

TAMPEREEN YLIOPISTO

Valmentajana yliopistossa?
Yliopistohenkilökunnan käsityksiä valmennuksesta
yliopiston opetus- ja ohjausmuotona

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
PIPSA LEIKAS
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

PIPSA LEIKAS: Valmentajana yliopistossa? Yliopistohenkilökunnan käsityksiä valmennuksesta yliopiston opetus- ja ohjausmuotona

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 123 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Y-kampuksen valmentajavalmennukseen osallistuneen yliopiston opetus- ja ohjaushenkilökunnan käsityksiä valmennuksesta yliopiston opetus- ja ohjausmuotona. Tutkimustehtävää lähestyttiin selvittämällä tutkittavien käsityksiä valmennuksesta ja valmentajuudesta sekä tarkastelemalla, minkälaisiin opetus- ja ohjaustilanteisiin valmennuskäsitykset liitettiin. Lisäksi selvitettiin tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia valmentavan työtöteen käyttöönotosta yliopistossa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostettiin yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen nykyisistä ideoista ja käytänteistä sekä valmennuksen käsitteestä, konteksteista ja menetelmistä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa valmentajavalmennukseen osallistunutta opetus- ja ohjaustyössä toimivaa henkilöä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluilla. Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimuksen tuloksena aineistosta löydettiin neljä eri valmennuskäsitystä. Tutkimuksen tuloksena löydettyssä konstruktivistisessa valmennuskäsityksessä valmentajan tehtävänä nähtiin opiskelijan itseohjautuvuuden lisääminen ja opiskelijan käsitteellisen ajattelun kehittäminen. Konstruktivistinen valmennuskäsitys liittyi yliopiston opetus- ja ohjaustilanteista opinnäytetyöohjaukseen sekä pienryhmä- ja seminaariopetukseen. Dialogisessa valmennuskäsityksessä valmennus miellettiin kahdenkeskiseksi vuorovaikutussuhteeksi valmentajan ja opiskelijan välillä. Dialogisen valmennuksen keskeisiksi elementeiksi nousivat luottamus, henkilökohtaisten kokemusten jakaminen ja tunnettyö. Työelämälähtöisessä valmennuskäsityksessä puolestaan esille nousivat valmennus ammatillisena mentorointina ja yrittäjyytenä. Valmennukseen suhtauduttiin myös kielteisesti. Käsitteet valmennus tai valmentaja eivät näyttäneet tuovan juurikaan uutta niihin opetus- ja oppimiskäsityksiin, jotka ovat jo valtavirtaisia yliopistopedagogiikassa. Valmennusta ei myöskään osattu positoida suhteessa opetukseen tai sen lähimenetelmiin.

Valmennuksen käyttöönotossa haasteiksi nousivat yliopiston individualistinen työkuultuuri, pedagogisen koulutuksen vähäinen arvostus sekä uusliberalistinen koulutuspolitiikka. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat toteuttivat yliopistolla työtään autonomisesti ja jakamatta asiantuntijuuttaan kollegiaalisesti, sekä kokivat pedagogisen kehittämiskulttuurin olevan heikosti tuettua. Nämä eivät tutkimuksen perusteella luoneet suotuisaa pohjaa valmentavan otteen käyttöönotolle. Tutkimuksen perusteella myöskään yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoittuminen, resursien puute ja teknillisten tieteenalojen opetuksellinen lähestymistapa eivät tukeneet valmentavan otteen käyttöönottoa. Lisäksi valmennuksen taustateoriat herättivät kritiikkiä löyhän akateemisen orientaation vuoksi.

Tutkimuksen johtopäätöksensä voitiin esittää, että valmennus näyttäytyy vielä ainakin jossain määrin jäsentymättömänä käsitteenä. Tuloksissa nousi myös esiin, että aineistossa esiintynyt käsitys valmennuksesta erosi tutkimuksen kohdeorganisaation käsityksestä. Tulos viittasi käsitteen sisäiseen hajanaisuuteen, mikä mahdollisti monet tulkinnat käsitteelle. Toisaalta, huolimatta siitä, toiko valmennus ”uutta” yliopiston opetukseen ja ohjaukseen, valmennus näyttäytyi hyvien käytänteiden mukaisena, opiskelijälähtöisenä vuorovaikutuksena eri opetus- ja ohjaustilanteissa. Valmennuksen vahvuksina voitiinkin nähdä vuorovaikutuksellisen pedagogisen suhteen muodostaminen sekä työelämänäkökulman huomioiminen omassa opetus- ja ohjaustyössä.

Avainsanat: valmennus, valmentava opettajuus, yliopisto-opetus, ohjaus, muuttuva opettajuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETUS JA OHJAUS YLIOPISTOSSA	8
2.1 Muuttuva opettajuus ja ohjaus	8
2.2 Yliopisto-opetuksen oppiteoreettiset ideaalit.....	12
2.3 Yliopisto-opetuksen ideaalit suhteessa käytännön opetukseen.....	16
2.4 Ohjaus toimintana yliopistossa	21
2.5 Yliopisto-ohjauksen prosessit ja käytännöt	23
3 VALMENNUS.....	30
3.1 Käsitteiden määrittelyä	30
3.2 Valmennus koulutuksen kentällä	33
3.3 Valmentavan vuorovaikutuksen menetelmät	38
3.4 Valmennus suhteessa lähimenetelmiin	42
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	46
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä	46
4.2 Metodologinen viitekehys	46
4.3 Tutkimuksen konteksti: Y-kampus ja valmentajavalmennus.....	50
4.4 Aineiston keruu ja analyysi	52
5 VALMENNUS TUTKIMUKSEN VALOSSA.....	61
5.1 Valmennuskäsitykset.....	61
5.1.1 Konstruktivistinen käsitys valmennuksesta.....	61
5.1.2 Dialoginen käsitys valmennuksesta	66
5.1.3 Työelämälähtöinen käsitys valmennuksesta	71
5.1.4 Kriittinen käsitys valmennuksesta.....	74
5.2 Valmentavaa työtettä rajoittavat ja tukevat tekijät yliopistossa	78
5.2.1 Tieteenalalla vallitseva opetusajattelu	78
5.2.2 Yliopiston työkuultuuri	81
5.2.3 Opetuksen asema yliopiston tehtäväkentässä.....	83
5.2.4 Akateemisen orientaation puuttuminen	86
5.2.5 Yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoituminen	89
6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETOA.....	93
6.1 Johtopäätökset ja pohdinta.....	93
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	99
6.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi	105
LÄHTEET	108
LIITTEET	124
Liite 1 Haastattelurunko	124
Liite 2 Saatekirje.....	126

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen kohteena on valmennus yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen muotona. Tutkimuksen kontekstina toimii Tampere3-korkeakoulujen opetus- ja ohjaushenkilöstölle lanseerattu, täydennyskoulutuksena järjestettävä Y-kampuksen valmentajavalmennus. Tutkimus selvittää valmennuksiin osallistuneen Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston henkilöstön käsityksiä valmennuksesta yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen menetelmänä. Tutkimus tarkastelee, millaisia käsityksiä osallistujilla on valmennuksesta ja valmentajuudesta, millaisiin ohjaus- ja opetustilanteisiin he liittävät valmennuksen ja millaisena osallistujat kokevat valmentavan työtteen mahdollisuudet yliopistossa. Tutkimuksessa tarkastellaan paitsi valmennusta ohjaus- ja opetusmuotona myös valmentajana toimimista ja valmentajuuden käsitettä.

Tutkimuksen relevanttius nousee työelämän muuttuneista osaamistarpeista ja niistä kumpuavaan tarpeeseen tutkia ja kehittää uusia pedagogisia avauksia. Työelämän osaamistarpeet ovat muutoksessa. Ammatillisten valmiuksien lisäksi keskeiseksi on noussut kyky itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen sekä luovuuteen, ja näitä vaaditaan myös koulutukselta (Ojala 2000, 24). Perinteinen koululaitos ei lähtökohtaisesti ohjaa itseohjautuvaan työskentelyyn. Tulevaisuudessa keskeisiä osaamisalueita ovat verkosto-osaaminen, itseohjautuvuus, yrittäjämäisyys ja projektitaidot. Uudet osaamisvaatimukset luovat haasteita opettajien työhön, sillä uusien itseohjautuvien, yrittäjämäisten ja verkostoituvien osaajien kouluttaminen työelämään vaatii myös opettajilta perinteisten opetusmenetelmien uudelleenarviointia. Opettaja muuttuu opettamisen asiantuntijasta oppimisympäristön luomisen asiantuntijaksi ja oppimisen fasilitoijaksi. (Oivallus hankkeen loppuraportti 2012, 29.)

Uusien osaamistarpeiden lisäksi korkeakoulupolitiikka ja siinä tapahtuneet muutokset asettavat uusia vaatimuksia yliopisto-opetukseen ja -ohjaukseen. Korkeakoulupolitiikka ja siinä tapahtuneet muutokset heijastuvat suoraan yliopisto-opiskelijoiden opintojen suorittamiseen ja liittyvät sitä kautta myös korkeakoulujen ohjauksesta käytävään keskusteluun. Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa ohjausnäkökulmat korostuvat opintojen nopean suorittamisen, opintoaikojen lyhentämisen ja opintojen pitkittymisen ilmiöiden yhteydessä. Opintojen suoritusajoja on rajattu yliopistolailalla (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005 18d§). Suunnanmuutoksen myötä korkeakouluissa pyritään yhä vahvemmin tehostamaan opiskelijoiden tarkoituksenmukaisempien opintopolkujen luomista työelämän tarpeita vastaaviksi ja edesauttamaan entistä nopeampaa työelämään siirtymistä (Opetus- ja kulttuuri ministeriö 2012; Siekkinen & Rautopuro 2012, 15–16).

Edellä kuvatut yliopistosektorin muutokset haastavat yliopiston nykyisiä opetus- ja ohjauksikäytäntöjä. Lisäksi yliopisto-opetukseen ja -ohjaukseen kohdistuu monia muita kehityspaineita muuttuneiden oppimisympäristöjen, korkeakoululaitoksen rakenteellisten muutosten ja opiskelijoiden muuttuneiden opiskeluorientaatioiden vuoksi. Muutokset asettavat kehityspaineita opetus- ja ohjaustehävissä toimivien henkilöiden työskentelytavoille. Tutkimuksen aihepiiri on ajankohtainen ja merkityksellinen siksi, että uusien pedagogisten käsitteiden tutkiminen voi tuoda yliopistopedagogiikkaan uudenlaisia menestyksekkäitä avauksia, joilla voidaan edistää yksilöllisiä ja tarkoituksenmukaisempia opinto- ja työuria. Opetuksen ja ohjauksen kehittämisen voidaan katsoa olevan avainasemassa koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Lairio & Penttinen 2011, 4.)

Valmennuksesta on tullut 2010-luvun trendisana. “Valmentaja”- tai “coach”-ammattinimikettä käyttävien ammatinharjoittajien määrä on kasvanut nopeasti viimeisen vuosikymmenen aikana, ja valmentaminen on yksi nopeimmin kasvavista aloista länsimaissa. Valmennukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää mutta sille olennaisena piirteenä pidetään yksilön suorituskyvyn parantamista ja yksilön potentiaalin hyödyntämistä. Valmennus on peräisin urheilu- ja organisaatiokirjallisuudesta, mutta valmennusta käytetään menetelmänä yhä enenevässä määrin myös monissa uusissa konteksteissa, kuten henkilöstön kehittämisen menetelmänä, johtamismenetelmänä, työnohjauksessa sekä erinäisissä elämänhallintakoulutuksissa (*life coaching*). Valmentamisesta on tullut merkittävä avaintekijä yksilöiden ja organisaatioiden kasvussa ja menestyksessä. (Barker & Stowers 2010, 363.) Valmennus on saanut vähitellen huomiota myös koulutusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (Van Nieuwerburgh 2012, 3).

Valmennuksesta on ollut vasta muutamia avauksia suomalaisessa koulumaailmassa. Valmentavasta opettajuudesta on kirjoitettu perusopetuksessa sekä erityisesti ammatillisen perus- ja korkeakouluopetuksen kentällä (ks. Kallio 2016; Partanen 2012; Salonen 2016). Valmennuksesta ei kuitenkaan ole tehty vielä tieteellistä tutkimusta, joten tässä tutkimuksessa on ryhdytty paikkaamaan tätä aukkoa tutkimuksen kentässä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää valmennuksen ja valmentajuuden käsitteitä koulumaailmassa ja erityisesti sitä, miten valmennus näyttäytyy yliopistokontekstissa. Valmennuksesta tehdyt avaukset perusopetuksessa sekä ammatillisen perus- ja korkeakouluopetuksen kentällä antavat viitteitä, että valmennus tulee olemaan rantautuva käsite myös pedagogiseen keskusteluun, minkä vuoksi käsitteen tutkiminen on ajankohtaista ja tärkeää.

Tutkimuskonteksti on relevantti, sillä vuodesta 2012 Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) henkilöstölle järjestettyä valmentajavalmennusta ei ole tutkittu muutamia AMK-tasoisia opinnäytetöitä

lukuun ottamatta (ks. Mikkola 2014; Raiskio 2012). Koska aiheesta ei ole tehty tieteellistä tutkimusta, valmennusta ei ole positioitu tarkasti suhteessa korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen kenttään. Nyt kun valmennusta tarjotaan täydennyskoulutusmahdollisuuden myötä vaihtoehtoksi myös Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston henkilökunnalle, on merkittävää tehdä tutkimuksellisia avauksia valmennukseen ja tutkia valmennuksen elementtejä suhteessa yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen ideaaleihin.

Tutkimuksessa valmennusta tarkastellaan Y-kampuksen valmentajavalmennukseen osallistuneen yliopistohenkilökunnan käsitysten kautta. Valmentajavalmennuksen toteuttavana tahona toimii Tampereen korkeakoulujen yrittäjyys- ja innovaatioyksikkö Y-kampus. Y-kampuksen valmentajavalmennuksen tavoitteena on kehittää omaa työtapaansa valmentavaan suuntaan ja paneutua yrittäjämäiseen toimintaan (Y-kampus 2016). Tutkimuksessa huomioidaan tutkimuskontekstin lähestymistapa valmennukseen käsitteen konteksteja määriteltäessä, muttei rajauduta tähän yhteen tulkintaan. Lisäksi on todettava, että tutkimuksen tavoitteena on selvittää valmennus käsitteistön sisältöä ja piirteitä, ei arvioida tai ottaa kantaa Y-kampuksen toteuttamaan koulutukseen.

Tutkimus on ajankohtainen myös paikallisten korkeakoulu-uudistusten kannalta. Tutkimus ajoittuu Tampereen uuden yliopiston, tuttavallisemmin Tampere3, yhdistymishankkeen valmisteluprosessin aikaan. Valmennus onkin nostettu esille pedagogisena täydennyskoulutusvaihtoehtona Tampere3-yhdistymishankkeen pedagogisen työryhmän kokouksissa (TAMK Wiki 2016). Tutkimus voi näin tarjota tietoa, jonka myötä on mahdollista suunnitella ja kehittää myös paikallisesti Tampere3- korkeakoulujen yhteisiä pedagogisia suuntalinjoja. Vaikka yliopisto ja ammattikorkeakoulu säilyvät tämänhetkisten suunnitelmien mukaan itsenäisinä ja erillisinä toimijoina, tulee yhdistyminen vaikuttamaan vääjäämättä Tampereen korkeakoulujen pedagogiikkaan yhteisen vision, strategian ja säätiöpohjaisen rahoituksen myötä.

