

**“Nuoren ei tarvitse ajatella, että on yhtä kuin opintosuoritukset”**

## **Opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuuksista**

Teija Kuusisto & Anna Lehtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2024

Ohjausalan koulutusohjelma

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kuusisto, Teija & Lehtonen, Anna. 2024. "Nuoren ei tarvitse ajatella, että on yhtä kuin opintosuoritukset" Opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuuksista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 59 sivua.**

Tutkimuksemme tarkoitus on ollut selvittää eri koulutustasoilla työskentelevien opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuuksista. Tavoitteenamme on ollut löytää näistä käsityksistä viittaukset vahvuusohjaukseen sekä muodostaa käsitys vahvuuksista ilmiönä. Lisäksi tavoitteenamme on ollut nostaa esille vahvuuksiin perustuvaa opinto-ohjausta ja sen mahdollisia hyötyjä.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisesti fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimusaineiston keräsimme temahaastattelulla. Tutkimusjoukkomme koostui kahdeksasta opinto-ohjaajasta eri kouluasteilta, eri puolilta Suomea. Tutkimusaineiston analysoimme fenomenografisella aineistolähtöisellä analyysimenetelmällä.

Tutkimuksemme perusteella opinto-ohjaajien vahvuuskäsitystä voidaan tarkastella osana yksilöä, ohjaustyön näkökulmasta sekä sen merkityksellisyyden kautta. Vahvuudet kuvattiin yksilöllisinä, kehittyvinä ja tilannesidonnaisina ominaisuuksina.

Tutkimuksemme mukaan vahvuusohjaus on osa opinto-ohjauksen ydintehtävää, ja sen merkityksellisyys kietoutuu opinto-ohjaukseen, yhteisöön ja yksilöön. Tutkimuksemme osoittaa, että ohjattavan vahvuuksiin nojautuvalla ohjauksella on huomattava merkitys. Vahvuusohjausta pidettiin osin intuitiivisena toimintana. Vahvuusohjauksen menetelmät ovat perinteisiä opinto-ohjauksen keinoja, mitkä rakentuvat vahvasti oppilastuntemukselle, läsnäololle ja vuorovaikutukselle.

Asiasanat: vahvuudet, vahvuusperustainen ohjaus, vahvuusohjaus, opinto-ohjaus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
1 JOHDANTO.....	4
2 VAHVUUKSIIN PERUSTUVA OPINTO-OHJAUS OPPILAITOSKONTEKSTISSA .....	7
2.1 Laaja vahvuuskäsitys .....	8
2.2 Vahvuudet osana positiivista pedagogiikkaa.....	11
2.3 Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen ohjauksessa.....	13
2.4 Opinto-ohjauksen vahvuusnäkökulmat oppilaitoskonteksteissa.....	14
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys .....	18
3.2 Fenomenografinen lähestymistapa .....	18
3.3 Aineiston keruu ja tutkimuskohde.....	21
3.4 Aineiston analyysi .....	24
3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	29
4 OPINTO-OHJAAJIEN VAHVUUSKÄSITYKSET: TUTKIMUSTULOsten TARKASTELU .....	34
4.1 Yksilön vahvuudet.....	34
4.2 Vahvuusajattelu on merkittävä osa ohjaustyötä .....	36
4.3 Merkityksellisyyden näkökulma .....	40
5 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	45
6 POHDINTA.....	50
LÄHTEET .....	53
LIITTEET.....	58

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksemme tarkoituksena on ollut selvittää eri koulutustasoilla työskentelevien opinto-ohjaajien käsityksiä vahvuuksista heidän itsensä kuvaamina. Tavoitteenamme on ollut löytää näistä käsityksistä viittaukset vahvuusohjaukseen sekä muodostaa käsitys vahvuuksista ilmiönä. Lisäksi tavoitteenamme on ollut nostaa esille vahvuuksiin perustuvaa opinto-ohjausta ja sen mahdollisia hyötyjä.

Tuore väitöstutkimus jakaa kanssamme ajatuksen siitä, että on tärkeä tutkia vahvuusperustaisia ohjausmenetelmiä ja niiden sovelluksia erilaisissa oppimiskonteksteissa (Katajisto, 2023, s. 17). Tutkimus opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksistä on vähäistä, vaikka aihe on erityisen tärkeä ja merkityksellinen. Haluamme myöskin nostaa esille vahvuuksiin perustuvaa ohjaustyötä opinto-ohjauksessa. Vahvuusperustaiset menetelmät kiinnostavat sekä niiden merkitys opinnoissa ja opintojen jälkeen on tunnustettu (Hyvärinen, Kangas, Löf, Rautio, Riponiemi & Uusi-autti, 2021, s. 9).

Tutkimme aihetta haastattelemiemme opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksien kautta. Vahvuuksien tunnistaminen sekä vahvuuksien tunnistamiseen ohjaaminen ovat yhteydessä hyvinvointiin, koulumenestykseen sekä kykyyn selvitä haastavistakin elämäntilanteista (Wenström, 2022, s. 12–13). Siten asian tutkiminen on tärkeää, vaikka vahvuuksiin perustuvan ohjauksen merkitys näyttääkin kiistattomalta.

Yliopistokoulutuksemme aikana olemme puhuneet paljon siitä, millaisia keinoja opinto-ohjaajilla on kohdata nuorten lisääntyvää pahoinvointia. Mielestämme positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuva vahvuusnäkökulma voisi olla yksi keino löytää ohjattavien potentiaali ja auttaa heitä rakentamaan onnellista ja merkityksellistä tulevaisuutta sekä lisätä hyvinvointia. Tämänkin vuoksi haluamme tuoda tutkimuksessamme esille, miten opinto-ohjaajat käsittävät vahvuudet.

Yhteinen kiinnostuksemme positiiviseen pedagogiikkaan johdatti meidät vahvuuksien äärelle. Jaamme positiivisen pedagogiikan ydinajatuksen siitä, että jokaisen oppilaan tulisi olla tietoinen omista kyvyistään ja vahvuuksistaan niin, ettei kukaan koulunsa päättävä kokisi, että ei ole hyvä missään (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Hyvä kasvattaa hyvää, ja siihen meidän tulisi keskittyä ohjatesamme lapsia, nuoria tai aikuisia. Positiivisen pedagogiikan soveltamista lasten ja nuorten parissa on tutkittu laajasti viime aikoina ja olimme kiinnostuneita siitä, millaisia mahdollisuuksia sen soveltamisesta olisi opinto-ohjauksessa. Tulokset ovat positiivisia. Kuten Katajiston (2023, s. 74) tutkimuksesta käy ilmi, vahvuusperustainen ohjaus auttaa oppilaita tiedostamaan omia vahvuuksiaan, lisää luottamusta jatko-opintomahdollisuuksiin sekä tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksien ja tavoitteiden pohtimiseen.

Mielestämme suorituskeskeisen arjen ympäröimänä jokainen ohjattava ansaitsee tulla kohdatuksi kiireettömästi ja hyväksyttynä sellaisena kuin on. Liiankin usein ohjaus on asiapitoista neuvomista – ehkä osana ongelmanratkaisua, jolloin aito vuorovaikutus ja kohtaaminen jäävät olemattomaksi. Vahvuusnäkökulman mukaan jokaisella ihmisellä on voimavaroja, jotka voivat avata mahdollisuuksia kuokistavaan elämään pelkän selviytymisen sijaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 24). Uusitalo – Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 17) toteavat, että ongelmakeskeinen lähestyminen ja puutteiden korjaaminen eivät ole lisänneet hyvinvointia.

Näkemyksemme käsitteestä *vahvuus* on suhteellisen laaja, mikä avasi myös tutkimusilmiöllemme mahdollisuuden olla muutakin kuin pelkkä ihmisen luonnetta kuvaava erityisyys, millaisena vahvuus usein ymmärretään. Oli mielenkiintoista tehdä haastatteluja ja käsitellä tutkimusaineistoa, kun ilmiö alkoi jäsenyä meille aivan uudella tavalla. Tutkimuskirjallisuudessa aiheitamme kuvailaan käsitteillä vahvuusperustainen ohjaus ja vahvuuksiin perustuva ohjaus. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme myös käsitettä vahvuusohjaus, mikä käsitteemme mukaan kattaa molemmat käsitteet.

Tutkimme tässä fenomenografisessa pro gradu -työssämme kahdeksan opinto-ohjaajan käsityksiä vahvuuksista ja näiden käsitysten ilmenemistä opinto-ohjauksessa. Toteutimme haastattelut yksilöllisesti teemahaastattelulla Teamsin välityksellä. Tutkimuksessamme kuvaamme ensin vahvuusnäkökulmaa opinto-ohjauksessa, jossa avaamme vahvuuskäsitettä sekä vahvuusnäkökulmaa eri oppilaitoksien ohjausta koskevien asiakirjojen kautta. Tämän jälkeen esittelemme tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen sekä kerromme tutkimuksen toteuttamisesta ja perustelemme valittua tutkimusmetodia. Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisiä näkökulmia. Lopuksi esittelemme tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset.

## 2 VAHVUUKSIIN PERUSTUVA OPINTO-OHJAUS OPPILAITOSKONTEKSTISSA

Ohjaus määritellään yhteistoimintana, jolla pyritään erinäisten prosessien kautta vahvistamaan ohjattavan ja ohjattavien toimijuutta (Vehviläinen, 2022, s. 7). Peavyn (2006, s. 25) mukaan ohjauksen tarkoituksena on tukea ohjattavan itseohjautuvuutta auttamalla ihmistä löytämään omat voimavaransa sekä tunnistamaan henkilökohtaisia vahvuuksiaan ja saavutuksiaan. Ohjauksen prosessit ovat useimmiten osa jotakin instituutiota tai työskentelykenttää. Ne ovat ajan määrittämää, yhteistoiminnallista, tavoitteellista ja kehittyvää toimintaa. (Vehviläinen, 2022, s. 13–14.)

Tutkimuksemme kohteena on opinto-ohjaajien ohjaustyön konteksti perusopetuksessa, ammattioppilaitoksessa ja lukiossa. Opinto-ohjauksen tavoitteita määritellään eri tavalla kyseisissä kouluympäristöissä. Hyvän ohjauksen kriteerit nivovat nämä koulukontekstit yhteen myös meidän tutkimusilmiömme näkökulmasta. Lukiossa, perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa hyvä ohjaus on oppijan kokonaistilanteen tukena, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppija tunnistaa omia vahvuuksiaan. (Opetushallitus 2023.)

Vahvuuksia on mahdoton määritellä yksiselitteisesti. Yhteistä moninaisille vahvuusmääritelmille on se, että vahvuudet nähdään positiivisina ja positiivisia asioita tuottavina (Hyvärinen ym., 2021, s. 10). Katajisto (2023, s. 22) kuvaa Chatzinikolaouta (2015) ja Rantaa (2020) mukaillen, että vahvuuksiin perustuvan ohjauksen taustalla on positiivinen psykologia ja sen tutkimus ja että vahvuuksiin perustuva ohjaus on osa positiivista kasvatusta ja pedagogiikkaa.

Vahvuusperustaisuus kuvaa yksilön ominaisuuksia, joiden kautta voidaan kuvata yksilöä parhaimmillaan ja joiden kautta syntyy yksilön kukoistus. Vahvuusperustaisuuden kautta voidaan tarkastella myös ohjausta, missä yksilö nähdään yksilönä, jonka vahvuudet tunnistetaan ja nostetaan esiin niin, että yksilö tunnistaa omat kykynsä, mahdollisuutensa ja potentiaalinsa sekä rakentaa positiivista

minäkuva. (Hyvärinen ym., 2021, s. 10) Vahvuusperustainen ohjaus tähtää oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen ohjauksen keinoin (Hyvärinen ym., 2021, s. 6). Vahvuusperustaisuuteen perustuvan ohjaustyön menetelmät ovat moninaiset (Hyvärinen ym., 2021, s.11). Vahvuusperustaista ohjausta on mahdollista kohdentaa vahvuuksiin monella eri tavalla mukailien ohjauksen teoreettista näkökulmaa. Wenströmin laaja vahvuusnäkemys on yksi tapa hahmottaa vahvuusperustaista ohjausta. (Katajisto 2023, s. 23.)

Tutkimustamme viitoitti Wenströmin (2022) kuvailema laaja vahvuusnäkemys, koska hänen näkemyksensä vahvuuksista ei rajoitu käsittelemään vahvuuksia pelkästään luontenvahvuuksina. Wenström (2022) määrittääkin asian laajan vahvuusnäkemysten kautta voimakehänä. Voimakehäteoria on kokoava yläkäsite erilaisille vahvuuden lajeille, johon on valittu laajasti hyväksytyjä ja valideja teorioita vahvuuksista. (Wenström, 2022, s. 35–53.)

## **2.1 Laaja vahvuuskäsitys**

Vahvuuksia avataan monenlaisin käsittein ja määritelmin niin tutkimuksessa, kirjallisuudessa kuin eri tieteenaloillakin. Sisällöllisesti niissä saatetaan tarkoittaa erilaisia asioita ja ominaisuuksia, sillä vahvuusmittarit ja -tutkimusmenetelmät ovat kirjavat ja moninaiset. (Wenström, 2022, s. 35.) Vuorinen (2022, s. 58) nostaa omassa tutkimuksessaan yhtenevän viitekehysten tarpeellisuuden vahvuuksiin perustuvassa ohjauksessa sekä käsitteiden nykyistä selkeämmän määrittelemisen vahvuusohjauksessa. Wenström (2022, s.17) on kehittänyt kokoavan jäsenyksen vahvuuksista, minkä avulla voidaan saada yhteinen kieli ja käsitteet niiden tarkastelemiseksi. Laajan vahvuusnäkemysten keskiössä ovat luontenvahvuudet, sillä ne kytkeytyvät kaikkiin muihin vahvuuden lajeihin: luontaiset kyvykkyydet, taidot ja osaaminen, kiinnostukset, arvot sekä resurssit (Wenström, 2022, s. 35–53). Seuraavaksi avaamme Wenströmin (2022) kehittämän voimakehäteorian eli laajan vahvuusnäkemysten teoreettista viitekehystä.



*Luontevahvuudet* pohjautuvat – kuten Wenström (2022) kuvailee – Petersonin ja Seligmanin (2004) universaaleihin hyveisiin ja hyvän luonteen ominaisuuksiin, joita luokitellaan *values in action* (VIA) eli arvoja toiminnassa luontevahvuusluokitusten mukaan. Peterson ja Seligman (2004) päätyivät tutkimuksensa perusteella kuuteen universaaliin hyveeseen: viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, kohtuullisuus, oikeudenmukaisuus sekä henkisyys. Hyveitä Wenström kuvaa Konkkan (2016) mukaisesti, että ne kehystävät eudaimonistista onnellisuutta ja hyvän elämän määritelmää ulottaen hyveiden juuret antiikin filosofiaan. Hyveiden historiaa hän avaa myös Puolimatkaan (2014) viitaten kristinuskon hyvepohdintana. (Wenström, 2022, s. 41–45.)

Luontevahvuudet ovat kytköksissä kaikkiin muihin vahvuuden lajeihin. Luontevahvuudet ovat psykologisia ominaisuuksia, jotka määrittävät hyveitä ja esiintyvät ajattelussa, tunteissa ja toiminnassa suhteessa itseen ja muihin. Luontevahvuudet ovat moraalisesti arvokkaita ja hyvinvointia tuottavia. Niiden käyttöä voidaan harjoitella. Jokaisella ihmisellä on muutama ydinluontevahvuus, joiden käyttäminen energisoi ja tuntuu luonnolliselta. Yksilön hyvinvoinnin kannalta on tärkeää voida hyödyntää omia ydinvahvuuksiaan koulutuksessa, työssä sekä elämässä yleensä. Luontevahvuuksia hyödynnettäessä tulisi löytää sopiva tasapaino, sillä niitä voi käyttää liikaa tai liian vähän, jolloin ne voivat haitata omaa tai muiden hyvinvointia. (Wenström, 2022, s. 41–48.)

