

Marjo Katajisto

Voimat kehiin

– yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien
kokemuksia vahvuusperustaisesta
oppilaanohjauksesta



MARJO KATAJISTO

**Voimat kehiin! Yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien
kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta**

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston luentosalissa 2 marraskuun 24. päivänä 2023 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2023

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto
Yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen, Lapin yliopisto

Väitöskirjan esitarkastajat:

Professori (emeritus) Eero Ropo, Tampereen yliopisto
Dosentti Lotta Uusitalo, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Dosentti Lotta Uusitalo, Helsingin yliopisto

Kustos:

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto



Taitto: Minna Komppa, Taittotalo PrinOne
Kannen suunnittelija: Sanna-Kaisa Kanerva

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 357

ISBN 978-952-337-366-2
ISSN 1796-6310

Sähköisen väitöskirjan pysyvä osoite:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-366-2>

Tiivistelmä

Marjo Katajisto

Voimat kehiin! Yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2023, 178

Acta Universitatis Lapponiensis 357

ISBN 978-952-337-366-2

ISSN 1796-6310

Kasvatustieteen alaan sijoittuvassa tutkimuksessani tarkastelin monimenetelmäisesti vahvuusperustaisen ohjausintervention vaikuttavuutta perusopetuksen oppilaanohjauksen kontekstissa. Tutkin, miten vahvuusperustainen ohjaus tukee yhdeksäsluokkalaisten vahvuuksien tunnistamista, psykologisen pääoman karttumista sekä minkälaisia kokemuksia oppilailla ja opinto-ohjaajilla on ohjauksesta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui oppilaanohjauksen uravalinta-teorian tarkastelusta sekä vahvuusperustaisesta ohjauksesta ja sen roolista psykologisen pääoman ja kasvun asenteen kartuttajana. Vahvuusperustaisen ohjauksen ytimen muodosti laaja vahvuusnäkemys, joka koostui kuudesta osa-alueesta: luonteenvahvuudet (character strengths), taidot ja osaaminen (skills), luontainen kyvykkyys (talents), kiinnostukset (interests), arvot (values) ja resurssit (resources). Laajan vahvuusnäkemysten avulla voidaan sanoittaa ja tunnistaa vahvuuksia sekä kiinnostuksia laaja-alaisesti.

Tutkimus koostui kolmesta osatutkimuksesta, joista kullakin oli oma tutkimustehtävänsä. Osatutkimus I kuvasi vahvuusperustaisen intervention vaikutusta yhdeksäsluokkalaisten psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta. Osatutkimus II kuvasi muutosta, joka oppilaiden käsityksissä tapahtui vahvuusperustaisen intervention aikana. Osatutkimuksessa III analysoitiin vahvuusperustaisen ohjauksen ja siihen liittyvän materiaalin hyödyntämistä ja toimivuutta opinto-ohjaajien kertomana. Vahvuusperustaisessa oppilaanohjauksen interventiossa hyödynnettiin VOIMAKEHÄ®-työkalua ja ohjauksen mallia.

Tutkimuksen aineisto koostui yhdeksäsluokkalaisten ($n=103$) strukturoidusta kyselyaineistosta koe- ja verrokkiryhmissä (osatutkimus I), koeryhmästä harkinnanvaraisesti haastatteluun valittujen ($n=10$) teemahaastatteluista (osatutkimus II) sekä VOIMAKEHÄ®-lisenssivalmentajakoulutukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien ($n=28$) online-kyselyaineistosta (osatutkimus III). Keräsin aineistot syyskuun 2020

ja maaliskuun 2021 välisenä aikana. Analysoin aineistoja käyttäen tilastollista (osatu tutkimus I) ja fenomenografista analyysiä (osatu tutkimus II) sekä laadullista sisällön-analyysiä (osatu tutkimus III).

Vahvuusperustainen ohjausinterventio vaikutti yhdeksäsluokkalaisten psykologiseen pääomaan, tietoisuuteen vahvuuksistaan ja voimavaroistaan sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta. Koeryhmän psykologinen pääoma, vahvuuksien tuntemus ja myönteiset kokemukset oppilaanohjauksesta kasvoivat alku- ja loppumittauksen välillä verrokkiryhmää enemmän. Oppilaanohjauksesta saatujen myönteisten kokemusten suhteen kasvu oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja vahvuuksien tunnistamisen kasvu tilastollisesti merkitsevä.

Oppilaiden käsitysten mukaan vahvuusperustainen voimakehäohjaus auttoi heitä tunnistamaan ja nimeämään vahvuuksiaan, vahvasti heidän itseluottamustaan sekä lisäsi heidän panostustaan koulunkäyntiin. Voimakehäohjauksella oli oppilaiden kokemuksen mukaan myös vaikutusta heidän uravalintoihinsa joko vahvistaen aiemmin tehtyä valintaa tai antaen uusia ajatuksia mahdollisesta urapolusta.

Opinto-ohjaajien mielestä vahvuusperustainen ohjaus voimakehätöyöskentelyn ja -materiaalin avulla lisäsi oppilaiden itseluottamusta ja vahvasti heidän jatko-opintopaikkaan tai ammatinvalintaan liittyvää päätöksentekotaitojaan. Opinto-ohjaajat kokivat voimakehän motivoivaksi ja toiminnalliseksi työskentelymenetelmäksi, joka nostaa esiin jokaisen oppilaan vahvuudet heidän lähtökohdistaan riippumatta.

Tämä interventiotutkimus tuo uutta tietoa vahvuusperustaisen ohjauksen hyödyllisyydestä oppilaanohjauksessa. Vahvuusperustaisen ohjauksen kehittämiseen tarvitaan paitsi käytännöllisiä työkaluja myös tutkimusta ja tietoa, joka auttaa rakentamaan siltaa käytännön ohjaustyön ja ohjauksen ajankohtaisen teorian välille. Tutkimuksessa esitelläänkin laajasti vahvuusperustaisen oppilaanohjauksen teoreettista ja käytännöllistä kontribuutiota.

Avainsanat: monimenetelmäinen tutkimus, opinto-ohjaaja, oppilaanohjaus, positiivinen psykologinen pääoma, vahvuusperustainen ohjaus

Abstract

Marjo Katajisto

Into the Power Zone! Ninth-graders' and student counsellors' experiences of strengths-based guidance

Rovaniemi: University of Lapland, 178

Acta Universitatis Lapponiensis 357

ISBN 978-952-337-366-2

ISSN 1796-6310

In this research, I examined the effectiveness of a strengths-based guidance intervention in the context of student guidance in basic education using a multi-method approach. The purpose of this research was to analyze how the strengths-based guidance supported the identification of ninth-graders' strengths and the accumulation of psychological capital, and what kind of experiences students and study counselors had with guidance.

The theoretical framework of the study was based on the career choice theory of student guidance and the strengths-based guidance and how it can increase psychological capital and growth attitude in students. The core of the strengths-based guidance leans on a wide conception of strengths, which consists of character strengths, skills, talents, interests, values, and resources. The wide conception of strengths was chosen because it can be used for identifying a wide variety of strengths and interests.

The study consisted of three publications which each had their own research objectives. Publication I described the effect of a strengths-based intervention on ninth-graders' psychological capital, strengths and resources, as well as their experiences of student guidance. Publication II described the change that occurred in students' perceptions during the strengths-based intervention. Publication III reported the student counselors' perceptions of the utilization and functionality of strengths-based guidance. The Power Zone tool and the guidance model were utilized in the strengths-based student guidance intervention.

The research data consisted of a structured questionnaire data collected among the ninth-graders ($n=103$) in a test group and a control group (Publication I), thematic interviews among selected ninth-graders from the test group ($n=10$) (Publication II), and the online survey material obtained from student counselors ($n=28$) who had performed the licensed PowerZone training (Publication III). I collected the materials between September 2020 and March 2021. I analyzed the data using

statistical analysis (Publication I), phenomenographic analysis (Publication II), and qualitative content analysis (Publication III).

The strengths-based guidance intervention affected the ninth-graders' psychological capital, awareness of their strengths and resources, and experiences of student guidance. The psychological capital, knowledge of strengths, and positive experiences of student guidance increased more in the test group than in the control group between the initial and final measurements. The increase in positive experiences from student guidance was statistically very significant, and the increase in identifying strengths was statistically significant.

According to the students' perceptions, strengths-based guidance helped them identify and name their strengths, strengthened their self-confidence, and increased their effort at school. According to the students' experience, the strengths-based guidance also influenced their career choices, either by confirming the choice made earlier or by giving new ideas about a possible career path.

In the opinion of the student counselors, strengths-based guidance increased the students' self-confidence and strengthened their decision-making skills related to their postgraduate study places or career choices. The student counselors regarded the strengths-based guidance method as a motivating and functional that brought out the strengths of each student, regardless of their background.

This intervention study brought new information about the usefulness of the strengths-based guidance. The development of strengths-based guidance requires not only practical tools but also research and information that helps build a bridge between practical guidance work and the current theory of guidance. The research presents the theoretical and practical contribution of strengths-based guidance.

Keywords: multi-method research, student counselor, student guidance, positive psychological capital, strengths-based guidance

Esipuhe

Yksi unelmistani on toteutunut. Antoisan, intensiivisen ja toki myös välillä haastavan tutkimusmatkani aikana olen saanut kasvaa opettajana, esimiehenä, tutkijana ja ihmisenä minulle tärkeissä yhteisöissä ja on kiitosten aika.

Sydämelliset ja kauneimmat kiitokseni osoitan ohjaajilleni professori Satu Uusi-autille sekä yliopistonlehtori Sanna Hyväriselle saamastani vankkumattomasta tuesta ja positiivisesta kannustuksesta, jotka siivittivät minua eteenpäin koko matkani ajan. Olen onnekas, että olen saanut kasvaa tutkijana teidän syvällisen asiantuntemuksenne ja lempeytenne johdattamana. Ihailen suunnattomasti teidän innostustanne ja työllenne omistautumista! Kun illalla laitoin viestiä, opin jo aamupalan aikaan odottamaan vastauksia. Kiitos yhteisestä matkastamme Satu ja Sanna!

Haluan osoittaa lämpimät kiitokseni myös esitarkastajilleni professori (emeritus) Eero Ropolle sekä dosentti Lotta Uusitalolle tarkasta paneutumisesta käsikirjoitukseeni ja arvokkaista palautteista, joiden ansiosta väitöskirjani kehittyi edelleen. Lämmin kiitos dosentti Lotta Uusitalolle myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Suuri kiitos dosentti Suvi Lakkalalle ja väitöskirjatutkija Raisa Aineelle opponointiseminaarin tärkeistä kommentteista ja muutoshetimituksista.

Pieni, heikosti kytevä tuli unelmastani ei olisi syttynyt liekiksi ilman KT, lehtori Sanna Wenströmiä. Sinun innostuksesi ja vahva usko osaamiseeni sai minut rohkaistumaan tutkijan polulle. Lämmin ystävällisyytesi, myönteisyytesi, energisyytesi ja halusi uudistaa niin opetusta kuin johtamistakin kannusti ja kehitti myös minua omalla elämän polullani eteenpäin. Olen äärettömän onnekas, kun olen saanut tutustua sinuun!

Eriyiskiitokset kaikille tutkimukseeni osallistuneille nuorille. Kiitos, että jaoitte ajatuksianne kanssani ja sain tutustua teihin, ihaniin tulevaisuuden tekijöihin. Haluan kiittää myös Porin kaupungin sivistystoimialaa sekä työyhteisöäni myötämielisestä ja kannustavasta suhtautumisesta tutkimukseni tekoon. Suuri ja lämmin kiitos äidinkielen lehtori Tuulia Pasaselle, että kiireittesi keskellä ehdit oikolukea työni. Eriyiskiitokset opinto-ohjaaja Sonja Lindénille, koulunuorisotyöntekijä Satu Järviselle sekä kuraattori Sari Kangasniemelle tuestanne ja yhteisistä pohdinnoistamme. Lämmin kiitos myös opinto-ohjaaja Matti Laaksolle avustasi ja positiivisesta suhtautumisesta tutkimukseeni. Suuret kiitokset Itätuulen ja Ulvilan kirjaston välle kaikesta avusta aineiston etsimisessä, tilaamisessa sekä uusimisessa.

Lämmin kiitos Lapin yliopistolle Esko Riepulán apurahasta, joka kannusti ja mahdollisti tutkimukseni yhteenvedon kirjoittamisen ansiotyöstä vapaana. Kiitos

Lapin yliopiston graafikko-opiskelija Sanna-Kaisa Kanervalle, että suunnittelit ja toteutit väitöskirjalleni juuri toivomani kansikuvan ja visuaalisen ilmeen.

Rakkaat ystäväni. Kiitos Teille jokaiselle, että olette välillisesti olleet tukemassa matkaani ja antamassa elintärkeää vastapainoa tutkimusajatuksilleni. Kiitokset herkillä korvalla kuuntelemisesta, neuvoista, ilojen ja surujen jakamisesta sekä tekstini kommentoinnista. Kiitos, että viestittelitte, kyselitte ja kannustitte, vaikka minulla tuntuikin aina olevan kiire. Osoititte, että fyysinen etäisyys ei vähennä ystävyys- tai tuen määrää – päinvastoin.

Lopuksi, mutta tärkeimpänä kiitokset läheisimmilleni. Rakkaat vanhempani. Te olette aina uskoneet minuun. Tukenne vuosien varrella on monin eri tavoin ollut kullanarvoista. Niin myös tämän projektin aikana. Sydämelliset kiitokseni siitä! Väinö, vallaton suomenlapinkoiramme. Ilman sinua en olisi poistunut koneeni äärestä ulkoilemaan, siirtänyt ajatuksiani pois kirjoitustyöstä ja rauhoittunut tähtien alle tai ilta-auringon laskuun. Olet muruni!

Tuomo, aviomieheni ja kivijalkani. Kun pohdin ja epäröin väitöskirjan kirjoittamista, sinä innostit ja rohkaisit minua aloittamaan matkan kohti unelmaani. Leikkilisesti totesit haluavasi “tohtorskaksi” ja lupasit olla aina tukenani. Niin teit. Tämä matka on osoitus yhteistyömme voimasta. Rakastan sinua ja Tuomasta suunnattomasti. Tuomas, pohtiva poikani. Olet tarkastellut tutkimusaihettani kriittisesti, vaatinut minua perustelemaan näkökantojani ja ajatuksiani. Pitänyt jalkani maassa, kun pääni on ollut pilvissä. Tunnen valtavaa ylpeyttä siitä, miten sinusta on kasvanut itsenäinen ja vastuuntuntoinen aikuinen. Tämä tutkimus on omistettu Sinulle.

Mökillä tähtien tuikkiessa 2023

Marjo Katajisto

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

I Katajisto, M., Hyvärinen, S., & Uusiautti, S. (2021). Changes in Finnish ninth graders' positive psychological capital (PsyCap) in a strength-based student guidance intervention. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 321–339. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1943469>

II Katajisto, M., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. (2023). “The Best Thing Was to Realize that I Am Not A Nobody. I Am Meaningful.” Students' Perceptions of a Strengths-Based Approach to Guidance. *International Journal of Educational Psychology*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.10467>

III Katajisto, M., Wenström, S., & Uusiautti, S. (2022). Positive Hustle to Student Guidance: Student Counselors' Perceptions of Implementing a New Strengths-Based Student Guidance Method. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 9(2), 111-125. http://ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_1920_FINAL.pdf

Artikkelien I-III käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

Kuviot

Kuvio 1	Informaation prosessoinnin tasot uraan liittyvässä päätöksenteossa	20
Kuvio 2	Psykologisen pääoman osa-alueet ja niiden ilmeneminen yksilön ajattelussa	28
Kuvio 3	Oppilaiden käsitysten muutosten tuloskategorisointi	52

Taulukot

Taulukko 1	Osatutkimusten yleiskuvaus.....	36
Taulukko 2	Vahvuusperustaisen ohjausintervention ryhmäohjaustuntien sisällöt.....	40
Taulukko 3	Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella	49
Taulukko 4	Esimerkki alatasen kategorioiden muodostamisesta	50
Taulukko 5	Tuloskategorioiden muodostaminen alakategorioista.....	51
Taulukko 6	Pääkategorioiden muodostuminen peilaamalla tuloskategorioita teoriaan.....	51
Taulukko 7	Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä.....	53
Taulukko 8	Esimerkkejä aineiston ryhmittelystä.....	54
Taulukko 9	Esimerkkejä aineiston käsitteellistämisestä	54
Taulukko 10	Sisällönanalyysin ala- ja yläluokat.....	55
Taulukko 11	Tutkimuksen keskeiset tulokset teema-alueittain ja osatutkimuksittain.....	69

Sisällys

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Esipuhe	7
Osajulkaisuluettelo	9
Kuviot	10
Taulukot	10
Sisällys	11
1 Johdanto	13
2 Vahvuusperustaisuus oppilaanohjauksessa	16
2.1 Oppilaanohjauksen rooli ja tavoitteet	16
2.2 Oppilaanohjauksen käsite ja uravalintateoria	18
2.3 Vahvuudet oppilaanohjauksen ulottuvuutena	22
2.4 Vahvuusperustainen ohjaus psykologisen pääoman kartuttajana	27
3 Tutkimuksen empiirinen toteutus	34
3.1 Tutkimusasetelman yleisesittely	34
3.1.1 Tutkimuskysymykset ja osatutkimukset	34
3.1.2 Voimakehätöskentely tutkimuksen asetelmassa	38
3.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu	42
3.3 Aineiston analyysi	47
3.3.1 Osatutkimus I: tilastolliset analyysit	47
3.3.2 Osatutkimus II: fenomenografinen analyysi	48
3.3.3 Osatutkimus III: aineistolähtöinen sisällönanalyysi	52
3.4 Tutkimuksen luotettavuus	55
3.5 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio	61
4 Tulokset	64
4.1 Vahvuusperustaisen ohjausintervention vaikutus oppilaiden psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta (I)	64
4.2 Vahvuusperustainen ohjaus oppilaiden kertomana (II)	65
4.3 Opinto-ohjaajien kokemukset vahvuusperustaisesta ohjauksesta (III)	67

5 Pohdinta	69
5.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu.....	69
5.2 Johtopäätökset.....	74
5.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	76
Lähteet	79
Liitteet	97
Liite 1 Kyselytutkimus 9.-luokkalaisille.....	97
Liite 2 Koeryhmän alku- ja loppumittauksen pistemäärien erotuksen perusteella haastatteluun valitut oppilaat.....	101
Liite 3 Haastattelurunko (haastattelijan versio)	103
Liite 4 Lisenssivalmentajien kyselylomake.....	106
Liite 5 Oppilaan tutkimuslupapyyntökirje (koeryhmä).....	108
Liite 6 Oppilaan tutkimuslupapyyntökirje (verrokkiryhmä).....	109
Liite 7 Huoltajien tutkimuslupapyyntökirje (koeryhmä).....	110
Liite 8 Huoltajien tutkimuslupapyyntökirje (verrokkiryhmä).....	111
Liite 9 Opinto-ohjaajien saatekirje.....	112
Liite 10 Julkaisut I–III.....	113

1 Johdanto

Suomalaisissa kouluissa puhaltavat uudet tuulet: oppivelvollisuus laajeni elokuussa 2021 ja samassa yhteydessä hallitus uudisti perusopetuksen oppilaanohjausta uudella tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen mallilla. Oppivelvollisuuden laajentamisen yhtenä tavoitteena on, että jokainen perusopetuksen päättävä nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tavoitteen saavuttaminen edellyttää ohjauksen ja opiskeluhuollon palveluiden vahvistamista sekä tehokasta kehittämistä (Valtioneuvosto, 2019a, 2019b; Varjo ym., 2020). Osalla nuorista ei vielä yhdeksännellä luokalla ole riittäviä valmiuksia tehdä itselleen sopivaa koulutus- ja uravalintapäätöstä, eivätkä he useinkaan tiedosta nivelvaiheen siirtymän ratkaisujen tärkeyttä (Lakkala ym., 2022). Oppilaiden väärät valinnat voivat johtaa alhaiseen opiskelumotivaatioon (ks. esim. Caruth, 2018; Niemi, 2016, 2022; Skinner ym., 2009) tai varhaiseen koulunkäynnin keskeyttämiseen (ks. De Witte ym., 2013).

Oppivelvollisuuden laajentamisen tavoitteisiin pyritään keskeisesti oppilaanohjauksella, jonka tavoitteena on, että jokainen nuori löytää omia mielenkiinnon kohteitaan, kykyjään ja vahvuuksiaan vastaavan jatkokoulutuspaikan peruskoulun jälkeen (Niemi, 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisesti heille, joilla on elämässään ja opinnoissaan erityisiä haasteita (Lappalainen ym., 2020; Sandberg & Vuorinen, 2015). Niemen (2022) mukaan riippumatta oppilaan taustoista ja opiskelukyvyistä oppilaanohjausta voidaan tehostaa muun muassa auttamalla oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan suhteessa koulutus- ja uramahdollisuuksiin. Oppilaille tulisi myös tarjota mahdollisuuksia itsereflektointiin, päätöksenteon harjoitteluun, omien ajattelutapojen arviointiin sekä niin vahvuuksia kuin työelämää kuvaavan sanaston harjoitteluun. Opinto-ohjaajan ja oppilaan välille tulisi rakentaa voimaannuttava yhteistyösuhde ja ohjausprosessi, jotka vahvistavat oppilaan toimijuutta ja osallisuutta.

Työelämän kiihtyvä muutos sekä globaalit kriisit luovat uudenlaisia haasteita ja tarpeita ohjaukselle ja opinto-ohjaukselle (ks. Lam ym., 2010; Patton & McMahon, 2006; Sultana, 2004; Suorsa ym., 2021). Ohjaamme lapsia ja nuoria tulevaisuuteen ja työelämään, jonka osaamistarpeet ovat muuttuvia ja hankalasti ennustettavia. Samalla erilaiset hyvinvoinnin haasteet kohtaavat yhä useampia, ja koulu-uupumuksen, syrjäytymisen ja opintojen keskeyttämisen ehkäiseminen ovat kysymyksiä, joihin joudumme sekä kouluissa että yhteiskunnassa laajemmin etsimään vastauksia. Koska muutos haastaa lasten ja nuorten hyvinvointia, vaaditaan myös heiltä uu-

denlaisia taitoja, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, oppimaan oppimisen taitoja sekä itsesäätely- ja stressinsäätelytaitoja (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tässä tutkimuksessa olen erityisesti kiinnostunut psykologisesta pääomasta tulevaisuuden työelämässä tarvittavana valmiutena, jonka avulla lapset ja nuoret voivat pärjätä muuttuvassa maailmassa ja työelämässä (ks. Luthans ym., 2007).

Tutkimukseni kohdentuu psykologisen pääoman vahvistamiseen vahvuusperustaisen, laajaa vahvuusnäkemystä hyödyntävän oppilaanohjauksen keinoin. Tutkimusaihe valikoitui ammatillisen kiinnostukseni kautta. Aikaisemmassa työssäni erityisopettajana ja nyt rehtorina kohtasin oppilashuoltotyössä yläasteikäisten kanssa monenlaisia heidän hyvinvointiaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan heikentäviä haasteita kuten itseluottamuksen, motivaation ja arjenhallinnan puutteita sekä näköalattomuutta oman koulutus- ja urapolun suhteen. Tuen tarpeessa olevien nuorten ja tarjottavissa olevien tukitoimien määrän kohtaamattomuus sai minut pohtimaan, mitä voisimme opetuksessa ja oppilaanohjauksessa tehdä ennaltaehkäisevästi toisin ja näin paitsi parantaa oppilaiden hyvinvointia myös tasoittaa oppilaiden erilaisia lähtökohtia urasuunnittelutaitojen oppimiseen.

Tutkimukseni yhtenä käytännön tavoitteena onkin löytää oppilaanohjaukseen keinoja ja toimintatapoja, joiden avulla voidaan vahvistaa lasten ja nuorten itseluottamusta, toiveikkuutta ja myönteisiä näköaloja tulevaisuuteen. Tulevaisuuden työelämässä on erilaisia tarpeita, tehtäviä ja mahdollisuuksia monenlaisille ihmisille. Laajaan vahvuusnäkemykseen perustuvan lähestymistavan tavoite on avata nuorille kokonaan kokonaan uusia uramahdollisuuksia ja polkuja tulevaisuuden työelämään. Ketamon, Ollilan ja Paason (2022) mukaan jokaisella nuorella on luontaista kyvykkyyttä sekä monenlaista niin koulusta kuin vapaa-ajalta hankittua osaamista, jota he voivat ottaa käyttöönsä. Hyödyntämällä psykologista, inhimillistä ja sosiaalista pääomaansa sekä muita resurssejaan nuorten on mahdollista toteuttaa unelmansa (Ketamo ym., 2022). Kaikenlaisten vahvuuksien tunnistaminen ja käyttöönotto edistää yksilön omaa hyvinvointia, auttaa merkityksellisten valintojen tekemisessä ja luo pohjaa osaamisidentiteetille eli käsitykselle itsestä osaajana muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa (Halonen ym., 2020).

Positiivisen psykologian opintojeni kautta olin tietoinen vahvuusperustaisesta ohjauksesta, jonka avulla oli mahdollista auttaa oppilaita tunnistamaan, ottamaan käyttöön ja kehittämään omia vahvuuksiaan sekä voimavarojaan (Seligman ym., 2009) sekä muodostamaan vankka, terve perusta itseään arvostavien valintojen tekemiselle elämässä (ks. esim. Chatzinikolaou, 2015; Hyvärinen ym., 2021). Käytännön prosesseja, strategioita ja toimintoja, jotka edistivät vahvuuksien tunnistamista ja kehittämistä kouluissa, oli kuitenkin yhä vähän (ks. Galloway ym., 2020). Tästä syystä halusin tutkia vahvuusperustaisen intervention vaikutusta oppilaanohjauksessa soveltaen siinä voimakehätöyskentelyä, jonka avulla vahvuuksia voidaan sanoittaa ja tunnistaa laaja-alaisesti (Wenström, 2020b). Päätin antaa tutkimuksessa äänen paitsi opinto-ohjaajille myös nuorille, koska vahvuusperustaisissa interventioissa

heidän kokemuksensa ja arvokkaat mielipiteensä eivät tule useinkaan kuulluiksi (ks. Chatzinikolaou, 2015).

Asetin tutkimukselleni seuraavan pääkysymyksen:

Miten vahvuusperustainen ohjaus tukee yhdeksäsluokkalaisten vahvuuksien tunnistamista ja psykologisen pääoman karttumista sekä minkälaisia kokemuksia oppilailla ja opinto-ohjaajilla on ohjauksesta?

Vastaan tutkimukselleni asetettuun pääkysymykseen kolmen osatutkimuksen (I–III) avulla, jotka on julkaistu artikkeleina kansainvälisissä vertaisarvioituissa lehdissä (ks. alkuperäisten julkaisujen luettelo). Jokaisella osatutkimuksella on omat tutkimustehtävänsä, jotka esittelen tarkemmin luvussa 3. Osatutkimus I kuvasi vahvuusperustaisen intervention vaikutusta yhdeksäsluokkalaisten psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta. Osatutkimus II kuvaa muutosta, joka oppilaiden käsityksissä tapahtui vahvuusperustaisen intervention aikana. Osatutkimuksessa III analysoidaan vahvuusperustaisen ohjauksen ja siihen liittyvän materiaalin hyödyntämistä ja toimivuutta opinto-ohjaajien kertomana.

2 Vahvuusperustaisuus oppilaanohjauksessa

Tarkastelen tutkimuksessani vahvuusperustaista ohjausta, jonka käsitteellisenä ja toimintakulttuurisena viitekehyksenä toimii peruskoulun yhdeksännen luokan koulutus- ja urapäätöksentekoon liittyvä oppilaanohjaus. Avatakseni vahvuusperustaisen ohjauksen nivoutumista osaksi oppilaanohjausta tarkastelen tässä luvussa oppilaanohjauksen laajenevaa roolia ja tavoitteita, -ohjaukseen liittyviä käsitteitä sekä yksilön urapäätöksentekoa kuvaavaa kognitiivisen informaation prosessointiteoriaa (CIP). Tämän jälkeen kuvaan minkälaisen näkökulman vahvuusperustainen ohjaus ja sen taustalla olevat teoriat, kuten laaja vahvuusnäkemys, jota tässä tutkimuksessa hyödynnettiin, täydentävät ohjauksen tavoitteita. Lopuksi esittelen vahvuusperustaisen oppilaanohjauksen yhteyttä psykologiseen pääomaan ja oppilaan kasvun asenteeseen.

2.1 Oppilaanohjauksen rooli ja tavoitteet

Oppilaanohjaus on perusopetuksen yhteydessä tapahtuvaa ohjausta, jonka tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti monilla elämän ja hyvinvoinnin alueilla (Nykänen, 2010). Oppilaanohjauksen juuret Suomessa ovat jo 1900-luvun alun ammatinvalinnanohjauksessa, jota annettiin 1950-luvulle asti satunnaisesti (Jauhiainen, 1993). Uuden kansakoululain säätämisen jälkeen (vuonna 1957) ammatinvalinnanohjaus alkoi juurtua oppivelvollisuuskouluun ja peruskoulun alkuajoista, eli vuodesta 1970-luvulta lähtien, ovat oppilaanohjaus ja siihen erikoistuneet opinto-ohjaajat olleet Suomessa osa perusopetuksen opetus- ja kasvatustyötä, opetussuunnitelmaa sekä koulutusjärjestelmää (Council of the European Union, 2008; Jauhiainen, 1993; Koski, 2015; Varjo ym., 2020).

Ohjausta toteutetaan eri maissa monin eri tavoin (Cedefop, 2021; Euroguidance, 2022; Harris, 2013). Ohjaus voidaan organisoida esimerkiksi pakollisena lukujärjestykseen kuuluvana oppiaineena, pakollisena eri oppiaineet läpäisevänä teemana tai integroituna kokonaisuutena opetussuunnitelman ulkopuolisena toimintana (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012, 2015). Suomalainen malli, jossa oppilaanohjaus on osa opetussuunnitelmaa ja sitä antavat tehtävään koulutetut opettajat, on herättänyt positiivista huomiota ja arvostusta maailmanlaajuisesti (Council of the European Union, 2008; Varjo ym., 2020). Esimerkiksi Pohjoismaissa ohjaus on järjestetty samoin kuin Suomessa, ja useat Euroopan Unionin -maat ovat käynnistäneet toimenpiteitä ottaakseen ohjauksen osaksi opetussuunnitelman

perusteita (Council of the European Union, 2008; Euroguidance, 2022; Harris, 2013; Niemi, 2016).

Ohjauksen tavoitteet ja sisällöt ovat laajentuneet ja moninaistuneet muun muassa teknologisen kehityksen, ilmastonmuutoksen, kaupungistumisen sekä väestön ikääntymisen myötä (Lam ym., 2010; Patton & McMahon, 2006). Tavoitteita ohjaavat paitsi maiden kansalliset, alueelliset ja paikalliset käytännöt, myös niin sanotut ylikansalliset diskurssit (tietoyhteiskunnan, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden sekä elinikäisen oppimisen diskurssit), jotka läpileikkaavat koulutuksen hallinnan toimijat, toiminnot ja eri hallintotasot (Dale ym., 2016; Patton & McMahon, 2006). Ohjaus keskittyy oppimis- ja opiskeluvaikeuksien ehkäisyyn, opiskelun tehostamiseen, koulusta työhön siirtymisen tasoittamiseen, koulutuksen tasa-arvon varmistamiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn (Peavy, 1997; OECD 2018; OECD 2021; Opetushallitus, 2014; Sultana, 2004; Toni & Vuorinen, 2020; Watts, 2008). Lisäksi ohjauksella pyritään tunnistamaan yksittäisten oppilaiden kyvyt, kiinnostus ja taidot sekä edistämään elinikäistä oppimista (Harjula ym., 2021; Opetushallitus, 2014; Vuorinen & Watts, 2012; Watts ym., 2010).

Suomessa oppilaanohjauksen tavoitteet, sisällöt ja ohjeellinen toimintakulttuuri, joita koulutuksen järjestäjän tulee noudattaa, on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ja ne ovat monelta osin yhtenevät edellä mainittujen ylikansallisten tavoitteiden kanssa (Varjo ym., 2020). Opetussuunnitelman mukaan 7–9 luokkien oppilaanohjauksen tehtävänä on *“edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä siten, että oppilaat pystyvät kehittämään opiskelunvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja”* (Opetushallitus, 2014, 442). Oppilaanohjauksen avulla edistetään lisäksi oppilaiden osallisuuden toteutumista sekä tuetaan heidän kykyään toimia kulttuurien välisissä kohtaamisissa. Oppilaille järjestetään mahdollisuuksia tutustua työelämään, eri ammattialoihin ja jatko-opintomahdollisuuksiin sekä hyödyntää saamiaan tietoja omassa urapäätöksenteossään. Yhdeksännellä luokalla oppilaanohjauksen pääpaino on tukea ja ohjata nuorta koulutus- ja uravalintaan liittyvässä päätöksenteossa, koska kevätlukukaudella oppilaiden tulee hakeutua toisen asteen koulutukseen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020; Puukari & Parkkinen, 2017).

On todettu, että mikään ammattiryhmä tai organisaatio ei pysty yksin vastaamaan laajentuneisiin ohjaustarpeisiin, vaan ohjauksen järjestäminen edellyttää tiivistä kommunikaatiota koko oppilaitoksen sisällä ja selkeän rooli- ja tehtävänjaon eri ohjaustahojen välille (Tuomela ym., 2020). ”Koko koulu ohjaa” -lähestymistavassa oppilaanohjaus ei ole vain opinto-ohjaajien vastuulla, vaan koskee kaikkia opettajia sekä oppilashuollon asiantuntijoita (Harjula ym., 2021; Jäppinen ym., 2016; Lam & Hui, 2010). Kun ohjaus ymmärretään kaikkien koulun ammattilaisten tehtäväksi, on entistä tärkeämpää määritellä oppilaanohjauksen rooli ohjaustehtävän kokonaisuudessa (Suorsa ym., 2021). Laajeneva oppilaanohjauksen rooli luo tarvetta ohjausasiantuntijuuden kehittymiselle, mikä tulisi huomioida ohjauk-

sen koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa (Carey & Dimitt, 2012; Marjokorpi, 2022, 107).

