



ACTA ELECTRONICA
UNIVERSITATIS LAPPONIENSIS
385

Nina Seljo

VAHVUUSMENTOROINTI

Kehittämistutkimus opettajan vahvuusperustaisesta tukemisesta
työuran induktiovaiheessa

NINA SELJO

VAHVUUSMENTORINTI
—
**KEHITTÄMISTUTKIMUS OPETTAJAN
VAHVUUSPERUSTAISESTA TUKEMISESTA
TYÖURAN INDUKTIOVAIHEESSA**

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston
Mauri-salissa syyskuun 13. päivänä 2024 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2024

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat

professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto
yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen, Lapin yliopisto

Väitöskirjan esitarkastajat

professori Maija Lanas, Oulun yliopisto
dosentti Jaakko Helander, Hämeen ammattikorkeakoulu

Vastaväittäjä

dosentti Jaakko Helander, Hämeen ammattikorkeakoulu



Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Nina Seljo

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 385

ISSN: 1796-6310
ISBN: 978-952-337-440-9

Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite: URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-440-9>

*The world tends to become better
or may be made better
by human effort.*

("meliorism" selitettynä sivustolla dictionary.com)

Tiivistelmä

Nina Seljo

Vahvuusmentorointi - kehittämistutkimus opettajan vahvuusperustaisesta tukemisesta työuran induktiovaiheessa

Rovaniemi, Lapin yliopisto, 2024, 216 s.

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 385

ISSN: 1796-6310

ISBN: 978-952-337-440-9

Opettajien suuri ammattiryhmä tekee yksilölle ja yhteiskunnalle merkityksellistä kasvatus- ja sivistystyötä. Suomalaisten opettajien työssä jaksaminen ja työhön sitoutuminen ovat kuitenkin herättäneet huolta. Yhdeksi tavaksi edistää opettajien työhön kytkeytyvää hyvinvointia, ammatillista kehitystä ja alalla pysymistä on esitetty erityisesti uran alkuvaiheen eli induktiovaiheen tukemista. Induktiovaiheessa yksi hyödynnetyimmistä ja tutkituimmista tukimuodoista on mentorointi.

Tämä tutkimus sijoittuu positiivisen psykologian viitekehykseen ja perustuu pragmatistiseen ja melioristiseen näkökulmaan, jonka mukaisesti ihminen voi aktiivisella toiminnallaan vaikuttaa elämäänsä. Positiivisen psykologian alalta tutkimuksen keskiössä ovat luonteenvahvuudet, joiden tuntemuksen ja käytön tiedetään edistävän kukoistusta työssä.

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia, miten induktiovaiheen opettajaa voidaan tukea luonteenvahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla. Nelisyklisessä kehittämistutkimuksessa luotiin VIA-luonteenvahvuuskäsitystä ja induktiovaiheen opettajien mentorointia yhdistelevä ammatillinen tukimuoto, josta käytetään nimitystä vahvuusmentorointi.

Suunnitteluvaiheessa muodostettiin vahvuusmentoroinnin suunnittelumalli luonteenvahvuuksien sekä mentorointitutkimusten ja -teorioiden perusteella. Testaamisvaiheessa toteutettiin yhden lukuvuoden mittainen mentorointikokeilu 11 perusopetuksen opettajalle. Tutkimuksen pääaineiston muodostivat mentorointiin osallistuneiden opettajien loppuhaastattelut sekä tutkijan muistiinpanot. Tutkijainneistona toimivat mentoroinnin aikaiset välihaastattelut sekä alku- ja loppukysely.

Arviointivaiheessa haastatteluaineisto luokiteltiin ja analysoitiin induktiivisen sisällönanalyysin keinoin. Aineiston perusteella mentorointi yhdistettynä vahvuusinterventioon koettiin merkitykselliseksi ja toimivaksi tavaksi tukea opettajuuden alkuvaihetta. Vahvuusmentorointi tarjosi osallistujille heidän tarvitsemaansa psy-

kososiaalista tukea, lisäksi myönteistä ajattelua ja työssä onnistumisen edellytyksiä sekä vahvasti opettajan ammatillista kasvua. Opettajille muodostui ymmärrys luonteenvahvuuksista laaja-alaisina, kehitettävänä ja keskenään yhtä merkityksellisinä ominaisuuksina, joita kaikkia voi opettajan työssä tunnistaa, hyödyntää ja kehittää.

Kehittämisvaiheessa osallistujien kuvaamaa vahvuusmentoroinnin merkitystä koettuun pedagogiseen hyvinvointiin tarkasteltiin yleisen hyvinvoinnin PERMA-teorian elementtien avulla. Lisäksi arvioitiin vahvuusmentoroinnin onnistumista Kirkpatrickin mallin avulla.

Tulosten perusteella rakennettiin opettajien vahvuusmentorointimalli, joka on käytännöllinen kuvaus siitä, miten vahvuusmentorointia voidaan toteuttaa. Vahvuusmentorointi muodostuu ryhmä- ja yksilötapaamisista, millä tavoitellaan molempien tapaamismuotojen etuja. Etä- ja lähitapaamiset mahdollistavat mentorointiin osallistumisen laajemmaltakin alueelta. Tapaamisten sisällöt perustuvat osallistujien tarpeisiin sekä tutkimuksessa kehitettyihin mentorointikäytänteisiin ja harjoitteisiin, joissa yhdistyvät luonteenvahvuustyöskentely ja ammatillisen kasvun näkökulmat.

Vahvuusmentoroinnissa keskustellaan laaja-alaisesti opettajuudesta ja opettajan työstä. Kaikissa keskusteluissa pyritään positiivisen psykologian ja meliorismin mukaisesti huomaamaan hyvät asiat, onnistumiset ja etenkin luonteenvahvuudet. Vahvuusmentoroinnin osapuolten välistä toimintaa ohjaavia periaatteita ovat kunnioittava kohtaaminen, vertaisuus ja luottamuksellisuus.

Vahvuusmentorointimalli yhdistelee luonteenvahvuuksien ja mentoroinnin mahdollisuuksia opettajien työn tukemisessa ensimmäisenä Suomessa. Vahvuusmentorointimallia sekä sen yksittäisiä harjoituksia ja käytänteitä voidaan hyödyntää induktiovaiheen opettajien mentoroinnissa, mutta myös muissa ammatillisissa ohjausmuodoissa ja uran vaiheissa.

Asiasanat: mentorointi, luonteenvahvuudet, opettajan työ, induktiovaihe, kehittämistutkimus

Abstract

Nina Seljo

Strengths-based mentoring – A design-based research on support during the induction phase of a teacher's career

Rovaniemi, Lapin yliopisto, 2024, 216 s.

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 385

ISSN: 1796-6310

ISBN: 978-952-337-440-9

A large professional group of teachers is engaged in educational and cultural work that is relevant to individuals and society. However, concerns have been raised about the job satisfaction and commitment of Finnish teachers. One way of promoting teachers' work-related well-being, professional development and retention is to support, in particular, the early stages of their careers. One of the most widely used and researched forms of support for the induction phase is mentoring.

This study is situated within the framework of positive psychology and is based on a pragmatic and melioristic perspective, according to which people can make a difference in their lives through active engagement. Within the field of positive psychology, the focus of this research is on character strengths. The awareness and use of character strengths are known to contribute to flourishing at work.

The purpose of this study was to explore how to support induction teachers through mentoring based on character strengths. A professional support format called strengths-based mentoring was created in this four-cycle, design-based study, combining the VIA concept of character strengths and mentoring induction teachers.

In the design phase, a strengths-based mentoring design model was developed based on research on character strengths and mentoring. In the testing phase, a mentoring experiment was carried out for 11 teachers in basic education for one school year. The main data for the study consisted of interviews about the participants' mentoring experiences and the researcher's notes. Supplement data consisted of mid-term interviews and initial and final questionnaires.

In the evaluation phase, the interview data were classified and analysed using inductive content analysis. Based on the data, mentoring combined with a strengths-based intervention was perceived as a relevant and effective way to support the early stages of teaching. Strengths-based mentoring provided the participants with the

psychosocial support they needed, increased positive thinking and the conditions for success at work and strengthened the teacher's professional growth. Teachers gained an understanding of character strengths as broad, developable and equally relevant qualities, all of which can be identified, utilized and developed in their work as teachers.

In the development phase, the importance of strength-based mentoring, as described by the participants for their perceived pedagogical well-being, was examined using elements of the PERMA theory of general well-being. In addition, the success of strength-based mentoring was assessed using the Kirkpatrick model.

The results were used to build a model for teachers' strengths-based mentoring, which is a practical description of how strengths-based mentoring can be implemented. It consists of group and individual meetings, with the benefits of both types of meetings being sought. Distance and face-to-face meetings allow mentoring to involve a wider range of people. The content of the meetings is based on the needs of the participants and the mentoring practices and exercises developed in the research, which combine character development and professional growth aspects.

Strength-based mentoring involves a wide-ranging discussion of teaching and teaching as a profession. In all discussions, the aim is, in line with positive psychology and meliorism, to note the good things, the successes and, in particular, the strengths of character. Respectful encounters, peer support and confidentiality are the guiding principles among the parties involved in strength mentoring.

The strengths-based mentoring model is the first in Finland to combine the potential of character strengths and mentoring to support teachers' work. The strengths-based mentoring model and its individual exercises and practices can be used not only in mentoring teachers in the induction phase but also in other professional guidance and career stages.

Keywords: mentoring, character strengths, teachers' work, induction phase, design-based research

Kiitokset

Tämä tutkimus on syntynyt kunnioituksesta ja arvostuksesta suomalaista opettajaa ja opetusalaan kohtaan. Olen halunnut tutkia ja kehittää suomalaisten opettajien ammatillista tukea ja olla näin osaltani rakentamassa suomalaisen opetusalan hyvinvointia. Olen ollut onnekas, kun tutkimukseni lähtökohdat, luonteenvahvuudet ja mentorointi, ovat innoittaneet minua koko väitöskirjaprosessin alusta loppuun.

Tutkimus sai alkunsa onnekaasta sattumasta: puhjennut autonrengas johdatti minut lähikirjastoon positiivisen psykologian kirjapinon luo. Tätä tutkimusta tuskin olisikaan syntynyt ilman positiivista psykologiaa, jonka oppeja hyödynsin tutkimusvuosina myös henkilökohtaisessa elämässäni. Kirjoitin kiitollisuuspäiväkirjaa, tein toiveikkuusharjoituksia ja keskityin näkemään hyvän ympärilläni. Positiivinen psykologia on muodostunut tutkimusaiheeni ohella myös omaksi voimavarakseni. Olenkin syvästi kiitollinen kaikille positiivisen psykologian tutkijoille siitä työstä, jota he ovat aiheen parissa tehneet!

Tutkimusta tehdessä olen tutustunut myös omiin luonteenvahvuksiini ja monesti yllätynyt siitä, missä kaikessa niistä voi olla hyötyä. Samalla olen tunnistanut, miten omien opettajieni vahvuudet ovat olleet merkityksellisiä omassa kasvussa ja oppimisessani. Esimerkiksi ala-asteen opettajan Sepon anteeksiantavuus, filosofian opettaja Johanneksen näkökulmanottokyky ja kieltenopettaja Tuijan innostus ovat jättäneet minuun pysyvän jälkensä.

Olen erityisen kiitollinen siitä, että väitöskirjaprosessissa apunani on ollut myös muiden ihmisten vahvuuksia. Ilman niitä tuskin olisin työtä valmiiksi saanutkaan.

Ohjaajani professori Satu Uusiautti ja yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen, kiitos ihan kaikesta! Ihailen varsinkin arviointikykyänne ja taitoanne jakaa toiveikkuutta. Kiitos siitä ystävällisestä, mutta määrätietoisesta ohjaustavasta, jolla olette kohdanneet minut kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Kiitän arvokkaista ja osuvista huomioista teitä, tutkimukseni esitarkastajat professori Maija Lanas ja dosentti Jaakko Helander. Haastoitte minut käyttämään harkitsevaisuutta ja rohkeutta vielä tekstin viimeisissäkin muokkauksissa. Kiitos Jaakko Helanderille myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Kiitos näkökulmanottokyvystä työni käsikirjoituksen oponoijat, yliopistonlehtori Hanna Vuojärvi ja jatko-opiskelija Susanna Myllyneva. Tarkkänäköiset kommenttinne olivat arvokkaita työni viimeistelyssä. Tutkimuksen kirjoittamisen ja ikimuistaisen tutkijantaitojen opiskeluvuoden mahdollisti Suomen Kulttuurirahaston tuki – kiitos siitä!

Haluan esittää suurimmat kiitokseni teille, kaikki tämän tutkimuksen mentoointiin osallistuneet opettajat. Olette huikeita, taitavia ja välittäviä ammattilaisia

täynnä vahvuuksia! Kiitollisuus yhteisestä mentorointimatkastamme antaa minulle edelleen voimaa ja väitöskirja on lopulta vain pieni iloinen bonus sen kokemuksen rinnalla. Raisa, erityinen kiitos sinulle siitä, että sain ottaa kanssasi ensiaskeleeni mentoriksi ennen tätä tutkimusta! Avoimuutesi ja luottamuksesi hyvään loivat pohjan minun tavalleni olla mentori.

Olen ollut onnekas ja saanut aina työskennellä innostavissa työyhteisöissä ja huumorin täyttämässä opettajanhuoneissa. Kiitos kaikille työtovereille, joiden kanssa työnteekoon on kietoutunut suuret määrät innostusta ja oppimisen iloa. Teiltä olen vuosien aikana oppinut valtavasti opettajuudesta. Erityisen kiitollinen olen teille, väitöskirjaseikkailuissa rinnallani kulkeneet kollegani, jatko-opiskelijat Noora Nam-pajärvi, Annuroosa Tikkanen, Virpi Vainio ja Tiina Yrjänheikki. Teidän kanssanne olen oppinut, miten tärkeitä sinnikkyyks, huumori ja toiveikkuus ovat jokaiselle tohtoriopiskelijalle – etenkin silloin, kun usein mainostamani “luottamus prosessiin” on ollut koetuksella.

Valtaisa kiitos kuuluu sinulle oma mentorini, serkkuni Ilona Ikonen! Luovuutesi, uteliaisuutesi ja näkökulmanottokykyysi ovat helpottaneet monia tutkimusvalintojani ja auttaneet minua aina eteenpäin. Suuri kiitos myös teille kaikki ihanat ystävät, joiden sosiaalinen älykkyys, näkökulmanottokyky, innostus, reiluus ja anteeksiantavuus ovat antaneet minulle iloa ja voimaa ruuduntäyteisten päivien tasapainoksi. Mennään metsäpoluille, lounaalle, vesille, tallille ja illanviettoihin myös jatkossa!

Äidilleni Mirjalle kiitos rohkeudesta, jolla sytytit minussa ajatuksen tohtoripolusta jo vuosikymmeniä sitten. Isälleni Jukalle kiitos, että olet opettanut, mitä tarkoittaa kauneuden ja erinomaisuuden arvostus luonnosta nauttimisen ja voimaantumisen muodossa.

Rakas Ari. Kiitos siitä, miten näet minut ja vahvuuteni. Taitosi rakastaa ja tukea ovat parasta, mitä voin toivoa! Olen sinusta joka päivä kiitollinen.

Rakkaimmat Nette, Ellen ja Mai. Teissä näen kaikkia vahvuuksia ihan joka ikinen päivä ja olen teistä ylpeä. Ehkäpä äidin hajamieliset “leppäkertun aivot” toimivat tämän urakan jälkeen taas vähän kirkkaammin!

Koetusta kiitollisena, tulevasta toiveikkaana
Rovaniemellä kesäkuun 20. päivänä 2024
Nina Seljo

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	4
Abstract	6
Kiitokset	8
1 JOHDANTO	13
1.1 Aiheenvaihtelu ja keskeisimmät käsitteet.....	14
1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	16
1.3 Pragmatismi ja positiivinen psykologia tutkimuksen viitekehyksinä.....	16
1.4 Kehittämistutkimus tutkimuksen toteutustapana.....	20
1.5 Tutkimuksen eteneminen.....	24
2 SUUNNITTELUVAIHE: VAHVUUSMENTOROINNIN TAUSTAT	26
2.1 Mentorointi opettajan induktiovaiheen tukena.....	26
2.1.1 Mentoroinnin käsite ja lähikäsitteet.....	26
2.1.2 Mentoroinnin toteutustapoja ja onnistumisen edellytyksiä.....	30
2.1.3 Mentoroinnin merkitys induktiovaiheen opettajalle.....	34
2.2 Luontevahvuudet opettajan työn tukena.....	37
2.2.1 Luontevahvuuksien kuvaus ja luokittelu.....	37
2.2.2 Luontevahvuudet opettajan työn näkökulmasta.....	40
2.2.3 Vahvuusinterventio hyvinvoinnin edistäjänä.....	44
2.3 Tavoitteena pedagoginen hyvinvointi.....	46
2.3.1 Yleinen hyvinvointi.....	46
2.3.2 Opettajan pedagoginen hyvinvointi.....	49
2.3.3 Opettajan pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttaminen.....	51
2.4 Vahvuusmentoroinnin suunnittelumalli.....	53
3 TESTAAMISVAIHE: VAHVUUSMENTOROINNIN TOTEUTUS	62
3.1 Tutkija, osallistujat ja tutkimusetiikka.....	62
3.1.1 Tutkija ja tutkijan positio.....	62
3.1.2 Osallistujat ja eettiset ratkaisut.....	64
3.2 Tutkimusaineisto.....	67
3.3 Ensimmäinen testaamisvaihe: pilottikokeilu.....	73
3.4 Toinen testaamisvaihe: vahvuusmentoroinnin testaaminen.....	75
3.4.1 Vahvuusmentoroinnin kulku.....	75
3.4.2 Suunnitteluperiaatteiden noudattaminen.....	84
3.4.3 Kooste toisen testaamisvaiheen toteutuksesta.....	88
3.5 Tutkimusaineiston luokittelu ja analyysi.....	90

4 ARVIOINTIVAIHE: HAVAINNOT VAHVUUSMENTOROINNIN TOTEUTUKSESTA	96
4.1 Vahvuusmentoroinnin toteutustapojen toimivuus.....	96
4.1.1 Käytännön toteutus.....	96
4.1.2 Sisällöt ja harjoitteet.....	100
4.1.3 Mentorin ja osallistujien välinen toiminta.....	107
4.2 Luonteenvahvuudet opettajan työssä.....	110
4.2.1 Osallistujien yleinen käsitys luonteenvahvuuksista.....	110
4.2.2 Osallistujien omat luonteenvahvuudet.....	114
4.2.3 VIA-luonteenvahvuuksien ilmeneminen opettajan työssä.....	117
4.3 Opettajien kokemukset vahvuusmentoroinnin hyödyistä.....	124
4.3.1 Psykososiaalinen tuki.....	124
4.3.2 Myönteisyyden lisääntyminen.....	126
4.3.3 Työssä onnistumisen tukeminen.....	129
4.3.4 Opettajana kasvu.....	135
4.4 Keskeisimmät tutkimushavainnot.....	138
5 KEHITTÄMISVAIHE: VAHVUUSMENTOROINTIMALLIN MUODOSTAMINEN	140
5.1 Vahvuusmentoroinnin tavoitteiden tarkastelu.....	140
5.2 Vahvuusmentoroinnin arviointi.....	147
5.3 Vahvuusmentorointimallin esittely.....	152
6 POHDINTA	158
6.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	158
6.2 Tutkimuksen anti.....	162
6.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	165
6.4 Johtopäätöksiä ja ajatuksia tulevasta.....	172
LÄHTEET	175
LIITTEET	193

TAULUKOT

Taulukko 1	Työelämän ohjausmuotoja.....	28
Taulukko 2	VIA-luonteenvahvuudet	39
Taulukko 3	VIA-vahvuusluokittelun mukaiset hyveet ja vahvuudet suhteessa niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin opettajan työssä.....	41
Taulukko 4	Vahvuusmentoroinnin suunnitteluperiaatteet	54
Taulukko 5	Vahvuusmentoroinnin toteutussuunnitelma	61
Taulukko 6	Toisen testaamisvaiheen kooste	89
Taulukko 7	Kuvaus aineiston luokittelusta	92

KUVIOT

Kuvio 1	Työympyrä.....	58
Kuvio 2	Vahvuusmentorointimalli	154

LIITTEET

Liite 1	Tutkimuksen eteneminen	193
Liite 2	Tutkimuslupahakemus.....	196
Liite 3	Kirje rehtoreille	198
Liite 4	Ilmoittautumislomake vahvuusmentorointiin.....	199
Liite 5	Alkukysely	203
Liite 6	Mentorointisopimus.....	205
Liite 7	Loppuhaastattelun kysymysrunko.....	207
Liite 8	Loppukysely	209
Liite 9	Osallistujakohtaiset tapaamismäärät vahvuusmentoroinnin testaamisvaiheessa	212
Liite 10	Vahvuusmentoroinnin käytänteet ja harjoitteet, kooste.....	213

1 JOHDANTO

Opettajat olivat vuonna 2020 Suomen kahdeksanneksi suurin ammattiryhmä (Tilastokeskus, 2022) ja perusopetuksen opettajia maassamme on yli 40 000 (Saari & Attila, 2020). Yksittäinen opettaja voi olla jollekin koko elämän merkittävin henkilö; mikä tahansa opettajan sadoista päivittäisistä kohtaamisista saattaa vaikuttaa oppilaan loppuelämään. Opettaja on myös yksi yhteiskunnan tukipilareista; samalla kun hän välittää kulttuuriperintöä ja kansallista arvopohjaa seuraaville sukupolville, hän joutuu myös vastaamaan koulujärjestelmää, oppimiskäsitystä ja koko yhteiskuntaa koskeviin muutostarpeisiin (ks. Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007; ks. myös Commission of the European communities, 2007, s. 4–5).

Opettajan työ on merkityksellistä, mutta myös vaativaa ja toisinaan väsyttävää työtä. Opettajan työssä jaksaminen onkin aiheellinen huoli koko yhteiskunnalle: viimeisen vuosikymmenen aikana opettajien työn ilo on heikentynyt, työtyytyväisyys laskenut ja työstressi lisääntynyt (Golnick & Ilves, 2021; Länsikallio ym., 2017). Stressi ja uupuminen on tunnistettu eurooppalaisten opettajien työssä ongelmaksi (Rudow, 1999) ja suomalaiset sivistysalan työntekijät kokevat työnsä henkisesti kuormittavaksi (Koskinen ym., 2006; Pekkarinen & Pulkkinen, 2023). Kielteiset mielikuvat opettajien työoloista heikentävät myös nuorten halua hakeutua alalle (Heikkinen ym., 2020, s. 54) ja jopa yli puolet opettajista on harkinnut alanvaihtoa (OAJ, 2021a).

Vaikka opetustyö kuormittaa, se koetaan myös palkitsevana ja antoisana (Pietarinen ym., 2008). Suomalaiset opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä työhönsä (OECD, 2019). Opettajan työ on asiantuntijatyötä, johon vaaditaan Suomessa akateeminen pätevyys. Opettajankoulutus ei kuitenkaan yksinään valmista opettajaa vastaamaan opettajan käytännön työn haasteisiin (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Opettajat kaipaavat tukea työhönsä, erityisesti sen alkuvaiheisiin, ja ammatillisen keskustelun ja vertaistuen tarve on heillä suuri (ks. esim. Commission of the European Communities, 2007; Heikkinen, Tynjälä ym., 2010; Järvinen, 1999; OECD, 2019). Opettajien ammatillista tukemista on syytä tutkia ja kehittää, jotta suomalaiset opettajat viihtyisivät paremmin työssään, ja jotta vältytään muiden maiden kaltaiselta opettajapulalta (ks. esim. Eerola & Kajanne, 2021; UNESCO, 2022).

1.1 Aiheenvalinta ja keskeisimmät käsitteet

Innoitus tutkimukseeni on saanut alkunsa omassa työssäni opettajana ja opettajien täydennyskouluttajana. Suomalaisten opettajien ammattitaito on ihastuttanut minua kerta toisensa jälkeen. Olen kuitenkin toistuvasti hämmästellyt sitä, miten samaa työtä tekevät, samassa fyysisessä ympäristössä työskentelevät, sosioekonomisesti ja lähtötilanteeltaan hyvin samankaltaiset opettajat saattavat suhtautua työhönsä täysin eri tavoin. Seinän toisella puolella opettaja nauttii työstään, kehittää ja kehittyy siinä, kun hänen kollegansa puolestaan tuntuu näkevän työssään paljon nurjia puolia, on kyynistynyt ja kyllästynyt. Käsiini sattui Martin Seligmanin teos *Aito onnellisuus* (2008) ja minua puhutteli erityisesti Seligmanin kuvaus siitä, miten paljon luonteenvahvuuksien hyödyntäminen vaikuttaa työssä viihtymiseen. *Luonteenvahvuudet* ovat myönteisiä luonnollisia kykyjä tai voimavaroja, joita on kaikilla ihmisillä. Niiden käyttö vahvistaa käyttäjää ja ihmisiä hänen ympärillään ja niitä arvostetaan itsessään lähes kaikissa maailman kulttuureissa. (Seligman, 2008, s. 166–170.) Vahvuuksien hyödyntäminen työssä edistää ihmisen työhyvinvointia, intohimoa työtä kohtaan ja työssä suoriutumista (Biswas-Diener ym., 2017; Hone ym., 2015; Morris & Garrett, 2009). Voisiko luonteenvahvuuksien hyödyntämisestä – tai hyödyntämättömyydestä – olla kyse myös kohtaamieni opettajien kohdalla? Miten omiin luonteenvahvuuksiin tutustumista voisi tietoisesti hyödyntää opettajan monipuolisessa työnkuvassa?

Eriytyisen haastava vaihe opettajan uralla on siirtymävaihe koulutuksesta työelämään, eli *induktiovaihe*. Kolmea ensimmäistä työvuotta pidetään yleisesti opettajan urakehityksen alkuvaiheena (Commission of the European communities, 2007; Hobson ym., 2009) mutta induktiovaiheeksi voidaan määritellä myös viisi ensimmäistä työvuotta (Olsen ym., 2020). Koulutuksen ja uran välimaastossa opettaja kohtaa monenlaisia haasteita ja hänellä on tarve perehdytykselle sekä keskustelulle ammatin syvimpien kysymysten äärellä (Niemi ym., 2013, s. 10). Opettajan työssä uran aloitus poikkeaa monista muista aloista, koska opettajalla on heti uransa alussa sama juridinen ja pedagoginen vastuu kuin kokeneellakin työntekijällä. Silti Suomessa ei ole olemassa systemaattista tapaa tukea opettajan ammattiin kasvua ja siinä kehittymistä (Jokinen ym., 2014; Niemi ym., 2013.). Kun opettaja valmistuu yliopistosta ja siirtyy työelämään, vastuu perehdyttämisestä on koulukohtainen ja käytännössä käytänteet perehdytyksessä ja alkuvaiheen opastuksessa vaihtelevat suuresti; enemmistö suomalaisista opettajista jää ilman alkuperehdytystä ja vain noin viidennes suomalaiskoulusta tarjoaa opettajilleen mentorointiohjelmaa (OECD, 2019). Suomalaisen opettajankoulutuksen vetovoimaa selvittäneen raportin mukaan vastavalmistuneita opettajia tulisi tukea ammatillisesti ja sosiaalisesti ja induktiovaiheen ammatillisia käytänteitä olisi edelleen kehitettävä (Heikkinen ym., 2020, s. 55).

Yksi esimerkki induktiovaiheen tuesta on *mentorointi*, joka tarkoittaa vuorovaihteista ohjaussuhdetta kokeneemman ja kokemattomamman työntekijän välillä

(Heikkinen, Jokinen ym., 2010; Kupias & Salo, 2014, s. 11–12). Onnistuessaan mentoroinnilla on positiivisia vaikutuksia opettajan uran alun sujuvuuteen, opettajan ammatilliseen kasvuun ja osaamiseen ja se voi myös ehkäistä alalta pois siirtymistä (Barrera ym., 2010; Jokinen ym., 2014; Kent ym., 2012; Mäki, 2015; Pennanen ym., 2019). Euroopan komissio on jo vuonna 2007 suosittanut, että opettajilla olisi mahdollisuus saada tukea kolmen ensimmäisen työvuotensa aikana (Commission of the European communities, 2007). Suomessa mentoroinnin lisäämistä opettajien induktiovaiheen tukimuotona on esittänyt esimerkiksi opettajien ammattijärjestö (OAJ, 2021a, 2021b) ja mentoroinnin tarve on mainittu myös Opetushallituksen raporttisarjassa (Opetushallitus, 2020a, 2020b). Mentorointiin voi yhdistyä myös vertaistuki, jonka hyödyntämistä opettajien työhyvinvoinnin tukemisessa on esitetty esimerkiksi Työterveyslaitoksen 2022 julkaistussa opettajien hyvinvointitutkimuksessa (Kauppi ym., 2022).

Koska sekä luonteenvahvuuksilla että mentoroinnilla erillisinä interventioina tiedetään olevan potentiaalia opettajan työn tukemiseen, haluan tutkia, miten luonteenvahvuuksiin tutustuminen voidaan yhdistää uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mentorointiin ja miten tällaista mentorointia voidaan toteuttaa. Tarkastelen, voiko opettajan uran alkuvaiheen vahvuusperustaisella mentoroinnilla edistää opettajan työhön kytkeytyvää hyvinvointia, onnistumista työssä tai kiinnittymistä työhön. Aiempaa tutkimusta luonteenvahvuuksien ja mentoroinnin yhdistämisestä suomalaisessa kontekstissa ei ole. Yleisemmin ohjauksen näkökulmasta on tutkittu luonteenvahvuuksien hyödyntämistä korkeakouluopiskelijoiden ohjauksessa (Uusiautti ym., 2022) sekä perusopetuksen oppilaanohjauksessa (Katajisto, 2023). Myöskään kansainvälisesti en ole löytänyt samanlaista tutkimusta, joskin vahvuuksien ja mentoroinnin yhteyttä opetuslalla on jonkin verran tarkasteltu: Ye (2009) on muotoillut teoreettisen esityksen vahvuuksiin perustuvasta lähestymisestä opettajaopiskelijoiden mentoroinnissa ja Holik ja Sanda (2020) ovat puolestaan tutkineet mentoriopettajien luonteenvahvuuksia. Koska tutkimusasetelma on uusi, on tässä tutkimuksessa luontevaa tarkastella laadullisesti toteutustavan potentiaalia ja toimivuutta rajatulla osallistujamäärällä ja kerätä osallistujien kokemuksia aiheesta. Tutkimuksessa syntyvää kuvausta voidaan myöhemmin hyödyntää käytännön toiminnassa mutta myös määrällisen jatkotutkimuksen pohjana.

Vastatakseni edellä kuvattuun tutkimustarpeeseen valitsin tutkimusstrategiaksi *kehittämistutkimuksen* (esim. Akker ym., 2006; Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2018; Plomp, 2010; Wang & Hannafin, 2005). Tutkimus etenee vahvuusperustaisen mentoroinnin suunnittelusta testaamiseen, jonka jälkeen arvioin toteutusta ja lopulta kehitän suomalaiseseen opettajakontekstiin sopivan vahvuusperustaisen mentorointimallin. Testaamisvaiheessa toimin itse mentorina uransa alkuvaiheessa oleville perusopetuksen opettajille. Tällä tutkimusasetelmalla mahdollistuu tiedonkeruu koko prosessin ajalta sekä mentorin että mentorointiin osallistuvien näkökulmasta.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoite on tutkia ja kehittää luontevahvuuksiin perustuvaa mentorointia, jolla voidaan tukea uransa alussa olevaa opettajaa. Tutkimuksen pääkysymys on:

Miten uransa alussa olevaa opettajaa voidaan tukea vahvuusperustaisella mentoroinnilla?

Alakysymykset ovat:

- 1. Millaiset käytänteet toimivat vahvuusperustaisessa mentoroinnissa?*
- 2. Minkälainen merkitys vahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla on siihen osallistuneille opettajille?*

Kehittämistutkimukselle tyypillisesti tämä tutkimus yhdistelee teoriaa ja käytäntöä ja tavoittelee vaikuttavuutta myös reaali maailmassa (ks. Plomp, 2010). Tutkimuksen käytännön toteutus perustuu aiempaan teoreettiseen tietoon ja sillä on merkitystä jokaisen tutkimukseen osallistuvan kokemus- ja reaali maailmassa. Tutkimuksessa luodaan malli vahvuuksiin perustuvasta mentoroinnista. Malli vastaa erityisesti tutkimuksen kehittämistavoitteeseen. Tavoitteenani on samalla lisätä teoreettista ymmärrystä siitä, miten luontevahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla tarkoitetaan, miten sitä kannattaa toteuttaa ja mitä hyötyä siitä voi olla.

1.3 Pragmatismi ja positiivinen psykologia tutkimuksen viitekehyksinä

Tarkastelen seuraavassa pragmatismia tieteenfilosofisena taustana tämän tutkimuksen ontologialle ja epistemologialle ja sitä kautta metodologisille valinnoille (ks. esim. Guba & Lincoln, 1994). Esittelen samassa yhteydessä myös tutkimukseni toisen viitekehyksen, positiivisen psykologian, jota yhdistää pragmatismiin erityisesti melioristinen näkökulma.

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin pragmaattisia. Kysyn esimerkiksi, mitä käyttöä vahvuusperustaisella mentoroinnilla on käytännössä, miten vahvuuksien tunnistaminen hyödyttää opettajaa käytännössä ja mihin tutkimukseni tuloksia voi hyödyntää jatkossa (ks. Kivinen & Ristelä, 2001, s. 18). Kahden klassisen tietoteorian, rationalismin (tietoa syntyy ajattelun kautta) ja empirismin (tietoa syntyy havaintojen kautta) ohelle syntynyt *pragmatismi* perustuu ajatukseen, että tietoa syntyy käytännön ja kokemusten kautta (Heikkinen & Huttunen, 2006, s. 197–199). Pelkän teoreettisen tarkastelun sijaan tässä tutkimuksessa uskomuksia testataan pragmaattisesti kokemusten avulla (ks. Pihlström, 2008, s. 32). Vahvuusperustaisen mentorointimallin luomisen pohjana ovat kokemukset aidosta maailmasta ja käytännössä toteutettavan, käytänteitä testaavan tutkimukseni avulla pyrin löytämään mallin toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä ja säännönmukaisuuksia. Tästä

kokonaisuudesta muodostuu käytännössä hyödynnettävää, ihmiselämään konkreettisesti vaikuttavaa tietoa.

Pragmatistinen lähestymistapa painottaa asian käytännöllisyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta; tässäkin tutkimuksessa keskeistä on se, mitä käyttöä tiedolla on. Tiedon hankinta ja tiedon pätevyyden arviointi perustuvat toimintaan ja sen vaikutuksiin. (ks. Creswell & Creswell, 2018, s. 10–11; Eerola, 2007, s. 25; Kivinen & Ristelä, 2001.) Vastapainona esimerkiksi Descartesin jyrkälle jaottelulle mielen ja ruumiin välillä pragmatistit pyrkivät kyseenalaistamaan tiukkaa dualismia ja häivyttämään rajaa teorian (ajattelun) ja käytännön (toiminnan) välillä (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kivinen ym., 2008; Kivinen & Ristelä, 2001, s. 9–10). Toimintaa ja teoriaa yhdistelevässä tutkimusasetelmassani liikun teorian ja käytännön rajapinnoilla mutta lopulta merkityksellistä on se, mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi. Pragmatismia voikin ajatella tietoteoreettisena lähtökohtana juuri käytäntöön suuntautuvalla tutkimuksella (ks. Muurinen, 2019).

Pragmatismiin liitetään usein ajatus, että se vastustaisi teoreettisuutta mutta sen perinteeseen kuuluu myös logiikkaa, tieteenteoriaa ja metodologiaa. Tiedettä voidaan pragmatismiin näkökulmasta pitää kriittisen toiminnan kehittyneenä, sosiaalisena muotona, jolla tavoitellaan yhteisöllisesti ja järjestelmällisesti tietoa ja totuudellisuutta (ks. Kilpinen ym., 1999). John Dewey'n pragmatismissa idea on totta vasta ollessaan yhtäläinen kokemusmaailmamme kanssa ja deweylaisen ajattelun mukaan tieteen ensisijainen motiivi on vaikuttaa ihmiselämään. Tässäkin tutkimuksessa tieteellistä tietoa muodostuu kokeellisin menetelmin ja sen avulla ihmiset voivat ohjata toimintaansa ja saavuttaa ihanteitaan. Pragmatismiin mukaisesti tämän tutkimuksen ja yleisemminkin tieteen tehtävänä ei ole paljastaa asioiden todellista tilaa, vaan ennemminkin asioiden välisiä suhteita ja niihin liittyviä säännönmukaisuuksia. (Alhanen, 2013; Dewey ym., 1977, s. 98–115.) Uuden tiedon löytäminen tutkimuksessani edellyttää toistuvaa oman ja muiden toiminnan systemaattista tarkastelua. Käsitystäni siitä, miten tieto muodostuu, kuvaa hyvin Pihlströmin (2002, s. 34) ajatus hänen kuvatessaan deweylaista pragmatismiaan: "Ainoa tiemme tietoon on toimintamme jatkuva itsekriittinen reflektio yhdessä muiden tietäjien ja toimijoiden kanssa."

Pragmatistisen tiedekäsityksen mukaan totta on se, mikä toimii tällä hetkellä (Creswell & Creswell, 2018, s. 10–11). Myös tätä tutkimusta leimaa pragmatismille tyypillinen kontekstisidonnaisuus (ks. Cherryholmes, 1992); tutkimuksen lähtökohtana ovat suomalainen opettajuus tässä ajassa ja tutkijan maantieteellisen sijoittumisen vuoksi, lappilaisessa ympäristössä sekä tämänhetkiseen tietoon perustuva käsitys luonteenvahvuuksien ja mentoroinnin teoriasta. Ymmärrän myös, että tutkijoiden ja tutkimushenkilöiden sosiaalinen tausta ja tämänhetkinen konteksti ovat merkityksellisiä tutkimustulosten näkökulmasta.

Pragmatistinen maailma ei ole staattinen ja siten myös tietomme on kehittyvää ja muuttuvaa. Pragmatismi ei edes pyri lopullisiin vastauksiin. Tämäkin tutkimus

noudattelee ajatusta, jonka mukaan kaikki tietämyksemme on vain alustavaa. Käsit-
tys tiedon muuttuvuudesta ja kontekstuaalisuudesta voikin oikeuttaa kritiikin pra-
gmatismien käyttämisestä tieteen lähtökohtana. (ks. Kilpinen ym., 1999; Koskinen,
2010, s. 157; Pihlström, 2002, s. 30; Reed, 2002.)

Koopman (2006) ja Bergman (2010) esittelevät *meliorismien* eli filosofisen toiveik-
kuuden pragmatismille läheisenä käsitteenä. Melioristinen ajattelu on optimismin ja
pessimismin väliin sijoittuva asenne, jonka mukaan maailma voi muuttua parem-
maksi – olematta siis välttämättä huonoin tai paras mahdollinen. Oleellista on, että
ihminen voi toimillaan vaikuttaa maailman kehittymiseen. Pragmatismien keskeisen
hahmon William Jamesin pragmatismissa meliorismi perusteltiin sillä, että se teki
elämästä parempaa ja antoi merkityssisällön maailmalle (Bergman, 2010). Koop-
man (2006, s. 106) esittääkin, että pragmatismi on parhaimmillaan “filosofinen tapa
ottaa toiveikkaus vakavasti”.

Meliorismi linkittää yhteen tämän tutkimuksen teoreettiset viitekehykset, prag-
matismien ja *positiivisen psykologian*. Tässä tutkimuksessa hyvinvointiorientoituneen
työskentelyn, vahvuusajattelun ja hyvän huomaamiseen keskittymisen taustalla ovat
positiivisen psykologian luomat ajatusmallit ja teoriat. Positiivinen psykologia tut-
kii sitä, miten hyvinvointia voidaan edistää. (esim. Diener, 2000; Ojanen, 2014.)
Se pyrkii ymmärtämään ja kehittämään yksilöiden, organisaatioiden ja yhteisöjen
optimaalista toimintaa (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Vaikka positiivinen psykologia on tieteenalana nuori, on aristoteelista traditiota
seuraava, onnellisuuteen johtava hyveellinen toiminta kulkenut filosofian ja psyko-
logian juonteena läpi historian (ks. Ojanen, 2014, s. 15–22). Yhtenä merkittävänä
oppirakennelmana positiivisen psykologian taustalla voidaan tunnistaa humanis-
tinen psykologia, jonka lähtökohdissa on tunnistettavissa myös keskittyminen
myönteiseen (Joseph, 2021; Resnick ym., 2001). Positiivisen psykologian aluksi
voidaan määrittää viime vuosituhaten loppupuoli, jonka jälkeen alan tutkimusten
määrä on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävästi (Donaldson
ym., 2015) ja sen piirissä on kehitetty suuri määrä erilaisia ohjelmia ja interventioita
(Schueller & Parks, 2014). Humanistisen psykologian piirissä toimineen Carl Ro-
gersin asiakaskeskeinen terapia on ollut vaikuttamassa etenkin positiivisen psyko-
logian käytännön sovelluksiin (Linley ym., 2009; Pajares, 2009; Resnick ym., 2001;
ks. myös Saarinen ym., 1989).

Harni ja Saari (2015) kritisoivat positiivista psykologiaa siitä, kuinka sen mu-
kaan jokainen ihminen on “potentiaalisesti psykologisen työstämisen tarpeessa ja
psykoteknikkoiden potentiaalinen objekti”. Tämä huomio on täysin oikea ja vah-
vistaa jo positiivisen psykologian ensimmäisten tutkijoiden havaintoa siitä, miten
pitkä historia yhteiskunnassamme on juuri viallisen, rikkinäisen tai haavoittuneen
mielen korjaamisessa, ja kuinka ajatus normaaliksi ymmärretyn psyyken ja mielen
vahvistamisesta on edelleen vieras. Seligman ja kollegat lähtivät aikoinaan liikkeelle
juuri siitä, että positiivisen psykologian keinoilla voidaan edistää kaikkien ihmisten

hyvinvointia. Perinteinen psykologia on vuosikymmenten ajan keskittynyt pahoinvoinnin hoitoon unohtaen lähes tyystin hyvinvoinnin kehittämisen. (Seligman, 1998.)

Tässä tutkimuksessa yhtenä mentoroinnin periaatteena on keskittyä myönteisiin asioihin, kuitenkin mitenkään vähättelemättä tai kieltämättä negatiivisia tunteita tai tapahtumia. Positiivisen psykologian kohtaama kritiikki liittyykin usein siihen, että se unohtaa ikävät asiat tai ”inhimillisestä kokemuksesta traagiset ja traumaattiset piirteet” (Harni & Saari, 2015). Held (2002, 2004) puhuu jopa positiivisen psykologian ”tyranniasta” ja siitä, kuinka positiivisuuspakon voimin kielletään negatiiviset ihmisten todelliset ongelmat ja kaikki negatiivisuus. Myönteiseen tai vahvuuksiin keskittyminen eivät kuitenkaan poista pahan, surun, vihan, vääryyden tai minkään muunkaan negatiivisen olemassaoloa. Negatiivisetkin tunteet ovat ihmiselle tarpeellisia (ks. Held, 2004) ja on tärkeää, että positiivisessa psykologiassa huomioidaan kaikki tunteet. Voi hyvin olla, että positiivisuutta korostetaan nykyään liikaakin mutta Markku Ojasa (2014, s. 24) sanoin ”se ei ole ihme, kun ajatellaan, miten negatiivista psykologia on ollut”. Ajattelen, että vertailu positiivisen psykologian ja perinteisen, patologisen psykologian välillä on osittain myös keinotekoisia, sillä molemmilla lähestymistavoilla on lopulta varsin samanlaiset päämäärät (ks. Snyder ym., 2011, s. 10). Positiivinen psykologia on lopulta yksinkertaisesti vain psykologiaa, joka keskittyy ihmisen hyveisiin, vahvuuksiin, potentiaaliin ja kykyihin (Sheldon & King, 2001).

William Jamesia on myös kutsuttu ”Amerikan ensimmäiseksi positiiviseksi psykologiksi” (Taylor, 2001; ks. myös Ojanen, 2014, s. 20), vaikka sinällään pragmatismia ei olekaan yleisesti esitetty positiivisen psykologian taustaepistemologiana. James kuitenkin linkitti pragmatismiin meliorismiin (James ym., 2008, s. 216) ja ”maltillinen meliorismi” (ks. Bergman, 2010) on nähdäkseen lähellä myös positiivisen psykologian peruslähtökohtia; kohti hyvinvointia on mahdollista päästä, sitä kannattaa tavoitella ja ihminen voi omilla toimillaan vaikuttaa tähän. Puhdas optimismi ja pessimismi ajavat ihmisen passiivisuuteen, koska ihmisen teoilla ei lopulta ole merkitystä (Bergman, 2010, s. 275, viitaten Deweyhyn, 1920), kun meliorismi puolestaan kannustaa ihmistä aktiivisuuteen ja korostaa ihmisen mahdollisuuksia vaikuttaa elämään. Tällainen ”pragmatistinen toiveikkuus” (Koopman, 2006) on varsin lähellä positiivisen psykologian tulokulmaa, jossa on juuri haluttu murtaa perinteisen psykologian ajatusta ihmisestä passiivisena kohteena (Seligman, 2011b). Ajattelen, että ihmisen omaa aktiivisuutta korostava meliorismi kuvaa varsin hyvin positiivisen psykologian viitekehystä, vaikka positiivisen psykologian piirissä ollaan keskitytty lähinnä optimismiin tai realistisen optimismiin näkökulmaan (ks. esim. Ojanen, 2014, s.145–152; Seligman, 1992).

Tätä tutkimusta ohjaa se melioristinen lähtökohta, että tutkimushenkilöiden ja opettajien hyvinvointiin voidaan vaikuttaa ja että jokaisella työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa ainakin joiltakin osin omaan työssä viihtyvyyteensä ja siihen,

miten he työhönsä suhtautuvat. Toteutan mentorointia ajatellen, että ihminen on aktiivinen toimija, joka voi itse vaikuttaa omaan menestykseensä, hyvinvointiinsa ja ennen kaikkea omaan ajattelutapaansa. Tätä tukee myös Lyubomirskyn, Sheldonin ja Schkaden (2005) esittämä teoria, jonka mukaan onnellisuudestamme 50% johtuu perimästämme, vain 10% ulkoisista olosuhteista ja peräti 40% on kiinni omista toimistamme ja ajatusmalleistamme. Positiivinen psykologia on kiinnostunut juuri tuosta 40% osuudesta ihmisessä ja ihmiselämässä, koska siihen on mahdollista vaikuttaa.

Positiivinen psykologian taustalla on laaja tieteellinen tutkimus, sekä ymmärrys siitä, miten esimerkiksi positiiviset tunnetilat edistävät laajasti ihmisen psyykkistä ja fysiologista hyvinvointia (Fredrickson, 2001). Moitteet positiivisen psykologian heikosta tieteenfilosofisesta ja historiallisesta sitoutuneisuudesta tai metodologisista ongelmista (esim. Fineman, 2006; Taylor, 2001; Zyl ym., 2023) lienevät kuitenkin oikeutettuja – ja osittain myös tieteenalan nuorella iällä perusteltuja – mutta nähdäkseni juuri pragmatistinen relevanssi on tehnyt positiivisesta psykologiasta niin lyhyessä ajassa niin suosittua: se toimii käytännössä. Lukuisat positiivisen psykologian interventiot kuten esimerkiksi omasta parhaasta itsestä kirjoittaminen (Layouts ym., 2013), kiitollisuuteen keskittyminen (Emmons & McCullough, 2003; Rash ym., 2011; Seligman ym., 2005), omien vahvuuksien käyttäminen (Seligman ym., 2005) tai positiivisten tunteiden vahvistaminen (Fredrickson & Joiner, 2002) ovat osoittautuneet käytännössä toimiviksi ja ihmiselämän hyvinvointia edistäviksi.

Positiivisen psykologian voimakas yksilökeskeisyys voi kuitenkin pahimmillaan johtaa epäonnistumisen tunteisiin, kun yksilö ei omista ponnisteluistaan huolimatta pystykään kukoistamaan (ks. esim. Cabanas, 2018; Zyl ym., 2023). Tämäkin tutkimus suuntautuu yksilön omaan toimintaan. Samalla on tärkeää tunnistaa myös ympäröivän yhteiskunnan merkitys. Positiivinen psykologia ja sen interventiot eivät saisi tukea kehitystä, jossa vastuu hyvinvoinnista sysätään kokonaan yksilölle. Tämän tutkimuksen yksilön vaikutusmahdollisuuksia korostava kysymyksenasettelu ei tarkoita, etteikö yhteiskunnalla, työnantajalla ja ympäristöllä olisi merkitystä ja myös vastuuta yksittäisen opettajan hyvinvoinnista (ks. esim. Hascher & Waber, 2021; Murphy ym., 2020).

1.4 Kehittämistutkimus tutkimuksen toteutustapana

Toteutan tutkimuksessani kasvatustieteellisen intervention pyrkien kehittämään opettajien induktiovaiheen käytänteitä. Tutkimus tuottaa tietoa itse interventiosta mutta myös sen suunnittelu- ja kehittämisprosessista sekä arvioinnista (ks. Plomp, 2010) ja olen itse osana tutkimusta ja koulutuksellisten käytänteiden kehittämistä (ks. Edelson, 2002). Siksi tutkimukseni lähestymistapa on kehittämistutkimus.

Edelson (2002) perustelee kehittämistutkimuksen (Edelson käyttää termiä ”design research”) valintaa tutkimusstrategiaksi kolmella näkökulmalla: 1) Teorian

kehittäminen; pystyäkseen kehittämään käytäntöä on kehittämistutkimuksen oltava tiukasti kytköksissä teoriaan ja siten se mahdollistaa myös teorian kehittämisen. 2) Tulosten hyödynnettävyys; kasvatustieteellinen kehittämistutkimus tavoittelee koulutusjärjestelmän kehittämistä ja sen tulokset vastaavat siten aitoihin tarpeisiin. 3) Tutkijan suora linkittyminen koulutuksen kehittämiseen; kasvatustieteellisessä kehittämistutkimuksessa tutkijan tekemä interventio voi itsessään olla merkityksellinen innovaatio. Nämä kaikki näkökulmat toteutuvat tässä tutkimuksessa, joka 1) antaa teoreettista tietoa vahvuuksien hyödyntämisestä uusien opettajien mentoroinnissa, 2) tuottaa koulutusjärjestelmän kehittämiseen hyödynnettävän mallin sekä yksittäisiä harjoituksia ja 3) sellaisenaan hyödyttää mentorointiin osallistuneita sekä mentoria itseään.

Kelly (2010) toteaa kehittämistutkimuksen sopivan erityisesti hankalien, avoimien ongelmien ratkaisemiseen. Jos oppimiseen tai opettamiseen liittyvään ongelmaan ei ole saatavilla selkeitä toimintaohjeita ja toisaalta ongelman ratkaisu selkeästi edistäisi koulutusjärjestelmän toimivuutta, voi kehittämistutkimus olla sopiva valinta tutkimusotteeksi. Vahvuusintervention ja mentoroinnin yhdistämisellä etsin vastauksia haastaviin koulutusalan kysymyksiin opettajien työviilhtyvyydestä ja alalla pysymisestä. Vastaavan tutkimuksen tai kokeilun puuttuminen on perusteluna teoreettisen viitekehyksen perusteella luodun mallin käytännön testaamiselle ja kehittämiselle.

Aloittaessani tutkimustyötäni luonnehdin tutkimustani toimintatutkimukseksi (Carr & Kemmis, 1986; Heikkinen, 2001; Kuula, 1999) mutta syvemmän perehtymisen myötä päädyin kehittämistutkimuksen malliin. Toimintatutkimuksella ja kehittämistutkimuksella on samankaltainen ontologinen, epistemologinen ja metodologinen lähestymistapa eikä niiden erottelu ole aina selkeää (Anderson & Shattuck, 2012; Järvinen, 2005). Sekä toimintatutkimuksessa että kehittämistutkimuksessa kehitetään käytänteitä tutkimukseen perustuen ja molemmissa tutkimusotteissa korostuu myös tutkimuksen syklinen luonne (Kiviniemi, 2018, s. 232) ja kehittämistutkimus esitetäänkin toisinaan yhtenä toimintatutkimuksen muotona (Heikkinen ym., 2006, s. 67–74). Tässä tutkimuksessa toteutuvat reflektiivisyys, käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten osallistuminen tutkimukseen ovat piirteitä, jotka kuvaavat niin toimintatutkimusta (Heikkinen, 2001, s. 137–147) kuin kehittämistutkimustakin (ks. esim. Edelson, 2002; Plomp, 2010). Ymmärrän kuitenkin kehittämistutkimuksen tavoittelevan toimintatutkimusta enemmän lopputuotoksenaan kehittämismalleja, hyödynnettäviä käytänteitä tai lopputulokseen pääsemistä edistäviä teorioita (ks. Barab, 2005; Edelson, 2002; Heikkinen ym., 2006, s. 67; Wang & Hannafin, 2005). Tässä tutkimuksessa nimenomaan kehitetään malli vahvuuksiin perustuvasta mentoroinnista ja siksi tutkimusotettani kuvaa paremmin kehittämistutkimuksen lähestymistapa.

Tässä tutkimuksessa toteutuvat seuraavat kasvatustieteelliselle kehittämistutkimukselle tyypilliset piirteet (ks. esim. Akker ym., 2006, s. 5; Edelson, 2002; McKen-

ney & Reeves, 2018; Plomp, 2010; Wang & Hannafin, 2005): *Intervention merkitys*; tutkimuksessa suunnitellaan todellinen interventio reaali maailmassa. *Iteratiivisuus*; tutkimus muodostuu syklisistä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisprosesseista. *Teoriaorientaatio*; tutkimus perustuu teoreettiseen taustaan ja tutkimus kehittää teoriaa. *Käytännönläheisyys*; tutkimuksen tavoitteena on myös käytännön kehittäminen ja tutkimuksen yksi ansio on sen vaikuttavuus käytännössä. *Yhteistyön merkitys*; tutkimukseen kuuluu molemminpuolinen oppiminen tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä. Kuitenkin tämä tutkimus poikkeaa kehittämistutkimuksen yleisistä piirteistä siinä, että tutkija toimii yksin eikä ryhmässä (ks. esim. Anderson & Shattuck, 2012).

Kehittämistutkimus ei ole terminä täysin vakiintunut, etenkin suomenkielisessä tutkimuksessa. Samaa tai vähintäänkin samankaltaista tutkimussuuntausta kuvaavat esimerkiksi suomenkieliset termit *design-perustainen (/perusteinen)* tutkimus, *design- tutkimus* sekä *suunnittelututkimus* (Kiviniemi, 2018; Lehtonen ym., 2021) ja englanninkieliset *educational design research (EDR)*, *design research*, *design-based research (DBR)*, *development(al) research*, *design experiments*, *formative research* (McKenney & Reeves, 2018; Plomp, 2010). Jostain syystä tutkimusotteen termien kirjavuutta ei ole kovinkaan voimakkaasti pyritty yhtenäistämään, vaikka eri nimitysten käyttö väistämättä vaikeuttaa tutkimusotteen aseman vakiinnuttamista (ks. Lehtonen ym., 2021).

Käsitän kehittämistutkimuksen ja design-tutkimuksen samaksi tutkimusotteeksi (ks. Lehtonen ym., 2021; Pernaa, 2013) ja niitä molempia onkin käytetty suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (esim. Hannula, 2019; Leppäaho, 2007; Pernaa, 2011; Stenberg, 2019; Taskinen, 2017; Tauriainen, 2009). Suunnittelu-tutkimuksella on tausta enemmänkin tuotantotalouden ja tietojärjestelmätieteen piirissä ja sen käytöstä on siksi ainakin jossain määrin pyritty irrottautumaan kasvatustieteessä (Kiviniemi, 2018, s. 231–232), vaikkakin termiä käytetään myös osin rinnasteisena kehittämistutkimuksen ja design-tutkimuksen kanssa (ks. Lehtonen ym., 2021). Puntaroidessani valintaa kasvatustieteessä käytettyjen termien, design-tutkimus ja kehittämistutkimus, välillä, päädyin jälkimmäiseen kahdesta syystä: ensinnäkin sanana ”design” johdattaa ajatukset helposti taiteeseen ja muotoiluun eikä suomen kielessä käytettynä vastaa tarkasti englanninkielistä alkuperää (ks. Pernaa, 2013, s. 10) ja toiseksi kokonaan suomenkielinen termi kuvaa hyvin suomenkielistä tutkimusprosessiani, jossa nimenomaisesti kehitetään uusi malli olemassa olevan teorian pohjalta.

Osaltaan kehittämistutkimuksen kirjavaa termistöä selittää tutkimusotteen nuori ikä. Ann Brownin ja Allan Collinsin artikkelit vuonna 1992 olivat ensimmäisiä, jotka esittelivät tutkimuksen ja suunnittelun yhdistämistä todellisen maailman kontekstissa. Varsinaista tunnettua kehittämistutkimus on alkanut saada 2000-luvulla, jolloin sen käyttö on alkanut vakiintua etenkin kasvatusalan tutkimusotteena (Anderson & Shattuck, 2012). Lyhyestä historiasta johtuen on varsin luonnollista, että kasvatustieteellinen kehittämistutkimus vaatii vielä lisätutkimusta ja käsitteistön

vakiinnuttamista (ks. Lehtonen ym., 2021). Myös kehittämistutkimuksen kehittämisen metodologia vaatii vielä tarkastelua ja kehittämistä (ks. Wang & Hannafin, 2005).

Paikannan oman tutkimukseni pragmatistiseen viitekehykseen, vaikka kehittämistutkimuksen lähtökohdaksi esitetään usein myös (sosio)konstruktivismia (Gravemeijer & Cobb, 2006; McKenney & Reeves, 2018, s. 69), jossa tieto ja totuus rakentuvat ihmisten toiminnasta. Tätä tutkimusta kuvaa kehittämistutkimuksen ja pragmatismen tavoin pyrkimys olemassa olevan tilanteen parantamiseen (ks. Dalsgaard, 2014). Myös Barab ja Squire (2004) esittävät (viitaten Deweyhin, 1938) että kehittämistutkimuksella on pragmatistinen tausta, sillä teorian arvo mitataan sen kyvyssä saada muutosta aikaan todellisuudessa. Juuti ja Lavonen puolestaan (2013, s. 48–51) esittelevät pragmatismen kehittämistutkimuksen viitekehyksenä korostaen reflektion merkitystä: vain refleктоimalla kokemusta käytännöstä voidaan muodostaa uutta tietoa. Reflektiivisyys näyttäytyy tässä tutkimuksessa tutkijan toiminnassa mentorointikokeilun aikana, aineiston keruussa sekä raportoinnissa.

Pragmatistinen lähestyminen tutkimuksessa yhdistyy usein monimenetelmäiseen tutkimustapaan, jossa yhdistetään laadullisen ja määrällisen tutkimuksen lähestymistapoja, metodeita, tekniikoita ja kieltä (Creswell & Creswell, 2018, s. 9–10, 215; Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ja myös kehittämistutkimuksen kontekstissa on varsin tavallista hyödyntää eri menetelmiä (Kiviniemi, 2018, s. 240; McKenney & Reeves, 2018, s. 8). Hyödynnän monimenetelmäisyyttä tässä tutkimuksessa yhdistelemällä laadullisen tutkimuksen eri menetelmiä etenkin aineistonkeruussa. Tarkoituksena ei ole kerätä laajaa kvantitatiivista aineistoa tai tuottaa tilastollisesti merkittävää tietoa.

Koska kehittämistutkimuksen kulkua on tärkeää arvioida jo kehittämisprosessin aikana, arvioin mentoroinnin onnistumista jokaisen mentorointikerran, eli yhden mikrokyklin, jälkeen sekä myös erillisen väliarvioinnin avulla. Tutkimuksenaikainen palautetieto hyödynnetään mallin kehittämisessä esimerkiksi muokkaamalla harjoitteita, hylkäämällä joitakin käytänteitä tai kehittämällä kokonaan uusia. (ks. Wang & Hannafin, 2005.) Formattiivisen, eli jatkuvan tutkimuksenaikaisen arvioinnin tarkoitus onkin parantaa (*to improve*) ja summatiivisen loppuarvioinnin tehtävänä on todistaa (*to proof*) (Nieveen, 2013). Loppuarviointina tarkastelen mentoroinnin onnistumista aineiston perusteella, mallin toimivuutta suhteessa aiempaan tutkimukseen sekä yleisemminkin tutkimuksen onnistumista reflektiivisesti pohtien.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty tarkkaan ja yksityiskohtaiseen dokumentointiin. Raportoinnissa tavoitteenani on kuvata mahdollisimman huolellisesti tutkimuksen kulkua, myös virheitä ja muutoksia prosessissa, jotta lukija pystyy ymmärtämään tutkimuksen eri vaiheet ja tehdyt muutokset (Collins, 1992; Edelson, 2002). Kehittämistutkimuksen systemaattinen reflektointi ja dokumentointi onkin Plompin (2010) mukaan juuri se, mikä lopulta tekee interventiosta kehittämistutkimuksen.

1.5 Tutkimuksen eteneminen

Tämä tutkimus muodostuu neljästä syklistä, mihin perustuen myös tutkimuksen raportointi on nelivaiheinen. Esittelen tutkimuksen etenemistä vaihe kerrallaan luvuissa 2–5.

Tutkimuksen ensimmäisen syklin, suunnitteluvaiheen, taustalla on tutkijan oma kokemus opettajuudesta ja opettajien täydennyskoulutuksesta ja vaiheen tavoitteena on muodostaa käsitys tutkittavasta ongelmasta tutustumalla kirjallisuuteen ja käytännön ongelmaan (McKenney & Reeves, 2018, s. 90–92). Tutkimuksen varsinainen suunnitteluvaihe alkoi perehtymisellä aiempaan tutkimukseen mentoroinnista, luontevahvuuksista ja opettajuudesta. Näiden taustatietojen perusteella muodostui käsitykseni siitä, mitä mentorointi on, mihin sitä tarvitaan, millaista mentorointia Suomessa on opettajille aiemmin tarjottu ja toisaalta siitä, mitä luontevahvuudet ovat, miten niihin voi tutustua ja mitä hyötyä vahvuusinterventiosta voi olla. Näin muotoutui ymmärrykseni siitä, miten luontevahvuudet voisi yhdistää opettajien mentorointiin ja mitä hyötyjä siitä voisi olla, samoin kuin tutkimuskysymys (em. käytännön ongelma) siitä, miten uransa alussa olevien opettajien työtä voidaan tukea vahvuusperustaisella mentoroinnilla. Tämän tiedon perusteella muodostin mentoroinnin suunnitteluperiaatteet ja suunnittelumallin. Kuvaan suunnitteluvaihetta yksityiskohtaisemmin luvussa 2.

Mentorointimallin testaamisvaihe tarkoitti mentoroinnin käytännön toteutusta ja edelleen kehittämistä. Ensimmäisessä testaamisvaiheessa, pilottikokeiluissa, testasin kahdella tapaamiskerralla mallin ensimmäisiä käytänteitä sekä harjoitteita. Pilottikokeilujen perusteella mentorointimallin ensimmäinen versio vahvistui ja muokkaantui ja seuraavaksi etsin tutkimukseen osallistuvat henkilöt ja suunnitelin mentoroinnin käytännön toteutuksen raamit. Toisessa testaamisvaiheessa, varsinaisessa mentorointikokeilussa oli mukana 11 perusopetuksen opettajaa. Testaamisvaiheen tarkoituksena on arvioida ja kehittää interventiota mikrosyklien avulla (ks. Plomp, 2010). Vahvuusmentoroinnin mikrosykleissä arvioin yksittäisen mentorointitapaamisen, harjoitteiden tai käytänteiden onnistumista ja tarvittaessa kehitin tai muutin suunnitelmaa seuraavalle tapaamiskerralle. Testaamisvaiheen puolivälissä tehtyjen ryhmämuotoisten välihaastattelujen perusteella arvioin mallin toimivuutta siihen asti. Välihaastattelujen perusteella tarkentui kevään mentorointisuunnitelma, jossa toteutui samanlainen harjoitteiden ja käytänteiden testaaminen, kehittäminen ja hylkääminen kuin syksylläkin. Mentoroinnin käytännön toteutus päättyi henkilökohtaisiin loppuhaastatteluihin kevätlukukauden loppupuolella. Tämän jälkeen käsitelin aineistoani arviointivaihetta varten. Testaamisvaihetta kuvaan yksityiskohtaisemmin luvussa 3.

Arviointivaiheessa tarkastelin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Muodostin osallistujien haastattelumainintojen perusteella käsityksen siitä, mitä vastauksia aineistosta löytyy tutkimuskysymyksiin. Arviointivaiheen esittelen luvussa 4.

Tutkimuksen kehittämisvaiheessa, luvussa 5, arvioin mentoroinnin tavoitteisiin pääsyä sekä koko toteutuksen onnistumista. Kehittämisvaiheen päätteeksi esittelen tutkimukseni lopputuotoksen, lopullisen version mentorointimallistani. Tutkimusraporttini lopuksi arvioin tutkimustulosten eettisyyttä ja luotettavuutta ja pohdin tulevaisuutta.

Syklisen tarkempi eteneminen on koostettu liitteeseen 1. Tutkimuksen käytännön toteutus sijoittui maailmanlaajuisen COVID-19-pandemian aikaan. Pandemialla ja siihen liittyvillä rajoituksilla oli jonkin verran vaikutusta tutkimuksen käytännön toteutukseen, erityisesti kontaktitapaamisten määrään ja myös sairauspoissaoloihin. Tästä syystä tutkimuksen toteutumista kuvaavassa liitteessä 1 on kuvattu myös eri vaiheiden tapahtuma-ajat.

2 SUUNNITTELUVAIHE: VAHVUUSMENTOROINNIN TAUSTAT

Suunnittelen ja toteutan tässä tutkimuksessa yhdistelmän mentorointia ja vahvuusinterventiota. Kuvailen näitä lähtökohtia seuraavassa ensin erillisinä ilmiöinä ja tarkastelen myös tavoitteita, joita tälle kahta lähestymistapaa yhdistävälle toteutukselle voi asettaa. Näistä havainnoista koostan lopuksi synteesisä suunnittelumallin, joka yhdistää mentoroinnin ja vahvuusintervention periaatteet.

2.1 Mentorointi opettajan induktiovaiheen tukena

Esittelen seuraavassa, miten mentorointia voidaan määritellä, miten mentorointia kannattaa toteuttaa ja miksi olen valinnut mentoroinnin tutkimuksen lähtökohdaksi. Kuljetan mukana myös ajatusta siitä, miten nämä näkökulmat vaikuttavat oman tutkimukseni mentorointimalliin.

2.1.1 Mentoroinnin käsite ja lähikäsitteet

Mentorointi-sanan etymologia juontaa antiikkiin. Mentor oli uskottu henkilö, jolle Odysseus uskoi poikansa Telemakhoksen kasvatuksen ja opastuksen sotaretkille lähtiessään (Homeros ym., 1948). Mentorointi onkin vuosituhsia vanha tapa välittää osaamista henkilöltä ja sukupolvelta toiselle, mistä kisälli-mestari -suhde on perinteinen esimerkki. Perinteisessä tulkinnassa mentorin käsitteeseen on yhdistetty kokeneisuus ja auktoriteetti, mutta mentorin osaamisen korostamisesta ja taitojen siirtämisestä ollaan tultu lähemmäs tasaveroista mentorointisuhdetta, jossa osaaminen, tiedot ja taidot kehittyvät vuorovaikutussuhteessa. (Heikkinen, Jokinen ym., 2010.)

Määritellessäni mentoroinnin käsitettä nojaan sanan etymologiseen taustaan sekä Bozemanin ja Feeneyn (2007) määritelmään. Niiden mukaisesti mentorointi on prosessi,

- jossa siirretään informaalia tietoa, sosiaalista pääomaa ja psykososiaalista tukea liittyen työhön, uraan tai ammatilliseen kehitykseen
- johon kuuluu informaalia kommunikointia, useimmiten kasvokkain ja pitkän ajan kuluessa
- jonka osapuolina ovat henkilö, jolla on enemmän relevanttia tietoutta, viisautta tai kokemusta sekä henkilö, jolla on niitä vähemmän.

Tämän tutkimuksen mentoroinnin erityispiirre on vahvuusajattelu sekä vahvuuksiin ja hyvän näkemiseen keskittynyt ajatustapa. Tällainen mentorointi poikkeaa perinteisestä mentoroinnista siinä, että mentori tuo mukanaan oman ammatillisen asiantuntemuksensa lisäksi myös vahvuusnäkökulman ja vahvuuskielen. Erotukseksi

si mentoroinnin muista muodoista käytän tämän tutkimuksen mentoroinnista itse luomaani nimitystä *vahvuusmentorointi*.

Mentori viittaa siis alkuperäisessä merkityksessään oppimestariin tai neuvonantajaan, mutta yhä enenevässä määrin mentoroinnin käsitteeseen liitetään myös yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta (Heikkinen, Tynjälä ym., 2010). Mentorin roolia voidaan kuvailla vaikkapa kuuntelijaksi, tukihenkilöksi tai ammatilliseksi olkapääksi. Mentorin tehtävä ei ole valvoa tai arvioida mentorointiin osallistuvaa vaan päinvastoin tukea hänen ammatillista kasvuaan ja autonomisuuttaan. (Heikkinen, Tynjälä ym., 2010.)

Mentorin vastinparista, mentorointiin osallistuvasta henkilöstä käytetään usein nimitystä aktori, noviisi tai mentoroitava (*protégé, mentee*). Näihin käsitteisiin liittyy ajatus siitä, että henkilö olisi mentoroinnin objekti. Nykymuotoiseen mentorointiin yhdistyy kuitenkin vahvasti ymmärrys kaikkien osallistujien tasaveroisuudesta tiedon rakentajina ja siksi käytän mieluummin ilmaisuja *osallistuja* tai opettaja. (ks. Heikkinen, Tynjälä ym., 2012, s. 79.)

Tässä tutkimuksessa *ohjaus* on yläkäsite kaikille työelämän eri ohjausmuodoille, joista mentorointi on yksi esimerkki (ks. Karjalainen, 2010; ks. myös Katajisto, 2023). Vehviläinen (2014, s. 12) määrittelee ohjauksen olevan ”yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavien oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja” ja Onnismaa (2011, s. 7) puolestaan kuvaa ohjauksen olevan ”ajan, huomion ja kunnioituksen antamista”. Ohjauksen käsite kuvaa nähdäkseni myös melko hyvin sitä vuorovaikutteista ja osallistujien ammatillista kasvua tavoittelevaa prosessia, jota tämän tutkimuksen toimintamalli edustaa. Ohjauksen ja mentoroinnin käsitettä voidaankin käyttää jossain määrin myös rinnakkaisina käsitteinä, kuten esimerkiksi Ojanen (2000). Myös opettajankoulutuksen kontekstissa englanninkielinen vastine ”mentoring” on toisinaan lähempänä suomalaisen opettajankoulutuksen ohjaus-käsitettä (ks. esim. Sundli, 2007). Suomalaisessa tutkimuksessa on viime vuosina käytetty käsitettä ”vahvuusperustainen ohjaus” (strength based guidance) niin luonteenvahvuuksiin perustuvasta perusopetuksen oppilaanohjauksesta (Katajisto, 2023) kuin korkeakouluopiskelijoidenkin ohjauksesta (Uusiautti ym., 2022). Ohjauksen käsite on kuitenkin hyvin laaja, eikä mielestäni kuvaa riittävän tarkoin tässä tutkimuksessa toteutettua toimintaa, joka edellisistä poiketen kiinnittyy erityisesti työelämään. Ohjaus-käsitteen hylkäsin myös sekaannusten välttämiseksi: omassa työyhteisössäni ohjaus- ja ohjaaja-käsitteillä on muita vakiintuneita käyttötarkoituksia.

Työelämässä ohjauksen lukeutuu myös useita muita erityyppisiä vuorovaikutteisia prosesseja, kuten työnohjaus, uraohjaus, valmennus/coachaus, fasilitointi, tutorointi, perehdytys ja (täydennys)koulutus. Sekä mentorointiin että muihin työelämän ohjausmuotojen käsitteisiin liittyy monenlaisia, myös taloudellisia intressejä ja eri käsitteet menevät eri yhteyksissä helposti limittäin ja sekaisinkin (ks. Heikkinen, Jokinen ym. 2010). Perehtymiseni työelämän ohjausmuotoihin osoitti, että käsitteitä ei ole aina määritelty kovin tarkasti eikä eri toimintamuotojen tunnistaminen ole aina

helppoa. Kuten mentoroinnin käsite, myös muiden työelämän ohjausmuotojen nimeäminen vaatii lisää tieteellistä määrittelyä ja tarkempaa teoreettista rajaamista (ks. Bozeman & Feeney, 2007; Keski-Luopa, 2011). Lopullinen käsitteen semanttinen valinta riippuu aina myös mallin, ohjelman tai prosessin laatijasta tai vetäjistä ja siksi eri toimijoiden onkin syytä tarkastella käyttämänsä käsitteen sopivuutta ja perusteita käsitteen valinnalle. Olen koostanut edellä mainitsemani työelämän ohjausmuotoja taulukkoon 1. Ohjausmuodot on sijoitettu taulukkoon tarkastellen ohjaussuhteen laatua. Koonnin työelämän ohjausmuodoista ovat esittäneet myös Kupias ja Salo (2014, s.19; ks. myös Heikkinen, Tynjälä ym., 2010; Onnismaa, 2011).

Taulukko 1 *Työelämän ohjausmuotoja*

Työelämän ohjausmuoto	Ohjaussuhde	Ohjattava	Ohjaaja	Muita erityispiirteitä
Täydennyskoulutus	Asiakkuussuhde	Koulutettava	Asiantuntijakouluttaja, useimmiten organisaation ulkopuolelta. Kouluttaja vastaa pääsääntöisesti välitettävän tiedon sisällöstä.	Kesto vaihteleva. Voi johtaa sertifikaattiin.
Fasilitointi	Asiakkuussuhde	Ryhmä	Fasilitaattori. Ohjaa ryhmän prosessia ja yhteistyötä ilman sisältövastuuta.	Ohjattavalla ryhmällä sisältövastuu lopputuloksesta.
Työnohjaus	Asiakkuussuhde	Asiakas	Ammattimainen, koulutettu työnohjaaja.	Useimmiten pitkäkestoista. Tavoitteena työhyvinvointi ja työkyvyn parantaminen.
Uraohjaus	Asiakkuussuhde	Asiakas	Ammattimainen, koulutettu uraohjaaja	Tavoitteena uraan liittyvien teemojen ja päätösten käsittely.
Coachaus/valmennus	Asiakkuussuhde	Asiakas	Ammattimainen, koulutettu coach. Tehtävänä hoksauttaminen ja oikeiden kysymysten kysyminen.	Usein lyhytkestoisempaa. Tavoitteena suorituskyvyn nostaminen.
Konsultointi	Asiakkuussuhde	Asiakas; yksilö tai ryhmä	Ammattimainen konsultti organisaation ulkopuolelta, joka neuvoo tai auttaa.	Useimmiten lyhytkestoinen interventio.
Mentorointi	Kollegasuhde, luottamuksellinen vuorovaikutussuhde	Useimmiten uran alkuvaiheessa oleva työntekijä tai heistä muodostettu ryhmä	Mentori. Saman alan kokenut, sisällöllistä asiantuntemusta omaava työntekijä samasta tai eri organisaatiosta.	Molemminpuolinen oppiminen korostuu. Useimmiten pitkäaikainen malli.
Perehdytys	Kollegasuhde	Työpaikalla tai -tehtävässä uusi työntekijä	Samasta organisaatiosta perehdyttämisestä vastaava henkilö, jolla on riittävä tuntemus perehdytettävästä työtehtävästä tai -paikasta.	Työpaikan käytänteisiin ja toimintatapoihin liittyvä tiedonsiirto. Usein lyhytaikainen.

Mentoroinnilla, ja vahvuusmentoroinnilla, on paljon yhtäläisyyksiä muiden työelämän ohjausmuotojen kanssa. Se on luonteeltaan enemminkin ohjaavaa tai valmentavaa kuin opastavaa tai pelkästään tietoa jakavaa, ja muistuttaa siten coachausta ja työnohjausta. Coachauksessa (myös *coaching*) korostuu mentoroinnin tavoin valmentavan ja valmennettavan läheinen ja luottamuksellinen yhteistyö sekä työntekijän voimaannuttamisen tavoittelu (Onnismaa, 2011, s. 97). Mentoroinnin ja coachauksen käsitteitä käytetäänkin toisinaan myös rinnakkain (esim. Law, 2013). Samoin työnohjaus eri muotoineen voi olla hyvinkin lähellä mentorointia, kuten esimerkiksi työnohjaus uran alussa vertaisryhmässä (ks. Järvenkylä & Koljonen, 2011). Mentoroinnissa ja työnohjauksessa lähekkäistä on vuorovaikutuksen ja luottamuksellisuuden merkityksen korostuminen sekä oman työn ja siihen liittyvien kysymysten jäsentäminen ja tulkinta yhdessä ohjaajan kanssa (Onnismaa, 2011, s. 93–94). Myös uraohjaus voidaan ymmärtää laajasti työelämän ohjausmuotona, jossa voidaan mentoroinnin tapaan hyödyntää monenlaisia lähestymistapoja (ks. esim. Amundson, 2005; OECD/The European Commission, 2004), joskin uraohjauksen käsite liitetään usein erityisesti opiskelijoiden ohjaukseen (ks. esim. Kuurila, 2014; Toivonen, 2019). Mentoroinnin ja perehdyttämisen käsitteet puolestaan menevät arkikielessä toisinaan sekaisinkin, sillä molempiin liittyy tutustuminen uuteen alaan tai työpaikkaan kokeneemman henkilön ohjaamana.

