

Kirsti Vänskä

Opettaja kohtaamisosaajana ja merkityksellisyyden avaajana

Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen reformi on haastanut opettajia miettimään omia roolejaan ohjaajina, oppijan ammatti-identiteetin rakentumisen tukijoina ja oppijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnittelun fasilitaattorina. Opettaja joutuu rakentamaan uudelleen omaa ammatillista identiteettiään muuttuvassa toimintaympäristössä. Millaista on opettajan käsitys mielekkästä ohjaajuudesta, millaisia ohjauksellisia lähestymistapoja voi käyttää, miten saadaan tavoiteltava ammatillinen osaaminen näyttäytymään oppijalle merkitykselliseltä ja tavoittelemisen arvoiselta? Tässä artikkelissa pohditaan opettajan rooleja ohjaajana, opettajan ammattiidentiteettiä sekä avataan myötäelävää, läsnäolevaa ohjaustilaa, joka mahdollistaa oppijan motivoitumista ja merkityksellisyyden kokemusta. Opettajan rooli nähdään kohtaamisosaajana ja oppijan tavoitteiden merkityksellisyyden avaajana. Tämä haastaa opettajaa toimimaan ohjaajana, joka rakentaa yhteisesti jaetua ohjaustilaa ja näkee oppijan mahdollisuutena, tukee oppijan kokemuksen omaehtoisuutta, minäpystyvyyttä ja mahdollistaa osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden.

Asiasanat: ohjaus, ammatti-identiteetti, motivaatio, merkityksellisyys, myötäelävä läsnäolo

"Tiedättehän, että jos jotakuta säikäyttää kovin usein, hän muuttuu helposti näkymättömäksi, sanoi Tuu-tikki...Tuota Ninniä säikäytteli pahasti eräs täti, joka oli ottanut tytön hoiviinsa, vaikkei pitänyt hänestä. Tapa sin tädin, ja hän oli kauhea. Ei vihainen, käsitättekö, sellaisenhan voi ymmärtää. Hän oli vain jäätävän kylmä ja ironinen ...hän oli ironinen aamusta iltaan. Lopulta lapsen ääri viivat alkoivat häipyä ja hän muuttui näkymättömäksi. Viime perjantaina häntä ei näkynyt enää ollenkaan. Täti antoi hänet minulle ja sanoi, ettei hän todellakaan voi huolehtia sukulaisista, joita hän ei edes näe." (Jansson 1962, 102.)

Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa opettajia miettimään omia roolejaan: miten toimin osaamisperusteisesti, miten osaan tunnistaa ja tunnustaa oppijan osaamista, miten rakennan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen polkuja yhdessä oppijan kanssa, miten tuen oppijoiden ammatillisen identiteetin rakentamista. Ajatus siitä, että kaikki ohjaavat, elää vahvasti. Opettajan rooli nähdään tällä hetkellä myös entistä enemmän valmentajana ja ohjaajana. Opetus- ja ohjaushenkilöstö näkeekin tarpeen uudistaa opiskelijoiden ohjausta osana ammatillisen koulutuksen reformia. (Raudasoja & Rinne 2018.)

Ohjaajuuden rooleihin liittyvät kysymykset tuntuvat loputtomilta. Miten ohjauksessa saadaan näkymätön näkyväksi, osaaminen tunnistetuksi ja oppijan osaa mistavoitteen merkityksellisyys esille? Millaisia ovat opettajan roolit ohjaajana ja valmentajana? Millaista ohjausosaamista opettajalla tulee olla? Mitä ohjausosaaminen opettajan työssä tarkoittaa? Miten ohjauksellisuus näkyy opettajan

toiminnassa? Opettajien on mietittävä itseä ohjaajana, on pohdittava oppijaa ja hänen elämänsä maailmaansa ja on mietittävä, millaisilla lähestymistavoilla mielekäs ohjausonnistuu. Tässä artikkelissa pohditaan, millaista ohjausosaamista opettajilla ja ohjaushenkilöstöllä tulisi olla muuttuvissa toimintaympäristöissä ja millaisesta ohjausosaamisesta ohjaajien alati muuntuva ammatti-identiteetti rakentuu.