2.2 Oppilaanohjauksen käsite ja uravalintateoria

Oppilaanohjauksen käsite

Ohjaus-käsitettä on vaikea määrittellä selkeästi ja yksiselitteisesti. Määrittelyn haasteet johtuvat muun muassa ohjauksen monitieteisestä tutkimustraditiosta sekä ilmiön ja käsitteistön kerroksisuudesta (Marjokorpi, 2022; Onnismaa, 2003; Vuorinen, 2006). Kansainvälisessä kirjallisuudessa ohjausta kuvataan monilla eri käsitteillä (esim. *advising*, *counselling*, *coaching*, *facilitating*, *guidance*, *mentoring*, *supervising* ja *tutoring*), joilla halutaan viitata toimintaympäristöön, jossa ohjaustyötä tehdään tai termin taustalla olevaan teoreettiseen vivahde-eroon (Vuorinen, 2006). Suomen kieleen vakiintuneet ohjauksen ja neuvonnan käsitteet rinnastuvat useimmiten englanninkielisiin termeihin *guidance* (tiedottamista, arviointia ja neuvontaa) ja *counselling* (ohjausta) (Lerkkanen, 2002; Niemi, 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) mukaan oppilaanohjaus on ohjausta, jonka tarkoituksena on tukea oppilaita ja opiskelijoita käynnissä olevan opiskelun eri vaiheissa sekä opiskelun jälkeistä tulevaisuutta koskevien ratkaisujen tekemisessä.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä oppilaanohjaus, opinto-ohjaaja, ammatinvalinnanohjaus, koulutus- ja uravalinta, ohjaus ja vahvuusperustainen ohjaus. Oppilaanohjaus-käsitettä käytän, kun tarkoitan perusopetuksessa opetussuunnitelman mukaista, opinto-ohjaajan, opetus- tai oppilashuoltohenkilöstön antamaa ohjausta. Opinto-ohjaaja-käsitteellä tarkoitan muodollisesti pätevää, peruskoulussa ohjausta hoitavaa henkilöä. Koulutus- ja uravalintaohjaus -käsitteellä tarkoitan peruskoulun päättövaiheeseen liittyvää, oppilaiden päätöksentekoa vahvistavaa oppilaanohjausta. Ohjaus-käsitettä käytän, kun tarkoitan myös muualla kuin vain koulukonteksteissa (esim. työvoimatoimistossa, sosiaalityössä tai yliopistossa) tapahtuvaa ohjausta. Vahvuusperustaisella ohjauksella viitataan ohjaukseen, jossa hyödynnetään ihmisen vahvuuksiin perustuvaa tutkimusta ja teoriaa ja jolla tähdätään kasvavaan tietämykseen omista vahvuuksista ja vahvuuksiin nojaaviin valintoihin esimerkiksi koulutus- ja uravalinnoissa. Tutkimuksessa hyödynnetty voimakehäohjauksen malli (ks. luku 3.1) on yksi esimerkki vahvuusperustaisesta ohjauksesta, jota kuvaan tarkemmin luvussa 2.3.

Kognitiivisen informaation prosessointiteoria CIP

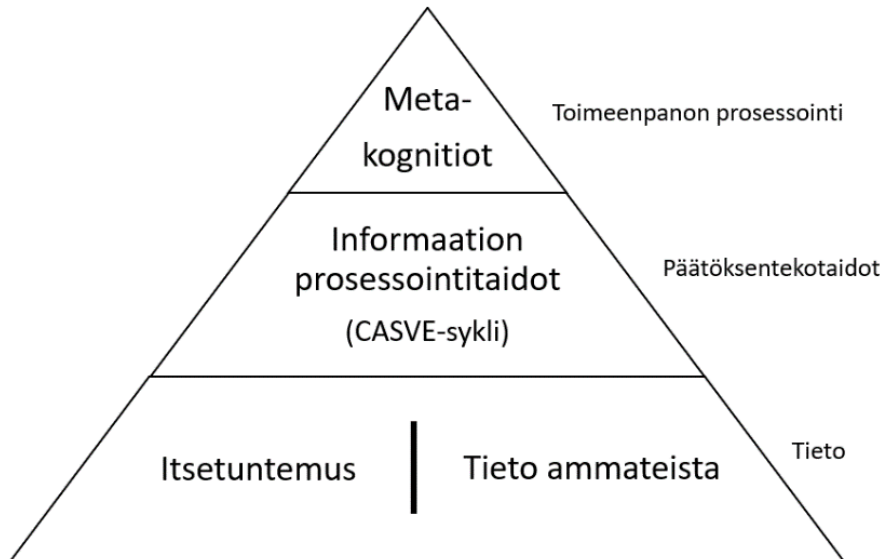
Koulutus- ja uravalintaan liittyvää päätöksentekoa voidaan tarkastella eri urateorioiden näkökulmasta, joita esittelen seuraavaksi kolme. Parsons (1909) urateorian idea on, että ammatin tulisi sopia yhteen henkilön kiinnostuksen kohteiden, taitojen, arvojen, tavoitteiden ja resurssien kanssa. Ohjauksessa tulisi siten ottaa huo-

mioon sekä yksilön ominaisuuksia että työmarkkinoiden tarjoamia erilaisia ammattivaihtoehtoja. Ensimmäisen uravaihtoehdon valinta tapahtuisi itsetuntemuksen ja työelämästä hankitun informaation avulla. Superin (1957) elämänteorian lähtökohtana on ammatinvalinnan mieltäminen elämänmittaisena prosessina. Teorian mukaan yksilöt eroavat toisistaan persoonallisuuden piirteiden, kykyjen, arvojen, kiinnostusten ja tarpeiden perusteella. Nämä ominaisuudet ohjaavat yksilön uravalintaa (Vanhalakka-Ruoho, 2015). Superin elämänteoriassa yksilön valintakypsyydellä tarkoitetaan hänen valmiuttaan tehdä urapäätöksiä, jotka edellyttävät muun muassa päätöksentekotaitoa, tietoutta työelämästä sekä itsetuntemusta (Niemi, 2016). Kolmas teoria on Hollandin (1973) luokittelu kuudesta persoonallisuustyyppistä: realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs ja systemaattinen. Myös työympäristöt voidaan Hollandin mukaan luokitella samoilla periaatteilla. Teorian mukaan ihmiset hakeutuvat sellaisiin työtehtäviin ja rooleihin, joissa he voivat ottaa käyttöönsä omat taitonsa ja kykynsä sekä ilmaista asenteitaan ja arvojaan (Sharf, 2016). Hollandin mukaan ihminen voi parhaiten sellaisessa työympäristössä, johon hänen persoonallisuutensa sopii mahdollisimman hyvin (Holland, 1973). Näiden niin kutsuttujen modernin ajan ammatinvalinnan teorioiden jälkeen on yleisemmin siirrytty postmodernin ajan urateorioihin, joissa työ ja ammatit ovat osa elämänuraa (Vanhalakka-Ruoho, 2015).

Tässä tutkimuksessa nojaan koulutus- ja uravalintaa määritellessäni kognitiivisen informaation prosessoinnin teoriaan (Cognitive Information Processing eli CIP-teoria), joka tarkastelee henkilön tiedonkäsittelyn, oppimisprosessin ja ajatusten yhteyttä koulutus- ja uravalintaan (Niemi, 2016; Peterson ym., 2002). Petersonin, Sampsonin ja Reardonin (1991) kehittämä CIP-teoria yhdistää eri urateorioita, muun muassa Hollandin, Superin ja Parsonsien teorian (Reardon ym., 2008) sekä korostaa metakognition merkitystä päätöksenteossa huomioiden kuitenkin myös affektiiviset prosessit (Peterson ym., 2002; Peterson ym., 1996). Niemen (2016, 2022) mukaan CIP-teoria on käyttökelpoinen tapa jäsentää oppilaanohjausta peruskoulun opetus suunnitelman tavoitteiden sekä työelämän näkökulmasta. Sen mukaan oppilaanohjauksessa tulisi panostaa paitsi oppilaan ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä oppimista ohjaavien käsitysten kehittämiseen myös oppilaan uravalinnassa tarvitseman tietotaidon kartuttamiseen ja hyödyntämiseen. CIP-teorian keskeinen rakenne on tiedonkäsittelypyramidi (ks. kuvio 1), joka koostuu itsetuntemuksesta sekä ammattitiedosta, päätöksentekotaidoista ja toimeenpanon prosessoinnista (Peterson ym., 1991; Peterson ym., 1996).

Kuvio 1

Informaation prosessoinnin tasot uraan liittyvässä päätöksenteossa (Peterson ym., 1991, suomennos MK)



Itsetuntemus (self-knowledge) pohjautuu Parsonsin (1909) urateoriaan ja sisältää oppilaan näkemykset omista taidoistaan ja vahvuuksistaan, oppimaan oppimisen taidoistaan, arvoistaan ja mielenkiinnon kohteistaan (Peterson ym., 2003). Tunniastaessaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa, nuori pystyy tunnistamaan myös oman osaamisalueensa (Robins ym., 2002). Mitä paremmin nuori tuntee itsensä ja vahvuutensa, sitä paremmin hän osaa arvioida, minkälaiset työt häntä kiinnostavat ja missä hänen taitonsa olisivat hyödyksi (Di Giunta ym., 2013; Niemi & Luoma, 2021; Patton & McMahon, 2006). Itsetuntemuksen parantaminen on elinikäinen prosessi (Reardon ym., 2008).

Itsetuntemus sekä *ammattillinen tietämys* (options knowledge) ovat urapäätöksen tekemistä pohjustavaa perustietoa (Peterson ym., 1991). Ammatillinen tietämys sisältää oppilaan yläkoulun oppilaanohjaustuntien aikana saaman tiedon paitsi peruskoulun jälkeisistä koulutus- ja opiskeluvaihtoehdoista, myös työelämästä, työtehtävistä ja tulevaisuuden osaamistarpeista (Sampson, 2020). Opinto-ohjaajan tehtävä on auttaa oppilasta tarkastelemaan peruskoulun jälkeisiä vaihtoehtoja omien vahvuksiensa näkökulmasta ja edistää näin oppilaan toimijuutta (Peterson ym., 1991; Reardon ym., 2008).

Urapäätöksenteko on yksi tärkeimmistä nuorten elämään pitkällä aikavälillä vaikuttavista päätöksistä (Hou ym., 2019; Wang ym., 2018). *Päätöksentekotaidot* (generic information processing skills) ja *-valmiudet* (ks. kuvio 1) ovat nuorille välttämättömiä työkaluja koulutus- ja urapolun suunnittelussa (Saka & Gati, 2007).

Päätöksenteon ja ongelmanratkaisun kehittämiseksi on CIP-teorian avulla luotu yksinkertaistettu CASVE-malli, jolla pyritään kuvaamaan koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa (Peterson ym., 1991). CASVE-sykli on nimetty päätöksentekoprosessin viiden vaiheen aloituskirjainten mukaan. Syklin ensimmäisen vaihe on *communication* (vuoropuhelu eli tietoisuus valintatilanteesta), jota seuraa *analysis* (tilanteen analyysi eli yhdistetään itsetuntemus sekä koulutus- ja työelämäntuntemus), *synthesis* (synteesi eri ratkaisuvaihtoehdoista), *valuing* (vaihtoehtojen arviointi) ja lopuksi *execution* (ratkaisun implementointi ja tulosten arviointi) (Sampson ym., 2000; Reardon ym., 2008).

Metakognitiiviset taidot (metacognitions) (ks. kuvio 1) CIP-pyramidin huipulla ovat taitoja, joiden avulla ohjataan päätöksentekoon tarvittavien kognitiivisten strategioiden valintaa (Peterson ym., 2002; Reardon ym., 2008). Metakognitiivisia taitoja ovat sisäinen puhe, itsetietoisuus sekä ohjaus ja seuranta. Self-talk eli sisäinen puhe on positiivista tai negatiivista sisäistä keskustelua, jota oppilas käy omasta päätöksentekokyvystään (ks. Dweck, 2006). Itseään väheksyvä puhe on haitallista päätöksenteolle, ja siksi ohjaustyössä se tulisi saada käännettyä itseä arvostavaksi (Glasser, 1998; Thrift ym., 2012). Korostamalla ohjauksessa oppilaan vahvuuksien kehittämistä ja kehittymistä, voidaan lisätä oppilaan kasvun asennetta ja näin myös hänen positiivista sisäistä puhettaan (Lopez & Louis, 2009). Itsetietoisuudella tässä viitataan oppilaan kykyyn tunnistaa päätöstä ympäröivät ajatuksensa ja tunteensa. Ohjaus ja seuranta ilmenevät oppilaan valmiutena tunnistaa, milloin hän voi edetä päätöksentekoprosessissa ja milloin taas pysähtyä hankkimaan lisää informaatiota ja pyytämään päätöksentekoon apua (Peterson ym., 1991; Reardon ym., 2008; Sampson ym., 2000; Thrift ym., 2012).

Oppilaanohjauksen tarve korostuu nivelvaiheissa, jolloin oppilaiden epävarmuus omista valinnoistaan lisääntyy ja odotukset ja paineet tulevaisuutta kohtaan ovat kenties suurimmillaan (ks. Lakkala, 2022). Al-Bahranin, Allawatin, Abu Shindin ja Bakkarin (2020) mukaan monella nuorella on vaikeuksia tietää, mitkä koulutukset ja ammatit vastaavat heidän kehittymässä olevia kiinnostuksen kohteitaan, kykyjään, arvojaan ja tavoitteitaan. Riskinä on, että nuoret tekevät päätöksiä ennen kuin he todella tietävät käytettävissään olevat vaihtoehdot. Esimerkiksi Holcomb-McCoyin ja Youngin (2012) tutkimuksen yliopisto-opiskelijat kertoivat urapäätöksentekonsa perustuneen ennen kaikkea tunteisiin eikä niinkään uramahdollisuuksiin.

Urapäätöksentekoa voi tutkimusten mukaan vaikeuttaa nuorten kypsymättömyys valintapäätöksen tekemiseen, oppimisvaikeudet, heikko itsetuntemus tai riittämätön tieto koulutuksista ja ammateista (Gati ym., 1996; Niemi, 2016). Urapäätöksenteossa menestyvät paremmin oppilaat, jotka ovat kiinnostuneita tulevaisuudestaan ja oppivat päätöksentekotaitoja (Gati & Levin, 2012; Mann ym., 2020) sekä oppilaat, joilla on korkea resilienssi ja vahva psykologinen pääoma (Pordelan & Hosseinian, 2021). Hyvää päätöksentekotaitoa ennustavat myös oppilaiden hyvä itsetuntemus, valmius pohtia jatkokoulutus päätöstä jo varhaisessa vaiheessa, myönteinen suhtau-

tuminen koulunkäyntiin sekä myönteiset kokemukset koulun ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä (Kashefpakdel ym., 2016; Niemi, 2016).

Keskeinen haaste – erityisesti perusopetuksen viimeisten luokkien oppilaiden keskuudessa – on motivoida oppilaita itsetutkiskeluun ja metakognitiivisten taitojen harjoitteluun (Marjokorpi, 2022; Virtanen ym., 2019). Vahvuuksiin perustuvat ja positiiviset pedagogiset lähestymistavat tarjoavat yhden vaihtoehdon näiden edellytysten luomiseen ja oppilaiden hyvinvoinnin, oppimisen ja onnellisuuden tukemiseen koulussa (Niemi, 2016; Vuorinen ym., 2020; Weber ym., 2016). Seuraavassa luvussa tarkastelen vahvuusperustaisuutta oppilaanohjauksessa.

2.3 Vahvuudet oppilaanohjauksen ulottuvuutena

Vahvuusperustainen ohjaus

Vahvuuksiin perustuva ohjaus perustuu positiiviseen psykologiseen tutkimukseen ja on osa positiivista kasvatusta ja pedagogiikkaa (Chatzinikolaou, 2015; Ranta, 2020). Vahvuusperustainen ohjaus nojaa tutkittuun tietoon vahvuuksien hyödyntämisen yhteydestä hyvinvointiin sekä ajatukseen, jonka mukaan myönteinen koulutus- ja uravalinta pohjaa kykyyn tunnistaa ja hyödyntää omia vahvuuksiaan (Hyvärinen ym., 2021). Oppiessaan tunnistamaan omat vahvuutensa ja toimintatapansa nuoret vahvistavat omaa positiivista minäkuvaansa ja pystyvät säilyttämään itseluottamuksensa ja itsenäisen ajattelunsa myös kohdatessaan vastoinkäymisiä (Koirikivi & Benjamin, 2020).

Hyvässä ohjaussuhteessa ohjaaja auttaa oppilasta tulkitsemaan omia tavoitteitaan tulevaisuuden suhteen näyttäen suuntaa mutta välttäen antamasta valmiita ratkaisumalleja (Patton & McMahon, 2006). Oppilasta pidetään oman tilanteensa ja omien ratkaisujensa parhaana asiantuntijana. Hänelle annetaan aikaa, huomiota ja kunnioitusta, jolloin hän tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu sellaisena kuin hän on (ks. Pattison, 2010; Wood ym., 2011).

Vahvuusperustaiset ohjausmenetelmät hyödyntävät ongelmanratkaisussa yksilöiden resurssit keskitettyjen tavoitteisiin ja voimaannuttavan suhteen luomiseen ohjaajan ja oppilaan välille (Lopez & Louis, 2009; Nickerson & Fishman, 2013) sekä pyrkivät lisäämään oppilaiden keskuudessa arvostuksen tunnetta ja onnellisuutta (Fernström ym., 2021; Franklin, 2015; Wang, 2015). Vahvuuksiin perustuvassa ohjauksessa oppilaat oppivat ymmärtämään syvällisesti omia mahdollisuuksiaan ja tekemään itseään arvostavia valintoja (De Witte ym., 2013; Chatzinikolaou, 2015; Hyvärinen ym., 2021) sekä huomaamaan, että muutkin tunnistavat heidän potentiaalinsa ja uskovat heidän menestykseensä (Weber ym., 2016).

Vahvuusperustaisen ohjauksen edellytyksenä on, että opettajilla ja opinto-ohjaajilla on paitsi teoreettista tietoa tunnistaa oppilaiden vahvuuksia myös käytännön työkaluja ja menetelmiä konkreettisesti toteuttaa vahvuuksiin perustuvaa ohjausta

kouluympäristössä (Hotulainen ym., 2015). Suomessa tähän mennessä hyödynnettyjä vahvuusperustaisen ohjauksen menetelmiä ovat muun muassa yhdysvaltalaisesta BERS-2-mittarista suomennettu käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline KTVA (Hotulainen ym., 2015) sekä Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-teoriaan perustuva Huomaa hyvä -materiaali (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Tällaisten vahvuuksien tunnistamiseen kehitettyjen työkalujen avulla voidaan auttaa oppilaita nimeämään, tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan strukturoidusti.

Marjokorven (2022) tutkimuksessa opinto-ohjaajat kertoivat oppilaiden kiinnostuksen ja valmiuden opetussuunnitelman tavoitteiden edellyttämään reflektioon sekä metakognition kehittämiseen liittyviin harjoituksiin vaihtelevan. Etenkin koulunkäyntiin vähiten motivoituneet ja oppimisvaikeuksia kokevat oppilaat ovat tässä suhteessa heikommalla tasolla kuin motivoituneet ja hyvät oppimisvalmiudet omaavat oppilaat (Marjokorpi, 2022). Vahvuusperustaisuuteen perustuvassa oppilaiden ohjauksessa hyödynnetään ja yhdistellään erilaisia työtapoja oppilaanohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi (Hyvärinen ym., 2021). Esimerkiksi lisäämällä ohjaukseen toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja yhdessä tekemistä hyötyvät erityisesti ne nuoret, jotka eivät ole vastaanottavaisia keskusteluun perustavalle ohjaukselle (Niemi & Luoma, 2021). Monipuoliset ja nuoria puhuttelevat ohjauksen menetelmät tekevät nuoresta passiivisen kohteen sijaan aktiivisen oman elämänsä toimijan (Niemi & Luoma, 2021; Souto, 2014).

Vahvuusperustainen ohjaus voi kohdistua monin tavoin oppilaiden vahvuuksiin riippuen siitä, mikä teoreettinen näkökulma ohjaukseen otetaan. Tässä tutkimuksessa vahvuusperustainen ohjaus nojaa laajaan vahvuusnäkemykseen, johon tutkimuksessani testattu ohjausmenetelmä perustuu.

Laaja vahvuusnäkemys

Tämän tutkimuksen yhtenä teoreettisena lähtökohtana on *laaja vahvuusnäkemys*, jonka mukaan minkä tahansa vahvuuksien, fyysisten tai psyykkisten, käyttäminen edistää ihmisten elinvoimaisuutta ja vahvistaa itsetuntoa (Wenström, 2020a, 2020b; Wood ym., 2011). Laaja vahvuusnäkemys on Wenströmin (2022) suomentama käsite, joka on poimittu tutkijoiden van Woerkomin, Oerlemansin ja Bakkerin (2015) viittauksesta vahvuuksien ”laajemmasta määritelmästä” (engl. *broader positive psychological prediction*) (Wenström, 2020b, 2022; Wood ym., 2011). Laajassa vahvuusnäkemyksessä korostetaan, että yksilön erilaisia vahvuuksia tulisi tarkastella samanaikaisesti ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Biswas-Diener ym., 2011). Siten laaja vahvuusnäkemys on kehys, jonka avulla vahvuuksia voidaan tutkia ja ymmärtää suhteessa toisiinsa eikä erillään (Linley & Harrington, 2006).

Laajassa vahvuusnäkemyksessä vahvuuksia tarkastellaan kuudella osa-alueella. Tällöin huomioidaan positiivisen psykologian luontevahvuuksien (Peterson & Seligman, 2004) luokittelun ohella luontainen kyvykkyys ja lahjakkuus (talents),

hankitut taidot ja osaaminen (skills), kiinnostuksen kohteet (interests), arvot (values) sekä resurssit ja voimavarat (resources) (Biswas-Diener ym., 2011; Niemiec, 2018; Niemiec & Pearce, 2021). Mikäli ihminen ei pääse hyödyntämään luonteenvahvuuksiaan eikä intohimoaan, hän voi silti menestyä pelkän lahjakkuutensa ja tahdonvoimansa varassa, mutta ei saa tekemisistään sellaista tyydytystä tai innostusta, joka mahdollistuu tilanteessa, jossa ihmisellä on mahdollisuus käyttää useita vahvuuksiaan samanaikaisesti (Linley ym., 2010; Mayerson, 2015; Niemiec, 2018). Laajan vahvuusnäkemyksen idea siis on, että kuuden osa-alueen vahvuuksia samanaikaisesti hyödyntäen ihminen toimii omalla voimavyöhykkeellään, joka on kukoistuksen ja hyvinvoinnin optimaalinen vyöhyke (Mayerson, 2015; Niemiec, 2018).

Erilaisten yksilöllisten ominaisuuksien tarkastelu on tuttua myös varhaisista ammatinvalinnan teorioista, vaikka niissä ei puhutakaan vahvuuksista (ks. Parsons, 1909; Super ym., 1996; Holland, 1973). Kuitenkin vasta viime aikoina on alettu ymmärtää vahvuusperustaisen lähestymistavan merkitys työssä kukoistamiselle ja hyvinvoinnille (Wenström, 2022). Oppilaanohjauksessa, jossa hyödynnetään laajaan vahvuusnäkemykseen perustuvaa lähestymistapaa, yksilön vahvuuksia tarkastellaan kuudella osa-alueella (ks. Niemiec, 2018). Niitä pyritään tunnistamaan, aktivoimaan ja ottamaan käyttöön opiskelussa, työssä tai ylipäätään elämässä autenttisen minän tavoittamiseksi (Wenström, 2022).

Luonteenvahvuudet

Laajan vahvuusnäkemyksen ensimmäisenä osa-alueena ovat *luonteenvahvuudet*. Yksi positiivisen psykologian kivijaloista niin tutkimuksessa kuin teoriassa on hyve- ja luonteenvahvuusajattelu. Hyve merkitsee arvokasta ja tavoiteltavaa luonteenpiirrettä, joka ilmentää täydellisyyttä ja erinomaisuutta ja auttaa haltijaansa saavuttamaan hyvän elämän tai toteuttamaan moraalisesti korkeatasoisia tekoja (Peterson & Seligman, 2004). Hyveajattelun alkuperä on antiikin filosofiassa, erityisesti Aristoteleen ajatuksissa. Hänen opetuksissaan hyve-käsite (areté) korostui ja korkein hyvä, jota ihminen hyveittensä avulla elämässään tavoittelee, on eudaimonia eli onnellisuus (Kylliäinen, 2021). Hyveajatteluun on aikojen saatossa tullut uusia piirteitä, mutta ydinajatus on kuitenkin yhä sama: Ihminen voi hyvin tehdessään arvokkaita asioita ja harjoittaessaan hyveitä (Seligman & Csikszentmihaly, 2000; Uusitalo-Malmivaara, 2015). MacIntyren (2004) mukaan hyveet ovat ihmiselle luontaisia, mutta ne eivät synny luonnostaan, vaan ovat esimerkiksi kasvatuksen avulla hankittuja inhimillisiä ominaisuuksia. Se, mikä tekee ihmisestä hyvän eli mitkä inhimilliset ominaisuudet ovat hänelle tärkeitä, on sidoksissa aikaan ja kulttuuriin.

Peterson ja Seligman (2004) tarkastelivat kattavasti eri kulttuureja ja laittoivat alulle Values in Action- eli VIA- projektin, jonka tuloksena syntyi kuuden, universaalisti tärkeinä pidetyn hyveen (virtues) ja 24 luonteenvahvuuden (character strenghts) luokitus (Niemiec & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004). Hy-

veitä ovat: (1) viisaus ja tieto (2) rohkeus (3) inhimillisuus, (4) oikeudenmukaisuus, (5) kohtuullisuus ja (6) henkisyys (Peterson & Seligman 2004; Wright ja Goodstein, 2007).

Luonteenvahvuudet ovat reittejä tai välineitä, joiden avulla hyveet on mahdollista saavuttaa käytännössä (Seligman, 2008). Jotta jotain ominaisuutta voisi kutsua luonteenvahvuudeksi, sen tulee täyttää tietyt kriteerit (Peterson & Seligman, 2004). Keskeisimpiä kriteereitä on, että luonteenvahvuudet ovat moraalisesti arvokkaita, niiden käytön tulee edistää hyvää elämää eikä niiden käyttö saa sortaa muita (Niemiec & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2008). Luonteenvahvuuksia esiintyy ajatuksissa, tunteissa ja käyttäytymisessä (Park & Peterson, 2009; Quinnan ym., 2015). Vahvuudet eivät esiinny yksilössä tavallisesti yksittäisinä, vaan yhdessä toisten vahvuuksien kanssa (Biswas-Diener ym., 2011). Niitä tunnistamalla ja hyödyntämällä voi kehittää vahvuuksiaan ja löytää täyden potentiaalinsa (Niemiec & McGrath, 2019; Uusiautti, 2019; Wood ym., 2011). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että vahvuuksien käytöllä ja hyvinvoinnilla on positiivinen yhteys (Linley ym., 2010; Proctor ym., 2011; Vuorinen, 2022; Wood ym., 2011).

Niitä vahvuuksia, jotka ovat kullekin ihmiselle kaikista ominaisimpia, kutsutaan ydinvahvuuksiksi (Park & Peterson, 2009; Seligman, 2011). Ydinvahvuudet näkyvät oppilaan ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa, ilmentävät hänen toimintaansa parhaimmillaan (Salmela, 2016). Hyödyntäessään ydinvahvuuksiaan ihminen voi kokea aitouden tunnetta, innostusta, virkistäytymistä ja jopa flow'ta eli tilaa, jossa uppoutuu tehtävään niin, että ajantaju katoaa (kts. Csikszentmihalyi & Hellsten, 2005). Luonteenvahvuudet tukevat uusien asioiden oppimisessa ja niiden on todettu olevan myös yhteydessä kouluonnellisuuden kokemuksiin sekä kouluun liittyviin myönteisiin tunteisiin (Fernström ym., 2021; Weber ym., 2016). Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen voimaannuttavat ja parantavat ihmisen elämäntyytyväisyyttä ja hyvinvointia (Csikszentmihalyi & Hellsten, 2005; Peterson & Seligman, 2004; Proctor ym., 2009; Seligman, 2008; Uusiautti, 2019). Luonteenvahvuudet toimivat myös resursseina vaikeuksien tai vastoinkäymisten aikoina vahvistaen resilienssiä (Niemiec, 2019; Niemiec & McGrath, 2019; Park & Peterson, 2009). Seligmanin (2008, 2011) mukaan vahvuuksien kautta löytyy tie aitoon onnellisuuteen ja kukoistukseen.

Kyvykkydet, intressit, taidot, arvot ja resurssit

Luonteenvahvuudet eroavat laajaan vahvuusnäkemykseen liitetystä muista vahvuuksien osa-alueista, joita ovat kyvykkydet, intressit, taidot, arvot ja resurssit. Vaikka jokainen vahvuuden osa-alue on tärkeä, luonteenvahvuudet nähdään ytimeenä, joka mahdollistaa muiden vahvuuksien kehittämisen (Niemiec, 2014).

Luontainen kyvykkyys (talent) viittaa ominaisuuksiin, jotka ovat perinnöllisiä ja melko pysyviä läpi elämänkaaren, kuten lahjakkuus (Niemiec, 2018). Luontaiset kyvykkydet luovat pohjan vahvuuksien kehittämiseksi (Niemiec, 2018; Mayerson,

2015). Ne voivat helpottaa taitojen oppimista tai vaikuttaa siihen, mistä ihminen kiinnostuu (Hodges & Clifton, 2004). Lahjakkuudesta ei synny taitoa ilman kiinnostusta, arvostusta, resursseja sekä luonteenvahvuuksien hyödyntämistä (Wenström, 2022).

Taidot ja osaaminen (skills) tarkoittavat vahvuuksia, joita voidaan oppia, hankkia ja kehittää niin vapaa-ajalla, työelämässä kuin koulutuksessakin. Muuttuvassa työelämässä korostuvat erityisesti yleiset työelämätaidot, jotka ovat kontekstista toiseen siirrettävää osaamista (Lam ym., 2010) ja jotka auttavat selviytymään tulevan työn muuttuvista vaatimuksista (Moueddene ym., 2019). Muut laajan vahvuusnäkemysten vahvuuden lajit tai osa-alueet tukevat taitojen oppimista, kuten esimerkiksi se, että opittava asia on yksilön arvojen ja kiinnostusten mukaista tai että oppimiseen on riittävät resurssit (esim. taloudelliset mahdollisuudet opiskeluun) (Wenström, 2022).

Kiinnostukset (interests) ovat sisäisen motivaation lähteitä eli asioita, joihin suhtaudumme intohimoisesti (Niemic, 2018; Niemic & McGrath 2019). Kiinnostuksen kohteet suuntaavat vahvuuksien käyttöä ja siten vaikuttavat myös tavoitteiden asettamiseen, motivaatioon ja oppimiseen (Proyer ym., 2015; Renninger & Hidi, 2016). Kiinnostukset ovat merkittävä osa nuoren identiteettiä (Eccles, 2009) ja ne ohjaavat myös hänen uravalintojaan (Mikkonen ym., 2009). Omien kiinnostusten tunnistaminen tukee nuoren itsetuntoa ja toimijuutta ja siten myös urapäätöksentekoa (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Ohjauksessa orastavienkin kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen ja tukeminen on tärkeää, oppilaan motivaation vahvistamiseksi (Hidi & Harackiewicz 2000).

Arvot (values) ohjaavat valintoja, päätöksentekoa sekä ajan, rahan ja resurssien panostamista (Niemic, 2018). Ne omaksutaan kasvatuksen ja kulttuurin kautta, minkä vuoksi aidot henkilökohtaiset arvot voivat olla huonosti tiedostettuja (Puohiniemi, 2002). Arvot vaikuttavat oppimismotivaatioon, koska haluamme kehittää osaamistamme niissä asioissa, joita arvostamme (Eccles & Wigfield, 2002). Arvot ovat yhteydessä myös luonteenvahvuuksiin ja hyveisiin, koska luonteenvahvuudet sisältävät arvoja ja ovat arvoja toiminnassa (Peterson & Seligman, 2004). Kun ihminen voi elää arvojensa mukaista elämää ja esimerkiksi työssään toteuttaa arvokkaaksi kokemiaan tavoitteita, kokee hän todennäköisesti myös merkityksellisyyttä ja hyvinvointia (Martela & Pessi, 2018).

Resurssit (resources) ovat aineellisia, fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia tekijöitä, jotka mahdollistavat hyvinvoinnin ja muiden vahvuuksien käytön (Allen, 1994; Niemic, 2018; Uusiautti & Määttä, 2014). Resurssit tyydyttävät perustarpeita, ovat itsessään arvokkaita, tukevat positiivista kehitystä, mahdollistavat menestymisen esimerkiksi opinnoissa tai työssä sekä auttavat kohtaamaan vastoinkäymisiä ja stressiä (Demerouti ym., 2001; Uusiautti, 2016; Wenström, 2022). Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen toimivat resurssina, mutta samalla vahvuuksien kehittäminen kartuttaa resurssejamme (Bakker & van Woerkom, 2018).

Yksi tällainen resurssi on psykologinen pääoma. Seuraavassa luvussa määrittelen psykologisen pääoman käsitteen ja avaatan tarkemmin sen neljää osa-aluetta. Tämän jälkeen tarkastelen vahvuusperustaisen ohjauksen mahdollisuuksia tukea oppilaan psykologista pääomaa kasvun asenteen näkökulmasta.

2.4 Vahvuusperustainen ohjaus psykologisen pääoman kartuttajana

Tässä tutkimuksessa vahvuusperustaisen ohjauksen ajatellaan tähtäävän erityisesti oppilaan psykologisen pääoman (*positive psychological capital, PsyCap*) kehittymiseen. Psykologisen pääoman käsite on noussut positiivisen organisaatiokäyttäytymisen (POB) tutkimuksesta (Youssef & Luthans, 2013) ja on yksi teoreettisista lähestymistavoista liittyen yksilöllisiin voimavaroihin (Toth ym., 2020). Luthans, Youssef-Morgan ja Avolio (2015) määrittelevät psykologisen pääoman seuraavasti:

”Yksilön positiivinen kehitystila, jota kuvastavat yksilön 1) kyky ottaa vastaan haastavia tehtäviä ja ponnistella menestyäkseen niissä, 2) kyky luottaa omaan menestykseen sekä nyt että tulevaisuudessa, 3) pitkäjänteisyys tavoitteiden saavuttamisessa, ja tarvittaessa kyky löytää vaihtoehtoisia reittejä menestyksen luomiseksi ja 4) kyky selviytyä ongelmista ja kääntää vastoinkäymiset eduksi.” (s.2)

Psykologinen pääoma voidaan ajatella jatkumona inhimilliselle, sosiaaliselle ja taloudelliselle pääomalle käsitellen sitä, ”kuka sinä olet” ja erityisesti kehityksellisestä näkökulmasta ”mitä sinusta on tulossa” (Luthans ym., 2007; Uusiautti, 2019).

Psykologisen pääoman ydinolottuvuuksina ja myönteisten toimintastrategioiden rakennuspalikoina pidetään toivoa (*hope*), minäpystyvyyttä/itseluottamusta (*efficacy/confidence*), resilienssiä (*resiliency*) ja optimismia (*optimism*) ja se tunnetaan yleisesti lyhenteellä HERO (Luthans ym., 2015; Uusiautti, 2019). Osa-alueet ovat itsenäisiä, tieteellisesti mitattavia ja määriteltäviä, mutta ne vaikuttavat myös toisiinsa synergisesti (Luthans ym., 2015). Finchin, Farrellin ja Watersin (2020) tutkimuksessa, johon osallistui 456 oppilasta Australiassa, havaittiin, että psykologinen pääoma on enemmän kuin osiensa summa. Psykologisen pääoman todettiin kokonaisuutena ennustavan yksittäisiä ydinolottuvuuksia vahvemmin sekä positiivista hyvinvoinnin assosiaatiota kouluikäisten nuorten keskuudessa että negatiivista yhteyttä ahdistuneisuuteen ja masennukseen (Finch ym., 2020).