Luontevahvuudet sisältävät aina *arvoja*. Arvoihin liittyy kulttuurisesti hyväksytty positiivinen tunnelataus, ja ne ovat yksilölle tärkeitä. Ne kertovat siitä, mikä on meille tärkeää ja ne ohjaavat valintoja. Arvojemme mukainen toiminta kiinnostaa ja kannattelee. Arvot ovat periaatteita, joihin voimme nojautua vaikeissa tilanteissa. (Wenström, 2022, s. 16, 41–61.)

*Luontaiset kyvykkyydet* ovat vahvuuksia, joissa olemme luonnostaan hyviä. Tämän osa-alueen alle on sijoitettu temperamentti, lahjakkuus sekä luontaiset ajattelutaipumukset. Luontaiset kyvykkyydet, erityisesti temperamentti nähdään melko pysyvinä ja vahvasti perinnöllisinä. Usein emme pidä näitä ominaisuuksia

vahvuuksina – varsinkaan, jos kulttuurimme tai ympäristömme eivät ole tuke-  
neet vahvuuksiamme. (Wenström, 2022, s. 77–78.)

*Kiinnostuksen kohteemme* heijastavat vahvuuksiamme ja suuntaavat niiden käyt-  
töä. Kun olemme kiinnostuneita jostakin, olemme valmiita kehittämään taito-  
jamme ja osaamistamme asian parissa. Kiinnostus voi johdattaa meidät sellaiseen  
toimintaan, jossa voimme hyödyntää vahvuuksiamme sekä edelleen kehittää  
niitä. (Wenström, 2022, s. 107.)

*Taidot ja osaaminen* ovat vahvuuksia, jotka kehittyvät harjoittelun tai oppimisen  
seurauksena ja ovat lähtökohtaisesti kenen tahansa opittavissa. Osaamiseen ja  
taitojen kehittämiseen voidaan hyödyntää muita vahvuuksia, esimerkiksi sinnik-  
kyyttä. Taitojen oppimista edistää, jos ne koetaan kiinnostaviksi ja arvojen mu-  
kaisiksi. Esimerkiksi temperamentti saattaa vaikuttaa siihen, mitä on helppo op-  
pia. (Wenström, 2022, s. 137.) Osaamisen tunnistaminen, sanoittaminen ja esiin-  
nostaminen ei ole helppoa etenkin, jos se on kertynyt vapaa-ajalla tai se on niin  
sanottua hiljaista tietoa, vaikka tämäkin osaaminen on arvokasta (Ketamo, Ollila  
& Paaso, 2022, s. 8).

Viimeisenä voimakehän vahvuuden lajina Wenström (2022) esittelee *resurssit*. Ne  
ovat aineelliset, fyysiset, psyykkiset, kognitiiviset tai sosiaaliset tekijät, jotka an-  
tavat mahdollisuuden muiden vahvuuksien käyttöön ja joiden avulla vahvuudet  
voidaan liittää sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Ne ovat myös voima-  
varoja, jotka vahvistavat selviytymiskykyä eli resilienssiä. Omia resursseja voi-  
daan tunnistaa ja kehittää, ja niiden merkitys vaihtelee eri aikoina ja eri elämän-  
tilanteissa. (Wenström, 2022, s. 151–152.) Käsitksemme mukaan kaikki edellä  
esitellyt vahvuuden lajit linkittyvät toisiinsa.

Wenströmin (2022) mukaan hyvinvointia on määritelty laajasti ja eri tavoin, ja  
sen edistäminen on vahvuustyöskentelyn päämäärä ja itseisarvo. Wenström ku-  
vailee Martin Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointiteorian mukaisesti näke-  
mystä hyvästä elämästä ja hyvinvoinnista, mikä koostuu viidestä hyvinvoinnin  
osatekijästä: positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja

saavuttaminen. Jokainen PERMA-teorian hyvinvointitekijä edistää sellaisenaan hyvinvointia, eikä siis edellytä kaikkien yhtäaikaista esiintymistä. Vahvuudet liittyvät jokaiseen PERMA-teorian hyvinvoinnin osa-alueeseen. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 96–98; Wenström, 2022, s. 33–34.)

## **2.2 Vahvuudet osana positiivista pedagogiikkaa**

Avola ja Pentikäinen viittaavat teoksessaan White ja Murrayn (2015) näkemykseen siitä, että vahvuuksia voidaan tarkastella positiivisen pedagogiikan sisältönä, jolla tähdätään hyviin oppimistuloksiin ja myös hyvinvointiin. Positiivinen pedagogiikka on syntynyt positiivisen psykologian viitekehityksessä, jossa tutkitaan lasten ja nuorten hyvinvointia päiväkodeissa ja kouluissa. (Avola ja Pentikäinen, 2019, s. 30.) Seligmanin (2010, s. 233) mukaan sen tarkoituksena on hyödyntää hyvinvointia edistäviä toimintamalleja. Nuoria tulee auttaa vahvistamaan ja käyttämään omia vahvuuksiaan sen sijaan, että pyritään korjaamaan vain heikkouksia (Seligman, 2002, s. 5). Ongelmakeskeinen lähestyminen ja puutteiden korjaaminen eivät ole kyenneet lisäämään hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, s. 17).

Avola ja Pentikäinen (2019, s. 30–31) avaavat Meekin (2015) avulla positiivista pedagogiikkaa kokonaisuutena, mikä nivoo positiivisen psykologian tieteen ja käytännön pedagogiset menetelmät, joiden tarkoitus on vahvistaa yksilöiden ja koulujen kukoistusta. Positiivinen pedagogiikka painottaa sosiaalisten suhteiden ja yhteisön merkitystä oppimisen sekä hyvinvoinnin edistäjänä. Positiivisessa pedagogiikassa huomio keskittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan sekä yksilön myönteisiin tunnetiloihin ja voimavaroihin. (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 227.)

Positiivisessa pedagogiikassa on keskeistä tunnistaa ja kehittää vahvuuksia, erilaisten harjoitusten ja menetelmien hyödyntäminen sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistaminen. Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu myös hyvinvointitaitojen opettaminen muiden oppiaineiden rinnalla. Positiivinen pedagogiikka

tukee kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vahvistamista ja laaja-alaisesti eri taitojen opiskelusta. (Wenström, 2020, s. 32.)

Positiivinen pedagogiikka on jaettavissa kolmeen sisältöön: ympäristöön, hyvinvointiin ja oppimiseen. Sisällöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kuvaavat sitä, mitkä ulottuvuudet vaikuttavat kouluyhteisön jäsenten hyvinvointiin. Ympäristön ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tulisi olla myönteistä, ja osa ympäristön ulottuvuutta ovat myös sosiaaliset taidot, vertaissuhteet ja positiivinen koulu. Hyvinvoinnin ulottuvuudessa keskeistä on yksilön tunnetaidot, resilienssi, vahvuudet, voimavarakeskeisyys, onnellisuus, läsnäolo ja stressinhallinta. Oppimiseen keskittyvässä ulottuvuudessa painottuu se, kuinka oppimiseen ja sen seurantaan on suhtauduttava positiivisen pedagogiikan lähtökohdista. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 30–31.) Kuten edellä esiteltiin, vahvuudet ovat osa positiivisen pedagogiikan ydintä ja niiden tunnistaminen on hyvinvoinnin ja oppimisen perusedellytys.

Vahvuustaidot toimivat positiivisen pedagogiikan itsetuntemustyökaluna. Vahvuustaitoja ovat vahvuuksien tunnistaminen ja arvostaminen sekä niiden tietoinen käyttö ja hyödyntäminen. Näitä taitoja ovat myös uusien vahvuuksien kehittäminen ja vahvistaminen sekä se, että huomataan ja arvostetaan muiden vahvuuksia. Kun vahvuuksia opitaan tunnistamaan, kasvaa luottamus omaan kykyihin. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 108–109.) Miao (2023) kuvaa tyypillistä tapaa hyödyntää vahvuusajattelua, ei vain tunnistamisen ja käyttämisen yhdistelmänä, vaan myös vahvuuksien kehittämisen mallina, kuten Biswas-Diener, Kashdan ja Minhas (2011) ovat sitä kuvanneet. Vahvuustaitoihin liittyvät tunnistamisen ja käyttämisen lisäksi tilanteeseen sopivien vahvuuksien käyttö. Vahvuudet ovat tilanteeseen sidoksissa ja vaikuttavat myös ympäristöön sekä muihin ihmisiin. (Miao, 2023, s. 51–53.)

Katajisto (2023) viitaten Hotulaiseen ym. (2015) kuvaa, että edellytyksenä ohjauksen vahvuusperustaisuuteen on se, että on teoriatietoa vahvuuksien tunnistami-

seen sekä käytännön menetelmiä vahvuusohjauksen toteuttamiseen. Vahvuusperustaisia ohjauksen menetelmiä Suomessa ovat muun muassa BERS-2-mittarin suomenkielinen versio KTVA (eli käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline) sekä VIA-teorian sovellus, Huomaa Hyvä sekä laajaan vahvuuskäsitykseen perustuva Voimakehä. Menetelmät mahdollistavat jäsennellyn vahvuuksien tunnistamisen, nimeämisen ja hyödyntämisen. (Katajisto, 2023, 14, s. 22–23.)

Vahvuustyöskentely perustuu vuorovaikutukseen. Katajisto (2023, s. 23) kuvaa Frankliniin (2015) viitaten, että riippumatta menetelmästä olisi tärkeää luoda positiivinen ja luottamuksellinen suhde ohjaajan ja ohjattavien välille. Myös Wenströmin (2020) mukaan ihmisen kasvu tapahtuu myönteisissä sosiaalisissa tilanteissa. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen ei edellytä monimutkaisten menetelmien hallitsemista. Tärkeintä on, että opettaja on tietoinen omasta ajatteluvastaan ja toimintaansa ohjaavasta ihmiskäsityksestä. Oleellista on löytää itselle ja omille ohjattaville sopivat työskentelytavat. (Wenström, 2020, s. 30.)

### **2.3 Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen ohjauksessa**

Wenströmin (2022, s. 48) mukaan luontevahvuuksien hyödyntäminen lisää myönteisiä tunteita edistämällä merkityksellisyyden kokemusta, omistautumista ja suoriutumista sekä parantaa ihmissuhteita. Seligmanin (2002, s. 5) näkemyksen mukaan vahvistamalla ja keskittymällä nuorten vahvuuksiin voidaan ehkäistä mielenterveysongelmia sekä syrjäytymistä.

Jokaisella ihmisellä on vahvuuksia. Niiden tunnistaminen on hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisen edellytys, sillä ne voimaannuttavat ja kohottavat yksilön itsetuntoa. Vahvuuksien käyttäminen mahdollistaa flow-kokemuksen, sosiaalisten suhteiden luomisen sekä tavoitteisiin pyrkimisen ja niiden saavuttamisen. Vahvuudet ja niiden kehittäminen vaikuttavat terveyteen, merkitykselliseen toi-

mintaan sekä elämän kokemuksiin. (Avola & Pentikäinen 2019, s. 100.) Vahvuuksien käyttäminen lisää hyvinvointia monella osa-alueella. Vahvuuksia voidaan myös lisätä ja kehittää suuntaamalla huomio onnistumisiin kehitettävällä osa-alueella. Vahvuudet voivat toimia myös myönteistä kehitystä suojaavana voimana. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 44–45; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 31, 36, 73.) Soinnun ym. mukaan (2017, s. 111) vahvuuksien tunnistamisella on vaikutus kouluun kiinnittymiseen, opiskelumotivaatioon ja opinnoissa selviytymiseen.

Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on tärkeää kaikille oppilaille, mutta erityisesti sellaisille, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, sillä usein he ovat tietoisempia heikkouksistaan kuin vahvuuksistaan (Wenström, 2022, s. 17, 233). Näin ollen vahvuuksiin ja hyvinvointiin panostaminen kouluissa on tärkeää – tiedollisten oppisisältöjen lisäksi.

Positiivinen palaute auttaa tunnistamaan vahvuuksia ja näin löytämään kiinnostuksen kohteita ja asettamaan tavoitteita. Palaute tulisi antaa toiminnassa, jossa esimerkiksi vahvuudet ilmenevät tai tunnistetaan, sillä näin tuetaan käsitystä vahvuuksista kehittyvinä taitoina. Yksilön vahvuuksien tunnistamisella on yhteys myöhempään opinpolulla selviytymiseen sekä yksilön hyvinvointiin. (Miao, 2023, s. 53–56; Sointu, ym., 2017, s. 112–113.) Peavyn (2021, s. 35) mukaan ohjaajalla tulee olla osaamista vahvuusohjauksesta ja taitoa käyttää rakentavaa ja mahdollistavaa sanastoa.

## **2.4 Opinto-ohjauksen vahvuusnäkökulmat oppilaitoskonteksteissa**

Jälkimoderniyhteiskunta asettaa ohjaukselle tehtäväksi kiinnittää yksilöt osaksi yhteiskuntaamme oman näköisen elämän ja toiminnan kautta. Ohjauksen ydin tehtävä onkin yksilön oppimisprosessin tukeminen. Instituutiot raamittavat ohjausta konteksteissaan, vaikka ohjaukselle on luontevaa rakentua ohjattavan maailmaan, kokemuksiin, tavoitteisiin ja päämääriin. (Vehviläinen, 2022, s. 16–

17.) Oppilaitokset instituutioina määrittävät ohjauksen tavoitteita ja rajoja sekä painotuksia. Tämä näkyy myös vahvuuksiin liittyvän ohjauksen avaamisena opinto-ohjausta määrittelevissä asiakirjoissa. Opetushallitus määrittää opinto-ohjauksen sisällöksi muiden muassa kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien tunnistamisen tukemisen sekä myönteisen minäkuvan ja ajattelun vahvistamisen, mitkä tukevat yksilön tulevaisuuden rakentumista. (Opetushallitus 2014.)

Perusopetuksen oppilaanohjauksessa tehtävänä on edistää yksilöiden kasvua ja kehitystä. Oppilasta ohjataan kehittämään opiskeluvalmiuksia ja vuorovaikutustaitoja sekä oppimaan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan elämässä. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy tekemään omiin valmiuksiinsa ja arvoihinsa perustuen omaa elämäänsä koskevia valintoja ja päätöksiä koskien jatko-opintoja sekä tulevaisuuttaan. Oppilaanohjauksen tavoitteena on ohjata vuosiluokkien 7–9 oppilaita tunnistamaan ja hyödyntämään taitojaan ja vahvuuksiaan sekä kehittää kykyä tunnistaa kehityskohteitaan ja antaa valmiuksia kohtaamaan muutostilanteita sekä tarvittaessa valmiuksia muuttaa suunnitelmiaan tai toimintamallejaan. Ohjauksen avulla edistetään oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuuden toteutumista. (Opetushallitus, 2014b.)

Lukion opinto-ohjaus muodostaa lukiokoulutuksen aikaisen ohjauksen jatkuksen. Ohjauksella tuetaan opiskelijan vahvuuksien tunnistamista, kiinnostusten kartoitusta, urasuunnittelua sekä ongelmatilanteista selviämistä. (Opetushallitus, 2024.) Ohjauksen avulla opiskelijalla on mahdollisuus parantaa valmiuksiaan selviytyä muuttuvissa elämäntilanteissa sekä tehdä valintoja lukio-opinnoissaan ja oppia arvioimaan jatko-opintoja koskevia valintojaan tulevaisuuden osaamistarpeen näkökulmasta. Ohjaus tukee oppilaan hyvinvointia ja kehitystä lisäämällä itsetuntemuksen sekä itseohjautuvuuden kehittymistä. Opinto-ohjauksen yhtenä tavoitteena on lisätä opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, osallisuutta, toimijuutta sekä luottamusta omaan osaamiseen. Ohjaus edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Opetushallitus, 2019b.)