Opettajan amebamainen ammatti-identiteetti

Opettajan työn muutoksiin ja niistä selviämiseen liittyvän tutkimuksen (Maunu 2018) mukaan hyvä ohjaaja tai opettaja antaa oppijalle valmiudet täyttää oman paikkansa, hän luo vuorovaikutuksellaan kentän, jossa opiskelijat rohkaistuvat opettelemaan ja harjoittelemaan ammatillisia valmiuksia eli osaamista, oman toiminnan itsenäistä ohjaamista eli toimijataitoja sekä sosiaalisia taitoja eli työskentelyä ja toimimista toisten kanssa. Ohjaaja tukee oppijoiden ammattiin ja uusiin sosiaalisiin rooleihin kasvamista ja valmiuksia toimia niissä. Toisenlainen opettaja puolestaan on kaavamainen ja tiukka: hän vaatii ulkoisia suoritteita kaikilta samalla tavalla eikä huomioi tai ohjaa prosessia, jonka varassa identiteetti ja osaaminen kehittyvät. (Maunu 2018.)

Opettajuuden roolit rakentuvat identiteettityössä. Kukkonen (2018) puhuikin opettajan identiteetti-positioista, joissa ammatillisen koulutukseen liittyvän osaamisperusteisuuden moniidentiteettisyys, identiteettikirjo tulee esille. Opettajan ammatti-identiteetti koostuu substanssin asiantuntemuksesta, didaktisesta asiantuntemuksesta ja pedagogisesta asiantuntemuksesta. Pedagoginen asiantuntemus tarkoittaa opiskelijan elämänsä maailman ymmärtämistä, myönteisen ilmapiirin rakentamista, vuorovaikutuksen edistämistä ja kasvattajana olemista sekä opiskelijan hyvän elämän edistämistä huomioon ottaen koulutuksen, yhteistyötilanteiden ja kohtaamistilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset. (Kukkonen 2018, 31–33.)

Muuttuvien roolien myötä opetus- ja ohjaushenkilöstö joutuu tekemään myös identiteettityötä, asemoimaan itsensä ja osaamisensa uudessa toimintaympäristössä, kontekstissa. Ammattiidentiteetti on amebamaista: tilanteesta ja roolista toiseen muuttuvaa, ajassa ja paikassa muuttuvaa ja jatkuvasti kehittyvää. Yksilöllä on useita eri identiteettejä ja niiden takana erilaisia tarinoita, joita elämäkokemukset ja -historia sekä erilaiset elämäntilanteet ovat rakentaneet. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat opettajan ja ohjaajan työtä koskevat arvot ja eettiset sitoumukset, tavoitteet ja uskomukset työssä sekä käsitys siitä, millaiseksi haluaa omassa ammatissaan ja työssään tulla. Ammatilliseen identiteettiin liittyy myös toimijuus, joka vaihtelee tilanteisesti ja yksilöllisestä kollektiiviseen. (Eteläpelto ym. 2014.) Opettajat joutuvat arvioimaan uudelleen käsityksiään opettajana olemisesta ja opiskelijoiden kanssa toimimisesta, oman osaamisensa ja tietämisensä riittämisestä sekä reflektomaan käsitystä itsestä opettajana. (Kukkonen 2018.)

Opettaja on usein aloitteellinen osapuoli ohjaustilanteessa. Tällöin ohjaajan roolit ja ammattiidentiteetti näkyvät siinä, miten hän määrittää suhteensa oppijaan. Kun opettaja pohtii omia roolejaan ja identiteettiään opettajana, hänen tulee miettiä oppijaosaamistaan, sitä, miten hän ohjaajan ja valmentajan rooleissaan kohtaa oppijan ja millainen oppimisympäristö tukee oppijan oppimista, osaamista ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Voidaankin puhua opettajan, ohjaajan kohtaa-osaamisesta. Arto O. Salonen (2018) pohtii, millainen kokemisympäristö tuottaa oppijassa elämästä haltioitumista, ilahtumista ja kukoistamista. Hän päätyy