Kuvio 2

Psykologisen pääoman osa-alueet ja niiden ilmeneminen yksilön ajattelussa (Luthans, 2002)



Itseluottamus (self-confidence) on yksilön uskoa omiin taitoihin ja kykyihin, kykyä vastata edessä oleviin haasteisiin ja suorittaa tehtävä onnistuneesti (Luthans ym., 2007). Madduxin (2009) sekä Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) mukaan itseluottamus on sitä, mitä yksilö uskoo itsestään sekä tähän uskomukseen liittyviä tunteita, kun osaa tai ei osaa toteuttaa tiettyä toimintaa (esim. "Olen tyytyväinen itseeni, kun menestyin geometrian kokeessa hyvin."). Ihmiset, joilla on hyvä itseluottamus, asettavat itselleen korkeampia tavoitteita, ottavat hoitaakseen vaikeampia tehtäviä, nauttivat haasteista, ovat sisäisesti motivoituneita ja tekevät tarvittavat asiat saavuttaakseen tavoitteensa (Luthans ym., 2007). Kohdatessaan vaikeuksia he pysyvät lujina eivätkä luovuta (Luthans ym., 2007). Itseluottamus on yksi tavoitteisiin sitoutumisen tasoa määrittäviä tekijöitä. Sitoutumisen tasolla viitataan siihen, kuinka paljon vaivaa henkilö näkee tehtävän suorittamiseen ja kuinka sinnikkäästi hän jatkaa tehtävää (Das & Boroah, 2019). Toisten osoittama luottamus ja usko kykyihimme vaikuttavat positiivisesti itseluottamukseemme (Luthans ym., 2007). Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden korkealla itseluottamuksella ja optimistisuudella on yhteys parempaan akateemiseen suorituskykyyn, stressinsietokykyyn ja terveyteen sekä opiskelu- ja työtyytyväisyyteen (ks. Betz, 2004; Chemers ym., 2001; Ickson ym., 2019; Rand, 2008). Itseluottamus on myös keskeinen tekijä oppilaiden kouluun sitoutumisessa siirryttäessä kouluasteelta toiselle (Madjar ja Chohat, 2017).

Läheisiä käsitteitä itseluottamukselle ovat *minäpystyvyys* (*self-efficacy*) ja *minäkäsitys* (*self-concept*) (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Minäpystyvyys juontuu Banduran (1997) sosiokognitiiviseen teoriaan ja pohjautuu yksilön arvioihin ja uskomukseen henkilökohtaisista kyvyistään suorittaa onnistuneesti tiettyjen tulosten saavuttamiseksi vaadittavaa toimintaa, kun taas itseluottamus pohjautuu yksilön arvioon itsekunnioituksestaan. Esimerkiksi yksilö voi kokea itsensä kyvyttömäksi tiettyssä tilanteessa menettämättä itseluottamustaan (Bandura, 1997).

Minäkäsitys edustaa yksilön yleisiä, melko pysyviä menneisyysorientoituneita näkemyksiä itsestään tietyissä toiminnoissa (“Olen hyvä matematiikassa”), kun taas minäpystyvyys vaihtelee tilanteittain ilmaisten tulevaisuusorientoituneita käsityksiä itsestä ja uskoa siitä, että hän voi suorittaa menestyksellisesti tietyn toiminnon (“Olen varma, että osaan ratkaista nämä toisen asteen yhtälöt.”) (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003; Linnenbrink & Pintrich, 2003). Tutkimusten mukaan oppilaiden minäpystyvyydellä on enemmän yhteyttä oppilaiden sitoutumiseen koulutyöhön ja oppimiseen kuin heidän minäkäsityksellään (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Pajares & Miller, 1994).

Luthansin ym. (2007) mukaan psykologisessa pääomassa termejä itseluottamus ja minäpystyvyys voidaan käyttää vaihtoehtoisesti, kuitenkin korostaen yhteyttä yksilön omiin uskomuksiin. Tässä tutkimuksessa käytän psykologisen pääoman yhteydessä käsitettä itseluottamus.

Toiveikkuus on myönteinen motivaatiotila, joka näyttäytyy pitkäjänteisyytenä ja kykyinä löytää vaihtoehtoisia reittejä tavoitteiden saavuttamiseksi (Luthans ym., 2007). Toivo rakentuu kahdesta elementistä (Uusiautti, 2016). Ensinnäkin *tahdonvoimasta* (willpower), jossa yksilö asettaa itselleen realistisia, mutta haastavia tavoitteita ja päättäväisesti pyrkii saavuttamaan ne (Luthans ym., 2007). Toiseksi *keinovoimasta* (waypower) eli taidosta rakentaa vaihtoehtoisia tapoja tai reittejä, mikäli tavoitteen saavuttamiselle tulee esteitä (Youssef & Luthans, 2013). Yksilön tavoitteet voivat vaihdella ajallisesti, mutta voidakseen sitoutua niihin, tulee tavoitteiden olla hänen omien arvojensa mukaisia (Lopez ym., 2003). Toivo auttaa oppilasta kohtaamaan haasteet luottamalla onnistumiseen, mikä lisää oppilaan mahdollisuutta saavuttaa tavoitteensa (Conti, 2000).

Optimismi on uskoa menestymiseen nyt ja tulevaisuudessa. Psykologisessa pääomassa optimismista käytetään käsitettä realistinen optimismi, joka perustuu kykyjen, mahdollisuuksien ja tavoitteiden tarkkaan ymmärtämiseen (Luthans ym., 2015). Käsitteellä halutaan tuoda esille, että mahdollisia ongelmia ja haasteita on hyvä pohtia, jotta niihin voidaan varautua jo etukäteen (Carver & Scheier, 2001). Seligman (1991) määrittelee optimismin ja pessimismin käsitteet sen mukaan, miten yksilöt selittävät aikaisempia tapahtumia. Optimisti selittää positiiviset tapahtumat itsestään johtuvina, yleisten ja pysyvien syiden perusteella, kun taas negatiiviset tapahtumat hän selittää satunnaisiksi, tilannekohtaisiksi ja ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi (Seligman, 1991). Pessimistinen eli kielteinen selittämistapa on päinvas-

tainen (ks. Luthans ym., 2007; Youssef & Luthans, 2013). Realistinen optimismi kattaa muun muassa Seligmanin (1991) selittävän määritelmän optimismista, mutta sisältää lisäksi motivaatiota ja tunteita sekä kyvykkyyttä nähdä hyvien asioiden tapahtuvan itselle nyt ja tulevaisuudessa (Carver & Scheier, 2001; Luthans ym., 2007).

Sana *resilienssi* on peräisin latinan kielen sanoista *salire*, joka tarkoittaa hyppäämistä ja *re-salire*, hyppäämistä takaisin. Resilienssi on suomennettu muun muassa joustavuudeksi, pärjäävyydeksi, sopeutumis-, muutos- ja palautumiskykyisyydeksi, sitkeydeksi ja sinnikkyudeksi. Resilienssi tarkoittaa yksilön kykyä palautua takaisin vastoinkäymisistä, ristiriidoista, epäonnistumisista, jopa positiivisista tapahtumista ja kasvaneesta vastuusta (Connor & Davidson, 2003; Tugade & Fredrickson, 2004) sekä sopeutumista muutoksiin ja stressaaviin elämäntilanteisiin (Tugade & Fredrickson, 2004; Youssef & Luthans, 2013). Resilienssi on kehittyvä ominaisuus, jota on mahdollista vahvistaa läpi elämän. Resilienssin kannalta keskeistä on omien resurssien tunnistaminen ja hyödyntäminen (Hobfoll, 2002). Resilienssiä voidaan parantaa interventioilla oppimisympäristössä (Brooks, 2006; Condly, 2006; Johnson, 2008; Tugade & Fredrickson, 2004). Bakker ja van Woerkomin (2018) mukaan vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen toimivat resurssina, mutta samalla vahvuuksien kehittäminen kartuttaa resurssijamme. Oppilaat, jotka uskovat pystyvänsä kehittämään taitojaan, oppimaan lisää ja tarttumaan mahdollisuuksiin, selviytyvät paremmin koulutehtävistä ja mahdollisista vastoinkäymisistä (Dweck, 2010; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

Tutkimusten mukaan psykologisella pääomalla on yhteyksiä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen, hyvinvointiin, positiivisten voimavarojen kasvuun, parempaan mielenterveyteen ja positiiviseen käytökseen (Burhanuddin ym., 2019; Nambudiri ym., 2020; Selvaraj & Bhat, 2018; Wang ym., 2014). Poots ja Cassidy (2019) havaitsivat, että oppilaat, joilla on korkea psykologinen pääoma, pystyvät välttämään stressiä opinnoissaan ja ylläpitämään fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia paremmin kuin ikätoverinsa, joilla on matala psykologinen pääoma. Urapäätöksenteossa menestyvät paremmin oppilaat, joilla on vahva psykologinen pääoma (Pordelan & Hosseinian, 2021). Psykologinen pääoma on myönteisten urasiirtymien kannalta todettu jopa tärkeämmäksi kuin osaamis-pääoma tai sosiaalinen pääoma (Diener & Seligman, 2002; Järnlström & Brandt, 2017). Oppilaiden psykologista pääomaa voidaan kehittää ja vahvistaa positiivisen pedagogiikan keinoin osana jokaisen opettajan työtä, ei vain opinto-ohjaajan tunneilla tai yksittäisillä opintojaksoilla (Wenström, 2022). Avainasemassa ovat koulujen myönteinen, vahvuuksiin keskittyvä sekä rohkaiseva toimintakulttuuri ja ilmapiiri (Nambudiri ym., 2020).

Vahvuuksiin perustuvat interventiot tarjoavat hyvän pohjan psykologisen pääoman kehittämiseen ja tutkimusten mukaan jo lyhyetkin interventiot vahvistavat psykologista pääomaa (Corbu ym., 2021; Luthans ym., 2015). Dolev-Amit, Rubin ja Zilcha-Mano (2021) osoittivat, että vahvuuksiin perustuva interventio lisäsi optimismia, itseluottamusta ja positiivista vaikutusta nuorissa. Nambudirin ym. (2020)

psykologisen pääoman kehittämiseen kohdistunut interventio osoitti, että positiivisuus yleensä ja psykologinen pääoma erityisesti vaikuttavat myönteisesti oppilaiden akateemisiin saavutuksiin. On toteutettu myös interventioita, joiden tarkoituksena on ollut erityisesti parantaa psykologista pääomaa. Esimerkiksi Luthans, Avey ja Patera (2008) testasivat verkkopohjaista psykologisen pääoman interventiota. Dello Russo ja Stoykova (2015) tutkivat Luthansin ym. psykologisen pääoman intervention toistettavuutta ja vahvistivat intervention positiiviset vaikutukset. Laajaan vahvuusnäkemukseen kohdistuva ohjaus tavoittelee monipuolista tietoutta oppilaan kyvyistä, osaamisesta, kiinnostuksen kohteista ja ominaisimmista luonteenvahvuuksista. Myönteinen käsitys itsestä muodostuu siten moniulotteiseksi ja luo pohjaa psykologisen pääoman eri osa-alueiden vahvistumiselle. Tieto erilaisista vahvuuksista lisää optimistisuutta, omien mahdollisuuksien tunnistaminen toiveikkautta ja oman potentiaalin hyödyntäminen resilienssiä.

Kasvun asenne ja psykologinen pääoma

Vahvuusperustaisen ohjauksen näkökulmasta on kiinnostavaa tarkastella myös sitä, millä tavalla oppilaan ajattelutapaan voidaan vaikuttaa omien vahvuuksien havaitsemisella ja mikä rooli psykologisella pääomalla siinä on. Dweckin (2010) mukaan oppilailla on kahdenlaista ajattelutapaa (*mindset*) omien vahvuksiensa havaitsemisessa: kasvun asenne (*growth mindset*) ja muuttumattomuuden asenne (*fixed mindset*). Kasvun asennetta ilmentävät oppilaat ajattelevat, että vaikka he poikkeaisivat lahjakkuuden, kiinnostuksien tai temperamentin suhteen toisistaan, he voivat sinnikkyuden, yrittämisen ja oppimisstrategioiden avulla kehittää älykkyyttään (Dweck, 2006). He ovat valmiita ottamaan vastaan oppimisen haasteita, eivätkä jää murehtimaan epäonnistumisiaan, vaan kokevat ne kiinteänä osana oppimisprosessia (Dweck, 2010). Saatu palaute koetaan oppimisen näkökulmasta arvokkaaksi ja muiden menestys inspiroivana (Blackwell ym., 2007; Esparza ym., 2014; Smiley ym., 2016). Kasvun asenteen omaksuneilla on muita parempi kyky tunnistaa omat vahvuudet ja heikkoudet (Dweck, 2006). Kasvun asenteen sekä omien vahvuuksien tunnistamisen ja tiedostamisen avulla oppilailla on mahdollisuus selviytyä vaikeimmistakin tilanteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

Oppilaat, joilla on muuttumaton asenne, menestyvät koulussa heikommin ja ovat vähemmän motivoituneita kuin oppilaat, jotka ovat omaksuneet kasvun asenteen (Blackwell ym., 2007). He haluavat korostaa omaa osaamistaan ja älykkyyttään suorittamalla helppoja tehtäviä, välttävät haasteita tai luovuttavat kohdatessaan niitä (Burnette ym., 2013; Farrington, 2013; Smiley ym., 2016). Nämä oppilaat kokevat muiden menestyksen uhkana ja palautteena, joka ei ole merkityksellistä heidän oppimisensa kannalta (Dweck, 2006; Saunders, 2013).

Oppilaiden ajattelutapaa voidaan muuttaa (Donohoe ym., 2012; Flanigan ym., 2017). Myönteisellä ajattelutavalla on positiivinen yhteys oppilaiden akateemisiin saavutuksiin ja motivaatioon (Claro ym., 2016; Zhang ym., 2017). Blackwellin ym.

(2007) 7.-luokkalaisille suunnatun ajattelutapaintervention tuloksena oppilaiden uskomukset ponnistelun hyödyistä matematiikassa lisääntyivät ja heidän motivaationsa sekä koulumenestyksensä paranivat verrokkiryhmään verrattuna.

Mikäli opettajat korostavat menestymisen olevan seurausta oppilaiden synnynäisistä kyvyistä, vahvistavat he muuttumattomuuden asennetta. Muuttumattomuuden asenne ei salli, että ihminen voisi tulla joksikin, vaan heidän täytyy olla jo sitä (Mueller & Dweck, 1998). Mikäli opetuksessa korostetaan oppilaiden oman ponnistelun ja työn merkitystä, osoitetaan menestyksen olevan oppilaiden oman käyttäytymisen tulosta. Näin toimien kannustetaan oppilaita kasvun ajattelutapaan (Dweck, 1999; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998), lisätään heidän intohimoaan oppimiseen sekä parannetaan heidän akateemisia saavutuksiaan (Blackwell ym., 2007; Dweck, 2010; Yeager ym., 2016).

Vahvuusperustaisessa ohjauksessa pyritään lisäämään oppilaiden hyvinvointia ja tukemaan myönteistä kehitystä auttamalla heitä tunnistamaan, ottamaan käyttöön ja kehittämään omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan (Seligman ym., 2009). Korostamalla oppilaan vahvuuksien kehittämistä ja vahvuuksilla kehittymistä voidaan lisätä oppilaan kasvun asennetta (Lopez & Louis, 2009). Tässä tutkimuksessa vahvuuksia tarkastellaan laajan vahvuusnäkökulman mukaisesti kuuden osa-alueen eli luonteenvahvuuksien, luontaisten kyvykkyyksien, taitojen ja osaamisen, kiinnostuksen kohteiden, arvojen sekä resurssien ja voimavarojen näkökulmasta (Biswas-Diener ym., 2011; Niemiec, 2018; Niemiec & Pearce, 2021). Erilaisia vahvuuksia laaja-alaisesti tunnistamalla ja vahvuuksien luonnetta ymmärtämällä voidaan löytää konkreettisia keinoja vahvuuksien kehittämiseen ja samalla kasvun asenteen lisäämiseen. Ohjauksessa voidaan esimerkiksi keskittyä kehittämään yksilön taitoja ja osaamista, vahvistamaan hänen resurssejaan ja aktiivoimaan luonteenvahvuuksia (ks. luku 3.2.1; ks. myös Wenström, 2022).

Tutkimusten mukaan kasvun asenteen on havaittu ennustavan parempaa psykologista pääomaa (esim. Chen ym., 2019) sekä edistävän psykologisen pääoman osa-alueita kuten resilienssiä (esim. Yeager & Dweck, 2012; Zeng ym., 2016), itseluottamusta (esim. Samuel & Warner, 2021), optimistisuutta (esim. Rego ym., 2012) ja toiveikkuutta (esim. Chen ym., 2019; Dixson, 2020). Tang, Hite, Hite, Boren ja Randallin (2021) kiinalaisessa yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa opiskelijat kuvailivat opintojensa muodostuneen johdonmukaisesta ja sinnikkästä ponnistelusta läpi haasteiden, mutta myös tunteesta, että haasteet palkittiin saavutuksilla. Tämän havainnon selittämiseksi tutkijat hyödynsivät *opittua optimismia* (Seligman, 1991), *kasvun ajattelutapaa* (Dweck, 2010) ja *sinnikkyyttä* (Duckworth ym., 2007). *Opitun optimismin* mukaisesti haasteita kohdanneet opiskelijat havaitsivat aluksi vain kohtaamansa haasteet, mutta lopulta he oppivat suhtautumaan optimistisesti näiden haasteiden tuloksiin (Seligman, 1991). *Kasvun ajattelutavan* näkökulmasta opiskelijat oppivat ymmärtämään lahjakkuudet ja kyvyt ominaisuuksina, joita on mahdollista kehittää ponnistelun ja harjoittelun avulla (Dweck, 2010). He ymmär-

sivät, että saavuttaakseen tavoitteensa jopa erittäin älykkäiden tulee nähdä vaivaa (Dweck, 2010) ja *ponnistella sinnikkäästi* (grit) (Duckworth ym., 2007).

On tärkeää muistaa, että kasvun asenne on yhteydessä psykologisen pääoman kehittymiseen, mutta se ei ole ainoa kehitystä määrittävä tekijä. Myös oppilaiden tosiasialliset resurssit ja mahdollisuudet on otettava huomioon, mikä tarkoittaa sitä, että yksilön sisäisten tekijöiden (kuten ajattelutavan, asenteiden ja tahdon) merkitystä ei saa korostaa yhteiskunnallisten tekijöiden kustannuksella (Becker & Marecek, 2008). Jos keskitytään vain muuttamaan yksilöitä, voidaan ummistaa silmät vallitsevilta olosuhteilta (Ojanen, 2014). Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisäävillä käytännöillä koulussa edistetään oppilaiden hyvinvointia ja vaikutetaan positiivisesti opiskelukykyyn ja oppimistuloksiin sekä oppilaiden käsityksiin itselle mahdollisista koulutus- ja uravalinnoista (Leskisenoja, 2016; Niemi, 2016). Mikäli oppilailta puuttuu esimerkiksi sosiaalisia tai aineellisia resursseja, voidaan ohjauksessa tunnistaa vaihtoehtoisia tai voimassa olevia resursseja tai jopa kehittää uusia (Tapiola, 2011). Tässä koulu ja koulun aikuiset ovat tärkeässä roolissa toimien oppilaiden tukena ja resurssina (Vuorinen, 2022).

3 Tutkimuksen empiirinen toteutus

3.1 Tutkimusasetelman yleisesittely

3.1.1 Tutkimuskysymykset ja osatutkimukset

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, miten vahvuusperustainen ohjaus tukee yhdeksäsluokkalaisten vahvuuksien tunnistamista, psykologisen pääoman karttumista sekä minkälaisia kokemuksia oppilailla ja opinto-ohjaajilla on ohjauksesta. Tutkimuskohteeni on ontologisesti sosiaalisesti rakentuneiden käsitysten kokonaisuus, josta pyrin tuottamaan syvempää ymmärrystä (Creswell, 2017). Epistemologisesti oppilaiden ja opinto-ohjaajien kokemukset limittyvät koulujen sosiaaliseen todellisuuteen ja rakentuvat heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessaan (Lincoln & Guba, 1985). Tutkittavien todellisuuksia on useita, koska he konstruoivat kokemuksensa subjektiivisesti (Kalina & Powell, 2009). Minun ja tutkittavien suhde on intersubjektiivinen, sillä luon tietoa yhdessä oppilaiden ja opinto-ohjaajien kanssa kyselyillä ja haastatteluilla koulukontekstissa (Lincoln & Guba, 1985).

Tieteenfilosofisesti tutkimukseni ilmentää pragmatismia, joka mahdollistaa erilaisten paradigmojen yhdistämisen ja tutkimustekniikoiden hyödyntämisen tiedon tuottamiseksi (ks. Creswell, 2009; Lincoln & Guba, 1985). Osatutkimuksessa I on nähtävissä positivistisia perususkomuksia. Siinä analysoin ja kuvaan vahvuusperustaisen intervention vaikutusta oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen, psykologisen pääoman karttumiseen sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta kyselylomakkeen (ks. liite 1) väittämien avulla. Vahvuusperustaisuus pohjautuu positiiviseen psykologiseen tutkimukseen ja on osa positiivista kasvatusta ja pedagogiikkaa (Chatziniolaou, 2015). Positiivinen psykologia nojaa positivismiin, jossa hyvinvointia ja sen rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan pelkistää syy-seuraussuhteeksi (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). Tämä on johtanut lukuisten positiivisten harjoitteiden ja menetelmien kehittämiseen (Kern & Wehmeyer, 2021).

Osatutkimuksessa II ja III on löydettävissä konstruktivismille tyypillisiä ontologisia käsityksiä tutkiessani oppilaiden ja opinto-ohjaajien kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta. He rakentavat tietoisuuttaan ja antavat merkityksiä kokemuksilleen suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa (Creswell, 2009; Lincoln & Guba, 1985). Osatutkimuksessa II sovellan fenomenografiaa, jonka piirissä ajatellaan, että on olemassa yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole

kuvata todellisuutta, vaan oppilaiden käsityksiä sekä sitä, miten he kuvaavat niissä tapahtuneita muutoksia vahvuusperustaisen intervention aikana. Täten tutkimuksen ontologiset sitoumukset asettuvat jonnekin realismin ja konstruktivismiin välille (ks. Heikkinen ym., 2005; Huusko & Paloniemi, 2006).

Kyseessä on monimenetelmäinen tutkimus, jossa hyödynnän sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä kerätessäni ja analysoidessani tietoa vahvuusperustaisesta ohjauksesta (Creswell, 2009; Creswell, 2014; Onwuegbuzie ym., 2009; Tashakkori & Creswell, 2007). Osatutkimukset I ja II muodostavat selittävän peräkkäisen asetelman (*explanatory sequential design*), jossa toteutan ja analysoin ensin kvantitatiivisen tutkimuksen ja sen pohjalta rakennan tutkimuksen kvalitatiivisen osuuden (Creswell & Creswell, 2017). Kvalitatiivisen osatutkimuksen avulla pyrin täsmentämään kvantitatiivisen osatutkimuksen tuloksia (Moran-Ellis, 2006). Opinto-ohjaajien kokemuksia kuvaava kvalitatiivinen osatutkimus III ei ole aineistonkeruultaan ajallisesti sidottu muihin osatutkimuksiin, mutta tulosten analyysissä osatutkimusten I ja II havainnot olivat läsnä (Creswell & Creswell, 2017; Seppänen-Järvelä ym., 2019). Jokaisella osatutkimuksella on oma tutkimustehtävänsä, jotka olen kuvannut taulukossa I ja joiden empiirisen toteutuksen esittelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

Taulukko 1

Osatutkimusten yleiskuvaus

Osatutkimus I	
Tutkimuskysymys	Mikä vaikutus vahvuusperustaisella ohjausinterventiolla on yhdeksäsluokkalaisten psykologiseen pääomaan? Mikä vaikutus vahvuusperustaisella ohjausinterventiolla on yhdeksäsluokkalaisten tietoisuuteen vahvuuksistaan ja voimavaroistaan ja kokemuksiin oppilaanohjauksesta?
Tutkimustehtävä	Kuvata intervention vaikutusta 9.-luokkalaisten psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta.
Aineistonkeruumenetelmä ja mittarit	Kyselylomake, jonka väittämien laadinnassa hyödynnettiin seuraavia validoituja mittareita: The Children's Hope Scale (CHS, Snyder, 1997). The Self-Efficacy Formative Questionnaire (Research Collaboration, 2015). Child & Youth Resilience Measure (CYRM-R, Resilience Research Centre, 2018). The Youth Life Orientation (YLOT, Scheier, Carver, & Bridges, 1994).
Osallistujat	Harkinnanvarainen otanta. Koeryhmä 70 yhdeksäsluokkalaista ($n=36$ tyttöä ja $n=34$ poikaa), joista kahdeksan inklusiivisessa erityisopetuksessa. Koeryhmästä tutkimukseen osallistui 57 oppilasta ($n=35$ tyttöä ja $n=22$ poikaa), joista kolme inklusiivisessa erityisopetuksessa. Verrokkiryhmä 53 yhdeksäsluokkalaista ($n=22$ tyttöä and $n=31$ poikaa), joista viisi pienryhmässä ja kymmenen joustavassa perusopetuksessa. Verrokkiryhmästä tutkimukseen osallistui 46 opiskelijaa ($n=21$ tyttöä ja $n=25$ poikaa), joista neljä pienryhmässä ja seitsemän joustavassa perusopetuksessa. Koe- ja verrokkiryhmän koulut sijaitsivat samalla alueella Länsi-Suomessa.
Analyysi	Shapiro-Wilk-testi Mann-Whitney U -testi ja t-testi Wilcoxon-testi Reliabiliteetti: Cronbachin alfa
Tutkimustyyppi	Määrällinen tutkimus
Artikkeli	Katajisto, M., Hyvärinen, S., & Uusiautti, S. (2021). Changes in Finnish ninth graders' positive psychological capital (PsyCap) in a strength-based student guidance intervention. <i>International Journal of Adolescence and Youth</i> , 26(1), 321–339. https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1943469

Osatutkimus II

Tutkimuskysymys	Miten oppilaat kuvaavat muutosta itsessään vahvuusperustaisen ohjauksen aikana?
Tutkimustehtävä	Kuvata muutosta, joka oppilaiden käsityksissä tapahtui vahvuusperustaisen intervention aikana.
Aineistonkeruumenetelmä	Puoli-strukturoitu teemahaastattelu
Osallistujat	Harkinnanvarainen otanta. Koeryhmä 70 oppilasta ($n=36$ tyttöä ja $n=34$ poikaa) (ks. osatutkimus 1.) Koeryhmästä valittiin 10 oppilasta ($n=6$ tyttöä ja $n=4$ poikaa) haastatteluun (ks. liite 2)
Analyysi	Fenomenografinen analyysi
Tutkimustyyppi	Laadullinen tutkimus
Artikkeli	Katajisto, M., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. (2023). "The Best Thing Was to Realize that I Am Not A Nobody. I Am Meaningful." Students' Perceptions of a Strengths-Based Approach to Guidance. <i>International Journal of Educational Psychology</i> , 12(1). doi: http://dx.doi.org/10.17583/ijep.10467

Osatutkimus III

Tutkimuskysymys	Miten opinto-ohjaajat toteuttavat vahvuusperustaista ohjausmenetelmää osana perusopetuksen oppilaanohjausta? Mitkä ovat heidän käsityksensä menetelmän käytettävyydestä ja hyödyllisyydestä?
Tutkimustehtävä	Kuvata vahvuusperustaisen ohjauksen ja siihen liittyvän materiaalin hyödyntämistä ja toimivuutta opinto-ohjaajien kertomana.
Aineistonkeruumenetelmä	Online-kyselylomake
Osallistujat	Koeryhmä 28 VOIMAKEHÄ®-lisenssivalmentajakoulutuksen suorittanutta perusopetuksen opinto-ohjaajaa ($n=27$ naista, $n=1$ mies)
Analyysi	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi
Tutkimustyyppi	Laadullinen tutkimus
Artikkeli	Katajisto, M., Wenström, S., & Uusiautti, S. (2022). Positive hustle to student guidance: student counselors' perceptions of implementing a new strengths-based student guidance method. <i>International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences</i> , 9(2), 111-125. http://ijres.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJRES_1920_FINAL.pdf

3.1.2 Voimakehätöskentely tutkimuksen asetelmassa

Voimakehätöskentely ja -materiaali

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty vahvuusperustaisen ohjauksen soveltamisessa laajaan vahvuusnäkemukseen perustuvaa voimakehätöskentelyä ja -materiaalia. Voimakehä ja voimavyöhyke ovat Wenströmin (2022) käännoiksi VIA-instituutin puheenjohtaja Neal Mayersonin (2015) käsitteestä *power zone* eli kukoistuksen ja hyvinvoinnin optimaalisesta vyöhykkeestä.

Laaja vahvuusnäkemys on synteesi tutkijoiden esittämistä vahvuusmääritelmistä ja -lajeista (Mayerson, 2015; Wenström, 2022). Voimakehätöskentely on toimintaa, joka tähtää vahvuuksien laaja-alaiseen tunnistamiseen ja kehittämiseen (Wenström, 2022). Sen avulla pyritään tutkien ja tulkiten ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja tuomaan esille hänen ainutlaatuinen vahvuuspotentialinsa senhetkisestä elämäntilanteesta käsin ilman painetta siitä, että pitäisi olla tietynlainen (Wood ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa käytän vahvuusperustaisesta työskentelystä oppilaanohjauksessa nimitystä voimakehätöskentely. Viitataan sillä toimintaan, jossa hyödynnetään Mayersonin (2015) ja Niemiecin (2018) ajatuksia eri vahvuuksien samanaikaisesta hyödyntämisestä. Itse Voimakehä-materiaali on Wenströmin (2020b) kehittämä. Tulkintani mukaan voimakehätöskentelyä, jossa vahvuuksia tunnistetaan ja kehitetään laaja-alaisesti, voidaan toteuttaa myös muun materiaalin avulla. Oleellista on, että eri yksilöiden vahvuuksia tarkastellaan kokonaisuutena, toisiinsa linkittyvinä ”punaisina lankoina” eli vahvuusteemoina (Wenström, 2022).

Voimakehätöskentelyssä korostuu autenttisuus eli oletus siitä, että ihminen voi hyvin voidessaan olla oma itsensä (Sheldon ym., 1997). Työskentelyn tarkoituksena on laajan vahvuusnäkemysten avulla tutustua omaan autenttiseen minäänsä ja siten kehittyä ihmisenä (Wenström, 2022). Voimakehätöskentelyä on mahdollista toteuttaa esimerkiksi yksilö- tai ryhmätöskentelynä, kertaluonteisesti tai pidemmissä jaksoissa sekä yhtä tai useampaa vahvuuden lajia kerralla hyödyntäen.

Yksilöohjauksessa oppilas rakentaa Voimakehä-työkaluun kuuluvien korttien avulla oman voimakehänsä ohjaajan kanssa keskustellen (Wenström, 2022). Ryhmäohjauksessa oppilaat rakentavat voimakehänsä samaan aikaan vertaisten kanssa, jolloin ryhmässä voidaan tunnistaa paitsi omia myös muiden vahvuuksia (ks. Fernström ym., 2021). Voimakehätöskentelyä voidaan soveltaa kaikilla kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakouluun, uraohjaukseen, terapiatyöhön sekä johtamiseen ja työyhteisöjen kehittämiseen (Wenström, 2022).

Wenström (2022) on hahmotellut voimakehätöskentelystä positiiviseen koulu-yhteisöön nelitasoisen mallin: minä (omat vahvuuteni opettajana ja kasvattajana), pedagogiikka (oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen), työyhteisö (tiimin vahvuudet ja niiden hyödyntäminen) ja organisaatio sekä johtaminen (vahvuuksien johtaminen) (s. 297–298). Näillä tasoilla laajaa vahvuusnäkemystä ja

voimakehää hyödynnetään sekä erilaisten ilmiöiden tarkastelussa osana eri oppiainesten opetusta (ymmärrys maailmasta) että erilaisissa ryhmäytymiseen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittämiseen tähtäävissä toiminnoissa (ymmärrys muista ihmisistä) (Wenström, 2022). Voimakehätöskentely tuo myös vahvuussanastoa tutuksi, mikä edistää itsetuntemuksen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa perehdyttiin voimakehätöskentelyyn pedagogisella tasolla.

Voimakehätöskentelyn tueksi kehitetty Voimakehä-materiaali sisältää Voimakehä-työkalun sekä Voimakehä-sivustolla olevan aineiston. Voimakehä-työkalu sisältää pelialustan sekä 600 vahvuussanaa sisältävää korttia kuudelta vahvuuden osa-alueelta (luonteenvahvuudet, kyvykkyydet, intressit, arvot, resurssit sekä taidot ja osaaminen). Osa-alueet on merkitty värein ja symbolein. Korttien avulla tapahtuva konkreettinen työskentely mahdollistaa vahvuuksien visuaalisen jäsentämisen ja ryhmittelyn eri tavoin.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin, miten voimakehätöskentelyä sovellettiin eri osatutkimuksissa osana vahvuusperustaista ohjausta.

Voimakehäinterventio osatutkimuksissa I ja II

Interventiotutkimuksella koulussa pyritään yleensä muuttamaan nykyistä pedagogista toimintaa, ja se perustuukin käytännön tarpeeseen tai tavoitteeseen (Simms ym., 2019). Interventio tarkoittaa kehityskäsitykseen tai kehitysteoriaan perustuvaa ohjelmaa, jolla pyritään vaikuttamaan oppilaiden kehitykseen (ks. esim. Froh ym., 2009; Waters, 2011). Interventioihin sisältyy yleensä tutkimusta, jossa arvioidaan intervention vaikutuksia ja mahdollisuuksia hyödyntää tuloksia laajemmin käytännössä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia vahvuusperustaisen intervention vaikuttavuutta koeryhmään.

Osatutkimuksen I koeryhmä sai oppilaanohjauksen tunneilla vahvuusperustaista ohjausta, johon kuului ryhmäohjausta yksi 75 minuutin oppitunti viikossa kahdeksan viikon ajan. Tunnit eivät olleet peräkkäisinä viikkoina, koska oppilaiden TET-jaksot ohjeistuksineen toteutettiin intervention välissä. Interventio rakennettiin siten, että kuudella ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat tutustuivat laajaan vahvuusnäkemykseen osa-alue kerrallaan (luonteenvahvuudet, kiinnostuksen kohteet, kyvyt, arvot, resurssit ja taidot) ja kahdella viimeisellä oppitunnilla he harjoittelivat ja kertasivat opittua (ks. taulukko 2).

Taulukko 2

Vahvuusperustaisen ohjausintervention ryhmäohjaustuntien sisällöt

Tunti	Tuntisuunnitelma
1. Luonteen- vahvuudet	Luonteenvahvuuksien esittely ja käsitteiden määrittely: video https://www.youtube.com/watch?v=U3HB1EyzIcI Mitä hyötyä on luonteenvahvuuksista? Podcast https://areena.yle.fi/audio/1-4361597 VIA-testin tekeminen ja testitulosten tulkitseminen. Voimakehäkorttityöskentely (luonteenvahvuudet) pareittain.
2. Kyvykkyydet	Mitä sarjakuva- tai satuhahmoa muistutat? -tehtävän tekeminen. Mitä kyvykkyyksiä tai talenteja osaat nimetä? -tehtävän tekeminen. Voimakehäkorttityöskentely (kyvykkyydet) pareittain. Temperamenttipiirteisiin tutustuminen: video https://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/07/10/persoonallisuus-ja-mielenterveys Temperamenttipiirteiden ääripäiden tarkastelu myönteisessä valossa. Mihin kohtaan sinä sijoituit temperamenttien janalla? -tehtävän tekeminen.
3. Taidot ja osaaminen	Tulevaisuuden taidot: video https://www.youtube.com/watch?v=uBj56_0vjDU Voimakehäkorttityöskentely (taidot ja osaaminen). Millaisia taitoja olet oppinut elämäsi aikana vanhemmiltasi, kavereiltasi, harrastuksistasi tai koulusta? -tehtävän tekeminen ryhmässä. Alias-pelin pelaaminen työelämätaikorteilla. Työelämässä arvostettaviin taitoihin tutustuminen “tulevaisuuden työelämätaidot” -kuvien avulla.
4. Arvot	Tärkein asia elämässäni -tehtävän tekeminen. Arvoihin tutustuminen: Verrataan omia arvoja yleisimpiin suomalaisten arvoihin. Arvotestin ja arvokäsiharjoituksen tekeminen https://arvoja.wordpress.com/ Pohdi omia arvojasi -tehtävän tekeminen. Voimakehäkortit (arvot) tukimateriaalina.
5. Resurssit	Mitä ovat resurssit? -tehtävän tekeminen. Psykologinen pääoma: video https://www.youtube.com/watch?v=vzF2x_VQOTU ja https://www.youtube.com/watch?v=b34_ajEG_DM Resurssireppu -harjoituksen tekeminen: opiskeluintoa parantavat tai heikentävät tekijät. Tunnista omat ja puuttuvat resurssisi -tehtävän tekeminen. Voimakehäkortit (resurssit) tukimateriaalina.

