

Tiina Mehto

**NARRATIIVINEN TUTKIMUS
VAHVUUSLÄHTÖISEN OSAAMIS-
IDENTITEETIN KEHITTYMISESTÄ
AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Tiina Mehto: Narratiivinen tutkimus vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ammattikorkeakoulussa

Pro gradu -tutkielma, sivumäärä 120 sivua, 18 liitesivua

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus, elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Syyskuu 2023

Dynaamiset muutokset työympäristössä ja koulutusorganisaatioissa haastavat sekä opettajia että opiskelijoita huolehtimaan jatkuvasta osaamisen kehittämisestä ja pedagogisesta hyvinvoinnista. Tässä tutkimuksessa on tutkittu Haaga-Helia ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeeseen liittyvän Voimakehävalmennuksen osallistujien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä narratiivisen otteen avulla.

Tapaustutkimuksen kontekstina toimi Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa järjestetty Voimakehävalmennus. Tutkimuksen päätavoitteena oli tutkia, miten Voimakehävalmennus on tukenut ammattikorkeakoulun henkilöstön vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä. Alatutkimuskysymyksenä oli: miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujien toimijuudessa ohjaajana ja opettajana neljä kuukautta valmennuksen jälkeen sekä mitkä tekijät haastavat ja mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimushenkilöinä toimi kahdeksan (N=8) Haaga-Helia ammattikorkeakoulun työntekijää, jotka osallistuivat Voimakehävalmennukseen 2.11.2022-10.2.2023.

Tutkimuksen aineistotyyppinä käytettiin kyselylomakkeita, haastatteluja ja työpajojen materiaalia. Tulokset koostuivat hermeneuttis-fenomenologisesti koostetuista aineistokokonaisuudesta ja narratiivisista tyyppitarinoista. Tutkimuksessa konstruointiin kolme vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä kuvaavaa tyyppitarinaa, joita yhdisti välittävä opettajuus.

Tulosten mukaan Voimakehävalmennus tuki osallistujien vahvuuslähtöistä osaamisidentiteetin kehittymistä eri tavoin riippuen heidän lähtötilanteestaan, motivaatiostaan ja tavoitteistaan. Vaikka suoraa siirtovaikutusta ei havaittu Voimakehävalmennuksen sisältämien työkalujen käytön suhteen, valmennus syvensi osallistujien vahvuuslähtöistä osaamisidentiteettiä ja lisäsi itsetuntemusta, erilaisuuden ymmärtämistä ja vahvuuslähtöistä ajattelua. Joidenkin tutkittavien mukaan se oli vaikuttanut myös heidän uudenlaisessa orientoitumisessa ohjaustilanteessa. Valmennus koettiin tukevan myös yhteisöllisyyttä ja yhdessä oppimista.

Tulosten mukaan opettajien ja ohjaajien pedagogista hyvinvointia ja vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymistä haastaa eniten tehokkuus- ja resurssiajattelu. Vahvuuslähtöinen ohjaaminen nähtiin kuitenkin tärkeänä ja hyödyllisenä edistäen pedagogista hyvinvointia ja tuloksellisuutta organisaatiossa. Opettajien ja ohjaajien oma innostus, aika kehittymiselle, vertaisoppimisen mahdollisuudet ja positiivinen johtaminen tukevat vahvuuslähtöistä ohjaamista ja siinä kehittymistä.

Avainsanat: osaamisidentiteetti, vahvuuslähtöinen ohjaus, oppimisen siirtovaikutus, pedagoginen hyvinvointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Tiina Mehto: Narrative research on the development of a strength-based competence identity in the Haaga-Helia University of Applied Sciences
Master's thesis, 120 pages, 10 appendices (18 pages)
Tampere University
Master's degree in Educational Sciences, Lifelong learning and education
September 2023

Dynamic changes in the work environment and in the educational organizations challenge both teachers and students to take care of continuous competence development and pedagogical well-being. The focus of this thesis was to study strength-based competence identity development of the participants of Haaga-Helia University of Applied Sciences in the SOLE project by using a narrative approach.

The context of the case study was Voimakehä training program organized at the Haaga-Helia University of Applied Sciences. The main goal was to study how the Voimakehä training concept has supported and enabled the development of the strength-based competence identity of the university of applied sciences personnel. The sub-research questions were: how has strength-based guidance evolved, and how is it visible in participants' agency as counselors and teachers four months after the training, and what factors challenge and enable the development of strength-based guidance in the context of a university of applied sciences. There were eight (N=8) employees from Haaga-Helia University of Applied Sciences, who participated in this research, as well as the Voimakehä training organized during 2.11.2022-10.2.2023.

The research material consisted of questionnaires, interviews and material from two workshops. The results consisted of hermeneutically-phenomenologically compiled data sets and narrative type stories. In the study, three stories were constructed describing the development of a strength-based competence identity, all unified by the caring approach in teaching and guiding.

According to the results, the Voimakehä training concept supported the development of participants' strength-based competence identity in different ways, depending on their individual situation, motivation and goals. Although there were no direct transfer effects in terms of Voimakehä tool usage in teaching and guiding after four months of the training, the training deepened the participants' strength-based competence identity and increased their self-knowledge, appreciation of diversity and strength-oriented thinking. Some participants reported a change in their orientation towards guidance situations. The training was also felt that it supported collaborative learning and a sense of community.

Performance orientation and resource thinking challenge the development of teachers' and counsellors' pedagogical well-being and strength-based competence identity. However, strength-based guidance was seen as important and beneficial, promoting pedagogical well-being and productivity in the organization. According to the results, strength-based guidance was seen as important and useful, in terms of the pedagogical well-being and productivity in the studied organization. Based on the results the teachers' own enthusiasm, time for development, opportunities for peer learning and positive leadership enable strength-based guidance and strength-based competence identity development.

Keywords: competence identity, strength-based guidance, learning transfer, pedagogical well-being

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	VAHVUUSLÄHTÖINEN OHJAUS TUKEMASSA PEDAGOGISTA HYVINVOINTIA AMMATTIKORKEAKOULUSSA	11
2.1	Ammatillisen opettajuuden ja ohjauksen muutos.....	11
2.2	Ammatillinen toimijuus, osaamisidentiteetti ja osaamisen siirtovaikutus.....	13
2.3	Positiivinen pedagogiikka vahvuuslähtöisen ohjauksen taustalla.....	17
2.4	Opiskelijan ja opettajan pedagoginen hyvinvointi.....	23
3	ORGANISAATION MERKITYS VAHVUUSLÄHTÖISESSÄ OHJAAMISESSA	30
3.1	Positiivinen organisaatio ammatillisen kehittymisen tukena.....	30
3.2	Vahvuusperustainen opetus ja ohjaus korkeakouluopetuksessa.....	33
3.3	Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ohjausmalli hyvinvoinnin ja toimijuuden tukena	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.1	Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ja tutkijan rooli.....	38
4.2	Tutkimuksen tavoite ja rajaus.....	41
4.3	Tapaustutkimus: Haaga-Helian Voimakehävalmennus.....	44
4.4	Tutkimusmenetelmän valinta.....	46
4.5	Narratiivinen lähestymistapa.....	48
4.6	Aineiston valinta ja keruumenetelmät.....	51
4.7	Tutkimuksen kulku.....	53
4.8	Aineiston käsittely ja analyysi.....	56
5	TULOKSET	62
5.1	Vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kehittyminen ja toimijuus.....	62
5.1.1	<i>Voimakehävalmennuksen osallistujien vahvuuslähtöinen ohjausidentiteetti ennen valmennusta</i>	62
5.1.2	<i>Osallistujien odotukset ja tavoitteet Voimakehävalmennuksen osalta</i>	64
5.1.3	<i>Koettu oppiminen ja omien tavoitteiden saavuttaminen valmennuksen jälkeen</i> ...	64
5.1.4	<i>Käsitys itsestä vahvuuslähtöisenä osaajana valmennuksen jälkeen</i>	66
5.1.5	<i>Osaamisidentiteetin muutos osallistujien kokemaan toimijuuteen</i>	68
5.1.6	<i>Yhteenveto tuloksista</i>	70
5.2	Vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa.....	72
5.2.1	<i>Vahvuuslähtöisen ohjaamisen merkitys ja hyödyt</i>	72
5.2.2	<i>Opetuksen ja ohjaamisen kehittämistä haastavat tekijät</i>	77
5.2.3	<i>Vahvuuslähtöisen opetuksen ja ohjaamisen kehittämistä mahdollistavat tekijät</i> ..	81
5.2.4	<i>Yhteenveto tuloksista</i>	84
5.3	Vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistarinat.....	87
5.3.1	<i>Sydämellä työtä tekevä verkkopedagogi Henkka</i>	87
5.3.2	<i>Hyötyjen kautta ajatteleva ongelmanratkaisuhakuinen Heini</i>	90
5.3.3	<i>Opiskelijalähtöinen rinnallakulkija Hanski</i>	92
5.3.4	<i>Yhteenveto narratiivisen analyysin tarinoista</i>	94
6	POHDINTA	96
6.1	Johtopäätökset.....	96
6.2	Tieteellinen kontribuutio ja tutkimuksen merkityksellisyyden pohdinta.....	104
6.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	105
6.4	Tutkimuksen arviointi.....	109
6.5	Jatkotutkimusehdotukset.....	112

LÄHTEET	114
LIITTEET	121
Liite 1: Tutkimusmenetelmät ja aineiston kuvaus	121
Liite 2: Tutkittavien informointi	122
Liite 3: Lähetetty saatekirje Voimakehävalmennuksen ennakkokyselyyn	127
Liite 4: Aineistonhallintasuunnitelma	128
Liite 5: Pro gradu tutkielman eteneminen ja aineistonkeruu	130
Liite 6: Ennakkokysely	131
Liite 7: Aineistonkeruu 14.11.2022 workshopista	134
Liite 8: Aineistonkeruu 16.11.2022 workshopista	135
Liite 9: Loppukysely.....	136
Liite 10: Haastattelukysymykset.....	138

TAULUKOT

TAULUKKO 1. PEITTOMATRIISI	43
TAULUKKO 2. TUTKITTAVIEN TAUSTAT	52
TAULUKKO 3. HAASTATELUAINEISTON KATEGORIAT	58
TAULUKKO 4. ESIMERKKI AINEISTON TEEMOITTELUSTA	59
TAULUKKO 5. TUTKIMUSMENETELMÄT, AINEISTON KUVAUS JA TALLENNUSMUOTO	121
TAULUKKO 6. TUTKIMUSTA VARTEN KERÄTTÄVÄ AINEISTO	128
TAULUKKO 7. TUTKIMUSPROSESSIN TULOKSENA SYNTYVÄ AINEISTO	128

KUVIOT

KUVIO 1. OSAAMISIDENTITEETIN KEHITTYMINEN IDENTITEETIN JA OSAAMISEN VUOROVAIKUTUKSESSA	14
KUVIO 2. OSAAMISIDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA SEN ERI TASOT	15
KUVIO 3. OPETTAJAN JA OPISKELIJAN PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN ULOTTUVUUDET	24
KUVIO 4. PERMA-TEORIA HYVINVOINNISTA JA ONNELLISUUDESTA	26
KUVIO 5. PRIDE-TEORIA POSITIIVISESTA JOHTAJUUDESTA JA POSITIIVISISTA ORGANISAATIOISTA	33
KUVIO 6. TUTKIMUSAINIESTON KERÄÄMISAIKATAULU	54
KUVIO 7. AINEISTOANALYYSI JA SEN PÄÄVAIHEET	57

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia 2022-2023 Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Voimakehävalmennukseen osallistuneiden henkilöiden vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehitystä SOLE-hankkeen aikana (Haaga-Helia, s.a.a). SOLE-hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke vuosina 2022-2023, jonka tavoitteena oli luoda Haaga-Helian ammattikorkeakoulun rakenteisiin liitettäviä konkreettisia opiskelijan elämänhallintaan ja hyvinvointia kestävästi parantavia yhteisöllisiä ja voimaannuttavia toimenpiteitä sekä parantaa ohjauksen rakenteita ja muotoja ja lisätä hyvinvointia edistävää opetusta ja ohjausta (Haaga-Helia, 31.5.2022). Tutkimuksessa on tutkittu vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä yksilö- ja yhteisönäkökulmasta ammattikorkeakoulusta. Wenströmin (2022, s. 297) mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen oppilaitoksissa tulisi ulottua koko työyhteisön, organisaation ja johdon toimintaan.

Tämän tapaustutkimuksen kontekstina toimii Haaga-Helian SOLE-hankkeeseen liittyvä Voimakehävalmennus, joka järjestettiin 2.11.2022-10.2.2023 aikana. Tutkimuksen kohde on kahdeksan Voimakehävalmennukseen osallistuneen ammattikorkeakouluhenkilöstön osaamisidentiteetin kasvu ja kehitys. Tutkimuksessa tutkittiin, miten Voimakehävalmennus on tukenut ammattikorkeakouluhenkilöstön vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä, miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy heidän toimijuudessa neljä kuukautta valmennuksen jälkeen. Lisäksi tutkittiin, mitkä tekijät haastavat ja mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämistä ammattikorkeakoulukontekstissa.

Opiskelijahyvinvointia haastaa monet niin opiskelijan sisäiset kuin myös ulkoiset tekijät, ja se on erittäin ajankohtainen asia. Valtakunnallisen Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen (KOTT) vuoden 2021 tulosten mukaan 23,5 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijavastaajista koki yksinäisyyttä ja 41,1 prosenttia vastanneista koki jonkinasteista opiskelu-

uupumista. 12,3 prosenttia ammattikorkeakouluvastaajista koki masennusoireita ja 54,9 prosenttia vastaajista koki psyykkistä kuormittuneisuutta. Tulosten mukaan yli kolmannes eli 34,1 prosenttia vastaajista koki jopa kliinisesti merkittävää psyykkistä kuormittuneisuutta ja 32,2 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijavastaajista koki osattomuutta korkeakouluyhteisöstään. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2021; 2022.) KOTT-tutkimukseen vastanneista ammattikorkeakouluopiskelijoista yli puolet eli 54,5 prosenttia vastaajista oli kuitenkin kokenut opiskeluintoa kyselyä edeltävän kuukauden aikana. (THL, 2021.)

Opetus- ja kasvatustieteiden alan henkilöstön oma työhyvinvointi ja opettajien pedagoginen hyvinvointi on yhteydessä opiskelijoiden pedagogiseen hyvinvointiin ja sitä kautta heidän oppimiseensa (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021; Wenström, 2020a, s. 25). Pedagoginen toiminta tulee esiin opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa ja opettaja voi tiedostaa omaa toimintaansa reflektion ja dialogisuuden kautta. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021.) Pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseksi opettaja tai ohjaaja voi luoda oppijoilleen tai opiskelijoilleen sellaisia positiivisia tunnekokemuksia, jotka tukevat oppimisen prosesseja ja jotka edistävät yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (Kuittinen & Meriläinen, 2008, s. 9).

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeen yksi keskeinen kehittämiskokonaisuus on hyvinvointi ohjauksessa ja opetuksessa ja yksi kehittämisen kohde on vahvuuslähtöisen ohjauksen kehittäminen Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa osana SOLE-hanketta. SOLE-hankkeessa pyritään ottamaan muun muassa kantaa siihen, miten opiskelijoiden hyvinvointia ja elämänhallintaa tuetaan oppilaitoksen arjessa ja millainen opetus- ja ohjausvuorovaikutus edistää opiskelijoiden hyvinvointia. Hankkeen tavoitteena oli kouluttaa muun muassa Haaga-Helian henkilöstöön kuuluvaa henkilöstöä Wenströmin ja Halosen vuonna 2019 kehittämän Voimakehällisvalmennuksen kautta syksyllä 2022 ja keuhällä 2023. (Haaga-Helia, 31.5.2022.) Wenströmin (2020a, s. 142) mukaan opetus- ja kasvatustieteiden alan henkilöstön osaamisidentiteetin vahvistaminen ja tukeminen tukee henkilöstön hyvinvointia ja innostusta työhönsä muuttuvassa maailmassa. Opettajien ja ohjaajien oman osaamisidentiteetin omaksuminen on tärkeää, jotta voidaan

auttaa myös opiskelijoita heidän oman osaamisidentiteetin rakentamisessa. (Wenström, 2020a, s. 142).

Tämän työn keskeiset käsitteet ovat osaamisidentiteetti, vahvuuslähtöinen ohjaus, oppimisen siirtovaikutus eli transfer ja pedagoginen hyvinvointi. Osaamisidentiteetti on yksilön käsitys itsestä osaajana ja toimijana muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa. Se on dynaaminen eli ajassa muuttuva käsitys omista tiedoista, taidoista ja osaamisesta sekä miten niitä voi soveltaa erilaisissa yhteyksissä. Taustalla on ajatus jatkuvasta oppimisesta, osaamisen kehittamisestä ja ammatillisesta kasvusta. (Paaso & Maunu, 2022; Halonen Grekula & Wenström, 2020; Wenström 2020a, s. 142; Wenström, 19.11.2018.) Osaamisidentiteetin kehittämisessä keskeistä on osaamisen ja vahvuuksien tunnistaminen, nimeäminen ja hyödyntäminen, ja Wenströmin (19.11.2018) mukaan osaamisidentiteettiä on mahdollista tukea positiivisen laajan vahvuusnäkemukseen perustuvat ”voimakehäohjauksen” avulla. (Wenström, 2022, s. 171-293; 2018.)

Vahvuusperustainen tai vahvuuslähtöinen ohjaus perustuu positiiviseen pedagogiikka, jossa huomio on myönteisessä orientaatioissa ja virheiden sijaa kiinnitetään huomiota ihmisen luontaisiin vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin, jotka auttavat ja tukevat oppijaa käyttämään luontaisia vahvuuksiaan hyväksi oppimisessaan. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15-16; Uusiautti, Hyvärinen, Löf & Kangastie, 2021, s. 9; Wenström, 2020a, s. 32-33; 2020b, s. 31.)

Oppimisen siirtovaikutusta eli transferia voi tarkastella perinteisellä tavalla, miten yksilö pystyy hyödyntämään yhdessä tilanteessa tai tehtävässä oppimaansa tietoa tai taitoa uudessa tilanteessa. Lisäksi sitä voi myös tarkastella kehittävän tai aktiivisen transferin käsitteen kautta. Kehittävä transferssi on yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista oppimista, jolla voidaan yhdessä ratkaista haasteita. Aktiivinen transfer on oppijan tietoista, intentionaalista toimintaa sekä oppimisprosessin että transfer-tehtävän aikana. (Tuomi-Gröhn, 2000.) Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan yksilöiden toimintaa voidaan myös tarkastella seuraamuksellisina siirtyminä erilaisten muuttuvien sosiaalisten organisaatioiden välillä tai muuttuvan organisaation sisällä. Tässä ei ole kyse suoraan olemassa olevien tietojen tai taitojen siirtymisestä, vaan niiden tuottamisesta uudessa muuttuvassa tilanteessa ja ympäristössä. Tämä tarkoittaa

myös yksilön identiteetin ja toiminnan vähittäistä muuttumista vuorovaikutuksessa muuttuva työpaikan ja toimintaympäristön kanssa. (Tuomi-Gröhn, 2000.)

Pedagogiseen hyvinvointiin liittyy sekä opettajan että opiskelijan hyvinvointi, ja sitä voi tarkastella sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021; Korhonen & Toom, 2017). Pedagoginen hyvinvointi näkyy pedagogisena toimintana ja osaamisena vuorovaikutuksessa. Tähän liittyy sekä opettajan ja opiskelijan voimavarat ja voimaantuminen, itsesäätely ja motivaatio, kuten myös opettajan työhyvinvointi ja uudistuminen sekä opiskelijan osallisuus, oppiminen ja kehittyminen. Kaiken keskiössä on opettajan tieto, taito ja tunne sekä pedagoginen osaaminen ja opiskelijoiden minäpystyvyys ja onnistumisen kokemukset. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021.) Korhonen ja Toom (2017, s. 131-147) korostavat myös hyvinvoinnin ja kiinnittymisen vastavuoroista suhdetta opiskelijoiden pedagogisessa hyvinvoinnissa, joka auttaa aktiivisessa toimijuudessa.

Tämä tutkimus on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus, joka on tehty narratiivisella tutkimusotteella. Sosiokonstruktivistisen paradigman mukaan tässä tutkimuksessa tieto muodostuu sosiaalisen, vuorovaikutteisen ja yhteistoiminnallisen prosessin kautta, jossa se rakentuu yksilöiden ja yhteisön tarkastelun kautta. Tutkimus on toteutettu narratiivisen tutkimuskehiksen kautta, jossa pyritään ymmärtämään Voimakehävalmennukseen osallistujien kielellisesti kuvattuja kokemuksia dynaamisesti muuttuvan vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ammattikorkeakoulukontekstissa. (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 290-291 Metsämuuronen, 2006, s. 80-91; Puusa & Julkunen, 2020, s. 195; Tökkäri, 2018.)

Tässä työssä keskeinen teoreettinen viitekehys on sekä positiiviseen pedagogiikkaan perustuva vahvuuslähtöinen ohjaaminen että osaamisidentiteetti ja sen kehittyminen, joka on yhdistetty pedagogisen hyvinvoinnin viitekehukseen. Vähäsantasen ym. (2014) mukaan ammatillisen toimijuus ja sen kehittäminen tapahtuu aina jossain kontekstissa ja yhteisössä ja tässä tutkimuksessa Haaga-Helian ammattikorkeakoulu toimii tutkimuksen kontekstina, kun tarkastellaan, miten Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä kyseisessä organisaatiossa. Wenströmin (2022, s. 297) mukaan positiivinen pedagogiikka on oppilaitoksen läpileikkaavaa

toimintaa ja Halosen ym. (2020) mukaan osaamisidentiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisissa vertaisryhmissä ja verkostoissa. Organisaatioon liittyvänä teoreettisena viitekehyksenä ja tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on käytetty tukena Wenströmin (2020a, s. 69-96) positiivisen organisaation PRIDE-mallia.

2 VAHVUUSLÄHTÖINEN OHJAUS TUKEMASSA PEDAGOGISTA HYVINVOINTIA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Tässä luvussa käsitellään ammatillisen opettajuuden muutosta, ammatillista toimijuutta ja osaamisidentiteettiä, positiivista pedagogiikkaa, vahvuusperustaista opetusta ja ohjausta sekä opettajan ja opiskelijan pedagogista hyvinvointia.

2.1 Ammatillisen opettajuuden ja ohjauksen muutos

Yhteiskunta ja työelämä on ovat merkittävästi muuttuneet ja kehittyneet nopeasti, ja myös ammatillinen koulutuksen on täytynyt uudistua sen myötä vastaamaan uusia osaamisvaatimuksia. Ammatillisen koulutuksen reformissa haluttiinkin uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Tämän lisäksi haluttiin lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja sekä purkaa sääntelyä ja toimintojen päällekkäisyyksiä. (Malinen & Salo, 2018, s. 5-6; Raudusojä & Rinne, 2018, s. 17.) Malisen ja Salon (2018, s. 5-6) mukaan tämä vaatii myös uudenlaista opettajuutta, jossa opetus- ja ohjaushenkilöstön osaaminen tulee olla yhtä aikaa sekä laajaa ja syvällistä kuin myös yhdessä tuotettua ja jaettua.

Vähäsantasen, Paloniemen, Hökän ja Eteläpelton (2014) mukaan työelämän kehittämisessä tulee huomioida ammatillisten identiteettien uudistaminen ja niiden tukeminen. Heidän (2014) mukaansa sisäistä ammatillista uudistumista tarvitaan ennen kuin ulkoinen toiminta on mahdollista muuttua ja eheä ammatillinen identiteetti tukee työhyvinvointia, työniloa ja laatua ja sitä kautta myös työn tuottavuutta. Ammatilliset identiteetit eivät liity vain yksilöihin, vaan ne liittyvät myös yhteisöihin. Yhteisöllisten identiteettien rakentaminen ja

vahvistaminen onkin oleellista, kun toimitaan tiimimäisessä ja moniammatillisissa yhteisöissä. (Vähäsantanen ym., 2014.)

Ammatillisten opettajien työssä tarvitaan enemmän ohjaamista, kumppanuutta, konsultatiivista otetta sekä toimimista sidosryhmien ja verkostojen kanssa. Uudistava opettajuus haastaa myös opettajan identiteettityötä ja laajentaa sitä moniulotteisemmaksi. (Malinen & Salo, 2018, s. 6-18.) Vänskä (2018, s. 22) nostaa esiin amebamaisen ammatti-identiteetin, jossa erilaisten muuttuvien roolien myötä opetus- ja ohjaushenkilöstö joutuu tekemään identiteettityötään, asemoimaan itsensä ja osaamisensa uudessa toimintaympäristössä. Amebamainen identiteetti tarkoittaa, että se on tilanteessa ja roolista toiseen muuttuvaa, ajassa ja paikassa muuttuvaa ja jatkuvasti kehittyvää (Vänskä, 2018, s. 22). Myös Eteläpelto ym. (2014) nostavat esiin ammatilliseen identiteettiin liittyvän toimijuuden, joka vaihtelee eri tilanteissa yksilöllisestä kollektiiviseen.

Malisen ja Salon (2018, s. 12) mukaan ammatillisen koulutuksen toimijoiden osaamisperustaisuuteen pohjautuva työ on yhä monimuotoisempaa ja monitahoisempaa, johon liittyy opetustyön ohella myös opiskelijoiden ohjausta. Henkilökohtaistaminen ja ohjaus ovat vastavuoroista ja reflektiivisiä vuorovaikutusprosesseja, joihin liittyy näkyvää ammattiosaamista, mutta myös hiljaista kokemuksellista tietoa. (Malinen & Salo, 2018, s. 12-13.) Myös Vänskä (2018, s. 21) korostaa, että opettaja joutuu rakentamaan uudelleen omaa ammatillista identiteettiä muuttuvassa toimintaympäristössä. Vehviläisen (2014, s. 116) mukaan ohjauksen orientaatio tarkoittaa opettajan tai ohjaajan toimintamallia eli mitä he tekevät tietyssä tilanteessa käytännössä ja miten ohjaaja orientoituu näihin tilanteisiin. Ohjauksen orientaatioita ovat kannatteleva-, tutkiva-, ongelmanratkaisuorientaatio tai opettamisorientaatio (Vehviläinen, 2014, s. 116-121). Vehviläisen (2020) mukaan opettava orientaatio tarkoittaa ohjausinterventioiden järjestämistä suunnitelluksi poluksi, jossa kannattelevuus, tutkivuus ja ongelmanratkaisu vuorottelevat suunniteltuna polkuna. Vehviläisen (2020) mukaan ohjaustyö on jatkuvaa kehittymistä ja kehittämistä, jossa voi oppia. Hänen (2020) mukaansa myös ohjaajat itse tarvitsevat kannattelua, tutkivaa työskentelyä ja ratkaisuja oman ohjaustyönsä ongelmiin.

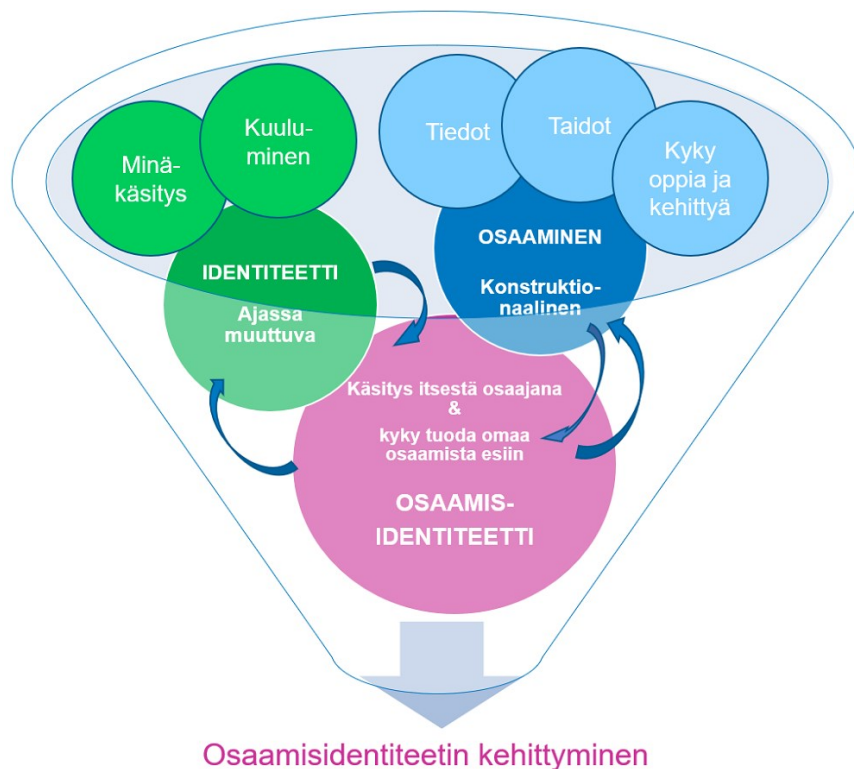
Malisen ja Salon (2018, s.13) mukaan uusi ammatillinen opettajuus edellyttääkin osaamisen ohjauksen, tunnistamisen, tunnustamisen ja arvioinnin laaja-alaisempaa huomioimista ja tämä tarkoittaa myös kykyä reflektoida yhdessä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa erilaisissa muuttuvissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Opettajan työ ja ammatillinen rooli muuttuukin oppimisprosesseja jäsentämisen lisäksi myös ohjaajaksi, valmentajaksi, tutoriksi tai mentoriksi, jossa on oleellista vuorovaikutukselliset toimintakäytänteet (Malinen & Salo, 2018, s.13; Vänskä 2018, s. 21). Vänskän (2018 s. 21) mukaan opettajan rooli nähdäänkin kohtaamisosaajana ja oppijan tavoitteiden merkityksellisyyden avaajana. Opettajan työ on myös monipuolistunut kohti yhteistoimijuutta ja jaettua asiantuntijuutta, joka tapahtuu erilaisissa ja useissa erilaisissa oppimisympäristöissä (Malinen & Salo, 2018, s. 13-15).

2.2 Ammatillinen toimijuus, osaamisidentiteetti ja osaamisen siirtovaikutus

Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi ja Vähäsantanen (2014, s. 21) määrittelevät, että toimijuudella yleensä viitataan aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen, osallisuuteen ja kokemuksiin oman työn ja elämän hallinnasta sekä myös todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Ammatillinen toimijuus vastaavasti on työntekijän ja/tai työyhteisön vaikuttamista, valintojen tekoa ja kannanottoa, joka kohdistuu omaan työhön ja/tai ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto ym., 2014, s. 22-24). Vehviläinen (2020) lisää toimijuuteen myös ohjauksen kontekstissa kiinnittymisen ja vastuun suhteessa kohteeseen, jonka parissa ollaan.

Raudasojan, Kukkosen, Koskelan, Jussilan ja Rantasen (2022) mukaan suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään ammatillisen identiteetin, työidentiteetin, ammatti-identiteetin ja osaamisidentiteetin käsitteitä kuvaamaan työhön liittyvää identiteettiä. Yhteistä näille kaikille on, että identiteetti muotoutuu sosiaalisissa suhteissa tunteiden myötävaikutuksessa, muuttuu tilanteiden mukaan ja rakentuu uudelleen tarinoiden kautta. Työ- ja ammatti-identiteetti liittyy työhön perustuvaan minäkäsitykseen ja yksilön suhteeseen työhön. (Raudasoja ym., 2022.) Osaamisidentiteetti verrattuna työ- ja ammatilliseen identiteettiin on yksilön käsitys itsestä osaajana ja toimijana muuttuvassa työelämässä ja

yhteiskunnassa, jossa työn tekeminen ei kiinnity yhteen alaan tai ammattiin. Osaamisidentiteetti kehittyy identiteetin ja osaamisen pohdinnan kautta vuorovaikutteisesti (kuvio 1). Se on dynaaminen eli ajassa muuttuva käsitys omista tiedoista, taidoista, asenteista ja osaamisesta sekä miten niitä voi soveltaa erilaisissa yhteyksissä (kuvio 1; kuvio 2). Taustalla on ajatus jatkuvasta oppimisesta, osaamisen kehittämisestä ja ammatillisesta kasvusta. Yksilön voimavarat, hyvinvointi ja muutosvalmiudet auttavat kohtaamaan työelämän nopeaa muutosta. Positiivisen psykologisen pääoman osatekijät, jotka ovat minäpystyvyys, optimismi, toivo ja resilienssi, yhdessä osaamisidentiteetin kanssa auttavat toimijuudessa, suunnittelussa, valinnoissa ja päätöksenteossa. (Halonen ym., 2020; Paaso & Maunu, 2022; Raudasoja ym., 2022.)

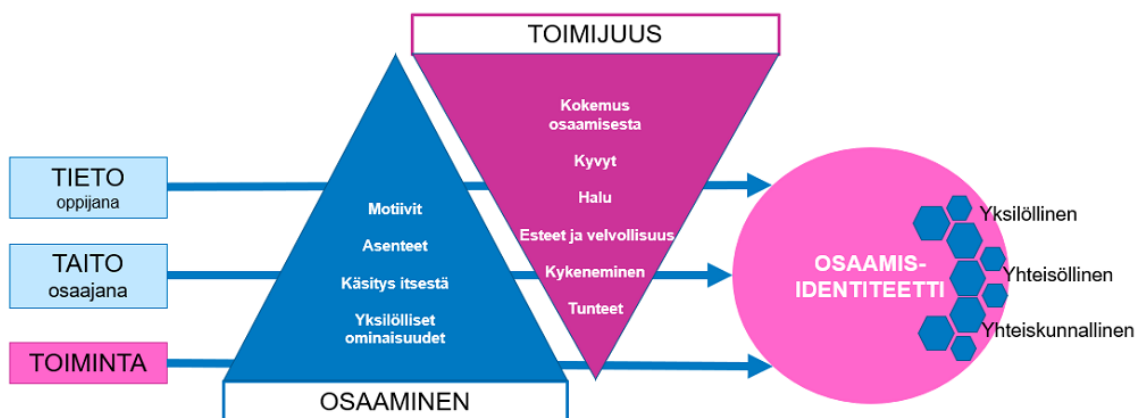


KUVIO 1. Osaamisidentiteetin kehittyminen identiteetin ja osaamisen vuorovaikutuksessa

(mukaillen Halonen ym., 2020)

Halosen ym. (2020) mukaan osaamisidentiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisissa vertaisryhmissä ja verkostoissa. Vuorovaikutus, yhdessä oppiminen ja

oman osaamisen reflektointi muiden kanssa vahvistaa käsitystä itsestä ja luo sekä vahvistaa kuulumisen tunnetta osaksi ammatillista yhteisöä ja työelämää (Halonen ym., 2020). Osaamisidentiteetin kehittämisessä keskeistä on osaamisen ja vahvuuksien tunnistaminen, nimeäminen ja hyödyntäminen ja Wenströmin (19.11.2018) mukaan osaamisidentiteettiä on mahdollista tukea positiivisen laajan vahvuusnäkömykseen perustuvat ”voimakehähöjauksen” avulla. (Wenström, 2022, s. 171-293; 19.11.2018.) Wenström (19.11.2018) korostaakin, että oppijoiden ja opiskelijoiden osaamisidentiteetin ja positiivisen psykologisen pääoman, minäpystyvyyden, optimismin, toivon ja resilienssin, vahvistaminen tulisikin olla jokaisen opettajan ja ohjaajan työtä vuorovaikutussuhteissa opiskelijoiden kanssa eikä vain irrallisina opinto-ohjaustilaisuuksissa tai yksittäisillä opintojaksoilla. Osaamisidentiteettiajattelu vaatii kuitenkin ohjaajalta ja opettajalta irtautumista oppiaineisiin ja ammattialoihin sitoutuneesta ammatti-identiteetistä ja tarkoista tehtävänkuvista. Tämän lisäksi osaamisidentiteettiajattelu haastaa yksin tekemisen kulttuuria ja muuttaa työnkuvaa rajat ylittävien verkostojen kanssa yhteistyöksi. (Malinen & Salo, 2018; Raudasoja & Tapani, 2018.) Raudasojan, Heinon ja Rinteen (2019) mukaan osaamisidentiteetin rakentumisessa voidaankin nähdä kolme erillistä tasoa, jotka ovat yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen taso, kuten kuvio 2 osoittaa. Yhteisölliseen tasoon kuuluu se, että tiedostetaan oman toiminnan ja rooliin liittyvät odotukset yhteisössä (Raudasoja & ym., 2019).



KUVIO 2. Osaamisidentiteetin rakentuminen ja sen eri tasot

(mukaillen Heino 2019)

Henkilön yksilöllinen osaaminen voidaan nähdä yhteisön voimavarana, kun hän kykenee toimimaan joustavasti, monipuolisesti ja kehittävästi arvostaen myös yhteisön muiden jäsenten osaamista. Yhteiskunnalliseen tasoon liittyy se, että henkilö pystyy ammatillisena ja yhteiskunnallisena osaajana toimimaan ja osallistumaan siitä käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Raudasoja & ym., 2019.)

Raudasojan ja Tapanin (2018, s. 28-34) mukaan osaamisidentiteetti liittyy ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuteen, moninaiisiin työhön liittyviin uuden osaamisen kehittämisen tavoitteisiin ja haasteisiin. Opettajan osaamisidentiteetti kehittyy jatkuvasti ja on dynaamista, kun osaamista hankitaan ja kehitetään niin koulutuksissa, työssä kuin myös vapaa-ajalla erilaisissa hybrideissä oppimisympäristöissä. Kunkin opettajan osaamisidentiteetti muodostuu yksilölliseksi kokonaisuudeksi. (Raudasoja & Tapani, 2018, s. 28.) Myös Heino (2019) korostaa osaamisen ja toimijuuden koostavan yhdessä osaamisidentiteetin käsitteen ja että se sopii mainiosti osaamisperustaiseen ammatilliseen koulutukseen.

Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan siirtovaikutuksessa eli transferissa on yleisesti kyse siitä, miten hyvin yksilö pystyy hyödyntämään yhdessä tilanteessa tai tehtävässä oppimaansa tietoa tai osaamista uudessa tilanteessa. Instrumentaalisisessa tietokäsityksessä pyritäänkin tehokkuuteen ja opiskelun hyötyihin, joita voisi soveltaa omassa toiminnassaan (Kepanen 2018, s. 63). Tuomi-Gröhn (2000) määrittelee myös kehittävän transferin käsitteen, jossa työssäoppiminen ei tarkoita vain yksilön oppimista, vaan työpaikan yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista työssäoppimista, jolla voidaan mahdollisesti ratkaista työpaikalla esiintyviä haasteita. Tuomi-Gröhn (2000) nostaa esiin myös Soinin (1999) määrittelemän aktiivinen transfer -käsitteen, joka perustuu konstruktiviseen näkemykseen, jossa oppiminen on oppijan intentionaalista toimintaa sekä oppimisprosessin että transfer-tehtävän aikana. Tämä kuitenkin edellyttää Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan metakognitiivisten taitojen tietoista käyttöä, jotta opittu tieto olisi käytettävissä uudessa kontekstissa.

Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan perinteiset transfer-näkemykset on erotettu usein sosiaalisesta maailmasta eikä välttämättä ole otettu huomioon tilanteiden erilaisuutta tai dynaamista muutosta, ja tuo esiin sosiokulttuurisen Beachin näkemyksen, jossa yksilöiden toimintaa tarkastellaan seuraamuksellisina

siirtyminä erilaisten muuttuvien sosiaalisten organisaatioiden välillä tai muuttuvan organisaation sisällä. Ajatuksena on uuden toiminnan luomisesta jatkuvassa ympäristön kanssa yhteistyössä tapahtuvassa prosessissa. Kyse ei ole silloin olemassa olevien tietojen siirtymisestä, vaan tietojen ja taitojen tuottamisesta uudessa muuttuvassa tilanteessa tai ympäristössä. Tämä tarkoittaa myös yksilön identiteetin ja toiminnan vähittäistä muuttumista vuorovaikutuksessa muuttuvan työpaikan ja toimintaympäristöjen kanssa. (Tuomi-Gröhn, 2000.) Toom, Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2021) korostavatkin, että opettajien oppimiseen tarvitaan aikaa työssäoppimiseen ja erilaisiin kokeiluihin, jotta heidän toimijuutensa kehittyy. Ekspansiivisen oppimisen mukaan toimintajärjestelmä ja yksilöllinen oppiminen on kietoutunut toisiinsa ja Tuomi-Gröhnin (2000) mukaan yksilöllinen oppiminen työssä on mahdollista ymmärtää vain koko organisaation osana.

2.3 Positiivinen pedagogiikka vahvuuslähtöisen ohjauksen taustalla

Positiivinen pedagogiikka perustuu positiivisen psykologian teoriaan, joka tutkii ja keskittyy niihin asioihin, mikä on hyvin ja toimii, mikä menee elämässä hyvin ja mitkä asiat saavat ihmiset ja yhteisöt kukoistamaan. Positiivisessa psykologiassa kiinnitetään huomiota vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin. Huomio ei ole niinkään ongelmien ratkaisemisessa tai niiden välttämässä. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15-16; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009; Ojanen, 2014, s. 10; Wenström, 2020b, s. 31.) Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 16) mukaan tavoitteena onkin aktiivisesti ja tieteellisesti perustellusti rakentaa hyvää ja pyrkiä keskinkertaisuudesta kohti erinomaisuutta.

Wenströmin (2020b, s. 31) ja Ojasen (2014, s. 19-20) mukaan monet positiivisen psykologian perusideat ovat alun perin peräisin antikin filosofiasta ja humanistisesta psykologiasta. Positiivinen psykologia tieteenhaarana alkoi 2000-luvun taitteessa Yhdysvalloissa Martin Seligmanin johdolla, ja vaikka kiinnostuksen kohteena ovat myönteiset puolet ihmisen elämästä, kuten tunteet, kokemukset ja luonteenvahvuudet, se ei tarkoita, että negatiivisiin asioihin ei kiinnitettäisi myös huomiota. Positiivisessa psykologiassa nähdään, että negatiivisten tunteiden hyväksyminen ja hyödyntäminen ovat osa inhimillistä tunnetoimintaa ja ne ovat välttämättömiä ihmisten kasvun sekä kehittymisen

kannalta, jotta henkilö voi saavuttaa potentiaalinsa. Tarkoituksena ei ole siis välttää negatiivisia kokemuksia vaan auttaa oppimaan selviytymään niistä ja jopa vahvistumaan ja eheytytään näistä kokemuksista. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 228; Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 16-17; Wenström, 2020b, s. 30-31.) Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17) mukaan usein kipeimmät kokemukset mahdollistavatkin suurimman henkilökohtaisen kasvun, eheytyksen ja lisääntyvän ymmärryksen.