Carl Rogersin humanistiseen psykologiaan juureutuva ymmärrys ohjauksesta on taustana monille ohjauksen muodoille (ks. esim. Amundson, 2005; Onnismaa, 2011; Saarinen ym., 1989) ja siten myös vahvuusmentoroinnille. Erotuksena muista työelämän ohjausmuodoista toimintatapa tässä tutkimuksessa rajautuu nimenomaan mentoroinniksi neljästä syystä:

1) *Vahvuusmentoroinnissa samalla alalla kokemusta kartuttanut työntekijä tukee ja ohjaa kokemattomampaa.* Tässä määrittelyssä nojaan mentori-käsitteen alkupe räiseen merkitykseen. Valmentajalla eli coachilla ei tarvitse olla asiakkaansa työstä substanssiosaamista (Ruutu, 2020, s. 20), mikä taas on mentoroinnin perusedellytys. Myös työnohjaaja tai uraohjaaja voi olla eri alalta kuin ohjattava – työnohjaaja on ammatti, johon kouluttaudutaan ja pätevoidytään (Onnismaa, 2011, s. 93–94), samantapaisesti kuin uraohjaaja (ks. esim. Amundson, 2005; Lampi ym., 2019). Samoin konsultointi on lähtökohtaisesti organisaation ulkopuolelta annettavaa ammatillista auttamista tai neuvomista (Blomberg, 2008, s. 66), eikä se välttämättä perustu saman alan tuntemukseen. Perehdyttämiseen sopivin henkilö on puolestaan kokenut henkilö samasta organisaatiosta, kun mentori voi tulla myös organisaation ulkopuolelta.

2) *Vahvuusmentoroinnin tavoitteet ja sisällöt muodostuvat osittain jokaisen osallistujan omista tarpeista ja lähtökohdista ja niihin sisältyy ajatus pitkäkestoisesta ammatillisesta kehittymisestä.* Tässä mentorointi eroaa selvästi asiantuntijakoulutuksesta tai pelkästä perehdyttämisestä. Täydennyskoulutuksessa sisältö useimmiten on kouluttajan valitsemaa ja valmistelemaa ja kouluttajan tehtävä on useimmiten

sisällöllisen tiedon välittäminen (ks. esim. Heikkinen, 2007.) Perehdyttäminen on useimmiten lyhytkestoista ja tarkoittaa pienimmillään tiedonsiirtoa työpaikan käytännön asioista, jotta uusi työntekijän pääsee alkuun työtehtävissään. Mentorointi voi toki sisältää perehdyttämistäkin mutta mentoriparin välille muodostuu vuorovaikutteinen ja luottamuksellinen suhde, jossa kehitetään osallistujan ammatillista osaamista laajemminkin. (ks. esim. Joki, 2018, s. 211–218; Kangas & Hämäläinen, 2007; Kupias & Salo, 2014, s.19.)

Mentoroinnin tavoitteena on henkilön koko työuran kehittäminen, kun taas coachauksen pyrkimys on työntekijän suorituksen parantaminen (Onnismaa, 2011, s. 95). Fasilitaattorin tehtävänä puolestaan on helpottaa ja mahdollistaa ryhmän kehitys- ja keskusteluprosessia tai yhteistyötä ottamatta lainkaan kantaan asiiasältöihin tai prosessin lopputulokseen (Nummi, 2018, s. 35; Wenström, 2020, s.176–177). Mentorin yksi tärkeä tehtävä on myös edistää ja tukea keskusteluprosessia, mutta toisin kuin fasilitaattori, mentori tuo mukaan keskusteluun myös oman asiantuntijuutensa, kokemuksensa ja näkemyksensä alalta.

3) *Vahvuusmentoroinnin perusajatuksena on vuorovaikutus ilman taloudellisia intressejä.* Mentorin ja osallistujien välillä ei ole asiakkuussuhdetta vaan kollegasuhde. Sen sijaan etenkin coachaukseen, konsultointiin, uraohjaukseen ja työnohjaukseen liittyä ohjaajan sertifioitu kouluttautuminen tehtävään ja rahallisen vastikkeen siirtäminen, eli kyse on asiakkuussuhteesta.

4) *Vahvuusmentorointi perustuu ajatukselle molemminpuolisesta oppimisesta.* Tarkoitetaan mentoroinnilla vuorovaikutteista prosessia, jossa kaikki osapuolet voivat kehittyä ja oppia uutta. Tietoa ei siirretä vain yhteen suuntaan, vaan sitä muodostetaan yhdessä. Mentori tuo prosessiin oman kokemuksensa ja tietämyksensä, osallistuja puolestaan omansa sekä omat kehittymistarpeensa (ks. Karjalainen, 2010, s. 127). Mentori oppii ja kehittyy itsekin prosessin aikana. (ks. myös esim. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, 2012; Leskelä, 2005.) Tässä mentorointi, ja siten myös vahvuusmentorointi, eroaa kaikista muista työelämän ohjausmuodoista, jotka useimmiten kohdistuvat yksinomaan ohjattavan kehittymiseen.

Mentorointia lähellä ovat myös monet terapiamuodot mutta niiden ei-instituutionaalisen ja useimmiten muualle kuin työelämään sijoittuvan aseman vuoksi jätetään tässä tarkastelun ulkopuolelle. Terapian olemus myös perustuu, työelämän ohjausmuodoista poiketen, useimmiten jonkin vajavaisuuden parannustarpeeseen. (ks. Onnismaa, 2003, s. 8–9; Spangar ym., 2000.) Myös tuutorointi on toimintamuodoiltaan lähellä mentorointia mutta useimmiten tuutoroinnilla viitataan koulutuksen kontekstissa tapahtuvaan, opiskelijoihin linkittyvään toimintaan (Heikkinen, Tynjälä ym., 2012, s. 79).

2.1.2 Mentoroinnin toteutustapoja ja onnistumisen edellytyksiä

Perinteisesti ajateltuna mentorointisuhde syntyy kahden ihmisen välille vastavuoroisessa toiminnassa. Molempien osapuolten sitoutuneisuutta ja tavoitteellisuutta

tarvitaan. (Karjalainen, 2010.) Usein mentoroinnilla viitataan vain kahdenkeskiseen mentorointiin, parimentorointiin (mm. Barrera ym., 2010; Hobson ym., 2009). Parimentoroinnin hyvä puoli on läheinen mentorointisuhde. Samainen läheisyys voi kuitenkin koitua myös haasteeksi – entäpä, jos mentorin ja osallistujan henkilökemiot eivät kohtaa? Parimentorointi on haastava malli myös ajankäytön vuoksi ja siksi usein mentoroinnin muodoksi valitaan pienryhmämentorointi. Parimentorointiin verrattuna pienryhmämentoroinnin etuna on, että osallistujat voivat oppia myös toisiltaan (Heikkinen, Tynjälä ym., 2010). Suomalaisessa tutkimuksessa mentoroinnilla viitataan usein kollegiaaliseen vertaisryhmämentorointiin (Mäki, 2015, s. 39), jota on toteutettu esimerkiksi Osaava Verme -hankkeessa (esim. Heikkinen, Tynjälä ym., 2010; Pennanen ym., 2019). Vertaisryhmämentoroinnissa näkökulma kokeneemman ja kokemattomamman suhteesta on jätetty vähäisemmälle huomiolle, joten se on siltä osin jo suhteellisen kaukana mentoroinnin alkuperäisestä käsitteestä.

Tämän tutkimuksen vahvuusmentorointi koostuu sekä pienryhmä- että parimentoroinnista ja sillä tavoitellaan molempien tapaamismuotojen etuja. Ryhmämuotoisissa tapaamisissa tavoitteena on työhön liittyvien keskustelujen lomassa tunnistaa, sanoittaa ja kehittää osallistujien vahvuuksia, jakaa työhön liittyviä kokemuksia, onnistumisia ja haasteita. Ryhmätapaamisten osallistujamäärä, tapaamistiheys, kesto ja vertaisuuden merkitys noudattelevat jossain määrin suomalaisessa koulumaailmassa paljon käytettyä vertaismentorointimallia (ks. Pennanen ym., 2020). Useat vertaisryhmämentoroinnin lähtökohdat, kuten vuorovaikutteisuus, osallistujien eksistentiaalinen yhdenvertaisuus ja opettajan ammatillisen autonomian ja itseohjautuvuuden kunnioittaminen (Heikkinen, Jokinen ym. 2010, 21–26) sopivat hyvin myös tämän tutkimuksen mentoroinnin perusteiksi. Vertaisten kohtaaminen on monella tapaa tärkeä, alueellista tasa-arvoakin lisäävä näkökulma myös tässä tutkimuksessa, sillä kaikilla lappilaisilla uransa alussa olevilla opettajilla ei ole omassa koulussa tai koko kunnassa samassa tilanteessa olevaa kollegaa. Tämän tutkimuksen vahvuusmentorointi poikkeaa vertaismentorointimallista kuitenkin vahvasti siinä, että siihen kuuluu myös mentorin ja osallistujan kahdenvälisiä tapaamisia. Yksilötapaamisten tavoitteena on luoda luottamuksellinen suhde mentorin ja osallistujan välille ja tarjota mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista kahden kesken syntyen.

Tämän tutkimuksen vahvuusmentorointi on *organisoitua mentorointia*. Se on suunniteltu etukäteen ja sillä on alku ja loppu. Monista mentorointiohjelmista poiketen tässä tutkimuksessa vahvuusmentorointimallin suunnittelee ja koordinoi mentori itse ulkopuolisen järjestäjän sijaan (ks. Kupias & Salo 2014, s. 21–22). Tutkimuksessani käytetyn mentorointimallin yksi heikkous onkin siinä, että tarjolla ei ole monia eri mentoreita, joista voitaisiin muodostaa jokaisen osallistujan kanssa sopivin mentorointipari. Ilmeisenä riskinä on, että joidenkin osallistujien kanssa mentorointisuhde jää etäisemmäksi. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta yhden mentorin malli on kuitenkin järkevin ratkaisu.

Useimmiten mentorointia toteutetaan kasvokkain keskustellen *lähitapaamisena*. Yksi mentoroinnin muoto on verkkovälitteinen *etämentorointi*, jonka etuna ovat ajan säästäminen ja mahdollisen matkustamisen välttäminen. Näiden etujen vuoksi myös tässä tutkimuksessa käytetään lähitapaamisten rinnalla etäyhteyksiä tapaamisten järjestämiseen. Etämentoroinnilla voi olla muitakin etuja; se voi tasapainottaa mentorin ja osallistujan välistä voimasuhdetta ja vähentää ensivaikutelman aiheuttamia ennakkoluuloja. Etämentorointi voi antaa enemmän aikaa reflektoinnille, vaikka se samanaikaisesti myös haastaa vuorovaikutusta etenkin vähäisemmän non-verbaalisen viestinnän vuoksi. (Garvey ym., 2009, s. 93–94.)

Rogersin (1980, s.115–117) mukaan kaikessa ihmisen kehitykseen toimintaan tähtäävässä toiminnassa täytyy toteutua kolme ehtoa, jotta ilmapiiri voi edistää kasvua: 1. aitous, 2. hyväksyntä ja 3. empaattinen ymmärrys. Vahvuusmentoroinnissa ymmärrän näiden tarkoittavan *kuuntelevaa kohtaamista*, jossa 1. mentori on aidosti läsnä tilanteissa omana itsenään, välittäen omia aitoja tunteita ja asenteitaan, 2. mentori hyväksyy ehtoitta osallistujan kaikkine tunteineen ja tarpeineen ja 3. mentori kuuntelee ja aistii aktiivisesti osallistujan tunteita ja viestii osallistujalle ymmärtävänsä tätä.

Mentorin on hyvässä mentorointisuhteessa tarjottava psykologista ja sosiaalista tukea, aikaa kohtaamiselle (sekä sovittuina aikoina että muutenkin tarvittaessa) ja riittävästi mahdollisuuksia itsenäiseen päätöksentekoon ja oman opetustyylin kehittämiseen. Myös oppituntien molemminpuolinen tarkkailu on todettu hyväksi toimintamuodoksi mentorointisuhteessa. (Hobson ym., 2009.) Vahvuusmentoroinnissa pyrin tarjoamaan jokaiselle osallistujalle hänen tarvitsemansa psykologisen ja sosiaalisen tuen kohtaamalla ja huomioimalla osallistuja sovittuna ajankohtana rauhallisessa tilassa ja ajassa. Pyrkimyksenä on, että kaikkien osapuolten välillä valitsee ammatillinen ja inhimillinen kunnioitus. (ks. Onnismaa, 2011). Oppituntien tarkkailuun ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollisuutta.

Mentoroinnin onnistumisessa auttavat tavoitteellisuus, sitoutuminen, luottamuksellinen vuorovaikutus, yksilöllinen suhtautuminen jokaisen osallistujan tarpeisiin, yhteiset aikataulut sekä mentorin ja osallistujan samankaltainen koulutustausta (Kanniainen ym. 2017; Crasborn ym. 2011; Flynn & Nolan 2008). Näitä periaatteita noudatan myös vahvuusmentoroinnin suunnittelussa. Mentorin koulutuksen merkitys korostuu myös useissa tutkimuksissa (esim. Tonna ym., 2017) mutta Hobson ja kollegat (2009) toteavat kuitenkin, että mentorin koulutuksen vaikutuksesta mentoroinnin vaikuttavuuteen ei ole riittävästi tietoa. Merkityksellistä on ennen kaikkea mentorin ammatillinen kokemus ja halu toimia mentorina, vaikkakin mentorin valmistautuminen tehtäväänsä myös parantaa hänen mahdollisuuttaan onnistua (Hobson ym., 2009).

Mentoroinnin onnistumista edistää myös organisaatiotason tuki ja esimerkiksi uuden opettajan työtehtävien keventäminen mentorointiin käytetyn ajan mukaisesti (Hobson ym., 2009). Tämän tutkimuksen, kuten koko suomalaisen opettajien mentoroinnin, haasteena on, että uusien opettajien mentorointiin käyttämää aikaa

ei huomioida käytännössä lainkaan vaan se on ylimääräistä, vapaaehtoisesti käytettävää aikaa. Tässä tutkimuksessa toteutettu mentorointi, kuten suomalaisille opettajille tarjottu mentorointi yleensä, on etäällä organisaatiosta ja työnantajasta (ks. esim. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, 2012; Pennanen ym., 2019).

Luottamus on edellytys mentoroinnin onnistumiselle (Pitton, 2006). Mentorointisuhteessa luottamus muodostuu molempien osapuolten yhteisessä toiminnassa mutta mentorilla on siitä asemansa vuoksi suurempi vastuu. Luottamus syntyy mentorin ammatillisesta osaamisesta, johdonmukaisuudesta, kommunikaatiokyvyistä, kiinnostuksesta ja valmiudesta jakaa kontrollia. (Erdem & Aytemur, 2008.) Mentorina tehtäväni on luoda edellytykset luottamukselliselle vuorovaikutukselle omalla toiminnallani sekä kertomalla osallistujille luottamuksen merkityksestä. Yhteinen vastuu ja perusta luottamukselle tehdään näkyväksi yhteisellä mentorointisopimuksella. Vahvuusmentoroinnin arvot ja tavoitteet kirjataan mentorointisopimukseen ja niiden sisällöstä keskustellaan jokaisen osallistujan kanssa henkilökohtaisessa alkutapaamisessa. Sopimukseen kuuluu myös maininta keskustelujen luottamuksellisuudesta. (ks. esim. Pitton, 2006, s. 23.) Luottamuksellisuuden periaate on hyvä keskustella heti mentorointisuhteen alussa (ks. Amundson, 2005, s. 25) ja keskustelu mentorointisopimuksen yhteydessä varmistaa, että aihe tulee kaikkien osallistujien kanssa käsitellyksi.

Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen vie aikaa, samoin kuin ammatillinen kehittyminen. Mentorointi onkin luonteeltaan *pitkäkestoinen prosessi*. Mentoroinnin kestoksi on aiemmin tavoiteltu jopa useita vuosia mutta tämä ei ole enää realistista nykyisten muuttuvien työurien maailmassa (Darwin, 2000). Suomessa mentorointiohjelmien kesto näyttäisi olevan puolesta vuodesta joihinkin vuosiin (esim. Heikkinen, Tynjälä ym., 2010; Leskelä, 2006). Tässä tutkimuksessa luonteva kesto vahvuusmentoroinnille on yksi lukuvuosi.

Mentoroinnin nykykäsitykseen kuuluu yhteisen, tasavertaisen keskustelun tavoittelu. Tonna ja kollegat (2017) esittävät, että luopumalla hierarkkisuudesta mentorointisuhteessa ja keskittymällä enemmän yhteistyöhön pystytään mentoroinnilla tukemaan kriittistä reflektointia ja siten edistämään ammatillista suoriutumista. Karjalainen ja kollegat (2006) puolestaan pohtivat mentoroinnin *vertaisuutta* ja mahdollisuutta tasavertaiseen dialogiin mentorin ja aktorin välillä. Eksistentiaalisesti, eli yleisinhimillisellä tasolla, ihmisarvoltaan ja ihmisyydeltään ihmiset ovat tasavertaisia. Sen sijaan episteemisellä tasolla, tietämisen ja osaamisen saralla, ihmiset eivät ole käytännössä koskaan tasavertaisia ja näin on erityisesti mentorointisuhteessa, joka perustuu juuri mentorin tiedollisen ja kokemuksellisen osaamisen enemmyyteen. Juridis-eettinen taso kuvaa ihmisten tasaveroisuutta oikeudellisesta tai muista velvoittavista näkökulmista. Jos mentorointi kuuluu mentorin työnkuvaan, on mentorilla erilainen juridinen vastuu kuin osallistujalla, mutta monessa mentorointisuhteessa mentori ja osallistujat ovat kuitenkin juridis-eettisellä tasolla tasaveroisia. On siis lähes väistämätöntä, että vaikka mentorointi tavoittelee tasaveroista dialogia, siihen

osallistuvat henkilöt eivät ole kaikilta osin tasaveroisessa asemassa mutta toisaalta riittävän erilainen asema ja tausta on myös mentoroinnin perusedellytys. (Karjalainen ym., 2006.) Omassa mentorointisuhteessani kaikki toiminta perustuu edellä esitettyyn ajatukseen kaikkien ihmisten eksistentiaalisesta tasaveroisuudesta. Asian-tuntijuudessa minulla on pidemmän työkokemukseni vuoksi osallistujia enemmän tiedon ja osaamiseen pääomaa, vaikkakin todennäköisesti on olemassa myös opettajuuden osa-alueita, joilla osallistujilla on enemmän osaamista ja tietoa kuin minulla. Juridis-eettisellä tasolla olemme myös hieman asymmetrisessä asetelmassa. Minulla on tutkijan eettinen vastuu tehdä tutkimukseni mahdollisimman hyvin ja saattaa se loppuun. Mentoroitavilla opettajilla osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Molemmilla on kuitenkin moraalinen vastuu mentoroinnin onnistumisesta.

2.1.3 Mentoroinnin merkitys induktiovaiheen opettajalle

Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan induktiovaiheen, eli ensimmäisten työvuosien (esim. Hobson ym., 2009; Olsen ym., 2020) opettajien ammatilliseen tukemiseen, koska induktiovaiheen opettaja kokee siirtymän opettajankoulutuksesta koulutodellisuuteen usein haastavana (Blomberg, 2008; Heikkinen, Jokinen ym., 2010; Jokinen ym., 2012; Järvinen, 1999; Leskelä, 2006; Shanks ym., 2022).

Induktiovaiheessa opettaja vielä asemoi itseään ammatillisesti. Opettajan uran alkua on kuvattu ”selviytymiseksi” ja ”itsensä löytämiseksi” (Huberman, 1992). Järvisen mukaan opettajan induktiovaiheen urakehityksestä voi erotella kolme dimensiota: 1. reflektiivisyys vs. selviäminen ja henkiinjääminen, 2. riippumaton autonomia vs. kollegiaalisen tuen ja mentoroinnin tarve sekä 3. lisääntynyt itsetuntemus vs. olosuhteiden ja työskentelyedellytysten kritiikki. Tämä alkuvaiheen kehityskausi päättyy vakiinnuttamisen vaiheeseen, jolloin opettaja sitoutuu opetuslalle ja ammatillinen kehitys jatkuu aina eläköitymiseen asti. (Järvinen, 1999.) Induktiovaihe saattaa luonnollisesti päättyä myös alalta vetäytymiseen (Huberman, 1992). Vaikka opettajan ammatti onkin ”sekä juridinen että sosiaalinen ylätasanko” (Heikkinen, Jokinen ym., 2010, s. 15), jossa ammatillinen status ei uran aikana yleensä muutu, kestää opettajan ammatillinen kehitys yleensä koko uran ajan. Opettajan ammatillisen kasvun voi nähdä muodostuvan kolmesta osa-alueesta: 1) tietojen ja taitojen kehittymisestä, 2) omaan itseen tutustumisesta ja ymmärtämisestä sekä 3) kannustavan ja mahdollistavan työympäristön luomisesta (Hargreaves & Fullan, 1992).

Tiedoiltaan ja taidoiltaan pitkälle edenneellä opettajalla on paremmat edellytykset auttaa oppilaita parempiin tuloksiin. Opettajan ammatillista kasvua kuvataankin usein juuri *tietojen ja taitojen kehittymisenä*. (Hargreaves & Fullan, 1992.) Opettajan uran alku ei ole tältä osin helppo, sillä opettajalta vaaditaan tiedollista ja taidollista pätevyyttä heti, kun hän aloittaa työnsä (Kealy, 2010) ja induktiovaiheen opettajat kokevat usein epävarmuutta omasta osaamisestaan (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Tietojen ja taitojen lisäksi opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu *itsensä ymmärtämisen kehittyminen*. Hargreaves ja Fullan (1992) kuvaavat jaottelussaan

etenkin opettajan persoonan kehittymistä. Opettajan kasvua oman itsensä ymmärtämisessä voi kuvata myös ammatillisen identiteetin kehittymisenä. Opettajalla ammatillinen identiteetti rakentuu vastauksena kysymykseen ”kuka olen opettajana” (Heikkinen, 1999). Ammatti-identiteetin muodostuminen alkaa jo uravalinnasta, jatkuu opettajankoulutuksen aikana ja etenee läpi uran (Almiala, 2008; Heikkinen, 1999; Salovaara & Honkonen, 2013). Ammatti-identiteetin pohjana on opettajan oma, persoonallinen identiteetti, eli ymmärrys omasta itsestä, omista arvoista, uskomuksista ja käsityksistä. Persoonallisen identiteetin tuntemus on puolestaan edellytys ammatillisen identiteetin muodostumiselle. (Stenberg, 2016.) Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka olen ihmisenä”. Sen ohella toinen osa ammatti-identiteetin muodostumisessa on kollektiivinen identiteetti, eli ymmärrys siitä, ”keitä me olemme”. Kollektiivinen identiteetti rakentuu yhteisön yhteisistä arvoista, myyteistä ja kulttuurisesta pääomasta. Opettaja välittää työssään kollektiivista identiteettiä oppilailleen, eli esittelee ja todentaa esimerkiksi yhteisön arvoja ja uskomuksia. Hän kuitenkin välittää näitä näkemyksiä oman persoonallisen identiteettinsä läpi: opettajan persoona, opettajan omat uskomukset ja arvot heijastuvat myös aina hänen työhönsä. (Heikkinen, 1999; Laine, 1998)

Tieto-aidon lisääntymisen ja omaan itseän sekä opettajuuteen tutustumisen lisäksi *työyhteisöllä ja sen toimintakulttuurilla* on merkitystä siihen, miten opettaja voi kasvaa työssään ja myös siinä, millaisia oppimistuloksia koulussa saadaan aikaan. Esimerkiksi onnistunut johtajuus sekä yhteistyöhön perustuva koulukulttuuri tukevat opettajan työssä kehittymistä. (Hargreaves & Fullan, 1992.)

Opettajan ammatti-identiteetti siis kehittyy ensimmäisten vuosien aikana ja hänelle muodostuu käsitys itsestä opettajana samaan aikaan kun hänen on omaksuttava paljon uutta tietoa työnsä sisällöistä ja opittava monenlaisia taitoja. Liian vähäinen perehdytys ja vähäiset mahdollisuudet reflektoida omaa opettajuutta hankaloittavat kehittymistä asiantuntijaksi. (Jokinen ym., 2014.) Suomessa on kattava teoriaa ja käytäntöä yhdistelevä formaali opettajankoulutusjärjestelmä mutta opettajien induktiovaiheen tuki ei ole vakiintunut. Monissa maissa (esim. Skotlanti, Malta, Tanska, Israel) opettajille tarjotaan uran alkuvaiheen mentorointia Suomea systemaattisemmin (ks. Schatz-Oppenheimer, 2017; Shanks ym., 2022). Virossa puolestaan on ollut vuodesta 2004 käytössä systemaattinen induktiovuoden mentorointiohjelma osana opettajankoulutusta. Induktiovaiheen opettajalla itsellään on vastuu omasta ammatillisesta kehittymisestään mutta induktiovuonna mentorit tukevat heitä tässä sekä kouluyhteisöön kiinnittymistä. Rehtoreiden vastuulla on mentoreiden nimeäminen ja kouluyhteisön tuen takaaminen noviisiopettajille. Yliopisto puolestaan vastaa mentoreiden kouluttamisesta ja mentorointiohjelmaan liittyvistä noviisiopettajien seminaareista. (Löfström & Eisenschmidt, 2009). Suomessa induktiovaiheen opettajien mentorointia on laajimmassa mittakaavassa toteutettu vertaisryhmämentorointihankkeen, Verme:n, avulla 2000-luvun alusta alkaen. Kustannustehokasta vertaisryhmämentorointia on toteutettu sittemmin

useissa eri kunnissa ja kokemukset ovat olleet positiivisia. (esim. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, 2012.) Vertaismentorointikaan ei kuitenkaan ole vakiintunut pysyväksi käytännöksi suomalaisen opettajan induktiovaiheessa.

Mentorointi ammatillisena tukimuotona kehittää siihen osallistuvia kolmesta näkökulmasta: psykologisesti, sosiaalisesti ja ammatillisesti. Psykologisella, henkilökohtaisella tuella vahvistetaan opettajan ammatillisen identiteetin muodostumista. Sosiaalinen ulottuvuus mentoroinnin tukimuotona tarkoittaa sitä tukea, jolla opettajaa autetaan kiinnittymään koulu yhteisön jäseneksi siirtämällä hiljaista tietoa yhteisön normeista ja toimintatavoista. Ammatillinen tuki puolestaan edistää opettajan pedagogista tietoa ja taitoa. (Väljärvi, 2012; ks. myös Law, 2013, s. 53–54.) Mentorointi näyttäisi siis antavan tukea edellä esitettyihin opettajan uran alkuvaiheen kehityskohteisiin.

Kuten kaikella ihmisten välisellä toiminnalla, myös mentoroinnilla voi luonnollisesti olla kielteisiäkin puolia, kuten mentoroinnin aikaavievyyys tai pettymyksen kokemukset (Hobson ym., 2009; Leskelä, 2005, s. 31–32), mutta tutkimusten valossa hyödyt näyttävät suurempina: Mentoroinnin tarjoama psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki on mentorointiin osallistuville tärkeää (Hobson ym., 2009). Kollegiaaliseen keskusteluun perustuva mentorointi voi auttaa rakentamaan opettajaidentiteettiä ja tukea käytännön osaamista ja työhyvinvointia (Jokinen ym., 2014, s. 343; Mäki, 2015, s. 179; Pennanen ym., 2019, s. 85). Etenkin uran alussa opettaja voi kokea olevansa yksin ammatillisten haasteiden kanssa (ks. Blomberg, 2008) ja näissä haasteissa mentori voi olla tukena ja apuna. Mentoroinnilla voidaan siis helpottaa uusien opettajien uran alkua ja myös ehkäistä alalta pois siirtymisiä (Barrera ym., 2010; Hobson ym., 2009).

Opettajan induktiovaiheeseen liittyy siis voimakkaasti ammatillinen kasvu, jota mentoroinnilla voidaan tukea. Siksi määrittelen tutkimuksessa toteutettavan mentoroinnin yhdeksi tavoitteeksi mentorointiin osallistuvien opettajien ammatillisen kasvun tukemisen.

”Mentorointi ei jätä ketään ennalleen” toteavat Kupias ja Salo (2014, s. 259): toisin sanoen mentoroinnilla on merkitystä myös mentorin kasvuun ja kehitykseen (ks. myös Leskelä, 2005). Mentorointisuhde voi vaikuttaa monipuolisesti mentorin ammatilliseen kehitykseen, uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien saantiin sekä lisätä mentorin ammatillista kiinnostusta (Hobson ym., 2009) Mentorointisuhde saattaa toimia mentorille katalyyttinä myös henkilökohtaisen elämän ajatusmalleissa (Tauer, 1998). Mentorin kehittyminen ei ole osa tämän tutkimuksen alkuperäistä tutkimustehtävää mutta on aiemman tutkimuksen perusteella myös yksi mentoroinnilta odotettava tulos.

Mentoroinnin merkitys opettajien varhaisen uran tukemisessa on 1980-luvulta lähtien kasvanut (Hobson ym., 2009) ja opettajan uran alkuvaiheen mentoroinnin vaikuttavuutta ja toimivia toteutustapoja on tutkittu kansainvälisesti (esim. Tonna ym., 2017; Barrera ym., 2010; Cornu, 2005; Hobson, 2002; Kent ym., 2012). Suomalaisessa mentoroinnin tutkimuksessa (esim. Leskelä, 2005; Mäki, 2015) opetta-

jan uran alkuvaiheen mentorointi on kansainvälisiä tutkimuksia vähemmän esillä, mihin yhtenä syynä lienee suomalaisesta järjestelmästä puuttuva systemaattinen mentorointimalli. Suomessa melko laajasti käytössä ollutta opettajien vertaismentoroimintimallia on tutkittu esimerkiksi mentorin ja osallistujien hyveiden (Pennanen ym., 2020) sekä koulun kehittämisen (Johnson & Alamaa, 2012) näkökulmasta.

2.2 Luonteenvahvuudet opettajan työn tukena

Esittelen seuraavassa yleisesti luonteenvahvuuksia ja sitä, miten luonteenvahvuudet näyttäytyvät nimenomaisesti opettajan työn kontekstissa. Lopuksi kuvaan luonteenvahvuuksiin perustuvan vahvuusinterventio periaatteita. Tarkastelun tavoitteena on muodostaa ymmärrystä siitä, miten luonteenvahvuudet ja vahvuusinterventio näyttäytyvät tämän tutkimuksen mentoroinnissa.

2.2.1 Luonteenvahvuuksien kuvaus ja luokittelu

Olen valinnut mentoroinnin keskeiseksi näkökulmaksi ihmisen *luonteenvahvuudet*, koska niillä on lukuisia positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin. Luonteenvahvuuksien tunteminen edistää itsetuntemusta ja itsetuntoa, ja siten vahvuuksien positiiviset vaikutukset voivat ulottua elämän kaikille osa-alueille, myös työelämään (Seligman, 2008; Uusiautti, 2019; Uusitalo & Vuorinen, 2017a, 2017b; Yeager ym., 2011). Luonteenvahvuuksien käyttäminen vähentää stressiä ja lisää elinvoimaisuutta ja hyvinvointia pitkäaikaisesti (Wood ym., 2011).

Käytän tekstin sujuvuuden vuoksi sanoja luonteenvahvuus ja vahvuus tässä tutkimuksessa samassa merkityksessä, vaikka sanojen välillä onkin selvä ero. Luonteenvahvuudet ovat psykologisia ominaisuuksia, joita on kaikilla ihmisillä (Biswas-Diener ym., 2017). Vahvuus voi tarkoittaa, etenkin arkikielessä, myös monenlaisia muita kykyjä tai voimavaroja, kuten esimerkiksi nopeus tai hyvä tasapaino. Tässä tutkimuksessa keskitytään pelkästään luonteenvahvuuksiin.

Jokainen ihminen on vahvuuksiltaan yksilöllinen (Biswas-Diener ym., 2017). Vahvuuksia käyttämällä ihminen toteuttaa hyveitä, eli eettisesti ja moraalisesti arvokkaita ominaisuuksia, jotka palvelevat yksilöä ja tämän ympäristöä; vahvuuksien käyttö on reitti hyveisiin. Vahvuuksille on tyypillistä, että ne ovat olemukseltaan myönteisiä, niitä arvostetaan niiden itsensä vuoksi, ne vahvistavat tai innostavat myös muita ja niitä arvostetaan yleisesti lähes kaikissa maailman kulttuureissa. (Seligman, 2008, s. 166–170.) Vahvuudet näyttäytyvät niin ajatuksissa, tunteissa kuin toiminnassakin (Yeager ym., 2011; s. 29). Vahvuuksien esiintymisen ja käytön eri tilanteissa voi tunnistaa esimerkiksi siitä, että henkilö kokee tyytyväisyyttä tai energiaa, oppii nopeasti tai hänen toimintaansa kuvaa ”huippuosaaminen”. Usein ihmiset myös ikään kuin luonnostaan hakeutuvat tehtäviin tai tilanteisiin, joissa he käyttävät omia vahvuuksiaan. (Louis & Lopez, 2014, s. 70–71.)

Luonteenvahvuuksilla on yhteyksiä myös perinteisen psykologian käsitteisiin, kuten identiteetti ja persoonallisuus. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen voi auttaa oman identiteetin löytämisessä, vaikka luonteenvahvuuksien kautta ei tarkastella kaikkia identiteetin tasoja (esim. sukupuoli-identiteetti, etninen identiteetti jne.). Luonteenvahvuuksia voidaan pitää ihmisen persoonallisuutta kuvaavista persoonallisuuden piirteistä erillisinä, mutta osittain myös päällekkäisinä (ks. esim. Dametto & Noronha, 2019; McGrath ym., 2020). Oleellista on, että luonteenvahvuudet viittaavat lähtökohtaisesti ihmisen myönteisiin ominaisuuksiin ja resursseihin.

Ihmisen tärkeimmät vahvuudet ovat *ominaisvahvuuksia*, joita hän voi harjoittaa kaikilla elämän osa-alueilla. Ominaisvahvuudet ovat ihmisen syvintä minuutta. Ihminen useimmiten itse tunnistaa nämä vahvuudet omikseen ja kokee iloa ja jopa hurmosta niitä käyttäessään. (Seligman, 2008.) Lisäämällä ominaisvahvuuksien käyttöä henkilö voi kasvattaa tyytyväisyyttä elämään ja vähentää masennusta (Schutte & Malouff, 2019). Ominaisvahvuuksista käytetään myös nimitystä *ydinvahvuudet* (esim. Uusitalo & Vuorinen, 2021) ja tämä termi esiintyy paikoitellen myös tämän tutkimuksen aineistoissa, kuten haastattelulainauksissa, rinnakkaisena ominaisvahvuuksille.

Luonteenvahvuuksia voi hyödyntää kaikilla elämän osa-alueilla (Seligman, 2008) mutta vahvuustuntemuksen ja -työskentelyn tutkitut hyödyt erityisesti työelämässä ovat peruste tämän tutkimuksen valinnalle käyttää vahvuusajattelua mentoroinnin keskeisenä näkökulmana: Tutkimuksissa on havaittu, että luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen työssä edistää työhyvinvointia, työssä koettua intohimoa ja työssä suoriutumista (Biswas-Diener ym., 2017; Morris & Garrett, 2009). Henkilö, joka käyttää vahvuuksiaan työssään, kukoistaa 18 kertaa muita todennäköisemmin (Hone ym., 2015). Vahvuuksia tukeva toiminta työpaikalla lisää tyytyväisyyttä työhön, sitoutumista ja merkityksellisyyden kokemista työssä (Harzer & Ruch, 2013) ja samalla se myös näyttäisi lisäävän työssä onnistumista (van Woerkom & Meyers, 2015). Hodgesin ja Asplundin (2010) mukaan vahvuuspalautteen saaminen näyttäisi lisäävän tuotteliaisuutta sekä vähentävän työpaikan vaihtoa. Vahvuuksien käyttäminen voi lisätä myös kokemusta työn merkityksellisyydestä (Harzer & Ruch, 2013; Littman-Ovadia ym., 2017) ja merkityksellisyyden kokeminen puolestaan on yksi työhön sitoutumista edistävä tekijä (Schaufeli, 2006).

Ihmisen vahvuuksia ja vahvuusluokitteluja on lukuisia, esimerkiksi *Clifton strengthsfinder* ja *40 developmental assets* (Snyder ym., 2011, s. 40–50). Tämän tutkimuksen pohjana on Seligmanin ja kollegojen laatima VIA (*Values in action*)-vahvuusluokittelu (ks. VIA Character Institute, 2023). Seligman (2008) on tutkijaryhmänsä kanssa listannut laajaan kansainväliseen kirjallisuus- ja kulttuurikatsaukseen perustuvassa tutkimuksessaan 24 luonteenvahvuutta, jotka on jaoteltu kuuden hyveen alle. VIA-vahvuusjaottelua on käytetty laajasti suomalaisessa kontekstissa (esim. Avola ym., 2019; Katajisto, 2023; Leskisenoja, 2016; Uusitalo & Vuorinen, 2017a, 2017b; Vuorinen ym., 2019).

VIA-luokittelun vahvuuksia ja hyveitä on suomennettu eri tavoin eri yhteyksissä. Käytän pitkälti samoja suomenkielisiä termejä kuin Lotta Uusitalo ja Kaisa Vuorinen Huomaa hyvä!- materiaaleissa (2017a, 2017b, 2021), koska nämä suomennokset ovat monille opettajille tuttuja. Olen kuitenkin välttänyt samaa sanaa hyveen ja vahvuuden nimenä välttääkseni väärinkäsityksiä. Esittelen taulukossa 2 käyttämäni suomenkieliset termit VIA-luokittelun vahvuuksille ja hyveille. Olen pitäytynyt alkuperäisessä VIA- vahvuuslistauksessa ja jättänyt pois Uusitalon ja Vuorisen luokitteluun lisäämät vahvuudet *sisukkuus* ja *myötätunto* (Uusitalo & Vuorinen, 2017b; ks. myös Pessi ym., 2017). Syy näiden suomalaisissa lähteissä lisättyjen vahvuuksien poisjättämiseen on alkuperäisen, kansainvälisen *via-characters.org* -sivustolta löytyvän vahvuustestin käyttäminen yhtenä työkaluna osallistujien omien vahvuuksien tunnistamisessa. Testi on ilmaiseksi kaikkien käytettävissä ja sen voi tehdä myös suomeksi ja siinä esitellään 24 alkuperäistä luonteenvahvuutta. Mainitsen kuitenkin sisukkuuden ja myötätunnon vahvuudet mentoroinnin osallistujille esitellessäni VIA-luokittelun vahvuuksia, koska ne ovat suomenkielisessä vahvuuskirjallisuudessa laajasti käytettyjä.

Taulukko 2 *VIA-luonteenvahvuudet*

(ks. Uusitalo & Vuorinen, 2017a, 2017b, 2021; ks. myös VIA Character Institute, 2023)

<p>I Viisaus (Uusitalo & Vuorinen: <i>Viisaus ja tieto</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky 	<p>II Luonteenlujuus (Uusitalo & Vuorinen: <i>Rohkeus</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Rohkeus (Uusitalo & Vuorinen: <i>Urheus</i>) 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innostus
<p>III Inhimillisyy</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Ystävällisyys 11. Rakkaus 12. Sosiaalinen älykyys 	<p>IV Oikeudenmukaisuus</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Reiluus 14. Johtajuus 15. Ryhmätyötaidot
<p>V Kohtuullisuus</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesääätely 	<p>VI Transsendensi (Uusitalo & Vuorinen: <i>Henkisyys</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus (Uusitalo & Vuorinen: <i>Kauneuden arvostus</i>) 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 23. Hengellisyys

Näkökulma ihmisen hyvinvointiin myönteisten ilmiöiden kautta ei ole kokonaan uusi psykologian historiassa, vaikka nykyinen kiinnostus vahvuuksiin ja ongelmien ehkäisyyn niiden avulla onkin mittasuhteiltaan aiempaa selvästi laajempaa. Suuren tieteellisen kiinnostuksen seurauksena on todennäköistä, että vahvuuksien teoria muokkautuu edelleen. (Aspinwall & Staudinger, 2006, s. 21.) Minussa erityisesti luonteenvahvuuksiin liittyvät semanttiset valinnat herättävät kysymyksiä. Esimerkiksi *rakkauden* vahvuus on VIA- luokittelussa alun perin englanniksi *love* (esim. VIA character institute, 2023; Snyder ym., 2011) kun taas saksalaisessa vahvuuskirjallisuudessa sitä on esitetty myös nimellä *Bindungsfähigkeit* (suom. sitoutumiskyky) (esim. Ruch & Wagner, 2016). Toisaalta Suomessa käytetty *arviointikyky* on englanniksi usein nimeltään *open-mindedness* (suom. avomielisuus, avarakatseisuus) (esim. Snyder ym., 2011, s. 47). Itse käytän VIA-luokittelun kuudennesta hyveestä nimeä *transsendenssi*, suorana käännöksenä englannista (*transcendence*), kuvaten sillä yhteyttä universumiin ja ihmisyyttä ylittäviin teemoihin. Sana saattaa olla monelle vieras ja sen moninaisuutta kuvaa myös Maslowin (1993, s. 259–269) listaus peräti 35 erilaisesta transsendenssin ulottuvuudesta. Esimerkiksi Uusitalo & Malmivaara (2017a, 2017b, 2021) sekä Avola ja kollegat (2019) ovatkin käyttäneet samaisesta hyveestä nimitystä *henkisyys*. Toisaalta henkisyys-sanaa voisin ehdottaa myös nimitykseksi hengellisyyden vahvuudelle, joka nykyisellä nimellään tulee mielestäni liiaksi yhdistetyksi uskonnollisiin teemoihin. Nämä huomiot ja pohdinnat johdattavat minut ajattelemaan, että luonteenvahvuuksien semantiikkaa olisi syytä tarkastella enemmänkin. Tässä tutkimuksessa keskityn luonteenvahvuuksien merkityksiin opettajan työn näkökulmasta, johon siirryn seuraavaksi.

2.2.2 Luonteenvahvuudet opettajan työn näkökulmasta

VIA-luonteenvahvuudet ja niihin tutustuminen muodostavat merkittävän osan tässä tutkimuksessa toteutettavasta mentoroinnista. Tutkimuksen vahvuusmentoroinnin yhtenä tavoitteena onkin lisätä osallistujien ymmärrystä siitä, mitä luonteenvahvuudet ovat ja miten niitä kaikkia voi hyödyntää opettajan työssä, sekä siitä, mitkä ovat heidän omia ominaisvahvuuksiaan ja miten he voivat niitä työssään hyödyntää.

Käyttämällä VIA-vahvuuksia työssään opettaja voi toteuttaa kuutta hyvettä, jotka yhdessä kuvaavat hyvän luonteen käsitettä. (ks. Seligman, 2008, s. 162). Olen tarkastellut kaikkien VIA-luokittelun vahvuuksien käyttämistä hyveittäin opettajan työssä oheisessa taulukossa 3, jonka pohjana olen hyödyntänyt seuraavia: McGovern & Miller (2008), Peterson & Seligman (2004) sekä Uusitalo & Vuorinen (2017a, 2017b).

Taulukko 3 *VIA-vahvuusluokittelun mukaiset hyveet ja vahvuudet subteessa niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin opettajan työssä*

HYVE	LUONTEEN-VAHVUUS	MAHDOLLISUUDET OPETTAJAN TYÖSSÄ
VIISAUS Kognitiiviset vahvuudet. Mahdollistavat tiedon hankinnan ja käytön.	Luovuus	Luo ja kehittää erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja kokeiluja. On kokeileva ja kehittävä. On parhaimmillaan saadessaan kehittää uutta.
	Uteliaisuus	On kiinnostunut opetukseen liittyvistä ilmiöistä, oppilasta, kollegoista. Haluaa nähdä, kokea, kokeilla ja tietää enemmän. On monessa mukana.
	Arviointikyky	Punnitsee ja vertailee asioita eri näkökulmista ja myös omaa toimintaansa. Tekee huolellisia, järjellä punnittuja ratkaisuja.
	Oppimisen ilo	On kiinnostunut monista asioista ja ilmiöistä. Nauttii työhön liittyvästä opiskelusta ja uuden tiedon kartuttamisesta.
	Näkökulman-ottokyky	Osoittaa neuvoa ja ohjata oppilaita ja kollegoja. Pystyy vaihtamaan ajattelutapaansa ja tekemään kompromisseja.
LUONTEEN-LUJUUS Emotionaaliset vahvuudet. Mahdollistavat tavoitteisiin pääsyn.	Rehellisyys	Kohtaa toiset omana itsenään. Pystyy luomaan luottamukseen perustuvia ihmissuhteita olemalla avoin omista periaatteistaan ja arvoistaan. Puhuu totta ja puolustaa totuutta.
	Rohkeus	Ei pelkää kokeilla uusia asioita. Uskaltaa puolustaa muita, olla eri mieltä tai kertoa työpaikan epäkohdista.
	Sinnikkyys	Tekee tehtävänsä loppuun piittaamatta haasteista, tylsistymisestä, turhautumisesta tai palkkioista. Nauttii ponnisteluista ja itsensä haastamisesta.
	Innostus	Osoittaa intohimoa opettamiseen ja oppimiseen. Ilahtuu pienistäkin asioista. Innostaa omalla energiallaan ja eloisuudellaan muitakin.
INHIMILLISYYS Vuorovaikutukselliset vahvuudet. Mahdollistavat toisista huolehtimisen ja ystävystymisen.	Ystävällisyys	Kohtaa toiset ihmiset ystävällisyydellä sekä sanoin että teoin. Toimii luokassa esimerkkinä siitä, miten eri tilanteita voi kohdata ystävällisyydellä.
	Rakkaus	Suhtautuu lämmöllä kollegoihin ja oppilaisiin. Levittää lempeyden ja välittämisen tunnetta toisille. Tekee asioita toisten puolesta.
	Sosiaalinen älykkyyys	Tunnistaa omat ja muiden tunteet ja hyödyntää havaintojaan. Saa oppilaat ja kollegat viihtymään. Osoaa kuunnella ja vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin sopivalla tavalla.

OIKEUDEN- MUKAISUUS Hyvän kansalaisen vahvuudet. Mahdollistavat terveen yhteiskunnan rakentamisen.	Reiluus	Kohtelee kaikkia oppilaita ja kollegoja tasapuolisesti. Joustaa tilanteissa, jos se auttaa kaikkia voimaan paremmin.
	Johtajuus	Toimii luontaisesti helposti luokan johtajana, saa auktoriteetin helposti. Ottaa luontaisesti vastuuta tiimin tai ryhmän toiminnasta.
	Ryhmätyötaidot	Huomioi ja mahdollistaa pedagogikassaan yhteistyön ja ryhmän jäsenenä toimimisen. Työskentelee itse mielellään ja hyvin ryhmässä. Kuuntelee kollegoja ja oppilaita. Kunniottaa yhteistä mielipidettä.
KOHTUULLISUUS Ylilyönneiltä suojaavat vahvuudet. Mahdollistavat harkintakyvyn ja itsereflektion.	Anteeksi- antavuus	Suhtautuu lempeästi kollegoihin ja oppilaisiin. Sovittelee riitatilanteita. Antaa toisen mahdollisuuden kaikille.
	Vaativattomuus	Kuuntelee enemmän kuin puhuu. Ei kehuskele saavutuksillaan. Auttaa muita loistamaan ja esittelemään osaamistaan. Tekee palveluksia odottamatta vastapalvelusta.
	Harkitsevaisuus	On tarkka ja järjestelmällinen. Puntaroi päätöksensä. Kysyy neuvoja muilta.
	Itsensäätely	Pysyy rauhallisena vaikeissakin tilanteissa. Reflektoi omaa käytöstään. Pyrkii välttämään intuitiivisia ratkaisuja. Pystyy työskentelemään kurinalaisesti ja noudattamaan sopimuksia ja aikatauluja.
TRANSENDENSSI Ylimaailmallisuuteen ja transsendenssiin liittyvät vahvuudet. Mahdollistavat merkityksellisyyden kokemuksen.	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus	Huomioi ja arvostaa oppilaiden ja kollegoiden töitä, tuotoksia ja havaintoja. Näkee kauneutta ympärillään ja nauttii siitä.
	Kiitollisuus	On kiitollinen omasta työstään, oppilasta ja kollegoista. Osaa kiittää toisia heidän teoistaan.
	Toiveikkaus	Luottaa hyvään ja siihen, että asiat järjestyvät. Osaa kannustaa muita. Valaa uskoa myönteisestä tulevaisuudesta oppilaisiin ja kollegoihin.
	Huumorintaju	Saa toiset nauramaan. Luo iloa luokkatilanteisiin ja kollegoille. Näkee hauskuutta arjessa eikä jää murjottamaan pitkäksi aikaa.
	Hengellisyys	Saa voimaa ja jaksamista omasta vakaumuksestaan. Kokee maailmankaikkeuden, uskon korkeampaan tai luonnon turvallisen paikkana ja välittää turvallisuuden tunnetta myös oppilaille.

Tämän teoreettisen tarkastelun valossa näyttäisi siltä, että opettajan monipuolinen työ mahdollistaa kaikkien VIA-vahvuuksien hyödyntämisen ja siksi ne huomioidaan tasaveroisesti vahvuusmentoroinnissa. Tutkimuksen interventiossa kaksi VIA-luokituksen vahvuuksista nousee kuitenkin hieman korostetumpaan asemaan,

koska niiden on aiemmassa tutkimuksessa todettu linkittyvän yleiseen ja työhön liittyvään hyvinvointiin:

Kiitollisuus on voimakkaasti yhteydessä hyvinvointiin. Kiitollisten ihmisten on tunnistettu olevan usein onnellisempia (Seligman, 2008) ja kiitollisuusharjoitteista on pitkäkestoista hyötyä (esim. Rash ym., 2011). Kiitollisen ajattelutavan edistäminen näyttäisi myös lisäävän työhön sitoutumista (Komase ym., 2022; Loi & Ng, 2021) ja edistävän työssä suoriutumista ja tyytyväisyyttä työhön (Cortini ym., 2019).

Toiveikkaus on yhdistetty niin psykologiseen, subjektiiviseen kuin sosiaaliseenkin hyvinvointiin (Murphy, 2023). Tutkimuksissa on löytynyt yhteyksiä toiveikkouden merkityksestä esimerkiksi menestykseen (Colla ym., 2022). Toiveikkaus ja sille läheinen optimismi näyttävät tukevan tyytyväisyyttä työhön sekä lisäävän työiloa (Youssef & Luthans, 2007). Youssefin ja Luthansin esittelemän psykologisen pääoman käsitteen alla on kaksi toiveikkouden vahvuuden kanssa läheistä käsitettä: *hope* jakautuu tahdonvoimaan ja keinovoimaan (*willpower & waypower*) ja puolestaan *optimism* kuvaa enemmänkin myönteistä suhtautumista asioihin. Toiveikkaus työssä tarkoittaa tässä tutkimuksessa positiivista motivaatiota työhön ja työhön liittyviin tavoitteisiin, sekä toimimista näihin tavoitteisiin pääsemiseksi (ks. Juntunen & Wettersten, 2006).

Kiitollisuutta ja toiveikkautta on mahdollista myös kehittää toistuvien harjoittein mentorointitapaamisissa. Vahvuusmentoroinnissa ammatilliseen kiitollisuuteen kiinnitetään huomio jokaisen ryhmämuotoisen tapaamisen aluksi ja toiveikkouteen tapaamisten päätteeksi. Mentori voi myös itse vahvistaa toiveikkautta ja kiitollisuutta huomioimalla nämä vahvuudet keskusteluissa.

Yeager ym. (2011, s. 31) toteavat, että opettaja onnistuu roolissaan kasvattajana sekä oppilaiden että huoltajien suuntaan ja pystyy kasvattamaan oppilaiden vahvuuksia, kun opettaja itse tuntee vahvuutensa ja harjoittaa niitä työssään. Opettajan tekemä oppilaan vahvuuksien tarkkailu ja sanoittaminen puolestaan vaikuttaa myönteisesti oppilaaseen vahvistaen sitoutumista, kompetenssia ja autonomiaa (Quinlan ym., 2019). Ajattelen, että opettajan on hyödyllistä tutustua ensin vahvuuskieleen ja omiin vahvuuksiinsa, jotta hän pystyy tarkkailemaan ja sanoittamaan oppilaidensa vahvuuksia. Tässä järjestyksessä työskennellen vahvuustyöskentelystä voivat hyötyä sekä opettajat että oppilaat, ja hyvinvointi voi molemmilla lisääntyä. Vahvuusmentorointi keskittyy opettajiin ja heidän vahvuustyöskentelynsä. Mahdolliset sovellukset oppilaiden kanssa tulevat intervention lisätuotteena.

Jin ja kollegat (2022) ovat löytäneet yhteyden opettajan vahvuuksien käytön ja työhön sitoutumisen välillä, mikä edelleen tukee vahvuusnäkökulman hyödyntämistä opettajien mentoroinnissa. Heintzin ja Ruchin tutkimus (2020) puolestaan antaa viitteitä siitä, että eri vahvuuksien merkitys työtyytyväisyyteen vaihtelee ammattiryhmittäin. Opettajien työssä yhteyttä työtyytyväisyyteen ennustivat eniten innostus, toiveikkaus, rakkaus, johtajuus ja ryhmätyötaidot, kun taas usean

ammattiryhmän vertailussa työtyytyväisyyden kannalta tärkeimmät olivat innostus, toiveikkaus, rakkaus, uteliaisuus, ja kiitollisuus (Heintz & Ruch, 2020, taulukko 4).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on huomioida kaikkia VIA-jaottelun mukaisia vahvuuksia ja niiden käyttöä työssä (ks. Vuorinen, Pessi ym., 2021). Ennakko-käsityksenä on, että jokainen VIA-luokituksen luonteenvahvuuksista voi auttaa opettajaa onnistumaan ja jaksamaan työssään, ja että erityisen tärkeää on mahdollisuus hyödyntää omia ominaisvahvuuksia työssä, sillä omien ominaisvahvuuksien tunteminen ja käyttäminen tutkitusti edistää tyytyväisyyttä työhön (Merritt ym., 2019). Harzer ja Ruch (2012) havaitsivat, että henkilöillä, jotka sovelsivat alle neljää ominaisvahvuuttaan työssään, oli vähiten positiivisia kokemuksia työstä. Sen sijaan työntekijät, jotka sovelsivat työssään neljää tai enempää vahvuutta, kokivat työnsä useammin positiivisena ja heidän joukostaan löytyivät ne henkilöt, joille työ näyttäytyi kutsumuksena. On kuitenkin myös viitteitä siitä, että sekä ominaisvahvuuksien että omien heikompien vahvuuksien tuntemisesta on hyötyä (Proyer ym., 2015). Tämän tutkimuksen vahvuusinterventiossa tutustutaan omiin ominaisvahvuuksiin ja pyritään huomaamaan niiden käyttöä työn eri osa-alueilla. Mitään vahvuuksia ei kuitenkaan jätetä huomiotta. Osallistujilla tulee olla mahdollisuus kehittää kaikkia vahvuuksiaan. On myös oleellista, että opettajalle koko vahvuusanasto merkityksineen on tuttu, jotta hän voi mahdollisesti käyttää sitä myös oppilastyössä.

2.2.3 Vahvuusinterventio hyvinvoinnin edistäjänä

Yhtenä lähestymiskeinona positiivisessa psykologiassa käytetään positiivisia interventioita, joiden tavoitteena on edistää positiivisia tuntemuksia, positiivisia käyttäytymismalleja tai positiivisia kognitioita. Positiivisessa interventiossa voidaan esimerkiksi ohjata kiitolliseen tai optimistiseen ajatteluun, ja tämänhetkisten tutkimustietojen valossa tällaiset interventiot vaikuttavat myönteisesti ihmisten hyvinvointiin. (esim. Schueller & Parks, 2014; Sin & Lyubomirsky, 2009.)

Toteuttamani vahvuusmentorointi pohjautuu luonteenvahvuuksien ja mento-roinnin aiempaan tutkimukseen, kuten positiivisen intervention tuleekin (Ouwe-neel ym., 2013). Tutkimuksen mentorointiin yhdistetään VIA-luonteenvahvuuksiin perustuva *vahvuusinterventio*, jolla tavoitellaan osallistujien kasvanutta tietoisuutta omista luonteenvahvuuksistaan ja niiden hyödyntämisestä. Vahvuusinterventiot perustuvat ymmärrykseen siitä, että luonteenvahvuuksia kehittämällä voidaan saavuttaa menestystä elämän monilla osa-alueilla (Louis & Lopez, 2014). Vahvuusinterventioiden on havaittu voivan lisätä yleistä onnellisuutta ja tyytyväisyyttä elämään sekä ehkäisevän masennusta (Gander ym., 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009). Työelämässä vahvuusinterventiot vaikuttavat parantavan työntekijöiden sitoutumista organisaatiossa ja puolestaan lisäävän tuottavuutta ja pysyvyyttä (Louis & Lopez, 2014).

Sin ja Lyubomirsky (2009) tarkastelivat 51 positiivisen interventiotutkimuksen vaikuttavuutta ja havaitsivat, että positiiviset interventiot näyttävät tehoavan erityi-

sen hyvin henkilöihin, joilla on masennusoireita. Vaikuttavuutta lisää myös osallistujien oma-aloitteisuus osallistua interventioon sekä korkeampi ikä. Tutkimuskatsauksessa interventiomuodoista tehokkaimpana näyttäytyi henkilökohtainen terapia, toiseksi vaikuttavimpana ryhmässä ohjatut interventiot ja vähiten tehokkaana itsenäiset positiiviset interventiot. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt saavat ilmoittautua vapaaehtoisina mukaan positiiviseen interventioon ja pyrkimyksenä on, että he ovat mukana koko intervention ajan (ks. Ouweneel ym., 2013, s. 176–177), vaikka vapaaehtoisuuden periaate tietysti mahdollistaa myös keskeyttämisen koska tahansa. Interventiossa hyödynnetään sekä henkilökohtaisia että ryhmämuotoisia kohtaamisia ja tällä pyritään parhaaseen vaikuttavuuteen. Tutkimukseni keskittyy uransa alussa olevien opettajien mentorointiin ja lisäksi tutkimusalueena on Lappi, joten potentiaalisten tutkimushenkilöiden joukko on jo valmiiksi suhteellisen suppea, eikä osallistujia ole mahdollista rajata esimerkiksi iän tai hyvinvoinnin lähtötilanteen perusteella.

Louis & Lopez (2014) esittelevät katsauksessaan neljä suositusta vahvuusinterventioiden käytännön toteutukseen. Näitä mukailien oman vahvuusperusteisen mentorointimallini perusteita ovat:

1. Vahvuuksien ymmärtäminen muuttavana ja muokattavana ominaisuutena.

Vahvuudet eivät ole kiveen hakattuja ominaisuuksia. Vahvuuksia voi kehittää, vahvistaa ja opetella myös uusia. Vahvuusmentoroinnin alussa tehtävä VIA-testi auttaa osallistujien sen hetkisten ominaisvahvuuksien tunnistamisessa mutta mentoroinnin kuluessa ei keskitytä pelkästään näihin ominaisvahvuuksiin. Mentoroinnin aikana tarkkaillaan myös sitä, mitä vahvuuksia juuri opettajan työssä kannattaa voimistaa ja mitä kukin osallistuja haluaa itsessään kehittää.

2. Vahvuudet tulevat esille suhteissa muihin ja ne eivät ole ”joko-tai”-ominaisuuksia.

Omien ja muiden ihmisten vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen vuorovaikutustilanteissa on tärkeä osa vahvuustyöskentelyä. Toisten vahvuuksien havainnointi mahdollistaa myönteisen ja kehittävän palautteen antamisen. Opettajan työssä erityisesti oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen edistää hyvinvointia (ks. Lappalainen, Hotulainen ym., 2008). Vahvuusmentoroinnissa huomioidaan kaikki VIA-luokittelun vahvuudet ja ymmärretään, että vaikka jotkin vahvuudet ovat yksilölle luontaisempia tai helpommin käytettävissä kuin toiset, on kaikilla olemassa mahdollisuus hyödyntää kaikkia vahvuuksia.

3. Vahvuusintervention suunnittelussa huomioidaan ensimmäisenä tavoitteet.

Mentoroinnin ja vahvuusintervention yhdistämisellä tavoitellaan osallistujien ammatillista kasvua sekä lisääntynyttä työhön kytkeytyvää hyvinvointia. Tämä tavoite asettaa mentoroinnille reunaehdoja ainakin siten, että vahvuuksiin keskittyminen vie aikaa joiltakin muilta, kenties kiinnostaviltakin aiheilta. Toisaalta nämä tavoit-

teet voivat tarkoittaa eri yksilöillä hyvinkin erilaisia asioita ja siksi kaikkia vahvuusmentoroinnin keskustelu- ja sisältöaiheita ei voi määrittellä etukäteen kovin tarkasti.

4. Intervention vaikutuksia tavoitellaan pitkälle tulevaisuuteen.

Vahvuusinterventioiden vaikuttavuus kasvaa intervention pituuden myötä (Quinlan ym., 2012) ja siksi tämän tutkimuksen vahvuusinterventio ei voi olla kovin lyhytkestoinen. Tutkimuksessa toteutettavan intervention tavoitteena on juurruttaa osallistujiin ymmärrys ja luottamus omiin vahvuuksiin sekä mahdollisuuteen vahvuuksien kehittämisestä. Vahvuusmentoroinnissa käytävien harjoitteiden ja keskusteluiden pyrkimyksenä on edistää osallistujien itsetuntemusta ja ammatillista kehityspotentiaalia pitkälle eteenpäin heidän urallaan. Vahvuusasanaston ja vahvuusajattelun tultua tutuksi vahvuuskatsetta suunnataan myös tulevaisuuteen ja työelämässä eteenpäin.

2.3 Tavoitteena pedagoginen hyvinvointi

Pragmatistisen, melioristisen ja kehittämistutkimuksellisen viitekehyksen mukaisesti tämän tutkimuksen mentorointi tavoittelee käytännön onnistumisia ja hyötyjä. Erityisesti vahvuusperustaisella mentoroinnilla tavoitellaan opettajien lisääntynyttä pedagogista hyvinvointia. Ennen pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen kuvaamista tarkastelen seuraavassa ensin yleisesti hyvinvoinnin käsitettä. Lopuksi pohdin, kuinka opettajan pedagogiseen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa.

2.3.1 Yleinen hyvinvointi

Tämän tutkimuksen mentoroinnilla tavoitellaan siihen osallistuvien opettajien hyvinvointia erityisesti työn kontekstissa. Siksi keskityn tarkastelemaan juuri *hyvinvoinnin* käsitettä. Seligman (2008) tarkasteli alun perin aitoa onnellisuutta (*authentic happiness*) positiivisen psykologian pääteemana mutta määritteli sittemmin nimenomaan hyvinvoinnin positiivisen psykologian pääaiheeksi ja kukoistuksen (*flourish*) positiivisen psykologian tavoitteeksi. (Seligman, 2011a, s. 5–29.) Kuitenkin hyvinvointia ja onnellisuutta esitetään myös rinnakkaisina termeinä (esim. Snyder ym., 2011, s. 59).

Hyvinvointi on aina kiinnostanut ihmistä ja sitä onkin tarkasteltu varsin monin eri tavoin: Esimerkiksi antiikissa Aristoteleen mukaan hyveellinen elämä johti hyvään elämään (esim. Pietarinen & Poutanen, 2005); William James taas nimesi 1800- ja 1900- lukujen taitteessa terveen mielen (*healthy mindedness*), eli taipumuksen nähdä hyvää, pohjana hyvälle elämälle (ks. Pawelski, 2003); Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan ihmisen kokemat kompetenssi, autonomia ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat puolestaan edellytyksiä hyvinvoinnille (ks. myös Ryan & Martela, 2016). Hyvinvoinnin käsite ei siis ole aivan yksiselitteinen ja siihen liittyy monenlaisia näkökulmia.

Yksi tapa tarkastella ihmisen hyvinvointia on ymmärtää se subjektiivisena kokemuksena. Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, miten ihminen itse määrittää elämänsä laatua ja miten hän itse kuvaa omaa hyvinvointiaan. Subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttavat eri osa-alueet, esimerkiksi yleinen tyytyväisyys elämään, tyytyväisyys työhön, positiiviset tunteet ja vähäiset negatiiviset tunteet. Subjektiivista hyvinvointia tutkittaessa on aluksi keskitytty paljolti siihen, ketkä ovat onnellisia mutta sittemmin tutkimus on siirtynyt tarkastelemaan myös sitä, miksi ihminen voi hyvin ja miten subjektiiviseen hyvinvointiin voi vaikuttaa. (Diener, 2000.) Diener ja kollegat (2009) tarkastelevat subjektiivisen hyvinvoinnin ohella myös psykologisen hyvinvoinnin käsitettä, joka puolestaan kuvaa ihmisen optimaalista toimintaa. Psykologinen hyvinvointi koostuu Dienerin ja kollegojen mukaan useista osa-alueista, esimerkiksi merkityksestä ja tarkoituksesta, palkitsevista ihmissuhteista, innostuksesta ja sitoutumisesta, toisten hyvinvointiin vaikuttamisesta, kompetenssista, itsensä hyväksymisestä, optimismista ja arvostetuksi tulemisesta.

Snyder ja kollegat (2011, s. 58–67) puolestaan esittävät yhtenä jaotteluna hyvinvoinnin jakautumisen kolmeen: psykologiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin. Näistä Ryff ja Keyes (1995) jaottelivat psykologisen hyvinvoinnin kuuteen: itsehyväksyntä, henkilökohtainen kasvu, elämän merkityksellisyys, arjen tilanteiden ja elinympäristön hallinta, autonomia sekä positiiviset suhteet muihin. Sosiaalinen hyvinvointi taas koostuu seuraavista: sosiaalinen hyväksyntä, eli luottamus muiden ja itsen myönteiseen olemukseen; sosiaalinen toteutumisen, eli luottamus yhteiskunnan kehitykseen ja potentiaaliin; sosiaalinen osallistuminen, eli usko ihmisen merkitykseen yhteiskunnan jäsenenä; sosiaalinen koherenssi, eli käsitys ja ymmärrys siitä, miten maailma sosiaalisesti toimii sekä sosiaalinen integraatio, eli se, missä määrin ihminen tuntee kuuluvansa yhteisöihinsä ja yhteiskuntaansa (Keyes, 1998). Emotionaalinen hyvinvointi puolestaan viittaa myönteisiin tunteisiin, vähäisiin negatiivisiin tunteisiin ja yleiseen elämäntyytyväisyyteen. Ihmisen voi määrittellä kukoistavan (*flourish*), kun hänellä on psykologinen, sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi korkealla tasolla, eikä hänellä ole ollut merkittävää masennusta viimeisen vuoden aikana. (Snyder ym., 2011, s. 58–67; ks. myös Keyes, 2009; Seligman, 2011a.)

Seligman (2008) puolestaan eritteli alun perin onnellisuudessa olevan kolme osa-aluetta; positiiviset tunteet, sitoutuminen sekä merkityksen kokemus. Myöhemmin hän täydensi teoriaansa vielä kahdella komponentilla: positiiviset ihmissuhteet sekä saavutukset. Samalla Seligman esitteli nämä viisi elementtiä onnellisuuden sijaan nimenomaan hyvinvoinnin osa-alueina. Nämä viisi osa-aluetta muodostavat yleisen hyvinvoinnin PERMA-teorian, jota on hyödynnetty myös suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (ks. esim. Kiikeri ym., 2023; Leskisenoja, 2016): 1. myönteiset tunteet (*Positive Emotion*), 2. sitoutuminen (*Engagement*), 3. ihmissuhteet (*Relationships*), 4. merkitys (*Meaning*) ja 5. saavutukset (*Accomplishment*). (Seligman, 2011a). Elementtien kriteerit ovat: ne liittyvät selkeästi hyvinvointiin;

yksittäistä hyvinvoinnin elementtiä tavoitellaan sen itsensä vuoksi, ei välineenä muun savuttamiseen; lista hyvinvoinnin elementeistä on tyhjentävä mutta ei liian laaja; elementtien perusteella voidaan johtaa interventioita; jokainen elementti voidaan mitata ja arvioida erillään muista elementeistä (Seligman, 2018). Seligman (2011a, s. 12) esittää myös, että hyvinvointia voidaan mitata PERMA-elementtien avulla.

Toisinaan PERMA-teoriaan on esitetty lisättäväksi fyysisen hyvinvoinnin elementti. Tätä fyysisen hyvinvoinnin puolelle laajennettua teoriaa on kutsuttu nimellä PERMA-V (*Vitality*) (esim. Eacker, 2020) tai PERMA-H (*Health*) (Norrish ym., 2013). Vaikka fyysinen ja psyykinen hyvinvointi tukevatkin toisiaan, pidättäydyn viiden elementin PERMA-teoriassa, koska tämän tutkimuksen tavoitteet ja toimintamuodot liikkuvat psyykkisen hyvinvoinnin alueella.

PERMA-teorian mukaan yleisen hyvinvoinnin elementtejä voi tarkemmin kuvata seuraavasti:

Myönteiset tunteet ovat subjektiivisesti mitattavia. Myönteisiä tunteita voidaan mitata tarkastelemalla myös esimerkiksi yleistä onnellisuutta ja yleistä tyytyväisyyttä elämään. (Seligman 2011a, s. 16.) Fredricksonin (2001) mukaan myönteisillä tunteilla on suuri merkitys myös ihmisen toimintaan: myönteiset tunteet, kuten ilo, tyytyväisyys ja kiinnostus, avaavat mahdollisuuden avarakatseisuudelle ja luovemmille ratkaisuille.

Yksi osa hyvinvointia on tehdä asioita, jotka ovat mukaansatempaavia ja nautittavia (Schueller & Seligman, 2010). Hyvinvoinnin toinen komponentti, *sitoutuminen*, on yksilön subjektiivisesti arvioitavissa esimerkiksi vastaamalla kysymyksiin ”Tuntuiko aika pysähtyvän?” tai ”Olitko täysin uppoutunut tekemiseesi?”. Toisin kuin myönteisten tunteiden kohdalla, ihminen voi havainnoida uppoutumistaan vasta jälkikäteen, koska sitoutuneessa, uppoutuneessa työskentelyssä hän ei keskity havainnoimaan tekemistään. (Seligman, 2011a, s. 16–17.) Sitoutumisen kanssa läheinen käsite on flow-tila, jossa ihminen keskittyy syvästi itselleen sopivan haastavaan tehtävään. Tällainen tekeminen on parhaimmillaan hyvin miellyttävää ja motivoivaa. (Csikszentmihalyi, 1992.)

Hyvin usein positiivisiin kokemuksiin ja onnistumisiin liittyvät toiset ihmiset, ja usein *ihmissuhteilla* on suuri merkitys myös erilaisten haasteiden käsittelyssä. Kun tarkastellaan PERMA-teorian elementtien aiemmin esiteltyjä kriteerejä, on myönteisten ihmissuhteiden haasteena se, että ne ovat käytännössä aina yhteyksissä toisiin elementteihin: onnistuminen ihmissuhteissa liittyy myönteisiin tunteisiin, sitoutumiseen, merkitykseen tai saavutuksiin. Seligman kuitenkin perustelee ihmissuhteiden merkitystä omana, itsenäisenä PERMA-elementtinään sillä, mitä tiedetään ihmislajin perustavanlaatuisesta sosiaalisesta luonteesta. (Seligman, 2011a, s. 20–24.)

Merkityksen kokemus hyvinvoinnin elementtinä tarkoittaa, että ihminen kokee palvelevansa jotakin suurempaa tarkoitusta (Seligman, 2008, 2011a). Ihminen

kokee elämänsä merkitykselliseksi, kun hän kokee olevansa osa jotakin laajempaa kokonaisuutta (Seligman, 2008, s. 309). Merkityksen kokemus voi olla pelkästään subjektiivinen kokemus mutta sitä voidaan tarkastella myös objektiivisesti: muut ihmiset voivat nähdä esimerkiksi ihmisen elämän tai tekojen merkittävyyden, vaikka hän ei sitä itse näe (ks. Seligman, 2011a, s. 17).

Saavutukset ovat Seligmanin (2011a, s. 18) mukaan myös itsenäinen hyvinvoinnin osatekijä, jota ihmiset tavoittelevat sen itsensä vuoksi. Saavutukseen pääseminen edellyttää taitoa ja vaivannäköä (Seligman, 2011a, s. 101–125) sekä tavoitteellista työskentelyä ja hallinnan tunnetta omasta tehtävien suorittamisesta (Butler & Kern, 2016). Itsemääräämisteorian mukaan pätevyuden, kompetenssin, tunne onkin yksi ihmisen perustarpeista (Deci & Ryan, 2000). Duckworth (2016) puolestaan on määritellyt, että pitkäaikaisia tavoitteita saavuttavilla ihmisillä on tunnistettavissa tietynlaista sisukkuutta (*grit*), joka koostuu intohimosta (*passion*) ja peräänantamattomuudesta (*perseverance*).

PERMA on yleisen hyvinvoinnin määrittelyssä suhteellisen laajasti käytetty teoria, vaikkakaan sitä ei voida pitää vielä täysin vakiintuneena (ks. Seligman, 2018). Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan lähemmin nimenomaan opettajan työhön kytkeytyvää hyvinvointia.

2.3.2 Opettajan pedagoginen hyvinvointi

Hyvinvoivalla opettajalla on paremmat mahdollisuudet edistää myös oppilaiden hyvinvointia (esim. Murphy ym., 2020; Lappalainen, Kuittinen ym., 2008). On siis koko kouluyhteisön kannalta merkityksellistä, että yksittäinen opettaja voi hyvin.

Yhtenä opettajan työn keskeisenä tavoitteena ja arvoperustana on nimenomaan oppilaan hyvinvoinnista ja onnistumisen kokemuksista huolehtiminen, myös opetussuunnitelman ohjaamana (Opetushallitus, 2015). Tämän tutkimuksen mentoointi puolestaan keskittyy hyvinvointiin työn kontekstissa nimenomaan opettajan näkökulmasta. Yleisesti tutkimuksen saralla olisi tarpeen määritellä tarkemmin, mitä opettajien hyvinvoinnilla oikeastaan tarkoitetaan (Hascher & Waber, 2021). Viac ja Fraser (2020) ovat jaotelleet kirjallisuuskatsauksensa perusteella opettajan hyvinvoinnin neljään osa-alueeseen: kognitiiviseen, subjektiiviseen, fyysiseen/henkiseen ja sosiaaliseen. Opettajan psykologista hyvinvointia puolestaan on tarkasteltu esimerkiksi itsemyötätunnon, stressin, työuupumuksen ja minäpystyvyyden avulla (Postareff ym., 2021).

Hyvinvointi kouluyhteisössä on positiivinen kierre, jossa hyvinvoiva opettaja pystyy lisäämään oppilaiden hyvinvointia, mikä puolestaan jälleen kerryttää opettajan hyvinvointia. Tästä opettajaa, oppilasta ja koko kouluyhteisöä yhteen kietovasta hyvinvoinnin kierteestä käytän uudehkoa käsitettä *pedagoginen hyvinvointi*. Pedagogiikka keskittyy yleisesti kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Hyvinvointi yleisenä käsitteenä puolestaan kuvaa yleistä tyytyväisyyttä ja myönteistä mielialaa. Näiden käsitteiden yhdistäminen kuvaa siten positiivista muutosta ja kehitystä

opetuksen ja oppimisen kontekstissa. Oppimisen mahdollistaminen on myös opettajan työn keskeinen tavoite, ja pedagogisen hyvinvoinnin käsitteessä oppiminen kietoutuukin yhteen hyvinvoinnin kanssa. Pedagogisesti hyvinvoivassa oppimisympäristössä oppiminen on mielekästä ja kaikilla osapuolilla on oppimistilanteissa positiivisia tunnekokemuksia. (Lappalainen, Hotulainen ym., 2008; Pietarinen ym., 2008; Soini ym., 2008, 2010.)

Ymmärrän opettajan pedagogisen hyvinvoinnin yhtenä opettajan yleisen hyvinvoinnin osa-alueena. Pedagoginen hyvinvointi erottuu yleisestä hyvinvoinnista erityisesti siinä, että se linkittyy oppimisen ja kasvatuksen konteksteihin. Pedagoginen hyvinvointi voi ymmärrykseni mukaan linkittyä hyvinvointiin myös muilla elämän osa-alueilla, kuten vastaavasti yleinen hyvinvointi voi vaikuttaa pedagogiseen hyvinvointiin.

Toisin kuin vaikkapa työhyvinvoinnin käsite, pedagoginen hyvinvointi on suuntautunut myös oppilaiden ja koko kouluuyhteisön suuntaan. Pedagogiselle hyvinvoinnille läheistä käsitettä ”kouluhyvinvointi” puolestaan käytetään usein kuvaamaan lähinnä oppilaiden hyvinvointia (ks. esim. Janhunen, 2013; Konu, 2002). Käsitän pedagogisen hyvinvoinnin eri osapuolten välisinä, toisiinsa vaikuttavina suhteina. Ymmärrän siis pedagogisen hyvinvoinnin koostuvan sen kaikkien osapuolten vuorovaikutteisesta toiminnasta mutta tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaisesti pedagogiseen hyvinvointiin opettajan näkökulmasta ja opettajan positioista käsin.