Tutkielma alkaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen jäsentämisellä. Ensimmäisen teoreettisen taustaluvun alussa avataan niitä yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia muutoksia, jotka haastavat opetuksen ja ohjauksen perinteiset käytänteet ja luovat tarvetta uusille pedagogisille avauksille. Tutkimuksen keskeinen viitekehys muodostuu yliopisto- opetuksen ja -ohjauksen ympärille. Jotta tutkimuksessa voidaan myöhemmin määritellä valmennusta suhteessa yliopisto-opetukseen ja ohjaukseen, tulee ensin jäsentää yliopiston pedagogisen kentän nykytilaa. Luku etenee yliopisto-opetuksen tavoitteiden ja ideaalien jäsennyksestä konkreettisiin opetus- ja ohjausprosesseihin. Toinen taustaluku muodostuu valmennuskäsitteen ympärille. Valmennusta käsittelevässä luvussa jäsennetään valmennuksen teoreettinen tausta, valmennuksen kontekstit sekä valmennuksen tyyppilliset prosessit ja työkalut. Luvun lopussa valmennusta peilataan suhteessa sen lähimenetelmiin. Teoreettiset taustaluvut

on pyritty rakentamaan vertailevalla otteella, jotta lukija pystyy jo taustalukujen aikana saamaan käsityksen valmennuksesta suhteessa yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen ideaaleihin.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus. Tulosten analysoinnin yhteydessä perustellaan analyysin lähtökohdat ja esitellään analyysin kategoriat. Tutkielman lopussa esitetään johtopäätökset, joissa pohditaan aineiston tuloksia ja ilmiöitä yliopistopedagogisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Tutkielma päätetään tulosten ja tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin, jossa nostetaan esille tutkimuksen kannalta oleellisia seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen tulosten luotettavuuteen. Tässä yhteydessä myös perustellaan, miten tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisiä normeja.

2 OPETUS JA OHJAUS YLIOPISTOSSA

2.1 Muuttuva opettajuus ja ohjaus

Suomen yliopistolain (2009/558, 2§) mukaan yliopiston tehtävänä on edistää tieteellistä tutkimusta ja antaa ylintä tutkimukseen perustavaa opetusta. Yliopiston opetuksen kehittäminen on viime vuosikymmeninä saanut paljon huomiota niin kansainvälisessä kuin suomalaisessa oppimisen tutkimuksessa (Murtonen 2017, 176–177). Yliopiston opetusta on usein kritisoitu *behavioristisuudesta*¹. Tällä tarkoitetaan perinteistä tietoa suosivaa ja opettajakeskeistä lähestymistapaa opetukseen, minkä ei koeta palvelevan nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa tulevaisuudessa edellytettäviä taitoja (Poikela 2001, 23). Yliopiston opetusta on arvosteltu erityisesti siitä, ettei se tue nykyisessä muodossaan opiskelijalta vaadittavaa kriittisyyteen tai itseohjautuvuuteen kasvamista (Helle & Ruoho 2003, 23). Müllerin (2012, 165–182) mukaan opiskelijoiden älyllinen uteliaisuus voi hiipua jo opintojen alkuvaiheessa, jos opetusmenetelmät koetaan epämotivoivina, opiskelu kokonaisuudessaan liian teoreettisena ja omat opiskelutaidot puutteellisina. Yhteiskunnalliset muutokset ja osaamistarpeet asettavatkin käsitykset oppimisesta ja opetuksesta uudelleen arvioitavaksi (Lonka & Paganus 2004, 238).

Tällä hetkellä akateeminen koulutus on työelämähaasteen edessä työelämän odottaessa osaajia. Yliopiston opetusta on kritisoitu erityisesti siitä, ettei se nykyisessä muodossaan kehittä opiskelijoille työelämässä tarvittavia laaja-alaisia taitoja ja valmiuksia (Helle & Ruoho 2003, 23; Poikela & Vuorinen 2008, 34). Murtonen (2017, 31) kirjoittaa, että yliopisto-opetuksen tulee omaksua nykyistä vahvempi rooli kriittisen ajattelun kehittäjänä ja osaavan työvoiman tuottajana muuttuvan työelämän ja informaatioyhteiskunnan myötä. Tutkimukset yliopistosta valmistuneiden henkilöiden kokemuksista osoittavat, että vastavalmistuneet kokevat työssään tarvitsemansa taidot vajavaisiksi. (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006, 73–88; Teichler 2007, 29–31) tai että opiskelun antamat tiedot ja valmiudet eivät ole vastanneen työelämän vaatimuksia (Korhonen & Sainio 2006, 18–21). Viimeaikaiset selvitykset yliopistokoulutuksesta myös osoittavat, että harjoittelujaksot näyttäytyvät opiskelijoille ainoina mahdollisuuksina kartuttaa työelämässä edellytettäviä taitoja (Penttilä 2010, 23; Penttilä & Virtanen 2011, 176–177). Virtanen ja Tynjälä (2013, 3) kirjoittavat, että pedagogiikka ja ohjausta kehittämällä työelämänäkökulmaa voidaan tuoda kokonaisvaltaisemmin osaksi opintoja ja opiskelijat voivat näin päästä lähemmäksi työelämässä tarvittavia taitoja. Korkeakoulutuksen

¹ Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoisesti säädeltävää käyttäytymisen muuttumista. Behavioristisen näkemyksen mukaan oppiminen etenee pienistä yksityiskohdista harjoittelun kautta monimutkaisempien taitojen hallintaan. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194–195.)

työelämäyhteyksien edistäminen onkin nostettu keskeiseksi kehittämiskohteeksi valtioneuvoston hyväksymissä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016). Työelämälähtöisemmän yliopistokoulutuksen kehittäminen aiheuttaa muutostarpeen pohdintaa koko yliopistoyhteisössä ja erityisesti opetus- ja ohjaustyöhön liittyvissä pedagogisissa ratkaisuisissa (Hirsto & Löytönen 2011, 255–256; Luukkainen 2004, 191).

Samalla kun yliopisto-opetusta kohtaan on esitetty kehitysvaatimuksia, ovat opetukseen varatut resurssit niukentuneet ja opiskelijamäärät kasvaneet (Murtonen 2017, 18). Yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen uudistamista ovat vauhdittaneet viime aikoina niukentuneet taloudelliset resurssit ja henkilöstöresurssit sekä koulutuspoliittinen suunnanmuutos kohti tehokkuutta painottavaa uusliberalistista koulutuspolitiikkaa (Kreber 2010, 173; Kallio & Kallio 2012, 57). Opetuksen näkökulmasta katsottuna D’Andrea ja Gosling (2005, 104) ovat todenneet poliittisten ja taloudellisten vaikuttimien, kuten markkinaehtoistumisen ja tehokkuuspyrkimysten, alkaneen vaikuttaa siihen, mitä ja miten yliopistossa opetetaan ja ohjataan. Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa vaatimukset opetuksen kehittämiseen nousevat esille opintojen nopean suorittamisen ja opintoaikojen lyhentämisen tavoitteiden yhteydessä (Opetus- ja kulttuuri ministeriö 2012; Siekkinen & Rautopuro 2012, 15–16). Valtion keskeisenä koulutuspoliittisena tavoitteena yliopistoissa on ollut viime vuosina tehostaa työelämään siirtymistä. Valmistuneiden työllistyminen onkin nostettu yhdeksi yliopiston tuloksellisuuden kriteeriksi yliopistojen uudessa rahoitusmallissa. Myös Bolognan prosessin kautta tavoitellaan opiskelijoiden työllistymisen kasvua yhtenäistämällä eurooppalaista korkeakoulutusta ja pyrkimällä kehittämään opiskelunohjausta. (Vallius-Leinonen, Kaarniemi, Pakarinen, Peiponen 2013, 11–14.)

Lisäksi yliopisto-opetukseen ja -ohjaukseen kohdistuu monia muita kehityspaineita muuttuneiden oppimisympäristöjen, entistä monimuotoisemman opiskelijajoukon ja opiskelijoiden muuttuneiden opiskeluorientaatioiden vuoksi. Oppimisympäristöt muuttuvat teknologian nopean kehityksen seurauksena. Verkkoon siirtyvän opetuksen ja ohjauksen lisäksi teknologia mahdollistaa opetukseen uudenlaisia digitaalisia välineitä ja työkaluja. Oppimisen digitalisoituminen on myös laajentanut koulutusmarkkinoita, kun ihmiset voivat opiskella eri koulutusinstituutioissa ajasta ja paikasta riippumatta. Informaatio- ja koulutusmarkkinoilla koulutusta järjestäviä tahoja on lukemattomia, minkä vuoksi yliopistot joutuvat kilpailemaan asemastaan ja opiskelijoista yhä enemmän. (Dobozy 2011, 11–12; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23.) Myös yliopiston opiskelijajoukko on monipuolistunut, sillä opiskelijat tulevat yhä enemmän erilaisista sosiokulttuurisista taustoista (Griffiths 2009, 72). Tämä vaikuttaa väistämättä opiskelijoiden oppimiskäsityksiin ja heidän tietopohjaansa. Esimerkiksi Suo-

nessa ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijat tai aikuisopiskelijat muodostavat yhä suuremman osuuden yliopiston opiskelijoista (Nori 2011, 216–219). Opetuksen järjestäminen yhä heterogeenisemmalle opiskelijajoukolle edellyttää uudenlaista otetta opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (Kaivola, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 29; Murtonen 2017, 18). Myös opiskelijoiden suhtautuminen yliopistoon on viime vuosina muuttunut aikaisempaa vaihtelevammaksi, eivätkä kaikki opiskelijat sitoudu yliopisto-opiskeluun enää samalla tavalla kuin aiemmin (Korhonen & Törmä 2011, 166). Biggs (2003, 2–4) kirjoittaa, että yliopiston massoitumisen myötä osa yliopisto-opiskelijoista on yliopistossa suorittamassa vain tutkintoa, eivätkä ole niinkään kiinnostuneita opetettavasta aihepiiristä. Samaan aikaan opiskelijat vaativat kuitenkin opetukselta ja ohjaukselta enemmän. Opettajilta ja ohjaajilta edellytetäänkin valmiutta vastata yhä erilaistuneemman opiskelijajoukon yhä yksilöllisempiin tarpeisiin. (Fanghanel 2012, 56–57; Vehviläinen 2014, 67.)

Edellä kuvattujen yhteiskunnallisten muutosten ja muuttuvien osaamistarpeiden myötä opetushenkilöstön pedagogiseen osaamiseen ja opetuksessa käytettäviin menetelmiin on alettu kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota. Viime vuosien aikana yliopistojen toiminnassa ja tutkimuksessa on nähty voimakas panostaminen yliopisto-opetuksen kehittämiseen, laatuun ja arviointiin. (Rinne ym. 2012, 240; Poikela 2005, 65.) Yliopistot ovat tarjonneet nykymuotoisia yliopistopedagogisia koulutuksia jo 1990-luvulta lähtien, mutta erityisesti vuosina opettajat ovat osallistuneet näihin vapaaehtoihin koulutuksiin yhä aktiivisemmin (Murtonen 2017, 7). Yliopistopedagogista koulutusta tarjotaankin nykyään kaikissa Suomen yliopistoissa (ks. Yliopistopedagogiikka 1/2014). Opetuksen kehittämistä kuitenkin haastaa, että vaikka lähtökohtaisesti tutkimus- että opetushenkilökunnan odotetaan hoitavan sekä opetus- että tutkimustehtäviä, käytännössä tutkimustyötä arvostetaan opetustehtäviin nähden enemmän. Tutkimukselle kohdennetaan opetusta enemmän resursseja ja tutkimuksellisten ansioiden nähdään tuottavan pääasiassa akateemista meritoitumista sekä edistävän urakehitystä. (D'Andrea & Gosling 2005, 146; Kreber 2010, 172–173.) Poikela (2005, 64) ja Korhonen ja Törmä (2011, 163) kirjoittavat, että tutkimusorientoitunut yliopistokulttuuri on valloilla myös Suomessa. Tämä on myös yksi syy siihen, että opetusta ei edelleenkään arvosteta samalla tavalla kuin tutkimusta. Pahimmillaan pedagogiikka mielletään temppuopiksi ja käytännön harjoitteiksi tieteellisyyteen perustuvan tutkimuksen kustannuksella (Poikela 2005, 64). Korhonen ja Törmä (2011, 163) myös lisäävät, että huolimatta yliopistopedagogisen koulutuksen lisääntymisestä, yliopisto-opetuksen huomionarvoinen piirre on edelleen, että opetus- ja ohjaustehtävää voi suorittaa ilman minkäänlaista pedagogista koulutusta tai kelpoisuutta.

Tulevaisuudessa opetuksen ja ohjauksen on nähty edellyttävän yliopiston opettajilta yhä enemmän *kollegiaalisuutta* ja yhteistä toiminnan kehittämistä. Mikkilä-Erdmann (2017) kirjoittaa, että yhteisopettajuuteen perustuvat hankkeet tulevat lisääntymään lähitulevaisuudessa. Opettajilta edellytetään yhteistä aikaa ja suunnittelua liittyen niin opetussuunnitelmaan, opetuksen toteutukseen ja arviointiin. (Mikkilä-Erdmann 2017, 92.) Vaikka tarve kollegiaalisuuden kehittämiseen on tunnustettu, akateemisessa työkuulttuurissa on katsottu olevan monia esteitä vahvan yhteisopettajuuden saavuttamiselle. Yliopiston opetustyölle on ollut pitkään tyypillistä individualistinen kulttuuri, jossa opettajat ja ohjaustahot työskentelevät toisistaan erillään ja suunnittelevat sekä toteuttavat opetuksensa itsenäisesti. (Korhonen & Törmä 2011, 161.) Shulman (1993, 6–7) onkin kutsunut yliopistossa tehtävää opetustyötä pedagogisen yksityisyyden (engl. *pedagogical solitude*) alueeksi. Yliopiston työkuulttuuriin kuuluu piirre, että opettajat kantavat vastuunsa omasta alueestaan, johon muut opettajat eivät juuri puutu. Jauhiainen, Jauhiainen ja Laiho (2006, 281–282, 285) lisäävät, että individualistinen opetus- ja työkuulttuuri ei ole ainoastaan itsenäistä, vaan myös keskinäistä kilpailua suosivaa. Ylijoki (2013, 244–245) nimeää käytettävissä olevan ajan ja resurssien niukkuuden, opetustyön heikon arvostuksen sekä määräraikaisten työsuhteiden olevan akateemisen työkuulttuurin piirteitä, jotka aiheuttavat työssä ristiriitoja ja suosivat näin individualistista työkuulttuuria.

Muuttuvaa opettajuutta kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Wihersaari (2010) kirjoittaa, että globalisaatio ja yhteiskunnalliset muutospaineet ovat pakottaneet opettajat omaksumaan uuden roolin ja tehtävän. Wihersaari näkee opettajan työn alistettuna yhteiskunnan asettamille taloudellisille päämäärille ja kritisoi opettajuuteen liittyvää tehtävää tuottaa yhteiskunnalle työvoimaa. (Wihersaari 2010, 66.) Myös Smyth, Dow, Hattam, Reid ja Shacklock (2000, 3–6) argumentoivat, että liike-elämän arvot ovat siirtyneet osaksi opettajuutta ja että opettajan työ on muuttunut suorittamiseksi. Heidän mukaansa opettajan tehtävänä on yhä enemmän toimia annetun yhteiskunnallisen kehityssuunnan vauhdittamiseksi, mikä on tuotteistanut opettajan työn. Uuden hallinnan logiikan myötä yliopisto-opettajat ja -ohjaajat voivat joutua työskentelemään organisaation asettamien tulos- ja suoritettavien paineissa, vaikka ne olisivat ristiriidassa heidän omien pedagogisten näkemysten ja periaatteiden kanssa (Ball 2001, 30–32; Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 275). Wihersaari (2010, 67) jatkaa, ettei ihmisen erityislaatuisuuden ymmärtäminen ja kasvatuksen keskeisten käsitteiden oivaltaminen voi tapahtua talouden tai työelämän vaatimuksesta.