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17) sekä Wenströmin (2020b, s. 32) mukaan positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamista opetus- ja kasvatustoimintaan. Tätä voidaan soveltaa varhaiskasvatuksesta aikuisikään saakka (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 17). Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17) mukaan maailmalla käytetään termistä myös käsitettä positiivinen kasvatusta (positive education), mutta Suomessa nämä sanat ymmärretään suurin piirtein synonyymeinä. Kumpulaisen ym. (2014, s. 227) mukaan positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta on sosiokulttuurissa näkemyksessä, joka korostaa oppimisen ja kehityksen sosiaalista, emotionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Positiivisessa pedagogiikassa pääpaino onkin sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkityksessä oppimisen osalta, ja oppiminen ja hyvinvointi näyttäytyy erityisesti ihmisten välisessä toiminnassa, vuorovaikutuksessa, jaetuissa käytänteissä ja merkityksenantoa tukevissa välineissä. (Kumpulainen ym., 2014, s. 227). Kumpulainen ym. (2014, s. 228) korostavat, että oppimista ja hyvinvointia tulisi tarkastella aina yhteydessä niihin ympäristöihin, joissa oppija toimii.

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17) mukaan positiivisen kasvatuksen tavoitteena on pyrkiä lisäämään hyvää ja tuomaan ihmisistä esiin heidän parhaat puolensa ja auttaa opetus- ja kasvatusyhteisöjä kukoistamaan. Wenström (2020b, s. 32) mukaan positiivisen pedagogiikan keskeisiä elementtejä ovat vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen, erilaisten harjoitusten ja interventioiden hyödyntäminen sekä oppijan hyvinvoinnin vahvistaminen, kuten myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin taitojen opettaminen muiden aineiden rinnalla. Kumpulaisen ym. (2014, s. 228- 230) mukaan positiivisen kasvatuksen taustaoletukset voidaan kiteyttää yhteisöllisyyteen ja myönteiseen toimintakulttuuriin, joka vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia, oppijan toimijuutta ja osallisuutta oppimiskontekstissa, myönteisiä tunteita,

vahvuuksien tunnistamista sekä luottamuksellista ja arvostavaa vuorovaikutusta. Myös Uusiautti ym. (2021, s. 9) korostavat, että vahvuusperustaisessa lähestymistavassa pääpaino ohjaamisessa, auttamisessa ja tukemisessa on oppijoiden itseä arvostavien ja myönteisten valintojen tekemisessä ja myönteisessä toimijuudessa. Positiivinen kasvatus yhdistää positiivisen psykologian tuottaman tieteellisen tiedon sekä opetuskäytänteet ja tämän lisäksi siinä huomioidaan hyvinvointi, hyvän luonteen taitojen opetus ja niiden edistäminen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 17-18.)

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 18) mukaan mielenterveyden haasteet yhteiskunnassa ja nuorten pahoinvointi ahdistuksen ja masennuksen suhteen osoittavat, että hyvinvointitaitojen opettelu on todella tärkeää ja ajankohtaista. Hyvinvointitaitojen opettelulla voidaan vahvistaa oppijan omaa aktiivista toimijuutta hyvinvointinsa edistämiseksi, jotta voidaan saada myönteisiä tunnekokemuksia, lisätä sinnikkyyttä, muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita ja hyödyntää omia vahvuuksia. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 18.) Kiikerin (25.11.2021) mukaan positiivisessa pedagogiikassa onkin tarkoituksena voimistaa erilaisia tunnetiloja, jotka lisäävät opiskelijan kiinnostusta oppimiseen. Kun näitä tunnetiloja ja niihin liittyviä kokemuksia tunnustetaan ja jaetaan muille, ne edistävät opiskelijoiden kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia (Kiikeri, 25.11.2021.)

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 18-19) mukaan positiivinen pedagogiikka ei kilpaile akateemisten tavoitteiden kanssa, vaan se täydentää sitä, ja onnelliset oppijat voivat paremmin ja oppivat nopeammin. Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 18) mukaan perusopetuksessa liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että hyvinvoivat nuoret saavat parhaimmat arvosanat, ovat vähiten pois koulusta ja hyvinvointi yleensä voi edistää nuorten kiinnittymistä oppilaitokseen, myönteistä käyttäytymistä, aktiivisuutta erilaisiin osallistumisvaihtoehtoihin ja yleensä hyviä ihmissuhteita oppilaitosyhteisön sisällä. Wenströmin (2020b, s. 33) mukaan ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus, henkilökohtaistaminen, yksilölliset oppimispolut sekä monimuotoiset oppimisympäristöt antavat hyvän lähtökohdan positiiviselle pedagogiikalle.

Leskisenoja ja Sandberg (2019, s. 19) korostavat, että positiiviseen pedagogiikkaan ei kuulu opiskelun ja oppimisen helppous, vaatimustason lasku tai pelkkä viihteellisyys oppimisessa. Myös Kiikeri (25.11.2021) ja Kumpulainen ym. (2014, 228) korostavat, että opiskelijat tarvitsevat myös rakentavaa palautetta eikä kaikki palaute opiskelussa voi olla positiivista. Vaikka positiivisessa pedagogiikassa keskitytään pääsääntöisesti myönteisiin kokemuksiin, tunteisiin ja vahvuuksiin, se ei siis sulje pois kielteisten tunteiden ja haasteellisten asioiden käsittelyä osana oppimista ja hyvinvointia edistävää toimintaa (Kiikeri, 25.11.2021). Kiikerin (25.11.2021) mukaan oleellista onkin positiivisten tunteiden suhde negatiivisiin tunteisiin ja opiskelijat voivat paremmin, kun positiivisia tunteita on enemmän suhteessa negatiivisiin tunteisiin.

Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu myönteinen ilmapiiri sekä välittävät ja kannustavat ihmiset oppimisyhteisössä. Tämän lisäksi se koostuu korkealaatuisesta, innostavasta oppijaa osallistavasta opetuksesta, jossa hyödynnetään oppijan kokemusmaailmaa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 19.) Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 19) mukaan tämä tarkoittaa ahkeraa työnteon kulttuuria ja uskoa siihen, että osaamista on mahdollista parantaa sinnikkään ponnistelun, oikeiden strategioiden ja muilta saadun avun turvin. Kyse on siis innostavista oppimistehtävistä ja vahvuusperustaisesta työskentelyilmapiiristä, jotta oppija motivoituu yrittämään parhaansa ja koettelemaan osaamisensa ylärajoja (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 19).

Kiikerin (25.11.2021) mukaan positiivinen pedagogiikka keskittyy ihmisten väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, jossa ollaan kiinnostuneita niistä inhimillisistä prosesseista, jotka vaikuttavat edistävästi opiskelijan toimintaan tuoden esille heidän parhaimmat puolet, joita voidaan myös huomioida niin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kuin korkeakouluissa ja riippumatta koulutusalaista. Vehviläinen (2014, s. 14; 2020; 2021) on tutkinut ohjaamista ja määritellyt ohjauksen yhteistoimintana, jossa edistetään ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja, joilla ohjattavan ja ohjattavien toimijuus ja osallisuus vahvistuvat. Nämä prosessit voivat olla esimerkiksi oppimis-, kehitys-, kasvu-, työ-, elämänsuunnittelu- tai ongelmanratkaisuprosesseja. Nämä voivat olla myös yhteenkietoutuneita toisiinsa. Hyvään ohjaukseen kuuluu yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, ohjattavan kunnioittaminen, rakentava kohtaaminen ja

dialogisuus, jotta voidaan myös tukea mahdollisissa toimijuuden esteissä ja mahdollistaa suotuisa toimijuus. (Vehviläinen, 2014, s. 12; 2020.)

Ohjauksen positio eli asemoituminen on sitä, miten ohjaaja asettuu suhteessa ohjattavaan ja miten hän on läsnä tilanteessa. Ohjauksen positioita voi tarkastella asiantuntijuuden, tasavertaisuuden ja ei-tietämisen position kautta. (P. Kupilan luento 23. syyskuuta, 2021; Vänskä 2018, s. 24.) Vänskän (2018, s. 24-25) mukaan tätä voi tarkastella ohjaajalähtöisyytenä, jaetun asiantuntijuuden ja ohjattavalähtöisyyden kautta, joissa ensimmäisessä ohjaaja valtaa ohjaustilan, toisessa lähestymistavassa rakennetaan ohjaustilaa yhdessä ja ohjattavalähtöisyydessä ohjaaja antaa tilaa ohjattavalle. Tasavertainen positio on enemmän kollegiaalista keskustelua ja siinä on mukana dialoginen positio. Asiantuntijuudessa tulee esiin enemmän ohjeiden antaminen ja esimerkkien kertominen. Ei-tietämisen positio on hyväksyvää ja kartoittavaa, jossa lähtökohtana on, että ei tarvitse osata ratkaista kaikkia ongelmia. Tämä usein vaatii harjoittelua. (P. Kupilan luento 23.9.2021.)

Vehviläinen (2020) on määritellyt opiskelijan ja oppijan kohtaamiset ohjaustilanteessa kannattelevan, tutkivan ja ongelmanratkaisuo-rientaatioiden kautta. Kannattelevaan orientaatioon liittyy kuunteleminen, välittäminen, myötätunto ja läsnäolo vuorovaikutustilanteissa. Tällöin ohjaaja luo opiskelijan kanssa yhteisen työskentelyn mahdollistavan fyysisen ja mentaalisen tilan, jossa on mahdollista ottaa vastaan ohjattavan tuki ja myötätunto. (Vehviläinen, 2014, s. 116; 2020.) Vehviläinen (2020) kuvaa tätä ”rinnalle jääväksi” tilaksi. Vehviläisen (2020) mukaan kannatteleva orientaatio on usein huomaamatonta ja voi joskus tuntua ”ei minkään tekemisenä”, mutta se on asettumista omana itsenään ohjaustilanteeseen ja ohjattavan palvelukseen. Yhteisen turvallisen ja luottamukseen perustuvan tilan kautta ohjaaja osoittaa emotionaalista vastaanottavaisuutta, myötätuntoa ja kuuntelua ohjattavan asiaan ja viestiin. Kannattelevassa orientaatioissa tapahtuu non-verbaalista viestintää, havainnointia ja ohjaaja voi kehystää tai sanallistaa tilannetta. Kyse on ammatillisesta, rauhallisesta ja ohjattavaan myönteisellä tavalla suhtautuneesta olemisesta. (Vehviläinen, 2020.)

Ongelmanratkaisuo-rientaatiossa pyritään paikantamaan ongelma, poistamaan toiminnan esteet ja sitä kautta ratkaisemaan se (Vehviläinen, 2020). Vehviläisen (2020) mukaan ongelmanratkaisuo-rientaatio on yllättävän yleistä

ohjauksessa, vaikka ohjausteorioissa ajatellaan, että ohjaus ei ole ensisijaisesti asiakkaan neuvomista tai hänen ongelmiansa ratkomista. Tutkivassa orientaatioissa ohjaus on enemmän ymmärrystä syventävää ja reflektioivampaa ja se vaatii enemmän ohjaajan ammattitaidolta ja ohjattavalta. Tutkivassa orientaatioissa ohjaaja ja ohjattava muodostavat ensin yhteisen dialogisen tutkimisen tilan, jonne voidaan rauhassa tuoda useita asioita tarkasteltavaksi ilman, että niitä on heti välttämätöntä ratkaista. Tässä selvitellään kokonaiskuvaa ja sen eri puolia ilman, että välittömästi määritellään tai ratkaistaan, mitä on tehtävä. Ohjattava saa rauhassa kertoa eri puolia kokemuksestaan, tulee kuulluksi ja hän myös itse pystyy kuuntelemaan omia ajatuksiaan pohtivan keskustelun kautta. (Vehviläinen, 2020.) Vehviläisen (2020) mukaan tällainen pohtiva keskustelu ohjaajan kysymysten, peilaamisen ja yhdessä kertomisen kautta auttaa määrittämään oleellisia asioita ja asioiden keskinäisiä suhteita. Ohjattava on myös vastaanottavaisempi ottamaan neuvoja, kun hänen omat näkemyksensä on kuultu ja hän on itse osallistunut asian käsittelyyn ja lopulta myös mahdollisesti omien ratkaisuvaihtoehtojen tuottamiseen. (Vehviläinen, 2020.) Vehviläinen (2020) korostaakin, että erityisesti niissä asioissa, joissa ohjattavan on tärkeä itse vahvistua, oppia, ottaa vastuuta ja olla toimija, hänen puolestaan ei kiirehdi enempää kuin on tarvetta. Vehviläinen (2020) mukaan palautteenantamisessa ja neuvomisessa tulisikin varmistaa, että ohjattava ymmärtää saamansa neuvot ja siksi keskusteleminen ja ohjattavan ajattelun tunteminen ennen neuvojen antamista on tärkeää, jotta neuvot voivat myös mahdollisesti vaikuttaa ohjattavan työskentelyyn. Vehviläisen (2020) mukaan ratkaisu- ja voimavarakeskeiset lähestymistavat voivat auttaa tutkivan orientaation mukaisissa ohjaustilanteissa. Ohjauksen orientaatiot vaihtelevat ohjaustilanteessa keskustelun kuluessa. Kannattelu avaa yhteisen työskentelytilan ja kanavan sekä mahdollistaa tutkittavaan tilaan pääsemisen. Tutkiva tila mahdollistaa ymmärryksen syvenemisen ja hyvien kysymysten ja työskentelyongelmien muotoilemisen, jonka jälkeen voidaan etsiä ratkaisuja ja hahmottaa ratkaisutapoja ja rooleja niiden ratkaisemisessa. Tämä polku kaikkien muodostaa yhdessä opettamisorientaation. (Vehviläinen, 2020.)

Jos ohjaajan huomio kohdistuu vain työn toivottuihin tuloksiin ja tuotoksiin, voi olla, että ei tunnisteta mahdollisia toimijuuden esteitä, jotka voivatkin olla esimerkiksi kiinnostuksen ja motivaation puute, minäpystyyden haasteet,

osaamishaasteet tai käsitteellisen ymmärtämisen puute. Tämän takia ohjauksen prosessia tulisi myös korostaa tuotoksen ohella, jotta nämä piilevät eli implisiittiset toimijuutta estävät tekijät mahdollisesti tulevat esiin ja ohjaaja voi niissä auttaa. Toimijuuden mahdollisuudet ja esteet ovat aina yksilöllisiä ja siksi ohjaajan toiminnan olisi hyvä olla ohjattavalle räätälöityä. (Vehviläinen, 2020.)

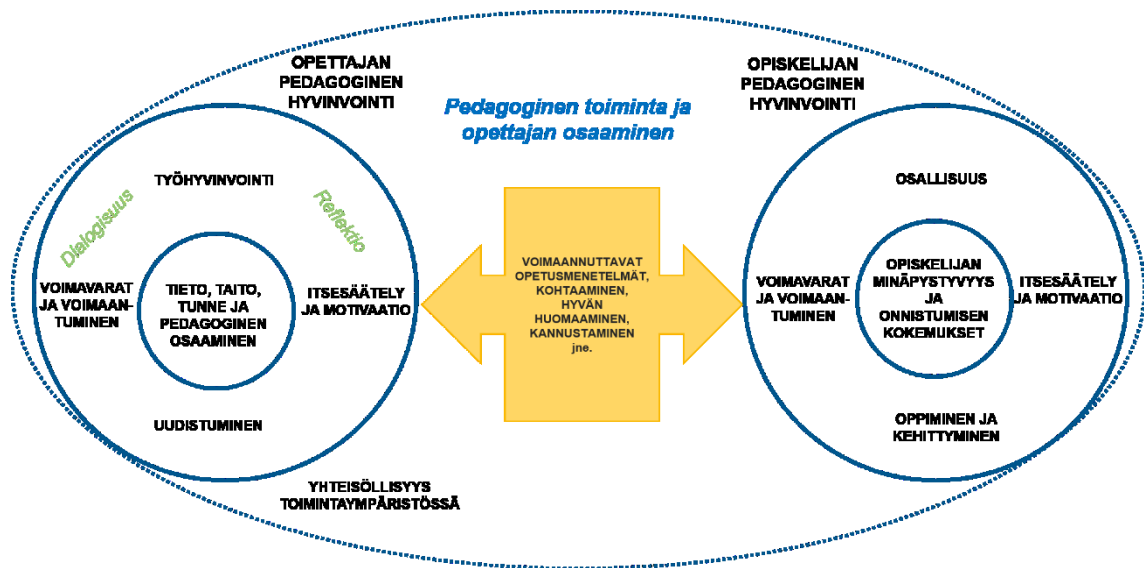
Vehviläisen (2020) mukaan ohjaajan siirtäessä huomionsa pelkän tuotoksen ohjaamisen sijaan prosessin ohjaamiseen, ohjaaja voi vaikuttaa monipuolisemmin prosessin vaiheiden mukaisesti ja antaa myös erilaisia tukivälineitä erilaisille osaajille. Tällöin ohjaus onkin kumppanuutta ja se rakentuu yhteistoiminnan varaan (Vehviläinen, 2020). Jos ohjaus epäonnistuu, niin Vehviläisen (2020) mukaa se tapahtuu usein siksi, että tätä yhteistoimintaluonnetta ei ole otettu vakavasti. Tällöin ohjausinterventiot kuten palautteiden antaminen saattaa mennä ohjattavalta ohi, kun toimijat eivät ole aidosti yhteisen tavoitteen äärellä (Vehviläinen, 2020).

Opettajan tai ohjaajan myönteinen työorientaatio ja innostus oppiaineeseen tai opettamiseen näkyy niin innostuneena nonverbaalisena viestintänä kuin myös opetus- ja vuorovaikutustyylinä (Wenström, 2020a, s. 32-33). Vaikka positiivinen pedagogiikka liittyy koko oppilaitoksen toimintaan, niin positiivisen opettajuuden ja vahvuuslähtöisen ohjauksen kehittäminen lähtee kuitenkin yksilöistä ja ohjaajasta itsestään ja hänen omien luonteenvahvuuksien tunnistamisesta. (Wenström, 2022, s. 297-323.)

2.4 Opiskelijan ja opettajan pedagoginen hyvinvointi

Erkkilän ja Perunkan (23.6.2021) mukaan opettajan toiminta on kohtaamista ja toisten ihmisten kanssa tehtävää yhteistyötä ja he (23.6.2021) ovat kuvio 3 mukaisesti jäsentäneet pedagogisen hyvinvoinnin kokonaisuutta yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla. Opettajan pedagogiseen hyvinvointiin kuuluu työhyvinvointi, omat voimavarat ja voimaantuminen, itsesääätely, motivaatio sekä uudistuminen, jotka liittyvät hänen osallisuuteensa, minäpystyvyyteen ja yhteisöllisyyden kokemuksiinsa (kuvio 3). Opettajan oman toiminnan tiedostamisessa heitä auttaa reflektio ja dialogisuus. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021.) Korhosen ja Toomin (2017, s. 146-147) mukaan korkeakouluopettajien sitoutuminen opiskelijoiden oppimiseen ja heidän

myönteiset kokemukset opetustyöstä ovat keskeistä opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentamisessa ja he voivat auttaa opiskelijoita kiinnittymään opiskeluyhteisöihin.



KUVIO 3. Opettajan ja opiskelijan pedagogisen hyvinvoinnin ulottuvuudet

(mukailten Erkkilä & Perunka, 23.6.2021)

Opiskelijan näkökulmasta Erkkilä ja Perunka (23.6.2021) ovat jäsentäneet pedagogista hyvinvointia voimavarojen ja voimaantumisen, itsesäätelyn ja motivaation sekä osallisuuden ja oppimisen sekä kehittymisen kautta, kuten kuvio 3 osoittaa. Opettajien työ vaatii myös uudistumista ja oppimista ja myös opettajien hyvinvointiin liittyy itsesäätely ja motivaatio (kuvio 3). Hirvosen (2013) mukaan itsesäätely ja motivaatio ovat yhteydessä toisiinsa ja ne yhdessä edesauttavat oppimista. Itsesäätely on oman toiminnan, kognitioiden ja tunnereaktioiden tunnistamista ja ohjailua, joka liittyy tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Tähän liittyy myös impulssikontrolli. (Hirvonen, 2013.) Hirvonen (2013) korostaa, että yksilöillä on luontaisia eroja valmiudessaan ohjata ja hallita toimintaansa, mutta itsesäätelytaidot ovat kuitenkin taitoja, jota voidaan harjoittaa ja aktiivisesti tukea. Itsesäätelytaidon kautta voidaan toteuttaa itseohjautuvaa oppimista. Tämä tarkoittaa, että niin opiskelijat kuin myös opettajat pystyvät itse asettamaan itselleen tavoitteita ja valitsemaan sitä tukevia työskentelytapoja ja arvioimaan omaa edistymistään sekä mahdollisesti

korjaamaan toimintaansa tarvittaessa. (Hirvonen, 2013.) Korhonen ja Toom (2017, s. 147) korostavat opiskelijoiden pedagogisen hyvinvoinnin tärkeyttä, koska opiskelijoiden hyvinvoinnilla ja myös kiinnittymisellä on kauaskantoisia vaikutuksia heidän menestykseen opinnoissa, mutta myös menestykseen työelämässä myöhemmissä vaiheissa. Korhonen ja Toom (2017, s. 147) korostavatkin, että on erittäin tärkeää kehittää yhteisöllisesti koulutuksen organisaation pedagogista hyvinvointia niin että otetaan huomioon opiskelijoiden kiinnittymisen ja hyvinvointiin liittyvät tekijät ja prosessit. Kuten kuva 3 osoittaa opettajan pedagogisella hyvinvoinnilla on vaikutusta myös opiskelijan hyvinvointiin.

Erkkilä ja Perunka (23.6.2021) nostavat esiin, että motivaatio on tärkeää ihmisen toimijuuden kannalta. Ryan ja Decin (2020) mukaan sisäisen motivaation taustalla on omaehtoisuuden eli autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden tarpeet, jotka vaikuttavat Erkkilän ja Perunkan (23.6.2021) mukaan myös ihmisten hyvinvointiin. Omaehtoisuus tarkoittaa sitä, että ihmisellä on kokemus siitä, että hän voi itse päättää tekemisestään ja hänellä on valinnan- ja toiminnanvapaus. Kyvykkyys tarkoittaa taas sitä, että ihminen uskoo pystyvänsä suoriutumaan tehtävistään ja kehittymään siinä. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021.) Erkkilä ja Perunka (23.6.2021) korostavat, että käsitys omasta kyvykkyydestä on tärkeää, että toimintaa edes aloitetaan. He (23.6.2021) myös korostavat, että ihmisten perustarve on myös olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja heille on tärkeää, että heistä välitetään. PERMA-malli on vahvaan tutkimusnäyttöön perustuva teoria onnellisuudesta, jossa jokainen kirjain kuvastaa yhtä elämän tärkeää osa-aluetta hyvinvointiin ja onnellisuuteen liittyen, jotka ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen/innostuminen, myönteiset ihmissuhteet, merkityksellisyys ja suoriutuminen tai kyvykkyys (kuvio 4). Yhdessä nämä viisi hyvinvoinnin aluetta muodostavat onnellisuutta kuvaavan kokonaisuuden. (Seligman, 2011; Wenström, 2020a, s. 61-62.) Wenströmin (2020a, s. 61-62) mukaan PERMA-teorian mukainen johtaminen on ennen kaikkea hyvinvointijohtamista.



KUVIO 4. PERMA-teoria hyvinvoinnista ja onnellisuudesta

(mukaillen Seligman, 2018; Wenström, 2020a, s. 61-62)

Määtän ja Uusiautin (2014) mukaan pedagoginen rakkaus on syvää välittämistä oppijoistaan ja se tuo merkitystä elämään. Tämä tarkoittaa vahvaa kiintymystä ja henkilökohtaista välittämistä oppijoistaan. Se voi näyttäytyä hyveenä, luontevahvuutena, ystävällisyytenä myötätuntoja ja kiintymyksenä. Tätä voi myös kehittää ja se on opittava taito. Pedagoginen rakkaus ja syvä välittäminen oppijoistaan kostuu tunteista, tiedosta ja taidosta ja toiminnasta. (Määttä & Uusiautti, 2014.)

Välittävässä opettajuudessa heijastuu positiivisen psykologian arvot ja se perustuu pedagogisella rakkaudelle korostaen opettajan rohkaisevaa ja myönteistä suhtautumista oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa, jossa huomioidaan myös oppijan yksilölliset tarpeet. (Määttä & Uusiautti, 2014.) Määtän ja Uusiautin (2014) mukaan välittäminen lisää sitoutumista, tuottavuutta ja tyytyväisyyttä sekä hyvinvointia, joka yhdistetään onnellisuuteen ja merkityksellisyyteen, kuten myös kuvio 4 osoittaa. Aito, välittävä opettajuus perustuu opettajan aitouteen ilman tausta-agendaa, jossa opettajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteessa pyritään, että opiskelija kehittyä vastuulliseksi ja itsenäiseksi yksilöksi (Määttä & Uusiautti, 2014). Määtän ja Uusiautin (2014)

mukaan välittäminen näkyy ohjaustyössä kärsivällisyytenä, luottamuksena ja anteeksiantamisena, jotta positiivinen kasvu ja korkealuokkainen oppiminen on mahdollista. Välittävä opettaja keskittyy kannustamiseen ja eri opiskelijoiden erilaisten vahvuuksien tunnistamiseen säännöllisesti. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta myös itsereflektointitaitoja, miten hän opettaa, ohjaa ja vuorovaikuttaa opiskelijoiden kanssa, jotta hän ottaa kaikki opiskelijat tasavertaisesti huomioon riippumatta heidän taustoistaan ja oppimistasoistaan. (Määttä & Uusiautti, 2014.) Määttä ja Uusiautti (2014) nostavat esiin, että kyse on opettajan tahdikkaudesta ja tilannekohtaisesta joustavuudesta. Välittävässä opettamisessa rohkaistaan opettajaa mahdollistamaan opiskelijoiden kukoistus, joka voi Seligmanin (2009) mukaan myös ohjata oppijaa kohti merkityksellistä elämää. Määttä ja Uusiautti (2014) korostavat, että opettajan roolissa on tärkeää tasapainottaa niin kunnioittava ja välittävä opettaminen kuin myös pedagogisena auktoriteettina oleminen.

Psykologinen turvallisuus ja se, että ihminen saa kokea olevansa osa kannustavaa, turvallista ja lämminhenkistä yhteisöä on tärkeää, jotta ihminen voi kokea olevansa parhaimmillaan ja hyvinvoiva. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021.) Korhonen ja Toom (2017, s. 147) nostavatkin esiin, että hyvinvoinnin keskiössä on positiivinen minäkäsitys ja itsearvostuksen kehittyminen osana opiskelijan asiantuntijaidentiteettiä, kokemukset kuulumisesta erilaisiin opiskeluyhteisöihin ja sosiaalisiin suhteisiin kuten myös opiskelun, elämäntilanteen ja tulevaisuuden odotusten muodostaman kokonaisuuden koherenssin tunne. Kuittisen ja Meriläisen (2008, s. 155) mukaan on todennäköistä, että opiskelijat kokevat pedagogista hyvinvointia, joka tapahtuu opettajan ja opiskelijan välisessä sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa, jos he pystyvät muodostamaan toimivan psykologisen sopimuksen. Opetussuunnitelma on opiskelijan ja opettajan välinen virallinen sopimus, jossa on kuvattu tavoitteet, työtavat, tehtävät ja arvioinnit ja yleiset pelisäännöt, mutta psykologinen sopimus kuvaa ääneen lausumattomia oletuksia ja odotuksia, joita sekä opiskelija että opettaja tuo opetustilanteeseen. Kun sopimus toimii, se näyttäytyy oikeudenmukaisuuden ja luottamuksen tunteena, joka johtaa korkeampaan tyytyväisyyteen, sitoutumiseen ja oppimismotivaatioon, joka on taas yhteydessä opiskelijan kokemaan hyvinvointiin, opintoihin panostamiseen ja myös oppimistulosten paranemiseen. (Kuittinen & Meriläinen, 2008, s. 156-160.)

Kuittisen ja Meriläisen (2008, s. 160) mukaan opiskelijoiden suosiossa on opiskelijasta kiinnostunut, tukeva, avulias ja helposti lähestyttävä ja kannustava opettaja, ja opettajan ystävällisyydellä ja avuliaisuudella on vaikutusta opiskelijan hyvinvointiin verrattuna tiukkaan ja arvostelevaan opettajaan. Psykologinen sopimus onnistuu, kun opettajan ja opiskelijan osallisuudessa ja toimijuudessa sekä autonomiassa ja vuorovaikutuksessa on tasapuolisuutta, vastavuoroisuutta ja keskinäisten odotusten tasapainoa. Ryhmäprosessissa jaettu psykologinen sopimus näkyy osallistujien välisenä luottamuksena, keskinäisenä kunnioituksena sekä avoimena yhteistyönä. (Kuittinen & Meriläinen, 2008, s. 156.)

Flow-kokemus eli uppoutuminen työhön tai opiskeluun on keskittymistä, jossa tuntuu, että aika kuluu kuin siivillä. Flow-tilassa eli työn tai opiskelun imussa on kurinalaista ja syvää keskittymistä, jota ponnistelun kautta voidaan hallita tarkkailulla. Flow-tila tuottaa iloa kokijalleen ja kun ihminen selviää haasteista, hän tuntee itsensä pystyvämmäksi ja taitavammaksi ja sitä kautta kehittää omaa itseluottamustaan jatkoa ajatellen. (Csíkszentmihályi, 2005, s. 68-73; Vuori, 2019). Oppimisen imu (study engagement) on myönteistä motivaatio- ja tunnetilaa opiskelua kohtaan, joka on Vuoren (20.5.2019; 2019) mukaan yhteydessä opintomenestykseen ja myönteisiin tunteisiin opiskelua kohtaan. Opiskelun imu liittyy myös käyttäytymiseen, kognitioon ja tunteisiin, kuten työnimukin. (Vuori, 2019.) Vuoren (2019) mukaan oppimisen imuun kuuluu tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus näkyy opiskelijan energisyytenä, haluna ja sinnikkyyttenä opiskeluun panostamisen suhteen, kun taas omistautuminen tarkoittaa opiskelun merkityksellisyyttä sekä opiskelijan innokkuutta ja inspiroitumista opiskeltavasta asiasta. (Vuori, 2019.) Wenströmin (2020a, s. 61-62) mukaan innostus, työn imu, kukoistus ja pedagoginen hyvinvointi sisältävät kuvio 4 mukaisen PERMA-teoriassa esille tulevat elementit.

Vuoden 2021 valtakunnallisen korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen, KOTT-tutkimuksen kohderyhmänä oli 18-34-vuotiaat korkeakoulujen perustutkinto-opiskelijat, jotka olivat ilmoittautuneet läsnäolevaksi keväälle 2021 ja joille oli saatavilla henkilötunnus. Tutkimuksen otos koostui noin 12 000 satunnaisesti valitusta opiskelijasta ammattikorkeakouluista ja yliopistoista. (Parikka, Holm, Ikonen, Koskela, Kilpeläinen & Lundqvist 2021.) KOTT-tutkimukseen vastanneista

ammattikorkeakouluopiskelijoista yli puolet eli 54,5 prosenttia vastaajista oli kokenut opiskeluintoa kyselyä edeltävän kuukauden aikana, kun taas uupumista koki 41,1 prosenttia ammattikorkeakouluvastaajista. (THL, 2021.) Vuoren (20.5.2019) mukaan opiskelun imun kannalta on hyvä pohtia, että miten oppilaitos voisi edistää opiskelijan imua enemmän. Tämän lisäksi opiskelun imun kannalta olisi hyvä kiinnittää huomiota onnistumisiin ja saavutuksiin, koska ne tutkimusten mukaan innostavat ja motivoivat enemmän kuin epäonnistumisten tai vielä tekemättömien töiden pohtiminen (Vuori, 20.5.2019).

3 ORGANISAATION MERKITYS VAHVUUSLÄHTÖISESSÄ OHJAAMISESSA

Tässä luvussa käsitellään sosiokulttuurisen näkökulman mukaisesti organisaation merkitystä ammatillisen toimijuuden ja kehittymisen tukena, esitellään positiivisen johtamisen ja organisaation määritelmät sekä pohditaan vahvuusperustaista opetusta ja ohjausta korkeakouluopetuksessa. Lisäksi luvussa esitellään tutkimusorganisaation, Haaga-Helian ammattikorkeakoulun strategia, arvot ja ohjausmalli, joka toimii myös tutkimuksen taustakontekstina.

3.1 Positiivinen organisaatio ammatillisen kehittymisen tukena

Positiivinen pedagogiikka oppilaitoksessa tulisi olla koko organisaation läpileikkaavaa toimintaa ja osaamisidentiteetin kehittyminen tapahtuu vuorovaikutteisesti myös työyhteisön tasolla. Organisaatiota voidaan tarkastella systeemisenä kokonaisuutena, jossa organisaation eri osat linkittyvät toisiinsa ja ovat dynaamisia kokonaisuuksia. (Engeström, 2001; Raudasoja & ym., 2019; Wenström, 2022, s. 297.) Tämän tutkimuksen kontekstina on toiminut Haaga-Helian ammattikorkeakoulu, ja tutkimuksessa on haluttu tarkastella myös vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin haastavia ja mahdollistavia tekijöitä organisaationnäkökulmasta tutkittavien subjektiivisen kokemuksen ja toimijuuden kautta, ja mikä merkitys organisaationäkökulmalla on vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymiseksi. Yksi positiivisen psykologian tutkimusalue onkin myönteiset instituutiot, joissa tarkastellaan niitä prosesseja ja mekanismeja, jotka tuottavat hyvinvointia ja kukoistusta yhteisöissä (Wenström, 2020b, s. 30-31). Tähän liittyy myös positiivinen johtaminen ja organisaation kehittäminen, jotka Wenströmin (2020b, s. 31) mukaan edistävät henkilöstön hyvinvointia ja organisaation tuloksellisuutta, tehokkuutta ja laatua. Wenströmin

(2022, s. 297) mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen oppilaitoksen toimintana ulottuu opettajuuden tarkastelusta, työyhteisöihin, organisaatioon ja johtamiseen.

Engeströmin (2001) systeemisen toimintajärjestelmämallin mukaan tekijä ei toimi vain yksin, vaan toimii yhteisössä, jossa koko yhteisö suuntaa toiminnan kohteen johonkin, joka tuo mielen, merkityksen ja motiivin yhteisölliseen toimintaan. Vähäsantasen ym. (2014) mukaan myös ammatillisen toimijuuden rakentaminen ja kehittäminen tapahtuu aina jossain kontekstissa ja yhteisössä. Tähän vaikuttavat myös työyhteisön ilmapiiri ja johtamiskäytännöt. (Vähäsantanen ym. 2014.) Engeströmin (2001) mukaan yhteisöissä tarvitaan myös työnjakoa, joka määrittää kunkin tekijän suhdetta toiminnan kohteeseen. Yhteisön ja työnjaon lisäksi yhteisöllistä toimintaa säätelevät erilaiset säännöt, kuten esimerkiksi oppilaitosmaailmassa opetussuunnitelma. Tässä systeemisessä mallissa myös erilaiset toimintajärjestelmämallit linkittyvät toisiinsa ja ovat dynaamisia kokonaisuuksia. (Engeström, 2001.)

Vanhalakka-Ruohon (2014) mukaan monikytkentäisessä organisaatiossa toiminta on sosiaalista, luovaa ja itseorganisoitua eikä niinkään tiukasti säädeltyä. Engeströmin (2001) toimintajärjestelmämallin mukaisesti uudistus mihin tahansa systeemin kohtaan vaikuttaa koko järjestelmään ja voi aiheuttaa paineita uudistaa opettajan ammatillista tekijyyttä, käytettyjä välineitä ja työnjakoa organisaatioissa. Engeströmin (2001) mukaan muutokset eri osissa ja osien välisissä suhteissa ja toimintojen välillä aiheuttaa usein myös ristiriitoja.

Vähäsantasen ym. (2014) mukaan monikytkentäisyys toteutuu parhaimmillaan luovissa sosiaalisen vaikutuksen tiloissa, joissa työntekijät rakentavat yhdessä kulttuurisia, diskursiivisia ja toiminnallisia kytköksiä. Monikytkentäiseen toimintaan liittyy yhteiskehittäminen, joka mahdollistuu monipuolisten ja rajoja ylittävien keskustelufoorumien ja tapaamisten kautta. Kun johdon ja työntekijän välillä on vielä avoin yhteys tällaiselle toiminnalle, niin tämä luo hyvän pohjan organisaation muutoksen ja kehittämisen edistämiseksi. (Vähäsantanen ym., 2014; Vanhalakka-Ruoho, 2014.) Vähäsantanen ym. (2014) nostavat esiin myös voimavaraistavan ja yhteisöllisyyden johtamisen, jossa henkilöstön osallistumismahdollisuuksia ja vastuuttamista edistetään johtamiskäytäntöjen ja työkäytäntöjen kehittämisellä. Heidän (2014) mukaansa tämän lisäksi tarvitaan myös johtajiston keskinäisen johtamiskulttuurin,

käytänteiden ja johtajatiimien kehittämistä, jotta voidaan tukea ammatillista toimijuutta, antaa vaikuttamismahdollisuuksia, luoda innostusta, luottamusta ja jakamisenkulttuuria, jotta aitoja yhteisöllisyyden tiloja on mahdollista muodostua. Vähäsantanen ym. (2014) korostavatkin osallistavia ja toiminnallisia työskentelytapoja ja heidän (2014) mukaansa organisaation johdolla tulisi olla vahva sitoutuminen kehittämistyöhön. Tukirakenteiden luomisella ja pitkäkestoisella kehittämistyöllä, jossa huomioidaan työyhteisöjen ja työntekijöiden tarpeet, voidaan mahdollistaa kehittämistyön positiivisten ja merkityksellisten tulosten vieminen työn arkeen. Tämän lisäksi olisi hyvä luoda myös tiloja yhteisölliselle innovoinnille ja rajanylityksille sekä vahvistaa työntekijöiden ja työyhteisöjen ammatillista toimijuutta. (Vähäsantanen, ym. 2014.)

Wenströmin (2020a, s. 96) mukaan positiivinen johtaminen ja positiivinen pedagogiikka liittyvät humanistis-konstruktivistiseen lähestymistapaan, jossa ihmiskäsitys on humanistinen. Humanistisessa ihmiskäsityksessä uskotaan, että ihminen on luotettava ja parhaansa tekevä. Oppimiskäsitys on positiivisessa johtamisessa laaja-alaisiin vahvuuksiin keskittyvä ja niitä tunnistava ja hyödyntävä tavoitteena kehittää hyvää luonnetta. Positiivisessa johtamisessa uskotaan, että oppiminen on innostuksen ja vuorovaikutuksen sivutuote ja laadullinen arviointi ja reflektointi on tärkeää. Oleellista onkin kollegiaalinen reflektio sekä läheisyys. Positiivinen johtaminen ja ohjaus on kannustavaa ja arvostavaa, jossa uskotaan ihmisten sisäiseen motivaatioon, joka johtaa innostukseen ja sitoutumiseen. Positiiviset organisaatiot ovat yhteisöllisiä ja kuvion 5 mukaisia PRIDE-mallin elementtejä sisältäviä organisaatioita. (Wenström, 2020a, s. 96.)

Wenströmin (2020a, s. 14; 68-74) mukaan PRIDE-teoria on jäsenyys tekijöistä, jotka tuottavat organisaatioissa positiivisuutta, joka johtaa hyvinvointiin, innostukseen ja sitä kautta parempaa laatuun, tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen, mutta eettisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla (kuvio 5). PRIDE-teorian mukaisesti positiivinen johtajuus ja positiivinen organisaatio koostuu kuvio 5 mukaisesti positiivisista käytänteistä, vuorovaikutussuhteista, yksilöllisistä ominaisuuksista, positiivisesta ja dynaamisesta johtajuudesta ja emotionaalisesta hyvinvoinnista, jossa on myönteisiä tunteita ja myönteinen ilmapiiri. (Wenström, 2020a, s. 69.)



KUVIO 5. PRIDE-teoria positiivisesta johtajuudesta ja positiivisista organisaatioista

(mukaillen Wenström, 2020a, s. 69)

3.2 Vahvuusperustainen opetus ja ohjaus korkeakouluopetuksessa

Positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista lähestymistapaa on tutkittu ja sovellettu opettamisessa ja ohjaamisessa varhaiskasvatuksessa ja peruskoulutuksessa, mutta Uusiautti ym. (2021, s. 9) mukaan korkeakoulukontekstissa tutkimus on ollut vielä varsin sirpalemaista eikä siitä ole oikein systemaattista mallia. Wenströmin (2020b, s. 33) mukaan positiivinen pedagogiikka ei ole vielä oikein rantautunut ammatilliseenkaan koulutukseen. Vahvuusperustainen lähestymistapa onkin vasta tuloillaan korkeakoulukontekstiin (Uusiautti ym., 2021, s. 9).

Vahvuudet ovat myönteisiä ominaisuuksia, jotka ovat tunnistettavissa ja opittavissa. Kun yksilö tunnistaa ja oppii niitä hyödyntämään, tämä voi lisätä merkityksellisyyden tunnetta asioiden kokemiseksi elämän eri alueille tuoden myös hyvinvointia. Luontaiset vahvuudet kuvastavat sitä, missä yksilö tai opiskelija on luontaisesti hyvä ja aidoimmillaan. Kun yksilö pääsee käyttämään vahvuuksiaan, hän kokee iloa, innostusta ja se voi tuoda myös virkistymisen

tunteita. (Uusiautti, 2021, s. 9-10; Seligman, 2018.) Seligman (2018) korostaa, että nämä ovat aidon onnellisuuden rakennusaineita. Uusiautti (2021, s. 9) mukaan vahvuusperustaisuudessa vahvuudet viittaavat sellaisiin inhimillisiin piirteisiin, jotka kertovat siitä, millaisia olemme parhaimmillamme ja mitkä tekijät saavat meidät kukoistamaan. Kun ihminen tiedostaa omat erityisvahvuutensa, hän kokee erityistä tyytyväisyyttä ja hän voi mahdollisesti kokea myös itsensä toteuttamisen tunnetta. Tämä voi mahdollistaa myönteisen toimijuuden niin työssä, opiskelussa kuin myös harrastuksissa tai ihmissuhteissakin. Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen on yhteydessä tehokkaaseen ja laadukkaaseen toimintaan, tavoitteiden saavuttamiseen ja sitoutumiseen. (Uusiautti, 2021, s. 9-10.)

Vahvuusperustainen opetus ja ohjaus perustuu opettajan tai ohjaajan pyrkimykseen huomioida opiskelijat yksilöinä, tuottamalla opiskelijoille ahaa-elämyksiä omista kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja potentiaalistaan oivalluttamalla sekä tunnistamalla ja tuomalla esiin heidän yksilölliset vahvuutensa. Vahvuuslähtöisellä ohjaamisella voidaan auttaa opiskelijaa rakentamaan myönteistä minäkuvaa itsestä oppijana ja opiskelijana sekä opiskeluympäristön jäsenenä. (Uusiautti ym. 2021, s. 10.)