pohdinnoissaan dialogiin ja motivaatioon ja nostaa motivaation rakentumisessa esille oppijan kokemuksen omaehtoisuudesta, pystyvyydestä ja yhteenkuulumisesta. (Salonen 2018.) Oppijan motivoituminen vaatii myös hyväksytyksi tulemista ja itsensä tarpeelliseksi kokemista, kompetenssia, osallisuutta ja autonomiaa, myönteistä käsitystä sekä omasta pystyvyydestä että osaamisen itselle tuottamasta hyödyistä. Motivoitumista ennustavat myös selkeät, sopivan haastavat ja yhdessä suunnitellut tavoitteet ja palautteen saaminen sekä onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvät selitysmallit. (Ryan & Deci 2000; Salmela-Aro 2002; Partanen 2011; Deci & Ryan 2012; Salonen 2018.)

Motivaatiota ja onnistumisen mahdollisuuksia rakentavat sekä oppijan itsensä merkityksellisiksi ja mielekkäiksi kokemat tavoitteet sekä ne tekijät, jotka oppimisen toimintaympäristöissä mahdollistavat noiden tavoitteiden saavuttamisen. (Ahola & Fuhrman 2015.) Motivaatio mahdollistuu ja rakentuu mielekkäässä dialogissa, joka tarkoittaa kohtaavaa läsnäoloa, moniäänisyyttä, jaettua ymmärrystä, vastavuoroisuutta ja yhdessä ajattelemista. (Buber 1999.)

Myötäelävä ohjausosaaminen – mahdollisuus ohjattavan aitoon kohtaamiseen

Miten opettajan roolissa ohjaajana voisi yhdistyä opettajan uudelleen määrittyvä ammattiidentiteetti, oppijan konteksti ja miten voidaan luoda mahdollisuuksia ja osaamisen näkymistä tarjoava dialogi, yhteisesti jaettu ohjaustila? Terveysalan taitavien ohjaajien ohjausosaamista määriteltäessä ohjausosaamisen nähtiin koostuvan neljästä elementistä: substanssiosaaminen, kontekstiosaaminen, prosessiosaaminen ja reflektio-osaaminen, jotka toteutuvat situationaalisessa ohjaustilanteessa. (Vänskä 2012.) Nuo osaamiset ovat hyvin samankaltaisia kuin Kukkonen (2018) opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät määrittelyt. Osaavat ohjaajat näkevät ohjauksen suhteellisena, ohjattavan elämismaailmaan ja toimintaympäristöön kiinnittyvänä. Ohjauksen elementit mahdollistavat ohjaajalle mielekkään ohjauksellisen lähestymistavan käyttämisen ohjaustilanteissa. Näin ohjaaja ottaa huomioon sekä ohjattavan elämismaailman ja kontekstin sekä ohjaustilanteen muodostaman tilanteen. Ohjaus tapahtuu yhteisesti jaetussa ohjaustodellisuudessa. Ohjaajan toiminta näkyy ohjaustilanteissa ohjauksen kontekstin huomiointamisessa ja oman ohjaustoiminnan, ohjauksellisen lähestymistavan tietoisena valintana kullekin ohjattavalle räätälöitynä ohjauksena. (Vänskä 2012.)

Situationaalinen ohjaus korostaa ohjauksen sosiaalisen toimintaympäristön merkitystä: ohjaus tapahtuu aina jossakin tilanteessa, kontekstissa, kulttuurissa ja voimassa olevan lainsäädännön viitekehyksessä. Ohjaustoiminta on ohjaustilanteessa olevien osallistumista ja osallisuutta yhteisesti jaettuun ohjaustodellisuuteen, kulttuuriin, sen käsitteisiin ja reunaehtoihin. (Vänskä 2012.)

Situationaalinen ohjaus koostuu ohjaustilanteessa ohjaajan ja ohjattavan merkitysmaailmasta ja kontekstin läsnäolosta, ohjattavaa varten läsnäolemisen ja yhteisesti jaetusta myötäelävästä ohjaustodellisuudesta. (Ks. Buber 1999.) Ohjaaja tuo ohjaustilanteeseen oman merkitysmaailmansa, ohjauksen merkityksellisyyden oppijan tavoitteen saavuttamisessa, myönteisen käsityksen ohjattavasta sekä reflektiivisen käsityksen itsestä ohjaajana. Ohjattavan merkitysmaailma koostuu oppijan orientaatiosta ohjaustilanteeseen, hänen kokemuksistaan sekä tavoitteena olevan osaamisen merkityksestä hänelle. (Vänskä 2012.)