2.2 Yliopisto-opetuksen oppiteoreettiset ideaalit

Keskeisiä yliopisto-opetukseen vaikuttavia sääntelijöitä ovat oppimiseen liittyvät käsitykset ja toimintatavat. Yliopisto- opetuksen ideaalit pohjautuvat aina oppimiskäsitykseen. (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäلتö 2009, 70.) Niin suomalaisissa kuin kansainvälisissä koulutusinstituutioissa valtavirtaisia oppimiskäsityksiä ovat konstruktivistinen, sosiokonstruktivistinen ja humanistinen oppimiskäsitys (Biggs 2003, 5; Poikela 2001, 106–109; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136, 157–158; Tynjälä 1999, 37–57; Öystilä 2003, 27–29). *Humanistisessa oppimiskäsityksessä* oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja niiden reflektointiin. *Humanistisessa oppimiskäsityksessä* korostuvat yksilöllisyys ja oppijan oma toiminta. Oppija nähdään itseohjautuvana ja aktiivisena toimijana. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136.) Tässä tutkimuksessa ei tehdä merkittävää eroa humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen välille, vaan humanistisen oppimiskäsityksen mukainen näkemys oppijasta aktiivisena ja itseohjautuvana toimijana nähdään sisältyvän myös konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jatkossa oppijan itseohjautuvuutta, aktiivisuutta ja reflektiota korostavaa oppimiskäsitystä kuvataan pääasiassa *konstruktivistisena oppimiskäsityksenä*.

Kuten edellä todettiin, *konstruktivistisen oppimiskäsityksen* mukaan oppija nähdään aktiivisena toimijana. Oppijan tehtävänä on tavoitteellinen tiedon prosessointi, tiedollisten mallien kehittäminen ja niiden luova soveltaminen eri asiayhteyksissä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa oppijan aiemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset nostetaan tarkastelun kohteeksi, mikä mahdollistaa oppimisen konstruoinnin olemassa olevaan tietorakenteeseen. (Poikela 2001, 106–109; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157–158; Tynjälä 1999, 37–39.) Repo-Kaarento, Levander ja Nevgi (2009, 101) kirjoittavat oppimisen tutkimuksessa tapahtuneesta paradigmanmuutoksesta, jossa yksilöllisen tietojen omaksumisen sijaan oppiminen mielletään yhä enemmän yhteisöllisenä prosessina. *Sosiokonstruktivismi* oppimiskäsityksenä painottaakin sosiaalista vuorovaikutusta, osallisuutta ja yhteisöllistä tiedon rakentamista (Kuusela 2002 53–54; Tynjälä 1999, 55). Kaikilla tieteenaloilla ei tehdä selvää eroa sosiaalisen konstruktionismin ja sosiokonstruktivismiin välillä (Kuusela 2002, 54; Onnismaa 2005). Esimerkiksi kasvatustieteessä sosiokonstruktivismi nähdään usein konstruktivismiin alalajina (Repo 2010, 13), mikä tulee huomioida alla esitettyjen pedagogisten mallien lähtökohdissa. Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivismi nähdään osana *konstruktivismia* eikä tutkimustehtävän kannalta ole oleellista erotella näitä kahta toisistaan.

Yliopisto-opetuksen tavoitteeksi on määritelty uuden tutkimustiedon luominen ja akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäلتö 2009,70). Yli-

opisto-opettajan tehtävänä onkin auttaa opiskelijaa omaksumaan tieteellinen kielenkäyttö sekä tutkimusmenetelmällinen ajattelu. Tämä tarkoittaa opiskelijan metakäsitteellisen tietoisuuden kehittämistä sekä tieteellisen ja arkitiedon ristiriitaisuuden tunnistamista omassa ajattelussaan. (Mikkilä-Erdmann 2017, 90.) Yliopisto-opiskelujen myötä kehittyvä tieteellinen asiantuntijuus edellyttää käsitteellistä muutosta. Yliopistossa opetuksen tavoitteena on myös opiskelijan kokonaisvaltaisten tietorakenteiden kehittäminen, jolloin käsitteet ja niiden väliset suhteet ovat yhdistyneet toisiinsa. (Lonka & Paganus 2004, 238.) Yliopisto-opetuksessa on Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan olennaista se, että opetus pohjautuu tieteelliseen tutkimukseen ja opetuksen kautta opiskelijoille välitetään alan ajankohtaista tutkimusperustaista tietoa. Yliopisto-opettajan roolissa on pitkään nähty korostuvan oman tieteenalansa substanssin asiantuntijuus. Yliopistopedagogisen tiedon nähty lähinnä auttavan opettajaa opettamaan selkeällä ja oppimista edistävällä tavalla. (Lahtinen & Toom 2009, 31–33.) Myös Korhosen ja Törmän (2011, 171) tutkimuksessa yliopisto-opettajat kokivat vahvan tieteenalan asiantuntemuksen hyvän opetuksen perustaksi.

Yliopisto-opetuksen ideaalina on humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelijan kehittyminen *itseohjautuvaksi* oppijaksi (Müller 2012, 165–182). Opiskelijoiden ei tulisi hakea jokaiseen kysymykseensä vastausta opettajalta, vaan heidän tulisi oppia luottamaan omiin kykyihinsä hankkia tietoa ja sietämään myös tietoon liittyvää epävarmuutta (Helle & Ruoho 2003, 23). Itseohjautuvuuden ideaali perustuu tiedon muuttuneeseen asemaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa: tietoa itsessään ei nähdä enää päämääränä, vaan painopiste on siirtynyt tiedon tuottamiseen ja soveltamiseen. Yliopisto-opetuksen kannalta tämä tarkoittaa, että substanssiopetuksen lisäksi opettajan tehtävänä on myös yhä enemmän ohjata opiskelijoita prosessoivaan ajatteluun. Nykykäsityksen mukaan opetuksen painopiste tulisi olla oppimisprosessissa eikä pelkästään sen lopputuloksessa. Oppiminen ja opetus tulisikin perustaa opiskelijoiden omiin oppimistavoitteisiin, joissa opettajan tehtävänä on oppimisprosessin tukeminen. (Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2009, 240.) Lonka ja Paganus (2004, 238) nimeävät opettajan tehtäväksi minimaalisen avun periaatteen: opiskelijalla on vastuu oppimisestaan, mutta hänelle on tarvittaessa annettava opetuksellista tukea. Opettajan tehtävänä on tukea asiantuntijuuden kehitystä ja auttaa opiskelijaa työskentelemään tietojensa ja taitojensa ylärajoilla.

Viime vuosina yliopistoa on haastettu yhä enemmän toimimaan yhdessä ja kehittämään oppimisen asiantuntijayhteisöjä. Oppimisteoreettisten näkökulmien mukaan oppiminen ei ole vain yksilön miellensisäistä toimintaa, vaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Müller 2012, 165–182.) Bruffeen (1999) kuvaama *yhteisöllinen oppiminen* (engl. collaborative learning) nostaa esiin tarpeen ottaa opiskelijat osallisiksi yhteisöllisessä tiedonmäärittelyssä. Yhteisöllinen oppiminen

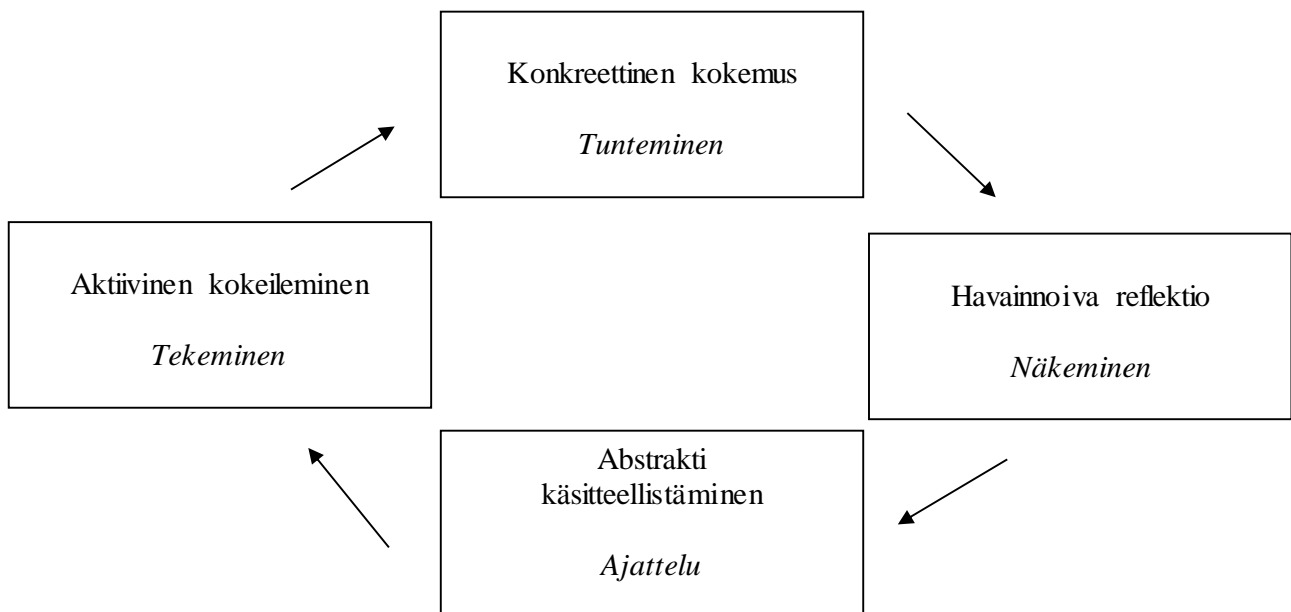
tarkoittaa yhteisen ymmärryksen ja tiedon rakentamista yhteisössä. Oppiminen nähdään yhteisön jäsenten yhteisenä, yhdessä koettuna ja jaettuna prosessina ja tuotoksena. Yhteisöllisessä oppimisessa yhteisön jäsenet sitoutuvat ja suuntaavat tavoitteensa yhteisen tehtävän suorittamiseen ja tiedonrakentamiseen. (Repo-Kaarento ym. 2009, 100; Vuopala 2013, 29–30.) Yhteisöllisen oppimisen lähtökohtana nähdään, että ryhmän osaamisen enemmän kuin yksilöiden osaamisen summa. Yhteisöllisen oppimisen teoreettinen viitekehys nojautuu alun perin Vygotskyn² ajatuksiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja lähikehityksen vyöhykkeen merkityksestä oppimisessa. (Arvaja 2005, 26; ks. Vygotsky 1982.) Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää yliopiston opetuksessa myös opiskelijoiden integroimista laajemmin osaksi tiedeyhteisön toimintaa. Tämä tarkoittaa, että pelkkä kirjatiedon omaksuminen ei riitä, vaan oppimisympäristöt tulisi rakentaa asiantuntijuuden yhteisöllistä kehitystä tukeviksi, jolloin oppimisympäristöt muistuttavat asiantuntijayhteisöjä. (Lonka & Paganus 2004, 238; Müller 2012, 165–182.) Alan yhteisöihin liittymällä on mahdollista verkostoitua muihin alan toimijoiden kanssa, oppia ymmärtämään omaa tieteenalaansa ja tutustua oman alan uudistuviin tietovarantoihin. Yhteisöihin kiinnittymisellä on merkitystä myös ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta. (Pallonen, Lehtinen & Hakkarainen 2017, 40.)

Yliopisto-opetuksen ideaalina pidetään myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppimisen *kokemuksellisuutta*. Oppiminen nähdään kehämäisenä prosessina, jossa tietoa syvennetään, käsitteellistetään, tutkitaan ja kokeillaan. Kokemuksellisessa oppimisessa³ keskeistä on tukea opiskelijoiden persoonallista ja sosiaalista kasvua sekä opiskelijan kehittymistä oppimisensa *reflektoijaksi*. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206–207.) Tunnetuin kokemuksellisen oppimisen malli on ns. Kolbin kehä, jossa oppiminen nähdään muodostuvan omakohtaisen kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja kokeilevan toiminnan spiraalimaisista vaiheista (Kolb 1984). (Kuvio 1.) Reflektio on prosessi, jossa oppija aktiivisesti tarkastelee oppimiskokemuksiaan voidakseen jäsentää uutta tietoa aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa (Helle & Ruoho 2003, 23; Mezirow 1995, 28–29). Myös Ojanen (2006) kuvaa yliopiston tärkeimpänä oppimistavoitteena reflektioivaa työtettä, jossa omista ajattelu- ja toimintatavoista opitaan uutta. Reflektiivisessä työtössä keskeistä on ihmettely, pysähtyminen ja kuuntelu, jolloin opettaja tukee oppijaa tunnistamaan

² Vygotskyn mukaan sisäiset mallit eivät synny pelkästään yksilön mielessä, vaan muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. *Lähikehityksen* vyöhykkeellä tarkoitetaan Vygotskin mukaan, että ihmiset pystyvät muiden ihmisten avulla tekemäänvaativampia asioita kuin heille olisi muuten mahdollista. (Vygotsky 1982, 183–185.)

³ Kokemuksellisella oppimisella tarkoitetaan mm. John Deweyn (1980) ja David Kolbin (1984) näkemystä, jossa oppiminen edellyttää todellista kokemusta. Kokemuksellinen oppimisen teoria on sijoitettavissa sekä *konstruktivistisiin* ja *humanistisiin* oppimisteorioihin, mutta tässä tutkimuksessa sitä käsitellään konstruktivismiin yhteydessä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206.)

tämän omat ajatukset ja tunteet. (Ojanen 2006, 12–13.) Reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi opiskelijan tulee pystyä tarkastelemaan kriittisesti ja huolellisesti uskomuksiaan ja tunteitaan (Mezirow 1995, 28–29). Kokemuksellista oppimista soveltaen opettajan tulee opetustilanteessa keskittyä opiskelijan inhimilliseen kokemukseen ja kykyyn oppia käyttämään sitä reflektoinnin välityksellä hyödyksi oppimisessa. Ojanen tarkentaakin, että kun puhutaan kokemuksellisesta oppimisesta, tarkoitetaan itseasiassa kokemusten reflektointia (Ojanen 2006, 81). Reflektion merkitys perustuu opetuksessa kokemuksellisen oppimisen lisäksi myös transformatiivisen oppimisen⁴ teoriaan, jolla pyritään reflektion avulla tarkastelemaan olemassa olevia tietorakenteita ja käsityksiä kriittisesti. Herman ja Mandell (2004, 49–53) toteavat, että opetuksessa voi erityisesti *kysymysten esittämisellä* edistää opiskelijan itsereflektiota ja näin ollen tukea merkityksellistä oppimista sekä avoimuutta muutoksiin kohtaan.



KUVIO 1. Kokemuksellinen oppiminen kuvattuna Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehän avulla.

Työelämälähtöisyyden korostuessa koulutuksen tavoitteena (ks. luku 2.1) myös oppiteoreettisessa kirjallisuudessa on alettu keskustella työelämävalmiuksia kehittävästä oppimisesta ja opetuksesta. Viimeaikaisissa oppimisen tutkimuksissa todettujen hyvien käytäntöjen mukaan oppimisessa keskeistä ovat oppimisympäristöjen autenttisuus ja työskentely teoreettisen tiedon ja käytännön tiedon

⁴ Transformatiivisella oppimisella (suom. myös *uudistava oppiminen*) tarkoitetaan Jack Mezirowin (1995) luomaa oppimisteoriaa, jossa oppimisen tavoitteena on kyseenalaistaa aiemmin opitut käsitykset. Transformatiivisen oppimisen keskeisenä prosessina toimii *kriittinen reflektio*. (Mezirow 1995.) Transformatiivinen oppimisteoria on sijoitettavissa konstruktivistisiin oppimisteorioihin (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 209).

rajapinnalla (Guile & Griffiths 2001, 113–131; Eraut 2004, 250–254). Tynjälä (2008) on nimennyt *integratiiviseksi pedagogiikaksi*⁵ lähestymistavan, jossa opiskelijat soveltavat teoreettista tietoa käytännön oppimistilanteissa ja vastavuoroisesti reflektivat ja käsitteellistävät käytännön kokemuksiaan teoreettisia käsitteitä hyödyntäen (Tynjälä 2008, 126–127; Virtanen & Tynjälä 2013, 2, 8–9). Oppimisen ideaalina nähdäänkin *ongelmalähtöisyys*, mikä tarkoittaa, että oppimistilanteet tulisi rakentaa aitojen ja käytännönläheisten ongelmien ratkaisemisen ympärille, jossa teoria ja käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden toiminnassa (Helle, Tynjälä, Lonka & Olkinuora 2006, 288–290). Ongelmaperustaisen ja kokemuksellisen oppimisen yhteyteen onkin syntynyt lukuisia pedagogisia malleja ja lähestymistapoja. Näitä malleja tarkastellaan tarkemmin yliopisto-opetuksen käytännön menetelmien yhteydessä luvussa 2.3.