Hyvärinen, Kangastie, Kari, Löf, Naakka ja Uusiautti (2022, s. 77-87) tutkivat valmistuneiden korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta heidän opintojen aikana. Laadulliseen tutkimukseen osallistui yhteensä 309 opiskelijaa sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, kuinka hyvin valmistuneet tunnistavat omat vahvuutensa, mitä ohjausta tai muita käytänteitä he kokivat hyödylliseksi vahvuksiensa tunnistamisessa ja kuinka he ovat käyttäneet vahvuuksiaan opintojen aikana ja sen jälkeen, kun ovat valmistuneet. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että valmistuneet olivat tunnistaneet vain joitakin vahvuuksiaan työssään, opinnoissaan ja vapaa-ajantoiminnassaan. Opiskelujen aikana vahvuudet liittyivät lähinnä tiimityöhön, opintojen suunnitteluun ja oppinäytetöihin. Tulosten mukaan vastaajien kokemukset vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta oli erittäin niukkaa tai sattumanvaraista, ohjaus koettiin yleensäkin riittämättömänä tai tutkittavat kokivat, että sitä ei juuri ollut. Tulokset erosivat hieman ammattikorkeakoulun ja yliopiston kesken siten, että ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat saaneensa enemmän ohjausta kuin

yliopistosta valmistuneet. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tuli esiin, että systemaattiselle vahvuuslähtöiselle ohjaukselle on tarvetta, jotta opiskelijat oppivat tunnistamaan vahvuutensa ja käyttämään niitä opiskelunsa aikana, jotta he voivat käyttää niitä myös henkilökohtaisen kehittämisen ja kehittymisen tukena myös työelämässä tulevaisuudessa. (Hyvärinen, ym. 2022, s. 77-86.)

Hyvärinen ym. (2022, s. 85-86) toteavatkin tekemäänsä tutkimukseen viitaten, että vahvuuslähtöistä ohjausta tulisi tarjota koko opiskeluprosessin aikana järjestelmällisesti, jotta kokonaisvaltainen vahvuuslähtöinen ajattelu auttaa positiivisessa kehittämisessä ja opiskelijoiden toimijuudessa. Vahvuuslähtöiseen ohjausmalliin kuulukin vahvuusperustaisuus ja vahvuuksien korostaminen, reflektiivisyyteen kannustaminen, henkilökohtaistaminen ja tilannetekijöiden huomioiminen sekä pitkäntähtäimen tavoite käyttää vahvuuksia ihmisen potentiaalin löytämiseksi ja niiden systemaattinen seuraaminen. Tämä tarkoittaa myös monimuotoisuuden huomioimista esimerkiksi eri-ikäisten opiskelijoiden ja heidän tarpeiden suhteen. Tutkimuksen tulosten seurauksena pohdittavaksi jää myös, miten tarjota riittävää ohjausta myös niissä tilanteissa, kun opiskelijat opiskelevat itsenäisesti. (Hyvärinen ym., 2022, s. 87.)

3.3 Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ohjausmalli hyvinvoinnin ja toimijuuden tukena

Haaga-Helian ammattikorkeakoulun missio on ”avata ovet työelämään” ja mahdollistaa opiskelijoidensa työllistyminen. Haaga-Helian visiona on myös olla kansainvälinen ja rohkea työelämän uudistaja. Organisaation vuosien 2021-2025 strategiana on keskittyä jatkuvan oppimisen ja ohjauksen innovatiivisiin ratkaisuihin, jota tukevat uutta osaamista luova soveltava tutkimus sekä kansalliset ja kansainväliset yhteistyöverkostot. Tavoitteena on myös olla opiskelijoiden ja henkilöstön innostava ja hyvinvoiva korkeakoulu yhteisö. Organisaation arvot ovat rohkeus, vastuullisuus, yhdessä tekeminen, avoimuus ja arvostus. Arvojen toivotaan ohjaavan organisaation toimintaa ja edistävän kokeilukulttuuria, yhdessä toimijuutta, osaamisenjakamista ja toisten kunnioittamista. (Haaga-Helia, s.a.b.)

Haaga-Heliassa (2023) on käytössä yhteisesti sovittu ohjausmalli, joka korostaa opiskelijoiden kuuntelemista ja kohtaamista opintojen aikana ja uran

edistämisen tueksi. Tässä mallissa on kuvattu opiskelijoiden ohjauksen periaatteet ja käytänteet AMK-tutkinto-opiskelun osalta. Ohjausmalli on kehitetty Ohjaus tulevaisuuden työhön -yhteistyöhankkeessa 2019-2021 aikana, ja ohjausmallin kehittämiseen osallistui laajasti opetus- ja ohjaushenkilöstöä. Ohjausmallin tavoitteena on tarjota opiskelijoille korkeatasoista, yhdenvertaista ja helposti tavoitettavaa ohjausta, neuvontaa ja tiedotusta koko opintojen ajan. Lisäksi tavoitteena on tukea opiskelijoiden tavoiteaikaista valmistumista, opintoihin kiinnittymistä, opiskeluhyvinvointia ja uralla etenemistä. Ohjausmallin keskeinen lähtökohta on, että kaikki haagahelialaiset ohjaavat opiskelijoita omassa roolissaan, ja kaikkien tavoitteena tulisi olla opiskelijoiden opintojen tukeminen ja uran edistäminen ohjauksen avulla. Tässä mallissa uraohjauksen lisäksi tausta-ajatuksena on myös itseohjautuvuuden ja opiskelijoiden toimijuuden tukeminen sekä osaamisen tunnistamisen tehostaminen. (Haaga-Helia, 2023.) Haaga-Heliassa (2023) on myös kehitetty näitä tukemaan myös orientointipäivien malli, ns. avaimet opiskeluun ja työelämään opintokokonaisuus, ja on määritelty myös rooleja erilaisiin ohjaustilanteisiin.

Haaga-Helian (2023) ohjausmallissa korostetaan, että ohjauksellinen työote päivittäisissä kohtaamisissa on erittäin tärkeää opiskelijoiden kanssa. Opintojaksojen opettajat vastaavat opiskelijoiden etenemisestään omilla opintojaksoillaan ohjauksellisella pedagogiikalla. Heidän tehtävänä on myös puuttua tarvittaessa nopeasti opintojen etenemisen haasteisiin tukien opiskelijoiden etenemistä ja hyvinvointia. Tavoitteena on, että opettaja ohjaa opiskelijat tarvittaessa sopivan tuen piiriin, mikäli haasteita esiintyy. Opinto-ohjaajat ja opintoneuvojat toimivat opiskelijoiden nimettyinä lähikontakteina läpi opintojen. Heidän tehtävänä on tarjota sekä opiskelijoille että henkilöstölle tukea ohjaukseen, neuvontaan ja tiedotukseen liittyvissä asioissa. Ohjausmallin mukaisesti jokaiselle opiskelijalle nimetään sekä opinto-ohjaaja että opintoneuvoja. Opintoneuvojan rooli on enemmän operatiivinen, tekninen ja tiedottava, kun taas opinto-ohjaaja on laajemmin ja kokonaisvaltaisesti vastuussa opiskelijoiden opintojen ohjauksesta, työharjoittelusta ja orientaatiopäivien ja avaimet opiskeluun ja työelämään opintojaksojen toteutuksesta. Hän myös suunnittelee opiskelijoiden ryhmäytymistä. Opiskelijoiden lähikontaktit koko opintojen ajan ovatkin opintojaksojen opettajat, opinto-ohjaajat ja opintoneuvojat, jota tukemaan on myös tarjolla ura- ja rekrytointipalvelut, kansainvälisyyspalvelut,

hyvinvointipalvelut, erityisopettaja, osaamista ohjaava opettaja ja opiskelijatutor, joiden tarve vaihtelee yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Haaga-Helia, 2023.)

Erityisopettaja tukee erityistarpeisten opiskelijoiden oppimista ja opintojen etenemistä sekä toimii organisaatiossa erityisen tuen asiantuntijana. Osaamista ohjaava opettaja toimii tietyn osaamisalueen osaamisen asiantuntijana ja tukee kaikkia opiskelijoita opintojen suunnittelussa siihen liittyen. Hän toimii osaamisalueellaan osaamisen tunnistamisen avainhenkilönä ja ohjaa työharjoitteluita ja edistää harjoittelupaikkojen tarjontaa. Tässä roolissa on tavoitteena toimia asiantuntijana sekä verkottajana työelämän ja oppilaitoksen välissä ja seurata yleisellä tasolla opintojen etenemistä omalla osaamisalueellaan. (Haaga-Helia, 2023.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän hermeneuttis-fenomenologisen pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia 2022-2023 Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Voimakehävalmennukseen osallistuneiden henkilöiden vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä ja miten SOLE-hankkeeseen liittyvä positiiviseen psykologiaan pohjautuva Voimakehävalmennus on tukenut tätä. Tapaustutkimuksen kontekstin muodostaa Haaga-Helian ammattikorkeakoulu ja siellä järjestetty Voimakehävalmennus, joka järjestettiin 2.11.2022-10.2.2023. Tutkimus on toteutettu narratiivisen tutkimuskehyksen kautta, jossa pyritään ymmärtämään osallistujien kielellisesti kuvattuja kokemuksia vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ja tulkitsemaan niitä. (Tökkäri, 2018; Metsämuuronen, 2006, s. 90-91; Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 290-291.)

4.1 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ja tutkijan rooli

Fenomenologia ja hermeneutiikka tutkimusfilosofioina ovat erillisiä tutkimussuuntauksia, joilla on oma perinteensä ja lähtökohtansa (Kakkori, 2019; Tökkäri, 2018). Kakkorin (2019) mukaan fenomenologia on ilmiöiden olemusten tutkimista ja hermeneutiikka on oppi tulkinnasta. Kakkori (2019) tuo erot esiin siten, että hermeneutiikka suuntautuu historiallisiin ja tulkinnassa muuttuviin merkityksiin, kun husserlilainen fenomenologia pyrkii universaaleihin ja absoluuttisiin olemuksiin. Kakkorin (2019) mukaan hermeneutiikka ja fenomenologia ovat tietyissä asioissa keskenään ristiriitaisia ja vastakkainasettuvia filosofisia suuntauksia, joissa fenomenologian päämääränä on löytää asioiden olemus, kun taas hermeneutiikan mukaan asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan kautta. Fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa yhdistää konstruktivistinen paradigma ja kokemusten tarkastelu. Yhdistäviä tekijöitä ovat myös yksilöiden elämien ja kokemusmaailmojen ainutlaatuisuus ja jatkuva muuttuvuus, jossa myös tieto nähdään yksilöllisenä ja muuttavana. (Kakkori,

2009; Tökkäri, 2018.) Nämä näkökulmat sopivat hyvin tähän tutkimukseen, jossa keskeinen osaamisidentiteetin käsite itsessään on jatkuvasti ajassa muuttuvaa ja vuorovaikutteisesti kehittyvää yksilöiden osalta, mutta myös yhteisöllisesti (ks. 2.2). Tässä tutkimuksessa tutkittiinkin kahdeksan Voimakehävalmennukseen osallistuneiden henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä heidän itsensä kertomien ja kuvailevien narratiivien kautta, joita kerättiin useammassa osassa tutkimuksen aikana.

Kepasen (2018 s. 138) mukaan konstruktivisen lähestymistavan kautta käsitys maailmasta muotoutuu vähitellen. Tässä tutkimuksessa on sosiokonstruktivistinen tutkimusnäkökulma, jossa tieto on suhteellista, kontekstisidonnaista ja perustuu sekä kokemukseen että vuorovaikutukseen. Sosiokonstruktivistisen paradigman mukaan tiedon muodostus siis nähdään sosiaalisena ja vuorovaikutteisena sekä yhteistoiminnallisena prosessina. Ajatuksena on, että tieto on yksilön ja yhteisön rakentamaa, joka tapahtuu jossain kontekstissa eikä tavoitteena ole etsiä faktoja, vaan ymmärtää erilaisia sosiaalisia todellisuuksia ja löytää keinoja, joilla voidaan muuttaa maailmaa. Tieto rakentuu kulttuurin, historian ja sosiaalisten instituutioiden kautta ja se tulee esiin kielen kautta. (Bates, 2016 s. 74-76; Kepanen, 2018; Metsämuuronen, 2006, s. 80-85.)

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus olettaa, että toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraviivaisesti tajuttavissa, vaan se edellyttääkin tutkijalta tulkintaa. (Tökkäri, 2018.) Tökkäriin (2018) mukaan tutkittavat tietoisesti tai tiedostamattaan valitsevat, miten haluavat kokemuksistaan kertoa eivätkä vain suoraan ilmaise tai muistele kokemuksiaan. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoite on elämän kokemuksen kuvaus ja hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa aineiston analyysissä, joka tapahtuu hermeneuttisen kokemuksen ja kehän kautta, jossa mennyt ymmärretään suhteessa nykyisyyteen ja peilaten ennakkokäsityksiä uusien asioiden paljastuessa, joka muuttaa ymmärrystä. (Tökkäri, 2018; Kakkori, 2019.) Batesin (2016, s. 77) mukaan todellisuus on kompleksinen, jossa yksilöillä ja instituutioilla voi olla intressejä, jotka ovat keskenään ristiriitaisia. Tiedon luonti liittyykin lukuisiin erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin, motiiveihin ja tavoitteisiin. Bates (2016, s. 77) nostaakin esiin Hackin (1999) ajatuksen, että sitoutuminen tutkimuksen monimutkaisuuteen liittyy tutkijan sitoutumisenasteeseen tutkittavasta sosiaalisesta ilmiöstä. Kun tutkija tunnistaa ja artikuloi

tutkimuksessaan sitoutumisenasteensa tutkittavaan kohteeseen, se parantaa luotettavuutta ja tuo esiin vastuullisen tiedonluomisen tutkimuksen aikana. Tutkijan tarkoituksena ei ole olla neutraali ja objektiivinen, mutta hänen on hyvä tuoda omat aikaisemmat kokemukset, ennako-olettamat ja sitoutumisensa esiin. (Bates, 2016, s. 77; Tökkäri, 2018.)

Tökkärin (2018) mukaan fenomenologinen tutkimus korostaa tutkijan asemaa osana tutkittavan ja tutkijan yhteistä elämismailmaa, mutta narratiivisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin kielellisyyden kautta etäännyttää tutkittavasta kohteesta. Tämän pro gradu tutkielman tekijä on toiminut itse Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa lehtorina elokuusta 2018 alkaen osana yhteisöä, jossa tämä tutkimus tehtiin. Tutkija on ollut kiinnostunut positiivisesta psykologiasta ja vahvuuslähtöisestä ajattelusta jo vuodesta 2009 alkaen, jolloin hän suoritti business coach sertifiointivalmennuksen ja tämän jälkeen on syventänyt omaa osaamistaan aiheesta erilaisten valmennusten ja koulutusten osalta. Opettajan pedagogiset opinnot hän suoritti Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuonna 2009. Hän on myös käynyt Learning Coach valmennuksen Haaga-Heliassa vuonna 2020 sekä Voimakehävalmennuksen keväällä 2021. Tässä tutkimuksessa Voimakehävalmennuksen järjesti Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun lehtori ja tämän tutkimuksen tutkija teki yhteistyötä hänen kanssaan tutkimusaineiston keräämisen osalta. Tutkija ei itse osallistunut kyseiseen Voimakehävalmennusohjelmaan järjestämiseen lukuun ottamatta 15 minuutin alkubriefitilaisuutta 2.11.2022 ja 12.12.2022 vapaaehtoista mentorointisessiota. Kukaan tämän tutkimuksen osallistujista ei kuitenkaan osallistunut 12.12.2022 vapaaehtoiseen mentorointitilaisuuteen.

Tökkärin (2018) mukaan hermeneuttis-fenomenologista näkökulmaa soveltavissa tutkimustavoissa kokemuksen tutkijan työssä vaikuttaa hänen aiemmat kokemukset ja ennako-oletukset tiedostamatta tai tiedostaen. Tökkärin (2018) mukaan nämä tulee tiedostaa ja jopa hyödyntää tutkimuksessa, eikä niistä tarvitsekaan pyrkiä vapautumaan. Tämän tutkimuksen aikana tutkija pyrki tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta, Voimakehävalmennuksesta ja tutkittavasta organisaatiosta kirjoittamalla itselleen ylös ennakkokäsityksiään ja kirjoittamalla ylös muistiinpanoja tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusprosessin aikana käytiin myös kriittistä itsereflektiota tutkijan roolista tutkimuksessa ja pyrittiin myös tarkastelemaan omaa positiota eli

asemoitumista tutkimuksen aikana ja haastattelutilanteissa suhteessa tutkittaviin. Hermeneuttisen kehän mukaisesti tutkija myös huomasi käsitystensä muuttuneen, kun oli saanut tietoa lisää. (Vilka, 2021b, s. 20-21.) Tutkimusotteeksi valittiin narratiivinen ote, jossa kerättiin aineistoa useammassa eri osassa.

4.2 Tutkimuksen tavoite ja raja

Tämän tutkimuksen kohde oli Haaga-Helia ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeeseen liittyvän Voimakehävalmennukseen osallistuneiden ammattikorkeakouluhenkilöstön vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kasvu ja kehitys. Tutkimukseen valikoitui kahdeksan (8) vapaaehtoista henkilöä, jotka osallistuivat kaikkiin marraskuussa 2022 alkaviin Voimakehävalmennuksen kertoihin ja antoivat luvan kerätä tietoa heiltä ja tehdä heille myös henkilökohtainen haastattelu tätä tutkimusta varten. Tutkimuksen kontekstina toimii Haaga-Helian SOLE-hankkeeseen liittyvä Voimakehävalmennus, joka järjestettiin marraskuun 2022 ja helmikuun 2023 aikana. Valmennukseen kuului neljä varsinaista workshop-päivää marraskuussa 2022 ja neljä sparrausryhmätilaisuutta, jotka olivat joulukuussa 2022 ja tammi-helmikuussa 2023 (kuva 6).

Tutkimuksen pääkysymys oli: Miten SOLE-hankkeeseen liittyvä Voimakehävalmennus on tukenut valmennuksen osallistujien, Haaga-Helian ammattikorkeakouluhenkilöstön, vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä? Sitä täsmennetään alitutkimuskysymykseksi asetettiin: 1) Miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujien toimivuudessa? ja 2) Mitkä tekijät haastavat tai mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulukontekstissa? (taulukko 1). Kysymyksiin vastattiin tarkastelemalla tutkittavien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä, toimivuutta sekä haastavia ja mahdollistavia tekijöitä ammattikorkeakoulussa osallistujien omasta näkökulmasta peilaten näitä teoreettisiin viitekehyksiin liittyen vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen, osaamisidentiteettiin ja sen kehittymiseen, pedagogiseen hyvinvointiin ja positiivisen organisaation PRIDE-malliin sekä Haaga-Helian ohjausmalliin (Wenström, 2020a, s. 69; Haaga-Helia, 2023). Osaamisidentiteetti on

dynaaminen ja eli ajassa muuttuva käsitys omista tiedoista, taidoista, asenteista ja osaamisesta, ja se kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisissa vertaisryhmissä ja verkostoissa (Halonen ym., 2020). Halosen ym. (2020) mukaan vuorovaikutus, yhdessä oppiminen ja oman osaamisen reflektointi muiden kanssa vahvistaa käsitystä itsestä ja luo sekä vahvistaa kuulumisen tunnetta osaksi ammatillista yhteisöä ja työelämää. Osaamisidentiteetin dynaamisen luonteen mukaisesti, tässä tutkimuksessa aineistoa onkin kerätty useammalla eri aineistotyyppillä 21.10.2022 – 3.4.2023 aikana. Taulukkoon 1 on kuvattu päätutkimukseen liittyvät alatutkimuskysymykset, niihin liittyvät teoreettinen viitekehykset, aineiston keruun muodot, haastattelukysymysten kysymykset ja raportin tuloksiin liittyvät luvut. Peittomatriisin tavoitteena on selkiyttää näiden asioiden linkityksiä toisiinsa ja selkiyttää raportin lukemista.

TAULUKKO 1. Peittomatriisi

Päätutkimuskysymys:

Miten Voimakehävalmennus on tukenut osallistuneiden, Haaga-Helian ammattikorkeakouluhenkilöstön, vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä?

Alatutkimuskysymys	Teoreettinen viitekehys	Aineiston keruu	Haastattelukysymykset	Tulokset
Miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujien toimijuudessa?	osaamisidentiteetti	ennakkokysely 21.-31.10.2022	1, 1.1, 1.2, 1.5,	5.1, 5.1.1 - 5.1.6,
	oppimisen siirtovaikutus	14.11. ja 16.11. workshop tuotokset	2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5	5.3, 5.3.1 – 5.3.4
	vahvuuslähtöinen ohjaus	loppukysely 21.11.-2.12.2022		
	ohjauksen positiot ja orientaatiot	yksilöhaastattelut 10.3-3.4.2023		
	pedagoginen hyvinvointi			
	Haaga-Helian ohjausmalli			
Mitkä tekijät haastavat tai mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulukontekstissa?	ammattillisen opettajuuden ja ohjaajuuden muutos	14.11. ja 16.11. workshop tuotokset	1.3, 1.4,	5.2, 5.2.1- 5.2.4,
	osaamisidentiteetti	loppukyselyn 21.11.-2.12.2022 kysymys 6	3, 3.1, 3.2, 3.3, 3,4	5.3, 5.3.1 – 5.3.4
	positiivinen organisaatio	yksilöhaastattelut 10.3-3.4.2023		
	vahvuusperustainen opetus ja ohjaus			
	Haaga-Helian ohjausmalli			

4.3 Tapaustutkimus: Haaga-Helian Voimakehävalmennus

Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka mahdollistaa monipuolisen ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen keräämisen joko nykyistä tapahtumasta tai se voi olla ihmisten tutkimusta tietyssä ympäristössä. Sitä voi kuvata myös toiminnassa olevan tapahtuvan tutkimukseksi. (Metsämuuronen, 2006, s. 90-91; Cohen ym., 2011, s. 289.) Muurosen (2006, s. 90) ja Cohenin ym. (2011, s. 290-291) mukaan tapaus voi olla mikä tahansa esimerkiksi yksilö, ryhmä tai organisaatio. Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin keräämällä ja kokoamalla aineistoa monipuolisesti ja monella eri tavalla (Metsämuuronen, 2006, s. 90-91). Tämän tutkimuksen kontekstina oli Haaga-Helian ammattikorkeakouluja ja siellä järjestetty SOLE-hankkeeseen liittyvä Voimakehävalmennus, joka järjestettiin syksyllä 2022 ja keväällä 2023.

Cohenin ym. (2011, s. 290) mukaan tapaustutkimukselle on tunnusomaista, että siinä kuvataan tapaus mahdollisimman elävästi, tapahtumat kuvataan kronologisessa järjestyksessä, siinä sekoitetaan tapahtumien kuvausta ja analysointia, korostetaan tapaukseen liittyviä erityisiä tapahtumia, tutkija voi olla mukana ja osana tapauksessa ja tapaus voi myös linkitettynä tutkijan persoonallisuuteen. Tavoitteena on kirjoittaa rikas ja eläväinen kuvaus tapaukseen liittyen, jossa voi myös käyttää sekä subjektiivista että objektiivista tietoa ja tilanteet voi antaa myös puhua itsessään eikä niinkään tutkijan tulkittuna tai arvosteltuna. (Cohen ym., 2011, s. 290). Cohenin ym. (2011, s. 290) mukaan on samankaltainen televisiodokumentin kanssa, mutta se ei tarkoita, että tiedon keruu olisi epäsystemistä tai vain havainnollistavaa, vaan tapaustutkimuksessa tiedon keruu on systemaattista ja tiukasti rajattua.

Haaga-Helian ammattikorkeakoulu haluaa olla työelämä- ja opiskelijalähtöinen opiskelijoiden ja henkilöstön innostava ja hyvinvoiva korkeakouluuyhteisö, jossa halutaan panostaa uutta osaamista soveltavaan tutkimukseen ja innovatiivisiin ratkaisuihin kansallisesti ja kansainvälisti. (ks. 3.3.) SOLE-hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke vuosina 2022-2023, jonka tavoitteena on luoda Haaga-Helian ammattikorkeakoulun rakenteisiin liitettäviä konkreettisia opiskelijan elämänhallintaan ja hyvinvointia kestävästi parantavia yhteisöllisiä ja voimaannuttavia toimenpiteitä sekä parantaa ohjauksen rakenteita ja muotoja ja lisätä hyvinvointia edistävää

opetusta ja ohjausta. (Haaga-Helia, 31.5.2022.) SOLE-hankkeen yksi keskeinen kehittämiskokonaisuus on hyvinvointi ohjauksessa ja opetuksessa ja yksi kehittämisen kohde on vahvuuslähtöisen ohjauksen käytännön kehittäminen Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa osana SOLE-hanketta. SOLE-hankkeessa pyritään ottamaan muun muassa kantaa siihen, miten opiskelijoiden hyvinvointia ja elämänhallintaa tuetaan oppilaitoksen arjessa ja millainen opetus- ja ohjausvuorovaikutus edistää opiskelijoiden hyvinvointia. Hankkeen tavoitteena oli kouluttaa muun muassa Haaga-Helian henkilöstöön kuuluvaa henkilöstöä Wenströmin ja Halosen vuonna 2019 kehittämän Voimakehällisensivalmennuksen kautta syksyllä 2022 ja keväällä 2023. (Haaga-Helia, 31.5.2022.)

Tapaustutkimus sopii tilanteisiin, jossa pyritään kuvamaan todellista elämää ja ne voivat tuoda oivalluksia vastaavanlaisiin muille samanlaisiin tilanteisiin tai tapauksiin. Tapaustutkimuksen voi tehdä yksi tutkija ilman suurta tutkijatiimiä ja siinä voidaan omaksua ja rakentaa tutkimus odottamattomiin tapahtumiin, joissa voi olla myös hallitsemattomia muuttujia. (Cohen, ym. 2011, s. 290-293.) Tapaustutkimuksessa tutkija voi olla myös mukana ja osana tapausta ja toisinaan tapaustutkimusta kritisoidaan siitä, että tutkija voi itse liioitella tai aliarvioida tutkimuksen tapauksen kuvausta omien ennakkoluulojensa perusteella eikä pysy neutraalina. (Cohen, ym. 2011, s. 290-292.) Haaga-Helian ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeeseen liittyvä Voimakehällisvalmennus järjestettiin syksyllä 2022 ja keväällä 2023. Ensimmäinen neljän iltapäivän Voimakehällisvalmennus järjestettiin 2.11.2022, 7.11.2022, 14.11.2022 ja 16.11.2022 aikana ja tähän liittyi neljä 1,5-2 tunnin sparrausryhmätilaisuutta, jotka olivat 2.12.2022, 12.12.2022, 25.1.2023 ja 10.2.2023 (kuviot 6). Varsinaiseen Voimakehällisvalmennukseen oli ilmoittautunut 33 osallistujaa, joista 26 osallistujaa suoritti kaikki neljä eri valmennuskertaa marraskuun 2022 aikana. Näistä 16 osallistujaa ilmoitti, että heidän tietonsa oli käytettävissä tähän tutkimukseen, mutta lopulliseen aineistoon valikoitui kahdeksan henkilöä, joille tehtiin myös henkilökohtainen haastattelu 10.3.-3.4.2023 aikana.

Tässä tutkimuksessa tutkija toimii itse opettajana ja opinnäytetyöohjaajana Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa, jossa on myös tavoitteena, että opettajat ovat omaa työtään kehittäviä ohjaajia (ks. luku 3.3). Hänellä on itsellään vahva motivaatio perehtyä vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen opiskelijoiden

ohjaamisessa ja hän on käynyt positiiviseen psykologiaan ja vahvuuslähtöiseen ajatteluun pohjautuvan business coachaus sertifiointikoulutuksen kuten myös useita muita vahvuuslähtöiseen ajatteluun pohjautuvia itsensä johtamisen valmennuksia. Voimakehävalmennuksen hän suoritti itse keväällä 2021. Tässä tutkimuksessa varsinaisen Voimakehävalmennuksen piti Susanna Saukkio, joka keräsi myös aineiston workshop-tilaisuuksista ja toimitti ne tutkijalle yhdessä valmisteltujen workshop-kysymysten kautta.

4.4 Tutkimusmenetelmän valinta

Metsämuurosen (2006, s. 88) mukaan määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimusote pohjautuu positiiviseen tai postpositiiviseen tieteen ihanteeseen, kun taas laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu niihin tutkimuksiin, jossa ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista ja tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Se soveltuu myös silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita tai saada tietoa tiettyihin tilanteisiin liittyvistä asioista, joita ei voi tutkia kokeellisesti eikä voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen, 2006, s. 88; Kepanen, 2018.) Tämän tutkimuksen taustafilosofia on hermeneuttis-fenomenologinen. (Tökkäri, 2018; Kakkori, 2019.) Metsämuurosen (2006, s. 90) mukaan yleisimmät laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategiat ovat tapaustutkimus, etnografia, fenomenologia, Grounded Theory ja toimintatutkimus. Tässä tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää, jossa Haaga-Helian ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeen Voimakehävalmennus muodosti kontekstin tutkimukselle ja kyseessä on tapaustutkimus, josta tutkimuksen aineisto kerättiin liitteen 5 mukaisesti. Tutkimuksessa käytettiin narratiivista lähestymistapaa, joka sopii ihmistutkimuksen, jossa tarkastellaan ihmistä aktiivisena ja merkityksiä antavana toimijana (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, s. 216-227; Kepanen, 2018).

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tulkintaa perustuva tutkimustapa, jolla pyritään ymmärtämään ihmisten kokemusten avulla joku ilmiö ja ymmärtää heidän tuottamia monitulkintaisia ja subjektiivisia merkityksiä. Kokemukset

liittyvät aina johonkin asiayhteyteen eli kontekstiin, missä kokemukset tapahtuvat ja oleellista on myös ymmärtää, että miten ja miksi tutkittava ilmiö on merkityksellinen tutkittavalle. Laadullisessa tutkimuksessa kielelliset ilmaisut ja niiden sosiaalisesti muodostuneet merkitykset muodostavat tiedon lähteen. (Vilka, 2021b, s. 17-19.) Tässä tutkimuksessa tutkittiinkin Voimakehävalmennukseen osallistuvien kokemuksia vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ammattikorkeakoulussa Voimakehävalmennuksen aikana ja neljä kuukautta sen jälkeen. Tutkittavat toimivatkin kyseisen organisaation ohjaajina ja opettajina. Vilka (2021b, s. 20) korostaa, että tutkittavan kokemusta ja käsityksiä voi ymmärtää vuoropuhelun ja dialogin kautta, jossa tutkija käy vuoropuhelua oman ajattelun, tutkimusteorian, tutkittavan tuottaman materiaalin tai kerätyn aineiston kanssa. Hermeneuttinen kehä kuvaa tätä oman ajattelun ja tutkimuskohteen ymmärryksen kehittymistä ja syvenemistä, jossa tutkijan esiymmärrystä pohditaan merkitysten kautta ja peilataan tutkimusteoriaan ja jonka jälkeen sitä tarkastellaan tutkimuskohteessa ja tehdään jälleen tulkintaa tutkimusteorian valossa laajentaen ja tarkentaen tutkijan alkuperäistä esiymmärrystä (Kakkori, 2019; Vilka, 2021a, s. 179-183; Vilka 2021b, s. 20-21). Tässä tutkimuksessa syvempää ymmärrystä ja vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä on muodostettu hermeneuttisen kehän kautta.

Kokemus on omakohtainen itse eletty ja koettu kokemus omassa elämismaailmassa (Tökkäri, 2018; Vilka, 2021b, s. 18). Tätä kuvaa fenomenologinen lähestymistapa, jossa ollaan juuri kiinnostuneita tästä eletystä ja koetusta kokemuksesta ja siihen liittyvistä merkitysrakenteista (Metsämuuronen, 2006, s. 152-155; Tökkäri, 2018). Elämismaailma on henkilön todellisuus, jossa henkilön kokemukset muodostuvat hänen subjektiivisiksi käsitteiksi ja hänelle merkitykselliseksi. Vilkan (2021b, s. 18) mukaan nämä merkitykset ovat laatuja ja laatu taas on se mieli, jonka henkilö antaa kokemuksilleen ja käsityksilleen. Toikkasen ja Virtasen (2018, s. 15) mukaan fenomenologisessa traditiossa huomio on yksilön sisäisissä, tietoisissa kokemuksissa ja siinä, miten yksilö ymmärtää ja antaa merkityksiä minuudelleen ja tapahtumille elämässään. Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 15) viittaavat Purdyn (2018) määritelmään viestinnästä, jossa on kyse suhteista ja yhteydestä toisiin ihmisiin, joten yksilön merkityksenanto liittyy kuitenkin asiayhteyteen ja

sosiaaliseen maailmaan myös. Myös Vilkka (2021b, s.19) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa jonkun ilmiön subjektiivisen kokemuksen ymmärtämiseksi tulee tietää, että missä kontekstissa eli asiayhteydessä ilmiö on merkityksellinen henkilölle. Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 9) nostavat esiin Backmanin määrittelyn, että kokemus on samaan aikaan sekä ainutkertainen ja subjektiivinen että yhdistävä ja tunnistettavissa oleva ilmiö. Tämän vuoksi se onkin Toikkasen ja Virtasen (2018, s. 9) mukaan kaksijakoinen ja poikkeuksellisen arvokasta yksilön kannalta samaan aikaan, kun se osallistuu jaettuun ja yleisesti hyväksytyyn tietoon.

4.5 Narratiivinen lähestymistapa

Kokemusta voi tarkastella tilan, kertomuksen, vuorovaikutuksen, tunteiden, affektien sekä kehollisuuden kautta. (Toikkanen & Virtanen, 2018, s. 8). Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 18) nostavatkin esiin, että kokemuksen tutkimuksessa hyödynnetään säännöllisesti niin fenomenologisia kuin myös hermeneuttisia ja narratiivisia lähestymistapoja. Narratiivisen tutkimuksen lähtöoletuksena on, että sosiaalisista ilmiöistä on olemassa monia tulkintoja ja tutkittavien todellisuuksia. Tutkijan tehtävänä onkin tutkia näitä tutkittavien tulkintoja ja muodostaa niistä oma tutkijan tulkinta kuitenkin ottaen huomioon tieteelliset pelisäännöt nojautuen aineiston piirteisiin. Narratiivisessa lähestymistavassa tarinoiden tarkoituksena ei olekaan olla tarkka kuvaus tapahtuneesta tai objektiivisesta todellisuudesta. Oleellista onkin, että lukijalle tulee vahva todentuntu, jotta hän pystyy siihen eläytymään ja pystyy asettumaan erilaisissa tilanteissa olevien asemaan ja ymmärtää heitä sieltä käsin. (Puusa & Juuti, 2021, s. 226.) Puusa ja Juuti (2020, s. 226) korostavat, että tarkoituksena ei ole välittää vain ihmisten tarinoita, vaan myös analysoida niitä kriittisesti ottaen huomioon myös tutkittavien konteksti.

Kepasen (2018) mukaan ihmiset ovat luontaisesti tarinankertojia ja niillä on keskeinen rooli vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tarinat avaavatkin tien ihmisen persoonaan ja identiteettiin. Kepasen (2018) mukaan narratiivisen tutkimuksen piirissä tehdään monenlaista tutkimusta eikä voida yksiselitteisesti määritellä, mitä narratiivinen tutkimus on. Kepasen (2018) nostaa esiin Brunerin (1997) ajattelun, että narratiivin käsite voi viitata myös sekä narratiiviseen

ajatteluun että ajattelun kautta tuotettuihin tarinoihin ja metaforiin eli narratiivi on siis muoto ja narratiivinen ajattelu on prosessi.

Narratiivinen tutkimus liittyy kvalitatiiviseen tutkimukseen, jossa tarinoita käytetään kuvaamaan ihmisen toimintaa ja Kepanen (2018) viittaa myös Polkinghornen (1995) määrittelyyn, jossa narratiivissa tapahtumat määrittyvät yhteneväiseksi juonelliseksi tarinoiksi. Kepasen (2018) mukaan narratiivinen tutkimuksella voidaan viitata kaikkeen tutkimukseen, joka käyttää tai analysoi narratiivista aineistoa. Tätä aineistoa voidaan kerätä tarinoina, haastatteluilla tai kirjallisina tuotoksina tai muilla tutkijan muistiinpanoilla. (Kepanen, 2018.) Tässä tutkimuksessa käytettiinkin useampaa erilaista aineistotyyppiä, joita kerättiin taulukkojen 1 ja liitteen 4 taulukon 7 mukaisesti.

Tökkärin (2018) mukaan narratiivisuus sopii silloin, kun tutkittavien kokemukset ovat muodoltaan enemmän ajassa muuntuvia kertomuksia kuin yksittäisiä tunteita tai ajatuksia. Lisäksi narratiiviseen tutkimukseen sisältyy oletus myös, että kokemukset liittyvät yhteisöön kielellisyyden kautta eivätkä merkitse pelkästään yksilön tajunnansisältöä (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin osaamisidentiteetin kehittymistä Voimakehävalmennuksen aikana ja neljä kuukautta sen jälkeen. Osaamisidentiteetti itsessään on ajassa muuttuva ilmiö, joka kasvaa ja kehittyy osaamisenkehittymisen myötä yksilöllisesti, mutta voi kehittyä myös yhteisöllisesti (ks. 2.2). Tämän takia narratiivinen lähestymistapa sopi hyvin tähän tutkimukseen ja ilmiön tarkasteluun.

Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi ovat eri asioita (Vilkka, 2021b, s. 163; Kepanen, 2018). Kepasen (2018) mukaan narratiivien ytimessä on teksti ja kerronta, ja tavoitteena on luokitella, teemoitella ja kategorisoida kertomuksia sellaisenaan ja narratiivien analyysi ei juuri poikkea hänen (2018) mukaansa laadullisesta sisällönanalyysistä. Narratiivien analyysi onkin kerronnallista tutkimusta, jossa kiinnostuksen kohteena ei ole vain kertomus vaan tarinat, jotka liittävät yhteen erilaiset asiat eli näistä voi muodostua kerronnallisia prosesseja, joissa tutkittavat välittävät ja rakentavat tietoa myös toisistaan (Vilkka, 2021b, s. 163). Tässä tutkimuksessa aineistosta saadut narratiivit ensin analysoitiin kategorisoimalla ja luokittelemalla ja sen jälkeen haluttiin vielä tehdä narratiivinen analyysi, jossa tuotettiin tutkimusaineiston pohjalta kolme erilaista osaamisidentiteettitarinaa kuvaamaan vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä ammattikorkeakoulukontekstissa erilaisista lähtökohdista lähtien.

(Kepanen, 2018.) Narratiivisessa analyysissä voi muodostaa tarinan tai juonirakenteen aineistosta sen tuottamien johtolankojen avulla. (Vilkkä, 2021b, s. 163.) Vilkkä (2021b, s. 162) mukaan narratiivinen analyysi sopii silloin, kun ollaan kiinnostuneita puheesta ja kielenkäytöstä aineistossa, joissa tieto syntyy tarinoina ja kertomuksina. Aineiston analysoinnissa analysoidaan osallistujien narratiiveja, ja Kepasen (2018) mukaan reflektiivisyys lukemisen ja tulkinnan välillä tarkoittaa tietoista päättelyprosessia, jossa tehdään johtopäätöksiä aineistosta. Painopiste on siis uuden tarinan tuottaminen tutkimusaineiston perusteella, jonka perusteella pyritään tuomaan esille tutkimuksen kannalta oleellisia, aineistosta nousevia ja keskeisiä teemoja (Kepanen, 2018). Tässä tutkimuksessa narratiivien analyysia tehdessä pohdittiin, että millaisia tarinoita aineistosta voisi luoda, joka kuvaisi vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä ammattikorkeakoulukontekstissa. Aineiston analysointivaiheessa tarkasteltiin tarinoiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella erilaisia tarinoita olisi mahdollista luoda.

Tökkäri (2018) mukaan kertomus, tarina ja narratiivi käsitteenä käytetään toisinaan synonyymeina. Näitä voidaan myös erotella toisistaan yksilöiden kerronnan ja tutkijan analyysissaan rakentaman konstruktion kautta. Tällöin narratiivisuuden eri ulottuvuuksista muodostettu konstruktiio voidaan nimetä esimerkiksi tarinaksi, jolloin yksilöiden kerrontaa viitataan kertomuksen käsitteellä. (Tökkäri, 2018.) Tökkäri (2018) toteaa, että käsitteitä voi myös käyttää niin, että tarinointi (storytelling) on yksilöiden elävää kerrontaa ja narratiivi tai kertomus (narrative) järjestystä tavoittelevaan konstruktiota. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiltä kerätyt aineistot käsiteltiin narratiivikäsitteen kautta ja niiden kautta muodostettiin kyseisen yksilön kertomus. Kun tutkija muodosti konstruktion koko aineistosta, hän muodosti kolme tyyppitarinaa vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä. (Tökkäri, 2018.) Tyyppitarinoiden tarkoituksena ei ole tyyppillä ihmisiä tai kokemuksia kategorioihin, vaan esitellä erilaisia polkuja, joita pitkin kokemukset rakentuvat. Näissä oleellista onkin kuvata, miten valitut teemat kehittyvät ja muuntuvat aineistossa avainteemojen kautta. (Tökkäri, 2018.) Tämän tutkimuksen narratiivisten tarinoiden tuottamisen kuvaus on kuvattu luvussa 4.8.

4.6 Aineiston valinta ja keruumenetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Haaga-Helian ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeeseen liittyvän Voimakehävalmennuksen osallistujilta kerätystä aineistosta (liite 1; 5). Syksyn 2022 Voimakehävalmennukseen ilmoittautui 36 henkeä, joista 28 osallistui syksyn valmennukseen ja kahdeksan siirsi osallistumisensa kevään 2023 toteutukseen. Tämä tutkimus rajattiin opetus- ja ohjaustyötä tekeviin henkilöihin ja niihin, jotka itse ilmoittautuivat, että heidän tietojaan sai käyttää tässä tutkimuksessa. Näitä oli yhteensä 16 henkeä, joista 10 vastasi myös liitteen 9 mukaiseen loppukyselyyn.

Tutkimukseen valikoitui kahdeksan (8) vapaaehtoisen henkilön (H 1-8) aineisto, jotka olivat suostuneet tutkimukseen, antaneet luvan tietojensa käyttöön tutkimusta varten ja jotka olivat myös tuottaneet aineistoa ennakkokyselyn lisäksi loppukyselyyn ja osallistuivat myös yksilöhaastatteluun 10.3.-3.4.2023 aikana (liite 6; 9; 10). Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöillä oli useampia erilaisia tutkintoja taustalla aina teknisestä kaupalliseen ja humanistisiin sekä ammattikorkeakoulu- että tiedekorkeakoulututkintoihin. Lähes kaikilla oli myös ammatillisen opettajan pätevyys tai kasvatustieteen maisterin tutkinto. Kahdella tutkittavalla oli myös erityisopettajan pätevyys. Kolme tutkimushenkilöä työskenteli Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja loput Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa. Tutkimukseen osallistuvien työkokemusvuodet tutkimuskohteen organisaatiossa vaihtelivat alle vuodesta yli 16 vuoteen (taulukko 2). Taulukkoon 2 on kuvattu myös liitteen 6 mukaisen ennakkokyselyn perusteella tehty kategorisointi tutkittavien pääasiallisesta ohjauksen positioistaan, miten he asemoituvat suhteessa ohjattavaan ja miten he näkevät itsensä ohjaajina (Vänskä, 2018, s. 24).