Myötäelävä ohjaustilanne on ohjaajan ja ohjattava yhteinen ohjaustila, jota luonnehtii turvallinen ilmapiiri. Turvallinen ilmapiiri muodostuu ohjattavan arvostamisesta, innostamisesta, motivoinnista ja rohkaisusta, myötäelämisestä ja empatiasta, huumorin käytöstä ja ohjaustilanteen avoimuudesta. Myötäelämiseen liittyy myös ahdistuksen sietämistä ja sallimista. (Vänskä 2012.)



Kuvio 1. Situationaalinen ohjaus (Vänskä 2012).

Ohjaustilanteen perustana on ohjattavien omista tarpeista lähteminen, ohjattavan kuuleminen ja ohjaajan usko siihen, että ohjattavalla on osaamista ja voimavaroja. Ohjaaja pystyy auttamaan ohjattavaa, tukemaan itsearviointiin ja onnistumiseen sekä antamaan rakentavaa, osaamista ja onnistumista tukevaa palautetta ohjattavalle. (Vänskä 2012.)

Ohjaustilanteessa ohjaaja ottaa itselleen mielekkään roolin, position, jonka kautta hän on läsnä ohjaustilanteessa. Terveysalan ohjausosaamiseen liittyvässä tutkimuksessa ohjaajuuden roolit näyttäytyivät joko omaa ohjaustoimintaa ja -ajattelua mahdollistavina tai rajoittavina. Omaa ohjaajuutta mahdollistavat ja tukevat roolit olivat sellaisia, joissa ohjaajat kokivat viihtyvänsä, jotka olivat heille mielekkäitä ja jotka antoivat mahdollisuuden kohdata ohjattava heille itselle mielekkään ohjauksellisen lähestymistavan pohjalta. Ohjaajat toimivat ohjattavien osallisuutta ja osaamista mahdollistavalla tavalla. Rajoittava ohjaajuus turhautti ohjaajia ja esti ohjattavan kohtaamisen mielekkäällä tavalla. Mahdollistavia rooleja olivat mm. asi-
antuntijan, ohjaajan, "lukevan kuulijan" ja sylissä pitäjän roolit. Rajoittavia ja reuna-
ehtoja tarjoavia rooleja luonnehdittiin tiedonkaatajan, tosiasioiden osoittajan, ravartijan ja vahtimikon metaforilla. (Vänskä 2012.)

Ohjaaja voi oman ohjausosaamisena ja ohjauksellisen lähestymistapansa pohjalta miettiä, millaisen lähestymistavan hän valitsee yhteisen ohjaustodellisuuden rakentamiseen: onko hän tilaa antava, tilaa ottava vai toimiiko hän yhteisen ohjaustilan rakentamiseksi. (Ks. kuvio 2.)

Ohjaukselliset lähestymistavat

Tilan ottaminen - ohjaajalähtöisyys (ohjaaja valtaa ohjaustilan)	Yhteisen tilan rakentaminen (jaettu asiantuntijuus, jaettu ohjaustila)	Tilan antaminen - ohjattavalähtöisyys (ohjattava valtaa ohjaustilan)
ohjaajan merkitysmaailma ja konteksti	ohjattavan osallisuus ohjaustilanteessa: ohjattavan merkitysmaailmasta lähteminen -> merkitysmaailmojen jakaminen	ohjattavan ehdoilla eteneminen: ohjattava määrittää puheeksi otettavat asiat, vain ohjattavan korostuneet merkitykset
ohjauksella selkeä tavoite ja sisältö	”sumuiset” yhteiset tavoitteet ja sisällöt	ohjattavan tavoitteet ja sisällöt esillä
ohjattava tarjoaa tietäjän tilan ohjaajalle -> tietoja ja neuvoja antava asiantuntijuus -> korjaava ohjaus, direktiivisyys, ohjattavan pysäyttäminen	ohjattava oman elämänsä asiantuntija, ohjaaja ohjausprosessin ja substanssin asiantuntija	ohjaajalla korostuneen vahva käsitys ohjattavasta oman elämänsä asiantuntijana
ohjausasiantuntijuus paremmin tietämistä	läsnäolo, myötäelävään ohjaustilaan pyrkiminen	ohjaaja toimii neutraalisti, ei rajoittavana asiantuntijana -> pidättäytyy tietämisestä ja pysäyttämisestä
ohjaus ”outside-in”-ohjausta	”inside out” -ohjaus	ohjaaja varoo tosiasioiden esille ottamista (”pahan kätkeminen”) ohjauspelin pelaamisen mahdollisuus
ohjaajan korostunut asiantuntijuus	jaettu asiantuntijuus	ohjattavan merkitykset korostuneet