Ammatillinen koulutus on osaamisperusteista, missä oppilaan yksilöllisen opin-  
topolun lähtökohtina ovat oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot. Osaamisperus-  
taisuuden edellytyksenä on yksilöllisten vahvuuksien laaja-alainen tunnistami-  
nen. (Wenström, 2022, s. 137.) Ammatillisessa koulutuksessa ohjauksen tarkoi-  
tuksena on vahvistaa opiskelijan opiskelu- ja urasuunnittelutaitoja. Tavoitteena  
on, että yksilö osaa tunnistaa omat kiinnostuksensa sekä tehdä valintoja omiin  
opiskeluihin ja uraansa liittyen. (Opetushallitus, 2024.)

Hyvän ohjauksen kriteerit ottavat kantaa niin perusopetuksen, lukiokoulutuksen  
kuin ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaustyöhön huomioiden vahvuusnäkö-  
kulman. Opetushallituksen (2023) hyvän ohjauksen kriteerien suositusten mu-  
kaan lukiossa, perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa hyvä ohjaus on  
oppijan kokonaistilanteen tukena, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppija  
tunnistaa omia vahvuuksiaan. Hyvän ohjauksen kriteerit on laadittu ohjauksen  
laadun kehittämiseksi ja laadun varmistamiseksi. (Opetushallitus, 2023.) Vuori-  
nen (2022, s. 58) muistuttaa tutkimuksessaan opettajien, tutkijoiden ja päättäjien  
yhteistyöstä niin pedagogisten vahvuusmenetelmien kuin ohjaavien asiakirjojen  
saralla, jotta ne tulevat käyttöön kaikilla kouluasteilla, ja näin niiden hyöty saa-  
daan käyttöön täysin.

Oppilaanohjauksen rooli tavoitteineen ja sisältöineen on laajentunut yhteiskun-  
nallisten muutosten mukana (Katajisto, 2022, s. 17). Kansainvälinen viitekehys  
osoittaa, että on tärkeää tunnistaa omia kykyjä ja taitoja sekä ottaa ne käyttöön.  
Tulevaisuudessa itsetuntemus ja toisten ihmisten arvostaminen on entistäkin tär-  
keämpää. Yhteiskunnallinen ihmisen arvostaminen on edellytys niin yksilön  
kuin koko yhteiskunnan hyvinvoinnille sekä instituutioille. Yhteiskunnalliset  
trendit, globalisaatio ja tekoälyn kehitys vaikuttavat työmarkkinoiden vaatimuk-  
siin sekä menestymiseen työelämässä. Samalla muuttuvat myös työelämässä tar-  
vittavat taidot. Vaaditaankin kykyä ja uskoa "oppia oppimaan" koko elämänsä  
ajan. (OECD, 2019, s. 7–10.) Vahvuuksien tunnistaminen osana omaa tulevaisuu-  
den suunnittelua lisää positiivista psykologista pääomaa (Luthans, ym., 2004, s.  
45–49).



Valtioneuvosto on laatinut kehittämisohjelman, jonka tarkoituksena on opinto-ohjauksen kehittäminen perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Kehittämisohjelman yksi konkreettinen tavoite on tukea opinto-ohjausta osana opiskelijan osaamisen ja erityisesti vahvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Kehittämisen viitekehyksessä opinto-ohjauksessa ovat toteuttamisen, toimintatapojen, yhteistyön sekä sen systemaattisuuden näkökulmat. (Valtioneuvosto, 2020.) Pasasen (2014, s. 11–16) mukaan ohjausta koskevat tavoitteet edellyttävät pedagogisia perusteita sekä taloudellisia resursseja.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, missä etenimme fenomenografisen tutkimuksen vaiheiden kautta mukaillen Ahosta (1994), jota Metsämuuronen (2008, s. 35–36) kuvaa teoksessaan. Ensimmäiseksi kiinnitimme huomiomme itse käsitteeseen *vahvuudet*. Tieteellisessä viitekirjallisuudessa vahvuuksia on selitetty monella tavalla ja vahvuuskäsitteen voi jäsentää monin eri tavoin. Vahvuusohjaus vaatii ohjausosaamista ja sitä voidaan toteuttaa erilaisilla menetelmillä.

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme laadullisen tutkimuksemme tehtävän ja tutkimuskysymyksen sekä metodiset valintamme. Lisäksi kuvaamme tutkimuksemme etenemistä vaiheittain ja perustelemme aineistonkeruumenetelmän sekä aineistomme analyysivaiheet. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

#### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tehtävänä on ollut selvittää kahdeksan, eri koulutustasoilla työskentelevän opinto-ohjaajan käsitykset vahvuuksista ja tehdä niistä päätelmät vahvuuksista ilmiönä. Tutkimuksemme tutkimuskysymys:

1. Millainen on opinto-ohjaajien käsitys vahvuuksista?

#### 3.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Käsityksemme tutkimuskohteesta sekä tutkimuskysymyksemme määrittivät tutkimusotettamme. Tutkimuksemme pyrkii arkiajattelun ymmärtämiseen käsityksiä jäsentämällä, mikä on myös Häkkisen (1996, s. 5) mukaan fenomenografisen tutkimussuuntauksen päätavoitteena. Juuri siksi kvalitatiivinen fenomenografinen tutkimussuuntaus valikoitui tutkimuksemme lähestymistavaksi.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohteen ominaisuuksia ja merkityksiä mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksen kohteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein pieni ja tarkoituksenmukaisesti valittu tutkimuskohde. (Puusa & Juuti, 2020, s. 38.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Laadullisessa tutkimuksessa saatuja päätelmiä ei ole tarkoitus yleistää, mutta tehdyt tulkinnat voivat saada tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan löytää se, mikä on merkittävää yksittäisessä tapauksessa ja mikä toistuu ilmiön yleisellä tasolla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161, 182; Eskola & Suoranta, 2005, s. 13.)

Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on empiiristä ja sen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja moninaisesti dokumentteihin perustuva tieto, joita voidaan käyttää erikseen, rinnakkain tai yhdessä tutkimusongelman mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 71). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusvaiheita ei voi erottaa toisistaan (Eskola & Suoranta, 2005, s. 16). Tutkimuksessa aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi nivoutuvat yhteen. Tutkimuskysymys ja sen mukana tutkimussuunnitelma muovautuivat tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymyksemme tarkentui analyysin edetessä, kun esiin nousi tutkimuksen kannalta tärkeitä teemoja. Tutkimusta, sen teoreettista viitekehystä ja tutkimusmetodeja viitoittavat tutkijoiden ennakkokäsitykset ja aiemmat tiedot (Puusa, 2020, s. 146–147).

Fenomenografiassa on Metsämuurosen (1996, s. 35) mukaan keskeistä ajatus, jonka mukaan maailmassa on yksi todellisuus, minkä yksilöt kokevat ja käsittävät eri tavalla. Fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuutta tutkitaan ihmisten kokemusten ja käsityksien kautta. Todellisuuden olemassaolo ei ole riippuvainen yksilöstä, sillä todellisuuden merkitykset rakentuvat yksilön ymmärryksessä ja käsityksissä. Näin ollen myöskään todellisuuden merkitystä ei määritetä ennalta, vaan se rakentuu tulkinnan kautta. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164;

Häkkinen, 1996, s. 9–12.) Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää, kuvailla ja selittää vahvuusilmiötä koskevia käsityksiä sekä käsitysten välisiä yhteyksiä.

Tutkimuksemme haastateltavilla oli mahdollisuus reflektoida omia ajatuksiinsa vahvuuksista sekä käsitystään vahvuusilmiöstä. Huuskon ja Paloniemen mukaan tutkimalla näitä käsityksiä voidaan saada ymmärrys yksilöiden antamista merkityksenannoista eri ilmiöistä, joilla on syvempi merkitys kuin mielipiteillä. Ilman tietoisuutta omista käsityksistä ei tutkittava pysty pukemaan niitä sanoiksi. Nämä suhteelliset käsitykset saavat tarkoituksensa kokonaisuuksien ymmärtämisestä ja ovat sosiaalisesti luotuja. Käsitysten ymmärtäminen edellyttää niiden kontekstuaalisuuden huomioimisen. Kontekstuaalisuus on otettava huomioon erityisesti aineiston analyysissä, missä pyritään jäljittämään tulkinnallisia asiakokonaisuuksia ymmärtämällä niiden merkitys osana kokonaisuutta, sillä sama ilmaisu voi saada eri merkityksen toisessa kontekstissa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165.)

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa ajatellaan, että on rajallinen määrä tapoja, joilla yksilö käsittää jonkin tietyn ilmiön. Tarkoituksena on löytää oletta-  
mus yleisestä käsitysten joukosta tietyn kulttuurin, yhteiskunnan tai yhteisön viitekehityksessä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165.) Tutkittavaa ilmiötä kuvataan sellaisena kuin tutkimuskohde sen käsittää. Ihminen muodostaa käsityksen eri ilmiöistä aikaisempien tietojen ja kokemusten perusteella. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165.) On ymmärrettävä, että tutkittavien tapa kuvata tiettyä aihetta suhteutuu aina siihen, minkä kulttuurin ja ryhmän edustajia he ovat (Kallinen, Pirskanen & Rautio, 2018, s. 36).

Tutkimuksemme tuloksissa selvitämme opinto-ohjaajien erilaisia tapoja käsittää vahvuudet, miten he tunnistavat ja hyödyntävät vahvuuksia sekä mikä merkitys niillä on ohjauksessa. Jokaisella haastateltavalla on oma ainutlaatuinen näkemysensä ja jäsenyyksensä vahvuuksista, joka on muodostunut heidän tietojensa ja kokemustensa perusteella.

### 3.3 Aineiston keruu ja tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme on ollut kahdeksan opinto-ohjaajaa eri kouluasteilta Pohjois-Pohjanmaalta ja Varsinais-Suomesta. Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 85–86) esittämällä tavalla valitsimme tutkimusjoukon harkiten monipuolisen aineiston saamiseksi. Häkkisen (1996, s. 5) mukaan fenomenografisella tutkimuksella tuodaan esille erilaisia ajattelutapoja liittyen tutkittavaan ilmiöön, esimerkiksi tutkimushaastattelujen kautta. Laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää haastattelujen laatu, ja aineiston koko on usein pieni sekä rajattu (Kettunen, 2021). Kuten laadullisessa tutkimuksessa voidaan fenomenografisessa tutkimuksessa kerätä aineistoja eri tavoin. Fenomenografisessa tutkimuksessa yksi keskeinen aineistonkeruutapa on haastattelu, jossa pyritään kysymyksen asettelun avoimuuteen aineistonkeruuvaiheessa, jotta erilaisten käsitysten on mahdollista nousta aineistosta esille. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.) Aineiston määrä riippuu tutkimuskysymyksen ja -asetelman asettamista vaatimuksista (Kallinen ym., 2018, s. 35–36). Aineiston keräsimme haastatteluilla, joka on Eskolan ja Suorannan (2005, s.85) mukaan yleinen tapa kerätä aineistoa laadulliseen tutkimukseen, jossa tavoitteena on saada tietää, mitä ihminen ajattelee.

Edellytyksenä tutkimuksemme haastateltaville oli opinto-ohjaajan pätevyys sekä kokemus ohjauksesta peruskoulussa, lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa, sillä halusimme tutkia juuri oppilaitosten opinto-ohjaajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen aineistoa ja tuloksia ei voi yhdistää mihinkään tiettyyn oppilaitokseen tai -asteeseen.

Tutkimuksemme osallistuneista opinto-ohjaajista neljä työskenteli lukiossa, kaksi perusopetuksessa, yksi ammattioppilaitoksessa ja yksi lukiossa sekä perusopetuksessa. Opinto-ohjaajien koulutustaustat olivat hyvin erilaiset, mutta kaikilla oli pätevyys toimia opinto-ohjaajana. Opinto-ohjaajan pätevyyden lisäksi haastateltavilla oli muun muassa aineenopettajan, erityisopettajan, ammatillisen opettajan ja luokanopettajan kelpoisuus. Haastateltavien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta kuuteentoista vuoteen. Ohjattavien määrä vaihteli 150–500

ohjattavaan. Emme yksilöineet haastateltavia, koska kiinnostuksemme kohdentui käsityksiin vahvuuksista. Näin varmistimme myös haastateltavien anonymiteetin säilymisen. Tutkijat kantavat vastuun tutkittavien yksityisyydensuojasta ja arvioivat, mitkä asiat täytyy jättää raportoimatta haastateltavien tunnistusriskin vuoksi (Kuula, 2011, s. 204).

Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan haastateltaviin tulee ottaa yhteyttä ennen haastattelua sähköpostin välityksellä sekä tarvittaessa puhelimitse. Haastateltavalle tulee kertoa ennen haastattelua, kuka tutkimusta tekee, mistä organisaatiosta ja miksi juuri hänet on valittu sekä tutkimuksen tarkoitus. Haastateltavalle tulee kertoa myös arvioitu haastatteluaika ja tarvittaessa näyttää haastattelulupa. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 85, 92–93.) Etsimme ja saimme haastateltavat opinto-ohjauksen facebook -ryhmästä sekä omien verkostojemme kautta. Ennen haastatteluja olimme haastateltaviin yhteydessä sähköpostilla sekä puhelimitse. Kerroimme tutkimuksemme aiheen sekä tavoitteen, haastattelun toteutuksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, haastattelun käsittelyn luottamuksellisuudesta sekä yhteystietomme. Suostumuksen jälkeen lähetimme vielä jokaiselle haastateltavalle sähköpostilla tiedotteen tutkimuksestamme, missä kuvailimme lyhyesti edellä mainittuja asioita sekä tietosuojailmoituksen, jossa kerroimme henkilötietojen asianmukaisesta käsittelystä tutkimuksessamme.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin teemahaastattelulla, jossa kysymysten teemat olivat kaikille samat, mutta niillä ei ollut tarkkaa järjestystä tai muotoa. Haastattelurunko (liite 1) koostui seuraavista teemoista: hyvä ohjaus, vahvuuskäsitys, vahvuuskäsitys oppilaanohjauksessa, hyväksi koetut ohjausmenetelmät ja vahvuusosaaminen. Teemahaastattelu etenee Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 48) mukaan valittujen teemojen ja niihin liitettyjen tarkentavien kysymysten kautta.

Teemahaastattelussa nousevat esiin tutkittavien tulkinnat ilmiöstä, subjektiiviset merkitykset sekä merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 86; Hirsjärvi, ym., 2009, s. 208; Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 48.) Teemahaastattelun kautta voidaan saada selville heikosti tiedostettuja käsityksiä

(Metsämuuronen 2008, s. 41). Haastattelun etuna on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsitys ja päästä syvälliseen reflektioon (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 73). Haastatteluissa huolehdimme, että kaikki kysymysteemat tulee käytyä läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys saivat mukautua haastatteluissa yksilöllisesti. Haastattelut etenivät luonnollisesti keskustellen, ja haastateltavat saivat mahdollisuuden vastata omien sanojensa mukaan. Esitimme myös jatkokysymyksiä kokonaiskuvan saamiseksi.

Haastattelut toteutimme yksilöhaastatteluilla, sillä koimme sen olevan paras tapa saada selville, mitä haastateltavat todella ajattelevat. Järjestimme haastattelut Teamsin välityksellä, mikä osoittautui käytännölliseksi ja toimivaksi tavaksi muun muassa pitkien välimatkojen vuoksi. Kummallakaan meistä ei ollut aikaisempaa kokemusta haastatteluiden tekemisestä etäyhteyden välityksellä. Pohdimmekin, että saammeko luotua haastattelutilanteesta turvallisen, jossa haastateltavat pystyvät tuomaan todellisia ajatuksiaan esille.