Kuten edellä oleva tarkastelu osoittaa, nykykäsitys yliopiston opettamisesta on ainakin ideaalien ja yliopisto-opetukselle asetettujen tavoitteiden tasolla irtautunut behavioristisesta opettajakeskeisyydestä, josta sitä on aiemmin kritisoitu (ks. Müller 2012; Poikela 2003). Opiskelijälähtöisyyden ideaalin myötä yliopistoissa nähdään aiempaa tärkeämpänä suunnitella opetuksen sisältö ja toteutus opiskelijoita aktivoivilla tavoilla ja kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua, reflektointia ja itseohjautuvuutta. Yliopisto-opetuksessa näkökulma on ainakin oppiteoreettisen tarkastelun valossa siirtynyt opettamisesta oppimiseen ja yksilökeskeisyydestä yhteisöllisen oppimisen painotukseen. Seuraavassa luvussa jäsennetään, miten edellä kuvatut ideaalit näyttäytyvät käytännön opetuksessa ja sen organisoinnissa.

2.3 Yliopisto-opetuksen ideaalit suhteessa käytännön opetukseen

Jotta tutkimuksessa voidaan myöhemmin positoida valmennusta suhteessa yliopiston nykyisiin käytäntöihin, tulee aluksi jäsentää yliopiston pedagogista ja ohjauksellista nykykenttää. Yliopistokirjallisuudessa ja -tutkimuksessa on käyty keskustelua yliopetuksen toteutusmuodoista ja pedagogisista ratkaisuista. Erityisesti *luento-opetusta* on kritisoitu edellä kuvattujen opetuksen ideaalien valossa. Esimerkiksi Öystilä (2003, 69) on argumentoinut, että opetus luento-opetuksen kautta ei tuota oppimista. Öystilä perustelee kantaansa sillä, että vaikka opettaja kuinka ”keskusteluttaisi” opiskelijoita

⁵*Integratiivisen pedagogiikan* ydin muodostuu neljästä asiantuntijuuden elementistä: 1) teoreettisesta, käsitteellisestä tiedosta, 2) käytännöllisestä, kokemuksellisesta tiedosta, 3) itsesääteletiedosta ja 4) sosiokulttuurisesta tiedosta. Integratiivisen pedagogiikan malli ei ole konkreettinen opetusmenetelmä, vaan se on teoreettinen malli optimaalisen oppimisympäristön rakentamisesta. (Tynjälä 2008, 2013.)

toistensa kanssa, tilanteesta puuttuvat oppimisen kannalta olennaiset aito dialogisuus ja reflektio. Lisäksi Mäkinen ja Annala (2011, 68) toteavat, että perinteisissä luentopainotteisissa opetusmuodoissa heijastuu edelleen vanhentunut ajattelutapa, jonka mukaan yliopisto-opetuksessa ei tarvitse huomioida opiskelijoita oppijoina eikä tiedeyhteisön jäseninä.

Edellä kuvatusta kriitistä johtuen luento-opetusta on alettu kehittää ja luento-opetuksen tavoite ja toteutustavat ovat muuttuneet perinteisestä tiedonsiirtomallista. Erityisesti tietoyhteiskunnan aikakautena tiedon helpon saatavuuden vuoksi luennolla ei tulisi käyttää aikaa triviaalin tiedon siirtämiseen, vaan luento-opetuksen tulisi valmistaa opiskelijoita kriittiseen ajatteluun, kokonaisuuksien hahmottamiseen ja laajempaan itseopiskeluun. (Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2009, 236–237.) *Aktivoivassa luento-opetuksessa* opiskelijoille ei tarjota mahdollisimman loogiseksi kokonaisuudeksi jäsennettyä tietoa, vaan opiskelijat aktivoidaan työstämään ja kehittämään kulloinkin kyseessä olevaa aihetta omista lähtökohdistaan (Palonen ym. 2017 40; Murtonen 2017, 171). Luento-opetus tulisi nykykäsityksen mukaan perustaa ongelmanratkaisuun ja toiminnallisuuteen. Tyypillisesti tämä toteutetaan hyödyttämällä luennolla esimerkiksi *case-työskentelyä*, jossa yhdistyvät sekä teoria että käytäntö (Nevgi ym. 2009, 239–241). Luento-opetuksen osalta on esitetty yhä enemmän vaatimuksia myös dialogisuuteen perustuvalle opetukselle. Opetustilanteissa dialogisuutta voidaan käyttää kuvaamaan keskustelua, jossa osallistujista tulee omien kuuntelu- ja ajattelutapojensa tarkkailijoita. Dialogia voidaan hyödyntää luento-opetuksessa joko ”porinakeskusteluissa” tai koko luennon rakenteena. Tulee kuitenkin tiedostaa ero pitkäkestoista työskentelyä edellyttävän dialogin (ks. tarkemmin luku 2.4) ja edellä kuvatun opetustilanteeseen liittyvän dialogin ero. (Koskimies 2017, 251.) Edellä kuvatussa aktivoivassa opetuksessa opettajan roolina on seurata aktiivisesti opiskelijoiden toimintaa, tukea reflektoinnissa sekä antaa opiskelijoille palautetta oppimisestaan (Poikela 2001, 71).

Luento-opetuksen lisäksi myös *pienryhmä- ja seminaariopetus* on viime vuosikymmeninä ollut pedagogisen keskustelun kohteena. Yliopistopedagogisen⁶ tutkimuksen ja kirjallisuuden kentässä onkin luotu uusia pedagogisia malleja, jotka korostavat opettajan ohjaavaa roolia, opiskelijan metataitojen vahvistamista sekä ryhmäprosessin merkitystä. (Lindblom-Ylänne, Nieminen, Iivanainen & Nevgi 2009, 262; Poikela 2001, 110–116; Öystilä 2003, 70–71.) Pienryhmä- ja seminaariopetukseen liitty-

⁶ Yliopistopedagogiikka ei ole vakiintunut käsite kansainvälisessä opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Yliopistopedagogiikkaa vastaa englanninkielessä mm. *teaching and learning in higher education*, sekä sen lyhenne *higher education*, ja *scholarship of teaching*. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 20.)

viä tuoreita yliopistopedagogisia lähestymistapoja ovat *ongelmalähtöinen oppiminen, tutkiva oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen*.⁷ Malleja käytetään sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 268; Neville & Norman 2007, 370–372; Savin-Baden 2000, 20–26.) Yhteistä malleille on, että ne perustuvat yliopiston ideaalien mukaisesti sekä humanistiseen että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joissa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena ja oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja syvenevänä prosessina (Poikela 2001, 72; Repo 2010, 13). Edellä kuvattujen pedagogisten mallien tavoitteena on edistää itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisutaitoja sekä auttaa opiskelijoita kehittymään tehokkaiksi yhteistyön tekijöiksi (Hmelo-Silver 2004, 237–238; Taylor & Milfin 2008, 743–746). Mallien onkin nähty erityisesti vastaavan aikaisempaa työelämälähtöisemmän opetuksen tarpeeseen, sillä mallit korostavat myös työelämän kannalta oleellista teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä (Virtanen & Tynjälä 2013, 9). Opettajan roolina on tukea ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, motivoida opiskelijoita oppimisprosessiin, ohjata opiskelijoita tiedonhakuun sekä antaa opiskelijoille palautetta prosessin aikana. Opettajan tehtävänä on tukea oppimisprosessia esittämällä ryhmälle kysymyksiä, jotka ohjaavat keskustelua keskeisten aiheiden äärelle, auttavat ryhmää täsmentämään ja syventämään perusteluitaan sekä tekemään käydystä keskustelusta jäsennyksiä ja koosteita. (Lindblom-Ylänne, Nieminen, Iivanainen & Nevgi 2009, 267–268.)

Viime vuosikymmenen merkittävä opetuksen käytäntöjä muuttava piirre on opetuksen siirtyminen verkkoon. Verkko-opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa merkittävä osa opiskellusta suoritetaan tietoverkkojen välityksellä. (Löfström & Nevgi 2009, 300.) Poikela ja Portimojärvi (2004, 108) toteavat, että verkko-opetuksessa on havaittavissa pitkälti samoja opetuksen lähtökohtia kuin perinteisessä lähiopetuksessakin, sillä monet opetuksen ideaalit ja hyvät käytännöt ovat siirrettävissä verkkoon. Edellä mainittuja pedagogisia lähestymismalleja onkin hyödynnetty verkkototeutuksien tukena eri koulutusohjelmissa (Löfström & Nevgi 2009, 313; Savin-Baden 2008, 8–12). Korhonen (2004) kirjoittaa, että verkkopohjaiset oppimisympäristöt voivat auttaa opiskelijoita kehittämään työelämän kannalta olennaisia tiedonhaun, oppimaan oppimisen ja itsearviointin taitoja sekä toimimaan joustavasti yhdessä. Tämä kuitenkin edellyttää, että verkko-opetus rakennetaan tukemaan reflektiota, ongelmanratkaisua ja asiantuntijuuden kehittämistä. Verkko-opiskelun organisoinnissa korostuvat oppimisen sosiaalisuuden ja ryhmän vuorovaikutuksen organisointi sekä erilaisten opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden ja lähtökohtien ottaminen huomioon verkon välityksellä annettavassa ohjauksessa. (Korhonen 2004, 184–186.) Verkko-opetusta selvittäneissä tutkimuksissa on kuitenkin selvinnyt, että

⁷Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävän osalta ei ole tarkoituksen mukaista lähteä erittelemään mallien määritelmällisiä eroja, vaan eri lähestymistapoja käsitellään niiden yhteisten lähtökohtien ja periaatteiden kautta. Tässä tutkimuksessa edelläkuvattuja lähestymistapoja käsitellään ongelmalähtöisenä oppimisena.

opetuksen ideaalit eivät aina heijastu opiskelijoiden kokemiin oppimistuloksiin. Verkko-opetusta selvittäneiden tutkimusten mukaan verkko-opetuksen haasteena pidetään yleisesti opiskelijoiden kokemuksia yksinäisyydestä sekä vaikeuksia oman toiminnan suunnittelussa. Opettajan rooli verkko-opetuksessa onkin haastaa opiskelijoita aktiivisuuteen ja ohjata heitä avoimeen vuorovaikutukseen. (Löfström & Nevgi 2009, 301; 308; Nevgi & Juntunen 2005, 46.)

Vaikka edellä nimetyt pedagogiset lähestymistavat korostavat opetuksen ideaalien mukaisesti oppimisen sosiaalista luonnetta ja ryhmän merkitystä, tutkimukset ovat osoittaneet ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen hyödyntämisen olleen vaihtelevaa ja haastavaa. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 70) toteavatkin, että yliopistossa opiskeluryhmät muodostuvat erillisistä yksilöistä, jotka kokoontuvat yhteen yksittäisen kurssin tai tehtävänannon puitteissa, minkä vuoksi todellista yhteisöllistä oppimista ei muodostu. Myös Repo-Kaarento ym. (2009, 110) kuvaavat, että yliopiston opiskelijaryhmät ovat ennemminkin hajanainen joukko ihmisiä kuin kiinteä ryhmä, ja tämän vuoksi yliopiston opiskeluryhmiä kuvaa sitoutumattomuus ja varautuneisuus. Ongelmana *yhteisöllisessä ja ongelmalähtöisessä* pienryhmätyöskentelyssä onkin usein opiskelijoiden haluttomuus toimia ryhmässä ja jakaa asiantuntijuutta (Mikkilä-Erdmann 2017, 90). Hakkarainen (2017, 51–52) selventääkin, että lähtökohdat yhteisölliselle oppimiselle eivät ole yliopistossa aina suotuisat, sillä yliopiston opiskelukulttuuri on edelleen kilpailua ja yksilöllistä suoriutumista suosivaa, mikä luo haasteita yhdessä oppimiselle. Näin ollen yhteisöllisen oppimisen ideaali ja oppimisen sosiaalinen ulottuvuus eivät aina välity parhaalla mahdollisella tavalla käytännön opetuksessa.

Lähiopetuksen määrän väheneminen, verkkopohjaisten toteutusten suosiminen ja luento-opetuksen massoituminen ovat arkipäivää yliopisto-opetuksen organisoinnissa, mikä vaikuttaa opetuksessa käytettäviin menetelmiin ja opetusmuotoihin (Eriksson & Mikkonen 2003, 20–22; Griffiths 2009, 72; Rinne ym. 2012, 18–20). Mäkinen ym. (2012, 9–10) toteavat, että viime vuosikymmenien massoituminen ja korkeakoulupoliittinen kehitys ovat luoneet opetukselle sellaiset puitteet, joissa on vaikea pitää kiinni osallistavasta opetuksesta. Korhonen, Annala ja Kulju (2017) kritisoivat, että yliopisto-opiskelu sisältää edelleen huomattavasti itsenäisesti suoritettavia tehtäviä, tentteihin valmistautumista ja massaluennoille osallistumista, jotka eivät tue opiskelijan kasvamista osaksi tiedeyhteisöön (Korhonen, Annala & Kulju 2017, 9–10). Lähteenoja (2010, 84–87, 224–227) ja Korhonen, Inkinen, Mattson ja Toom (2017, 131) lisäävät, että suomalaisen yliopisto-opetuksen ominaispiirteenä on monilla aloilla edelleen *akateemisen vapauden* periaate, millä tarkoitetaan opintojen etenemistä luento- ja tenttipainotteisesti, jolloin opiskelija voi edetä opinnoissaan ilman kontakteja muihin opiskelijoihin tai opettajiin. Kontaktit akateemiseen tiedeyhteisöön ja henkilöstöön jäävät tämänvuoksi vähäisiksi.

(Korhonen 2017, 95; Korhonen ym. 2017, 130–132; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 23–24.)

Yliopisto-opetusta jäsenettäessä on lisäksi tärkeää ottaa huomioon opetuksen vaihtelevuus ja monimuotoisuus eri tieteenaloilla. Tieteenalan tietorakenne, tutkimusperinne, tieteenalan avainkäsitteet ja näiden tulkinta ohjaavat vahvasti käytännön opetusprosesseja. (Neumann 2001, 135–140.) Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander (2009, 6–9) huomauttavatkin, että opetukselliset lähestymistavat perustuvat useammin tieteenalalla vallitseviin opetustraditioihin kuin oppiteoreettisessa kirjallisuudessa ilmeneviin opetuksen ideaaleihin. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 79) nostavat esiin epäkohdan, että tieteenalakohtaisesti yliopisto-opetusta ja -oppimista on tutkittu verrattain vähän, vaikka opetuskäsitteet ja -menetelmät vaihtelevat tiedekunnittain. Erityisesti teknillisluonnontieteellisen alan opetuksessa on perinteisesti ollut vallalla opettajakeskeinen lähestymistapa, jossa opettajan roolina on jakaa substanssiin liittyvää tietoa ja opiskelijoiden roolina nähdään tiedon vastaanottaminen (Naukkarinen 2006, 155). Opettajakeskeinen lähestymistapa painottuu tyypillisesti luonnontieteellisten alojen opinnoissa, joissa opiskelijoilta edellytetään edelleen kurssin aihealueiden tarkkaa jäsentämistä ja kurssimateriaalin toistamista (Neumann 2001, 138). Teknillisluonnontieteellisen alan opetukselle on ollut tyypillistä faktatietojen testaaminen ja niiden merkityksen korostaminen opetuksessa, lineaarinen opetussuunnitelma (tekniikoiden hallinta lineaarisessa järjestyksessä), metodien vahva painoarvo sekä ammattispesifin osaamisen korostaminen laaja-alaisten taitojen ja osaamisalueiden sijaan (Neumann, Parry & Becher 2002, 408–410). Myös Nevgin, Lindblom-Ylänne & Levanderin (2009, 13–14) tutkimuksessa selvisi, että teknillisillä aloilla opetus oli opettajakeskeisempää kuin muilla aloilla. Nämä tiedealakohtaiset piirteet ovat luoneet haasteita opetuksen kehittämiseen. Tieteenalan *käytäntöyhteisö* (engl. *community of practice*) vaikuttaa myös siihen, missä määrin opiskelu sisältää yksisuuntaisia opetustilanteita, kuten massaluentoja ja kirjakuulusteluja, ja ohjattuja pienryhmäkursseja, kuten pitkäkestoisia seminaareja tai opetus- ja tutkimusharjoittelua. Tieteenalan sosiaaliset käytännöt määrittelevät myös sen, annetaanko opiskelijälähtöisyydelle ja vuorovaikutuksellisuudelle tilaa akateemisessa opiskelussa. (Korhonen & Toom 2017, 135.)