Myös Soini ja kollegat (2010) ovat tarkastelleet nimenomaisesti opettajan pedagogista hyvinvointia. He esittävät, että opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille erityisen merkityksellistä on onnistuminen vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa sekä menestyminen pedagogisissa ja sosiaalisissa tavoitteissa. Murphy ja kollegat (2020) nostavat esiin myös esimiestyön merkityksen.

Pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijät voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: vuorovaikutus 1) oppilaiden ja 2) kollegojen kanssa sekä pedagogiset aktiviteetit sisältäen 3) opetustilanteiden suunnittelun, opetusvälineiden valinnan ja kehittämisen sekä 4) arvioinnin. Pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijät saattavat epäonnistuessaan aiheuttaa väsymystä, ja pahimmillaan uupumusta, mutta onnistuessaan puolestaan kasvattaa autonomian ja kompetenssin lisääntymistä. (Murphy ym., 2020; Pietarinen ym., 2008; Soini ym., 2010). Soini ja kollegat (2010) esittävät, että erityisesti se, kuinka opettaja säätelee toimintaansa pedagogisesti ja sosiaalisesti haastavissa vuorovaikutustilanteissa, on merkityksellistä opettajan pedagogiselle hyvinvoinnille (ks. myös Hascher & Waber, 2021; Pietarinen ym., 2008).

Murphy ja kollegat (2020) kuvaavat, että näiden pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöiden ollessa läsnä, hyvinvoinnin leviämislle on kouluuyhteisössä paremmat edellytykset. Tutkimuksen mentorointi perustuukin ajatukselle, että pedagoginen hyvinvointi voi mentorointiin osallistuvien opettajien kautta heijastella muuallekin kouluuyhteisöön. Ajattelen tutkimuksessa toteutettavan vahvuusperustaisen mentoroinnin voivan välillisesti vaikuttaa myös opettajan toimintaan oppilaiden ja

kouluuyhteisön suuntaan, enkä siksi halua rajata mentoroinnin tavoitetta pelkästään opettajan (työ)hyvinvoinniksi. Yhtä lailla kuin opettajien pedagoginen hyvinvointi niin myös negatiiviset ilmiöt, kuten opettajien pahoinvointi ja stressi ovat yhteydessä koko koulun, kollegojen ja oppilaiden hyvinvointiin (Puhakka & Rautopuro, 2008; Viac & Fraser, 2020).

Ymmärrän pedagogisen hyvinvoinnin siis koko kouluuyhteisöä ja sen kaikkia osapuolia koskevana käsitteenä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen pedagogista hyvinvointia kuitenkin erityisesti opettajan näkökulmasta. Yksi tutkimuksessa toteutettavan mentoroinnin tavoitteista on edistää osallistujien pedagogista hyvinvointia laaja-alaisesti ja tarkastelenkin seuraavassa sitä, miten opettajan pedagogiseen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa.

2.3.3 Opettajan pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttaminen

Työn ominaisuudet voidaan yleisesti jakaa kahteen pääkategoriaan: työn *vaatimuksiin* ja työn *voimavaroihin*. Opettajuudessa psykologisia haasteita aiheuttavia vaatimuksia ovat erityisesti oppilaiden haastava käytös, liika työmäärä ja haasteet fyysisessä työskentely-ympäristössä. Opettajan työn voimavaroina eli resursseina puolestaan on tunnustettu ainakin työn autonomisuus, tiedonsaanti, esihenkilön tuki, innovatiivinen kouluilmapiiri ja sosiaalinen ilmapiiri. (Hakanen ym., 2006.) Työn vaatimusten kohtuullistaminen ja samanaikaisesti työn voimavarojen kehittäminen voi vähentää työuupumusta ja lisätä työn imua, eli työn merkityksellisyyden ja työstä nauttimisen kokemusta (Hakanen, 2004). Työntekijään itseensä suunnattu interventio, tässä tapauksessa vahvuuksiin perustuva mentorointi, ei pysty suoraan vaikuttamaan organisaatiotasolla työn vaatimuksiin eikä resursseihin vaan se kohdentuu opettajan omaan ajatteluun ja toimintaan esimerkiksi seuraavin keinoin: Tarkastelemalla liiallisen työmäärän syitä ja harjoittelemalla työn rajaamista, tukemalla opettajan omaa ymmärrystä työn autonomiasta, pohtimalla opettajan omaa toimintaa haastavissa oppilaistilanteissa sekä tarkastelemalla opettajan omaa vaikutusta ja suhtautumista työyhteisön ilmapiiriin. Positiivinen interventio siis ikään kuin tarjoaa opettajalle silmälasit, joiden avulla voi tarkastella oman työn vaatimuksia ja resursseja – hyvinvointia yleisestikin voidaan opettaa ja harjoitella (ks. esim. Avola ym., 2019; Morris, 2009; Seligman, 2011a, s. 63–96; Sin ym., 2011).

Mentorointi tarjoaa ajan ja paikan puhua työstä, kun tälle keskustelulle ei kii-reisessä arjessa ole useinkaan aikaa. Aiemmin esitellyistä pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöistä voidaan mentoroinnissa käsitellä vuorovaikutustilanteita oppilaiden ja kollegojen kanssa. Usein mentoroinnin keskustelunaiheiksi nousevatkin juuri vuorovaikutussuhteet kollegoihin, oppilaisiin ja huoltajiin. (ks. Estola ym., 2010.) Samoin mentoroinnissa voidaan keskustella pedagogisen suunnittelun, kehittämisen ja muiden pedagogisten valintojen kuten myös arvioinnin toteuttamisesta (ks. Soini ym., 2010; Murphy ym., 2020).

On kuitenkin huomioitava, että työn vaatimusten ja voimavarojen lisäksi opettajan hyvinvointiin vaikuttavat myös opettajan omat sekä koulun ominaisuudet (Viac & Fraser, 2020). Esimerkiksi työskentelyolosuhteisiin, työnantajaan, työsuhteeseen ja terveydentilaan liittyvillä haasteilla voi olla yhteys myös mentorointiin osallistuvien opettajien mielentilaan, jaksamiseen ja kokemuksiin työstä. Kuitenkaan näihin taustatekijöihin ei mentoroinnilla voida juurikaan vaikuttaa. Toisaalta, kun työntekijällä on mahdollisuus löytää ja hyödyntää tärkeimpiä luonteenvahvuuksiaan, hänen kokemansa työn merkityksellisyys ja onnistumiset työssä voivat hyödyttää koko organisaatiota (Merritt ym., 2019). Voidaan siis ajatella, että opettajan oma vahvuustyöskentely voi edistää opettajan itsensä lisäksi myös oppilaiden ja mahdollisesti koko koulun pedagogista hyvinvointia (Lappalainen, Hotulainen ym., 2008).

Yhtenä lähestymistapana työn mielekkyyden lisäämiseksi on esitetty *työn tuunaamista* (*job crafting*). Työn tuunaaminen voi tarkoittaa työtehtävien vaihtamista tai muokkaamista, työyhteisössä voimakkaampien ihmissuhteiden rakentamista ja ylipäättään sen uudelleen miettimistä, mikä työssä on merkityksellistä. Työn tuunaamisella on havaittu olevan merkitystä sitoutumiseen, työtyytyväisyyteen ja tuottavuuteen. (Dik & Duffy, 2012, s. 134. Wrzesniewski & Dutton, 2001). Opettajan työssä tietyt työtehtävät ovat hyvin sidottuja: esimerkiksi oppilasryhmät ja opituntien kellonajat ovat asioita, joihin opettaja ei voi ainakaan lukuvuoden aikana juurikaan vaikuttaa. Työtehtävien tuunaaminen on kuitenkin mahdollista opettajan autonomian puitteissa: suomalaisella opettajalla on suuriakin vapauksia esimerkiksi siinä, miten hän järjestää opetuksensa, millaisin menetelmin arvioi oppilaita tai mitä opetusmateriaaleja käyttää. Opettajalla on myös mahdollisuus vaikuttaa työajan käyttöön: lukujärjestyksen ulkopuolella tehtävän suunnittelu-, arviointi- ja oppilashuoltotyön aika, paikka ja toteutustapa ovat yleensä suhteellisen vapaasti valittavissa. Opettaja voi jonkin verran tuunata työtään myös vuositasolla: yleensä opettajan työnkuva määritellään lukuvuodeksi kerrallaan – esimerkiksi opettavat ryhmät, lukujärjestys, opetustilat ym. voivat vaihdella vuodesta toiseen. Opettajan vaikutusmahdollisuudet näihin toki myös vaihtelevat vuosittain ja työnantajasta riippuen merkittävästikin. Sosiaalisten suhteiden tuunaaminen voi opettajan työssä tarkoittaa oppilas-, huoltaja- ja kollegasuhteiden uudelleen tarkastelua ja järjestelyä. Esimerkiksi yhteistyön lisääminen, vähentäminen tai muokkaaminen kollegojen kanssa voi muuttaa merkittävästi työnkuvaa ja siten lisätä työssä koettuja myönteisiä tunteita tai työssä onnistumista. Kognitiivinen tuunaaminen tarkoittaa ajattelutavan ja työhön suhtautumisen muokkaamista, erityisesti oman työn merkityksen kokemuksen ja myönteisten tunteiden tunnistamista. (Työn eri tuunaamistavat: Dik & Duffy, 2012, s.135–143.) Työn tuunaaminen ei muuta itse työn sisältöä eikä tee mistään työstä työntekijälle täydellisesti sopivaa. Kuitenkin, jos tuunaaminen on tehokkaasti toteutettua, se ”tekee työstä kykyihin sopivamman, antaa vahvemman merkityksen tunteen ja luo uusia polkuja suuremman hyvän palvelemiseen.” (Dik & Duffy, 2012, s.150, suomennos oma).

Olen edellä tarkentanut tutkimuksessa toteutettavan mentoroinnin tavoitteeksi opettajan pedagogisen hyvinvoinnin, johon opettajalla on rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa. Mentoroinnin ja siihen yhdistetyn vahvuusintervention avulla opettajaa voidaan auttaa tarkastelemaan työtään ja toimintaansa eri näkökulmista sekä tuomaan työtään.

2.4 Vahvuusmentoroinnin suunnittelumalli

Seuraavaksi esittelen vahvuusmentoroinnin suunnittelumallin, jossa täsmennän mentoroinnin *tavoitteet*. Esittelen tutkimuksen mentoroinnin *suunnitteluperiaatteet* ja luon myös *toteuttamissuunnitelman*. Tämän suunnitelman mukaisesti aloitan vahvuusmentoroinnin. Suunnittelumalli koostaa yhteen aiemmassa luomaani käsitystä luontevahvuuksista ja mentoroinnista.

1. TAVOITTEET

Selkeillä tavoitteilla on yhteys mentoroinnin onnistumiseen (Barrera ym., 2010). Vahvuusmentoroinnin tavoitteet ovat muotoutuneet suunnitteluvaiheessa tekemistäni havainnoista. Määrittelen vahvuusmentoroinnin tavoitteet seuraavasti:

1. Lisätä osallistujien pedagogista hyvinvointia, eli oppimiseen ja kasvatukseen linkittyviä myönteisiä tunnekokemuksia, positiivista muutosta ja kehitystä opettajan työssä.

2. Lisätä osallistujien ymmärrystä siitä, mitä luontevahvuudet ovat ja miten niitä voi hyödyntää opettajan työssä, mitkä ovat heidän omia luontevahvuuksiaan ja miten he voivat niitä työssään hyödyntää.

3. Vahvistaa osallistujien ammatillista kasvua.

Mentoroinnin ja vahvuusnäkökulman yhdistäminen on tämän tutkimuksen vahvuusmentorointimallin keskeisin ydin. Biswas-Diener (2020) tarkastelee coachauksen ja positiivisen psykologian yhdistämistä (*positive psychology coaching*). Hän muistuttaa asiakkaan tavoitteiden menevän positiivisen intervention edelle, eli positiivisen psykologian coachauksen ytimenä on coachaus, eivätkä positiivisen intervention määrittelemät tavoitteet. Samaa ajatusta noudatellen vahvuusmentoroinnin ytimenä on mentorointi, jonka tavoitteet ja sisällöt tarkentuvat myös yksilöllisesti osallistujan tarpeiden mukaan. Edellä esittämäni tavoitteet, pedagoginen hyvinvointi, luontevahvuustuntemus sekä ammatillinen kasvu koskevat kuitenkin kaikkia osallistujia.

2. SUUNNITTELUPERIAATTEET

Tutkimuksen vahvuusmentoroinnin suunnittelumallissa on kahdeksan keskeistä suunnitteluperiaatetta, jotka olen koostanut taulukkoon 4. Nämä periaatteet olen muodostanut suunnitteluvaiheessa aiemmin tekemistäni havainnoista.

Taulukko 4 *Vahvuusmentoroinnin suunnitteluperiaatteet*

Suunnitteluperiaate	Tausta
1. Ihminen voi itse vaikuttaa elämäänsä ja hyvinvointiinsa. Prosessissa keskitytään hyvään ja tavoitellaan hyvää.	Positiivinen psykologia, meliorismi (esim. Bergman, 2010; Diener, 2000; James ym., 2008; Ojanen, 2014; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)
2. Vahvuusmentorointi on ajallisesti riittävän pitkä prosessi.	Mentorointitutkimus (esim. Heikkinen, Tynjälä ym., 2010; Leskelä, 2006) Luonteenvahvuuksien tutkimus (Quinlan ym., 2012)
3. Osallistujat saavat tarvitsemaansa psykososiaalista tukea kunnioittavassa kohtaamisessa.	Ohjaus- ja mentorointitutkimus (esim. Hobson ym., 2009; Onnismaa, 2011; Rogers, 1980)
4. Osallistujien ja mentorin välillä on luottamuksellinen kollegasuhde.	Mentorointitutkimus (esim. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, s. 43; Pitton, 2006)
5. Osallistujat ja mentori ovat eksistentiaalisesti vertaisia ja molemmat voivat oppia toisiltaan.	Mentorointitutkimus (Heikkinen, Jokinen ym., 2012, s. 59; Karjalainen ym., 2006; Leskelä, 2006)
6. Luonteenvahvuudet ovat muokkaantuvia ja kehitettäviä ominaisuuksia.	Luonteenvahvuuksien tutkimus (Louis & Lopez, 2014; McGovern & Miller, 2008; Peterson & Seligman, 2004)
7. Jokainen opettaja voi hyödyntää kaikkia VIA-luokittelun vahvuuksia työssään.	Luonteenvahvuuksien tutkimus (McGovern & Miller, 2008; Peterson & Seligman, 2004; Uusitalo & Vuorinen, 2017b)
8. Vahvuuksien tunnistamisella ja kehittämisellä voidaan luoda edellytyksiä pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi.	Luonteenvahvuuksien tutkimus (Allan & Duffy, 2014; Seligman, 2008; Harzer & Ruch, 2012)

Suunnitteluperiaatteiden mukaisesti: 1.) Vahvuusmentorointi perustuu melioristiseen käsitykseen siitä, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja siten omaan hyvinvointiinsa. Positiivisen psykologian mukainen tulokulma tähän tutkimukseen on *”hyvä lisää hyvää”* ja siksi mentorointitapaamisten punaisena lankana onkin huomata hyvät asiat, onnistumiset ja myönteiset tunteet. Tämä ei tarkoita, että kielteisistä asioista ei puhuttaisi tai niiden olemassaoloa vähäteltäisiin. 2.) Vahvuusmentoroinnin toteutukselle varataan riittävästi aikaa. Sekä vahvuusintervention että mentoroinnin onnistumista tukee riittävä ajallinen kesto. 3.) Mentorointiin osallistuneet saavat tapaamisissa tarvitsemaansa psykososiaalista tukea mentorilta ja vertaisiltaan. Kohtaaminen tapaamisissa on kunnioittavaa. 4.) Tapaamiset ja vuorovaikutus perustuvat molemminpuoliseen luottamukseen. Mentoroinnin tulisi olla turvallinen keskustelupaikka, johon osallistujat uskaltavat tuomaan mukanaan ne aiheet, joiden käsittely on heille tarpeellista. 5.) Osal-

listujat ja mentori ovat keskenään vertaisia tiedon muodostajia, vaikka mentorilla onkin alalta enemmän kokemusta.

Vahvuusmentoroinnin harjoitukset, vahvuuskielen käyttö ja vahvuuksiin perustuva näkökulma perustuvat periaatteisiin luonteenvahvuuksista. Keskeistä on ymmärrys siitä, että 6.) luonteenvahvuuksia voi kehittää ja muokata. Harjoitukset ja käytänteet perustuvat ajatukseen, että 7.) kaikki VIA-luokittelun vahvuudet voivat hyödyttää opettajaa työssään ja jokainen opettaja voi kehittää kaikkia vahvuuksia. Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen mentoroinnin osana perustuu ymmärrykselle siitä, että 8.) vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen edistää pedagogista hyvinvointia.

Taulukossa 4 esittelen myös kootusti suunnitteluperiaatteiden tutkimukselliset taustat. Nämä taustat kuvaavat sitä, kuinka vahvuusmentorointi yhdistelee yleisen positiivisen psykologian ja sen alle kuuluvan luonteenvahvuuskäsityksen, sekä yleisesti ohjausalan ja sen alle kuuluvan mentoroinnin tutkimuksia.

3. TOTEUTUSSUUNNITELMA

Mentori

Mentoroinnin alkuperäisen käsitteen mukaisesti tämän tutkimuksen mentori on opetusallalla kokeneempi kuin osallistujat. Mentori on ennen mentoroinnin aloitusta perehtynyt ja sitoutunut mentoroinnin periaatteisiin sekä luonteenvahvuuksien periaatteisiin ja vahvuuskieleen.

Vahvuusmentorointimalli koostuu osittain mentorin strukturoimista ryhmätapaamisista sekä yksilötapaamisista, joiden aiheet muodostuvat mentoroitavien tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Mentorin rooli molemmissa tapaamismuodoissa on ennen kaikkea kuunnella ja esittää kysymyksiä, jotka auttavat mentoroitavia löytämään ratkaisuja pulmiinsa ja kiinnittävät huomion vahvuuksien käyttöön. Mentori ohjaa yhteistä oppimisprosessia oppien samalla itsekkin. Toisinaan mentori kertoo myös omia kokemuksiaan tai toimintatapojaan mutta mentorin tehtävä ei ole antaa valmiita vastauksia tai saada mentoroitavia toimimaan samalla tavalla kuin itse toimisi. Mentorin tehtävänä on auttaa, kuunnella ja keskustella. Osallistujat ja heidän tarpeensa ovat mentoroinnin keskiössä. Osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja osallistujien omaan kiinnostukseen osallistua vahvuusmentorointiin.

Mentorin tehtävänä on huolehtia siitä, että vahvuusmentoroinnin suunnitteluperiaatteet toteutuvat, ja että mentoroinnissa edetään yleisten ja yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Tutkija-mentori huolehtii myös organisoidun mentoroinnin aikatauluista, tilajärjestelyistä ja muista käytännön toteutuksista. Mentori ohjaa myös ryhmätapaamisten aloitus- ja lopetustehtävät, sekä mallissa käytettävät harjoitteet.

Mentoroinnin eteneminen

Mentorintisuhte etenee ja syvenee mentoroinnin edetessä. Alussa on valmistelu- ja tutustumisvaihe, jossa osallistujat tutustuvat toisiinsa ja tavoitteisiinsa ja neuvot-

televat siitä, miten tavoitteisiin päästään. Tämän jälkeen mentorin tehtävänä on mahdollistaa tavoitteisiin pääsy varsinaisen mentoroinnin aikana. Mentoroinnin lopussa on syytä tarkastella saavutettuja tavoitteita ja mentoroinnin kulkua, sekä mahdollisesti suunnata katse tulevaan. (Young ym., 2005.)

Myös vahvuustyöskentelyssä on kolme vaihetta: vahvuuskielen ja -ajattelun oppiminen, vahvuuksien tunnistaminen itsessä ja muissa sekä vahvuuksien käyttäminen ja soveltaminen (ks. Linkins ym., 2014). Jotta vahvuuksista voi keskustella, on ensin tunnettava vahvuuksien kieli (vaihe 1). Vahvuuksien nimeäminen ja niistä puhuminen tekee ne todellisiksi ja jäsennettäväksi. Vahvuussanastoon ja vahvuuksien merkityksiin tutustutaan ensimmäisessä tapaamisessa ja vahvuuskieli on käytössä aina, kun siihen on mahdollisuus. Vahvuussanaston läpikäyminen ennen varsinaisen mentoroinnin aloitusta sekä vahvuuksien esillä pitäminen kuuluvat mentorin tehtäviin. Mentorin tehtävänä on pyrkiä kiinnittämään huomiota vahvuuksiin omassa puheessaan. Mentori kysyy sekä itseltään että osallistujilta vahvuuksien huomaamiseen herättäviä kysymyksiä, kuten: “Mitä vahvuutta tässä käytettiin?”, “Mitä vahvuutta tässä olisi voinut hyödyntää?”. Omien ominaisvahvuuksien tunnistamisessa (vaihe 2) käytämme VIA-testiä, yhteistä keskustelua ja mallin harjoitteita. Vahvuuksien tunnistamista opettajan työssä harjoitellaan huomioimalla omia ja toisten vahvuuksia jokaisessa tapaamisessa. Lisäksi mentorin tehtävänä on sanoittaa havaitsemiaan vahvuuksia mentorointitilanteiden eri vaiheissa. Vahvuuksien käyttämistä (vaihe 3) havainnoidaan, harjoitellaan ja vahvistetaan keskusteluissa ja harjoitteissa. Tavoitteena on, että opettajat löytävät tapoja kehittää niitä vahvuuksia, joita kokevat työssä tarvitsevansa. Mentoroinnin ja vahvuusintervention vaiheet lomittuvat toisiinsa siten, että varsinaisen mentoroinnin aikana sekä tunnistetaan vahvuuksia että kehitetään niitä.

Käytännön toteutus

Vahvuusmentorointimallin kesto on noin 10 kuukautta eli yhden lukuvuoden verran. Kesto määrittyy sekä käytännön näkökulmasta että aiempaan teoreettiseen tarkasteluun pohjautuen. Joka kuukausi on vähintään yksi ryhmä- tai yksilötapaaminen. Yksilötapaamisten määrä voi vaihdella osallistujien omien tarpeiden ja aikataulurajoitusten mukaan. Malli alkaa kaikkien osallistujien yhteisellä luentotyypillisellä tapaamisella, jossa mentori esittelee itsensä ja mallin ja perehdyttää osallistujia vahvuuksiin. Muiden tapaamisten aikataulusuunnitelma selviää taulukosta 5.

Covid19-viruksen aiheuttaman tartuntariskin ja Lapille ominaisten maantieteellisten etäisyyksien vuoksi osa tapaamisista toteutetaan etäyhteyksillä. Etätapaamiset järjestetään Adobe Connect-alustalla. Tämä etäympäristö on ymmärrykseni mukaan riittävän monipuolinen, helppokäyttöinen ja tietoturvallinen. Vähimmäistavoitteena on tavata jokainen osallistuja ainakin kaksi kertaa vuoden aikana kasvotusten lähitapaamisena. Lähitapaamiset järjestetään osallistujakohtaisesti joko heidän tai mentorin työpaikalla. Tarpeen mukaan myös muita tapaamisympäristöjä voidaan käyttää.

Ryhmätapaamiset

Erilaisia keskustelua tai ajattelua ohjaavia harjoitteita käytetään yleisesti mento-roinnissa (esim. Niemi ym., 2013, Kannianen ym., 2017). Vahvuusmentoroinnin ryhmätapaamisissa tehdään vahvuusharjoitteita, joiden tarkoituksena on harjoitella tunnistamaan ja kehittämään vahvuuksia. Kaikilla harjoituksilla on luonteenvahvuustyöskentelyn ohella myös jokin muu tavoite (esim. tutustuminen, työn kognitiivinen tuunaaminen). Harjoitukset kytkeytyvät siis luonteenvahvuuksien lisäksi myös opettajan työhön ja opettajuuteen.

Tapaamisten alussa ja lopussa kiinnitetään huomio kiittolisuuteen ja toiveikkuuteen. Tapaaminen alkaa kiittolisuuskierroksella, jossa jokainen kertoo ainakin yhden asian, ihmisen tai tapahtuman, josta on tapaamishetkellä työssään kiitollinen. Harjoitteen tavoitteena on yhtäältä tehdä kiittolisuuden aiheet näkyväksi ja kuuluvaksi ryhmän kesken ja toisaalta, tehtävän toistuessa joka tapaamiskerralla, saada osallistujat kiinnittämään huomiota kiittolisuuden aiheisiin omassa työssään myös tapaamisten ulkopuolella. Tapaaminen jatkuu mahdollisella yhteisellä tehtävällä tai harjoituksella. Näiden jälkeen jatketaan vapaata keskustelua alkukierroksen tai yhteisen harjoituksen teemoista tai osallistujille muista ajankohtaisista aiheista, vahvuudet huomioiden. Ryhmätapaaminen päättyy toiveikkusuuskierrokseen, jossa jokainen kertoo ainakin yhden tulevan työtehtävän, tilanteen tai muun asian työssä, jota odottaa toiveikkaasti, jossa uskoo onnistuvansa tai joka tulee tuottamaan iloa. Alku- ja loppurutiinien avulla pyritään kognitiivisesti tuunaamaan osallistujien suhtautumista työhön kiinnittämällä huomio työn aiheuttamiin myönteisiin tunteisiin sekä onnistumisiin.

Olen kehittänyt suunnitteluvaiheessa kuusi harjoitusta, joista osan innoittajana on toiminut jokin aiempi vahvuusinterventio tai työelämän harjoitus. Osan harjoituksista olen kehittänyt kokonaan itse vastaamaan pedagogisen hyvinvoinnin ja ammatillisen kasvun tavoitteita. Harjoitteisiin tarvitaan joissain tapauksissa paperia ja kynä mutta ei muita erityisiä materiaaleja. Kaikkien harjoitusten osana on jonkinlainen vuorovaikutustilanne.

Työavaimilla esittäytyminen

Tavoitteet: *Esittäytyminen ja tutustuminen. Omien ominaisvahvuuksien sanoittaminen ja mieleen palauttaminen. Ominaisvahvuuksien konkretisointi avainnippun esineillä.*

Ensin jokainen esittelee itsensä työavainnippunsa avulla. Esimerkiksi: “Tällä avaimella menen luokkaani, jossa opetan 4C-luokkaa.” tai “Avaimissani roikkuu pieni musta karhu, jonka olen ostanut ollessani vaihto-opiskelijana Belgiassa.”. Tämän jälkeen kerrotaan muille, miten omat ominaisvahvuudet näkyvät omassa avainnippussa. Esimerkiksi omassa avainnippunsa roikkuva pehmoeläin kuvaa anteeksiantavuuden vahvuuttani. Näin omille ominaisvahvuuksille tulee konkreettinen ilmentymä, joka on työpäivän aikana useita kertoja käsillä.

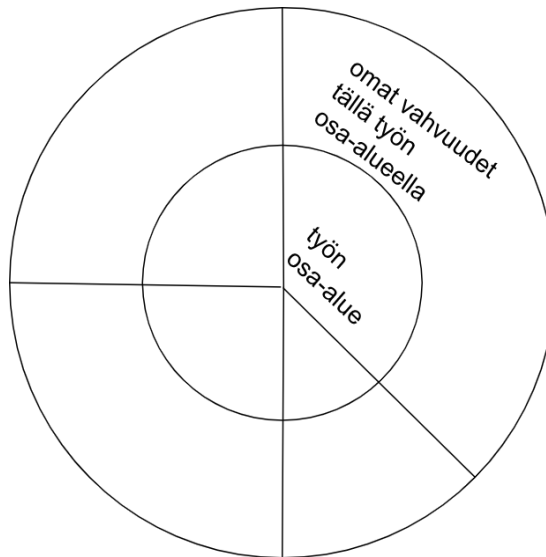
Harjoitus perustuu ajatukseen tutustumisen merkityksestä ohjauksessa ja ryhmän työskentelyssä (ks. esim. Amundson, 2005; Kaunisto ym., 2010) sekä luonteenvahvuuksien konkretisoimisesta.

Työympyrä

Tavoite: *Opettajuuden autonomian tunteen kasvattaminen. Työtehtävien tuunaaminen. Vahvuuksien tunnistaminen työn eri osa-alueilla.*

Ensimmäinen vaihe: Osallistujat piirtävät paperille sisäkkäin kaksi ympyrää. Sisempään ympyrään kirjoitetaan oman työ osa-alueita lohkoihin, joiden koon voi itse määritellä osa- alueeseen käytettävän työajan tai energian mukaan. Lohkot voivat jokaisella olla erilaisia. Jokaisen osallistujan työn osa-alueet käydään keskustellen läpi ja oman ympyrän lohkoja voi vielä tarvittaessa muuttaa.

Toinen vaihe: Ulompaan ympyrään kirjoitetaan vahvuus, jota työn osa-alueella käyttää tai haluaisi käyttää. Käydään keskustelu eri osa-alueilla käytettävistä vahvuuksista ja kehityskohteista.



Kuvio 1 *Työympyrä*

Harjoitus perustuu tietoon siitä, että opettajan työtä leimaa usein kiireisyys (Falkenberg, 2015, s. 37–40; Hargreaves 2001, s. 15), ja että induktiovaiheen opettajilla on tarve keskustella ajankäytöstä (ks. esim. Estola ym., 2010).

Kerro päivästäsi

Tavoite: *Vahvuuksien huomaaminen toisissa ja omissa työtehtävissä. Vahvuussanaston käyttö. Työn kognitiivinen tuunaaminen.*

Tehtävässä yksi osallistuja kerrallaan kertoo noin viiden minuutin ajan omasta kuluneesta työpäivästään vapaasti avaten yhtä lailla niin onnistumisia kuin hankaliakin hetkiä. Muut osallistujat kuuntelevat ja kertovat lopuksi, mitä vahvuuksia tunnistivat käytetyn. Harjoitus on saanut innoituksen Seligmanin (2011a, s. 33) What-Went-Well- harjoituksesta, jossa myös keskitytään huomaamaan onnistumiset esimerkiksi yhden päivän aikana.

Done- laput

Tavoite: *Omien saavutusten huomaaminen. Vahvuuksien tunnistaminen eri työtehtävissä. Työn kognitiivinen tuunaaminen.*

Osallistujat kirjoittavat lapuille tai etäalustan chattiin asioita, joita ovat saaneet kuluneen viikon aikana töissä tehtyä ja mitä vahvuutta tekemiseen on tarvittu. Sain innoituksen harjoitukseen Harjun ja kollegoiden (2015, s. 19) esittämästä lainauksesta tehdä done-lapuista perinteisten ”to do”-lappujen sijaan.

Viikon viisi hetkeä

Tavoite: *Työn merkityksen huomaaminen. Ammatillisen itseluottamuksen lisääminen. Vahvuuksien tunnistaminen eri työtehtävissä. Työn kognitiivinen tuunaaminen.*

Osallistuja kirjoittaa muistiin viisi työssä tapahtunutta ja mistä tahansa syystä mieleenpainunutta hetkeä viimeisen viikon ajalta. Tämän jälkeen jokaisen hetken viereen kirjataan, kenelle tämä hetki tai tapahtuma oli merkityksellinen, hyödyllinen tai tärkeä. Kolmanneksi jokaisesta hetkestä pohditaan, mitä vahvuutta siinä käytettiin tai olisi haluttu käyttää. Lopuksi jokainen esittelee muille osallistujille ainakin yhden hetken, sen merkityksellisyyden ja hetkeen liittyvät vahvuudet. Harjoitus noudattelee jonkin verran Seligmanin (2011a, s.33) What-Went-Well-harjoitusta.

Minä opettajana

Tavoite: *Oman opettajuuden jäsentäminen. Työn kognitiivinen tuunaaminen.*

Osallistuja piirtää purjeveneeseen. Veneosaan kirjataan osallistujan osaaminen ja kokemus. Purjeveneeseen purjeisiin kirjoitetaan omat vahvuudet ja omat opettajuudessa tärkeät arvot. Aalloille ”horisonttiin” kirjataan tulevaisuuden näkymät, visiot ja ammatilliset haaveet. Harjoitus perustuu ajatukseen opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisestä (ks. esim. Hargreaves & Fullan, 1992; Heikkinen, 1999). Yhtenä innoituksena harjoitukselle on Amundsonin (2005) uraohjauksen ammattilaisille tarkoitettu ”Urapyörä”, jossa uran osa- alueiksi erotellaan arvot, kiinnostukset, taidot ja kyvyt, työmarkkinat, työ- ja vapaa-ajan kokemus, koulutustausta, tärkeät henkilöt sekä oma tyyli. Olen kuitenkin halunnut yksinkertaistaa tehtävää: Osaami-

nen ja kokemus kokoa yhteen Amundsonin käyttämät osa- alueet ”taidot ja kyvyt, työ- ja vapaa-ajan kokemus ja koulutustausta”. Vahvuudet liittyvät sekä taitoihin ja kykyihin että omaan tyyliin. Arvot-kohta noudattelee Amundsonin jaottelua. Horisonttiin kirjattavat asiat kokoavat osallistujan toiveita ja haaveita työmarkkinoilla tai työelämässä.

Yksilötapaamiset

Henkilökohtaisissa tapaamisissa osallistujille tarjotaan mahdollisuus keskustella henkilökohtaisemmista asioista tai keskittyä omiin kehittymiskohteisiin ja -tarpeisiin. Yksilötapaamisten tapaamisajaksi varataan 60 minuuttia. Vahvuusmentoroinnin yksilötapaamiset muodostuvat yksilöllisesti kunkin osallistujan tarpeiden mukaan. Uraansa aloittavalla opettajalla on tyypillisesti tarve keskustella esimerkiksi seuraavista asioista: ryhmänhallinta, huoltajayhteistyö, työyhteisö ja rekrytointiin liittyvät asiat (Blomberg, 2008). Jollakin osallistujalla mentoroinnin tarve voi painottua myös aivan muihin asioihin, eikä vahvuusmentoroinnissa ole tarvetta rajata keskustelua tarkemmin kuin omaan työhön liittyviin aiheisiin. Vahvuuksien näkökulma pyritään pitämään mukana kaikissa keskusteluissa, sisällöstä riippumatta.

Kysymysten esittäminen on yksi intervention muoto. Kysymysten avulla voidaan kerätä tietoa ja auttaa osallistujaa jäsentämään omia kokemuksiaan ja päämääriään. (Onnismaa, 2011.) Vahvuusmentoroinnissa kysymysten tavoitteena on yhtäältä auttaa keskusteluun alkuun ja nostaa esille osallistujalle sillä hetkellä merkitykselliset asiat sekä toisaalta tukea vahvuusajattelun käyttöä. Mentorilla on tapaamisissa mukana lista kysymyksiä, joita voi tarvittaessa käyttää johdatteluna keskusteluun: *Mitä kuuluu, miten voit? Missä olet onnistunut viime aikoina? Mitä vahvuuksia olet itse käyttänyt viime aikoina? Mitä vahvuuksia olet nähnyt muiden käyttävän viime aikoina? Missä tai miten voin tukea tai auttaa sinua?*

Yksilötapaamisten ei ole tarkoitus olla kysymys-vastaus-dialogia vaan pääpaino on keskustelussa, joka määrittyy osallistujan tarpeiden mukaan (ks. Onnismaa, 2011). Mentori tuo keskusteluun kuitenkin aina mukaan vahvuusnäkökulman. Yksilötapaamisissa tehdään vapaan keskustelun ohella yksi harjoite:

VIA-testi

Tavoite: *Omiin ominaisvahvuuksiin tutustuminen. Vahvuuskieleen tutustuminen*

Osallistuja tekee <https://www.viacharacter.org/>-sivustolta löytyvän luonteenvahvuustestin suomeksi. Testituloksena on viisi ominaisvahvuutta. Käydään keskustelu siitä, kokeeko osallistuja nämä vahvuudet ominaisvahvuuksiin ja miten ne näyttäytyvät hänen elämässään.

Taulukossa 5 on koostettuna suunnitelma vahvuusmentoroinnin toteutuksesta. Suunnitteluvaiheen malli ja sen toteutussuunnitelma on ensimmäinen versio vahvuusmentorointimallista, jota kehittämistutkimuksen periaatteiden mukaisesti testataan, arvioidaan ja kehitetään edelleen tutkimuksen seuraavassa vaiheessa (ks. esim. Edelson, 2002; Plomp, 2010).

Taulukko 5 *Vahvuusmentoroinnin toteutussuunnitelma*

Vaihe	Sisällöt ja harjoitukset	Aikataulu
TUTUSTUMINEN Vahvuussanastoon ja -ajatteluun tutustuminen	Alkukysely. Etätapaaminen kaikille: Mentorin esittäytyminen, mallin esittely, aikatauluista sopiminen, vahvuuksiin tutustuminen mentorin esittelemänä. Yksilötapaaminen: Tutustuminen, odotukset, tavoitteet, mentorintisopimus	Elokuu
	Yksilötapaaminen: VIA-testi ja VIA-tuloksista keskustelu Ryhmätapaaminen: Työavaimet, ryhmän tutustuminen	Syyskuu
MENTOROINTI Vahvuuksien tunnistaminen itsessä ja muissa	Yksilötapaaminen: vapaa keskustelu Ryhmätapaaminen: Työympyrä	Lokakuu
	Yksilötapaaminen: Vapaa keskustelu Ryhmätapaaminen: Kerro päivästäsi	Marraskuu
Vahvuuksien kehittäminen	Yksilötapaaminen: vapaa keskustelu Ryhmätapaaminen: Done-laput	Joulukuu
	Yksilötapaaminen: vapaa keskustelu Ryhmätapaaminen: Välihaastattelu	Tammikuu
ARVIOINTI JA TULEVAISUUTEEN SUUNTAAMINEN	Yksilötapaaminen: vapaa keskustelu Ryhmätapaaminen: Viikon viisi hetkeä	Helmikuu
	Yksilötapaaminen: vapaa keskustelu	Maaliskuu
	Yksilötapaaminen: Mitä vahvuuksia käytän ensi vuonna? Ryhmätapaaminen Lukuvuoden arviointia / vahvuudet työnhakuprosessissa	Huhtikuu
	Yksilötapaaminen: Loppuhaastattelu	Toukokuu

3 TESTAAMISVAIHE: VAHVUUSMENTOROINNIN TOTEUTUS

Tutkimuksen testaamisvaihe koostui ennakoivasta pilottikokeilusta ja kokonaisen lukuvuoden mittaisesta vahvuusmentoroinnista. Ennen näiden vaiheiden kuvaamista esittelen tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja eettiset ratkaisut sekä tutkimusaineiston. Luvun lopussa kuvaan kerätyn tutkimusaineiston luokittelua ja analyysiiä.

3.1 Tutkija, osallistujat ja tutkimusetiikka

3.1.1 Tutkija ja tutkijan positio

Pattonin (2002, s. 566) mukaan tutkija itse on laadullisen tutkimuksen tärkein tekijä, sillä aineiston keruu ja analyysi perustuvat tutkijaan itseensä. Etenkin laadullisen tutkimuksen tekijän on oltava tietoinen omasta roolistaan ja sen vaikutuksesta tutkimukseen. Tutkimusasetelma, jossa tutkija toimii itse osana omaa tutkimustaan, asettaa entistäkin tiukemmat kriteerit tutkimuksen metodologisille valinnoille ja eettiselle tarkastelulle. Tutkija ei ole pelkästään sisäpiirissä, vaan hänen tekemisensä, tunteensa, ajatuksensa ja kokemuksensa ovat osa tutkimusta ja vaikuttavat paitsi tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Toisaalta myös tutkimushenkilöt ja heidän maailmansa vaikuttavat väistämättä tutkijaan ja hänen toimintaansa. (Sciarra, 1999.)

Tässä tutkimuksessa tutkijalla on kolmoisrooli. Ensinnä minulla on ollut vastuu tutkimuksen etenemisestä, raportoinnista ja analysoinnista *tutkijana*. Toiseksi toimin *mentorina*, jolla on luottamuksellinen ohjaussuhde oman alansa kollegoihin, tutkimuksen tutkimushenkilöihin. Kolmanneksi olin mentoroinnin aikana itsekin *kokija-oppija*, jonka käsitykset itsestä ja maailmasta muokkautuvat tutkimuksen edetessä ja erityisissä vuorovaikutussuhteissa mentoroitavien kanssa.

Kolmoisrooliini tämän tutkimuksen tutkijana, mentorina ja kokija-oppijana olen tullut opettajan taustallani. Koulutukseni ja työhistoriani vuoksi katson maailmaa aina opettajan silmin. Opettajuuteni näkyy voimakkaasti siinä, miksi ja miten olen halunnut tätä tutkimusta tehdä. Olen koulutukseltani filosofian maisteri, aineenopettajakoulutuksen suorittanut ruotsin ja saksan opettaja. Minulla on noin 15 vuoden työkokemus peruskoulun kielenopettajana. Opetustyön ohessa olen toiminut täydennyskouluttajana kouluttaen opettajia digitaalisista opetusmenetelmistä, opetussuunnitelmasta, kielenopetuksen toiminnallistamisesta ja etäopetuksesta.

Minulla on myös vähäistä kokemusta opetusharjoittelijoiden ohjaamisesta ja yksittäisen kollegan mentorina toimimisesta. Myös spontaani mentorointi (ks. Kupias & Salo, 2014, s. 20–21) kollegana, ohjaajana, mentorina ja täydennyskouluttajana on ollut minulle urani varrella luonteva tapa auttaa muita ja täydentää omaa osaamista. Kollegojen tukeminen ja keskustelu opettajuudesta ovat olleet minulle luontevia toimintatapoja ja olen kokenut ne antoisana. Omista ominaisvahvuuksistani etenkin näkökulmanottokyky ja anteeksiantavuus helpottavat ja tukevat keskusteluita ja kohtaamisia; minulle on luontevaa pohdiskella asioita ja perustella niihin erilaisia näkökulmia ja toisaalta suhtaudun luontaisen lempeästi ihmisiin, heidän keskeneräisyyteensä ja virheisiinsä. Näiden luonteenvahvuuksien ohella minulla on syvä halu ja innostus oppia uutta opetusalaista ja etenkin täydennyskouluttajana hankittu vankka kokemus siitä, että kouluttajan tai ohjaajan roolissa oppiminen ja kehittyminen on vastavuoroista ja molemminsuuntaista. Näitä ominaisuuksia pidän tärkeinä lähtökohtina mentorin tehtävässäni.

Huolimatta kokemuksistani täydennyskouluttajana, opiskelijoiden ohjaajana ja yksittäisen kollegan mentorina, minulla ei ollut aiempaa kokemusta pitkäkestoisesta vahvuusinterventiosta eikä tietyn mentorointimallin toteuttamisesta. Ennen vahvuusmentoroinnin aloitusta en ollut systemaattisesti ohjannut vahvuustyöskentelyä, lukuun ottamatta pilottikokeilua. En ollut myöskään aiemmin hyödyntänyt vahvuusajattelua säännöllisesti opetustyössäni. Koska kokemus oli uusi myös mentorille, tutkimuksessa toteutui aidosti mentorointisuhteen molemminpuolinen oppiminen.

Laadukkaaseen mentorointiin yhdistetään usein mentorin kouluttaminen (Nieminen ym., 2013; Tonna ym., 2017). Tämän tutkimuksen mentorilla ei ollut mentori-koulutusta ja tutkimuksen mentoroinnin työskentelytavat perustuivat luettuun tieteelliseen tietoon ja tutkimukseen, eivät aiempaan kokemukseen tai toiselta mentorilta perittyyn tietoon. Yhtä lailla tietoni luonteenvahvuuksista perustuivat alan tutkimukseen perehtymiseen. Näen kehittämistutkimuksellisesti tärkeänä, että tutkimuksen vahvuusmentorointi perustui suomalaiseseen ja kansainväliseen mentorointitutkimukseen yhdistellen eri mallien ja teorioiden näkökulmia eikä vahvuusmentorointi tai tutkija itse ole sidoksissa mihinkään tiettyyn aiempaan mentoroinnin ideologiaan tai malliin. Tärkeänä lähtökohtana on myös omasta työstä hankittu kokemus, mentoroinnin alkuperäisen käsitteen mukaisesti.

Pystyäkseen toteuttamaan vahvuusmentorointia mentorilla on oltava riittävä työkokemus, oikeanlainen suhtautuminen tehtäväänsä sekä riittävä ymmärrys luonteenvahvuuksista. Kuitenkin mentoroinnin onnistumiseksi ja kehittämiseksi mentori-tutkijan täytyy reflektoida ja tarvittaessa kehittää omaa toimintaansa jatkuvasti. Mentoriksi kasvu on tietoinen prosessi. (Hicks ym., 2004.) Tutkija-mentorin vastuulla oli vahvuusmentoroinnin aikana koko ajan positiivisen intervention perusajatuksen säilyttäminen: hyvän näkeminen ja hyvään pyrkiminen. Tästä tutkimuksen periaatteesta ei ollut tarvetta luopua tutkimuksen missään vaiheessa

vaihtelevista olosuhteista huolimatta. Tutkijana minulla oli samaan aikaan myös tärkeä tehtävä dokumentoida mentoroinnin eteneminen sekä pyrkiä säilyttämään objektiivisuutensa tutkijan roolissa (ks. Collins ym., 2004).

Ennen testaamisvaiheen aloitusta tutustuin mentorina myös omiin luonteenvahvuuksiini. Mallin periaatteisiin kuuluu ymmärrys siitä, että vahvuudet ovat muokkautuvia ominaisuuksia (esim. Louis & Lopez, 2014) ja siksi tein VIA-testin puolen vuoden aikana kaksi erillistä kertaa kartoittaakseni omia luonteenvahvuuksiani, tutustuakseni testiin käyttäjän näkökulmasta ja tarkastellakseni omien ominaisvahvuuksieni kehittymistä tai muuttumista. Testien perusteella ominaisvahvuuksiini määrittyivät ainakin arviointikyky, näkökulmanottokyky, anteeksiantavuus, luovuus ja toiveikkuus. Vahvuusprofiilini oli molemmilla testikerroilla hyvin samantyyppinen.

Vaikka mentorina pyrin toimimaan suunnitteluperiaatteiden mukaan ja tarkkailin omaa toimintaani esimerkiksi muistilistojen ja muistiinpanovihon avulla, ymmärsin jo mentoroinnin aikana, miten paljon omat kokemukseni ja taustani vaikuttavat tämän tutkimuksen kulkuun ja toteutukseen ja siksi en ole kaihtanut kuvata itseäni ja omia tuntemuksiani tutkimuksen raportoinnissa. Minulla on ollut henkilökohtainen tavoite saada tutkimus valmiiksi, mutta mentorin roolissani olen ollut ennen kaikkea mentori, jolle merkityksellisintä on ollut osallistujien kuunteleminen ja tukeminen. Opettajat ja heidän hyvinvointinsa ovat olleet minulle tärkeitä, ja siten olen heihin myös mentoroinnin kuluessa suhtautunut – ihmisinä, joista välitän.

3.1.2 Osallistujat ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen käsitellessä voimakkaasti työtä ja työntekijöitä, päädyin pyytämään organisaatioilta ensin tutkimusluvan. (ks. Kuula, 2006, s. 61–62, 106–107, 145.) Lähestyin keväällä 2021 lappilaisten kuntien sivistysjohtajia pyytämällä tutkimuslupaa tutkimukselleni ao. kunnassa (liite 2). Viidestä kunnasta myönnettiin tutkimuslupa ja lisäksi sain tutkimusluvan myös omaan organisaatiooni. Esittelin näiden organisaatioiden rehtoreille sähköpostitse tutkimukseni, sen tavoitteet, toteutusraamit, aineiston käsittelyperiaatteet ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuusperiaatteen (liite 3) ja rehtorit välittivät tietoa mentoroinnista omassa yksikössään. Kiinnostuneet opettajat olivat minuun yhteydessä sähköpostitse tai henkilökohtaisesti ja lopulta tutkimukseen ilmoittautui 11 osallistujaa. Osallistujat täyttivät ilmoittautuessaan sähköisen Google Forms - ilmoittautumislomakkeen (liite 4). Lomakkeella kerättiin perustiedot osallistujista ryhmien muodostamista sekä yhteydenpitoa varten. Lomakkeessa kerrottiin myös yleisesti tutkimuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Kaikki osallistujat olivat perusopetuksen opettajia eli samalla alalla mentorin kanssa. Tutkimus toteutettiin sekä sisäisenä että ulkoisena mentorointina, eli osallistujia tuli mukaan sekä omasta työyhteisöstäni että sen ulkopuolelta. Osallistujat työskentelivät kolmessa eri Lapin kunnassa, kuudessa eri peruskoulussa. Kymmenen

osallistujaa osallistui mentorointiin tutkimuksen alusta loppuun. Yksi osallistuja jäi kevätlukukaudella pois tutkimuksesta mentoroinnista riippumattomien syiden vuoksi.

Kahdeksalla taustakoulutuksena oli kasvatustieteen maisterin koulutus, kolmella aineenopettajan koulutus. Osallistajat olivat valmistuneet vuonna 2015 tai sen jälkeen, seitsemän osallistujaa vuonna 2019 tai sen jälkeen. Osallistujien ikä vaihteli 27–40 vuoden välillä, keski-ikä oli 30,9 vuotta. Osallistajat ilmoittivat opetusalan työkokemuksekseen 1–3 kokonaista opetusvuotta. Useammalla osallistujalla oli lisäksi vaihteleva määrä työhistoriaa lyhyistä sijaisuuksista opiskeluaikana ja sen jälkeen. Mentorointivuonna yhdeksän osallistujaa työskenteli koulutustaan vastaavassa työtehtävässä ja kaksi puolestaan oli opetustehtävässä, joka ei vastannut heidän pohjakoulutustaan. 11 osallistujasta yhdellä oli mentoroinnin alkaessa vakituinen työsuhde ja muut 10 olivat määräaikaisessa työsuhteessa.

Kaikki osallistajat olivat naisia. Samansuuntaisen havainnon mentorointiin osallistuneiden naisvaltaisuudesta ovat tehneet myös verme-mallin toteuttajat Suomessa (Syrjälä & Estola, 2010). Tämän tutkimuksen puitteissa osallistujia ei ollut mahdollista valikoida. Osallistujien yhtenäisten taustatekijöiden mahdollista vaikutusta tutkimustuloksiin on kuitenkin syytä pohtia tutkimustuloksia arvioitaessa.

Tässä tutkimuksessa eettiset valinnat ja niiden toteutus ovat olleet tutkijan vastuulla ja koskevat pitkälti osallistujien rekrytointia, mukanaoloa sekä aineistoihin liittyviä valintoja. Tutkimuksen eettiset valinnat perustuvat hyve-etiikkaan, jonka lähtökohtana ovat positiivisessa psykologiassa tärkeät hyveet, joita toteuttamalla ihminen toimii hyvin tai oikein (esim. Seligman, 2008, s. 153–162). Hyve-eettinen ajattelu on yhteyksissä niin seuraus- kuin velvollisuuseettisiin näkökulmiin mutta merkityksellistä ei ole pelkästään se, mitä tutkijan tekemisistä seuraa vaan erityisesti se, mikä on ollut toiminnan päämäärä alun perin (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Tässä tutkimuksessa arvokkaita ovat ne asiat, jotka edistävät onnellista, hyvää elämää (ks. esim. Ojanen, 2014). Hyve-eettinen lähtökohta liittyy myös käsitykseen opettajan työstä: opettajan eettiset ratkaisut perustuvat opettajaan persoonaan ja hyveisiin eli hyvä ja oikeudenmukainen opettaja toteuttaa hyvää ja oikeudenmukaista kasvatusta ja opetusta (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 25–27).

Mukaillen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (2023) sekä Clarkeburnin & Mustajoen (2007) pohdintaa yleisistä tutkijan eettisistä toimintatavoista olen huolehtinut seuraavista näkökulmista tutkimukseni eri vaiheissa:

Olen valinnut tutkimusaiheeni hyve-etiikan mukaisesti, päämääränäni tukea tutkimukseeni osallistuvia opettajuuden alkuvaiheissa. Oletettavasti opettajat ovatkin motivoituneet mukaan tutkimukseen toivoen tai odottaen saavansa siitä hyötyä itselleen. Olisi kuitenkin ollut väärin antaa osallistujille lupauksia parantuneesta työhyvinvoinnista tai muistakaan osallistumisen tuomista hyödyistä. Siksi mentoroinnin tavoitteista on kerrottu osallistujille varsin yleisellä tasolla. Tutkijana minun on täytynyt välttää asettamasta osallistujille onnistumispaineita ja sitä, että osallistu-

jat tuntisivat epäonnistuvansa jollakin tavalla tutkimuksen osallistujina. Mentorina toimin parhaan kykyni mukaan osallistujien hyvää edistäen, heitä tukien, kuunnel- len ja arvostavasti suhtautuen.

Osallistujat ovat saaneet vapaaehtoisesti itse ilmoittautua mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on ollut avoinna kaikille lappilaisille induktiovaiheen peruskoulun opettajille, joiden kunta on antanut tutkimusluvan. Osallistumisesta ja tutkimuksen periaatteista on sovittu yhdessä mentoroitavien kanssa: jokaisen osallistujan kanssa on täytetty yhteinen mentorointisopimus. Osallistujille on myös kerrottu ilmoittautumislomakkeessa (liite 4), alkukyselyssä (liite 5) sekä mentoroin- tisopimusta (liite 6) tehdessä, että he voivat vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Osallistujat ovat olleet kaikilla tapaamiskerroilla mukana vapaaehtoisesti ja mentorointia on toteutettu heidän tarpeidensa ja aikataulujensa lähtökohdista. Olen myös huolehtinut mentoroinnin, mentoroitavien ja tutkimustietojen tietosuo- jasta tapaamisten aikana, niiden välissä ja myös mentorointijakson päätyttyä sekä varmistanut mentorointitapaamisten luottamuksellisuuden huolehtimalla tapaa- mispaikan ja sähköisten ympäristöjen turvallisuudesta.

Vaikka tutkijana minulla onkin hyveelliset päämäärät ja tutkimus kumpuaa meliorismista ja myönteiseen keskittymisestä, voi silti käydä niin, että tutkimus ei tuotakaan hyvää osallistujille. On mahdollista, että hyvistä pyrkimyksistä huoli- matta tutkimukseen osallistuminen on jopa haitallista. Tämän vuoksi tutkijan on kaikissa tilanteissa asetettava osallistujien hyvinvointi tutkimuksellisten tavoitteiden edelle. Tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että kun yksittäisillä osallistujilla oli mentoroinnin kuluessa tarve keskustella alan vaihdosta, osallistuin keskusteluun ensisijaisesti heidän oman henkilökohtaisen hyvinvointinsa näkökulmasta. Vaikka olisi ollut tutkimuksellisesti ja yhteiskunnallisesti arvokasta tukea alalla pysymistä ja opettajuuteen sitoutumista, en kokenut näissä hetkissä eettisesti oikeaksi painottaa tätä. Mielestäni tärkeää oli kuunnella ja tukea opettajaa hänen omissa pohdinnois- saan. Olsi eettisesti arveluttavaa pyrkiä tutkimuksellisista syistä vaikuttamaan ope- tajan alalla pysymiseen, jos opettaja itse kokee sen sopimattomaksi tai hyvinvointia heikentäväksi ratkaisuksi.

Raportointivaiheen olen toteuttanut erityisesti osallistujia kunnioittaen ja mah- dollisimman luotettavasti. Olen halunnut antaa osallistujien kommentille tilaa ja siksi lainauksia on mukana suhteellisen runsaasti. Tällä olen myös halunnut mah- dollistaa lukijalle laajan pääsyn aineistoon. Käsittelin osallistujien henkilökohtaiset tiedot jo litterointivaiheessa tunnistamattomaksi ja kaikki tutkimusaineisto on ollut vain tutkijan saatavilla. Tulosten raportoinnissa käytetyt lainaukset on valittu, ly- hennetty tai yleiskielistetty niin, että osallistujat tai heidän työnantajansa eivät ole lainauksissa kerrotun tai murre-erojen perusteella tunnistettavissa. Lainausten sisäl- tö ja viesti on kuitenkin pysynyt samana. Aineistoa käsitellessäni olen etäännyttänyt myös itseäni osallistujista antamalla heille uudet nimet ja keskittymällä henkilöiden sijaan haastattelumainintojen sisältöihin. Raportoinnin joissakin yksittäisissä koh-

dissa olen jättänyt myös pseudonyymien mainitsematta varmistaakseni, ettei osallistujan henkilöllisyys olisi myöskään muille osallistujille pääteltävissä.

Kunnioittaakseni tutkimukseen osallistuneiden näkemyksiä ja kokemuksia olen antanut heille myös mahdollisuuden osallistua tutkimusraportin kommentointiin. Kaikilla osallistujilla oli mahdollisuus lukea ja kommentoida tutkimuksen käsikirjoitusvaiheessa teksti tutkimusraportin arviointivaiheesta, joka sisältää osallistujien lainauksia ja päätelmiä niistä. Kommentoinnin sai halutessaan antaa nimettömänä sähköisellä lomakkeella tai henkilökohtaisesti ja ilmoitin osallistujille niin lukemisen kuin kommentoimisenkin olevan vapaaehtoista. Kaksi osallistujaa kommentoi tekstiä henkilökohtaisesti. Kommenteilla ei ollut vaikutusta raportointiin.

Tutkimuksen kuluessa opettajat tunnistivat ensisijaisesti itse omia vahvuuksiaan ja saivat tähän lisäyksiä ja tukea mentorilta ja muilta osallistujilta. Käsitys omista luonteenvahvuuksista muodostui siis vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Luonteenvahvuuksien listaus asetti kuitenkin raamit, joiden puitteissa osallistujat tunnistivat luonteeseen liittyviä myönteisiä ominaisuuksia itsessään. Voidaan pohtia, onko tällainen valmis luonteenvahvuuksien listaus liian ohjaava tai suppea oman luonteen ja sitä kautta oman itsen määrittelyssä.

Miller (2008) on kritisoinut positiivista psykologiaa siitä, että sen tavoitteena olisi iloinen ja tavoitteellinen ekstrovertti. Olisi eettisesti varsin arveluttavaa asettaa muotti, johon tutkimushenkilöiden pitäisi mahtua tai sopeutua. Siksi onkin ollut tärkeää korostaa, että kaikki luonteenvahvuudet ja niiden ainutlaatuiset, henkilökohtaiset yhdistelmät, ovat yhtä arvokkaita ja hyväksytyjä. Osallistujien ei ole ollut tarkoitus tavoitella jotain tiettyä vahvuutta tai vahvuuksien yhdistelmää. Tutkijana olen tietoinen siitä, että tässä tutkimuksessa muodostunut käsitys omista vahvuuksista ja omasta itsestä saattaa seurata osallistujien mukana heidän lopun elämäänsä. On kuitenkin vaikea määrittellä, kuinka laaja vastuu tutkijalla on, jos osallistujan muodostama käsitys omista luonteenvahvuuksista ei miellytä häntä itseään tai siitä on muutoin haittaa hänelle.

3.2 Tutkimusaineisto

Kuten kehittämistutkimuksen luonteeseen kuuluu, hyödynnän tässä tutkimuksessa eri menetelmiä aineistonkeruussa (ks. Kiviniemi, 2018, s. 240; McKenney & Reeves, 2018, s. 8). Esittelen seuraavassa tutkimukseni aineistotyyppit: loppuhaastattelun ja tutkijan muistiinpanot sekä tukiaineistona kerätyt välihaastattelut sekä alku- ja loppukyselyt. Keräsin tutkimusaineistoa noin puolentoista vuoden ajan, alkaen suunnitteluvaiheesta ja päättyen mentoroinnin jälkeisiin loppuhaastatteluihin. Koska tutkimuksen suunnittelu- ja testaamisvaihe lomittuivat ajallisesti jonkin verran päällekkäin, esiintyy tutkimusaineistossa paikoitellen käsitteitä (esim. työilo), jotka olen sittemmin jättänyt pois mentoroinnin tavoitteista ja sisällöistä. Tällä ei käsi-

tykseni mukaan ole kuitenkaan ollut merkitystä aineiston keruussa, mentoroinnin toteutuksessa tai myöhemmin tutkimustuloksissa.

Loppuhaastattelu

Mentoroinnin päätteeksi, keväällä 2022, haastattelin kaikki osallistujat. Haastattelun tavoitteena oli kerätä tietoa osallistujien kokemuksista vahvuusmentoroinnista. Loppuhaastattelut toteutettiin kymmenen osallistujan kanssa lähihaastatteluna lähellä lukuvuoden päätöstä toukokuussa. Yhden osallistujan kanssa loppuhaastattelu pidettiin etätapaamisena maaliskuussa osallistujan henkilökohtaisten syiden vuoksi.

Loppuhaastattelu oli puolistrukturoitu haastattelu, jossa esitin kysymyksiä neljästä eri teemasta (liite 7). Tämäntyyppisestä teemoitellusta haastattelutavasta voidaan yleisesti käyttää nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelu nostaa esille erityisesti haastateltavien näkökulman asiaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Englanniksi samantyyppisestä haastattelutavasta on käytetty esimerkiksi termiä *interview guide approach* (Patton, 2002, s. 339–349). Käytän itse käsitettä puolistrukturoitu haastattelu, koska se kuvaa mielestäni yksiselitteisimmin käyttämäni haastattelutapaa.

Aloitin haastattelun kertomalla haastateltavalle, miten haastattelu etenee ja miten tulen käyttämään aineistoa. Kannustin jokaisen haastattelun alussa osallistujaa kertomaan kokemuksistaan avoimesti ja rehellisesti. Loppuhaastattelun teemat olivat: 1. *Yleiset kokemukset mentoroinnista*, 2. *Luonteenvahvuudet opettajan työssä*, 3. *Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen* sekä 4. *Uranäkymät ja opettajuuteen sitoutuminen*. Jokaisen teeman kohdalla kysyin aluksi yleisen, avoimen kysymyksen, kuten ”1. Miten kuvaisit omia kokemuksiasi mentoroinnista?”. Teemat käsiteltiin kaikkien osallistujien kanssa samassa järjestyksessä.

Teemojen alle olin lisäksi koonnut listan tarkentavista kysymyksistä (ks. liite 7), joita esitin tarpeen mukaan. Haastattelun teemat olivat siis kaikille haastateltaville samat, mutta haastateltavan vastausten sisällöstä ja laajuudesta riippuen kysyin haastateltavilta eri määrän lisäkysymyksiä. Jokaisen teeman sekä koko haastattelun päätteeksi haastateltavilla oli myös erillinen mahdollisuus täydentää vapaasti teemaan liittyviä aiheita tai palata johonkin aiempaan vastaukseensa. Käyttämässäni puolistrukturoidussa haastattelussa yhdisteltiin siis avoimia ja tarkentavia kysymyksiä. Tämä toisaalta määritteli ne keskustelunaiheet, joista haastattelussa kaikkien kanssa puhuttiin mutta toisaalta mahdollisti myös jokaisen haastateltavan omien henkilökohtaisten kokemusten tarkemman huomioinnin sekä keskustelevan ja tilanteeseen sopivan haastattelutavan (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022; Patton, 2002, s. 349). Koska kaikki haastateltavat olivat tulleet minulle hyvin tutuiksi mentorointivuoden aikana, oli luontevaa toteuttaa myös haastattelutilanne epämuodollisessa ja vuorovaikutuksellisessa muodossa.

Loppuhaastattelut kestivät 28–57 minuuttia /osallistuja. Erot haastattelujen pituudessa johtuvat haastateltavien puhenopeudesta sekä eroista vastausten laajuudessa. Nauhoitin haastattelut kahdella laitteella. Ennen litterointia toinen äänityslaite

hajosi fyysisesti ja sen sisältämät äänitteet tuhoutuivat. Kaikissa haastatteluäänitteissä oli pientä äänitekniistä häiriötä siten, että puheeseen tuli muutamia kertoja joidenkin sekuntien katkoksia. Tämä ei vaikuttanut haastattelujen kokonaissisältöihin tai kokonaisten asiasisältöjen ymmärrettävyyteen.

Litteroin loppuhaastattelut käyttäen osallistujien nimistä pseudonyymejä. Haastatteluissa tuli esiin myös muita tunnistettavia tietoja (esim. paikkakunta, koulu, kollegan nimi), jotka muokkasin tunnistamattomiksi raportointivaiheessa. Litteroituna loppuhaastattelujen pituus oli 137 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Tutkijan muistiinpanot

Tutkijan muistiinpanot muodostuivat kaksivaiheisesti; mentorointitapaamisten aikana kirjoitin luonnostelevia, nopeita muistiinpanoja vihkoon ja tapaamisten jälkeen reflektoin tapaamisia ja mentoroinnin kulkua tutkijan päiväkirjassa. Muistiinpanovihko ja päiväkirja on molemmat kirjoitettu kronologisesti ja ne täydentävät toinen toisiaan siten, että mentoroinnin kulku kuvautuu parhaiten lukemalla molempia. Tutkijan muistiinpanojen merkitys on kahtalainen: toisaalta ne mahdollistivat tapahtumien, kuten mentorointitapaamisten, muistamisen, mieleen palauttamisen ja seurannan sekä toisaalta mentorina ja tutkijana toimimisen reflektoinnin sekä mentoroinnin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen. Vihkomuistiinpanot tukivat tutkijan päiväkirjan kirjoittamista, etenkin jos mentoroinnin ja päiväkirjan kirjoittamishetken välissä ehti kuluu aikaa. Muistiinpanovihon perusteella pystyin palauttamaan tapaamiset mieleeni ja kirjaamaan ne kokonaisiin, jäsenneytin virkkein tutkijan päiväkirjaan sekä lisäksi refleктоimaan tapahtumia tarkemmin ja suunnittelemaan mentoroinnin etenemistä. Tämä muistiinpanojen kaksiosainen muodostaminen muistuttaa jossain määrin etnografista menetelmää, jossa tiivistä kenttämuistiinpanoista koostetaan kielellisesti ymmärrettäviä tekstiotteita (ks. Jarzabkowski ym., 2014).

Mentorointitapaamisissa kirjoitin vihkoon nopeita muistiinpanoja tapaamisen aikana. Vihko helpotti mentorointitapaamisissa omien ajatusten jäsentämistä ja toisaalta edellisten kertojen mieleen palauttamista. Kirjasin muistivihkoon lyhyesti huomioitani ja havaintojani (ks. Patton, 2002, s. 302–303). Tapaamisten aikana päähuomioni oli aina osallistujissa; pyrin pitämään katseeni pääosin suunnattuna puhujaan ja keskittymään hänen sanomaansa. Vihon muistiinpanot ovat tästä syystä toisinaan luonnosmaisia, lyhenneltyjä ja ulkopuoliselle mahdollisesti vaikeaselkoisia tai sekavia. Muistiinpanot koostuvat yksittäisistä sanoista, luetteloista ja pienistä kuvioista, kuten hymynaamoista, sydämistä tai nuolista, ja ne on kirjoitettu pääosin mentorin roolista käsin, ei tutkijan reflektiivisellä katseella.

Kirjasin muistiinpanovihkoon ennen tapaamisen alkua tapaamisen päivämäärän, tapaamismuodon sekä osallistujista käyttämäni kirjainkoodit, jotka ovat ulkopuoliselle tunnistamattomia. Samoin kirjasin myös keskustelunaiheet sekä osallistujien mainitsemat kiitollisuuden ja toiveikkuuden aiheet ryhmätapaamisissa. Kirjasin myös osallistujien tekemien harjoitusten vastaukset tiiviinä luetteloina tai lyhentei-

nä. Esimerkiksi Työavaimilla esittäytyminen -harjoituksessa kirjasin kaikki vahvuudet, jotka osallistujat kuvasivat löytävänsä avainnippustaan ja Kerro päivästäsi -harjoituksessa merkitsin osallistujan kertomuksen pääpiirteet ja harjoituksessa siihen liitetyt vahvuudet. Saatoin vihosta myös tapaamisten aikana esimerkiksi tarkistaa, mistä olimme viime kerralla keskustelleet tai mikä vahvuus oli noussut edellisessä harjoituksessa esiin. Paperivihkoon en kirjannut osallistujien nimiä tai muita ulkopuolisille tunnistettavia tietoja. Vihossa on noin 120 sivua muistiinpanoja.

Vaikka muistiinpanojen tekeminen veikin huomiotani, vihko myös helpotti mentorina toimimisessa kuunteluun keskittymistä ja siten psykososiaalisen tuen antamista. Osallistujan puhuessa minulla saattoi tulla mieleeni asia, josta haluaisin kysyä tai esimerkiksi vahvuus, jonka olin kuullut. Kirjoitin ajatuksen, kenties vain yksittäisen sanan, vihkoon ja jatkoin kuuntelua keskeyttämättä puhujaa. Saatoin palata kysymykseeni tai palautteeseeni tarvittaessa myöhemmin. Muistiinpanojen kirjoittaminen tuki siis mentorin roolia erityisesti kuuntelijana.

Aloitin tutkijan päiväkirjan kirjoittamisen jo suunnitteluvaiheessa mutta se muodostuu pääosin testaamisvaiheen huomioista. Tutkijan päiväkirjaa kertyi yhteensä 70 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Pyrin kirjoittamaan päiväkirjaani jokaisen mentorointitapaamisen jälkeen mutta aivan aina kirjoittaminen ei mahtunut päivittäiseen aikatauluuni. Toisinaan merkinnät olivat lyhyempiä, toisinaan pitkiä ja perusteellisia. Joitakin kertoja yhdistin samana päivänä olleiden ryhmätapaamisten muistiinpanot yhdeksi. Tutkijan käyttöön tarkoitettua päiväkirjaa kirjoitin tutkittavien omilla nimillä ja kirjauksissa on myös useita mainintoja koulujen toiminnoista, kollegoista ym. asioista, joiden perusteella osallistujat tai heidän koulunsa on mahdollista tunnistaa.

Pitäkseni tutkimuskysymykset näkyvillä myös päiväkirjaa kirjoittaessani, kirjasin mentorointikertojen jälkeen tutkimuspäiväkirjaan merkinnät aina samoihin kysymyksiin:

- 1. Yleiskommentti; puheenaiheet, alku- ja loppukierros, (mahdollisesti tehty harjoitus)*
- 2. Miten mentorina puhuin vahvuuksista? Mistä vahvuuksista puhuin?*
- 3. Miten osallistujat puhuivat vahvuuksista? Mistä vahvuuksista he puhuivat?*
- 4. Näkyikö työilo keskusteluissa?*
- 5. Näkyikö työhön sitoutuminen keskusteluissa?*
- 6. Toteutuivatko kohtaaminen, luottamuksellisuus ja vertaisuus?*
- 7. Reflektointia omasta toiminnasta*

Parin kuukauden mentoroinnin jälkeen huomasin, että minun on oleellista huomioida myös omaa vahvuuksien käyttöäni tutkijan päiväkirjassa, jotta voin myöhemmin tarkkailla sen kehittymistä, ja jotta oma vahvuuskieleni ja -käyttöni paranee:

On tietysti tärkeää, että tutkijamentori tarkkailee myös omia vahvuuksiaan ja kehittyä sillä tavalla myös itse mentorina ja vahvuuksien käyttäjänä. Haluan kehittää omaa taitoani bongata toisten vahvuuksia, sanoittaa huomioitani mutta myös omaa taitoani käyttäen eri vahvuuksia. (Tutkijan päiväkirja 11.10. 2021)

26 mentorointikerran jälkeen täydensin tutkimuspäiväkirjan kysymyskohtaa numero seitsemän seuraavasti: 7. *Reflektointia omasta toiminnasta ja tutkijan omat vahvuudet.* Kirjasin tästä eteenpäin tutkijan päiväkirjaan jokaiselta tapaamiskerralta muistiin myös sen, mitä vahvuuksia olin itse käyttänyt tapaamisen aikana. Tämä näkökulma oli oma vahvuusharjoitukseni ja lisäsi omaa herkkyyttäni vahvuuksien huomaamiselle ja niiden sanoittamiselle. Tutkijan päiväkirja toimi siis myös oman vahvuuskehitykseni reflektointityökaluna.

Tukiaineistot

Loppuhaastattelun ja tutkijan muistiinpanojen lisäksi keräsin tutkimuksessani muutakin aineistoa. Näitä hyödynsin erityisesti vahvuusmentoroinnin toteutuksessa sekä haastatteluaineiston analysoinnin tukena.

Välihaastattelut

Mentorointitapaamisten ja lukuvuoden puolivälissä toteutin välihaastattelut. Välihaastattelut olivat erityisen tarpeellisia vahvuusmentoroinnin väliarvioinnin työkaluna. Välihaastattelun tavoitteena oli selvittää osallistujien kokemuksia mentoroinnista siihen asti ja tarkastella mahdollisia muutostarpeita mentoroinnin rakenteesta tai toteutuksessa. Välihaastattelun perusteella muodostin käsityksen siitä, millä tavoin mentorointimallia mahdollisesti pitää muokata kevätlukukaudella ja mitä aiheita on syytä nostaa tapaamisten teemoiksi.

Ajan säästämiseksi toteutin välihaastattelun strukturoituna ryhmähaastatteluna (ks. esim. Patton, 2002, s. 341–349, 390–391), joka eteni etukäteen kirjoitettujen kysymysten mukaisesti. Osallistujat osallistuivat haastatteluihin omissa mentorointiryhmissään. Ennen välihaastatteluita lähetin haastattelukysymykset osallistujille sähköpostilla etukäteen tutustuttaviksi. Välihaastattelut toteutettiin kahden ryhmän kanssa etähaastatteluna ja kahden ryhmän kanssa kontaktihaastatteluna. Haastattelun kysymykset olivat:

- 1. Meillä on ollut mentorointitapaamisissa tehtäviin perustuvia tapaamisia (esimerkiksi esittäytyminen avainnipulla, työympyrä ja ”kerro päivästäsi”) ja toisaalta vapaamuotoiseen keskusteluun perustuvia tapaamisia. Kumman tyyppiset tapaamiset ovat mielestäsi sinulle hyödyllisempiä?*
- 2. Olemme tutustuneet ihmisen luontevahvuuksiin syksyn aikana. Koetko, että tästä on ollut sinulle hyötyä? Jos on, millaista hyötyä?*

3. *Minkälaisista asioista tai aiheista haluaisit kevään aikana mentoroinnissa keskustella?*
4. *Olemme tavanneet joka toinen kerta kaksin mentorin kanssa ja joka toinen kerta ryhmänä. Onko tämä sopiva rytmi tapaamisille vai toivoisitko enemmän jompaakumpaa tapaamismuotoa?*
5. *Onko sinulla muita toiveita tai ajatuksia mentoroinnin kehittämiseksi?*

Haastattelut etenivät etukäteen ilmoitettujen kysymysten mukaisesti. Osallistujat vastasivat kysymyksiin vuorotellen ja näin kaikki saivat mahdollisuuden kertoa ajatuksensa. Monessa kohtaa haastateltava käytti puheenvuoronsa vain kertoakseen olevansa samaa mieltä kuin edelliset puhujat tai täydensi edellisiä kommentteja lyhyesti. Tämän vuoksi välihaastattelut sujuivat varsin rivakasti. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitteiden kesto oli 14–21 minuuttia / ryhmä. Yhteensä haastattelujen kesto oli 71 min 12 s. Yksi mentoroinnin osallistujista ei päässyt osallistumaan välihaastatteluun. Litteroin välihaastattelut käyttämällä samoja pseudonyymejä kuin muussakin haastatteluaineistossa. Välihaastattelujen pituus litteroituna oli 26 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Alku- ja loppukysely

Osallistujat vastasivat ennen mentorointitapaamisten alkua sähköiseen alkukyselyyn Google Forms -lomakkeella (liite 5). Kyselyllä kartoitettiin osallistujien tausta- ja yhteystiedot. Lomake toimi myös suostumuksen antamisena tutkimukseen osallistumisesta. Samalla mainittiin, että osallistuminen on vapaaehtoisesta, ja että suostumuksen osallistumiseen voi peruuttaa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Lomakkeen alussa kerrottiin, että lomakkeen tietoja käytetään tutkimustarkoitukseen, ja että tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Osallistujilla oli myös mahdollisuus esittää toiveita ja kysymyksiä mentorointiin liittyen.

Osallistujat täyttivät myös sähköisen loppukyselyn (liite 8). Alku- ja loppukyselyssä esitin samat lineaarisella asteikolla esitetyt väittämät liittyen myönteiseen työhön sitoutumiseen ja vahvuuksien tunnistamiseen käyttöön, jotta mahdollisia muutoksia yksittäisen osallistujan kokemuksissa voitaisiin havainnoida. Työhön sitoutumiseen linkittyvät kysymykset perustuvat siihen, että tutkimuksen alkuvaiheessa olin määritellyt tutkimustehtäväksi tarkastella nimenomaan työhön sitoutumisen yhteyttä vahvuusmentorointiin.

Myönteiseen työhön sitoutumiseen ja työssä koettuun hyvinvointiin liittyvät väittämät pohjautuivat Schaufelin ja kollegojen (2006) laatimaan kyselyyn. Osallistujien ajankäyttöä ajatellen lyhensin kuitenkin väittämien määrää huomattavasti (tässä tutkimuksessa 7, alkuperäisessä 17). Lisäsin mukaan myös neljä väittämää uraan ja alaan sitoutumisesta saadakseni selville, kuinka opettajien oma alaan kiinnittyminen mahdollisesti muuttuu vuoden aikana. Luonteenvahvuuksien tunnistamisesta ja käytöstä esitin kolme väittämää ja kolme avokysymystä. Näiden tarkoituksena oli

saada selville, onko yksittäisen osallistujan ymmärrys luonteenvahvuuksista lisääntynyt tai muuttunut vahvuusmentoroinnin aikana.