-
6. Kiinnostukset Riku Karjalaisen kiinnostuksen kohde: video
<https://www.youtube.com/watch?v=MozX3qFlkpQ&feature=youtu.be>
Pitääkö valita vain yksi ammatti? video <https://www.youtube.com/watch?v=g8fJmVQuHd4>
Omat kiinnostuksenkohteeni -tehtävän tekeminen.
Erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin tutustuminen voimakehäkorttien (kiinnostukset) avulla yksin ja ryhmässä.
20 parasta asiaa -tehtävän tekeminen.
AmmatINVALINTATESTIN tekeminen <https://asiointi.mol.fi/avo/responsive/front-page.xhtml>
AmmatINVALINNAOHJAUS-TESTIN tekeminen (osio: kiinnostukset) ja testitulosten tarkastelua.
-
7. Kertaustunti Arvokäsiharjoituksen tekeminen.
Tunnista itsesi -persoonallisuustestin tekeminen <https://www.namaste.fi/fi/enneagrammi>
Video www.mol.fi/avo
Tulevaisuuden työelämätaitoihin tutustuminen: video
https://www.youtube.com/watch?v=q3w1_uYedWM
<https://www.oulu.fi/opiskelijalle/node/192570>
Duunissa -työelämän pelin pelaaminen <https://tyoelamaan.fi/duunissapeli/>
Alias-pelin pelaaminen voimakehäkorteilla (taidot ja osaaminen).
-
8. Kertaustunti Aarrekartta-tehtävän tekeminen (aiemmillä tunneilla opitun kertaaminen)
-

Tämän lisäksi jokainen oppilas sai noin yhden tunnin pituisen yksilöohjauksen tammikuussa 2021. Yksilöohjauksessa oppilas rakensi oman voimakehänsä voimakehäkorttien avulla sekä kävi sen perusteella kahdenkeskiset vahvuuskeskustelut ohjaajan kanssa. Ohjaajina yksilökeskusteluissa toimivat opinto-ohjaaja, kuraattori, koulunuorisotyöntekijä ja tutkija. Jokainen vahvuusperustaiseen ohjausinterventioon osallistunut aikuinen oli suorittanut Voimakehä-lisenssivalmentajaopinnot. Oppitunnit ja intervention käytännön toteutus suunniteltiin ohjaajien säännöllisissä yhteispalaverissa. Myös osatutkimukseen II osallistuneet oppilaat olivat mukana tässä samassa vahvuusperustaisessa ohjausinterventiossa.

Voimakehätyöskentelyn rooli osatutkimuksessa III

Osatutkimus III kohdistui voimakehätyöskentelyä ja -materiaalia hyödyntäneiden opinto-ohjaajien kokemuksiin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat suorittaneet Voimakehä-lisenssivalmentajakoulutuksen. Lisenssivalmennuksessa perehdyttiin menetelmän lähtökohtiin, taustateorioihin ja positiivisen psykologian laajaan vahvuusnäkemykseen, vahvuuksien kuuden osa-alueen väliseen dynamiikkaan ja osa-alueiden taustalla oleviin teorioihin, erilaisiin tapoihin tunnistaa vahvuuksia sekä työkalun ja ohjauskonseptin käyttöön omassa työssä. Lisenssivalmennuksen laajuus oli viisi opintopistettä.

Voimakehätyöskentelyä ohjaavat paitsi voimakehän taustateorioiden myös kuu- den eri vahvuuslajin teoreettisen tuntemuksen karttuminen, jota lisenssivalmen- nuksen suorittanut henkilö voi hyödyntää yksilöllisesti yksilöiden ja ryhmien kanssa (Wenström, 2022). Valmentajan tehtävänä on perehtyä oppilaan voimakehään ja vahvuuksien välisiin yhteyksiin. Valmentaja liittää vahvuustyöskentelyn ohjattavan elämässä laajempaan kokonaisuuteen, esimerkiksi urapohdintaan.

3.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Osatutkimus I

Tämän osatutkimuksen tavoitteena oli tutkia vahvuusperustaisen ohjausinterven- tion vaikutuksia oppilaiden psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä käsityksiin oppilaanohjauksesta.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Mikä vaikutus vahvuusperustaisella ohjausinterventiolla on yhdeksäsluokka- laisten psykologiseen pääomaan?
- Mikä vaikutus vahvuusperustaisella ohjausinterventiolla on yhdeksäsluok- kalaisten tietoisuuteen vahvuuksistaan ja voimavaroistaan ja kokemuksiin oppilaanohjauksesta?

Tutkimuksen koe- ja verrokkiryhmän valinnassa käytin harkinnanvaraista yhdek- säsluokkalaisia koskevaa näytettä. Tutkimushenkilöinä oli Länsi-Suomessa sijaitse- van kahden yhtenäiskoulun kaikki yhdeksäsluokkalaiset ($N=123$). Toisen koulun oppilaat olivat koeryhmänä ($N=70$), josta tutkimukseen osallistui 57 oppilasta ja toisen koulun oppilaat muodostivat verrokkiryhmän ($N=53$), josta tutkimukseen osallistui 46 oppilasta. Koulut sijaitsivat samalla alueella ja olivat melko homogeeni- siä oppilasmäärän ja monikulttuurisuuden suhteen.

Peruskoulussa tehtävää tutkimusta varten anoin tutkimusluvut ensin kaupungin viranomaisilta, minkä jälkeen keräsin luvat oppilailta ja heidän huoltajiltaan (ks. liitteet 5–8). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja kuka tahansa saattoi vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Ne oppilaat, jotka eivät olleet haluk- kaita osallistumaan tutkimukseen, kävivät edelleen tunneilla, mutta eivät vastanneet kyselyihin. Anonymisoin tutkimustiedot poistamalla oppilaan nimen ja antamalla hänelle numeron 1–57 (koeryhmä, osatutkimus I) tai numeron 58–103 (verrokki- ryhmä, osatutkimus I).

Mittasin intervention vaikutuksia kyselyillä. Ennen vahvuusperustaista ohjau- sinterventiota koe- ja verrokkiryhmän oppilaat vastasivat alkumittauskyselyyn, joka toteutettiin oppilaanohjauksen tunnilla syyskuussa 2020. Opinto-ohjaaja valvoi, että aineistonkeruu sujui vastausohjeen mukaan. Koeryhmän loppumittaus teetet-

tiin helmikuun alussa 2021, kun taas verrokkiryhmän loppumittaus toteutettiin jo joulukuussa 2020. Tämä johtui siitä, että verrokkiryhmän kyselyistä vastannut opinto-ohjaaja jäi joululoman jälkeen pois työstään. Jotta pystyttiin varmistamaan, että vertailuryhmä oli samanlaisen ohjauksen alaisena tutkimuksen koko ajan, katsottiin paremmaksi tehdä loppukysely ennen uuden opinto-ohjaajan aloittamista.

Osatutkimuksessa I käytin aineistonkeruumenetelmänä strukturoitua kyselylomaketta (ks. liite 1) (ks. Creswell & Creswell, 2017). Keskityin kyselyssä psykologisen pääoman elementteihin, mutta se sisälsi kysymyksiä myös vahvuuksista ja oppilaanohjauksesta. Psykologisen pääoman osa-alueita mittaavia kysymyksiä suunnitellessani pohdin erilaisia teorioita: The Children's Hope Scale (CHS) -testiin viittasin muotoillessani toteamuksia toivosta (esim. *"Uskon, että selviän hyvin."*) ja *"Pystyn keksimään useita tapoja saavuttaa tärkeitä tavoitteita elämässäni."*) (ks. Snyder ym., 1996). Research Collaborationin Self-Efficacy Formative Questionnaire -kysely antoi ideoita itseluottamusta koskeville väitteille (esim. *"Pystyn selviytymään kaikesta, jos yritän tarpeeksi kovasti."* ja *"Jos harjoittelisin joka päivä, voisin oppia minkä tahansa taidon."*) (ks. Gammer Erickson & Noonan, 2018). Resilience Research Centerin Child & Youth Resilience Measure -mittaria (CYRM-R) käytin resilienssiä koskevien lausuntojen suunnittelussa (esim. *"Pidän tärkeänä menestyä hyvin koulussa."*) (ks. Resilience Research Centre, 2018) ja The Youth Life Orientation (YLOT) -mittaria optimismiin (esim. *"Kun olen epävarma siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi, uskon yleensä, että asiat menevät hyvin."*) (ks. Ey ym., 2005).

Osatutkimus II

Osatutkimuksen II tavoitteena oli tarkentaa osatutkimuksen I kyselylomakkeen tuloksia. Teemahaastattelun avulla pyrin saamaan yksityiskohtaisemman kuvauksen oppilaiden omissa käsityksissä tapahtuneista muutoksista intervention aikana.

Tutkimuskysymys oli seuraava:

- Miten oppilaat kuvaavat muutosta itsessään vahvuusperustaisen ohjauksen aikana?

Valitsin haastateltavat oppilaat ($n=10$) alkuperäisestä interventioon osallistuneiden ja halukkuutensa haastatteluun ilmoittaneiden ($n=43$) oppilaiden joukosta siten, että oppilaat, joiden pistemäärät kasvoivat eniten alkumittauksesta loppumittaukseen, kutsuttiin haastatteluun (ks. liite 2). Haastateltu oppilasryhmä edusti sekä oppilaita, jotka aloittivat alhaisilla pisteillä verrattuna oman luokkansa keskiarvoon, mutta osoittivat nousua intervention loppua kohti, että niitä, joiden pisteet olivat suhteellisen korkeat verrattuna oman luokkansa keskiarvoon alussa, mutta osoittivat siitä huolimatta myös nousua intervention lopussa.

Päädyin käyttämään tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa, koska se on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajasti käytetty sekä tutkimusotteena että

aineiston analyysimenetelmänä (Kakkori & Huttunen, 2014) ja sille ovat otollisia sellaiset ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämä tutkimus on ensimmäinen, jossa on hyödynnetty voimakehätöskentelyä ja -työkalua osana vahvuusperustaista ohjausta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata havaintojen vaihtelua ja muutosta tutkimukseen valittujen, vahvuusperustaiseen interventioon osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten ryhmässä (Limberg, 2008; Marton, 1988; Sin, 2010; Uljens, 1989). Keskittymällä heidän näkemyksiinsä, tutkimus antoi tietoa siitä, millaisen merkityksen oppilaat antavat interventiolle. Tässä osatutkimuksessa tietoja kerättiin haastatteluilla, joiden tarkoituksena oli saada selville oppilaiden kuvauksia ilmiöstä.

Pidin tärkeänä fenomenografisen tutkimusotteen salliman kysymyksenasettelun avoimuutta suunnitellessani haastattelun ohjailevuutta eli strukturointiastetta (ks. Creswell, 2009; Gill ym., 2008; Huusko & Paloniemi, 2006; Puusa, 2020). Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, jonka suunnittelin ennalta päätettyjen teemojen ja niitä koskevien kysymysten varaan (Kakkori & Huttunen, 2014; Marton, 1998; Rands & Gansemer-Topf, 2016; Sin, 2010). Tavoitteeni oli käydä läpi kaikki teemat jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kysymysten laajuus ja järjestys saattoi vaihdella haastateltavan mukaan (Luthans ym., 2007; Puusa, 2020; Stuckey, 2013). Näin halusin varmistaa sen, että erilaiset näkemykset ja tutkittavan ilmiön moninaisuus pääsisivät haastattelussa esille (Ahonen, 1994; Cossham, 2018; Marton, 1994).

Jaoin haastattelurungon neljän perusteeman mukaan. Haastattelurunko rakentui teoriaohjaavasti nojaten laajaan vahvuusnäkemukseen ja psykologiseen pääomaan, vaikka itse haastattelussa kartoitettiin ensimmäistä kertaa kokemuksia voimakehätöskentelystä. Haastattelun kysymykset kohdistuivat psykologisen pääoman osalta siihen, osasiko oppilas selittää, miksi hänen kykynsä ponnistella haastavien tavoitteiden saavuttamiseksi, luottamuksensa omiin taitoihinsa, sopeutumiskykynsä muutoksiin ja positiivinen suhtautumisensa tulevaisuuteen lisääntyi. Vahvuuksista ja voimavaroista pyysin oppilasta kertomaan, miten vahvuusperustainen ohjaus vaikutti hänen vahvuksiensa tunnistamiseen. Ura- ja tulevaisuudensuunnitelmien kysymys käsitteli vahvuusperustaisen ohjauksen vaikutusta oppilaan jatko-opinto- ja urasuunnitelmiin. Haastattelun viimeisessä osiossa oppilaat kuvailivat vahvuusperustaisen ohjauksen toteutusta yksilö- ja ryhmäohjauksen näkökulmasta. Lisäksi keskustelin oppilaiden kanssa intervention alku- ja loppumittauksen välisestä suuresta noususta kartoittaen syitä, joita he pitivät merkittävänä pistemäärien positiivisen muutoksen kannalta.

Jokaiseen teema-aihealueeseen tein kolmesta seitsemään tarkentavaa tukikysymystä edistämään haastattelun kulkua (ks. liite 3) (ks. Creswell, 2009). Näiden avulla päästiin eteenpäin tilanteissa, joissa haastateltavat eivät osanneet vastata avoimeen kysymykseen ilman sen uudelleenmuotoilua tai joissa heidän vastauksensa olivat huomattavan lyhytsanaisia. Suoritin haastattelut yksilöhaastatteluina osatutkimuksen I loppukyselyn jälkeen helmi–maaliskuussa 2021. Ennen haastatteluja kävin ker-

tomassa kaikille haastatteluun valituille oppilaille ($n=10$) henkilökohtaisesti asiasta ja varmistin, että he ovat yhä suostuvaisia haastatteluun. Kerroin heille haastattelun aiheen sekä lähetin paitsi haastateltaville myös heidän huoltajilleen tietoa haastattelusta ja sen ajankohdasta Wilma-viestillä.

Haastattelut suoritettiin koulupäivän aikana ja haastattelupaikaksi valikoitui työhuoneeni, jossa oli mahdollisuus keskustella rauhassa ja häiriöttä. Jotta haastattelutilanne olisi ollut nuorelle miellyttävä, otin hänet vastaan mahdollisimman luontevasti ja tasa-arvoisesti sekä annoin hänen valita itse istumapaikkansa. Pyrin saamaan nuoren rentoutumaan ennen haastattelua juttelemalla yleisistä asioista, painottamalla omaa rooliani keskustelussa tutkijana rehtoriuden sijaan sekä kiinnittämällä huomiota puhetapaani. Haastattelussa pyrin välittämään nuorelle tunteen siitä, että olin aidosti kiinnostunut hänen mielipiteestään ja ajatuksistaan osoittaen sen esimerkiksi katseella tai minimipalautteella. Olen kuvannut rehtorin rooliani tutkijana tarkemmin luvussa Tutkijan positio (ks. luku 3.5). Jotta nuoren oli helpompi seurata haastattelun kulkua, askartelin teemarungosta A5-kokoiset, kontaktimuovilla päällystetyt ja metallirenkaalla niputetut teemakortit (ks. Äärelä, 2012). Korteissa oli numeroituna haastattelukysymykset, josta nuori pystyi palauttamaan mieleensä sen hetkisen kysymyksen ja keskustelunaiheen sekä seuraamaan haastattelun kulkua. Haastattelu alkoi avauskysymyksellä, jonka jälkeen siirryttiin teemojen mukaisiin kysymyksiin. Haastattelu päättyi yhteenvetokysymykseen, jossa nuori sai vapaasti kertoa aiheeseen liittyviä ajatuksiaan. Nauhoitin haastattelut sanelukoneella, johon pyysin oppilaalta luvan ennen haastattelun alkamista. Haastattelut kestivät ajallisesti noin puoli tuntia ja sen päätteeksi jokainen oppilas sai kiitokseksi avustaan pienen palkinnon. COVID19-pandemian takia haastatteluissa käytettiin kasvomaskeja ja noudatettiin turvavälimääräyksiä.

Osatutkimus III

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena oli analysoida opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuusperustaisesta ohjausmenetelmästä ja sen hyödyllisyydestä osana peruskoulun oppilaanohjausta. Tutkimuksen painopiste oli opinto-ohjaajien näkemysten löytämisessä (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2017; Linley ym., 2010; Singh & Shelton, 2011).

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Miten opinto-ohjaajat toteuttavat vahvuusperustaista ohjausmenetelmää osana perusopetuksen oppilaanohjausta?
- Mitkä ovat heidän käsityksensä menetelmän käytettävyydestä ja hyödyllisyydestä?

Tutkimuksen perusjoukkona olivat kaikki Voimakehä-lisenssivalmentajakoulutuksen suorittaneet perusopetuksen opinto-ohjaajat tai oppilaanohjauksesta vastaa-

vat opettajat. Heistä osallistui tähän tutkimukseen 28 henkilöä, joista 27 oli naisia ja yksi mies ja joiden keski-ikä oli 40–49 vuotta. Ohjaajien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta 23 vuoteen ja ohjattavien oppilaiden määrät alle sadasta oppilaasta noin 250 oppilaaseen. Puolet ohjaajista kertoi koulunsa olevan monikulttuurinen. Osallistujat olivat suorittaneet koulutuksen lähi-, nonstop- tai verkkovalmennuksessa vuosina 2019–2020 siten, että valtaosa ($n=23$) tutkimukseen osallistuvista lisenssivalmentajista oli suorittanut opintonsa vuonna 2020 ja loput ($n=5$) vuonna 2019. Kyselyyn vastaaminen ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa.

Aineistonkeruu toteutettiin tammikuussa 2021 ja aineistonkeruun menetelmänä käytin online-kyselyä (*survey*) (ks. liite 4), joka sisälsi kaikkiaan kaksitoista kysymystä. Avoimia kysymyksiä oli kuusi ja valmiita vastausvaihtoehtoja tai järjestysasteikollisen mittarin sisältäviä kysymyksiä kuusi. Jokaiseen kysymykseen tuli vastata, jotta pääsi etenemään seuraavaan kysymykseen. Avoimia kysymyksiä, joiden vastauspituutta en rajoittanut, laadin lomakkeeseen vain muutamia, jotta ne eivät heikentäisi vastaamisinnostusta. Kolmessa ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä pyrin kartoittamaan, miten opinto-ohjaajat olivat hyödyntäneet voimakehityskentelyä ja -materiaalia osana omaa ohjaustyötään sekä heidän ajatuksiaan voimakehityskentelyn hyödyllisyydestä paitsi omasta myös ohjattavien näkökulmasta. Neljännessä kysymyksessä pyysin heitä arvioimaan Likertin asteikolla 1–5 (1= täysin eri mieltä...5 = täysin samaa mieltä) suosittelisivatko he voimakehityskentelyä ja -materiaalia toisille opinto-ohjaajille. Koska osa vastaajista oli saattanut suorittaa lisenssivalmentajakurssin juuri äskettäin eikä tästä syystä ollut vielä hyödyntänyt voimakehityskentelyä, halusin viidennellä kysymyksellä selvittää, millaisen tuen tutkimushenkilöt kokisivat hyödylliseksi ottaakseen vahvuusperustaisen ohjauksen käyttöön.

Lomakkeen seitsemän viimeistä kysymystä käsittelivät koehenkilöiden taustatietoja. Näistä viisi oli valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä (sukupuoli, ikä, lisenssivalmentajakoulutuksen suorittamisen ajankohta sekä koulutusmuoto, ja onko heidän ohjattavissa opiskelijoissaan muita kuin suomea äidinkielenään puhuvia). Kahdella avoimella kysymyksellä selvitin, kuinka kauan koehenkilö oli toiminut opinto-ohjaajana ja kuinka monta ohjattavaa oppilasta hänellä oli.

Tutkimusaineiston keräämisessä käytin laatimaani Google Forms -kyselylomaketta (ks. liite 4), jonka lähetin koehenkilöille sähköpostissa sekä sosiaalisessa mediassa. Päädyin sähköiseen lomakkeeseen, koska sen vahvuuksia ovat visuaalisuus, taloudellisuus, nopeus sekä vastausten käännettävyys suoraan tiedostoiksi tutkijan käyttöön (Benfield & Szlemko, 2006; Cohen ym., 2011; Reips, 2012; Singh & Shelton, 2011). Aloitin aineistonkeruun tammikuussa 2021, jolloin verkkolomake lähetettiin Vahvuuttamo Oy:n toimesta sähköpostitse 327 Voimakehä-lisenssivalmennuksen suorittaneelle opinto-ohjaajalle. Kyselylomakkeen saateviestissä pyysin vastauksia ainoastaan peruskoulun opinto-ohjaajilta ja oppilaanohjauksesta perusopetuksessa vastaavilta opettajil-

ta. Osallistumisajan päättymisen lähestyessä samalle vastaanottajaryhmälle lähetettiin muistutusviesti kyselystä, ja julkaisin linkin kyselylomakkeeseen lisenssivalmentajien suljetussa Facebook-ryhmässä. Sain 12 vastausta, jota pidin lukumäärältään riittämättömänä. Näin ollen laajensin aineistonkeruuta pohjoissuomalaisessa kaupungissa Vahvuudet ja kyvykkyudet osaamisidentiteetin perustana -koulutukseen (täydennyskoulutus lisenssivalmentajille) osallistuneiden ohjaajien ($n=16$) keskuuteen. Kysely toteutettiin osana koulutuspäivää ja siihen osallistuminen oli vapaaehtoista.

3.3 Aineiston analyysi

3.3.1 Osatutkimus I: tilastolliset analyysit

Tässä tutkimuksessa käytetty mitta-asteikko oli Likertin viisiportainen (1=ei sovi minuun lainkaan... 5=sopii minuun hyvin), sanallinen ordinaali- eli järjestysasteikko. Arvioin, että asenteiden tai mielipiteiden mittaamiseen laajalti käytetty asteikko (Gall ym., 2003; Kananen, 2008) oli sopiva myös tähän tutkimukseen. Kysely koostui 37 väittämästä, jotka edustivat psykologisen pääoman elementtejä, vahvuuksia ja voimavaroja sekä oppilaanohjausta. Ryhmittelin väittämät alustaviksi summamuuttujiksi seuraavasti: Toivo (sisältää $n=7$ väittämää toiveikkuudesta), Luottamus (sisältää $n=6$ väittämää luottamuksesta), Resilienssi (sisältää $n=5$ väittämää resilienssistä), Optimismi (sisältää $n=6$ väittämää optimismista), PsyCap (sisältää kaikki väittämät toivosta, luottamuksesta, kestävydestä ja optimismista, $n=24$), vahvuudet ja resurssit (sisältää $n=6$ väittämää vahvuuksien tunnistamisesta ja käytöstä) ja oppilaanohjaus (sisältää $n=7$ väittämää oppilaiden itsetuntemuksesta, omien vahvuuksiensa tunnistamisesta ja jatkokoulutus suunnitelmista). Lisäksi analysoin muutokset yhdistämällä kaikki muuttujat.

Tein aineiston tilastollisen käsittelyn SPSS-tilasto-ohjelmalla. Laskin kaikkien summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja jätin pois 14 väittämää, joiden vaikutuksesta summamuuttujien Cronbachin alfa olisi jäänyt $<.5$. Lopullisissa summamuuttujissa reliabiliteettikertoimet vaihtelivat välillä $.559$ – $.878$. Pidin tätä riittävänä, koska Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2011) mukaan itselaaditun mittarin luotettavuus on hyvä, jos alfan arvot ovat $>.6$. Vain resilienssi-summamuuttujalla oli hieman pienempi arvo ($.559$).

Aloitin aineiston analyysin tarkistamalla ja laskemalla vastausprosentit, jotka olivat koeryhmän osalta 100 prosenttia ($n=57$ oppilasta) ja verrokkiryhmän osalta 96 prosenttia (alkumittauksessa $n=48$ oppilasta ja loppumittauksessa $n=46$ oppilasta). Analysoin aineiston koe- ja verrokkiryhmätasolla ja luokkakohtaisella tasolla. Koe- ja verrokkiryhmän analysoinnin tarkoituksena oli tutkia niissä tapahtuneita mahdollisia muutoksia alku- ja loppumittauksen välillä sekä ryhmien välisiä eroja. Luokkakohtaisen analysoinnin tavoitteena oli tarkastella luokkien sisällä tapahtuneita mahdollisia muutoksia sekä luokkien välisiä eroja.

Aineiston kuvaamisessa hyödynsin prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja keskihajontoja. Tässä-tutkimuksessa mittasin muuttujien jakaumaa Shapiro Wilkin -testillä, jota suositellaan pienten otosten (<50) normaalisuustestiksi ja jonka mukaan muuttujat voidaan olettaa normaalijakautuneiksi, jos kaikkien p -arvot (*Sig.*) ovat yli .050. Testituloksen perusteella tutkimusjoukko ei ollut koe- ja verrokkiryhmien osalta kaikkien muuttujien kohdalla normaalisti jakautunut. Päädyin käyttämään tutkimusmenetelmän sekä parametrittömiä että parametrisiä testejä ja vertaamaan niiden tuloksia keskenään.

Koe- ja verrokkiryhmän keskiarvoerojen vertailuun eri summamuuttujissa ja erojen tilastollisen merkitsevyyden toteamiseen käytin pienelle otoskoolle soveltuvaa riippumattomien otosten Mann-Whitney U -testiä (parametritön) ja t-testiä (parametrinen). Nollahypoteesinä oli, että koe- ja verrokkiryhmien keskiarvot eivät alku- ja loppumittauksessa eroa toisistaan eikä keskiarvoissa tapahdu muutoksia. Vaihtoehtoisena hypoteesinä oli se, että keskiarvot poikkeavat toisistaan.

Kyseessä on niin sanottu kaksisuuntaisen (two-tailed) hypoteesin testaus, koska tutkimuksessa ei tehdä oletusta siitä, kumman ryhmän keskiarvot ovat suurempia, vaan oletetaan ainoastaan, että ne eroavat toisistaan (Heikkilä 2014; Tähtinen ym., 2011). T-testin ja Mann-Whitney U -testin tuloksien p -arvot vastasivat pääosin toisiaan, mutta mikäli tuloksissa oli eroa, tein tutkimusten tulkinnat koe- ja verrokkiryhmien vertailuissa parametrittömän testin p -arvon perusteella (Heikkilä 2014; ks. myös Murray, 2013). Esittäessäni koe- ja verrokkiryhmien yksittäisten luokkien alku- ja loppumittauksien välisten erojen merkitsevyyttä, tuon esille tuloksissa vain kahden riippuvan otoksen Wilcoxon Signed -testin parametrittömiä tuloksia. Tämä johtuu siitä, että t-testin ja Wilcoxon Signed -testien tulokset poikkesivat jossain määrin toisistaan.

3.3.2 Osatutkimus II: fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, jolloin teoriaa ei käytetä käsitysten ennalta luokitteluun eikä teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaamiseen, vaan teoria pyritään konstruoimaan aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Pong, 2005). Käytin tämän tutkimuksen analyysissä neljän tason mallia, jossa on vaikutteita Uljensin (1989) analyysimallista ja joka on varsin yleinen fenomenografisessa tutkimuksessa (ks. Niikko, 2003; Huusko & Paloniemi, 2006).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon ja etsin siitä merkityksellisiä ilmaisuja. Analyysin ensimmäisellä tasolla (taso I) ryhmittelin ilmaisut merkitysyksiköiksi. Analyysin toisella tasolla (taso II) lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä alakategorioiksi. Analyysi eteni alakategorioiden jäsentämisellä yhä abstraktimmalle tasolle, tulokategorioiksi (taso III). Tulokategoriat yhdistin teoreettisista lähtökohdista käsin kuvauskategorijärjestelmäksi muodostaen tutkimuksen päätuloksen (taso IV). Kuvaan seuraavassa analyysin etenemistä vaiheittain.

Taso 1: Merkitysyksiköt

Aloitin aineistoon tutustumisen kuuntelemalla haastattelut nauhalta pian varsin naisten haastattelujen jälkeen. Tämä auttoi minua muodostamaan kokonaiskuvan haastatteluista. Aikataulullisista syistä ulkoistin haastattelujen litteroinnit. Saatua litteroinnit luin aineiston läpi huolellisesti useita kertoja. Tallensin litteroidut haastattelutiedostot (9 tiedostoa) laadullisen tutkimusaineiston analyysiin soveltuvaan NVivo-ohjelmaan osallistujien käsitysten ja kokemusten koodausta varten.

Merkitsin NVivo-ohjelmassa oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä tutkimuksen teemoihin ja tutkimusongelmiin liittyen merkityksellisiä ilmauksia (ks. Niikko, 2003). Tällaiset ilmaukset olivat lauseita tai ajatuksellisia kokonaisuuksia, jotka sisälsivät tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen tai mielenkiintoisen ajatuksen (Åkerlind, 2005). Merkitykselliset käsitykset ja kokemukset pelkistin merkitysyksiköiksi (taulukko 3). Analyysin ytimenä oli yhtäläisyyksien ja eroavuuksien sekä harvinaisuuksien etsiminen merkitysten joukosta (ks. Niikko, 2003).

Taulukko 3

Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella

Alkuperäinen ilmaus	Merkitysyksikkö
<i>"Kun mä sain tietää, et mä oon oikeesti hyvä jossain, niin sit mä aloin keräämään luottamusta itteeni ja sit mä nyt oon niinku jaksanut yrittää."Oppilas4</i>	Vahvuuksien tunnistaminen
<i>"Mä nyt tiedän niist vahvuuksista, niin sekin varmaan vaikuttaa siihen, että pystyy itsevarmemmin yrittää kaikkia juttuja vaik ei tiedä osaako kaikkia."Oppilas9</i>	Itseluottamus Sinnikkyys
<i>"Keskustelut parin kanssa auttoi mua huomaamaan vahvuuksia mussa itessä tai silleen."Oppilas4</i>	Vahvuuksien tunnistaminen
<i>"Eikä se ollut vaan silleen, et mä valitsin vahvuudet sitten se olis ollut siinä. Vaan se avattiin ja kerrottiin, mitä ne niinku tarkoittaa ja kerrottiin, et miten ne niinku liittyy muhun."Oppilas3</i>	Vertaisten tuki Ohjaajan tuki

Taso 2: Alakategoriat

Analyysin toisessa vaiheessa lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköt alakategorioiksi. Tämä vaihe oli hyvin haastava ja vaati paljon aikaa ja pohdintaa sekä monia uudelleenluokitteluja NVivo-ohjelman avulla. Jokaisen kategorian tuli kertoa jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö (ks. Harris, 2011; Niikko, 2003). Kategoriat eivät ilmentäneet yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä.

Kategorioiden muodostamisessa minua kiinnosti enemmän käsitysten laadullinen erilaisuus kuin niiden määrä tai edustavuus oppilaissa (ks. Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003; Syrjalä ym., 1996). Taulukossa 4 olen kuvannut merkitysyksiköistä muodostuneita alakategorioita.

Taulukko 4

Esimerkki alatason kategorioiden muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	Merkitysyksikkö	Alakategoria
<i>“Kun mä sain tietää, et mä oon oikeesti hyvä jossain, niin sit mä aloin keräämään luottamusta itteeni ja sit mä nyt oon niinku jaksanut yrittää.”Oppilas4</i>	Vahvuuksien tunnistaminen	Itseluottamus ja itsetuntemus
<i>“Mä nyt tiedän niist vahvuuksista, niin sekin varmaan vaikuttaa siihen, että pystyy itsevarmemmin yrittää kaikkia juttuja vaik ei tiedä osaako kaikkia.”Oppilas9</i>	Itseluottamus Sinnikkyys	Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen
<i>“Varmaan niinku se, että sit sai tietää, et millainen on.”Oppilas6</i>	Itsetuntemus	
<i>“Keskustelut parin kanssa auttoi mua huomaamaan vahvuuksia mussa itessä tai silleen.”Oppilas4</i>	Vahvuuksien tunnistaminen	Ohjaajan ja vertaisten tuki
<i>“Eikä se ollut vaan silleen, et mä valitsin vahvuudet ja sitten se olis ollut siinä. Vaan se avattiin ja kerrottiin, mitä ne niinku tarkoittaa ja kerrottiin, et miten ne niinku liittyy muhun.”Oppilas3</i>	Vertaisten tuki Ohjaajan tuki	

Taso III: Tulokategoriat

Analyysin kolmannessa vaiheessa yhdistin samansisältöiset alakategoriat tulokategorioiksi. Muodostin tulokategoriat osin limittäin alakategorioiden muodostumisen kanssa pyrkiessäni löytämään luontevan ja soveltuvan jaotuksen. Monen aineistoon uudelleenpalaamisen, kategorioiden kehittämisen ja terävöittämisen jälkeen tulokategorioiksi vakiintui kolme toisistaan eroavaa kategoriaa (ks. Marton & Booth, 1997). Taulukosta 5 näkyy, kuinka alakategoriat sijoittuvat tulokategorioihin.

Taulukko 5

Tuloskategorioiden muodostaminen alakategorioista

Alakategoriat	Tuloskategoriat
Itseluottamus ja itsetuntemus	Muutokset käsityksissä omista vahvuuksista
Ohjaajan ja vertaisten tuki	
Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen	
Oman oppimisen tarkastelu	Muutokset suhtautumisessa koulutyöhön
Sinnikkyys ja ponnisteluhalu	
Ohjauksen merkitys	Muutokset suhtautumisessa tulevaisuuteen
Omien valintojen merkitys	
Uramahdollisuudet	

Taso IV: Pääkategoriat

Analyysin neljännessä vaiheessa tarkastelin tuloskategorioita teoreettisen viitekehksen lähtökohdista. Yhdistin tuloskategorioista pääkategorian, joka sisältää tutkimusaineistosta esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet (ks. Niikko, 2003) (taulukko 6). Pääkategoria muodostaa tutkimuksen päätuloksen eli tutkijan oman selitysmallin tutkittavasta asiasta (Niikko, 2003).