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutusprosessi, jossa kummatkin – sekä haastattelija että haastateltava – vaikuttavat toisiinsa. Tutkijan tulee korostaa luottamuksellisuutta ja yhteistyön vapaaehtoisuutta. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 85, 92–93.) Luontevan sekä turvallisen ilmapiirin luomiseksi kerroimme ennen haastattelun alkua haastattelun kulusta ja vapaaehtoisuudesta sekä varmistimme, sopiiko haastattelun nauhoitus. Kerroimme myös, että arvioitu haastattelu-aika on noin 30 minuuttia. Lisäksi ilmoitimme, että haastateltavien henkilöllisyys pysyisi anonyyminä. Haastatteluiden kestot olivat 30–45 minuuttia. Nauhoittamisessa käytimme Teamsin tallennustyökalua. Tutkimuksen valmistuttua poistamme haastattelutallenteet.

Puhdasta objektiivisuutta on mahdotonta saavuttaa, ja subjektiivinen tieto vaikuttaa väistämättä tutkijan ymmärryksen varaan rakentuvaan tutkimusasetelmaan (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182; Häkkinen, 1996, s. 10). Tutkimuksen alusta loppuun saakka olemme tarkastelleet haastatteluaineistoa kokonaisuutena nos-

taen jokaisen haastateltavan ilmaisuista tutkimuskysymystemme kannalta oleelliset asiat esiin. Tätä tutkimusaineiston kokonaiskuvausta kuvataan tutkimuskirjallisuudessa. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 16; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 20.)

Haastattelujen teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset pyrimme asettamaan niin, että ne eivät olisi johdattelevia tai rajoittaisi haastateltavien todellisen näkemyksen ilmaisemista. Haastattelun teemat eivät nousseet teoriakirjallisuudesta. Tästä huolimatta ennakkokäsityksemme, arvomme ja ymmärryksemme saattoivat vaikuttaa teemahaastattelurunkoon ja haastattelutilanteeseen. Valitut teemat pohjautuivat tutkimuksemme viitekehykseen. Tutkimuksemme luotettavuuden varmistamiseksi pyrimme reflektoidaan ja pohtimaan, ymmärtämään sekä avaamaan omat ennakkokäsityksemme ja ajatuksemme tutkimuksen eri vaiheissa.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi on syytä tehdä heti aineiston keräämisen jälkeen jopa samanaikaisesti aineiston keruun kanssa, jolloin se on vielä tuoreessa muistissa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 221–224). Aloitimme aineiston analyysin välittömästi kunkin haastattelun jälkeen.

Tutkimuksen aineiston analyysitavat eivät ole Puusan (2020) mukaan yksiselitteisiä. Analyysitavan tulee sopia aineiston käsittelyyn ja tutkimuskysymyksiin. Aineiston analyysi on osiin pilkkomista, mutta myös synteessin muodostamista aineistosta. (Puusa, 2020, s. 145–149.) Analyysin kautta kuvaillaan, tulkitaan ja ymmärretään käsityksiä (Juuti & Puusa, 2020, s. 143). Analyysimenetelmä valikoitui ennen aineiston keräämistä, ensimmäisiä tutkimuskysymyksiä muotoillessa. Aineiston keräämisen jälkeen menetelmäksi varmistui aineistolähtöinen fenomenografinen analyysimenetelmä, joka vastaa parhaiten tutkimuksemme tavoitteeseen ja sopii aineistomme käsittelyyn.



Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisempi teoriatieto ei vaikuta aineistosta esiin nostettaviin asioihin. Analyysia ei ohjaa mikään tietty teoriaviite, vaan kuvauskategoriat nousevat aineistosta. (Juuti & Puusa, 2020, s. 143–144.) Hyvärinen (2017) viittaa Masoniin (2002), jonka mukaan aineiston purkaminen ja lukeminen eivät ole koskaan analyttisesti neutraaleja, vaan pohjautuvat tutkijoiden esiymmärrykselle, siitä millaisia ilmiöitä aineisto sisältää ja mikä niissä on olennaisinta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysissä edetään vaiheittain. Tulkinta ja merkitysten etsiminen tehdään useilla tasoilla samanaikaisesti. Kaikki analyysin vaiheet vaikuttavat ja niillä on merkityksensä seuraaviin valintoihin tutkimuksessa. Aineisto käsitellään kokonaisuutena, koska tutkimuskohteena olevan ilmiön luonne on sidoksissa käsitysten kokonaisuuteen. (Häkkinen, 1996, s. 39.) Tutkimuksessamme etenimme Häkkisen (1996) kuvaamalla tavalla, emmekä keskittyneet yksittäisten kysymysten tai haastattelujen vastauksiin, vaan analyysissä muodostimme koko haastattelumateriaalista kokonaisuuden, jota lähdimme tulkitsemaan.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisiä vaiheita ovat aineiston kuunteleminen, lukeminen, kategorisointi ja reflektointi (Häkkinen, 1996, s. 41). Alkuvaiheen työtä on myös aineiston pelkistäminen helpommin käsiteltävään muotoon niin, että siitä nousevat tärkeät ilmaukset esille (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 109–110). *Aloitimme analyysin kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut.* Palasimme haastatteluaineistoon analyysin aikana lukemalla litteroituja tekstejä. Ensimmäisessä vaiheessa myös pelkistimme tekstit ja alleviivasimme merkitykselliset kohdat, jonka jälkeen kirjasimme ne erilliseen tiedostoon.

Seuraava analyysivaihe oli *merkitysyksikköjen muodostaminen*. Luimme haastatteluja läpi aina uudelleen ja uudelleen hahmottaen sitä tutkimuksemme tarkoituksen näkökulmasta. Häkkinen (1996) kuvaa Martoniin (1988) ja Uljensiin (1991) viitaten, että lukeminen on tutkimuskysymysten kannalta tärkeiden ilmauksien

etsimistä. Näistä ilmauksista muotoutuu merkitysyksikköjen joukko, joka raa-  
mittaa kuvauskategorioita fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti.  
(Häkkinen, 1996, s. 41.)

Käsittelimme ilmauksia kokonaisina puheenvuoroina, jotta merkitysyksikköjen  
ajatuksellinen yhteys ei häviä. Koska tulkintayksiköt limittyivät ja kietoutuivat  
toisiinsa, liitimme saman puheenvuoron tai sen osia useampaan ilmaisuun tai  
merkitysyksikköön. Asiayhteyden säilyttämiseksi palasimme tarvittaessa alku-  
peräiseen puheenvuoroon. Häkkinen (1996) kuvaa tätä prosessia ja antaa mah-  
dollisuuden haastattelu-replikkien uudelleen jaotteluun ja kuvaa myös mahdol-  
lisuutta peräkkäisten ilmauksien käsittelemiseen laadullisesti erillisinä. Merki-  
tysyksiköiden määrittäminen on luonteeltaan kontekstisidonnaista, myös ilmiön  
sisäisten suhteiden kontekstissa. Puheenvuorot pyrittiin tulkitsemaan mahdolli-  
simman hyvin peilaten puheenvuoroa sitä kehystäviin sanoihin sekä yksilön sii-  
hen liittämiin merkityksiin. (Häkkinen, 1996, s. 41–42.)

Merkitysyksikköjen muodostamisen jälkeen oli analyysissa vuorossa *kuvauskate-  
gorioiden rajojen määrittäminen* eli Häkkisen (1996) kuvauksen mukaisesti vertai-  
limme ilmaisuja toisiinsa. Keskityimme vain ilmaisiin, emme haastateltaviin.  
Tyypillisen käsityksen muodostamiseksi aineistosta etsimme merkitysten jou-  
kosta eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Kategorisoimme aineistosta nousevia il-  
maisuja useita kertoja. Samalla jäsentelimme käsityksiä ilmiöstä ja vertailimme  
ilmauksia kategoriassaan sekä muissa kategorioissa. Tätä vertailua teimme visu-  
aalisesti kaavioiden avulla peilaten kaavioita välillä alkuperäiseen aineistoon. Il-  
maisujen vertailu tuottaa hahmotelman kategorian teoreettisista piirteistä. (Häk-  
kinen, 1996, s. 41–43.) Seuraava taulukko 1 havainnollistaa esimerkin kautta,  
kuinka alkuperäisistä ilmauksista muotoutuvat merkitysyksiköt ja edelleen ala-  
kategoriat.

## Taulukko 1

Esimerkki merkitysyksikköjen ja alakategorioiden muodostamisesta alkuperäisistä ilmauksista.

Alkuperäinen ilmaus	Merkitysyksikkö	Alakategoria
<i>"Vahvuudet voi olla opittuja juttuja, mutta ne on myös paljon sitä, että <u>on vaan saanut sellaisen luonteen</u>, jossa on joka päästää sua niinku helpommalla."</i>	Luonteenpiirteitä	Yksilön ominaisuus
<i>"Kyllä ne vahvuudet on sitten, voi olla <u>sosiaalisia, matemaattisia, kielellisiä, liikunnallisia</u>. Onhan niitä jaoteltu, vaikka kuinka monella tavalla. <u>Niitä on miljoonia</u>"</i>	Jaotellaan monella tavalla Taitoja	Moniselitteisyys
<i>"Kyllä mun mielestä ne on semmoisia mitä <u>ihminen pystyy kehittämään</u>. Ja sitten taas joku tietty <u>elämänvaihe voi kehittää jotain vahvuutta</u>."</i>	Kehittyviä Elämänvaiheisiin liittyviä	Yksilön ominaisuus
<i>"Vahvuudet on varmaan niinkun, mä ite nään et on <u>vahvuuksia ja taitoja</u>. Vahvuudet on <u>sellaisia ikään kuin temperamenttiin liittyviä, arvoihin liittyviä myös ja tottakai kasvuunkin liittyviä luonteenpiirteitä</u>. Ja sitten <u>taidot, niistäkin puhutaan nuorten kanssa vahvuuksina</u>."</i>	Vahvuuksia Temperamentti Arvot Kasvuun liittyviä Taitoja	Yksilön ominaisuus
<i>Opo ykkös opintojaksolla me tehdään tätä <u>Voimakehä -työskentelyä</u> niin sitten niin kun <u>kaivetaan esille sitä nuorten vahvuuksia ja sitten me käytetään sitä ohjauskeskustelussa</u>.</i>	Voimakehä- menetelmä Ohjauskeskustelut	Menetelmä-resurssi Ajallinen resurssi
<i>Jos on vaikka nuori joka ei tiedä yhtään että mitä haluaisi lukion jälkeen tehdä, niin kyllä sitten tietenkin <u>lähdetään miettimään sitäkin kautta, että no missä, minkälaisella elämänpolulla sä pääsisit ehkä hyödyntää näitä sun vahvuuksia?</u></i>	Kysyminen Tulevaisuuden suunnittelu	Menetelmä-resurssi Hyödyntäminen

Vertailuvaiheessa häivytimme yksilöidyt puheenvuorot ja käsittelimme aineistoa kokonaisuutena. Pidimme huolta, että jokaisen haastateltavan ääni on nostettu esiin ja luokiteltu jokaiseen kuvauskategoriaan ja näin ollen huomioitu tutkimuksessa. Tarvittaessa haastateltava on edelleen mahdollista jäljittää tutkimuksessamme palaamalla alkuperäiseen aineistoon. Niikko kuvaa teoksessaan (2003) perinteistä fenomenografista analyysitapaa, missä keskitytään ilmauksiin

eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Tutkijan huomio on merkityksissä, jotka hahmotetaan ilmauksista ja toissijaiseksi jää, ovatko merkitykset tulleet samalta vai eri tutkittavalta. Tutkittavien välillä olevat rajat häivytetään, ja kiinnostuksen kohteena ovat aineistosta nousseet merkitykset. Puheenvuorot ovat merkityksellisiä, kun ne ilmaisevat yksilön suhdetta tutkimusilmiöön. (Niikko, 2003, s. 24–29, 48.)

Aineistoanalyysin tarkoituksena on nostaa esille ilmiötä koskevat käsitykset ja ymmärrykset kielellisten ilmaisujen takaa (Niikko, 2003, s. 33–34). Kollektiivista näkökulmaa fenomenografisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena kuvaa myös Kettunen (2021) viitaten Martoniin ja Pongiin (2005): fenomenografisen tutkimuksen tulos on tutkittavien käsitysten variaatioiden kuvaus, joka tiivistetään usein taulukkoon, missä käsitysten erojen suhde avautuu. Kategoriat voidaan kuvata hierarkioina kiinnittäen huomiota erotustekijöihin, jotka ovat loogisessa suhteessa muihin kategorioihin. Kettunen (2021) kuvaa Martonia ja Boothia (1997) mukaillen kolmea kuvauskategorioiden laatuun vaikuttavaa periaatetta: kategoriat kuvaavat selkeästi erilaisia kokemuksia ilmiöstä sekä hierarkkista ja loogista suhdetta kategorioiden välillä sekä kategorioiden määrän ja koon rajaaamista. (Kettunen, 2021.) Taulukko 2 kuvaa tutkimuksen kuvauskategorioiden muodostumista alakategorioista.

## Taulukko 2

*Esimerkki kuvauskategorioiden muodostamisesta alakategorioista.*

<b>Alakategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Yksilön ominaisuus	Osa yksilöä
Moniselitteisyys	Vahvuuksien luonne
Menetelmäresurssi	Ohjaustyö
Aikaresurssi	Ohjaustyö
Hyödyntäminen	Merkityksellisyys

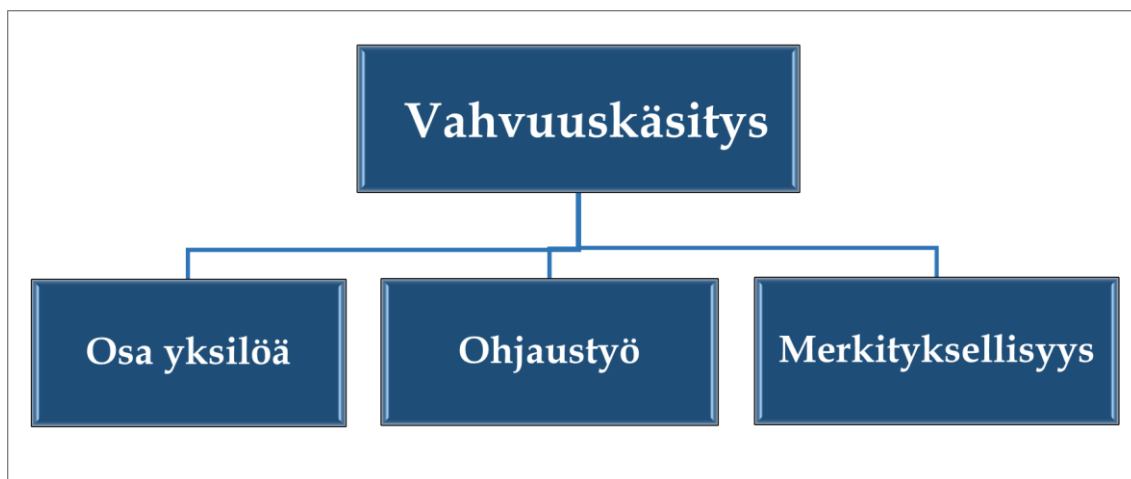
Kategorisoinnin tulee olla selvä, jottei synny päällekkäisyyksiä. (Häkkinen, 1996, s. 43–44.) Kategorioita muodostaessamme päätimme myös ilmiön kuvaamisen tarkkuuden ja tason, jotta se avaa ilmiötä tutkimuskysymyksiimme vastaten.