Yhden osallistujan loppukyselyn vastaus ei jostain syystä ollut tallentunut lomakkeelle, vaikka tiedossani on, että osallistuja täytti lomakkeen. Huomasin tämän vasta pitkän aikaa lomakkeen täyttämisen jälkeen, eikä kyselyn täyttäminen enää silloin olisi ollut mielekästä. Loppukyselyyn vastasi siis 10/11 osallistujaa.

3.3 Ensimmäinen testaamisvaihe: pilottikokeilu

Pilottikokeilu auttaa tutkijaa ymmärtämään, miten suunniteltu interventio toimii käytännössä ja mitä todellisen maailman vaikutuksia toteutuksessa on vielä otettava huomioon (McKenney & Reeves, 2018, s. 176). Tässä tutkimuksessa toteutin pilottikokeilun ennen varsinaisen mentoroinnin alkua. Pilottikokeilun tarkoitus oli kokeilla suunniteltuja käytänteitä; harjoitella mentorina toimimista ja etenkin vahvuusosanaston käyttöä sekä testata ensimmäisiä harjoitteita.

Pilottikokeilu oli kaksivaiheinen. Ensimmäiseen tapaamiskertaan osallistui viisi kollegaani lähitapaamisena. Kuten pilottikokeilussa usein, tässäkin kokeilussa toteutui vain osa lopullisen intervention tekijöistä (McKenney & Reeves, 2018, s. 176): osallistujat olivat kollegojani, jotka olivat uransa alkupuolella mutta eivät välttämättä enää induktiovaiheessa. Noin puolitoistatuntisen tapaamisen aikana pystyin kokeilemaan mentorin rooliin asettumista, harjoittelemaan vahvuuksien esittelyä osallistujille, mittaamaan VIA-testiin tarvittavaa aikaa, sekä kokeilemaan kiitollisuus- ja toiveikkuuskierroksia ja työympyräharjoitusta. Mentorina tavoitteenani oli käyttää mahdollisimman paljon vahvuusosanastoa. Tässä vaiheessa vahvuuskielen käyttäminen ei ollut minulle vielä kovin tuttua.

Tapaaminen sujui suunnitellusti. VIA-testin tekeminen vei kuitenkin paljon aikaa tapaamisesta ja pohdin tutkijan päiväkirjassani, kannattaisiko se sittenkin teettää kotitehtävänä. Opin myös, että testi on helpompi tehdä suuremmalla kuin puhelimen näytöllä. Kiitollisuus- ja toiveikkuuskierrokset sujuivat hyvin ja kirjoitin niistä 8.4. 2021 tutkijan päiväkirjaani: ”Kaikki osallistujat löysivät niihin helposti kerrottavaa ja molemmat tehtävät tuntuivat mielekkäältä.”

Työympyrä-tehtävän kokeilun perusteella huomasin, että tehtävän voisi jakaa kahteen osaan. Ensimmäisellä kerralla kirjattaisiin konkreettisesti se, mihin työaikaa käyttää ja toisella se, mikä on itselle tärkeää tai mihin haluaisi käyttää työaikaa. Tämä pilottikokeilun havainto oli pohjana uudelle harjoitukselle nimeltään Unelmien työympyrä, jonka tavoitteena oli hahmottaa omat toiveet työajan jakamisesta ja vahvuuksien käytöstä työn eri osa-alueilla. Unelmien työympyrän avulla pyrin myös herättämään osallistujan herkkyyttä oman työn tuunaamiselle.

Kaiken kaikkiaan tapaamisesta huomiointi, että vapaalle keskustelulle jäi liian vähän aikaa, kun tapaamisessa tehtiin niin paljon erilaisia harjoituksia. Tunnistin

myös, että ensimmäisellä tapaamiskerralla ryhmän jäsenten välinen keskustelu ei ole vielä täysin luontevaa, kun ryhmässä ei ole vielä muodostunut turvallisuuden tunnetta. Osallistujamäärästä kirjoitin päiväkirjaani: ”Viisi on maksimi. Nytkin joutui aika paljon kuuntelemaan ja odottamaan puheenvuoroa.”

Toinen pilottikerta oli kuukautta myöhemmin etäyhteydellä kolmen edelliskerran osallistujan kanssa. Erityisesti tavoitteena oli tarkkailla etäyhteystoteutusta. Tapaamisen runko oli: 1. Kiitollisuuskierros, 2. Työavaimilla esittäytyminen ja omien ominaisvahvuuksien nimeäminen avaimissa, 3. Vapaata keskustelua muistaen vahvuudet ja ”hyvä lisää hyvää” ja 4. Toiveikkusuuskierros. Tapaaminen toteutui suunnitellusti ja keskustelu etäyhteydessä onnistui kolmen osallistujan ja mentorin kesken hyvin. Tapaamisen kesto, puolitoista tuntia, oli riittävä mutta toisaalta sen aikana oli pidettävä myös pieni tauko vireystilan laskettua liian alas. Kaikki saivat osallistua keskusteluun riittävästi. Olin myös tyytyväinen omalla avainnippulla esittäytymiseen ja kaikki löysivät omat ominaisvahvuudet omista nipuistaan. Samalla vahvistui käsitys siitä, että osallistujan on tunnettava vahvuuskieli ainakin alustavasti pystyäkseen yhdistämään omat ominaisvahvuutensa avainnippuunsa. Vahvuuskielen käytön helpottamiseksi VIA-vahvuudet olivat chat-ruudussa koko tapaamisen ajan näkyvillä. Koin tämän hyödylliseksi myös omasta näkökulmastani ja havaitsin myös, että vahvuuskielen käytössä oli vielä kehitettävää:

Pystyin muutaman kerran mainitsemaan osallistujien vahvuuksista mutta siinä jäi kyllä vielä parannettavaa. Muutaman kerran osallistujat itsekin huomasivat mainita omien vahvuksiensa käytöstä. Uskon, että toistuvasti vahvuuksista puhumalla ja niitä kertaamalla niiden käyttö ja ajattelu tulee huomattavasti luontevammaksi (sekä mentorilla että mentoroitavilla). (Tutkijan päiväkirja 4.5.2021)

Pilottikokeilujen perusteella tehdyt suunnitelmaa tukevat huomiot olivat:

- sekä etä- että lähitapaaminen tapaamismuotona toimivat
- kiitollisuus- ja toiveikkusuuskierros toimivat sellaisenaan
- työavaimilla esittäytyminen oli onnistunut esittäytymistapa.

Pilottikokeilujen perusteella tein seuraavat tarkennukset mentorointisuunnitelmaan:

- Työympyrä-harjoitus voidaan jakaa kahteen: Työympyrä ja Unelmien työympyrä
- vahvuussanasto on hyvä olla esillä koko ajan, koska mentorin ja osallistujien vahvuuskielen käyttö on vielä kehitysvaiheessa
- puolitoista tuntia on maksimiaika tapaamiselle
- osallistujamääränä kolme + mentorin vaikutti sopivalta.

Useimpien suunnitteluperiaatteiden toteutumista, esimerkiksi psykososiaalisen tuen saamista ja luottamuksellisuuden tai vertaisuuden toteutumista oli vaikea tar-

kastella pilotointivaiheen lyhyen keston vuoksi. Pysin kuitenkin jo pilottikokeilun tapaamisissa kiinnittämään huomion hyvään ja vahvuuksiin sekä esittämään luonteenvahvuudet kehitettävänä ominaisuuksina, joista kaikista voi olla opettajalle hyötyä. Pilottikokeilu toimi siten myös lyhyenä omana valmistautumisenani mentorin rooliin ja paransi edellytyksiäni onnistua varsinaisessa mentoroinnissa (ks. Hobson ym., 2009).

3.4 Toinen testaamisvaihe: vahvuusmentoroinnin testaaminen

Kehittämistutkimuksen testaamisvaiheen tavoitteena on selvittää, miten suunniteltu malli toimii käytännössä (Collins ym., 2004). Tutkija-mentorina organisoin ja toteutin lukuvuonna 2021–2022 elo–toukokuun välillä 100 mentorointitapaamista, eli kehittämistutkimuksen mikrosykliä. Esittelen seuraavassa vahvuusmentoroinnin kulkua ja suunnitteluperiaatteiden noudattamista.

3.4.1 Vahvuusmentoroinnin kulku

Mentorointitapaamisten määrä ja muoto

Mentorointi alkoi elokuussa verkkovälitteisellä luennolla, jolla kerroin yleisesti mentoroinnista, sen tavoitteista sekä tutkimukseen liittyvistä käytänteistä. Esittelin osallistujille luonteenvahvuuksien teoriaa ja VIA-jaottelua. Osa ajasta oli varattu myös käytännön asioiden järjestämiseen, eli lähinnä tapaamisaikatauluista ja -paikoista sopimiseen. Järjestin luennon kaksi kertaa saman sisältöisenä, jotta kaikki pääsivät osallistumaan.

Syyslukukaudella toteutui 52 mentorointitapaamista. Niistä 19 oli ryhmätapaamisia (sisältäen välihaastattelut, 4 kertaa) ja 33 yksilötapaamisia. Kevätlukukaudella tapaamisia oli yhteensä 48, joista 18 ryhmänä ja 30 yksitellen (sisältäen loppuhaastattelut, 11 kertaa). Lukuvuoden aikana tutkimukseen sisältyi siis 100 tapaamista ja kaksi luentokertaa. Sisällytän haastattelut mukaan mentorointikertoihin, koska käytännössä kaikkien osallistujien kanssa haastattelutapaamiseen kuului haastattelun aikana ja etenkin sen ulkopuolella mentoroinnillista keskustelua. Haastattelut myös toimivat mentoroinnin arviointituokioina.

Osallistujilla oli keskimäärin 15 mentorointiin liittyvää tapaamista lukuvuoden aikana. Pysin olemaan tapaamisten järjestämisessä hyvin joustava ja huomioimaan osallistujien aikatauluhaasteet ja -toiveet. Tämä yhdessä sairaustapausten kanssa johdatti siihen, että osallistujien toteutuneiden yksilötapaamisten määrä vaihteli neljästä kahdeksaan. Kaksi kertaa osallistuja unohti tulla sovittuun tapaamiseen. Tarkemmat osallistujakohtaiset tapaamiskerrat löytyvät liitteestä 9.

Kuusi osallistujaa oli lisäksi mukana kaikille tutkimukseen osallistujille järjestetyssä tapaamisessa kevätlukukaudella. Ajatus yhteisestä tapaamisesta tuli osallistu-

jilta itseltään välihaastatteluiden yhteydessä. Noin kaksituntinen tapaaminen järjestettiin etänä ja sen sisältöinä oli esittäytyminen aiemmin tehdyillä harjoituksilla, kiitollisuuskierros, Done-laput, opettajan unelmavahvuuksista keskustelu, oman lukuvuoden tarkastelu taakse- ja eteenpäin sekä toiveikkusuuskierros.

Mentorointitapaamisille varasin alussa 90 minuuttia aikaa. Yksilötapaamisissa kestoksi tiivistyi muutaman tapaamiskerran jälkeen 60 minuuttia. Ryhmätapaamisten kesto vaihteli ryhmästä riippuen 60–90 minuuttiin. Mentorointiin varatun ajan onkin hyvä olla edes hiukan joustava, jotta tapaamisen sisältö ja vuorovaikutus eivät kärsi ajallisista rajoitteista (ks. Amundson, 2005, s. 17–19).

Pyrin järjestämään kaikkien osallistujien kanssa joko ensimmäisen ryhmä- tai yksilötapaamisen lähitapaamisena. Yhden ryhmän kanssa ensimmäinen tapaaminen oli etänä terveyssyiden vuoksi, muiden kanssa tapasimme kasvotusten. Tapaamisista kaiken kaikkiaan 46 järjestyi lähitapaamisena samassa tilassa ja 53 etätapaamisena verkkoalustalla. Yhteiseksi kokoontumisalustaksi olin valinnut Adobe Connect-tilan, johon olin rakentanut mentoroinnille oman virtuaalisen tapaamishuoneen. Hyvin nopeasti kuitenkin selvisi, että huoneen käyttöön liittyi monenlaisia haasteita ja etenkin osallistujien mukaanpääsy erilaisilla laitteilla oli toistuvasti haasteellista. Ajan säästämiseksi päädyimme joitakin kertoja siirtämään tapaamisen muihin sähköisiin etätapaamisympäristöihin (Zoom, Google Meet tai Teams riippuen osallistujien mahdollisuuksista ja toiveista). Keskustelujen sisältöihin ympäristöllä ei ollut vaikutusta ja kaikissa tapaamisympäristöissä vahvuussanasto oli näkyvillä jollakin tavalla. Muunlaisia ongelmia etätapaamisissa (yhteyshäiriöt, kuuluvuus, ympäristön häiriöt) oli joitakin yksittäisiä kertoja. Kaikissa etätapaamisissa kaikilla osapuolilla oli koko tapaamisen ajan käytössä kamerat.

Yhden kerran kokeilin mentorointia myös puhelimitse aikataulullisten haasteiden vuoksi. Puhelimitse mentorointiin osallistuneen opettajan kanssa olimme tavanneet aiemmin vain etänä, mikä ei ollut paras mahdollinen lähtökohta puhelulle. Puhelussa nonverbaalinen viestintä jää pois ja lisäksi pitkän puhelun aikana ehti olla useampia ympäristön häiriötekijöitä. Kirjoitin puhelimessa tapahtuvasta mentoroinnista tutkijan päiväkirjaan 6.9.2021: ”Oma arvio, että ”hädän hetkellä” voi käyttää yhtenä tapaamismuotona, etenkin kun mentoroitavan tuntee paremmin.” Tämän yhden kokeilukerran jälkeen en mentoroinut puhelimitse.

Lähitapaamiset toteutuivat pääosin koululuokissa joko minun tai osallistujien työpaikalla. Tapaamispaikkojen tärkein kriteeri oli häiriöttömyys. Osallistujien toiveiden mukaisesti järjestin mentorointitapaamisia myös lounaan äärellä ja keran myös kävelyllä (ks. myös Amundson, 2005). Kävellessä en pystynyt tekemään merkintöjä muistiinpanovihkooni mutta muuten mentorointi onnistui odotusten mukaisesti.

Suunnitteluvaiheen havaintojen mukaisesti tavoitteena oli muodostaa 2–4 hengen ryhmät, joilla olisi mahdollisimman hyvät edellytykset tavata kasvotusten toisiaan. Tämän periaatteen mukaisesti muodostin ennen ensimmäistä luentoker-

taa neljä ryhmää: a) kolmen aineenopettajan ryhmä, b) kolmen luokanopettajan ryhmä, c) kahdenluokanopettajan ja yhden aineenopettajan ryhmä sekä d) kahden luokanopettajakoulutuksen saaneen, tällä hetkellä muuta opetustyötä tekevän ryhmä. Yhdessä ryhmässä oli osallistujia eri paikkakunnilta, ja huolehdin erityisesti siitä, että tämä ryhmä tapasi ensimmäisellä kerralla kasvotusten, koska luultavimmin loput tapaamiset tapahtuisivat etäyhteyksin.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan mentorointiryhmien oli tarkoitus pysyä samoina koko mentorointivuoden ajan. Syksyn kuluessa ilmeni, että luokanopettajien kanssa samassa ryhmässä ollut aineenopettaja kaipasi vertaistukea nimenomaan aineenopetuksen osalta. Samaan aikaan kolmen aineenopettajan ryhmässä yhdellä osallistujalla oli aikataulullisesti mahdotonta osallistua ryhmän tapaamisiin kevätlukukaudella. Niinpä kesken lukuvuoden päätin muodostaa uuden, kahden aineenopettajan ryhmän kevätlukukaudeksi. He eivät tavanneet koskaan toisiaan kasvokkain etäisyyksien vuoksi. Tälle ryhmälle muodostui hieman erilaiset sisällöt kevätlukukaudeksi: ryhmätapaamisten aluksi käytimme jo aiemmin tehtyjä tutustumisharjoituksia esittäytymisen tukena. Opettajilla oli samat opettavat aineet, minkä vuoksi keskustelu oli hyvin oppiainekeskeistä.

Mentorointi oli osallistujille vapaaehtoista ja tapahtui työajan ulkopuolella. Ajankäyttö mentorointiin onkin haaste Suomessa, jossa mentoroinnille ei ole varattu työaikaa. Koska mentorointi haastoi myös mentorin omaa ajankäyttöä, olin varautunut mentorointivuoteen järjestämällä itselleni aikaa. Toteutin vahvuusmentorointia lukuvuonna, jolloin opetin 80% normaalista opetusvelvollisuusajastani. Sadan mentorointiin liittyvän tapaamisen lisäksi testaamisvaiheen lukuvuoteeni kuului tapaamisten ja harjoitteiden suunnittelua sekä tutkijan päiväkirjan kirjoittamista ja samalla mentoroinnin reflektointia.

Mentorointitapaamisten sisällöt ja käytänteet

Osallistujien ennakkotiedot vahvuusmentoroinnista perustuivat yhteen tutkimuksesta lähetettyyn sähköpostiin. Heillä ei ollut aiempaa kokemusta mentoroinnista ja suurin osa osallistujista ei tuntenut mentoria etukäteen. Mentoroinnin alussa jokaisen osallistujan kanssa tehtiin sähköinen mentorointisopimus (ks. esim. Pitton, 2006, s. 23.) samanlaiseen lomakepohjaan (liite 6). Osallistujien mentorointisopimuksista on kopio heillä itsellään sekä mentorilla. Mentorointisopimukseen kirjattiin suunnitelma tapaamisten aikatauluista, maininta tapaamisten luottamuksellisuudesta, mentoroinnin yleiset tavoitteet ja osallistujan omat tavoitteet mentoroinnille. Mentorointisopimuksissa vahvuusmentoroinnin yleisiksi tavoitteiksi on mainittu työilo ja pedagoginen hyvinvointi, tutkijan sen hetkisen käsityksen mukaisesti. Osallistujien omina tavoitteina mainittiin erityisesti ammatillisen itseluottamuksen vahvistaminen, työhyvinvoinnin edistäminen, positiivisuuden kehittäminen ja vahvuuksiin tutustuminen. Mentorointiin osallistuneet kollegani kuvailivat ensimmäisissä tapaamisissa odottavansa myös perehdytyksen kaltaista työpaikan

sisäisen tietotaidon siirtoa. Mentorointisopimuksen teossa merkityksellistä oli myös sen ympärillä käyty keskustelu, eikä pelkästään se, mitä paperiin lopulta kirjattiin. Sopimuksen teko varmisti sen, että jokaisen osallistujan kanssa keskustelimme luotamuksellisuudesta ja mentoroinnin tavoitteista. Jokaisen osallistujan kanssa kirjassimme sopimukseen omat henkilökohtaiset tavoitteet. Mentoroinnin aikana palasin itse sopimukseen joitakin kertoja tarkistaakseni, mitä yksittäinen osallistuja oli kirjannut omiksi tavoitteikseen ja pyrin huomioimaan näitä tavoitteita keskusteluissa.

Mentorointitapaamisissa keskusteltiin laajasti eri aiheista, jotka liittyivät etenkin opettajuuden alkuvaiheisiin. Opettajat tiedostivat varsin hyvin keskeneräisyytensä työssään ja siksi mentorointitapaamisissa keskustelimme usein lempeydestä ja armollisuudesta itseä kohtaan, sekä siitä, että uran alussa opettaja ei voi osata kaikkea ja opettajaksi kasvu vie useita vuosia. Samoin työn jatkuvuus ja vakituisen työpaikan saaminen olivat yleisiä keskusteluaiheita koko lukukauden ajan. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kymmenen haki kevätlukukaudella työtä. Osa haki jatkoa nykyiselle tehtävälleen tai samaan tehtävään avattua vakituista työpaikkaa ja osa haki töitä muualta. Syyt työpaikan vaihtoon liittyivät joko henkilökohtaisiin syihin tai siihen, että nykyisessä tehtävässä ei ollut mahdollisuutta jatkaa. Opettajat olivat pääsääntöisesti hyvin motivoituneita jatkamaan opetustehtävissä mutta kokivat samaan aikaan raskaaksi vuosittain toistuvan työnhaun. Toistuvien työnhakuun liittyvien pettymysten aiheuttama epäily omasta riittävydestä ja kyvykkyydestä oli kaikille mentoroinnin osapuolille yhteinen kokemus. Opettajilla ei juurikaan ollut kokemuksia rekrytointiin liittyvien asioiden käsittelystä ja prosessoinnista entuudestaan ja siksi heillä oli tarve puhua työnhausta ja saada siihen vinkkejä. Aiemmin on tutkittu, että induktiovaiheen opettajat kokevat rekrytointin ja siihen liittyvät epäselvyydet kuormittavina ja kaipaavat siihen tukea (Blomberg, 2008), samalla kun myös uhka työttömyydestä on yksi opettajan uran alkuvaiheen haasteista (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Opettajuuteen vaikuttaa kuuluvan tunne kiireestä ja ajan puutteesta (Hargreaves, 2001, s.15). Myös vahvuusmentoroinnissa keskusteltiin usein opettajien työmäärästä ja työtehtävien ajallisesta tai sisällöllisestä rajaamisesta sekä työhyvinvointiin käytettävästä ajasta. Opettajan työstä iso osa on muuta kuin luokkahuonetyötä, ja opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2021) mukaan perusopetuksen opettajan 40 viikkotyötunnista opetustyön ulkopuolisia tunteja oli keskimäärin 15,7.

Lisäksi toivottu keskustelunaihe oli oppilasarviointi. Induktiovaiheen opettajat kokevat, ettei opettajankoulutus anna riittäviä valmiuksia arviointiin (Blomberg, 2008, s. 188–199) ja siksikin arviointia käsiteltiin kaikkien osallistujien kanssa joko ryhmä- tai yksilötapaamisissa.

Kaikissa ryhmätapaamisissa toteutui suunnitteluvaiheessa suunniteltu sisältö: tapaaminen alkoi kiitollisuuskierroksella ja päättyi toiveikkusuuskierrokseen. Kiitollisuuskierroksella jokainen kertoi vuorollaan jonkin työhön liittyvän kiitollisuuden

aiheen, myös mentori. Osallistujien kiitollisuuden aiheet vaihtelivat hyvin pienistä asioista suurempiin; kiitollisuutta koettiin niin onnistuneesta uintitunnista tai yhden oppilaan sanomasta kiitoksesta kuin avuliaista kollegoista ja huumorista työyhteisössä. Pääsääntöisesti kiitollisuuden aiheet löytyivät helposti. Joitakin kertoja joku osallistuja koki hankalaksi huomata työhön liittyvää kiitollisuuden aihetta ja tällöin etsimme yhdessä jonkin muun konkreettisen aiheen, kuten auringon paiseen tai koronasulun kevenemisen.

Ryhmätapaamiset päättyivät toiveikkuuskierrokseen. Mentoroinnin alkuvaiheissa osallistujien toiveikkuuden aiheet liittyivät työn ohella myös muihin asioihin, kuten viikonlopun odotukseen tai lomamatkaan. Mentoroinnin edetessä pyrin kuitenkin lempeästi muistuttamaan toiveikkuuden suuntaamisesta työhön liittyviin asioihin. Pääosin osallistujat osasivat hyvin esittää konkreettisia toiveikkaita ajatuksia omasta työstä. Osallistujat olivat toiveikkaita esimerkiksi siitä, että seuraavalla luistelutunnilla kaikki osaisivat sitoa luistimensa nauhat itse, että opettaja ehtisi korjata kaikki rästissä olevat kokeet ajallaan tai että oma valvontaluokka ryhmäytyisi paremmin yhteisenä retkipäivänä. Opettajien toiveikkuuden aiheet myös toteutuivat monta kertaa. Lukuisia kertoja joku osallistuja kertoi mentorointitapaamisessa, miten hänen viime kerralla esittämänsä toiveikas ajatus oli todella toteutunut; esimerkiksi joku tietty oppitunti haastavan ryhmän kanssa oli mennyt hyvin tai hän oli ehtinyt suunnitella sijaisen tunnit ennen poissaoloaan.

Vahvuusnasto oli esillä kaikissa tapaamisissa. Lähitapaamisiin kannoin mukana A3-kokoista laminoitua VIA-vahvuuksien listausta ja etätapaamisissa sama lista oli näkyvillä digitaalisena kuvana (ks. liite 10). Lista oli tarpeellinen käytännössä joka tapaamiskerralla. Harjoituksia tehdessä osallistujat etsivät sopivaa vahvuutta listasta ja myös itse mentorina silmäilin sitä usein.

Vahvuuksiin kiinnitettiin huomiota alku- ja loppukierrosten lisäksi harjoituksissa sekä mentorin ohjaamana. Melko nopeasti havaitsin omasta ja osallistujien toiminnasta, että vahvuuskieli saattaa unohtua, jos siihen ei liity tietoista tehtävää tai harjoitusta ja vapaassa keskustelussa vahvuudet tulivat vain satunnaisesti esille. Huomasin, että vahvuuksien huomioiminen on ennen kaikkea minun vastuullani. Etenkin yksilötapaamisissa, joissa en juuri käyttänyt ohjattuja harjoituksia, vahvuuksista puhuminen jäi helposti vähemmälle. Lisätäkseen vahvuuksien huomioimista myös vapaan keskustelun yhteydessä otin uutena käytänteenä mukaan *kokoavan vahvuuspalautteen* mentorointitapaamisen päätteeksi seuraavasti: Keskustelimme yksilötapaamisessa niistä asioista, jotka olivat sillä hetkellä osallistujalle tärkeitä ja samalla kirjasin muistiin, mitä vahvuuksia kuulin hänen puheissaan. Tapaamisen lopuksi kerroin kuulemastani. Käytin tätä palautemuotoa etenkin niillä kerroilla, jolloin vahvuudet eivät muuten nousseet keskustelussa esille. Vahvuuspalautetta en ollut kehittänyt suunnitteluvaiheessa vaan se muotoutui testaamisvaiheen aikana esiin nousseen tarpeen vuoksi.

Toteutuneet vahvuusharjoitteet

Ryhmätapaamisissa oli sekä syksyllä että keväällä yksi vapaan keskustelun kerta mutta muut ryhmätapaamiset muodostuivat mentorin mukanaan tuoman harjoituksen ympärille. Suunnitteluvaiheesta poiketen *VIA-testi* (VIA Character Institute, 2023) tehtiin yhteisellä luentokerralla lähinnä ajankäytöllisistä syistä. Pyysin osallistujia laittamaan muistiin testin antamat 7 ensimmäistä omaa vahvuutta. Listausta hyödynnettiin seuraavilla tapaamiskerroilla. Osallistujasta riippuen he kertoivat testin tulosten mukaiset ominaisvahvuutensa joko ensimmäisessä yksilötapaamisessa tai työavaimilla esittäytyessään ryhmätapaamisessa. Tässä yhteydessä kirjoitin tutkijan muistinpanovihkoon kunkin osallistujan ominaisvahvuudet ja hyödynsin niitä myöhemmissä tapaamisissa.

Ensimmäisellä ryhmätapaamiskerralla tavoitteena oli tutustua toisiin ja tähän tarkoitukseen suunniteltu *Työavaimilla esittäytyminen* toteutui kaikkien ryhmien kanssa. Samassa yhteydessä oli myös luontevaa keskustella omista havainnoista VIA-testin tuloksista. Harjoitus jäi hyvin mentorin mieleen ja konkreettiset esineet auttoivat minua muistamaan osallistujien ominaisvahvuuksia etenkin, kun näin vilauksen heidän avainnippuistaan.

Työavainkierroksella jokainen löysi omia vahvuuksiaan avaimista. (Osallistuja a): kiitollisuus työpaikan kulkukortissa, koska oli kiitollinen työpaikalle sen antamista mahdollisuuksista ja koulutuksesta: "Olen saanut paljon työnantajalta". (Osallistuja b): avainrunkula on vähän kuin sormus ja kuvastaa rakkautta. Tuntee rakkautta työtä kohtaan. (Osallistuja c): Pilli kuvastaa reiluuutta ja reilua peliä. (Tutkijan päiväkirja 10.9.2021)

Työympyrä-harjoitus tehtiin kaikkien ryhmien kanssa toisella ryhmätapaamiskerralla syyslukukaudella. Harjoitus tehtiin piirtämällä paperille suuri ympyrä ja lohkomalla se ajankäytön mukaisesti työtehtäviin. Tavoitteeksi asetimme 40 tuntisen työviikon, josta opetustunnit vievät opettajasta riippuen 16–28 tuntia ja loppu työaika jakaantuu esimerkiksi suunnitteluun, palaverihin, YS-aikaan ja mahdollisiin muihin tehtäviin. Yksi ryhmä lisäsi omaksi ajankäytön lohkokseen myös itsensä kehittämisen. Ympyrän ulommalle kehälle kirjattiin vahvuudet, joita osallistuja tarvitsee tässä työtehtävässä ja ympyrän ulkopuolelle ne, joita kokee tarvitsevansa vielä lisää.

(Osallistuja): Oppilastyössä näkyy omat ydinvahvuudet. Toivoisi rohkeutta ja johtajuutta, innokkuutta. Valmisteluun toivoisi luovuutta, uteliaisuutta ja ryhmätöytäitoja. – – YS/tiimityöhön toivoi myös rohkeutta, tunnisti harkitsevaisuuden ja uteliaisuuden. Suunnittelussa tunnisti harkitsevaisuuden ja sinnikkyyden, toivoi arviointikykyä. – – (Osallistuja) tunnisti opetuksessa itsesäätelyä, harkitsevaisuutta, rakkautta, toivoi uteliaisuutta ja luovuutta. (Tutkijan päiväkirja 27.9.2021)

Unelmien työympyrä tehtiin ryhmien kanssa kevätlukukauden alussa. Pilottivaiheessa muototutuneen harjoituksen tarkoituksena oli auttaa orientoitumaan tulevaan ja pohtimaan sitä, miten omaa työtä haluaisi tuunata. Yleisenä toiveena nousi esiin mahdollisuus käyttää työaika yhteiseen suunnitteluun sekä itsen kehittämiseen.

Huomiona, että yhtä vailla kaikki ovat toivoneet lisää yhteissuunnittelu-aikaa. Viisi on maininnut, että haluaisi käyttää työaika itsensä kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Suurimmalla osalla nykyinen työnkuva on ollut aika lähellä unelmien työympyrää. (Tutkijan päiväkirja 17.1.2022)

Työympyrä-harjoituksissa moni opettaja huomasi, että ylitunnit lohkaisevat ison siivun heidän viikkotyöajastaan, jolloin esimerkiksi suunnittelulle jää vähemmän aikaa tai vaihtoehtoisesti opettajan on tehtävä jatkuvasti ylitöitä, jopa 50-tuntista työviikkoa. Tehtävässä monien opettajien suurin muutos vallalla olevaan työaikaan oli ylituntien määrän vähentäminen.

Yksi osallistuja oli poissa ryhmätapaamisesta, jossa Unelmien työympyrä tehtiin ja hänen kanssaan harjoitus tehtiin yksilötapaamisessa. Tällä tavalla tehden keskustelulle jäi enemmän aikaa mutta toisaalta vertaisten näkökulma ja omien kokemusten peilaaminen siihen jäi puuttumaan.

Kerro päivästäsi -harjoitus toteutettiin kaikkien ryhmien kanssa syyslukukauden neljännessä ryhmätapaamisessa. Osallistujat kertoivat omasta työpäivästään ja muut kuvasivat kerronnan jälkeen, mitä vahvuuksia kuuluivat kertojan käyttäneen työpäivänsä aikana. Tehtävässä mentori antoi ohjeistuksen ja piti huolta ajassa pysymisestä. Moni osallistuja hyödynsi kalenteriaan kertoessaan päivästänsä. Vahvuus-sanastoa hyödynnettiin kuunnellessa ja palautetta annettaessa. Käytin tätä harjoitusta myös lukuvuoden puolivälissä muodostetun kahden aineenopettajan ryhmän tutustumistapaamisessa.

Testaamisvaiheen aikana Minä opettajana -harjoitus muotoutui opettajaa kuvaavaksi *Vahvuushahmoksi*, jonka pohjaan kirjattiin oma osaaminen ja kokemus, ”vartalo-osaan” omat vahvuudet, sydämeen arvot ja ”päähän” visiot omasta työtulevaisuudesta. Halusin harjoituksella vastata erityisesti osallistujilta nousseeseen tarpeeseen valmistautua alkutalven rekrytointeihin. Vahvuushahmo-harjoitus tehtiin kevätlukukauden alkupuolella ryhmätapaamisissa lukuun ottamatta kahden aineenopettajan ryhmää. Heidän kanssaan teimme harjoituksen yksilötapaamisissa. Halutessaan Vahvuushahmoa sai käyttää myös yhteisessä, kaikille osallistujille avoimessa tapaamisessa esittäytymisen apuvälineenä.

Ensin osallistujat piirsivät hahmon paperille. Ohjeistin osallistujia kirjaamaan hahmon pohjaan osaan sen työosaamisen, -kokemuksen ja koulutuksen, jonka he merkitsevät yleensä CV:hen. Vartalo-osaan kirjattiin omat ominaisvahvuudet. Sydämeen oli tehtävänä kirjata arvoja, joiden ajattelee ohjaavan omaa opettajuutta.

Tätä helpottamaan luin joitakin mainintoja arvoista, joita on nimetty opetustyössä keskeisiksi (esim. Association for Living Values Education International, 2015; Toker, 2021). Mainitsin arvoja lähinnä antaakseni virikkeitä opettajille, en siinä tarkoituksessa, että he suoraan valitsisivat arvoja maininnoistani. Hahmon päähän oli tehtävänä kirjata visioita siitä, millaisia asioita haluaa tulevaisuudessa työssään tavoitella tai saavuttaa. Kun hahmot oli tehty, ne esiteltiin toisille. Ensimmäisen ryhmän harjoituskerrasta opin, että arvot on lueteltava hyvin hitaasti, jotta osallistujat ehtivät kuunnellensa pohtia omia arvojaan. Jälkeenpäin pohdin myös sitä, että arvolistan olisi hyvä olla näkyvillä harjoitusta tehdessä.

Done-laput -harjoitus toteutui mentoroinnin aikana vain kerran kevätlukukaudella. Se tehtiin kaikkien halukkaiden yhteisessä mentorointitapaamisessa, johon osallistui kuusi osallistujaa eri ryhmistä. Harjoituksessa osallistujat kirjoittivat sähköiselle alustalle asioita, mitä olivat kyseisenä työpäivänä tehneet. Tehtyjä asioita kertyi huima määrä ja ne vaihtelivat pienestä suurempaan, esimerkiksi: ”soitto huoltajalle” tai ”pidin 6 oppituntia”.

Suunnitteluvaiheessa olin kirjannut mentoroinnin loppuvaiheeseen tavoitteeksi arvioida jokaisen osallistujan kulunutta lukuvuotta sekä toisaalta mentorointia yleisesti. Mentoroinnin arviointityökaluna toimi tutkimuksen loppuhaastattelu. Opettajan oman lukuvuoden kulkua arvioitiin *Tähtihetket*-harjoituksessa, joka muotoutui vasta testaamisvaiheessa vastauksena tavoitteelle arvioida kulunutta lukuvuotta. Harjoitus tehtiin kaikkien ryhmien kanssa kevään viimeisessä ryhmätapaamisessa. Tehtävässä osallistujat piirsivät paperille viisisakaraisen tähden ja kirjoittivat jokaiseen sakaraan kuluneelta lukuvuodelta yhden onnistumisen, tähtihetken. Kun osallistujat kertoivat onnistumisistaan, antoivat mentori ja muut osallistujat palautetta siitä, millaisia vahvuuksia kertoja oli tähtihetkessä käyttänyt. Osallistujien maininnat vuoden parhaista onnistumisista vaihtelivat pienistä asioista suuriin; tähtihetkiksi nimettiin yhäältä yksittäisen kiusaamistilanteen hoito tai onnistunut uskonnon tunti mutta toisaalta myös itsensä tunteminen työyhteisön kokonaisvaltaiseksi jäseneksi sekä oman aineenhallinnan kehittyminen vuoden aikana.

Toteutussuunitelmaan olin kirjannut lukuvuoden loppuun myös vahvuuksien tulevaisuuteen suuntautuneen pohdinnan, tarkentamatta sitä kuitenkaan millään harjoituksella. Tämä näkökulma jäi vuoden lopussa melko vähäiselle huomiolle.

Väliarviointi

Testaamisvaiheen puolivälissä toteutuneella välihaastattelun arvioin mentoroinnin siihenastista toteutumista ja kehittämistarpeita. Haastattelujen tulokset olivat niin yksituumaisia, että pystyin tekemään johtopäätökset mentoroinnin kehittämistarpeista heti haastattelujen jälkeen. Esitän seuraavassa lyhyen koontin väliarvioinnista ja sen tueksi joitakin lainauksia välihaastatteluista. Välihaastatteluaineistoa olen sen lyhyden vuoksi pystynyt tarkastelemaan kokonaisuutena lukemalla sen läpi monta kertaa ja muodostamalla tästä ymmärryksen haastattelun annista.

Kysyin välihaastattelussa osallistujien näkökulmaa tapaamisten määrään ja tiheyteen. Välihaastattelun perusteella kevätlukukaudella tapaamiskertoja jatkettiin samalla rytmillä. Kysyin välihaastattelussa osallistujien toiveita myös etä- ja lähitapaamisten välillä. Osallistujat toivoivat ensisijaisesti lähitapaamisia mutta olivat myös ymmärtäväisiä siitä, että etätapaamiset ovat välimatkojen vuoksi välttämättömiä.

Ehkä enemmän itse tykkään nähdä kasvojen ja ehkä se on luontevampaa se vuorovaikutus, kun ei puhu kenenkään päälle ja ei tarvi miettiä, että toimiiko mikit. Et kyllä se on kivempaa, mut kyllä minä ymmärrän muiden osallistujien sijainnin ja meidän sijainnin ja sit nää aikataulutukset, et onhan tää kätevä näin. (Välihaastattelu, Heli)

Etä- ja lähitapaamisia päätin jatkaa kevätlukukaudella samankaltaisesti kuin syksyllä. Kysyin välihaastattelussa osallistujien toiveita myös mentoroinnin sisällöistä sekä tapaamisten sisältöjen jakautumisesta vapaan keskustelun ja ohjattujen harjoitusten välillä. Osallistujat olivat tyytyväisiä siihen, että mentoroinnissa käytiin molempia. Vapaan keskustelun hyötynä nähtiin mahdollisuus puhua juuri sillä hetkellä mieltä askarruttavista asioista, ja harjoitukset puolestaan koettiin tärkeinä keskustelun ohjaamiselle tiettyyn suuntaan.

Mun mielestä niitä on ollu ihan mukavassa suhteessa. Toki vapaassa keskustelussa nousee ne päivän polttavat asiat jutteluun. Mutta, ehkä hyvä on välissä vähän ohjata sitä keskustelua johonkin suuntaan. Molemmissa on hyvät puolet, sanotaanko näin. Mun mielestä ainakin nyt tässä syksyllä on ollut hyvässä suhteessa molempia. (Välihaastattelu, Liisa)

Mä oon tykännyt siitä kombosta, että on molempia. Koska ne vapaat tietyllä tavalla on sellasta tajunnan virtaa ja vähän hengittämistä siinä välissä. Ja saa purkaa oikeasti niitä asioita mitkä on isoimpana mielen päällä. Ja sitten ehkä se vie taas enemmän eteenpäin ne tehtävät, että joutuu uudesta näkökulmasta pohtimaan niitä. (Välihaastattelu, Ulla)

Välihaastattelujen perusteella jatkoin kevätlukukaudella samankaltaista toimintatapaa, jossa mentoroinnissa etenkin yksilötapaamiset koostuivat pääosin vapaasta keskustelusta ja ryhmätapaamisissa oli kiitollisuus- ja toiveikkuuskierros sekä useimmiten lisäksi jokin harjoite, jonka ohella mahdollisuuksien mukaan keskusteltiin osallistujille sillä hetkellä tärkeitä aiheita. Välihaastatteluissa osallistujat myös kuvasivat luontevuuksista samaansa hyötyä, mikä vahvisti luottamustani siihen, että vahvuuksiin perustuvia harjoitteita kannattaa hyödyntää myös jatkossa. Tärkeimpänä toiveena välihaastatteluista nousi esiin osallistujien tarve keskustella rekrytointiin liittyvistä asioista heti kevätlukukauden alussa. Tämän vuoksi aikatau-

lutin tähän suunnatut harjoitteet heti vuoden ensimmäisiin tapaamisiin, vaikka olin suunnitteluvaiheessa kirjannut ne vasta mentoroinnin loppupuolelle.

3.4.2 Suunnitteluperiaatteiden noudattaminen

Etenkään ryhmätapaamisissa toiminta ei aina edennyt tutkijan suunnitelman mukaisesti. Osallistujilla saattoi olla mielessään aivan muita asioita kuin oli tarkoitus ja toisinaan keskustelu luisui sivuraiteille, joskus tekniset yhteydet olivat hankalat tai joku myöhästyi. Nämä poikkeamat tutkimustavoitteesta oli kehittämistutkimuksen hengessä vain hyväksyttävä – tutkija ei pystynyt ohjailemaan kaikkea, koska tutkimus tehtiin aidossa ympäristössä ja toiminnassa oli mukana muita toimijoita (ks. Collins ym., 2004). Kokija-oppijan näkökulmasta monipuoliset keskustelut olivat toki opettavaisia ja kiinnostavia. Mentorina pyrin kiinnittymään toiminnassani suunnitteluperiaatteisiin ja sen mukaisesti edistämään mentoroinnin kulkua. Noudattaakseni vahvuusmentoroinnin suunnitteluperiaatteita minulla oli mentorointitapaamisissa lyhyt sanalista muistuttamassa niistä periaatteista, joita pyrin jokaisessa tapaamisessa omassa toiminnassani huomioimaan. Listaan olin kirjoittanut: Näe hyvää, tavoittele hyvää. (suunnitteluperiaate 1), Kohtaa. Kuuntele. (suunnitteluperiaate 3), Luota ja ole luotettava. (suunnitteluperiaate 4) sekä Ole vertainen. (suunnitteluperiaate 5). Kaikki suunnitteluperiaatteet toteutuivat myös vahvuusmentoroinnin käytänteissä ja harjoitteissa.

Ensimmäinen suunnitteluperiaate, hyvään keskittyminen ja hyvän huomaaminen oli pitkälti, etenkin mentoroinnin alussa, tutkijan vastuulla. Hyvään keskittymistä tukivat vahvuuskielen käyttö sekä vahvuuksiin perustuvat harjoitteet. Yritin kuitenkin muissakin yhteyksissä kysyä onnistumisia, kiinnittää huomiota iloiseihin asioihin ja iloita yhdessä osallistujien kanssa, kun siihen oli mahdollisuus. Positiivinen näkökulma näkyi ryhmätapaamisten alku- ja loppukierroksilla, kaikessa vahvuuksiin perustuvassa työskentelyssä sekä mentorin pyrkimyksessä huomioida onnistumiset ja välittää toiveikkuutta sekä innostusta työstä. Tapaamisissa käsiteltiin kaikenlaisia aiheita ja tunteita, mutta tavoitteena oli kääntää katse erityisesti hyvään; onnistumisiin, vahvuuksiin, mahdollisuuksiin.

Toinen suunnitteluperiaate, riittävä ajallinen kesto, toteutui testaamisvaiheessa kaikkien osallistujien osalta vahvuusmentoroinnin kestäessä yhden lukuvuoden ajan. Mentoroinnin päättäminen oli kuitenkin hakeaa ja loppuhaastattelussa kyynelehdimme useamman osallistujan kanssa mentoroinnin päättymistä. Mentoroinnin päättyessä pohdin jopa hetken, voisinko jossakin muodossa jatkaa mentorointia osallistujien kanssa. Vahvuusmentoroinnille oli kuitenkin sovittu sen alkaessa myös päättymisajankohta ja tästä pidimme kiinni, vaikka se herättikin tunteita.

Kolmas suunnitteluperiaate, psykososiaalisen tuen antaminen ja kunnioittava kohtaaminen, ohjasi voimakkaasti toimintaani mentorina. Pyrin jokaisessa mentorointitapaamisessa kohtaamaan osallistujan/osallistujat parhaan kykyni mukaan. Suljin mielestäni muut asiat ja rauhoitin tilanteen keskittymällä vain siihen. Lähi-

tapaamisissa asetuin mukavaan asentoon ja katsekontaktiin osallistujan kanssa. Etätapaamisissa hain mahdollisimman rauhallisen ja häiriöttömän ympäristön ja suljin tietokoneen näytöltä kaiken muun. Vaikka ryhmätapaamisissa oli tietty struktuuri ja ohjattuja harjoitteita, pyrin pitämään tilanteet mahdollisimman rentoina. Pyrin siihen, että sekä itselläni että osallistujilla olisi tapaamisissa kiireetön, kotoisa ja turvallinen olo. Aloitin tapaamiset usein lyhyellä rupattelulla päivän tapahtumista ja lähitapaamisissa pyrin mahdollisuuksien mukaan istuutumaan rennosti kasvokkain, toisinaan jopa teekupposen kanssa.

Kunnioittava kohtaaminen ja kuuntelu mentoroinnillisina periaatteina näkyivät pyrkimyksenäni antaa osallistujille tilaa puhua mutta myös suhtautumisena hyväksyvästi ja ymmärtävästi heihin ja heidän kertomaansa (ks. esim. Amundson, 2005, s. 22–23; Rogers, 1980, s. 115–117). Reflektoin päiväkirjassani mentoroinnin alkaessa, että oma ominaisvahvuuteni, anteeksiantavuus, auttoi minua olemaan ymmärtäväinen mentori, jolle on turvallista kertoa asioista. Kirjoitin itselleni useita kertoja muistiin, että minun tulee puhumisen sijaan kuunnella osallistujia enemmän ja siten antaa osallistujille mahdollisuus puhua niin paljon kuin heillä on tarve. Omissa kommentteissani ja kysymyksissäni pyrin olemaan empaattinen ja ymmärtäväinen. Psykososiaalisen tuen toteutumista oli pääosin vaikea arvioida mentorin roolista käsin mutta osallistujien yksittäiset palautteet ja tunnereaktiot mentoroinnin aikana vahvistivat ymmärrystäni siitä, että toimintani on oikeansuuntaista.

Ilmapiirin ja emotionaalisen turvallisuuden luominen oli paljon mentorin vastuulla mutta siihen vaikuttivat suuresti myös osallistujien asenteet ja toimintatavat. Tämän tutkimuksen vahvuusmentoroinnissa yksi voimavaratekijä olikin osallistujien luontainen pyrkimys avoimuuteen ja rehellisyyteen, ilman mentorin erillistä ohjausta siihen. Osallistajat käyttivät runsaasti sosiaalisen älykkyyden, ystävällisyyden, rakkauden ja anteeksiantavuuden vahvuuksia erityisesti ryhmätapaamisissa. Tapaamisissa kukaan ei moittinut toisen valintoja tai tekemisiä. Silti asioihin esitettiin eri näkökulmia ja myös vaihtoehtoisia toimintamalleja tarjottiin. Jonkun kertoessa kokemuksestaan epäonnistumisista välituntivalvonnassa tai oppitunnilla, lohduttivat toiset tätä osallistujaa jakamalla omia samantapaisia kokemuksiaan. Keskustelu oli kannustavaa mutta analyttistä. Välillä erilaiset toimintatavat hämmästyttivät sekä osallistujia että mentoria, mutta eroavista näkökulmistakin puhuttiin kunnioittaen.

Neljäs suunnitteluperiaate, luottamuksellisuus, korostui mentorointisopimuksen yhteydessä mutta pidin sen esillä myös muissa tilanteissa. Omasta työyhteisöstäni tulevien osallistujien kanssa olin huolellinen siinä, että en maininnut muualla heidän osallistumisestaan mentorointiin tai kertonut mentoroinnissa esiin tulleista asioista. Annoin kaikille osallistujille mahdollisuuden puhua aina sen verran ja sillä tavalla, mikä oli heille itselleen sopivaa. Vahvuusmentoroinnin päämääränä oli keskittyä osallistujien työhön hyvä huomioiden ja puhuttavaa työstä riittikin kaikilla, eikä minun kovin usein tarvinnut ohjata keskustelua sivupoluilta takaisin työaiheisiin. Kaikkia henkilökohtaisen elämän tilanteita ei mentoroinnissa kuitenkaan voinut

sivuuttaa, eivätkä keskustelunaiheet suinkaan aina olleet valoisia tai positiivisuuteen keskittyviä. Joidenkin osallistujien kanssa koin hyvin henkilökohtaisia hetkiä etenkin yksilötapaamisissa, joissa oli enemmän aikaa perehtyä yksilöllisiin asioihin ja niissä sai halutessaan käsitellä vaikeitaakin työhön liittyviä aiheita. Koin luottamuksenosoituksena sen, että mentorointitapaamisissa pohdittiin joskus avoimesti alan vaihtoa, itkettiin lemmikin kuolemaa ja joskus kuvailtiin henkilökohtaisen elämän isojen haasteiden vaikutusta työssä jaksamiseen. Pidin kuitenkin aina mielessä mentoroinnin päätehtävän ja pyrin lempeästi palaamaan työn näkökulmaan ja löytämään kannattelevia ja toiveikkaita ajatuksia murheiden keskelle.

Keskustelu meni jonkin verran myös "aiheen ulkopuolelle", mm. osallistujan perhetilanteeseen. Koin kuitenkin, että hänelle oli tärkeää siitä keskustella ja siinä pystyin myös lujittamaan luottamusta ja välittämisen tunnetta. (Tutkijan päiväkirja 24.9.2021)

Luottamuksellisuus pysyi tärkeänä näkökulmana itselleni myös tutkijan päiväkirjan ansiosta, sillä vastasin siellä jokaisen tapaamisen jälkeen kysymykseen luottamuksellisuuden toteutumisesta. Useissa ryhmätapaamisissa jaettiin hyvinkin vaikeita hetkiä opettajan arjesta ja toisaalta myös syviä tunteita. Keskustelut käytiin salassapitovelvollisuutta noudattaen anonyymisti, ja erityisesti oppilaiden tietoturvaista pidettiin tiukasti kiinni. Keskusteluissa kunnioitettiin myös salassapitovelvollisuutta työnantajaa ja työyhteisöä kohtaan. Tapahtumista ja tilanteista kerrottiin, mutta henkilöiden nimet tai muut tarkemmat tiedot heistä jätettiin mainitsematta. Oman työyhteisöni sisäisessä mentoroinnissa osallistujat valitsivat itse, puhuivatko kollegoistaan nimettöminä vai nimellä. Salassapidon rajoissa pysyen pystyttiin hyvin purkamaan ja käsittelemään mieltä painavat tilanteet.

Viides suunnitteluperiaate, osapuolten välinen vertaisuus ja molemminpuolinen oppiminen näkyivät pyrkimyksessäni olla neuvomatta tai opastamatta, ainakaan liikaa. Enemmän yritin kysyä oikeita kysymyksiä tai kertoa omia kokemuksiani. Molemminpuolinen oppiminen näkyi tutkijan päiväkirjan huomioissa esimerkiksi siitä, mitä voisin omilla oppitunneillani tehdä tai miten olin innostunut osallistujan kehittämästä arviointitavasta. Oma mentoroijuuteni perustui siihen, että olimme episteemisesti asymmetrisessä asetelmassa, eli minulla oli osallistujia pidempi kokemus opetusosalta, mutta eksistentiaalisesti, ihmisinä ja opettajina kohtasimme vertaisina. Pitääkseni vertaisuuden näkökulman mielessäni koko mentoroinnin ajan kysyin itseltäni joka tapaamisen jälkeen tutkijan päiväkirjassa, oliko vertaisuus toteutunut.

En havainnoinut eroja kanssani samassa tai erissä koulussa työskentelevien osallistujien kokemuksessa vertaisuudesta. Osa opettajista oli kiinnittänyt huomiota siihen, että mentorointisuhde oli pysynyt erillisenä työkaveruudesta ja olin itsekin kirjannut omiin muistiinpanoihini havainnon siitä, että työkaveruus ei ollut mielestäni vaikuttanut mentorointiin tai toisinpäin.

Opettajuuden lisäksi vahvuusmentorointi oli minulle jatkuvaa oppimista myös mentoroijuudessa. En kokenut olevani mentoroijana valmis tai osaava missään mentoroinnin vaiheessa (ks. esim Amundson, 2005, s. 158) ja siksi tarkkailin ja analysoin omaa toimintaani ja kehittymistäni mentorina koko matkan ajan. Siinä missä osallistujat olivat uransa alussa olevia opettajia, minä olin uransa alussa oleva ja lisäksi kouluttautumaton mentori. Johnson ja Alamaa (2010) toteavatkin, että kun mentorilla ei ole pitkäkestoista koulutusta, hän ei koe olevansa työskentelyssä ekspertti ja tämä luo mahdollisuuden tasavertaiselle, dialogiselle mentorointisuhteelle.

Pystyin joissakin asioissa antamaan konkreettisia vinkkejä yksittäisiin oppituntien toteutuksiin, arviointiin tai lukuvuoden suunnittelun tietoteknisiin ratkaisuihin. Yhtä lailla opin myös itse. Kaikilla osallistujilla oli toimintatapoja ja opetuksellisia ideoita, jotka täydensivät omaa tietotaitoani opettamisesta ja opettajuudesta. Oppimista mentoroinnissa tapahtui kaikkiin suuntiin suunnitteluperiaatteen mukaisesti.

Kirjasin tutkijan päiväkirjaani vaihtelevia havaintoja siitä, miten itse koin vuorovaikutuksen eri osallistujien kanssa toimivan. Kaikkien osallistujien kanssa muodostui luottamuksellinen, ohjauksellinen mentorointisuhte mutta joidenkin osallistujien kanssa keskustelu oli avoimempaa kuin toisten. Osallistujien koulutustaustalla tai työtehtävällä ei ollut vaikutusta siinä, millaiseksi koin vuorovaikutuksen välillämme. Myöskään tapaamiskertojen määrä tai muoto ei kirjausteni perusteella korreloi kokemukseeni osallistujien kanssa syntyneestä vuorovaikutussuhteesta.

Vahvuuksiin liittyvät suunnitteluperiaatteet olivat olleet perustana harjoituksia ja käytänteitä valitessani. Suunnitteluperiaatteen kuusi mukaisesti suhtauduin itse vahvuuksiin kehittyvinä ja kehitettävänä ominaisuuksina mentorointikeskusteluissa. Ymmärrys vahvuuksien muokkautuvuudesta näkyi myös siinä, miten osallistujat kysyivät mentorointitapaamisissa sekä mentorilta että toisiltaan, miten jotakin tiettyä vahvuutta voisi lisätä tai kasvattaa. Nämä keskustelut ohjasivat hyvin konkreettisten aiheiden äärelle, kuten pohtimaan esimerkiksi sitä, miten johtajuus luokkatilanteessa voi tarkoittaa lempeän päättäväisiä sanoja, ryhdikästä olemusta tai omien päätösten takana seisomista samalla kun kuuntelee ja huomioi oppilaiden mielipiteitä.

Seitsemännen suunnitteluperiaatteen mukaisesti kaikkia VIA-luokittelun vahvuuksia voi hyödyntää opettajan työssä ja käsittelinkin luonteenvahvuuksien keskinäistä suhdetta alkuluennolla. Mentoroinnin ensimmäisillä kerroilla, VIA-testin tuloksia tarkastellessaan osa opettajista nimesi kuitenkin jonkin vahvuuden toista arvokkaammaksi tai tavoiteltavammaksi. Kiinnitin tähän huomiota tulevissa mentorointikeskusteluissa. Yritin myös esimerkiksi kokoavassa vahvuuspalautteessa huomioda kaikkia VIA-vahvuuksia, enkä pelkästään osallistujan ominaisvahvuuksia. Testaamisvaiheen alkupuolella pohdin myös, keskittyykö mentorointi liikaa vahvuuksien tunnistamiseen.

Osallistujilla on selvästi hyvinkin nyt hallussa omat ydinvahvuudet ja he tunnistavat vahvuudet. Seuraavien yhteisten harjoitusten tulisi liittyä siihen, miten vahvuuksia

käytetään. Mitä konkreettisesti tehdään, jotta lisätään robkeuden tai johtajuuden vahvuutta? (Tutkijan päiväkirja 27.9.2021)

Mentoroinnin edetessä keskustelut etenivät kuitenkin yhä useammin siihen, miten eri vahvuuksia voisi hyödyntää tilanteiden ratkaisemisessa tai miten etenkin ominaisvahvuudet konkreettisesti näkyvät työssä. Erään opettajan ominaisvahvuus oli ryhmätyötaidot ja keskustelimme usein siitä, miten hän voisi hyödyntää tätä työssään esimerkiksi lisäämällä yhteissuunnittelua kollegoiden kanssa. Opettaja, jonka voimakkain ominaisvahvuus oli rakkaus, pohti kanssani tasapainottelua liiallisen välittämisen aiheuttaman väsymyksen ja toisaalta pedagogisesta rakkaudesta saamansa ilon ja energian välillä.

Kahdeksannen suunnitteluperiaatteen mukaisesti vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen voi luoda edellytyksiä pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi, mikä näkyi jatkuvassa pyrkimyksessä huomioida vahvuudet niin harjoituksissa kuin vapaassakin keskustelussa. Mentoroinnin alussa vahvuuksien huomioiminen ei ollut minulle vielä luonnollista ja toisinaan huomasin vasta tapaamisen jälkeen, että vahvuuksista puhuminen oli unohtunut muun keskustelun lomassa. Syyskuussa kirjasin tutkijan päiväkirjaani tarkan kysymyslistan yhdeksi työkaluksi itselleni hyvän ja vahvuuksien huomioimisessa. Käytin näitä kysymyksiä niissä yksilötapaamisissa, joissa osallistujalla ei ollut mielen päällä akuuttia keskustelua vaativaa asiaa.

Aloituksessa:

Mitä kuuluu? Miten voit? Missä olet onnistunut? Mikä johti onnistumiseen - mitä sinä teit? Mitä vahvuuksia olet itse käyttänyt viime aikoina työssä? Mitä vahvuuksia olet nähnyt kollegojen käyttävän? Mitä vahvuuksia olet nähnyt oppilaiden käyttävän?

Lopetuksessa:

Mitä hyviä hetkiä työssä odostat? Mitä itselle tärkeää aiot saada tehdyksi lähipäivinä? Kiitos siitä, että tässä tapaamisessa käytit näitä vahvuuksia:

(Tutkijan päiväkirja 24.9.2021)

Mentoroinnin kuluessa oma taitoni huomioida vahvuuksia kehittyi ja vahvuuskielen käytöstä tuli luonnollisempi osa mentorointikeskusteluita, enkä tarvinnut kysymyslistaa enää apuvälineeksi. Pikkuhiljaa myös osallistajat alkoivat kiinnittää enemmän huomiota vahvuuksiin ja sanoittaa niitä myös ilman kysymyksiäni.

3.4.3 Kooste toisen testaamisvaiheen toteutumasta

Varsinainen mentorointi toteutui pääosin suunnitteluvaiheen vahvuusmentoroinnin suunnittelumallin mukaisesti. Taulukossa 6 esittelen kootusti toisen testaamis-

vaiheen, eli käytännön mentoroinnin toteutuksen.

Taulukko 6 Toisen testaamisvaiheen kooste

Toteutuneet käytänteet ja harjoitteet	Tapaamisten määrät	Tapaamisten muodot	Kerätty tutkimusaineisto
Luento luonteenvahvuuksista	<i>Syyslukukausi</i> 52 tapaamista (ryhmätapaamisia 19, yksilötapaamisia 33)	<i>Ryhmätapaamiset:</i> Lähitapaamiset 13 Etätapaamiset 24	Loppuhaastattelut Tutkijan päiväkirja ja muistiinpanovihko
Kiitollisuuskierros			
Toiveikkusuuskierros			
VIA-testi	<i>Kevätlukukausi</i> 48 tapaamista (ryhmätapaamisia 18, yksilötapaamisia 30)	<i>Yksilötapaamiset:</i> Lähitapaamiset 33 Etätapaamiset 29 Puhelintapaamiset 1	Tukiaineistot: Alku- ja loppukyselyt Välihaastattelut
Työavaimilla esittäytyminen			
Työympyrä			
Kerro päivästäsi	<i>Yhteensä:</i> Ryhmätapaamisia 37 Yksilötapaamisia 63	<i>Yhteensä:</i> Lähitapaamisia 46 Etätapaamisia 53 Puhelintapaamisia 1	
Unelmien työympyrä			
Done-laput			
Vahvuushahmo (aiemmin: Minä opettajana)			
Tähtihetket			
Vahvuusanasto			
Kokoava vahvuuspalaute			

Toteutumatta jäi yksi suunniteltu harjoitus (Viikon viisi hetkeä), koska harjoituksen sisältö toteutui hyvin pitkälti vapaissa keskusteluissa ja käytänteissä. Tapaamisia oli suunnitteluvaiheen toteutussuunnitelmaan kirjattu 18 kappaletta osallistujaa kohden. Tämä ei kuitenkaan osoittautunut ajankäytöllisesti mahdolliseksi tai toisaalta sisällöllisesti tarpeelliseksi. Muuten tapaamisten määrät ja muodot muotoutuivat testaamisvaiheen aikana noudatellen suunnitteluvaiheen käsitystä siitä yhdistelmämallista, jossa hyödynnetään tarpeen mukaan sekä ryhmä- että yksilötapaamisia ja lähi- ja etätapaamisia. Tutkimusaineistoa keräsin suunnitellusti, lukuun ottamatta yhtä tallentumatonta loppukyselyvastausta.

3.5 Tutkimusaineiston luokittelu ja analyysi

Tutkimuskysymysten ja -aineiston ollessa luonteeltaan kuvailevia ja laadullisia, johtavat ne luontevasti myös laadulliseen tapaan luokitella ja analysoida aineistoa. Tutkimukseni suurin aineisto, loppuhaastattelut, oli tullut minulle tutuksi monella tavalla ennen varsinaista luokittelua ja analysointia: olin toteuttanut haastattelut itse, litteroinut ne, sekä lukenut litteroinnit läpi useita kertoja ”kuin novellin” (Hsieh & Shannon, 2005). Minulle oli siten muodostunut jo käsitys siitä, mitä aineistoni pitää sisällään mutta pystyväkseni löytämään tarkempia vastauksia minun oli tutkittava aineistoani systemaattisesti (ks. Ruusuvoori ym. 2010). Tarkastelin haastatteluaineistoa sisällönanalyysillä, eli pilkoin ja tiivistin sen osiin tutkimuskysymysten mukaan ja jaottelin luokitteluryhmiin. (ks. Hsieh & Shannon 2005; Mayring 2000.) Kehittämistutkimuksen haasteena on usein suuri aineistomäärä, jonka analysoimiseen tarvitaan tyypillisesti sekä paljon aikaa että resursseja (Collins ym., 2004) ja osa isoista aineistoista saattaa myös jäädä kokonaan käyttämättä (Wang & Hannafin, 2005). Suhteessa pieneen osallistujamäärään (11) ja yhden tutkijan käytettävissä olevaan resurssiin on tämän tutkimuksen aineistomäärä kohtuullinen. Kehittämistutkimuksen tutkija joutuu kuitenkin jatkuvasti puntaroimaan, kuinka paljon hän aineistostaan raportoi (McKenney & Reeves, 2018, s. 255–256) ja minullekin selvisi, että aineistoni tarjoaisi tietoa myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta (ks. esim. Sotkasiira, 2015).

Kvalitatiivisessa sisällönanalyysissä tekstidataa tulkitaan subjektiivisesti mutta se toteutetaan systemaattisen luokitteluprosessin avulla (Hsieh & Shannon, 2005). Olen edennyt aineiston luokittelussa systemaattisesti mutta yksinkertaistanut prosessia hieman esimerkiksi Mayringin (1991) esittelemään sisällönanalyysiin verrattuna. Laadullisen sisällönanalyysin tulisikin olla joustava menetelmä, joka tukee tutkimuksellisia tavoitteita (Mayring, 1991).

Oman analyysini lähtökohdaksi asetin alatutkimuskysymykset *1. Millaiset käytänteet toimivat vahvuusperustaisessa mentoroinnissa?* ja *2. Minkälainen merkitys vahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla on siihen osallistuneille opettajille?* Toiseen alatutkimuskysymykseen vastaamiseksi jaoin sen kahteen analyysikysymykseen: 1. Miten vahvuusmentorointiin osallistuneet opettajat kuvaavat luonteenvahvuuksia ja niiden merkitystä opettajan työssä? ja 2. Miten vahvuusmentorointiin osallistuneet opettajat kuvaavat mentoroinnin hyötyjä ja merkitystä työssään? Näin pystyin huomioimaan luokittelussa erityisesti luonteenvahvuuksiin liittyvät maininnat erillisinä muista merkitykseen ja hyötyyn liittyvistä maininnoista.

Vastatakseni näihin kysymyksiin etsin loppuhaastatteluaineistosta kuhunkin kysymykseen liittyvät maininnat: ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen liittyen etsin mainintoja, jotka liittyivät vahvuusmentoroinnin käytänteisiin ja toteutukseen.; ensimmäisen analyysikysymyksen kohdalla etsin aineistosta kaikki haastattelijain maininnat, jotka liittyivät luonteenvahvuuksiin ja toisen analyysikysy-

mykseen vastaamiseksi etsin mainintoja opettajien kokemuksista mentoroinnin hyödyistä.

Maininnat olivat pääosin kahden–kolmen virkkeen mittaisia mutta joukossa oli myös lyhyitä yksittäisiä virkkeitä sekä toisaalta yli kymmenen virkkeen mittaisia ajatusketjuja. Käsittelin valitsemiani mainintoja lähes sellaisenaan kokonaisina ilmaisuina, lyhentäen pois vain ylimääräisen toiston tai irralliset kokonaan sisällön ulkopuoliset lauseet tai sanat. Jätin aineiston kielellisen lyhentämisen luokittelun vaiheista pois, koska käsittelemäni tekstimäärä oli hallittavissa sellaisenaan. (vrt. Mayring, 1991.) Näin haastateltavan koko aiheeseen liittyvä ajatus säilyi tunnistettavana ja analyysini ei muuttunut pelkästään sanatasoiseksi. Laadullinen tutkimus menettää näkemykseni mukaan laadullisen luonteensa ja merkityksellisyytensä, jos se pilkotaan liian pieniksi yksiköiksi pyrkimyksenä saada se muistuttamaan kvantitatiivista lähestymistapaa. Ihmisen luonnollista kieltä ei ole tarkoituksenmukaista, eikä uskoakseni edes mahdollista, taivuttaa samaan muottiin kuin matemaattista kieltä. (ks. Salo, 2015.)

Löytämäni maininnat tulostin erillisille paperilapuille ja luin niitä lukuisia kertoja huolellisesti. Keräsin samankaltaisia mainintoja yhteen ja hitaasti minulle muodostui käsitys siitä, millaisia yhteneväisyyksiä maininnoista löytyy. Keräsin nämä maininnat omiksi ryhmikseen ja jatkoin jäljelle jääneiden mainintojen tarkastelua. Useiden luku- ja lajittelukierrosten jälkeen kaikki hyötyihin ja merkitykseen liittyvät maininnat oli jaoteltu ryhmiin, joissa jokaisessa oli vähintään kolme mainintaa, mikä on ymmärtääkseni minimivaatimus ”ryhmälle”. Seuraavaksi tarkastelin näitä kategorioita ja etsin niiden yhtäläisyyksiä, pyrkien yhdistämään nämä pienemmät kategoriat suuremmiksi. Kuvaan taulukossa 7 aineiston luokittelua yhden esimerkin avulla.

Taulukko 7 *Kuvaus aineiston luokittelusta*

LUOKITTELUN VAIHE	ESIMERKKI LUOKITTELUSTA	
	Esimerkkinä analyysikysymys 3: <i>Miten mentorointiin osallistuneet opettajat kuvaavat mentoroinnin hyötyjä ja merkitystä työssään?</i>	
Vaihe 1 Tutkimus- tai analyysikysymykseen liittyvien mainintojen etsiminen	Kaikki maininnat, joissa opettajat kuvaavat mentoroinnin hyötyjä tai merkitystä.	
Vaihe 2 Mainintojen yhdistely lähimmän yhdistävän tekijän mukaan.	Esimerkit maininnoista (lyhennetty taulukointia varten)	Kategoria
	<i>"Täytyy asettaa itelle semmonen, että täältä on lähettävä kotiin tietyn kellonaikaan"</i>	→ "Työajan rajaaminen"
	<i>"Ne ajatukset siitä työn rajaamisesta. Semmosesta, että se konkreettinen muistutus siitä, että mulla on vain se tietty aika...miten minä haluan sen käyttää"</i>	
	<i>"Ehkä just herätti huomaamaan, että kun tuntuu että ei riitä niin ei ainakaan haali yhtään enempää kun tässä on nyt nämä. Että jos näistä voi vähentää niin katotaan sitten sen jälkeen jotakin muuta"</i>	→ "Työn sisällön rajaaminen"
	<i>"Kyllähän se rajaa automaattisesti sitä työkuormaa, kun hoksaa, et tää asia on hallussa eikä sitä välttämättä tarvi niin murehtia."</i>	
	<i>"Ja isona juttuna itelle, henkilökohtaisesti, oli myös se työnhaun prosessointi."</i>	→ "Rekrytoinnissa onnistuminen"
	<i>"Yleensäkin siitä, että mie olin oppinut niitä asioita, että miten osas lähteä sitä työhakemusta kirjoittamaan, niin oli ihan eri lailla ja sitä cv:tä."</i>	
	<i>"Kun tehtävä on, että kerro omista vahvuuksista ja pidä 5-10 minuutin esitys haastatteluun, niin se on ihan hyvä pohja siihen."</i>	→ "Vahvuudet työnhaussa"
	<i>"Keväällä nousu sellasena uutena toi rohkeus. Ehkä tän rekryprosessin aikana taas."</i>	
Vaihe 3 Edellisen vaiheen kategorioiden yhdistäminen	Työajan rajaaminen + Työn sisällön rajaaminen → "Työn rajaaminen" Rekrytoinnissa onnistuminen + Vahvuudet työnhaussa → "Tuki työnhakuprosessissa"	
Vaihe 4 Edellisen vaiheen kategorioiden yhdistäminen (jos mahdollista)	Työn rajaaminen + Tuki työnhakuprosessissa → "Työssä onnistumisen tukeminen"	

Kuten taulukosta 7 selviää, kaikkia kategorioita ei voinut yhdistellä kuin kerran isommiksi ryhmiksi, eli joidenkin kategorioiden kohdalla luokittelu oli kolmivaiheinen. Vastaavasti olin valmis yhdistämään ryhmiä vielä vaiheen 4 jälkeen, mutta se ei ollut tarpeellista.

Taulukossa 7 kuvatusta luokittelusta poikkeaa VIA-luonteenvahvuuksien mainintojen tarkastelu, jonka toteutin selvittäessäni vastauksia alatutkimuskysymyk-

seen 2. Valitsin tarkastella aineiston tarjoamia tietoja eri luontevahvuuksien merkitykselle opettajan työssä, koska olin tarkastellut aihetta jo suunnitteluvaiheessa ja huomasin haastattelulitterointeja lukiessani, että aineisto antoi tähän vastauksia. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa olin muodostanut käsityksen siitä, miten eri VIA-luontevahvuuksia voi hyödyntää opettajan työssä (taulukko 3). Palasin tähän tarkasteluun tutkien aineistosta löytyviä mainintoja eri luontevahvuuksien ilmenemisestä opettajan työssä. Etsin loppuhaastatteluiden litterointitiedoista sanahauilla yksittäisiin kaikki VIA-vahvuuksiin liittyvät maininnat (esimerkiksi *toiveik** tai *anteeksiantav**). Kategorian vastaukset ovat siten voimakkaasti päällekkäisiä muiden tutkimuskysymysten mainintojen kanssa. Kävin samalla menetelmällä läpi tutkijan päiväkirjan. Nämä maininnat (176 kpl) kokosin vahvuuksittain ja tarkastelin mainintojen sisältöä suhteessa suunnitteluvaiheen käsitykseen. Lisäksi luin muistivihkoni kirjaukset eri vahvuuksien käytöstä ja hyödynsin niitä muodostaessani kuvausta eri vahvuuksien käytöstä. Tutkijan päiväkirjassa ja muistivihossa oli kokonaisten, vahvuuksien käyttöä kuvaavien virkkeiden lisäksi kymmeniä mainintoja eri vahvuuksien käytöstä ilman tarkempaa erittelyä siitä, miten ko. vahvuus on ilmennyt opettajan työssä. Näitä mainintoja ei tarkastelussa hyödynnetty.

Luokittelu tapahtui siis aineiston ehdoilla, lukuun ottamatta edellä kuvattua VIA-luontevahvuuksien erillistä tarkastelua. Luokittelu ei noudata mitään teoreettista asetelmaa mutta luonnollisesti tutkijan omat taustatiedot vaikuttavat aina aineiston käsittelyyn (ks. esim Salo, 2015). Tärkein luokittelua ohjannut lähtökohta oli kukin tutkimus- tai analyysikysymys. Tämän seurauksena aineisto antoi vastauksia, joita en ollut osannut odottaa. Esimerkiksi määrällisestikin runsaat maininnat työn rajamisesta ja rekrytoinnista yllättivät minut. Luokittelun tuloksena haastatteluaineisto jakautui seuraavanlaisesti:

1. Vahvuusmentoroinnin toteutustapojen toimivuus

- 1a. Käytännön toteutus
- 1b. Sisällöt ja harjoitteet
- 1c. Mentorin ja osallistujien välinen toiminta

2. Luontevahvuudet opettajan työssä

- 2a. Osallistujien yleinen käsitys luontevahvuuksista
- 2b. Osallistujien omat luontevahvuudet
- 2c. VIA-luontevahvuuksien ilmeneminen opettajan työssä

3. Opettajien kokemukset vahvuusmentoroinnin hyödyistä

- 3a. Psykososiaalinen tuki
- 3b. Myönteisyyden lisääntyminen
- 3c. Työssä onnistumisen tukeminen
- 3d. Opettajana kasvu

Lähestymistapani on siis laadullinen ja induktiivinen, eli yksittäisestä havainnosta yleiseen etenevä, sisällönanalyysi (ks. esim. Kondracki ym., 2002; Mayring, 2000). Hsieh ja Shannon (2005) käyttävät lähestymistavasta nimitystä ”konventionaalinen sisällönanalyysi” (*conventional content analysis*). Laadullista sisällönanalyysyä on kritisoitu sen toisinaan epäsystemaattisesta ja kenties liiankin laajalle levinneestä käytöstä (Niska & Olakivi, 2023; Salo, 2015). Haluankin korostaa, että aineiston luokittelu ei ole yhtä kuin aineiston analyysi. Ymmärrän induktiivisen luokittelun yhtenä tapana käsitellä ja hahmottaa aineistoa. Edellä kuvaamani luokittelutapa vasta ikään kuin johdatteli minut aineistosta löytyvien teemojen ja ilmiöiden äärelle (ks. Ruusuvuori ym., 2010). Luokittelun avulla olen voinut muodostaa ymmärrettävän ja loogisen kokonaisuuden aineiston tarjoamasta tiedosta.

Aineiston luokittelun jälkeen alkoi varsinainen analyysi, jossa löysin aineistosta vastauksia tutkimustehtävääni. Haastatteluaineisto on ollut analyysini perusta mutta olen halunnut vahvistaa sitä hyödyntämällä eri näkökulmia. Tulokuvailun tukena käytän tutkijan päiväkirjasta ja muistiinpanovihosta sekä tukiaineistoista löytämiäni täydennyksiä ja viittauksia liittyen kulloiseenkin kategoriaan.

Tutkijan muistiinpanoja olen tarkastellut lukemalla ne kokonaisuutena useita kertoja, niin että olen mahdollisimman hyvin tietoinen niiden sisällöistä. Joissakin kohdin olen myös laskenut, montako kertaa jokin asia mainitaan tutkijan päiväkirjassa. Tällöin olen lukenut koko päiväkirjan alusta loppuun etsien kaikki tiettyyn asiaan tai asiakokonaisuuteen liittyvät maininnat. Tutkijan muistiinpanoilla on siis haastatteluaineiston ohella suuri merkitys siihen, millainen kuva tutkijalle on piirtenyt tutkittavasta ilmiöstä ja millaisina tulokset kuvataan.

Näen tällaisessa tarkastelutavassa autoetnografisia piirteitä, kun muodostan omaelämäkerrallisuuden ja itseyyden (*auto*) kautta havainnot toisista (*etno*) ja kuvaan niitä raportissani (*grafia*) (ks. Kujala, 2008, s. 45). Tutkijan muistiinpanoni sisältävät empiiristen havaintojen lisäksi tuntemuksia, ajatuksia ja pohdintoja niin omasta kuin toistenkin toiminnasta. Autoetnografiamaisesti olen siis hyödyntänyt itseäni ja omia havaintojani lisätäkseen ymmärrystä ilmiöstä, jossa olen myös itse osallisena. (ks. Patton, 2002, s. 85–86.)

Autoetnografiaa muistuttava tutkijan muistiinpanojen tarkastelu on tarkoitettu induktiivisen sisällönanalyysin keinoin luokitellun haastatteluaineiston vahvistajaksi, kyseenalaistajaksi tai keskustelun mahdollistajaksi. Samalla tavoin olen paikoin hyödyntänyt välihaastattelujen havainnot. Vertailen, vahvistan tai pohdin osallistujien haastattelussa antamia kommentteja muiden aineistojen avulla silloin, kun se on tarpeellista ja tarkoituksenmukaista.