Toisaalta viime vuosina laaditut kehittämishankkeet ovat muuttaneet myös teknillisten alojen opetusta. Itä-Suomen yliopiston kehittämishankkeessa selvisi, että perinteinen teknistä suorittamista korostava laboratoriotyöskentely on muuttunut asiantuntijuutta ja projektityötä suosivaksi. Laboratoriotyöskentelyssä kiinnitetään huomiota hyviin tutkimuskäytänteisiin sekä tulosten raportointiin. (Pietilä, Ryhänen, Mahonen, Palvimo 2013, 66) Myös Almeidan ja Teixeira-Diasin (2011, 148–150) tutkimuksessa sovellettiin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja pedagogisiin malleihin perustuvaa

opetusta laboratoriotyöskentelyyn. Tutkimuksessa perusteella konstruktivistinen oppimisympäristö tuki opiskelijoiden oppimista laboratorio-oppimisympäristössä.

Kaiken kaikkiaan yliopiston opetuksesta käytävä keskustelu osoittaa, että yliopiston opetusta pyritään kehittämään aktiivisesti vastaamaan sekä oppijoiden aikaisempaa yksilöllisempiä tarpeita että työelämästä kumpuavia osaamisvaatimuksia. Opetuksen käytänteiden tarkastelu osoittaa, että oppiminen ja oppimisympäristöt pyritään rakentamaan mahdollisimman ongelmalähtöiseksi ja että teorian ja käytännön suhdetta on pyritty lähentämään. Merkittävää yliopisto-opetuksessa käytävässä keskustelussa ja pedagogisissa malleissa on, että ne korostavat erityisesti ryhmän merkitystä oppimisprosessissa. Myös opettajan roolin nähdään siirtyneen yhä enemmän oppimisen ohjaajaan. Opetuksesta käytävä keskustelu on laventanut opettajan roolia mm. ohjaajaksi, tuutoriksi ja vertaisoppijaksi. Pedagogisten mallien yhteydessä opettajaan on viitattu myös *valmentajan* käsitteellä, mutta käsitteen tarkempaa kuvausta tai roolia ei ole avattu (ks. Tynjälä 2008, 126). Valmentajan rooliin paneudutaan tarkemmin luvussa 3.

2.4 Ohjaus toimintana yliopistossa

Yliopistossa tapahtuvan ohjauksen tavoitteena on ohjattavan tieteellisen ajattelun ja akateemisen asiantuntijuuden kehittäminen (Austin 2009, 175–176; Soini & Pyhältö 2012, 11). Ohjaus on kuitenkin toimintana ja työmenetelmänä monimuotoista, ja ohjauksen yhteydessä käytettävien käsitteiden voidaan katsoa olevan melko selkiintymättömiä (Levander, Kaivola & Nevgi 2004, 171). Ohjauksen käsitteestä, ohjausprosessista ja sen teoreettisista malleista ei ole vielä käyty riittävästi keskustelua yhteisen tulkinnan löytämiseksi (Moitus ym. 2001, 23–24). Suomenkielinen merkitys sanalle ohjaus on niin laaja, ettei englannin kielestä ole helppo muodostaa yksiselitteistä käännettä suomalaiselle korkeakoulutuksen ohjauksen tulkinnalle. Tämän vuoksi ohjauksen käsitettä tulisikin jäsentää sen englanninkielisten rinnakkaiskäsitteiden avulla. Ohjauksella voidaan tarkoittaa yksipuolista tiedottamiseen viittaavaa toimintaa (*giving information*), neuvojen antamista (*advising*), valvovaa ohjaamista (*supervising*), neuvontaa ja ohjantaa (*guidance*), terapiasävytteistä ohjaustoimintaa (*counselling*), ammatillista ohjausta (*mentoring*), avustamista (*facilitating*) tai potentiaalin ja suorituksen maksimointiin pyrkivää sparrausta (*coaching*). (Annala 2007, 37; Lairio & Puukari 1999, 15–18.) Annala (2007, 37) jatkaa, että *guidance* ja *counselling* ovat yleisimmin käytössä ohjausta koskevassa diskursissa käsiteparina, vaikka ne eivät omaa vakiintunutta määrittelyä. Sen sijaan suomalaisessa ohjauskirjallisuudessa *advising*-käsite on sivuutettu sen yksipuoliseen neuvontaan viittaavan merkityksen vuoksi. Ohjauksen termistöä hämmentää myös käsitteistä laaditut toisistaan eroavat suomennokset.

Lindblom-Yläne ja Nevgi (2009, 427–437) nimittäin kääntävät edellä esitetystä poiketen *supervision*-käsitteen opinnäytetyönohjaukseen ja *counselling*-käsitteen yleiseksi ongelmienratkaisuun tähtääväksi ohjaukseksi. Latomaa (2011) lisää kuitenkin tähän, että ohjauksen teorian jäsentymättömyys ei ole ainoastaan suomalaisen kirjallisuuden ongelma, vaan myös kansainvälisen kirjallisuuden perusteella on vaikea hahmottaa, mitä ohjaus on ja miten se eroaa toiminnasta, joka ei ole ohjausta. Ohjauksesta ei ole esitetty selkeää ohjausteoriaa, jonka perusteella ohjaus voitaisiin erottaa omaksi toimintanaan. (Latomaa 2011, 47.)

Ohjaus voidaan käsittää pedagogiseksi toiminnaksi (Vehviläinen 2014, 25–30; Latomaa 2011, 50–55; Ojanen 2009, 10–24; Onnismaa 2003, 9). Erityisesti Latomaa ja Ojanen ovat jäsentäneet ohjauksen pedagogista luonnetta. Latomaan mukaan ohjaus ymmärretään eräänlaisena rajankäyntinä ja liikkumisena pedagogisen toiminnan perusmuotojen – opetuksen, kasvatuksen ja sosialisoinnin – välisessä kentässä huomioiden ohjattavan sen hetkiset tarpeet. Ohjauksessa pyritään ohjattavan maailmankatsomusta, elämäkokemuksia ja toimintaa ymmärtämällä ja tätä tulkintaa ja ymmärrystä ohjattavalle näkyväksi tekemällä mahdollistamaan ohjattavan uusien mentaalisten mallien ja toiminnan kompetenssien sisäistymistä sekä mahdollistamaan vanhojen puutteellisten tai vääristyneiden mallien korjaantumista. (Latomaa 2011, 46, 56–57.) Vehviläinen (2014, 27) puolestaan argumentoi, että ohjausprosessi on aina oppimisprosessi, minkä vuoksi se voidaan nähdä ytimeltään pedagogisena toimintana. Ohjaaja asettuu ohjauksessa ohjattavan kasvu- ja oppimisprosessin palvelukseen. Ohjauksessa käsitellään ohjattavalle tärkeää oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosessia ja pyritään vahvistamaan hänen toimijuuttaan. (Vuorio-Lehti 2017, 227; Vehviläinen 2014; 12; Soini & Pyhäntö 2012, 12–13.) Toisaalta pedagogisen toiminnan näkökulma herättää kysymyksen vapaaehtoisuudesta ja ohjaustilanteen roolien status- ja valtaeroista ohjaajan ja opiskelijan välillä. Onnismaa (2003, 9) korostaakin, että ohjaus on vapaaehtoisuuteen perustuvaa toimintaa, mikä erottaa sen opetuksesta ja muusta pedagogisesta toiminnasta.

Ohjaussuhteen keskeisenä piirteenä pidetään dialogisuutta. Peavy (1999) kuvaakin ohjaussuhdetta yhteistyö- tai liittolaisuutena, jonka pyrkimyksenä on edesauttaa ja tukea ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiensa jäsentämisessä ja ratkaisemisessa. Näkemys painottaa konstruktivistisen lähestymistavan mukaista opiskelijan kokemusmaailman ja identiteetin yhtäaikaisen tarkastelun merkitystä. Dialogisessa suhteessa kumpikin osapuoli voi oppia toistensa kokemuksista. (Peavy 1999, 53.) Dialogisuutta ohjauksen piirteenä korostavat myös Lairio ja Penttinen (2005, 21), jotka määrittelevät ohjauksen olevan dialoginen suhde, jossa opiskelija ja opettaja yhdessä määrittävät ohjauksellisen ongelman, jonka ratkaisusta opiskelija itse on vastuussa. Dialogisessa ohjauksessa keskeistä on luopua suorasta monologisuudesta ja suorien vastausten antamisesta ja pyrkiä luomaan

oppimiselle avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa tasa-arvoinen ajatusten ja tiedon jakaminen on mahdollista. Dialogisen keskustelun peruselementeiksi mielletään läsnäolo, avoimuus, pyrkimys toisen ymmärtämiseen, aito kuuntelu ja kysymysten esittäminen. (Bohm 1996, 6–17; Isaacs 2001, 38–40, 63; Laine 2009, 59– 62.)

Ojanen (2006, 71–84) korostaa dialogin lisäksi *reflektiota* syvällisen ajattelun välineenä ohjauksessa. Reflektion avulla voidaan herättää valmennettavan tietoisuus hänen omien uskomustensa ja oletustensa esiin nostamiseksi. *Kysymysten esittäminen* toimii ohjauksessa reflektion välineenä. Kysymyksillä voidaan herättää opiskelijoissa kriittistä ajattelua ja auttaa opiskelijaa löytämään omat tavoitteensa. Dialogisen suhteen ja reflektion kannalta hyvien kysymysten esittäminen nähdään parempana vaihtoehtona kuin suora ohjaus (Laine 2009, 59–62).

2.5 Yliopisto-ohjauksen prosessit ja käytännöt

Yliopistossa ohjauksen toimijoiden joukkoa kuvaa moninaisuus⁸. Ohjauksen yhtenä olennaisena haasteena voidaan pitää ohjaustehtäviä hoitavan henkilöstön tehtäväalueiden ja vastuunjaon selkiintymättömyyttä ja nimikkeistön kirjavuutta. (Moitus ym. 2001, 29.) *Pedagogisella ohjauksella* tarkoitetaan yliopistossa opetus- ja tutkimushenkilökunnan antamaa ohjausta, joka tähtää opiskelijan itsensäätelytaitojen ja toimijuuden lisäämiseen. Pedagogisen ohjauksen prosesseja ovat opinnäytteiden ohjaus, hops-ohjaus, opettajatuutorointi, työelämäohjaus sekä muut epäviralliset vuorovaikutustilanteet. (Vuorio-Lehti 2017, 225.) Luvussa käsitellään pedagogista ohjausta koskevia näkökulmia, sillä ne ovat tutkimuksen kohdejoukon kannalta oleellisia ohjauksen näkökulmia. Tutkimuksen ulkopuolelle rajataan hallinnollinen ohjaus, kuten hallinnolliset neuvontapalvelut, yleinen opintoneuvonta, opiskelijatuutorointi sekä kansainvälistymiseen liittyvä ohjaus.

Yliopiston tehtävä on tarjota opiskelijoille sellaista ohjausta, joka vahvistaa opiskelijan tieteellisen sivistyksen, kriittisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä (Soini & Pyhältö 2012, 11). Yliopiston ohjaus perustuu käsitykseen ohjauksen holistisuudesta⁹. Holistisuuden eli kokonaisvaltaisuuden kautta ohjauksessa otetaan huomioon ohjauksen eri osa-alueet. Mallin avulla pyritään

⁸ Ohjausta ja neuvontaa toteuttavat monet eri toimijat kuten opettajat, opiskelija- ja opettajatuutorit, amanuenssit, opintoasiainpäälliköt, opintoneuvojat, KV-yksikkö, ura- ja rekrytointipalvelut tai YTHS (Lairio & Penttinen 2005, 25). Opiskelijoiden ohjausta toteuttavat monet tahot, kuten yliopiston keskushallinto, tiedekunnat ja laitokset (Ala-Nikkola & Huhtala 2005, 142).

⁹ Näkemys ohjauksen holistisuudesta perustuu alun perin Watts & van Esbroeck (1998) jäsenyykseen, jossa opiskelijan ohjaustarpeet voidaan jakaa kolmeen ohjauksen tehtäväalueeseen: opiskelun ohjaukseen, uranvalinnan ohjaukseen ja persoonallisen kasvun tukemiseen. (Watts & Van Esbroeck 1998, 176–180; Laurio & Puukari 1999, 69.)

kiinnittämään ohjauksen lähtökohdat opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä lisäämään opiskelijoiden itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Ohjauksessa tulisi huomioida kaikkien osa-alueiden tarpeet opintopolun eri vaiheissa sekä asiantuntijaverkoston jakaminen moniammatillisen verkostoajattelun mukaisesti. (Ala-Nikkola & Huhtala 2003,144; Lairio & Penttinen 2005, 24; Watts & Esbroeck 1998, 179) Holistisen ohjausnäkökulman perusteella *pedagoginen ohjaus* kuuluu ensimmäiseen ohjaustahoon. Opetushenkilökunnan tarjoama ohjaus painottuu holistisen ohjausmallin mukaan selkeästi opiskelun ohjaukseen, vaikka siihen saattaa sisältyä jossain määrin uraohjausta sekä kasvun ja kehityksen tukemista. (Lairio & Puukari 1999, 20–25.) Eri ohjaustahojen antamaa ohjausta voidaan verrata myös laadullisesti: oppimisprosesseihin sisältyvää *pedagogista ohjausta* ovat oppimisprosessin ohjaus (guidance, tutoring) sekä oppimisen ohjaus (guidance, supervising), kun taas tukipalveluiden tarjoama ohjaus ja neuvonta muodostuvat hyvinvointiohjauksesta (counselling) sekä neuvonnasta (advising, giving information) (Annala 2007, 37). Holistisen ohjausmallin tausta-ajatukseksi toimii opetushenkilökunnan aktivoiminen entistä tiiviimmin opiskelijan ohjaukseen eri osa-alueissa (Lairio & Penttinen 2005, 25). Yliopiston akateemiseen perinteeseen on nimittäin aiemmin katsottu kuuluvan, ettei opettajan ole juurikaan tarvinnut vastata opiskelijoiden opintojen etenemisestä tai kantaa huolta heidän henkilökohtaisista elämäntilanteistaan (Kaukiainen & Tuominen 2017, 148; Levander, Kaivola & Nevgi 2004, 175).

Yliopistossa ohjauksessa toimijoiden moninaisuuden lisäksi myös ohjausprosessit ovat moninaisia. Vehviläinen (2014, 67) kirjoittaa, että akateeminen ohjaus on muuttunut modernissa massayliopistossa. Opiskeluun kohdistuu enemmän vaatimuksia ja tulospaineita, opiskelijat vaativat yhä eriytyneempiä asioita ja ohjaajien työpaine on kasvanut. Ohjauksella voidaan vaikuttaa muun muassa opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen, akateemiseen kasvuun, opintojen sujumiseen ja työllistymiseen. (Mäkinen & Annala 2011, 68–70.) Yliopistoissa saatu ohjaus kohdistuu konkreettisesti mm. opintosuorituksiin liittyviin asioihin, hopsin laadintaan ja opinnäytetyön ohjaukseen (Annala 2007, 42; Fast 2003, 176; Liimatainen ym. 2011, 40–43). Vehviläinen (2014, 68) huomauttaa, että erityisesti hops-ohjaus ja uraohjaus ovat yliopistossa suhteellisen uusia ohjausmuotoja ja ohjaushenkilökunnalta onkin edellytetty nopeaa uusien ohjausmuotojen omaksumista.