TAULUKKO 2. Tutkittavien taustat

Henkilö	Työkokemusvuodet Haaga-Heliassa	Ohjauksen pääasiallinen positio
H1	13-16 vuotta	Tasavertainen ja opiskelijalähtöinen ohjaaja
H2	4-6 vuotta	Ohjaajalähtöinen asiantuntija
H3	7-9 vuotta	Ohjaajalähtöinen asiantuntija
H4	alle vuoden	Opiskelijalähtöinen ohjaaja
H5	10-12 vuotta	Ohjaajalähtöinen asiantuntija
H6	4-6 vuotta	Ohjaajalähtöinen asiantuntija
H7	yli 16 vuotta	Opiskelijalähtöinen ohjaaja
H8	alle vuoden	Opiskelijalähtöinen ohjaaja

Tämä tutkimus ei edellyttänyt eettistä ennakoarviointia, koska siinä tutkittiin aikuisia työssäolevia aikuisia, mutta koska tutkimus kohdistui Haaga-Helian ammattikorkeakoulun henkilökuntaan Voimakehävalmennuksen aikana, sitä varten haettiin 11.10.2022 tutkimuslupa ennen tutkimuksen aloitusta Haaga-Helian käytänteiden mukaisesti. (Tietoarkisto, s.a.a.).

Puusan (2020, s. 146) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa kerätään useassa vaiheessa ja monesti rinnakkaisesti eri menetelmin. Kepasen (2018) mukaan narratiivisen tutkimuksen aineistoa voi kerätä usealla eri tavalla haastattelemalla, kirjallisilla töillä ja vapaamuotoisilla vastauksilla, joissa tutkimushenkilöillä on mahdollisuus ilmaista haluamansa asiat omin sanoin. Aineisto voi siis olla joko suullista tai kirjallista tuotosta (Kepanen, 2018). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin taulukon 1 mukaisesti Voimakehävalmennukseen liittyvällä liitteen 6 mukaisella 21.-31.10.2022 ennakkokyselyllä ja liitteen 9 mukaisella 21.11.-2.12.2022 loppukyselyllä, jossa Voimakehävalmennukseen osallistujat vastasivat yksilöllisesti ennen valmennuksen alkua ja sen jälkeen. Tämän lisäksi kerättiin kirjallista aineistoa Voimakehävalmennuksen aikana kahdesta workshopista 14.11.2022 ja 16.11.2022 liitteiden 7 ja 8 mukaisesti. 10.3.-3.4.2023 tehtiin puolistrukturoidut yksilöhaastattelut kahdeksalle (8) hengelle taulukon 1 mukaisiin alatutkimuskysymyksiin liittyen liitteen 10 mukaisilla haastattelukysymyksillä.

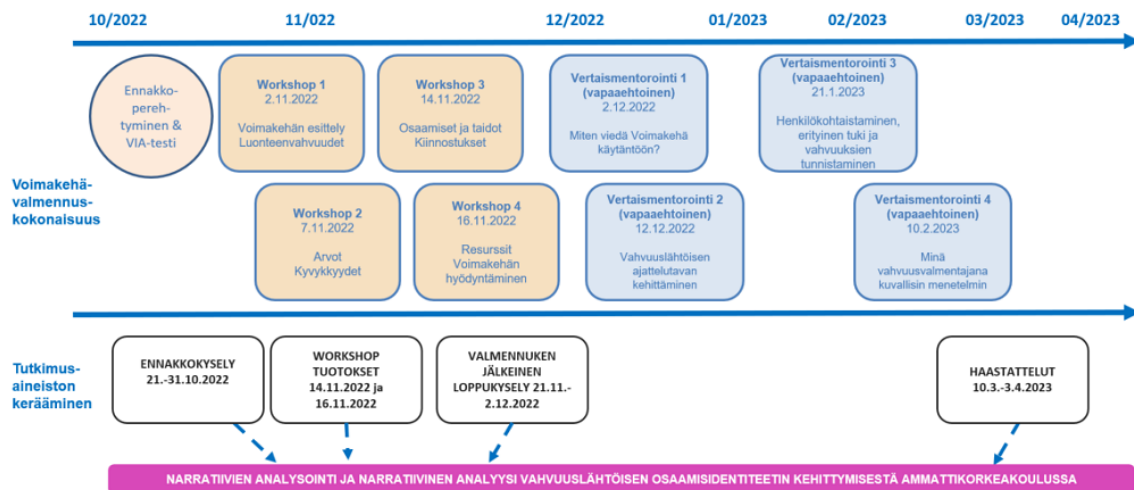
Yksilöhaastattelut voi olla strukturoituja, puolistrukturoituja, teema- tai avoimia haastatteluja riippuen haastattelun tavoitteesta (Puusa, 2020, s. 111-116). Puusa (2020, s. 114-115) nostaa esiin myös syvähaastattelun ja

refleksiivisen haastattelun, jotka usein ovat vaativampia tutkijan näkökulmasta, ja joissa otetaan enemmän tutkittavan yksilöllinen tilanne mukaan ja usein haastattelun tilanne on yksilöllinen ja ainutkertainen. Reflektiivisessä haastattelussa tutkija ja tutkittava tapaavat toisensa vähintään kaksi kertaa tai useammin Puusa (2020, s. 115). Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään puolistrukturoitua haastattelua liitteen 10 mukaisilla kysymyksillä, koska haluttiin täydentää aikaisemmin kerättyä aineistoa siitä, miten tutkittavien osaamisidentiteetti on kehittynyt neljä kuukautta valmennuksen jälkeen ja miten se mahdollisesti näkyy heidän toimijuudessaan. Lisäksi haluttiin kerätä myös aineistoa lisää organisaation mahdollistavista tai haastavista tekijöistä vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämiseksi. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti sen, että kaikilta haastateltavilta saatiin näkemykset tutkimuksen keskeisiin asioihin heidän itsensä sanoittamana. (Puusa, 2020, s. 111-112.)

Tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin 10.3.-3.4.2023 aikana ja ne kestivät pääsääntöisesti 19 minuutista 41 minuuttiin. Kaikki haastattelut tehtiin virtuaalisesti Teams-videopalaverin kautta ja ne äänitettiin. Lupa äänittämiseen ja litterointiominaisuuden päälle laittamiseen pyydettiin erikseen jokaiselta haastateltavalta. Yhden haastattelun osalta ilmeni teknisiä yhteysongelmia ja tämä haastattelu kesti kaiken kaikkiaan 54 minuuttia, jotta saatiin kaikki osuudet käytyä läpi teknisten haasteiden selvittämisen jälkeen. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi kaikkiaan 71 sivua.

4.7 Tutkimuksen kulku

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin eri aineistotyyppinä käyttäen ja useampana eri ajankohtana kuvion 6 mukaisesti.



KUVIO 6. Tutkimusaineiston keräämisaikataulu

Kaikille osallistujille lähetettiin liitteen 3 mukainen tervetulo viesti 20.10.2022 ja kutsu osallistua tähän tutkimukseen 28.10.2022 mennessä. Tähän kyselyyn annettiin jatkoaikaa vastaamiselle 31.10.2022 asti. Tässä kyselyssä kysyttiin osallistujien halukkuutta osallistua tutkimukseen ja 16 osallistujaa antoi suostumuksensa tietojensa käyttöön. Ennakkokysely oltiin räätälöity siten, että jos suostui olemaan osa tutkimuksesta, niin hänelle esitettiin tarkentavia kysymyksiä ja ensimmäinen aineisto kerättiin liitteen 6 mukaisen ennakkokyselyn muodossa 21.10.-31.10.2022 aikana, jossa tavoitteena oli kartoittaa, millaisia ennakkotietoja, -taitoja, kokemuksia ja ajatuksia Voimakehä-valmennukseen osallistujilla on vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta ja millaisena he kokevat oman ohjausidentiteetin ennen valmennusta. Tämän tutkimuksen tekijä osallistui ensimmäiseen workshop-päivään 2.11.2022 kuvio 6 mukaisesti ja kertoi osallistujille tarkemmin tutkimuksesta ja osallistujilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. 4.11.2022 kaikille tutkimukseen osallistuneille lähetettiin tarkempi kuvaus tutkimuksesta ja kuvaus henkilötietojen käsittelytoimista tutkimuksessa (liite 2).

Osaamisidentiteettiin liittyviä kysymyksiä kerättiin 14.11.2022 ja 16.11.2022 workshopissa osallistavien pohdintojen kautta (liite 7; liite 8). Tutkija oli valmistellut etukäteen keskusteltavat kysymykset ja Voimakehävalmennuksen fasilitoija otti nämä mukaan valmennuspäivään ja keräsi nämä aineistot ja toimitti ne tutkijalle tilaisuuden jälkeen. 14.11.2022 käytettiin Flinga-pohjaa, jossa

osallistujat pohtivat yksilöinä omaa osaamisidentiteettiään ja mitä erityisosaamisia tunnistavat itsessään liitteen 7 mukaisten kysymysten kautta, joka erottaa heidät muista, ammattitaitoan ja yleisiä työelämätaitojaan ja miten osoittavat niitä käytännössä.

16.11.2022 workshopissa käytettiin Mural-työkalua, jonne jokainen niin tutkimuksen osallistuva ryhmä kuin myös ei tutkimukseen kuuluva ryhmä lisäsivät ajatuksiaan ensin yksin siitä, mitkä tekijät vaikuttavat heidän työn imuun ja hyvinvointiin työssä ja sen ulkopuolella ja mitkä voimavarat ja resurssit niitä vahvistavat ja mitkä työn vaatimukset niitä heikentävät (liite 8). Tämän jälkeen he ryhmässä pohtivat asioita, jotka mahdollistavat ja antavat ”buustia” asiantuntijana kehittymisen polulla, mitkä asiat haastavat tai jarruttavat asiantuntijana kehittymisen polulla ja lopuksi, että millä teoilla, tuella tai toimenpiteillä voisi näitä jarruja ”taklata”. Nämä kaikki kerättiin yhteiseen Mural-työkalun pohjaan, joka oli etukäteen valmisteltu osallistujille ja tutkittavilla ja ei tutkittavilla henkilöillä oli eri taulut, jonne koonti tehtiin. (liite 8.)

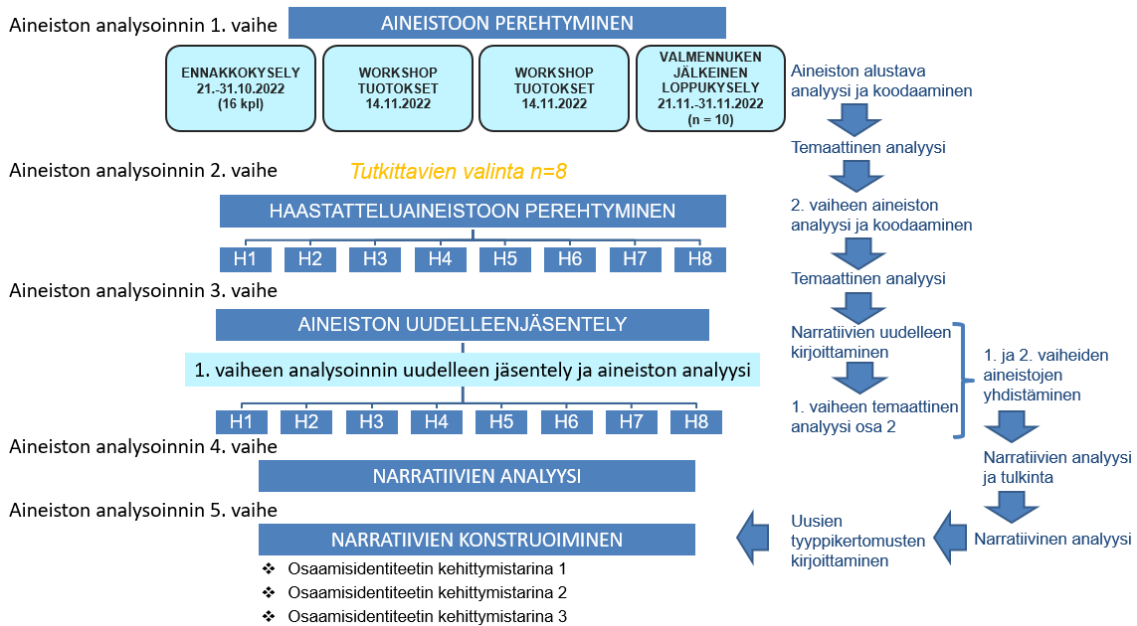
Kaikille tutkittaville lähetettiin liitteen 9 mukainen loppukysely 21.11.2022, jonka tavoitteena oli tutkia mitä uutta osallistujat oppivat Voimakehävalmennuksesta, miten he kokivat saavansa Voimakehävalmennuksesta omaan ohjaustyöhön, miten he kokivat saavuttaneensa itselleen asettamansa tavoitteensa Voimakehävalmennuksen suhteen, mikä merkitys tällä valmennuksella oli heidän osaamisidentiteetin kehittymiseksi ja miten he aikovat viedä oppimiaan asioita käytäntöön (kuvio 6). Tämän lisäksi myös kysyttiin osallistujien näkemyksiä, miten työorganisaatiota tulisi kehittää, jotta se tukisi vahvuuslähtöistä ohjaamista. Kysely oli auki 30.11.2022 asti ja siihen vastasi 16 tutkittavasti 10 henkeä eli 62,5 prosenttia.

Kun syksyllä 2022 kerättyä aineistoa oli analysoitu liitteen 5 mukaisesti, työstettiin liitteen 10 mukaiset puolistrukturoidut haastattelukysymykset ja valittiin laadullisiin haastatteluihin yhteensä kahdeksan (8) henkeä, joiden uskottiin tuovat erilaista näkemystä tutkimuksen tuloksiin. Näiden haastattelujen tavoitteena oli syventää ymmärrystä siitä, miten vahvuuslähtöinen ajattelu on vaikuttanut osallistujien toimijuuteen ja millainen vaikutus mahdollisella osaamisidentiteetin muutoksella on ollut osallistujien työkäytänteisiin.

4.8 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksen lähestymistapoja ovat deduktiivinen, induktiivinen ja abduktiivinen ja nämä eroavat toisistaan siinä, miten aineistoa lähestytään (Barcik, s.a.; Vilkka, 2021b, s. 45.) Deduktiivisessa lähestymistavassa lähtökohtana on teorialähtöisyys, jossa otetaan valmis teoria ja sitä vasten peilataan aineistoa. Induktiivisessa taas lähdetään aineistosta käsin ja sen kautta muodostetaan teoria ja abduktiivisessa lähestymistavassa kerätään riittävästi aineistoa, jotta voidaan muodostaa teorialähtöisiä teorioita ja tehdä oletuksia tuloksesta. (Barcik, s.a.; Vilkka 2021b, s. 45.) Tässä tutkimuksessa valittiin teorialähtöinen analyysi, jossa analyysin aikana peilattiin aineistosta nousevia tutkittavien kokemuksia vuoropuhelussa teorian kanssa.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoite on elämän kokemuksen kuvaus ja hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa aineiston analyysissä (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa oli narratiivinen ote, jossa Voimakehävalmennukseen osallistuvien kerronta muodosti tutkimusaineiston, joka kerättiin useammassa osassa ja aineistoa myös käsiteltiin ja analysoitiin useammassa vaiheessa kuvio 7 mukaisesti. Puusa ym. (2020, s. 223) ja Vilkka (2021b, s. 153) korostavat, että laadullisen tutkimuksen analysoinnissa tulee ensin perehtyä aineistoon huolella ja syväoppia siitä. Puusa ym. (2020, s. 223) korostavat, että tämän jälkeen tutkija voi alkaa katsoa aineistoa eri tavoin ja esittää itselleen uusia kysymyksiä, ja tämän jälkeen tutkija voi alkaa tiivistää ja täsmentää aineistoa. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin ja analysoitiin myös osittain yhtä aikaa tutkimusprosessin aikana, joka onkin Metsämuurosen (2006, s. 122) mukaan yleistä laadullisessa tutkimuksessa. Kuviossa 7 on kuvattu tämän tutkimuksen aineistoanalyysi ja sen päävaiheet.



KUVIO 7. Aineistoanalyysi ja sen päävaiheet

Tökkärin (2018) mukaan narratiivien analyysia voi tehdä ja soveltaa tulkitsevalla fenomenologisella analyysillä IPA:lla (interpretative phenomenological analysis). Tökkärin (2018) mukaan kuvaileva fenomenologia pyrkii kuvaamaan yksilöiden kokemusmaailmasta sen, mikä on kokemuksen rakenteelle tai olemukselle yhteistä, ja hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa aineiston analyysistä. Tökkärin (2018) nostaa esiin, että IPA on vähemmän sovellettu metodi kuin kuvailevat menetelmät, mutta se mahdollistaa tutkimusaiheiden laajan vaihtelun, kuten erilaisten kokemuslaatujen tarkastelun. IPA:n tavoitteena onkin tutkia, miten ihmiset luovat mielekkyyttä ja merkityksellistävät henkilökohtaista ja sosiaalista maailmaa (Tökkari, 2018). Tökkärin (2018) mukaan IPA:n vaiheista voidaan soveltaa tutkimustarpeiden mukaan, mutta siinä on lähtökohtaisesti kuusi vaihetta, jotka ovat 1) aineistoon tutustuminen ja alustava kommentointi, 2) teemoittelu, 3) teemojen välisten yhteyksien etsiminen, 4) teemataulukoiden muodostaminen, 5) yhteisen teemataulukon muodostaminen ja 6) kirjoittaminen. Vaiheet 1-4, tehdään jokaisen tutkittavan kohdalla erikseen, ja vaiheissa 5-6 aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Tökkari, 2018).

Gibbsin (2010) mukaan laadullisesta aineistosta voi tehdä myös transkription eli dokumentin, jota on helpompi lukea ja tulkita. Tässä

tutkimuksessa tehtiin Excel-tiedosto helpottamaan aineiston analysointia, jonne kerättiin systemaattisesti koko aineisto liitteen 5 mukaisista eri osuuksista ja yhdistettiin toistensa kanssa. Excel-taulukko käytettiin aineiston koodaamista ja kategorioimista alussa ja sen jälkeen IPA:n mukaista kommentointia ja teemoittelu. Tutkittavien osalta käytettiin anonymisoituja koodeja (H1-H8) ja haastattelukysymysten osalta numerokoodeja. (Gibbs, 2010.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kategorisoitiin ennakko- ja loppukyselyn sekä workshop-tuotosten osalta kysymysten otsikoiden kategorioiden kautta. Ennakkokyselyn aineistojen kategoriat olivat ennakkotiedot, odotukset, tavoitteet oppimiselle ja käsitys itsestä sekä tutkittavien taustatiedot (liite 6). 14.11.2022 workshopin tuotosten aineisto luokiteltiin käsitykseen itsestä ja yksilöllisiin ominaisuuksiin (liite 7). 16.11.2022 workshopin tuotosten aineisto luokiteltiin asiantuntijuutta haastavat ja mahdollistavat tekijät, kehittämissuhteet sekä työnimua vahvistavat ja heikentävät tekijät (liite 8). Loppukyselyn kategoriat olivat opitut asiat, valmennuksen hyödyt, oppimistavoitteiden saavuttaminen, merkitys osaamisidentiteetille, käytännön soveltaminen ja organisaation kehittämissuhteet (liite 9). Haastatteluaineiston analysoinnin osalta haastattelukysymykset, jotka pohjautuivat tutkimuskysymyksiin, ohjasivat kategorisoinnin ja luokittelun prosessia taulukon 3 mukaisesti.

TAULUKKO 3. Haastatteluaineiston kategoriat

Haastatteluaineisto

- käsitys itsestä ohjaajana
 - toiminta ohjaajana
 - tunnistetut vahvuudet
 - Voimakehävalmennuksen vaikutus
 - valmennuksen aiheuttamat tunteet
 - toimijuuden muutos
 - vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittymisen haastavat tekijät
 - vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittymisen mahdollistavat tekijät
 - vahvuuslähtöisen ohjaamisen koettu merkitys
 - hyöty opiskelijalle
 - hyöty ohjaajalle
 - hyöty organisaatiolle
-

Taulukossa 4 on esimerkki, kuinka tässä tutkimuksessa on analysoitu yhden tutkittavan käsitystä itsestä osaajana osaamisidentiteetin kautta soveltaen IPA-mallia. Aineistoa tähän on tullut sekä ennakkokyselyn (vaihe 1) että haastattelun (vaihe 2) kautta (kuvio 7).

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston teemoittelusta

Alkuperäinen aineisto eri aineistotyypeistä	Kommentit 1. vaiheessa	Kommentit 2. vaiheessa	Teemat	Teoreettiset linkitykset	Ryhmäteema
Ennakkokysely: ”Enemmän mentorina ja valmentajana opiskelijoille. En sellaisena, jolla on valmiita vastauksia, vaan sellaisena, joka mahdollistaa jokaisen oman kasvun, kehityksen ja oivalluksen. Olen enemmänkin tuupparina, kuin vetäjänä. Autan näkemään.” (H8)	mentori, valmentaja, mahdollistaja, oivalluttaja		Opiskelija-/ohjauslähtöisyys	Käsitys itsestä osaajana	Osaamisidentiteetti
			Kannatteleva orientaatio	Kyky tuoda oma osaaminen esiin	
Haastattelu: ”... mulla itsellä on aika vahva ammatillisen koulutuksen tausta ja...” (H8)		vahva pedagoginen tausta	pedagoginen asiantuntemus		
Haastattelu: ”Mä ajattelen, että mä olen aika hyvä kuuntelija ja sitten mulla on aika vahva empatiakyky.” (H8)		kuuntelun taito, empatiakyky, sosiaaliset taidot	kannatteleva orientaatio välittävä opettajuus	Ohjauksen positio ja orientaatio	

Ennen haastattelutietojen viemistä Exceliin, haastattelut kuitenkin litteroitiin sanatarkasti Word-tiedostoon ja sen jälkeen kategorisoitiin vastaukset Excelissä. (Metsämuuronen, 2006, s. 122). Gibbs (2010) neuvookin, että litteroidun tekstin

osalta on hyvä tarkistaa tekstin tarkkuus ja päättää, että millä tarkkuudella ja tavalla kuvaa alkuperäistä aineistoa, haastateltavan keskeytyksiä ja mahdollisia puuttuvia sanoja tai hymähdyksiä vai kuvaako niitä lainkaan. Hänen (2010) mukaansa näillä ei välttämättä ole merkitystä tekstin sisällön osalta tai niillä voi olla merkitystä kontekstin ymmärtämisen kannalta ja tuoda sävyä tekstin kuvaukseen, kun ihmiset voivat painottaa jotain vaikka toistamalla asiaa, epäröivät tai änkyttävät tai käyttävät täytesanoja. Tässä tutkimuksessa tehtiin ensin sanatarkka litterointi ja siinä tuli ilmi, että useampi haastateltava toisti ”tota” tai ”niinku” sanoja ja paikoitellen näitä ylimääräisiä sanoja vähennettiin tai poistettiin, kun ne eivät sisällön kautta tuoneet lisäarvoa aineistoon. Litteroinnissa ei myöskään käytetty litterointisymboleja, koska katsottiin, että niillä ei ole tulosten kannalta olennaista merkitystä. Tässä tutkimuksessa ei ole niinkään oleellista se, miten haastattelevat kertovat aiheesta, vaan tavoitteena oli kuulla ja ymmärtää heidän ajatuksiaan opetus- ja ohjaustyöstään, miten heidän vahvuuslähtöinen osaamisidentiteetti oli kehittynyt ja miten Voimakehävalmennus oli vaikuttanut heidän toimijuuteen sekä mitä he ajattelevat vahvuuslähtöisestä ohjauksesta ammattikorkeakoulussa. Puusa ym. (2020, s. 223) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa aineistojen tulkinnassa oleellista onkin hyvät perustelut.

Tässä tutkimuksessa tehtiin rivi-riviltä koodausta aineiston osalta, jossa vedetään yhteen jokainen rivi tekstissä jollain koodilla (ks. taulukko 4). Paikoitellen tehtiin myös teemoittelevaa kuvailevampaa koodausta, jotta saatiin myös ryhmäkoodeja laajempaan teemaan. (Gibbs, 2010.) Turnerin (s.a.) mukaan aineistoa ei ole välttämätön koodata, mutta se on yksi tapa ymmärtää ja tutkia kompleksista laadullista dataa.

Tässä tutkimuksessa tehtiin ensin aineiston analysointi analysoimalla tutkittavien narratiiveja kuvio 7 vaiheiden 1-4 aikana, ja sen jälkeen tehtiin narratiivinen analyysi perustuen taulukon 1 ja liitteen 5 mukaisiin aineistonkeruuseen. Narratiivisessa analyysissä aineiston haastatteluja, tarinoita tai kertomuksia käsitellään kokonaisuutena. Kertomusten tai tarinoiden juoni tiivistetään joko tyyppikertomukseksi, ydintarinaksi tai mallikertomukseksi. (Vilkka, 2021b, s. 162.) Tässä tutkimuksessa luotiin narratiivien analysoinnin synteessinä kolme tyyppitarinaa vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ammattikorkeakoulussa. Kolme tyyppitarinaa pohjautuvat

osaamisidentiteetin määritelmään ja kostuvat hermeneuttis-fenomenologisen analyysin kautta kuvatuista yksilön kertomuksista, pyrkien kuvaamaan, miten vahvuuslähtöinen osaamisidentiteetti on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujan toimijuudessa ja mitkä tekijät haastavat tai mahdollistavat vahvuuslähtöisen osaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulussa. Tyypitarinoita tehdessä pyrittiin etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tutkittavien kertomusten välillä ja rakentamaan tarinoita, jotka kuvaisivat erilaisia polkuja, kuinka eri tilanteissa olevien ohjaajien vahvuuslähtöinen osaamisidentiteetti on kehittynyt ja miten Voimakehävalmennus on tukenut tätä. Uudet tarinat luotiin ympäristön, vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisen, ohjausposition, ohjausorientaation, toiminnan ja toimijuuden näkökulmasta. Tarinoihin otettiin mukaan ajallinen näkökulma tuomaan juonellisuutta tarinaan ja kuvaamaan vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä Voimakehä-valmennuksen aikana ja neljä kuukautta sen jälkeen. Hermeneuttis-fenomenologisesti koostettu aineistokokonaisuus ja narratiiviset tyypitarinat muodostavat koko tämän tutkimuksen aineiston ja johtopäätöksessä yhdistyy näiden kummankin osuuden analyysi.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, miten tutkittavien vahvuuslähtöinen osaamisidentiteetti on kehittynyt, miten se näkyy heidän toimijuudessa ohjaajana sekä mitkä tekijät haastavat ja mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulukontekstissa. Lopussa esitellään narratiivisen analyysin tarinat.

5.1 Vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kehittyminen ja toimijuus

Tässä alaluvussa tarkastellaan tutkittavien vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kehittymistä ennen Voimakehävalmennusta, heidän odotuksiaan ja tavoitteitaan oppimiselleen, koettua oppimista ja oppimistavoitteidensa saavuttamista, käsitystä itsestään vahvuuslähtöisenä ohjaajana valmennuksen jälkeen sekä osaamisen siirtovaikusta heidän toimijuuteensa (Tuomi-Gröhn, 2000).

5.1.1 Voimakehävalmennuksen osallistujien vahvuuslähtöinen ohjausidentiteetti ennen valmennusta

Tämän tutkimuksen osallistajat (N=8) näkivät itsensä joko ohjaajalähtöiseksi asiantuntijaksi tai opiskelijalähtöiseksi ohjaajaksi. Ohjaajalähtöisillä asiantuntijoilla pääpainotus oli asioiden kehittämisellä oman asiantuntijuuden kautta. Opiskelijalähtöiset ohjaajat kuvasivat, että he asettuivat ei-tietämisen tilaan ohjauskeskusteluissa, jossa ohjaus etenee ohjattavan ehdoilla. Vain yksi tutkittava kuvasi itseään opiskelijalähtöisyyden lisäksi osittain tasavertaisen position kautta, jossa ohjaustilanteessa tulee esiin jaettu asiantuntijuus ja ohjaustilaisuudessa pyritään myötäelävään läsnäoloon. Hän kokee, että oppii myös paljon opiskelijoiltaan, ja yhdessä ihmettely, kohtaaminen ja yhteinen oppiminen on tärkeää. (Vehviläinen, 2020; Vänskä, 2018, s. 24-25.)

Useammalla tutkittavalla oli erilaisia rooleja, joissa he toimivat sekä opinto-ohjaajana, lehtorina ja lisäksi osallistuivat erilaisiin kehittämisprojekteihin.

Ohjaajalähtöiset asiantuntijat kokivat olevansa innostavia ja ratkaisukeskeisiä fasilitaattoreita ja ohjaajia, jotka ovat uteliaita, innostuneita, kokeilevia ja määrätietoisesti tavoitteisiinsa pyrkiviä. Ohjaajalähtöinen asiantuntijuus tuli näkyviin ohjaajan oman merkitysmaailman ja paikoitellen haasteellisenkin työkontekstin kuvauksena, jota refleктоitiin oman osaamisen tai asiantuntijuuden kautta. Eräällä asiantuntijalla oli työvuosia takana jo varsin paljon ja hän oli myös kohdannut vaikeita ja haasteellisia tilanteita ohjaustyössään. Näitä oli ihmisten erilaisuus, suurten ryhmien tehokas ohjaaminen ja ajankäyttö yksilöllisen ohjaamisen osalta.

”Erityisesti monimuodon opana haasteena on kaikkien erilaisuus. Kuinka ohjata suurta ryhmää erilaisia oppijoita tehokkaasti? Kaikkien kanssa keskusteleminen vie todella paljon aikaa.” (H6)

Opiskelijalähtöiset ohjaajat näkivät opiskelijat kokonaisvaltaisina ohjauksensa asiakkaina ja heille oli tärkeää kohtaamiset opiskelijoiden kanssa. He antoivat tilaa ohjattavan nostamille asioille, tarpeille ja tavoitteille ja ohjaustilanteessa ohjattavan omat merkitykset korostuvat. He kuvasivat itseään luotettavana, asiakaslähtöisenä ja ratkaisukeskeisinä oivallusten ja kehityksen mahdollistajina.

”En ohjaa opiskelijaa vain suorittamaan tutkintoaan vaan haluan ohjauksella aidosti auttaa löytämään paikkansa tulevaisuuden työelämässä.” (H4)

Opiskelijalähtöiset ohjaajat ovat myös realistisia, ihmisläheisiä oppimisen ja ammatillisen kasvun fasilitoijia, jotka pyrkivät olemaan kannustavia ja helposti lähestyttäviä myös vaikeissa tilanteissa.

Voimakehävalmennuksen osallistujien lähtötiedot vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta jakautui puoliksi. Noin puolet tutkimukseen osallistujista tiesi varsin paljonkin vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta, kun taas puolet tutkittavista ei tiennyt siitä juuri mitään, jonkin verran tai heidän tietonsa oli valmennuksen ennakkotutustumismateriaalin varassa. Lähes kaikille ohjaajalähtöisille asiantuntijoille aihe ja teema oli varsin uutta ja heidän lähtötiedot olivat vähäiset. He olivat kuulleet aiheesta jotain lähinnä kollegaltaan. Vain yksi ohjaajalähtöinen asiantuntija oli perehtynyt syvällisemmin vahvuuslähtöiseen ajatteluun ja soveltanut vahvuuslähtöistä ohjaamista aikaisemmin työssään.

Kaikki opiskelijalähtöiset ohjaajat tiesivät jotain vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta ennen Voimakehävalmennusta. Kaksi ohjaajaa oli käyttänyt omassa työssään vahvuuslähtöisiä menetelmiä jo ennen valmennusta ja kaksi muutakin kuvasi, että he olivat aiheeseen jossain määrin perehtyneet. Osa heistä oli perehtynyt positiiviseen psykologiaan perustuvaan ohjaukseen tai coachaukseen, ja he käyttivät näitä menetelmiä ohjauksessaan, jossa autetaan opiskelijaa voimaantumaa, tiedostamaan omat tunteet ja korostetaan opiskelijan omaa osaamista.

5.1.2 Osallistujien odotukset ja tavoitteet Voimakehävalmennuksen osalta

Voimakehävalmennukseen osallistujien odotukset olivat pääsääntöisesti instrumentaalisia, jossa pyritään tehokkuuteen ja opiskelun hyötyihin, joita voisi soveltaa omassa opetus- ja ohjausyöössään (Kepanen, 2018, s. 63). Suurin osa tutkittavista odotti valmennukselta lisää ymmärrystä vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä sekä saavansa uusia konkreettisia ja käytännönläheisiä työkaluja ohjaukseen, fasilitointiin ja muutoksen johtamiseen.

”Saisin opiskelijoille jotain konkreettisia työkaluja esim. suuntautumisopintojen valinnan tueksi.” (H4)

Muutama osallistuja asetti itselleen tavoitteekseen oman ajattelun, ajattelutavan ja ammattiosaamisen laajemman kehittämisen. Heidän tavoite ja odotukset olivat oman sisäisen vahvuuden kehittäminen sekä omien ajattelun, asenteen ja itseensä kohdistuvien käsityksen reflektointi suhteessa omaan työkokemukseensa.

”Vankempaa ammattitaitoa, perusturvallisuutta tulevaisuuteen, korkeampaa asiantuntijuutta, kokemuksen hyödyntämistä ja uusia ajattelutapoja.” (H3)

5.1.3 Koettu oppiminen ja omien tavoitteiden saavuttaminen valmennuksen jälkeen

Voimakehävalmennuksen osallistujat kokivat oppivansa vahvuuslähtöistä ajattelua ja sanoittamista, voimavaralähtöistä teoriaa ja uuden vahvuuslähtöisen menetelmän, Voimakehän. He kokivat saavansa ymmärrystä sen

hyödyntämisestä niin omassa työssään kuin itsetuntemuksenkin osalta. Tutkittavat kokivat, että he saivat erityisesti omaan ohjaustyöhönsä ideoita vahvuuksien sanoittamiseen erilaisissa ohjaustilanteissa.

”Ohjaustyöhön voimakehääjattelu antaa paljon ja heti tuli mieleen, miten tätä olisi jo voitu hyödyntää enemmänkin esimerkiksi tarjotessamme ohjausta työttömille...Koen että jo malliin perehtyminen antaa itselle näkemystä, jonka avulla osaa ohjauksessa huomioida vahvuudet paljon paremmin, vaikka ei varsinaisesti käyttäisi mitään voimakehätökaluja tms.” (H2)

Eräs osallistuja koki, että valmennus antoi hänelle myös lisäymmärrystä erilaisten ihmisten vahvuuksista ja heidän arvostamisesta heidän omine vahvuuksineen.

”Kohdatessani asiakkaita, kollegoita, opiskelijoita pystyn samaistumaan heihin... huomata, että kaikki ovat erilaisia ja silti yhtä arvokkaita.” (H3)

Valmennus vahvistikin humanistista ihmiskäsitystä, jossa toiset ihmiset nähdään arvokkaana ja ainutlaatuisena ihmisenä (Wenström, 2020a, s. 96). Myös niille, joilla oli jo vahvuuslähtöisestä ajattelusta ennakkotietoa, valmennus oli hyödyllinen ja he saivat uusia näkemyksiä ja ideoita opitun soveltamiseen niin opiskelijan kohtaamisen suhteen kuin myös koko työyhteisön vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen suhteen.

”Lisäksi syntyi idea yhteisestä Teams-alustasta, jossa voisimme vaihtaa kokemuksia ja tuoda näkyville menetelmäideoita.” (H1)

Suurin osa osallistujista koki saavuttavansa omat oppimistavoitteensa valmennuksen jälkeen. Kuitenkin vain puolet osallistujista koki, että he lähtevät heti valmennuksen jälkeen soveltamaan opittuja asioita käytäntöön omassa arjen ohjaustyössään. Toinen puoli ei vielä tiennyt, miten he soveltaisivat käytännössä opetettuja asioita omassa työssään. Osa pohti, että ehkä myöhemmin he keksivät tavan soveltaa sitä esimerkiksi opiskelijoiden ohjauksessa tai jos he kehittäisivät jotain yhdessä kollegan kanssa. Erityisesti ne, joilla oli täsmälliset oppimistavoitteet itselleen ennen valmennusta, kokivat saavuttavansa omat tavoitteensa erinomaisesti tai he kokivat jopa ylittävänsä ne. He myös aikoivat valmennuksen jälkeen viedä oppejaan käytäntöön ja muuttaa ohjaustyyliään vielä enemmän opiskelijakeskeisemmäksi, jossa lähestytään ohjaustilannetta vahvuuslähtöisesti ja luontaisten vahvuuksien kautta (ks. 2.3; 3.2).

”Aion lähteä ohjauksessa liikkeelle opiskelijan kanssa vahvuuksista tutkintojen, työkokemuksen jne sijaa. Siinä tilanteessa lähdetään liikkeelle enemmän ihmisestä itsestään ja jostain pysyvistä ja syvällisistä mitä hänellä on. Pysähdytään oleellisen äärelle: temperamentti, persoona, merkitys, arvot jne. Sen jälkeen siirrytään näihin muihin osaamisen teemoihin.” (H1)

Voimakehävalmennuksen osallistajat kokivat, että pääsääntöisesti valmennus vahvisti heidän aikaisempaa osaamisidentiteettiään ohjaajana. He kokivat saavansa vahvistusta teoreettiseen ajatteluun, käytännön vinkkejä menetelmiin ja näkökulmia osaamisen sanoittamiseen sekä osaamisperustaiseen tarkasteluun. Lisäksi heillä oli mahdollisuus myös verkostoitua kollegoiden kanssa ja oppia yhdessä.

”Koin koulutuksen aikana jonkinlaisia ahaa-elämyksiä ja eniten sain keskusteluista, joissa oli kollegoita, joiden kanssa olen jo työskennellyt. Oliskin tosi kiva käydä näitä esim. oman tiimin kanssa ja etsiä vahvuuksia toisillemme. Kollega voikin nähdä sinussa sellaista osaamista, jota et itse huomaa. Haluaisin syventyä omaan osaamisidentiteettiin syvemmilläkin.” (H2)

Tutkittavat kokivatkin, että osaamisidentiteetin kehittämiseen valmennuksen aikana auttoi myös yhteisöllinen oppiminen, jossa vertaisryhmissä voitiin jakaa ajatuksia. Vertaisoppimista ja -jakamista toivottiin myös laajennettavan jatkossa myös oman tiimin osalta. Vain muutama osallistuja koki, että ei osaa sanoa syy-seuraussuhdetta valmennuksella oman osaamisidentiteetin kehittymiseksi.

5.1.4 Käsitteistä vahvuuslähtöisenä osaajana valmennuksen jälkeen

Voimakehävalmennuksen osallistajat kokivat, että valmennus itsessään toi itsetuntemusta ja itsevarmuutta itselle ohjaukseen sekä auttoi ymmärtämään, tiedostamaan ja tunnistamaan omia luontevahvuuksia ja muiden erilaisuutta. Eräs tutkittava koki, että hänen asenteensa erilaisuuteen ja erilaisiin yllättäviin tilanteisiin oli muuttunut ihmisten käyttäytymisen suhteen, ja ettei hän ensikohtaamisen perusteella ala kategorisoida ihmisiä, vaikka joku käyttäytyisikin ”töykeästi”. Hän oli huomannut, että oma ajattelu oli muuttunut lempeämmäksi.

Valmennus auttoi omien vahvuuksien syvemmässä pohdinnassa ja tutkittavat kokivat, että se auttoi myös arvostamaan niin omia luontevahvuuksia kuin jo kertynyttä osaamista. Tämän lisäksi koettiin, että

tietoisuus siitä, miten vahvuuksia voisi omassa työssään tai ohjauksessaan ammattilaisena hyödyntää, myös kasvoi. Eräs tutkittava oli lähtenyt pohtimaan ohjaajan roolin merkitystä ja tärkeyttä laajemmin opiskelijan elämässä, mitä vaikutuksia sillä on ihmisten elämänpolkuihin, valintoihin ja minäpystyvyyssuskomuksiin.

Tutkittavista yli puolet kokivat, että he eivät olleet saaneet hyödynnettyä valmennuksen oppeja tarjottujen menetelmien kautta tai siirrettyä niitä omaan ohjaustyöhön, tai että se olisi siihen vaikuttanut. Tähän vaikutti muun muassa se, että luonnollista paikkaa ei ollut vielä tullut tai tutkittava koki, että hän tarvitsee vielä aikaa asiaan perehtymiseksi. Useammalla tutkittavista oli kuitenkin aikomuksena hyödyntää oppeja myöhemmin ja heillä oli halukkuutta soveltaa sitä käytäntöön myöhemmin. Valmennuksen osalta peruseriaate vahvuuslähtöisyydestä ja sen hyödyistä oli kuitenkin oivallettu, vaikka aina itse varsinaista Voimakehämallia ei oltu sisäistetty ja tutkittavat kokivat, että se vaatisi enemmän työstämistä ja lisäperehtymistä.

”Voimakehässä on aika paljon niitä eri tasoja, että tota... emmä sitä teoriaa kauhean tarkkaan niinku silleen ikinä omaksunut, mutta sen periaatteen kyllä... niinku... ymmärsin, että erilaisia vahvuuksia niinku on ja niitä kannattaa hyödyntää.” (H6)

Muutama tutkittava koki, että valmennus oli muuttanut heidän toimintatapaansa osaamislähtöisyyttä korostavasta ohjaamisesta humanimpaan ohjaamiseen, jossa tuli esiin yksilöllinen huomioiminen ja sitä kautta opiskelijälähtöisyys (Vänskä 2018, s. 24-25; Wenström, 2020a, s. 96.). Tutkivan orientaation sijaan, he olivatkin pystyneet käyttämään kannattelevaa orientaatiota ohjaustyössään, jossa lähdetään liikkeelle ihmisen omista vahvuuksista ja kohdataan toinen ihminen ohjaustilanteessa tasavertaisesti. Eräs tutkittava korosti, että kun lähdetään osaamisperustaisesti, niin tarkastellaan ansioluettelo, työtodistukset ja keskustellaan jo kertyneestä osaamisesta, niin ohjaustilanne muuttuu enemmän haastattelutyyliseksi ja ohjaajavetoiseksi. Kun ohjaustilanteeseen otetaan mukaan opiskelijoiden vahvuuksien tarkastelu, niin on helpompi lähteä ohjaustilanteeseen ei-tietämisen tilasta ja tasavertaisemmasta lähtökohdasta kohdaten opiskelija yksilöllisemmin ja aidommin. (Raudasoja & Tapani, 2018, s. 28; Määttä & Uusiautti, 2014; Vehviläinen, 2020.)

”...siihen tulee erilainen vire siihen ohjaussuhteeseen ja musta siitä tulee syvempi ja mä tunnen sitä opiskelijaa paremmin, koska hänenkään ei tarvitse esittää, että mä osaan sitä ja mä osaan tätä, että sehän on tavallaan vähän semmoinen pienimuotoinen näytelmä siinä, että ”on muuten tehnyt sitä ja on muuten tehnyt tätä”, niin nyt niinku se jää siitä ensitapaamisista pois.” (H1)

Muutama tutkittava koki, että valmennus oli tuonut heille kannattelevaa orientaatiota opiskelijan kanssa olevaan vuorovaikutussuhteeseen, jossa he pysähtyivät ja kuuntelevat herkemmin opiskelijoiden tilannetta. Lisäksi he kokivat, että he olivat saaneet taitoja sanoittaa myös opiskelijoiden vahvuuksia heille takaisinpäin. (Määttä & Uusiautti, 2014; Vehviläinen, 2020.)