Koko analyysiprosessin ajan käsittelimme aineistoa kokonaisuutena huomioiden alkuperäiset haastattelut. Käsittelytapa edisti analyysin viimeistä vaihetta eli kuvauskategorioiden kuuluvien käsityksien avausta, minkä yhteydessä kategoriat myös linkitetään aineistoon. Tähän, viimeiseen vaiheeseen voidaan luontevasti sisällyttää tutkimustulosten esittely, kuten olemme tehneet.

Fenomenografiassa ilmiö heijastuu empiiristen subjektien käsitysten kirjossa, joka tulee näkyväksi kuvauskategorioiden kautta. Kategorioiden kivijalka on ilmiön fenomenografinen olemus. (Häkkinen, 1996, s. 11.) Kuvio 1 ilmentää tutkimuksemme kuvauskategorioita, joita opinto-ohjaajien käsityksistä muodostui.

### Kuvio 1

*Opinto-ohjaajien käsityksistä muodostuneet kuvauskategoriat.*



## 3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kallisen mukaan tutkija on itse vastuussa tutkimusta koskevista eettisistä ratkaisuista ja hänen tulee noudattaa yhteisesti sovittuja tutkimuseettisiä normeja ja periaatteita. Totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentävät normit ohjaavat tutkimuksen menetelmävalintoja sekä asettavat veloitteen esittää luotettavia tuloksia. (Kallinen ym., 2018, s. 24.) Uskottavuus ja eettiset ratkaisut kietoutuvat toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 132–133). Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tulee tarkastella koko tutkimusprosessin ajan: on pohdittava tutkimuksen

tarkoitusta, suunnitelmaa, haastattelutilannetta, litterointia, analyysia, todentamista sekä raportointia (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20).

Tutkimuksemme on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, johon uskottavuus tutkimuksessa perustuu. Olemme pyrkineet tuottamaan luotettavaa tietoa ja toimimaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja tutkimusyhteisöjen laatimien ohjeistusten mukaisesti koko tutkimusprosessimme alusta loppuun saakka tehden eettistä pohdintaa ja punnintaa. Olemme hakeneet luvat ja suostumukset, joita tutkimuksemme teko on edellyttänyt arvioiden myös eettisen ennakkoarvioinnin tarpeellisuuden, mitä myös Kananen (2017, s. 190) tarkastelee.

Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (2023) mukaisesti olemme pyrkineet luotettavuuteen laadukkaalla toiminnalla ja työskentelyllä niin suunnittelun, menetelmien, analyysin kuin voimavarojenkin näkökulmasta. Toteutimme tutkimuksemme tieteenalamme sääntöjä ja ohjeistuksia noudattaen. Olemme olleet rehellisiä, avoimia, oikeudenmukaisia ja puolueettomia niin tutkimuksemme suunnittelussa toteutuksessa ja arvioinnissa kuin raportoinnissakin. Olemme arvostavia kollegoita ja toiminnan osapuolia yhteiskuntaamme ja aivan kaikkia kohtaan, joita tutkimuksemme jollain tavalla koskettaa. Kannamme vastuumme tutkimuksestamme alusta alkaen sen julkaisuun ja siitä koituviin vaikutuksiin saakka. Nämä eettiset tekijät mukailevat eurooppalaisen ohjeistuksen hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 11–14.) Olemme pyrkineet parhaaseen mahdolliseen huolellisuuteen hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita mukaillen.

Luotettavuus käsitetään metodikirjallisuuden kautta tyypillisesti validiteettina ja reliabiliteettina. Validiteetti kertoo, että tutkimus kohdistuu luvattuun tutkimuskohteeseen ja reliabiliteetti tutkimustulosten toistettavuuteen. (Tuomi & Sara-järvi, 2013, s. 136.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voi arvioida kaavamaisesti, eikä siihen ole erityistä ohjeistusta. Perustelut tulee kuitenkin olla tarkistettavissa. Toinen tutkija voi tehdä toisenlaisia päätelmiä tutkimusaineistosta. Päätelmien eteneminen ja tutkimustilanne ovat aina ainulaatuisia. (Aaltio

& Puusa, 2011, s. 157–158.) Luotettavuuden kannalta on tärkeää kertoa tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232–233). Tutkimuksemme tarkalla raportoinnilla pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimusraportissamme kuvaamme konkreettisesti tutkimuksemme eri vaiheet Tuomen ja Sarajärven (2013) asettamien luotettavuuden arvioinnin tekijöiden mukaisesti. Tutkimusraportin kuvauksessa tulee antaa riittävä tieto tutkimuksen toteuttamisesta, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 140–141).

Olemme kuvanneet tutkimuksemme kohteen sekä tarkoituksen tutkimusilmiömme kautta. Kuvaamme sitoumuksemme ja tutkimuksemme merkitystä meille tutkijoille sekä oletuksemme ja muutokset ajattelustamme tutkimusilmiötämme kohtaan. Pyrimme olemaan kaikissa tutkimuksemme vaiheissa puolueettomia, mutta vääjäämättä tutkimukseemme on vaikuttanut omat viitekehuksemme, sillä olemme tutkijoina asettaneet tutkimusasetelman sekä tulkinneet aineistoamme.

Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa tulee selvittää aineiston keruutapa sekä haastatteluun liittyvät erityispiirteet (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 140). Hyvärisen (2017, s. 17) mukaan haastattelun kulkuun vaikuttavat haastattelijan ja haastateltavan sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka, jotka asettavat haastattelun osapuolet epäsymmetrisiin asemiin. Olemme avanneet tutkimushenkilöihin liittyvän tematiikan, aineistonkeruumenetelmän ja perustelleet niitä, jota Eskola ja Suoranta pitävät tärkeänä (2005 s. 210, 214).

Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina Teamsissa. Koimme, että tämä oli käytännöllinen tapa, mutta silti pohdimme verkossa toteutettavan haastattelun vaikutuksia haastattelun kulkuun. Vuorovaikutus on erityyppistä etäyhteyden välityksellä kuin kasvokkain. Haastattelutilanne ei ole täysin luonnollinen, joten siihen voi vaikuttaa osapuolten jännittyneisyys, tutkija myös vaikuttaa haastatteluun aktiivisesti, halusi tai ei (Eskola & Suoranta, 2005, s. 210, 214). Haastattel-

taviin saattoi vaikuttaa myös se, että haastattelut nauhoitettiin ja että niitä kerrottiin käytettävän osana tutkimusta. Pohdimme yhdessä, että joihinkin tutkimuksemme teemoihin olisi voinut perehtyä haastattelutilanteessa syvällisemmin, vaikka saimmekin tutkimukseemme mielestämme laadukkaan aineiston. Haastattelutilanteesta pyrimme tekemään mahdollisimman rauhallisen ja turvallisen. Osallistuja olivat ilmaisseet halunsa osallistua tutkimukseemme ja haastattelun tallentamiseen. Haastatteluissa pyrimme olemaan mahdollisimman puolueettomia tuomatta omia näkemyksiämme esiin.

Haastateltavien henkilötietoja ei ole usein tarpeellista tuoda julki niin että heidät voitaisiin tunnistaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.13). Olimme erityisen tarkkoja anonyymiteetin suojaamisessa. Emme kirjanneet ylös haastateltavien nimiä tai muita tunnistetietoja. Emme kokeneet, että esimerkiksi tieto haastateltavien työpaikasta, paikkakunnasta tai sukupuolesta olisi tuonut tutkimukseemme lisäarvoa. Haastateltavien taustatiedoilla ei näyttänyt olevan merkitystä tutkimusilmiön rakentumiseen tutkimuksessamme. Tutkimus aineiston keräämisessä ja säilyttämisessä tulee käyttää tietoturvallisia palveluja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s.13). Tallensimme haastatteluaineistot ja käsitelimme aineistoamme tietoturvallisesti pilvipalvelussa, poistamme aineistot heti tutkimukseemme valmistuttua.

Aineistomme analyysivaiheessa olemme avanneet konkreettisesti fenomenografisen analyysimme kaikki vaiheet päätyen tuloksiin ja johtopäätöksiin. Luotettavuutta lisätäksemme raporttimme sisältää otteita haastateltavien puheenvuoroista. Kategoriajärjestelmämme katsotaan olevan Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 169) mukaisesti riittävä ja oikeudenmukainen aineistomme kuvaajana, sillä jokainen haastattelu on sijoitettavissa näiden kategorioiden sisälle. Fenomenografinen tutkimus voi joutua kritisoinnin kohteeksi, mikäli analyysiprosessi ei ole riittävän läpinäkyvä (Huusko & Paloniemi 2006, s.169). Pyrimme avaamaan analyysiprosessiamme niin, että lukijan on mahdollista ymmärtää kategorioiden muodostumista alkuperäisilmaisujen, merkitysyksikköjen, alakategorioiden ja pääkategorioiden esimerkkien kautta. Analyysiprosessin yksityiskohtainen



avaaminen pidensi tämän työn teoriaosuutta, mutta arvioimme sen lisäävän työmme arvoa.

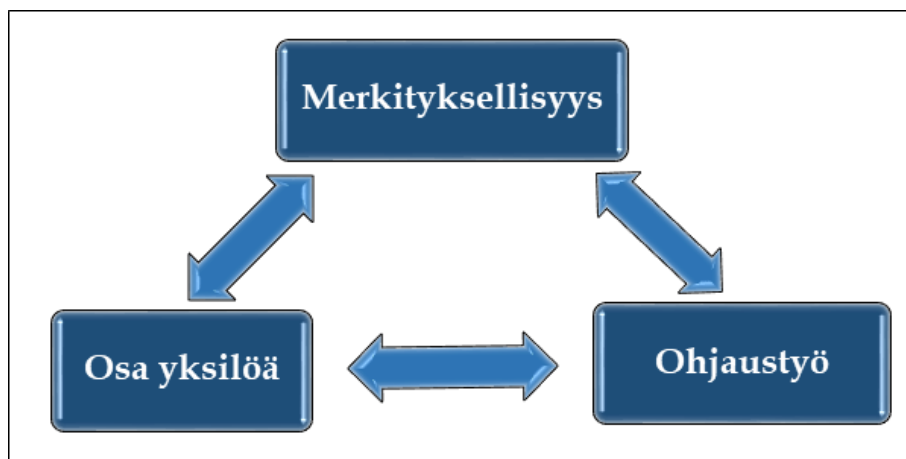
Laadullisen tutkimuksen perinteeseen kuuluu, että tutkimuksen tuloksia ei yleistetä, vaan ne nähdään tapauskohtaisena ilmiön kuvaamisena. Tämä perinne pätee myös meidän tutkimuksessamme, tuloksia ei ole tarkoitus yleistää (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksemme kannalta ei ollut merkityksellistä luetuttaa aineistoa haastateltavilla, koska tutkimuksemme kohdistui haastateltavien sen hetkiseen subjektiiviseen käsitykseen. Fenomenografinen lähestymistapa ymmärtää yksilön moninaiset käsitykset ilmiöstä sekä käsitysten muuttuvan luonteen (Kettunen, 2021). Tutkimuksemme aikataulutimme tutkimusaiheen rajaukseen sopivaksi ja riittäväksi. Tutkimuksen suunnitteleminen lähti käyntiin keväällä 2023.

## 4 OPINTO-OHJAAJIEN VAHVUUSKÄSITYKSET: TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksemme perusteella opinto-ohjaajien käsitykset vahvuuksista on jaettava kolmeen kuvauskategoriaan eli käsitystapaan: *vahvuudet osana yksilöä, ohjaustyön näkökulma sekä vahvuuksien merkityksellisyys ohjauksessa* (kuvio 2). Vaikka nämä kolme keskeistä teemaa voidaan erottaa selkeästi toisistaan, ne voidaan myös kietoa tutkimuksemme kautta opinto-ohjaajien vahvuuskäsitykseksi. Vahvuuksia kuvattiin laajana ja moniselitteisenä käsitteenä. Teemat kytkeytyivät vahvasti toisiinsa.

### Kuvio 2

*Opinto-ohjaajien käsitykset vahvuuksista ovat jaettavissa kolmeen käsitystapaan.*



### 4.1 Yksilön vahvuudet

Ensimmäisessä kategoriassa, *osa yksilöä* opinto-ohjaajat käsittivät vahvuudet ilmiönä, joka kuvattiin osana yksilöä. Opinto-ohjaajien kuvaama ilmiö voidaan käsittää kehänä, jonka keskellä on yksilö. Kehällä ovat yksilölliset vahvuudet, joita yksilö käyttää. Yksilön vahvuudet ovat yksilöllisiä, pysyviä tai muuttuvia sekä tilannesidonnaisia. Opinto-ohjaajat luonnehtivat vahvuuskäsityksiään ilmai-

suilla yksilölliset luontevahvuudet, arvot, taidot, ominaisuudet ja temperamentti-  
piirteet. Esille nousi myös käsitys, että vahvuus voi olla luontaista lahjak-  
kuutta tai synnynnäinen luonteenpiirre.

*”Kaikilla on taitoja ja kaikilla on kykyä. Ja myöskin semmoista ihan luontaista, pu-  
hutaan semmoista lahjaa siihen, että osaa jotain enemmän kuin jotain muuta...”*

Vahvuuksien koettiin pitävän sisällään paljon erilaisia osa-alueita. Vahvuuksien  
luonnetta kuvattiin pääsääntöisesti muuttuvaksi sekä kehittyväksi, mutta osin  
myös pysyväksi. Niiden kehittäminen edellyttää kuitenkin vahvuuksien tunnis-  
tamista.

*”Kyllä niihin vahvuuksiin totta kai voi vaikuttaa ja niissä voi kehittyä. Ja myöskin,  
että oppii tunnistamaan, koska sehän on aina se lähtökohta.”*

Temperamentti nähtiin osin pysyvänä, mutta myös kehittyvänä vahvuutena.  
Persoonaan liittyvät vahvuudet, resilienssi ja positiivinen elämänasenne ajatel-  
tiin olevan enemmän pysyviä ominaisuuksia. Vahvuuksiin kuvattiin vaikutta-  
van ikä, kokemukset sekä elämäntilanne. Elämäntilanteen mukaan tietty vahvuus  
saattaa olla vahvemmin esillä ja myöhemmin nousta taas eri vahvuus.

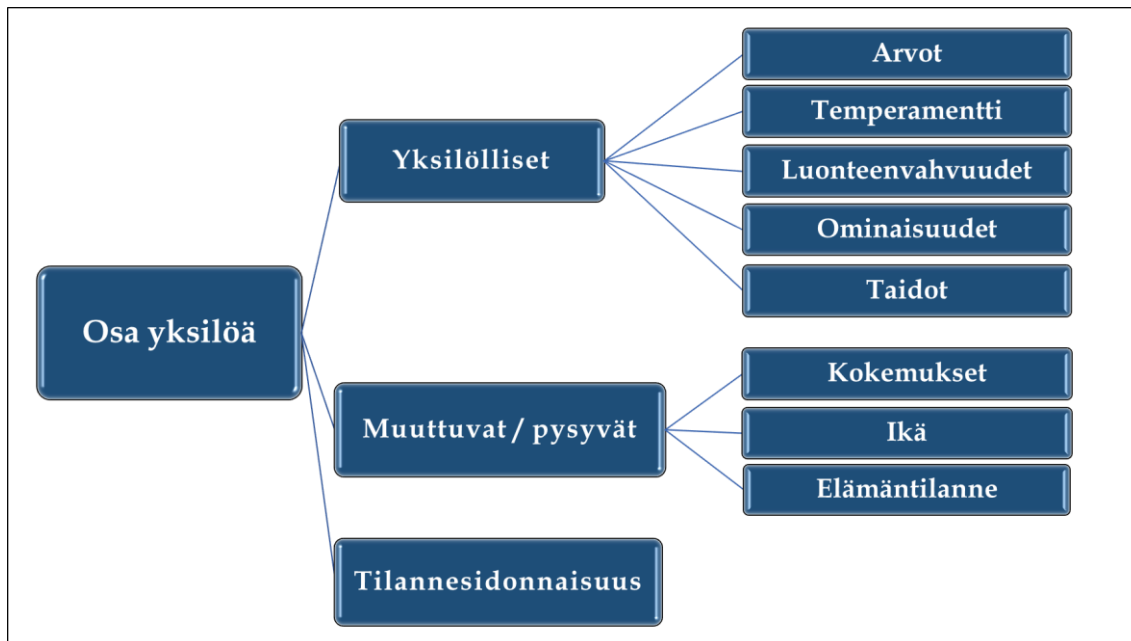
*”No varmasti osa on pysyvämpiäkin... kyllä mä koen että ne on muuttuvia. Jossakin  
tietyissä elämäntilanteessa voi olla että joku tietty vahvuus nousee sieltä vahvem-  
min esille, ne on semmoisia mitä ihminen pystyy kehittämään.”*

Vahvuudet koettiin myös ominaisuutena, joka voi kääntyä itseään vastaan, jos  
jokin vahvuus on liikaa käytössä. Opinto-ohjaajat kuvasivat, että kiinnostuksen  
kohteet ohjaavat vahvuuksia, lisäävät motivaatiota ja kertovat oppilaan vah-  
vuuksista.