Taulukko 6

Pääkategorioiden muodostuminen peilaamalla tuloskategorioita teoriaan

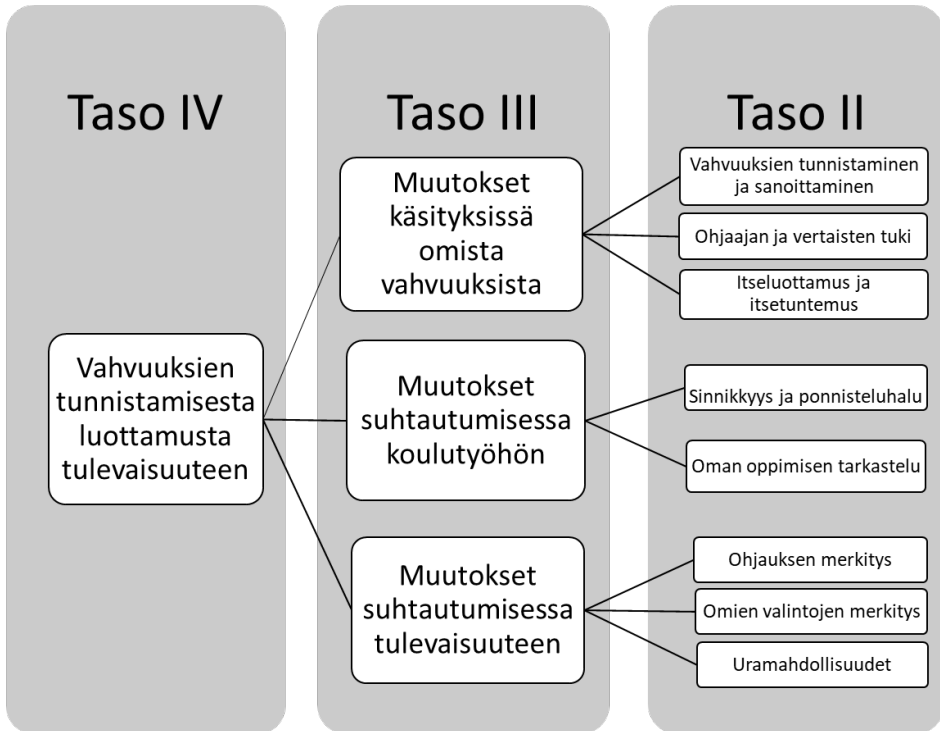
Tuloskategoria	Teoriaan peilaaminen	Pääkategoria
Muutokset käsityksissä omista vahvuuksista	<i>Yksilöllisten voimavarojen ja vahvuuksien tunnistaminen on tutkimusten mukaan yhteydessä</i>	Vahvuuksien tunnistamisesta luottamusta
Muutokset suhtautumisessa koulutyöhön	<i>positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin, hyvinvointiin elämän eri alueilla,</i>	tulevaisuuteen
Muutokset suhtautumisessa tulevaisuuteen	<i>koulumenestykseen, koulumotivaatioon, vahvaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen.</i>	

Tämän tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi oli horisontaalinen (kuvio 3), mikä tarkoittaa, että kategoriat erosivat toisistaan vain sisällöllisesti ja olivat keskenään sa-

manarvoisia sekä yhdenvertaisia (Niikko, 2003). Jokaisen kategorian tuli kuvata eri tavoin oppilaiden omista käsityksistä tapahtuneita muutoksia vahvuusperustaisen ohjauksen aikana, olemalla kuitenkin samalla loogisessa suhteessa toisiinsa (Marton & Booth, 1997; Trigwell, 2006). Tämän tutkimuksen kategorisointi on esitetty kuviossa 3.

Kuvio 3

Oppilaiden käsitysten muutosten tulokategorisointi



Käytän tutkimusraportissani haastateltujen oppilaiden käsityksiä analyysin eri vaiheissa ja tulosten raportoinneissa paitsi elävöittämään tekstiä myös perustelemaan tulkintojani (ks. Ronkainen ym., 2011). Valitsin haastatteluista sellaisia ilmaisuja, jotka parhaiten luonnehtivat kyseistä ilmiötä. Käyttäessäni suoria lainauksia olen lisännyt oppilas-sanan loppuun koodinumeron ja kursivoinut tekstin (esim. Oppilas1).

3.3.3 Osatutkimus III: aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Analyysimenetelmänä tässä osatutkimuksessa on laadullinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka on yksi yleisimmin sovelletuista metodeista laadullisen aineiston tarkastelussa (Hsieh & Shannon, 2005; Kyngäs, 2020; Puusa, 2020). Aineistolähtöi-

nen sisällönanalyysi sopii tähän tutkimukseen, koska voimakehityöskentelyä osana vahvuusperustaista ohjausta ei ole käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa ja siitä on olemassa vain niukasti teoriaa (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005).

Aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi voidaan kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Hesse-Biber & Leavy, 2011; Mayring, 2014; Miles ja Huberman, 1994; Puusa, 2020). Käytännössä nämä kolme vaihetta esiintyvät samanaikaisesti ja tulkintaa tapahtuu koko prosessin ajan (Creswell, 2013; Puusa, 2020). Perusajatuksena on, että kategoriat ja johtopäätökset eivät ole etukäteen määriteltyjä tai harkittuja, vaan ne muodostetaan aineiston perusteella, eli ne perustuvat näkökulmiin, joita tutkimushenkilöt tuottavat henkilökohtaisen elämänsä kontekstissa (Bengtsson, 2016; Creswell, 2013; Hsieh & Shannon 2005; Vespstad & Clancy, 2021). Kuvaan seuraavassa aineiston etenemistä vaiheittain.

Vaihe 1: Aineiston pelkistäminen

Aloitin aineiston analyysin siirtämällä kyselylomakkeen avokysymysten vastaukset NVivo 12-ohjelmaan ja tutustumalla aineistoon huolellisesti lukemalla sen useita kertoja saadakseni kokonaiskuvan, millaisia asioita lisenssivalmentajat nostivat esille vahvuusperustaisesta ohjauksesta (ks. Bengtson, 2016; Puusa, 2020; Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin ja värikoodasin aineiston alkuperäisilmauksista sanoja, lauseita tai ajatuskokonaisuuksia, jotka kuvasivat ensimmäistä tutkimuskysymystä eli vahvuusperustaisen ohjauksen hyödyntämistä osana oppilaanohjausta (ks. Catanzaro, 1988; Puusa, 2020). Nämä niin sanotut pelkistetyt ilmaukset listasin allekkain karsimatta vielä aineistoa, vaan ainoastaan järjestelin sen uudelleen. Toimin samalla tavoin myös toisen tutkimuskysymyksen osalta. Taulukossa 7 havainnollistan aineiston pelkistämistä.

Taulukko 7

Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>”Tunneilla myös etsitty itselle ominaisuuksia kaikista korttipakoista eri pisteissä ja kerätty sopivia ominaisuuksia omaan, web-sivuston monisteeseen.”</i>	Etsitään itseen sopivia ominaisuuksia Voimakehäkorttien avulla työskentely Kerätään sopivat ominaisuudet web-sivuston monisteeseen
<i>”Yksilöohjauksessa oppilas etsii korttien avulla eri asioita itsestään. Kortit auttavat esim. tet-paikan miettimisessä, itsetuntemuksessa ja jatko-opintojen miettimisessä.”</i>	Oppilas etsii asioita itsestään Voimakehäkorttien avulla työskentely Tet-paikan mietintä Itsetuntemus Jatko-opinnot

Vaihe 2: Aineiston ryhmittely

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset omiksi ryhmikseen eli alaluokiksi, jotka nimesin aineiston sisällön mukaan (Bengtsson, 2016; Hsieh & Shannon, 2005; Reips, 2012).

Taulukko 8

Esimerkkejä aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Etsitään itsen sopivia ominaisuuksia	Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen
Kerätään sopivat ominaisuudet web-sivuston monisteeseen	
Oppilas etsii asioita itsestään	
Voimakehäkorttien avulla työskentely	Uraohjaus ja jatko-opintoihin ohjaus
Tet-paikan mietintä	
Itsetuntemus	
Jatko-opinnot	

Vaihe 3: Aineiston käsitteellistäminen

Ryhmittelyn jälkeen siirryin aineiston käsitteellistämiseen, jossa yhdistelin alaluokista yläluokkia (Bengtsson, 2016; Hsieh & Shannon, 2005). Tämän prosessin aikana luokitukseni muuttui ja täydentyi, kunnes löytyi kolme yläluokkaa, joihin kaikki alaluokat sopivat ja joista säilyi polku alkuperäisdataan (ks. taulukko 10) (ks. Bengtsson, 2016; Burnard, 1991). Esittelen yläluokat tarkemmin Tulokset-luvussa 4.3. Lopuksi yhdistin yläluokat yhdeksi kokoavaksi luokaksi.

Taulukko 9

Esimerkkejä aineiston käsitteellistämisestä

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava luokka
Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen	Menetelmän tosiasiallinen käyttö	Vahvuusperustaisen ohjauksen käytettävyyys osana peruskoulun opinto-ohjausta
Uraohjaus ja jatko-opintoihin ohjaus		
Käyttöönottoa suunnitellaan		

Käytän tutkimusraportissani suoria lainauksia opinto-ohjaajien vastauksista tulosten raportoinneissa elävöittääkseni tutkimustani, tehdäkseni päättelyketjuja näkyvämmäksi sekä erityisesti saadakseni ohjaajien omaa ääntä kuuluviin (ks. Burnard, 1991; Puusa, 2020). Valitsin vastauksista sellaisia ilmaisuja, jotka parhaiten luonnehtivat kyseistä ilmiötä. Raportoidessani tuloksia viitataan osallistujiin sanalla opinto-ohjaaja, jonka perään olen lisännyt kullekin osallistujalle annetun satunnaisnumeron (esim. opinto-ohjaaja1) ja kursivoinut tekstin. En paljastanut osallistujien sukupuolta, koska tutkimukseen osallistui vain yksi mies.

Taulukko 10

Sisällönanalyysin ala- ja yläluokat

Alaluokka	Yläluokka
Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen	Menetelmän tosiasiallinen käyttö
Uraohjaus ja jatko-opintoihin ohjaus	
Käyttöönottoa suunnitellaan	
Oppilasta tukeva	Havaittu hyödyllisyys
Jatko-opinnot ja uraohjaus	
Innostusta oppitunnilla	
Haasteet	
Materiaali	Havaittu helppokäyttöisyys
Kollegiaalinen tuki	

3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu olennaisena osana hyvään tutkimuskäytäntöön kaikissa tutkimuksissa (Aaltio & Puusa, 2020). Monimenetelmäisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan erikseen sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimuksen kriteerien mukaan. Tarkastelen seuraavaksi tämän tutkimuksen luotettavuutta osatutkimuksittain.

Osatutkimus I

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa hyvä kyselylomake, edustava ja tarpeeksi suuri otos, sopiva aineistonkeruumenetelmä, korkea vastausprosentti sekä tilastollisten menetelmien hallinta (Heikkilä, 2014). Valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn länsisuomalaisen kaupungin kahden yhtenäiskoulun kaikille yhdeksäsluokkalaistille ($N=123$), joista toinen koulu toimi koeryhmänä ($N=70$) ja toinen verrokkiryhmänä ($N=53$). Koe- ja ver-

rokkiryhmän valinta edustaa harkinnanvaraista näytettä. Koulut sijaitsivat samankaltaisilla asuinalueilla ja olivat oppilasmääriltään sekä monikulttuurisuudeltaan varsin homogeeniset (ks. luku 3.2.).

Kahdelta koululta saadut havainnot eivät ole yleistettävissä, mutta kuvaavat muutoksia tässä tietyssä ympäristössä. Myös tutkimushenkilöiden suhteellisen pienen määrän ($N=123$) rajoitti luotettavien tilastollisten yleistysten tekemistä (ks. Hänninen, 2016). Tutkimuksen korkeat vastausprosentit (koeryhmä 100 % ja verrokkiryhmä 96 %) lisäsivät kuitenkin löydösten luotettavuutta interventiossa.

Arvioitaessa kyselylomakkeen validiteettia on tarkasteltava, ovatko väittämät yksiselittäisiä, vastaavatko ne tutkimuskysymyksiin ja mittaavatko haluttua asiaa (Heikkilä, 2014). Tämän tutkimuksen mittauksen luotettavuutta voi horjuttaa se, että suunnittelin kyselyn itse eikä se perustunut aiemmin validoituihin mittareihin. Luotettavuutta kuitenkin lisännee se, että perusteita kysymysten laadintaan hain paitsi validoiduista psykologista pääomaa mittaavista testeistä myös eri teorioista (ks. luku 3.2.). Suunnittelin aineistonkeruun toteutuksen siten, että tutkimushenkilöt saivat vastattua lomakkeen kysymyksiin kattavasti ja vaivattomasti.

Tutkimuksen kokonaisluotettavuuteen vaikuttaa sopivien analyysimenetelmien valinta. Ennen aineiston tilastollista analyysiä tarkastelin muuttujien normaalijakautumia Shapiro Wilkin -testillä, jota suositellaan pienten otosten (<50) normaalisuustestiksi. Tutkimusjoukko ei ollut koe- ja verrokkiryhmien osalta kaikkien muuttujien kohdalla normaalisti jakautunut. Tutkimusmenetelmänä päädyin käyttämään sekä parametrittömiä että parametrisiä testejä ja vertaamaan niiden tuloksia keskenään.

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida, oliko interventiolla vaikutusta oppilaiden psykologiseen pääomaan. Otsokoko huomioon ottaen katsoin parhaaksi keskittyä muuttujien ja summamuuttujien vertailuun alku- ja loppumittausten välillä sekä koe- ja verrokkiryhmän välillä. Esimerkiksi regressioanalyysin avulla minun olisi ollut mahdollista selvittää, kuinka erilaiset muuttujayhdistelmät voisivat selittää psykologista pääomaa (Heikkilä, 2014; Tähtinen ym., 2011). Tämä olisi kuitenkin edellyttänyt tutkimuksen aineistonhankinnan muuttamista, mikä ei ollut enää tässä vaiheessa mahdollista eikä nykyinen tutkimusdata olisi välttämättä mahdollistanut tällaisia analyysejä. Sen sijaan ryhmittelin väittämät niin, että samaan ryhmään kuuluvien väittämien välillä havaittiin korrelaatioita (Cronbach-alfa välillä .559 ja .878). Nämä korreloivat väittämät yhdistin summamuuttujiksi. Tätä toimenpidettä voidaan verrata faktorianalyysiin (Heikkilä, 2014; ks. myös Murray, 2013), minkä vuoksi en pitänyt lisäanalyysejä tarpeellisena. Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta koko analyysiprosessin ajan selkeällä kuvauksella hyödyntämällä ja havainnollistamalla tekstein ja taulukoin.

Osatutkimus II

Fenomenografisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen ja objektiiviseen totuuteen (Niikko, 2003), vaan selvittämään, kuinka

hyvin tutkimustulokset vastaavat ihmisen kokemusta ilmiöstä (Uljens, 1996). Fenomenografian piirissä ajatellaan, että on olemassa yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen (objektiivinen) että koettu (subjektiivinen). Fenomenografian tarkoituksena ei ole kuvata todellisuutta, vaan erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat ja käsittävät ilmiötä. Täten fenomenografian ontologiset sitoumukset asettuvat jonnekin realismin ja konstruktivismin välille (Huusko & Paloniemi, 2006).

Jotkut tutkijat ovatkin sitä mieltä, että realistiseen uskomusjärjestelmään perustuvat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiksi (ks. Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004), kun taas joidenkin tutkijoiden mukaan niitä voidaan käyttää siltä osin, kuin niitä pystytään mukauttamaan fenomenografiseen lähestymistapaan (ks. Booth, 1992; Åkerlind, 2005; Uljens, 1991).

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta perustelemalla fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksenmukaisuutta, tutkimushenkilöiden ja aineistokeruumenetelmän valintaa, tutkimusaineiston analysointia sekä tulosten raportointia (ks. Sin, 2010).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata tutkimukseen valittujen, vahvuusperustaiseen interventioon osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten ryhmässä tapahtuvaa havaintojen vaihtelua ja muutosta (ks. Limberg, 2008; Marton, 1988; Sin, 2010; Uljens, 1989). Fenomenografia soveltui tutkimusotteeksi hyvin, koska en pyrkinyt tutkimuksessa ymmärtämään itse ilmiötä eli vahvuusperustaisuutta ohjauksessa, vaan keskityin löytämään erilaiset tavat, joilla oppilaat kuvasivat ja selittivät ilmiön aiheuttamaa muutosta (Bowden, 2005; Limberg, 2000; Marton & Pong, 2005).

Osatutkimusten I ja II tulokset perustuvat interventiotutkimukseen, jonka aikana haastattelin oppilaita henkilökohtaisesti heidän kokemuksistaan. Hankin haastatteluaineiston, jotta sain lisätietoa siitä, kuinka oppilaiden käsitykset itsestään muuttuivat interventiossa sovelletun vahvuusperustaisen ohjauksen aikana. Valitsin haastatteluun koeryhmästä ne oppilaat, jotka olivat hyötynet interventioista eniten alku- ja loppumittausten tulosten perusteella (ks. liite 2). Vaikka tämä mahdollisti objektiivisen tavan valita oppilaat tähän haastattelututkimukseen, se jätti samalla joitain kokemuksia ja havaintoja tutkimuksen ulkopuolelle. Eli miten ne oppilaat olisivat kuvailleet interventiota, joiden psykologinen pääoma tai vahvuudet eivät juurikaan lisääntyneet? (Hänninen, 2016). Tehty valinta oli tietoinen ja perustui alkuperäiseen positiivisen psykologian näkökulmaan siitä, mitä voimme oppia niiltä, jotka osoittavat korkeaa hyvinvointia ja kukoistamista (ks. esim. Myers & Diener, 1995; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). On oletettavaa, että muut vaihtoehdot olisivat todennäköisesti antaneet erilaisia näkemyksiä interventioon. Haastatteluaineisto paljasti kuitenkin oppilaiden kokemusten laajan kirjon.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa keräämällä samasta asiasta useampia aineistoja (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa keräsin ensin oppilailta

tietoja kyselylomakkeilla (osatutkimus I) ja siitä saatua tietoa tarkensin ja syvensin yksilohaastatteluilla (ks. Shenton, 2004; Syrjälä ym., 1996). Päädyin tutkimuksessani puolistrukturoituun teemahaastatteluun, joka on yksi luontevimmista aineistonkeruumenetelmistä fenomenografiassa. Se mahdollisti joustavan ja vapaamuotoisen keskustelun jokaisen oppilaan kanssa ja keskittyi heidän kokemuksiinsa ja havaintoihinsa (Kakkori & Huttunen, 2014; Marton, 1998; Rands & Gansemer-Topf, 2016; Sin, 2010). En testannut haastattelukysymyksiä ennen niiden käyttöä. Keskustelin kuitenkin tutkimuksestani tiiviisti kollegoiden ja väitöskirjaohjaajieni kanssa, mikä auttoi minua muodostamaan relevantteja, suunniteltuun painopisteeseen kohdistuvia haastattelukysymyksiä.

Kvalen ja Brinkmannin (2009) mukaan tutkijalla tulee olla paitsi syvällistä tietoa tutkimusaiheesta ja -kontekstista myös vuorovaikutusosaamista. Pitkä työkokemukseni opettajan ja esimiehen tehtävistä sekä konsultatiivisesta oppilashuollosta vahvistivat keskustelun ja kuuntelun taitojani. Myös kouluorganisaation ja nuorten elämän tuntemus sekä huolellinen perehtyminen haastattelutekniikkaan tutkimusmetodikirjallisuutta lukemalla toivat minulle varmuutta keskusteluihin. Yhtenä fenomenografisen tutkimuksen huolenaiheena voidaan pitää sitä, kuinka tutkija voi olla vaikuttamatta tutkimushenkilöiden vastauksiin. Tutkijan asenne, ennakkoluulot sekä aiemmin hankittu tieto aiheesta vaikuttavat erityisesti puolistrukturoidussa aineistonkeruumenetelmässä, jossa seurantakysymykset syntyvät vastauksista pääkysymyksiin (ks. Anyan, 2013; Caelli ym., 2003). Pysin pääsääntöisesti valitsemaan jatkokysymykset oppilaiden vastauksiin valmiiksi laatimistani alakysymyksistä. Högbäckan ja Aaltosen (2015) mukaan haastattelututkimuksen vuorovaikutussuhteissa myös valta, odotukset ja velvollisuudet linkittyvät toisiinsa. Haastattelun luonne luo epätasaisen voimadynamiikan haastattelijan ja haastateltavan välille (Creswell, 2013). Tästä syystä minun tuli kiinnittää erityistä huomiota roolini paitsi tutkijana myös rehtorina. Minun tuli tiedostaa, että oppilaat saattoivat antaa joko myönteisempiä tai kielteisempiä vastauksia riippuen heidän suhtautumisestaan minuun (ks. Tomal, 2010). Pysin korostamaan haastatteluissa tutkijan rooliani rehtorin roolin sijaan sekä teroittamaan oppilaille olevani aidosti kiinnostunut heidän kaikenlaisista mielipiteistään. Painotin myös sitä, että tutkimusaineisto tuli pelkästään minun käyttööni (ks. myös luku 3.2).

Laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan aineistosta, joten luotettavuuden kysymys profiloituu siihen, miten uskollinen tulkinta on aineistolle. Fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos kategorioissa on huomioitu edustavasti erilaiset käsitykset eikä kategorioissa ole päällekkäisyyksiä (Larsson, 1986). Pysin varmistamaan tutkimuksen luotettavuutta perehtymällä huolella ennen analyysiä tutkimusaineistoon kuuntelemalla haastattelutallenteita sekä lukemalla litterointeja. Kuvasin analyysiprosessin mahdollisimman läpinäkyvästi sekä toin esille aineistolainauksia (ks. luku 3.2.5). Fenomenografisessa tutkimuksessa vaatimus

tulosten toistettavuudesta on vieras (Sandberg, 1995). Jotta toinen tutkija kykenisi rinnakkaisluokitteluun, vaatisi teoreettinen perehtyminen häneltä suunnattomasti työtä (Syrjälä ym., 1996). Åkerlindin (2005) mukaan laadukasta fenomenografista tutkimusta voidaan tehdä myös itsenäisenä tutkijana. Tämän vuoksi en käyttänyt tutkimuksen kategorisoinnissa vertaisluokittelijaa, vaan kävin keskustelua aineiston sisällöstä ja kategorioiden rakentumisesta väitöstyöni ohjaajien kanssa.

Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää vähäisen osallistujamäärän vuoksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä ei olekaan ensisijainen tavoite. Tavoitteeseen, jossa pyrin kuvaamaan oppilaiden interventiokokemuksia ja käsityksiä vahvuusien tietoisuuden kasvusta, menetelmä vaikutti sopivalta. Myös oppilaiden ääni tuli esille luoden luotettavan kuvauksen nuorten kokemuksista vahvuusperustaisesta ohjauksesta (ks. Puusa & Julkunen, 2020; Sin, 2010). Hyödynsin tulosten raportoinnissa lainauksia haastatteluista pyrkien näin lisäämään tulkintojeni läpinäkyvyyttä ja lukijan mahdollisuutta arvioida tekemiäni huomioita.

Osatutkimus III

Sisällönanalyysin luotettavuusnäkökohtia arvioidessaan tutkijat ovat pääsääntöisesti käyttäneet laadullisia arviointikriteereitä (Kygäs ym., 2011). Yleisimmin käytetyt laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit sisällönanalyysissä ovat Lincolnin ja Guban (1985) kehittämät uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus (Elo ym., 2014). Guban mukaan (1981) *uskottavuudella* tarkoitetaan tutkittavien näkemysten ja tutkijan niistä esittämän tulkinnan vastaavuutta sekä todenmukaisuutta. *Siirrettävyys* viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen muihin konteksteihin. *Luotettavuus* viittaa siihen, missä määrin tutkijan tulkinnat ja havainnot ovat loogisesti, jäljitettävästi ja selkeästi alkuperäisestä tutkimusaineistosta johdettuja ja toistettavissa olevia. *Vahvistettavuus* liittyy siihen, että tutkimustuloksiin tai niiden tulkintoihin ei ole ollut vaikutusta esimerkiksi tutkijan ennakkoluuloilla, arvoilla tai mieltymyksillä, vaan ne on selvästi johdettu alkuperäisestä datasta. (s. 79–81). Tarkastelen seuraavaksi osatutkimuksen III luotettavuutta pohtimalla sen uskottavuutta, siirrettävyyttä, luotettavuutta ja vahvistettavuutta.

Uskottavuus

Tämän tutkimuksen perusjoukolla eli kaikille Voimakehä-lisenssivalmentajakoulutuksen suorittaneille perusopetuksen opinto-ohjaajille tai oppilaanohjauksesta vastaaville opettajille lähetettiin sähköpostitse kutsu osallistua tutkimukseen. Henkilökohtaisesta kutsusta huolimatta verkkokysely inspiroi kuitenkin suhteellisen vähän opinto-ohjaajia osallistumaan (Manfreda & Vehovar, 2008; Wenström ym., 2018). Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että näytteen poiminta tapahtuu ”ota kiinni mistä saat” -menetelmällä (convenience sampling). Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen osallistujajoukko saadaan kokoon käyttämällä useita eri rekrytointikanavia (Hänninen, 2016; Maxwell, 2012). Tässä tutkimuksessa laajensin aineistonkeruuta

lisenssivalmentajien suljettuun Facebook-ryhmään ja pohjoissuomalaisen kaupungin *Vahvuudet ja kyvykkyydet osaamisidentiteetin perustana* -koulutukseen osallistuneiden ohjaajien keskuuteen. Selityksenä vähäiseen vastausinnostukseen saattoi olla, että lisenssivalmentajakoulutukset olivat alkaneet vasta äskettäin ja sen suorittaneita oli kaikkiaan keväällä 2021 hieman yli 300, joista vain osa perusopetuksen opinto-ohjaajia. Monella opinto-ohjaajalla oli saattanut kuluä lisenssivalmennuksesta vasta suhteellisen lyhyt aika ja kyseisenä ajankohtana COVID19-pandemian vuoksi koulua oli käyty osittain etäopetuksessa, mistä johtuen uudesta menetelmästä ei ollut ehkä vielä kokemuksia. Kaikesta huolimatta tutkimukseen osallistui kuitenkin 28 vastaajaa, joista 22 olivat hyödyntäneet materiaalia. Saatuja tuloksia on kuitenkin mahdollista verrata muihin 9.-luokkalaisten käsitteleviin tutkimuksiin (ks. Di Giunta ym., 2013; Hyvärinen ym., 2021), jolloin kuva vahvuuksiin perustuvan ohjauksen käytettävyydestä syvenee ja laajenee. Koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, on todennäköistä, että kyselyyn vastanneet opinto-ohjaajat kokivat tutkimusaiheen henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi ja edustivat positiivista poikkeamaa (Hänninen, 2016). Tällä voi olla vaikutusta tulosten siirrettävyyteen (Lincoln & Guba, 1985).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi tähän tutkimukseen, koska voimakehityöskentelyä osana vahvuusperustaista ohjausta ei ole käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa ja siitä on olemassa vain niukasti teoriaa (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Sisällönanalyysin avulla pyrin analysoimaan tutkimusaineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (ks. Kyngäs, 2020; Schreier, 2012) sekä tuottamaan kuvauksen opinto-ohjaajien kokemuksista vahvuusperustaisen ohjauksen toimivuudesta ja sen hyödynnettävyydestä tiiviisti kadottamatta aineiston keskeistä tietoa (ks. Bogdan & Biklen, 2006; Hesse-Biber & Leavy, 2011). On suositeltavaa, että sisällönanalyysin tekee useampi kuin yksi henkilö (Burla ym., 2008; Schreier, 2012).

Siirrettävyys

Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää, eikä se ole helposti toteutettavissa, koska sosiaalinen maailma elää jatkuvasti (Guba, 1981; Sin, 2010). Sen sijaan opinto-ohjaajat ja tutkijat voivat hyötyä tästä tutkimuksesta kehittäessään uusia tapoja edistää oppilaanohjauksen käytäntöjä ja pohtiessaan tulevia tutkimusvaihtoehtoja.

Luotettavuus

Luotettavuudella viitataan tietojen stabiilisuuteen ajan kuluessa ja eri olosuhteissa (Elo ym., 2014). Uuden tutkimuksen ei kuitenkaan odoteta tuottavan samanlaisia tuloksia kuin alkuperäisen tutkimuksen (Shenton, 2004). Raportoidessani tutkimuksestani pyrin kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta muut tutkijat voisivat toistaa sen johdonmukaisesti (Caelli ym., 2003) ja

jotta heidän olisi mahdollista ymmärtää, miten käsittelin ja ymmärsin tutkittavien havaintoja ja miten ne ilmenivät aineistossa (ks. Creswell, 2009). Luotettavuuden osoittamiseksi sekä tulosten rakentumista havainnollistaakseni hyödynsin lainauksia tutkimusaineistosta. Pyrin varmistamaan, että lainaukset olivat sidoksissa esitettyyn ilmiöön.

Vahvistettavuus

Arvioitaessa tutkimuksen vahvistettavuutta huomio kiinnittyy tutkijaan itseensä, koska hänen roolinsa on tutkimuksessa keskeinen (ks. Guba, 1981). Tutkijan rooliaani on avattu osatutkimuksen I ja II yhteydessä sekä luvussa 3.5 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio.

3.5 Eettiset kysymykset ja tutkijan positio

Eettiset kysymykset olivat olennainen, luonnollinen osa tätä tutkimusta sen jokaisessa vaiheessa tutkimuksen suunnittelusta sen toteutukseen ja loppuraportointiin. Erityisesti eettisyys korostui kahdessa ensimmäisessä osatutkimuksessa, joissa nuoret olivat paitsi tutkimushenkilöitä myös aktiivisia osallistujia (ks. esim. Alderson & Morrow, 2011; Bucknall, 2014; Fattore ym., 2012; Keskitalo ym., 2012; Kvale, 1996; Uusiautti & Määttä, 2013). Hyödynsin tutkimuksessa sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä, koska nuorten kanssa toimiessani ei voinut ennakolta tietää, mikä menetelmä tuottaisi tietoa parhaiten (Uusiautti & Määttä, 2013). Teemahaastattelu ja fenomenografinen analyysi jättivät tilaa nuorten näkökulmille ja syvensivät kyselylomakkeella saamaani aineistoa (ks. Grover, 2004; Peltokorpi ym., 2013).

Yksi lapsitutkimuksen eettinen kysymys oli varmistaa, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja luottamuksellista (ks. esim. Alderson & Morrow, 2011; Uusiautti & Määttä, 2013). Pyysin kirjallisen luvan kyselytutkimukseen sekä haastatteluihin kunnan sivistystoimelta sekä oppilailta itseltään (ks. liitteet 5 ja 6). Pyysin lupaa myös huoltajilta (ks. liitteet 7 ja 8), koska Suomessa alle 15-vuotiaiden huoltajat päättävät lapsen osallistumisesta tutkimukseen (ks. myös Greig ym., 2013; Kohonen ym., 2019; Masson, 2005). Vaikka kaikkien oppilaiden osalta huoltajien suostumusta ei olisi tarvittu, halusin kuitenkin rehtorin tehtävästäni ja koulun avoimesta tiedotuskulttuurista johtuen ne pyytää. Tutkimuslupapyyntökirjeissä tiedotin tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä, kulusta sekä mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Vastaavat tiedot informoin myös opinto-ohjaajien saatekirjeessä (ks. liite 9).

Tutkimukseni kohdistui koulun ohjaustyön kehittämiseen ja toimin siinä paitsi tutkijana keräten tutkimusaineistoa myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden rehtorina. Intervention toteuttamisessa osallistuin tutkijana yhden oppilasryhmän

vahvuuskeskusteluihin (ks. luku 3.1.2). Muilta osin ne toteuttivat opinto-ohjaaja, nuorisotyöntekijä sekä kuraattori. Avasin ja korostin tutkijan rooliani oppilaille ennen vahvuuskeskusteluja, kyselytutkimusta (osatutkimus I) sekä haastattelua (osatutkimus II). Toin asian ilmi myös huoltajien ja oppilaiden tutkimuslupa-anoimuksissa. Siitä huolimatta oppilailla saattoi olla vaikeuksia pitää minua vain tutkijana, vaan näkivät minut aikaisemman sosiaalisen roolini kautta (Ronkainen ym., 2011). Tutkijana minun tuli tiedostaa, että rehtorin valta-asema saattoi vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden tai huoltajien suostumukseen tutkimukseen osallistumisessa ja itse haastattelutilanteessa myönteisimpiin tai kielteisimpiin vastauksiin (Creswell, 2013; Tomal, 2010).

Tutkijan asemassa keskeistä on luottamus. Tutkittavien on voitava luottaa siihen, että heidän anonymiteettinsä säilyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Anonymisoin tutkimustiedot poistamalla oppilaiden nimet ja antamalla heille numeron 1-57 (koeryhmä, osatutkimus I), numeron 58-103 (verrokkiryhmä osatutkimus I) sekä haastattelututkimukseen osallistuneille koodin (Oppilas1–Oppilas9, osatutkimus II). Osatutkimukseen III osallistuneiden opinto-ohjaajien anonymiteetti säilyi jo aineistonkeruuvaiheessa automaattisesti, koska verkkokyselyvastaukset olivat täysin anonyymejä ja sähköpostikyselyn lähettämisen osallistuneille hoiti lisensoija hallinnoiva taho, Vahvuuttamo Oy (ks. Manfreda & Vehovar, 2008). En kerännyt EU 2016/679:n neljännessä artiklassa määriteltyjä henkilötietoja. Kerättyyn tutkimusaineistoon (kyselylomakkeet, haastatteluaineisto, verkkovastaukset) oli pääsy vain minulla lukuun ottamatta haastatteluaineistoa, jonka litterointi oli ulkoistettu.

Tavoitteeni tutkimuksessa oli antaa ääni yhdeksäsluokkalaisten oppilaille ja opinto-ohjaajille (Cozby & Bates, 2012). Olen kuitenkin tietoinen, että tutkijana en pysty koskaan olemaan täysin objektiivinen, vaan omat kokemukseni ovat yhteydessä tutkimuksen tulkintaan ja roolini aktiivisena tutkijana näkyy tekemissäni ratkaisuihin ja päätöksissä. Tästä syystä pyrin tietoisesti koko tutkimuksen ajan havaitsemaan omat asenteeni, uskomukseni sekä tutkimusilmiöihin liittyvät kokemukseni ja toimimaan parhaani mukaan niin, että niiden vaikutus tutkimukseen olisi mahdollisimman vähäinen (Elo ym., 2014; Niikko, 2003; Sin, 2010). Jotta tutkittavien ääni ei jäisi oman tulkintani varjoon, käytin tuloslukuissa paljon suoria aineistolainauksia.

Tutustuin voimakehätöskentelyyn osallistumalla Voimakehä-lisenssivalmentajakoulutukseen. Koska väitöstutkijalla tuli olla tutkittavasta asiasta riittävästi syvällistä tietoa (Ahonen, 1994, Kvale & Brinkmann, 2009), syvensin ja laajensin menetelmään liittyvää teoriaosaamistani suorittamalla myös Voimakehä-mentori-koulutuksen. Mentori-koulutuksen suorittaneella on oikeus kouluttaa uusia lisenssivalmentajia ja toimin yhtenä Vahvuuttamo Oy:n kouluttajista.

En ole yhtiön osakas. Tutkimukseeni ei ole kohdennettu rahoitusta, enkä ole tutkijana saanut siitä rahaa tai muuta taloudellista hyötyä. Tutkijana tiedostan, että positiiviset tutkimustulokset palvelisivat Vahvuuttamo Oy:n etua. Olen kuitenkin

noudattanut tutkimusta tehdessäni tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eikä taloudellinen ajattelu ole ohjannut tutkimukseni tulosten analysointia (Varantola, 2013). Läpinäkyvyyden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvamaan mahdollisimman tarkasti tulosten analyysiä (luku 3.3) sekä tulosten luotettavuutta (luku 3.4) osatutkimuksittain.