”No, kyllä mä... kyllä mä ehkä jotenkin... kun mä oon ohjattavien kanssa ollut, niin oon jotenkin herkällä siinä, että mitä he niinku mulle kertoo ja sanottaa... niin... tai miten he vaikka toimii opetusharjoittelussa, että mä löydän sieltä sitten ikään kun sanoja heijastaa niitä heidän omia vahvuuksia heille itselleen takaisinpäin.” (H8)

Tutkittavat kokivat, että Voimakehävalmennuksen oppeja olisi helpompi soveltaa henkilökohtaisiin kohtaamisiin ja yksilöllisiin ohjaustilanteisiin. He kokivatkin, että myös oman itsensä kannalta omien vahvuuksien tunnistaminen ja pohdinta oli ollut mielenkiintoista. Valmennuksen jälkeen tutkittavat olivat jääneet kuitenkin vielä pohtimaan, että miten opittuja asioita saisi hyödynnettyä erityisesti ryhmäohjauksessa ja miten opittuja asioita sekä erityisesti Voimakehään liittyviä työkaluja voisi hyödyntää omissa ohjauksissaan tulevaisuudessa.

5.1.5 Osaamisidentiteetin muutos osallistujien kokemaan toimijuuteen

Niillä osallistujilla, joilla oli vain jonkin verran tai ei lainkaan lähtötietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta tai ohjaamisesta ennen valmennusta tai olivat vain ennakkomateriaalin varassa, eivät osanneet sanoa valmennuksen jälkeen suoraan, että miten aikoivat viedä oppimaansa käytäntöön omassa työssään. He kokivat tarvitsevansa vielä aikaa perehtymiseen ja valmennuksessa käydyt aineiston uudelleen läpikäymiseen sekä pohdintaan, miten sitä voisi hyödyntää omassa työssään esimerkiksi oppilaan ohjauksessa. Neljän kuukauden jälkeen he kokivat, että valmennus oli vaikuttanut heihin syventäen ymmärrystä ja lisäten tarkempaa havainnointia ja kuuntelua. He kokivat myös, että he kaipaivat edelleen lisää aikaa asiaan perehtymiselle ja reflektiolle eivätkä he vielä olleet valmiita viemään opittuja asioita käytäntöön omassa ohjaustyössään. Useampi

tutkittava pohti vielä, miten voisi hyödyntää valmennuksen antia isompien ryhmien tai verkko-opetuksen suhteen.

Suurin osa niistä Voimakehävalmennukseen osallistujista, joilla oli lähtökohtaisesti paljon lähtötietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta ja olivat odottaneet valmennuksesta uusia työkaluja ja uutta tietoa, aikoi myös soveltaa oppimiaan asioita ohjaustyössään käytännössä valmennuksen jälkeen joko opetuksessa tai yksilö- tai pienryhmäohjauksessa. Neljän kuukauden päästä vain muutama heistä oli käytännössä soveltanut konkreettisesti valmennuksessa saatavia oppeja, tosin luovasti ja soveltaen tai he kokivat, että he eivät pystyneet sanomaan, että mikä on aikaisemmin opittua ja mikä on tästä valmennuksesta saatua. Ihan suoraan Voimakehävalmennuksen työkaluja ei oltu lähdetty soveltamaan omaan ohjaustyöhön ja valmennus oli enemmän tuonut ideoita ja ajatuksia siitä, miten sitä voisi myöhemmin soveltaa. Useammalla olikin aikomuksena soveltaa sitä myöhemmin omassa työssään. Erityisesti verkkopedagogit pohtivat, että miten työkaluja voisi hyödyntää myös verkossa tapahtuvassa opetuksessa ja ohjauksessa.

”Mehän tilattiin niitä Voimakehäkortteja, mutta niitä on niinku tavallaan tosi hankala sitten käyttää ehkä verkossa, mutta että sitten... mikä on sitten toinen tapa niinku käyttää niitä, niin onhan niinku listauksia ja että se on se on vaan erilainen ympäristö sitten toteuttaa sitä. Ei se ole mahdoton, se vaan pitää uudelleen miettiä ja sitä mä tässä parhaillaan teen itseni kanssa ja sitten toki sen mun oman opetustiimin kanssa.” (H8)

Fyysiset Voimakehäkortit koettiin hankalaksi verkko-opetuksen suhteen ja tutkittavat olivat pohtineet vaihtoehtoisia tapoja, miten Voimakehän elementtejä voisi toteuttaa verkko-opetuksessa. Muutama tutkittava pohti myös yhteiskehittelyä kollegoiden kanssa seuraavana askeleena esimerkiksi opintojakson yhteiskehittelynä ja opinto-ohjaajien järjestämän vahvuustyöpajan pilotoinnin osalta. Kun jatkohaastattelu tehtiin neljän kuukauden päästä, niin yksi tutkittava nostikin esiin, että heillä oli ollut kollegoiden kanssa orientaatiotyöpaja opiskelijoille, jossa tavoitteena oli ollut, että opiskelijoita autetaan tunnistamaan omia osaamisiaan ja peilaamaan niitä suhteessa opintojaksojen opintojaksovaatimuksiin ja sitä kautta rohkaisemaan heitä suorittamaan opintoja näyttöjen kautta.

5.1.6 Yhteenveto tuloksista

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa järjestetty Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä, miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujien toimijuudessa noin neljä kuukautta valmennuksen jälkeen.

Tutkimuksen tulosten mukaan tutkittavien lähtötilanteet vaihtelivat vahvuuslähtöisen ohjaamisen osalta ennen Voimakehävalmennusta. Puolet tutkimukseen osallistujista tiesi varsin paljonkin vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta yleisesti, kun taas osalla vahvuuslähtöinen ohjaaminen oli varsin uutta tietoa. Kaksi tutkittavaa oli soveltanut vahvuuslähtöisiä menetelmiä aktiivisesti omassa opetus- ja ohjaustyössään jo ennen valmennusta. Kaikkia tutkittavia kuvasti kuitenkin uuden oppimisen motivaatio ja he halusivat saada lisää ymmärrystä vahvuuksien tunnistamisesta, oppia vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja saada uusia konkreettisia ja käytännönläheisiä työkaluja, miten niitä voisi pyrkiä hyödyntämään opetus- ja ohjaustyössään sekä itsensä kehittämisessään ammatillisesti. Voimakehävalmennuksen jälkeen tutkittavat kokivat saavansa uutta tietoa voimavaralähtöistä teoriasta, vahvuuslähtöisestä ajattelusta sekä Voimakehä-mallista. He kokivat oppivansa vahvuuslähtöistä sanoittamista ja Voimakehän hyödyntämistä omassa työssään ja myös itsensä kehittämisen osalta. Myös ne, joilla oli jo aikaisemmin ennakkotietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta, kokivat, että valmennus oli hyödyllinen ja he saivat uusia ideoita.

Suurin osa osallistujista koki saavuttavansa omat oppimistavoitteensa valmennuksen jälkeen. Erityisesti ne, joilla oli täsmälliset oppimistavoitteet itselleen ennen valmennusta, kokivat, että he saavuttivat omat tavoitteensa erinomaisesti tai jopa ylittivät omat tavoitteensa. He myös aikoivat valmennuksen jälkeen viedä oppejaan käytäntöön. Kuitenkin vain puolet osallistujista koki, että he lähtevät heti valmennuksen jälkeen soveltamaan opittuja asioita käytäntöön omassa arjen ohjaustyössään. Valmennuksen jälkeen puolet tutkittavista ei kokenut, että kykenisi tai tietäisi, miten soveltaa käytännössä opittuja asioita. Osa heistä koki, että he tarvitsevat vielä aikaa ja yhteisiä keskusteluja mahdollisesti kollegoiden kesken, jotta keksivät, miten soveltaisi opittuja asioita työssään.

Voimakehävalmennukseen osallistujat kokivat heti valmennuksen jälkeen, että pääsääntöisesti valmennus vahvisti heidän aikaisempaa osaamisidentiteettiään ohjaajana, he saivat vahvistusta teoreettiseen ajatteluun, käytännön vinkkejä menetelmiin, he saivat näkökulmia osaamisen sanoittamiseen ja osaamisperustaiseen tarkasteluun. Valmennus myös tuki yhteisöllisyyttä ja yhdessä oppimista. Suurin osa niistä Voimakehävalmennukseen osallistujista, joilla oli lähtökohtaisesti paljon lähtötietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta ja olivat odottaneet valmennuksesta uusia työkaluja ja uutta tietoa, aikoi myös soveltaa oppimiaan asioita ohjaustyössään käytännössä valmennuksen jälkeen joko opetuksessa tai yksilö- tai pienryhmäohjauksessa. Neljän kuukauden päästä vain muutama heistä oli käytännössä soveltanut konkreettisesti valmennuksessa saatavia oppeja, tosin luovasti ja soveltaen tai kokivat, että he eivät pystyneet sanomaan, että mikä on aikaisemmin opittua ja mikä on tästä valmennuksesta saatua.

Neljä kuukautta valmennuksen jälkeen tutkittavat kokivat pääsääntöisesti, että valmennus toi itsetuntemusta ja itsevarmuutta itselle ohjaukseen sekä auttoi ymmärtämään omia vahvuuksiaan ja muiden erilaisuutta. Valmennuksen osalta peruseriaate vahvuuslähtöisyydestä ja sen hyödyistä oli oivallettu, mutta aina itse varsinaista Voimakehä-mallia ei oltu sisäistetty tai tutkittavat kokivat, että se vaatisi enemmän työstämistä ja lisäperehtymistä. He kuitenkin kokivat, että valmennus oli vaikuttanut heihin syventäen ymmärrystä ja lisäten tarkempaa havainnointia ja kuuntelua. Tutkittavista yli puolet kokivat, että he eivät olleet saaneet hyödynnettyä valmennuksen oppeja tai siirrettyä niitä omaan ohjaustyöhön tai että valmennus olisi siihen vaikuttanut. He kokivat, että tähän vaikutti muun muassa se, että luonnollista asian sovellettavaa paikkaa ei ollut vielä tullut tai että he tarvitsisivat vielä aikaa asiaan perehtymiseksi. Useammalla tutkittavista oli tarkoituksena hyödyntää oppeja myöhemmin ja heillä oli kuitenkin halukkuutta soveltaa sitä käytäntöön myöhemmin. Erityisesti tutkittavat pohtivat, miten Voimakehävalmennuksen antia ja työkaluja voisi hyödyntää isompien ryhmien tai verkko-opetuksen suhteen, joissa on omat haasteet ryhmäkokojen, opiskelijoiden erilaisten motivaatioiden, opiskelijoiden saavutettavuuden ja teknisten haasteiden osalta.

Muutaman tutkittavan osalta valmennus oli vaikuttanut heidän toimijuuteensa ohjaajana. He kokivat, että heidän lähestymistapansa oli

muuttunut yksilöllisemmäksi, opiskelijälähtöisemmäksi ja tasavertaisemmaksi, jossa oli päästy myös keskustelemaan opiskelijan osaamisidentiteetistä vahvuuksien kautta. Valmennus oli vaikuttanut myös tutkittavien asenteisiin ja käsitykseensä itsestä. Eräs tutkittava koki, että hänen asenteensa erilaisuuteen ja erilaisiin yllättäviin tilanteisiin oli muuttunut ihmisten käyttäytymisen suhteen, ettei hän ensikohtaamisen perusteella ala kategorisoimaan ihmisiä, vaikka joku käyttäytyisikin ”töykeästi”. Hän oli huomannut, että oma ajattelu oli muuttunut lempeämmäksi. Ihan suoraan Voimakehävalmennuksen työkaluja ei oltu lähdetty soveltamaan omaan ohjaustyöhön ja valmennus oli enemmän tuonut ideoita ja ajatuksia, että miten myöhemmin opittuja asioita voisi soveltaa ja moni pohti tätä myös tulevaisuudessa sovellettavaksi. Tässä nähtiin myös yhteiskehittelyn mahdollisuus kollegoiden kesken yhtenä mahdollisuutena ja muutama oli tätä jo aloittanutkin.

5.2 Vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa

Tässä alaluvussa tarkastellaan tutkittavien näkemyksiä vahvuuslähtöisen ohjaamisen merkityksestä ja hyödyistä ammattikorkeakoulussa. Tämän lisäksi käsitellään vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia.

5.2.1 Vahvuuslähtöisen ohjaamisen merkitys ja hyödyt

Kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät vahvuuslähtöistä ohjausta tärkeänä. Tutkittavat kokivat, että poliittinen ympäristö ja osaamisperustaisuus ohjaavat suorituskeskeiseen ajatteluun ja tehokkuuteen, jossa opiskelijoita pyritään saada valmistumaan ja työllistymään tietyn alan ammattilaiseksi, ilman aikaa pohtia itseään, arvojaan ja uskomuksiaan syvemmin ja sitä kautta myös omaa muutosjoustavuutta ja hyvinvointia, joka voisi auttaa oman identiteetin laajenemisessa ja hallinnantunteessa ja mahdollisesti myös erilaisten ratkaisujen tekemisessä. Tutkimuksessa tulikin esiin, että tällaiselle itsereflektiolle ja omien vahvuuksien tunnistamiselle on tarvetta. Eräs haastateltava nosti esiin myös suomalaisen itseään vähättelevän ja vaatimattoman kulttuurin, joka voi vaikuttaa taustalla, vaikka vahvuuslähtöinen ajattelu voisi kantaa paremmin elämässä

pidemmälle ja vahvuuslähtöisellä ohjaamisella tuodaan vahvuuksia näkyväksi, jotta yksilön osaamisidentiteetti voi kasvaa. (ks. 2.1; 2.2; 2.3.)

Vahvuuslähtöinen ohjaaminen nähtiinkin tärkeänä itsetuntemusta ja itsetuntoa vahvistavana voimavarana sekä minäpystyvyyttä tukevana myös opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta, jotta he osaavat myös sanoittaa heidän omaa osaamistaan jo opiskeluaikanaan. Tutkittavat kokivat, että tällaisella ohjauksella voidaan saada näkyviin myös hiljaista osaamista, mitä opiskelija ei itsekään tunnista ja se voi rohkaista opiskelijaa myös hakemaan rohkeammin hyväksilukuja aikaisempien opintojen osalta tai suorittamaan opintoja aikaisemman työkokemuksen perusteella näyttöjen kautta. Voimakehähajauksella nähtiin, että voidaan saada näkyväksi opiskelijoiden omia vahvuuksia ja osaamisia paremmin. (ks. 2.2; 2.4.)

Vahvuuslähtöinen ohjaaminen nähtiinkin myös opiskelijaa voimaannuttavana, jossa tuetaan myös opiskelijoiden osallisuutta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ottaen huomioon heidän omat yksilölliset ominaisuudet ja mahdolliset haasteet elämässä huomioiden kuitenkin opiskelijoiden oikeudenmukaisuuden kohtelu. Tällä voi olla myös merkitystä ohjaajan ja ohjattavan psykologisen sopimuksen muodostamisessa ja vahvuuslähtöiset työkalut voivat auttaa ohjaajaa samaan työvälineitä keskustelun tueksi. (ks. 2.3; 2.4.)

”... että just ihmisten... ne parhaimmat puolet nostetaan esiin ja niitä hyödynnetään... siinä opiskelussa tai työssä... mutta opiskelija ei välttämättä itse saa niitä, vaan sanoo vaan, että on ihan huono kaikessa... niin... niin siihen tarvitsee... niitä voima- ja niitä vahvuuskortteja... niin musta ne oli kanssa hyviä niinku konkreettisia työkaluja että... ja musta ne oli tosi ihania ne kortit... että ne on semmoisia konkreettisia apuvälineitä, että silloin, jos on opiskelija solmussa... niin silloin ne auttaa siihen...” (H3)

Eräs tutkittava korosti myös opettajan ja ohjaajan roolia toimia innostajana, oivalluttajana ja kannustajana sekä turvallisen oppimisympäristön luojana. (ks. 2.2; 2.3; 2.4.)

”No... jos me halutaan opettajana niinku... oivalluttaa... innostaa... oppimaan. Vähän niinku... jos me halutaan saada aikaan oppimista, oivaltamista, kokeilua, yrittämistä, niin kyllä meidän tehtävä on kaikin tavoin niinku vahvistaa meidän... meidän kanssakulkijoita siihen, että he uskaltaa heittäytyä ja yrittää... ja mokata, ja jotta uskaltaa mokata niin pitää olla auki ja siihen auttaa se, että... että tunnistaa niitä omia vahvuuksia... vahvuuksiaan ja tavallaan tietää, että mä oon riittävän hyvä... että mä

uskallan mokata, yrittää, että... se on ehkä se... että mun mielestä aika tärkeä pointti että... tota vahvuuksien kautta pystytään luomaan sitä turvallista... turvallista niinku... oloa, jotta uskalletaan yrittää ja mokata.” (H5)

Vahvuuslähtöisellä ohjaamisella uskottiin olevan vaikutusta myös turvallisen oppimisympäristön luomiseksi, joka myös kannustaa rohkeuteen, luoviin kokeiluihin ja yrittämiseen ja riskien ottamiseen.

Tuloksissa tuli esiin myös opettajan ja ohjaajan oman hyvinvoinnin tärkeys, jossa toimitaan roolimallina. Opettajilla ja ohjaajilla tulisi olla aikaa myös reflektiolle, jossa pohditaan itse omia tarpeita, toimintaa ja hyvinvointia säännöllisesti. Tämä tuo pohjaa myös vahvuuslähtöisenä ohjaajana toimimiseen, jotta kyetään toimimaan positiivisena pedagogina. Eräs tutkittava korosti, että opettaja ja ohjaaja toimii myös roolimallina ja peilinä osaamisidentiteetin ja hyvinvoinnin kehittämässä ja tällä on vaikutusta opiskelijaan ja hänen opiskelukykyynsä. (ks. 2.2; 2.3; 2.4.)

Valtaosa tutkittavista koki, että vahvuuslähtöinen ohjaaminen sopii kaikille ohjaajille, mutta joka noin neljännes oli kuitenkin sitä mieltä, että välttämättä kaikilla ohjaajilla ei ole motivaatiota, positiivista asennetta sitä kohtaan tai henkilökohtaista kiinnostusta myös omien vahvuuksien tunnistamisesta ja vahvuuslähtöisen ohjaamiseen perehtymiseksi.

”... siis kai lähtökohtaisesti nyt jokainen ohjaaja on kiinnostunut siitä ihmisestä, jota ohjaa ... tai johon on tällainen ohjaussuhde, mutta tota... kyllä se vaatii tietynlaisen asenteen, että lähtee niinkuin... niiden vahvuuksien kautta miettimään... siis kun välillä tää työ on niin hemmetin mekaanista, että siinä voi... voi niinku unohtua se ydin. No, se vaatii tietynlaisen kiinnostuksen siihen ja... ja ehkä sen myös, että ainakin jossain määrin tiedostaa itse ne... ne omat vahvuutensa.” (H7)

Vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittyminen vaatiikin myös tietoista panostusta ja kiinnostusta itsensä kehittämiseen vahvuuslähtöisenä ohjaajana. Eräs tutkittava koki, että myös ohjaajan arvomaailma tulisi tukea vahvuuslähtöistä ohjaamista, jotta se olisi luontevaa eikä vahvuuslähtöisten menetelmien käytöstä tulisi vain ”tempukoulua”, kun kohdataan opiskelija. (ks. 2.3.) Toinen tutkittava pohti ammattikorkeakoulun henkilöstöä ja moninaisia tehtäviä, joissa välttämättä kaikilla ei ole ohjaus itsessään ”niin sydämen palo” ja koki, ettei vahvuuslähtöistä ohjaajuutta voi opettajilta ja ohjaajilta vaatia. Toisaalta erään tutkittavan mukaan vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen perehtyminen sopii kriittisemmin ja

pessimistisesti maailmaan suhtautuville ihmisille, jotta he saisivat sanavarastoa vahvuuslähtöisen ja toivoa tuovaan ohjaamiseen.

”... ja erityisesti sopii heille, ketkä on lähtökohtaisesti ehkä omalta luonteeltaan hieman kriittisempiä tai pessimistisempiä tai muuten maailman mustemmin näkeviä, että kyllä niinku... että erityisesti silloin tarvitaan paljon sanavarastoa ja... ja sellaista, niinku vähän valoisampaa maailman näkyä ja ylipäätään niinku vahvuuspedagogiikan idea että, kiinnittämällä huomiota hyvään saadaan sitten tavallaan monistettua sitä hyvää ja... ja opitaan ja onnistutaan... ja saadaan sitä turvallisuuden tunnetta... sopii ja erityisen tärkeitä heille, ketkä eivät ole saaneet omassa arjessaan siihen aiemmin perehtyä tai... tai muuten eivät ole altistuneet.” (H5)

Vahvuuslähtöisestä ohjauksesta ja siihen perehtymisestä nähtiin kuitenkin olevan hyötyä myös kriittisille ja kehittämisorientoituneille asiantuntijamaisen ohjausorientaation omaaville asialähtöisille ohjaajille tuoden sanavarastoa, jotta ohjaustilanteisiin saadaan luotua turvallisuuden tunnetta. Eräs tutkittava kokikin, että vahvuuslähtöistä ohjaamista tukevat työvälitteet voisivat auttaa myös empaattisempaan kohtaamiseen opiskelijan kanssa, vaikka ohjaaja itse ei luontaisesti olisikaan niin empaattinen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin vahvuuslähtöisen ohjaamisen hyötyjä opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien sekä organisaation kannalta. Vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta nähtiin olevan opiskelijalle hyötyä siten, että se auttaa lisäämään itsetuntemusta, joka on tärkeää jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Jotkut tutkittavat nostivat esiin, että voimavaralähtöisellä ajattelulla ja vahvuuslähtöisessä ohjaamisessa on kyse humanistisesta ihmiskäsityksestä, jossa kaikki nähdään arvokkaana ja tämä voi voimaannuttaa ja tukea myös opiskelijoita myös elämän haasteellisempina aikoina. (ks. 2.3; 2.4.) Muutama tutkittava totesi, että pysähtymisen paikkoja ja vahvuuslähtöistä ohjaamista tulisi tarjota opiskelijoille pitkin heidän opintojensa matkaa eikä vain kertaluonteisena opintojen alussa. Tämän tulisi olla dynaaminen prosessi, jossa omia vahvuuksiaan ja mielenkiinnonkohteita voisi päivittää hyväksyvässä ilmapiirissä.

”...Kyllä se... oman itsetunnon ja ammatti-identiteettiä etenkin kasvun niinkuin näkyväksi tekeminen niin... mun mielestä se olisi hyvä niinku matkan varrella... että niinku aluksi on, mutta sitten myös, kun näitä opintoja tehdään enemmän ja me mennään harjoitteluun ja opitaan asioita, niin mun mielestä sitä olisi hyvä niinku tässä... ettei se ole vaan yksi kertaluontoinen tapahtuma, vaan että sitä jatkettaisiin sitten niinku prosessina sitten ihan valmistumiseen saakkakin. Ja varsinkin jossain työnhakutilanteessa sitten kun lähdetään siirtymään työelämään tai hakee vaikka

suuntautumisharjoittelupaikkaa niin mun mielestä tää on ihan oiva lisä siinä.”
(H4)

Tutkittavat myös korostivat, että opettaja ja ohjaaja toimii myös vahvuuslähtöisen ohjaamisen roolimallina ja auttaa sanoittamaan vahvuuksia, ja tämä on erityisen tärkeää ammatillisen opettajien oppimisessa. Se miten ohjaaja ja opettaja kehittää omaa ohjausidentiteettiään ja osaamisidentiteettiään heijastuu myös opiskelijoihin ja kun henkilö oppii sanoittamaan omia vahvuuksiaan, niin niitä voi hyödyntää ihan arjen työssään tai kun he joutuvat esimerkiksi markkinoimaan itseään työnhakutilanteessa. Opettajan ja ohjaajan näkökulmasta vahvuuslähtöisen ohjauksen hyötyinä nähtiin sekä omien vahvuuksien tunnistaminen, oman osaamisidentiteetin kehittyminen ja vahvistuminen, mutta koettiin myös, että siitä saa työvälineitä omaan työhönsä opiskelijalähtöisenä ohjaajana, joka auttaa myös oman jaksamisen osalta. (ks. 2.2, 2.3, 2.4)

Tutkittavien mukaan vahvuuslähtöinen ohjaaminen auttaa myös siihen, että oppii näkemään opiskelijoiden erilaisuuden, pääsee syvemmälle keskusteluissa ja oppii tuntemaan opiskelijat paremmin. Tämä myös auttaa yksilöllisemmässä ohjauksessa, kun ohjaaja tietää opiskelijasta pintaa syvemmältä ja hän pystyy toimimaan empaattisemmin. (ks. 2.3)

”No, kyllähän siinä ainakin oppii tuntemaan sitä ohjattavia eri tavalla, että helpompihan se on ohjata, kun sä oikeasti tiedät esimerkiksi, miten, mitkä on heidän arvojaan tai mielenkiinnon kohteita tai... tota...missä he ovat hyviä tai missä heillä olisi ehkä kehitettävää, niin kyllähän se nyt niinku automaattisesti auttaa sua niinku antamaan semmoista täsmällisempää ja yksilöllisempää ohjausta tai apua sitten että... en mä ainakaan näe mitään... siis mun mielestä ainakaan mitään haittaa siitä on päinvastoin.” (H4)

Tutkimuksen tulosten mukaan tutkittavat uskoivat, että koulutusorganisaatiolle vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta on strategista hyötyä pedagogisen hyvinvoinnin, ohjaavan opettajuuden, laadukkaan opetuksen ja ohjauksen suhteen. (ks. 2.4; 3.2; 3.3.)

”Kyllä mä ajattelen, että täältä löytyy niinku sitä tukea ja perustaa... koko yhteisön hyvinvoinnille ja kyllä mä niinku näen, että se hyvinvoinnin... että kun se hyvinvoinnin perusta yhteisössä on kunnossa niin kyllä se niinku kyllä se väreilee opiskelijoihin päin ja... kyllä me niinku saadaan sillä sitten taas paljon enemmän hyviä... hyviä tuloshyötyjä, mikä kuitenkin meitä ohjaa.”
(H8)

Erityisesti vahvuuslähtöisen ajattelun tuominen koulutusorganisaatioon osaamisenkehittämisen muotona nähtiin tärkeäksi, jotta se myös tukisi opettajien omaa hyvinvointia, joka myös vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin ja sitä kautta myös ihan organisaation tuloksellisuuteen. (ks. 2.2; 2.4; 3.1.)

”... kun opettajat voi hyvin ja henkilöstö voi hyvin, niin se säteilee tavallaan siihen koko... niinku oppilaitokseen... ja tää on ehkä sellainen, mistä on vähän vähemmän puhuttu, että hirveästi niinku vaikka rahojakin on suunnattu siihen niinku opiskelijan hyvinvointiin ja pohdittu monenlaista, mikä on tosi tärkeätä, mutta sitten kuitenkin toinen puoli kolikkoa on se, että jos meidän opettajat ei voi hyvin niin... niin se säteilee vahvasti... ihan tutkitusti sen opiskelijan hyvinvointiin, että on niinku tärkeä panostaa niinku molempiin... ja just siihen yhteiseen korkeakoulun hyvinvointiin, jotta saavutettaisiin niitä osaamistuloksia ja oltaisiin tehokkaita ja oltaisiin niinku tuotteliaita ja... ja myöskin taloudellisia.” (H5)

Yli kolmannes tutkittavista uskoikin, että vahvuuslähtöinen ohjaus tukee myös opiskelijoiden määrätietoisuutta ja tyytyväisyyttä opintoihinsa sekä tavoiteaikaista valmistumista (ks. 2.4; 3.3).

”Ja sitten mä ajattelen raadollisesti, kun paljon puhutaan siitä, että kun opiskelijat keskeyttää... ja niitä ei valmisteta ja sehän on ihan korkeakoulurahoitukseen sidottu suoraan. Niin kyllä mä uskon, että tän vahvuuslähtöinen ohjauksen niinku kannalta niin tulokset ovat parempia ja meillähän on kirjattu sitten niin kun meidän korkeakoulun opetussuunnitelmaan ja strategioihin tää ohjaava opettajuus.” (H1)

Tutkittavat nostivat esiin myös tietoisien positiivisen organisaation kehittämisen hyödyt aina rekrytoinnista hyvinvoivaan työyhteisöön ja sitä kautta työelämäyhteyksiin ja asiakaskohtaamisiin (ks. 3.1).

5.2.2 Opetuksen ja ohjaamisen kehittämistä haastavat tekijät

Tutkittavat kokivat, että vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittymistä haastaa tehokkuus- ja resurssiajattelu ja erityisesti liian vähäiset aikaresurssit sekä jatkuva kiire kohdata opiskelijat yksilöllisesti. Tämän lisäksi suuret opiskeluryhmät tuovat haasteita opiskelijoiden kohtaamiselle. Tutkittavat nostivat esiin, että oman organisaation pedagoginen visio opiskelijalähtöisyydestä ja käytäntö ei tue toisiaan aikaresurssin suhteen ja tämä aiheuttaa opettajille ja ohjaajille ristipaineita.

”No, tietenkin se aikaresurssi, että se vaatii tietyllä tavalla aikaa ja kohtaamista sitten... että meillähän sanotaan tässä pedagogisessa visiossa, että... niinku pyritään huomioimaan opiskelijan potentiaalia ja tavoitteet, mutta jos sulla ei ole aikaa tutustua siihen opiskelijaan, niin aika vaikea sitä sitten on niinku hyödyntää siinä ohjaamisessa, että mä itse näen ainakin... kun mulle tulee uudet opiskelijat, niin mä haluan ainakin sen puoli tuntia... mulla on niinku henkilökohtaista ohjausta... aikaa, että mä pääsen edes vähän kartalle, että koska... täällä on näille opiskelijoille... vaikka ne on nuoriakin, niin ne saattaa olla hyvin erilaisia tavoitteita ja esimerkiksi valmistumisajassa ja suuntautumisessa niin... tota... ja jollain saattaa olla yllättävän paljon työkokemustakin niinku taustalla, niin kyllä mä niinku... niin kyllä se voi olla, että mikä haastaa niin varmaan just se, jos sitä ei ole aikaa kohdata ja niinku päästäisi vähän syvemmälle sisälle, että mitä... mitä niinku toi sen niinku tavoitteet tai just se potentiaalikin on, mutta että... jotenkin siinä vaan täytyy väkisin järjestää niinku tilaa sitten... että sitten pystyy sitä käyttämään hyödyksi.” (H4)

Lisäksi koettiin, että uuden opetussuunnitelman haltuunotossa on vielä haasteita eikä opettajilla ole ollut aikaa reflektiolle sen suhteen, ja vahvuuslähtöinen ohjaus kaiken kaikkiaan vaatisi enemmän aikaa ja ”mahdollisuuksia pysähtyä teeman” pariin.

Monen tutkimukseen osallistuneiden tutkittavien työtehtäviin kuului useampia erilaisia rooleja ja tehtäviä opetus- ja ohjaustyöstä, TKI-työhön sekä kaupallisten projekteihin osallistumiseen. Tämän lisäksi tehtiin niin fyysisiä, kontaktiopetusta, että virtuaalisia opetuksia, ohjauksia ja projekteja. Joidenkin tutkittavien mielestä työn pirstaleisuus, hyppiminen asiasta toiseen ja liiallinen työmäärä koettiin työnimua heikentäväksi tekijäksi eikä ole aikaa omalle kehitymiselle, vaikka siihen olisi tahtoa (Csíkszentmihályi, 2005, s. 68-73; Vuori, 2019).

”Itsellä on ehkä suurin haaste tässä niinku kaiken kaikkiaan kehittämisessä aika... että jotenkin tuntuu, että kun haluaa tehdä asiat hyvin niin se aika ei riitä... Meille niinku suunnitellaan ne meidän työt aika tarkkaa ja sitten just niin kun just sanoin, että nyt on mennyt projekteihin paljon enemmän aikaa, mitä on niinku suunniteltu ja varattu... se on kuitenkin niinku se, että mikä on mulla estää nyt tosi paljon kaikkea kehitystä, että haluaisit tehdä jotain niinku vähän enemmän, tarkemmin, paremmin sitä kehitystä, mutta sitten aika on se, että ja sitten on niinku 20 asiaa mitä pitäisi kehittää niin sitten ne pitää tehdä tosi nopeasti kuitenkin, että ne ehtii kaikki tehdä... että on viikonloput täynnä tekemistä ja eikä tahdo nekään riittää... niin... niin...oon yrittänyt täälläkin niinku alkaa vaan tekemään asioita nopeammin... se suurin haaste itsellä, että haluaisin tehdä vähän hitaammin ja että olisi sitten niinku aikaa ja näin, mut se on varmaan ihan kaikilla ihan sama, että siitä en... en niinku oikeastaan tota valitakaan, vaan sitten näen sen just niinku kehittämisjuttuna, että... että tota... nopeammin, nopeammin ja paremmin ja korkeammalle vai miten se oli tää olympialaistenkin... tää on niinku ikuista

kilpajuoksua, että oravanpyörässä ollaan koko ajan ja pitäisi saada vaan vauhtia lisää ja lopputuloskin pitäisi olla parempi.” (H6)

Tutkittavien mukaan työtä tehtiin myös viikonloppuisin eikä sille ollut arjessa tarpeeksi aikaa, jotta olisi voinut saada kaiken tehdyksi tai siinä ajassa, joka oli itselleen luontaista. Toisaalta tähän oli totuttu ja se otettiin niin sanotusti työn annettuna ominaisuutena. Myös verkko-opetuksen osalta nostettiin esiin resurssihaasteet sekä opettajan ajankäytön suhteen kuin myös opiskelijoiden läsnäolon suhteen ohjaustilanteissa.

”... niin on tietyt... tietynlaiset niinku resurssit sen käyttöön, että... että mä joudun ehkä niinku miettimään, että miten mä sitä käytän ja hyödynnän... tää ei ole niinku minusta johtuvaa vaan myös myös osin mun ohjattavista johtuvaa, että sitä aikaa on niinku tosi vähän käytettäväksi ja sitten yleensä me ollaan niinku tosi tukevasti sen... niinku kädet savessa opintojen konkretisoinnin äärellä... ja myös se, että tietyt kohtaamiset verkon kautta jää ohuiksi ja koska mun verkkopainotteisessa... mä lähtökohtaisesti mä tapaan kaikki muu ohjattavat verkon kautta, niin sitten siellä on tällaisia haasteita, että ”Aa... no, just nyt mun kamera ei toimikaan” ja ”mä mä oonkin nyt itse asiassa autolla matkalla jostain jonnekin. Mä voin voin olla tässä puolella korvalla”, että siinä niinku on tietynlaisia ehkä tällaisia niinku resurssihaasteita...” (H5)

Tutkittavien mukaan vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymistä haastoi tehokkuusajattelu, rutiinit ja se, että ei ole aikaa itsensä kehittämiseen, asioiden reflektointiin ja opiskelijan tarpeiden kohtaamiseen. Tutkittavat kuitenkin tiedostivat, että on tärkeää ottaa aikaa oman itsetuntemuksen kehittämiseksi, jotta pystyy myös kohtaamaan opiskelijan läsnäolevasti, joka voisi mahdollistaa myös syvällisemmän dialogisen lähestymistavan kanssa. Tämä on myös tärkeää opettajan ja ohjaajan oman hyvinvoinnin kannalta, kuten eräs tutkittava totesi:

”Haastaa... No, varmaan se aika itsetuntemukselle ja se, että ihan aidosti oikeasti pitää itse pysähtyä omien asioiden äärelle ensin, jotta on riittävän läsnä... ja pystyy tämmöiseen vähän niinku... syvällisempään pohtimiseen opiskelijan kanssa, että kuka olet ja mistä tulet ja minne olet menossa, että se vaatii niinku omaa hyvinvointia ja tasapainoa... se vaatii... ja sitä kautta... se vaatii aikaa pikkuisen ehkä enemmän kuin semmoinen normaali vähän pinnallisempi ohjaustyylä tai tämmöinen tiedollinen siirtäminen tai tän tyyppinen kohtaaminen... Ja... ja sikäli se vaatii ehkä... niin kuin mä koen, että se vaatii niinku tasapainoa, että ainakin se helpottaa, että itsellä on semmoinen olo itsensä kanssa, että kaikki on suurin piirtein niinku hallinnassa... niin silloin pystyy sitten pysähtymään toisen ihmisen niinku äärelle... aidosti... ja myöskin tarkasta kohtaamista ja läsnäoloa... ja sitä kautta synnyttää ehkä jotain... jotain sitten myöskin uutta... Että että se dialogisuus vaatii niin kun ohjaajalta hyvää oloa... mun mielestä.” (H5)

Ohjaajan oma hyvinvointi ja tasapainoisuus koettiin vaikuttavan ohjaajan ottamaan positioon ja ohjausorientaatioon ohjaustilanteessa. Opiskelijälähtöisyys ja ei-tietämisen positiot kuten myös kannatteleva ja tutkiva orientaatio vaativat enemmän aikaa ja läsnäoloa ohjaajalta ja siksi ohjaajan oma hyvinvointi ja hallinnantunne koettiin tärkeäksi. (ks. 2.3; 2.4)

Tutkimuksessa tuli esiin, että myös opiskelijoilla ja opettajaopiskelijoilla saattaa olla negatiivisia asenteita positiivista psykologiaa kohtaan jo opintojen aikana ja tämä haastaa vahvuuslähtöistä ohjausta erityisesti isojen ryhmien osalta. (ks. 2.3.) Opettajien ja ohjaajien työn imua heikensi työn pirstaleisuus ja se, että *"jos joutuu päästämään käsistään keskeneräistä"*. Eräs tutkittava totesi, että työssä esiintyvä kiire, liiallinen työmäärä ja resurssien puute suhteessa tavoitteisiin, johtaa stressiin, joka voi taas aiheuttaa ristiriitoja, kun työolosuhteita heikennetään. Työssä koettiin olevan myös liikaa hallinnollista työtä ja uusia asioita omaksuttavaksi. Työnimua heikensi myös esihenkilön tuen puute, vähättely, olettaminen ja jatkuva ennakoimattomuus. (ks. 2.4; 3.1)

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan asiantuntijana kehittymisen haastavat tekijät työssä liittyivät myös toimintaympäristön jatkuviin muutoksiin ja toimimattomaan tiimiin, joka näkyy tiimityön haasteina. Tutkimuksen mukaan samat asiat, jotka auttavat kehittymään asiantuntijana kehittymisen polulla voivat myös haastaa asiantuntijan kehittymistä, jos ne eivät toimi. Jos henkilö ei saa tukea esihenkilöltään ja esiintyy epäluottamusta, kontrollia tai ei ole resursseja kehittämisellä tai työssä on *"liikaa pakollisia kuvioita ja byrokratiaa"*, niin tämä haastaa ohjaajan työtä ja erityisesti vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymistä.

Tiimin osalta koettiin asiantuntijuutta haastavaksi tekijäksi myös yhteisen päämäärän puuttuminen, *"sooloilu"*, huono resurssointi ja töiden organisointi, epäselvät ja epäreilut tehtäväjaot tiimin sisällä ja se, että rooleja ei ole sanoitettu. Tutkittavat kokivat, että toimintaympäristön jatkuvat muutokset haastavat niin omaa kehittymistä kuin myös voivat tuoda työyhteisöön muutosvastarintaa. Tutkittavat nostivat esiin, että yhteisesti sovitut säännöt, esihenkilön tuki ja organisaation antamat mahdollisuudet asiantuntijuuden kehittämiselle voisi toimia ratkaisuna näihin haasteisiin. Tämän lisäksi työntekijöiden oman roolin ymmärtäminen, että ei toimi itse *"jarruna"* oman asiantuntijuuden kehittämisessä ja tiimitoiminnan edistämisessä, nostettiin myös esiin. Näitä haasteita voisi tutkittavien mukaan myös ennaltaehkäistä valmistautumisella, priorisoinnilla sekä

”oman työn tuunaamisella tarvittavalla tuella”, avoimuudella, luottamuksella ja kokonaisuuden hahmottamisella ja ennakoinnilla. (ks. 2.1; 3.1)

5.2.3 Vahvuuslähtöisen opetuksen ja ohjaamisen kehittymistä mahdollistavat tekijät

Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuuslähtöisen opetuksen ja ohjaamisen mahdollistavat tekijät jakaantuivat niin yksilön oman vahvuuslähtöisen ohjaamisen osaamisidentiteetin kehittymiseen, itse työhön, aikaresurssiin oman kehittymisen sekä opetuksen ja ohjauksen osalta, tiimin ja esihenkilön tukeen ja sekä organisaation sujuvaan toimintaan.

Tutkittavien mukaan vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittyminen vaatii ohjaajan omaa innostusta, halukkuutta ja jopa uteliaisuutta asiaan perehtymiseen. Tämän jälkeen sitä on hyvä pohtia, että kuinka sitä voi käyttää ja soveltaa omassa työssään. Heidän mukaansa tämä kuitenkin vaatii sitä, että siihen on aikaa ja tilaa arjen työssä. Lisäksi tutkittavien mukaan ohjaajien tulee itse tunnistaa omat vahvuuden ja kehittämiskohteet, jotta voi kehittyä ja kehittää omaa työtään ja sitä kautta on mahdollista päästä toimimaan itse omien vahvuuksien kautta, joka voi myös heijastaa opiskelijoille tuomaan oivalluksia, onnistumisia ja hyvinvointia.

Tutkittavien mukaan ohjaajan ja kehittäjän työ itsessään ammattikorkeakoulussa on sopivasti haasteellista mielenkiintoisine tehtävineen. Heidän mukaansa työ on ihmisläheistä työtä ja osana työtä on palautteenantaminen ja kehittäminen sekä ihmisten kohtaaminen. Tämä nähtiin tärkeäksi, jotta saatiin rakennettua luottamusta ohjaajan ja opiskelijoiden välille. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin kuitenkin ohjaajien haaste löytää aikaa ohjauskeskusteluille, koska sitä ei ole työn prosessiin rakennettu mukaan ja he kokivat erittäin vaikeaksi rakentaa luottamusta ja psykologista sopimusta opiskelijoiden kanssa sähköpostin kautta. Vahvuuslähtöisenä ohjaajaksi kehittymiseksi kaivattiinkin enemmän aikaa reflektiolle organisaatiossa niin opintojaksojen toteutuksen suhteen kuin myös ohjaajien työn osalta. Mahdollisuutena nähtiin yhteiskehittely ja pohdinta vertaisten kanssa esimerkiksi ryhmäohjaustilaisuuksien ja pienimuotoisempien työpajojen järjestämisen suhteen, joita koettiin, että voitaisiin pilotoida ja kokeilla. (ks. 2.1; 2.3; 2.4.)

”Tarpeeksi happea ja tilaa opintojaksoille. Aikaa pysähtyä oman reflektointiin äärelle, myös ohjatusti ja vertaisten kanssa.”

Voimakehävalmennukseen osallistujat kokivat, että organisaatiossa tarvittaisiin myös enemmän aikaresursseja yksilö- ja pienryhmäohjaukseen, jotta opiskelijoille myös voisi syntyä kokemus kohdatuksi tulemisesta niin opintojaksolla kuin opinto-ohjauksessa. Eräs tutkittava ehdotti myös systemaattista ja läsnäolevaa opinto-ohjauksen mahdollistamista organisaatiossa. (ks. 2.3; 3.3.)