Opinto-ohjaajat kuvasivat vahvuuksia laajasti, eivätkä ne rajautuneet pelkästään  
luontevahvuuksien kuvaamiseen. Kuvio 3 kuvaa opinto-ohjaajien käsitysten  
jäsentymistä yksilöllisiin, muuttuvaan tai pysyvään luonteeseen sekä tilan-  
nesidonnaisiin käsityksiin vahvuuksista.

### Kuvio 3

*Opinto-ohjaajien käsitykset vahvuuksista osana yksilöä.*



## 4.2 Vahvuusajattelu on merkittävä osa ohjaustyötä

Toisena kategoriana opinto-ohjaajien haastatteluista nousi *vahvuudet osana ohjaustyötä*. Vahvuuskäsitys ohjastyössä jakautui oppilaitoskontekstiin sekä oppilaitoksen ulkopuoliseen ulottuvuuteen. Oppilaitoskonteksti sisältää ohjaustyön näkökulmasta menetelmäresursseja, joihin sisältyvät ohjauksen materiaalit sekä ohjausvuorovaikutus ja yhteistyö oppilaitoksessa. Ohjaustyön näkökulmasta oppilaitoskontekstissa voidaan tunnistaa menetelmäresurssien lisäksi myös aikaan liittyviä aikaresursseja.

Opinto-ohjaajien kuvaillessa vahvuuskäsityksiään oppilaitoskontekstissa nousi esiin moninaisia käytössä olevia vahvuusmenetelmiä. Menetelmäresursseina kuvattiin oppikirjoja, oppikirjojen lisämateriaaleja, muita tehtäviä ja testejä, erilaisia ohjauskortteja ja vahvuusmenetelmätyöskentelyä. Näitä ohjaustyön menetelmiä sovelletaan, lavennetaan ja niistä haetaan pohtimisen aihetta opinto-ohjauksessa.

Opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksistä nousivat esiin myös opintomenestys ja opintojen etenemisen seuraaminen, mitkä koettiin osana opinto-ohjausta sekä

osana vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä. Opintojen seuraaminen nähtiin yhtenä menetelmänä, mutta ei ainoana keinona vahvuuksien tunnistamisessa oppilaitoskontekstissa. Opintomenestys mahdollistaa joltakin osin vahvuuksien esiin nostamista, lisäksi tulee keskittyä nuoren kokonaisvaltaiseen vahvuuksien tarkasteluun ja hyvinvoinnin tukemiseen.

*“Ohjaajalla on opsin mukaan kaksi keskeistä tavoitetta, opintojen etenemisen vahvistaminen ja jatko-opintoihin ohjaaminen, se on aika selkee ja pinnallinen. Itse koen, että tärkeintä on se nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi ja kasvu ja sen tukeminen.”*

Oppilaitoskontekstia kuvattiin menetelmäresurssien lisäksi aikaresurssien kautta. Aikaresurssit mahdollistavat opinto-ohjaajien ohjaustyötä vahvuusohjauksen näkökulmasta. Opinto-ohjaajat kuvasivat vahvuuksien kannalta merkityksellisiksi aikaresursseiksi oppituntien ryhmäohjauksen, pienryhmäohjauksen, yksilöohjauksen sekä mahdollisuuden tulla opinto-ohjaajan luokse ”avomien ovien” periaatteella. Vahvuuksiin liittyvä työskentely nähtiin prosessina, joka on syytä jakaa osiin ja vaatii aikaa. Prosessissa perehdytetään vahvuuksiin, syvennetään tietämystä, nostetaan vahvuudet esiin, hyödynnetään vahvuuksia ja mahdollistetaan niiden hyödyntäminen.

Oppilaitoskontekstissa nousi esiin myös vuorovaikutus sekä oppilastuntemus ja yhteiskunnallinen tietämys sekä niiden hyödyntäminen. Vuorovaikutus kuvattiin tärkeänä menetelmäresurssina, joka on sidoksissa aikaresurssiin. Opinto-ohjaajat kuvailivat vuorovaikusta myös vahvuustietämyksen kannalta merkityksellisenä, sillä se mahdollistaa ohjattavan itsereflektion. Vuorovaikutus mahdollistaa palautteen saamisen opinto-ohjaajalta, vertaisilta sekä muilta opettajilta. Vuorovaikutuksen avulla ei vain jaeta positiivista palautetta, vaan käydään keskusteluja, jossa voidaan kysyä, peilata, kannustaa, sanoittaa ja saada esiin yksilön oma näkemys vahvuuksista. Opinto-ohjaajien kuvauksissa vahvuusohjaus nähtiin osin intuitiivisena toimintana. Vahvuusohjausta ei toteuteta aina tiedosteuttisesti ja suunnitelmallisesti, vaan se kuvattiin luonnollisena lähestymistapana ohjauksessa.

*“Mulla ei ole minkäänlaista kaavaa mitä kysyn, mä toimin ihan tilanteen mukaan eli se riippuu opiskelijasta ja jotenkin näen sen heti mitä pitäisi kysyä.”*

*“Tarvitaan peiliä, joka nostaa niitä vahvuuksia esiin ja kiinnittää huomion niihin. Just varmaan vähän kliseisesti aina sanotaan, että mihin sen huomion kiinnittää niin se vahvistuu.”*

Oppilaitoskontekstiin liittyi myös yhteistyön merkitys oppilaitoksessa. Vahvuuksia käsiteltiin joissakin työyhteisössä ja joidenkin opinto-ohjaajakollegoiden kanssa. Rajallisen ajan kuvattiin vaikuttavan yhteistyöhön. Yhteistyötä vahvuuksien näkökulmasta kuvattiin käytänteiden ja materiaalien jakamisena sekä yhteistempauksina. Vahvuudet opinto-ohjauksen näkökulmasta nähtiin mahdollistamassa vahvuustyötä ja pitkäjänteisyyttä, mikä koettiin yksilölle ja työyhteisölle hyödyllisenä ja hyvinvointia lisäävänä. Opinto-ohjaajat kuvasivat, että yhteistyössä syntyy ideoita ja jaetaan tietoa ja että jokainen pääsee hyödyntämään omaa tapansa tehdä työtä.

Opinto-ohjaajien vahvuuskäsitykset jäsentyivät ohjastyön näkökulmasta oppilaitoskontekstin lisäksi oppilaitoksen ulkopuoliseen ulottuvuuteen. Haastateltavat nostivat esiin, että ohjattavia tulisi tukea tunnistamaan omia vahvuuksiaan myös työelämästä, vapaa-ajalta ja harrastuksista. Vahvuusohjaustyössä hyödynnetään työelämästä ja vanhemmilta saatua palautetta. Opinto-ohjaajat hyödyntävät omassa työssään oppilaitoksen ulkopuolista ulottuvuutta vahvuusohjauksessa.

Opinto-ohjaajien käsityksistä nousi esiin myös haasteita, jotka liittyivät aikaresursseihin, menetelmäresursseihin sekä yksilöihin tai ryhmään. Haasteet painottuivat aikaresursseihin ohjauksessa. Haasteina nähtiin työmäärä ja työn pirstaleisuus. Haastateltavat kokivat, että ohjaustyö on kiireistä eikä aikaa ole riittävästi. Menetelmäresurssien näkökulmasta vahvuustyöskentelyyn liittyvät menetelmät kuvattiin osin monimutkaisina ja koettiin epävarmuutena omasta osaamisesta.

*Ohjaustyö on monesti aika kiireistä ja aika on rajallista ja monia asioita pitäisi käydäkin sen opiskelijan kanssa läpi.”*

Opinto-ohjaajien mukaan myös oppilastuntemuksen puute vaikutti vahvuuksiin liittyvään ohjaustyöhön. Ryhmän haasteet liittyivät opinto-ohjaajien mukaan ryhmän ilmapiiriin ja dynamiikkaan sekä oppilaiden yleiseen tyytymättömyyteen opinnoista. Ohjaustyön haasteeksi kuvattiin yksilöiden haastavat kehitysvaiheet, taidot ja itsetuntemus. Haastatteluista nousi esille myös käsitys, että koulu on ympäristönä ongelmakeskeinen, jolloin vahvuudet voivat jäädä huomaamatta. Haasteet vaikuttivat negatiivisesti oppilastuntemukseen, vahvuuksien tunnistamiseen sekä vahvuuksien käsittelemiseen.

Opinto-ohjaajat toivoivat, että koulutusta vahvuusosaamiseen olisi tarjolla enemmän. Toisaalta koettiin myös, ettei lisäkoulutukselle tässä viitekehyksessä ole tarvetta. Koulutusta toivottiin käytännön menetelmistä tukea tarvitsevien vahvuusohjaustyöhön. Opinto-ohjaajat olivat myös pohtineet omia vahvuuksiinsa ja kokivat pääsevänsä hyödyntämään niitä omassa työssään, tosin välillä oli työskenneltävä myös ei niin vahvoilla alueilla.

*“Kyllä mä varmaan suht hyvin tunnistan omia vahvuuksia, mutta myöskin semmoista kehitettävää ikuisesti on.”*

*“Mä tässä työssä varmasti saan ihan hyvän määrän vahvuuksiani käyttöön, mutten kaikkea ihan maksimaalisesti ja sit joudun operoimaan jollain opotyön osa-alueella vähä semmosellakin alueella, joka ei oo itelle ihan luontanen vahvuus, mutta sen näkee kyllä, että työ tekijäänsä opettaa.”*

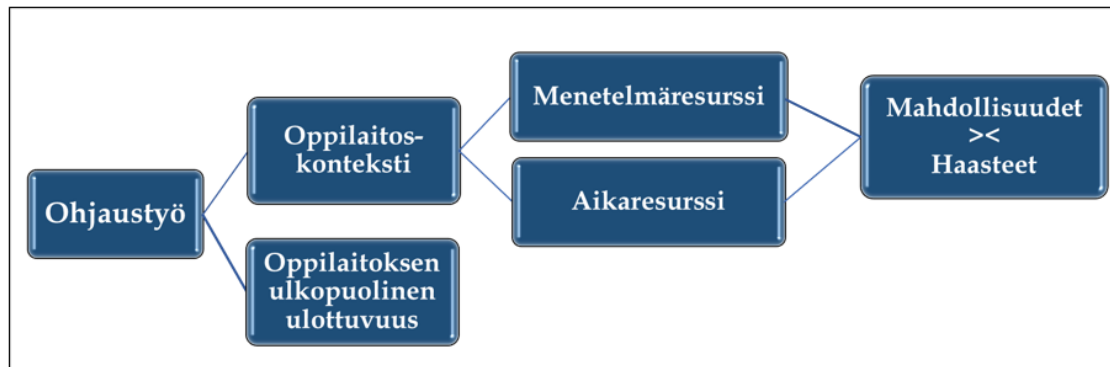
Opinto-ohjaajien ohjaustyön taustalta voitiin tunnistaa siihen vaikuttavia tekijöitä. Opinto-ohjaajat kuvasivat koulutuspohjan sekä moninaisten täydennyskoulutuksien vaikuttavan omaan vahvuuskäsitykseen. Persoona, aiemmat opinnot ja kiinnostuneisuus kuvattiin taustatekijöiksi opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksiin.

Ohjaustyön näkökulmasta opinto-ohjaajat kuvasivat käsityksiään, jotka olivat liitettävissä oppilaitoskontekstiin sekä oppilaitoksen ulkopuoliseen ulottuvuuteen. Oppilaitoskontekstista voidaan erottaa aika ja menetelmä resursseja, jotka mahdollistavat ja toisaalta haastavat ohjaustyötä. Vaikka nämä kontekstit kohtaavat

ohjaustyössä, muotoutui niistä selkeästi erotettavat kategoriat. Asiaa ilmentää kuvio 4.

#### Kuvio 4

*Opinto-ohjaajien vahvuuskäsitys ohjaustyön näkökulmasta.*



### 4.3 Merkityksellisyiden näkökulma

Viimeisessä kategoriassa opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksistä nousi esiin *vahvuuksien merkityksellisyys ohjauksessa*. Merkityksellisyys on läsnä oppilaitoskontekstissa sekä oppilaitoksen ulkopuolisessa ulottuvuudessa. Merkityksellisyys nostaa vahvuuskäsityksessä esiin niin ohjaustyön, yhteisön kuin yksilönkin viitekehykset, joita on mahdoton erottaa toisistaan vahvuuksien merkityksellisyttä tarkasteltaessa, sillä ne nivoutuvat tiiviisti toisiinsa.

Opinto-ohjaajat kokivat vahvuuksien merkityksellisyiden konkretisoituvan yksilön vahvuuksien tunnistamisen kautta. Vahvuuksien tunnistaminen kuvattiin merkitykselliseksi ohjattavan opintoihin ja koulunkäyntiin liittyen. Haastateltavat kuvasivat vahvuuksien tunnistamisen tukevan opiskelijaa sopivien opiskelumenetelmien tunnistamisessa sekä lisäävän motivaatiota. Vahvuudet nähtiin osana opiskeluidentiteetin rakentumista.

*“...käytännönläheiseenkin asiaan löytää vahvuustyöskentelyn kautta kättä pidempää.”*

*“...missä koet, että oot hyvä ja taitava ja mietitään taidot ja vahvuudet, ruvetaan rakentamaan semmoista osaamisidentiteettiä.”*



Esille nousi myös näkemys, että opiskelu on mielekkäämpää, jos opiskelija tunnustaa omat vahvuutensa ja pystyy hyödyntämään niitä. Opintojen suorittamisessa on mahdollisuus ottaa huomioon myös yksilön vahvuudet, jolloin opiskelijalle voidaan esimerkiksi löytää sopiva tapa tehtävien suorittamiseksi. Oppilaat kokevat arvostusta, kun opettajat sanoittavat vahvuuksia myös oppiaineiden ulkopuolelta. Vahvuuksien ja positiivisen palautteen tunnistaminen ja hyödyntäminen esimerkiksi omassa CV:ssä nähtiin myös merkityksellisenä.

*“...kun heille niitä vahvuuksia nimetään, tulee sellainen olo, että se fyysiikan opettaja ei ole kiinnostunut pelkästään siitä, miten osaan fysiikkaa, vaan hän arvostaa minua.”*

*“Kun he CV:tä tekee, niin jos siellä on kehuja, niin muistakaa näitäkin laittaa siihen omaan CV:hen, miten työnantaja teitä on arvioinut, että he huomaisi kaiken sen palautteen mitä he ympäriltä saa, oppisivat myös kiinnittää huomiota positiivisempaa palautteeseen.”*

Opinto-ohjaajat kokivat oppilaan vahvuuksien tunnistamisen tärkeänä lähtökohdaksi valinnaisten opintojen pohdinnassa sekä ylioppilaskirjoitussuunnitelman tekemisessä. Oppilaiden vahvuuksia hyödynnettiin myös TET- harjoittelupaikkaan ohjaamisessa.