Myös alku- ja loppukyselyt oli tarkoitus hyödyntää kokonaisuutena haastatteluaineiston analyysin tukena ja tarkastella, kuvaavatko kyselyt muutosta osallistujien ajattelussa ja ovatko kyselyiden tulokset yhteneväisiä haastatteluaineiston tulosten kanssa. Tarkastellessani kyselyiden tuloksia havaitsin niissä ongelman: osallistujat olivat vastanneet alkukyselyyn eri vaiheissa mentorointia. Tarkoituksena oli, että

osallistujat vastaisivat alkukyselyyn ennen ensimmäistä mentorointikertaa, eli ennen yhteistä tutustumista luontevahvuuksiin. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toteutunut, koska osa osallistujista ei ollut ehtinyt tai muistanut täyttää alkukyselyä ennen ensimmäistä tapaamista. Joillakin osallistujilla oli myös tapahtunut muutoksia yhteystiedoissa ja kaikki tieto ei sen vuoksi kulkeutunut heille ajallaan. Alkukyselyn luontevahvuuksiin liittyvät vastaukset ovat siten epäsuhdassa keskenään. Tämän vuoksi alku- ja loppukyselyt on jätetty kokonaan huomioimatta luontevahvuuksiin liittyvien kysymysten osalta. Kyselyiden tarkastelussa on lisäksi jätetty huomioimatta alku- ja loppukyselyvastaukset osallistujalta, joka ei täyttänyt loppukyselyä. Muilta osin olen hyödyntänyt alku- ja loppukyselyitä analyysin tukena. Olen tarkastellut yksitellen osallistujakohtaisesti alku- ja loppukyselyitä ja erityisesti muutoksia niiden vastauksissa. Haastatteluaineiston luokittelun mukaisissa kohdissa olen verrannut kyselyiden tuloksia niihin. Osallistujamäärän ja kyselyiden suppeuden vuoksi en nähnyt tarpeelliseksi laatia kyselyistä tilastollisia kuvauksia. Alku- ja loppukyselyt eivät olleet tulosten kanssa ristiriitaisia mutta ne eivät myöskään antaneet merkittävää lisätietoa

Analyysiä ja siitä nousevia tuloksia kuvaan seuraavassa luvussa. Kuvailussa käytän tukena haastattelulainauksia, joissa osallistujat kuvaavat kokemuksiaan vahvuusmentoroinnista. Lainauksia valitessani olen pyrkinyt huomioimaan lainausten osuvuuden ja kiinnostavuuden sekä mahdollisimman laajasti eri osallistujien näkökulmat.

4 ARVIOINTIVAIHE: HAVAINNOT VAHVUUSMENTOROINNIN TOTEUTUKSESTA

Esittelen seuraavassa tutkimustuloksia mentoroinnin toteutuksesta. Kuvaan sitä, miten vahvuusmentoroinnin toteutus onnistui osallistujien kokemusten mukaan, miten luonteenvahvuustyöskentely näyttäytyi osallistujien ajattelussa ja toiminnassa sekä sitä, miten he kuvasivat vahvuusmentoroinnin hyötyjä.

4.1 Vahvuusmentoroinnin toteutustapojen toimivuus

Kukaan osallistujista ei ilmaissut pettymystä mentorointiin. Tutkijan muistiinpanot vahvistavat haastatteluaineistosta syntynyttä käsitystä siitä, että mentorointikokeemus oli osallistujille hyvä.

*Olen vilpittömästi keuhunut, ääneen sanonut, että mulla on semmosta mentorointia.
(Riikka)*

Voin vielä kerran painottaa, vielä neljännen kerran: tämä on ollut hyvä. (Janika)

Vahvuusmentoroinnin toteutustavoista esittelen seuraavassa käytännön toteutukseen, mentoroinnin sisältöihin ja harjoitteisiin sekä osallistujien väliseen toimintaan liittyviä tuloksia. Vaikka osallistajat olivat haastatteluaineiston perusteella pääsääntöisesti tyytyväisiä toteutustapoihin, myös kehitettäviä asioita nostettiin esille.

4.1.1 Käytännön toteutus

Mentoroinnin kesto

Kokonainen lukuvuosi oli aineiston perusteella riittävän pitkä aika sille, että mentoroinnissa ehdittiin puhua riittävän monista aiheista ja toisaalta sille, että osallistujien ja mentorin välille muodostui luottamuksellinen suhde. Osallistajat arvioivat, että olimme lukuvuoden aikana keskustelleet kokonaisvaltaisesti opettajuudesta mutta toisaalta myös päivänpolttavista aiheista keskittyen hyvään ja vahvuuksiin.

Osallistujilla oli mentorointitapaamisia keskimäärin joka toinen viikko siten, että lukuvuoden aikana tapaamisia oli keskimäärin 15 per osallistuja. Mieltä painavat asiat eivät tällä tapaamistiheydellä ehtineet pyöriä opettajan mielessä kovin kauaa mutta toisaalta mentorointi ei sitonut osallistujia aikataulullisesti liikaa.

Ja mun mielestä se tahti on ollu aika hyvä. Ku ei oo ollu joka viikko, se sitois aika paljon kuitenkin. (Ulla)

Kuten aiemmissakin mentorointitutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa jäi varmistamatta se, mikä olisi toteutuksen optimaalisin kesto ja tiheys (ks. Ingersoll & Strong, 2011). Aineistosta ei selviä, olisiko mentoroinnissa päästy samaan lopputulokseen vähemmällä tapaamiskerroilla tai mentoroinnin lyhyemmällä kestolla tai olisiko mentorointia toisaalta kannattanut jatkaa vielä pidempään.

Tapaamisten kesto

Aineiston perusteella tapaamisille sopiva kesto oli noin tunti ja isommille ryhmille puolitoista tuntia. Kiireettömyyden tunne tapaamisissa oli oma tavoitteeni, jossa onnistuin omasta näkökulmasta sekä osallistujien haastattelumainintojen perusteella melko hyvin. Tutkijan päiväkirjaani olin kirjannut lukuvuoden aikana kolme kertaa maininnan kiireen tunnusta tapaamisen lopussa. Haastatteluissa osallistujat mainitsivat hyvänä asiana tapaamisten kiireettömyyden mutta toisaalta myös sen, kuinka tapaamisiin varattu aika kului keskustellessa ja harjoitusten äärellä nopeasti.

Koen, että ikinä ei oo ollu semmonen olo, että sieltä on lähetty kiireellä. Musta tuntuu, että se on ollu semmonen kiireetön. (Anna)

Tapaamisajankohdat

Aineiston perusteella tapaamisajankohdan olisi hyvä olla mahdollisuuksien mukaan säännöllinen. Säännöllinen tapaamisaika helpotti jokaisen omien aikataulujen suunnittelua, vähensi aikatauluista sopimiseen käytettävää aikaa ja helpotti muistamista.

Minusta se on ollut hyvä, että me ollaan tavattu säännöllisesti. Se on ollu sama kellon-aika. (Anna)

Tapaamisten viikonpäivällä ja kellonajalla oli merkitystä tapaamisen sisältöihin. Maanantaiaamun ryhmällä oli vaikeampi kaivaa muistista menneen viikon kiitollisuuden aiheita, kun taas perjantai-iltapäivänä toiveikkuuskiirroksella oli haastavampi suunnata katsetta viikonlopun yli. Toisaalta maanantaiaamuna oli helppo olla toiveikas alkavasta viikosta ja vastaavasti perjantai-iltapäivänä menneen viikon tapahtumien läpikäyminen oli tarpeellista ja positiiviseen keskittyen myös voimaannuttavaa.

Se, että ohjataan löytämään niitä hyviä pieniä asioita ja varsinkin, koska joskus perjantaisin oli niin väsyksissä ja sellainen olo, että oliko tässä nyt yhtään mitään hyvää tässä viikossa tai että en halua edes miettiä seuraavaa työviikkoa. Mut toisaalta just se, että tuli siihenkin sellanen positiivinen näkökulma. (Birgitta)

Lähi- ja etätapaamiset

Aineistosta selviää, että lähitapaaminen oli kaikille osallistujille mieluisampi vaihtoehto ja samassa tilassa oleminen koettiin luontevammaksi. Lähitapaamisen etuna nähtiin myös se, että siihen liittyi usein myös luontevaa kanssakäymistä mentoroinnin keskustelujen ulkopuolelta. Etätapaamisiin suhtauduttiin välttämättömänä vaihtoehtona olosuhteiden pakosta, vaikkakin myös siihen liittyvät ajalliset hyödyt ja ympäristönäkökulmat tunnistettiin.

Varsinkin, kun asutaan täällä Lapissa ja ihmisiä on eri puolilta, niin kyllähän se on kaikkien aikataulujen ja ehkä ekologisuudenkin näkökulmasta ihan järkevää nähdä etänä. – – Mutta on se aina kuitenkin jotenkin kivempi nähdä kasvotusten. (Heli)

No kyl mä koen, että molemmissa on pystynyt hyvin käydä...luulen, et se keskustelu sinänsä on ollu aika samaa. Mutta kylhän sen huomaa, et kun tullaan fyysisesti samaan paikkaan, niin sit voidaan istahda yhdessä alas ja otetaan vähän kahvikuppia tästä. Ja näkee esimerkiksi niitä toisten piirustuksia ihan eri lailla. (Ulla)

Etenkin ne osallistujat, joilla oli pitkä välimatka mentoriin tai mentorointiryhmään, kertoivat arvostavansa etätapaamismahdollisuutta. Etätapaamiset mahdollistivat heille ylipäätään mentorointiin osallistumisen. Etätapaamisten etuna oli, myös saman kaupungin sisällä asuville osallistujille, niiden mahdollistama ajansäästö. Etätapaamiset lisäsivät tapaamisten joustavuutta ja osallistujat kokivat sen keventäneen mentoroinnin aiheuttamaa ajallista rasitusta. (ks. myös Leppisaari & Tenhunen, 2007.)

Kun meillä on ollu etätapaamiset, niin mä oon saanu lähteä kotiin, eikä oo joutunu odottamaan. On ollu joustavaa osallistua tähän ja sillä tavalla ei oo kuormittanu niin paljon kuin ehkä joku muu tapa ois kuormittanu. (Liisa)

Etätapaamisten haasteena mainittiin päällekkäin puhuminen sekä vaikeus tulkita eleitä ja ilmeitä. Etäyhteyksillä toteutettu tapaaminen koettiin yleisesti kankeampana kuin lähitapaaminen ja etenkin puheenvuorojen strukturoitu jakaminen mainittiin keskustelua hankaloittavana. Nämä haasteet korostuivat ryhmätapaamisissa, kun yksilötapaamisissa keskustelu etäyhteyksin koettiin sujuvammaksi. Teknisistä ongelmista, joita etätapaamisissa oli useita kertoja ja joita olin itse kirjannut omiin muistiinpanoihini, ei maininnut haastattelussa kukaan.

Haastatteluaineistosta ja tutkijan päiväkirjasta selviää, että ensimmäinen mentorointitapaaminen oli hyvä järjestää lähitapaamisena niin yksittäin mentorin kuin uuden mentorointiryhmänkin kanssa. Yhteinen kasvokkainen tapaaminen helpotti tutustumista ja teki etätapaamisista tämän jälkeen luontevampia.

Jos palaa siihen, et millaisena se ryhmä on tuntunu, nin varmaan ois aika hankalaa, jos ei ois kertaakaan nähny livenä. Niin sitten ei ehkä tulis sitä yhteenkuuluvuuden tunnetta samalla lailla. (Ulla)

Kävelyillä ja lounaspöydässä toteutettuja mentorointeja ei mainittu haastatteluaineistossa. Puhelintapaamiseen osallistunut opettaja koki sen muita tapaamismuotoja hankalammaksi, mikä vastasi tutkijan omaa kokemusta. Puhelinmentorointia kokeiltiin vain kerran, minkä vuoksi sen toimivuutta ei voi arvioida laajasti.

Vahvuussanasto tilojen yhtenäistäjänä

Kolme osallistujaa mainitsi hyvänä käytänteenä sen, että vahvuussanasto oli ollut tapaamisissa esillä koko ajan. Lisäksi osallistujat mainitsivat ylipäättään hyvänä sen, että mentoroinnissa oli käytetty samaa vahvuussanastoa koko ajan. Myös VIA-listauksen luokittelua kuuden hyveen alle pidettiin selkeänä.

On ollu kyllä hyvä, että on ollu koko ajan tuo sama lista esillä. Kun noita voi kuitenkin olla hyvin erinäköisiäkin listoja. Niin ne on jäänyt mieleen ihan eri tavalla, kun on aina kattonu ne tuosta samasta. (Riikka)

No ainakin huomaa, että jos ne olis vaan lista, missä ne kaikki olis lueteltu peräjälkeen, niin se olis tosi paljon vaikeampi käsitellä. Mun mielestä se jaottelu on hyvä, että niissä on jotkut selkeät teemat. Ei varmaan sais niin paljon irti, jos olis vaan semmonen ylimalkainen lista. (Ulla)

Vahvuussanaston merkitykseen olin itse kiinnittänyt huomiota tutkijan päiväkirjassani kuusi kertaa. Näkyvissä oleva lista oli oman reflektointini mukaan avuksi vahvuussanaston muistamisessa niin mentorille kuin osallistujillekin, etenkin mentoroinnin alkuvaiheessa.

Yksilö- ja ryhmätapaamiset

Jo välihaastattelussa osallistujat arvioivat sekä yksilö- että ryhmätapaamisten olevan hyödyllisiä. Samoin loppuhaastatteluissa kaikki osallistujat kuvasivat molempia tapaamismuotoja yhtä tärkeiksi. Aineistosta ei noussut esille yhtään kielteistä näkökulmaa kahden mentorointitavan yhdistelemiselle. Sen sijaan osallistujat kuvasivat hyödyllisenä sen, että saivat parimentoroinnissa puhua enemmän itselleen tärkeistä aiheista ja toisaalta ryhmämentoroinnissa heillä oli mahdollisuus keskusteluun vertaisten kanssa.

Minusta se on ollu hyvä, että niitä on ollu molempia. Ne yksilötapaamiset on sellasia, mistä pystyy enemmän miettimään omaa tilannetta. Ja se vertaistuellinen näkökulma on siinä toisessa ja se on enemmän semmoista, että ”joku muukin ajattelee näin”. Minusta niitä molempia tarvitaan siinä. (Anna)

Yksilötapaamiset muodostivat noin 40% yksittäisen osallistujan mentorointitapaamisista. Aineiston perusteella osallistujat kokivat suhteen eri tapaamismuotojen välillä sopivaksi. Kukaan ei maininnut kaivanneensa enempää jompaakumpaa tapaamismuotoa.

Kuusi opettajaa, jotka osallistuivat kaikille mentorointitutkimukseen osallistuneille järjestettyyn yhteiseen tapaamiseen, arvioi tapaamisen merkitystä eri tavoin. Osalle tapaaminen oli tuonut lisää näkökulmia vertaisilta ja he toivoivat, että isompia ryhmatapaamisia olisi ollut enemmänkin. Osa koki yksittäisen tapaamiskerran haastavaksi ja vähemmän antoisaksi. Kaikkien osallistujien yhteinen tapaaminen jäi yksittäiseksi kokeilukerraksi ja sen mentoroinnillinen merkitys melko pieneksi.

Mentorointiryhmien toiminta

Tutkimuksen mentorointiryhmät muodostuivat pääosin maantieteellisten sijaintien perusteella. Neljästä syyslukukaudella perustetusta ryhmästä kaksi muodostui kokonaan oman työyhteisön jäsenistä ja kaksi eri koulujen opettajista. Aineiston perusteella molemmissa taustoissa nähtiin vahvuuksia: saman työyhteisön opettajien kanssa oli helppo puhua oman koulun asioista mutta eri koulusta tulevilta oppi paljon ja sai eri näkökulmia. Isommassa koulussa työskentelevä opettaja kuvasi, kuinka toinen osallistuja ”on opettanu niin paljon siitä, että eihän mulla oo ollu minkäänlaista käsitystä siitä, että minkälainen kyläkoulu on ja mitä se arki on”. Haastatteluisa työyhteisötaustaa merkityksellisempänä tekijänä näyttäytyivät ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja keskenään erilaisista näkökulmista viriävä keskustelu.

Ryhmäkeskustelut meidän ryhmällä on ollu tosi helppoja itelle. Vähän niinku kavereiden kesken juttelis, toki sillä lisäyksellä että sulta on tullu hyviä ajatuksia. (Ulla)

En tiää miten se on valikoitunut mutta minä koen, että se on ollu tosi hyvä se meidän ryhmä. Että me ollaan sillä lailla hyvin erilaisia. (Anna)

Suomalaisessa mentorointikontekstissa työtehtävän mukaisesti homogeeniset ryhmät on todettu toimivammaksi, sillä samankaltainen työnkuva helpottaa ammatillista keskustelua (Hiltula ym., 2010) ja Verme-toteutuksen yhteydessä sekä mentorit että osallistujat ovat toivoneet luokanopettajille ja aineenopettajille erillisiä ryhmiä (Johnson & Alamaa, 2010). Tämän tutkimuksen pienen otannan perusteella osallistujien kokemus aineenopettajien ja luokanopettajien yhteisistä ryhmistä oli vaihteleva. Mentorilla on hyvä kuitenkin olla valmius vastata osallistujien tarpeisiin ja esimerkiksi vaihtaa ryhmäkokoja tarvittaessa.

4.1.2 Sisällöt ja harjoitteet

Sekä väli- että loppuhaastatteluisa osallistujat olivat tyytyväisiä siihen, että tapaamisten sisällöt muodostuivat osin mentorin tuomista aiheista ja osin osallistujien

tarpeiden mukaisista keskustelunaiheista. Osallistujille oli merkityksellistä, että he saivat puhua niistä aiheista, jotka olivat heille itselleen tärkeitä. Osallistujat mainitsivat loppuhaastattelussa seuraavat keskusteluteemat, joista mentoroinnissa oli keskusteltu: luonteenvahvuudet, onnistumiset ja oma osaaminen; opettajuus ja opettajan arki; mielen päällä olevat työn raskaat ja hankalat asiat; oppilastilanteiden solmukohdat; työn positiiviset puolet; työajan rajaaminen ja työpäivän organisointi; rekrytointi ja työnhaku sekä oppilasarviointi. Näistä arviointi mainittiin aiheena, josta ”olisi voinut puhua enemmänkin”. Aiheet noudattelevat jossain määrin samoja teemoja, joita aiemmissakin induktiovaiheen opettajien tukeen liittyvissä tutkimuksissa on todettu tarpeellisiksi (esim. Blomberg, 2008; Heikkinen, Jokinen ym., 2010). Huomattavaa on, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei nimetty loppuhaastattelussa mentoroinnin keskustelunaiheena. Tutkijan muistiinpanojeni mukaan aiheesta oli keskusteltu ainakin kolmessa tapaamisessa.

Osallistujat kuvasivat arvostavansa sitä, että mentorointikertoihin ei tarvinnut valmistautua. Osa kuitenkin pohti myös tarvetta kuulla etukäteen seuraavan mentorointikerran teema tai saada joku muu mahdollisuus valmistautua tulevaan mentorointikertaan. Joitakin harjoituksia kuvattiin myös haastaviksi ja etenkin näihin valmistautuminen olisi voinut olla tarpeellinen lisä.

Haastatteluissa selvisi, että kaksi osallistujaa oli säilyttänyt vahvuusmentoroinnissa tehdyt visuaaliset harjoitukset omaan tallennuspaikkaansa myöhempää käyttöä varten. Osa osallistujista esitti kehittämisehdotuksena, että mentori voisi suosittelaa piirrettyjen harjoitusten tallentamista heti mentoroinnin alkuvaiheessa.

Ehkä voisi, jos toteutat mentorointia joskus uudestaan, niin vaikka vinkata, että kannattaa rakentaa yksi kansio tai joku semmonen. Tai olis pitänyt ite tajuta. Nyt ne on irrallisina papereina ympäri ämpäri. Koska se olis kiva palata aina niihin. (Birgitta)

Mentoroinnissa tehdyt harjoitukset oli koettu aineiston perusteella hyödyllisiksi ja niiden tekeminen mielekkääksi. Tärkeinä mainittiin harjoitteiden visuaalisuus ja konkreettisuus. Ammatillisten asioiden hahmottaminen piirtämällä rajattuun tilaan oli osallistujien kertoman mukaan hyödyllistä. Vastauksissa harjoitusten hyötyä kuvattiin kahdesta suunnasta: ne olivat lisänneet omaa sisäistä pohdintaa aiheen ympäriltä mutta toisaalta myös avanneet mentorointiryhmässä tien keskustelulle. Osallistujat kertoivat haastattelussa, että mentoroinnin harjoitteet olivat hyödyttäneet heitä itseään ja muitakin ihmisiä mentoroinnin ulkopuolella.

Mä oon tykännyt kaikista niistä. Piirrä ja visuaalisesti mieli tätä. Ne tehtävät on etenkin ollu mulle semmosia, että niistä oli selvästi hyötyä. Just eilen suosittelin siskolle, että piirrä itelles semmonen ympyrä. (Riikka)

Ja ne on ollut aika tarpeellisia siinä, että on joku väline, jolla käy [äänite epäselvä]. Että jos sitä olis käyty samaa asiaa keskustelemalla niin se ei ois sama. Varsinkin kun siinä on rajallinen tila. (Anna)

Erityisen hyödyllisinä harjoituksina osallistujat mainitsivat Vahvuushahmon sekä molemmat Työympyrä-harjoitukset. Erityisesti näiden harjoitusten visuaalisesti rajallinen tila mainittiin onnistuneiksi. Vahvuushahmon keskeiseksi merkitykseksi nousi sen anti rekrytoinnissa. Osallistujat kertoivat hyödyntäneensä tehtävää suoraan työhaastatteluiden pohjana sekä työhakemuksia tehdessä ja he kuvasivat harjoittelun auttaneen omien vahvuuksien muistamisessa. Harjoitteen hyödyn nostivat esille kaikki keväällä työnhakuprosessissa mukana olleet, harjoitukseen mentoroinnissa osallistuneet opettajat.

Se habmojuttu, niin siitä minä tein vielä uuden version ja sitä harjoittelin sinne työhaastatteluun. – – Laitoin ihan omalle seinälle ja luin sitä joka päivä ja muistuttelin siitä. (Janika)

Siihen rekrysumaan se vahvuustonttu, tai miksi sitä haluaa sanoa, niin se on ollut hyvä työkalu valmistautua haastatteluun. (Anniina)

Se ukkeli oli mulla tosiaan käytössä siinä työhaastattelussa. Tosi kiva. Siinä sai jotenkin hyvin, kun piti miettiä siihen ukkeliin semmosina pieninä sanoina. Kun siihen hirveän pitkiä suuria lauseita ei tullut kirjoitettua. Niin se oli tosi hyvä muistilista itselle siihen haastatteluun. (Riikka)

Haastatteluissa osallistujat puhuivat Työympyrä- ja Unelmien työympyrä -harjoituksista osin yhdessä ja erottelematta kumpaa tarkoittivat. Molemmat Työympyrä-tehtävät herättivät osallistujissa tarpeen tuunata omaa työaika-olemassa olevien rajojen puitteissa. Osallistujat kuvasivat Työympyrän piirtämistä konkreettisena keinona hahmottaa omaa työnkuvaansa ja ajankäyttöään. Tehtävä oli auttanut heitä työajan rajaamisessa ja herättänyt pohtimaan, miten paljon työajasta voi käyttää oppituntien suunnitteluun ja toisaalta kuinka paljon opetustunteja lukujärjestykseen mahtuu.

Se työaikaympyrä. Se oli semmonen hyvä havainnollistaja. Hyvin konkretisoiva. Että mitä minä nyt olen tekemässä. (Anniina)

Kun piirrettiin sitä työympyrää, kyllähän se auttoi. Se oli sellainen herätys itelle, että eihän mulla riittäny ne 40 tuntia siihen ympyrään millään lailla. (Katja)

Unelmien työympyrän merkitys oli puolestaan erityisesti siinä, että osallistujat huomasivat oman mahdollisuutensa vaikuttaa työaikansa käyttöön. Unelmien työ-

ympyrä oli innoittanut heitä tarkkailemaan työajan käyttöä ja suunnittelua myös mentoroinnin jälkeen.

No ainakin se unelmien työaika oli sellainen, mikä sai tosi paljon miettimään niitä asioita. Et helppo on kertoa, mihin mun aika tällä hetkellä menee, tai ainakin mihin minä luulen, että se menee. Mutta nimenomaan sitä, et tiettyjen raamien puitteissa aika paljon on asioita, mihin itse pystyy vaikuttamaan. Ja varsinkin isomman aikavälin juttuja mihin pystyy vaikuttamaan. (Ulla)

Tästä saa sellasia hyviä työkaluja. Esimerkiksi musta olisi hauska tehdä toi työympyrä vaikka pari kertaa vuodessa. Et suunnittelis sellasen ideaali työympyrän vaikka aina syksyisin, kun koulut alkaa ja tietää ne opetustunnit. (Heli)

Myös Kokoava vahvuuspalautte oli laajasti hyödylliseksi koettu palautetapa, joka kiinnitti huomion onnistumisiin ja vahvasti osallistujien myönteistä kuvaa itsestä. Aineiston perusteella vahvuuspalautetta olisi voinut hyödyntää yksilötapaamisissa enemmänkin. Osallistujat kuvasivat aineistossa vahvuuspalautteen saamista hyvänä kokemuksena, joka auttoi vahvistamaan käsitystä itsestä opettajana ja näkemään omia vahvuuksia. Osallistujat kuvailivat myös yllättyneensä siitä, miten paljon ja miten monenlaisia vahvuuksia toinen voi kuulla heidän käyttäneen.

Se oli jotenkin mukavaa, että joku toinen sanoi, että mitä se bongaa. Kun ite on välillä tosi vaikea hahmottaa, että mitä niitä omia vahvuuksia on. (Riikka)

Osallistujat tunnistivat ylipäätään tarpeen saada työelämässä enemmän vastaa-
vanlaista positiivista palautetta. He myös tunnistivat itsessään tavan antaa itselleen
enemmän negatiivista kuin positiivista palautetta ja pitivät siksikin vahvuuspalaut-
teen antamista tärkeänä.

Kyllä mä koen, että ite tarvisin ehkä enemmän töissäkin, muissakin työpaikoissa kuin tässä sitä, että kuulee joltakin toiselta niitä. – Ei sitä tämmösessä kouluarjessa ihan hirveänä tuu. Edes välttämättä esimieheltä, että hoisit tämän tosi hyvin tai että sinä kyllä aina teet tämän hyvin tai... Itelle koen tärkeänä, että saan sitä palautetta. Helposti osaa itelle antaa vain sitä negatiivista palautetta. Tää on kiva, että antaa positiivista myös. (Kirsi)

Koska itselläni todella on enemmän niitä negatiivisia asioita [tapana] löytää itsestä. Niin joskus tarvitsen aikuisena ihmisenä myöskin sitä positiivista palautetta. Koska koin, että se oli positiivista palautetta, kun kerrottiin, että saatto olla joku tosi negatiivinen asia, mistä mä räntäsin, niin se että toinen antaa sen positiivisen, sen vahvuuden, mikä sieltä kuuluu. Kyllä, tarpeellinen. (Birgitta)

Vaikka osallistujat pitivät vahvuusmentoroinnin harjoituksia pääsääntöisesti hyödyllisinä, myös toisenlaiset kokemukset nousivat esille. Ristiriitaisia kokemuksia mainittiin Kiitollisuus- ja toiveikkuuskierroksista sekä Kerro päivästäsi-harjoituksesta. Etenkin mentoroinnin alussa kiitollisuus- ja toiveikkuuskierrosten hyödyllisyys oli herättänyt osallistujissa epäilyksiä ja sopivia kiitollisuuden ja toiveikkuuden aiheita tuntui hankalalta löytää. Useampi osallistuja kuvasi kierroksia vaikeiksi ja yksi osallistuja kertoi jopa kokeneensa niistä aluksi stressiä. Osallistujat kuitenkin kuvasivat suhtautumisensa kierrokseen muuttuneen vuoden aikana. He harjaantuivat paremmiksi havaitsemaan työssään asioita, joista voi olla kiitollinen ja toisaalta asioita, joiden onnistumista voi toiveikkaana odottaa. Osallistujat kuvasivat hyödyllisenä sitä, että olivat oppineet tunnistamaan kiitollisuuden ja toiveikkuuden aiheita paremmin. Jotkin osallistujat olivat havainneet suhtautumisensa muuttuneen myös mentoroinnin ulkopuolella.

Alkuun se tuntui jotenkin haastavalta ja jossain kohtaa vähän jopa, että pidänkö mä tätä nyt ihan höpöhöpö-touhuna, että onko tästä mitään hyötyä. Mutta sitten kun se toistui koko mentoroinnin ajan, niin siihen jotenkin tottui ja nyt kun mieltii jälkikäteen, niin niitä on ehkä ihan eri tavalla löytänyt töissä muutenkin. Et sen pistää ihan eri tavalla merkille. (Riikka)

Kun itelle se kiitollisuus ei ollu kärkipäässä niissä luonteenvahvuuksissa, niin ihan hyvä itteä havahduttaa, että kyllä joka päivästä löytyy jotain. Joka viikosta löytyy niitä asioita, mitä oottaa. (Kirsi)

Se oli erityisen hyvä se toiveikkuuskierros viikon alussa. – – Monta semmosta solmutilannetta mitä oli, niin autto psyykkaamaan minua siihen, että nyt vaan vedä hetki henkeä. (Anna)

Haastatteluissa osallistujat kiinnittivät huomiota siihen, että alku- ja loppukierrokset auttoivat juuri positiiviseen keskittymisessä. Alku- ja loppukierrokset kuvattiin hyvinä rutiineina, jotka helpottivat tapaamisten jäsentämistä ja auttoivat kääntämään katseen aina hyvään sekä tapaamiskerran alussa että lopussa.

Voi olla, että joku tulee siihen mentorointitilaisuuteen suoraan tunnilta ja joku asia on just mennyt ihan päin mettää ja on jotenkin huono fiilis. Se oli mun mielestä hyvä tapa laskeutua siihen ja rauhoittua siihen tilanteeseen. – – Ja vaikka siinä mentoroinnin aikana puhutaan tosi intensiivisesti jostain – – niin tapaamisen lopussa käännetään katseet myönteiseen. Et se alkaa myönteisesti ja päättyy myönteisesti, mutta siinä välillä saa jakaa kaikenlaisia ajatuksia. (Heli)

Vaikka ois ollu edellinen viikko raskas tai haipakkaa tai sitten inhottaa sillä viikolla joku tuleva. Mutta kun hoksauttaa itelle, että hei tälläkin viikolla on sellasia asioita mitä oottaa. Ja ei tarvinnu keksimällä keksiä niitä asioita mitä oottaa tai mistä on kiitollinen. Vaan ne oikeesti tuli silleen pinnistelemättä. Ehkä vastaisuudessa osais itekin ilman sitä kokoontumista hoksata, että tällä viikolla pääsen käyttään paljon omia vahvuuksia tai tällä viikolla kehityin jossain asiassa. (Kirsi)

Kerro päivästäsi -harjoitus mainittiin aineistossa voimaannuttavana sekä hyvänä harjoituksena vahvuuksien bongamiseen. Osallistujat kertoivat, että tämän tyyppinen harjoitus havahduttaa heitä huomaamaan vahvuuksia myös muissa tilanteissa, niin itsessä kuin muissakin. Kokemus harjoituksesta mainittiin kuitenkin myös vaikeana. Vahvuuksien nimeäminen tuntui osin teennäiseltä.

Se harjoitus, missä kerrottiin siitä työpäivästä ja sai bongailta sieltä niitä kavereitten vahvuuksia, oli jotenkin tosi kiva. Useinhan sitä tuli ite sanottua niitä omia vahvuuksia, et oli tosi ihana kuulla, et joku muu kertoo niitä sulle. Et hei Heli mun mielestä sun teko osoittaa, että sun vahvuutena on tämä ja tämä. Mun mielestä se on tosi voimaannuttavaa kuulla. – –. Ja on myös kiva antaa palautetta kavereille. (Heli)

No, miltä ne tuntu...tietenkin tavallaan hyvältä, kun vahvuuksia luetellaan. Niin. Minä olen vähän tämmönen vaikea, että olen silleen... että pitiköhän välillä hakea vähän väkisin. (Janika)

Loppuhaastattelussa harjoituksista muita harvemmin mainittiin Tähtihetket, VIA-testi, Työavaimilla esittäytyminen ja Done-laput. Vuoden tähtihetket yhteen koonneen harjoituksen mainitsi aineistossa noin puolet osallistujista. Tämänkin tehtävän etuina mainittiin konkreettisuus ja rajallinen tila. Tähtihetkien pohtimisen yhteydessä osallistujat huomasivat omat onnistumisensa ja oman kehityksensä opettajana. Harjoitus oli yksi tapa kiinnittää huomio onnistumisiin, vaikka mielen päällä usein ovatkin hankalat ja haasteelliset asiat.

No se tähtitehtävä oli mun mielestä ainakin kiva pohtia. Tai mä oon tykänny ylipäättään, aina kaikki tommoset, kun pitää miettiä ja vielä saa tehdä sen visuaalisesti. (Birgitta)

Kun on vaikka ne tähtitjutut tehty, niin oon minä taas tänä vuonna tehny paljon enemmän kuin mitä minä oon tehny viime vuonna. – – Niin, kuitenkin kun katsoo taaksepäin, niin on tässä koko ajan kehittynyt. (Janika)

VIA-testin tulokset olivat monelle ainakin osittain yllättäviä ja herättivät kysymyksiä eri vahvuuksien merkityksestä sekä siitä, miten ne itsessä näyttäytyivät.

Riikka totesikin välihaastattelussa, kuinka testi tekovaiheessa ”ei ehkä sillä hetkellä vielä sytyttänyt, mutta se on koko ajan pyörinyt mielessä jälkeinpäin”. Testi antoi sekä osallistujalle että mentorille ajattelukehikon, jonka pohjalta vahvuusajattelua laajennettiin ja syvennettiin. Testin merkitystä kuvaa parhaiten se, että loppuhaastattelussa suurin osa osallistujista luetteli omat ominaisvahvuutensa perustuen liki kymmenen kuukautta aiemmin tehdyn VIA-testin tuloksiin.

Kun tehtiin se testi, niin jotenkin sitä kautta kumpusi semmosia, mitä ei ehkä itekään oo ajattelu, että on. (Liisa)

Työavaimilla esittäytymisestä oli vain vähän mainintoja aineistossa, mikä saattoi liittyä siihen, että sen tekemisestä oli kulunut eniten aikaa haastatteluja tehdessä. Yksi osallistuja sanoi suoraan, ettei muista tehtävästä mitään. Eräs osallistuja puolestaan kertoi harjoituksen olleen hänelle vaikea, koska se vaati luovuutta. Toisaalta toiselle osallistujalle esittäytymistävän luovuus oli juuri tehnyt siitä mieluisan. Harjoituksen kuvattiin konkretisoineen omia vahvuuksia.

Ja ne työavain-hommatkin silloin oli jotenkin tosi hauskoja. Et sitä miettii ihan eri tavalla, kun joutuu vähän luovasti pohdiin sitä asiaa, kuin että vaan kertoisi ”kerro kuka olet”-tyylillä. (Ulla)

Ne avaimet on jääny sillä tavalla mieleen, että ne omat vahvuudet kulkee nyt mukana. Ne on niinku kirkastunu. Kirkkaana mielessä. (Katja)

Done-laput -harjoitukseen osallistui kuusi opettajaa eri mentorointiryhmistä vahvuusmentoroinnin yhteistapaamisessa. Harjoitus konkretisoi erityisesti opettajan työn monipuolisuutta ja laajuutta. Harjoitus mainittiin aineistossa vain kerran: ”Kun itse ollut kotona nyt ja sitten luki niitä kaikkia juttuja, mitä kaikkea kollegat oli yhden päivän aikana tehneet niin hyvä, kun ei lähteny tukka päästä, kun muisteli että niin, tuotahan se on se opettajan arki.” Tutkijan päiväkirjaani kirjoitin, että harjoitus muistutti hyvin paljon Kerro päivästäsi -tehtävää. Se toimi kuitenkin eräänlaisena lämmittelytehtävänä uuden ryhmän tapaamisessa, kun harjoituksen avulla osallistujat tutustuivat toistensa työtehtäviin.

Suurin osa harjoituksista oli luotu tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, jossa niille oli myös asetettu tavoitteet. Aineiston perusteella pääosa harjoitusten tavoitteista saavutettiin. Työympyrän kolmesta tavoitteesta autonomian tunteen lisääminen ja työtehtävien tuunaaminen toteutuivat. Siitä, miten Työympyrä auttoi tunnistamaan vahvuuksia työn eri osa-alueilla, ei aineistossa ole mainintoja. Vahvuushahmo-harjoituksen tavoitteeksi olin asettanut oman opettajuuden jäsentämisen ja työn kognitiivisen tuunaamisen. Aineiston perusteella näistä tavoitteista ensimmäinen toteutui. Työn kognitiivisesta tuunaamisesta ei aineistossa ollut mainintoja. Kiitollisuus- ja toiveik-

kuuskierroksille tavoitteiksi määritellyt työn kognitiivinen tuunaaminen ja huomion kiinnittäminen myönteisiin asioihin työssä onnistuivat aineiston perusteella. Kerro päivästäsi -harjoitus auttoi tavoitteiden mukaisesti vahvuuksien tunnistamisessa sekä toisissa että omissa työtehtävissä, ja harjoituksessa käytettiin runsaasti vahvuussanas-toa. Harjoitus myös auttoi tuunaamaan työtä kognitiivisesti, kun osallistujien käsitys omista työpäivän aikana käytetyistä vahvuuksista laajeni. Työavaimilla esittäytymisen tavoitteena oli konkretisoida omia ominaisvahvuuksia avainnippun esineiden avulla. Esimerkiksi sinnikkyuden hilla ja reilun pelin pilli nousivatkin muistiinpanojeni mukaan mentorointikeskusteluissa muutamia kertoja vuoden aikana esille. Myös harjoitukselle asetetut muut tavoitteet, esittäytyminen ja tutustuminen sekä omien ominaisvahvuuksien sanoittaminen ja mieleen palauttaminen, toteutuivat aineiston perusteella. VIA-testin tavoitteeksi asetettu tutustuminen omiin ominaisvahvuuksiin ja vahvuuskieleen yleisesti toteutuivat. Aineiston vähäisten mainintojen vuoksi Done-laput -harjoitukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ei voi arvioida.

Kaksi toteutuneista harjoituksista, Unelmien työympyrä ja Tähtihetket, muotoutuivat vasta testaamisvaiheessa. Unelmien työympyrälle asetin tavoitteeksi hahmottaa osallistujien omia toiveita työajan jakamisesta ja samalla vahvuuksien käyttöä työn eri osa-alueilla. Tavoitteista ensimmäinen toteutui aineiston perusteella. Vahvuuksien käytöstä työn eri osa-alueilla ei tämän harjoituksen yhteydessä ollut mainintoja. Tähtihetket-harjoitukset tavoitteena oli koota kuluneen vuoden onnistumisia, mis-sä arvioin sen onnistuneen tutkijan päiväkirjamerkintöjeni perusteella. Harjoitus harjoitti hyvän huomaamista ja nosti esiin omia onnistumisia. Havainnoin myös, että tämän tehtävän yhteydessä, mentorointivuoden loppupuolella, vahvuuksien bongaaminen ja sanoittaminen oli kaikille osallistujille helppoa.

4.1.3 Mentorin ja osallistujien välinen toiminta

Aineiston perusteella vahvuusmentoroinnissa kohtaaminen oli osapuolten välillä kunnioittavaa, mentoroinnissa muodostui luottamuksellinen kollegasuhde ja eksistentiaalisesti vertaisessa mentorointisuhteessa kaikki saattoivat oppia toisiltaan. Nämä vahvuusmentoroinnin psykososiaaliset toimintatavat noudattelevat myös aikaisempia käsityksiä mentoroinnista luottamuksellisena, vastavuoroisena ja reflektiivisenä toimintana (esim. Erdem & Aytumur, 2008; Heikkinen, Jokinen ym., 2012; Karjalainen ym., 2006; Löffström & Eisenschmidt, 2009; Pitton, 2006).

Kunnioittava kohtaaminen

Kunnioittavan kohtaamisen sekä kuuntelun merkitys näkyivät osallistujien kokemuksissa. Osallistujille oli tärkeää, miten mentori oli mentorointitilanteissa ”kohdannut, jutellut ja ollut läsnä” ja että mentori oli helposti lähestyttävä eikä ”tyrkyttänyt liikaa omia mielipiteitään”. He arvostivat sitä, että mentori kertoi omia kokemuksiaan ja ratkaisuvaihtoehtoja eri tilanteisiin mutta ei antanut osallistujille ”oikeita vastauksia” tai kertonut, miten heidän olisi pitänyt toimia.

Sinä olet kaubean ymmärtäväinen ja et tuutaa niitä omia... vaan osaat kattoa sitä, että tää ihminen aattelee tästä asiasta näin ja sillä lailla hyvin lempeästi tuot sitä toista näkökulmaa. Eikä se oo koskaan semmonen, että sinä aattelet ihan tyhmästi. (Janika)

On ollu kiva, että ehkä on ite joutunut huomaamaan niitä asioita. Ei oo ikinä ollu semmonen olo, että ”sinun ois pitänyt tehdä näin”. Vaan oman hoksaamisen kautta. (Kirsi)

Vahvuusmentoroinnin emotionaalinen ilmapiiri oli osallistujien kokemuksen mukaan turvallinen, hyväksyvä ja erilaiset näkökulmat salliva. Tämä oli heille tärkeää. Emotionaalisesti turvallisessa ilmapiirissä keskusteleminen koettiin helpoksi. Osallistujat kertoivat tärkeäksi sen, että olivat pystyneet mentorointitapaamisissa keskustelemaan avoimesti. Heille oli merkityksellistä, että he olivat pystyneet tulemaan tilanteisiin omana itsenään.

On ollut sitten sellainen vapaa foorumi, että ei tarvi miettiä, että miten sanoo. Semmoinen ilmapiiri, että asioista voi puhua. (Katja)

Jotenkin tuntuu, että pystyy hyvin avoimestikin keskustelemaan ja huomannut miten monella tavalla tässä nähdään niitä asioita. – Pysty olemaan ihan rento oma itsensä. (Meeri)

Mun mielestä varsinkin tän meidän porukan kesken on ollut semmoinen avoin ja semmoinen, et kaikki oikeasti saa sanoa sen, miltä tuntuu. Oon kyllä kokenut tosi mukavana sen. (Liisa)

Olen uskaltanut olla oma itseni hyvine ja huonoine puolineni. (Janika)

Myöskään omassa muistiinpanoissani en kertaakaan havainnoinut epäkunnioittavaa käytöstä osallistujilta. Sen sijaan kirjasin muistivihkooni esimerkiksi, kuinka osallistujat ”kannustivat toisiaan ihanasti”.

Luottamuksellisuus

Aineiston perusteella tutkimuksen vahvuusmentoroinnissa päästiin luottamukselliseen mentorointisuhteeseen, jossa osallistujat pystyivät kertomaan avoimesti ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Osallistujat olivat kokeneet etenkin yksilötapaamiset hyvin luottamuksellisina. Heli kuvasi mentoroinnin keskustelunaiheita sellaisiksi, ”mitä ei voi välttämättä kahvipöydässäkään keskustella. Se vaatii sen ajan ja molemminpuolisen luottamuksen ne keskustelut.” Joskus vaikeat keskusteluaiheet nostivat isojakin tunteita pintaan ja reflektoin muistiinpanoissani tunteiden näyttämisen merkinä luottamuksesta. Haastatteluaiheistossa myös osallistujat itse kuvasivat luottamuksen merkitystä keskustelujen onnistumisessa.

Sain itkeä aika monta kertaa, eikä tarvinnut sitä hävetä. (Birgitta)

Sulle on ollu kyllä helppo puhua...se luottamus. Minä koen, että sinä oot auttanu minua tosi paljon. Saanu semmosia omia ajatuksia... Oot hyvin osannu napata kiinni niitä tiettyjä solmukohtia ja viedä sitä ajattelua eteenpäin. (Katja)

Opettajien ammatillista keskustelua rajoittaa lakisäätäinen vaihtolovelvollisuus mutta sen lisäksi mentoroinnissa oli tärkeää muodostaa keskinäinen luottamus siitä, että jokaisen omat kokemukset ja tuntemukset sai kertoa pelkäämättä, että niitä kerrotaan eteenpäin. Toisaalta osallistujilla oli myös täysi valta valita, mitä asioita ja millä tarkkuudella he keskusteluissa tuovat esille. Luottamuksellisuuden periaate toteutui aineiston perusteella mentori-osallistuja-suhteen tavoin myös mentorointiryhmissä osallistujien välillä. Osallistujat kuvasivat tärkeänä sitä, että olivat saaneet purkaa työhön liittyviä solmukohtia luottamuksellisesti samanaikaisesti salassapito-seikat huomioiden.

Musta tuntuu, et kaikki mitä olen puhunut näillä meidän tapaamisilla, niin en ole koskaan joutunut pelkään, et ne puhuisi niitä eteenpäin. Ja minäkään en ole puhunut mitään asioita eteenpäin. (Heli)

Kaikesta on salassapitovelvollisuus ja minä en voi kellekään puhua mistään mitään. – – Tosi varovasti aina on, et kelle voi mitäkin puhua. Niin nyt on ollut sellainen turvallinen, että niitä asioita voi tuoda esiin. Ja eihän niitä ole täälläkään tarvinnut nimillä puhua. Mutta voi sen koko tarinan tuoda esiin, eikä vaan jotenkin päällisin puolin kertoa, et ”oli vähän kaikenlaista”. Koen, et se asioiden jakaminen on ollut tosi tärkeässä roolissa. (Ulla)

Vertaisuus

Mentorin kanssa eksistentiaalisesti tasa-arvoinen mutta episteemisesti asymmetrinen suhde koettiin onnistuneeksi. Osallistujat kuvasivat suhdetta mentoriin tasa-vertaisena mutta heille oli myös tärkeää, että mentorilla oli enemmän kokemusta ja toisaalta myös tietoa vahvuuksista. Aineiston perusteella osallistujat arvostivat mentorin kokemustaustaa riippumatta siitä, oliko heillä sama vai eri koulutustausta tai työtehtävä. Aineistosta ei käy ilmi, että osallistujilla olisi ollut toiveita eritaustaisesta tai jotenkin muuten erilaisesta mentorista.

Se on se koko homman ydin, että minä koen, et jollain tavalla ollaan tasavertasia mut sitte kuitenkin toisella on sitä tieto-taitoa enemmän ja niin haluankin, että se on. Ollis jotenkin vähän outoa ottaa jotain vinkejä vastaan, jos meillä olis yhtä paljon työkokemusta ja me oltaisiin samassa tilanteessa. – – Sinä olet tosi ammattimainen siinä mitä teet ja sulla on paljon kokemusta. Monta kertaa, kun tuntu, et painii jonku asian

kanssa, niin sulla on kuitenkin siihen joku näkökulma. (Heli)

Semmoinen sopiva on ollu, että ei oo asettunut liian...että olis ollu niin liian ylös ja alas vastakkainasettelu. Mutta sitten kuitenkin, että on se eri asia kuin että juttelis vaan kavereiden kanssa. Siinä on se teoriapohja tai toisaalta se näkökulma siinä olemassa. Ja ehkä että mitä kohti sitä keskustelua viedään. Oon ollut kyllä oikein tyytyväinen. (Ulla)

Osallistujat olivat luontaisesti keskenään episteemisesti vertaisia ja tätä kuvattiin aineistossa tärkeäksi. Opettajat kuvasivat arvokkaana kokemuksena sen, että he eivät ole yksin ajatustensa kanssa. Vastauksissa mainittiin vertaisryhmien yhtenä antina myös osallistujien erilaisuuden merkitys. Erilaisten ajatustapojen kuuleminen koettiin hyödyllisenä.

Itsellä on ollut tärkeää se, että muilla nuorilla opettajilla on ihan samoja ajatuksia. Että ei ole oikeastaan minkään ajatuksen kanssa yksin kokonaan. (Kirsi)

Meillä oli erilaisia näkökulmia. Se oli avartavaa. (Katja)

Monta kertaa on tullut semmoinen, että aaa, tuon asian voi oikeasti ajatella noin. (Anna)

Opettajille oli tärkeää kuulla, että muilla uransa alkuvaiheessa olevilla on samantapaisia ongelmia. Etenkin tilanteissa, joissa opettaja oli toiminut ainoana aikuisena ja alkanut jälkeenpäin pohtimaan omaa toimintaansa, hänelle oli ollut lohdullista kuulla, että muutkin ovat kohdanneet samankaltaisia tilanteita ja kokivat myös epävarmuutta omasta toiminnastaan.

4.2 Luontenvahvuudet opettajan työssä

Maininnat luontenvahvuuksista opettajan työssä jakaantuivat kahteen pääkategoriaan: 1) osallistujille muodostuneeseen yleiseen käsitykseen luontenvahvuuksista ja 2) osallistujien kuvauksiin omiin luontenvahvuuksiin tutustumisesta. Kolmanneksi esittelen aineistomainintoja eri VIA-luontenvahvuuksista opettajan työssä.

4.2.1 Osallistujien yleinen käsitys luontenvahvuuksista

Yhtä osallistujaa lukuun ottamatta opettajat olivat muodostaneet käsityksensä luontenvahvuuksista pelkästään mentoroinnin aikana tehtyjen luennon, harjoitusten ja käytänteiden avulla. Osallistujille muodostui vahvuusmentoroinnin kuluessa ymmärrys siitä, mitä luontenvahvuudet yleisesti ovat ja millainen merkitys niillä voi olla uransa alussa olevalle opettajalle. Aineiston perusteella osallistujille muodos-

tunut luontevahvuuskäsitys noudatteli pääosin tutkimuksen suunnitteluvaiheen käsitystä. Opettajien haastatteluaineiston maininnoista muodostui viisi luontevahvuuksiin liittyvää näkökulmaa:

1) Luontevahvuuksia on kaikilla.

Haastatteluissa kaikkien osallistujien vastauksissa näkyi ymmärrys siitä, että luontevahvuudet ovat ominaisuuksia, joita on niin kaikilla opettajilla kuin oppilailllakin. Tämän käsityksen kerrottiin muodostuneen mentoroinnin aikana.

Tieto on ainakin lisääntynyt. Se, että meillä jokaisella on omat vahvuudet. (Anniina)

Luontevahvuudet ymmärrettiin jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuisena kokonaisuutena. Opettajille erityisen merkityksellistä oli ymmärtää, että myös niillä oppilaillla, joiden koulumenestys ei välttämättä ole erityisen vahva, on omat vahvuutensa. Vahvuuksien olemukseen kuuluu, että niitä on jokaisella, riippumatta koulussa arvioitavien taitojen tasosta.

Opettajille oli ollut tärkeää myös huomata, että myös induktiovaiheen opettajalla on omat luontevahvuutensa. Uransa alussa olevan opettajan vahvuudet mainittiin ”supervoimina”, jotka kannattelevat ja mahdollistavat työssä onnistumisen, vaikka häneltä puuttuukin vielä työkokemuksen mukanaan tuoma tuki.

Olen kokenut, että jokaiselta löytyy näitä vahvuuksia. Vaikka on oman ammatillisen osaamisen kanssa vielä aika alussa, niin silti voi löytyä omat vahvuudet. Jos jollain mun työkavereista on kokemusta jostain, niin luontevahvuudet on kuitenkin sellaisia, mitä ei toisella ole jotenkin enempää kuin mulla. (Heli)

Myös luontevahvuuksien teoriaan ja tutkimuksen suunnitteluvaiheeseen kuului käsitys luontevahvuuksista ominaisuuksina, joita löytyy jokaiselta.

2) Luontevahvuudet ovat laaja-alaisia.

Osallistujat olivat havainneet, että luontevahvuudet eivät opettajuudessa liity välttämättä aineenhallintaan tai didaktiikkaan. Opettajan vahvuudeksi saatetaan toisinaan mieltää jokin yksittäinen oppiaine mutta Katjan sanoin ”vahvuudet voivat olla ihan jossakin muualla siinä opettajuudessa”. Vastauksissa nousikin esille merkityksellisenä se, että luontevahvuuksilla on yhteys nimenomaisesti ihmisen luonteeseen ja ihmisenä olemiseen.

En minä tiennyt sanaa luontevahvuus. Ja en välttämättä noita kaikkia asioita välttämättä yhdistänyt luonteeseen tietyllä tapaa. Ja siihen, kuinka voimakkaasti se luonne vaikuttaa siihen olemiseen ja toimimiseen ja ajatteluun. Vaikka totta kai ne vaikuttaa. (Kirsi)

Mun mielestä on tosi tärkeää, että ne on luonteenvahvuuksia. Ettei ainoastaan, mitä erilaisia digiopetus- tai oppimisympäristöjä minä osaan, tai mitä liikkuvaa tai toiminnallista opetusta minä osaan tehdä. Vaan jotenkin nämä merkitsee mun mielestä paljon enemmän, nämä vahvuudet. Että nämä liittyy siihen mun persoonallisuuteen myös. Tai siihen, kuka olen ihmisenä. (Heli)

Oppilaskontekstissa vahvuuksia toivottiin huomattavan erityisesti akateemisten taitojen ulkopuolelta. Luonteenvahvuudet eivät ole sidoksissa oppiaineisiin. Opettajat mainitsivat, että vahvuuksien tutustuminen ja niiden kehittäminen hyödyttää kaikkia ja niistä voi hyötyä koulussa mutta myös sen ulkopuolella. Tämä vahvistaa suunnitteluvaiheessa esiteltyä ajatusta siitä, että luonteenvahvuuksista on hyötyä monilla elämän eri osa-alueilla.

Ne ei aina ole niitä ne vahvuudet, että olet matikassa taitava tai vahvuutesi on hyvä luetun ymmärtäminen. Vaan että hei, jokaiselta löytyy niitä vahvuuksia, jotka ei oo mitenkään oppiainesidonnaisia. (Birgitta)

En tällä tasolla koskaan ole ajatellut luonteenvahvuuksia. Saatikka, että niitä olisi käyttänyt omassa työssä tai lasten kanssa. – Jos olis pitänyt alkaa alun perin vahvuuksia luettelemaan, niin en todellakaan olis osannut luetella edes varmaan niin laajasti. – Nimenomaan se laajuus on yllättänyt itseä tosi paljon. (Ulla)

3) Luonteenvahvuudet ovat keskenään hierarkkisesti tasa-arvoisia.

Tutkijan päiväkirjasta ja haastattelumaininnoista selviää, että osallistujien käsitys luonteenvahvuuksien hierarkiasta muotoutui mentoroinnin aikana siten, että he kuvasivat luonteenvahvuuksia keskenään yhtä merkittävänä. Myös oppilastyössä on opettajien mukaan tärkeä muistaa, että kaikki vahvuudet ovat yhtä tärkeitä, vaikka koulumaailma ja opetustilanteet usein kannustavatkin tietynlaisten vahvuuksien huomioimiseen.

Itselle pitää muistuttaa sitä, että nuohan on kaikki tosi hyviä ja tärkeitä. (Kirsi)

Ja sitten minä en enää ajattelen niin, että jos mulla ei ole tuota [vahvuutta], niin tuo toinen on jotenkin parempi...että se, mikä mulla on ei ole niin hyvä, kuin tuo toinen [vahvuus]. (Anna)

Just että sehän olis niinku ideaalitalanne, että kaikki opettajat näkis jokaisessa yksilössä niitä niitten vahvuuksia. Eikä vaan että nuo kolme vahvuutta pitäis olla kaikissa, ja ne kellä on niin ne on hyviä, ja ne joilla ei oo noita kolmea niin ne on huonoja. (Janika)

Mentoroinnin kuluessa osallistujille oli siis muodostunut käsitys luonteenvahvuuksien keskinäisestä tasa-arvoisuudesta, ja niiden kaikkien huomioiminen opetuksessa ymmärrettiin merkitykselliseksi. Myös tämä käsitys noudattaa tutkimuksen suunnitteluvaiheen ymmärrystä.

4) Luonteenvahvuudet ovat kehitettäviä ominaisuuksia.

Osallistujille oli aineiston perusteella syntynyt mentoroinnin vahvuustyöskentelyn aikana ymmärrys siitä, että erityisesti vahvuuksien tunnistamisen avulla voi tulla tietoiseksi siitä, mitä vahvuuksia voi itsessään vielä kehittää.

Niitten harjoitusten kautta oppi huomaamaan, että missä pystyis hyödyntämään tai missä ehkä tarvis jotakin. Että pystyykö sitten itelleen vahvistamaan jotakin piirrettä enemmän. (Liisa)

Etenkin se, että bongaa ne omansa, että pystyy niitä hyödyntämään. Ja sitten taas kylsiltä kannattaa ehkä bongata nekin, mitkä on niitä heikoimpia itellä, että pystyy kehittämään niitä eteenpäin. (Riikka)

Myös ymmärrys luonteenvahvuuksien kehitettävyydestä vastaa tutkimuksen suunnitteluvaiheen käsitystä.

5) Luonteenvahvuussanasto on merkityksellinen.

Luonteenvahvuussanaston oppiminen oli yksi vahvuusmentoroinnin alkuvaiheen tavoitteista. Useat aineistomaininnat luonteenvahvuuksien nimien merkityksellisyydestä ja luonteenvahvuussanojen semantiikasta kuitenkin yllättivät minut. Luonteenvahvuuksien nimien oppiminen oli ollut osallistujille tärkeää. Osallistujat kuvasivat oppineensa mentoroinnin aikana nimeämään luonteenvahvuuksia sanaston avulla paremmin.

On saanu semmosia kompakteja sanoja. – – Osa nimetä paremmin niitä. (Kirsi)

Vahvuuksista käytetyt nimet olivat osallistujille merkityksellisiä ja etenkin luonteenvahvuuksiin tutustuttaessa suomenkielisiä ilmauksia tarkasteltiin ja pohdittiin paljon. Tutkijan päiväkirjaan olin kirjannut, kuinka joistakin vahvuuksista käytetyt nimet aiheuttivat keskustelua ja hämmennystäkin. Pohdin esimerkiksi vaatimattomuus-sanana korvaamista nöyryydellä ja sitä, olisiko ”henkisyys” osuvampi sana kuin ”hengellisyys”. Kysymyksiä herättivät myös esimerkiksi ”kauneuden ja erinomaisuuden arvostus” tai ”vaatimattomuus”. Suomenkielinen vahvuussanasto ei mentoroinnin aikana näyttäytynyt aina yksiselitteisenä tai helposti ymmärrettävänä. Monien vahvuuksia kuvaavien sanojen semantiikka oli selvinnyt ja tarkentunut osallistujille

tutkimukseen osallistumisen myötä. Jotkin sanat oli tunnistettu vahvuuksiksi yli-päättään vasta mentoroinnin kuluessa.

Ehkä oppinut näistä vielä lisää...että mitä vaikka toi hengellisyys voi tarkoittaa tai mitä näkökulmanottokyky tarkoittaa tai anteeksiantavuus. Löytäneet lisää ulottuvuuksia näille vahvuuksille. (Heli)

Olen ajatellut, että harkitsevainen on sama kuin rauhallinen, ja se ei ole. – Olen hoksannut, että mitä se tarkoittaa ja tunnistan, että minä toimin just noin. Että minä oikeasti olen harkitseva, vaikka olen impulsiivinenkin monesti. Vähän niin kuin se oma ajatus tietystä sanasta on muuttunut erilaiseksi. (Anna)

Esimerkiksi tuo uteliaisuus. En ole ikinä ajatellut, että se on hyvä puoli. Minä olen ollut semmoinen Ulla Taalasmaa vähän aina. Sillä tavalla utelias. Mutta minä olen alkanut näkemään sen vahvuutena. (Janika)

Vahvuissanasto nähtiin tärkeänä myös pedagogisessa toiminnassa oppilaiden kanssa. Sanastoa kuvailtiin työkaluna vahvuuksien sanoittamisessa ja hyvän huomaamisessa. Vahvuuksille tarvitaan nimet, jotta niitä voi nimetä oppilaissa. Opettajat kuvasivat pystyneensä sanoittamaan oppilaiden vahvuuksia vasta, kun olivat ensin oppineet niiden kielen.

4.2.2 Osallistujien omat luontevahvuudet

Tutkimuksen aineiston perusteella vahvuustyöskentelyssä omien luontevahvuuksien parissa erottuvat omien luontevahvuuksien tunnistaminen, hyödyntäminen ja kehittäminen. Näillä kaikilla nähtiin olevan merkitystä opettajan työn eri osa-alueilla. Vahvuuksien hyödyntämisessä ja kehittämisessä osallistujat kuvailivat enemmän epävarmuutta kuin tunnistamisessa.

Omien luontevahvuuksien tunnistaminen

Aineistosta selviää, että omat luontevahvuudet olivat tulleet osallistujille tutuksi. Kaikki luettelivat haastattelutilanteessa omia ominaisvahvuuksiaan. Mentoroinnin loppupuolella tehdyissä harjoituksissa omien vahvuuksien nimeäminen oli myös muistiinpanojeni mukaan helpompaa kuin mentoroinnin alussa. Osallistujat kuvailivat haastattelussa sitä, että ovat tietoisia omista vahvuuksistaan tällä hetkellä ja osaavat nimetä niitä. Osallistujien ymmärrys omista vahvuuksista oli muuttunut ja he olivat oppineet tunnistamaan itsessään myös uusia, aiemmin tuntemattomia vahvuuksia. Vahvuuksien tunnistamista kehittivät niihin keskittyneiden harjoitteiden lisäksi myös omien vahvuuksien kuuleminen toisilta ja toisaalta myös vahvuuksien havainnointi toisissa.

Minä tiedän mitkä on minun vahvuuksia ja mitkä ei todellakaan ole minun vahvuuksia. (Anna)

Tällä viikolla kehityskeskustelussa rehtori sanoi, että tunnistat hyvin omia vahvuuksiasi. (Anniina)

Niin sit on avannut silmiä, että missä muissa asioissa voi myös olla hyvä ja miten paljon ne vaikuttaa... vähän sellasia piilovahvuuksia, mitä ei oo ite ees hoksannu aikasemmin. (Ulla)

Se et joku tavallaan laittaa sen peilin eteen ja nyt, katsopa mitä siellä on niitä. Ja toisaalta, että on ollu niitä, että sä sanot suoraan, miten sä näät, mitä kuulet ja sitten että meidän on pitänyt sanoa muille ryhmäläisille, että mitä vahvuuksia me kuullaan. Niin sitten on auttanut siinä, että osaa itse havaita. Et okei, jos mä havaitsen muitten jutuissa tällasia asioita, niin mitä silloin munkin jutuissa kuuluu. Et on hyvin opetettu niitä taitoja myös itsestä löytämään. (Birgitta)

Opettajat kokivat hyödylliseksi taidon tunnistaa omia vahvuuksia. Omien vahvuuksien tunnistamisen arvioitiin jäävän osaamispääomaksi myös mentoroinnin jälkeen ja mahdollisesti myös kehittyvän myöhemmin.

Omien luontevahvuuksien hyödyntäminen

Osallistujat kuvailivat hyödyntävänsä vahvuuksiaan monipuolisesti työssään. Vahvuuskäsitys ei ollut jäänyt vain vahvuuksien tunnistamisen tai nimeämisen tasolle. Opettajille oli muodostunut mentoroinnin aikana ymmärrys siitä, millä tavoin he pystyvät konkreettisesti hyödyntämään omia vahvuuksiaan opetustyössään.

Mutta toki sillä se näkyy työssä, et minä vaikka kirjoitin kalenteriin sen, että kohtasin oppilaat. Nyt oon miettinyt, että olinko läsnä, juttelinko, kuuntelinko. Et sillä tavoin hyödynnän. – – Että oikeasti toteutan sitä. (Birgitta)

No kyllä nyt itseasiassa, tuo huumori ja uteliaisuus niin, että minä hyödynnän niitä koko ajan ja nyt olen alkanut vasta näkeen ne niinkö vahvuuksina. – – Minä käytän noista [ominaisvahvuuksista] kaikkia. Kaikkia. Rebellisyyksin on välillä vähän paha, kun kysyy jotakin ja minä vastaan aina vähän liian rebellisesti. (Janika)

Opettajan laajaan työnkuvaan kuuluu useita eri osa-alueita, joilla eri vahvuuksia voi hyödyntää. Kaikki kertoivat haastattelussa vähintään yhden ominaisvahvuuden, joka näkyy heidän työssään. Näitä vahvuuksia kuvattiin käytettävän sekä suunnittelussa, oppilastyössä, kollegojen kanssa että yleisesti työtehtävistä suoriutumisessa.

Jotenkin ite oon sillä tavalla työyhteisössä reilu muita kohtaan ja sitten myös oppilaita kohtaan. Ja ehkä sen reiluuden myötä tulee se, että haluan myös pitää toistenkin puolia. (Meeri)

Luovuus näkyy monella tavalla. – Kyllä mulla on aina siinä se, että haluaa kokeilla uusia ja ideoida sitä eteenpäin. (Riikka)

Erityisesti tässä työtehtävässä tuo sinnikkyys on semmoinen, että se on ollut pakko. Vaikka välillä tuntuu, että ei tästä tuu mitään mutta kyllä siitä aina lopulta jotakin sitten tulee. (Anna)

Mentoroinnin harjoituksia kuvattiin hyväksi apuvälineeksi ymmärtää paremmin, mitä vahvuuksien käyttäminen tarkoittaa. Harjoitukset olivat konkretisoineet vahvuuksien käyttöä.

Vaikka se on jäänyt, kun me kerrottiin siitä omasta päivästä ja sitten, että no minkälaisia vahvuuksia siellä tuli käytettyä ja miten ne näky. Että ei riitä, että sanoo, että mun vahvuus on joku rohkeus vaan se, että me käydään läpi, että minkälaisissa tilanteissa sinä olet käyttänyt sitä rohkeutta. (Katja)

Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat osasivat kuvata, miten he käyttävät vahvuuksia työssään, he tunnistivat samanaikaisesti myös kehitettävää siinä, miten omiin vahvuuksiin voisi vielä paremmin tukeutua työn konkreettisessa tekemisessä ja oman työskentelyn tarkastelussa.

Ja just ehkä tulee mietittyä enemmän, että miten ne sais näkyvämmäksi. Miten just niitä omia pystyis hyödyntämään. Kun niitä on kuitenkin bongannut, että niitä siellä on. Että ne kantais eteenpäin, eikä tarttis tulla sitä tilannetta, että tarvii matkia sitä toista, vaan luottais omiin kykyihinsä. (Riikka)

Jos pystyis just näitä vahvuuksia itse hyödyntämään siinä arkityöskentelyssä ja myös siinä oman itsensä reflektoinnissa ja toiminnan pohtimisessa ja mitä ikinä eri tilanteita tuleekaan. Niin varmaan oikein kyllä varmaan semmoinen hyvä työkalu ja jospa sitä pääsis sitten tulevaisuudessa vielä enempi siihen omaan työhön. (Meeri)

Omien luontevahvuuksien kehittäminen

Kaikki osallistujat mainitsivat haastattelussa ainakin yhden vahvuuden, jota haluaisivat kehittää. He kuvasivat myös sitä, mihin kokevat tarvitsevansa kehitettävää vahvuutta. Kehitettävät vahvuudet liittyivät niin yleiseen työssä jaksamiseen, opeustilanteisiin kuin kollegoiden kanssa toimimiseenkin.

Ja sitten mulla oli tuo hengellisyys ja kiitollisuus ja toiveikkuus vissiin aika häntäpäässä kans. Että kyllä mä koen, että jos mä ne hallittisin paremmin, niin mä jaksaisin jonkin verran paremmin. (Kirsi)

Varmaan luovuus ja oppimisen ilo vieläkin...niitä tunteja saada semmoseksi, että nousee se motivaatio oppilaillakin nimenomaan siihen aineeseen. (Liisa)

Et ehkä itellä semmonen tietty rohkeus puuttuu tietyissä tilanteissa. Et vaikka oppilaiden kanssa on tietyt tilanteet ja käänteet, ihan perus käytöstavat ja muut, kyllä niitä vaadin ja menen väliin ja puutun, että ehkä siitä ei sitä rohkeus puutu. Mutta jossakin muissa, työyhteisön asioissa. (Meeri)

Haastatteluaineistossa esiin nousi osallistujien toive siitä, että he osaavat hyödyntää luonteenvahvuuksista oppimaansa myös myöhemmin. Luonteenvahvuuksien kehittämisen lisäksi aineistossa mainittiin mahdollisuus tuunata työtä omia vahvuuksia vastaavaksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan seurattu sitä, miten vahvuustyöskentely vaikuttaa osallistujiin mentoroinnin jälkeen.

Toivottavasti osaan hyödyntää näitä opittuja asioita. Tai että osaa katsoa itseään vähän ulkopuolelta. Varsinkin kun tuntuu, että negatiiviset ajatukset valtaa mielen. Niin sitte miettiä, että okei, mitä minä teen oikein tilanteessa, mikä on se mun vahvuus tässä asiassa ja mitä toisaalta voisin kehittää. Toivottavasti osaan sitä hyödyntää. (Birgitta)

Ainakin kehityksen kohteita haluaisin kehittää. Ja miksei omaa työtä vois suunnitella niin, että pääsee käyttämään niitä omia vahvuuksia. (Kirsi)

4.2.3 VIA-luonteenvahvuuksien ilmeneminen opettajan työssä

Seuraavaksi kokoaan yhteen aineistosta nousseita havaintoja siitä, miten luonteenvahvuudet voivat konkreettisesti esiintyä opettajan työssä. Käyn vahvuudet läpi hyve-kokonaisuus kerrallaan. Ymmärrys eri vahvuuksien semanttisista merkityksistä opettajan työssä perustuu tutkimuksen suunnitteluvaiheessa luotuun taulukkoon 3.

Viisauden hyveeseen kuuluvat vahvuudet mainittiin tarpeellisena niin opetustyön suunnittelussa, oman työn tarkastelussa ja kehittämisessä kuin oppilaiden ja kollegojen kohtaamisessakin. *Luovuus* mainittiin usein vahvuutena, jota osallistajat toivoivat voivansa kehittää. Luovuus oli myös aluksi ymmärretty pelkästään taiteellisuutena mutta mentorointikeskustelut olivat avartaneet ymmärtämään sen tarkoittavan myös yleisesti kaikkea kokeilevaa ja kehittävää toimintaa. Korostaakseni luovuuden opetustyöhön suuntautunutta näkökulmaa, käytin siitä usein nimitystä *pedagoginen luovuus*. Tällainen opetustyöhön liittyvä luovuus mainittiin tarpeellisena erityisesti opetuksen suunnittelutyössä; yksittäisten opetustuokioiden, oppimateriaalien ja kokonaan uusien opetusmenetelmienkin kehittämisessä ja kokeilussa.

Yritän aina kehittää eteenpäin sitä omaa työskentelytapaa jo itsessään. En pitäydy jossakin tietyssä tavassa ja taon sen kanssa vuositolkulla sitä samaa. (Riikka)

Ei vain keksi uutta, vaan miettii, miten jonkin asian voisi tehdä eri tavalla paremmin. Se on mun mielestä luovuuden idea. (Heli)

Uteliaisuus mainittiin aineistossa kahdessa tarkoituksessa: uteliaisuutena oman oppiaineen sisältöihin ja kehitykseen sekä kiinnostuksena oppilaita ja heidän elämässään tapahtuvia asioita kohtaan. Opettajat kuvailivat uteliaisuuden rikastuttavan sekä sosiaalisia suhteita että heidän omaa kiinnostustaan työhön.

Kyselen oppilailta että mihin menette tet:iin ja sekinhän on uteliaisuutta. (Janika)

Hän on utelias oman oppiaineen opetuksen sisällöistä. (Tutkijan päiväkirja 27.9.2021)

Arviointikyky esiintyi aineistossa vahvuutena, jota tarvittiin etenkin itserefleksiossa sekä oman työn tarkastelussa. Opettajat olivat arvioineet oman toimintansa lisäksi avarakatseisesti myös esimerkiksi opetussuunnitelmaa, työn järjestelyitä ja kuluneen lukuvuoden kulkua. Opetustyössä arviointikyky mainittiin oppilaiden arvioinnin laadukkaana toteuttamisena. Kuten kaikkia vahvuuksia, myös arviointikykyä voi olla liikaa. Tällaiset tilanteet näyttäytyivät aineistossa esimerkiksi mainintoina siitä, kuinka opettaja oli valvonut yöllä reflektoiden omaa tekemistään tai puntaroiden oppilaan asioita.

Hirveästi reflektoin sitä omaa toimintaa. (Katja)

Muut opettajat ovat kehuneet hänen antavan hyvää ja monipuolista palautetta oppilaista. (Tutkijan päiväkirja 20.9.2021)

Opettajan taito nauttia oppimisesta ja kehittymisestä työssään kuvattiin *oppimisen ilona*. Vahvuutta käyttävän opettajan kuvattiin säteilevän oppimisen iloa myös oppilaisiinsa. Maininnoissa opettajat kertoivat voimaantuvansa ja innostuvansa havaitessaan oppilaisa oppimisen iloa, ja moni myös kertoi tavoittelevansa tätä oppimisen iloa kaikessa opetustyössään.

Haluan oppia ja kehittyä ja ajattelen, että en ole vielä valmis, eikä tarvikaan olla. (Heli)

Opettaja nauttii oppia ja kehittyä työssään. (Tutkijan päiväkirja 3.3.2022)

*Näkökulmanottokyky*nä kuvattiin taitoa antaa neuvoja toisille. Vahvuutta mainittiin käytetyn erityisesti kollegojen kanssa keskustellessa. Etenkin ristiriitatilanteissa

vahvuudesta oli hyötyä kompromissien teossa ja erilaisten ratkaisujen löytämisessä. Tutkijan päiväkirjaan olin kirjannut useita mainintoja myös osallistujien taidosta käyttäen näkökulmanottokykyä keskustellessamme opetusalan haasteista ja kehityskohteista, joita erityisesti alan lakko keväällä nosti esiin.

Olen osannut jotenkin keksiä ratkaisun siihen asiaan tai nähdä sen toisen näkökulmasta eri tavalla sen jutun. (Ulla)

Sai kollegoilta tukea ja neuvoja. (Tutkijan päiväkirja 24.9.2021)

Luonteenlajuuden hyveeseen kuuluvat vahvuudet liittyivät monipuolisesti opettajan työn eri osa-alueisiin. *Rehellisyyttä* kuvattiin vahvuutena, joka hyödyttää opettajaa ihmissuhteissa toisten kanssa. Rehellisyyden ymmärrettiin tarkoittavan toisaalta suoraa ja totuudellista tapaa ilmaista asioita ja toisaalta avointa ja peittelemätöntä omana itsenään toimimista.

Siitä on hyötyä työssä ja varsinkin kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. – –. Kun on pakko sanoa suoraan, että nyt hoidetaan tätä homma yhdessä maaliin. (Anna)

Osallistuja: ”Rehellisyys näkyy tässä henkilökorttikuvassani, sillä siitä tulee mieleen, miten teen työtä omana itsenäni.” (Tutkijan päiväkirja 30.8.2021)

Taito ilmaista omat mielipiteet, taito puuttua hankaliin tilanteisiin tai epäkohtiin ja taito puolustaa itseä tai muita ymmärrettiin *rohkeutena*. Rohkeus kuvattiin usein tarpeelliseksi vahvuudeksi nimenomaan induktiovaiheessa, johon saattaa liittyä epävarmuutta omasta osaamisesta tai omasta työtilanteesta. Rohkeutta toivottiin itselle lisää mutta toisaalta sen havaittiin myös mentorointivuonna lisääntyneen.

Tarvitsisi rohkeutta puuttua työpaikalla esiintyvään epäasialliseen käytökseen. (Tutkijan päiväkirja 1.10.2021)

Rohkeutta täytyy aika usein käyttää ei:n sanomiseen. (Tutkijan päiväkirja 31.1.2022)

Sinnikkyuden vahvuutta kuvattiin ominaisuutena, jota tarvitaan niin oppilas-työssä, yhteistyössä muiden tahojen kanssa, suunnittelutyössä kuin yleisesti työstä suoriutumisessakin. Sinnikkyydellä kuvattiin sitä, kuinka opettaja ei anna periksi, eikä luovuta vaan jaksaa haasteista huolimatta.

En heitä niitä hanskoja heti tiskiin. (Anna)

Opettaja jaksaa vastoinkäymisistä huolimatta puurtaa työtään ja pystyy jatkamaan haasteista ja yksinäisyydestäkin huolimatta. (Tutkijan päiväkirja 3.3.2022)

Opettajat kuvasivat *innostusta* työssään liittyen niin suunnittelutehtäviin, luokkatyöhön kuin yleiseenkin työssä suoriutumiseen. Innostuksen kerrottiin tarttuvan ja leviävän; kollegan tai oppilaan innostus saattoi levitä myös omaan tekemiseen ja toisinpäin.

Innostus näkyi siinä, että hän pyrki etsimään uusia materiaaleja, on mukana työhön liittyvissä some-ryhmissä. (Tutkijan päiväkirja 13.9.2021)

Sanoi nauttivansa siitä, kun saa omalla persoonallaan muut innostumaan. (Tutkijan päiväkirja 24.9.2021)

Inhimillisyyden hyveen vahvuudet liittyivät ihmissuhteisiin työpaikalla. Ne kaikki kuvattiin tarpeellisiksi vuorovaikutussuhteissa oppilaiden ja kollegojen kanssa. *Ystävällisyyttä* kuvattiin lämpimänä ja empaattisena suhtautumisena toisiin. Muistivihkooni olin kirjannut, kuinka eräs osallistuja ”hehkui ystävällisyyttä tilaan tullessaan, hymyili ja käytti pieniä ystävällisiä sanoja. – Kertoi usein eri tavoin, miten lempeästi aina kohtasi oppilaansa”.