”Ohjauksen tulisi keskittyä muutakin kuin kurssivalintoihin, ruudun tuijottamiseen ja tavoiteaikaiseen valmistumiseen. Esimerkiksi opinto-ohjaajan vahvempi läsnäolo omassa ryhmässä tukisi tätä. Nyt pidetään vain orientaatiopäivät ja johdantokurssi. Rakenteellisesti pitäisi tukea tätä, ei vain niin, että yksittäiset innokkaat toimijat tekevät omiaan.”

Tutkimuksessa nousi esiin, että ohjaaminen on toisinaan keskittynyt opintojen hallinnollisten asioiden ohjaamiseen, ja vahvuuslähtöinen ohjaaminen on pistemäistä ja ohjaajakohtaista eikä mitenkään systemaattista. Eräs haastateltava nosti esiin opetus- ja ohjaustyön kehittämisen yhdessä tiimiopettajuuden ja vertaistuen kautta, ja koki sen tärkeäksi koko organisaation vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittämisessä. Vertaispalautte puolin ja toisin sekä yhteiset keskustelut ja pohdinnat erilaisten ihmisten kesken nähtiin työyhteisön rikkautena, missä voidaan erilaisten vahvuuksien ja osaamisten kautta täydentää toisiaan tuoden myös tukea arjen ohjaustyöhön. (ks. 2.1; 2.2; 3.1; 3.2)

Tutkittavien mukaan asiantuntijana kehittämisessä auttaa myös tiimin ja esihenkilön tuki. Tiimin osalta nähtiin, että innostavat ja innovatiiviset tiimit sekä se että tiimi toimii yhteen, auttaa asiantuntijana kehittämisessä. Jotkut Voimakehävalmennukseen osallistujista kokivat, että heille ”buustia” antaa erilaiset vaikuttamismahdollisuudet, TKI-toiminta ja oma coach eli valmentaja sekä riittävä autonomia, aika ja tasapaino työssä. (ks. 2.1; 2.4; 3.1.)

Tutkittavien mukaan heidän työn imua vahvistaa mielenkiintoisten ja monipuolisten tehtävien lisäksi autonomia, luottamus, sosiaaliset verkostot ja yhdessä tekeminen, arvostus ja vaikuttamismahdollisuudet. Heitä auttoi myös käytännön asioiden sujuvuus kuten hyvät tietojärjestelmät, hyvä tiedotus organisaation intranetissä ja työn jaksottamisen sekä taukojenpitämisen

mahdollisuus. Tutkittavat kokivat, että heidän työmuun auttoi myös osaamisen kehittäminen ja asiantuntijuuden jakaminen motivoituneiden ja osaavien työtovereiden kanssa, kuten myös esihenkilön antama luottamus ja kannustava palaute. (ks. 2.4; 3.1)

Tutkittavat pohtivat myös kehitysehdotuksia, kuinka opiskelijalähtöisyyttä pystyisi kehittämään myös suurten ryhmien osalta ennakoimalla ja suunnittelemalla erilaisia viestintätapoja ja tapoja kohtaamisiin, joita voisi olla yksilöohjauksen sijaan. Tähän ratkaisuna nostettiin järjestämällä erillisiä pienryhmätapaamisia ja pyrkimällä selkeään ja suunnitelmalliseen viestintään, milloin ja millä tavalla on ohjausta saatavilla.

Voimakehävalmennukseen osallistujat pohtivat, että vahvuuslähtöistä ohjaamista voisi tukea positiivinen johtajuuden kehittäminen esimerkiksi esihenkilöille järjestettävän Voimakehävalmennuksen kautta, joka voisi tuoda tukea arjen esihenkilötyöhön ja parantaa johtajuutta. Näin esihenkilöillä olisi valmiuksia myös tukea työntekijöiden vahvuuksia ja tuoda näkökulmaa osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin esimerkiksi kehityskeskusteluissa, kuten eräs Voimakehävalmennukseen osallistuja totesi.

”Kehäreissa esihenkilö keskittyisi henkilön persoonaan enemmän - missä olet hyvä ja voit toimia aiheen mentorina muille tiimiläisille.”

Tutkittavien osalta heräsi kysymys, että voisiko organisaatiota kehittää vahvuuslähtöisesti. Yhtenä ideana ehdotettiin positiivisen johtamisen kehittämistä esihenkilöille suunnatun Voimakehävalmennuksen kautta, joka voisi tutkittavien mukaan mahdollisesti antaa apua myös jaettuun johtajuuteen. Tutkimuksessa tuli esiin myös idea, että työyhteisön laajempi ja systemaattinen vahvuuslähtöinen kehittäminen voisi tapahtua systemaattisella koko henkilöstölle mahdollistettavilla tapahtumilla ja valmennuksella, viestinnällä, opiskelijalähtöisyydellä ja käyttämällä monipuolisesti tietojärjestelmiä yhteisen tiedonjaon alustana osaamisen kehittymisen suhteen. (ks. 3.1; 3.2)

”Tehdä tätä ohjausta näkyväksi kaikille ja saada opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksia ja ääntä esille. Lisäksi jatkossa vahvuuslähtöisen ohjauksen peruskoulutusta, jatkokoulutusta, yhteinen verkkoalusta vinkeille ja vahvuusohjaustreffejä opettajille, joissa olisi asiantuntijaosuuksia ja yhteistä keskustelua teemoista (vaikka aamukahvit tms. livenä/verkossa).”

Joidenkin haastateltavien mukaan vertaisjakaminen ja -oppiminen sekä pohdinta ryhmänä olisikin oiva tapa kehittää myös jatkossa vahvuuslähtöisenä ohjaajana toimimista. Tämä myös mahdollistaisi yhteisen tilan ja paikan keskustella ja pohtia ryhmänä vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen liittyviä teemoja ja oppia yhteisönä vahvuuslähtöistä ohjaamista. (ks. 2.2; 2.3; 3.2)

”No, musta itsestäni tuntuu, että varmaan se, että niitä juttuja pohdittaisiin tai työstettiin jotenkin yhdessä... Että olisi vaikka just semmoisia työpaja... työpajatyyppejä hetkiä, jolloin voi niin kun merkata kalenteriin ja keskittyä vaan siihen, että jos se jää semmoiseksi omaehtoiseksi, ”katson, sitten kunhan aikaa”, niin eihän sitä koskaan tule. Musta noi on ollut kuitenkin ehkä niitä parhaita, että on... on voinut käydä yhdessä läpi ja miettiä sitten... että niinkuin nyt siellä orientointipäivillä vaikka... että kokeillaan tätä näin... ja sitten mietitään, mihin suuntaan sitä pitäisi viedä.” (H7)

Useampi tutkittava nosti esiin henkilökunnan oman ja kollegoiden vahvuuksiin tutustumista, joka voisi parantaa tiedonkulkua ja tehdä vahvuusajattelua näkyväksi organisaatiossa, ja sitä kautta myös kehittää koko työyhteisöä vahvuuslähtöisemmäksi (ks. 3.1).

5.2.4 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen toinen alatutkimuskysymys liittyi vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen haasteisiin ja mahdollisuuksiin ammattikorkeakoulussa. Tämän tutkimuksen mukaan vahvuuslähtöinen ohjaaminen nähtiin tärkeänä ja tarpeellisena muuttuvassa ja suorituskeskeisessä maailmassa, joka korostaa tehokkuusajattelua. Erityisesti nähtiin, että vahvuuslähtöinen ohjaaminen tuki opiskelijoiden minäpystyvyyttä, itsetuntemusta ja itsetuntoa, joilla on merkitystä myös heidän hyvinvointiin myös haasteellisissa elämäntilanteissa.

Tulosten mukaan opettajan oma hyvinvointi nähtiin tärkeänä tekijänä myös opiskelijoiden pedagogisen hyvinvoinnin osalta ja opettaja nähtiin myös roolimallina, ja siksi myös opettajien ja ohjaajien omaan hyvinvointiin tulisi kiinnittää huomiota ja kehittää sitä. Tutkittavat kokivat, että tähän tarvitaan aikaa oppimiselle ja reflektiolle, jotta vahvuuslähtöinen ohjausidentiteetti voi kehittyä.

Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta on hyötyä niin opiskelijoille, opettajalle tai ohjaajalle ja myös organisaatiolle. Se auttaa tunnistamaan ja oivaltamaan omia vahvuuksiaan, sanoittamaan niitä ja auttaa jaksamaan opiskelujen tai työn osalta. Opettajalle se antaa työvälineitä kohdata

erilaisuutta, pääsee syvempiin ja merkityksellisempiin keskusteluihin ja olemaan opiskelijälähtöisempi. Organisaation kannalta vahvuuslähtöinen ohjaaminen tukee pedagogista hyvinvointia, ohjaavaa opettajuutta ja tutkittavien mukaan se koettiin myös vaikuttavan myös koulutusorganisaation tuloksellisuuteen. Lisäksi siitä koettiin olevan myös laajempaa potentiaalia, jossa sitä voisi hyödyntää sidosryhmäsuhteissa tai organisaation kehittämisessä.

Vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen haastavat tekijät liittyvät toimintaympäristöön, johtajuuteen ja organisaation käytänteisiin kuten rakenteisiin, prosesseihin ja toimintatapoihin. Tämän lisäksi myös ohjaajien yksilölliset ominaisuudet ja valmiudet toimia vahvuuslähtöisenä ohjaajana voivat olla haasteena. Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittymistä haastaa erityisesti tehokkuus- ja resurssiajattelu, jatkuvat muutokset toimintaympäristössä, haasteet tiimityössä ja erityisesti liian vähäiset aikaresurssit sekä jatkuva kiire. Tämän lisäksi suuret opiskeluryhmät tuovat haasteita opiskelijoiden kohtaamiselle.

Tutkittavien mukaan oman organisaation pedagoginen visio opiskelijälähtöisyydestä ja käytäntö ei tue toisiaan aikaresurssin osalta, ja tämä aiheuttaa opettajille ja ohjaajille ristipaineita. Lisäksi useilla tutkittavista työtehtäviin kuului useampia erilaisia rooleja ja tehtäviä ja vaikka monipuolinen työnkuva oli motivoiva tekijä useammalle tutkittavalle, niin työn pirstaleisuus, hyppiminen asiasta toiseen ja liiallinen työmäärä koettiin myös haasteeksi. Tämä haastoi myös oman osaamisen kehittymistä siten, että tutkittavat kokivat, että aikaa ei ole omalle kehittymiselle, reflektoinnille ja soveltamiselle, vaikka siihen olisikin tahtoa. Vaikka valtaosa tutkittavista koki, että vahvuuslähtöinen ohjaaminen sopii kaikille ohjaajille, joka neljännes oli kuitenkin sitä mieltä, että välttämättä kaikilla ohjaajilla ei ole motivaatiota, henkilökohtaista kiinnostusta tai positiivista asennetta sitä kohtaan, omien vahvuuksien tunnistamiseen ja vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen perehtymiseksi.

Tutkimuksen tulosten mukaan tutkittavat uskoivat, että koulutusorganisaatiolle vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta on strategista hyötyä pedagogisen hyvinvoinnin, ohjaavan opettajuuden, laadukkaan opetuksen ja ohjauksen ja myös ihan tuloksenkin kannalta. Muutamat tutkittavat korostivat, että erityisesti vahvuuslähtöisen ajattelun tuominen koulutusorganisaatioon osaamisenkehittämisen muotona koettiin tärkeänä myös opettajien oman

hyvinvoinnin tukemiseksi, joka myös sitä kautta voi vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin. Tutkittavat pohtivat myös, että vahvuuslähtöinen ajattelu voi vaikuttaa laajemmin organisaation toimintajärjestelmässä tiimityössä, työhyvinvoinnissa ja sitä kautta myös työelämäyhteyksiin ja asiakaskohtaamisiin. Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuuslähtöisen opetuksen ja ohjaamisen mahdollistavat tekijät jakaantuivat niin yksilön oman vahvuuslähtöisen ohjaamisen osaamisidentiteetin kehittymiseen, itse työhön, aikaresurssiin oman kehittymisen sekä opetuksen ja ohjauksen osalta, tiimin ja esihenkilön tukeen ja sekä organisaation sujuvaan toimintaan. Eräs haastateltava nosti esiin, että myös tiimiopettajuus ja yhdessä tekeminen mahdollistaa myös kehittymisen ja vertaistuen oman työn kehittämisessä. Tutkittavien mukaan asiantuntijana kehittämisessä auttaa myös tiimin ja esihenkilön tuki. Tiimin osalta nähtiin, että innostavat ja innovatiiviset tiimit sekä se että tiimi toimii yhteen, auttaa asiantuntijana kehittämisessä. Jotkut Voimakehävalmennukseen osallistujista kokivat, että heille ”buustia” antaa erilaiset vaikuttamismahdollisuudet, TKI-toiminta ja oma coach eli valmentaja sekä riittävä autonomia, aika ja tasapaino työssä.

Tutkimuksen tulosten mukaan tutkittavien työssä oli vahvuuslähtöistä ohjaamista tukevia elementtejä kuten itselle mielenkiintoinen ja monipuolinen työ, autonomiaa, vaikuttamismahdollisuuksia, luottamusta ja he kokivat, että saivat arvostusta omasta työstään. Tulosten mukaan työssä oli myös monipuolisia vuorovaikutussuhteita, joka tuli näkyviin yhdessä tekemisenä ja sosiaalisina verkostoina. Nämä vahvistivat tutkittavien työn imua. Tämän lisäksi organisaatiossa koettiin olevan myös toimivia rutiineja, prosesseja ja toimintatapoja, jotka auttoivat käytännön arjen työssä, kuten hyvät tietojärjestelmät, hyvä tiedotus organisaation intranetissä, työn jaksottaminen ja mahdollisuus pitää taukoja. Tutkittavat kokivat, että heidän työimuun auttoi myös osaamisen kehittäminen ja asiantuntijuuden jakaminen motivoituneiden ja osaavien työtovereiden kanssa, kuten myös esihenkilön antama luottamus ja kannustava palaute.

Tutkittavat kokivat, että vahvuuslähtöistä ohjaamista voisi tukea myös esihenkilöille järjestettävä Voimakehävalmennus, joka voisi tuoda tukea arjen esihenkilötyöhön ja parantaa johtajuutta. Joidenkin haastateltavien mukaan vertaisjakaminen ja -oppiminen sekä pohdinta ryhmänä olisi oiva tapa kehittää

myös jatkossa vahvuuslähtöisenä ohjaajana toimimista. Tutkittavat nostivat esiin, että opettajan vahvuuslähtöisen ajattelun ja vahvuuslähtöisen osaamisen kehittymisellä voi olla vaikutusta hänen omaan työhyvinvointiin, laadukkaisiin kohtaamisiin opiskelijoiden ja ohjattavien kanssa ja sitä kautta auttaa opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuudet ja voimavarat tukeakseen heidän minäpystyvyyttä, motivoitumista ja voimaantumista. Opettajat ja ohjaajat toimivat myös opiskelijoiden roolimalleina, joten opettajan oma pedagoginen hyvinvointi nähtiin heijastuvan myös opiskelijoiden hyvinvointiin.

5.3 Vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistarinat

Tässä tutkimuksessa luotiin narratiivien analysoinnin synteessinä kolme tyyppitarinaa vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ammattikorkeakoulussa. Henkan tarina kuvastaa varsin uuden työntekijän ja pedagogista rakkautta omaavan verkkopedagogin osaamisidentiteetin kehittymistä ja verkkototeutuksen haasteita (Määttä & Uusiautti, 2014). Heinin tarina kuvastaa jo hieman pidempään talossa ollutta työelämälähtöistä asiantuntijaa, käytännön hyötyjä etsivää opettajaa ja ohjaajaa, joka ei välttämättä saanut itselleen konkreettista hyötyä järjestetystä Voimakehävalmennuksesta (Kepanen 2018, s. 63; Tuomi-Gröhn, 2000). Hanskin tarina tuo esimerkin kokeneesta ohjaavasta opettajasta, joka suhtautuu opiskelijoihinsa tasavertaisesti ja opiskelijalähtöisesti (Vehviläinen, 2020; Vänskä 2018, s. 24). Hän kehittää jatkuvasti itseään, työskentelytiimiään ja yhteisöään vahvuuslähtöisesti ja vie myös opittuja asioita käytäntöön luovasti. (Halonen ym., 2020; Tuomi-Gröhn, 2000; Vanhalakka-Ruoho, 2014; Vähäsantanen ym., 2014; Wenström, 2020a, s. 96.)

5.3.1 Sydämellä työtä tekevä verkkopedagogi Henkka

Henkka on varsin uusi työntekijä ammattikorkeakoulussa, mutta on toiminut opetusalaalla pitkään. Henkan työhön kuuluu opetusta ja ohjausta, TKI-toimintaa sekä erilaisia projekteja. Hän kokee olevansa hyvä kuuntelija ja omaavansa vahvan empatiakyvyn. Henkka kokee, että hänellä on suuri sydän opiskelijoita kohtaan ja lähtökohtaisesti hän uskoo hyvään, vaikka aina ei ehkä kannattaisi.

Hän kokee olevansa enemmän mentori tai valmentaja opiskelijoilleen eli sellainen, joka mahdollistaa jokaisen oman kasvun, kehityksen ja oivalluksen.

Henkka oli jonkin verran perehtynyt vahvuuslähtöiseen ajatteluun ja ohjaukseen etukäteen ennen organisaatiossa tarjottua Voimakehävalmennusta, ja hän toivoi saavansa lisäymmärrystä vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä. Häntä kiinnosti erityisesti vahvuuksien tunnistaminen ja niiden soveltaminen käytännössä opetus- ja ohjaustyössä verkkoympäristössä. Henkka kokee, että verkkopainotteisiin opetuskokonaisuuksiin hakeutuu helposti sellaisia ihmisiä, jotka ovat niin syvällä omassa sen hetkisessä työssään, että eivät pysty irrottautumaan oman oppimisensa äärelle täysipainoisesti. Ohjauksiin voidaan osallistua avokonttorista, joka on aivan eri asia kuin oltaisiin ohjaajan kanssa rauhallisesti yhteisessä tilassa ja paikassa, joka voisi mahdollistaa syvällisemmänkin keskustaluun.

Henkka oli tyytyväinen järjestettyyn Voimakehä-valmennukseen ja se ylitti hänen odotuksensa, vaikka valmennuksen aikajänne mahdollisti vain pinnan raapaisun ja tuntui, että opittuja asioita tarvitsee hieman vielä pohdiskella, mutta hän koki saavansa hyviä menetelmiä verkkokoulutukseen ja erinomaisia pohdintatehtäviä, joita voit hyödyntää jatkossa opiskelijoiden kanssa. Valmennuksessa esitelty osaamisidentiteetin käsite oli hänelle uutta, mutta kun se kuvattiin ammatillisen toimijuuden käsitteeseen sidottuna, niin se avautui hänelle paremmin. Tämä käsitteen määrittely konkretisoi ja sanoitti vielä oman osaamisidentiteetin rakentumista ja rakennusaineiksi.

Uutena työntekijänä Henkka kokee, että näin ensimmäisinä vuosina on hyvä reflektoida omaa identiteettiään ja toimintaa, jotta tietää, että mitä kannattaa jatkossa ottaa mukaan omaan ohjausotteeseen ja mitä vielä tulisi kehittää erityisesti, kun verkkototeutuksessa on vähemmän kohtaamispisteitä opiskelijoiden kanssa. Verkkolähipäivät noin 40 hengen ryhmille on noin kerran kuukaudessa ja jokainen ohjaaja sitten ohjaa yksilöittäin opiskelijan tarpeiden mukaan.

Voimakehävalmennus herätti positiivisia tunteita Henkassa ja hän pohti paljon, että olisiko Voimakehän työkaluista hyviä menetelmiä itselle omaan työhön aikuisopiskelijoiden verkkopedagogina ja aikuisopiskelijoille, joilla on huonoja opiskelukokemuksia ja taakkoja takanaan tarkastella itseä uudella tavalla ja voisivatko uudet työkalut auttaa voimaantumisessa.

Henkka kokee, että hänen omana vahvuutenaan on luovuus ja ratkaisuhakuisuus ja hän uskoo, että haasteet ovat voitettavissa tai kierrettävissä. Tätä ominaisuutta hän tarvitseekin työssään toimiessaan pääsääntöisesti verkkopedagogina, jossa kohtaamiset opiskelijoiden kanssa ovatkin pääsääntöisesti verkossa. Verkko-opettamiseen on myönnetty tietyt ajalliset resurssit ja opettajana ja ohjaajana tulee tarkkaan miettiä, että miten sen ajan hyödyntää ohjaukseen. Vaikka Henkka tarjoaisikin fyysisissä ohjaustapaamisissa opiskelijoille, niin opiskelijat myös toivovat tapaavansa verkossa ja yleensä tämä vähäinen aika ollaan ”kädet savessa opintojen konkretisoinnin äärellä” ja Henkka kokee, että toisinaan kohtaamiset verkon kautta jäävät ohuiksi juuri verkkopainotteisuuden takia. Tämä voi johtua myös siitä, että on teknisiä haasteita esimerkiksi toimimattoman kameran takia tai opiskelija on sellaisessa paikassa, jossa ei voi syvällisesti keskustella ja keskittyä asiaan. Tällöin tuntuu, että opiskelija on vähän kuin ”puolella korvalla” läsnä. Näitä haasteita on hyvä ymmärtää ja Henkka pohtiikin, että miten voisi itse toimia eri tavalla, jotta näitä verkkotilanteita voitaisiin laadullisesti parantaa välttämättä kiireentuntua.

Henkka koki, että Voimakehä-valmennus itsessään antoi paljon ajatuksia, miten voisi valmennuksen antaa myöhemmin ja ensi lukukautena hyödyntää, mutta koki että sellaisena menetelmänä, miten valmennus toteutettiin se ei nykytilanteessa tuonut hänelle ”kättäpidempää” omaan ohjaustyöhön. Valmennus pisti Henkan myös pohtimaan jälkikäteen ohjauksen merkitystä ja millaista ohjausta ihmiset saavat osakseen ja mikä merkitys sillä on ihmisten valintoihin, uskomuksiin ja minäpystyvyyteen. Ohjaustilanteessa Henkka kuvaa, että on tehnyt järisyttäviäkin havaintoja siitä, että mikä merkitys aikaisemmillä ohjauksilla on ollut opiskelijoiden elämään. Valmennuksen jälkeen Henkka kokeekin, että on ollut ohjattavien välisissä vuorovaikutustilanteissa ”herkällä korvalla” siinä, miten opiskelijat sanoittavat ja kertovat asioitansa ja hän on huomannut, että on löytänyt paremmin sanoja heijastaa opiskelijoiden omia vahvuuksia heille itselleen takaisinpäin.

Henkan aikomuksena on vielä työstää Voimakehävalmennuksen oppeja itsensä kanssa, mutta hän kyllä haluaa ja aikoo hyödyntää ja heijastella oppejaan tavalla tai toisella jatkossa tulevissa opiskelijoiden välissä ohjauksissaan. Henkka kokee, että erityisesti verkkoympäristössä Voimakehäkorteja sellaisenaan on vaikea hyödyntää, mutta pohtii erilaisia tapoja, miten asioita voisi tehdä eri

tavalla. Hän aikoo myös pohtia tätä yhdessä oman opetustiiminsä kanssa. Henkka pohtii myös kriittisesti, että käytetyistä työkaluista tai vahvuuslähtöisistä menetelmien käytöstä ei saisi tulla niin sanottua ”tempukoulua”, missä ohjaaja opettelee ulkoa menetelmän eikä opetukseen tai ohjaustilanteeseen tulekaan oikeaa syvyyttä tai ”sielua” mukaan. Henkka pohtiikin vielä, että miten voisi soveltaa sitä omien opiskelijoidensa kanssa siten, että se olisi tilanteeseen sopivaa ja kyseiseen hetkeen luontevaa. Erityisesti syvyys ja luontevuus liittyy siihen, että käytetyt työkalut ovat linjassa ohjaajan omaan arvomaailmaan ja että tätä sovelletaan myös siihen, miten ohjaaja kohtaa toisen ihmisen. Ihmisillä ja myös opettajilla ja ohjaajilla on erilaisia arvomaailmoja, jotka vaikuttavat työntekemiseen, mutta Henkka kuitenkin toivoo vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta, että kaikki löytäisi edes jotain omaan ohjaustyöhön ja ymmärtäisi aiheen tärkeyden ja merkityksen.

5.3.2 Hyötyjen kautta ajatteleva ongelmanratkaisuhakuinen Heini

Heinille ei olisi kolmikymppisenä tullut mieleenkään, että alkaisi opettajaksi. Heini on toiminut työelämässä yli 20 vuotta erilaisissa projekteissa. Häntä on aina innostanut uusien asioiden oppiminen ja hän innostuu helposti uusista asioista. Heini on huomannut, että kun on itse innostunut, se innostaa myös muita. Viisi vuotta sitten Heinin työssä alkoi projektit vähentyä. Hän alkoikin pohtia, että mitä muuta sitä voisi tehdä elämässään ja voisikohan oman työelämäkokemuksen jakamisesta olla hyötyä myös nuorille opiskelijoille. Heini päätyikin ammattikorkeakouluun opettajaksi ja hän kokee, että työelämälähtöisyys on tärkeää ammattikorkeakoulussa. Heini onkin saanut paljon kiitosta opiskelijoiltaan siitä, että hän on tuonut parhaita käytäntöjä esiin opintojaksoilla ja siitä, että opetetut asiat ovat työelämän kannalta hyödyllisiä. Heinille on erittäin tärkeää, että opetettavat asiat ovat opiskelijoilleen hyödyllisiä eikä teoreettista pakkopullaa.

Heini toimii niin opetus- ja ohjaustyössä, mutta myös TKI-hankkeissa ja erilaisissa työelämän kehittämissuhteissa. Hän kokee, että on työstään innostunut ja häntä motivoi työn laaja-alaisuus, monimuotoisuus, työelämän kehittäminen ja autonomia kehittää omia opintojaksojaan. Projektityöt tuntuvat kuitenkin vievän aika paljon niille budjetoitua aikaa, ja opetukselle ja ohjaamiselle

on jäänyt vähemmän aikaa. Heini on avoin ja innokas oppimaan, jalostamaan asioita ja kehittämään itseään, jotta voi myös jakaa näitä oppeja muille. Hän näkee nämä ammatillisena osaamisena ja tämä motivoi myös Heiniä työssään, jonka hän kokee miellyttäväksi.

Heini huomasi, että omassa organisaatiossa järjestettiin Voimakehävalmennus ja aluksi se tuntui vieraalta ajatukselta eikä otsikko oikein kuvannut, että mistä on kyse. Heini lähti kuitenkin ”kalastamaan” uutta tietoa ja katsomaan, että mitähän se tuo tullessaan. Heinillä ei ollut juuri aikaisempaa kokemusta vahvuuslähtöisestä ajattelusta tai ohjaamisesta ja hän oli ainoastaan perehtynyt ennakkomateriaalin kautta asiaan. Heini tykkäsi osallistua järjestettyihin valmennuksiin ja osallistui niihin mielellään. Hän pystyi refleктоimaan, että omassa organisaatiossakin oli tarjottu hänelle autonomiaa uudistaa omia opintojaksojaan ja rohkaistu häntä toimimaan omien vahvuuksien kautta, kun hän aloitti opettajana viisi vuotta sitten. Heini pitääkin siitä, että saa tuoda omia tarinoita mukaan luennoille ja sitä kautta havainnollistaa asioita ja uskoo, että sillä tavalla asiat jäävät parhaiten mieleen. Heini kokee, että opinto-ohjaajan haasteena on opiskelijoiden erilaisuus ja kun ryhmät ovat suuria niin haasteeksi on muodostunut, miten erilaisia oppijoita voisi ohjata tehokkaasti. Hän kokee, että keskusteleminen yksilöiden kanssa vie paljon aikaa.

Heini odotti, että valmennus toisi jotain ajatuksia, miten pääsisi toimimaan yhä enemmän vahvuuksien kautta ja asettikin itselleen tavoitteeksi oppia hyödyntämään kurssin asioita. Tavoitteena oli, että ”Oppisin hyödyntämään kurssin asioita, muutenhan niistä ei ole hyötyä.” Heti Voimakehävalmennuksen jälkeen Heini koki, että hän sai ymmärrystä vahvuuksien tärkeydestä ja työkaluja siihen ja valmennus syvensi henkisen puolen osaamista. Heinin mukaan vahvuuslähtöisenä ohjaamisena kehittymistä haastaa aikaresurssi ja tuntuu, että ei ole aikaa omalle kehitymiselle. Heini kokikin, että valmennus itsessään ei lyhyellä tähtäimellä kehittänyt hänen osaamisidentiteettiään, mutta toivoi, että myöhemmin keksisi, miten oppimia asioita voisi käyttää erityisesti opiskelijoiden ohjauksessa. ”Aika näyttää miten nuo opit minua auttavat”

Heini kokee, että ei ole mikään tunneihminen eikä Voimakehävalmennus itsessään herättänyt Heinissä mitään voimakkaita tunteita puolesta tai vastaan ja hän suhtautui varsin neutraalisti valmennukseen. Tosin hän koki, että oli samaa

mieltä vahvuuksien tärkeydestä: ”vahvalla jäällä on kivempi kävellä kuin heikolla jäällä.”

Heini näki Voimakehävalmennuksessa potentiaalia opiskelijoiden ohjauksessa, jossa voisi opiskelijoiden vahvuuksiin kiinnittämällä huomiota ohjata opiskelijoita valitsemaan itselle sopivia opintojaksoja opintojen aikana. Heini ei kuitenkaan ollut hyödyntänyt Voimakehävalmennuksen oppeja omassa ohjaustyössään keväällä 2023. Heini kokee, että jonkin verran innostui Voimakehävalmennuksen jälkeen aiheesta ja olisi kyllä halunnut perehtyä lisää, mutta kiire ja aikaresurssi aiheutti sen, että valmennuksen oppien jatkoperehtyminen meni hänen prioriteettilistassaan kolmanneksi. Heinillä on kuitenkin muistiinpanot tallella, jos joskus tulee vastaavia jatkosessioita, mihin muistiinpanoihin voisi kirjoittaa lisää.

Heini kokee, että Voimakehävalmennus toi hänelle jonkin verran enemmän oman aikaisemman ajattelun vahvistusta ja selkeytystä eri ihmisten omista vahvuuksista, mutta hän koki, että ei välttämättä omaksunut kuitenkaan teoriapohjaa valmennuksen jälkeen. Heinin omana vahvuutena on uuden oppiminen, kehittäminen ja asioiden uudistaminen. Hänen mielestä myös uusien asioiden oppiminen, omaksuminen ja positiivinen suhtautuminen on tärkeää ja joskus on hyvä myös rohkeasti osallistua sellaisten asioiden oppimiseen, mitkä ei ole itselleen luontaista.

5.3.3 Opiskelijalähtöinen rinnallakulkija Hanski

Hanskilla on pitkä kokemus ja monipuolinen osaaminen kasvatusalalla, ja hän toimii niin opetus-, ohjaus- kuin hanketyössäkin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hanski pitää omasta työstään kuin ”hullu puurosta” ja on todella innostunut omasta työstään. Hän nauttii siitä, että hänellä on hyvin erilaisia opiskelijoita ja omassa työssä voi koko ajan kehittyä. Hän kokee työnsä tärkeäksi ja merkitykselliseksi etenkin, kun maailma muuttuu, joka vaikuttaa myös opiskelijoihin. Hän kokee, että erityisesti positiiviseen pedagogiikkaan ja psykologiaan perustuva ohjaus on tärkeää tässä ajassa. Hanski haluaakin olla viemässä tätä eteenpäin omassa työssään.

Hanski oli jo aikaisemmin perehtynyt vahvuuslähtöiseen ajatteluun ennen järjestettyä Voimakehävalmennusta ja tietää paljon positiiviseen psykologiaan

perustuvasta ohjauksesta. Hän on hankkinut tietoa niistä erilaisista seminaareista ja verkostoista sekä lukemalla aiheeseen liittyviä kirjoja. Hanski käyttää vahvuuslähtöisiä menetelmiä omassa ohjauksessaan aktiivisesti ja haluaa jatkuvasti kehittää itseään. Hanski oli kuullut paljon hyvää Voimakehävalmennuksesta ja halusi itsekin osallistua valmennukseen, jotta voisi saada uutta näkökulmaa ja uusia ideoita sekä konkreettisia menetelmiä syventämään omaa opetusta ja ohjaustyötään.

Hanskin vahvuudet ovat rehellisyys, sinnikkyys ja luovuus. Luovuus tulee esiin työelämässä siten, että hän pyrkii omaa opetustakin aina vaihtelemaan ja kehittämään eteenpäin. Vaikka rehellisyys on Hanskin vahvuus, niin se voi joskus kääntyä itseään vastaan, kun hän on huomannut olevansa hyvin rehellinen myös itseään kohtaan.

Hanski toteuttaa työssään ohjaavaa opettajuutta, jossa pyrkii olemaan opiskelijalähtöinen ja näkee oman roolinsa enemmän rinnalla kulkijana, valmentajana ja tukijana. Hän kohtaa opiskelijoitaan avoimin mielin ja kokee, että oppii myös omilta opiskelijoiltaan paljon. Hänelle onkin tärkeää yhdessä ihmetyä ja kohtaaminen ja sitä kautta myös oppiminen. Hän kokee, että kaikki ihmiset ovat arvokkaita ja kohtaamiset opinnoissa tai missä tahansa on arvokasta.

Hanski koki, että Voimakehävalmennus vahvisti hänen vahvuuslähtöistä osaamisidentiteettiään ja toi hänelle varmuutta sekä uusia oivalluksia esimerkiksi luontevahvuuksien kautta palautteenannosta, joka kannattaa opiskelijaa pidemmälle kuin vain palautteenantaminen osaamisesta. Luontevahvuudet ovat pidempikestoisempia ja pysyvämpiä, jotka kantavat kaikki elämänalueet. Hanski kokee, että erityisesti jos ihmiselle tulee haasteita elämässään esimerkiksi vammautumisen tai työttömäksi tulemisen kautta, niin silloin rohkeudesta tai sinnikkyydestä saatu palaute opiskeluaikana ohjaajalta, voi tuoda toivoa ja rohkaisua opiskelijan elämiseen. Lisäksi Hanski koki, että hän muuttaa ohjauksen lähestymistapaansa jatkossa siten, että tutkintojen ja työkokemusten käsittelyn sijaan hän lähteekin liikkeelle jatkossa enemmän keskittyen ihmiseen itseensä ja hänen pysyvämpiin ominaisuuksiin kuten luontevahvuuksiin, temperamentiin, arvoihin ja merkityksiin.

Hanski haluaa toimia myös opettajaopiskelijoiden roolimallina tarjoten positiiviseen psykologiaan perustuvaa ratkaisukeskeistä ja vahvuuslähtöistä ohjausta ja uskoo, että oman vahvuuslähtöisen ohjauskokemuksen kautta

opettajaopiskelijat saavat myös itse oivalluksia, kuinka voivat käyttää sitä työvälineenä opetus- ja ohjaustyössään. Haasteelliset tilanteet liittyvät siihen, jos opettajaopiskelijan asenne positiiviseen psykologiaan on negatiivinen tai hän ei ole ymmärtänyt sen ideaa lainkaan ja näkee asian ”lässytyksenä” tai ”posi-posi-jumppajuttuna”. Hanski kokeekin, että positiivinen psykologia soveltavana tieteenä pitää toisinaan perustella huolellisemmin ja hyötyjen kautta, ja siksi on tärkeää, että on myös tutkittuja työkaluja käytettäväksi. Toisaalta Hanski kokee, että vahvuuslähtöistä ohjausta ei voi tehdä mitenkään ”päälle liimattuna” opettajan työhön, vaan siinä kehittyminen tulisi lähteä ohjaajalta itseltään ja olla sisäلتä lähtevää muutosta ja kohtaamisen halua.

Hanskille on tärkeää myös verkostoituminen muiden ihmisten kanssa ja hän haluaakin pohtia ja kehittää asioita yhdessä kollegoiden ja muiden kanssa, jotka ovat samasta asiasta kiinnostuneita. Voimakehävalmennus myös vastasi tähän tarpeeseen ja hän jatkaakin yhteiskehittelyä kollegoiden kanssa myös jatkossa.

5.3.4 Yhteenveto narratiivisen analyysin tarinoista

Tässä tutkimuksessa konstruointiin kolme tarinaa, jotka pohjautuvat osaamisidentiteetin määritelmään ja tutkittavilta kerättyihin aineistoihin. Uudet tarinat luotiin ympäristön, vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisen, toiminnan ja toimijuuden näkökulmasta. Nämä voidaan nähdä enemmän synteessinä, joissa on rakennettu uusia kokonaisuuksia osista. (Kepanen, 2018.) Niiden tarkoituksena oli kuvata osaamisidentiteetin kehitystä ja syventää kuvaa, miten Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä. Tarinoissa näyttäytyy myös opettajan ja ohjaajan haasteet vahvuuslähtöisen ajattelun ja ohjaamisen soveltamisessa ammattikorkeakoulukontekstissa ja toisaalta, että mikä voi mahdollistaa sen kehittämisen.

Osaamisidentiteetti on käsitystä itsestä osaajana ja kykyä tuoda oma osaaminen esille (kuvio 1; kuvio 2). Tämä on dynaamista ja kehittyvä vuorovaikutteisesti ympäristön kanssa. Osaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja toiminnasta, joihin vaikuttaa motiivit, asenteet, käsitys itsestä ja yksilölliset ominaisuudet. Osaamisen siirtovaikutus ei ole välttämättä suoraviivainen käytännön toteutuksen ja toimijuuden kanssa. (Halonen ym., 2020; Heino, 2019;

Raudasoja & ym., 2019; Tuomi-Gröhn, 2000.) Henkan, Heinin ja Hanskin vahvuuslähtöisissä osaamisidentiteettitarinoissa tuli esiin eri ihmisten erilaiset lähtökohdat tietojen, taitojen, asenteiden ja osaamisten suhteen sekä toimintaympäristö ja tilannetekijät, mitkä vaikuttivat heidän vahvuuslähtöiseen ajatteluun, ohjaamiseen ja uuden tiedon valmiuksiin ja soveltamiseen arjen työssään. Tarinoissa tulee esiin myös ihmis- ja tietokäsitykset, jotka vaikuttavat heidän toimijuuteensa ja yleensä siihen, mitä he pitävät arvokkaana, merkityksellisenä ja hyödyllisenä. Heitä kaikkia yhdistää sama organisaatio, uteliaisuus ja motivaatio itsensä kehittämiseen. Heillä kaikilla oli myös positiivinen suhtautuminen vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen ja näkivät sen tärkeänä. Tutkittavien joukossa ei ollut lainkaan negatiivisesti positiiviseen psykologiaan tai vahvuuslähtöiseen ajatteluun tai ohjaamiseen suhtautuneita ihmisiä.

Henkan ja Hanskin tarinoissa tulee esiin kannattelevaa ja tutkivaa ohjausorientaatiota opiskelijoiden kohtaamisissa, kun taas Heinin tarinassa painottuu asiantuntijuus ja ongelmanratkaisuorientaatio, jossa Heini haluaa olla auttamassa ongelmien ratkaisuisissa. Henkan tarinassa tulee esiin kannattelevan ohjausorientaation haasteet verkkoympäristössä, kun taas Hanskin tarinassa painottuu kannatteleva orientaatio, jossa Hanski näkee itsensä rinnalla kulkeväksi tasavertaiseksi ohjaajaksi, joka myös uskaltaa heittäytyä toisinaan eittämisen tilaan ohjaustilanteissa. (Vehviläinen, 2020.)

6 POHDINTA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen johtopäätökset, pohditaan tutkimuksen tieteellistä kontribuutiota ja merkitystä, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä sen onnistumista ja tehdään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Johtopäätökset

Nopeasti muuttuva ja kehittyvä työelämä ja yhteiskunta ovat haastaneet ammatillista koulutusta ja ammattikorkeakouluopetusta yhä enemmän osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöisemmäksi. Samanaikaisesti opiskelijoiden pedagogiseen hyvinvointiin on huomattu tarvetta kiinnittää huomiota ja kehittää sitä tukemaan opiskelijoiden oppimisprosessia, jotta opiskelijalla on energiaa, tarmokkuutta ja motivaatiota opiskella ja saattaa opiskeltavat aiheensa päätökseen. Tämä vaatii myös uudenlaista ohjaavaa opettajuutta, jossa opettajien ja ohjaajien työ on monimuotoisempaa ja monitahoisempaa. (Korhonen & Toom, 2017, s. 147; Malinen & Salo, 2018, s. 5-18; Raudusojä & Rinne, 2018, s. 17; Vuori, 2019; Vänskä 2018, s. 21-22.) Haaga-Helian ammattikorkeakoulu (2023) on myös pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen ja Haaga-Helian tavoitteena on olla opiskelijoiden ja henkilöstön innostava ja hyvinvoiva korkeakoulu yhteisö.

Haaga-Heliassa on käytössä ohjausmalli, joka korostaa opiskelijoiden kuuntelemista ja kohtaamista opintojen aikana ja uran edistämisen tueksi. Ohjausmallissa on määritelty, että kaikki haagahelialaiset ohjaavat opiskelijoita omassa roolissaan, ja kaikkien tavoitteena tulisi olla opiskelijoiden opintojen tukeminen ja uran edistäminen ohjauksen avulla. (Haaga-Helia, 2023.) Vänskä (2018 s. 21) mukaan muuttuvan toimintaympäristön myötä uudistavassa opettajuudessa opettajan rooli nähdäänkin kohtaamisosaajana ja oppijan tavoitteiden merkityksellisyyden avaajana.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kahdeksan, Haaga-Helian ammattikorkeakouluhenkilöstön SOLE-hankkeeseen liittyvän Voimakehävalmennuksen osallistujan, vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä oppijoina, osaajina ja vahvuuslähtöisenä ohjaajana. Tavoitteena oli tutkia, miten Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa 2.11.2022-10.2.2023 aikana järjestetty Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä (Raudasoja ym., 2019).

Osaamisidentiteetti koostuu henkilön käsityksestä itsestä osaajana ja kykynä tuoda tätä omaa osaamista esiin. Tämä on dynaaminen ja jatkuvasti kehittyvä prosessi ja se kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisissa vertaisryhmissä ja verkostoissa. (Raudasoja ym., 2019; Halonen ym., 2020.) Wenströmin (19.11.2018) mukaan osaamisidentiteettiä on mahdollista tukea positiivisen laajan vahvuusnäkemukseen perustuvat ”voimakehäohjauksen” avulla. (Wenström, 2022, s. 171-293; 19.11.2018.) Tässä tutkimuksessa kahdeksan tutkittua osallistujaa lähti erilaisista lähtökohdista vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin osalta, kun he osallistuivat Haaga-Helian Voimakehävalmennukseen syksyllä 2022. Tutkimusten tulosten mukaan Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöistä osaamisidentiteetin kehittymistä eri tavoin riippuen osallistujien lähtötilanteesta, motivaatiosta ja tavoitteista valmennuksen suhteen. Valtaosa tutkittavista odotti valmennuksesta uutta tietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta, vahvuuksien tunnistamisesta ja konkreettisia työkaluja omaan opetus- ja ohjaustyöhön. Voimakehävalmennukseen osallistujien odotukset olivatkin pääsääntöisesti instrumentaalisia, jossa pyritään tehokkuuteen ja opiskelun hyötyihin, joita voisi soveltaa omassa opetus- ja ohjausyössään (Kepanen 2018, s. 63).