Tärkein tavoitteeni tutkimuksessa on ollut vahvuusperustaisen ohjauksen kehittäminen ja tutkiminen. Pidän tutkimuksessa hyödyntämäni työkalua vain vahvuusperustaisen ohjauksen yhtenä esimerkkinä.

4 Tulokset

4.1 Vahvuusperustaisen ohjausinterventio vaikutus oppilaiden psykologiseen pääomaan, vahvuuksiin sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta (I)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tavoitteeni oli tutkia vahvuuspohjaisen ohjausinterventio vaikutusta yhdeksäsluokkalaisten ($n=57$) psykologiseen pääomaan, tietoisuuteen omista vahvuuksistaan ja voimavaroistaan sekä kokemuksiin oppilaanohjauksesta. Vahvuusperustaista ohjausta saaneessa koeryhmässä muutos oli positiivinen kaikissa summamuuttujissa eli käsityksissä oppilaanohjauksesta, psykologisesta pääomasta sekä käsityksissä omista vahvuuksista. Verrokkiryhmässä muutos psykologisessa pääomassa oli negatiivinen. Suurin myönteinen muutos koeryhmässä tapahtui oppilaiden käsityksissä oppilaanohjauksesta, jonka summamuuttujan keskiarvo kohosi 21,7 prosenttia. Kaiken kaikkiaan muutosta koeryhmässä voidaan kuvata erittäin positiiviseksi. Koeryhmässä ero keskiarvojen välillä oli tilastollisesti merkitsevä oppilaanohjauksessa ($p<.000$), vahvuuksissa ja voimavaroissa ($p=.002$) sekä kyselyn kaikki elementit yhdistävässä summamuuttujassa ($p<.000$). Verrokkiryhmässä muutos oppilaanohjauksessa oli tilastollisesti merkitsevä ($p=.001$).

Psykologisen pääoman osalta mittasin muutoksia toiveikkuudessa, itseluottamuksessa, sinnikkyydessä ja optimistisuudessa. Interventio vaikutti koeryhmän toiveikkuuteen ja itseluottamukseen myönteisesti, joista muutos itseluottamuksessa oli tilastollisesti merkitsevä ($p=.050$). Koeryhmän keskiarvot olivat verrokkiryhmää korkeammat toiveikkuudessa ja itseluottamuksessa, mutta alhaisemmat sinnikkyydessä ja optimistisuudessa. Muutokset koeryhmässä osoittavat, että interventio lisäsi oppilaiden psykologista pääomaa. Verrokkiryhmän aineistosta saadut havainnot tukevat tätä tulkintaa.

Tarkasteltaessa intervention vaikutusten johdonmukaisuutta otin vertailuun luokkakohtaiset muutokset. Tarkastelu paljasti, että koeryhmän 9A keskiarvoerot alku- ja loppumittauksen välillä osoittautuivat tilastollisesti merkitseviksi vahvuuksissa ($p=.001$), oppilaanohjauksessa ($p=.001$) sekä kaikki muuttujat yhdistävässä summamuuttujassa ($p=.001$). Vaikka psykologisen pääoman keskiarvo ei noussut tilastollisesti merkitsevästi, muutos oli kuitenkin positiivinen.

Koeryhmän 9B alku- ja loppumittauksen keskiarvojen eroissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää muutosta, mutta summamuuttujien (psykologinen pääoma, vahvuudet ja voimavarat, oppilaanohjaus sekä kaikki muuttujat yhdistävä summamuuttuja) keskiarvojen muutokset olivat jokseenkin samanlaisia ja positiivisia. Koeryhmässä

9C suurin muutos tapahtui oppilaanohjauksen summamuuttujassa ($p=.030$). Verrokkiryhmässä ei tapahtunut suuria muutoksia. Muutos psykologisen pääoman summamuuttujassa oli negatiivinen kaikissa verrokkiryhmän luokissa.

Kootusti päätuloksina voi todeta, että interventio sai aikaan positiivisen muutoksen käsityksissä oppilaanohjauksesta, käsityksissä vahvuuksista ja psykologisessa pääomassa. Psykologisessa pääomassa tapahtui kasvua toiveikkudessa ja itseluottamuksessa. Vaikutus oli luokkakohtaisessa tarkastelussa johdonmukainen myönteisyydessä, mutta ryhmäkohtaisia eroja oli havaittavissa siinä, miten muutokset painottuivat eri summamuuttujissa. Muutokset olivat johdonmukaisia koeryhmässä, toisin kuin verrokkiryhmässä, joka edusti perinteistä oppilaanohjausta. Tämä vahvistaa myös arviota intervention positiivisesta vaikuttavuudesta.

4.2 Vahvuusperustainen ohjaus oppilaiden kertomana (II)

Toisen osatutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kuinka oppilaat ($n=10$) kuvaavat muutosta itsessään intervention aikana. Tarkastelin muutosta niiden yhdeksäsluokkalaisten näkökulmasta, joiden psykologinen pääoma, käsitykset omista vahvuuksista sekä kokemukset oppilaanohjauksesta kehittyivät eniten ensimmäisen osatutkimuksen aikana.

Ensimmäinen päätulos koskee oppilaiden käsityksiä *muutoksista* heidän omissa vahvuuksissaan. Käsitykset jakautuivat muutoksiin vahvuuksien tunnistamisessa ja sanoittamisessa, ohjaajan ja vertaisten tuessa sekä itseluottamuksessa ja itsetuntemuksessa. Oppilaiden käsitysten mukaan vahvuusperustainen ohjaus auttoi heitä tunnistamaan ja nimeämään omia vahvuuksiaan sekä ymmärtämään paremmin vahvuuksien merkityksen hyvinvoinnilleen. Käsitykset ohjaajan ja vertaisten tuesta sisälsivät erityisesti myönteiset kokemukset intervention aikana saadusta henkilökohtaisesta ohjauksesta. Sen sijaan vertaisten kanssa työskentely miellettiin myönteisemmäksi ja vastavuoroisemmaksi, kun kaikki osallistuivat työskentelyyn tosissaan. Vertaistuessa havaittiin ja tulosten perusteella nousi esiin tarve kiinnittää erityistä huomiota yhteisten ryhmätehtävien toteutusmuotoihin. Itseluottamus ja itsetuntemus olivat oppilaiden käsitysten mukaan kohentuneet intervention aikana erityisesti siksi, että oppiessaan tunnistamaan ja sanoittamaan omia vahvuuksiaan, he havahtuivat huomaamaan itsessään olevan potentiaalinal ja suhtautumaan luottavaisemmin omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa.

*“Se autto niinku mua enemmän hahmottaa, mitä ne vahvuudet tarkoittaa ja mitä ne on silleen. Ja sit siitä, miten ne niinku vaikuttaa muhun ja silleen.”*Oppilas8

*“Siinä tulee esille sellainen, et jos sä nyt just ajattelet, että et osaa mitään ja sillee, mut ton voimakehän myötä tulee ilmi, et sä osaat ja pystyt tekemään asioita ja oot sellainen ja tällainen, jota sä et oo ikinä ajatellut, niin nyt sä saat niinku tietää, mimmonen sä oikeesti oot.”*Oppilas4

Toinen päätulos koskee oppilaiden käsityksiä muutoksista koulutyöhön subtautumisessa. Käsitukset jakoutuivat sinnikkyuteen ja ponnisteluhaluun sekä oman oppimisen tarkasteluun. Oppilaiden käsitysten mukaan lisääntynyt sinnikkyys ja ponnisteluhalu näkyivät aiempaa tehokkaampana ja monipuolisempana panostuksena koulunkäyntiin. Ponnisteluhalukkuutta edisti paitsi parantunut itseluottamus ja itsevarmuus myös kasvanut ymmärrys peruskoulun viimeisen luokan merkityksellisyydestä. Oppilaiden käsitykset omasta oppimisestaan olivat muuttuneet positiivisesti. Oppilaiden kertoman mukaan lisääntynyt panostus koulunkäyntiin paransi heidän koulumenestystään ja uskoa oppimiseen. Oppilaat ilmoittivat, että ohjauksen myötä heidän koenumerossa olivat parantuneet, eli he itse siten arvioivat ohjauksen vaikuttaneen suoriutumiseensa.

*“Kun mä sain tietää, et mä oon oikeesti hyvä jossain, niin sit mä aloin keräämään luottamusta itteeni ja sit mä nyt oon niinku jaksanut yrittää.”*Oppilas4

*“Pitää jatkaa eteenpäin, siit mihin on jäänyt eli vaikka saa huonon numeron kokeesta, niin seuraavassa kokeessa on mahdollisuus aina parantaa, tietenkkin.”*Oppilas5

Kolmas päätulos koskee oppilaiden käsityksiä muutoksista heidän subtautumisessaan tulevaisuuteen. Käsitukset jakoutuivat oppilaanohjauksen merkitykseen, omien valintojen merkitykseen sekä uramahdollisuuksiin. Oppilaiden käsitysten mukaan vahvuusperustaisen ohjauksen merkitys itseluottamuksen kartuttajana lisäsi heidän optimistista asennettaan ja kykyään katsoa tulevaisuuteen. Oppilaat olivat havainneet myös omien valintojensa merkityksen. He kertoivat, että saavuttaakseen tavoitteensa heidän tulee panostaa kouluun ja luottaa siihen, että kohdatessaan suuria muutoksia he voivat tehdä omia valintojaan ja löytää myönteisiä ratkaisuja. Oppilaiden käsitysten mukaan heidän koulutus- ja uramahdollisuutensa paranivat ja varmistuivat aiempaa monipuolisemman oppilaanohjauksen ja parantuneen koulumenestyksen myötä.

*“Kun haluaa, niin täytyy sit kans tehdä. Täytyy vaa opiskel, ni sit saavuttaa tavoitteet. Pitää ainaki tehdä jotain, et saavuttaa tavoitteet.”*Oppilas7

“Voimakehästä huomas, et kaikki vahvuudet oli sosiaalisee liittyvii, mitä mä en olis tienny etukätee, et olis ollu niin paljo. Ne vaikutti siihe, et mä haluan tehdä

jotain, mikä liittyy muihi ihmisii. En mä jaksa tehdä mitää toimistotyötä, sillee yksi. Kyl mä halua sellasee, mis o muitaki ihmisii.”Oppilas9

“Jos olisin saanut voimakehähjauksen jo kasiluokalla, niin siitä olis ollut mulle kai vähän enemmän hyötyä, kun olisin ehtiny paremmin miettiä niitä silleen vielä.”Oppilas6

4.3 Opinto-ohjaajien kokemukset vahvuusperustaisesta ohjauksesta (III)

Kolmannessa osatutkimuksessa tutkin, miten opinto-ohjaajat ($n=28$) hyödynsivät vahvuusperustaista ohjausmenetelmää ja millaisia käsityksiä heillä oli menetelmän toimivuudesta. Päätuloksina esittelen vahvuusperustaisen ohjauksen todellista käyttöä, havaittua hyödyllisyyttä sekä helppokäyttöisyyttä.

Ensimmäinen päätulos käsittelee vahvuusperustaisen ohjauksen todellista käyttöä. Opinto-ohjaajien vastaukset olivat ryhmiteltävissä kolmeen teemaan: vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen, koulutus- ja uraohjaus sekä käyttöä edeltävä suunnittelu. Opinto-ohjaajat kertoivat käyttäneensä vahvuusperustaista ohjausmenetelmää auttaakseen oppilaita tunnistamaan ja sanoittamaan paitsi omia myös vertaisten vahvuuksia sekä tutustumaan laajaan vahvuusnäkemykseen. Apuna työskentelyssä opinto-ohjaajat esittivät hyödyntäneensä Voimakehä-työkaluun liittyvää materiaalia ja lisäksi tai yksinomaan muuta itsetietoisuutta kehittävää materiaalia. Vahvuusperustaista ohjausmenetelmää hyödynnettiin myös koulutus- sekä uraohjauksessa, jossa opinto-ohjaajat kertoivat opastaneensa oppilaita pelaamaan omia laaja-alaisia vahvuuksiaan heitä kiinnostaviin aloihin, ammatteihin tai työnarvoihin sekä dokumentoimaan vahvuuksiaan positiiviseen ansioluetteloon. Muutama opinto-ohjaaja ($n=6$) ei ollut vielä käyttänyt voimakehäateriaalia. Osa halusi perehtyä siihen paremmin ennen käyttöönottoa, osa muokata materiaalit omaan ohjaustyyliinsä sopivaksi ja joihinkin kouluihin ei opinto-ohjaajien ilmoituksen mukaan ollut vielä hankittu voimakehä-työkalua.

“Yksilöohjauksessa oppilas etsii korttien avulla eri asioita itsestään esimerkiksi tet-paikan miettimisessä, itsetuntemuksessa ja jatko-opintoja mietittäessä.”Opinto-ohjaaja8

“Haluan olla sisällä asiassa ja tehdä kokonaisuudesta omannäköisen, joten tämä prosessi vaatii aikaa. Mutta materiaali on siis mahtava ja tulen käyttämään.”Opinto-ohjaaja16

Toinen päätulos käsittelee opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuusperustaisen ohjauksen hyödyllisyydestä. Käsitykset jakautuivat seuraaviin teemoihin: oppilasta tukeva,

jatko-opinnot ja uraohjaus, innostusta oppitunnilla ja haasteet. Vahvuusperustainen ohjaus ja voimakehämateriaali lisäsivät oppilaiden itsetuntemusta, auttoivat heitä tunnistamaan koulun ulkopuolelta hankkimiaan taitoja ja osaamista sekä yhdistämään eri vahvuuksia kokonaisuudeksi. Opinto-ohjaajat kertoivat, että vahvuusperustainen ohjaus antoi oppilaille myös vahvistusta omaan jatko-opintopaikkaan tai ammatinvalintaan liittyvään päätöksentekoon sekä tarjosi opinto-ohjaajille uuden työvälineen oppilaiden urasuunnittelun tueksi sisältäen monipuolisia tehtäviä itsetuntemuksen lisäämiseen ja tämän tiedon linkittämiseen urasuunnitteluun. Opinto-ohjaajien kokemusten mukaan voimakehätöskentely innosti niin opinto-ohjaajia kuin oppilaita, mukaan lukien myös ne, jotka eivät yleensä olleet kiinnostuneita oppimaan itsestään tai itsetuntemuksesta. Oppilaat pitivät tehtäviä mukavina ja hyödyllisinä, kun taas opinto-ohjaajat arvostivat materiaalin virikkeellisyyttä ja toiminnallisuutta.

Opinto-ohjaajat raportoivat kahdenlaisista haasteista. Haasteita aiheutti voimakehämateriaalin vähäisyys suhteessa oppilasmäärään tai sen puuttuminen määrärahojen niukkuuden vuoksi kokonaan. Toiseksi osa opinto-ohjaajista koki ajankäytön haasteelliseksi. Oppilaan voimakehän työstäminen yksilöohjauksessa oli haasteellista, jos opinto-ohjaajalla oli ohjattavanaan suuria oppilasryhmiä. Toimiva ratkaisu tähän oli se, että oppilaat kokosivat voimakehänsä ryhmäohjaustunnilla, jonka jälkeen siitä keskusteltiin opinto-ohjaajan kanssa yksilöohjauksessa.

*“Kortit auttavat nuoria tunnistamaan ja sanoittamaan omia vahvuuksiaan ja osaamistaan.”*Opinto-ohjaaja14

*“Toiminnallinen tapa pelkän puhumisen lisäksi. Myös sellaiset oppilaat ovat tykänneet, joille itsetuntemus yms. on blääh.”*Opinto-ohjaaja8

Kolmas päätulos käsittelee opinto-ohjaajien havaintoja vahvuusperustaisen ohjauksen helppokäyttöisyydestä. Havainnoista nousi esille kaksi teemaa: materiaali ja kollegiaalinen tuki. Opinto-ohjaajien mielestä osana vahvuusperustaista ohjausta käytetty voimakehämateriaali oli helppo- ja monikäyttöinen, selkeä ja toimiva eri ikäisille. Opinto-ohjaajat ilmaisivat arvostavansa valmista materiaalia tuntisuunnitelmien tekemiseen ja oppilaiden itsetuntemuksen lisäämiseen. Kollegiaalinen tuki eli toisten valmentajien ja opettajien kanssa käydyt keskustelut sekä hyväksi testaatut työtavat ja ideat auttoivat ja innostivat eri menetelmien käyttöönotossa.

*“Äärettömän monikäyttöinen ja hyvä työkalu. On osoittautunut hyvin toimivaksi oikeastaan kaikissa tilanteissa.”*Opinto-ohjaaja11

*“Toisten hyväksi kokemat työtavat, vinkit ja ideat on helpompi ottaa käyttöön.”*Opinto-ohjaaja13

5 Pohdinta

5.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä oli tutkia, miten vahvuusperustainen ohjaus toimi perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien kokemusten mukaan. Tutkimukseni tuloksia voidaan tarkastella seuraavien teoreettisten teema-alueiden näkökulmista: psykologinen pääoma, vahvuudet ja voimavarat sekä oppilaanohjaus.

Taulukko 11

Tutkimuksen keskeiset tulokset teema-alueittain ja osatutkimuksittain

Teema-alueet	Mitattu vaikutus (osatutkimus I)	Interventiosta eniten hyötyneiden oppilaiden (n=10) kokemukset (osatutkimus II)	Voimakehät-lisensivalmennuksen suorittaneiden (n=28) sekä erityisesti voimakehättyöskentelyä hyödyntäneiden (n=22) opinto-ohjaajien kokemukset
Psykologinen pääoma	Intervention vaikutus oppilaan itseluottamukseen oli tilastollisesti merkitsevä.	Omien vahvuuksien tunnistaminen lisäsi oppilaan itseluottamusta sekä optimistista asennetta ja uskoa tulevaisuuteen.	Oppilaiden tunnistessa omia vahvuuksiaan heidän itsetuntemuksensa ja itseluottamuksensa paranivat.
Vahvuudet ja voimavarat	Intervention vaikutus oppilaiden tietoisuuteen omista vahvuuksistaan ja voimavaroistaan tilastollisesti merkitsevä.	Interventio auttoi oppilasta tunnistamaan omia ja vertaisten vahvuuksia sekä oivaltamaan vahvuuksien syvällisen merkityksen omalle hyvinvoinnille.	Interventio auttoi oppilaita tunnistamaan myös koulun ulkopuolelta hankittuja vahvuuksia sekä yhdistämään eri vahvuuksia kokonaisuudeksi.
Oppilaanohjaus	Intervention vaikutus oppilaiden kokemukseen oppilaanohjauksen hyödyllisyydestä erittäin merkittävä.	Interventio muutti oppilaan asennetta koulua kohtaan positiivisemmaksi sekä paransi hänen koulutus- ja uramahdollisuuksiaan.	Interventio antoi oppilaille vahvistusta koulutus- ja uravalinnan päätöksentekoon sekä tarjosi opinto-ohjaajille toiminnallisen ja innostavan työskentelymenetelmän ja -välineen oppilaanohjauksen tavoitteiden saavuttamiseen.

Psykologiseen pääomaan liittyvät tulokset

Tämän vahvuusperustaisen intervention mitattu vaikutus oppilaiden psykologiseen pääomaan eli itseluottamukseen, toiveikkuuteen, optimistisuuteen ja resilienssiin oli lievästi positiivinen, mikä vastaa aikaisempien psykologisen pääoma -interventioiden tuloksia (ks. myös Corbu ym., 2021; Luthans ym., 2008). Mittauksen mukaan interventiolla oli kuitenkin merkittävä myönteinen vaikutus oppilaiden itseluottamukseen. Oppilaiden kokemuksen mukaan heidän itseluottamuksensa ja itsetuntemuksensa paranivat ennen kaikkea siksi, että omien vahvuuksien tunnistaminen auttoi heitä huomaamaan itsessään olevan potentiaalin. Oppilaiden näkemysten perusteella parantunut itsetuntemus rohkaisi heitä kokeilemaan uusia asioita, suhtautumaan optimistisemmin mahdollisuuksiinsa ja tulevaisuuteen yleensä. Myös opinto-ohjaajat kertoivat vahvuusperustaisen ohjauksen tukevan oppilaita lisäämällä oppilaiden itsetuntemusta ja -luottamusta. Muissakin vahvuusperustaisissa interventioissa on havaittu samansuuntaisia vaikutuksia (ks. Leskisenoja, 2016; Luthans ym., 2007; Seligman ym., 2009).

Oppilaiden käsitykset itsestään oppijoina muuttuivat positiivisesti niin, että he ymmärsivät paremmin omat kykynsä ja erityispiirteensä oppilaina, mutta myös sinnikkyuden ja vaivannäön merkityksen oppimiselleen. Oppilaat ilmensivät kasvun asennetta (Dweck, 2006; Kamins & Dweck, 1999), jonka on myös aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Chen ym., 2019; Samuel & Warner, 2021; Dixson, 2020) mukaan todettu vahvistavan psykologista pääomaa ja sen yksittäisiä osa-alueita. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan kasvun asenteen sekä omien vahvuuksien tunnistamisen ja tiedostamisen avulla oppilailla on mahdollisuus selviytyä vaikeimmistakin tilanteista. Omassa tutkimuksessani oppilaat kuvailivat suhtautuvansa intervention jälkeen luottavaisemmin omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä suuristakin muutoksista tekemällä järkeviä valintoja ja löytämällä myönteisiä ratkaisuja (ks. myös Luthans ym., 2007; Tugade & Fredrickson, 2004; Youssef & Luthans, 2013). Oppilaiden kertomukset vastasivat Fernströmin ym. (2021) ja Weberin ym. (2016) tutkimustuloksia, joiden mukaan luontevahvuudet ovat yhteydessä kouluonnellisuuden kokemuksiin sekä kouluun liittyviin myönteisiin tunteisiin.

Oppilaat, joilla on hyvä itseluottamus, asettavat itselleen korkeampia tavoitteita, ottavat hoitaakseen vaikeampia tehtäviä ja tekevät tarvittavat asiat saavuttaakseen tavoitteensa (Luthans ym., 2007). Tässä tutkimuksessa oppilaiden kasvanut itseluottamus ja viimeinen peruskouluvuosi innostivat heitä panostamaan kertomansa mukaan aiempaa tehokkaammin koulunkäyntiin, mikä näkyi lisääntyneenä koulumenestyksenä ja luottamuksena omaan oppimiseen. Oppilaat, jotka eivät aiemmin olleet kovinkaan kiinnostuneita koulumenestyksestään, kertoivat löytäneensä uusia motivaatiolähteitä omien vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä ja sen myötä kohonneesta itsetunnosta. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden korkealla itseluottamuksella ja optimistisuudella on yhteys parempaan akateemiseen suorituskyykyyn, kouluun ja opiskelu- ja työtyytyväisyyteen (ks.

Betz, 2004; Chemers ym., 2001; Ickson ym., 2019; Rand, 2008). Esimerkiksi Vasalammen (2012) tutkimuksessa havaittiin, että nuoret, joilla oli korkea itseluottamus peruskoulun viimeisellä luokalla, kykenivät ylläpitämään tavoitteitaan myös toisen asteen opinnoissa.

Vahvuuksiin ja voimavaroihin liittyvät tulokset

Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen voimaannuttaa ja parantaa ihmisen elämäntyytyväisyyttä ja hyvinvointia (Csikszentmihalyi & Hellsten, 2005; Peterson & Seligman, 2004; Proctor ym., 2011; Uusiautti, 2019). Tässä tutkimuksessa sekä mittauksen että oppilaiden kertoman mukaan vahvuusperustainen ohjaus lisäsi merkittävästi oppilaiden kykyä tunnistaa ja nimetä omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä oivaltaa vahvuuksien syvällinen merkitys omalle hyvinvoinnilleen. Vahvuudet eivät esiinny yksilössä tavallisesti yksittäisinä, vaan yhdessä toisten vahvuuksien kanssa (Biswas-Diener ym., 2011). Opinto-ohjaajien mukaan voimakehämateriaali kokosi hyvin yhteen vahvuuksien eri osa-alueita auttaen oppilaita tutkimaan ja ymmärtämään vahvuuksia suhteessa toisiinsa eikä erillään (ks. myös Linley & Harrington, 2006). Vahvuusperustainen ohjaus ja voimakehätöskentely auttoi opinto-ohjaajien kertoman mukaan oppilaita tunnistamaan vahvuuksiaan laaja-alaisesti, myös koulun ulkopuolelta hankittuja vahvuuksia, joita oppilaat eivät välttämättä itse osanneet ajatella vahvuuksinaan. Monesti oppilaat mieltävät vahvuuksiksi ainoastaan akateemisissa oppiaineissa menestymisen, jolloin on vaarana, ettei koulutyö vahvista riittävästi oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään oppijana (Hotulainen ym., 2015; Wenström, 2022). Haastattelussa eräät oppilaat kertoivatkin, että ennen interventiota he olivat ajatelleet olevansa huonoja ja osaamattomia, mutta vahvuuksien tunnistamisen myötä ajattelutapa oli muuttunut positiivisemmaksi. Kouluissa tulisikin Seligman (2011) mielestä opettaa paitsi akateemisia myös hyvinvointitaitoja, jotta oppilaiden on mahdollista saavuttaa täysi potentiaalinsa (Leskisenoja, 2016; Salmela, 2016; Vuorinen, 2022).

Parasta interventiossa oli kaikkien oppilaiden mielestä yksilöohjaus, jossa he yhdessä opinto-ohjaajan kanssa tutustuivat voimakehäänsä eli laajaan vahvuusnäkemykseensä ja saivat opinto-ohjaajalta vahvistavaa ja kannustavaa palautetta. Myös Lakkalan ym. (2022) tutkimuksessa nivelvaiheessa olevat opiskelijat kaipasivat apua ja rohkaisua omien vahvuuksiensa tunnistamiseen erityisesti opettajilta ja ohjaajilta sekä siten myös tukea monipuolisempien jatko-opintomahdollisuuksien kartoittamiseen ja itseä kiinnostavan alan valintaan. Vahvuusperustaisen ohjausmenetelmän tavoitteena onkin luoda voimaannuttava suhde opinto-ohjaajan ja oppilaan välille sekä auttaa oppilasta huomaamaan, että muutkin tunnistavat heidän potentiaalinsa ja uskovat heidän menestykseensä (Nickerson & Fishman, 2013; Weber ym., 2016). Paitsi opinto-ohjaajien myös vertaisten mielipiteiden ja ajatusten kuuleminen omista vahvuuksista tuntui oppilaiden kertoman mukaan kannustavalta ja lisäsi heidän itseluottamustaan, kunhan kaikki oppilaat osallistuivat työskentelyyn tosissaan ja

luokassa säilyi työrauha (ks. myös Luthans ym., 2007). Ryhmätöiden suunnitteluun ja turvalliseen luokkailmapiiriin tulisikin erityisesti panostaa, jotta oppilaat uskaltaisivat puhua vahvuuksistaan avoimesti. Ennen ryhmäohjaustuokioiden aloittamista olisi hyvä pyrkiä rakentamaan luokkaan turvallinen ja toisia arvostava ilmapiiri, jotta oppilaat rohkaistuisivat työskentelyn aikana avoimeen keskusteluun, pohdintaan ja palautteenantoon niin omista kuin vertaistenkin vahvuuksista. Oppilaanohjaus, joka lisää itsetuntemusta ja täsmentää sitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta, (Luthans ym., 2007; Puusaari & Nitovuori, 2018) edistää oppilaiden urapäätöksentekoa (Pordelan & Hosseinian, 2021).

Oppilaanohjaukseen liittyvät tulokset

Oppilaiden positiiviset kokemukset oppilaanohjauksesta lisääntyivät mittauksen mukaan intervention vaikutuksesta erittäin merkittävästi. Oppilaat kertoivat perinteisen oppilaanohjauksen ja vahvuusintervention yhdistelmän toimineen hyvin. Parantunut koulumenestys samoin kuin omien laaja-alaisten vahvuuksien vertaaminen itseä kiinnostaviin aloihin ja ammatteihin avasivat oppilaille heidän käsityksensä mukaan enemmän koulutus- ja uravaihtoehtoja. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan käsitykset omista vahvuuksista helpottivat oman tien löytämistä peruskoulun päättövaiheessa ja vahvuuksien perusteella tehdyt valinnat toivat nivelvaiheeseen varmuutta (ks. Hotulainen & Lappalainen, 2011; Salmela, 2016).

Osa oppilaista oli tehnyt urapäätöksensä jo ennen interventiota, ja monet olisivat toivoneet vahvuusperustaista ohjausta jo ennen yhdeksättä luokkaa. Ajatusta koulutus- ja urapäätöksentekoon ohjaamisen aloittamista jo kahdeksannella luokalla tukevat muidenkin tutkijoiden havainnot oppilaiden urapohdintakyvystä (De Witte ym., 2013; Chatzinikolaou, 2015; Hyvärinen ym., 2021; Lakkala ym., 2022; Niemi, 2016).

Opinto-ohjaajien kuvauksissa CIP-teorian mukaisesti itsetuntemus loi pohjaa urapäätöksenteolle (ks. Sampson ym., 2000). Laajaan vahvuusnäkemukseen perustuva ohjaus vahvisti myös oppilaiden psykologista pääomaa (Hyvärinen ym., 2022), joka tuki CIP-teorian osa-alueista urapäätöksentekoa ja metakognitiivisia taitoja (Pordelan & Hosseinian, 2021). Tämä näkökulma oli tärkeä, koska psykologinen pääoma oli todettu vieläkin tärkeämmäksi positiivisen uran kannalta kuin inhimillinen pääoma tai sosiaalinen pääoma (Park & Peterson, 2006). Vahvuusperustainen ohjaus linkittyi myös CIP-teoriassa mainittuun ammattitietouteen, koska opinto-ohjaajat kertoivat opettaneensa oppilaita peilaamaan vahvuuksiaan heitä kiinnostaviin aloihin, ammatteihin tai työnarvoihin (ks. myös Peterson ym., 2003; Reardon ym., 2008).

Opinto-ohjaajat kokivat työskentelyn olevan hyödyllistä ja oppilaslähtöistä. Merkityksellistä oli, että opinto-ohjaajien mukaan myös oppilaat kokivat voimakehitystyöskentelyn innostavana ja motivoivana. Toisaalta tässäkin tutkimuksessa tuli myös esille joidenkin oppilaiden motivoitumattomuus itsetutkiskeluun. He kyseenalaisti-

vat tehtävien järkevyyden ja hyödyllisyyden. Motivoivien työskentelytapojen tarve korostuu yläkoulussa ja opintojen nivelvaiheissa, jolloin motivaatiossa ja opiskelun imussa tapahtuu laskua (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Virtanen ym., 2019) ja myös kouluonnellisuus laskee (Fernström ym., 2021).

Tutkimusten mukaan vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen ovat yhteydessä hyvinvointiin (Govindji & Linley, 2007), mutta ihmiset ovat yleensä tietoisempia heikkouksistaan (Bakker & van Woerkom, 2018). Siksi ei ole yllättävää, että opinto-ohjaajat kokivat voimakehityöskentelyssä erityisesti korteissa olevat valmiit vahvuussanat hyödyllisiksi ja havaitsivat niiden auttavan oppilaita sanoittamaan vahvuuksiaan, vaikkakin kokivat joidenkin sanojen olleen nuorille epärelevantteja. Opinto-ohjaajat kokivat myös haasteena, jos oppilaat eivät tunteneet kaikkien sanojen merkitystä, vaan laittoivat kortin syrjään ilman, että pyysivät apua sen selittämiseen. Tämä tulee lähelle narratiivista ja sosio-dynaamista ohjausnäkemystä (Peavy, 2006) sekä sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä (Patton & McMahon, 2006), jonka mukaan todellisuus ja tieto rakentuvat yhdessä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Opinto-ohjaajan tehtävänä oli siis kuulla oppilaan kerrontaa ja tarkkailla, miten vahvuudet esiintyvät siinä.

Samoin kuin Marjokorven (2022) tutkimuksessa, myös tähän tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat nostivat esiin vuorovaikutuksen tärkeyden, mutta samalla myös ajanpuutteen, joka haastoi voimakehän hyödyntämistä. Yksilöohjaukseen oli opinto-ohjaajien mukaan kouluissa varattu aikaa vain 45 minuuttia, joka ei riittänyt koko voimakehän rakentamiseen ja keskusteluun. Tässä mielessä jotkut kokivat menetelmän liikaa aikaavieväksi. Voimakehityöskentelyn mahdollistavan yksilöohjauksajan vähäisyyden takia opinto-ohjaajat kertoivat kehittäneensä tapoja koota kunkin oppilaan voimakehän prosessissa, joka alkoi luokkatyöskentelyssä ryhmätyöllä ja päättyi yksilöohjaukseen. Oppilaanohjauksessa käytettiin siis myös yksilöohjaukseen varatut niukat resurssit erittäin tehokkaasti (ks. Bakker & van Woerkom, 2018; Chatzinikolaou, 2015; De Witte ym., 2013; Wenström, 2022). Vuorovaikutteisen prosessin näkökulmasta vahvuuksiin perustuva ohjaus voidaan arvioida tukevan myönteisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luomista ohjaajan ja ohjattavan välillä (Franklin, 2015; Lerner ym., 2009).

Tutkimustuloksissa korostui kollegiaalisen tuen tarve voimakehän käyttöön otolle ja hyödyntämiselle. Tukea toivottiin sekä valmentajaverkostolta että oman oppilaitoksen kollegoilta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kollegiaalinen tuki lisää opetus- ja ohjaushenkilöstön motivaatiota ja innostusta ottaa käyttöön uusia menetelmiä (Harjunmaa, 2022; Lam ym., 2010). On todettu, että opettajien yhteistyö parantaa sekä oppilaiden suoriutumista että opettajien työtyytyväisyyttä (Reeves ym., 2017). Positiivinen ilmapiiri ja vuorovaikutus oppilaitoksissa tukevat innostusta ja myönteisiä tunteita, jotka ovat yhteydessä luovuuteen, joustavuuteen ja uusien menetelmien käyttöönottoon (Feller, 2003; Frenzel, 2008; Reeves ym., 2017).

5.2 Johtopäätökset

Tämä tutkimus toi oppilaanohjauksen uudistamisen keskusteluun erittäin tärkeän näkökulman, nimittäin nuorten itsensä näkökulman. Heidän mielipiteidensä kuuleminen tulee olla keskiössä kehitettäessä uusia menetelmiä ja työkaluja oppilaanohjaukseen. Tutkimukseni mukaan oppilaat kokivat, että vahvuusperustainen ohjaus auttoi heitä tiedostamaan omia vahvuuksiaan lisäten samalla luottamusta opiskelupaikan valintaan ja tulevaisuuden uramahdollisuuksien ja elämäntavoitteiden pohittamiseen yleisesti (ks. myös Linley ym., 2010). Havainto on merkityksellinen, sillä tuoreessa Lappalaisen ym. (2020) tutkimuksessa suomalaiset nuoret kokivat, ettei heitä ohjattu tunnistamaan vahvuuksiaan tai heille sopivia ammatteja. Ohjauksen puuttuminen jätti nuoret vaille tietoja, jotka olisivat ratkaisevia päätöksenteossa. Oikean tien löytäminen oli yritystä ja erehdystä (Lappalainen ym., 2020). Tutkimukseni siten näytti tarjoavan vastauksia tähän tarpeeseen.

Koulujen ohjauksekäytännöllä ja kouluasteiden välisellä yhteistyöllä on huomattava merkitys sille, millaiseksi nuoren koulutuspolku muotoutuu (Lakkala ym., 2022; Salmela-Aro & Upadaya, 2014). Asia on merkityksellinen, sillä 15-vuotiaiden nuorten uskolla omiin kykyihinsä saavuttaa toivottu koulutus- tai urapolku oli merkitsevä ja positiivinen yhteys persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin vielä 13 vuoden kuluttuakin, nuorena aikuisuudessa (Mannerström & Salmela-Aro, 2020).