Ohjauksen laadulliset odotukset vaihtelevat opintojen aikana. Ohjaustarpeet muuttuvat opintojen edetessä informaatiosta ja neuvonnasta kohti konsultoivaa ohjausta. Laadullisesti muuttuvat ohjaustarpeet johtuvat opiskeluvaiheen lisäksi opiskelijan muuttumisesta sekä ohjauksen erilaisista konteksteista opintojen aikana. (Annala 2007, 98; Creamer 2000, 29; Mikkilä-Erdmann 2017, 92.) Crea-

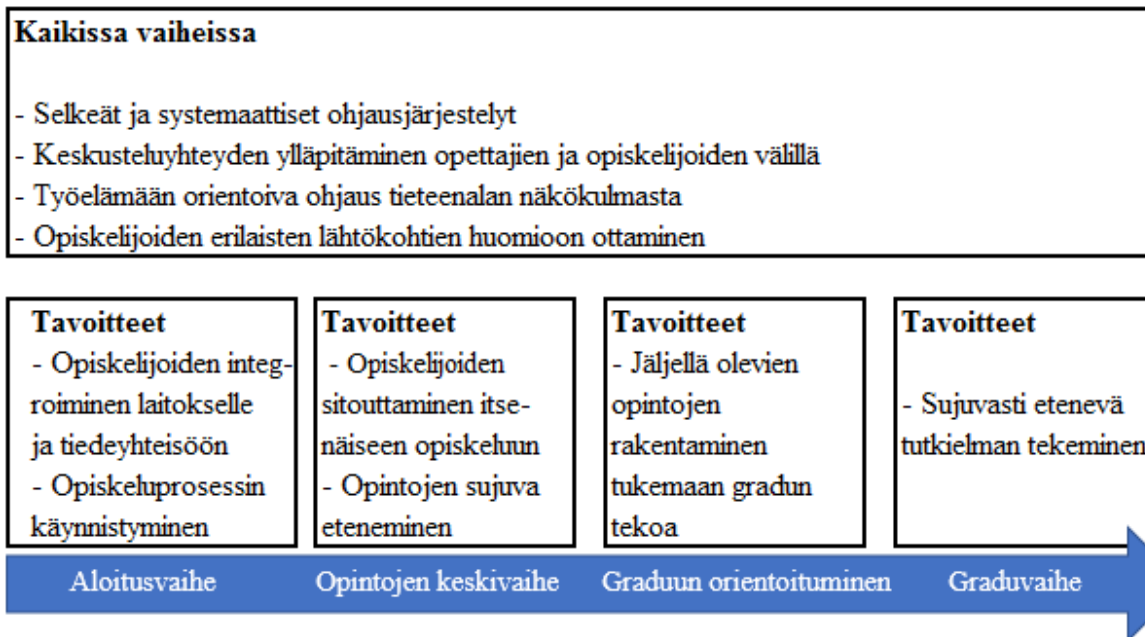
mer (2000, 29) kuitenkin jatkaa, että vaikka opintopolku etenisi opiskelijoilla kutakuinkin yhdenmukaisina vaiheina, opiskelijoiden heterogeenisuus sekä vaihtelevat orientaatiot opiskeluun muodostavat erilaisia ohjaustarpeita. Myös Kettunen & Vuorinen (2011) kirjoittavat yhä kirjavimmista ohjaustarpeista. Erot opiskelijoiden tiedollisissa ja taidollisissa valmiuksissa ovat kasvaneet, minkä vuoksi yliopiston ohjaajat ovat kokeneet tarvetta kehittää ohjausta huomioimaan, tunnistamaan ja mitoittamaan entistä tarkemmin yksilöllisemmät ohjaustarpeet. (Kettunen & Vuorinen 2011, 12.)

Ohjaus kohdistuu erityisesti opintojen nivelvaiheisiin eli opintojen alkutaipaleelle, opinnäytetyön aloitukseen ja laadintaan sekä työelämään siirtymiseen (Vehviläinen 2014, 67). Fast (2003, 176) kuitenkin korostaa, että nivelvaiheiden lisäksi koko opiskelun ajan on taattava systemaattiset ohjausjärjestelyt, keskusteluyhteyden säilyminen opettajan ja opiskelijan välillä sekä tieteellisen kirjoittamisen ja argumentoinnin harjoittelu. Myös Moitus ym. (2001, 44) korostavat, että ohjausta on tärkeää lisätä erityisesti opintopolun keskivaiheessa, johon liittyy paljon valinnanpaikkoja ja tulevaisuuden uraan sekä omaan asiantuntijuuteen liittyvät pohdinnat tulevat ajankohtaisiksi. Kuitenkaan opintopolun keskivaiheella ohjausta ei yleensä tarjota aktiivisesti yliopiston tai yksikön taholta (Lai-rio & Rekola 2007, 118). Ohjaukselle on ominaista ajallinen pitkäkestoisuus. Opiskelijan opintoihin liittyvät kasvu- ja oppimisprosessit ovat hitaita esimerkiksi opinnäytteen laatimisessa tai ammatillisessa kasvussa. (Vuorio-Lehti 2017, 227.)

Yksilöllisyys ja dialogisuus nousevat parhaiten esille hops-ohjauksessa. Ohjaajan olennainen tehtävä on auttaa opiskelijaa henkilökohtaisen opintosuunnitelman, eli hopsin laadinnassa. Hopsilla tarkoitetaan opiskelijan kirjallista tutkinnon suorittamisen opiskelusuunnitelmaa, joka perustuu oppiaineen opetussuunnitelmaan sekä tutkinnolle asetettuihin tavoitteisiin. Hopsin tavoitteena on opintojen rakentaminen opiskelijan kannalta mielekkäiksi, suunnitelmallisiksi sekä henkilökohtaiset tarpeet huomioiviksi. (Annala 2007, 24–25.) Hops-ohjauksella pyritään huomioimaan entistä yksilöllisemmin opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet. Hopsin laadinta ei ole ainoastaan opintojen alussa laadittava suunnitelma, vaan hops toimii koko opiskelukaaren ajan muuttuvana ja täydentyvänä opintosuunnitelmana. (Fast 2003, 178; Levander, Kaivola & Nevgi 2004, 186.) Hops-ohjauksella onkin pyritty vastaavan *holistisen* ohjauksen vaatimuksiin. Laajassa tulkinnassa hops-ohjaus kattaa myös ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen. (Annala 2007, 26, 42.) Lisäksi hops-ohjauksella voidaan tukea uuteen instituutioon sosiaalistumista ja yhteisön tapojen ja normien oppimista (Korhonen & Hietava 2011, 58–59). Hops-ohjaukseen liittyy läheisesti opettajatuutoroinnin toimintamalli, jota on kehitetty yliopistoissa 1990-luvulta lähtien. Opettajatuutori tai hops-ohjaaja

on akateemiseen henkilökuntaan kuuluva opettaja tai tutkija, jonka tehtävänä on auttaa ja tukea opiskelijaa hänen opiskeluprosessissaan tieteenalalla sekä auttaa häntä sosiaalistumaan tieteelliseen yhteisöön ja miettimään tulevaan ammattiinsa liittyviä asioita. Opettajatuutoroinnin kautta opiskelijoille pyritään takaamaan lähituki heidän opintojensa ajaksi. (Vuorio-Lehti 2017, 234; Heikkilä, Mikkonen, Nieminen & Vehviläinen 2011, 372–375; Annala 2007, 42.)

Hopsin lisäksi erityisesti opinnäytetyön tekeminen koetaan lisäksi prosessina, joka vaati koko prosessin ajan ohjauksellista tukea (Liimatainen ym. 2011, 40–43). Jo kandidaatti- ja pro gradu -seminaarien suunnitteluvaiheessa opiskelijat toivovat systemaattista ja orientoivaa ohjausta opinnäytteen suunnitteluun ja aloittamiseen. Keskeistä ohjauksessa on rakentaa jäljellä olevat opinnot tukemaan opinnäytettä, minkä lisäksi opiskelijoita ohjataan opinnäytteen aiheen valinnassa ja rajauksessa. Opiskelijoiden ohjaaminen tutkimuksen tekoon on opetushenkilökunnan keskeinen ja haastava prosessi. (Fast 2003, 181–182.) Ohjaajan ja ohjattavan erilaisen aseman ymmärtäminen on erityisesti opinnäyteohjauksessa perustavanlaatuinen asia. Ohjaaja on asiantuntija, ohjattava vasta tulossa tieteellisen tutkimuksen pariin. Tämä vaikuttaa ohjaussuhteen dynamiikkaan ja ohjattava odottaakin usein ohjaajalta suoraa apua ja neuvoa. (Latomaa 2011, 51–56; Vuorio-Lehti 2017, 233.) Tutkimuksen ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa jäsentämään tietokäsityksiään, muodostamaan käsityksiä tutkimuksen kohteesta sekä yhdistämään empiiriset havainnot osaksi teoreettista viitekehystä. Opiskelijat tarvitsevat usein myös tukea menetelmäkursseilla oppimiensa tietojen soveltamiseen omassa tutkimuksessaan. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 190–191.) Vehviläinen (2014, 155) kuvaakin opinnäytetyötä ongelmanratkaisuorientaatioon perustuvaksi ohjausprosessiksi, joka alkaa ongelman kuvaamisella, etenee ongelman ja vaihtoehtojen kartoittamiseen ja päättyy ratkaisuvaihtoehtojen pohtimiseen ja tulevan toiminnan täsmentämiseen.



KUVIO 2. Opintojen ohjausprosessit ja tavoitteet opintojen aikana. Mukailtu Fast (2003, 176) pohjalta.

Työelämälähtöisyyden korostuessa yliopiston koulutuspoliittisena tavoitteena (ks. luku 2.1) ohjauskirjallisuudessa esitetään yhä enemmän vaatimuksia uraohjauksen kehittämiseen opintojen aikana. Uraohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvua akateemisiksi asiantuntijoiksi ja edistää yksilöllistä opinto- ja urasuunnitteluun liittyvää päätöksentekoa. Uraohjauksella voidaan edistää opiskelijoiden opintojen sujuvuutta tai työelämään siirtymistä. Erityisesti generalistisilla aloilla, joissa opinnot eivät valmista suoraan ammattiin, opiskelijat kantavat huolta työllistymisestään. (Fast 2003, 178; Vallius-Leinonen ym. 2013, 13–16.) Yliopistokoulutuksen työelämälähtöisyyttä selvittäneissä tutkimuksissa on ilmennyt, että opiskelijat kaipaavat lisää tukea oman ammatillisen identiteettinsä ja urapolkunsä hahmottamiseen (Penttilä 2010, 23; Penttilä & Virtanen, 2011, 176–177). Viime aikoina uraohjausta onkin viety myös opetussuunnitelmaan sisältyvien kurssien sisään. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa toteutetussa KORKO-hankkeessa kasvatustieteen opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus pienryhmäohjaukseen osallistumalla korvata esseetehtävä. Ohjaustapaamisissa opiskelijat jakoivat urasuunnitelmiaan, kehittivät työnhakuasiakirjojaan, laajensivat työnhaun kanaviaan, sekä aktivoituivat työ- ja harjoittelupaikkojen haussa. (Vallius-Leinonen ym. 2013, 12.) Vaikka työelämälähtöisyys opiskelujen ohjauksessa on viime vuosina herättänyt tutkimuksellista mielenkiintoa, merkittävä havainto on uraohjaukseen keskittyvän tutkimuksen vähäisyys. 2000-luvulla on tehty vain yksittäisiä tutkimuksia työelämälähtöisestä opiskelun ohjauksesta, sekä opiskelijoiden yksilöllisistä urahaaveista ja urahuolista korkeasteella. (Jääskelä & Nissilä 2011, 6.)

Siinä missä uraohjaus painottaa opiskelijan tietoisuutta ammatillisten tavoitteiden ja osaamisen jäsentämistä sekä työllistymismahdollisuuksien kartoittamista, voidaan ohjauksen avulla keskustella myös laajemmin työelämästä. *Työelämäorientoidussa ohjauksessa* työn käytännöt ja työkuultuuri ovat oppimisen ja ohjauksen kohteena. Martikainen ja Sivenius (2017) korostavat työelämäorientoituneen ohjauksen merkitystä yliopiston ohjausprosessina esimerkiksi harjoittelujakson yhteydessä. Työelämän tilanteita problematisoimalla ja niistä keskustelemalla voidaan vahvistaa opiskelijan tietoisuutta työelämän vaatimuksista ja ennakoida näin kykyä vastata mahdollisimman autenttisten työelämätilanteiden haasteisiin. (Martikainen & Sivenius 2017, 32.) Korhonen (2005, 125) onkin kritisoinut, ettei ammatillisen kasvun tukeminen tyypillisesti ole kuulunut juurikaan harjoittelun, saati muiden käytännöllisten opintojaksojen tavoitteisiin. Työelämäorientoituneen ohjauksen rooli yliopisto-opetuksessa on kuitenkin jäänyt marginaaliin muissa kuin selkeästi ammattialasuuntautuneilla aloilla. Talvitie, Laitinen-Väänänen & Tikkanen (2002, 206–216) nostavat esille, että työelämä- tai harjoittelujaksojen vähäiset ohjausresurssit saattavat johtaa siihen, että opiskelijat omaksuvat kriittikittömästi perinteiset työtavat ja vallitsevan työkuultuurin. Korhonen (2005, 125) jatkaa, että ohjauksen merkitys työelämäorientaatiota tukevassa oppimisessa on olennainen, sillä ammatillinen kasvu ja kehittyminen edellyttävät opiskelijalta reflektiivistä oppimisprosessia. Yliopistossa uupuvat edelleen ohjaajien ja opiskelijoiden välinen kehittävä työelämäorientoitunut yhteistyö sekä vuorovaikutus työelämän kanssa.

Suomalaisessa ohjauskirjallisuudessa on nähty 2000-luvulla voimakas panostamisen ohjauksen kehittämiseen yliopistossa. Korkeakoulutuksen kentällä toteutetuissa kehittämishankkeissa on pyritty kehittämään mm. opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, lisäämään työelämä- ja uraohjausta sekä kehittämään hops- ja tuutorointimalleja. (Annala, Korhonen & Penttinen 2011, 320–321.) Tästä huolimatta voidaan todeta, että yliopisto-ohjauksen kehittämiseksi on edelleen tarvetta, sillä ohjausta selvittäneissä tutkimuksissa on noussut ilmi, että opiskelijat kokevat ohjaajan ja akateemisen yhteisön edelleen usein etäiseksi. Lisäksi ohjauksellisessa keskustelussa on kritisoitu, että ohjaus keskittyy yliopisto-opintojen alkuun ja valmistumisen kynnykselle, mutta koko opiskelujen aikaiset ja pitkäkestoiset ohjausprosessit ja ohjaussuhteet puuttuvat. Myös erityisesti työelämänäkökulman lisäämiseen ohjauksessa on esitetty opiskelijoiden osalta vaatimuksia. Yliopistokoulutuksen työelämälähtöisyyttä selvittäneissä tutkimuksissa on ilmennyt, että opiskelijat kaipaavat lisää tukea oman ammatillisen identiteettinsä ja urapolunsa hahmottamiseen. Tästä keskustelusta nousee myös tutkimuk-

sen tarve. Tutkimuksessa jäsenetään, minkälaisia mahdollisuuksia valmennuksella on kehittää yliopistossa annettavaa ohjausta. Seuraavassa luvussa tarkastellaankin valmennuksen käsitettä ja menetelmiä edellä esitettyjen opetuksen ja ohjauksen ideaalien ja prosessien valossa.