Tutkittavista noin puolella oli joko jonkin verran tietoa tai ei lainkaan mitään taustatietoa vahvuuslähtöisestä ajattelusta tai ohjaamisesta, ja jotkut olivat ehtineet lukea lähetettyä ennakkomateriaalia etukäteen. Osalla oli kuitenkin paljonkin tietoa tai kokemusta vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta ja he odottivat uusia menetelmiä tai työkaluja täydentämään omaa ohjaustyötään, tai vain osallistumiskokemusta ja nauttia siitä, että sai kerrankin vain osallistua ilman, että pitäisi itse ohjata.

Malisen ja Salon (2018, s.13) sekä Vänskän (2018, s. 21) mukaan uudistavassa opettajuudessa opettajan työ ja ammatillinen rooli muuttuu

oppimisprosesseja jäsentämisen lisäksi myös ohjaajaksi, valmentajaksi, tutoriksi tai mentoriksi, jossa on oleellista vuorovaikutukselliset toimintakäytänteet. Tämä tuli näkyviin myös tässä tutkimuksessa, jossa tutkittavista noin puolet näkivät ennen valmennustaan itsensä opiskelijälähtöiseksi ohjaajaksi ja puolet ohjaajalähtöiseksi kehittämisen asiantuntijaksi, kuten taulukko 2 osoittaa (ks. 5.1.1). Kaikki tutkittavat kokivat vahvuuslähtöisen ohjaamisen tärkeäksi ja näkivät siinä hyötyä niin opiskelijoiden, ohjaajan kuin myös koulutusorganisaation kannalta. Kukaan tutkittavista ei suhtautunut negatiivisesti positiiviseen psykologiaan tai vahvuuslähtöiseen ohjaamiseen.

Vahvuuslähtöinen ohjaaminen liittyy positiiviseen pedagogiikkaan, jossa päähuomio on vahvuuksissa, mahdollisuuksissa ja myönteisissä toimintatavoissa kieltämättä kuitenkin negatiivisia tunteita, asioita tai kokemuksia. Positiivisen pedagogiikkaan kuuluu myös myönteinen ilmapiiri sekä välittävät ja kannustavat ihmiset oppimisyhteisössä. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15-16; Wenström, 2020b, s. 30-31.) Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että tutkittavat kokivat olevansa opiskelijoista välittäviä opettajia ja ohjaajia. Määtä ja Uusiautin (2014) mukaan välittävässä opettajuudessa heijastuu positiivisen psykologian arvot ja se perustuu pedagogisella rakkaudelle korostaen opettajan rohkaisevaa ja myönteistä suhtautumista oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa, jossa huomioidaan myös oppijan yksilölliset tarpeet. Tämä on nähtävissä myös tämän tutkimuksen Henkan, Heinin ja Hanskin osaamisidentiteetin kehittymistarinoissa (ks. 5.3.1; 5.3.2; 5.3.3).

Osaamisidentiteetti kehittyi konstruktivistisen oppimisprosessin kautta, kun uutta tietoa ja taitoa tuodaan jo aikaisemmin opitun päälle (kuviot 1). Tässä tutkimuksessa Voimakehävalmennukseen osallistujat kokivat heti valmennuksen jälkeen saavansa uutta tietoa ja taitoa erityisesti vahvuuksien sanoittamiseen. Erityisesti ne osallistujat, jotka olivat asettaneet itselleen täsmällisen oppimistavoitteen ennen valmennusta, kokivat, että he saavuttivat omat oppimistavoitteensa erinomaisesti tai jopa ylittivät ne. Heillä oli myös aikomus viedä oppejaan käytäntöön. Tuomi-Gröhn (2000) kuvaa tätä aktiivisena transferinä eli siirtovaikutuksena, jossa esiintyy intentionaalista toimintaa sekä oppimisprosessin että transfer-tehtävän aikana. Voimakehävalmennuksen jälkeen suurin osan tutkittavista koki, että valmennus oli vahvistanut heidän aikaisempaa osaamisidentiteettiään pääsääntöisesti, syventänyt heidän

ymmärrystään vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta, tuonut uutta näkökulmaa sekä itsetuntemusta omista vahvuuksista. Raudasoja ym. (2019) mukaan toimijuus ei rakennu kuitenkaan itsestään eikä ole itsestäänselvyys, vaan yksilön tulee kehittää sitä aktiivisesti. Heti valmennuksen jälkeen noin joka kolmas aikoi lähteä soveltamaan oppejaan heti omaan ohjaustyöhön, mutta useampi osallistuja ei vielä tiennyt, että miten tulisi sitä hyödyntämään tai koki, että kaipaisi vielä perehtymistä ja asian prosessoimista. Toom ym. (2021) korostavatkin, että opettajien oppimiseen tarvitaan aikaa työssäoppimiseen ja erilaisiin kokeiluihin, jotta heidän toimijuutensa kehittyy.

Tutkimustulosten mukaan Voimakehävalmennuksen opeilla ei ollut suoraa siirtovaikutusta työkalujen käytön osalta opettajien ja ohjaajien vahvuuslähtöiseen ohjaustyöhön (Tuomi-Gröhn, 2000). Puolet osallistujista koki, että he eivät kykene tai tiedä, että miten soveltaisi opittuja asioita käytäntöön valmennuksen jälkeen. He kokivat tarvitsevansa lisää aikaa ja sosiaalisia keskusteluja asian työstämiseksi. Valmennus koettiin kuitenkin tukevan yhteisöllisyyttä ja yhdessä oppimista. Neljän kuukauden päästä valmennuksesta vain kaksi osallistujaa koki, että oli soveltanut oppimiaan asioita käytäntöön omassa työssään. Tutkittavat kokivatkin, että valmennus lisäsi itsetuntemusta, toi itsevarmuutta ohjaajana ja auttoi ymmärtämään erilaisuutta. Lisäksi se oli muuttanut joidenkin tutkittavien positiota tai orientoitumista ohjaustilanteesta, ja he olivat havainneet, että kuuntelevat ja havainnoivat ohjattaviaan tarkemmin ohjaustilanteessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen haasteet liittyvät tehokkuus- ja resurssiajatteluun, toimintaympäristömuutoksiin sekä ohjaajien yksioollisiin ominaisuuksiin, asenteisiin tai motivaatioon. Tutkimuksessa tuli esiin, että työn ja ajankäytön resurssoinnin osalta organisaatiossa ei ollut kuviossa 5 kuvattuja PRIDE-teorian mukaisia myönteisiä käytäntöjä ja rakenteita, vaan tuloksista nousi esiin ajankäytön haasteet niin työntekemisen kuin osaamisen kehittämisen suhteen, jolla oli myös vaikutusta opettajien ja ohjaajien hallinnantunteisiin ja työhyvinvointiin. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021; Wenström, 2020a, s. 69) Tätä kuvaa erään tutkittava kommentti.

”Tää on niinku ikuista kilpajuoksua, että oravanpyörässä ollaan koko ajan ja pitäisi saada vaan vauhtia lisää ja lopputuloskin pitäisi olla parempi.” (H6)

Omaehtoisuus osana pedagogista hyvinvointia tarkoittaa sitä, että ihmisellä on kokemus siitä, että hän voi itse päättää tekemisestään ja hänellä on valinnan- ja toiminnanvapaus (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021). Tämä tuli esiin tässä tutkimuksessa, jossa nostettiin esiin työn autonomisuus ja mahdollisuus vaikuttaa opetettavaan kokonaisuuteen ja mahdollisuus käyttää omia vahvuuksiaan, kuten tulee esiin myös Henkan, Heinin ja Hanskin tyyppitarinoissa (ks. 5.3.1; 5.3.2; 5.3.3). Toisaalta kyvykkyys tarkoittaa taas sitä, että ihminen uskoo pystyvänsä suoriutumaan tehtävistään ja kehittymään siinä (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021). Tämän tutkimuksen mukaan liiallinen työmäärä ja resurssien puute suhteessa tavoitteisiin haastaa vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymisen. Tämä aiheuttaa ristipaineita opettajille ja ohjaajille, koska kaikilta haagahelialaisilta edellytetään kuitenkin opiskelijoiden hyvinvoinnin ja toimijuuden tukemista ohjausmallin mukaisesti (Haaga-Helia, 2023). Tutkimuksessa myös nousi esiin, että kiireeseen ja resurssien rajalliseen puutteeseen on toisaalta totuttu ja se otetaan niin sanotusti ”työn annettuna ominaisuutena”. Tutkimuksen tuloksissa tuli esiin, että tutkittavilla oli pääsääntöisesti myönteisiä tunteita ohjattavia kohtaan, he saivat työyhteisössä vertaistukea motivoituneilta ja osaavilta kollegoilta ja ohjaustyö koettiin merkitykselliseksi. Kuvio 4 PERMA-mallin mukaisesti opettajien ja ohjaajien onnellisuutta ja hyvinvointia haastaa kuitenkin mahdollisuus työnimun kokemuksiin ja keskittyminen omaan ammatilliseen kehittymiseen. Hyvinvointia heikentää tunne, että ei pysty saavuttamaan tavoitteitaan tai toimimaan vahvuuslähtöisenä ohjaajana rajallisten resurssien takia. (Seligman, 2011; Wenström, 2020a, s. 61-62.)

Tutkimuksessa tuli esiin, että lisäksi suuret opiskeluryhmät ja verkko-opetus tuovat haasteita opiskelijoiden yksilöllisille kohtaamisille ja psykologisen sopimuksen luomiselle opettajan ja ohjaajan välillä (Kuittinen & Meriläinen, 2008, s. 155). Tämän lisäksi joidenkin tutkittavien mielestä työn pirstaleisuus, hyppiminen asiasta toiseen liiallisen työmäärän lisäksi koettiin työnimua heikentäväksi tekijäksi (Csíkszentmihályi, 2005, s. 68-73). Toisaalta suurinta osaa tutkittavista motivoi työn monipuolisuus ja moninaisuus. Opettajan ja ohjaajan voimavaroilla ja voimaantumisella on vaikutusta kuvio 3 mukaisesti opettajan pedagogiseen hyvinvointiin, joka myös voi vaikuttaa opiskelijoiden pedagogiseen hyvinvointiin. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021; Korhonen & Toom, 2017, s. 131-148.)

Tutkimuksessa tuli esiin, että vaikka tutkittavilla oli sisäistä motivaatiota oman osaamisidentiteetin kehittämiseksi, niin välttämättä omalle kehitymiselle, reflektoinnille ja uuden tiedon soveltamiselle ei ollut tarpeeksi aikaa, kuten tulee esiin Heinin osaamisidentiteetin kehittämistarinnassa (Ryan & Deci, 2020; ks. 5.3.2). Tutkittavat myös kokivat, että vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämistä organisaatiossa voivat haastaa aikaresurssin lisäksi myös negatiivinen tai kriittinen asenne ja motivaation puute siinä kehitymiseksi. Tutkittavat kuitenkin itse pitivät vahvuuslähtöistä ohjaamista merkityksellisenä, hyödyllisenä ja tärkeänä niin opiskelijan kuin opettajan pedagogisen hyvinvoinnin, ohjaavan opettajuuden, laadukkaan opetuksen ja ohjauksen ja myös ihan tuloksenkin kannalta. Lisäksi sen nähtiin tukevan Haaga-Helien strategiaa hyvinvoinnin, opetuksen laadun ja tuloksellisuudenkin näkökulmasta. (Erkkilä & Perunka, 23.6.2021; Korhonen & Toom, 2017, s. 131-148; Haaga-Helia, s.a.b.; Haaga-Helia, 2023.)

Kumpulaisen ym. (2014, s. 227) mukaan positiivisessa pedagogiikassa pääpaino on sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkityksessä oppimisen osalta. Oppiminen ja hyvinvointi näyttäytyy erityisesti ihmisten välisessä toiminnassa, vuorovaikutuksessa, jaetuissa käytänteissä ja merkityksenantoa tukevissa välineissä. Osaamisidentiteettiajattelu haastaakin siis yksin tekemisen kulttuuria ja muuttaa työnkuvaa rajat ylittävien verkostojen kanssa yhteistyöksi. (Malinen & Salo, 2018; Raudasoja & Tapani, 2018.) Kehittävässä transferissa eli siirtovaikutuksessa työssäoppiminen ei tarkoita vain yksilön oppimista, vaan työpaikan yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista työssäoppimista, jolla voidaan mahdollisesti ratkaista työpaikalla esiintyviä haasteita (Tuomi-Gröhn, 2000). Osaamisidentiteetin kehittyminen onkin dynaamista ja parhaimmillaan se kehittyikin vuorovaikutteisesti vertaisten kanssa (Halonen ym., 2020). Haaga-Heliassa pidetty Voimakehävalmennus vastasi tähän tarpeeseen ja mahdollisti verkostoitumisen ja yhdessä oppimisen kollegoiden kanssa. Eräs tutkittava pohti, että olisi mukavaa myös jatkaa pohdintoja omassa tiimissä oppien myös tiimiläisten vahvuuksista lisää, ja tutkimuksessa tuli esiin, että esihenkilöille pidettävä valmennus voisi myös tukea vahvuuslähtöisen organisaation kehittämisessä. Vähäsantanen ym. (2014) nostavatkin esiin voimavaraistavan ja yhteisöllisyyden johtamisen, jolla voidaan tukea ammatillista toimijuutta, antaa vaikuttamismahdollisuuksia, luoda

innostusta, luottamusta ja jakamisenkulttuuria, jotta aitoja yhteisöllisyyden tiloja on mahdollista muodostua. Myös Wenström (2020a, s.69) nostaa esiin kuvio 5 mukaisen PRIDE-teorian, jonka kautta voidaan sekä tarkastella että kehittää työyhteisöä ja organisaation vahvuuslähtöistä johtajuutta kiinnittämällä huomiota positiivisiin käytäntöihin, vuorovaikutussuhteisiin, yksittäisiin ominaisuuksiin, johtajuuteen ja emotionaaliseen hyvinvointiin. Wenströmin (2022, s. 297-298) mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen onkin koko oppilaitoksen läpileikkaava teema, mutta Voimakehävalmennus lähtee kuitenkin aina yksilönäkökulmasta, kun halutaan kehittää vahvuuslähtöistä osaamisidentiteettiä sen avulla.

Tutkimuksessa tuli esiin, että muutamat tutkittavat olivat yhdessä pohtineet vahvuuslähtöisiä keinoja opetus- ja ohjaustyöhön valmennuksen jälkeen ja tätä toivottiin myös jatkossa tapahtuvan enemmän. Tämän tutkimuksen Hanskin osaamisidentiteetin kehittymisen tyyppitarina kuvaa myös aktiivista tiedon ja osaamisen jakamista vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta ja siinä kehittymistä yhteistyössä opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa (ks. 5.3.3). Monikytkentäiseen toimintaan liittykin rajoja ylittäviä tapaamisia, yhteisiä keskustelufoorumeja ja avointa yhteiskehittämistä ja Vanhalakka-Ruohon (2014) mukaan tällainen toiminta organisaatiossa luokin hyvän pohjan muutoksen ja kehittämisen edistämiseksi.

Ammatillisen toimijuuden rakentamisessa ja kehittämisessä tekijä ei toimi vain yksin vaan se tapahtuu aina jossain kontekstissa ja yhteisössä. Koko yhteisö luo mielen, merkityksen ja motiivin yhteisölliseen toimintaan. Tähän vaikuttavat myös työyhteisön ilmapiiri ja johtamiskäytännöt. (Engeström, 2001; Vähäsantanen ym. 2014.) Haaga-Helien tavoite olla innostava ja hyvinvoiva korkeakoulu-yhteisö, ja Haaga-Helien arvot; rohkeus, vastuullisuus, yhdessä tekeminen, avoimuus ja arvostus, sekä opiskelijoiden ohjausmalli antavat hyvän perustan vahvuuslähtöiselle ohjaamiselle organisaatiossa (Haaga-Helia, 2023; Haaga-Helia, s.a.b). Haaga-Helien arvot tukevatkin Wenströmin (2020a, s. 69-96) kuvaamaa yhteisöllistä positiivista organisaatiota, jossa positiivisen johtajuuden kautta kannustavasti ja arvostavasti innostetaan työntekijöitä positiivisuuden kautta parempaa laatuun, tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen, mutta eettisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla. Tässä tutkimuksessa tuli esiin positiivisen johtamisen ja kuvio 5 mukaisen PRIDE-mallin tyyllisen organisaation

elementtejä esiin annetun autonomian, vaikuttamismahdollisuuksien, hyvien vuorovaikutussuhteiden ja osallistujien myönteisten tunteiden ja ilmapiirin kautta, joka näyttäytyi emotionaalisenä hyvinvointina (Wenström, 2020a, s. 69). Tutkittavat kokivat, että heidän työnimuunsa vaikuttivat myös mahdollisuus osaamisen kehittämiseen, asiantuntijuuden jakaminen motivoituneiden kollegoiden kanssa ja myös esihenkilön antama kannustava palaute ja luottamus (Csíkszentmihályi, 2005, s. 68-73).

Luontaiset vahvuudet eli henkilön myönteiset ominaisuudet ovat erityisvahvuuksia ja niitä tunnistamisella voidaan kehittää opettajan ja opiskelijan osaamisidentiteettiä. Vahvuudet ovat myös muuttuvia ja mukautuvaisia. Vahvuuksia tiedostamalla ja tunnistamalla sekä vahvuuslähtöisellä ajattelulla voidaan saavuttaa erityistä tyytyväisyyttä, joka auttaa myönteisessä toimijuudessa ja itsensä toteuttamisessa. Erityisvahvuuksien kautta toimimisella voidaan saavuttaa flow-kokemusta, joka tarkoittaa työn ympäristössä työn imua ja opiskelun kontekstissa oppimisen imua. Kun ihminen kokee innostumisen ja ilon tunteita, se lisää motivaatiota ja auttaa myös saavuttamaan oman työn tai opiskelun tavoitteet. Kun ihminen kokee aitoa onnellisuutta, hän voi saavuttaa oman kukoistuksensa ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen voi auttaa tässä. Silloin hän tuntee myönteisiä tunteita, sitoutumista ja merkityksellisyyttä. Näiden lisäksi onnellisuutta lisää myös hyvät ihmissuhteet. Vahvuuksien käyttö tukee ihmisen minäpystyvyyttä, itsesäätelyä ja motivaatiota ja tämän lisäksi se tuo ja mahdollistaa omien voimavarojen käyttämisen. Näillä kaikki vaikuttavat pedagogiseen hyvinvointiin. (Uusiautti, 2021, s. 9-10; Seligman, 2018.) Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että opiskelijoiden vahvuuslähtöinen ohjaaminen tulisi olla systemaattista ja kattaa koko opintojen elinkaari eikä vain painottua pistemäisiin kertoihin tai olla vain yksittäisten innostuneiden opettajien varassa. Myös Hyvärinen ym. (2022, s. 85-86) toteavatkin, että vahvuuslähtöistä ohjausta tulisi tarjota koko opiskeluprosessin aikana järjestelmällisesti, jotta kokonaisvaltainen vahvuuslähtöinen ajattelu auttaa positiivisessa kehittämisessä ja opiskelijoiden toimijuudessa. Tähän Haaga-Helion ohjausmalli antaa myös hyvän raamin. (Haaga-Helia, 2023.)

6.2 Tieteellinen kontribuutio ja tutkimuksen merkityksellisyyden pohdinta

Se mihin kiinnitetään huomiota kasvaa. Tässä tutkimuksessa on haluttu tutkia vahvuuslähtöistä ajattelua ja ohjaamista ja siihen liittyvän osaamisidentiteetin kehittymistä ammattikorkeakoulukontekstissa.

Vehviläisen (2020) mukaan ohjausosaamisen merkitys korostuu työelämän jatkuvissa muutoksissa, työssä oppimisen ja työprosessien monimutkaistuesssa. Ohjaus itsessään ei ole minkään tieteenalan jäsentämä ja sen tutkimus on eri teemojen ja kokonaisuuksien sisällä (Vehviläinen, 2020). Vehviläisen (2020) mukaan ohjaus on suhteellisen jäsentämätön suurelle yleisölle ja poliittisille päättäjille ja alan toimijoiden keskuudessakin vallitsee ristiriitoja ja erilaisia jännitteitä sen suhteen. Suomalaisessa kontekstissa ohjausta ja erityisesti, mitä on hyvää ohjausta ei ole paljoa tutkittu (Vehviläinen, 2020). Osaamisidentiteetti käsitteenä on myös suhteellisen uusi käsite ja se on tuotu palvelemaan ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta ja moninaisia työhön liittyviä uuden osaamisen kehittämisen tavoitteita ja haasteita (Halonen ym., 2020, Raudasoja & Tapani, 2018, s. 28-34; Wenström, 2020a, s. 142.) Tällä tutkimuksella on pyritty tuomaan lisävalaistusta ja ymmärrystä vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ja vahvuuslähtöisen ohjauksen kehittämiseen.

Opiskelijoiden ja oppilaitosmaailman hyvinvointi on erittäin ajankohtainen aihe nopeasti muuttuvassa, dynaamisessa maailmassa, jossa ihmisten tulee jatkuvasti uudistua ja uudistaa itseään (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 18; THL, 2021; 2022). Korhonen ja Toom (2017, s. 147) korostavat opiskelijoiden pedagogisen hyvinvoinnin tärkeyttä, koska opiskelijoiden hyvinvoinnilla ja myös kiinnittymisellä on kauaskantoisia vaikutuksia heidän menestykseen opinnoissa ja työelämässä. Välittävät, kannustavat ja kuuntelevat opettajat ja ohjaajat pystyvät rakentamaan toimivan psykologisen sopimuksen opiskelijoiden kanssa, joilla on tutkitusti vaikutusta myös korkeampaan oppimismotivaatioon, oppimistulosten paranemiseen ja opiskelijoiden kokemaan hyvinvointiin (Kuittinen & Meriläinen, 2008, s. 160.) Tämä tutkimus perustuikin SOLE-hankkeeseen, jolla on tarkoitus kehittää Haaga-Helia ammattikorkeakoulun pedagogista hyvinvointia ja vahvuuslähtöisiä ohjauskäytänteitä. (Haaga-Helia,

31.5.2022.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tuoda tähän hankkeeseen myös järjestetyn Voimakehävalmennuksen lisäksi lisäymmärrystä osallistujien kokemuksista ja osaamisidentiteetin kehitymisestä.

Positiivista pedagogiikkaa ja vahvuuslähtöistä ohjaamista on tutkittu ja sovellettu jonkin verran varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, mutta ammattikorkeakoulukontekstissa positiivisen pedagogiikan tutkiminen on vielä alkuvaiheessa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 18; Wenström, 2020b, s. 33.) Tämä tutkimus tuo ammattikorkeakoulukontekstiin tietoa siitä, miten vahvuuslähtöistä osaamisidentiteettiä on tuettu Haaga-Heliassa järjestetyn Voimakehävalmennuksen kautta ja miten osallistujien vahvuuslähtöinen osaamisidentiteetti on kehittynyt Voimakehävalmennuksen aikana ja neljä kuukautta sen jälkeen ja miten se on vaikuttanut heidän toimijuuteen. Lisäksi tutkimus tuo lisätietoa vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämiseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen tulokset narratiivien analyysien kautta ja erityisesti narratiivisen analyysin osaamisidentiteetin kehittämistarinat tuovat syvempää ymmärrystä vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittämiseen esimerkkien kautta (ks. 5.3.1; 5.3.2; 5.3.3).

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnissa tulee tarkastella koko tutkimuksen elinkaarta aina suunnittelusta, toteutukseen, julkaisuun ja arkistointiin sekä mahdollisen jatkokäytön suhteen (Kuula, 2011; Puusa & Julkunen, 2020, s. 194; TENK 2012).

Tämä tutkimus ei edellyttänyt eettistä ennakoarviointia, koska siinä tutkittiin työssäolevia aikuisia, mutta koska tutkimus kohdistui Haaga-Helian ammattikorkeakoulun henkilökuntaan Voimakehävalmennuksen aikana, sitä varten haettiin 11.10.2022 tutkimuslupa ennen tutkimuksen aloitusta Haaga-Helian käytänteiden mukaisesti (Tietoarkisto, s.a.a).

Tutkimusta varten laadittiin liitteen 4 mukainen aineistohallintasuunnitelma, jonka suunnitteleminen aloitettiin ja tehtiin osana tutkimussuunnitelmaa ennen projektin aloitusta ja sitä täsmennettiin aineiston keräämisen jälkeen aineistojen kokojen määrittelyn suhteen. (Tietoarkisto, s.a.a; s.a.b.)

Aineistohallintasuunnitelmassa on päädytty käyttämään DMPTuuli (s.a.a) portaalista Valtioneuvoston viestintä- ja hyödyntämissuunnitelman/ tiedonhallintasuunnitelmaa pohjana, josta on muokattu liitteen 4 mukainen aineistohallintasuunnitelma, jossa on määritetty keskeiset asiat aineiston omistajuudesta, hallinnasta ja tekijänoikeuksista, tietosuojaan käsittelystä sekä aineiston säilyttämisestä ja saatavuudesta. Liitteen 4 taulukoihin 6 ja 7 on käytetty myös Helsingin yliopiston (2022) antamia ohjeistuksia aineistohallintasuunnitelman osalta.

Rannan ja Kuula-Luumin (2017, s. 413-420) mukaan keskeisimmät asiat laadullisen aineiston ja haastatteluaineiston hallinnassa on tutkittavien informointi, suostumus, tunnistetietojen käsittely ja aineiston kuvailu. Ranta ja Kuula-Luumi (2017, s. 413) korostavat, että tutkittavien informointi ja tunnistetietojen käsittely on olennaista eettisten periaatteiden ja tietosuojalainsäädännön noudattamisen kannalta. Tässä tutkimuksessa huomioitiin tutkimuseettiset ja tietosuoja-asiat siten, että Haaga-Helian SOLE-hankkeen Voimakehävalmennukseen osallistujille kommunikointiin liitteiden 2 ja 3 mukaisesti, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja heiltä pyydettiin lupa tietojen keräämiseksi ennakkokyselyssä. Tutkittaville informoitiin liitteen 2 mukaisesti tutkimuksen perustiedot eli tutkijan nimi ja yhteystiedot, miten henkilötietorekisteri hoidetaan ja kuka siitä vastaa, tutkimuksen tavoite, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistonkeruutavat, miten luottamuksellinen tieto suojataan, mihin kerättäviä tietoja käytetään, ketkä sitä käyttää ja mihin tarkoitukseen ja miten aineistoa käsitellään ja säilytetään ja arkistoidaan. Lisäksi on kerrottu tiedon käyttöaika. (Tietoarkisto, s.a.a.; TENK, 2012.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin aikana pyrittiin huolehtimaan tutkittavien henkilötietojen luotettavasta käsittelystä ja osallistujien anonyymiudesta. Tutkimuksen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujat saivat myös keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen sen aikana ja tämä kommunikointi heille (ks. liite 2.) Tutkimukseen osallistujien nimet anonymisoitiin ja koodattiin aineistoon, eikä heidän ennakkokyselyssä kysyttyä nimeä ollut aineiston käsittelystä tai analysointivaiheessa mukana. Tutkimuksessa pyrittiin riittävään viestintään tutkittaville sekä tutkimuksen alussa että haastatteluvaiheessa. Kaikilta tutkittavilta pyydettiin lupa haastattelun

äänittämiseen ja MS Teams litterointiominaisuuden käyttämiseksi haastattelun aluksi, ja kaikki haastateltavat suostuivat siihen. (Puusa & Julkunen, 2020, s. 197-198.)

Vilkan (2021a, s. 150-153) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kyllääntymispisteen eli saturaation saavuttaminen tutkimusaineistossa tarkoittaa, että kerätty aineisto alkaa toistaa itseään eikä lisäaineiston kerääminen uusien tutkittavien lisäämisellä tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Vilka (2021a, s. 152) korostaa, että toisaalta myös yksittäisen ihmisen kokemus on aina ainutkertainen ja ihmisen oma kokemus ja merkityksenanto myös muuttuvat. Kyllääntymispisteen saavuttaminen kriteerinä ei välttämättä sovi kaikkiiin laadulliseen tutkimukseen eikä sitä aina pystytä edes saavuttamaan. Laadullisen tutkimuksen aineiston kokoa määriteltessä ei ole niinkään oleellista määrä vaan aineiston laatu ja kattavuus. (Vilka, 2021a, s. 150-153.) Tähän tutkimukseen osallistui kahdeksan henkilöä ja paikoitellen viimeisessä yksilohaastattelussa tutkija huomasi, että vastaukset ja sitä myötä kerättävä aineisto alkoi toistaa itseään osaamisidentiteetin kehittymisen ja siitä seuranneen toimijuuden haasteiden suhteen.

Cohen ym. (2011, s. 76-77) ovat muokanneet Seedhousen (1998) eettisen pyramidiruudukoston, jossa eettisyyttä on kuvattu neljästä näkökulmasta ja siihen liittyviä tekijöitä. Nämä ovat ulkoinen näkökulma, seurausnäkökulma ja deontologisuus eli velvollisuusetiikka sekä henkilökohtainen näkökulma. Nämä neljä tasoa tulisi ottaa huomioon etiikan osalta tutkimuksissa samanaikaisesti, mutta Cohen ym. (2011, s. 76) mukaan eettisen kysymykset ovatkin erittäin monitahoisia ja moninaisia ja joskus näiden eri kerrosten välillä voi esiintyä ristiriitoja esimerkiksi yksilön näkökulma ja ulkoinen näkökulma voivat olla ristiriidassa. Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan eettisiä periaatteita mahdollisimman hyvin ottaen huomioon ulkoiset odotukset, pohtimaan seurausnäkökulmaa ja vastuullisuutta tutkimusprosessin aikana, jossa erityisesti on pyritty aktiiviseen ja totuudenmukaiseen viestintään niin tutkittavien kuin myös tutkimuksen kuvauksen ja aineiston analysoinnin suhteen. (Cohen ym., 2011, s. 77.)

T. Soinin (luento 11.lokakuuta, 2021) mukaan tutkijan tulee myös itse arvioida, että onko hänellä tarpeeksi osaamista esimerkiksi jonkun tietyn tutkimusmenetelmän käyttämiseen. Pro gradu -tutkielma on opinnäytetyö, jossa

tavoitteena on myös oppia ja kehittyä ja luvussa 6.3 tutkija onkin arvioinut oman tutkimuksensa haasteita avoimesti ja kriittisesti käytetyn narratiivisen tutkimusmenetelmän osalta, jota hän teki ensimmäistä kertaa. Tämän tutkimuksen taustateoriaksi on valittu positiiviseen psykologiaan perustuvaa ja soveltavaa lähdekirjallisuutta myös organisaation analysoimisen taustaksi (ks. 3.1). Tässä olisi mahdollisesti voinut myös valita myös muuta organisaation tutkimukseen liittyvää teoriaa. Myös opiskelijahyvinvoinnin ja opettajan työhyvinvoinnin osalta olisi voinut valita myös erilaisia lähteitä ja viitekehyksiä hyvinvoinnin tarkastelemiseksi. Tutkija kuitenkin koki, että Erkkilän ja Perunkan (23.6.2021) pedagogisen hyvinvoinnin malli tuki hyvin tähän tutkimukseen liittyvää aiheen käsittelyä ja se antoi hyvän reflektointipinnan suhteessa osaamisidentiteettikäsitteeseen (ks. 2.2; 2.4).

Positiivinen psykologia perustuu humanistiselle ihmiskäsitykselle ja tässä tutkimuksessa kaikki Voimakehävalmennukseen osallistujat olivat itse vapaaehtoisesti ilmoittautuneet valmennukseen ja myös ilmoittautuneet vapaaehtoisena mukaan tähän tutkimukseen. Kaikki tutkittavat kokivat myös vahvuuslähtöisen ohjaamisen tärkeänä. Tutkimuksen lähtöasetelmana olikin, että tutkittavien asenne tutkittavaan asiaan ja kohteeseen oli lähtökohtaisesti positiivinen eikä tutkittavien joukossa ollut lainkaan aiheeseen negatiivisesti suhtautuneita henkilöitä. Tämä voi vaikuttaa tämän tutkimuksen yleistettävyyteen.

Tutkittava itse toimii tutkittavassa organisaatiossa ja hänellä on positiivinen asenne positiiviseen pedagogiikkaan ja tällä on saattanut olla vaikutusta tutkimusaiheen valintaan ja valittuihin teorioihin. Tutkija on kuitenkin pyrkinyt pitämään mielessä oman roolinsa tutkijana ja toimimaan mahdollisimman objektiivisesti erityisesti tutkimustulosten käsittelyssä ja analysoinnissa. Puusa ja Julkusen (2020, s.189) mukaan jokaisessa tutkimuksessa on jonkin verran subjektiivisuutta, koska valinnat pohjautuvat aina tutkijan valintoihin. Vaikka tavoitteena on, että tutkijan omat oletukset ja toimenpiteet eivät vaikuttaisi tutkimuskohteen ominaisuuksiin eikä tutkimustuloksiin, niin Puusan ja Julkusen (2020, s. 189) mukaan täydellistä objektiivisuutta on mahdotonta saavuttaa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tuleekin arvioida muiden tekijöiden kuin objektiivisuuden kautta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189). Puusan ja Julkusen (2020, s. 190) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulisikin arvioida

tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen kautta. Kun tutkija on pystynyt kuvaamaan monipuolisesti ja perinpohjaisesti tutkimuksen ilmiötä, niin se vahvistaa tutkimuksen reliabiliutta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190).

Tutkija tunsi ammatillisesti puolet haastateltavista jollain tasolla, mutta ei juuri ollut tehnyt läheisempää yhteistyötä opetuksen tai ohjauksen suhteen. Puolet tutkittavista olivat täysin tuntemattomia tutkittavalle. Tutkijaa ja tutkittavia kuitenkin yhdisti sama organisaatio ja tutkittavat olivat kuitenkin varsin avoimia ja tuttavallisia tutkijaa kohtaan, joka ei välttämättä olisi ollut sama, jos joku ulkopuolinen tutkija olisi tehnyt vastaavan tutkimuksen. Tässä tutkimuksessa käytettiin kuitenkin aineiston keräämisessä haastattelujen lisäksi myös kyselyjä ja workshop-tuotoksia, joilla voidaan myös vähentää tutkijan vaikuttamista tutkittaviin.

Kuulan (2011, s. 17) mukaan tieteen kuuluu olla avointa ja se tulee olla uudelleen testattava ja koeteltava eli tutkimuksen tekeminen pitää raportoida niin, että joku muu voisi sen toisintaa. Tässä tutkimuksessa on pyritty olemaan mahdollisimman rehellinen ja raportoimaan mahdollisimman luotettavasti ja tarkasti tutkimuksen kulku ja eteneminen, jotta se antaisi totuudellisen kuvan sen tekemisestä ja toteutuksesta. Ihmisten käyttäytyminen on aika-, paikka- ja tilannesidonnaista, joten eri ajankohtina tai esimerkiksi kahdella eri menetelmällä ei välttämättä saavutettaisi laadullisessa tutkimuksessa samaa tulosta. Laadullisessa tutkimuksessa on luonteenomaista, että toinen tutkija olisi voinut päätyä erilaiseen lopputulokseen erityisesti, jos hän olisi valinnut tarkastelun lähtökohdaksi toisenlaiset teoreettiset lähtökohdat. Tutkijan keräämä aineisto kuvaa aina tutkittavien tulkintoja ja tutkijan avoin subjektiivisuus voi tuoda erilaisia tulkintoja ja näkökulmia teemaan, joka voi olla myös rikkaus tutkimuksen analyysissa ja tulosten tarkastelussa. (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190-191).

6.4 Tutkimuksen arviointi

Puusan ja Julkusen (2020, s. 195) mukaan laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on saavuttaa mahdollisimman rikas ja syvällinen käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tämä tutkimus lähti tutkijan omasta mielenkiinnosta aihetta kohtaan ja hän oli itse aktiivinen lähestyessään Haaga-Helian SOLE-hankkeesta vastaavia henkilöitä ehdottaen pro gradu aihetta hankkeeseen liittyen syksyllä

2022. Keskustelut johtivat nopeasti yhteisymmärrykseen ja tämä tutkimus aloitettiin syys-lokakuussa 2022 tekemällä tutkimussuunnitelma aikatauluineen.

Tutkimuksen lähtöasetelmana oli, että aineistoa tullaan keräämään useassa eri osassa ja useammalla eri menetelmällä. Tutkimus lähti varsin nopeasti käyntiin ja dynaamisesti työstettiin tutkimuslupaa, tutkimussuunnitelmaa ja aloitettiin perehtymään tietoperustaan ja kirjoittaa sitä auki. Tutkimuksen toteutuksessa auttoi se, että tutkija toimi tutkittavassa organisaatiossa ja pystyi nopeasti kartoittamaan organisaation toimintatavat. Tutkimussuunnitelma oli tehty varsin kattavasti ja mahdollisimman tarkasti ja tämä auttoi sekä viestinnässä että aineistojen keräämisen osalta, kun kaikki oli suunniteltu etukäteen. Tutkija oli varannut myös itselle sopivasti aikaa sekä aineiston keräämiseen, haastattelujen litterointiin, aineiston analysointiin sekä raportin kirjoittamiseen ja useampaan kertaan sen uudelleen kirjoittamiseen. Työ edistyi prosessikirjoittamisenomaisesti ja väljyys aikataulussa auttoi myös tutkijan oman oppimisen ja kehittymisen osalta. Tutkija kokikin, että oli tärkeää, että oli aikaa myös reflektiolle ja asioiden pohtimiselle ja syventämiselle.

Haasteeksi tässä tutkimuksessa muodostui tutkimuksen rajaaminen tutkimuskysymysten, tutkittavien ja aineiston valinnan suhteen. Kumpulainen ym. (2014, s. 228) korostavat, että oppimista kuten myös hyvinvointia tulisi tarkastella aina yhteydessä niihin ympäristöihin, joissa oppija toimii. Tässä tutkimuksessa koettiin, että pelkästään tutkittavien vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisen tarkastelu ilman työnkontekstia olisi jättänyt tutkimuksen vajavaiseksi ja tämän vuoksi tutkimuksen toisessa alatutkimuskysymyksessä tarkasteltiin vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkija oli alun perin varsin kunnianhimoinen aineiston keräämisen suhteen ja lopulta aineistoa muodostuikin varsin paljon. Tutkija rajasikin lopulta aineiston analysoinnin vain kahdeksaan tutkittavaan henkilöön. Lisäksi tutkija koki, että narratiivisen tutkimusotteen sisäistäminen ja narratiivien analysointi oli haasteellista. Tähän auttoi aika, kirjallisuuteen perehtyminen ja muiden tutkimusten lukeminen. Tutkimuksen aikana tapahtuikin hermeneuttisen kehän mukaista oppimista, jossa tutkija kävi vuoropuhelua oman ajattelunsa, tutkimusteorian ja kerätyn aineiston kanssa laajentaen omaa alkuperäistä esiymmärrystä (Vilka, 2021a, s. 179-183; 2021b,

s. 20-21). Erityisesti Kepasen (2018) väitöskirjan lukeminen auttoi hahmottamaan narratiivien analysointia ja narratiivista tutkimusotetta paremmin.

Vilkan (2021b, s. 175) mukaan fenomenologiassa tutkijan ymmärtäminen on kehämäistä toimintaa, jota tulkitaan kriittisen reflektion avulla. Tässä tutkimuksessa tutkijan oma ennakkokäsitykset, ennakoasenne ja odotukset myös vaikuttivat myös tutkimuksen analysointiodotuksiin. Alun perin tutkija oletti, että hän tulee tekemään niin sanottuja narratiivisia tyyppitarinoita, mutta kun hän sai kaikki aineistot kasaan, hän oivalsi, että tutkittavat eivät olleetkaan pääsääntöisesti vieneet opittuja asioita käytäntöön omassa ohjaustyössään ja hän koki, että juonellisia tarinoita, joissa olisi alku-, keskikohta ja loppu, oli vaikea koostaa. (ks. 4.4) Tutkija joutui muuttamaan omia ennakoajatuksiaan sekä tutkimuksen toteutuksen että myös osaamisidentiteetin osalta, että osaamisen kehittyminen voi olla myös hyödyllistä, vaikka osaamisen kehittäminen ei johdakaan välittömään toimijuuteen tai siirtovaikutus ei ole yksi yhteen opittujen asioiden kanssa (Tuomi-Gröhn, 2000). Tutkija päätyikin ensin tekemään narratiivien analyysia ja kategorisoi vastauksia, mutta lopulta, kun hän oli tutustunut aineistonsa huolella ja lukenut sitä useampaan kertaan ja perehtynyt myös Kepasen (2018) väitöskirjaan, jossa oli tehty sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia, hän oivalsi, miten voisi tehdä aineistoistaan vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä kuvaavia tarinoita. Hän kokikin, että ne kuvasivat syvällisemmin ammattikorkeakoulun ohjaajien ja opettajien osaamisidentiteetin kehittymistä, heidän työtään ja työympäristöään. Vaikka pelkkä narratiivien analysointi olisi ehkä ollut riittävä tähän tutkimukseen, tutkija kuitenkin koki, että osaamisidentiteetin kehittämisen tarinat toivat syvempää ymmärrystä asiasta eikä hän halunnut jättää niitä pois. Lisäksi tutkija halusi myös haastaa itseään luovien tarinoiden muodostamisessa.

Kaiken kaikkiaan tutkimus onnistui suunnitellussa aikataulussa ja se vastasi tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään syventämään tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja tässä tutkimuksessa on pyritty syventämään tietoa vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymisestä ja miten Voimakehävalmennus on tukenut osallistujien vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittymistä ammattikorkeakoulukontekstissa (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195).

Tämä pro gradu -tutkimus ja siihen liittyvä koko oppimisprosessi kehitti tutkijan omaa osaamisidentiteettiä ammatillisena opettajana sekä syventäen vahvuuslähtöistä ajattelua ja ohjaamista, mutta myös laajensi tutkijan omaa tutkimusosaamista laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimusotteen osalta. Kaiken kaikkiaan tutkija itse on kiitollinen, että hänelle annettiin mahdollisuus kehittää tehdyn tutkimuksen kautta omaa osaamisidentiteettiään ammatillisena opettajana ja ohjaajana ja hänellä oli myös riittävästi aikaa omalle kehittymiselleen.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Osaamisidentiteetti käsitteenä ja vahvuuslähtöinen ohjaaminen ovat varsin vähän tutkittuja ja uusia käsitteitä suomalaisessa työ- ja korkeakoulumaailmassa ja näistä näkökulmista pystyy tekemään useita erilaisia tutkimuksia erilaisissa konteksteissa tai organisaatioissa (ks. 2.2; 2.3). Tältä osin tutkittavia kohteita löytyy useita niin opiskelijoiden, työntekijöiden kuin organisaation käytäntöjen osalta. Positiivinen johtaminen ja positiivinen organisaatio tukee vahvuuslähtöistä ajattelua ja ohjaamista ja näiden yhdistäminen tutkimukseen voisi myös tuoda mielenkiintoisia uusia näkökulmia tutkimuksen kohteiksi (ks. 3.1).