Keskeinen kysymys on, miten oppilaanohjauksen työtapoja voisi kehittää siten, että ne edistäisivät oppimista ja huomioisivat oppilaiden erilaisuutta, ja minkälaisin välinein oppilaanohjauksen tavoitteisiin päästäisiin (Marjokorpi, 2022). Tässä tutkimuksessa käsiteltiin vahvuusperustaista ohjausta, joka toi oppilaanohjaukseen ja sen menetelmien kehittämiseen paitsi teoreettisen myös käytännöllisen näkökulman huomioiden ajankohtaisia oppilaanohjausta koskevia haasteita, kuten nivelvaiheen uravalinnat sekä nopeasti muuttuvan työelämän.

Oppilaiden sekä opinto-ohjaajien arvion mukaan vahvuusperustainen ohjaus ja voimakehätyöskentely vastasivat aiemmissa tutkimuksissa peräänkuulutettuun tarpeeseen oppilaita innostavasta työskentelytavasta, itsereflektion välineestä sekä menetelmästä, joka on tasa-arvoinen ja oppilaiden erilaisia vahvuuksia esille nostava (ks. Feller, 2003; Marjokorpi, 2022). Arvioni mukaan vahvuusperustainen ohjaus sopii myös tehostettuun oppilaanohjaukseen opettaen nuorille vahvuuksia kuvaavaa sanastoa, vahvistaen urapäätöksentekoon (CIP-teoria) liittyviä ajattelutaitoja ja -tapoja sekä sovittaen yhteen oppilaan vahvuuksia ja koulutus- ja uravaihtoehtoja (ks. Niemi, 2022).

Koulua ympäröivän maailman nopeat muutokset ja kriisit vaikuttavat vääjäämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä oman osaamisen jatkuvaan uudistamiseen ja kehittämistarpeeseen elinikäisen ohjauksen avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on korostettu oppilaiden hyvinvoinnin tukemista (Opetussuunnitelma, 2014). Perusopetuksen tehtävänä on opettaa paitsi oppiaineiden sisältöjä myös ih-

misenä kasvamisen ja yhteiskunnassa pärjäämisen geneerisiä taitoja. Oppilaita tulee kannustaa sisukkuuteen, rohkaista heitä suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiinsa avoimesti sekä toimimaan muuttuvissa elämäntilanteissa ja nivelvaiheissa joustavasti. Oppilaille tulee luoda edellytykset oppia sekä tunnistamaan että hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Opetushallitus, 2014). Myönteisen, oppilaiden vahvuuksiin keskittyvän sekä rohkaisevan vahvuusperustaisen ohjauksen avulla nämä tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Tässä tutkimuksessa oppilaat kertoivat kasvaneen psykologisen pääomansa rohkaiseen heitä kokeilemaan uusia asioita, ponnistelemaan koulunkäynnin eteen sekä suhtautumaan myönteisemmin tulevaisuuteensa. Oppilaiden ilmentämän kasvun asenteen sekä omien vahvuuksiensa tunnistamisen avulla oppilaat luottivat mahdollisuuksiinsa selviytyä suuristakin muutoksista. Vastaavia tuloksia on saatu myös aikaisemmista tutkimuksista (Luthans ym., 2007; Nambudiri ym., 2020; Selvaraj & Bhat, 2018; Wang ym., 2014).

Laaja vahvuusnäkemys kytkeytyy perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuuksien tavoitteisiin monin eri tavoin ja sitä on suositeltavaa hyödyntää koko koulun positiivisen pedagogiikan viitekehystenä, opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteistyönä sekä opetuksen eheyttämisen esimerkiksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Näin vahvuusnäkemykset tulevat tutuiksi ja vahvuuksia opitaan havaitsemaan, tunnistamaan ja arvostamaan myös muissa ihmisissä (ks. myös Wenström, 2022). ”Vahvuustaitojen” voidaan ajatella olevan tulevaisuuden näkökulmasta keskeinen valmius, joka on tärkeää oman osaamisidentiteetin, oman paikan löytämisen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin kannalta.

Tämän tutkimuksen arvona on, että se tuo vahvuusperustaisen ohjauksen hyödyttä uutta tietoa käytettäväksi oppilaanohjaukseen ja on sovellettavissa myös muihin oppiaineisiin, eri kouluasteille sekä muuhun ohjaukseen. Vahvuusperustaisten menetelmien käyttöönotto kouluissa ei kuitenkaan ole itsestään selvää ja käyttöönotto voivat hankaloittaa hyvin konkreettisetkin esteet. Tähän tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat olivat suorittaneet maksullisen Voimakehä-lisenssivalmentajakoulutuksen. Mikäli opinto-ohjaajalla ei ole mahdollisuutta osallistua esimerkiksi kuntien tai oppilaitosten hankerahoituksella järjestämiin koulutuksiin, voi olla, että koululla ei ole koulutusmäärärahojen puitteissa mahdollisuutta tarjota valmennusta opinto-ohjaajalleen. Niin ikään Voimakehä-työkalu, jota tutkimuksessa sovellettiin osana vahvuusperustaista ohjausta, on kaupallinen tuote. Kuten tutkimustuloksissa tuli esille, voi kouluihin kohdentuvien säästöjen myötä ohjausmateriaalia olla hankala saada. Tästäkin syystä on tärkeää, että hankittavat materiaalit perustuvat teoreettiseen tietoon ja että myös niiden hyödyllisyydestä on olemassa tutkimusnäyttöä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty materiaali näyttäytyi oppilaita tukevana, mutta tutkimustulokset olisivat voineet osoittaa toistakin. Pidän siten merkittävänä sitä havaintoa, että vahvuusperustaisen ohjauksen menetelmillä voidaan osoittaa tutkimukseen perustuvia hyötyjä.

On myös syytä todeta, että vahvuusperustaisen ohjauksen toteuttaminen ei edellytä tässä tutkimuksessa hyödynnetyn Voimakehä-työkalun hankkimista ja

soveltamista. Vahvuusperustaista ohjausta ja laajaa vahvuusnäkemystä pystyy ottamaan käyttöön jo tässäkin tutkimuksessa esiteltyjen toimintatapojen ja teoreettisen tiedon avulla. Riippumatta käytännön työkalusta, tärkeintä olisi luoda ohjaajan ja ohjattavien välille myönteinen ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde (Franklin, 2015; Lerner ym., 2009) sekä pyrkiä siihen, että jokainen nuori koulupolullaan kokisi, kuten yksi haastateltavistani (oppilas⁴) intervention jälkeen: “Kyl mä oikeesti taidanki ol hyvä!”

Tämän tutkimuksen tuloksille löytyy tukea aiemmista oppilaiden keskuudessa ja muissa koulukontekstissa tehdyistä tutkimuksista. Tulokset auttavat kehittämään vahvuusperustaista ohjausta edelleen ja myös ottamaan sen käyttöön erilaisissa yhteyksissä sellaisten ihmisten keskuudessa, jotka haluavat löytää oman laajaan vahvuusnäkemykseen perustuvan voimakehänsä. Tulevaisuuden täsmällisiä osaamistarpeita ei kukaan osaa ennustaa, mutta omat vahvuutensa tunnistavan ja hyvinvoivan ammattilaisen on mahdollista menestyä muuttuvassa työelämässä (Hyvärinen ym., 2022; Wenström, 2022).

Lopuksi esittelen tiivistetyn yhteenvedon tutkimuksen teoreettisesta ja käytännöllisestä annista.

Vahvuusperustainen ohjaus

- auttoi oppilaita tunnistamaan ja nimeämään omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä näkemään itsensä uudessa valossa vertaisten ja opinto-ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta.
- vahvisti oppilaiden psykologista pääomaa, hyvinvointia ja positiivista tulevaisuuteen suuntautumista, sinnikkyyttä ja koulunkäyntiin panostamista sekä muutoksista selviytymistä.
- paransi oppilaiden CIP-teorian mukaisia urapäätöksentekotaitoja (*itsetuntemus ja ammattitietous, päätöksentekotaidot sekä metakognitiiviset taidot*)

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Vaikka vahvuusperustaisuutta on viety eri kouluasteille voimakkaasti 2000-luvulla positiivisen psykologisen tutkimuksen saatua jalansijaa, vahvuusperustaisen ohjauksen voidaan arvioida olevan vielä alkutaipaleellaan. Voimakehä on vahvuusperustaisen ohjauksen menetelmänä ja työkaluna varsin uusi ja perustuu positiivisen psykologian teorioihin. Tämä interventiotutkimus oli ensimmäinen, joka raportoi voimakehätyöskentelyn ja -työkalun toimivuudesta tieteellisesti ja jossa perehdyttiin voimakehätyöskentelyyn pedagogisella tasolla.

Tutkimus vastasi eri tutkimuksissa esitettyihin toiveisiin siitä, että ohjauksen kehittämiseen tarvitaan paitsi käytännöllisiä työkaluja myös tutkimusta ja tietoa, jotka auttavat rakentamaan siltaa käytännön ohjaustyön ja ohjauksen ajankohtaisen

teorian välille (Marjokorpi, 2022; Tapio, 2011). Tämä tieto olisi tärkeää huomioida ohjauksen koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa (ks. myös Galloway ym., 2020). Tässä käytännönläheisessä tutkimuksessani tarkastelin yhdeksäsluokkalaisten psykologisen pääoman karttumista sekä oppilaiden ja opinto-ohjaajien kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta. Kerätyn kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusaineiston pohjalta olisi mielenkiintoista syventää tutkimusta tiedustelemalla esimerkiksi lisäkirjoituspyynnöllä, mitä haastatteluun osallistuneille oppilaille kuuluu tässä hetkessä tai seurantatutkimuksella heidän urapolkunsa etenemistä tulevaisuudessa. Myös toistotutkimus nykyisestä tutkimuksesta, mutta suuremmalla tutkimusjoukolla olisi erittäin tervetullut. Valmentajia on tällä hetkellä koulutettuna jo yli tuhat, joten kokemuksia menetelmän mahdollisuuksista ja haasteista olisi mahdollista saada nykyistä tutkimusta enemmän. Olisi myös kiinnostavaa vertailla erilaisten vahvuusperustaisten menetelmien tehokkuutta. Laajentuneen oppivelvollisuuden tavoitteena on koulupudokkuuden vähentäminen. Keskeisenä tekijänä onnistuneessa kouluun sitoutumisessa on oppilaan hyvä itseluottamus (Madjar & Chocat, 2017). Tärkeää olisi toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin perusopetuksessa vahvuusperustaista ohjausta saaneen koeryhmän ja perinteistä oppilaanohjausta saaneen verrokkiryhmän itsetunnon kehittymistä. Regressioanalyysin avulla voitaisiin tutkia itsetunnon yhteyttä toisen asteen koulupudokkaiden määrään. Tämän kaltainen pitkittäistutkimus voisi antaa myös tietoa mahdollisista painopisteistä tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin.

Tämän tutkimuksen mukaan jotkut oppilaista olivat tehneet uravalintansa jo ennen yhdeksännen luokan vahvuusinterventiota. Heillä oli selkeä visio koulutus- ja uravalinnastaan. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden vertaaminen omassa unelma-ammattissa tarvittaviin vahvuuksiin varmisti uravalinnan sopivuuden ja antoi joillekin myös lisävaihtoehtoja pohdittavaksi. Joillakin oppilaista taas ei ollut kertomansa mukaan mitään ajatusta, minne hakeutua opiskelemaan. He kokivat, etteivät heikon koulumenestyksen takia todennäköisesti pääsisi haluamaansa opiskelupaikkaan eivätkä osanneet nimetä yhtään itseään kiinnostavaa ammattia. Vahvuusinterventio auttoi näitä oppilaita kertomansa mukaan huomaamaan itsessään olevat hyvät ominaisuudet, luottamaan itseensä ja löytämään vahvuuksiaan vastaavia uravaihtoehtoja. Oppilaat suosittelivatkin, että vahvuusperustainen ohjaus aloitettaisiin jo kahdeksannella luokalla. Yhtenä mielenkiintoisena tutkimusaiheena olisi tarkastella, miten vahvuusperustainen ohjaus voi ehkäistä syrjäytymistä ja tukea erilaisista taustoista tulevien nuorten myönteistä toimijuutta.

Tässä tutkimuksessa ei tutkittu vahvuusperustaisen ohjauksen ja laajan vahvuusnäkömyksen yhteyttä koulumenestykseen, vaikkakin oppilaiden kertomusten mukaan siitä oli nähtävissä viitteitä. Koska omien vahvuuksien tunnistaminen tukee uusien asioiden oppimisessa ja niiden on todettu olevan myös yhteydessä kouluonnellisuuden kokemuksiin sekä kouluun liittyviin myönteisiin tunteisiin (Fernström ym., 2021; Vuorinen ym., 2020; Weber ym., 2016), on oletettavaa, että vahvuuspe-

rustaisuuteen panostamalla on mahdollista vaikuttaa hyvään koulusuoriutumiseen. Leskisenojan (2016) mukaan vahvuusperustaisen lähestymistavan tulisi olla olen-nainen osa uusien opettajien opetusohjelmaa ja täten muodostaa vankan perustan heidän ammatilliselle osaamiselleen.

Työntekijöiden psykologista pääomaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon, mutta oppilaiden ja opiskelijoiden psykologisen pääoman kehittäminen kaipaa vielä tarkempaa tutkimusta. Jo lyhyilläkin interventioilla voidaan vaikuttaa psykologisen pääoman kehittymiseen (Luthans ym., 2015). Psykologisen pääoman mittaamiseen tarkoitettu validoitu mittari on laadittu aikuisille. Yksi mielestäni hyödyllinen kehittämisajatus olisi tässä tutkimuksessa käytetyn, psykologisen pääoman osa-alueiden teorioiden pohjalta laatimani mittarin jatkokehittäminen ja -validointi. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös tarkastella, miten oppilaiden psykologinen pääoma kehittyy, kun tutkimus kohdistetaan eri-ikäisiin ja eri kouluasteilla opiskeleviin oppilaisiin tai intervention kestoa pidennetään. Millaisia vaikutuksia oppilaiden psykologiseen pääomaan olisi sillä, että vahvuus-perustaisuus tuotaisiin läpileikkaavasti kaikkiin oppiaineisiin ja osaksi koko koulun toimintakulttuuria?

On tärkeää jatkaa tutkimusta vahvuusperustaisista ohjausmenetelmistä ja niiden variaatioista erilaisten oppilaiden ja ohjattavien keskuudessa. Rehtorin näkökulmas-ta pidän vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä paitsi oppilaanohjauksessa myös muissa oppiaineissa ja osana koko koulun toimintakulttuuria sekä johtamista erittäin tarpeellisena tutkimusaiheena. Laaja vahvuusnäkemys lisää esimiesten omaa hyvinvointia ja mahdollistaa henkilöstön vahvuusperustaisen johtamisen (ks. esim. Wenström, 2020b). Kun opettajat tunnistavat vahvuutensa ja hyödyntävät niitä ar-jessa, suoriutuvat he työssään paremmin. Silloin he myös kykenevät auttamaan oppi-laita näiden vahvuuksien tunnistamisessa ja edistämään yhdessä koko työyhteisönsä pedagogista hyvinvointia eli viime kädessä oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Kun opettajat kukoistavat, myös oppilaat voivat kukoistaa (Leskisenoja, 2016; Uusiautti, 2019; Uusiautti & Hyvärinen, 2020). Vuorisen (2022) mukaan niin tutkijoiden, opettajien kuin päättäjienkin yhteistyötä tarvitaan, jotta pedagogiset, vahvuuksiin perustuvat työkalut ja opetusta ohjaavat asiakirjat saadaan edistämään vahvuuksien käyttöönottoa kaikilla koulutasoilla ja maksimoimaan siitä saatava hyöty. Tähän ajatukseen on helppo yhtyä myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapa* (s.113–160). Kirjayhtymä.
- Al-Bahrani, M. A., Allawati, S. M., Abu Shindi, Y. A., & Bakkar, B. S. (2020). Career aspiration and related contextual variables. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 703–711. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730201>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. Sage.
- Allen, B. P. (2002). *Personality theories*. Allyn & Bacon.
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *The Qualitative Report*, 18(18), 1–9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1525>
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2018). Strengths use in organizations: A positive approach of occupational health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 38–46. <https://doi.org/10.1037/cap0000120>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Positive psychology: history in the remaking? *Theory & Psychology*, 18(5), 591–604.
- Benfield, J. A., & Szlemko, W. J. (2006). Internet-Based Data Collection: Promises and Realities. *Journal of Research Practice*, 2(2), D1.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106–118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Pearson.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40.
- Booth, S. (1992). *Learning to program: a phenomenographic perspective*. Göteborg studies in education sciences 89. Acta universitatis gothoburgensis.
- Bowden, J. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 11–31). RMIT University Press.

- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>
- Bucknall, S. (2014). Doing qualitative research with children and young people. Teoksessa A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (toim.), *Understanding Research with Children and Young People*, (s. 69–84). Sage.
- Burhanuddin, N. A., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A systematic Review of the Psychological Capital (PsyCap) Research Development: Implementation and Gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8 (3), 133–150. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i3/6304>
- Burla, L., Knierim, B., Barth, K. L., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From the text to coding: Intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113–117.
- Burnard, P. (1991). A method of analyzing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461–466. [http://dx.doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](http://dx.doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)
- Burnette, J. L., O’Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Caelli, K., Ray, L., & Mill, J. (2003). “Clear as mud”: Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), 1–24.
- Carey, J., & Dimmitt, C. (2012). School Counseling and Student Outcomes: Summary of Six Statewide Studies. *Professional School Counseling*, 16(2), 146–153.
- Caruth, G. D. (2018). Student engagement, retention, and motivation: assessing academic success in today’s college students. *Participatory Educational Research*, 5(1), 17–30. <http://dx.doi.org/10.17275/per.18.4.5.1>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism and self-regulation. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research and Practice* (s. 31–51). APA.
- Catanzaro, M. (1988). Using Qualitative Analytical Techniques. Teoksessa N. Woods & M. Catanzaro (toim.), *Nursing Research: Theory and Practice* (s. 437–456). Mosby Incorporated.
- Cedefop; ETF; European Commission (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Chatzinikolaou, R. (2015). *Strength-based interventions in secondary school: How can they be most helpful for pupils at risk and not-at-risk of exclusion?* Academic Dissertation, University of East London School of Psychology. <https://repository.uel.ac.uk/item/85697>
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chen, X., Zeng, G., Chang, E. C., & Cheung, H. Y. (2019). What Are the Potential Predictors of Psychological Capital for Chinese Primary School Teachers? *Frontiers in education (Lausanne)*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00050>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). Routledge.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211–236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Conti, R. (2000). College Goals: Do Self-Determined and Carefully Considered Goals Predict Intrinsic Motivation, Academic Performance and Adjustment During the First Semester? *Social Psychology of Education, 4* (2), 189–211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566293>
- Corbu, A., Peláez Zuberbühler, M. J., & Salanova, M. (2021). Positive Psychology Micro-Coaching Intervention: Effects on Psychological Capital and Goal-Related Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 12*(art), 566293. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566293>
- Cossham, A. F. (2018). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research, 41*(125), 17–31. <https://doi.org/10.29173/lirg755>
- Council of the European Union (2008). *Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. 15030/08. EDUC 257 SOC 653. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2015030%202008%20INIT>
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2012). *Methods in behavioral research* (11. painos). McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2009). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. painos). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017) *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5. painos). Sage.
- Csikszentmihályi, M., & Hellsten, R. (2005). *Flow: Elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Rasalas.
- Dale, R., Kazepov, Y., Rinne, R., & Robertson, S. (2016). Scales, discourses and institutions in the governance of educational trajectories in Europe. Teoksessa A. Walther, M. Amaral, M. Cuconato & R. Dale (toim.), *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (s. 55–74). Bloomsbury.
- Das, B., & Borooah, I. P. (2019). *Relationships of Psychological Capital (Pyscap) to quality of life (QOL) in college teachers*. <https://www.researchgate.net/publication/339947934>
- Dello Russo, S., & Stoykova, P. (2015). Psychological Capital Intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly, 26*(3), 329–347. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21212>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands - resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5. painos, s. 29–71). Sage.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very Happy People. *Psychological Science, 13* (1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 27*, 102–108.

- Dixson, D. D. (2020). How hope measures up: Hope predicts school variables beyond growth mindset and school belonging. *Current Psychology*, 41, 4612–4624 <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00975-y>
- Dolev-Amit, T., Rubin, A., & Zilcha-Mano, S. (2021). Is awareness of strengths intervention sufficient to cultivate wellbeing and other positive outcomes? *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00245-5>
- Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The Impact of an Online Intervention (Brainology) on the Mindset and Resiliency of Secondary School Pupils: A Preliminary Mixed Methods Study. *Educational Psychology*, 32(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–22.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 265–273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44 (2), 78–89.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 215824401452263. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Esparza, J., Shumow, L., & Schmidt J. A. (2014). Growth mindset of gifted seventh grade students in science. *NCSSMST Journal*, 19(1), 6–13.
- Euroguidance, 2022. *National guidance systems*. <https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems>
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2012). *A European lifelong guidance policy: Progress report 2011-2012. A report of the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-2012*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47650/978-951-39-4879-5.pdf?sequence=1>
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille: Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle*. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylän yliopisto. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/finnish/suuntaviivoja-clinikaisen-ohjauksen-toimintapolitiikalle-ja-palvelujarjestelyille-yhteiset-tavoitteet-ja-periaatteet-eu-n-jasenmaille-ja-komissiolle>
- Ey, S., Hadley, W., Nuttbrock, D., Allen, D., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548–558. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00372.x>
- Farrington, C. A. (2013). *Academic mindsets as a critical component of deeper learning*. University of Chicago.

- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2012). Locating the child centrally as subject in research: towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423–435. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9150-x>
- Feller, R. W. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions. *Professional School Counseling*, 6(4), 262–271.
- Fernström, N., Vuorinen, K., & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalailla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 22, 113–137. <https://doi.org/10.30675/sa.102943>
- Finch, J., Farrell, L. J., & Waters, A. M. (2020). Searching for the HERO in Youth: Does Psychological Capital (PsyCap) Predict Mental Health Symptoms and Subjective Wellbeing in Australian School-Aged Children and Adolescents? *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 1025–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01023-3>
- Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L.-K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179–196. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.003>
- Flick, U. (2017). Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- Franklin, C. (2015). An update on strengths-based, solution-focused brief therapy. *Health and Social Work*, 40(2), 73–76.
- Frenzel, A. C. (2008). Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 494–519). Routledge.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining Positive Affect as a Moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408–422. <https://doi.org/10.1080/17439760902992464>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg W. R. (2003). *Educational research. An introduction*. Allyn and Bacon.
- Galloway, R., Reynolds, B., & Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practices. *Journal of Pedagogical Research*, 4(1), 31–45. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020058178>
- Gammer Erickson, A. S., & Noonan, P. M. (2018). Self-efficacy formative questionnaire. Teoksessa P. M. Noonan & A. S. Gaumer Erickson (toim.), *The Skills That Matter: Teaching Interpersonal and Intrapersonal Competencies in Any Classroom* (s. 175–176). Corwin.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gati, I., & Levin, N. (2012). The stability and structure of career decision-making profiles: A 1-year follow-up. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 390–403. <https://doi.org/10.1177/1069072712448892>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Glasser, W. (1998). *The quality school managing students without coercion* (uudistettu painos). Harper Collins.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2013). *Doing research with children*. A practical guide. Sage.

- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 11(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75–91.
- Halonen, L., Grekula, M., & Wenström, S. (2020). *Miten ohjaan tulevaisuuden työelämään? Työkaluja opiskelijan osaamisidentiteetin rakentumisen tueksi*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 11. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202003198542>
- Harjula, S., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2021). Ääniä opinto- ja uraohjauksen kansallisella kentällä – ohjauksen kehittämistä koskevien argumenttien analyysi. *Kasvatus*, 52(3), 269–281.
- Harjunmaa, A. (2022). *Toimintatutkimus LORRi-menetelmän kehittämisestä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65183/978-952-337-325-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harris, B. (2013). *School-based counseling internationally: a scoping review*. Scoping report. https://www.academia.edu/48547005/School_based_counselling_internationally_a_scoping_review
- Harris, L. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.01.002>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy P. (2011). *The Practice of Qualitative Research* (2. painos). Sage.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. painos). Edita Publishing.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hodges, T. D., & Clifton, D. O. (2004). Strengths-Based Development in Practice. Teoksessa P. A. Linley & S. Joseph (toim.), *Positive Psychology in Practice* (s. 256–268). Wiley.
- Holcomb-McCoy, C., & Young, A. (2012). High school counseling: Preparing youth for college, careers, and other alternative. Teoksessa D. Capuzzi & M.D. Stauffer (toim.), *Career Counseling: Foundations, Perspectives, and Applications* (2. painos, 341–364). Routledge.
- Holland, J. L. (1973) *Making vocational choices: A theory of careers*. Prentice-Hall.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-School Socio-Emotional Behaviour and Its Correlation to Self-Perceptions and Strengths of Young Adults. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 16(4), 365–381.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). PS-kustannus.
- Hou, C., Wu, Y., & Liu, Z. (2019). Career decision-making self-efficacy mediates the effect of social support on career adaptability: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(5), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.8157>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Tree approaches to Qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1023/A:1021028306392>

- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, S., Kangastie, H., Kari, S., Löf, J., Naakka, M., & Uusiautti, S. (2021). Fostering a successful life through a strength-based approach in higher education guidance. Teoksessa S. Hyvärinen, S., Äärelä, T. & Uusiautti, S. (toim.), *Positive Education and Work- Less Struggling, More Flourishing* (s.76–93). Cambridge Scholars Publishing.
- Hänninen, V. (2016). Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 109–113. <https://doi.org/10.33336/aik.88484>
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–34). Tampere University Press.
- Icekson, T., Kaplan, O., & Slobodin, O. (2019). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 45(3), 635–647. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257>
- Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Jäppinen, A., Leclerc, M., & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: Evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Järnlström, M., & Brandt, T. (2017). Psychological capital and psychological career mobility among Finnish business school graduates. *Journal of Finnish Studies*, 20(2), 145–171. <https://doi.org/10.1108/BJM-10-2019-0357>
- Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241–250.
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatustieteiden aikalaismetodiikka* (s. 367–401). Tampereen yliopistopaino.
- Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847.
- Kananen, J. (2008). *Kvantti. Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kashefpakdel, E. T., Mann, A., & Schleicher, M. (2016). *The impact of career development activities on student attitudes towards school utility: An analysis of data from the Organisation for Economic Co-operation and Development's Programme for International Student Assessment (PISA)*. Education and Employers Research.
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). Introduction and overview. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s.1–17). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_1
- Keskitalo, P., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Ethical Perspectives on Sámi School Research. *International Journal of Education*, 4(4), 267–283.
- Ketamo, H., Ollila, J., & Paaso, L. (2022). Miten huomata yhä moninaisempaa osaamista? Sitran muistio. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2022/02/sitra-miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista.pdf>

- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. [Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019]. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Koirikivi, P., & Benjamin, S. (2020). *Mitä resilienssi on? Radikaaliksi kasvamassa?* Koulun merkitys nuorten maailmankatsomusten rakentumisessa - tutkimushankkeen verkkoartikkeli. Helsingin yliopisto.
- Koski, E. (2015). *Oppilaanohjauksen syntyvaiheet*. Otava.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. painos). Sage.
- Kylliäinen, A. (2021). *Hyvän tekijät: Hyveet ja arvot yksilön ja yhteisön elämässä*. Helsingin yliopisto.
- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 13–21). Springer International Publishing.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23(2), 138–148.
- Lakkala, S., Narkaus, S., & Kallinen, K. (2022). Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen – uhka vai mahdollisuus? Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeista. *Nuorisotutkimus*, 40(1), 3–22.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>.
- Lam, S. K., & Hui, E. K. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(2), 219–234. <https://doi.org/10.1080/03069881003674962>
- Lappalainen, K., Vellonen, V., Linjala, P., Blå, A., & Hotulainen, R. (2020). Vahvuuksia tunnistamalla toiveammattiin - yläluokilla käyttäytymisen tai tunne-elämän ongelmiin tukea tarvinneiden nuorten koulutuspolut ja tukikokemukset. *Kasvatus*, 51(5), 564–577, 623.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Lerkanen, J. 2002. *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista häihteävät ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s.524–558). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilona edistäjinä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Limberg, L. (2000). Phenomenography: A Relational Approach to Research on Information Needs, Seeking and Use. *The New Review of Information Behaviour Research*, 1, 51–67. Routledge.
- Limberg, L. (2008). Phenomenography. Teoksessa L. Given (toim.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 612–615). Sage.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, 19, 86–89.
- Linley, P. A., Nielsen, K. N., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6–16.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10(4), 3. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (s. 91–106). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-006>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712618>
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital. Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä*. Gaudeamus.
- Maddux, J. E. (2009). Self-Efficacy. The Power of Believing You Can. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (s.335–343). The Oxford University Press.
- Madjar, N., & Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37(6), 680–694.
- Manfreda, K. L., & Vehovar, V. (2008). Internet surveys. Teoksessa E. D. de Leeuw, J. J. Hox & D. A. Dillman (toim.), *European Association of Methodology. International handbook of survey methodology* (s. 264–284). Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream jobs: Teenagers's career aspirations and the future of work*. OECD.
- Mannerström, R., & Salmela-Aro, K. (2020). Nuorten aikuisten persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja nuoruuden uravalmistautuneisuuteen. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 55(4), 262–276, 310.
- Marjokorpi, A. (2022). 'Hyvänen aika, mistä tässä on kyse?' *Diskurssianalyysi perusopetuksen oppilaanohjaajien puheesta koskien oppilaan oppimisen arviointia*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9002-2>
- Martela, F., & Pessi, A. B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers of Psychology*, 9, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative Research in Education. Focus and Methods* (s.141–161). Falmer Press.

- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.), *The International Encyclopedia of Education* (8. painos, s. 4424–4429). Pergamon.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, W. Y., & Pong, F. M. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Masson, J. (2005). Researching children’s perspectives: legal issues. Teoksessa K. Sheehy (toim.), *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into practice*. Routledge.
- Mayerson, N. M. (2015). “Characterizing” the Workplace: Using Character Strengths to Create Sustained Success. *Kognition & Pedagogik*, 96, 14–27.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Mikkonen, J., Heikkilä, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). “I Study Because I’m Interested”: University Students’ Explanations for Their Disciplinary Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/00313830902917261>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative research: QR*, 6(1), 45–59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Moueddene, K., Coppola, M., Wauters, P., Ivanova, M., Paquette, J., & Ansaloni, V. (2019). *Expected skills needs for the future of work. Understanding the expectations of the European workforce*. Deloitte Insights. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-of-work/upskilling-the-workforce-in-european-union-for-the-future-of-work.html>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- Murray, J. (2013). Likert data: What to use, parametric or non-parametric? *International Journal of Business and Social Science*, 4(11), 258–264.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who Is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Nambudiri, R., Shaik, R., & Ghulyani, S. (2020). Student personality and academic achievement: mediating role of psychological capital (PsyCap). *International Journal of Educational Management*, 34(4), 767–781. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0385>
- Nickerson, A. B., & Fishman, C. E. (2013). Promoting mental health and resilience through strength-based assessment in US schools. *Educational & Child Psychology*, 30 (4), 7–17.
- Niemi, P. (2016). *Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6531-1>
- Niemi, P. (2022). *Tehostettu ja henkilökohtainen oppilaanohjaus*. [Oppaat ja käsikirjat 2022:2]. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tehostettu_ja_henkilo-kohtainen_oppilaanohjaus_0.pdf
- Niemi, J., & Luoma, U-M. (2021). Toiminnalliset menetelmät uuden ohjauksen työkaluna. *Kasvatus*, 52(3), 351–355.
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and Character strengths. A Practical Guide to Flourishing*. Hogrefe.
- Niemiec, R. M. (2018). *Character Strengths Interventions. A Field Guide to Practitioners*. Hogrefe.

- Niemiec, R. M. (2019). Six Functions of Character Strengths for Thriving at Times of Adversity and Opportunity: A Theoretical Perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 551–572. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9692-2>
- Niemiec, R. M. & McGrath, R. E. (2019). *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. VIA Institute of Character.
- Niemiec, R. M. & Pearce, R. (2021). The Practice of Character Strengths: Unifying Definitions, Principles, and Exploration of What's Soaring, Emerging, and Ripe with Potential in Science and in Practice. *Frontiers of Psychology*, 11:590220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nykänen, S. (2010). *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen?* Jyväskylän yliopisto.
- OECD (2021). *Education at a Glance*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2018). *Education at a Glance*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 113–134). PS-kustannus.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu: ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Joensuun yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8642/urn_isbn_952-458-304-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International journal of multiple research approaches*, 3(2), 114–139. <https://doi.org/10.5172/mra.3.2.114>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (4. painos). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-879-3>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Opetus- ja koulutussanasto (OKSA)*. [Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162845/OKM_2021_10.pdf
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://finlex.fi/fi/laki/smur/2020/20201214>
- Pajares, F., & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. Teoksessa R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (s.65–76). Routledge.
- Parsons, E. (1909). *Choosing a vocation*. Gay & Hancock.
- Pattison, S. (2010). Reaching out: a proactive process to include young people with learning disabilities in counselling in secondary schools in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(3), 301–311. <https://doi.org/10.1080/03069885.2010.491849>
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice* (2. painos). Sense Publishers.
- Peavy, V. (1997). *Sociodynamic counselling: A constructivist perspective*. Trafford.
- Peavy, R. V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus.
- Peltokorpi, E.-L., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). How to ensure ethicality of action research in the classroom? Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.), *How to study children? Methodological solutions of childhood research* (s. 29–50). Lapin yliopisto.

- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), *Career Choice and Development* (3. painos, s. 423–475). Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., Lenz, J. G., & Reardon R. C. (2002). A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. Teoksessa D. Brown (toim.), *Career Choice and Development* (s. 312–369). Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2003). *Core Concepts of a Cognitive Approach to Career Development and Services*. <https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/4f008124b16b023e2d1d45aca2fe1f9c.pdf>
- Peterson, C., & Seligman M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2019). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research* 99(art),101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Pordelan, N., & Hosseinian, S. (2021). Online career counseling success: the role of hardiness and psychological capital. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 531–549. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09452-1>
- Proctor, C. L., Maltby, J., & Linley, P. A. (2009). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: the impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strength- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>
- Puohiniemi, M. (2002). *Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan*. Dark.
- Puukari, S., & Parkkinen, J. (2017). Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä - peruslähtökohtia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 33–45). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & A. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & A. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.189–201). Gaudeamus.
- Puusaari, A-K., & Nitovuori, V-P. (2018). Osallistavaa ohjausta yläkouluikäisille perusopetuksen siirtymävaiheeseen – kokemuksia Tervareitti-hankkeesta. *e-Erika 1*, 28–33. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/48/35>
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

- Rand, K. L. (2008). Hope and optimism: latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231–260. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x>
- Rands, M., & Gansemer-Topf, A. M. (2016). Phenomenography: A methodological approach for assessment in student affairs. *Journal of Student Affairs Inquiry*, 1.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Reardon, R. C., Lentz, J. G., Sampson J. P., Jr., & Peterson G. W. (2008). *Career Development and Planning. A Comprehensive Approach* (3. painos). Cengage Learning.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. e. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429–437. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.003>
- Reips, U-D. (2012). Using the Internet to Collect Data. Teoksessa H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (toim.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 291–310). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-017>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of Interest for Motivation and Engagement*. Routledge.
- Resilience Research Centre. (2018). *CYRM and ARM user manual*. Resilience Research Centre, Dalhousie University. <http://www.resilienceresearch.org/>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 340–358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2007.08.003>
- Salmela, M. (2016). *Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-875-6>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, 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>
- Sampson, J. P. Jr., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information-processing approach. *The Career Development Quarterly*, 49 (2), 146–174.
- Samuel, T. S., & Warner, J. (2021). “I Can Math!”: Reducing Math Anxiety and Increasing Math Self-Efficacy Using a Mindfulness and Growth Mindset-Based Intervention in First-Year Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 45(3), 205–222. <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1666063>
- Sandberg, J. (1997). Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research and Development*, 16(2), 203–212.