Kaikkia oppilaita haluaisin aina kuunnella ja heidän oman näkemyksensä aina siihen asiaan. Oli sitten kyseessä jonkun oppilaan suuri kokemus siitä, mitä on tapahtunut kotona tai siitä, että mitä on joku ristiriitatilanne jossakin ulkona, niin aina haluaisin kaikkien mielipiteen kuulla. (Riikka)

Varaa aikaa tunnista siihen, että jutustellaan ja menee lähelle niitä oppilaita ja on kiinnostunut heistä. (Liisa)

Rakkauden vahvuudesta ensimmäinen mielikuva on usein romanttinen rakkaus ja siksi aloimme osallistujien kanssa käyttää opettajan työn kontekstissa vahvuudesta keskusteluissamme useimmiten termiä *pedagoginen rakkaus* (ks. esim. Skinnari, 2004; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 30). Syvä välittäminen oppilaista ja kollegoista näkyi monien opettajien toiminnassa koko lukuvuoden ajan ja oli monelle yksi työn voimavaroista. Toisaalta tämäkin vahvuus ilmeni välillä liiallisena – opettaja saattoi esimerkiksi vapaa-ajallaan järjestellä toisen opetusryhmän oppilaan asioita.

Välitän hirveästi kaikista oppilaista ja haluaisin kaikki pelastaa. Taas huomaan löytäneeni itseni hoitamasta oppilaiden asioita, jotka ei välttämättä olisi minun vastuulla. (Birgitta)

Työkaverit on mulle tärkeitä, tai ihmissuhteet siellä töissä. Kollegat ja koulunkäynninohjaajat ja oppilaat. Kaikki ne ihmiset, että niitten kanssa tulee hyvin toimeen. Ja myös saan niistä paljon itse. (Heli)

Sosiaalinen älykkyys tunnistettiin tarpeelliseksi opettajan kaikessa toiminnassa toisten ihmisten kanssa. Erityisesti mainittiin oppilaiden tunnetilojen tunnistamisen merkitys opetustilanteissa.

Osaan havainnoida töissä oppilaiden eri tunnetiloja ja tiedän, milloin vetää mistäkin narusta. (Birgitta)

Opettaja osaa olla vuorovaikutuksessa, huomioida muut ja reagoida erilaisiin yllättäviinkin tilanteisiin. (Tutkijan päiväkirja 4.3.2022)

Osallistujat tunnistivat **oikeudenmukaisuuden hyveeseen** kuuluvia vahvuuksia varsin hyvin omassa toiminnassaan. Näitä vahvuuksia kuvailtiin tarvittavan erityisesti ryhmätilanteissa, niin oppilaiden kuin kollegojenkin kanssa. Ne opettajat, joiden ominaisvahvuuksiin *reiluus* kuului, kuvasivat reilouden ohjaavan kaikkea toimintaansa. Heille oli tärkeää, että kaikkia kohdellaan tasapuolisesti ja he halusivat vaikuttaa siihen omalla toiminnallaan.

Olin ajattelu, että oppilaat kerkeää tehdä jotakin enemmän kuin mitä ne ehti. Sitten reilusti totesin, että ei tule enempää kotiin, koska tässä nyt tuntuu kaikilla olevan vähän kiireistä. (Liisa)

Haluaa, että kaikkia kohdellaan oikeudenmukaisesti. (Tutkijan päiväkirja 13.9.2021)

Johtajuus oli luovuuden ja rohkeuden ohella vahvuus, jota opettajat toivoivat eniten lisää itselleen. Johtajuus nimettiin erityisen tärkeäksi oppilasryhmän hallinnassa mutta opettajat toivoivat osaavansa asettua johtajan rooliin myös aikuisten kanssa toimiessaan.

Lapsiryhmässä osaan olla johtaja ja ottaa sen roolin. (Ulla)

Opettajalla on auktoriteettia ja hän osaa johtaa ryhmää, luokkatilanteet pysyvät hallussa. (Tutkijan päiväkirja 3.3.2022)

Ryhmätyötaitojen vahvuus korostui kollegojen välisessä suunnittelutyössä. Etenkin paljon yksin työtään tekevät opettajat toivoivat työhönsä enemmän tilaisuuksia päästä harjoittamaan ja vahvistamaan ryhmätyötaitojaan. Ryhmätyötaidot mainittiin myös osana alaitaitoja.

Oon ennen ollut semmonen, että otan sen johtajan roolin mutta tässä työyhteisössä niitä johtajia on aivan tarpeeksi. Analysoin sitä ja totesin, että nyt mun pitää harjoitella tämmösiä erilaisia taitoja ja sitten se lähti sujumaan. (Anna)

Ryhmätyötaitoja pääsee käyttämään tiimityöskentelyssä. (Tutkijan päiväkirja 6.9.2021)

Kohtuullisuuden hyveen vahvuuksia mainittiin aineistossa vaihtelevissa määrin. *Anteeksiantavuuden* vahvuus mainittiin usein etenkin armollisuutena ja lempeytenä omalle itselle. Anteeksiantavuus itseä kohtaan oli toistuva keskusteluteema kaikkien mentorointiryhmien kanssa. Sovittelevuudesta ja ymmärtäväisyydestä koettiin olevan hyötyä myös oppilastyössä ja kollegojen kanssa.

Tulis oppilaitten kans minkälaisia tilanteita vaan vastaan niin aina pystyy kuitenkin oleen armollinen heitä kohtaan ja pystyy alottaan puhtaalta pöydältä. (Heli)

Anteeksiantavuutta kollegojen välisten ristiriitatilanteiden läpikäynnissä. (Tutkijan päiväkirja 22.11.2021)

Opettaja on armollinen myös itseään kohtaan. (Tutkijan päiväkirja 4.3.2022)

Esimerkki *vaatimattomuudesta* mainittiin vain kerran haastattelussa ja kerran tutkijan päiväkirjassa. Muistivihossani on myös havaintoja siitä, että vaatimattomuus on erittäin harvoin mainittu keskusteluissa ja sitä ei välttämättä oltu ennen mentoointia mielletty vahvuudeksi ylipäätään.

On vaikea nostaa itseään jalustalle mutta toisaalta en kuitenkaan kaivaudu mihinkään poteroon piiloon. (Anniina)

Vaatimattomuutta siinä, miten hän tekee hienoja juttuja mutta ei kuitenkaan kebuskele niillä lainkaan. (Tutkijan päiväkirja 20.9.2021)

Harkitsevaisuus oli mainittu aineistossa kolme kertaa. Se nimettiin hyödyllisenä siinä, ettei tee hätiköityjä päätöksiä. Liian harkitsevaisuuden kuitenkin mainittiin johtavan ylimääräiseen jähkailuun.

Itselle vaatii sellaista tiettyä prosessointia ja välillä mietin liiankin tarkkaan, että miten minä nämä asettelen. (Meeri)

Oli pohtinut ottaako tämän työtehtävän vastaan ja sanoi puntaroineensa ja harkinneensa asiaa pitkään. (Tutkijan päiväkirja 6.9.2021)

Itsesäätelyn vahvuudesta keskustelimme useita kertoja eri yhteyksissä. Itsesäätely kuvattiin tarpeellisena etenkin vaikeissa oppilastilanteissa sekä oman työn ajallisessa ja sisällöllisessä rajaamisessa. Mielenkiintoinen näkökulma oli itsesäätelytaito myönteisten tunteiden vahvistamisessa.

Haluan antaa roolimallia lapsille ja nuorille siitä itsesäätelystä mutta paljon sitä tarvii ihan koko ajan, joka päivä töissä. Et miten, positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan niitä tunteita säätelee. Mä koen, että se itsesäätely voi olla myös sitä, että säätelee vielä mahtavammaksi niitä hyviä tunteita. (Ulla)

On tekemisissä vaativien oppilaiden kanssa ja tottunut "puhaltamaan" ja rauhoittamaan itsensä ja oppilaat niissä hetkissä. (Tutkijan päiväkirja 12.9.2021)

Itsesäätely on hänellä vahva sekä työajan rajaamisessa että hankalissa tilanteissa tunteiden hallinnassa. (Tutkijan päiväkirja 13.9.2021)

Transsendenssin hyveeseen kuuluvista vahvuuksista käytin mentoroinnin aikana eri yhteyksissä myös nimeä voimavaravahvuudet. Näiden vahvuuksien kuvattiin aineistossa antavan voimaa ja jaksamista sekä työhön että arkeen. *Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus* herätti mentoroinnin aikana keskustelua; osallistujille oli aluksi epäselvää, mitä vahvuus oikeastaan tarkoittaa. Esimerkit vahvuuden hyödyistä liittyivät luokan järjestyksen vaalimiseen, hyvän ja kauniin näkemiseen esimerkiksi oppimateriaaleissa, koulun sisustuksessa ja oppilaissakin.

Siinä näkyy hänen kauneuden ja erinomaisuuden arvostuksensa, miten hän haluaa asioiden olevan järjestyksessä. (Tutkijan päiväkirja 18.3.2022)

Hän näkee aina kaikissa oppilaissa jotain erinomaista ja hyvää. (Tutkijan päiväkirja 6.9.2021)

Kiitollisuuden ja toiveikkuuden vahvuudet olivat mentoroinnissa erikoisasemassa, koska ne huomioitiin jokaisella ryhmätapaamiskerralla. Näistä vahvuuksista olikin lukuisia mainintoja aineistossa ja ne koettiin tärkeinä positiivisessa orientaatiossa ja siten työssä jaksamisessa. Molempien kehittäminen mainittiin myös tärkeänä.

Mulle on ominaista löytää kiitollisuuden aibeita elämässä. Ne ei tarvi olla isoja, vaan ne voi olla aika pieniäkin. (Heli)

Tuntee kiitollisuutta työstään, oppilaistaan, elämästään ja tämä auttaa hänen työhyvinvointiaan ja saa hänet voimaan paremmin. (Tutkijan päiväkirja 3.3.2022)

Varsinkin niitä haastavia tilanteita minä mietin, että kyllä tää tästä lutviutuu. (Anna)

Huumorintajun kerrottiin näkyvän opetuksessa ja olevan opetustilanteissa aina läsnä. Huumorintajua kuvailtiin tärkeäksi vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja etenkin luokkatilanteissa opettajat kuvailivat olevansa pilke silmäkulmassa.

Huumorintaju on semmonen, mitä koen, että pystyn heittämään sitä huonoa ja hyvää läppää mutta niiden pienten kanssa mutta että pääsis vielä enemmän samalle aaltopituudelle niiden isompien oppilaiden kanssa. (Riikka)

Huumori on läsnä ihan kaikessa. Siis ihan kaikessa. (Janika)

Hengellisyys oli vaatimattomuuden ohella toinen vahvuus, josta ei mentoroinnissa keskusteltu juuri lainkaan. Hengellisyys ei ollut kenenkään osallistujan ominaisvahvuuksien joukossa, mikä osaltaan vaikutti siihen, ettei se juurikaan noussut esille keskusteluissa. VIA-testin yhteydessä osallistujat kertoivat, että testin kysymykset ja hengellisyyden kuvaus sivustolla viittasivat heidän mielessään uskonnollisuuteen, minkä vuoksi osa heistä vieroksui vahvuutta universaalina luonteenominaisuutena. Hengellisyyden hyödyntämisestä opettajan työssä ei ollut aineistossa yhtään mainintaa.

4.3 Opettajien kokemukset vahvuusmentoroinnin hyödyistä

Suunnitteluvaiheessa kerätyn tiedon perusteella oli odotettavissa, että vahvuusmentorointi koetaan merkityksellisenä oman työn näkökulmasta. Haastatteluissa kaikki osallistujat kuvasivat hyötyneensä mentoroinnista. Tätä vahvistivat myös sekä tutkijan muistiinpanoissa että haastatteluissa esiintyneet osallistujien toiveet siitä, että kaikilla suomalaisilla opettajilla olisi mahdollisuus osallistua mentorointiin, nimenomaisesti uran alkuvaiheissa.

Tää on ollu tosi merkityksellinen ja merkittävä mun oman työn kannalta. – – Ajattelen, että tää olis hyvä olla jokaisella uransa aloittelevalla opettajalla. (Heli)

Opettajien kokemukset vahvuusmentoroinnin hyödyistä jakautuivat neljään luokkaan; koettuun psykososiaaliseen tukeen, myönteisen ajattelun vahvistamiseen, työssä onnistumisen tukemiseen sekä opettajana kasvuun.

4.3.1 Psykososiaalinen tuki

Kaikki tutkimukseen osallistuneet kuvailivat vahvuusmentoroinnin tarjoamaa ammatillista, psykososiaalista tukea tärkeäksi. Osallistujat kokivat saaneensa mentoroinnista tukea omaan työhyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseensa pystyessään

keskustelemaan työhön liittyvistä asioista. Tämä noudattelee aiempaa ymmärrystä siitä, että mentorointi on siihen osallistuville merkittävä kollegiaalinen tukimuoto sekä usein ainutlaatuinen mahdollisuus työstä puhumiseen, ja että psykososiaalinen tuki on osa mentoroinnin tehtävää (Estola ym., 2010; Hiltula ym., 2010; Karjalainen, 2010).

Työhyvinvointiin kielteisesti vaikuttavina tekijöinä mainittiin loppuhaastattelussa esimerkiksi opetustilat, oppimisympäristöt ja kollegojen puute tai haluttomuus tehdä yhteistyötä. Näihin asioihin ei mentoroinnilla voitu vaikuttaa, mutta niistä voitiin keskustella. Vahvuusmentorointi oli osallistujien kokemuksen mukaan kehittänyt myönteistä suhtautumista työhön ja kohottanut yleistä mielialaa. Erityisesti yksilötapaamisia kuvailtiin jopa terapeuttisiksi kokemuksiksi, joissa opettajat saivat kuuntelijan huolilleen.

Tää on ollu mielensterveydelle tosi tärkeä tänä vuonna. (Katja)

Oon ollu paljon positiivisemmin mielin tämän vuoden. En oo jääny työasioiden kanssa niin paljon iltaisin, öisin, aamuöisin niitä murehtimaan. Oon osannut ottaa tietyllä tapaa myös etäisyyttä. Tai kun on jotain, mikä painaa mieltä, niin on saanu mentoroinnissa puhua siitä. Se on kyllä auttanut sitä työssä jaksamista ja semmosta hyvinvointia työssä ja viihtyvyyttä. Että ei oo läheskään yhtä synkät ajatukset työstä, mitä viime vuonna. (Birgitta)

Aineistossa osallistujat kuvailivat saaneensa tukea sekä mentorilta mutta yhtä lailla myös toisilta osallistujilta. Opettajilla ei useinkaan ole tilaisuutta ammatilliseen reflektointiin ja he kokevat jäävänsä ongelmiansa kanssa yksin (ks. esim. Blomberg, 2008; Heikkinen, Jokinen ym., 2012). Vahvuusmentorointiin osallistuneille oli merkityksellistä, että mielen päällä olleita, työhön liittyviä murheita oli saanut purkaa mentoroinnissa, niin mentorin kuin vertaistenkin kanssa. Opettajat kuvailivat vertaistukea voimavaraksi, jonka ansiosta he eivät olleet jääneet yksin ammatillisten huoliensa kanssa. Osallistujat myös tiedostivat opetuslalla yleisestikin olevan tarvetta yhteiselle ammatilliselle keskustelulle.

Ne on olleet tosi tärkeitä ne meidän kahdenkeskiset tapaamiset. Siellä on purettu mielen päällä olevia asioita. On tosi tärkeää, että ne saa pulauttaa pihalle ja joku kuuntelee ja kuuntelemisen lisäksi saattaa antaa jotain vinkkejäkin. (Heli)

Semmoisista hankalista asioista on voinut täällä keskustella. Eihän meillä opettajilla oikein ole semmoista foorumia. (Katja)

Tutkijan päiväkirjaani kirjasin, kuinka induktiovaiheen opettajat kuvasivat usein epävarmuutta omasta osaamisestaan. ”Toiminko oikein”-tyyppiset kysymykset

nousivat usein esiin keskusteluissa ja tällöin mentoroitavia lohdutti kuulla, että sekä kokeneempi kollega että vertaiset induktiovaiheen tukivat häntä. Aineistossa mentoroinnin psykososiaalinen tuki näyttäytyi yhtä lailla tärkeänä erikokoisissa kouluissa työskenteleville sekä opetustyötään pääosin yksin tai yhdessä tekeville osallistujille. Isossakin työyhteisössä, ihmisten ympäröimänä, opettajat kuvailivat jäävänsä usein yksin.

4.3.2 Myönteisyyden lisääntyminen

Opettajat kuvasivat vahvuusmentoroinnin lisänneen myönteistä ajattelua sekä yleisellä tasolla että suhteessa itseen ja muihin. Vahvuusintervention vaikutuksia myönteisyyteen on todettu myös aiemmin (Dolev-Amit ym., 2021; Schutte ym., 2019), samoin kuin positiivisten interventioiden yleensäkin (Seligman ym., 2005).

Yleinen myönteinen ajattelu

Positiivisen orientaation koettiin aineiston perusteella tukeneen työhyvinvointia. Opettajat kuvasivat, kuinka positiivisuuteen keskittyminen auttaa jaksamaan työssä. Omasta työstä ja sen onnistumisista iloitseminen kiinnittää myöhemminkin huomion positiivisiin asioihin – epäkohtia kuitenkin unohtamatta tai väheksymättä. Mentoroinnin positiivinen orientaatio poikkesi osallistujien mukaan tavasta, jolla työhön liittyviä asioita usein työyhteisössä käsitellään. Osallistujat nimesivät positiivisen ajattelun olevan myös yhteydessä työssä jaksamiseen. Valitsemalla oman ajattelutapansa voi vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa.

Mun mielestä nuo vahvuudet ja sellainen positiivinen ajatus siinä taustalla on ollut tosi kiva. Se on tuonut sitä ajatusta, että tästä saa olla innoissaan ja moni asia on tosi hyvin, vaikka on myös niitä epäkohtia. On myös löytänyt siitä omasta työstään, ei pelkästään itsestään ja omista vahvuuksistaan, mutta myös siitä työstä just niitä hyviä juttuja tosi paljon. Kyllä sen huomaa, miten paljon se tuo sellaista positiivista vibaa eteenkin päin. (Ulla)

Opettajat tarvitsevat tietoa siitä, miten voisi ajatella omaa työtään positiivisemmin. Onhan siinä haasteita ja niin sanotusti kaikkia lapsia ei voi aina pelastaa. Mutta että näkisi sieltä kuitenkin ne valonpilkahdukset, et jaksaisi tehdä sitä työtään. (Riikka)

Vahvuusmentorointikokemus teki positiivisesta orientaatiosta opettajien kertoaman mukaan helpommin lähestyttävän ja he kokivat oppineensa näkemään hyvään keskittymisen hyödyt etenkin vaikeina hetkinä. Myös haastavien tai epämiellyttävien asioiden äärellä pienetkin onnistumiset on helpompi huomata, kun siihen on herkistynyt. Opettajien mukaan tällainen herkkyys hyvälle kannattelee heitä myös opetustyön ulkopuolella, yleisesti elämässä.

Et jos ajattelee koko ajan positiivisesti asioita, niin...asioilla on tapana tarttua. Mitä ajattelet, tarttuu myös siihen mitä teet ja tunnet. (Liisa)

Sitähän pitäis olla joka elämän osa-alueella samanlainen mentorointi, että tulis mietittyä niitä hyviä asioita. Kun kyllähän niitä hyviä asioita aina löytää, kun oppii etsimään ja katsomaan niitä. (Riikka)

Myönteisyys itseä kohtaan

Myönteinen ja armollinen suhtautuminen itseen voidaan käsittää osana itsemyötätuntoa, jonka tukemista nimenomaisesti opettajien hyvinvoinnin lisäämiseksi ovat esittäneet Postareff ja kollegat (2021). Osallistujat kuvasivat aineistossa, kuinka olivat mentoroinnin aikana nähneet itsensä ja oman osaamisensa aiempaa positiivisemmässä valossa.

Semmoinen hyvä fiilis, että näinhän se varmaan onkin, että ehkä meikäläinen onkin ihan jees. (Meeri)

Haastattelussa osallistujat kuvasivat sitä, kuinka tavallisesti muistavat päällimmäisenä omat virheensä ja jäävät vellomaan epäonnistumisiinsa. Toisenlainen ajattelutapa vaatii harjoitusta. Tietoinen myönteisen huomioiminen ikään kuin pakotti huomaamaan omaa osaamista ja omia voimavaroja. Oman osaamisen tunnistaminen voi keventää työtaakkaa ja keskittymisen voi suunnata niihin asioihin, joita omassa opettajuudessa tarvitsee vielä kehittää.

Sitten taas vahvuuksien kautta pystynyt huomata, mitkä on sellaisia asioita, missä mä oon tosi hyvä. Ehkä ne menee myös omalla painollaan jotkut asiat. Et ehkä niihin asioihin ei tarvi niin paljon käyttää ajatustyötä etukäteen. (Ulla)

Uran alkuun kuuluu usein epävarmuutta omasta osaamisesta (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Kirjasinkin muistiinpanoihini lukuisia mainintoja siitä, miten opettajat kokivat olevansa ”täysiä aloittelijoita” tai jopa ”valeopettajia”. Osallistujia helpotti tietää, että uran alkuvaiheen haasteet ovat universaaleja ilmiöitä. Suomalaisen opettajan työehdoissa, -sopimuksessa tai työn vaatimuksissa uran alkuvaihetta ei yleensä huomioida millään tavoin, joten opettajan on itse osattava antaa itselleen anteeksi se, ettei aina pysty kaikessa samaan kuin kokeneemmat kollegansa.

Nää on aika tiukkoja vuosia nää ensimmäiset vuodet. Et tavallaan se hyväksyminen sen keskeneräisyyden kanssa ja sen tuen tuominen nimenomaan niihin keskeneräisiin asioihin. Että ei nyt tarviikaan olla vielä aivan valmista kaikki. Sillä tavalla varmasti tuo sitä armollisuutta siihen omaan työhön. Että joku kokeneempi kollega sanoo sulle, että kyllä se vuosien myötä tulee ja tää osa-alue menee jo hyvin. Koska ne on joka tapauksessa

raskaista vuosia, kun sun täytyy oppia niin paljon uutta ja tehdä niin paljon uutta ja kaikkea. (Liisa)

On tullu itteä kohtaan tietyllä tapaa semmoista armollisuutta. Kun tietää, että muut painii ihan samojen juttujen kanssa. (Kirsi)

Myönteisen näkeminen toisissa

Yleisen myönteisyyden ja itseän kohdistuvan myönteisyyden lisäksi opettajat kuvasivat oppineensa näkemään enemmän hyvää myös toisissa. Vahvuusajattelu oli opettanut heitä myös luottamaan siihen, että kaikilla kollegoillakin on vahvuuksia.

Mä opin itsestäni näkemään niitä vahvuuksia. Ja opin opettajakollegoissa näkemään niitä vahvuuksia. (Birgitta)

Semmoisena työyhteisössä vaikeina hetkinä, niin kyllä minä mietin, että tuossakin ihmisessä on jotain hyvää ja hän varmasti sen joskus näyttää. (Anna)

Vahvuusmentoroinnin aikana ei järjestelmällisesti käsitelty tai harjoiteltu hyvän ja vahvuuksien huomaamista oppilaissa. Kuitenkin osallistujat kuvailivat haastattelussa, että mentorointi oli vahvistanut halua ja taitoa nähdä vahvuuksia oppilaissa. Opettajien mukaan myönteisten asioiden sanoittaminen vahvistaa oppilaiden hyvinvointia, sillä hyvien asioiden sanoittaminen voi olla merkittävä tuki jollekin oppilaalle. Myönteisyys opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa voi opettajien kokemuksen mukaan lisätä myös mahdollisuutta luottamukseen.

Siitä on hyötyä, että osaa ajatella, mikä tuossa lapsessa on hyvää. (Anna)

Kuitenkin siellä on niitä oppilaita, joilla on monenmoista, niin jokaisessa löytyy sitä hyvää ja jokaisessa on niitä tärkeitä hyviä vahvuuksia. Kun vielä osaisi niitä nostaa esille ja sitä kautta saisi kannateltua oppilaita eteenpäin, niin että siitä olisi apua. (Meeri)

Kun sä keskityt enemmän niihin vahvuuksiin, niin kyllä se tuo siihen tavallaan sen positiivisen vireen oppilaidenkin kanssa. Mun mielestä. Jos sä keskittyisit vaan ja ainoastaan niihin asioihin, missä oppilas on huono, niin kyllähän se oppilaskin olisi silleen, et äää, en halua mennä keskustelemaan tuon kanssa, se aina mollaa. (Liisa)

Samansuuntaisesti Lappalaisen, Hotulaisen ja kollegoiden (2008) mukaan lasten ja nuorten sosio-emotionaalisten vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen voi edistää pedagogista hyvinvointia.

4.3.3 Työssä onnistumisen tukeminen

Opettajat kuvasivat vahvuusmentoroinnin tukeneen työssä onnistumisen edellytyksiä. Osallistujat kokivat saaneensa apua työn ajallisessa ja sisällöllisessä rajaamisessa, työtehtävien toteutuksessa ja työnhakuun liittyvissä asioissa.

Työn rajaaminen

Opettajan työssä sekä ajallinen että sisällöllinen kuormittavuus on tunnistettu haasteiksi (Falkenberg, 2015, s. 37–40) ja rajojen asettaminen työn teon määrälle, ajalle ja paikalle ei osallistujien kertoman mukaan olekaan helppoa (ks. myös Förbom, 2003, s. 109–112). Osallistujat kuvasivat, että heille ei ollut muussa yhteydessä opiskelua tai työuraa esitelty tapoja tai työkaluja työn rajaamiseen. Opettajat kuvasivat työn rajaamisen lisänneen työhyvinvointia ja työssä jaksamista.

Tämän mentoroinnin kautta on vielä huomannut, kuinka paljon moni opetusallalla tarttis välineitä hahmottaa sitä omaa työmääräänsä. (Riikka)

On vaikuttanut omaan työssä jaksamiseen. On saanut niitä ihan konkreettisia keinoja, että miten sitä [työaikaa] on osannut jotenkin järjeistää. (Katja)

Työajan rajaamiseen suunnatut harjoitteet oli koettu hyödyllisiksi mutta osallistujat kuvasivat saaneensa myös vertaiskeskusteluista toimintamalleja ja ratkaisuja käytännön työhönsä. Vahvuusmentorointi oli auttanut opettajia ymmärtämään, että he voivat itse vaikuttaa työajan käyttöönsä. Osallistujat kuvasivat hyödyllisen sen, että he saivat konkreettisia ja itselle sopivia tapoja rajata työtään.

Siinä työn rajaamisessa. Kun minä en ole sitä osannut tehdä. Ne neuvot mitä olen aikaisemmin saanut, on ollut semmoisia että ”rajaa”. No jos minä osaisin rajata, niin minä varmaan rajaisin. – – Minun ei tarvi tehdä niin kuin se viereisen luokan opettaja tekee, että se panee sen tietokoneen kello 16 kiinni. Vaan minun pitää itse löytää se tapa, miten minä rajaajan. Ja se on lopulta löytynyt. (Anna)

Aineiston mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat mentorointivuonna rajanneet työtään ajallisesti ja sisällöllisesti. Useimmille opettajille *työn ajallinen rajaaminen* tarkoitti tietoista erottelua oman työ- ja vapaa-ajan välille. Joillakin apuna oli kellon seuraaminen ja työhön käytetyn ajan konkreettinen rajoittaminen. Monelle tärkein muutos oli lopettaa tai minimoida kotona tehtävä työ.

Viime vuotta paremmin oon saanut hillittyä työskentelyä kotona. (Liisa)

Sain sillä työympyrällä semmoista hahmotusta, että mitä minä oikeasti teen. Ja mikä on mun työtä ja mikä on jotakin muuta. Että kuitenkin suurin osa pitäisi tapahtua siellä

oppituntien puitteissa mutta tuntuu todellisuudessa, että se ei välttämättä ole siellä. Niin; vapaa-ajan ja työn erottaminen. (Anniina)

Kaksi opettajaa kertoi haastattelussa jo pyytäneensä seuraavaksi lukuvuodeksi vähemmän opetustunteja huomattuaan ylitunneista johtuvan työmääräänsä olevan liian suuri. Opettajien motivaatio ylituntien vähentämiseen oli erityisesti oma työssä jaksaminen. Ylitunteihin käytetyn työajan siirtäminen suunnitteluun voi hyödyttää kuitenkin myös oppilaita, sillä suunnittelutyöhön käytetty aika parantaa opetuksen laatua (Hargreaves, 2001, s. 128).

Se on ehkä konkreettisin, kun piirrettiin se ympyrä. Olin jotenkin ajatellut, että 27 opetustuntia, ihan semmoinen kevyt pikkunen simppele juttu. Et kyllähän sitä pitäisi vähintään 30 pystyä tekemään. Niin se konkretisoitui ihan eri tavalla. Että ai niin, siellä työssähän on niin paljon sitä kaikkea muutakin, että ei opetustunneilla tarvi saada koko virka-aikaa täytettyä. (Riikka)

Uransa alussa olevan opettajan työtaakka on usein suurempi kuin muiden (ks. esim. Estola ym., 2010), joten myös itse mentoroinnin tuoma ajankäyttölisä on erityisesti heidän kohdallaan haaste. Mentorointi oli osallistujille vapaaehtoista ja tapahtui työajan ulkopuolella. Osallistujat nostivat esille myös näkemyksen siitä, että mentorointi voisi olla induktiivaiheen opettajille osa työaikaa.

Tää vois olla vaikka sellainen asia, että kun muilla on tiimitapaamisia niin sitten me saatais käyttää se tiimitapaaminen tähän mentorointiin. Tai ys-aikaa. (Heli)

Työn rajaamisen työkaluna mainittiin myös työtehtävien priorisointi eli *työn sisällöllinen rajaaminen*. Opettaja voi tietoisesti keskittää työaikaansa työnsä ytimeen, opetus- ja suunnittelutyöhön eikä ylimääräisiä työ- ja vastuutehtäviä välttämättä tarvitse ottaa vastaan.

[Mentorointi] Herätti huomaamaan, että kun tuntuu että ei riitä niin ei ainakaan haali yhtään enempää kuin tässä on nyt nämä [työtehtävät]. Että jos näistä voi vähentää, niin katsotaan sitten sen jälkeen jotakin muuta. (Anniina)

Työtehtävien priorisointi voi tarkoittaa myös henkisen kapasiteetin tietoista jakamista. Yksi osallistuja oli päättänyt keskittyä ensisijaisesti opetustyöhönsä, oppilaiden kohtaamiseen, ja osallistua opettajien yhteissuunnittelu-aikaan ”50 prosentin keskittymisellä” – ainakin uransa ensimmäisten vuosien ajan. Osallistujia oli myös hyödyttänyt vahvuusmentoroinnin aikana lisääntynyt varmuus siitä, mitä itse opettajana jo osaa ja hallitsee. Voimavaroja ja aikaa voi säästää keskittymällä niihin asioihin, joita todella on tarpeellista vielä kehittää tai suunnitella.

Mä koen, että mun työhyvinvoinnin kannalta iso asia on se työn rajaaminen ja siitä on just paljon puhuttu. Myös se, et kun tunnistaa niitä helppoja asioita, niin kyllähän se rajaa automaattisesti sitä työkuormaa, kun hoksaa, et tää asia on hallussa eikä sitä välttämättä tarvi niin murehtia. (Ulla)

Tiedon ja taidon lisääminen työtehtävien toteutuksessa

Osallistujat kokivat saaneensa vahvuusmentoroinnista tietoja ja taitoja opetustyöhönsä. He oppivat toisiltaan ja mentorilta uusia työn organisatorisia ja sisällöllisiä toteutustapoja. Osa sai myös mentoroinnin vahvuustyöskentelystä innoitusta ja tukea omaan työhönsä.

Työssä jaksamista ja onnistumista voi lisätä työn rajaamisen ohelle myös *työtehtävien organisoinnilla*. Vahvuusmentoroinnissa opitut, työn organisointia helpottavat asiat koettiin hyödyllisiksi. Erityisesti induktiovaiheessa vinkit tehokkaista työtaivoista ovat tarpeellisia, sillä aikaa ja voimia säästävien toimintatapojen oppiminen itsenäisesti voi viedä vuosia (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Tunnistan itsestäni niitä piirteitä, että olen varmasti helppo työuupuja ja sillä tavalla täytyy tehdä töitä, että niin ei tapahdu. Niin kun on yhdessä käyty niitä keinoja, että miten niitä asioita vois helpottaa, miten sä teet arvioinnin itelle helpommaksi ja muita tällasia juttuja...niin kyllä ne on varmasti ollu ensiarvoisen tärkeitä siinä, että jaksaa ajatella, että tämä helpottuu jossain kohtaa uraa tämä homma. (Ulla)

Aineistossa on mainintoja myös yksittäisistä, mentoroinnin aikana saaduista *pedagogisista vinkeistä*, jotka opettajat olivat kokeneet hyödyllisiksi. Esimerkiksi mainittiin yksittäinen toiminnallinen harjoitus omalle oppitunnille, oppilaiden tavoitearvosanojen kirjaamistapa ja omaan oppiaineeseen sopiva muistiinpanokäytäntö. Osa vinkeistä oli tiukasti oppiainesidonnaisia, osa yleisempiä. Näitä vinkkejä osallistujat saivat sekä mentorilta että toisilta osallistujilta. Kokemus pedagogisista vinkeistä vaihteli suuresti osallistujien välillä sen mukaan, mistä aiheista tapaamisissa oli keskusteltu.

Osallistujat olivat mentoroinnin kuluessa oppineet tunnistamaan vahvuuksia itsessään, ja tämän myötä he kuvasivat kehittyneensä paremmiksi myös *näkemään ja nimeämään vahvuuksia oppilaissa*.

Ja sitten minä olen oppinut tunnistamaan niitä myös muualla. – – Olen pystynyt lapsitaki kattoon, että aa, että hällä on tämmönen. (Anna)

Huomasi, kun kirjoitteli oppimissuunnitelmia ja siellä kysytään lasten vahvuuksia, niin osaa jotenkin tosi paljon eri tavalla tuoda, eikä vaan "ihan robkee, reipas koululainen". Niin sit on antanut itselle näkökulmaa tosi paljon, että missä kaikessa voi olla hyvä ja mitä kaikkea ne vahvuudet voi olla siellä luonteessa. On kivasti saanut itse hyödynnettyä. Ei pelkästään itensä kanssa vaan sinne opettajuuteenkin lisäksi. (Ulla)

Yhtä lailla kuin aikuisten itsensä kohdalla, vahvuuksien tunnistaminen nähtiin myös oppilaita kannattelevana ja motivoivana. Huomion kiinnittäminen oppilaan vahvuuksiin lisäisi osallistujien mukaan erityisesti epävarmojen oppilaiden itsetuntoa.

Mä koen kuitenkin, että se hyödyttää oppilaita ihan hirveästi. Koska täällä näkee just niitä oppilaita, jotka on niin epävarmoja itsestään. Et sit ku sieltä tulee niinku niitä vahvuussignaaleja niin jotenkin se motivoi siihen kouluunkin. (Liisa)

Mitä se tekee aikuisen ihmisen itsetunnolle, että kun niitä vahvuuksia joku ulkopuolelta sanoo, niin yhtä lailla oppilaille. (Birgitta)

Opettajat kuvasivat luonteenvahvuuksien hyödyttävän opetustyössä erityisesti siksi, että vahvuudet ulottuvat kaikille elämän osa-alueille. Haastatteluissa mainittiin usein koulunoppiainesidonaisuus ja toisaalta sen vastapainona luonteenvahvuuksien laajempi, koko elämän kirjoa koskeva vaikutus. Opettajat kuvailivat erilaisia tilanteita, joissa tietynlaiset vahvuudet helposti nousevat koulukontekstissa toisia tärkeämmäksi. Opettajien mukaan on kuitenkin merkityksellistä, että myös oppilaissa nähtäisiin kaikkia vahvuuksia ja kaikkien vahvuuksien yhtäläinen tärkeys tunnistettaisiin.

Me kuitenkin kasvatetaan niitä lapsia ja onhan nämä semmosia ihmisenä olemisen taitoja. Elämän taitoja. (Katja)

Ja jotenkin just, että muistaa ajatella myös niiden oppilaiden kannalta niitä vahvuuksia. Se tahtoo ehkä opettajilla olla välillä vähän, että pitää yrittää saada se äikän kirja saada käytyä läpi ja pitää miettiä, miten nämä saatais nyt rautalangasta väännettyä näille lopuillekin, että ne oppis nyt nämä asiat. Mutta muistettaisiin enemmän, että siellä on siellä se koko ihminen ja elämää tässä eletään, eikä vain sitä koulua varten. (Riikka)

Niitähän on paljon niitä, että ”en tehny koulussa mitään ja opettajat sano, että sinusta ei tuu ikinä mittään ja nyt oon täällä”. Minä en haluisi olla se opettaja. – – Että näkisin myös niitä vahvuuksia, mikä ei oo välittämättä se, että jaksaa keskittyä. (Janika)

Aineistossa oli myös yksittäisiä esimerkkejä siitä, millä tavoin osallistujat olivat nimenneet vahvuuksia oppilaissa. Vahvuuksien huomaaminen opetustyössä voi olla hyvinkin konkreettista ja arkista, esimerkiksi matematiikan tunnilla ahkeran ja periksiantamattoman tehtävien laskemisen nimeämistä sinnikkyyden käytöksi.

Vahvuusmentoroinnissa ei käsitelty lainkaan vahvuuksien opettamista tai hyödyntämistä oppitunneilla muuten kuin siltä osin, mitä osallistujat itse nostivat esille.

Kuitenkin haastatteluaineistosta selviää, että neljä opettajaa oli mentorointivuonna *opettanut vahvuustaitoja oppilailleen*. Osallistujien oppitunneilla oli muun muassa oltu kiitollisuusetsiviä, pelattu ystävällisyysbingoa ja pidetty kehurinkiä. Vahvuuksia ja myönteisen ajattelun taitoja oli myös integroitu kuluneen lukuvuoden aikana oppiainesisältöihin.

Oon ottanu tän kevään aikana, tai ebkä tämmönen pieni pätkä hiihtoloman jälkeen, opetukseen näitä vahvuuksia. Meillä on ollu vahvuustunti aina perjantaisin. (Katja)

Me uskoon integroitiin aika paljon sellasia tunnetaitoja ja sellasta itseensä tutustumista ja itsensä hyväksymistä. (Heli)

Kuusi osallistujaa kertoi haastattelussa, että ei vielä tällä hetkellä toteuta systemaattisesti vahvuuksien hyödyntämistä opetuksessaan. Opettajat olivat kuitenkin kiinnostuneita opettamaan luontevahvuuksia myös oppilailleen.

Jotenkin tulee luontevammaksi, kun paljon puhutaan nykypäivänä niistä vahvuuksista ja miten niitä sitten aatellaan myös lapsia, oppilaita, että niitten vahvuuksia tois siinä opetuksessa. Ebkä en ite vielä käytäntöön oo ite saanu tuonne sitä vietyä mutta katotaan nyt. (Meeri)

Varmasti tavallaan olen siinä polun alussa, että lähen kyllä varmasti siihen omaan pedagogiikkaan sitä tuomaan. (Liisa)

Aineistossa on myös mainintoja osallistujien pyrkimyksestä saada oppilaatkin tunnistamaan ja nimeämään vahvuuksia sekä itsessään että toisissaan. Tässäkin suurin osa osallistujista tunnisti olevansa vasta suunnitteluvaiheessa.

Että ne oppilaatkin oppis niitä. Et joku sanoiski toiselle: "olitpa sinnikäs". (Katja)

Jotenkin haluais saada oppilaat itekin bongaamaan itsestään niitä vahvuuksia. (Riikka)

Osa mentorointiin osallistuneista opettajista ohjasi luokanopettajaopiskelijoita mentorointivuonna. He kertoivat saaneensa mentoroinnin sekä harjoitteista että luontevahvuustyöskentelystä apua *ohjauksen toteuttamiseen*. Opettajat kertoivat käyttäneensä mentoroinnin harjoitteita sellaisenaan tai muokattuina opettajaopiskelijoiden ohjaustapaamisissa. Valmiit harjoitteet olivat keventäneet heidän työtaakkaansa mentorointivuonna. He kuvasivat myös hyödyntäneensä vahvuusajattelua eri tavoin opiskelijoiden kanssa pyrkien juurruttamaan vahvuuspedagogista ajattelua myös tuleviin opettajiin.

Tuki työnhakuprosessissa

Kaikki opettajat, joille työnhaku oli mentorointivuonna ajankohtainen, mainitsivat mentoroinnin olleen heille hyödyksi työnhakuprosessissa. Vahvuusmentorointi oli osallistujille ensimmäinen foorumi, jossa käsiteltiin työnhakua tietoisesti ja tavoitteellisesti. Mentoroinnista oli ollut apua sekä työnhakuun valmistautumisessa, työnhaun aikana että prosessiin liittyvien tuntemusten käsittelyssä. Aineistossa opettajat kertoivat mentoroinnin auttaneen heitä tarkastelemaan työnhakuun liittyviä asioita ensimmäistä kertaa.

Se rekrytointi. Se on semmoinen asia, mitä ei ehkä oo aikaisemmin ajatellut. Itse vaan henk. kohtaisesti touhunnut niiden kanssa että ei oo ulkopuolelta siihen saanut apuja. Oon toki vähän selvittelyt itsekin, mutta hyviä lisäjuttuja tuli tästä. (Meeri)

Isona juttuna itselle henkilökohtaisesti oli myös se työnhaun prosessointi. Jotenkin ennen tätä kevättä ei oo edes hoksannut, miten henkisesti raskasta se on ollut. – Niin nyt on huomannut itselläkin sellaisia lukkoja, mistä on paljon keskusteltu, et mitkä asiat siinä on niitä raskaita ja jännittäviä ja mistä ottaa helposti itteensä ja muuta. Niin niitä ei ite oo kyl käsitelly koskaan aikasemmin. – Ja myös tulee se olo, et ens vuonnakin taas jaksaa lähteä siihen prosessiin mukaan. Niin se on kyllä ollu mieleenpainuva juttu, mikä on varmasti ollu tosi hyödyllinen. (Ulla)

Haastatteluaineistossa osallistujat kuvasivat saaneensa mentoroinnista apua työnhakuprosessin eri vaiheisiin, CV:n ja työhakemuksen kirjoittamiseen sekä työhaastatteluun. Työnhakuun saatu apu mainittiin jopa mentoroinnin tärkeimpänä antina. Keskusteluiden ja harjoitteiden ohella myös luontevahvuuksiin tutustumisen yleisesti koettiin hyödyttäneen työnhaussa. Opettajat olivat kiitollisia siitä, että olivat mentoroinnissa oppineet nimeämään tarkemmin omia vahvuuksiaan.

Ja sitten tuntu, että siinä työhaastattelussa, kun sinun kanssa käytiin sitä briiffausta, mutta sitten myös mitä oltiin käyty näissä keskusteluissa...niin sieltä tuli, että ”hei minä olen miettiny tätä asiaa”. Niin siihen oli tosi paljon apua. (Katja)

Luontevahvuuksia, sitä parempaa päätä, hyödynsin työhaastatelussa, mitä tänä keväänä on ollut. (Kirsi)

Työhaussakin hyvin osaa sanoittaa omaa osaamistaan. Sellainen, että hakemukseen tai CV:een kirjoittaa että ”olen aurinkoinen ja iloinen”, niin se ei kyllä tuo yhtään mitään. Minä koen, että kun kertoo jostain vaikka anteeksiantavuudesta tai näkökulmanottokyvystä niin se kertoo siitä ihmisestä paljon enemmän. (Heli)

Haastatteluhetkellä kevään rekrytoinnit olivat ohi. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista tiesi haastatteluhetkellä jatkavansa samassa työpaikassa ja osalle työpaikka oli kevään aikana muuttunut vakituiseksi rekrytointiprosessissa. Kolme osallistujaa mainitsi haastattelussa uskovansa, että vahvuusmentoroinnilla oli ollut merkitystä heidän vakituisen työpaikkansa saantiin.

4.3.4 Opettajana kasvu

Opettajat kuvasivat opettajan identiteettinsä muokkautuneen kahdella tavalla: heidän itsetuntemuksensa omasta opettajaminästä oli lisääntynyt ja toisaalta heidän käsityksensä opettajuudesta ja opetusalaista olivat muokkautuneet. Aineiston tulos noudattelee siten jossain määrin Heikkisen (1999) esittelemää kahtiajakoa; opettajan ammatillinen identiteetti (*Kuka minä olen opettajana?*) muodostuu yhtäältä persoonallisesta identiteetistä (*Kuka olen?*) ja toisaalta kollektiivisesta identiteetistä (*Keitä me olemme?*). Mentoroinnin merkitys ammatillisen kasvun vahvistamisessa on tunnistettu myös suomalaisissa vertaisryhmämentoroinnin toteutuksissa (esim. Ahokas, 2010; Rajakaltio & Syrjäläinen, 2010).

Opettajaminän vahvistuminen

Opettajat kuvasivat, kuinka vahvuusmentorointi oli lisännyt heidän ymmärrystään omasta opettajuudesta. Opettajille oli alkanut muodostua kuva omasta työminästä ja siitä, mihin suuntaan he haluavat omassa opettajuudessaan kasvaa. Vahvuusmentorointi oli monelle osallistujalle ensimmäinen kokemus oman opettajuuden tarkastelusta ja jäsentämisestä. Lisääntynyt itsetuntemus onkin yksi opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksista (Hargreaves & Fullan, 1992; Heikkinen, 1999; Järvinen, 1999).

Tietyllä tapaa helpottanut opettajan työtä. Tai tehnyt itselleni selkeämmäksi sen, kuka minä olen opettajana. (Birgitta)

Nyt jotenkin habmottaa sen oman opettajuuden paremmin...ja sen polun. – – tuonut sitä ajatusta siitä, että mihinkä mä itse haluan siinä opettajuudessa mennä. Semmoista jäsennyttä. On ollut aikaa ja tilaa miettiä sitä. (Liisa)

Aineistossa toistui opettajien huomiot siitä, miten vahvuuksiin tutustuminen on saanut heidät huomaamaan että ”olenkin tällainen”. Koska vahvuudet ovat varsin henkilökohtaisia ja jokaisella yksilöllä ainutlaatuisia, muodostui niihin tutustumalla myös itsestä hyvin ainutlaatuinen kuva. Vahvuustyöskentelyn kuvailtiin antaneen tukea erityisesti omaan ammatilliseen osaamiseen ja oman opettajaminän kehittymiseen. Vahvuuksilla on erityistä merkitystä induktiovaiheen opettajan itsetuntemuksen rakentumisessa, kun käsitys omista kyvyistä ja osaamisesta ei saa vielä tukea työhistoriasta.

On paljon semmoisia vahvuuksia, mitä olen ajatellut, että mussa ei oo. Ja sitten oon huomannukki, että kun vähän perehdyn enemmän, että on ne mussa. Ja sitten oon oppinut tunnistamaan niitä myös muualla. (Anna)

Osaan tunnistaa jotain vahvuuksia paremmin tai tiedän, minkälainen minä olen opettajana. (Birgitta)

Varsinkin tässä työuran alussa, kun ei pysty tukeutumaan siihen, että on se 20 vuoden työkokemus, niin pystyy tukeutuun siihen, että näitä luonteenvahvuuksia löytyy kuitenkin jokaisesta. (Heli)

Jos yrittää matkia jotakin kollegan tapaa toimia, niin se ei itsellä toimikaan. Mutta kun on bongannut niitä omia vahvuuksia, ja hoksaakin käyttää niitä siinä omissa työskentelyssään, niin huomaa, että niiden kanssa se toimii ihan eri tavalla. Se helpottaa sitä semmoista työminän rakentamista ja löytymistä. (Riikka)

Nuorelle opettajalle omien mielipiteiden ilmaisu, etenkin määrääkäsena työntekijänä, ei ole aina itsestään selvää tai helppoa. Eräs osallistuja nimesi rohkeuden vahvuuden lisääntyneen itsessään vahvuusmentoroinnin myötä ja kertoi käyttäneensä sitä erityisesti rekrytointiin liittyvissä tilanteissa. Osallistujat kuvasivat myös yleisemmin mentoroinnin kerryttämää itsevarmuutta ja itseluottamusta ilmaista omia ajatuksiaan.

Olen tähän mennessä ajatellut, että määrääkäsena ei pysty sanomaan ei mihinkään. Mutta sen mentoroinnin ja sen ympyrän jälkeen olen todennut, että kyllä minäkin saan sanoa jossain kohtaa, että nyt kiitos riittää, en halua enempää. (Riikka)

On tuonut semmoista varmuutta. Olen alkanut uskaltaa sanoa enemmän, vaikka omia mielipiteitä. Tai ajatuksia, näkökulmia. Löytyy enemmän se oma paikka. (Katja)

Kyllä se on just sitä semmosta opettajan itsevarmuutta, itsetuntoa, parantanut. (Birgitta)

Tutkimuksessa toteutetulla vahvuustyöskentelyllä, kokeneemman kollegan kohtaamisella, vertaiskeskusteluilla sekä myönteisellä katseella omaa opettajuutta kohtaan oli vaikutusta mentorointiin osallistuneiden käsityksiin omasta opettajuudesta ja opettajaksi kasvusta. Kokonaisuudessaan mentorointivuosi kasvatti, Liisan sanoin, luottamusta siihen, että ”musta tulee ihan hyvä opettaja”.

Käsitykset opettamisesta ja opetusalaista

Mentorointikeskusteluilla oli osittain ollut vaikutusta siihen, miten osallistujat asemoivat itsensä suhteessa opettajuuteen. Opettajat kuvasivat haastatteluissa ris-tiriitaisesti mentoroinnin vaikutuksia käsityksiinsä opetusalaista ja opettajuudesta. Toisaalta mentorointi oli auttanut näkemään positiivisia puolia opettajuudessa ja opetusalassa. Osallistujille oli muodostunut ymmärrys siitä, että opettaminen on monipuolista työtä, jota voi toteuttaa itselleen sopivalla tavalla ja monenlaiset opettajat voivat menestyä työssään. Opettajuudessa nähtiin myös etuja verrattuna muihin aloihin.

Yksi vertainen toi sen esille, kuinka hyviä puolia opettajuudessa on, kun hän on kokenut sen kahdeksasta neljään toimistotyön. Ja että hän näkee, kuinka paljon hyviä puolia opettamisessa ja opettajan ammatissa on. Ja se on ihan totta. Itse tarvitsee vaan välillä sen, että joku toinen sanoo sen. (Katja)

Osallistujat kuvailivat olevansa hyvinkin sitoutuneita opetusalaan ja useimpien kohdalla myös nykyiseen työtehtäväänsä, riippumatta mentoroinnista. Erilaisista uravaihtoehtoista puhuttiin kuitenkin mentoroinnin aikana hyvinkin avoimesti. Alalle ei haluttu jäädä velvollisuuden tai tavan vuoksi. Kukaan ei kuitenkaan suunnitellut alalta pois siirtymistä loppuhaastattelussa. Mentorointikokemuksessa alalle sitoutumiseen olivat vaikuttaneet positiiviseen keskittyminen ja vahvuuksien tunnistaminen. Opettajuuden hyvien puolten sanoittaminen, joko mentorin tai vertaisten tekemänä, oli koettu merkitykselliseksi. Vahvuusmentoroinnissa opittu myönteinen katse ja armollisuus omaa, vasta kehittymässä olevaa ammattiosaamista kohtaan, mainittiin myös uraan sitoutumista helpottaneiksi tekijöiksi.

On lisännyt työhön sitoutumista. Esimerkiksi sekin, että sä oot osannut mulle vaikka sanottaa senkin että hei aika mahtavaa, että sulla on tommonen työyhteistö, missä sä pystyt noin laajasti opettamaan kaikenikäisiä ja löytäny ne positiiviset asiat, mitä ehkä unohtaa itse siinä arjessa. (Birgitta)

Vahvuusmentorointi sekä mentorointivuoteen osunut opettajien ammattijärjestön lakkoilu ja sen mukana tullut kielteinen julkisuus opettajuudesta oli kuitenkin myös lisännyt osallistujien tietoisuutta alan epäkohdista, kuten esimerkiksi alituisen lisääntyvistä ei-opetuksellisista tehtävistä tai määräaikaisten opettajien huonosta kohtelusta. Opettajat kuvasivat tulleeensa tietoisiksi siitä, että epäkohdat näyttävät olevan universaali ilmiö koulusta ja kunnasta riippumatta.

Hahmottaa vielä enemmän sen, kuinka paljon tällä alalla on semmoisia hirmu tunnollisia tyyppejä, jotka haluaa tehdä työnsä kunnolla ja kuormittuu siitä, kun ne kokee, että en saa tehtyä työtäni kunnolla. (Riikka)

Ainakin sillä tavalla ikävällä ikävästikin vahvistanut, että mitä puhutaan, että minkälaisissa ongelmissa opettajat pyörii. Vaikka on nähnyt, että itsellä on samoja haasteita, mitä mediassa puhutaan, niin harmillisesti on nähnyt miten realistisia ne ajatukset on ja ne asiat on kaikilla. Et se ei oo pelkästään, et on vaan sattunut sellaiseen luokkaan tai paikkaan, missä ne on vallalla. Vaan selvästi se on iso juttu tällä alalla kokonaan. (Ulla)

Herättänyt huomaamaan, että mitä kaikkea tähän oikeasti kuuluu. Että se ei ole vain se opettaminen, vaan se on peruskoulussa paljon, paljon, paljon muutakin. Että se opettaminen on siellä ehkä jossakin semmoisessa marginaalissa. (Anniina)

Mentorointitapaamiset olivat lisänneet myös ymmärrystä omasta ja kollegojen ammattitaidosta sekä opetustyön vaativuudesta. Aineistossa kuvattiin myös iloa havainnosta, että myös muut uransa alussa olevat opettajat tekevät paljon työtä ja ovat innostuneita siitä. Sydämellään työtä tekevien kollegojen kohtaaminen koettiin antoisana ja innostavana.

Mutta silloin, aina kun ollaan näissä tapaamisissa juteltu, niin silloin on aina ollut ylpeä olo. Että mahtavaa, että mä oon opettaja. (Kirsi)

4.4 Keskeisimmät tutkimushavainnot

Kun induktiovaiheen opettajille tarjottiin kunnioittavaan kohtaamiseen, luottamukseen ja vertaisuuteen perustuva tilaisuus keskustella työstään kollegoiden kanssa, ja keskustelua suunnattiin tietoisesti myönteiseen ja vahvuuksiin, kokivat opettajat vahvistuvansa ammatillisesti. Suomalaisessa kontekstissa mentoroinnin etuina on aiemminkin mainittu tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisesti myönteinen vaikutus hyvinvointiin ja jaksamiseen, kollegiaalisen tuen merkitys sekä ammatillisen olemuksen kehittyminen ja kasvaminen (ks. Hiltula ym., 2010; Johnson & Alamaa, 2010; Syrjälä & Estola, 2010).

Vahvuusmentoroinnilla oli tämän tutkimuksen osallistujille erityinen merkitys induktiovaiheessa. Osallistujat saivat vahvistusta opettajan työn tekemisen taitoihin, joita ei heidän kertomansa mukaan harjoitella muualla. Vahvuusmentorointi tuki työssä jaksamista tukevia taitoja, kuten esimerkiksi myönteisyyttä ja oman opettajuuden ja vahvuuksien tunnistamista, sekä konkreettisia työn tekemisen taitoja, kuten esimerkiksi työn rajaamista ja rekrytoinnissa onnistumista.

Luonteenvahvuustyöskentely oli tuonut lisäarvoa mentorointiin. Vahvuusmentorointiin osallistuminen oli muokannut osallistujien ymmärrystä ja käsitystä luonteenvahvuuksista sekä yleisenä ilmiönä että omia luonteenvahvuuksia tarkasteltaessa. Luonteenvahvuustyöskentelyllä oli ollut myös merkitystä opettajien ajatteluun

opetustyöstä sekä itse opetukseen. Quinlanin ja kollegojen tutkimuksen (2019) mukaan opettajien hyvinvointi tai vahvuuksien käyttö ei lisääntynyt pelkän vahvuusintervention myötä. Tässä tutkimuksessa vahvuuksien ja mentoroinnin yhdistelmän kuvailtiin tukeneen hyvinvointia ja jaksamista työssä samalla, kun opettajien vahvuusajattelu kehittyi ja he käyttivät vahvuusnäkökulmaa myös opetustyössään.

Vahvuusmentoroinnin yhdistelmätoteutus ryhmä- ja yksilötapaamisista, etä- ja lähitapaamisista sekä vapaista keskusteluista ja ohjatuista harjoitteista koettiin pääosin onnistuneeksi. Nämä tulokset ovat pohjana tutkimuksessa luotavalle vahvuusmentorointimallille.

5 KEHITTÄMISVAIHE: VAHVUUSMENTOROINTIMALLIN MUODOSTAMINEN

Ennen tutkimuksen lopputuotoksen, käytännössä hyödynnettävän vahvuusmentoroointimallin esittelyä, tarkastelen tutkimuksen vahvuusmentoroinnin tavoitteissa onnistumista. Arvioin tutkimuksen mentoroinnin onnistumista myös erillisen arviointiohjelman, Kirkpatrickin mallin avulla.

5.1 Vahvuusmentoroinnin tavoitteiden tarkastelu

Asetin tutkimuksessa toteutettavalle mentoroinnille kolme tavoitetta. Seuraavassa kuvaan näitä tavoitteita ja niiden toteutumista tutkimustulosten ja aiemman tutkimuksen näkökulmasta punoen kehittämistutkimuksellisesti yhteen käytännön kokemuksia ja teoreettisia näkökulmia.

Pedagoginen hyvinvointi

Pedagogista hyvinvointia ei ole aiemmassa mentorointitutkimuksessa nostettu mentoroinnin tavoitteeksi. Suomalaisessa vertaismentorointimallisissa mentoroinnin tavoitteeksi on mainittu kuitenkin työhyvinvointi (Heikkinen, Tynjälä ym., 2012). Nämä käsitteet olen ymmärtänyt lähekkäisiksi mutta näkökulmaltaan erilaisiksi.

Koska pedagoginen hyvinvointi on verrattain uusi käsite, on myös siihen liittyvä tutkimus vielä suhteellisen suppeaa. Meriläinen ja kollegat (2008) toteavat myös, että pedagogista hyvinvointia ei voida suoraan mitata, vaan arvioiminen edellyttää erilaisten hyvinvoinnin indikaattoreiden hyödyntämistä. Koska valmista pedagogisen hyvinvoinnin mittaria ei ole, ja koska haluan tarkastella pedagogista hyvinvointia laaja-alaisena käsitteenä (ks. Pietarinen ym., 2008), hyödynnän omassa tarkastelussani aiemmin esittelemiäni Seligmanin (2011a) yleisen hyvinvoinnin PERMA-teorian osa-alueita.

Vastaavaa aiempaa esitystä PERMA-elementeistä opettajan pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueina ei ole. Alustavasti näyttäisi kuitenkin siltä, että yleisen hyvinvoinnin kontekstiin rakenneltu PERMA-teoria sopii myös työhön kytkeytyvän hyvinvoinnin tarkasteluun (ks. esim. Choi ym., 2019; Kun ym., 2017; Watanabe ym., 2018) mutta tämä ei ole vielä kovin vakiintunut näkökulma. PERMA-teoriaa on kuitenkin hyödynnetty viime vuosina esimerkiksi tarkasteltaessa malesialaisten (Shanmugam & Hidayat, 2022), kreikkalaisten (Reppa ym., 2023) sekä hongkongilaisten (Lee ym., 2023) opettajien hyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelussa on kyse opettajien kokemasta pedagogisesta hyvinvoinnista (ks. myös Soini ym., 2010). Ajattelen, että hyvinvointia on lähtökohtaisestikin tutkittava kokemuksena, vaikka sen arviointia voidaanakin täydentää esimerkiksi muiden ihmisten näkemyksillä asiasta (ks. Seligman, 2018). Sovellan seuraavassa PERMA-teorian osa-alueita opettajan kokeman pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöinä ja peilaan näiden osa-alueiden toteutumista tässä tutkimuksessa.

1. Myönteiset tunteet opettajan työssä (PERMA: positive emotions)

Positiiviset tunteet vaikuttavat myönteisesti työntekijän henkilökohtaisiin resursseihin, jotka puolestaan vaikuttavat työhön sitoutumiseen (Ouweneel ym., 2012). Tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat vahvuusmentoroinnin lisänsen myönteistä ajattelua yleisellä tasolla, itseä kohtaan ja suhteessa muihin. Mentoroinnin kuvattiin herättäneen positiivisia tunteita työssä, kuten iloa ja onnellisuutta, kun tapaamisissa oli keskittyty huomaamaan onnistumiset ja hyvät asiat ja iloittu yhdessä niistä.

Opettajan työssä positiivisia tunteita tukevat erityisesti hyvä vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa sekä kollegoilta saatu tuki (Blomberg, 2008; Chen, 2016; Hagenauer ym., 2015). Vahvuusmentoroinnin osallistujat kuvasivat aineistossa kokevansa, että luontevahvuuksien nimeäminen ja myönteiseen keskittyminen lisää mahdollisuutta luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen oppilaan ja opettajan välillä. Osallistujat myös kuvasivat saaneensa vertaistukea mentorointikeskusteluissa.

Opetustyö on jo itsessään luonteeltaan tunnepitoista ja opettaja käyttää tunteita työssään joka päivä (Hargreaves, 2000). Vahvuusmentoroinnissa keskusteltiin kaikenlaisista tunteista. Loppuhaastattelun maininnat epämiellyttävistä tunteista sijoituivat menneisyyteen tai osallistujat kuvasivat niissä sitä, kuinka mentorointikokemus on helpottanut noiden epämiellyttävien tunteiden käsittelyä. Opetustyössä koettu nautinto näyttää myös lisäävän opetuksen vaikuttavuutta (Frenzel ym., 2016) mutta vaikutukset opetuksen laatuun tai oppilaiden kokemuksiin jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

2. Opettajan työhön sitoutuminen (PERMA: engagement)

Työhön sitoutuminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan intohimoa työtä kohtaan, positiivista asennoitumista työhön ja pyrkimystä tehdä työtä parhaan kykynsä mukaan. Työhön sitoutuminen on myönteinen tila, jossa ovat läsnä motivaatio ja innostus. Myönteinen sitoutuminen työhön mahdollistaa työntekijän paremman onnistumisen työtehtävissään mutta sitoutumisen kääntyessä negatiiviseksi, epämiellyttäväksi suorittamiseksi se voi johtaa burnoutiin, loppuun palamiseen. (Leiter & Bakker, 2010.) Stairs ja Galpin (2010) esittelevät positiivisen työhön sitoutumisen mallin, jossa työhön sitoutumisen kolme elementtiä ovat työstä nauttiminen, työn haastavuus ja työn merkityksellisyys. Myös Schaufeli ja kollegat (2006) jaottelevat työhön sitoutumisen kolmeen osa-alueeseen: 1) Tarmokkuus työssä näyttäytyy esi-

merkiksi energisyyden ja vahvuuden tunteina, resilienssinä sekä sinnikkäänä ja pitkäjänteisenä työskentelynä. 2) Omistautuminen työlle näkyy esimerkiksi siten, että henkilö kokee työnsä merkityksellisenä ja tärkeänä ja että työ inspiroi, haastaa sopivasti, innostaa ja herättää ylpeyttä työntekijässä. 3) Kun henkilö on uppoutunut työhönsä, hän kokee iloa intensiivisestä työskentelystä, unohtaa työskennellessään muut asiat ympärillään ja tempautuu työhönsä niin, että aika tuntuu menevän siivillä ja työstä voi olla jopa vaikea irrottautua. Schaufelin ja kollegojen työhön sitoutumista mittaavan kyselylomakkeen kysymykset heijastelevat siis osin samoja teemoja kuin Stairsin ja Galpinin malli; sekä työn merkityksellisyys että työn sopiva haasteellisuus näkyvät esimerkiksi energisyytenä, sinnikkyytenä ja uppoutumisena.

Hakanen (2004, 2009) on kääntänyt suhteellisen pysyvää, myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa käsittävää työhön sitoutumista kuvaavan käsitteen ”work engagement” muotoon ”työn imu”. Suomenkielisen sitoutuminen-käsitteen haasteena onkin sen luoma mielikuva sitoutumisesta työnantajaan, alaan tai tiettyyn tehtävään (vrt. *commitment*). Tämän tutkimuksen aineiston antama kuvaus työn imusta, myönteisestä työhön sitoutumisesta, on melko vähäistä. Etenkään sen yhteyttä vahvuusmentorointiin ei aineistosta ole havaittavissa. Alku- ja loppukyselyiden vastausten perusteella muodostin käsityksen, että osallistujien myönteinen sitoutuminen työhön oli jo lähtötasoltaan korkea. Osallistujien innostus ja uppoutuminen työhön näkyivät mentoroinnin aikana toki tutkijan muistiinpanoissa siitä, miten sinnikkäästi ja sitoutuneesti he hoitivat työtehtäviään ja halusivat kehittyä alalla. Mentorointiin vapaaehtoisesti osallistuminen osoittaa myös kiinnostusta omaa työtä kohtaan ja sitoutumista opettajuuteen.

Suomessa opettajaksi perinteisesti halutaan ja ammattiin myös sitoudutaan (Niemi, 2016), vaikkakin viime vuosina opettajien alanvaihtopohdinnat ovat lisääntyneet (esim. Räsänen ym., 2020). Tämän tutkimuksen loppuhaastattelussa mainittiin, että sitoutumista opetusalaan olivat edistäneet vahvuusmentoroinnissa esille nostetut opetusalan ja opettajuuden positiiviset puolet. Yksinkertaista alaan sitoutumista (*commitment*) voidaan todentaa myös sillä, että kaikki mentorointiin osallistuneet opettajat jatkoivat opetusallalla, vaikka mentoroinnin aikana useampi mainitsi pohtivansa myös alanvaihtoa.

3. Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä (PERMA: relationships)

Soini ja kollegat (2010) nimeävät vuorovaikutussuhteet keskeiseksi tekijäksi opettajan pedagogisessa hyvinvoinnissa ja opettajalla tulisikin olla laajasti erilaisia strategioita erityisesti haastaviin tilanteisiin oppilaiden kanssa. Opettajan vuorovaikutussuhteet muodostuvat ainakin oppilaiden, huoltajien ja kollegojen suuntaan. Lisäksi opettajalla voi olla vaihteleva määrä erilaisia sidosryhmäsuhteita osana työnkuvaansa. Vuorovaikutussuhteiden merkitys opettajan työssä näyttyy yhtä aikaa sekä kuormittavana että voimaannuttavana (Soini ym., 2008). Työskentely ja vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa ovat Hargreavesin (2000) tutkimuksen

mukaan opettajien tärkein voimavaran lähde mutta haastavat tilanteet oppilaiden ja kollegojen kanssa ovat opettajalle myös vaatimustekijä (esim. Blomberg, 2008; Hakanen ym., 2006).

Vahvuusmentorointi antoi opettajien vuorovaikutussuhteisiin myönteisiä sisältöjä, kuten vahvuuksien ja onnistumisen huomioimista. Osallistujat kuvasivat vahvuuskielen käytön ja vahvuuksiin keskittymisen lisänneen luottamusta oppilassuhteissa. Opettajat kertoivat myös oppineensa näkemään hyvää ja vahvuuksia kollegoissaan. Myös haastavista työ- ja oppilastilanteista keskusteltiin vahvuusmentoroinnissa, mikä on merkityksellistä opettajan pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisessa (ks. Soini ym., 2010). Vuorovaikutussuhteen laadusta huoltajiin ei aineistossa ollut mainintoja.

4. Opettajan työn merkityksen kokemus (PERMA: meaning)

Työelämässä merkityksen kokemuksia on havaittu syntyvän silloin, kun työ näytetään tekijälleen johdonmukaisena ja tärkeänä, sillä on selkeä suunta ja työntekijä tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta (Schnell ym., 2013). Työn merkitys näyttäisi jakaantuvan neljään taustatekijään: itseen (*self*), toisiin ihmisiin (*others*), työn toteutukseen (*agency*) ja kanssakäymiseen (*communion*) (Rosso ym., 2010). Opettajan työn merkitys koostuu useimmiten toisiin ihmisiin liittyvistä asioista, kuten toisten auttamisesta tai toisista välittämisestä: opettajalla on mahdollisuus pedagogisesti vaikuttaa oppilaan akateemiseen suoriutumiseen tai sosiaaliseen kasvuun ja hyvinvointiin (Lavy & Bocker, 2018). Muiden OECD-maiden opettajien tapaan myös suomalaiset opettajat ilmoittivat tärkeimmäksi syyksi ammatinvalintaansa lapsen kehittymisen tukemisen (OECD, 2019).

Työ itsessään on siis opettajille merkityksellistä, eikä sitä ollutkaan tarpeen korostaa myöskään tämän tutkimuksen mentoroinnissa. Osallistujille opettaminen oli merkityksellistä, yhteiskunnallisesti ja yksilötasolla tärkeää työtä. Haastattelussa vahvuusmentoroinnin ei mainittu vaikuttaneen työn merkityksellisyyteen, tosin alku- ja loppukyselyissä viisi opettajaa oli arvioinut työtään mentoroinnin lopussa merkityksellisemmäksi kuin mentoroinnin alussa. Opettajat mainitsivat haastattelussa ymmärtäneensä opettajan työn merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle jo ennen mentorointiakin, kuten Kirsi sanoessaan: ”Olen aina pitänyt opettajuutta arvokkaana ja semmoisena työnä, että on helppo motivoitua siihen. Ja tietää, että se on tärkeää ja perustavanlaatuaista, Suomessa varsinkin.”

5. Opettajan työssä onnistuminen (PERMA: accomplishment)

Opettajan työ määritellään usein professioksi, koska siihen yhdistyvät tiedeperusteinen koulutus, laajan autonomia ja vastuu, odotus sitoutumisesta ammattitaidon kehittämiseen sekä vahva eettinen koodisto oppijan ja yhteiskunnan hyväksi toimimisesta (Luukkainen, 2022). Professioniin liittyy myös käsitys eksperttiydestä – opettajuuden odotuksiin kuuluu osaamisen korkea taso (Lapinoja & Heikkinen, 2006;

Niemi, 2016). Opettajan työ on vaativaa ihmissuhdetyötä ja siinä onnistuminen vaatii asiantuntijuutta mutta myös aktiivista oppimista työuran aikana (ks. Soini ym., 2016). Onnistumisen kokemusten puuttuminen puolestaan ymmärrettävästi vähentää opettajan työstä kokemaa nautintoa (Frenzel ym., 2016).

Vahvuusmentoroinnissa kiinnitettiin huomiota työssä onnistumisiin, joita jokaisella opettajalla päivittäin on. Omia työssä onnistumisia kuvattiin Kerro päivästäsi sekä Tähtihetket -harjoituksissa sekä kiitollisuuskierroksilla ja kokoavassa vahvuuspalautteessa. Osallistujat kuvasivat luottamuksensa omaan osaamiseen vahvistuneen vahvuusmentoroinnin aikana.

Uransa alussa olevan opettajan työssä onnistumista edistävät erityisesti työyhteisöstä saatu tuki ja myönteiset kokemukset työyhteisöstä (esim. Jokinen ym., 2012). Vahvuusmentoroinnin tarjoama vertaistuki kuvattiin tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi ja saadun psykososiaalisen tuen kuvattiin lisänneen työhyvinvointia. Loppuhaastattelussa opettajat kuvasivat mentoroinnin vaikuttaneen työssä onnistumisen edellytyksiin; he olivat onnistuneet rajaamaan työtään sekä onnistuneet työnhakuprosessissa. Opettajat kuvasivat myös oppineensa moninaisia ammatillisia taitoja ja tietoja; he olivat oppineet työtehtävien organisointitapoja, saaneet pedagogisia vinkkejä, oppineet bongaamaan ja nimeämään vahvuuksia oppilaissa sekä saaneet apua ohjauksen toteuttamiseen. Lisäksi opettajat kertomansa mukaan hyödynsivät tai halusivat hyödyntää luonteenvahvuuksia opetuksessaan.

PERMA-teorian elementit näyttävät siis kuvaavan suhteellisen laajasti opettajan pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöitä. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa ei pystytty tarkastelemaan kaikkien elementtien toteutumista. Vahvuusmentorointi onnistui PERMA:n osa-alueiden avulla tarkasteltuna ennen kaikkea työssä onnistumisen tukemisessa ja mentorointikokemuksella oli yhteyttä myös työssä koettuihin myönteisiin tunteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Työn imun, myönteisen työhön sitoutumisen kokemuksesta ei aineisto sen sijaan antanut juurikaan tietoa, etenkin sen muutoksesta tai kehityksestä. Muutoksia työn merkityksen kokemuksessa ei mainittu aineistossa lainkaan.

PERMA-teorian elementeillä on jonkin verran yhtäläisyyksiä itsemääräämisteoriaan, jonka mukaisesti ihmisen hyvinvoinnin ja motivaation taustalla on kolme psykologista tarvetta: 1) tarve vaikuttaa omiin päätöksiinsä ja toimintaansa (autonomia), 2) tarve tuntea olevansa pätevä ja tuntea onnistuvansa tekemisissään – riippumatta siitä, miten hyvin hän todellisuudessa onnistuu (kompetenssi) ja 3) tarve kuulua johonkin joukkoon tai ryhmään (yhteenkuuluvuuden tunne) (ks. Ryan & Deci, 2017). Tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat jossain määrin myös itsemääräämisteoriaa. Autonomian tarve näyttäytyi siinä, kuinka opettajat kuvasivat ammatillisen identiteetin kasvua ja lisääntyntä itsevarmuutta merkityksellisiksi. Lisäksi opettajat kuvasivat tärkeäksi hallinnan tunteen oman työn rajaamisessa ja työtehtävien organisoinnissa. Kompetenssin merkitys korostui työssä onnistumista koskeissa maininnoissa; opettajille oli tärkeää kehittää omaa osaamistaan sekä

saada onnistumisen kokemuksia työssä. Myös vahvuuksiin keskittyminen lisäsi kompetenssin tunnetta: vahvuuksien avulla jokainen osallistuja sai mahdollisuuden nimetä omia taitojaan. Yhteenkuuluvuuden tarpeeseen vastasi puolestaan mento-roinnin vertaistuellinen näkökulma, jossa opettajat saattoivat identifoida itsensä uransa alussa olevien opettajien joukkoon.

Ajattelen siis, että vaikka opettajan pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöitä voi edellä esitetyn perusteella kuvata PERMA-elementtien avulla, on myös muiden hyvinvoinnin teorioiden hyödyntäminen mahdollista tässä määrittelyssä.

Lisääntynyt luontevahvuuksien ymmärrys

Pedagogisen hyvinvoinnin ohella asetin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa vahvuusmentoroinnin tavoitteeksi lisätä osallistujien ymmärrystä siitä, mitä luontevahvuudet ovat ja miten niitä voi hyödyntää opettajan työssä, mitkä ovat heidän omia luontevahvuuksiaan ja miten he voivat niitä työssään kehittää. Nämä luontevahvuuksiin liittyvät tavoitteet toteutuivat. Osallistujat kuvasivat haastatteluissa, kuinka heidän tietonsa luontevahvuuksista oli lisääntynyt mentorointivuoden aikana. Osallistujien luontevahvuuskäsitys myös vastasi tutkija-mentorin suunnitteluvaiheessa luomaa ymmärrystä luontevahvuuksista. Lisäksi osallistujat kuvasivat aineistossa laajasti eri VIA- vahvuuksien käyttöä opettajan työssä.

Osallistujille oli myös muodostunut ymmärrys heidän omista luontevahvuuksistaan, sekä siitä, miten he voivat tunnistaa, hyödyntää ja kehittää luontevahvuuksia opettajan työssä. Luontevahvuustavoitteet jopa ylittyivät siltä osin, että opettajat olivat käyttäneet vahvuussanastoa myös oppilaiden kanssa. Tämän mahdollisti vahvuuskieleen ja opettajan omiin vahvuuksiin tutustuminen (ks. myös Quinlan ym., 2019). Lisäksi neljä opettajaa oli opettanut vahvuustaitoja oppilailleen mentoroinnin aikana ja kuusi mainitsi haluavansa kehittyä siinä. Opettajat olivat myös konkreettisesti käyttäneet vahvuussanastoa ja omien luontevahvuuksien tuntemustaan työnhaun eri vaiheissa.

Ammatillinen kasvu

Ymmärrän vertaismentorointimallin tavoitteeksi kuvatun ”oman työn ja osaamisen kehittämisen” läheiseksi tässä tutkimuksessa vahvuusmentoroinnin tavoitteeksi kuvatulle ammatilliselle kasvulle (ks. Heikkinen, Jokinen ym., 2012). Ammatillisen kasvun käsite jakautui suunnitteluvaiheen kuvauksessa kolmeen osa-alueeseen koostuen tietojen ja taitojen kehittymisestä, omaan itseän tutustumisesta ja ymmärtämisestä sekä kannustavasta ja mahdollistavasta työympäristöstä (Hargreaves & Fullan, 1992). Näistä kolmesta opettajan kehittymisen osa-alueesta vahvuusmentorointi painottui itseymmärryksen kehittymiseen. Opettajat kuvasivat oppineensa tunnistamaan, hyödyntämään ja kehittämään vahvuuksiaan ja kertoivat opettajaminänsä vahvistuneen lisääntyneenä itsetuntemuksena sekä itsevarmuutena. Myös opettajien tiedollinen ja taidollinen pääoma oli haastattelukuvausten perusteella lisääntynyt:

opettajat kertoivat rajanneensa työtään ajallisesti ja sisällöllisesti sekä onnistuneensa rekrytointiprosessissa. Osa opettajista kertoi kehittyneensä positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuustyöskentelyn käyttämisessä opetustyössä. Opettajat kuvasivat oppineensa myös työn sisällöistä, kuten opetustavoista ja arviointimenetelmistä.