Kuvio 2. Ohjaukselliset lähestymistavat (Vänskä ym. 2011; Vänskä 2012).

Tilaa ottavassa lähestymistavassa ohjaaja valtaa ohjaustilan. Ohjaustilanne etenee ohjaajan oman merkitysmaailman ja kontekstin pohjalta, ja ohjaajan rooli on olla asiantuntija, tiedon ja neuvojen antaja. Ohjaustilanteen tavoitteet ovat ennalta määritellyt ja selkeät. Ohjaajan asiantuntijuus korostuu paremmin tietämisestä. Yhteisen tilan rakentamisessa korostuu ohjaajan käsitys ohjattavasta oman elämänsä asiantuntijana, joka tietää, mikä on itselle merkityksellistä. Ohjaustilannetta luonnehtii pyrkimys ohjaajan ja ohjattavan merkitysmaailman jakamiseen, yhteiseen keskusteluun ja tavoitteen asetteluun sekä yhteisiin sopimuksiin. Ohjauksessa pyritään saamaan ohjattavan itsensä sisällä oleva tieto ja osaaminen käyttöön, omaksi voimavaraksi. Ohjaustilanteessa pyritään myötäelävään läsnäoloon, dialogiin. Vahva usko ohjattavan omaan vastuullisuuteen ja kykyyn olla oman elämänsä asiantuntijana voi johtaa siihen, että ohjaustilanne ja siinä esiin nostettavat asiat määrittyvät ensisijaisesti ohjattavan aloitteesta ja hänen antamistaan määrittelyistä. Ohjaaja antaa tai jopa luovuttaa ohjaustilan ohjattavalle. Ohjaaja saattaa toimia neutraalisti, hän voi varoa oman asiantuntijuutensa ja substanssiosaamisensa käyttämistä ja omien mielipiteidensä ilmaisemista. Ohjaaja saattaa myös varoa sellaisten asioiden esille nostamista, joita ohjattava itse ei ota esille ja jotka olisivat tärkeitä esimerkiksi tavoitteiden asettelussa tai osaamisen näkyväksi saattamisessa. Jos tällaisessa ohjaustilanteessa ei ole yhteisesti jaettuja tavoitetta tai yhteisesti jaettuja merkityksiä ja ohjauksessa varotaan joidenkin asioiden esille nostamista, ohjaustilanne mahdollistaa eräänlaisen ohjauspelin. Tällöin ohjaustilanteessa puhutaan ohjaustilanteen fokuksen ohi: ohjaaja on ohjaavinaan ja ohjattava on osallistuvinaan. (Vänskä 2012.)

Kun opettaja miettii itseään ohjaajana, valmentajana, kasvattajana, hän miettii omaa identiteettiään ja omia roolejaan. Hän miettii myös omia käsityksiään oppijasta ja mielekkästä oppimisprosessista suhteessa tavoiteltavaan ammatilliseen

osaamiseen. Hän mietti myös omia ohjauksellisia lähestymistapojaan ja käsityksiään oppijasta. Millaisena ohjaaja näkee oppijan: mahdollisuutena vai mahdotto-
muutena? Ajatteleeko hän, että "eivät ne mitään osaa", "ne vaan luulee osaavan-
sa", "ei ne oo motivoituneita", "ei niitä mikään kiinnosta", "onpa huono opiskelijaa-
ines tänä vuonna..." vai ajatteleeko opettaja, että "kyllä ne oppii", "taas on upei-
ta nuoria", "niillä on unelmia", "ne haluaa tietää", "niistä tulee hyviä ammattilaisia,
"mä koulutan niistä omat työkaverini"...? Eli käyttääkö ohjaaja ohjatessaan mahdol-
lisuuksia löytävää mallia vai ohjattavan osallisuutta ja osaamista rajoittavaa mal-
lia? Osa opettajan ja ohjaushenkilöstön ammattiidentiteetin uudelleen määrittelyä
on oppijan kohtaamisosaaminen, minäpystyvyyden ja osaamisen näkyväksi saat-
taminen. (Ks. kuvio 3.)