*“TET-harjoittelu, kun mä tiedän jonkun tiettyjä vahvuuksia ja tiedän jonkun työpaikan missä niille saattais olla vaikka käyttöä, niin saatan semmosia ikäänkuin kohtaamisia koittaa saada aikaan”*

Vahvuudet koettiin merkitykselliseksi myös kouluyhteisön kannalta. Tässä näkemyksessä korostettiin positiivista vaikutusta kouluviihtyvyyteen sekä ryhmäytymiseen, myös vertaisten vahvuuksien nimeäminen ja palautteen saaminen vertaisilta koettiin merkitykselliseksi.

*“...vahvuudet että ne on kouluviihtyvyyden kannalta mun mielestä ihan äärimmäisen tärkeitä...”*

*“Meillä on sellaista taitobongausta mikä tehdään kavereista ja sitä selän takana hyvä puhumista, että tavallaan myös semmoista ryhmäyttävää toimintaa...”*

Vahvuudet koettiin merkityksellisenä koulun ulkopuolisessa ulottuvuudessa. Omien vahvuuksien tunnistaminen helpottaa yksilöä tulevaisuutta koskevien valintojen tekemistä, ammatinvalintaa ja myös jatko-opintoihin hakeutumisessa.

Opinto-ohjaajat kokivat, että vahvuudet ohjaavat tiedostamatta ja tiedostaen opiskelijoiden valintoja. Vahvuuksien tunnistaminen koettiin merkitykselliseksi, jotta he löytäisivät alan, missä voisivat hyödyntää omia vahvuuksiaan. Vahvuuksien käyttämisen työelämässä nähtiin olevan yhteydessä siihen, että työ koettiin mielekkääksi sekä työn laatuun vaikuttavana tekijänä.

*“Ehkä ohjaisi tekemään oikeampia valintoja sinulle itselle, Että se tie olisi pikkuisen helpompi. ”*

*“...ihminen, vaikka työelämässä tekee parasta jälkeä saadessaan vahvuuksiaan käyttää. Ja myös todennäköisesti nauttii enemmän tekemisestään.”*

Vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen koettiin olevan merkityksellistä myös oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Iso osa hyvinvointia nähtiin olevan sen, kun opiskelija pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan hyödykseen opiskeluissaan. Vahvuuskeskeisyyden oppilaitosympäristössä koettiin lisäävän opiskelijoiden hyvinvointia sekä psykologisen turvallisuuden kokemusta.

*“Vahvuuskeskeisyys oppilaitosympäristössä on ylipäätään myös sitä hyvinvointia ja psykologista turvallisuutta lisäävää, että nuoreenkaan ei tarvitse ajatella niin, että minä olen yhtä kuin nämä minun opintosuoritukset, vaan mut voidaan nähdä täällä vähän laajempänä ja osaavampana yksilönä, kun vaikka ne fysiikan vitosriivit.”*

Opiskelija ei koe olevansa yhtä kuin heikosti suoritettut opintosuoritukset, kun hänet nähdään laajempänä ja osaavampana yksilönä kuin suorituksensa. Aineistosta nousi myös esiin näkemys, että omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa saamaan positiivisen, itsevarman ja realistisen kuvan itsestä.

Opinto-ohjaajien näkemyksistä nousi esille, että vahvuuksien hyödyntäminen lisää opiskelijan toimijuutta sekä haastavista tilanteista selviytymistä eli resilienssiä. Vahvuuksien hyödyntäminen auttaa opinto-ohjaajien kuvausten mukaan ohjattavaa löytämään omat voimavaransa sekä saattamaan asiat loppuun vaikeuksista huolimatta.

*“Ajattelen, että se on ihmisyyden kannalta älyttömän tärkeätä... myös opintojen kannalta tärkeätä, että pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan niin saa ne asiat tehtyä ja maaliin silloinkin kun elämässä on vaikka jotain vähän hankalaakin.”*

Opinto-ohjaajien haastatteluista nousi käsitys, jonka mukaan jokaisella tulisi olla ymmärrys siitä, missä on hyvä ja missä pärjää – toisaalta myös nähdä omat kehittymismahdollisuudet asioissa, joita vielä harjoittelee. Tämän koettiin vaikuttavan opiskelijoiden tasavertaisuuden kokemukseen ja vähentävän vertailua. Kun ohjattava tuntee omat vahvuudet, hänellä on mahdollisuus kehittyä ja asettaa itselleen tavoitteita.

*“...sitten voi kehittyä ja asettaa itselleen niitä tavoitteita, kun tuntee niitä omia vahvuuksia ja hyviä puolia.”*

Vahvuuksien merkityksellisyyden lisäksi opinto-ohjaajat nostivat esiin realiteettien merkityksen vahvuuksien rinnalle. Opinto-ohjaajat kuvailivat vahvuudet muuttuvina ja kehittyvinä, joten vahvuuksien kehityskohteiden tunnistamiselle merkityksellisyyttä antaa kehittymisen mahdollisuudet sekä valintoja peilaaminen realiteetteihin.

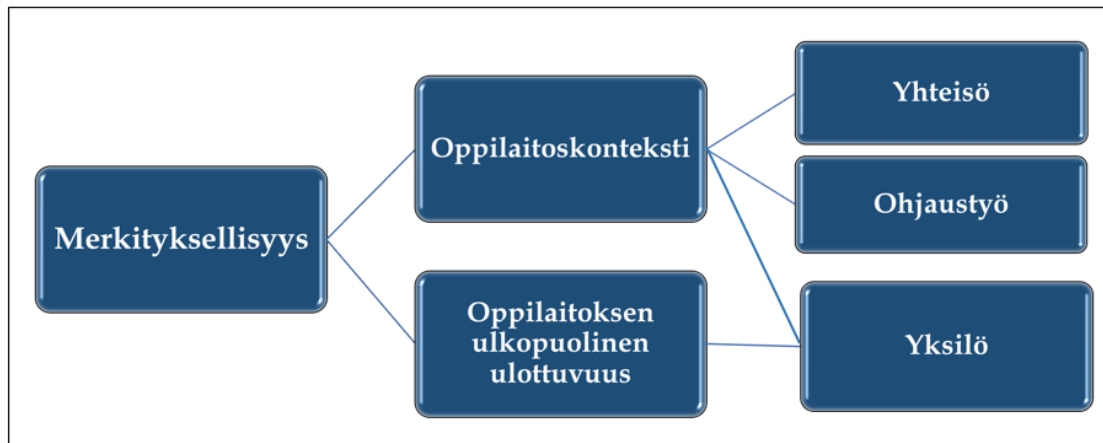
Vahvuusohjaus nousi itsessään merkitykselliseksi opinto-ohjauksessa. Oppilaitoskontekstissa vahvuudet nähtiin keskeisenä osana opinto-ohjaajien työtä sekä ohjausprosessiin, työmenetelmiin, ”pelikentän luomiseen” ja toimijuuden tukemiseen. Oppilaitoskonteksti kietoutui tutkimuksessamme yhteisön ja yksilön kautta koulun ulkopuoliseen ulottuvuuteen valintojen ja tulevaisuusajattelun kautta. Näin käsitys vahvuuksista saa myös laajemman merkityksellisyyden elämän mielekkyyden, kaikkien edun ja maailman paremmuuden kautta kietoutuen näihin ulottuvuuksiin.

Merkityksellisyyden näkökulmasta opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksistä nousi esiin vahvuuksien merkityksellisyys ohjauksessa, jonka jäsentymistä ilmentää kuvio 5. Merkityksellisyys nousee esiin opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksissä oppilaitoskontekstissa niin yhteisön, ohjaustyön kuin yksilön kautta, mitkä nivoutuvat tiiviisti toisiinsa. Merkityksellisyys linkittää oppilaitoksen ulkopuolista ulottuvuutta yksilön kautta oppilaitoskontekstiin. Oppilaitoksen ulkopuolinen

ulottuvuus sekä oppilaitoskonteksti yhdistyvät vahvuuskäsityksissä myös merkityksellisyyden kautta.

### Kuvio 5

*Vahvuuksien merkityksellisyyden jäsentyminen.*



## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinto-ohjaajat näkivät vahvuudet laajana ja moniselitteisenä ilmiönä. Yhtäläinen näkemys kyseisestä asiasta kävi ilmi myös lähdekirjallisuudesta. Esimerkiksi Hyvärinen ym. teoksessa (2021, s. 10) kuvattiin ilmiön moninaisuutta. Myös Wenström (2022) on tuonut esiin vahvuuskäsitteen sekä vahvuuksiin perustuvien ohjausmenetelmien moninaisuutta (Katajisto 2023, s. 23).

Tutkimuksemme perusteella opinto-ohjauksessa vahvuuksia voidaan tarkastella kolmesta toisiinsa sidoksissa olevasta ja yhteen nivoutuvasta näkökulmasta: yksilön vahvuudet, vahvuudet osana ohjausta ja vahvuuksien merkityksellisyys.

Opinto-ohjaajat kuvasivat *vahvuuksia osana yksilöä*. Wenström (2022) kuvailee vahvuuksia lähes identtisesti luontaisina kyvykkyyksinä, taitoina ja osaamisena, kiinnostuksena, arvoina ja resursseina (Wenström, 2022, s. 35–53). Tutkimuksemme mukaan – poikkeuksena Wenströmin näkemykseen – temperamenttia pidettiin muuttuvana ominaisuutena. Sen sijaan positiivinen elämänsenne sekä resilienssi nähtiin melko pysyvinä vahvuuksina. Jokaisella ihmisellä koettiin olevan vahvuuksia ja ne käsitettiin laajemmin kuin pelkkinä luontevahvuuksina. Tutkimuksemme mukaan voidaan todeta, että opinto-ohjaajien käsitys vahvuuksista oli laaja. Eri vahvuusteorioissa vahvuudet nähdään lähinnä yksilön ominaisuutena, eivätkä ne jäseny – kuten tutkimuksessamme merkityksellisyyden tai ohjausnäkökulman kautta.

Opinto-ohjaajat kuvasivat vahvuuksia muuttuvina, kehittyvinä ja osin melko pysyvinä osana yksilöä. Niiden kehittäminen edellyttää vahvuuksien tunnistamista. Opinto-ohjaajat kertoivat, että vahvuuksiin vaikuttaa elämäntilanne, kokemus ja ikä. Näkemys on samansuuntainen Wenströmin (2022) vahvuuskäsityksen kanssa, missä hän näkee taidot ja osaamisen vahvuuksina, jotka kehittyvät harjoittelemalla ja ovat opittavissa. Taitojen oppimisessa voidaan hyödyntää vahvuuksia. Tutkimuksemme mukaan on perusteltua päätellä, että ohjauksessa tulisi ottaa huomioon vahvuuksien muuttuva luonne. Tällöin tunnistetaan ohjattavan mahdollisuus oppia ja kehittää omia vahvuuksiaan sekä oppimistaan.

Tutkimuksessamme nousi esiin myös se, että vahvuudet voidaan käsittää myös haitallisina, jos niitä käyttää liikaa. Wenström on samaa mieltä: luonteenvahvuuksia hyödynnettäessä tulisi löytää sopiva tasapaino, jotta ne eivät vaikuttaisi negatiivisesti hyvinvointiin (Wenström, 2022, s. 48, 41). Tätä selittänee se, että vahvuudet ovat tilanteeseen sidonnaisia (Miao, 2023, s. 51–53). Tutkimuksemme mukaan vahvuusohjauksessa tulisi ottaa huomioon vahvuuksien kontekstisidonnaisuus.

*Ohjaustyön* näkökulmasta opinto-ohjaajat kuvasivat vahvuuksiin liittyvää ohjausta arjessa käytettyjen menetelmien ja niiden laajan soveltamisen kautta. Ohjaustyöhön linkittyi vahvasti vuorovaikutuksen näkökulma ja intuitio. Katajisto (2023) nimeää ohjauksen menetelmiä ja niiden yksilöllistä yhdistämistä, joita voidaan hyödyntää vahvuusohjauksessa (Katajisto, 2023, s. 22–23). Tutkimuksemme mukaan haastateltavat ovat Katajiston (2023) kanssa samoilla linjoilla. Vahvuuksien tunnistamisen menetelmät ovat paljon enemmän kuin valmiit materiaalipaketit: ne ovat arkipäiväisiä opetusmateriaaleja sekä vuorovaikutusta ohjattavien kanssa (Katajisto, 2023, s. 22–23). Myös Hyvärinen ym., (2021, s. 11) on todennut vahvuuksiin perustuvan ohjaustyön menetelmien olevan moninaiset. Mielestämme on tärkeää tunnistaa näitä menetelmiä ja käyttää niitä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Menetelmiä tunnistamalla ja vahvuusohjausta avaamalla voidaan vastata haastattelemiemme opinto-ohjaajien kuvaamiin haasteisiin materiaalien monimutkaisuudesta sekä epävarmuudesta niiden käytön suhteen.

Vahvuusohjaus ei edellytä monimutkaisten menetelmien hallitsemista. Hyvärisenkin ym. mukaan (2021, s. 6) ohjausta voidaan kohdentaa vahvuuksiin monella eri tavalla mukailien ohjauksen teoreettista näkökulmaa. Käsitteemme mukaan on ensiarvoista, että ohjaaja on tietoinen omasta ajattelutavastaan ja toimintaansa ohjaavasta ihmiskäsityksestä. Oleellista on löytää itselle ja omille ohjattaville sopivat työskentelytavat. Esimerkiksi osaa vahvuusohjaukseen tarkoitettuja materiaaleja ei koettu itselle sopiviksi, mutta se ei estänyt vahvuuksien työstämistä ohjattavan kanssa. Haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että on tärkeämpää löytää itselle sopiva työskentelytapa kuin käyttää ohjausmateriaalia vain niiden

olemassaolon vuoksi. Tutkimuksemme antoi kullekin opinto-ohjaajalle tilaisuuden pohtia omaa vahvuuskäsitystään, joka mahdollistaa oman ohjausajattelun ja toimintatapojen kehittämistä.

Opinto-ohjaajat pyrkivät tunnistamaan oppilaiden vahvuuksia myös oppilaitoksen ulkopuolelta, kuten harrastuksista tai työstä saatujen kokemusten avulla. Tämä on perusteltua, sillä esimerkiksi Katajisto (2023) tuo tutkimuksessaan ilmi sen, että vahvuusperustainen ohjaus auttoi oppilaita tunnistamaan vahvuuksia myös oppilaitoksen ulkopuolelta. Ja näitä oppilaat eivät olleet aikaisemmin ajatelleet vahvuuksinaan. (Katajisto, 2023, s. 68–71.)

Opinto-ohjaajat kertoivat, että he hyödyntävät oppilastuntemustaan ja ohjausosaamistaan sekä yhteiskunnallista tietämystään ohjattavien vahvuuksien tunnistamisessa. Tämän ajateltiin tuovan ohjattavalle positiivisia kokemuksia sekä auttavan heitä tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Merkityksellisinä nähtiin myös menetelmät, joissa hyödynnettiin vertaisia vahvuuksien tunnistamisessa ja sanoittamisessa.