- Sandberg, E., & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD*, 26(1), 12–14.
- Saunders, S. A. (2013). *The Impact of a Growth Mindset Intervention on the Reading Achievement of At-Risk Adolescent Students*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-growth-mindset-intervention-on-reading/docview/1435608322/se-2>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Suomentaja Markus Lång. Art House Oy.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- 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.
- Selvaraj, P., & Bhat, C. S. (2018). Predicting the mental health of college students with psychological capital. *Journal of Mental Health*, 27(3) 279–287. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1469738>
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339.
- Sharf, R. S. (2016). *Applying career development theory to counseling*. Cengage Learning.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., & Ilardi, B. (1997). “True” self and “trait” self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380–1393.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Simms, V., McKeaveney, C., Sloan, S., & Gilmore, C. (2019). *Interventions to improve mathematical achievement in primary school-aged children*. Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/web-00553-05_UU_A4_Report_v7.pdf
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–319. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Singh, A. A., & Shelton, K. (2011). A Content Analysis of LGBTQ Qualitative Research in Counseling: A Ten-Year Review. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 217–226. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00080.x>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Smiley, P. A., Buttitta, K. V., Chung, S. Y., Dubon, V. X., & Chang, L. K. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion*, 40(6), 878–894. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9575-5>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1996). The Development and Validation of Children Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421.
- Sointu, E., Virtanen T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PK-kustannus.

- Souto, A. (2014). 'Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu': Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.
- Stuckey, H. L. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes*, 1(2), 56–59.
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society: trends, challenges, and responses across Europe*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- Suorsa, T., Puukari, S., & Silvonen, J. (2021). Kysymyksiä ohjausalan tutkimukselle. *Kasvatus*, 52(2), 265–268.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. HarperCollins.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The lifespan, life-space approach to careers. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.), *Career choice and development* (s. 121–178). Jossey-Bass.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Tapio, J. (2011). *Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana: Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8306-6>
- Tang, H., Hite, S. J., Hite, J. M., Boren, D. M., & Randall, E. V. (2021). Challenges and achievements in student learning experiences in a business school's at-home internationalization programs in China. *Journal of International Education in Business*, 14(2), 259–296. <https://doi.org/10.1108/JIEB-04-2020-0026>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Thrift, M. M., Ulloa-Heath, J., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (2012). Career Interventions and the Career Thoughts of Pacific Island College Students. *Journal of Counselling and Development*, 90(2), 169–176. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00022.x>
- Tomal, D.R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Toni, A., & Vuorinen, R. (2020). Lifelong guidance in Finland. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s.127–143). Brill Sense.
- Toth, I., Heinänen, S., & Nisula, A. (2020). Personal resources and knowledge workers' job engagement. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(3), 595–610. <https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2019-1830>
- Trigwell K. (2006). Phenomenography: An approach to research into geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367–372.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tuomela, A., Nurmivuori, A., & Harmoinen, S. (2020). Tapaustutkimus omaopettajaohjauksen tarpeista osana holistisen ohjausmallin mukaista ohjausverkostoa korkeakoulussa. *Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti*, 27, (1).
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja* (s. 80–107). Oulun yliopisto.

- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* (s. 103–128). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association with Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Uusiautti, S. (2016). Hope at work. Teoksessa L. Bormans (toim.), *The World Book of Hope* (s. 222–226). Lannoo.
- Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. (2020). Defining the new concept of sustainable success – A state-of-the-art analysis on the phenomenon. *New Ideas in Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100819>
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). *How to study children? Methodological solutions of childhood research*. Lapin yliopisto.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). How to promote the healthy development of human resources in children and youth? Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti (toim.), *Time for Health Education* (s. 131–140). Peter Lang.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 63–84). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Valtioneuvosto (2019a). *Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi*. [Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7]. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-701-7>
- Valtioneuvosto (2019b). *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma*. [Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31]. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvenen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (s. 39–54). Itä-Suomen yliopisto.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W. G. A., & Bakker, A. B. (2015). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25 (3), 384–397.
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012]. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Silvenen, J. (2020). Mihin oppilaita ohjataan? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 14(4), 4–20. <https://doi.org/10.33350/ka.91517>
- Vespestad, M. K., & Clancy, A. (2021). Exploring the use of content analysis methodology in consumer research. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102427>
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>

- Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions. Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8093-3>
- Vuorinen, K., Hietajarvi, L., & Uusitalo, L. (2020). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Vuorinen, R. (2006). *Ohjaus internetissä vai internet ohjauksessa? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2635-4>
- Vuorinen, R., & Sampson, J. P. (2000). Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena - strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2*. (s. 46–69). PS-kustannus.
- Vuorinen, R., & Watts, A. G. (2012). *Lifelong guidance policy development: A European resource kit*. Jyväskylän yliopisto. http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf
- Wang, Y. C. (2015). The effectiveness of strength-centered career counseling in junior high school students in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 46(3), 311–332.
- Wang, J., Guo, R., Liu, M., Zhang, X., Ren, L., Sun, M., & Tang, S. (2018). Career decision-making self-efficacy and professional commitment among master nursing students. *Western Journal of Nursing Research*, 40(3), 327–345. <https://doi.org/10.1177/0193945916682236>
- Wang, X., Zheng Q., & Cao, X. (2014). Psychological capital: A new perspective for psychological health education management of public schools. *Public Personnel Management*, 43(3), 371–383. <https://doi.org/10.1177/0091026014535182>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Watts, A. G. (2008). Career Guidance and Public Policy. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 342–353). Springer.
- Watts, A. G., Sultana, R. G., & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89–107. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9177-9>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wenström, S. (2020a). *Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. – Defining positive organization and positive leadership in VET*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>
- Wenström, S. (2020b). *Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.
- Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla. Opas laajan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa*. PS-kustannus.
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2018). ”The Force that Keeps you Going”: Enthusiasm in Vocational Education and Training (VET) Teachers' Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244–263. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.1>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

- Wright, T. A., & Goodstein, J. (2007). Character is not “dead” in management research: a review of individual character and organizational-level virtue. *Journal of Management*, 33(6), 928–958. <https://doi.org/10.1177/0149206307307644>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O’Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>
- Youssef, C., & Luthans, F. (2013). An integrated model of psychological capital in the workplace. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *The Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 277–288). Oxford University Press.
- Zhang, J., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2017). How Teachers’ and Students’ Mindsets in Learning Have Been Studied: Research Findings on Mindset and Academic Achievement. *Psychology*, 8(9), 1363–1377. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.89089>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: the mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7:1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Äärelä, T. (2012). *“Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan.* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

Liitteet

Liite 1 Kyselytutkimus 9.-luokkalaisille

TAUSTATIEDOT

1. Nimi _____

2. Luokka _____ Koulu _____

3. Sukupuoli

Tyttö _____

Poika _____

4. Minä vuonna olet syntynyt?

2003 _____

2004 _____

2005 _____

2006 _____

5. Onko suomi äidinkielenäsi?

Kyllä _____

Ei _____

6. Kuinka paljon pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? Pidän koulunkäynnistä

Hyvin paljon _____

Melko paljon _____

Melko vähän _____

En lainkaan _____

7. Kuvaile tarkemmin kysymyksen 6 vastauksesi syytä.

8. Mihin aiot ensisijaisesti hakea opiskelemaan peruskoulun jälkeen? Valitse yksi vaihtoehto.

Lukioon tai ammatilliseen koulutukseen _____

Ammatilliseen koulutukseen tai lukioon valmistavaan koulutukseen (VALMA, LUVA) _____

En aio jatkaa enää opintoja _____

En tiedä _____

Seuraavassa on väittämiä toiveikkuudesta . Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.					
Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
1. Uskon pärjääväni hyvin.					
2. Koen ponnistelun haastavien tavoitteiden saavuttamiseksi usein toivottomaksi.					
3. Pystyn kuvittelemaan useita tapoja saavuttaa elämäni tärkeimmät tavoitteet.					
4. En usko pärjääväni yhtä hyvin kuin muut ikäiseni.					
5. Pääsen itselleni asettamiini tavoitteisiin, vaikka joudunkin ponnistelemaan.					
6. Kun minulla on ongelma, pystyn keksimään siihen useita ratkaisuja.					
7. Vaikka muut haluavat luovuttaa, tiedän löytäväni keinon ratkaista ongelman.					
Seuraavassa on väittämiä itseluottamuksesta . Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.					
Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
8. Voin selvittää mistä tahansa, jos yritän riittävästi.					
9. En kykene oppimaan koulussa tänä vuonna opetettavia asioita.					
10. Jos harjoittelisin joka päivä, voisin oppia lähes minkä tahansa taidon.					
11. En luota siihen, että saavutan itselleni asettamat tavoitteet.					
12. Menestyn valitsemisani jatko-opinnoissa.					
13. Kyvykkyyteni ei kasva, vaikka ponnistelisin.					

Seuraavassa on väittämiä sinnikkyydestä . Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.					
Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
14. Hyvä koulusuoriutuminen on minulle tärkeää.					
15. Omien toimintatapojeni kriittinen arviointi ja muuttaminen ovat minulle hankalia.					
16. Sopeudun helposti muutoksiin.					
17. En jää pohtimaan vastoinkäymisiä pitkäksi aikaa.					
18. Kun kohtaan vastoinkäymisen, en lannistu, vaan yritän sitkeästi uudelleen.					
Seuraavassa on väittämiä optimistisuudesta . Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.					
Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
19. Tavallisesti asiat menevät kohdallani pieleen.					
20. Ollessani epävarma siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi, uskon yleensä niiden kehittyvän hyvään suuntaan.					
21. En yleensä odota minulle tapahtuvan hyviä asioita.					
22. Yleensä aamuisin ajattelen, että mukavia asioita tulee tapahtumaan.					
23. En usko onnistuvani, vaikka yrittäisin mitä.					
24. Yleensä uskon, että minulle tapahtuu enemmän hyviä asioita kuin huonoja asioita.					

Seuraavassa on väittämiä **vahvuuksista ja voimavaroista**. Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.

Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
25. Tiedän, että minulla on monia vahvuuksia.					
26. Tunnistan omat vahvuuteni ja voimavarani.					
27. On paljon asioita, joissa olen hyvä.					
28. En voi helposti luetella omia vahvuksiani.					
29. Minun on helppo kuvailla ja kertoa vahvuksistani.					
30. En osaa kertoa siitä, missä olen hyvä.					

Seuraavassa on väittämiä **oppilaanohjauksesta**. Mieti, miten väittämät kuvaavat sinua. Oikeaa tai väärää vastausta ei ole.

Väittämät	Ei sovi minuun	Sopii minuun vain vähän	Sopii minuun jossain määrin	Sopii minuun melko hyvin	Sopii minuun hyvin
31. Minulla on suunnitelma siitä, mitä aion tehdä peruskoulun jälkeen.					
32. En tiedä, mitä haluan tehdä tulevaisuudessa urallani / työssäni /elämässäni.					
33. Oppilaanohjaus on auttanut minua tunnistamaan vahvuksiani					
34. Oppilaanohjaus ei ole merkittävästi lisännyt tietouttani vahvuuksista ja niiden hyödyntämisen tavoista.					
35. Oppilaanohjaus on auttanut minua kertomaan vahvuksistani.					
36. Oppilaanohjaus on auttanut tunnistamaan omiin jatkosuunnitelmiini vaikuttavia tekijöitä (esim. arvot, omat taidot).					
37. Oppilaanohjaus on auttanut minua ajattelemaan/hahmottamaan tulevaisuuttani.					

**Olet auttanut minua etenemään opinnoissani.
Suurkiitokset sinulle!**

Liite 2 Koeryhmän alku- ja loppumittauksen pistemäärien erotuksen perusteella haastatteluun valitut oppilaat

Oppilas	Sukupuoli	Luokka	Luokan ka.	Pistemäärien muutos	Pistemäärä ennen interventiota	Pistemäärä intervention jälkeen	Erityinen tuki	Haastattelu	Ei haastattelu-lupaa
1	n	9A	74,43	10	60	70			
2	m	9A	74,43	11	80	91			X
3	n	9A	74,43	2	57	59			
4	m	9A	74,43	-19	42	23			X
5	n	9A	74,43	14	83	97		X	
6	m	9A	74,43	17	96	113		X	
7	n	9A	74,43	41	46	87		X	
8	n	9A	74,43	7	88	95			
9	n	9A	74,43	9	72	81			
10	m	9A	74,43	8	80	88			
11	n	9A	74,43	1	77	78	X		X
12	n	9A	74,43	-2	87	85	X		X
13	n	9A	74,43	4	78	82	X		X
14	m	9A	74,43	1	76	77			X
15	m	9A	74,43	8	65	73			
16	n	9A	74,43	-3	74	71			
17	n	9A	74,43	8	78	86			
18	n	9A	74,43	0	71	71			
19	m	9A	74,43	29	84	113		X	
20	n	9A	74,43	9	86	95			
21	n	9A	74,43	3	83	86			X
22	n	9B	68,5	-1	68	67			
23	m	9B	68,5	22	68	90			X
24	m	9B	68,5	4	53	57			X
25	n	9B	68,5	-14	85	71			X
26	n	9B	68,5	-10	74	64			
27	m	9B	68,5	-3	81	78			X
28	m	9B	68,5	12	69	81			X
29	n	9B	68,5	2	57	59			
30	m	9B	68,5	-1	68	67			

31	m	9B	68,5	22	43	65		X	
32	m	9B	68,5	5	71	76			
33	n	9B	68,5	12	58	70			X
34	n	9B	68,5	8	76	84			X
35	n	9B	68,5	-3	99	96			
36	n	9B	68,5	-1	55	54			
37	n	9B	68,5	21	71	92		X	
38	n	9C	73,4	14	61	75		X	
39	n	9C	73,4	7	60	67			
40	m	9C	73,4	7	65	72			
41	n	9C	73,4	-23	89	66			
42	m	9C	73,4	17	54	71		X	
43	n	9C	73,4	10	84	94			
44	m	9C	73,4	0	83	83			
45	n	9C	73,4	-1	83	82			
46	n	9C	73,4	-9	86	77			
47	n	9C	73,4	0	79	79			
48	n	9C	73,4	-4	73	69			
49	m	9C	73,4	2	92	94			
50	m	9C	73,4	3	61	64			
51	m	9C	73,4	4	65	69			
52	n	9C	73,4	14	80	94		X	
53	n	9C	73,4	-3	78	75			
54	m	9C	73,4	6	72	79			
55	n	9C	73,4	-4	61	57			
56	n	9C	73,4	14	64	78		X	
57	n	9C	73,4	9	78	87			

Liite 3 Haastattelurunko (haastattelijan versio)

I Haastattelun aloitus

1. Sinulla on juuri alkanut peruskoulun viimeinen lukukausi. Millaisia ajatuksia se sinussa herättää?

II Psykologinen pääoma

Vastasit syyskuussa ja joulukuussa kyselytutkimukseen. Seuraavat kysymykset liittyvät tuosta kyselystä esille tulleisiin asioihin.

Toiveikkaus

Avoin kysymys:

2. Kykysi ponnistella haastavien tavoitteiden saavuttamiseksi parani syksyn aikana. Osaatko sanoa, miksi?

Tarkentavia kysymyksiä:

3. Tapahtuiko syksyn aikana jotain, mikä paransi kykyäsi ponnistella haastavien tehtävien saavuttamiseksi? (kotona, koulussa, vapaa-ajalla)
4. Oliko voimakehäohjauksella vaikutusta asiaan? Jos oli, niin kerro tarkemmin.
 - a. Mitkä asiat ohjauksessa vaikuttivat? (aiheet, opettaja, materiaalit ym.)
 - b. Millä tavoin ohjauksen asiat vaikuttivat?
5. Kerro minulle esimerkki tilanteesta, jossa jaksoit hyvin ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Kuvaile mahdollisimman tarkasti, missä silloin olit ja mitä silloin tapahtui.

Itseluottamus

Avoin kysymys:

6. Luottamus omaan taitoihisi ja kykyihisi on myös parantunut. Osaatko sanoa miksi?

Tarkentavia kysymyksiä:

7. Tapahtuiko syksyn aikana jotain, joka paransi luottamusta omaan taitoihisi ja kykyihisi? (kotona, koulussa, vapaa-ajalla)
8. Oliko voimakehäohjauksella vaikutusta asiaan? Jos oli, niin kerro tarkemmin.
 - a. Mitkä asiat ohjauksessa vaikuttivat itseluottamuksesi paranemiseen? (aiheet, opettaja, materiaalit ym.)
 - b. Millä tavoin ohjauksen asiat vaikuttivat itseluottamukseen?
9. Kerro minulle tilanteesta, jossa luotit omaan taitoihisi ja kykyihisi. Kuvaile mahdollisimman tarkasti, missä silloin olit ja mitä silloin tapahtui?

Sinnikkyys

Avoin kysymys:

10. Sopeudut nopeasti muutoksiin etkä jää pitkäksi aikaa murehtimaan vastoinkäymisiä. Osaatko sanoa, mitkä asiat vaikuttivat sopeutumiskykyysi paranemiseen?

Tarkentavia kysymyksiä:

11. Tapahtuiko syksyn aikana jotain, joka paransi kykyäsi sopeutua nopeasti muutoksiin? (kotona, koulussa, vapaa-ajalla)
12. Oliko voimakehäohjauksella vaikutusta asiaan? Jos oli, niin kerro tarkemmin.
 - a. Mitkä asiat ohjauksessa vaikuttivat sopeutumiskykyysi paranemiseen? (aiheet, opettaja, materiaalit ym.)
 - b. Millä tavoin ohjauksen asiat vaikuttivat sopeutumiskykyysi?
13. Kerro minulle konkreettinen esimerkki jostain tilanteesta, jossa sinulta tarvittiin nopeaa muutokseen sopeutumista. Missä silloin olit ja mitä silloin tapahtui?

Optimistisuus

Avoin kysymys:

14. Luottavainen ja positiivinen suhtautumisesi tulevaisuuteen lisääntyi. Osaatko sanoa miksi?

Tarkentavia kysymyksiä:

15. Tapahtuiko syksyn aikana jotain, joka lisäsi luottavaista ja positiivista suhtautumistasi tulevaisuuteen? (kotona, koulussa, vapaa-ajalla)
16. Oliko voimakehäohjauksella vaikutusta asiaan? Jos oli, niin kerro tarkemmin.
 - a. Mitkä asiat ohjauksessa vaikuttivat? (aiheet, opettaja, materiaalit ym.)
 - b. Millä tavoin ohjauksen asiat vaikuttivat?
17. Kerro minulle konkreettinen esimerkki, millaisessa tilanteessa positiivinen asenteesi tuli esille. Missä silloin olit ja mitä silloin tapahtui?

III Vahvuudet ja voimavarat

Avoin kysymys:

18. Miten voimakehäohjaus vaikutti omien vahvuuksiesi tunnistamiseen?

Tarkentavia kysymyksiä:

19. Miten voimakehäohjaus auttoi sinua tunnistamaan vahvuuksiasi? (arvot, intressit, kyvykkyydet, taidot/osaaminen, resurssit, luontevahvuudet)
20. Miten voimakehäohjaus auttoi sinua kertomaan vahvuuksistasi?
21. Miten hyödynnät vahvuuksiasi omassa elämässäsi? (koulunkäynnissä, harrastuksissa, kotona)

IV Ura- ja tulevaisuuden suunnitelmat

Avoin kysymys:

22. Miten voimakehäohjaus vaikutti jatko-opinto- ja urasuunnitelmiisi?

Tarkentavia kysymyksiä:

23. Miten voimakehähöjjaus auttoi jatko-opintosuunnitelmien tekemisessä?
24. Miten voimakehähöjjaus auttoi lisäämään itsetuntemustasi?
25. Mitä ajatuksia sinulla on Voimakehä-työkulun käytöstä osana oppilaanhöjjausta?
26. Mitkä asiat tekevät oppilaanhöjjauksesta onnistuneen? Löytyykö näitä asioita voimakehähöjjauksesta?

V Yleistä voimakehähöjjauksesta

Avoin kysymys:

27. Miten kuvailisit voimakehähöjjauksen toteutusta (yksilöllinen ja ryhmähöjjaus)?

Tarkentavia kysymyksiä:

28. Mitä ajatuksia sinulla on tehtävistä, joita tehtiin osana voimakehähöjjausta ja oppilaanhöjjausta? (tehtävät Classroomissa, videot, nettitestit, korttiharjoitukset ym.)
29. Mitä ajatuksia sinulla on voimakehäkorttityöskentelystä?
30. Mikä vuosiluokka yläkoulussa olisi mielestäsi paras ajankohta voimakehähöjjaukselle? Miksi?
31. Mitä ajatuksia sinulla on voimakehähöjjauksen ajallisesta kestosta? (8x75min+1h)
32. Mitkä olivat ryhmähöjjauksen hyvät ja huonot puolet?
33. Mitkä olivat yksilöhöjjauksen hyvät ja huonot puolet?
34. Jos saisit suunnitella oman voimakehähöjjaustunnin, niin millainen se olisi? Kerro tunnista mahdollisimman tarkasti (esimerkiksi mikä on tunnin aihe, mitä työtapoja käytetään, kuinka kauan tunti kestää, millaisessa luokassa/opetustilassa tunti pidetään).

Avoin kysymys:

35. Miten kuvailisit voimakehähöjjauksen hyödyllisyyttä?

Tarkentavia kysymyksiä:

36. Mitkä asiat tekivät voimakehähöjjauksesta sinulle hyödyllisen? Perustelee.
37. Mitkä asiat eivät olleet hyödyllisiä? Perustelee.
38. Mikä mielestäsi oli parasta voimakehähöjjauksessa?
39. Mikä mielestäsi ei toiminut voimakehähöjjauksessa?
40. Millaisia uusia asioita olet tai oivalsit itsestäsi voimakehähöjjauksen myötä?

VI Haastattelun lopetus

Avoin kysymys:

41. Mitä muuta haluaisit sanoa, jota ei tässä keskustelussa tullut esiin?

Liite 4 Lisenssivalmentajien kyselylomake

OHJEISTUS

Kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan tai valitse sopiva vaihtoehto.

Paina lopuksi LÄHETÄ-painiketta.

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi aineiston käsittelyyn saatekirjeessä kuvatulla tavalla.

Suuret kiitokset jo etukäteen vastauksestasi.

KYSYMYKSET

1. Millä tavoin olet hyödyntänyt voimakehähjausta ja -materiaalia työssäsi (esim. yksilö-, pari- tai luokkatyöskentelyssä)?

2. Mitä ajatuksia sinulla on voimakehähjauksen ja -materiaalin toimivuudesta ja hyödyllisyydestä opettajan/ohjaajan näkökulmasta? (Mikä toimii? Mikä ei ole onnistunut, miksi? Mikä on ollut haastavaa?)

3. Mitä ajatuksia sinulla on voimakehähjauksen ja -materiaalin toimivuudesta ja hyödyllisyydestä oppilaan näkökulmasta? (Mitä olet havainnut työskennellessäsi oppilaiden kanssa? Minkälaista palautetta olet saanut?)

4. Suosittelet voimakehähjausta ja -materiaalia opinto-ohjaajille

_____ Täysin eri mieltä

_____ Jokseenkin eri mieltä

_____ En osaa sanoa/ neutraali kanta

_____ Jokseenkin samaa mieltä

_____ Täysin samaa mieltä

5. Jos et ole hyödyntänyt voimakehähjausta tai -materiaalia, niin kerro miksi? Millaisen tuen kokisit hyödylliseksi, jotta ottaisit voimakehän käyttöön?

TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli

_____ nainen

_____ mies

_____ muu

2. Ikä

_____ 20–29 v

_____ 30–39 v

_____ 40–49 v

_____ 50–59 v

_____ 60– v

3. Minä vuonna kouluttauduit VOIMAKEHÄ®-lisenssivalmentajaksi?

_____ 2019

_____ 2020

4. Minkä muotoisen koulutuksen suoritit?

_____ Live-valmennus (lähiopetus)

_____ Live-verkkovalmennus (verkkokoulutus)

_____ Non-stop-verkkovalmennus

5. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opinto-ohjaajana?

6. Kuinka monta ohjattavaa oppilasta sinulla on?

7. Onko koulussasi oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi?

_____ Kyllä

_____ Ei

Liite 5 Oppilaan tutkimuslupapyyntökirje (koeryhmä)

Hei, yhdeksäsluokkalainen!

Sinä ja muut koulusi yhdeksäsluokkalaiset olette päässeet mukaan VOIMAKEHÄ® -tutkimushankkeeseen.

Saat syyslukukauden aikana oppilaanohjauksen tunneilla luokkamuotoista voimakehähajausta sekä erikseen sovittuna ajankohtana yksilöohjastuokion. Ohjausta antavat yhteistyössä opinto-ohjaaja, kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä.

Voimakehähajauksen tavoitteena on auttaa sinua tunnistamaan omia hyviä ominaisuuksiasi, kuten luontevahvuuksiasi, kiinnostuksen kohteitasi ja osaamistasi. Mitä paremmin tunnet itsesi, sitä helpompaa sinulla on jatko-opintopaikan ja ammatinvalinnan pohdinnassa.

Ennen ja jälkeen ohjausjakson saat täyttää kyselylomakkeen, jonka avulla kartoitetaan mm. itseluottamustasi ja suhtautumista tulevaisuuteen. Kevätlukukaudella osalle teistä tarjotaan mahdollisuus osallistua haastattelututkimukseen, jonka sisällöstä ja ajankohdasta tulee valituille oppilaille tarkempaa tietoa myöhemmin.

Antamasi vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, niitä ei luovuteta ulkopuolisille ja niitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Henkilötietoja ei kerätä, eikä nimeäsi voi yhdistää antamiisi vastauksiin.

Tutkimukseen osallistumisesta on monenlaista hyötyä. Voimakehähajauksella pyritään tukemaan sinun myönteistä kehitystäsi. Tutkimus auttaa kehittämään koulujen oppilaanohjausta sekä kehittämään voimakehähajausta ja - materiaalia.

Kaikki tutkimuksessa saatava tieto on merkityksellistä ja siksi juuri sinun osallistumisesi on äärimmäisen tärkeää.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit jättäytyä siitä pois missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Mikäli et ota osaa tutkimukseen, sinun ei tarvitse vastata kyselylomakkeisiin eikä osallistua haastatteluun, mutta sinun tulee kuitenkin normaalisti olla läsnä oppitunneilla.

Täytä oheinen lupa ja palauta se luokanohjaajalle tai opinto-ohjaajalle viimeistään maanantaina 7.9.2020.

Jos sinulle tulee kysyttävää, niin otathan yhteyttä.

Terveisin
Marjo Katajisto, väitöskirjatutkija

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

Osallistun kyselytutkimukseen _____

Osallistun haastattelututkimukseen _____

En halua osallistua kyselytutkimukseen _____

En halua osallistua haastattelututkimukseen _____

Oppilaan allekirjoitus: _____

Liite 6 Oppilaan tutkimuslupapyyntökirje (verrokkiryhmä)

Hei yhdeksäsluokkalainen!

Sinä ja koulusi muut yhdeksäsluokkalaiset olette päässeet mukaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan itsetuntemuksen ja luonteenvahvuuksien kehittymistä. Hyvä itsetuntemus auttaa sinua esimerkiksi jatko-opintojen ja ammatinvalinnan pohdinnassa.

Saat täytettäväksi oppilaanohjauksen tunnilla syyskuussa ja joulukuussa kyselylomakkeen. Antamasi vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, niitä ei luovuteta ulkopuolisille ja niitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Henkilötietoja ei kerätä, eikä nimeäsi voi yhdistää antamiisi vastauksiin.

Tutkimukseen osallistuminen hyödyttää sinua itseäsi, koska sen avulla pyritään tukemaan myönteistä kehitystäsi. Tämän lisäksi tutkimus auttaa kehittämään koulujen oppilaanohjausta.

Kaikki tutkimuksessa saatava tieto on merkityksellistä ja siksi juuri sinun osallistumisesi on äärimmäisen tärkeää.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit jättäytyä siitä pois missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Mikäli et ota osaa tutkimukseen, sinun ei tarvitse vastata kyselylomakkeisiin eikä osallistua haastatteluun, mutta sinun tulee kuitenkin normaalisti olla läsnä oppitunneilla.

Täytä oheinen lupa ja palauta se luokanohjaajalle tai opinto-ohjaajalle viimeistään keskiviikkona 9.9.2020.

Jos sinulle tulee kysyttävää, niin otathan yhteyttä.

Terveisin
Marjo Katajisto, väitöskirjatutkija

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

Osallistun kyselytutkimukseen _____

En halua osallistua kyselytutkimukseen _____

Oppilaan allekirjoitus: _____

Liite 7 Huoltajien tutkimuslupapyyntökirje (koeryhmä)

Hyvät yhdeksäsluokkalaisten huoltajat!

Lapsesi koulun yhdeksäsluokkalaiset ovat päässeet mukaan VOIMAKEHÄ® -tutkimushankkeeseen.

Oppilaat saavat syyslukukauden aikana oppilaanohjauksen tunneilla luokkamuotoista voimakehähöjauksusta sekä erikseen sovittuna ajankohtana yksilöhöjauksusta. Höjauksusta antavat yhteistyössä opinto-ohjaaja, kuraattori ja koulunuorisotyöntekijä. Voimakehähöjauksen tavoitteena on auttaa oppilasta tunnistamaan omia hyviä ominaisuuksiaan, kuten luonteenvahvuuksiaan, kiinnostuksiaan ja osaamistaan. Hyvä itsetuntemus auttaa oppilaita esimerkiksi jatko-opintojen ja ammatinvalinnan pohdinnassa.

Oppilaat täyttävät ennen ja jälkeen höjauksen kyselylomakkeen, jonka avulla kartoitetaan mm. oppilaan itseluottamusta ja suhtautumista tulevaisuuteen. Kevätlukukaudella osalle oppilaita suoritetaan haastattelututkimus, jonka sisällöstä ja ajankohdasta tulee valittujen oppilaiden huoltajille tarkempaa tietoa. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Henkilötietoja ei kerätä ja aineistot anonymisoidaan.

Lapsenne osallistuminen tutkimukseen hyödyttää ensinnäkin lasta itseään: voimakehähöjauksen päätavoite on tukea lapsen myönteistä kehitystä. Laajemmin tutkimus auttaa kehittämään oppilaanohjauksusta ja tuottaa tietoa voimakehähöjauksen ja -materiaalin vaikuttavuudesta erilaisten oppilaiden keskuudessa. Kaikki kokemustieto on tässä tutkimuksessa oleellista, ja siksi jokaisen lapsen osallistuminen on äärimmäisen tärkeää.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä saa jättäytyä pois missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Mikäli oppilas ei ota osaa tutkimukseen, hän ei vastaa kyselylomakkeisiin eikä osallistu haastatteluun, mutta on kuitenkin normaalisti läsnä oppitunneilla.

Täyttäkää oheinen lupa ja palauttakaa se luokanohjaajalle tai opinto-ohjaajalle viimeistään maanantaina 7.9.2020.

Lisätietoja saatte ottamalla yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Ystävällisin terveisin
Marjo Katajisto, väitöskirjatutkija

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

Oppilas saa osallistua kyselytutkimukseen _____

Oppilas saa osallistua haastattelututkimukseen _____

En halua, että lapseni osallistuu kyselytutkimukseen _____

En halua, että lapseni osallistuu haastattelututkimukseen _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 8 Huoltajien tutkimuslupapyyntökirje (verrokkiryhmä)

Hyvät yhdeksäsluokkalaisten huoltajat!

Lapsesi koulun yhdeksäsluokkalaisten osallistuvat tutkimukseen, jossa tarkastellaan oppilaiden itsetuntemuksen ja luontevahvuuksien kehittymistä.

Oppilaat täyttävät oppilaanohjauksen tunnilla syyskuussa ja joulukuussa kyselylomakkeen. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Henkilötietoja ei kerätä ja aineistot anonymisoidaan.

Lapsenne osallistuminen tutkimukseen hyödyttää ensinnäkin lasta itseään: hyvä itsetuntemus auttaa oppilaita esimerkiksi jatko-opintojen ja ammatinvalinnan pohdinnassa. Laajemmin tutkimus auttaa kehittämään oppilaanohjausta. Kaikki kokemustieto on tässä tutkimuksessa oleellista, ja siksi jokaisen lapsen osallistuminen on äärimmäisen tärkeää.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä saa jättäytyä pois missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Mikäli oppilas ei ota osaa tutkimukseen, hän ei vastaa kyselylomakkeisiin eikä osallistu haastatteluun, mutta on kuitenkin normaalisti läsnä oppitunneilla.

Täyttäkää oheinen lupa ja palauttakaa se luokanvalvojalle tai opinto-ohjaajalle viimeistään perjantaina 11.9.2020.

Lisätietoja saatte ottamalla yhteyttä allekirjoittaneisiin.

Ystävällisin terveisin
Marjo Katajisto, väitöskirjatutkija

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

Oppilas saa osallistua kyselytutkimukseen _____

En halua, että lapseni osallistuu kyselytutkimukseen _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 9 Opinto-ohjaajien saatekirje

Hyvä VOIMAKEHÄ®- lisenssivalmentaja!

Tutkin oppilaiden hyvinvointia ja vahvuuksien tunnistamista sekä ohjauksen kehittämistä väitöskirjatutkimuksessani. Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa opinto-ohjaajien käsityksiä voimakehäohjauksesta ja -materiaalista sekä niiden hyödyllisyydestä osana peruskoulun oppilaanohjausta. Sait tämän kirjeen, koska olet suorittanut VOIMAKEHÄ®-lisenssivalmennuksen. Sen välitti sinulle pyynnöstäni Vahvuuttamo Oy.

Vastaamalla kyselyyn annat merkittävän tuen tutkimukselleni auttaen samalla kehittämään oppilaanohjausta ja tuottamaan tietoa voimakehäohjauksen ja -materiaalin vaikuttavuudesta erilaisten oppilaiden keskuudessa. Kaikki kokemustieto on tässä tutkimuksessa oleellista ja siksi juuri sinun osallistumisesi on äärimmäisen tärkeää. Suurkiitos jo etukäteen vastauksestasi.

Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja sitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Henkilötietoja ei kerätä ja tulokset anonymisoidaan. Kyselyn tulokset julkaistaan osana tulevaa väitöskirjaani. Kyselyyn vastaaminen ja tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Kyselylomakkeeseen pääset tästä linkistä. Kyselyyn vastaamiseen kannattaa varata noin 10 minuuttia. Vastaukset tallentuvat vasta, kun painat kyselyn lopuksi lähetä -painiketta. Viimeinen vastauspäivä on ma 18.1.2021.

Lisätietoja saat ottamalla yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Ystävällisin terveisin

Marjo Katajisto
Väitöskirjatutkija Lapin yliopisto