Vähäsantasen ym. (2014) mukaan monikytkentäisyys on parhaimmillaan luovissa sosiaalisen vaikutuksen tiloissa, joissa työntekijät yhdessä rakentavat uusia kulttuurisia, diskursiivisia ja toiminnallisia kytköksiä. Jatkotutkimusehdotuksena voisi myös olla jatkaa esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen hengessä positiivisen johtajuuden ja/tai positiivisen organisaation kehittämistä tukemaan vahvuuslähtöistä ohjaamista korkeakoulukontekstissa. Tässä voitaisiin käyttää esimerkiksi Engströmin (1987; 2001) muutoslaboratoriomenetelmää. Vehviläinen (2021) nostaa esiin myös, että kehittävä työntutkimus on yksi aikuiskasvatuksen vahvimpia perinteitä Suomessa, mutta se ei ole juuri näkynyt ohjaukseen liittyvässä keskusteluissa tai tutkimuksissa. Halosen ym. (2020) mukaan osaamisidentiteetti kehittyikin vuorovaikutuksessa erilaisissa vertaisryhmissä ja verkostoissa, ja Raudasoja ym. (2019) nostavat esiin myös yhteisöllisen tason osaamisidentiteetin kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa tuli myös esiin halukkuus jatkaa vuoropuhelua ja reflektointia kollegoiden kanssa ja osa tutkittavista oli sitä jo

aloittanutkin. Halosen ym. (2020) mukaan vuorovaikutus, yhdessä oppiminen ja oman osaamisen reflektointi muiden kanssa vahvistaa käsitystä itsestä ja luo sekä vahvistaa kuulumisen tunnetta osaksi ammatillista yhteisöä ja työelämää. Myös Tuomi-Gröhn (2000) korostaa, että ekspansiivisen oppimisen mukaan toimintajärjestelmä ja yksilöllinen oppiminen on kietoutunut toisiinsa ja yksilöllinen oppiminen työssä on mahdollista ymmärtää vain koko organisaation osana.

LÄHTEET

- Bates, A. (2016). *Transforming Education Meanings, myths and complexity*. Routledge.
- Barcik, R. (s.a.) Choosing S Research Approach.
<https://www.youtube.com/watch?v=T2BmiHEV0I>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th Edition. Routledge. London.
- Csikszentmihályi, M. (2005). *FLOW Elämänvirta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu* (R. Hellsten, käänt.). Rasalas Kustannus. (Alkuperäinen teos julkaistu 1990).
- DMPTuuli (s.a.a.). Public DMP templates. Luettu: 5.2.2022.
https://dmptuuli.fi/public_templates
- DMPTuuli (s.a.b.). Viestintä- ja hyödyntämissuunnitelma / Tiedonhallintasuunnitelma. Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminta. Luettu: 5.2.2022. https://dmptuuli.fi/template_export/2125367089.docx
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156, DOI:10.1080/13639080020028747
- Erkkilä, R. & Perunka, S. (23.6.2021). Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. *Oamk Journal* 26/2021. Oulun ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2021053132389>
- Gibbs, G.R. (2010). Doing a transcription for qualitative research. Data preparation. Part 1 Transcription. University of Huddersfield.
<https://www.youtube.com/watch?v=KfdrtPQDtBk>
- Haaga-Helia. (s.a.a). Sole – Soljuvat opinnot lähtevät elämänhallinnasta.
<https://www.haaga-helia.fi/fi/hankkeet/sole-soljuvat-opinnot-lahtevat-elamanhallinnasta>
- Haaga-Helia. (s.a.b). Haaga-Helian strategia ja arvot. <https://www.haaga-helia.fi/fi/haaga-helian-strategia-ja-arvot>

- Haaga-Helia. (31.5.2022). *SOLE-toimintasuunnitelmakekoonti*. Sisäinen hankemateriaali.
- Haaga-Helia. (2023). Haaga-Helian ohjausmalli. Sisäiset intranet-sivut.
- Halonen, L., Grekula, M. & Wenström, S. (2020). Miten ohjaan tulevaisuuden työelämään? Työkaluja opiskelijan osaamisidentiteetin rakentumisen tueksi. ePooki. *Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut* 11. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202003198542>
- Helsingin yliopisto. (2022). Aineistohallinta. <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/palvelut-tutkijoille/datatuki/aineistonhallinta>
- Hyvärinen S., Kangastie H., Kari S., Löf, J. Naakka, M. & Uusiautti, S. (2022). Fostering a successful life through a strength-based approach in higher education guidance. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (toim.), *Positive Education and Work. Less Struggling, More Flourishing* (s. 76-92). Cambridge Scholars Publishing.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kepanen, P. (2018). "Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä". *Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperustaisessa koulutuksessa*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiens 374. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-088-3>
- Kiikeri, P. (25.11.2021) Ammatillisen koulutuksen opettaja positiivisen pedagogiikan pyörteissä. *eSignals PRO*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021112557160>
- Korhonen, V. & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 131-154). Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802161243>
- Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (2008). Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen Seura.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä (1. painos, s. 224-242). Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. painos). Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi* (1. painos). PS-kustannus.
- Malinen, A., & Salo, P. (2018). Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita* (s. 12 - 20). Parasta Osaamista -verkostohanke, 11/2018. Hämeen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2014). Love-based leadership at school as a way to well-being in pupils -theoretical and practical considerations. *International Journal of Education* 6 (3), 1–12. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.6042>
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. painos). Edita Publishing Oy.
- Paaso, L., & Maunu, A. (2022). Osaamisidentiteetin rakennusaineiksia: Ammattiin opiskelevien nuorten tulevaisuuskuvia tutkimassa. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 23(1), 41–70. <https://doi.org/10.30675/sa.103014>
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. *KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset (2021)*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). <https://www.terveytemme.fi/kott>
- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145-156). (2. painos) Gaudeamus Oy. Tallinna
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 216-227). (2. painos) Gaudeamus Oy. Tallinna.

- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 189-201). (2. painos) Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. Tampere.
- Raudasoja, A., Kukkonen, H. Koskela, S., Jussila A. & Rantanen, J. (2022). Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työidentiteettien uudet narratiivit. *Evolving Pedagogy*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2489-2386-16>
- Raudasoja, A., Heino, S. & Rinne, S. (2019). Osaamisidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *HAMK Unlimited Journal* 5.8.2019.
- Raudasoja, A. & Rinne, S. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9–14.
- Raudasoja, A. & Tapani, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan osaamisidentiteettiä rakentamassa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylivero (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita* (s. 28 - 34). Parasta Osaamista -verkostohanke, 11/2018. Hämeen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The*

Journal of Positive Psychology, 13:4, 333-335.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

Seligman, M. (2011). *Flourish*. Free Press.

TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK)*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

TENK. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja suosituksia. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK)*. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_HTK_2019.pptx

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2021) *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT*. <https://www.terveytemme.fi/kott/>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2022) *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT*. Luettu: 1.10.2022. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott->

Tietoarkisto. (s.a.a). Aineistohallinnan suunnittelu. *Tampereen yliopisto*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/aineistohallinnan-suunnittelu/>

Tietoarkisto. (s.a.b.). Kvalitatiivisen datan käsittely. *Tampereen yliopisto*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>

Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (2018.) Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkiminen VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toom, A., Pyhältö, K, Pietarinen, J. & Soini, T. (2021). Professional Agency for learning as a Key for Developing Teachers' Competencies? *Education Sciences*. 2021, 11, 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>

Tuomi-Gröhn, T. (2000). Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia: katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus*, 20(4), 325–331. <https://doi.org/10.33336/aik.93316>

- Turner, D. (s.a.) *Beginners guide to coding qualitative data*. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IYzhgMZii3o>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Uusiautti, S. Hyvärinen, S., Löf, J. & Kangastie, H. (2021). Kohti vahvuusperustaista tulevaisuusohjausta. Teoksessa S. Hyvärinen, H. Kangastie, J. Löf, K. Rautio, N. Riponiemi & S. Uusiautti (toim.), *Vahvuusperustaisen tulevaisuusohjauksen kehittämismatka ja VAHTO-malli Lapin korkeakoulussa*. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-294-8>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Monikytkentäisyys, identiteetit ja tunteet asiantuntijaorganisaatiossa. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 227-228). Jyväskylän yliopisto.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta* (4. painos). Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2020). Ohjauksen orientaatiot ja dilemmat. Teoksessa O.-P. Salo (toim.), *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen*. eNorssi. <https://enorssi.fi/julkaisut/teoriaa-ja-tyokaluja/mobile/index.html#p=8>
- Vehviläinen, S. (2021). Itseohjautuvuudesta osallisuuteen: Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 355–365.
<https://doi.org/10.33336/aik.112757>
- Vilkkä, H. 2021a. *Tutki ja kehitä* (5. painos). PS-kustannus.
- Vilkkä, H. 2021b. *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Vuori, J. (20.5.2019). Haaga-Heliassa havaittavissa opiskelun imua. *Haaga-Helia eSignals*. <https://esignals.fi/teemat/hyvinvointi/haaga-heliassa-havaittavissa-opiskelun-imua/#2c0a72e0>

- Vuori, J. (2019). Engaged or entitled? Study orientations among traditional and non-traditional business students. *Teaching in Higher Education*.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019081524268>
- Wenström, S. (19.11.2018). Osaamisidentiteetti ja positiivinen psykologinen pääoma. *LinkedIn*. <https://www.linkedin.com/pulse/osaamisidentiteetti-ja-positiivinen-psykologinen-p%C3%A4%C3%A4oma-wenstr%C3%B6m/>
- Wenström, S. (2020a). *Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla* (1. painos). PS-kustannus.
- Wenström, S. 2020b. Positiivinen pedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa T. Mykrä, T. (toim.), *Oppimisen iloa ilmiöpohjaisesti* (s. 30-40). Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla. Opas laajaan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa*. PS-Kustannus.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkentäistä vahvistamisohjelmaa. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 217-226). Jyväskylän yliopisto.
- Vänskä, K. (2018). Opettaja kohtaamisosaajana ja merkityksellisyyden avaajana. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylivero (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita* (s. 21 - 27). Parasta Osaamista - verkostohanke, 11/2018. Hämeen ammattikorkeakoulu.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusmenetelmät ja aineiston kuvaus

TAULUKKO 5. Tutkimusmenetelmät, aineiston kuvaus ja tallennusmuoto

TUTKIMUSKOHDTE: Haaga-Helian SOLE-hankkeen Voimakehävälmennuksen osallistujien kokemukset osaamisidentiteetin kasvusta ja kehittymisestä

Päätutkimuskysymys: Miten Voimakehävälmennus on tukenut ammattikorkeakouluhenkilöstön vahvuuslähtöisen osaamisidentiteetin kehittymistä.

Alaongelma	Aineiston keräämisen tapa	Aikataulu	Aineistotyyppi ja tallennusmuoto
Miten vahvuuslähtöinen ohjaaminen on kehittynyt ja miten se näkyy osallistujien toimijuudessa?	Avoimiin vastauksiin perustuva ennakkokysely osallistujille	21.10.-31.10.2022	Webropol-kysely, josta tallennus Exceliin (.xlsx) ja analyysi Word-dokumenttiin (.docs)
	Avoimiin vastauksiin perustuva loppukysely osallistujille	21.11.-2.12.2022	Webropol-kysely, josta tallennus Exceliin (.xlsx) ja analyysi Word-dokumenttiin (.docs)
	Workshop-tuotokset valmennuksesta	14.11.2022 & 16.11.2022	Flinga- ja Mural-taulut ja litterointi ja analysointi Exceliin (.xlsx), josta yhteenvetoanalyysi Word-dokumenttiin (.docs)
	Kvalitatiivinen haastattelu valikoidulle ryhmälle (8 kpl)	10.3.-3.4.2023	Videoitu tallenne (.mpeg) ja litterointi Word-tiedostoon (.docs) ja analysointi Excelissä (.xlsx)
Mitkä tekijät haastavat tai mahdollistavat vahvuuslähtöisen ohjaamisen kehittämisen ammattikorkeakoulu-kontekstissa?	Workshop-tuotokset valmennuksesta	14.11.2022 & 16.11.2022	Flinga- ja Mural-taulut ja litterointi ja analysointi Exceliin (.xlsx), josta yhteenvetoanalyysi Word-dokumenttiin (.docs)
	Loppukyselyn kysymys 6	21.11.-2.12.2022	Webropol-kysely, tallennus Exceliin (.xlsx) ja analyysi Word-dokumenttiin (.docs)
	Kvalitatiivinen haastattelu valikoidulle ryhmälle (8 kpl)	10.3.-3.4.2023	Videoitu tallenne (.mpeg) ja litterointi Word-tiedostoon (.docs) ja analysointi Excelissä (.xlsx)

Liite 2: Tutkittavien informointi

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kehittyminen Voimakehä-valmennuksen aikana SOLE-hankkeessa

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Teitä on pyydetty mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan 2022-2023 Haaga-Helian Voimakehävalmennukseen osallistuneiden henkilöiden vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kasvua ja kehitystä SOLE-hankkeen aikana. Tutkimuksessa tutkitaan osallistujien vahvuuslähtöistä ajattelua ja osaamisidentiteetin kasvua ja kehitystä. Tämän lisäksi tutkitaan, että millainen vaikutus näillä on osallistujien toimintaan ja työkäytänteihin. Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska osallistutte Haaga-Helian ammattikorkeakoulun SOLE-hankkeen rahoittamaan Voimakehä-valmennukseen. Teille on lähetetty ennakkokysely Voimakehävalmennukseen 20.10.2022, jossa on esitetty pyyntö osallistua tutkimukseen.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja teidän osuuttanne siinä. Pehdyttyänne tähän tiedotteeseen teillä on mahdollisuus vielä esittää kysymyksiä tutkimuksesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltäytyminen ei vaikuta kohteluunne Haaga-Helian työntekijänä tai mahdollisuuteenne osallistua Voimakehä-valmennukseen tai SOLE-hankkeeseen muuten osallistujana.

Voitte myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli peruutatte suostumukseenne aineistonkeruun aikana, emme voi taata keskeytykseen tai peruutukseen mennessä kertyneiden teitä koskevan aineiston täydellistä poistamista aineistokokonaisuudesta.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda lisäymmärrystä vahvuuslähtöisen ohjauksen kehittämisestä osana Voimakehä-valmennusta SOLE-hankkeessa, jossa tavoitteena on kehittää vahvuuslähtöistä ohjausmallia Haaga-Heliaan.

Tutkimuksen toteuttajat

Tutkimus kuuluu Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan 2022-2023 SOLE-hankkeeseen, jonka toteuttajana on Haaga-Helian asiantuntijat. SOLE-hankkeen projektipäällikkönä toimii Ruut Kaukinen ja projektitimiin kuuluvat Eija Honkanen, Johanna Luostarinen, Susanna Saukkio, Nina Mäkelä, Tiina Sihvola ja Rosa Weckman.

Projektissa on neljä osa-aluetta, jotka ovat 1. hyvinvoinnin toiminta-askelia opiskelijan arkeen, 2. yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys

opiskelijahyvinvoinnin edistämisessä, 3. hyvinvointi ohjauksessa ja 4. opetuksessa ja hyvinvoinnin tukeminen opiskelijoiden vertaisohjauksessa. Tämä tutkimus liittyy osana kolmatta eli hyvinvointi ohjauksessa ja opetuksessa osa-alueeseen (3). Susanna Saukkio toimii tämän osa-alueen vastuuhenkilönä. Tämä pro gradu -tutkielman tutkijana toimii Haaga-Helien lehtori Tiina Mehto, joka toimii myös hankkeessa vertaismentorina.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä hyödynnetään narratiivista analyysia. Aineisto koostuu Voimakehävalmennukseen liittyvästä alkukyselyn tiedoista, valmennuksen aikana tuotetuista harjoitteista, valmennuksen loppukyselyn sisällöstä, vertaismentorointitilaisuuden työpajan tuotoksista sekä laadullisen haastattelun aineistosta. Haastattelut toteutetaan keväällä 2023.

Tässä tutkimuksessa kerätään seuraavat henkilötiedot: nimi ja sähköpostitiedot, tehtävä Haaga-Heliassa, koulutustausta ja työvuosimäärä Haaga-Heliassa.

Kustannukset ja niiden korvaaminen

Tutkimukseen osallistuminen ei maksa teille mitään. Osallistumisesta ei myöskään makseta erillistä korvausta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimus on pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekuntaan ja lopulliset tulokset julkaistaan Tampereen yliopiston Trepo-tietokannassa. Työstä mahdollisesti myös kirjoitetaan blogeja tai artikkeleita Haaga-Helien verkkojulkaisuissa.

Tutkimuksen päätyminen

Myös tutkimuksen suorittaja voi keskeyttää tutkimuksen vakavan sairauden tai muun yllättävän esteen takia, joka estää tutkimuksen tekemisen.

Lisätiedot

Pyydämme teitä tarvittaessa esittämään tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tutkijalle/tutkimuksesta vastaavalle henkilölle.

Tutkijoiden yhteystiedot

Tutkija / opinnäytetyötekijä
Nimi: Tiina Mehto
Puh. XXX-XXX XXXX
Sähköposti: etunimi.sukunimi@haaga-helia.fi

Tutkimuksesta vastaa / opinnäytetyön ohjaaja
Titteli: Yliopistonlehtori, Dosentti (yliopistopedagogiikka)
Nimi: Jyri Lindén
Korkeakoulu / yksikkö: Tampereen yliopisto
Sähköposti: etunimi.sukunimi@tuni.fi

Liite 1. Kuvaus henkilötietojen käsittelytoimista tutkimuksessa

Kuvaus henkilötietojen käsittelytoimista tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käsitellään teitä koskevia henkilötietoja voimassa olevan tietosuojalainsäädännön (EU:n yleinen tietosuoja-astus, 679/2016, ja voimassa oleva kansallinen lainsäädäntö) mukaisesti. Seuraavassa kuvataan henkilötietojen käsittelyyn liittyvät asiat.

Rekisterinpitäjä

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu Oy
y-tunnus 2029188-8
Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

Toimeksiantajan nimi: Haaga-Helian ammattikorkeakoulun SOLE-hanke

Tietosuojavastaava:
tietosuojavastaava@haaga-helia.fi
Puh. XXX-XXX XXXX

Voitte kysyä lisätietoja myös henkilötietojenne käsittelystä opinnäytetyöntekijältä

Nimi: Tiina Mehto
Organisaatio: Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu
Puh. XXX-XXX XXXX
Sähköposti: etunimi.sukunimi@haaga-helia.fi

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja kuvaus käsittelytoimista

Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus on tutkia SOLE-hankkeeseen liittyvän Voimakehävalmennukseen osallistujien vahvuuslähtöisen ajattelun ja osaamisidentiteetin kehitystä ja sen vaikutusta osallistujien toimijuuteen ja työkäytänteihin. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä hyödynnetään narratiivista analyysia. Henkilötietojanne käsittelee Voimakehävalmennuksen ohjaaja Susanna Saukkio sekä pro gradu -tutkielman tekijä Tiina Mehto.

Tässä tutkimuksessa kerätään osallistujista vain välttämättömät henkilötiedot, joita on nimitiedot ja sähköpostitiedot yhteydenottoa varten. Lisäksi tutkimuksen haastattelua ja analyysia varten kerätään taustakoulutustiedot, työvuosimäärä ja tehtävä (työrooli ja positio) Haaga-Heliassa, jonka tutkittava on itse ilmoittanut.

Teillä ei ole sopimukseen tai lakisääteiseen tehtävään perustuvaa velvollisuutta toimittaa henkilötietojanne vaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on tutkittavan oma suostumus henkilötietojen käyttämiseen. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietojanne muista lähteistä.

Aineiston analysoinnissa ja tutkimustuloksia raportoidessa teistä kerättyä henkilötietoa ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Yksittäisille tutkittavalle annetaan tunnuskoodi ja häntä koskevat tiedot säilytetään koodattuina tutkimusaineistossa. Aineisto analysoidaan koodattuna ja tulokset raportoidaan ryhmätasolla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa ilman koodiavainta. Koodiavainta, jonka avulla yksittäisen tutkittavan tiedot ja tulokset voidaan tunnistaa, säilyttää tutkija, Tiina Mehto, opinnäytetyön arviointiin asti tai

viimeistään 31.12.2024 asti eikä henkilötietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Koodiavainta säilytetään USB-tikulla, joka on suojattu salasanalla ja säilytetään lukitussa tilassa. Tästä tehdään varmuuskopio ulkoiselle kovalevylle, joka on suojattu salasanalla. Kovalevy säilytetään lukitussa tilassa. Koodiavain hävitetään, kun opinnäytetyö on arvioitu tai viimeistään 31.12.2024.

Koodattua tutkimusaineistoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyjä näytteitä säilytetään sähköisessä muodossa Haaga-Helian verkkolevyllä ja lukollisessa kaapissa olevalla ulkoisella muistitikulla opinnäytetyön arviointiin asti tai viimeistään 31.12.2024 asti. Näihin tietoihin on pääsy sekä tutkijalla, Tiina Mehtolla, ja ja Voimakehävalmentajalla Susanna Saukkiolla.

Opinnäytetyön valmistuttua tai viimeistään 31.12.2024 jälkeen koodattu tutkimusaineisto arkistoidaan ulkoisella salasanalla suojatulle kovalevylle, jossa tutkija säilyttää sitä 31.12.2029 asti. Tutkimuksessa kerättyjä koodattuja tietoja voidaan käyttää myöhemmin opinnäytetöissä. Jos aineistoa käytetään jatkotutkimuksissa, tähän pyydetään erikseen suostumus. Tutkittavilla on oikeus halutessaan saada tieto siitä, ketkä ovat saaneet aineiston käytettäväkseen. 31.12.2029 jälkeen koodattu aineisto hävitetään ulkoiselta kovalevyltä.

Henkilötietojen luovutukset kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

Henkilötietojen siirrot EU-/ETA-alueen ulkopuolelle

Tietojanne ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen säilytysaika

Tutkimus tehdään 14.10.2022 – 31.8.2023. Henkilötietonne arkistoidaan ja hävitetään viimeistään, kun opinnäytetyö on arvioitu tai viimeistään 31.12.2024.

Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Henkilötietojen keräämisessä käytetään Haaga-Helian käyttämiä omia tietojärjestelmiä kuten Webropol-kyselytyökalua, sähköpostijärjestelmää ja verkkolevyasemia, kuten myös MS Office työkaluja Word:ia ja Exceliä. Järjestelmiin pääsy edellyttää tutkijalta käyttäjätunnusta ja salasanaa.

Rekisteröidyn oikeudet

Rekisteröidyllä on seuraavat EU:n yleisen tietosuojasetuksen mukaiset oikeudet:

- Oikeus saada pääsy omiin henkilötietoihinsa.
- Oikeus peruuttaa käsittelytoimien oikeusperusteena oleva suostumus milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Suostumuksen peruuttaminen ei kuitenkaan vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelytoimien lainmukaisuuteen.
- Oikeus vaatia, että rekisterinpitäjä oikaisee ilman aiheetonta viivytystä rekisteröityä koskevat epätarkat ja virheelliset henkilötiedot sekä oikeus saada käsittelytoimien tarkoituksiin nähden puutteelliset henkilötiedot täydennettyä.
- Oikeus saada rekisterinpitäjä poistamaan rekisteröityä koskevat henkilötiedot ilman aiheetonta viivytystä, edellyttäen, että
 - henkilötietoja ei enää tarvita niihin tarkoituksiin, joita varten ne kerättiin tai joita varten niitä muutoin käsiteltiin;
 - rekisteröity peruuttaa suostumuksen, johon käsittely on perustunut, eikä käsittelyyn ole muuta laillista perustetta;

- henkilötietoja on käsitelty lainvastaisesti; tai
- henkilötiedot on poistettava unionin oikeuteen tai kansallisen lainsäädäntöön perustuvan rekisterinpitäjään sovellettavan lakisääteisen velvoitteen noudattamiseksi.
- Oikeus siihen, että rekisterinpitäjä rajoittaa käsittelyä, jos
 - rekisteröity kiistää henkilötietojen paikkansapitävyyden, jolloin käsittelyä rajoitetaan ajaksi, jonka kuluessa rekisterinpitäjä voi varmistaa niiden paikkansapitävyyden,
 - käsittely on lainvastaista ja rekisteröity vastustaa henkilötietojen poistamista ja vaatii sen sijaan niiden käytön rajoittamista tai
 - rekisterinpitäjä ei enää tarvitse kyseisiä henkilötietoja käsittelyn tarkoituksiin, mutta rekisteröity tarvitsee niitä oikeudellisen vaateen laatumiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi.
- Oikeus saada itseään koskevat henkilötiedot, jotka rekisteröity on toimittanut rekisterinpitäjälle, jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle sen rekisterinpitäjän estämättä, jolle henkilötiedot on toimitettu, jos käsittely suoritetaan automaattisesti.
- Oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (ohjeita tietosuojavaltuutetun toimiston verkkosivuilla osoitteessa tietosuoja.fi).

Suostumuksen voi peruuttaa ilmoittamalla siitä tutkijalle kirjallisesti. Muut rekisteröityjen oikeuksien käyttämisestä koskevat pyynnöt toimitetaan rekisterinpitäjälle ensisijaisesti Haaga-Helian verkkosivuilla olevalla sähköisellä lomakkeella (www.haaga-helia.fi/tietosuoja).

Suostumus henkilötietojen käsittelyyn

Tutkimukseen osallistuja on antanut suostumuksensa, että hänen tietojansa voidaan käyttää tässä tehdyssä pro gradu -tutkielmassa 20.10.2022 Voimakehävalmennukseen liittyvän ennakkokyselyn perusteella (liite 2). Osallistujalla on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja saada vastauksia kaikkiin henkilötietojen käsittelytoimia koskeviin kysymyksiin.

Osallistujan suostumuksen antaminen on vapaaehtoista ja hän voi peruuttaa suostumuksensa koska tahansa syytä ilmoittamatta. Suostumuksen peruuttaminen ei kuitenkaan vaikuta sen perusteella ennen peruuttamista suoritettujen käsittelytoimien lainmukaisuuteen.

Suostumuksen voi peruuttaa lähettämällä sähköpostitse pyynnön tutkijalle.

Liite 3: Lähetetty saatekirje Voimakehävalmennuksen ennakkokyselyyn



**Orientoidu Voimakehävalmennukseen ja täytä ennakkokysely pe 28.10.2022
mennessä**

Hei,
Olet ilmoittautunut Voimakehävalmennukseen, joka alkaa 1.11.2022. Osallistumasi Voimakehävalmennus toteutetaan SOLE-hankerahalla ja osana hanketta on kehittää vahvuuslähtöistä ohjausmallia Haaga-Heliaan.

2022-2023 aikana tehdään myös pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekuntaan vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kehittymisestä Voimakehä-valmennukseen liittyen. Tutkimuksen kohde on Haaga-Helian SOLE-hankeeseen liittyvä Voimakehävalmennus, joka järjestetään marraskuun 2022 ja toukokuun 2023 aikana. Tutkimuksessa tutkitaan osallistujien vahvuuslähtöistä ajattelua ja osaamisidentiteetin kehitystä. Tämän lisäksi tutkitaan, millainen vaikutus näillä on osallistujien toimintaan ja työkäytänteihin.

Tämän ennakkokyselyn tarkoituksena on orientoida osallistujat tulevaan Voimakehävalmennukseen sekä kartoittaa niitä osallistujia, jotka ovat valmiita osallistumaan pro gradu -tutkielmaan. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Kyselyssä pyydetään ilmoittamaan osallistujan nimi, jotta voidaan olla yhteydessä oikeisiin henkilöihin tutkimuksen aineiston keräämisen osalta. Varsinaisessa tutkimuksessa huolehditaan henkilötietojen luottamuksellisesta käsittelystä lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Niiden osalta, jotka eivät liity tutkimukseen, henkilötietoja ei käsitellä tutkimuksessa ja valmennuksen järjestäjä käyttää ennakkokyselyn tuloksia vain valmennuksen suunnittelun tukena. Henkilötietoja käsittelevät ennakkokyselyn osalta vain Tiina Mehto ja Susanna Saukkio, joka toimii valmennuksen vetäjänä.

Tämän ennakkokyselyyn täyttämiseksi menee aikaa noin 5-15 minuuttia ja toivoisimme, että täyttäisit sen perjantaihin 28.10.2022 mennessä, jotta voimme käyttää tietoja tulevien tilaisuuksiemme suunnittelussa.

Tässä on linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/89E01C4AD597DDAD>

Ystävällisin terveisin,
Susanna ja Tiina

Susanna Saukkio (VOIMAKEHÄ®- valmentaja) ja Tiina Mehto (pro gradu -työn tekijä)

Liite 4: Aineistonhallintasuunnitelma

1 Aineisto

Aineisto hankitaan 20.10.2022.-28.4.2023 aikana SOLE-hankkeen Voimakehävalmennukseen ennakkokyselystä, työpajojen tuotoksista, loppukyselystä ja yksilöhaastatteluista.

Aineisto koostuu laadullisesta aineistosta, johon kuuluu kirjallista materiaalia ja myös videomateriaalia haastatteluista sekä aineiston analysointi tekstinkäsittelytiedostolla tehtynä.

TAULUKKO 6. Tutkimusta varten kerättävä aineisto

Datatyyppe	Lähde	Formaatti	Sensitiivisyys (Ei/Kyllä)	Koko
Ennakkokyselylomake	Kerätty data	.xlsx	Kyllä	21 kB
Loppukyselylomake	Kerätty data	.xlsx	Ei	16 kB
Henkilötietokoodaus	Kerätty data	.txt	Kyllä	1 kB
Äänitetyt videomateriaalit	haastattelut kevät 2023	.mpeg	Kyllä	1818 MB
Litteroidut dokumentit	haastattelut kevät 2023	.docx	Ei	265 kB
Workshop-tuotokset	Flinga- & Muraltaulut, josta kuvakaappaus	.png	Ei	1882 kB

TAULUKKO 7. Tutkimusprosessin tuloksena syntyvä aineisto

Datatyyppe	Lähde	Formaatti	Sensitiivisyys	Koko
Taustatietojen kuvaus	Ennakkokysely	.xlsx	Kyllä	23 kB
Kyselylomakkeiden analyysiaineisto	prosessin tuloksena syntyvä data	.xlsx	Ei	201 KB
Laadullisen aineiston analyysit	prosessin tuloksena syntyvä aineisto	.docx	Ei	1963 kB

2 Omistus-, hallinta- ja tekijänoikeudet

Pro gradu tutkielmasta kerättyjen aineistojen osalta oikeus käyttää ja hallita ja omistaa aineistoa on tutkijalla, joka kerää aineiston.

Opinnäytetyön valmistuttua tai viimeistään 31.12.2024 jälkeen koodattu tutkimusaineisto arkistoidaan ulkoisella salasanalla suojatulle kovalevyllä, jossa tutkija säilyttää sitä 31.12.2029 asti. Tutkimuksessa kerättyjä koodattuja tietoja voidaan käyttää myöhemmin opinnäytetöissä. Jos aineistoa käytetään jatkotutkimuksissa, tähän pyydetään erikseen suostumus.

3 Aineiston tietosuojat

Aineisto koodataan analysoinnin yhteydessä ja pidetään taustadokumentit taustatiedoista erikseen tietoturvalisessa säilytyspaikassa. Aineiston käsittely tehdään tietokoneilla, jossa on toimivat tietoturva- ja antivirusohjelmat eikä aineistotiedostoja lähetetä sähköpostitse suojaamattomien yhteyksien kautta. Aineiston keräämisen yhteydessä kerätään vain tarvittavat henkilö- ja yhteystiedot haastatteluja varten. Aineistosta tehdään säännöllisesti varmuuskopioita ja ne säilytetään tietoturvalisessa paikassa. Aineistossa ei esiinny arkaluonteista materiaalia ja aineisto kerätään aikuisilta työssäkäyville ihmisiltä.

4 Aineiston säilytys ja saatavuus

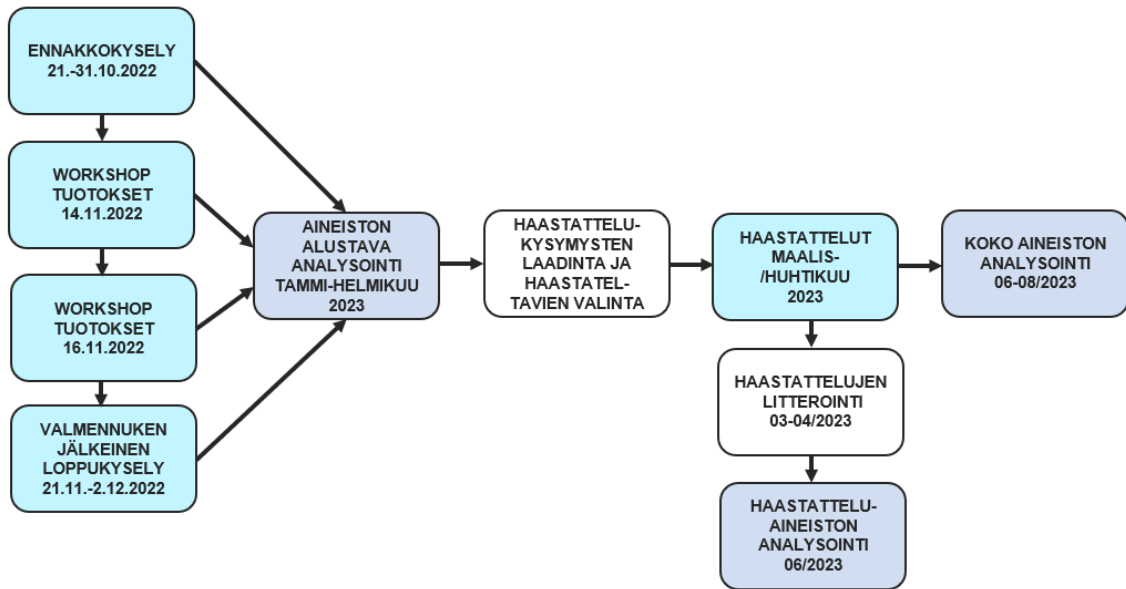
Yksittäisille tutkittavalle annetaan tunnuskoodi ja häntä koskevat tiedot säilytetään koodattuina tutkimusaineistossa. Aineisto analysoidaan koodattuna ja tulokset raportoidaan ryhmätasolla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa ilman koodiavainta. Koodiavainta, jonka avulla yksittäisen tutkittavan tiedot ja tulokset voidaan tunnistaa, säilyttää tutkija opinnäytetyön arviointiin asti tai viimeistään 31.12.2024 asti eikä henkilötietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Koodiavainta säilytetään USB-tikulla, joka on suojattu salasanalla ja säilytetään lukitussa tilassa. Tästä tehdään varmuuskopio ulkoiselle kovalevyllä, joka on suojattu salasanalla. Kovalevy säilytetään lukitussa tilassa. Koodiavain hävitetään, kun opinnäytetyö on arvioitu tai viimeistään 31.12.2024.

Koodattua tutkimusaineistoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyjä näytteitä säilytetään sähköisessä muodossa Haaga-Helian verkkolevyllä ja lukollisessa kaapissa olevalla ulkoisella muistitikulla opinnäytetyön arviointiin asti tai viimeistään 31.12.2024 asti. Näihin tietoihin on pääsy sekä tutkijalla, Tiina Mehtolla, ja ja Voimakehävalmentajalla Susanna Saukkiolla.

Opinnäytetyön valmistuttua tai viimeistään 31.12.2024 jälkeen koodattu tutkimusaineisto arkistoidaan ulkoisella salasanalla suojatulle kovalevyllä, jossa tutkija säilyttää sitä 31.12.2029 asti. Tutkimuksessa kerättyjä koodattuja tietoja voidaan käyttää myöhemmin opinnäytetöissä. Jos aineistoa käytetään jatkotutkimuksissa, tähän pyydetään erikseen suostumus. Tutkittavilla on oikeus halutessaan saada tieto siitä, ketkä ovat saaneet aineiston käytettäväkseen. 31.12.2029 jälkeen koodattu aineisto hävitetään ulkoiselta kovalevyllä.

(mukailtu DMPTuuli. s.a.b; Helsingin yliopisto, 2022.)

Liite 5: Pro gradu tutkielman eteneminen ja aineistonkeruu



Liite 6: Ennakkokysely



Voimakehävalmennuksen ennakkokysely - syksy 2022

1. Mitä tiedät vahvuuslähtöisestä ajattelusta ja ohjaamisesta?

2. Mitä odotat Voimakehävalmennukselta?

3. Mitä tavoitteita asetat itsellesi vahvuuslähtöisen johtamisen/ohjaamisen/opettamisen edistämiseksi?

4. Toimitko ohjaajana, opettajana, valmentajana tai kasvattajana omassa työssäsi Haaga-Heliassa?

- Kyllä
 En

5. Saako *tietojasi käyttää SOLE-hankkeeseen liittyvässä pro gradu -tutkimuksessa, joka liittyy vahvuuslähtöisen ohjausidentiteetin kasvuun ja kehittymiseen?

- Kyllä
 Ei

* Tutkimuksessa tullaan huolehtimaan henkilötietojen luottamuksellisesta käsittelystä tutkimuksen aikana ja vain tutkimuksen kannalta välttämättömiä henkilötietoja kerätään.

6. Millaisena näet itsesi ohjaajana, opettajana, valmentajana tai kasvattajana omassa työssäsi Haaga-Heliassa?

7. Kuinka kauan olet työskennellyt Haaga-Heliassa?

- alle vuoden
 1-3 vuotta
 4-6 vuotta
 7-9 vuotta
 10-12 vuotta
 13-16 vuotta
 yli 16 vuotta

8. Mikä on taustakoulutuksesi?

9. Kuvaa mahdollista aikaisempaa perehtymistäsi tai kouluttautumistasi vahvuuslähtöiseen ajatteluun ja ohjaamiseen.

10. Olisiko sinua mahdollista haastatella kevään 2023 aikana omasta vahvuuslähtöisestä osaamisidentiteetin kehittymisestäsi?

- Kyllä
 Ei
 Mahdollisesti, jos aikataulut sopivat

11. Missä rooleissa työskentelet suhteessa Haaga-Helian opiskelijoihin tai työyhteisöön?

12. Miten koet, että työsi vaikuttaa Haaga-Helian opiskelijoihin?

13. Taustatiedot

Nimi

Tehtävä Haaga-Heliassa

14. Muut avoimet kommentit

Liite 7: Aineistonkeruu 14.11.2022 workshopista

VALITSE LAATIKKO JA KIRJOITA
SISÄLTÖ + LAITA 2. ENSIMMÄISTÄ KIRJAINTA
ETU- JA SUKUNIMESTÄSI ESIM. - SULÖ

MILLAISIA OSAAMISIDENTITEETIN PALIKOITA TUNNISTIT ITSELLÄSI?

Erityisosaaminen
- Mikä erottaa minut muista?

Ammattitaito
- Mitä olen tehnyt? Missä olen onnistunut?

Yleiset työelämätaidot
- Miten osoitan niitä käytännössä?

Liite 8: Aineistonkeruu 16.11.2022 workshopista

Asiantuntijana toimimisen buustit ja jarrut



Millaiset asiat mahdollistavat ja antavat buustia asiantuntijana kehittymisen polulla?



Millaiset asiat haastavat tai jarruttavat asiantuntijana kehittymisen polulla?



Milla teoilla, tuella tai toimenpiteillä voisit taklata jarruja?

VALITSE LAATIKKO JA KIRJOITA
SISÄLTÖ + LAITA 2. ENSIMMÄISTÄ KIRJAINTA
ETU- JA SUKUNIMESTÄSI ESIM. - SULÖ

VALITSE LAATIKKO JA KIRJOITA
SISÄLTÖ + LAITA 2. ENSIMMÄISTÄ KIRJAINTA
ETU- JA SUKUNIMESTÄSI ESIM. - SULÖ



	Minkälaiset tekijät vaikuttavat työn imuun ja hyvinvointiini?	Työssä	Työn ulkopuolella
Pohdi voimavarojasi ja resurssejasi	Vahvistaen		
Pohdi työsi vaatimuksia	Heikentäen		

Liite 9: Loppukysely



SOLE: Voimakehävalmennuksen loppukysely - syksy 2022

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Mitä uutta opit osallistumastasi Voimakehävalmennuksesta?

2. Mitä koit saavasi Voimakehävalmennuksesta omaan ohjaustyöhösi?

3. Miten koet saavuttaneesi itsellesi asettamasi tavoitteet Voimakehävalmennuksen suhteen?

4. Mikä merkitys Voimakehävalmennuksella on oman osaamisidentiteettisi kehittymiseksi?

5. Miten aiot viedä oppimiasi asioita käytäntöön?

6. Mitä organisaatiossamme tulisi kehittää, jotta se tukisi vahvuuslähtöistä ohjaamista?

7. Valitse nimikoodisi listasta (2 ensimmäistä kirjainta etunimestä ja 2 kirjainta sukunimestäsi) *

Valitse nimikoodisi

8. Muut avoimet kommentit

Liite 10: Haastattelukysymykset

Toiminnan sisältö

1. Mitä ajattelet tällä hetkellä opetus- ja/tai ohjaustyöstäsi?

- 1.1 Miten Voimakehä-valmennus vaikutti ajatteluusi ohjauksesta?
- 1.2 Millaisia tunteita sinulle on herännyt valmennuksen jälkeen?
- 1.3 Mitkä asiat haastavat vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymisen?
- 1.4 Mitkä asiat mahdollistavat vahvuuslähtöisenä ohjaajana kehittymisen?
- 1.5 Millaisia vahvuuksia tunnistat itselläsi ohjaustyössäsi?

Toiminnan tapa

2. Miten Voimakehävalmennus on vaikuttanut ohjaustoimintaasi?

- 2.1 Mitä havaitset, että teet eri tavalla?
- 2.2 Miten valmennus on vaikuttanut ohjaustapaasi?
- 2.3 Millaisia muutoksia olet havainnut itsessäsi valmennuksen jälkeen?
- 2.4 Kuinka olet onnistunut soveltamaan oppimiasi asioita?
- 2.5 Mitä olet oppinut vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta käytännössä?

Toiminnan syyt ja seuraukset

3. Miksi vahvuuslähtöinen ohjaaminen on mielestäsi tärkeää?

- 3.1 Mitä hyötyä mielestäsi on vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta opiskelijalle tai ohjattaville?
- 3.2 Mitä hyötyä mielestäsi on vahvuuslähtöisestä ohjaamisesta opettajalle tai ohjaajalle itselleen?
- 3.3 Sopiiko vahvuuslähtöinen ohjaaminen kaikille?
- 3.4 Mitä hyötyä mielestäsi on vahvuuslähtöisestä organisaatiolle, joka kehittää vahvuuslähtöistä ohjaamista?

Mitä muuta tärkeää haluat lisätä keskusteluun, mistä ei ole puhuttu?