Vaikutukset kehittymisen kolmannella, työoloihin ja työympäristöön suuntautuvalla osa- alueella jäivät vahvuusmentoroinnissa varsin pieneksi. Opettajat kuvasivat ymmärryksensä opetusalaista kyllä lisääntyneen, sekä alan hyvistä puolista että epäkohdista, mutta työyhteisön sisäinen näkökulma oli mentorointikeskusteluissa ja haastatteluaineistossa kaiken kaikkiaan hyvin vähäinen. Vahvuusmentorointi siis tuki osallistujien ammatillista kasvua erityisesti yksilöllisessä kehityksessä.

Ammatillisen kehityksen tukimuotoja on monenlaisia ja ne voivat myös sisällöltään olla erilaisia. Jackson (1992) kuvailee neljä tapaa tukea opettajan ammatillista kehitystä. Ensimmäinen tapa on opettaa tekniikkaa, ”know-howta”, ja kertoa, miten asiat kannattaa tehdä. Tätä näkökulmaa edustavat tämän tutkimuksen tuloksissa työssä onnistumisen muodot, etenkin tiedon ja taidon lisääminen työtehtävien toteutuksessa.

Toisena tapana Jackson (1992) nimeää ”voimaantumisen” (*empowerment*) työolojen parantamisen avulla; opettajan työntekoa voidaan helpottaa esimerkiksi vähentämällä työmäärää, lisäämällä suunnitteluaikaa, pienentämällä oppilasmäärää, lisäämällä avustavan henkilökunnan määrää. Tähän vahvuusmentoroinnilla oli melko vähän annettavaa. Työn rajaamisella pystyttiin jossain määrin vaikuttamaan työmäärään ja -aikaan mutta pääosin työolojen parantaminen on pääosin työnantajan vastuulla. Tässä tutkimuksessa ei pyritty vaikuttamaan työyhteisön tai työnantajan toimintaan.

Toisaalta ”voimaantumiseen” liittyy kuitenkin suunnitteluvaiheessa esittelemäni työn tuunaaminen. Tutkimus vahvistaa aiempaa käsitystä siitä, että työn tuunaaminen on yhteydessä työssä koettuun tyytyväisyyteen (ks. Bakker ym., 2012; Lyons, 2008; Tims ym., 2013): Osallistujat kuvasivat työn tuunaamisen eri tapoja merkityksellisinä sekä työstä nauttimista ja työssä onnistumista vahvistavina tekijöinä.

Vahvuusmentoroinnilla pystyttiin myös tuunaamaan työtä, ennen kaikkea kognitiivisesti. Erityisesti myönteisen ajattelun harjoittelu lisäsi opettajien mukaan työstä iloitsemista ja alaan sitoutumista. Myös vahvuuksien tunnistaminen omassa toiminnassa lisäsi heidän kokemaansa ammatillista itsevarmuutta. Osallistujille oli samalla syntynyt ymmärrys siitä, että omalla ajattelulla on keskeinen merkitys työhön suhtautumisessa.

Toinen tutkimuksessa esiin noussut tapa tuunata työtä oli työtehtävien tuunaus. Työtehtäviä tuunattiin erityisesti rajaamalla omaa työtä. Osa opettajista myös muokkasi ja selkeytti työtehtäviään ja lisäsi esimerkiksi vahvuuspedagogiikkaa opetukseensa. Työtehtävien tuunaamista, etenkin työn rajaamista, kuvattiin merkitykselliseksi omalle hyvinvoinnille ja jaksamiselle. Kolmas tuunaustapa, työn sosiaalinen tuunaaminen, keskittyi vahvuusmentorointiin osallistuneilla puolestaan

myönteisen näkemiseen toisissa, niin kollegoissa kuin oppilaisakin. (ks. Dik & Duffy, 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001.)

Kolmantena tapana helpottaa opettajan ammatillista kehitystä Jackson (1992) kuvailee ”psykologisen epämukavuuden vähentämistä” kannustuksen, tuen, sympatian ja kunnioituksen avulla. Tässä tutkimuudossa vahvuusmentorointi onnistui haastattelukuvausten perusteella: mentoroinnin kuvattiin esimerkiksi olleen terapeutin kokemus, auttaneen työssä jaksamista ja helpottaneen oloa.

Jacksonin jaottelussa on vielä neljäs kategoria, jolle hän ei osaa antaa yksiselitteistä nimeä. Jackson kuvailee, kuinka opettaja kehittyessään ammatillisesti oppii näkemään työtään eri lailla, ymmärtää paremmin työn syvän merkityksen ja ylipäättään laajentaa ymmärrystä työstään. Käsitökseni mukaan tällaista työn näkemistä uudessa valossa ja ymmärryksen laajentamista vahvuusmentoroinnissa kuvaa erityisesti myönteisen ajattelutavan omaksuminen ja vahvuuksiin keskittynyt työote sekä vahvuusmentoroinnissa laajentunut ymmärrys opetusalaista.

Kaiken kaikkiaan vahvuusmentoroinnille asetetut tavoitteet näyttävät siis perusteltuina ja ne kaikki toteutuivat vähintäänkin kohtalaisesti. Tavoitteiden keskinäistä suhdetta voisi tarkastella myös hierarkkisesti: ymmärrykseni mukaan luontevahvuuksiin tutustuminen ja ammatillinen kasvu mahdollistavat pedagogisen hyvinvoinnin kokemusta. Pedagogista hyvinvointia voisi tarkastella myös suppeammin työhyvinvoinnin näkökulmasta, kuten loppuhaastattelussa tehtiinkin. Loppuhaastattelussa kaikki osallistujat kuvasivat vahvuusmentoroinnin vaikuttaneen myönteisesti työhyvinvointiinsa.

5.2 Vahvuusmentoroinnin arviointi

Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2011) esittävät kymmenen vaatimuksen listan tehokkaan koulutusohjelman toteuttamiseksi, joista yhdeksän ensimmäistä on toteutunut tutkimuksessani seuraavasti: 1. *Tarpeiden määrittely* toteutui tutkimustehtävää määriteltäessä ja suunnitteluvaiheessa mentoroinnin tarvetta tarkastellessa. 2. Vahvuusmentoroinnin *tavoitteet* nimesin suunnitteluvaiheessa. 3. *Sisältöjen määrittely* on toteutunut suunnittelumallia laatiessa sekä kunkin osallistujan kohdalla yksilöllisesti. 4. *Osallistujien valinta* toteutui suunnittelu- ja testaamisvaiheessa. 5.–6. *Aikataulusuunnitelman ja fasiliteettien valinnan* laadin toteutussuunnitelmassa. 7. *Kouluttajan valinta* toteutui luontaisesti tutkimuksen lähtökohdista käsin. 8. *Audiovisuaaliset apuvälineet* valitsin toteutussuunnitelmassa. 9. *Ohjelman toteuttaminen* on kuvattu testaamisvaiheessa.

Listan kohdan 10., *ohjelman arvioinnin*, toteutan seuraavassa tarkastelemalla vahvuusmentoroinnin onnistumista erillisen arviointimenetelmän avulla. Arviointimenetelmäksi olen valinnut Kirkpatrickin mallin, joka on kehitetty ennen kaikkea liiketoiminnan koulutusten arviointiin. Mallilla voidaan kuitenkin arvioida monen-

laisia koulutuksia tai koulutusohjelmia. Mallissa onnistumista arvioidaan neljällä tasolla:

1. Reagoinnin taso (miten tyytyväisiä osallistujat ovat koulutukseen)
 2. Oppimisen taso (kuinka hyvin osallistujat ovat omaksuneet koulutuksen taidot ja tiedot)
 3. Toiminnan taso (kuinka hyvin opitut tiedot ja taidot ovat siirtyneet käytäntöön)
 4. Tulosten taso (ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttaminen)
- (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016.)

Ohjelman suunnittelu etenee Kirkpatrickin mallin mukaisesti tuloksista katsotuna päinvastaisessa järjestyksessä. Vahvuusmentoroinnin arviointi on siis alkanut jo ennen kuin itse ohjelma on alkanut. Vahvuusmentoroinnin päämääräksi, eli toivotuksi tuloksiksi määrittelin pedagogisen hyvinvoinnin lisääntymisen (taso 4). Tavoittelin myös melioristista, positiiviseen psykologiaan nojautuvaa toimintamallia, jossa keskitytään hyvään, sekä nimetään onnistumiset ja vahvuudet itsessä ja oppilaissa. Nämä tavoitteet näyttäytyvät puolestaan konkreettisina tapahtumina toiminnan tasolla (taso 3). Oppimisen (taso 2) näkökulmasta nimesin vahvuusajattelun periaatteita, joiden mukaisesti odotin opettajien muodostavan käsityksen yleisesti luonteenvahvuuksista sekä omista vahvuuksistaan. Toisena oppimisen tason tavoitteena oli lisätä osallistujien ammatillista kasvua. Osallistujien tyytyväisyyteen (taso 1) olen pyrkinyt vaikuttamaan ennen kaikkea omalla toiminnallani mentorina.

Esitän seuraavassa katsauksen vahvuusmentoroinnin onnistumisesta Kirkpatrickin mallin avulla. Arviointini taustana ovat *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation* (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) sekä *The Kirkpatrick four levels* (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011). Perustan arviointini arviointivaiheen tutkimustuloksiin mutta olen tarvittavilta osin palannut myös uudelleen haastatteluaineistoon ja tutkijan muistiinpanoihin. Oma tutkimustoteutukseni on asettanut myös tiettyjä rajoituksia arviointimallin hyödyntämiselle. Nämä huomiot ja rajoitukset mainitsen jokaisen tason kohdalla erikseen.

1. Reagointi

Reagoinnin arvioinnilla pyritään selvittämään, kuinka sopiva, innostava ja relevantti koulutus on osallistujille ollut. Tällä arvioinnin tasolla mitataan asiakastyytyväisyyttä, sitoutumista ja koulutuksen relevanssia. Reagointia arvioidaan Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2016) mukaan turhan usein summatiivisena ja liiallisin resurssien suhteessa siihen, kuinka merkityksellinen reagoinnin taso koulutuksen onnistumiselle on. He suosittelivatkin toteuttamaan tason 1 arvioinnin nopeasti ja tehokkaasti, esimerkiksi lyhyen kyselyn muodossa. Formatiivinen, koulutuksen aikainen arviointi antaisi puolestaan enemmän mahdollisuuksia kehittää koulutusta

Omassa tutkimuksessani formatiivista arviointia reagoinnin tasosta edustavat tutkijan päiväkirjaan tekemäni merkinnät sekä välihaastattelut. Niistä päättelin, että osallistujat kuvaavat olleensa mentorointiin tyytyväisiä ja sitoutuneita. Summatii-

vista arviointia edustaa loppuhaastattelu, jossa kaikki osallistujat kuvasivat olevansa tyytyväisiä mentorointiin.

Käyttämieni arviointimenetelmien heikkous on anonymiteetin puute – nimetön kyselylomake olisi saattanut antaa jollekin rohkeutta kertoa kokemuksistaan jotain, mikä haastatteluissa jäi sanomatta. En kuitenkaan halunnut rasittaa osallistujia useammilla kyselylomakkeilla (myös loppukyselylomake täytettiin nimen kanssa) joten reagoinnin, tai muidenkaan tasojen, arvioinnissa ei ole käytössä anonymiä aineistoa.

2. Oppiminen

Oppimisen arvioinnilla halutaan selvittää, kuinka hyvin osallistujat ovat oppineet koulutuksella tavoitellut taidot, tiedot ja/tai asenteet. Oppimista kannattaa arvioida formatiivisesti koulutuksen aikana sekä summatiivisesti sen päätyttyä.

Omassa tutkimuksessani mentoroinnin yhtenä tavoitteena oli yleiseen luonteenvahvuusajatteluun sekä omiin luonteenvahvuuksiin tutustuminen, eli luonteenvahvuuksista oppiminen. Arvioin oppimista formatiivisesti harjoitteiden ja keskustelujen aikana sekä välihaastatteluissa. Summatiivinen arviointi tapahtui loppuhaastatteluiden analysoinnilla.

Havainnoin tutkijan päiväkirjassani, että osallistujien taito nimetä vahvuuksia kehittyi mentoroinnin aikana. Kevätlukukaudella olin kirjannut havaintoja vahvuuksien käytön helppoudesta: esimerkiksi kolme osallistujaa mainitsi tammikuussa, kuinka vahvuuksien nimeäminen oli ollut helppoa työnhakuvideota tai työhakemusta täytessä. Helmikuun Vahvuushahmo-harjoituksen yleiskommenttina olin kirjannut ”Kaikki osasivat sanoittaa omia vahvuuksiaan.” Loppuhaastatteluissa summatiivinen oppimisen arviointi luonteenvahvuuksien osalta tiivistyy seuraaviin tuloksiin:

- 1) Opettajille oli muodostunut vahvuusmentoroinnin aikana ymmärrys luonteenvahvuuksista kaikkia ihmisiä ja kaikkia elämän osa-alueita koskevinä, keskenään yhtä tärkeinä luonteen ominaisuuksina, joita voi kehittää.
- 2) Osallistujat olivat oppineet VIA-vahvuissanastoa ja vahvuuksien nimien semanttisia merkityksiä.
- 3) Osallistujat olivat tutustuneet luonteenvahvuuksiin laajasti: VIA-luonteenvahvuuksista 23:lle nimettiin aineistossa vähintään kaksi tapaa hyödyntää vahvuutta opettajan työssä.
- 4) Opettajat kuvasivat tunnistavansa, hyödyntävänsä ja kehittävänsä omia luonteenvahvuuksiaan työnsä eri osa-alueilla.
- 5) Kaikki osallistujat osasivat loppuhaastattelussa nimetä omia ominaisvahvuuksiaan ja mainitsivat ainakin yhden, jota käyttävät työssään.
- 6) Osallistujat osasivat kuvata ja hyödyntää luonteenvahvuuksia rekrytoinnissa.

Luonteenvahvuuksien osalta tarkoituksenani oli toteuttaa alkuarviointia myös tutkimuksen alussa alkukyselyllä ja verrata sitä loppukyselyyn. Alkukyselyn epäonnistuttua luonteenvahvuuksiin liittyen jäi tämä tarkastelu toteutumatta.

Tämän tutkimuksen mentoroinnin toinen tavoite oppimisen tasolla oli opettajien ammatillisen kasvun tukeminen. Ammatillisen kasvun formatiivinen arviointi on tutkijan muistiinpanojen perusteella haastavaa, sillä näistä maininnoista en pysty muodostamaan riittävän laajaa ymmärrystä asiasta. Tavoitteeseen vastaavat kuitenkin seuraavat oppimista ja kehittymistä kuvaavat tutkimustulokset, jotka selvitin summatiivisessa arvioinnissa loppuhaastattelussa:

- 1) Opettajat kuvasivat ammatillisen tieto-taitonsa lisääntyneen.
- 2) Opettajien käsitys omasta opettajuudesta oli vahvistunut.
- 3) Opettajien kokemaa ammatillinen itseluottamus ja itsevarmuus olivat lisääntyneet.
- 4) Opettajien ymmärrys opetusalaista oli lisääntynyt; sekä alan hyvistä puolista että epäkohdista.

Vahvuusmentoroinnilla voi ajatella myös tavoitellun myönteisyyden ja hyvän huomaamisen lisääntymistä, mitkä mainittiinkin loppuhaastatteluissa. Lopputulemana arvioin, että kaiken kaikkiaan opettajat kuvasivat oppimistaan ja asenteitaan vahvuusmentoroinnin aikana tavoitteiden mukaisesti.

3. Toiminta

Arvioimalla Kirkpatrickin mallissa toiminnan tasoa halutaan tarkastella, ovatko koulutuksen tiedot ja taidot siirtyneet käytäntöön. Lähtökohtana on oletus, että koulutus parantaa työssä suoriutumista tai tehostaa toimintaa.

Tässä tutkimuksessa toiminnan arviointi on haasteellista siltä osin, että osallistujien toimintaa tai työn tekemistä ei ole tutkittu mentoroinnin jälkeen. Koulutuksen todelliset vaikutukset ovatkin nähtävissä vasta koulutuksen jälkeen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 2016). Toisaalta osallistujat kuvasivat muutoksia toiminnassaan jo mentorointivuonna seuraavasti:

- 1) Opettajat kertoivat käyttäneensä vahvuussanastoa oppilaiden kanssa.
- 2) Neljä opettajaa kertoi opettaneensa vahvuustaitoja oppilailleen mentoroinnin aikana (kuusi mainitsi haluavansa kehittyä siinä).
- 3) Opettajat kertoivat käyttäneensä vahvuussanastoa ja omien luontevahvuuksien tuntemustaan työnhaun eri vaiheissa.
- 4) Opettajat kuvasivat, että olivat rajanneet työtään ajallisesti ja sisällöllisesti; he olivat esimerkiksi kieltäytyneet ylimääräisistä opetustunneista ja lopettaneet työn tekemisen kotona.
- 5) Opettajat kuvasivat käyttäneensä kiitollisuuden ja toiveikkuuden ajatusmalleja myös mentoroinnin ulkopuolisissa tilanteissa.
- 6) Opettajat kuvasivat hyödyntäneensä myönteistä ajattelua työssä ja sen ulkopuolella, suhteessa itseensä ja suhteessa muihin.

Muutoksia osallistujien toiminnassa oli siis tapahtunut jo mentoroinnin aikana. Vahvuusmentoroinnin onnistumista ja pitkäkestoista vaikutusta osallistujien toimintaan olisi voinut arvioida mentoroinnin jälkeen esimerkiksi työn seurannalla,

uudella kyselylomakkeella, haastattelulla tai esimiespalautteella. Tämän tutkimuksen puitteissa vaikutukset toimintaan mentoroinnin jälkeen jäivät kuitenkin tarkastelematta.

4. Tulokset

Kirkpatrickien mukaan koulutuksen tulosten arvioiminen voidaan tehdä vasta, kun kaikki edellä kuvatut tasot on käyty läpi. Tulokset voivat näyttäytyä esimerkiksi vaikuttavuutena, tehokkuutena tai taloudellisuutena. Tulokset ovat perimmäinen syy sille, miksi koulutus ylipäättään järjestetään.

Vaikuttavuus mittaa sitä, miten ohjelmalla tai koulutuksella päästiin asetettuihin tavoitteisiin. Aiemmassa esittelin vahvuusmentoroinnin yhteyttä opettajien kokemaan pedagogiseen hyvinvointiin peilaten tutkimustuloksia PERMA-teorian elementteihin. Niiden perusteella työssä onnistumisen tukeminen oli vahvuusmentoroinnin suurin anti mutta mentorointikokemuksella oli yhteys myös työssä koettuihin myönteisiin tunteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin.

Vahvuusmentoroinnin toteutus oli varsin tehokas ja taloudellinen: eri toteutusmuotojen yhdistelmässä saavutettiin yksilö- ja ryhmätapaamisten edut ja etäyhteyksillä mahdollistettiin osallistuminen laajalta maantieteelliseltä alueelta ja ekologisesti. Yksi mentori pystyi mentorimaan 11 osallistujaa tekemällä 80% työaikaan opetusvelvollisuudesta, joskin mentorille tämä oli suhteellisen suuri henkilökohtainen ponnistus.

Vahvuusmentoroinnin laatu perustui sen tieteelliseen taustaan sekä mentorin jatkuvaan reflektointiin. Mentoroinnin aikana tai summatiivisen loppuarvioinnin yhteydessä toteutuksessa ilmeni neljä haastetta tai kehitysehdotusta: 1) mentorintiryhmien muodostaminen ei onnistunut kaikkien osalta ja ryhmiä jouduttiin järjestelemään uudelleen, 2) osallistujat toivoivat, että olisivat mentoroinnin harjoitukset olisi talletettu myöhempää käyttöä varten, 3) osa vastaajista toivoi etukäteen tietoa tapaamiskertojen aiheista ja 4) oppilasarviointia toivottiin käsiteltävän laajemmin.

Yhtenä näkökulmana arvioinnissa otan esille vielä mentorin kokemuksen vahvuusmentoroinnista. Vahvuusmentorointi oli mentorille antoisa, merkittävä ja mieluisa kokemus (reagoinnin taso), jossa mentori oppi uusia opetusmenetelmiä ja syvensi tietouttaan luontevahvuuksista etenkin opettajan työn kontekstissa (oppimisen taso). Mentorin omassa toiminnassa vahvuusmentorointi kehitti merkittävästi mentorin hyvän huomaamista ja vahvuuskielen käyttöä (toiminnan taso). Tutkija-mentorin näkökulmasta vahvuusmentoroinnin merkittävä lopputulema oli mentorin oma kokemus lisääntyneestä hyvinvoinnista sekä tutkimuksen eteneminen suunnitellusti (tulosten taso).

Tarkasteltaessa vahvuusmentorointia Kirkpatrickin mallin avulla onnistui toteutus reagoinnin ja oppimisen tasoilla hyvin. Toiminnan tasoa ei mitattu mentoroinnin toteutuksen jälkeen mutta toisaalta osallistujat kuvasivat toiminnassaan muutoksia

jo pitkäkestoisen mentoroinnin aikana. Tuloksellisesti mentorointi onnistui siltä osin, mitä tutkimuksessa pystyttiin toteamaan. Myös tulosten arvioinnissa mentoroinnin jälkeinen tarkastelu olisi mahdollistanut paremman arvioinnin.

5.3 Vahvuusmentorointimallin esittely

Vahvuusintervention ja mentoroinnin yhdisteleminen tekee tämän tutkimuksen mentoroinnista erityisen. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa aloin käyttää toteutamastani vahvuusperustaisesta mentoroinnista nimitystä vahvuusmentorointi. Nimityksessä yhdistyvät toteutuksen keskeisimmät elementit, luonteenvahvuudet ja mentorointi.

Suurin osa opettajan työssä tarvitsemista taidoista opitaan työuran aikana niin informaalina, formaalina kuin nonformaalinakin oppimisena (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Tämän tutkimuksen vahvuusmentoroinnissa näyttävät yhdistyvän oppimisen eri tasoista sekä nonformaali että informaalii oppiminen. Nonformaalitua vahvuusmentoroinnissa kuvastaa sen oppimiseen suuntautunut ja oppimista tavoitteleva luonne, sekä vahvuusmentoroinnin organisoitu toteutustapa; tapaamisiin sisältyi runsaasti mentorin ohjaamaa ja oppimiseen suunniteltua toimintaa. Osallistuminen ei kuitenkaan, toisin kuin formaaleissa oppimiskonteksteissa, johda todistukseen tai pätevytyymiseen. Informaalii oppimista vahvuusmentoroinnissa tapahtui epämuodollisissa keskusteluissa, joissa opittiin jakamalla kokemuksia ja niin sanottua hiljaista tietoa. Näiden keskustelujen aiheet tai oppimisen sisällöt eivät olleet etukäteen suunniteltuja tai aina tapaamishetkelläkään tiedostettuja. (ks. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, s. 5–14.) Vahvuusmentorointi on siis tältäkin osin yhdistelmä erilaisia toteutuksia.

Kehittämistutkimuksen eri vaiheiden jälkeen määrittelen vahvuusmentoroinnin seuraavasti:

Vahvuusmentorointi on riittävän pitkäkestoinen työelämään sijoittuva vuorovaikutusprosessi, jossa alalla kokeneempi mentori ja vähemmän kokenut osallistuja muodostavat eksistentiaalisesti vertaisen ja molemminpuolisen oppimisen mahdollistavan kollegasuhteen. Vahvuusmentoroinnissa tavoitellaan pedagogista hyvinvointia, lisääntyntyyttä luonteenvahvuuksien tuntemusta sekä ammatillista kasvua.

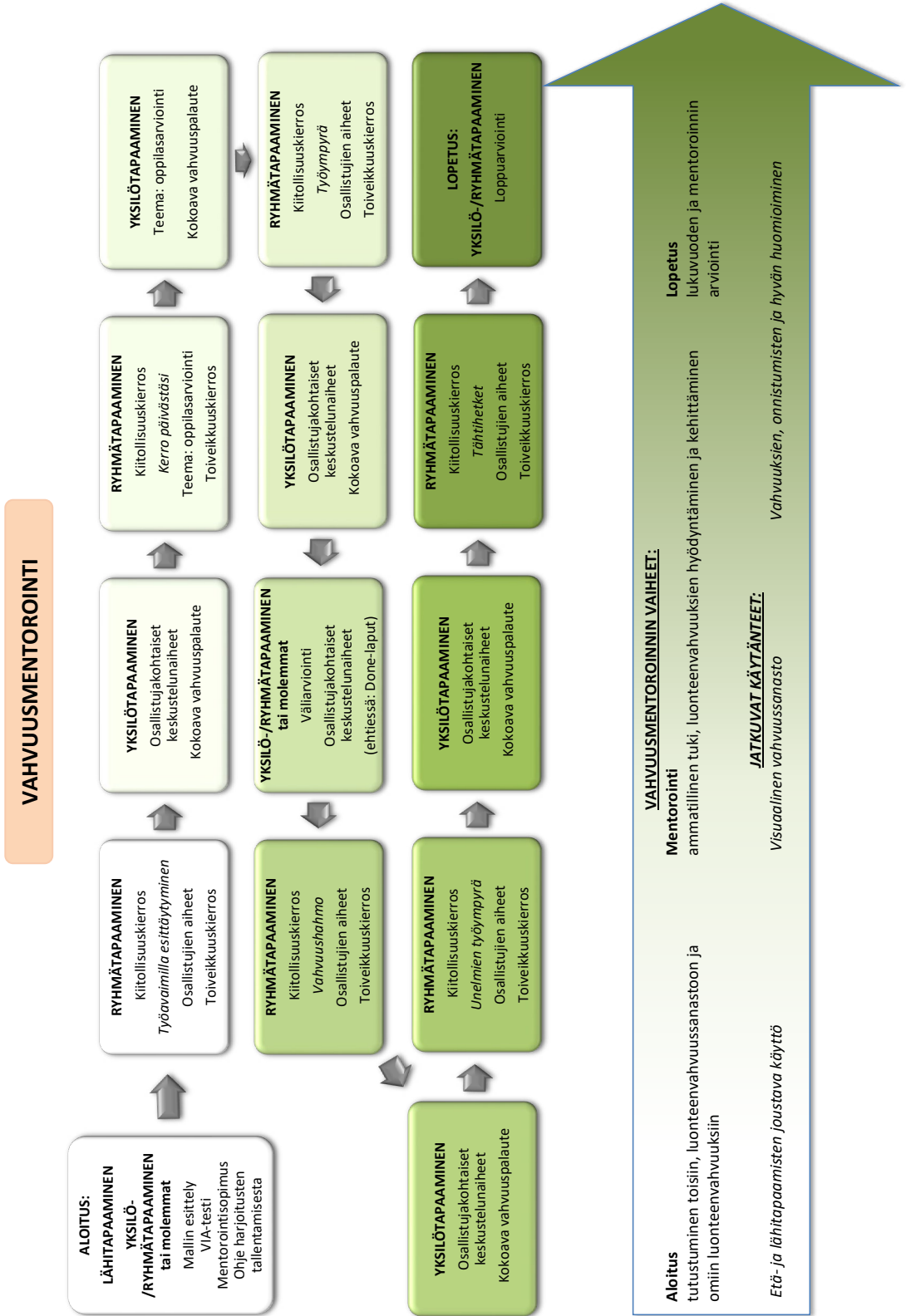
Vahvuusmentoroinnissa tutustutaan luonteenvahvuuksiin yleisesti ja itsessä. Luonteenvahvuudet ymmärretään kaikkia ihmisiä koskevinä, laaja-alaisina, muokattavina ja keskenään tasa-arvoisina ominaisuuksina, joihin tutustumisesta on ihmiselle hyötyä.

Vahvuusmentorointi perustuu luottamuksellisuuteen sekä kunnioittavaan kohtaukseen. Prosessissa keskitytään hyvään sekä luontevahvuuksiin. Osallistujat saavat työhön liittyvää, tarvitsemaansa psykososiaalista tukea mentorilta ja toisiltaan.

Vahvuusmentoroinnissa yhdistyvät informaalin ja nonformaalin oppimisen muodot. Mentorointitapaamisten sisällöt muodostuvat sekä osallistujien tarpeiden mukaisista keskusteluaiheista että mentorin ohjaamista luontevahvuuksiin perustuvista harjoituksista. Vahvuusmentoroinnissa yhdistellään yksilö- ja ryhmätapaamisia sekä tarpeen mukaan etä- ja lähitapaamisia.

Tutkimukseni lopputuotoksena kuvaan vahvuusmentoroinnin mallin kuviossa 3. Malli on esitys siitä, miten vahvuusmentorointia kannattaa toteuttaa käytännössä ja se perustuu hyvin pitkälti tämän tutkimuksen mentorointikokeilun toteutukseen, koska se koettiin pääosin onnistuneeksi ja käytännössä toimivaksi. Esitys on luonteeltaan hyvin käytännöllinen ja sen tarkoituksena on toimia työkaluna vahvuusmentoroinnin tuleville järjestäjille ja mentoreille. Se ei siis ole kaiken kattava esitys. Olen tarkoituksella jättänyt pois esimerkiksi viittaukset mallin taustateorioihin tai tavoiteltuihin tuloksiin. Toisaalta esimerkiksi positiivisen psykologian viitekehys näkyy jatkuvana käytänteenä mainitussa vahvuuksien, onnistumisten ja hyvän huomioimisessa. Vahvuusmentorointimallia, kuten kaikkia uusia kehittämistutkimuksen avulla muodostettuja sovelluksia, voisikin kuvailla myös “teorian jatkeeksi” (Barab & Squire, 2004), sillä se on syntynyt teorian ja käytännön vuoropuhelussa. Vahvuusmentorointimalli nojautuu aiempiin tutkimukseni vaiheisiin ja niiden aikana syntyneeseen tietoon. Pragmatistisesti ajatellen vahvuusmentorointimallissa merkityksellistä on se, mikä toimii käytännössä ja on ihmiselämälle hyödyllistä.

Kuvio 2 Vahvuusmentoroitintmalli



Ennen aloitusta huomioitavaa:

Mentorin tutustuminen VIA-
luokitteluun ja omiin
luontevahvuuksiin.

Osallistujien kuuleminen
mentorointiryhmien
muodostamisessa.

Mentorin ohjeet:

Näe hyvää, tavoittele hyvää.

Kohtaa, kuuntele.

Luota, ole luotettava.

Ole vertainen.

Reflektoi toimintaasi.

TIIVISTELMÄ VAHVUUSMENTOROINNIN HARJOITTEISTA (tarkemmat ohjeet, ks. liite 10)

VIA-luontevahvuusteesti: *viacharacter.org*

Kiitollisuuskierrros: Mistä työhön liittyvästä asiasta olet tänään kiitollinen?

Toiveikkuuskierrros: Missä työhön liittyvässä asiassa odotat lähiaikoina onnistumista?

Kokoava vahvuuspalaute: Mentori kertoo keskustelussa kuulemansa vahvuudet.

Työavaimilla esittäytyminen: Miten työavaimesi kuvaavat työtäsi ja vahvuuksiasi?

Kerro päivstäsi: Mitä vahvuuksia tunnistit toisen käyttäneen, kun hän kertoi työpäivästään?

Done-laput: Mitä olet saanut tänään töissä tehtyä ja mitä vahvuutta käyttit siinä?

Vahvuushahmo: Kirjaa hahmoon oma osaaminen ja kokemus, omat vahvuudet, omat arvot ja omat visiot.

Työympyrä /Unelmien työympyrä: Jaa työaikaa kuvaava ympyrä työtehtäviesi (tai toiveidesi) mukaan ja kirjaa, mitä vahvuuksia käytät kussakin työtehtävässä.

Tähtihetket: Kirjoita tähden sakaroihin vuoden onnistumiset. Sanoita tähtihetkissä käytetyt vahvuudet.

Määritelmänsä mukaisesti vahvuusmentorointi on prosessi ja polunomainen kaaviokuva sen etenemistä. Polkukuvion lisäksi kuvaan nuolella vahvuusmentoroinnin vaiheita. Vahvuusmentoroinnissa on etukäteen määritelty aloitus ja lopetus ja näiden väliin sijoittuva varsinainen mentoroinnin vaihe. Luonteenvahvuustyöskentely lomittuu näihin vaiheisiin alkaen vahvuussanaston tutustumisesta, jonka jälkeen luonteenvahvuuksien hyödyntämistä ja kehittämistä harjoitellaan mentoroinnin aikana. Ennen mentoroinnin lopettamista arvioidaan kulunutta lukuvuotta sekä mentoroinnin onnistumista.

Polkumalli kuvaa ryhmä- ja yksilötapaamisten vuorottelua sekä harjoitteiden ja vapaan keskustelun yhdistelyä 14–16 tapaamiskerran aikana. Jotta malli olisi mahdollisimman hyvin käytännössä toteutettavissa, olen jättänyt siihen väljyyttä joidenkin tapaamiskertojen osalta: mentorin ja osallistujien on tilannekohtaisesti mahdollista valita, mikä määrä ja millaiset tapaamiset sopivat heidän aikatauluunsa ja tarpeisiinsa. Mallissa ovat mukana kaikki kokeilussa testatut ja aineistossa hyödyllisiksi mainitut vahvuuskäytännöt ja -harjoitteet ja lisäksi mahdollisuus Done-laput-harjoituksen hyödyntämiseen. Kokoavan vahvuuspalautteen olen lisännyt käytettäväksi jokaisen yksilötapaamisen päätteeksi, koska se oli tulosten perusteella onnistunut käytänne, vaikka muodostuikin vasta testaamisvaiheessa.

Olen huomioinut mentoroinnin aikana ja tutkimustuloksissa tehdyn havainnon siitä, että ensimmäinen tapaamiskerta kannattaa toteuttaa lähitapaamisena. Muiden tapaamiskertojen kohdalla voidaan joustavasti hyödyntää etä- ja lähitapaamisia. Olen huomioinut mallin kuvauksessa myös sen, että mentorointiryhmien muodostaminen ei onnistunut kaikkien osalta ja ryhmiä jouduttiin järjestelemään uudelleen. Tähän vastauksena esitän, että osallistujien toiveita tästä aiheesta kuullaan ennen mentoroinnin aloitusta. Osallistujien toiveet siitä, että mentoroinnin harjoitukset olisi talletettu myöhempää käyttöä varten, ja siitä, että osa vastaajista toivoi etukäteen tietoa tapaamiskertojen aiheista, olen huomioinut osana ensimmäistä tapaamiskertaa.

Tulosten mukaan oppilasarviointia toivottiin käsiteltävän laajemmin ja siksi olen lisännyt tämän teeman kahden tapaamiskerran sisältöihin. Arvioinnin lisäämistä omaksi teemakseen puoltaa myös se, että sitä on esitetty yhtenä erillisenä pedagogisen hyvinvoinnin elementtinä (Murphy ym., 2020; Soini ym., 2010). Arvioinnista käytävän keskustelun tavan ja sisällöt määrittävät kukin mentori ja osallistajat.

Vahvuusmentoroinnin käsityksen mukaisesti mentori on vahvuusmentoroinnissa alalla kokeneempi henkilö, joka vastaa käytännön järjestelyistä sekä käytänteiden ja harjoitusten ohjaamisesta. Mentori osallistuu keskusteluun tuoden siihen oman kokemuksensa ja omat näkökulmansa, mutta hänen tärkein tehtävänsä on mahdollistaa keskustelu ja kuunnella. Pääroolissa ovat osallistajat. Tarvittaessa mentori voi myös viritellä keskustelua eri aiheista kysymällä kysymyksiä. Mentorilla on myös tehtävänä orientoida keskustelua hyvään, onnistumisiin ja vahvuuksiin. Ennen mentoroinnin

aloitusta mentorin on tarpeellista tutustua VIA-luonteenvahvuuksien periaatteisiin, nimityksiin sekä omiin ominaisvahvuuksiinsa.

Olen kirjannut kuvioon itse käyttämäni mentorin ohjeet, jotka oman kokemukseni mukaan mahdollistivat mentorina onnistumista. Ohjeet mallintavat tutkimuksessa luotuja suunnitteluperiaatteita ja toisaalta tutkimustuloksia hyväksi koetusta psykososiaalisesta toteutuksesta. Kuviossa esitellään myös lyhyt kooste vahvuusmentoroinnin käytänteistä ja harjoitteista. Tämä on ikään kuin muistilista mentorille. Tarkemmat ohjeet harjoituksiin löytyvät liitteestä 10.

Tutkimuksessa toteutettiin väli- ja loppuarviointi haastattelujen muodossa. Malliin olen yksinkertaisesti kirjannut ”väliarviointi” ja ”loppuarviointi”. Näissä kohdin on tarkoitus arvioida mentoroinnin siihenastista onnistumista ja antaa osallistujille tilaisuus saada äänensä ja toiveensa kuuluviin, sekä tehdä tarvittavat muutokset. Arvioinnin toteutustapa voi olla vapaamuotoinen keskustelu tai jokin muu, mentorin mukanaan tuoma mentoroinnin arviointimenetelmä. Arvioinnissa voidaan myös esimerkiksi palata mentorointisopimukseen ja sen toteutumiseen.

Tutkimuksen epistemologisten periaatteiden mukaisesti on muistettava, että vahvuusmentorointimalli ei ole valmis, vaan tämänhetkisen ja tähän mennessä kerätyn tiedon perusteella tehty kuvaus. Mallissa myöhemmin kehitettäväksi jää ainakin tulevaisuuteen suuntaavan vahvuusharjoituksen tai keskusteluteeman huomioiminen. Samoin opettajuuden arvojen lähempi tarkastelu voi olla jatkossa hyvä kehittää ja lisätä osaksi mallia.

Vahvuusmentorointimallin tulevissa toteutuksissa suosittelen huomioimaan kuviossa 3 esitetyn lisäksi seuraavat tutkimuksen aikana esiin tulleet näkökulmat: Ensinnäkin sekä mentorin että osallistujan mentorointiin käyttämä aika tulisi huomioida työajassa. Tukeakseen pedagogista hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla mentorointi ei saisi lisätä työaikaa, etenkin uran induktiovaiheessa olevalla opettajalla. Toiseksi VIA-vahvuuksista käytettävät suomenkieliset nimet on syytä valita huolellisesti, mahdollisesti huomioiden myös uusimmat suomenkieliset aiheeseen liittyvät tutkimukset tai sovellukset.

6 POHDINTA

Tässä kehittämistutkimuksessa tutkin sitä, miten induktiovaiheen opettajaa voidaan tukea luontevahvuuksiin perustuvan mentoroinnin avulla. Selvitin, miten tällaista vahvuusmentorointia kannattaa toteuttaa ja millaista hyötyä siitä voi osallistujille olla. Tutkimustehtävän mukaisesti esittelin käytännössä hyödynnettävän vahvuusperustaisen mentorointimallin ja lisäksi määrittelin tutkimuksessa syntyneen vahvuusmentoroinnin käsitteen.

Kehittämistutkimus perustuu voimakkaasti reflektiiviseen tutkimusotteeseen ja päätänkin tutkimukseni pohdintaan tutkimustuloksistani sekä siitä, mitä merkitystä tutkimuksellani on. Tarkastelen myös luotettavuutta. Lopuksi käänän ajatukseni kohti tulevaa ja mietin, miten vahvuusmentorointi kenties kehittyy tämän tutkimusraportin julkaisemisen jälkeen.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Koska olen paikantanut tutkimukseni pragmatistiseen tieteenfilosofiaan, on tutkimuksessani merkityksellistä se, miten käytäntö ja käytännön toimivuus näyttäytyvät tutkimustuloksissani. Tätä näkökulmaa olen tutkinut ensisijaisesti osallistujien kertoman avulla ja vahvistanut käsitystäni tutkijan omien havaintojen avulla.

Tutkimuskysymykseen 1. *Millaiset käytänteet toimivat vahvuusperustaisessa mentoroinnissa?* löysin aineistosta osallistujien vastauksia käytännön toteutuksen toimivuudesta (aika, tila ja paikka, tapaamismuodot sekä sisällöt ja harjoitteet) ja toisaalta psykososiaalisista toteutustavoista (osallistujien ja mentorin toiminta). Toteutustavoista aikaan liittyviä mainintoja oli aineistossa suhteellisen runsaasti. Sen sijaan tilan ja paikan vaikutus mentoroinnin onnistumiseen ei noussut tämän tutkimuksen aineistossa kovinkaan suureksi, vaikka fyysinen ympäristö mentoroinnin onnistumisessa onkin näyttäytynyt mentorien kertomana tärkeänä (Teerikorpi & Heikkinen, 2010). Vahvuusmentoroinnin toteutukseen liittyvistä tuloksista voi koostaen todeta, että tutkimuksessa toteutettu vahvuusintervention ja mentoroinnin yhdistelmä ja sen toimintatavat, käytänteet ja harjoitteet kuvattiin pääosin onnistuneiksi mutta myös kehitystarpeita huomattiin. Näistä tuloksista on hyvä huomioida, että tutkimuksen toteutukselle ei ole suoraa vertailukohtaa aiemmassa tutkimuksessa ja toisaalta osallistujillakaan ei ollut aiempaa mentorointikokemusta, johon he olisivat voineet vertailla osallistumistaan tämän tutkimuksen mentorointiin. Samoin on syytä huomata, että käytettävissä ei ole vertailutietoa interventtiosta,

jossa olisi hyödynnetty esimerkiksi pelkästään yksilötapaamisia, pelkkiä ohjattuja harjoituksia tai pelkkiä etätapaamisia.

Mentorointitutkimuksessa ydinkäsitteet, teoreettinen tarkastelu ja käytännön toteutuksen kuvaus ovat jääneet vähemmälle tutkimuksen keskittyessä enemmänkin mentoroinnin hyötyihin ja vaikutuksiin (ks. esim. Bozeman & Feeney, 2007; Shanks ym., 2020) ja siksi olen tässä tutkimuksessa tarkastellut myös vahvuusmentoroinnin käytänteitä ja toteutustapoja. Osallistujien toteutuksesta antamat kehittämisedotukset, toimiviksi koetut toteutukselliset ja psykososiaaliset toimintatavat sekä aiemman tutkimuksen tarkastelu ovat muodostaneet perustan vahvuusmentorointimallille, jonka kuvasin tutkimukseni lopputuotoksena. Kehittämistutkimus onkin osoittanut tutkijalle voimansa ja toimivuutensa siinä, että lopullinen malli on huomattavasti moninaisempi ja käyttökelpoisempi kuin mihin olisin uskonut päätyväni ensimmäisten suunnitteluvaiheen hahmotelmien perusteella.

Tutkimuskysymykseen 2. *Minkälainen merkitys vahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla on siihen osallistuneille opettajille?* etsin analyysissä mainintoja luonteenvahvuuksien sekä yleisemmin hyötyjen ja merkityksen näkökulmasta. Luonteenvahvuuksiin liittyvät vastaukset kuvasivat osallistujille muodostunutta käsitystä luonteenvahvuuksista, omiin luonteenvahvuuksiin tutustumisen kolmivaiheisuutta sekä eri VIA-luonteenvahvuuksien hyödyntämistä opettajan työssä. Luonteenvahvuudet ymmärrettiin kaikkia ihmisiä koskevinä, laaja-alaisina, keskenään yhtä tärkeinä ja kehitettävänä ominaisuuksina. Lisäksi selvisi, että osallistujat kokivat luonteenvahvuuksista käytetyt sanat ja niiden oppimisen merkityksellisinä. Omiin luonteenvahvuuksiin tutustuminen näyttöä kolmijakoisena: osallistujat kuvasivat vahvuuksien tunnistamista, hyödyntämistä ja kehittämistä opettajan työssä.

Luonteenvahvuuksia esittelevät tutkimustulokset saattavat vaikuttaa irrallisilta suhteessa päätutkimuskysymykseen. Esittelin näissä tuloksissa myös muusta luokittelusta poikkeavan tarkastelun VIA-luonteenvahvuuksien ilmenemisestä opettajan työssä. Luonteenvahvuuksien tarkastelu todensi kuitenkin kaksi tärkeää asiaa: ensinnäkin vahvuusmentoroinnissa käsiteltiin luonteenvahvuuksia siten, että osallistujille muodostui aiemman tutkimuksen kanssa yhteneväinen käsitys luonteenvahvuuksista. Toisaalta VIA-luonteenvahvuusluokittelu onnistui kuvaamaan opettajan työssä käytettäviä vahvuuksia varsin hyvin ja oli siten perusteltu valinta mentoroinnin lähtökohdaksi: 24 vahvuudesta yhtä lukuun ottamatta kaikille nimettiin aineistossa vähintään kaksi konkreettista tapaa hyödyntää vahvuutta opettajan työssä. Opettajan työssä vähiten merkityksellisinä on aiemmin tunnistettu vaatimattomuuden ja harkitsevaisuuden vahvuudet (Heintz & Ruch, 2020, taulukko 4), joista oli myös tämän tutkimuksen aineistossa niukasti mainintoja opettajan työhön liittyen. Myös vaatimattomuuden vahvuuden vähäistä korrelaatiota yleiseen ja työhyvinvointiin on esitetty (Heintz & Ruch, 2020; Peterson ym., 2010). Hengellisyiden käytöstä ei puolestaan ollut tutkimusaineistossa lainkaan esimerkkejä. Tämän tutkimuksen osallistujajoukko on niin pieni, että

sen perusteella ei voi tehdä kovin suuria johtopäätöksiä. Kuitenkin viitteitä siitä, että hengellisyyden vahvuus on kulttuurisidonnainen, on esittänyt esimerkiksi McGrath (2015).

Tämän tutkimuksen aineisto VIA-luonteenvahvuuksien ilmenemisestä opettajan työssä koostettiin ilman, että eri luonteenvahvuuksien merkitystä opettajan työssä olisi tutkimuksen aikana tarkasteltu tai kirjattu systemaattisesti. Aineisto ei antanut tietoa ominaisvahvuuksien ja muiden vahvuuksien käytön suhteesta tai merkityksestä.

Vahvuusmentoroinnissa luonteenvahvuuksiin tutustuminen, niiden hyödyntäminen ja kehittäminen kulkivat ajallisesti osittain limittäisinä toimintoina, eivät selkeänä kronologisena jatkumona. Kaikkia vaiheita edelsi kuitenkin vahvuussaanastoon tutustuminen. Aiemmassa tutkimuksessa vahvuuksia on lähestytty niiden tunnistamisen ja käyttämisen näkökulmasta (esim. Govindji & Linley, 2007; Vuorinen, Pessi ym., 2021) mutta toisaalta esimerkiksi myös viisivaiheisen tunnistamisen, hallitsemisen, edustamisen, samaistumisen ja harjoittamisen SMART-mallina (SMART: *spotting, managing, advocating, relating, training*; Yeager ym., 2011). Samantapaisesti kuin vahvuusmentoroinnissa, Uusiautti ja kollegat (2022) esittävät vahvuusperustaisessa korkeakouluopiskelijoiden tulevaisuuteen suuntaavassa ohjausmallissa (*strengths-based future guidance*) vaiheiksi vahvuuksien tunnistamisen, käyttämisen ja kehittämisen mutta lisäksi neljäntenä vaiheena myös tulevaisuuteen suuntaamisen. Vahvuusmentoroinnissa vahvuuksien käyttöä tulevaisuudessa ei huomioitu erillisenä harjoituksena tai keskustelunaiheena.

Opettajien kuvaamiin vahvuusmentoroinnin hyötyihin ja merkityksiin löysin aineistosta neljä näkökulmaa: Opettajat kokivat saaneensa tarvitsemaansa psykososiaalista tukea, joka lisäsi työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Toiseksi vahvuusmentoroinnin koettiin lisänneen myönteisyyttä yleisesti sekä suhteessa itseen ja muihin.

Kolmanneksi vahvuusmentorointi oli tukenut työssä onnistumisen edellytyksiä. Vahvuusmentorointiin opettajien kokivat ammatillisten tietojen ja taitojen lisääntyneen: he olivat oppineet työtehtävien organisointia sekä saaneet pedagogisia vinkkejä työhönsä ja apua ohjauksen toteuttamiseen. Vahvuusmentorointi oli edistänyt osallistujien taitoja rajata työtään ja työn rajaamiseen liittyviä harjoituksia kuvattiin tärkeiksi. Osallistujat olivat saaneet vahvuusmentoroinnista tukea rekrytointiprosessissa onnistumiseen. Yksi työssä onnistumisen muoto tutkimuksessa oli vahvuuksien huomaaminen ja nimeäminen oppilaissa ja osa opettajista oli lisäksi vahvuusmentoroinnin aikana toteuttanut erillistä vahvuustyöskentelyä opetuksessaan. Näistä erityisesti työn rajaamisessa ja työnhaun tukemisessa vahvuusmentoroinnin harjoitukset koettiin merkityksellisiksi, kun puolestaan tiedot ja taidot olivat karttuneet enemmänkin vapaissa keskusteluissa.

Neljänneksi vahvuusmentorointi oli tukenut opettajaksi kasvua. Opettajien käsitys omasta opettajaminästä ja koettu ammatillinen itseluottamus olivat vahvis-

tuneet. Vahvuusmentorointi oli lisännyt ymmärrystä opetusalan hyvistä puolista mutta myös tietoisuutta alan epäkohdista. Lisääntynyt tietoisuus opetusalan epäkohdista kuvaa varsin hyvin sitä, että voimakkaasta positiivisesta orientaatiosta huolimatta tutkimuksen vahvuusmentoroinnissa ei keskusteltu vain hyvistä asioista, ja että yksilön meliorismilla tai vahvuusnäkökulmalla ei voida häivyttää yhteiskunnan tasolla olevia ongelmia.

Opettajien induktiovaiheen interventioilla on tutkitusti vaikutusta myös esimerkiksi opetuksen laatuun ja oppilaiden opintomenestykseen (ks. esim. Ingersoll & Strong, 2011) mutta tämä tutkimus ei tarkastellut mentoroinnin vaikutuksia näihin seikkoihin. Myös työolosuhteiden vaikutus opettajan työhön on eittämättä suuri, mutta en tällä tutkimuksella tarkastellut työnantajan tai työyhteisön toimintaa, niiden asettamia edellytyksiä tai vaatimuksia opettajalle. Keskiössä olivat opettajat ja heidän toimintansa, ajattelunsa ja kokemuksensa.

Vahvuusmentoroinnista koetut hyödyt olivat odotettuja suhteessa aiempaan tutkimukseen mentoroinnista (esim. Heikkinen, Jokinen ym., 2010, 2012; Hobson ym., 2009; Jokinen ym., 2014; Mäki, 2015; Pennanen ym., 2019) ja toisaalta vahvuusinterventioista (esim. Gander ym., 2013; Hone, 2015; Louis & Lopez, 2014; Morris & Garrett, 2009). Tässä tutkimuksessa merkityksellistä oli kuitenkin tunnistaa juuri näiden kahden lähestymistavan yhdistelmästä koetut hyödyt. Tuloksista ei pystytty erittelemään, johtuivatko positiiviset vaikutukset mentoroinnista vai vahvuustyöskentelystä. Ajattelenkin, että vahvuusmentorointi on olemukseltaan nimenomaisesti näiden kahden lähestymistavan yhdistelmä ja opettajien kokemat hyödyt mahdollistuivat juuri tämän yhdistelemisen vuoksi.

Mentorointitutkimus perustuu useimmiten pelkästään osallistujilta kerättyyn tietoon ja tutkimuksen ulkopuolelle jäävät siten muut mahdollisesti kehitykseen vaikuttaneet seikat (Hobson ym., 2009, s. 213). Tämänkin tutkimuksen ulkopuolelle rajautuvat osallistujien (ja mentorin) työympäristössä ja muussa elämässä tapahtuvat muutokset.

Kaiken kaikkiaan kokemuksesta johdetut ja käytäntöön suuntaavat tutkimustulokseni johdattavat minut pohtimaan pragmatismien haastetta: onko totuus vain sitä, mikä on subjektiivisesti hyödyllistä ja tarpeelliseksi koettua vai onko olemassa objektiivinen totuus meistä riippumattomasta maailmasta? Mielestäni pragmatismista kumpuava kontekstia korostava näkökulma vastaa tähän parhaiten: tieteen avulla lisäämme tämänhetkistä ymmärrystämme ja kenties lähestymme yksimielisyyttä totuudesta. Siispä nämä tutkimustulokset antavat lisätietoa siitä, miten vahvuusmentorointia tämän hetkisen tiedon perusteella ja tietynlaisessa kontekstissa kannattaa toteuttaa, sekä tukevat jatkossa uuden tiedon kerryttämistä.

6.2 Tutkimuksen anti

Kehittämistutkimuksella pyritään vaikuttamaan sekä teoriaan että käytäntöön, ja tässäkin tutkimuksessa on eriteltävissä sekä käytännöllinen että teoreettinen anti. Nämä näkökulmat kietoutuvat toinen toisiinsa; kehittämistutkimuksellisessa lähestymistavassa käytäntöä ei voi kehittää ilman teoreettista tarkastelua eikä teoriakaan toisaalta edisty ilman käytännön testaamista. (ks. esim. Collins ym., 2004; Reeves ym., 2005.)

Pragmaattinen näkökulma

Tutkimukseni lähtökohdat olivat pragmatistiset ja tämän tutkimuksen käytännön antia voikin kuvata kolmella eri tasolla. Mikrotasolla tutkimuksella on ollut suora vaikutus kaikkiin mentorointiin osallistuneisiin henkilöihin sekä konkreettisella että psykososiaalisella tasolla. Muusta mentorointitutkimuksesta poiketen näen tämän tutkimuksen yhtenä arvona ja päämääränä myös sen subjektiivisen vaikutuksen tutkimukseen osallistuviin (ks. Garvey ym., 2009.) Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat yhden työvuoden aikana käyttäneet aikaansa mentorointitapaamisiin, tutustuneet omiin luonteenvahvuksiinsa ja keskustelleet työhönsä liittyvistä kysymyksistä mentorin ja vertaisten kanssa. Tutkimus on ollut monitahoisesti merkittävä myös mentorille.

Vahvuusinterventioita on toisinaan moitittu niiden “vain” kohtalaisesta vaikuttavuudesta, mutta Fredricksonin (2001) positiivisen tunteiden laajentavaan ja rakentavaan vaikutukseen perustuvan ajattelun mukaisesti pieni positiivinen muutos yksilön hyvinvoinnissa voi aiheuttaa spiraalimaisen muutoksen kohti suurempaa positiivista muutosta. Toisin sanoen pienet positiiviset muutokset voivat johtaa pidemmällä aikavälillä suurempiin muutoksiin (ks. Quinlan ym., 2012).

Mesotasolla tutkimus on ollut merkityksellinen myös niille kouluyhteisöille, joiden työntekijät ovat osallistuneet siihen. Työntekijät ovat saaneet yhden lukuvuoden ajan ilmaista ja tutkimukseen perustuvaa ammatillista tukea. Yksittäisen opettajan lisääntynyt pedagoginen hyvinvointi on voinut tuoda oman lisänsä opetusryhmien ja työyhteisöjen pedagogiseen hyvinvointiin. Vahvuusmentorointiin osallistuneet opettajat kuvailivat kehittyneensä opettajan ammatissaan vahvistuneen opettajaminän sekä lisääntyneiden opettajan tietotaitojen avulla. Osa opettajista myös hyödynsi luonteenvahvuustyöskentelyä omassa opetuksessaan ja vahvistui myönteisessä suhtautumisessa kollegoihinsa. Tutkimus on siten välillisesti voinut vaikuttaa positiivisesti yhdentoista opettajan oppilaisiin ja työyhteisöihin.

Makrotasolla tutkimus antaa tietoa siitä, miten merkittävää induktiovaiheen opettajien mentorointi on ja miten opettajien pedagogista hyvinvointia voidaan tukea yhdistämällä mentorointiin vahvuusintervention elementtejä. Tutkimus myös kuvaa yhden esimerkin siitä, miten mentorointia voidaan toteuttaa pitkien etäisyyksien päähän ja myös poikkeusoloissa.

Tutkimuksessa yhdistettiin ensimmäistä kertaa vahvuusinterventio ja opettajien mentorointi, sekä kehiteltiin ammatillisia näkökulmia ja luonteenvahvuuksia yhdisteleviä harjoitteita. Tutkimuksessa kehitetty vahvuusmentorointimalli onkin nähdäkseni tutkimuksen tärkein yhteiskunnallinen anti. Vahvuusmentorointimalli harjoituksineen on kaikkien ohjaajien, mentorien, opettajien ja työyhteisöjen hyödynnettävissä. Vahvuusmentorointi soveltuu induktiovaiheen opettajien tukemiseen ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseen. Mallia voidaan hyödyntää eri laajuksina eri opetusasteilla ja soveltaen myös eri aloilla. Tutkimuksessa kehitettyjä käytänteitä ja harjoitteita on mahdollista hyödyntää myös itsenäisinä harjoituksina sellaisinaan monissa ohjauksen konteksteissa, ja näin olen itse tutkimuksen ulkopuolisissa tilanteissa menestyksekkäästi jo tehnytkin.

Ymmärrän tutkimuksen käytännölliset tulokset pragmatistisina ja melioristisina osoituksina siitä, että tutkimuksella voidaan vaikuttaa ympäröivään maailmaan. Toki koulun uudistaminen on ”liian vaikeaa ja liian tärkeää jäädäkseen yhden yksittäisen paradigman hoidettavaksi” (Wideen ym., 1996, s. 202, suomennos oma), mutta tällä tutkimuksella olen tuonut siihen yhden käytännöllisen näkökulman lisää. Tutkimuksen tulokset auttavat kehittämään edelleen opettajien uran alkuvaiheen tukea myös tulevaisuuden tutkimuksissa ja käytännön toteutuksissa.

Teoreettinen näkökulma

Tutkimukseni tieteellinen anti hajautuu eri aiheisiin johtuen tutkimukseni laaja-alaisuudesta; olen tutkimuksessani huomioinut moninaisesti niin luonteenvahvuuksiin ja vahvuusinterventioihin, ohjaukseen ja mentorointiin kuin myös opettajuuteen ja opetusalaan liittyviä näkökulmia. Tutkimukseni osallistuu tieteelliseen keskusteluun etenkin seuraavista aiheista:

1. Vahvuusmentoroinnin käsite.

Mentoroinnin käsitettä tulisi edelleen tarkentaa (ks. esim. Bozeman & Feeney, 2007; Keski- Luopa, 2011). Huomasin eri yhteyksissä, niin tutkimuslupia hakies- sa, mentorointia toteuttaessa kuin tutkimusraporttia kirjoittaessakin toistuvasti yksittäisten ihmisten ja mentoroinnista vapaammin kirjoittavien, mutta myös aiheen tutkijoiden kesken erilaisia käsityksiä siitä, mitä mentorointi oikeastaan on. Toisinaan mentorointi tuntui tarkoittavan lähinnä työtehtäviin perehdytystä, toisinaan taas mitä tahansa ohjausta. Tutustuin myös ohjaus- ja valmennustapoihin, joita ei mielestäni erottanut mentoroinnista mikään muu kuin nimi. Käytännön toteutus ja aineistoni vahvistivat omaa ymmärrystäni siitä, että mentorointi on yksi työelämän ohjauksen muoto, jossa ammatillisesti kokeneempi ohjaa kokemattomampaa eksistentiaalisesti vertaisessa ja luottamuksellisessa kollegasuhteessa ja kunnioittavassa kohtaamisessa. Pyrin osaltani kirkastamaan mentoroinnin määrittelyä mutta toivon jatkoa tieteelliselle keskustelulle siitä, mitä mentorointi on tai mitä se ei ole.

Olen tässä tutkimuksessa luonut ja määritellyt uuden käsitteen *vahvuusmentorointi*, joka yhdistää käsityksen mentoroinnista yhtenä työelämän ohjauksen muotona sekä vahvuusinterventiosta hyvinvoinnin edistäjänä. Olen kuitenkin tietoinen myös vahvuusmentoroinnin käsitteen henkilökohtaisuudesta: tämän tutkimuksen mentorointi oli kullekin osallistujalle omanlaisensa kokemus. Kokemus oli yksilöllinen niin ajallisesti, tilallisesti, sisällöllisesti, emotionaalisesti kuin psykososiaalisestikin. Wittgensteinin kielipelien (1953, s. 48–50) ajatusta mukaillen vahvuusmentorointi käsitteenä merkitsi yksittäiselle osallistujalle sitä, millaiseksi se jokaisen omalla kohdalla muodostui.

2. Luonteenvahvuudet opettajan työssä.

Olen kuvaillut tässä tutkimuksessa, millä tavoin aiemmissa tutkimuksissa työssä kukoistamista edistäväksi todetut VIA-luonteenvahvuudet (Harzer & Ruch, 2012, 2013; Hone ym., 2015; van Woerkom & Meyers, 2015) näyttäytyvät opetustyössä ja miten eri vahvuuksia voi kuvata opettajan näkökulmasta. Tietääkseni suomalaisessa kontekstissa laatuaan ensimmäinen tarkasteluni aiheesta on vain alustava, mutta tutkimuksen aineisto vahvisti pääosin ajatukseni siitä, että kaikkia VIA-luonteenvahvuuksia voi hyödyntää opettajan työssä.

Tutkimuksen kuluessa tein havaintoja siitä, miten vaihtelevasti luonteenvahvuus-sanastoa on käännetty eri kieliin, miten eri tavalla osallistujat ymmärsivät vahvuus-sanojen merkityksiä ja miten paljon niitä oli tarpeen kuvailla. Myös haastatteluai-
neistosta nousi esiin vahvuus-sanaston merkityksellisyys. Luonteenvahvuuksista ja hyveistä on vaikea puhua, jos emme ole yhtä mieltä siitä, mitä ne tarkoittavat. Siksi onkin jopa hämmästyttävää, miten vähän luonteenvahvuuksien nimistä on esitetty pohdintoja erikielissä lähteissä. Tein tässä tutkimuksessa omat valintani vahvuus-sanaston semantiikasta mutta tunnistan, että laajempikin tarkastelu olisi ollut mahdollinen ja tähän haluan muitakin tutkijoita kannustaa. On erityisen mielenkiintoista seurata, miten VIA-luokittelu nimityksineen muokkautuu ja vakiintuu etenkin suomalaisessa kontekstissa, jossa luokitteluun on jo lisätty kaksi uutta vahvuutta.

3. PERMA-teoria pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueiden kuvaajana.

Valitsin tutkimukseni mentoroinnin tavoitteeksi tukea osallistujien kokemaa pedagogista hyvinvointia, joka käsitteenä vaatii vielä lisää tutkimusta ja tieteellistä asemointia. Pedagogisen hyvinvoinnin tarkempi ja vakiintuneempi määrittely mahdollistaisi myös sen tarkemman tunnistamisen ja mittaamisen. Kun meillä on vakiintuneempi ymmärrys siitä, mitä pedagoginen hyvinvointi on ja miten sitä voidaan mitata, on meidän helpompi myös tutkia ilmiötä ja kehittää sovelluksia sen edistämiseksi. Tunnistan, että olisin myös kenties voinut valita puhua pelkästään ”työhyvinvoinnista” tai kenties vielä yleisemmin ”opettajien hyvinvoinnista”. Halusin kuitenkin vahvuusmentoroinnin tavoitteen linkittyvän nimenomaisesti koulutuksen ja kasvatuksen kontekstiin, sekä huomioivan myös yhteisöllisen näkökulman.

Tarkastelin tutkimustulosteni avulla sitä, kuinka yleisen hyvinvoinnin PERMA-teorian elementit näyttäytyvät opettajien kokeman pedagogisen hyvinvoinnin taustatekijöinä. PERMA-elementtien tarkastelu on uusi tapa tarkastella pedagogista hyvinvointia ja tutkimukseni perusteella näiden teemojen yhteen sovittelua on mahdollista myös jatkossa syventää.

Tieteellisessä keskustelussa olen osallistunut siis erityisesti useiden käsitteiden sisältöihin ja käyttötapaan. Wittgensteinin (1953, s. 48–50) kuuluisan kielipeleli-ajattelun mukaisesti sanan merkitys on yhtä kuin se, miten käytämme sanaa. Näin ajatellen tieteessä käytettyjen sanojen merkitys määräytyy sen mukaan, miten sanaa käytetään niin yksittäisessä tutkimuksessa kuin laajemminkin. Seuraankin mielenkiinnolla kaikkien minua mietityttäneiden käsitteiden käyttöä ja kehittymistä – Wittgensteininkaan mukaan (1953, s. 60–65) käsitteet ja niiden merkitykset eivät ole pysyviä ja muuttumattomia.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta esitellään usein tarkasteltavaksi validiteetin (tutkittiin-ko sitä, mitä aiottiin) ja reliabiliteetin (ovatko tulokset toistettavia) avulla (Shenton, 2004; Creswell & Creswell, 2018). Tämä tarkastelu on hyvin yleinen etenkin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Ihmisiin liittyvän tutkimuksen kohdalla täydellisen reliabiliteetin vaatimus on melko ongelmallinen, sillä ihmisen käyttäytyminen ei ole koskaan muuttumatonta. Toisaalta myöskään olosuhteet, joissa tutkimus tehtiin, eivät koskaan ole toistettavissa täysin samanlaisina. (ks. Merriam & Tisdell, 2015, s. 250.) Tähänkin tutkimukseen liittyy voimakkaasti kontekstisidonnaisuus niin ajan, paikan kuin henkilöidenkin osalta.

Yksi usein hyödynnetty näkökulma laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on Lincolnin ja Guban jo vuonna 1985 esittelemä jaottelu neljään osa-alueeseen: uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus/varmuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Guba, 1997; suomenkieliset termit Pernaa, 2013). Shenton (2004) on esittänyt näiden luotettavuuden osa-alueiden saavuttamiseksi tarkennettuja strategioita, joiden avulla pohdin seuraavassa oman tutkimukseni luotettavuutta huomioiden myös kehittämistutkimuksen luotettavuudesta esitettyjä näkökulmia.

Tutkimuksen uskottavuus, eli kysymys siitä, esitetäänkö tutkimuksessa todellinen kuva tutkittavasta ilmiöstä ja onko todella tutkittu sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia, on kenties luotettavuuden tärkein tekijä (Lincoln & Guba, 1997; Shenton, 2004). Shenton (2004) esittääkin uskottavuuden varmistamiseen peräti 14 erilaista strategiaa:

1. *Soveltuvien ja tunnistettavien tutkimusmetodien käyttö.* Valitsin lähtökohdaksi kehittämistutkimuksen, koska monet sen toimintatavoista soveltuivat omaan tutkimukseeni. Noudatin tutkimuksessa mahdollisimman tarkasti seuraavia kehittämis-

tutkimukselle ominaisia piirteitä (esim. Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2018; Plomp, 2010; Pernaa, 2013; Akker ym., 2006; Wang & Hannafin, 2005): Ensinnäkin tutkimuksessa suunniteltiin ja toteutettiin todellinen *interventio* reaali maailmassa. Toiseksi tutkimus muodostui *iteratiivisesti* suunnittelu-, arviointi- ja kehittämissykleistä. Tutkimus myös perustui teoreettiseen taustaan ja tutkimus myös *kehitti teoriaa*. Neljänneksi tutkimuksella oli vaikuttavuutta *käytännössä* ja tutkimuksella kehitettiin myös käytäntöä. Lisäksi tutkimuksessa toteutui *molemminpuolinen oppiminen* tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä. Kehittämistutkimuksessa tavoiteltavaa olisi lisäksi tutkimuksen toteuttaminen yhteistyössä muiden tutkijoiden kanssa. Yhteistyö tässä tutkimuksessa toisen tutkija-mentorin kanssa olisikin eittämättä tuonut mahdollisuuden laajempaan reflektioon ja tarkempaan havainnointiin, sekä kenties luovempiin ratkaisuihin. Käytännön syistä toimin kuitenkin yksin tutkijana ja mentorina.

Aineiston keruussa käytin ihmistutkimuksessa suhteellisen tavallisia menetelmiä, haastatteluita, muistiinpanoja ja kyselylomakkeita. Aineiston luokittelussa ja analysoinnissa sovelsin induktiivista sisällönanalyysyä, joka on laajasti käytetty aineiston käsittelytapa, sekä sen tukena tutkijan omien muistiinpanojen tarkastelua, jonka paikansin lähelle autoetnografiaa. Kehittämistutkimukselle tyypillinen monimenetelmäisyys olisi kenties voinut näkyä aineistojen osalta vielä paremminkin.

2. *Varhainen tutustuminen tutkimukseen osallistuviin organisaatioihin ennen aineiston keruuta*. Tämä vaatimus toteutui tässä tutkimuksessa varsin luonnollisella tavalla ennen suurimman aineiston eli loppuhaastattelujen kokoamista; olin tässä vaiheessa tutustunut kaikkiin haastateltaviin jo kokonaisen lukuvuoden ajan. Useimpien osallistujien taustaorganisaatiot, eli työskentelykoulut ja -kunnat olivat minulle ennestään tuttuja. Muiden osalta nämä taustatiedot selvisivät viimeistään ensimmäisellä tapaamiskerralla. Lähempi taustaorganisaatioihin tutustuminen ei ollut osa tutkimustehtävää.

3. *Sattumanvarainen tutkimushenkilöiden valinta* toteutui tutkimuksen mentoiminnissa varsin hyvin. Reunaehtoina opettajien valikoitumiselle olivat lappilaisuus ja työskentely perusopetuksen puolella uran alkuvaiheessa. Lähestyttyäni kaikkia lappilaisia kuntia, sain niistä viiteen tutkimusluvan ja kyseisten kuntien koulujen rehtorit välittivät tiedon mentoroinnista opettajilleen, ilman tutkijan vaikutusta asiaan. Opettajat, myös omasta työyhteisöstäni, hakeutuivat tutkimukseen vapaachtoisesti ja oma-aloitteisesti.

4. *Triangulaatio* voi tarkoittaa aineiston osalta erilaisten metodien, esimerkiksi tarkkailun, täsmäryhmähaastattelujen ja yksilöllisten haastattelujen hyödyntämistä (Shenton, 2004). Tämän tutkimuksen aineisto koostui laadullisesta aineistosta tutkimuskysymysten laadullisuuden ja tutkimushenkilöiden määrän vuoksi. Loppuhaastattelun analyysissä merkittävä tuki oli tutkijan omilla muistiinpanoilla ja mentoroinnin aikaisella reflektiolla. Välihaastattelut toimivat testaamisvaiheessa

formatiivisen arvioinnin ja kehittämisen apuvälineenä mutta myös arviointivaiheen tukimateriaalina ne vahvistivat tutkimustuloksia.

Alku- ja loppukyselyiden merkitys jäi varsin vähäiseksi, vaikkakin yhtenä luotettavuutta vahvistavana tekijänä voi pitää myös sitä, että kyselyjen tulokset eivät olleet ristiriidassa haastatteluaineiston kanssa. Alku- ja loppukyselyt olin muotoillut jo suhteellisen varhain suunnitteluvaiheessa ja ne noudattelivat osin alkuperäistä ajatustani tutkia etenkin työhön sitoutumista. Tutkimuksen edetessä työhön sitoutumisen näkökulma vaihtui yleisemmin pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmaan, koska ymmärsin pian, että vuoden mittaiseen mentorointiin osallistuvilla henkilöillä työhön sitoutuminen on varsin todennäköisesti jo korkealla tasolla. Lisäksi alkukyselyn ajoitus epäonnistui joidenkin osallistujien kohdalla ja siksi sen tulokset eivät olleet kokonaan käyttökelpoisia ja lisäksi yhden vastaajan loppukysely ei ollut tallentunut. Tutkimustulosten luotettavuutta olisin uskoakseni voinut tarkentaa ja parantaa alku- ja loppukyselyllä, joka olisi toteutettu kaikille samassa vaiheessa mentorointia ja joka olisi hyödyntänyt systemaattisesti esimerkiksi PERMA-profiilintyökalua (Butler & Kern, 2016) tai muuta aiemmin kehitettyä hyvinvoinnin mitta-asteikkoa.

Pohdin tutkimuksen alkuvaiheissa myös osallistujien tekemien harjoitusten keräämistä aineistoksi. En kuitenkaan näe, että tästä olisi ollut lisäantia tutkimukseen, sillä harjoituksissa kirjoitettua tekstiä huomattavasti laajempaa oli niihin liittynyt keskustelu ja toisaalta tutkimustulosten näkökulmasta tärkeää oli nimenomaan opettajien oma kuvaus harjoitusten merkityksestä heille. Lisäksi omat tutkijan muistiinpanoni riittivät varsin hyvin siihen, että pystyin melko tarkasti jäljittämään, mitä kukakin osallistuja oli eri harjoituksissa kertonut.

Triangulaatiota voi lisätä myös kasvattamalla tutkimushenkilöiden määrää. 11 osallistujaa oli varmastikin lähellä maksimia, jota yhdellä mentorilla oli kerrallaan mahdollisuus laadukkaasti mentoroida. Huolimatta vahvuusmentorointiin osallistuneiden sukupuolittuneesta ja maantieteellisestä sekä työhistoriallisesti rajatusta osallistujajoukosta, edustivat tutkimuksen opettajat melko laajasti erilaisia opettajia. Opettajat olivat kohtalaisen eri-ikäisiä ja heillä oli monenlaisia taustakoulutuksia sekä työtehtäviä. Siis, vaikka osallistujajoukko ei ollut suuri, edusti se suhteellisen laajasti erilaisia uransa alkuvaiheessa olevia perusopetuksen opettajia.

Samoin triangulaatiota voi lisätä tutkimushenkilöiden monipuolisilla taustaorganisaatioilla. (ks. Shenton, 2004.) Tässä tutkimukseni onnistui kokoonsa nähden varsin hyvin: osallistujat edustivat kuutta eri koulua, kolmessa eri Lapin kunnassa. Mukana oli niin oppilasmäärältään pienten kuin suurtenkin koulujen opettajia, sekä opettajia omasta organisaatiostani ja sen ulkopuolelta. Taustaorganisaatiolla ei näyttänyt olevan merkitystä mihinkään tutkimustuloksista.

5. *Taktiikat, jotka lisäävät tutkimushenkilöiden mahdollisuutta rehellisyyteen.* Osallistujat olivat mukana vapaaehtoisesti ja mahdollisuudesta jättäytyä pois tutkimuksesta ilmoitettiin kirjallisesti tutkimuslupahakemuksessa, kirjeessä rehtoreille,

mentorointisopimuksessa sekä alkukyselyssä ja suullisesti aloitusluennolla. Loppuhaastattelun aluksi esitin jokaiselle haastateltavalle pyynnön kertoa kokemuksistaan mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti. (ks. Shenton, 2004) On kuitenkin selvää, että haastateltavien ja haastattelijan pitkä yhteinen mentorointisuhde oli yksi haastatteluun ja annettuihin vastauksiin mahdollisesti vaikuttanut tekijä.

6. *Iteratiivinen kysely aineiston keruussa.* Kehittämistutkimuksen syklisyys toi mukanaan luonnollista iteratiivisuutta myös aineiston keruussa. Ensinnäkin, testaamisvaiheessa samoja käytänteitä ja harjoituksia toistettiin lukuisia kertoja ja nämä mikrosykliit kirjasin muistiinpanovihkooni ja reflektoin myöhemmin tutkijan päiväkirjassani. Ainoastaan Done- laput -harjoitus tehtiin yhden ainoan kerran, samoin puhelinmentoroinnin kokeilu jäi kertaluontoiseksi. Toiseksi välihaastattelussa käsiteltiin osin samoja teemoja kuin loppuhaastattelussa. Esimerkiksi etä- ja lähitapaamisten, ryhmä- ja yksilötapaamisten sekä harjoitteiden ja vapaan keskustelun yhdisteleminen kuvattiin molemmissa tutkimuksen vaiheissa ja eri haastattelumuodoissa toimivaksi.

Myös loppuhaastattelu rakentui osin iteratiivisesti. Kysyin aina teeman päätteeksi haastateltavan täydennyksiä aiheeseen ("Haluatko lisätä vielä jotain tähän teemaan yleiset kokemukset mentoroinnista") sekä koko haastattelun lopuksi mahdollisia lisäyksiä mihin tahansa aiheeseen ("Olemme nyt puhuneet näistä teemoista (– – –). Haluatko täydentää vielä jotakin mihin tahansa näistä aiheista?"). Useita kertoja haastateltavat myös käyttivät tämän mahdollisuuden. Joitakin kertoja haastatteluisa kysyin myös saman kysymyksen uudelleen, varmistaakseni että olin ymmärtänyt kuulemani oikein. Samoin esitin saman kysymyksen uudelleen eri tavoin muotoiltuna, kun haastateltava oli päätenyt vastaamaan johonkin muuhun kuin esittämäni kysymykseen – ja olin antanut heidän tehdä niin osoittaakseni kiinnostusta heidän asiaansa kohtaan (ks. Shenton & Hay-Gibson, 2009).

7. *Negatiivisten tapausten analysointi.* Tässä kohtaa olin ehkä hieman onnekaskin aineistoni kanssa: minulle ei luokittelun jälkeen jäänyt kokonaan irrallisia, mihinkään ryhmään kuulumattomia mainintoja. Ne muutamat negatiiviset, ristiriitaiset tai epävarmat kommentit, joita aineistossa oli, yhdistin positiivisten kommenttien kanssa samaan ryhmään. Nämä kaikki maininnat olen esitellyt tulosten yhteydessä, jotta tuloksista piirtyisi mahdollisimman rehellinen ja monipuolinen kuva. Tulkitseen asiaa myös niin, että nämä yksittäiset maininnat kuvaavat osallistujien mahdollisuutta avoimuuteen ja rehellisyyteen haastattelutilanteessa: haastateltavilla on ollut rohkeutta kertoa myönteisten kokemusten ohella esimerkiksi siitä, että Kerro päivästäsi -harjoituksessa luontevahvuuksien nimeäminen tuntui osittain keino-tekoiselta tai siitä, että kiitollisuuskierron tuntui alussa vaikealta tehtävältä.