3 VALMENNUS

3.1 Käsitteiden määrittelyä

Valmennus on tutkimuksen kannalta keskeinen käsite, sillä tutkimuksessa selvitetään yliopiston opetus- ja ohjaushenkilökunnan käsityksiä valmennuksesta ja valmentajuudesta. Tässä tutkimuksessa käytettävät käsitteet tulee määrittellä heti alkuun tarkasti ennen syvempää perehtymistä aiheeseen, sillä ilmiöön liittyvä käsitteistö on yhä varsin jäsentymätön. Valmennukselle ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä ja yhtenevää määritelmää (Downey 2003, 8; Van Nieuwerburgh 2012, 3). Hamlin, Ellinger ja Beattie (2008, 287–288) toteavatkin, että valmennuksen määrittelemine on hankalaa, koska englanninkielisessä kirjallisuudessa valmennuksella on eri tieteenalakohtaisten tulkintojen lisäksi useita alalajeja. Valmennukselle ja sen lähikäsitteille ei ole myöskään vakiintunutta suomenkielistä käsitettä, vaikka sitä on käytetty suomalaisessa keskustelussa useissa eri konteksteissa jo yli kymmenen vuotta. Suomessa valmennuksesta puhuttaessa käytetään sekä valmennus- että coaching-käsitteitä. (Salonen 2016, 264.) Viitala (2007, 84) kirjoittaa, että yhdenmukaisuuden vuoksi suomalaisessa kirjallisuudessa tulisi käyttää suomenkielistä valmennuskäsitettä, sillä myös englanninkielisessä kirjallisuudessa termi *coaching* on pitkälti lainattu urheilusanastosta. Hirvihuhdan (2006, 8) mukaan *coaching* on kuitenkin vakiintunut yleisnimitykseksi yksilön tai ryhmän suorituksen parantamiseen tähtäävälle keskustelupohjaiselle valmennukselle.

Tutkimuksen kontekstissa, Y-kampuksen valmentajavalmennuksessa, pureudutaan sekä valmennuksen ideologiaan että valmentavaan opettajuuteen. Tutkimuksessa käytetään käsitettä *valmennus* kattamaan sekä valmentavan opettajuuden että valmennuksen. Käsitteiden valinta perustuu sille, että käsite *valmentava opetus* ei ammattikorkeakoulupedagogista kirjallisuutta lukuun ottamatta ole yleinen muoto käsitteelle, joten tutkimuksen käsitevalinnalla pyritään huomioimaan paremmin aiheesta löytyvä aikaisempi tutkimus ja kirjallisuus. Tutkimuksessa valmennus käsitetäänkin yleisesti vuorovaikutusmenetelmäksi, joka perustuu luvussa 2.3 esiteltäviin valmentaviin menetelmiin. Huomionarvoista on, että valmennuksella voidaan tarkoittaa myös kahdenkeskistä, pitkäaikaista ja kehitysorientoitunutta keskusteluun perustuvaa valmennusprosessia valmentajan ja valmennettavan välillä. Käsitteiden erottelun vuoksi tutkimuksessa käytetään tällaisesta pitkäaikaisesta interventiosta Hirvihuhdan (2006, 8) määrittelyn mukaista käsitettä *coaching*. Käsitteiden näkökulmaero tulee esiin myöhemmin tässä luvussa, kun valmennusta jäsennetään korkeakoulutuksen kentällä. Tutkimuksen

empiirisessä osassa käytetään lisäksi *valmentavan otteen* käsitettä, sillä Y-kampuksen valmentaja-valmennuksen tavoitteena oli auttaa opetus- ja ohjaushenkilöstöä kehittämään valmentavaa otetta päivittäisessä työssään, ei muodostaa valmennussuhdetta opiskelijoiden kanssa. Lisäksi tutkimuksessa paikoittain käytetään valmennuksesta sekä valmentavasta otteesta yhteisnimitystä *valmentajuus* ilmaisemaan valmentajan toimintaa ja roolia. Tutkimuksessa ei olla ainoastaan kiinnostuneita valmennuksesta tai valmentavasta otteesta opetuksessa, vaan myös ”valmentajana” toimimisesta.

Valmennus on toimintaa, jota toteuttaa valmentaja. ”Valmentaja”- tai ”coach”-ammattinimikettä käyttävien ammatinharjoittajien määrä on kasvanut nopeasti viimeisen vuosikymmenen aikana. *Coach* ja *valmentaja* ovat suojaamattomia nimikkeitä, joita voi periaatteessa käyttää kuka tahansa. Ammattinimikkeitä käyttävien henkilöiden taustat ovatkin usein moninaiset. Ammattinimikkeitä käytetään erityisesti liike-elämässä HR-johtajien, johdon kehittäjien ja konsulttien toimesta, mutta käsite on yleistynyt myös opettajien, psykologien, psykoterapeuttien ja urheiluvalmentajien joukossa. (Bluckert 2004, 53.) Law (2013, 55) määrittelee, että sana valmentaja perustuu englannin kielessä kaksoismerkitykseen. Valmentajasta (engl. *coach*) henkilönä puhuttaessa viitataan tyypillisesti urheiluvalmentajaan. Lisäksi englanninkielinen sana *coach* tarkoittaa myös kirjaimellisesti ”vaunua” – valmentajan tehtävänä on ”kuljettaa” valmennettava kehityksen ja suorituskyvyn uudelle tasolle. Määritelmän voidaan katsoa edelleen kuvaavan valmentajan tehtävää, sillä valmentajan tehtävänä on auttaa valmennettavaa pääsemään nykytilastaan tavoitetilaan. (Hargreaves & Skelton 2012, 123.)

Nykykirjallisuudessa valmentajalla tarkoitetaan yleisesti henkilöä, joka toiminnallaan ja osaamisellaan edesauttaa valmennettavan kehittymistä ja potentiaalın hyödyntämistä. Valmentajan tehtävänä on auttaa valmennettavaa tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan sekä pohtimaan omaa kehitystään (Ulrich 2008, 109–112). Valmentajan roolina on toimia oppimisen fasilitaattorina, eli toisin sanoen valmentajan tehtävä ei ole ratkaista valmennettavan ongelmia vaan auttaa häntä itse päättämään ratkaisuun vahvistamalla valmennettavan onnistumisia (Räsänen 2007, 16–18). Valmentaja on tässä kehitysprosessissa valmennettavan tuki, rinnalla kulkija ja uudenlaisen ajattelun ja toiminnan haastaja (Romana 2007, 118). Kouzes ja Posner (1995, 323) kirjoittavat, että valmentaja on aina avoin oppimiselle. Tehokas valmentaja etsii jatkuvasti tapoja kehittää itseään ja valmennettaviaan. Myös Thorpe ja Clifford (2003, 7) korostavat valmentajan oppimishalua: auttaakseen valmennettavaa kehittymään valmentajan täytyy kehittyä myös itse.

Kansainvälisessä kirjallisuudessa valmennuksen juuret kytkeytyvät organisaatiotieteiden lisäksi filosofiaan, sosiologiaan, antropologiaan ja urheiluun (Theeboom, Beersma & van Vianen 2014). Eri-tyisesti viime vuosikymmenien positiivisen psykologian nousun myötä valmentaminen on liitetty

myös positiiviseen psykologiaan ja valmennuksesta onkin useita tutkimuksia positiivisen psykologian kentässä (Linley, Joseph, Maltby, Harrington & Wood 2011, 41–42; Morris 2013). Salonen (2016, 276) jäsentää, että valmennuksessa on nähtävissä kaksi pääsuuntausta: 1960-luvulta kehittynyt *life coaching*, joka liittyy henkilökohtaisista tarpeista lähtevään valmentamiseen ja 1970-luvulta kehittynyt *business coaching*, jonka painopiste on työntekijöiden kehittämisessä, tavoitteiden saavuttamisessa ja tuloksellisuudessa. Valmennuksen teoreettisen viitekehyksen määrittäminen on haastavaa, sillä valmennuksen juurien hajanaisuuden vuoksi valmennuksesta on olemassa useita määritelmiä ja tulkintoja (Harmaja ja Hellbom 2007, 216; Räsänen 2007, 15).

Johtamisen ja organisaatioiden kehittämisen tieteenaloilla valmennus ymmärretään menetelmänä ja johtamistapana, jolla autetaan valmennettavaa saavuttamaan työssään omia tai organisaation asettamia tavoitteita ja kehittämään ammatillista suorituskyykyään (Parpei 2008; Hirvihuhta 2006, 6). Johtamis- ja organisaatiokirjallisuudessa valmennusta leimaa tulossuuntautuneisuus. Downey (2003, 8), Romana (2007, 118) ja Whitmore (2002, 10, 19) kuvaavat valmennuksen tavoitteeksi kehittää valmennettavan suorituskyykyä ja oppimista sekä auttaa valmennettavaa hyödyntämään koko nykyisen ja vielä käyttämättömän potentiaalinsa. Valmennusta käsittelevä kansainvälinen tutkimus on lisääntynyt merkittävästi viimeisen kymmenen vuoden aikana. Valmennuksesta on laadittu paljon julkaisuja johtamis- ja organisaatiokirjallisuudessa, konsultatiivisessa tietokirjallisuudessa sekä enenevässä määrin myös tieteellisen tutkimuksen kentällä. (Theeboom, Beersma & van Vianen 2014; Barker & Stowers 2010, 363.) Organisaatiokentässä toteutettujen tieteellisten valmennustutkimusten mukaan valmennuksella tai valmentavalla vuorovaikutuksella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia organisaatioihin. Esimerkiksi Theeboomin, Beersman ja van Viasen (2014) toteuttamassa meta-analyysissä selvisi, että valmennuksessa oli positiivisia vaikutuksia työntekijöiden suorituskyykyyn ja osaamiseen, hyvinvointiin, työasenteisiin, sekä tavoitesuuntautuneeseen itsesäätelyyn. Lisäksi valmentajan johtamisen tutkimuskentällä valmentavan johtamistavan todettiin olevan organisaatiossa yhteydessä työhyvinvointiin, roolien selkeyteen ja välillisesti myös työn tehokkuuteen (Kim 2014, 76–77). Huomionarvioista kuitenkin on, että liike- ja organisaatiokirjallisuudessa valmennusta tarkastellaan tyyppillisesti osaamisen kehittämiseen tähtäävänä vuorovaikutusmenetelmänä, mutta käsittelystä puuttuu usein oppimisteoreettinen tarkastelu.

Suomessa valmennuksen käsitettä on käytetty aiemmin suhteellisen vapaasti esimerkiksi urheiluvallmennuksen tai organisaatioiden henkilöstövalmennuksen yhteydessä (Salonen 2016; Räsänen 2007). Viimevuosina valmennusta on kuitenkin myös Suomessa alettu tutkia systemaattisemmin

akateemisesti perusteltuna henkilöstön kehitysmenetelmänä ja esimiestyön vuorovaikutusmenetelmänä (Carlsson & Forssell 2008; Parpei 2008; Räsänen 2007). Lisäksi valmentajan ja valmentavan opettajuuden käsitettä on käytetty myös ammattikorkeakoulupedagogiikan kentällä laadituissa julkaisuissa kuvattaessa työelämälähtöistä ja integratiiviseen oppimiseen perustuvaa opetusta (Helminen 2016, 31; Määttä, Sirkkilä, Hoffrén, Lämsä, & Nyman 2015; Stenlund, Mäkinen & Korhonen 2012). Seuraavaksi esitellään valmennuksen käsitettä kahdesta tutkimuksen kannalta keskeisestä kontekstista: kansainvälisestä yliopistokontekstista sekä aiempien suomalaisten koulukontekstissa tehtyjen avauksien näkökulmasta. Lukujen yhteydessä pyritään jäsentämään valmennusta suhteessa aikaisemmassa luvussa esitettyihin yliopiston opetuksen ja ohjauksen ideaaleihin.

3.2 Valmennus koulutuksen kentällä

Kun puhutaan valmennuksesta koulutuksen kentällä, voidaan puhua yleisesti valmentavasta opettajuudesta, jolloin viitataan valmentavan vuorovaikutuksen menetelmiin tai *valmennuksesta*, jolloin viitataan edellä mainitun lisäksi erityisesti ohjausprosessiin. Valmennuksella ohjausmenetelmänä onkin kasvava sija kansainvälisen koulutuksen kentällä (Van Nieuwerburgh 2012, 3-12). Valmennusprosessi ja sen tavoitteet näyttäytyvät yliopistossa hyvin samanlaisena kuin organisaatiotieteiden parissa. Rhodes (2013, 50–51) on kuvannut valmennusta prosessina, jonka tarkoituksena on lisätä kykyä tuottaa haluttua lopputulosta sekä itseluottamusta siihen, että valmennettavalla on kyseinen kyky suoriutua tehtävästä ja saavuttaa päämääränsä. Valmennusta on kuvattu myös fasilitointiprosessiksi, jossa kokeneempi henkilö esittelee, ohjaa ja tukee kokemattomampaa henkilöä henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kasvuprosessissa (Nolan 2007, 3). Kansainvälisessä kirjallisuudessa merkittävä piirre on, että valmennusta kuvataan lähes yksinomaan kahdenkeskiseksi prosessiksi (Van Nieuwerburgh 2012, 17). Valmennus näyttäytyy kansainvälisessä yliopistotutkimuksessa aiemmin esittämäni käsittejäsentelyn perusteella tyypillisimmin *coachingiksi* (ks. luku 3.1).

Valmennusta on jäsennetty koulutuksen kentällä organisaatiokirjallisuutta enemmän oppiteoreettisista lähtökohdista. Valmennukselle ei ole yhtä selkeää oppimisteoreettista lähtökohtaa, vaan valmennus ottaa vaikutteita monista oppimisteorioista. Valmennusta on jäsennetty niin kokemuksellisen oppimisen, konstruktivististen oppimisteorioiden kuin sosiaalisten oppimisteorioiden lähtökohdista. (Lee 2013, 33) Valmennus on ankkuroitu *humanistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen* (Crow 2012, 234). Pask ja Joy (2007) hahmottavat, että pohjimmiltaan valmennuksen oppimiskäsitys nojaa aiemmin kuvattuun Kolbin (1984) oppimiskehään, jossa keskeistä on oppimisen

näkyväksi tekeminen dialogin ja reflektion kautta. Valmennuksen tavoitteena on valmentavien menetelmien avulla huomioida paremmin oppimisprosessin eri vaiheet. (Pask & Joy 2007, 13, 223–225, ks. luku 2.2.) Kokemuksellisen oppimisen lisäksi valmennus on liitetty myös *transformatiiviseen oppimiseen* (ks. luku 2.2). Myös tässä oppiteoreettisessa lähtökohdassa valmennuksessa keskeistä ovat dialogisuuden ja reflektoinnin prosessit. (Crow 2012, 234; Lee 2013, 35–37.) Valmennus tähtää tässä jäsenyyksessä itsetutkiskelun vahvistamiseen ja tietoisuuteen omista toiminta- ja ajattelutavoista. Valmentajan tehtävänä on fasilitoida keskustelua huomioiden samalla opiskelijan itsensä valitsemat tavoitteet. (Kimsey-House, Kimsey-House, Sandahl & Whitworth 2011, 14) Valmennusta on käytetty transformatiiviseen oppimiseen perustuen ohjausmenetelminä myös kulttuuristen ja tasa-arvokysymysten käsittelyyn (Keane 2014; Middleton 2015). Tällöin valmennuksen pedagogiikka perustuu itsetietoisuuden lisäämisen lisäksi kehittämään kulttuurista sensitiivisyyttä ja kulttuurien välistä viestintää (Middleton 2015). Näin ollen valmennus pohjautuu edellä mainituissa näkökulmissa samoihin oppimisteoreettisiin lähtökohtiin, jotka ovat valtavirtaisia nykytutkimuksen ja oppipsykologian saralla.