Tutkimuksemme kautta vahvuusohjauksessa oli löydettävissä ohjauksellinen prosessi, jossa tunnistetaan vahvuuksia, syvennetään tietämystä, nostetaan vahvuuksia esille, hyödynnetään näitä vahvuuksia ja lisäksi mahdollistetaan ohjattavalle vahvuuksien hyödyntäminen. Prosessin vaiheet nivoutuivat toisiinsa. Viitekirjallisuudessa vahvuuksiin taitoina liitetään samankaltaista kuvausta tunnistamisen, arvostamisen, tietoisien käytön ja hyödyntämisen kautta sekä myös muiden ihmisten vahvuuksien näkeminen ja arvostaminen (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 108–109; Miao, 2023, s. 51–53). Tutkimuksemme mukaan vahvuusohjauksen prosessi vaatii aikaa. Samassa yhteydessä kuitenkin kerrottiin, että ajalliset resurssit ovat rajalliset ja osin jopa riittämättömät.

Vahvuusohjaus on yhteisöllistä työtä. Se olisi parhaimmillaan oppiaineet ylittävä toimintamalli, jolloin sen hyödyt voisivat olla mittavammat kuin ainoastaan ohjauksessa hyödynnettäessä. Tällä hetkellä vahvuuksien hyödyntäminen ohjauk-

nessa jää yksittäisten toimijoiden kiinnostuksen varaan. Lähdekirjallisuuden mukaan positiivisen pedagogiikan edellytyksenä oppilaitoksessa on yhteisesti jaettu ja kaikki toiminnan tasot sekä henkilöstöryhmät kattava ajattelu ja toiminta sekä positiivinen johtaminen (Katajisto, 2023, s. 22–23; Wenström, 2020, s. 30).

Opinto-ohjaajien käsityksistä nousi esiin *vahvuuksien merkityksellisyys*, jota voidaan kuvata kokonaisvaltaisena ja sillä nähtiin olevan laaja merkitys ohjauksessa. Myös viitekirjallisuudessamme vahvuuksien merkityksellisyys on tunnistettu: vahvuuksien käyttäminen lisää hyvinvointia monella osa-alueella ja vahvuudet voivat toimia myös myönteistä kehitystä suojaavana voimana. Lisäksi vahvuuksien tunnistamisella on kouluun kiinnittymisen ohella myös vaikutusta opiskelumotivaatioon ja opinnoissa selviytymiseen. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 100; Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 44–45; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 31, 36, 73.) Hyvärinen (2021, s. 6) tuo esille vahvuusperustaisten menetelmien merkityksellisyyttä niin opinnoissa kuin opintojen jälkeen.

Opinto-ohjaajien vahvuuskäsityksen merkityksellisyys nousi esille se, että opinto-ohjaajat kokivat vahvuuksien tunnistamisen merkitykselliseksi myös koulun ulkopuolelta, kuten harrastuksista ja työkokemuksista. Myös Wenströmin (2022, s. 17, 233) mukaan on perusteltua, että opiskelijoita autetaan tunnistamaan osaamista, luonteenvahvuuksia, erilaisia kyvykkyyksiä ja lahjakkuuksia myös koulun ulkopuolelta.

Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen edistävät ohjattavan koulunkäyntiä ja oppimista sekä vahvistavat arvostetuksi tulemisen kokemusta. Oppilas nähdään laajempänä ja osaavampana yksilönä eikä vain tämän opintosuoritusten kautta. Vahvuusohjaus tukee oppilaan hyvinvointia ja kehittää itsetuntemusta, resilienssiä, toimijuutta sekä positiivista käsitystä itsestä. Myös Seligmanin (2010, s. 233) ja Wenströmin (2022 s. 33–34) mukaan vahvuustyöskentelyn päämääränä on ihmisen hyvinvoinnin edistäminen. Myös opetushallitus on asettanut edellä kuvattuja tavoitteita ohjaukselle opetussuunnitelmien perusteissa



sekä hyvän ohjauksen kriteereissä (Opetushallitus 2024; 2019a; 2014b; Opetushallitus 2023).

Vahvuudet ovat merkityksellisiä ja oleellinen osa opinto-ohjauksen ydintä. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että opinto-ohjaajien käsitys vahvuuksista vaikuttaa siihen, miten he hyödyntävät vahvuusohjausta. Vahvuusohjaus on kaikkien etu. Se lisää elämän mielekkyyttä ja hyvinvointia.

## 6 POHDINTA

Tutkimustyömme aikana perehdyimme moneen aiheitamme käsittelevään lähteeseen ja pohdimme niihin kirjattujen käsitteiden sanatarkkoja ilmaisuja: vahvuusperustainen ohjaus – vahvuuksiin perustuva ohjaus. Vaikka päädyimme käyttämään tekstissämme lähteissä käytettyjä ilmaisuja, mielsimme ne käsitteeksi vahvuusohjaus.

Tutkimuksemme tuo uutta näkökulmaa vahvuuksien jäsentämisessä opinto-ohjauksessa nostaten esiin vahvuusohjausta ja sen merkitystä. Lisäksi tutkimuksemme perusteella voidaan tarkastella opinto-ohjaajien työtä ja työkenttää vahvuusnäkökulmasta. Vahvuuksien merkityksellisyys nousi yhdeksi tavaksi jäsentää vahvuuksia. Merkityksellistä on sekin, että vahvuusohjaus nähdään opinto-ohjauksen ydintehtävänä.

Kuten tutkimuksessamme kuvaamme, pidetään vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä yhtenä osa-alueena peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen ohjausta. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että opinto-ohjaajien käsitysten perusteella vahvuusohjaus tukee opinto-ohjaukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, kuten omaa tulevaisuutta ja jatko-opintoja koskevien valintojen tekemistä. Tämän vuoksi ohjauksessa olisikin perusteltua kehittää vahvuuksiin liittyvää osaamista.

Jokainen meistä on varmasti joskus kokenut, että ympäristömme tai kasvattajamme eivät ole arvostaneet vahvuuksiamme tai rohkaisseet niiden käyttöön. Energisyys on nähty häiritsevänä levottomuutena ja rauhallisuus liiallisena ujoutena – sen sijaan, että ne olisi nähty vahvuuksina. Jokaisen ohjaus- ja opetustyössä toimivan tulisi tarkastella omia arvojaan ja asenteitaan sekä reflektoida vahvuusnäkömystään. Tällöin voimme tulla tietoisiksi vahvuuksista, joita tiedostamatta arvotamme. Näin voimme oppia arvostamaan kouluinstituutiossa kaikenlaisia vahvuuksia. Tutkimuksemme aikana haastattelemillemme opinto-ohjaajille sekä

meille tutkijoille tarjoutui mahdollisuus reflektoida omia vahvuusnäkemystämme.

Vahvuusohjauksessa tulee huomioida vahvuuksien kontekstisidonnaisuus sekä avata tätä näkökulmaa myös ohjattaville. Kontekstisidonnaisuuden avulla voidaan mahdollistaa sellaisia tilanteita, joissa ohjattavat pääsevät hyödyntämään vahvuuksiaan ja he oppivat huomaamaan, millaisia vahvuuksia milloinkin kannattaa ottaa käyttöön. Lisäksi vahvuuksien kehittyvää luonnetta tulee avata vahvuusohjauksessa, sillä omien vahvuuksien tiedostamisen avulla ohjattava ymmärtää voivansa kehittyä ja oppia uusia taitoja.

Opinto-ohjaajat toivat esille arkisia keinoja, joita he hyödyntävät vahvuusohjauksessa. Näiden arkisten menetelmien mahdollisuuksien näkeminen, soveltaminen sekä yhteinen keskustelu niiden mahdollisuuksista ovat tärkeä osa vahvuustyön kehittämistä sekä menetelmien käytön aloittamista.

Opinto-ohjaajien vahvuusohjaus on tärkeää työtä, jolla voidaan vaikuttaa positiivisesti yksilöön, yhteisöön sekä yhteiskuntaamme. Kuten tutkimuksestamme käy ilmi, opinto-ohjaajat kokevat, että ohjaustyötä rasittaa kiire, jolloin ohjattavan yksilöllinen kohtaaminen jää toissijaiseksi. Vahvuusohjaus toteutuakseen vaatii aitoa vuorovaikutusta ja turvallisen ilmapiirin. Valitettavasti tämä ei ole mahdollisia ilman riittävää ohjaukseen käytettävää aikaa.

Opinto-ohjausta määrittelevissä asiakirjoissa vahvuuksien tunnistaminen on tunnustettu tavoite, mutta tarvittaisiinko käytännön ohjaustyöhön kuitenkin lisää yhteisiä koko toimintaympäristöä koskevia toimintatapoja. Jääkö vahvuuksien hyödyntäminen ohjauksessa tällä hetkellä yksittäisten opettajien ja ohjaajien kiinnostuksen varaan? Vahvuusohjaus olisi parhaimmillaan oppiaineet ylittävä toimintamalli, jolloin sen hyödyt voisivat olla paljon mittavammat kuin ainoastaan ohjauksessa hyödynnettäessä. Kiistatonta on, että yhteistyön kautta voimme tehdä tulevaisuustyötä ja tukea yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen intoa sekä us-

koa tulevaisuuteen. Vahvuudet tulisi nähdä laaja-alaisena ilmiönä eli yksilön, ohjaustyön ja merkityksellisyyden kokonaisuutena, jota avaamalla vahvuustyön mahdollisuudet pääsevät kukoistukseensa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten ohjattavat käsittävät vahvuudet, miten vahvuustyö ilmenee arjessa heidän käsitysten mukaan ja millainen vahvuusohjaus on ohjattavien näkökulmasta merkityksellistä. Oma tutkimuksensa voisi olla myös, millaisia käsityksiä oppilaitosten ammattilaisilla on vahvuuksista ja onko oppilaitoksissa käytänteitä tai työnjakoa, jolla edistetään vahvuusohjausta.

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A., (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Menetelmä viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan* (153-166). Hansaprint.
- Aaltio, I., & Puusa, A., (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (177-188). Gaudeamus.
- Avola, P., & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus*. BEEhappy Publishing Oy.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingin Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingin Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), (162-173). Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/347949020\\_Fenomenografia\\_laadullisena\\_tutkimussuuntauksena\\_kasvatustieteissa](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa).
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (11-45). Vastapaino.
- Hyvärinen, S., Kangas, H., Löf, J., Rautio, K., Riponiemi, N. & Uusiautti, S. (2021). *Vahvuusperustaisen tulevaisuusohjauksen kehittämismatka ja VAHTO-malli Lapin korkeakouluissa*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-294-8>

- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (141-145). Gaudeamus.
- Kallinen, K., Pirskanen, H., & Rautio, S. (2018). *Sensitiivinen tutkimuksessa*. (2.painos).
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Katajisto, M. (2023). *Voimat kehiin! Yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien kokemuksia vahvuusperustaisesta ohjauksesta*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Haettu osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65715/978-952-337-366-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ketamo, H., Ollila, J., & Paaso, L. (2022). *Miten huomata yhä moninaisempaa osaamista?*. [Muistio, Lapin Sitra] Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista/>.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Luthans, F. Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). *Positive psychological capital: beyond human and social capital*. *Business Horizons* 47 (1), (45-49). Haettu osoitteesta

<https://core.ac.uk/download/pdf/188133761.pdf>.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. (3.painos). Gummerus.

Miao, M. (2023) *Onnistuneen oppimisen lukuvuosi*. PS-kustannus.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

OECD. 2019. *ECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework*. Haettu osoitteesta

[https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf).

Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta [perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](#) (oph.fi).

Opetushallitus (2019a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Haettu osoitteesta [Lukion opetussuunnitelmien perusteet | Opetushallitus](#) (oph.fi).

Opetushallitus (2024). *Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>.

Opetushallitus (2023). *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n%20ohjauksen%20kriteerit\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hyv%C3%A4n%20ohjauksen%20kriteerit_0.pdf).

Pasanen, T. (2014). Opinto-ohjauksen kehittämisen dilemmat – eli kuinka talous tunkee ohjaukseen. Teoksessa P. Juutilainen, H. Pasanen, & M. Alanko-Turunen (toim.), *Arvokas ohjaus* (11-18). Multiprint.

Peavy, R. (2021). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. E-versio. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77979/978-951-39-8877-7\\_jyx.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77979/978-951-39-8877-7_jyx.pdf?sequence=1).

Peavy, R. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus.

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Seligman, M. (2010). Flourish: Positive psychology and positive interventions. *The Tanner lectures on human values* (1-56). Haettu osoitteesta <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4a79b4e70eaef1ac1f2039a1b33e302db771b7f6>.
- Seligman, M. (2002). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. Haettu osoitteesta 10-7\_Seligman2002.pdf (umich.edu).
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä. Teoksessa K. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (111-128). PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu osoitteesta Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (tenk.fi).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Valtioneuvosto. (2020). *Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma*. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162326/Opinto-ohjauksen%20kehitt%C3%A4misohjelma.pdf>
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Vehviläinen, S. (2022). *Ohjaustyön opas*. (5. painos.) Gaudeamus.
- Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions. Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. [Väitöskirja,



Helsingin yliopisto]. Haettu osoitteesta

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/0863c1a2-91a1-45e9-b86f-a71cd9338718/content>.

Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla. Opas laajan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa*. Ps-kustannus.

Wenström, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa.

Teoksessa T. Mykrä (toim.), *Oppimisen iloa ilmiöpohjaisesti (30-40)*. Haettu osoitteesta

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/371199/oppimisen-iloa-ilmiopohjaisesti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

- Hyvä ohjaus
  - *Mitä on hyvä ohjaus?*
  
- Vahvuuskäsitys
  - *Mitä ovat mielestäsi vahvuudet?*
  - *Millä tavoin tunnistat vahvuuksia?*
  - *Koetko niiden tunnistamisen tärkeäksi?*
    - *jos kyllä, niin miksi?*
  
- Vahvuuskäsitys oppilaanohjauksessa
  - *Miten käsityksesi vahvuuksista näkyy käytännön ohjaustyössä?*
  - *Ohjaatko ohjattavia tunnistamaan omia vahvuuksia?*
    - *jos vastasit kyllä, niin miksi ja miten? Jos et, niin miksi?*
  - *Ohjaatko ohjattavia hyödyntämään omia vahvuuksiaan?*
    - *jos vastasit kyllä, niin miksi ja miten? Jos et, niin miksi?*
  - *-Koetko, että edellä käsitellyt asiat kuuluvat ohjaustyöhön?*
    - *jos vastasit kyllä, niin miksi? Jos ei, niin miksi?*
  - *Miten käsittelet vahvuuksia eri ikäisten kanssa?*
  - *Hyödynnätkö ohjattavan vahvuuksia ohjaustyössäsi?*
    - *jos kyllä, niin miten?*
  
- Hyväksi koetut ohjausmenetelmät
  - *Mitkä ohjauksen menetelmät olet kokenut hyödylliseksi ja toimivaksi, miksi?*
  - *Miten olet hyödyntänyt näitä toimivia työtapoja? (esimerkkejä)*
  - *Onko ohjattavien ikään liittyen jotain erityispiirteitä, jotka tulisi mielestäsi huomioida ohjauksessa?*

- **Vahvuusosaaminen**
  - *Onko koulutuksesi antanut vahvuusosaamista ohjaustyöhösi?*
  - *Oletko saanut vahvuusosaamista jostain muualta, jos kyllä, niin mistä?*
  - *Teetkö kollegoidesi kanssa yhteistyötä vahvuusperustaisessa ohjauksessa?*
  - *Koetko, että tarvitset lisää osaamista? Jos kyllä, niin millaista?*
  - *Koetko vahvuusosaaminen tärkeäksi ja hyödylliseksi ohjauksessa, jos kyllä niin miksi?*
  
- **Tausta**
  - *Mikä on koulutustaustasi? Onko sinulla opinto-ohjaajan koulutus?*
  - *Mikä on työtehtäväsi? (esim. perusopetuksen opinto-ohjaaja)*
  - *Kuinka kauan olet työskennellyt opinto-ohjaajana?*
  - *Kuinka paljon sinulla on ohjattavia?*