Opettajana kasvua kuvaavassa tulosryhmässä negatiiviset maininnat muodostivat puolestaan kokonaan oman ryhmänsä: opettajille oli vahvuusmentoroinnissa vahvistunut ymmärrys myös opetusalan negatiivisista puolista. Tämän ymmärrän myös osoituksena siitä, että tutkimuksen hyvään orientoitunut katse ei ole rajoit-

tanut tai estänyt keskustelua mistä tahansa ammatillisesta aiheesta mentoroinnin aikana.

8.– 9. *Palaute ohjaajilta ja vertaisilta* on tutkimuksessani toteutunut ohjaustapaamisina sekä tutkijaseminaarin tapaamisina. Olen myös esitellyt tutkimustani tai sen osia muiden väitöskirjatutkijoiden opintoryhmissä, yhdessä kotimaisessa tieteellisessä konferenssissa sekä lisäksi kahdelle eri opettajayleisölle, joista toisen kanssa tehtiin myös vahvuusmentoroinnin harjoitteita käytännössä. Harjoitteita ja käytänteitä olen kokeillut myös yksittäisten, sidosryhmiini kuuluvien opettajien kanssa.

10. Shenton (2004) esittää, että tutkijan on syytä arvioida tutkimusta sen aikana esimerkiksi käyttämällä ”*reflektiivistä kommentointia*”. Tässä tutkimuksessa oma reflektointini on ollut merkittävä osa tutkimuksen aikaista arviointia; etenkin tutkijan päiväkirja palveli omien ajatusteni ja tuntemusteni tarkastelussa ja johti esimerkiksi puhelinmentoroinnin hylkäämiseen, Vahvuushahmo-harjoituksen kehittämiseen ja systemaattiseen mentorin omien vahvuuksien tarkastelemiseen.

11. *Tutkijan tausta, pätevyys ja kokemus*. Olen kuvannut omaa taustaani, lähtökohtiani ja kokemuksiani mentoroinnin aikana mahdollisimman kattavasti.

12. *Tutkimushenkilöiden mahdollisuus aineiston ja päätelmien tarkistamiseen* toteutui, kun tutkimukseen osallistuneet saivat mahdollisuuden tutustua tutkimustuloksiin tutkimuksen käsikirjoituksen ollessa lähes valmis.

13. *Tutkittavan ilmiön laaja kuvaus* (Shenton, 2004) ja systemaattinen dokumentointi kuuluvat myös laadukkaan kehittämistutkimuksen piirteisiin (Edelson, 2002). Olen dokumentoinut tutkimuksen kaikki vaiheet mahdollisimman huolellisesti. Tutkimusraporttini sisältääkin väistämättä jonkin verran toistoa, kun kuvaan esimerkiksi mentorointiharjoitteita niin suunnittelu-, testaamis- kuin arviointivaiheessakin. Tuloksia kuvatessani olen käyttänyt suhteellisen laajasti haastattelulainauksia mahdollistaakseni tutkijan päättelyn ja aineiston kerronnan välisen yhteyden tarkastelun.

Kehittämistutkimusta on tarkoitus testata autenttisissa olosuhteissa (Pernaa, 2013). Erityisesti minulle realisoitui tutkimusta tehdessäni se, että kehittämistutkimuksen tarkkaa kulkua ei voi eikä kannata yrittää ennustaa. Kaikesta suunnittelusta huolimatta oma mentorointini muokkautui testaamisvaiheessa: suunniteltuja harjoituksia jäi pois, ne muuttuivat uudenlaisiksi tai siirtyivät eri vaiheeseen. Myös alkuperäiset mentorointiryhmät muuttuivat joillakin osallistujilla. Reaalimaailma siis vaikutti tutkimuksen muotoutumiseen. Nämä ”yllätykset” kuvaavat osaltaan myös tutkimuksen pragmatistista luonnetta; kontekstisidonaisuus ja jatkuvan reflektion kautta muodostunut tieto muodostivat lopulta tämän tutkimuksen, jonka kulkua en voinut tutkijana täysin hallita. Olen kirjannut myös nämä muutokset tutkimusraporttiin niin laajasti kuin mahdollista.

14. *Aiemman tutkimuksen tarkastelua suhteessa tuloksiin* toteutin etenkin arviointivaiheessa. Tutkimukseni linkittyminen moneen eri näkökulmaan johtaa väistämättä siihen, että olen joutunut tarkastelemaan kultakin tutkimusalueelta

vain joitakin aiempia tutkimuksia. Koska luontevahvuuksia ja mentorointia ei ole aiemmin yhdistelty tutkimuksen muodossa, en ole myöskään voinut verrata omia tuloksiani täysin samanlaiseen, tai edes kovin samantapaiseen viitteeseen.

Laadullisen tutkimuksen *siirrettävyys* on usein haaste. Kuinka vakuuttavasti osoittaa, että tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä laajempaan käyttöön? Rohkenen vastata: tuskinpa mitenkään. Laadullinen tutkimus on aina toteutettu rajalliselle joukolle yksilöitä tietyissä olosuhteissa, eikä siksi voida esittää, että päätelmät ovat täysin sovellettavissa toisiin tilanteisiin ja henkilöihin. (ks. Shenton, 2004.) Toisaalta kehittämistutkimuksella pyritään nimenomaisesti teorioihin, jotka ovat siirrettävissä opetusalan ammattilaisten käyttöön (Pernaa, 2013). Tämä pragmaattinen näkökulma kuvaa myös oman tutkimukseni tavoitetta hyödyttää opetusalaa käytännössä, vaikka sen siirrettävyyttä ei voitaisikaan aukottomasti osoittaa.

Tutkimuksen siirrettävyyttä voi lisätä tarkalla kuvauksella taustatiedoista ja ylipäätään tutkitusta ilmiöstä. Vahvuusmentorointia ja koko tutkimusta olenkin kuvannut mahdollisimman yksityiskohtaisesti jättäen tarkoituksella pois ne tiedot, jotka vaarantaisivat osallistujien anonymiteettiä. (ks. Shenton, 2004.)

Tutkimuksen konteksti on myös huomioitava siirrettävyydessä. Tämä tutkimus on toteutettu suomalaisen opetusjärjestelmän lähtökohdista. Lappilaisuudella tai Lapin olosuhteilla ei nähdäkseni ollut muita vaikutuksia tutkimuksen toteutukseen kuin perusteltu tarve etätapaamisille. Koronapandemia vaikutti vain jonkin verran mentoroinnin etätapaamisten määrään ja sairastumisiin.

Vahvuusmentoroinnin siirrettävyyttä haastaa ymmärtääkseni eniten tutkija-mentorin vaikutus. Kolmoisroolini vaikutusta sekä tutkimuksen kulkuun että tulosten esitystapaan on mahdotonta kiistää. Yleisemminkin kehittämistutkimuksessa tutkijan läheinen suhde tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin voi luoda haasteita tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta (Barab & Squire, 2004). Tutkimuksen mallia kokeili vain yksi mentori ja onkin kenties mahdotonta tietää, miten paljon oma persoonani lopulta vaikutti mentoroinnin kulkuun. Ylipäätään mentorin vaikutuksesta mentorointiin ja sen vaikuttavuuteen tiedetään suhteellisen vähän (Hobson ym., 2009). Mahdollistaakseni kuitenkin tulevissa tutkimuksissa vertailun mentorin toiminnassa ja vaikutuksessa tuloksiin olen kuvannut mentoria ja hänen rooliaan tutkimuksen eri vaiheissa.

Shenton (2004) esittää yhtenä strategiana tarkastella siirrettävyyttä myös tutkimustuloksien vertaamisen samankaltaisiin tutkimusprojekteihin. Tämä ei vahvuusmentoroinnin osalta ollut mahdollista, vaikka toki tarkastelin erilaisten opettajan ammatillisten ohjaus- ja tukimuotojen tutkimuksia. Ylipäätään on haasteellista, että yhtäältä tutkimukselta odotetaan innovatiivisuutta, kun sen samaan aikaan pitäisi nojautua aiempaan, samankaltaiseen tutkimukseen (Shenton & Hay-Gibson, 2009).

Tutkimuksen *luotettavuutta* ja *varmuutta* voi Shentonin (2004) mukaan vahvistaa limittäisillä metodeilla ja toisaalta käytetyn metodologian syvällisellä kuvauk-

sella. Tavoitteena on kuvata prosessia niin, että tulevat tutkijat voivat halutessaan toistaa tutkimuksen, vaikka eivät päätyisikään samoihin lopputuloksiin.

Varmuuden osalta kiinnostavaa on mielestäni aineiston luokittelun ja analyysin kuvaaminen niin, että ne voisivat olla toisinnettavissa. Tunnistin sisällönanalyysiin perehtyessäni, että menetelmän määrittelyt ja kuvaukset ovat osin jopa epämääräisiä (ks. Salo, 2015). Siksi päädyin kuvaamaan oman luokittelumenetelmäni yksityiskohtaisen tekstin lisäksi esimerkin avulla taulukon muodossa. Luokitteluni ei toki edennyt niin suoraviivaisesti kuin lopullisessa kuvauksessani esitän. Ennen kuin päädyin tulosteni lopulliseen, tässä tutkimuksessa esitettyyn luokitteluun, hahmottelin monenlaisia, toisistaan poikkeavia luokitteluja. Ymmärrän siis, että toinen tutkija olisi saattanut päätyä saman aineiston kanssa erilaiseen luokitteluun – tutkijaa ohjaavat kuitenkin aina hänen taustatietonsa, olettamuksensa ja kokemuksensa, vaikka hän pyrkisikin olemaan huolellinen ja subjektiivinen toimissaan (ks. Kelly, 2004; Merriam & Tisdell, 2015, s. 249; Patton, 2002, s. 566–570; Shenton, 2004). Väitän silti, että yksikään tutkija ei olisi voinut välttää huomaamasta aineistosta samoja päätuloksia: oli yksiselitteistä, että vahvuusmentorointikokeilu kuvattiin haastatteluissa pääpiirteissään onnistuneeksi ja hyödylliseksi, ja se toimii siten hyvänä perustana esittämälleni vahvuusmentorointimallille. Eri asia on, millä sanoilla toinen tutkija olisi päätenyt kuvaamaan niitä ilmiöitä, joita itse kuvaan tutkimukseni tuloksina.

Tutkimuksen *vahvistettavuus* on läheinen tutkijan objektiivisuudelle. Tutkijalla on aina ennakkokäsityksiä tutkimuskohteestaan (Kelly, 2004), vaikka Pernaa (2013, s. 22) pohtiikin, miten tutkijan vaikutukselta voitaisiin välttää kehittämistutkimuksen aikana ja raporteissa. Itselleni tutkijan moninaiset roolit ovat usein näyttäytyneet nuorallatanssijan akrobaattisena tasapainoiluna, jollaisena Kuula (2001, s. 122) niitä kuvailee. Tasapainoilu tutkijan objektiivisuuden, mentorin inhimillisyyden ja kokija-oppijan innostuksen välillä on ollut jatkuvaa. Mentorin nojatuolissa syntyneiden havaintojen analyttinen linkittäminen tutkimustuloksiin on välillä vaatinut omien tuntemusten syrjään laittamista, välillä juuri niiden huomaamista.

Tunnistan, että olen kuljettanut koko tutkimuksen ajan mukana melioristista näkökulmaa, jonka linkitin tutkimuksen alussa pragmatismiin ja positiiviseen psykologiaan: olen uskonut siihen, että vahvuusmentorointi toimii ja siitä on hyötyä. Kenties jotain on jäänyt myönteisen asenteeni vuoksi näkemättä, kenties olen juuri siksi nähnyt jotain. Toisaalta juuri sen vuoksi olen korostanut itselleni tutkijan objektiivisuuspyrkimystä. Ymmärtääkseni tärkein keino saavuttaa objektiivisuus, tai päästä lähemmäs sitä, on tutkijan oman toiminnan reflektio (ks. Merriam & Tisdell, 2015, s. 249). Olen halunnut avata ajatuksiani siitä, miten toimin mentorina tai miten oma roolini mentorina on vaikuttanut tutkimukseen. Oma toimintaani olen reflektoinut myös koko mentoroinnin ajan tutkijan päiväkirjassani, joka osoittautuikin tulosten analysoinnissa alkuperäistä suunnitelmaa tärkeämmäksi työkaluksi.

Palaan vielä alkuperäiseen ajatukseen validiteetista ja reliabiliteetista kootakseni ajatukseni tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkinko siis sitä, mitä piti? Tutkimustehtävän mukaisesti havainnoin ja kuvasin sitä, miten uransa alussa olevaa opettajaa voidaan tukea vahvuuksien ja mentoroinnin yhdistelmällä. Kuvasin vahvuusmentoroinnin onnistumista pragmaattisista lähtökohdista ja tutkimuskysymyksistä käsin.

Entä ovatko tulokseni toistettavia? Tähän rohkenen todeta näin: huolellinen dokumentaationi tutkimuksen eri vaiheissa sekä jatkuva pyrkimykseni käytännön toimivuuteen mahdollistavat ainakin sen, että vahvuusmentorointimallia voi joku toinenkin tutkija testata ja arvioida esittelemilläni tavoilla, mutta kulloisetkin olosuhteet ja henkilöt muokkaavat kuitenkin jokaisesta toteutuksesta ainutlaatuisen.

6.4 Johtopäätöksiä ja ajatuksia tulevast

Tutkimukseni alkoi ajatuksesta, että opettajien työn tukemisen tutkiminen on merkityksellistä, koska opettajat ovat merkittävä osa sivistysvaltion perusteita ja tulevaisuutta. Kehittämistutkimukseni kaikkien vaiheiden jälkeen ajattelen yhä selkeämmin, että osaavat ja hyvinvoivat opettajat ovat osaavan ja hyvinvoivan yhteiskunnan mahdollistajia, ja että induktiovaiheen opettajat tarvitsevat työssään tukea. Yhteiskunnan, opetuksen järjestäjien ja opetusalan työnantajien suuntaan tämä tutkimus viestii seuraavaa: induktiovaiheen opettajien pedagogista hyvinvointia tukevaa vahvuusmentorointia voidaan toteuttaa monenlaisissa olosuhteissa ja suhteellisen kustannustehokkaastikin. Siispä yhdyn aiempiin esityksiin siitä, että opettajien mentorointi kirjattaisiin osaksi induktiovaiheen tukea kaikissa suomalaisissa kouluissa ja siihen osallistuminen huomioitaisiin osana työaika

Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksessa olisi tarkasteltava sekä yksilön että yhteisön toiminnan yhteen kietoutumista ja vaikutusta toisiinsa (Kuittinen ym., 2008). Mentorointi kuitenkin keskittyy useimmiten yksilötasoon, jättäen organisaatiotason vähemmälle huomiolle (Eteläpelto ym., 2014) ja samoin positiivista psykologiaa on kritisoitu yksilölle aiheutuvista paineista. Vahvuusmentoroinnillakaan ei voida juurikaan vaikuttaa työyhteisön toimintakulttuuriin, työnantajan tarjoamaan tukeen tai moniin muihinkaan ulkoisiin seikkoihin, joten huomio käännetään tietoisesti työntekijään itseensä ja hänellä oleviin mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä ja työhyvinvointiinsa. Vahvuusmentorointi keskittyi opettajaan, hänen omaan toimintaansa ja hänen persoonaansa. Jäänkin edelleen pohtimaan, asettaako tämä ihmisen itsensä liian suuren paineen alle vai pitäisikö vastuuta työhyvinvoinnista vyöryttää enemmänkin yhteiskunnan suuntaan.

Kiinnostuin tutkimukseni aikana erityisesti siitä, kuinka VIA-luonteenvahvuudet näyttäytyvät opettajuudessa. Vahvuuksien käyttötarkoitukset ja mahdollisuudet vaikuttivat juuri opettajan monipuolisessa työssä lähes rajattomilta, ja toisaalta

vahvuusintervention hyödyt monialaisilta ja innostavilta. Vahvuuksiin tutustuminen tulee vaikuttamaan myös omaan työhöni opettajana, vaikka en vielä tarkkaan tiedäkään miten – kenties vahvuudet linkittyvät vielä vahvemmin jokapäiväiseen opetustyöhöni tai ehkäpä toteutan kokonaisen autoetnografisen tarkastelun omasta vahvuuksieni käytöstä. Joka tapauksessa luontevahvuuksien käytännön hyödyntämisellä ja yhtä lailla niiden tutkimuksella on vielä paljon selvittämätöntä potentiaalia opettajan työn tukemisessa, opettamisessa itsessään ja koko opetusallalla yleisemminkin. Jotta saamme hyödynnettyä kaiken vahvuuksiin liittyvän potentiaalin opetuksessa ja kasvatuksessa, tarvitsemme laajaa yhteistyötä niin päätöksentekijöiden, tutkijoiden kuin opettajienkin kesken (Vuorinen, 2022).

Vahvuusmentorointia on käsitykseni mukaan mahdollista toteuttaa esittelemäni mallin avulla, kunhan siihen vain löydetään resurssit. Mallin tai sen osia voi ottaa käyttöön kuka tahansa yksittäinen mentori tai ohjaaja. Olisi mielenkiintoista ja yhteiskunnallisesti arvokasta tarkastella, miten vahvuusmentorointia voitaisiin hyödyntää myös laajemmin niin, että useampi mentori toteuttaisi mallia samanaikaisesti saaden samalla vertaistukea toisiltaan. Samalla olisi mahdollista tarkastella sitä, miten malli toimii eri mentoreiden toteuttamana, ja toisaalta erilaisilla osallistujilla ja erilaisissa olosuhteissa. Tällaisella toteutuksella mallia olisi mahdollista myös kehittää edelleen, esimerkiksi lisäten siihen vahvuuksien huomioimista myös tulevaisuudessa, mentoroinnin jälkeisessä ajassa. Vahvuusmentoroinnin laajempi, esimerkiksi kokonaista kuntaa tai maakuntaa koskeva toteutus edellyttäisi toki alueellista organisoitua ja mentorointiin varattuja taloudellisia resursseja. Laajempi toteutus mahdollistaisi myös mallin toimivuuden tutkimisen erilaisin keinoin, esimerkiksi määrällisenä kyselytutkimuksena.

Luontevahvuuksiin perustuvalla mentoroinnilla on tämän tutkimuksen perusteella paljon hyötyä ja merkitystä perusopetuksen opettajan induktiovaiheessa mutta sen sovelluksia myös muissa yhteyksissä olisi mielestäni syytä tarkastella. Vahvuusmentorointia olisi mahdollista testata muillakin asteilla ottamalla vahvuusmentorointimalli käyttöön esimerkiksi ammatillisessa opetuksessa tai varhaiskasvatuksessa. Miksei vahvuusmentorointimallia voisi soveltaa myös kokeneempien opettajien ammatilliseen tukemiseen? Toki mentorin käsitteen episteeminen enemmyyksi vaatisi silloin uuden tarkastelun – ehkä kyseessä olisikin yleisemmin ”vahvuusohjaus” tai ”vahvuustuki”. Entäpä voisiko luontevahvuuksiin perustuvaa ohjausta tai mentorointia toteuttaa myös muilla aloilla? Voisivatko sosiaalityöntekijät, yritysjohtajat tai sairaanhoitajat hyödyä ohjauksesta, joka hyödyntää tässä tutkimuksessa esiteltyjä periaatteita ja harjoitteita? Tällöin vahvuusmentoroinnin tavoitteiksi voitaisiin yleisemmin nimetä työhyvinvointi ja työssä kehittyminen.

Vahvuusmentorointi on alkanut siirtyä käytäntöön myös tämän tutkimuksen ulkopuolella omissa toteutuksissani sekä sidosryhmissäni. Kiinnostus erityisesti kehittämäni harjoituksia kohtaan on ollut myönteistä jo ennen tutkimuksen julkai-

semista. Pragmatistisesti ja melioristisesti ajatellen olen tyytyväinen tutkimukseni perusteella muodostamaani tietoon siitä, että vahvuusmentorointi toimii ja edistää opettajien hyvinvointia ja varsinkin siihen, että tutkimustyöni leviää käytännön tasolle. Toivonkin, että vahvuusmentorointi ja sen harjoitteet löydetään iloksi ja hyödyksi juuri sinne, missä niitä tarvitaan.

LÄHTEET

- Ahokas, M. (2010). Kokemuksia moniammatillisesta ryhmästä Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s.125–135). Tammi.
- Akker, J. J. H. v. d., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. Teoksessa J. J. H. Akker v. d., K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.), *Educational Design Research* (s. 3–7). Routledge.
- Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Gaudeamus.
- Allan, B. A. & Duffy, R. D. (2014). Examining moderators of signature strengths use and well-being: Calling and signature strengths level. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 323–337. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9424-0>
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle : opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopisto.
- Amundson, N. E. (2005). *Aktiivinen ohjaus : opas uraohjauksen ammattilaisille*. Psykologien kustannus.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Aspinwall, L. & L. G., Staudinger, U. M. (toim.) (2006). *Ihmisen vahvuuksien psykologia..* Edita.
- Association for Living Values Education International. (2015). *Living values education*. <http://livingvalues.net/history/>
- Avola, P., Pentikäinen, V. & Kuusniemi, E.-K. (2019). *Kukoistava kasvatus : positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Bakker, A. B., Tims, M. & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359–1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Barab, S. (2005). Design-based research: A methodological toolkit for the learning scientist. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 153–169). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.011>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Barrera, A., Braley, R. T. & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring*, 18(1), 61–74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Bergman, M. (2010). Melioristinen ja konservatiivinen pragmatismi. Teoksessa H. Rydenfelt & H. A. Kovalainen (toim.), *Mitä on filosofia* (s. 272–286). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Biswas-Diener R., Kashdan T. & Lyubchik N. (2017). Psychological strengths at work. Teoksessa L. G. Oades, M. Steger, A. Delle Fave & J. Passmore (toim.) *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (s.34–47). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Biswas-Diener, R. (2020). The practice of positive psychology coaching. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 701–704. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789705>

- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa : aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring. *Administration & Society*, 39(6), 719–739. <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Butler, J. & Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimization of individualism. *Theory & Psychology*, 28, 19 - 3. <https://doi.org/10.1177/0959354317747988>.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X021006013>
- Choi, S. P., Suh, C., Yang, J. W., Ye, B. J., Lee, C. K., Son, B. C. & Choi, M. (2019). Korean translation and validation of the workplace positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (PERMA)-profiler. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 31(1), e17. <https://doi.org/10.35371/AOEM.2019.31.E17>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Colla, R., Williams, P., Oades, L. G. & Camacho-Morles, J. (2022). "A new hope" for positive psychology: A dynamic systems reconceptualization of hope theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 809053. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809053>
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. Teoksessa E. Scanlon & T. O'Shea (toim.), *New Directions in Educational Technology* (s. 15–22). Springer Berlin Heidelberg.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Commission of the European communities. (2007). *Communication from the Commission to the council and the European parliament. Improving the quality of teacher education*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & tutoring*, 13(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Cortini, M., Converso, D., Galanti, T., Di Fiore, T., Di Domenico, A. & Fantinelli, S. (2019). Gratitude at work works! A mix-method study on different dimensions of gratitude, job satisfaction, and job performance. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 11(14), 3902. <https://doi.org/10.3390/su11143902>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of happiness*. Rider.
- Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and design thinking. *International Journal of Design*, 8(1).

- Dametto, D., & Noronha, A. (2019). Study between personality traits and character strengths in adolescents. *Current Psychology*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/S12144-019-0146-2>.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197–211. <https://doi.org/10.1177/07417130022087008>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewey, J., Levine, B. & Boydston, J. A. (1977). *The middle works of John Dewey : 1899-1924. Volume 4, Essays on pragmatism and truth, 1907-1909*. Southern Illinois University Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. Teoksessa E. Diener (toim.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12
- Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2012). *Make Your Job a Calling: How the Psychology of Vocation Can Change Your Life at Work*. Templeton Press.
- Donaldson, S. I., Dollwet, M. & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- 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>
- Duckworth, A. (2016). *Grit : The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Eacker, A. (2020). Well-being definition and measures in medical education. Teoksessa R. L. Byyny, R. Byyny, S. Christensen & J. D. Fish (toim.), *Medical professionalism best practices: Addressing burnout and resilience in our profession* (s. 91–103). Alpha Omega Alpha Honor Medical Society: Aurora, CO, USA.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Eerola, E. (2007). *Pragmatistinen merkitysteoria : Humen ongelman ratkaisu?* Minerva.
- Eerola, A. & Kajanne, K. (11.3.2021). Opettajan ammatti ei kiinnosta naapurimaissa. *Opettaja*. <https://www.opettaja.fi/tyossa/opettajan-ammatti-ei-kiinnosta-naapurimaissa/>
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Erdem, F. & Aytemur, J. Ö. (2008). Mentoring—A relationship based on trust: Qualitative research. *Public Personnel Management*, 37(1), 55–65. <https://doi.org/10.1177/009102600803700104>
- Estola, E., Syrjäälä, L. & Maunu, T. (2010). Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 61–72). Tammi.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Hökkä, S. Paloniemi & K. Vähäsantanen (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen : luovia voimavaroja työhön!* (s.17–31). Jyväskylän yliopisto.

- Falkenberg, F. (2015). *Psychische, emotionale und körperliche erschöpfung: Quellen und gegenmassnahmen zu dem Burnout-Syndrom bei Lehrkräften*. Disserta Verlag.
- Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *The Academy of Management Review*, 31(2), 270–291. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.20208680>
- Flynn, G. V. & Nolan, B. (2008). The rise and fall of a successful mentor program: What lessons can be learned? *The Clearing house*, 81(4), 173–179. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.173-179>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Förbom, M. (2003). *Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja*. Tammi.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Garvey, R., Stokes, P. & Megginson, D. (2009). *Coaching and mentoring: theory and practice*. SAGE Publications.
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- 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. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2007.2.2.143>
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. Teoksessa J. J. H. Akker v. d., K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.), *Educational Design Research* (s. 29–63). Routledge.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2009). *Työn imun arviointimenetelmä*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hannula, J. (2019). *Kehittämistutkimus: Matematiikan aineenopettajaopiskelijoiden matemaattisen ja pedagogisen sisältötiedon edistäminen ongelmalähtöisessä oppimisessa*. Helsingin yliopisto.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum International Publishing.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Cassell.
- Harju, L., Aminoff, M., Pahkin, K. & Hakanen, J. (2015). *Inspistä!: Työn tuunaajan inspiraatiokirja*. Työterveyslaitos.
- Harni, E. & Saari, A. (2015). Onnellisuuden Hermes : positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon*, 14(3), 4–11.
- Harzer, C. & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *The journal of positive psychology*, 7(5), 362–371. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.702784>
- Harzer, C. & Ruch, W. (2013). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 965–983. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9364-0>
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Heikkinen, E. (2007). *Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa*. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 275–290). WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito : narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2006). Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon : toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 185–202). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. (2006). Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon : toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, (s. 39–76). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2010). *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) (2012). *Osaaminen jakoon : vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon : vertaisryhmämentorointi opetuslalla*, (s. 17–25). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon : vertaisryhmämentorointi opetuslalla*, (s. 45–85). PS- kustannus

- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima (2020)*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2020:26. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162423>.
- Heintz, S. & Ruch, W. (2020). Character strengths and job satisfaction: differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 503–527. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>
- Held, B. S. (2002). The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of clinical psychology*, 58(9), 965-991. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *The Journal of humanistic psychology*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Hicks, C. D., Glasgow, N. A. & McNary, S. J. (2004). *What successful mentors do : 81 research-based strategies for new teacher induction, training, and support*. Corwin Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=1077671>
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. (2010). Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 84–98). Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*(2. painos). Gaudeamus.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hodges, T. D. & Asplund, J. (2010). Strengths development in the workplace. Teoksessa P. A. Linley, S.H. Preston & N. Garcea (toim.), *Oxford handbook of positive psychology and work*. (s. 213–220). Oxford University Press.
- Holik, I. & Sanda, I. D. (2020). Character strengths and virtues of mentor teachers. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(5), 7–19. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.13709>
- Homeros, Tudeer, O. E., Tudeer, L. O. T., Manninen, O. & Manninen, O. (1948). *Odysssea* (3. p.). WSOY.
- Hone, L. C., Jarden, A., Duncan, S. & Schofield, G. M. (2015). Associations with lifestyle behaviors, physical health, psychosocial, and work-related indicators. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(9), 973–983. <https://www.jstor.org/stable/48500540>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.), *Understanding teacher development* (s. 122–142). Cassell.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jackson, P. W. (1992). Helping teachers develop. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.), *Understanding teacher development* (s. 62–74). Cassell.
- James, W., Pihlström, S. & Immonen, A. (2008). *Pragmatismi : uusi nimi eräille vanhoille ajattelutavoille*. Eurooppalaisen filosofian seura.
- Janhunen, K.-M. (2013). *Koulukyvyinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto.
- Jarzbakowski, P., Bednarek, R., & Lê, J. K. (2014). Producing persuasive findings: Demystifying ethnographic textwork in strategy and organization research. *Strategic Organization*, 12(4), 274-287. <https://doi.org/10.1177/1476127014554575>

- Jin, W., Zheng, X., Gao, L., Cao, Z. & Ni, X. (2022). Basic psychological needs satisfaction mediates the link between strengths use and teachers' work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2330. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042330>
- Johnson, P. & Alamaa, S. (2010). Mentoroinnin pioneerit Kokkolassa: koulun kestävää kehittymistä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 73–83). Tammi.
- Johnson, P. & Alamaa, S. (2012). Mentoring as sustainable school development. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Routledge.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Joki, M. (2018). *Henkilöstöasiantuntijan käsikirja* (6., uudistettu painos.). Kauppakamari
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon : vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s.27–43). PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita* (s. 37–43) . Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Joseph, S. (2021). How humanistic is positive psychology? Lessons in positive psychology from Carl Rogers' person-centered approach—it's the social environment that must change. *Frontiers in psychology*, 12, 709789. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789>
- Juntunen, C. L. & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 94-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2013). Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Perna (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 45–68). Bookwell Oy.
- Järvenkylä, M. & Koljonen, M. (2011). Työnohjaus työuran alussa. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.), *Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä* (s.182–192). Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 258–274). WSOY.
- Järvinen, P. (2005). *Action research as an approach in design science*. Tampereen yliopisto.
- Kangas, P. & Hämäläinen, J. (2007). *Perehdyttämisen suunnittelu ja toteutus*. Työturvallisuuskeskus, palveluryhmä.
- Kanniainen, M.-R., Nylund, J. & Kupias, P. (2017). *Mentoroinnin työkirja*. Helsingin yliopisto.
- Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla*. Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, 26(2), 96–103. <https://doi.org/10.33336/aik.93677>
- Katajisto, M. (2023). *Voimat kehiin!: Yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta*. Lapin yliopisto.

- Kaunisto, S.-L., Estola, E. & Niemistö, R. (2010). Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 156–167). Tammi.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kealy, M. V. (2010). A leadership focus on teacher effectiveness: Support for novice teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 23(1), 52–54.
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 115–128. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_6
- Kelly, A. (2010). When is design research appropriate. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.), *An Introduction to Educational Design Research* (s. 73–88). Netzdruk, Enschede. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Kent, A., Green, A. & Feldman, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current Issues in Education*, 15, 1–16.
- Keski-Luopa, L. (2011). *Työnohjaus vai superviisaus : työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua* (4. p.). Metanoia instituutti.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C. L. M. (2009). Toward a science of mental health. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *Oxford handbook of positive psychology* (s. 89–95). Oxford University Press.
- Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2023). Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment. *International journal of adolescence and youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893>
- Kilpinen, E., Paavola, S., & Bergman, M. (1999). Kriittisiä merkintöjä klassisen pragmatismen perinnöstä. *Niin & näin : filosofinen aikakauslehti*, 6(2), 37-40.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. D. (2011). *The Kirkpatrick four levels* (2 videodiscs (120 min.); 4 3/4 in.). Kirkpatrick Partners [Sn.].
- Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kivinen, O., Kilpinen, E. & Pihlström, S. (2008). *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kivinen, O. & Ristelmä, P. (2001). *Totuus, kieli ja käytäntö : pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. WSOY.
- Kiviniemi, K. (2018). Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 231–250). PS-kustannus.
- Komase, Y., Akiyama, H. & Kawakami, N. (2022). Effects of the collective gratitude on work engagement: A multilevel cross-sectional study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 64(11), e729–e735. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002683>
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere University Press.
- Koopman, C. (2006). Pragmatism as a Philosophy of Hope: Emerson, James, Dewey, Rorty. *The Journal of Speculative Philosophy*, 20(2), 106–116.

- Koskinen, H. J. (2010). Metafysiikka ja tiede. Teoksessa H. Rydenfelt & H. A. Kovalainen (toim.), *Mitä on filosofia?* (s. 148–159). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Koskinen, S., Järvisalo, J., Ilmarinen, J. & Gould, R. (2006). *Työkyvyn ulottuvuudet: Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Eläketurvakeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-691-048-3>
- Kuittinen, M. & Lappalainen, K. & Meriläinen M. (2008). Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimukseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 209–218). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kujala, M. (2008). *Muukalaisena omassa maassa: Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa?* Jyväskylän yliopisto.
- Kun, Á., Balogh, P. & Krasz, K. G. (2017). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica. Social and Management Sciences*, 25(1), 56. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Kupas, P. & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum Media.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus : kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Vastapaino.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuurila, E. (2014). *Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa*. Turun yliopisto.
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa* (s. 110–119). WSOY.
- Lampi, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. (2019). Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 39(3), 208–220. <https://doi.org/10.33336/aik.85710>
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. L. T. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 144–161). Kansanvalistusseura.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–134). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lavy, S. & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Law, H. (2013). *The psychology of coaching, mentoring and learning* (2nd ed.). Wiley Blackwell.
- Layous, K., Katherine Nelson, S. & Lyubomirsky, S. (2013). What is the optimal way to deliver a positive activity intervention? The case of writing about one's best possible selves. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 635–654. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9346-2>
- Lee, A. S. Y., Fung, W. K. & Chung, K. K. H. (2023). Reciprocal relationships between early childhood education teachers' well-being and self-efficacy: A cross-lagged panel design. *The Asia-Pacific education researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00756-8>
- Lehtonen, D., Jyrkiäinen, A. & Joutsenlahti, J. (2021). A systematic review of educational design research in Finnish doctoral dissertations on mathematics, science, and technology education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 7(3), 140–165. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.7.3.399>
- Leiter, M. P. & Bakker, A. B. (2010). Work engagement: Introduction. Teoksessa A. B. Bakker & M. P. Leiter (toim.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (s. 1–9). Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. (2007). e-Mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet yritysten henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.), *Ammatillinen kasvu – Professional Growth – Professori Pekka Ruobotien juhlakirja* (s. 211–223). Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Leppäaho, H. (2007). *Matemaattisen ongelmanratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa : ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi*. Jyväskylän yliopisto.
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampere university press.
- Leskelä, J. (2006). Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 144–161). Kansanvalistusseura.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä*. Lapin yliopisto.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1997). *Naturalistic inquiry* ([Repr.]). SAGE.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Linley, P. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S., & Wood, A. M. (2009). Positive psychology applications. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., s. 35–47). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780195335446.001.0001>
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S. & Boiman-Meshita, M. (2017). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 527–548.
- Loi, N. M. & Ng, D. H. (2021). The relationship between gratitude, wellbeing, spirituality, and experiencing meaningful work. *Psych*, 3(2), 85–95. <https://doi.org/10.3390/psych3020009>
- Louis, M. C. & Lopez, S. J. (2014). Strengths interventions: Current progress and future directions. Teoksessa S. Schueller & A.C. Parks (toim.), *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (s. 66–89). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch4>
- Luukkainen, O. (2022). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/115109>
- Lyons, P. (2008). The crafting of jobs and individual differences. *Journal of Business and Psychology*, 23(1), 25–36. <https://doi.org/10.1007/s10869-008-9080-2>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2017). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Löfström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681–689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.005>
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. Penguin/Arkana.
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. Teoksessa *Handbuch qualitative Forschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (s. 209–213). Beltz-Psychologie Verl. Union.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum, Qualitative Social Research*, 1(2).

- McGovern, T. V. & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278–285. <https://doi.org/10.1080/00986280802374609>
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations: An update. *The journal of positive psychology*, 10(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888580>
- McGrath, R. E., Hall-Simmonds, A., & Goldberg, L. R. (2020). Are measures of character and personality distinct? Evidence from observed-score and true-score analyses. *Assessment (Odessa, Fla.)*, 27(1), 117–135. <https://doi.org/10.1177/1073191117738047>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (Second edition). Routledge.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuitinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 7–4). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Merritt, S., Huber, K. & Bartkoski, T. (2019). Application of signature strengths at work: A dual-level analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 113–124. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1519589>
- Morris, D. & Garrett, J. (2009). Strengths: Your leading edge. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (toim.), *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work* (s. 95–106). Oxford University Press.
- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools learning to ride elephants*. Continuum.
- Murphy, E. R. (2023). Hope and well-being. *Current opinion in psychology*, 50, 101558. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101558>
- Murphy, T. R. N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P. & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 588–601. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913403>
- Muurinen, H. (2019). *Pragmatismi ja kokeileva lähestymistapa sosiaaliryhmien tiedonmuodostuksessa*. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA.
- Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä : vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. Oulun yliopisto.
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla : Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan* (s. 19–38). PS-kustannus.
- Niemi, H., Siljander, A. M. & Mentoroinnin kehittämisryhmä (2013). *Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin*. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia. <http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2013/mentorointi.pdf>
- Nieveen, N. (2013). Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.), *An Introduction to Educational Design Research* (s. 89–101). SLO.
- Niska, M. & Olakivi, A. (2023). Laatu sisällönanalyttiseen työelämän tutkimukseen. *Työelämän Tutkimus*, 21(2), 175–180. <https://doi.org/10.37455/tt.131112>
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3.
- Nummi, P. (2018). *Fasilitoivan johtamisen käsikirja: 9 avainhetkeä*. Alma Talent.

- OAJ. (21.09.2021a). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Alanvaihtokysely 09-21. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>.
- OAJ. (30.03.2021b). *Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle – mentorointi kirjattava lakiin*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>
- OECD/The European Commission (2004), *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264015210-en>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. uudistettu painos). Edita.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä*. Palmenia.
- Olsen, R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). *New Teachers in Nordic Countries. Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu : ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-304-6>
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö : aikaa, huomiota ja kunnioitusta* (3. p.). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa*. Raportit ja selvitykset 2020:22a.
- Opetushallitus. (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksolle*. Raportit ja selvitykset 2020:21.
- Ouweneel, E., le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2012). Don't leave your heart at home: Gain cycles of positive emotions, resources, and engagement at work. *Career Development International*, 17(6), 537–556. <https://doi.org/10.1108/13620431211280123>
- Ouweneel, E., le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2013). Do it yourself : an online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, 18(2), 173–195. <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2012-0102>
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: The role of self-efficacy beliefs. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 149–160). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pawelski, J. O. (2003). Is healthy-mindedness healthy? *Cross Currents*, 53(3), 404–412. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/is-healthy-mindedness/docview/214926385/se-2>
- Pekkarinen, L. & Pulkkinen, J. M. (2023). *Julkisen alan työhyvinvointi vuonna 2022*. Kevan tutkimuksia 1/2023.
- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (toim.). (2019). *VERME2 testaa : kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Pernaa, J. (2011). *Kebittämistutkimus : tieto- ja viestintäteknikkaa kemian opetukseen*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7291-8>

- Pernaa, J. (2013). *Kehittämistutkimus opetuslalla*. PS-kustannus.
- Pessi, A. B., Martela, F., Paakkanen, M. & Aaltonen, T. (2017). *Myötätunnon mullistava voima*. PS-kustannus.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.
- Peterson, C., Stephens, J. P., Park, N., Lee, F. & Seligman, M. E. (2010). Strengths of character and work. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (toim.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 221–231). Oxford University Press.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. (2005). *Etiikan teorioita*. Gaudeamus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53–74). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pihlström, S. (2002). *Kokemuksen käytännölliset ehdot : kantilaisen filosofian uudelleenarviointia*. Yliopistopaino.
- Pihlström, S. (2008) Pragmatismi filosofisena perinteenä. Teoksessa Kilpinen, Erkki., Kivinen, Osmo., Pihlström, Sami (toim.): *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. (s.21–51) Helsinki: Gaudeamus.
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring novice teachers : Fostering a dialogue process*. Corwin Press.
- Plomp, T. (2010). Educational design research: An introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.), *An Introduction to Educational Design Research* (s.9–36). SLO.
- Postareff, L., Lahdenperä, J. & Virtanen, V. (2021). The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID 19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(3), 13–27.
- 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 strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, 6, 456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. (2008). "Eipä nää riennot paljon huvita..." Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta? Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 175–192). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A. & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0051-7>
- Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E. (2010). Kuntaudistuksen ristipaineessa – tapaus Hämeenlinna. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 110–124). Tammi.
- Rash, J. A., Matsuba, M. K. & Prkachin, K. M. (2011). Gratitude and well-Being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology : Health and Well-Being*, 3(3), 350–369. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01058.x>
- Reed, B. (2002). How to think about fallibilism. *Philosophical Studies*, 107(2), 143–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1014759313260>

- Reeves, T. C., Herrington, J. & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 96–115. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>
- Reppa, G., Mousoulidou, M., Tzovla, E., Koundourou, C. & Christodoulou, A. (2023). The impact of self-efficacy on the well-being of primary school teachers: A Greek-Cypriot study. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223222>
- Resnick, S., Warmoth, A., & Serlin, I. A. (2001). The humanistic psychology and positive psychology connection: Implications for psychotherapy. *The Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 73–101. <https://doi.org/10.1177/00221678014111006>
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Ruch, W. & Wagner, L. (2013). Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakterstärken und das gute Leben. *Psychologie & Erziehung*, 39(1):8–20.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. Teoksessa A. M. Huberman & R. Vandenberghe (toim.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (s. 38–58). Cambridge University Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori Johanna, Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Vastapaino.
- Ruutu, S. (2020). *Coachin työkalupakki*. Alma Talent.
- Ryan, R. M. & Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory. Teoksessa J. Vittersø (toim.), *Handbook of Eudaimonic Well-being* (s. 109-122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_7
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Saari, J. & Attila, H. (2020). *Opettajatiedonkeruu 2019 Tutkimuslusto*. Tilastokeskus.
- Saarinen, P., Ruoppila, I., & Korkiakangas, M. (1989). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–190). Tampere University Press.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274–292. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1152591>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

- Schnell, T., Höge, T. & Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 543–554. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830763>
- Schueller, S. M. & Parks, A. C. (2014). *The Wiley-Blackwell handbook of positive psychological interventions*. John Wiley & Sons.
- Schueller, S. M. & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253–263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1179–1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Sciarra, D. (1999). The role of qualitative the researcher. Teoksessa M. Kopala & L. A. Suzuki (toim.), *Using Qualitative Methods in Psychology*. SAGE Publications, Incorporated.
- 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>
- Shenton, A. K. & Hay-Gibson, N. V. (2009). Dilemmas and further debates in qualitative method. *Education for information*, 27(1), 21–37. <https://doi.org/10.3233/EFI-2009-0870>
- Seligman, M. E. P. (1992). *Optimistin käsikirja*. Otava.
- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strength: psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 2.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Aito onnellisuus : positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Art House.
- Seligman, M. E. P. (2011a). *Flourish : a new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2011b). Welcome to positive psychology. Teoksessa C. R. Snyder, S. J. Lopez & J. T. Pedrotti (toim.), *Positive psychology : the scientific and practical explorations of human strengths* (2nd edition, s. 3–18). SAGE Publications.
- Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Paaske, K. A., Robson, D. & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Shanmugam, P. & Hidayat, R. (2022). Assessing grit and well-being of Malaysian ESL teachers. *Malaysian journal of learning & instruction*, 19(2). <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.6>
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *The American Psychologist*, 56(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Sin, N. L., Della Porta, M. D. & Lyubomirsky, S. (2011). Tailoring positive psychology interventions to treat depressed individuals. Teoksessa S.I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. (s. 79–96). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus : kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. PS-kustannus.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. & Pedrotti, J. T. (2011). *Positive psychology : the scientific and practical explorations of human strengths* (2nd ed). SAGE.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 28(4), 244–257.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla* (s. 53–75). PS-kustannus.
- Sotkasiira, T. (2015). Kun aineisto ei riitä : monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.117–140). Tampere University Press.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. (2000). Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* (s. 5–11). PS-Kustannus.
- Stairs, M. & Galpin, M. (2010). Positive engagement: From employee engagement to workplace happiness. Teoksessa P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (toim.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (s. 155–172). Oxford University Press.
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Stenberg, P.-R. (2019). *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu : pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. Itä-Suomen yliopisto.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and teacher education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Syrjälä, L. & Estola, E. (2010). Mentoroinnin moninaisuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 145–155). Tammi.
- Taskinen, S. (2017). *”Ne voi opita toisilta”: kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä*. Lapin yliopisto.
- Tauer, S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 205–218. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00036-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00036-X)
- Tauriainen, P. (2009). *Teknologiatuettu työssäoppiminen : matkapuhelimen ja verkko-oppimisympäristön käyttö työssäoppimisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Oulun yliopisto.
- Taylor, E. (2001). Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. *The Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 13–29. <https://doi.org/10.1177/0022167801411003>
- Teerikorpi, S. & Heikkinen, H. L. T. (2010). Onnistumisen avaimet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme : vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 168–178). Tammi.
- Tilastokeskus. (2022). *Myyjät, lähihoitajat ja sairaanhoitajat yleisimpiä ammatteja 2020*. Tiedote 11.10.2022. <https://tilastokeskus.fi/julkaisu/ckrws35s04dru0b553lzi7aci>
- Tims, M., Bakker, A. & Derks - Theunissen, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>

- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Toivonen, J. M. (2019). Uraohjaus osana väitöskirjaohjausta. *Yliopistopedagogiikka*, 26(2), 65–68.
- Toker, G. A. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE open*, 11(2), 215824402110144. <https://doi.org/10.1177/21582440211014485>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. (2007). Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus*, 27(1), 15–24. <https://doi.org/10.33336/aik.93734>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- UNESCO (2022). Transforming education from within: current trends in the status and development of teachers; World Teachers' Day 2022. https://unesdoc.unesco.org/query?q=Material_type:%20%22PGD%22&sf=sf:*
- Uusiautti, S. (2019). *Tunnista vahvuutesi ja menesty*. Kirjapaja.
- Uusiautti, S., Kari, S., Hyvärinen, S., Löf, J., Kangastie, H., Naakka, M., Rautio, K. & Ripioniemi, N. (2022). Character strengths in higher education: introducing a strengths-based future guidance (SBFG) model based on an educational design research in two northern Finnish universities. *Journal of Psychological and Educational Research*, 30(2), 33–52.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2017a). *Huomaa hyvä! : näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. PS-kustannus.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2017b). *Huomaa hyvä! : vahvuusvariksen bongausopas*. PS-kustannus.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2021). *Huomaa hyvä! : vahvuusvariksen tarinakirja*. PS-kustannus.
- van Woerkom, M. & Meyers, M. C. (2015). My strengths count!: Effects of a strengths-based psychological climate on positive affect and job performance. *Human Resource Management*, 54(1), 81–103. <https://doi.org/10.1002/hrm.21623>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- VIA Character Institute. (2023). *VIA Character Institute*. <https://www.viacharacter.org/>
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- Vuorinen, K., Pessi, A. B. & Uusitalo, L. (2021). Nourishing compassion in Finnish kindergarten head teachers: How character strength training influences teachers' other-oriented behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>
- Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions : Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. Helsingin yliopisto.
- Väljjarvi, J. (2012). Uusien opettajien tuki Euroopan unionissa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetusallalla* (s. 225–232). PS-kustannus.

- Wang, F. & Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., Matsumoto, K., Yamagami, F., Fusejima, A., Muraoka, T., Kagami, T., Shimazu, A. & Kern, M. L. (2018). The Japanese Workplace PERMA-Profil: A validation study among Japanese workers. *Journal of Occupational Health*, 60(5), 383–393. <https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA>
- Wenström, S. (2020). Positiivinen johtaminen : johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. PS-kustannus.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A. & Moon B. J. (1996). Knowledge, teacher development and change. Teoksessa Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (toim.), *Teachers's Professional Lives*. (s. 187–204). Falmer Press.
- Wittgenstein, L. & Anscombe, G. E. M. (1953). *Philosophische Untersuchungen: Philosophical investigations*. Blackwell.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 26(2), 179–201. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/crafting-job-revisioning-employees-as-active/docview/210967626/se-2?accountid=11989>
- Ye, H. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17:3, 263–275,
- Yeager, J. M., Fischer, S. W. & Shearton, D. N. (2011). *Smart strengths. Building character, resilience and relationship in youth*. Kravis Publishing.
- Young, P. G., Sheets, J. M., Knight, D. D., Ward, J., Breti, D., & Dubowe, M. (2005). *Mentoring principals: Frameworks, agendas, tips, and case stories for mentors and mentees*. Corwin Press.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774-800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Zyl, L., Gaffaney, J., Vaart, L., Dik, B., & Donaldson, S. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>.

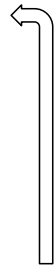
LIITTEET

Liitteistä häivytetty tutkijan sähköpostiosoite ja puhelinnumero.

Liite 1 Tutkimuksen eteneminen

I SYKLI: SUUNNITTELU	Ajankohta	Henkilöt	Aineisto
<p><i>Suunnittelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoreettisen viitekehityksen (luonteenvahvuudet, mentorointi) yhdistäminen vahvuusmentorointimallin suunnitelmaksi -Tutkijan omiin luonteenvahvuuksiin tutustuminen <p>⇓</p> <p><i>Kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ensimmäisten käytänteiden ja harjoitteiden kehittäminen -Mallin vahvuus- ja mentorointiperiaatteiden kirjaaminen 	<p>syksy 2020 - kevät 2021</p>	<p>Mentori-tutkija</p>	<p>Tutkijan päiväkirja</p>
II SYKLI: TESTAAMINEN	Ajankohta	Henkilöt	Aineisto
<p>I TESTAAMISVAIHE</p> <p><i>Testaaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -I pilottikokeilu <p>⇓</p> <p><i>Arviointi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Testattujen käytänteiden ja harjoitteiden arviointi <p>⇓</p> <p><i>Testaaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -II pilottikokeilu <p>⇓</p> <p><i>Kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Mallin jatkokehittäminen, testattavien käytänteiden valitseminen <p>⇓</p> <p><i>Suunnittelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Osallistujien etsiminen, tutkimuslupien hankkiminen, testaamissyklin aikataulujen sopiminen -Mentoroinnin syyslukukauden toteutussuunnitelma 	<p>kevät 2021</p>	<p>Tutkija</p> <p>Pilottikokeiluihin osallistuneet (5+3 hlöä)</p>	<p>Pilottikokeilun harjoitteet</p> <p>Tutkijan päiväkirja</p>

III SYKLI: ARVIOINTI	Ajankohta	Henkilöt	Aineisto
<i>Arviointi</i> Tutkimusaineiston sisällönanalyysi: -toimivien mentorointikäytänteiden tunnistaminen -mentoroinnista koettujen hyötyjen tunnistaminen -vahvuustyöskentelyn merkityksen tunnistaminen	2023	Mentori-tutkija	
IV SYKLI: KEHITTÄMINEN	Ajankohta	Henkilöt	Aineisto
<i>Arviointi</i> -Tutkimustulosten arviointi -Vahvuusmentoroinnin tavoitteissa onnistumisen arviointi -Vahvuusmentoroinnin arviointi Kirkpatrickin mallin avulla ⇓ <i>Kehittäminen</i> -Toimivan mentorointimallin muodostaminen aiempien vaiheiden perusteella	2023 - 2024	Mentori-tutkija	



Liite 2 Tutkimuslupahakemus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS / XXX KUNTA

Tutkimusluvan hakija:

Nina Savolainen [osoite] [puhelinnumero] [sähköpostiosoite]

Väitöskirjatutkimus

Yksikkö: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn ohjaajat: Prof. Satu Uusiautti, yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen

Haen tutkimuslupaa kunnassanne uransa alussa olevien peruskoulun opettajien mentorointiin tulevana lukuvuonna. Mentorointiin ja tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Etsin mentoroitavia koulujen rehtoreiden ja sosiaalisen median kautta.

Tutkimuksen tekijä

FM Nina Savolainen

Tohtorikoulutettava

Lehtori

Opettajien täydennyskouluttaja

Tutkimuksen nimi

Vahvuusmentorointi vastavalmistuneen opettajan tukena

Tutkimuksen tausta

Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen lisää nykyisen tutkimustiedon valossa ihmisen hyvinvointia ja onnellisuutta. Mentoroinnin vaikutus työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin tunnetaan myös laajasti. Aihe on ajankohtainen: esim. OAJ on keväällä 2021 vaatinut uusien opettajien mentoroinnin kirjaamista lakiin.

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, millaisella vahvuusmentorointimallilla vastavalmistuneiden lappilaisten opettajien työhyvinvointia ja työhön sitoutumista voidaan tukea.

Tutkimuksen kohdehenkilöt

10–20 lappilaista uransa alkuvaiheessa (1.–3. työvuosi) olevaa perusopetuksen opettajaa.

Tutkimuksen aikataulu

Mentorointi tapahtuu välillä elokuu 2021 – toukokuu 2022.

Tutkimuksen käytännön toteutus

Mentorointi toteutetaan osallistujien tarpeiden ja osallistumismahdollisuuksien mukaan lähi- ja etätapaamisina lukuvuonna 2021–2022. Mentorointimalliin kuuluu sekä ryhmä- että yksilötapaamisia. Tapaamisia on 1–2 kertaa kuussa. Mentorointi pyritään toteuttamaan työajan ulkopuolella.

Mentorointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja maksutonta. Mentorointitapaamiset ovat luottamuksellisia. Osallistujien tietoja ja mentorointitapaamisissa esille tulleita asioita käsitellään tutkimuseettisesti siten, että osallistujien henkilöllisyys tai työpaikka ei ole tunnistettavissa.

Tutkimusaineisto säilytetään anonymisoituna ja sitä käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Mentorointiin osallistuvat opettajat antavat suostumuksensa osallistumalla mentorointitapaamisiin. He voivat perua suostumuksensa osallistua tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimuslupa myönnetään _____ Tutkimuslupaa ei myönnetä _____

Lisäehdot tutkimusluvan myöntämiselle:

Päätäjän nimi: Aika ja paikka:

Liite 3 Kirje rehtoreille

Hei!

Etsin opettajia osallistumaan vahvuusmentorointiin lukuvuodeksi 2021-2022.

Tutkin väitöskirjatutkimuksessani vahvuusperustaisen mentorointimallin vaikutusta opettajien työhyvinvointiin ja työhön sitoutumiseen.

Kriteerit osallistujille:

- lappilainen perusopetuksen opettaja
- työuran alkuvaiheessa (1.-3. työvuosi alkaa syksyllä 2021)
- oma halukkuus osallistua vuoden mittaiseen mentorointiin

Mentorointiin voi ilmoittautua tämän linkin kautta.

Mentorointi toteutetaan lähi- ja etätapaisina osallistujien tarpeiden mukaan. Tapaamisia on 1-2/ kk. Mentorointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja maksutonta.

Mentorointitapaamiset ovat luottamuksellisia. Osallistujien tietoja ja mentorointitapaamisissa esille tulleita asioita käsitellään tutkimuseettisesti siten, että osallistujien henkilöllisyys tai työpaikka ei ole tunnistettavissa. Tutkimusaineisto säilytetään anonymisoituna ja sitä käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Mentorointiin osallistuvat opettajat antavat suostumuksensa osallistumalla mentorointitapaamisiin. He voivat perua suostumuksensa osallistua tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Kunnastanne on tutkimuslupa tähän tutkimukseen.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin

Ystävällisesti

Nina Savolainen

Lehtori

Tohtorikoulutettava, Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien täydennyskouluttaja

Liite 4 Ilmoittautumislomake vahvuusmentorointiin

Ilmoittautuminen uusien opettajien vahvuusmentorointiin lukuvuodeksi 2021-2022

Tällä lomakkeella ilmoittaudut osallistujaksi vahvuusmentorointiin lukuvuodelle 2021-2022. Mentorointi toteutetaan osana väitöstutkimusta Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Mentorointitapaamisia on noin 1-2 kertaa kuukaudessa.
Mentorointi pyritään toteuttamaan työajan ulkopuolella.
Mentorointiin osallistuminen on vapaaehtoista ja maksutonta.

Mentorointitapaamiset ovat luottamuksellisia. Osallistujien tietoja ja mentorointitapaamisissa esille tulleita asioita käsitellään tutkimuseettisesti siten, että osallistujien henkilöllisyys tai työpaikka ei ole tunnistettavissa. Tutkimusaineisto säilytetään anonymisoituna ja sitä käytetään vain tutkimustarkoitukseen.

Voit perua suostumuksesi osallistua tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Kiitos ilmoittautumisesta! Annan mielelläni lisätietoja.

Minut tavoittaa parhaiten sähköpostilla: nina.savolainen@lapin.fi

Mentorointiohjelman toteuttaja, opettaja, väitöskirjatutkija Nina Savolainen

Sähköposti *

Kelvollinen sähköpostiosoite

Tämä lomake kerää vastaajien sähköpostiosoitteet. Muuta asetuksia

Nimi *

Lyhyt vastausteksti

Kunta, jossa opetat lukuvuonna 2021-2022 *

1. Enontekiö
2. Inari
3. Kemi
4. Kemijärvi
5. Keminmaa
6. Kittilä
7. Kolari
8. Muonio
9. Pello
10. Pelkosenniemi
11. Posio
12. Ranua
13. Rovaniemi
14. Salla

15. Savukoski

16. Simo

17. Sodankylä

18. Tervola

19. Tornio

20. Utsjoki

21. Ylitornio

Valmistumisvuosi *

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

2021

en ole vielä valmistunut

Työkokemus opettajana *

- alle vuosi
- 1-2 vuotta
- 2-3 vuotta

Työtehtävä lukuvuonna 2021-2022 (jos useampia, valitse ensisijainen) *

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja luokilla 1.-6.
- Aineenopettaja luokilla 7.-9.
- Erityisopettaja
- Erityisluokanopettaja
- Muu

Tähän voit jättää kysymyksiä tai kommentteja mentorointiin tai ilmoittautumiseen liittyen. Voit kysyä myös lähettämällä sähköpostia: 

Pitkä vastausteksti
.....

Liite 5 Alkukysely

Osio 1/5

ALKUKYSELY / VAHVUUSMENTOROINTI

Tällä lomakkeella kerätään tietoja lukuvuonna 2021-2022 vahvuusmentorointiin osallistuvista opettajista. Lomakkeen tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Täyttämällä lomakkeen ilmaiset suostumuksesi ja osallistumisesi vahvuusmentorointitutkimukseen. Osallistuminen on vapaaehtoista ja voit peruuttaa suostumuksesi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Lomakkeella kerättyjä tietoja käytetään vertaismentoroinnin tukena ja tutkimustarkoitukseen.

Lisätietoja: Nina Savolainen, [REDACTED]

Osion 1 jälkeen Jatka seuraavaan osioon

Osio 2/5 Uranäkymät Väittämät

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Lähdän aamulla mielelläni töihin.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Tunnen itseni energiseksi työskennellessäni.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työ, jota teen on mielestäni merkityksellistä ja sillä on tarkoitus.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Olen innostunut työstäni.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työssäni on minulle haasteita

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työskennellessäni työ vie minut mennessään.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Tunnen itseni onnelliseksi, kun työskenteleminen intensiivisesti

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että jatkat nykyisessä työtehtävässäsi tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että olet samassa työtehtävässä mutta toisessa koulussa tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että työskentelet opettajana tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että työskentelet opettajana kymmenen vuoden kuluttua?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Avokysymykset

Missä työssä näet itsesi viiden vuoden kuluttua?

Millaisia ammatillisia haaveita sinulla on?

Mitä opettajan työ sinulle merkitsee?

Tähän voit perustella tai taustoittaa vastauksiasi tämän osion aiempiin kysymyksiin.

Osio 3/ 5 Omat vahvuudet

Väittämät

Ihmisen luontevahvuudet ovat minulle käsitteenä tuttuja.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Tiedän, mitkä ovat omia vahvuuksiani.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Pystyn käyttämään omia vahvuuksiani opettajan työssäni.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Avokysymykset

Mitkä ovat vahvuuksiasi?

Mitä vahvuuksia hyödynnät työssäsi?

Mitä vahvuuksia haluaisit kehittää?

Osio 4/5 Mentorointiin osallistuminen

Avokysymykset

Mitä odotat mentoroinnilta?

Onko sinulla aikataulurajoitteita, jotka toivoisit huomioitavan tapaamisia järjestettäessä?

Mikä tapaamismuoto sopii sinulle parhaiten?

Tähän voit kommentoida tai kysyä mentoroinnista.?

Osio 5/5 Taustatiedot

Avokysymykset

Nimi, sähköposti ja puhelinnumero (mentoroinnista tiedottamista ja yhteydenpitoa varten)

Ikä

Opetusalan tutkinto ja valmistumisvuosi.

Työpaikka lukuvuonna 2021-2022 (koulu ja kunta).

Työkokemus opettajana (vuodet ja työtehtävät)

Käydyt täydennyskoulutukset.

Onko työpaikallasi järjestetty sinulle perehdytystä, mentorointia tai muuta ammatillista tukea? Millaista?

Monivalinta

Työtehtävä lukuvuonna 2021-2022 (jos useampia, valitse ensisijainen).

Luokanopettaja / Aineenopettaja vuosiluokilla 1.-6. /

Aineenopettaja vuosiluokilla 7.-9. / Erityisopettaja /Erityisluokanopettaja

Liite 6 Mentorointisopimus

MENTOROINTISOPIMUS

Tämä mentorointisopimus on _____ (mentoroitava) ja _____ (mentori) välinen sopimus.

Mentorointi on osa Nina Savolaisen väitöskirjatutkimusta. Mentoroitava antaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen ja hän voi keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa.

Mentoroinnissa hyödynnetään ihmisen luonteenvahvuuksia ja tarkastellaan niiden käyttöä opettajan työssä.

Mentoroinnin yleisenä tavoitteena on tukea mentoroitavan työiloa ja pedagogista hyvinvointia.

Mentoroitavan omat tavoitteet mentoroinnille:

Tapaamisten luottamuksellisuus:

Tapaamiset ovat luottamuksellisia eikä niissä esille tulleita asioita puhuta muualla.

Tapaamisten aikataulu ja paikka:

Muut sovitut asiat:

Allekirjoitukset:

Liite 7 Loppuhaastattelun kysymysrunko

VÄITÖSKIRJATUTKIMUS, LOPPUHAASTATTELU

Taustatiedot:

Päiväys:

Koulun nimi:

Opettajan nimi:

Syntymävuosi:

Koulutus:

Muu työkokemus:

Opettajakokemus:

Oma opetustehtävä:

Oppilasmäärä:

Yhteisopettajuus/jaettu opettajuus:

TEEMA 1: Kokemukset mentoroinnista

Mahdolliset lisäkysymykset:

Millainen kokemus mentorointivuosi sinulle on ollut?

Mihin mentoroinnissa olet erityisesti tyytyväinen, entä pettynyt?

Koitko pari- ja ryhmämentoroinnista jomman kumman toista tärkeämpänä? Miksi?

Mentorointitapaamisemme olivat osittain etä- ja osittain lähitapaamisina / pääosin lähitapaamisina / pääosin etätapaamisina (vaihtoehto osallistujasta riippuen). Miten kuvailisit etä- ja lähitapaamisten etuja ja haasteita?

Teimme mentoroinnissa erilaisia harjoituksia. Onko niistä joku jäänyt erityisen onnistuneena mieleesi?

Oliko joku harjoituksista sinulle hyödytön?

Ryhmämuotoiset mentorointitapaamiset aloitettiin kiitollisuuskieroksella ja lopetettiin toiveikkuskierrokseen.

Millaisina koit nämä?

Joissakin yksilötapaamisissa mentori kertoi tapaamisen lopussa keskustelun aikana havaitsemiaan luonteenvahvuuksia. Millaisena koit tämän työskentelytavan?

Mistä aiheista keskustelimme enimmäkseen sinun mentorointitapaamisissasi?

Mistä aiheista olisit kaivannut enemmän keskustelua?

Millainen suhde sinulla muodostui mentorointiryhmäsi kanssa?

Millainen suhde sinulla muodostui mentorin kanssa?

Mitä olisit kehittänyt tai muuttanut mentoroinnissa?

Teema 2: Luonteenvahvuudet opettajan työssä

Mahdolliset lisäkysymykset:

Miten luonteenvahvuuksiin tutustuminen on vaikuttanut sinuun opettajana?

Mitä opettajan työ sinulle merkitsee?

Millaista on mielestäsi hyvä opetus?

Mitkä ovat keskeiset työillesi asettamat tavoitteet?

Mitä vaadit itseltäsi opettajana?

Millainen on työyhteisösi?

Miten työyhteisö on ottanut sinut vastaan?

Miten sinut on perehdytetty työhön ja työpaikkaan?

Mitkä ovat omat ydinluonteenvahvuutesi ja miten hyödynnät niitä työssäsi?

Mitä muita vahvuuksia hyödynnät työssäsi?

Mitä vahvuuksia haluaisit kehittää?

Onko suhtautumisesi luonteenvahvuuksiin muuttunut kuluneen vuoden aikana?

Hyödynnätkö vahvuusajattelua opetuksessasi tai muussa työssäsi?

Onko luonteenvahvuuksien tuntemisesta mielestäsi yleisesti hyötyä opettajan työssä?

Aiotko hyödyntää vahvuusajattelua tulevaisuudessa? Miten?

Teema 3: Työhyvinvointi ja työssäjaksaminen

Mahdolliset lisäkysymykset:

Millä tavalla mentorointi on vaikuttanut työhyvinvointiisi tai työssäjaksamiseesi?

Millaiseksi olet kokenut oman työhyvinvointiasi ja työssäjaksamisesi tänä lukuvuonna?

Onko mentoroinnin harjoitteista joku vaikuttanut työhyvinvointiisi? Miten?

Onko vahvuusajattelu lisännyt työhyvinvointiasi?

Koetko, että mentoroinnista voi olla hyötyä työhyvinvointiisi tulevaisuudessa? Miten?

Teema 4: Uranäkymät ja työhön sitoutuminen

Mahdolliset lisäkysymykset:

Miten mentorointi on vaikuttanut ajatteluusi opetuslalla pysymisestä?

Viihdytkö opettajan työssä?

Haluatko jatkaa nykyisessä työtehtävässäsi nykyisessä koulussa?

Millaisia ammatillisia haaveita sinulla on?

Missä työssä näet itsesi viiden vuoden kuluttua?

Onko mentorointi vaikuttanut ajatteluusi opettajuudesta?

Liite 8 Loppukysely

Osio 1/4

LOPPUKYSELY/ VAHVUUSMENTOROINTI

Lomakkeen tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Osallistuminen on vapaaehtoista ja voit peruuttaa suostumuksesi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Lisätietoja: Nina Savolainen, [REDACTED]

Osion 1 jälkeen Jatka seuraavaan osioon

Osio 2/4 Uranäkymät

Väittämät

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Lähdän aamulla mielelläni töihin.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Tunnen itseni energiseksi työskennellessäni.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työ, jota teen on mielestäni merkityksellistä ja sillä on tarkoitus.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Olen innostunut työstäni.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työssäni on minulle haasteita

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Työskennellessäni työ vie minut mennessään.

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Arvioi seuraavaa väittämää omalla kohdallasi: Tunnen itseni onnelliseksi, kun työskentelen intensiivisesti

Ei pidä lainkaan paikkaansa 1 2 3 4 5 Pitää täysin paikkaansa

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että jatkat nykyisessä työtehtävässäsi tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että olet samassa työtehtävässä mutta toisessa koulussa tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että työskentelet opettajana tämän lukuvuoden jälkeen?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Kuinka todennäköisenä pidät sitä, että työskentelet opettajana kymmenen vuoden kuluttua?

En lainkaan todennäköisenä 1 2 3 4 5 Erittäin todennäköisenä

Osio 3/4 Omat vahvuudet

Väittämät

Ihmisen luontevahvuudet ovat minulle käsitteenä tuttuja.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Tiedän, mitkä ovat omia vahvuuksiani.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Pystyn käyttämään omia vahvuuksiani opettajan työssäni.

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

Avokysymykset

Mitkä ovat vahvuuksiasi?

Mitä vahvuuksia hyödynät työssäsi?

Mitä vahvuuksia haluaisit kehittää?

Osio 4/4 Taustatiedot

Avokysymykset

Nimi

Työtilanne tulevana lukuvuonna (oletko työelämässä, missä?).

Liite 9 Osallistujakohtaiset tapaamismäärät vahvuusmentoroinnin testaamisvaiheessa

Osallistuja	Luento	Yksilötapaamiset (sis. loppuhaastattelu)	Yksilötapaamisten osuus kaikista tapaamisista	Ryhmätapaamiset (sis. välihaastattelu)	Yhteinen tapaaminen	Mentorointitapaamiset yhteensä
a	1	5	33,3 %	9	0	15
b	1	6	35,3 %	9	1	17
c	1	6	37,5 %	8	1	16
d	1	4	33,3 %	7	0	12
e	1	6	40 %	8	0	15
f	1	5	33,3 %	8	1	15
g	1	5	38,5 %	7	0	13
h	1	4	30,8 %	8	0	13
i	1	6	40 %	7	1	15
j	1	8	47,0 %	7	1	17
k	1	8	47,0 %	7	1	17
		ka 5,73	ka 37,8 %	ka 7,73		ka 15,0

Liite 10 Vahvuusmentoroinnin käytänteet ja harjoitteet, kooste

VAHVUUSMENTOROINNIN KÄYTÄNTEET JA HARJOITTEET

1. Vahvuissanasto
2. Kiitollisuuskierros
3. Toiveikkauuskierros
4. Työavaimilla esittäytyminen
5. Kerro päivästäsi
6. Done-laput
7. Työympyrä
8. Unelmien työympyrä
9. Vahvuushahmo
10. Tähtihetket
11. Kokoava vahvuuspalaute

1. Vahvuissanasto

<u>VIISAUS</u> luovuus uteliaisuus arviointikyky oppimisen ilo näkökulmanottokyky	<u>LUONTEENLUJUUS</u> rohkeus sinnikkyys rehellisyys innostus	<u>OIKEUDENMUKAISUUS</u> ryhmätyötaidot reiluus johtajuus
<u>INHIMILLISYYS</u> rakkaus ystävällisyys sosiaalinen älykyys	<u>KOHTUULLISUUS</u> anteeksiantavuus vaatimattomuus harkitsevaisuus itsesäätely	<u>TRANSENDENSSI</u> kauneuden ja erinomaisuuden arvostus kiitollisuus toiveikkuus huumorintaju hengellisyys

Nina Seljo 19.4. 2023

2. Kiitollisuuskierros

Jokainen kertoo vuorollaan ainakin yhden asian, ihmisen tai tapahtuman, josta on tapaamishetkellä työssään kiitollinen.

3. Toiveikkauuskierros

Jokainen kertoo ainakin yhden tulevan työtehtävän, tilanteen tai muun asian työssä, jota odottaa toiveikkaasti, jossa uskoo onnistuvansa tai joka tulee tuottamaan iloa.

4. Työavaimilla esittäytyminen

Ensimmäinen vaihe: Jokainen esittelee itsensä työavainnippunsa avulla. Esim. “Tällä avaimella menen luokkaani, jossa opetan 4C-luokkaa.” tai “Tämä avain on koulumme liikuntavarastoon, jossa käyn usein, koska olen liikunnanopettaja.”

Toinen vaihe: Vahvuustehtävänä on pohtia ja kertoa muille, miten omat ominaisvahvuudet näkyvät omassa avainnippussa. Esim. ”Tämä vaaleanpunainen pehmolelu muistuttaa minua anteeksiantavuudesta.”

5. Kerro päivästäsi

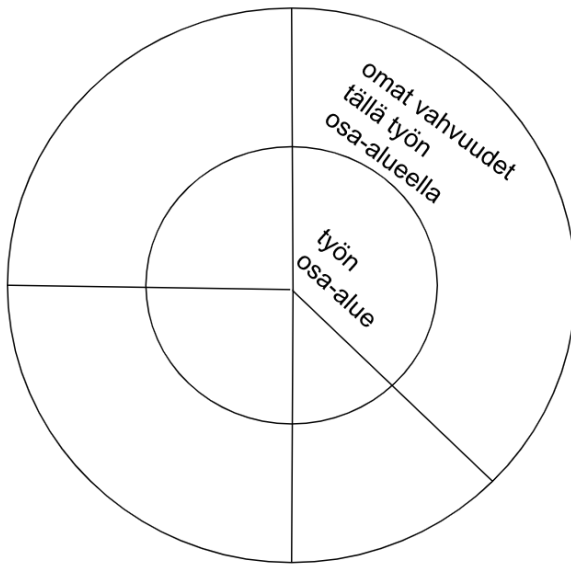
Yksi osallistuja kerrallaan kertoo noin viiden minuutin ajan omasta kuluneesta työpäivästään omin sanoin ja vapaasti avaten yhtä lailla niin onnistumisia kuin hankaliakin hetkiä. Muut osallistujat kuuntelevat tarkasti. Lopuksi kuuntelijat kertovat, mitä vahvuuksia he tunnistivat käytetyn ja nimeävät vahvuuksia mahdollisimman tarkasti kuulemastaan.

6. Done-laput

Osallistujat kirjoittavat lapuille tai etäalustan chatiin asioita, joita ovat saaneet kuluneen viikon aikana töissä tehtyä tai mihin ovat tyytyväisiä ja mitä vahvuutta niiden tekemiseen on tarvittu. Tehdyt asiat voivat olla hyvin pieniäkin

7. Työympyrä

Ensimmäinen vaihe: Tehtävään tarvitaan paperi ja kynä. Osallistujat piirtävät paperille sisäkkäin kaksi ympyrää. Sisempään ympyrään kirjoitetaan oman työ osa-alueita lohkoihin, joiden koon voi itse määritellä osa-alueeseen käytettävän työajan tai energian mukaan. Lohkot voivat jokaisella olla erilaisia. Niissä voi lukea esimerkiksi: opetustyö luokassa / suunnittelu / tiimipalaverit / huoltajatapaamiset / korjaus- ja kirjaamistyö. Jokaisen osallistujan työn osa-alueet käydään keskustellen läpi ja oman ympyrän lohkoja voi vielä tarvittaessa muuttaa. Toinen vaihe: Ulompaan ympyrään kirjoitetaan vahvuus, jota työn osa-alueella käyttää tai haluaisi käyttää. Käydään keskustelu eri osa-alueilla käytettävistä vahvuuksista ja kehityskohteista.



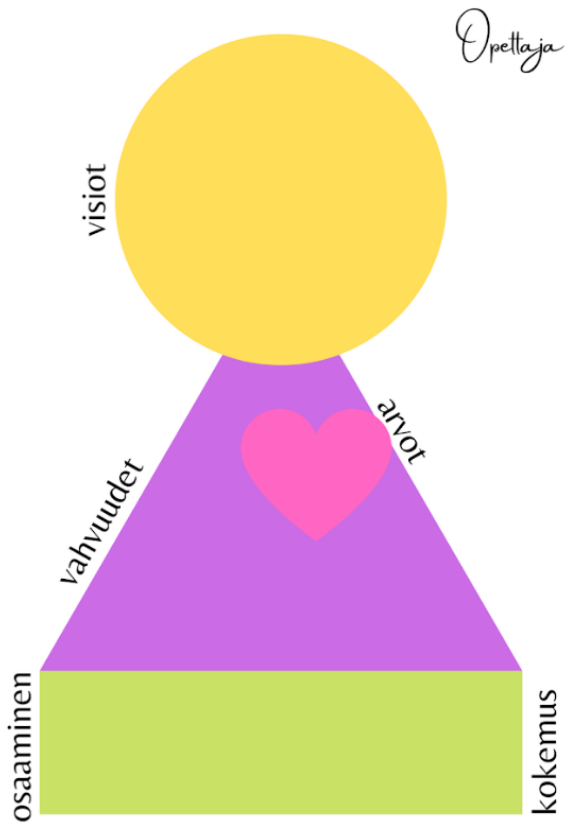
8. Unelmien työympyrä

ks. Työympyrä

Tehdään työympyrästä versio, joka kuvaa sitä, miten toivoisi oman työn osa-alueiden jakautuvan esimerkiksi seuraavana lukuvuonna. Ulompaan ympyrään kirjoitetaan työn osa-alueella tarvittava vahvuus ja käydään keskustelu eri osa-alueilla käytettävistä vahvuuksista.

9. Vahvuushahmo

Piirretään ja täytetään hahmo omilla tiedoilla.



10. Tähtihetket

Piirretään paperille tähti ja kirjoitetaan jokaiseen sakaraan kuluneelta lukuvuodelta yksi onnistuminen, tähtihetki. Kun osallistujat kertovat onnistumisistaan, antavat mentori ja muut osallistujat palautetta siitä, millaisia vahvuuksia kertoja oli tähtihetkessä käyttänyt.



11. Kokoava vahvuuspalaute

Mentorointikeskustelun päätteeksi mentori kertoo ne vahvuudet, joita on kuullut osallistujan käyttäneen työssään.