Jättääkö ohjaaja oppijan "näkyttömäksi Ninniksi" vai toimiiko hän oppijan tavoit-
teen mahdollistajana ja myötäelävän, merkityksellisyyden kokemuksen mahdolli-
stavan ohjaustilan rakentajana? Janssonin (1962) mukaan rakastaminen ja kohta-
minen sai näkyttömän Ninnin taas näkyväksi. Voisiko rakastavan, mahdollisuuks-
ia näkevän pedagogiikan filosofia olla yksi tekijä opettajan uusien roolien ja uuden
ammatti-identiteetin taustafilosofiana?

OHJAAJA KOHTAAMISOSAAJANA

"myötäelävä läsnäolo "
myönteinen asenne - ohjattava on mahdollisuus
kohtaaminen, kysyminen ja kuuntelu
reflektio: toteaminen, vahvistaminen, ymmärtäminen
yhteenveto, kokoaminen, jatkosta sopiminen
resilienssi - selviytymiskykyisyys, muutosjoustavuus

Kuvio 3. Ohjaaja kohtaamisosaajana -huoneentaulu (Vänskä 2012).

Abstract

The reform of vocational education has challenged teachers to think about their roles as counsellors, supporters of learners' professional identity, and facilitators of the development of learners' skills. A teacher needs to rebuild their own professional identity in a changing operating environment. What is a teacher's idea of meaningful leadership, what kinds of guidance methods can be used, and how can they make learners see professional competence as something meaningful and worth pursuing? In this article, I reflect on the teacher's role as a counsellor as well as their own professional identity. I also describe an empathetic, present counselling space that allows learners to experience motivation and meaningfulness. The teacher's role is seen as that of an awareness expert and an explainer of the meaningfulness behind a learner's goals. This challenges the teacher to act as a counsellor, who builds the shared counselling space, sees the learner as an opportunity, and supports the learner's initiative, self-efficacy, participation and sense of belonging.

Lähteet

- Ahola, T. ja Fuhrman, B. (2015). *Reteaning-valmennus*. Yksilöiden ja yhteisöjen ratkaisukeskeinen kehittämismenetelmä. Lyhytterapiainstituutti. Helsinki: Bookwell.
- Buber, M. (1999). *Minä ja Sinä*. (Ich und Du, 1923.) Suomentanut Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Teoksessa P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Toim.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*. Thousand Oaks, CA: Sage, 416–437.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Ammatillinen toimijuus ja identiteetti muuttuvassa työssä. Tutkimusesitely. Haettu 10.10.2018 osoitteesta <https://www.slideshare.net/Tyoelama2020/anneli-etelapelto-ammattillinen-toimijuus-ja-identiteetti-muuttuvassa-tyss>
- Jansson, T. (1962). *Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia*. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Maunu, A. (2018). *Muutokset opettajan ja ohjaajan työssä ja miten niistä selvitään*. Parasta osaamista -seminaari 17.4.2018.
- Partanen, A. (2011). *"Kyllä minä tästä selviän" Aikuisopiskelijat koulustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola. Jyväskylän yliopistopaino.
- Raudasoja, A. & Rinne, S. (2018). Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salmela-Aro, K. (2002). Motivaation mittaaminen. Esimerkkinä Brian Littlen henkilökohtaisten projektien menetelmä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteita*. Helsinki: Otava, 28–39.
- Salonen, A.O. (2018). *Tulevaisuuden opiskelijan osaaminen*. Parasta osaamista -seminaari 17.4.2018.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S, Kettunen, T. & Mäkelä, J. (2011). *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen*. Helsinki: Edita.
- Vänskä, K. (2012). *Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden laitos. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 132. Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print.