Yliopistokontekstissa valmennusprosessi on ohjausmuotona saanut tutkimuksellista jalansijaa erityisesti Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa, Australiassa ja Etelä-Afrikassa (Van Nieuwerburgh 2012, 3). Kansainvälisessä yliopistokontekstiin sijoittuneessa tutkimuksessa käsitteitä ”valmentaja” ja ”valmennus” (*coaching*) on käytetty erityisesti tutkijoiden ja tohtoriopiskelijoiden kohdalla (Keane 2014; Person & Kayrooz 2007; Geber & Visser 2012). Keane (2014) tutki valmennusta tohtoriopiskelijoiden ohjausprosessissa. Keanen mukaan valmennus perustuu luottamukselliseen, dialogiseen suhteeseen valmentajan ja opiskelijan välillä. Etelä-Afrikassa toteutetuissa tutkimuksissa valmentajuuteen liittyy vahvasti myös valtasuhteiden ja rasmin torjuminen, opiskelijoiden toimijuuden lisääminen sekä tasa-arvoisen ohjaussuhteen edistäminen. (Keane 2014, 95–97.) Myös Person ja Kayrooz (2007) ovat jäsentäneet valmennuksen sisältöjä yliopistossa tutkimalla valmennusta opinnäytetyöprosessissa. Valmennus sisälsi heidän tutkimuksensa perusteella kognitiivisten valmiuksien kehittämistä, kannustamista kriittiseen ajatteluun, keskittymistä tietoisuuden tunnistamiseen omista oletuksistaan sekä ongelmatilanteiden käsittelyä ja ratkaisua tutkimuksen tekoon liittyen. Heidän mukaansa opinnäytetyön ohjaukseen keskittyvä valmennus sisältää lisäksi konkreettista neuvomista opinnäytetyöhön laatimiseen (*coaching as directing and advising*). Tällaisia konkreettisia ohjaustoimenpiteitä opinnäytetyöohjausprosessissa olivat palautteen antaminen opinnäytetyön luonnoksesta, ohjaus tutkimuskysymyksen rajaamiseen, ohjaus relevantin tutkimuskirjallisuuden pariin sekä opinnäytetyön muotoiluun liittyvä neuvonta. (Person & Kayrooz 2007, 104–109.)

Valmennus näyttäytyy tässä suhteessa hyvin samanlaiselta kuin luvussa 2.5 kuvatut opinnäytetyön ohjausprosessit yliopistossa.

Suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa valmentavaa opetusta tai ohjausta tai valmennusta (coaching) ei ole tutkittu yliopistokontekstissa. Vaikka suomalaisessa kontekstissa valmennuksesta ei ole kirjoitettu yliopistokontekstista, valmennuksesta on tehty 2010-luvulla avauksia positiivisen psykologian näkökulmasta peruskoulukontekstissa sekä ammatillisen koulutuksen kentällä (ks. Kallio 2016; OSAAVA; Opettajasta oppimisen valmentajaksi -hanke 2011). Kallio jäsentää ”Oppimisen vallankumous – opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi” -teoksessaan, että neuropsykiatrista valmennusta on toteutettu Suomessa yksilötasolla jo pitkään, mutta 2000-luvulla opettajia on alettu laajemmin kouluttaa valmentavaan työhönsä. Kallion näkemyksen mukaan valmentava työote perustuu positiiviseen psykologiaan, positiivisen pääoman vahvistamiseen ja ratkaisukeskeisyyteen. (Kallio 2016, 55.) Myös Salonen (2016, 266) korostaa, että valmentaminen on tärkeä työmenetelmä myös kouluissa työskenteleville. Hänen mukaansa valmentaminen on ennen kaikkea vuorovaikutusmenetelmä. Valmentavassa vuorovaikutuksessa ei tarjota toiselle omaa tietoa, vaan opiskelijan annetaan ratkaista ongelma itse. Opettajien ja ohjaajien tulisi perustaa vuorovaikutus valmennukseen, jotta oppilaiden omat konstruktiot pääsevät kehittymään. Valmennuksen juuret peruskoulukontekstissa linkittyvät konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi positiiviseen pedagogiikkaan ja positiiviseen psykologiaan (Salonen 2016; Kallio 2016). Edellä mainittujen lisäksi valmennuksesta toteutettiin ammatillisessa kentässä ensimmäinen avaus 2011–2012, jolloin Uudenmaan alueen ammatillisessa koulutuksessa toteutettiin valmentavaan opettajuuteen pureutuva OSAAVA-hanke ”UUSI OSAAJA 2: Opettajasta oppimisen valmentajaksi”. Hankkeen raporttien mukaan valmentajan tehtävänä oli toimia oppimisen taustalla, huolehtia opiskelun ilmapiiristä sekä asettaa realistisia tavoitteita sekä ryhmälle että yksilöille. (Opettajasta oppimisen valmentajaksi 2011 - 2012, 37.)

Edellä esitettyjen avauksien lisäksi valmennusta käytetään menetelmänä myös ammattikorkeakoulu-pedagogiikassa. Ammattikorkeakoulussa valmennus perustuu vahvasti *tiimivalmentamiseen*. Ammattikorkeakoulu tarjoaakin erilaisen näkökulman valmennukselle, sillä valmennus perustuu ammattikorkeakoulussa *yhteisölliseen oppimiseen*, jota kyseisessä kontekstissa kuvataan mm. *tiimivalmentamisen, valmennuspedagogiikan ja työelämälähtöisen pedagogiikan* käsitteillä. (Helminen 2016, 17, 31; Leinonen, Partanen, Palviainen 2002, 83; Määttä ym. 2015, 10–12, 20–23.) Käytännössä työelämälähtöinen pedagogiikka, valmennuspedagogiikka ja tiimivalmentaminen ovat synonyymejä alla

tarkemmin kuvatulle opetus- ja ohjausmenetelmälle. Jatkossa tässä tutkimuksessa käytän *tiimivalmentamisen* käsitettä, sillä kyseinen käsite on käytössä tutkimuksen kontekstissa (Y-kampus) kuvattaessa ammattikorkeakoulussa tapahtuvaa valmennusta.

Ammattikorkeakoulussa valmennustoiminta pohjautuu *sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon ja kokemusten tuottajana yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa. Ammattikorkeakouluissa keskeinen oppimismenetelmä on valmennuksellinen: perinteistä opettajaa ei ole, vaan opintojen etenemistä seuraa ja kannustaa *valmentaja*. Ammattikorkeakoulussa käsitys oppimisesta perustuu alun perin Peter Sengen ajatuksiin oppivasta organisaatiosta¹⁰. Oppivassa organisaatiossa oppiminen perustuu *tiimioppimiseen*, jossa oppijat jakavat asiantuntijuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa toiminnan kehittämiseksi. (Leinonen ym. 2002, 40–46, ks. Senge 1990.) Valmennuksessa opiskelijoille luodaan yksilölliset opintopolut heidän omien oppimistavoitteidensa perusteella. Oppimisprosessit etenevät ratkaisukeskeisesti opiskelijoiden voimavarat huomioiden. (Määttä ym. 2015, 10–12; Pakkala 2017, 21–22.) *Tiimivalmentamiseen* perustuvan Tiimiakatemian¹¹ perustajan Johannes Partasen (2012, 81) mukaan valmentajalla on kolme keskeistä tehtävää: oppimisen tukeminen, yhteistyön edistäminen ja välittäjänä toimiminen. Lisäksi valmentajan tulee auttaa avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa. Määttä ym. (2015, 10–12) lisäävät, että valmentajan tehtävänä on mahdollistaa kehitysalusta oppimisprosessille ja opiskelijan ammatilliselle kasvulle. Valmentava opetus ja ohjaus edellyttävät Pakkalan (2017) mukaan valmentajalta hyviä vuorovaikutustaitoja, kohtaamisen taitoa ja tilannetajua. Valmentava opettaja keskittyy kuuntelemaan sekä varmistaa dialogin toimivuuden oppimisryhmässä. Roolissaan valmentaja toimii taustatukena ja antaa osallistujille paljon tilaa oppimistilanteiden keskiössä. Ohjaaja tekee itsensä tarpeettomaksi ja oppijat kehittyvät asiantuntijoiksi. (Pakkala 2017, 23.)

Ammattikorkeakoulussa valmennustoiminnan keskeinen tavoite on vahvistaa työelämälähtöisyyttä. Valmennustoiminta perustuu tässä näkökulmassa vahvasti yhteisölliseen oppimiseen ja integratiiviseen pedagogiikkaan (ks. luku 2). Valmennustoiminnassa oppimistilanteet rakennetaan mahdollisimman aidosti työelämää simuloiviksi, jossa oppijat rakentavat itse omaa oppimistaan yhteisöllisen oppimisen menetelmien avulla valmentajan ohjauksessa. Valmennustoiminnan tavoitteena on tuottaa

¹⁰ Peter Senge (1990) on teoksessaan *Fifth Discipline* kuvannut oppijan organisaation lähtökohtia. Hänen mukaansa viisi oppivan organisaation osa-alueita ovat systeemiajattelu, itsehallinta, mentaalit mallit, yhteisesti muodostettu jaettu visio ja *tiimioppiminen*.

¹¹ Tiimiakatemia on Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteyteen perustettu yrittäjyysyksikkö. Tiimiakatemiassa oppiminen perustuu tiimioppimiseen: opiskelijat muodostavat opiskelijatiimit, joita ohjaa valmentaja. Tiimiakatemia toimii mallina muille valmennuspedagogiikkaa ja tiimioppimista hyödyntäville ammattikorkeakouluille. (Leinonen ym. 2002, 10–11.)

opintojen aikana sellaisia metakognitiivisia taitoja, joiden avulla on mahdollista selviytyä entistä paremmin myös tulevassa työelämässä kehittäjän ja uudistajan roolissa. (Määttä ym. 2015, 11–12.) Valmennus perustuukin ammattikorkeakouluissa pääasiassa käytännön kokeiluihin ja kokemuksiin, joita toteutetaan oikeissa työelämälähtöisissä asiakasprojekteissa tai niitä simuloivissa tilanteissa. Työelämälähtöisessä, yhteisölliseen oppimiseen perustuvassa valmennuksessa keskeistä ovat käytännön tekeminen, sen reflektointi dialogissa yhdessä oman tiimin ja valmentajan kanssa sekä kokemusten jäsentäminen tekemistä ohjaavaksi teoriaksi. Valmennusajattelu perustuu näkemykseen, että konkreettinen projekti ja kokeilu synnyttävät tiimin sisällä halun myös ymmärtää ilmiöitä ja teoreettista viitekehystä tarkemmin. (Leinonen ym. 2002, 23–38; Määttä ym. 2015, 11–12.) Tiimin jäsenten erilaisuus nähdään vahvuutena. Partasen (2012, 110) mukaan valmentajan tulee varmistaa, että tiimi koostuu mahdollisimman erilaisista persoonista ja valmentajan tehtävänä onkin jalostaa erilaisuus oppimisen voimavaraksi.

Edellä esitetty tarkastelu osoittaa, että valmennus saa kontekstista riippuen hyvin erilaisia tulkintoja. Valmennuksen haasteena koulutuksen kentällä pidetään, että valmennuksesta koulutuksen kentällä tehty tutkimus on edelleen niukkaa (Salonen 2016, 284), minkä osaltaan voidaan katsoa vaikuttaneen siihen, ettei yhteistä tulkintaa valmennuksesta ole löytynyt. Lisäksi Fletcher (2012, 26) pitää ongelmallisena, että osa alun perin liiketalouden kontekstista kirjoittaneista teoreetikoista on siirtynyt kirjoittamaan valmennuksesta koulukontekstissa, mikä ei kuitenkaan takaa pedagogisten lähtökohtien riittävää huomioimista kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Vaikka valmennuksesta on ryhdytty kirjoittamaan yhä enemmän koulutuksen kontekstissa, on valmennuksen mallit ja tavoitteet edelleen hyvin liike-elämäorientoituneita. Valmennuksen yhteydessä tuleekin tarkastella valmennuksen malleja ja menetelmiä suhteessa koulutuksen, kasvatuksen ja oppimisen tavoitteisiin ja lähtökohtiin. Valmennuksen haasteena kasvatuksen kentällä on, että kasvatuksen ideaalien mukaan oppimisen tulisi olla prosessi ilman ennalta rajattuja tavoitteita, mikä eroaa tavoiteorientoituneesta valmennuksesta. Koulutuksen kentällä myöskään kilpailu ja suorituskyvyn maksimointi eivät ole olleet oppimisen pääasiallinen tavoite, joten on keskeistä tunnistaa kyseiseen kontekstiin soveltuvat mallit ja menetelmät. Valmennusta ei pidä myöskään tarjota vastaukseksi kaikkiin koulutuksen haasteisiin. (Fletcher 2012, 38.)

Kaikkineen valmennus liittyy keskeisesti koulutuspolitiikan uusliberalisoitumiseen myötä tapahtuneeseen diskurssin muutokseen oppimisessa. Gert Biesta (2006, 19–24) kirjoittaa, että tämä diskursiivaihdos on muuttanut kasvatuksen maailmaa olennaisesti asettamalla kasvatuksen taloudellisen liiketoiminnan ja työelämän määrittelemälle alustalle. Valmennuksen voidaan katsoa liittyvän tähän

kansainväliseen opettamisen ja opettajan asiantuntijuuden syrjäytymisen trendiin yliopistossa. Valmennuksen käsitteellä pyritään pääsemään kiinni sellaiseen tapaan opettaa ja oppia, joka korostaa opiskelijan aktiivista roolia opettajan asiantuntemuksen kustannuksella. Opettaja siirtyy substanssin hallitsijasta fasilitaattorin rooliin. Biestan mukaan tällä roolimutoksella kasvatukselta riistetään sen sivistyksellinen olemus, joka perustuu olennaisesti kasvattajan asymmetrisesti asettamaan kasvatuksen päämäärään. Kun valmennus ilmentää dynaamista, fasilitoivaa ja sparraavaa otetta opiskeluprosesseissa, niin samalla perinteinen opetus sivistysideoineen hämärtyy ja menettää merkitystään. Valmentajuuteen voidaan liittää Wihersaaren (2010, 66–67) kuvaama uusliberalistisen koulutuspolitiikan piirre, jossa ihmisenä kasvun sijasta puhutaan yhä enemmän ammatillisesta kasvusta ja urakavusta. Valmennuksessa korostetaan opiskelijan asettamia tavoitteita, ja työelämää ja kilpailua korostavassa yhteiskunnassa sivistyminen opiskelijan asettamana tavoitteena nousee yhä harvemmin esille.

3.3 Valmentavan vuorovaikutuksen menetelmät

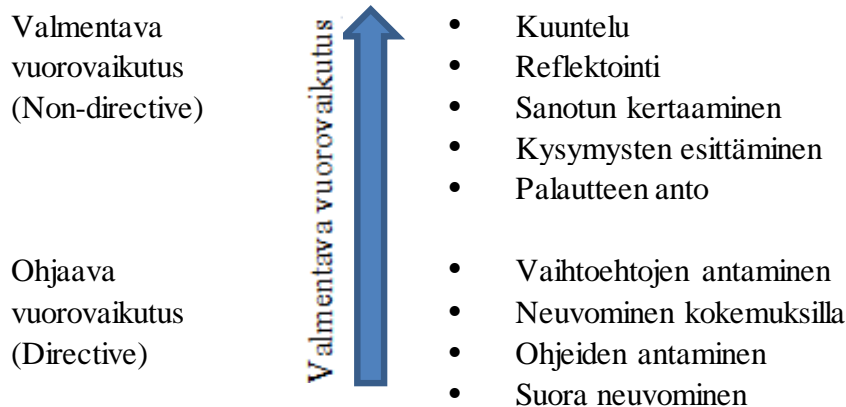
Valmennus perustuu erilaisten valmentavien vuorovaikutusmenetelmien käyttöön. Valmennuksen menetelmät ja prosessit eivät ole kontekstiriippuvaisia, vaan samoja menetelmiä käytetään valmentavan vuorovaikutuksen osana riippumatta siitä, onko kyseessä organisaation henkilöstövalmennus, kansainvälisessä tutkimuksessa toteutettu yliopiston valmennusprosessi vai ammattikorkeakoulupedagogiikkaan perustuva tiimivalmennuksen valmennustilanne. Valmentajan toiminta voidaan kontekstista riippumatta nähdä rakentuvan aktiivisen kuuntelun, kysymysten esittämisen, dialogin ja palautteenannon ympärille. (ks. Flecher 2012; Hirvihuhta 2006; Kallio 2016.) Valmentavan vuorovaikutuksen piirteet on koottu kuvioon 3.

Valmentajan tehtävänä on *kysymysten kautta* auttaa valmennettavaa muodostamaan omat tavoitteensa sekä löytämään keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Kysymysten avulla herätetään myös valmennettavan tietoisuutta hänen omista uskomuksistaan ja ajattelutavoistaan. (Downey 2003, 55.) Kysymyksillä voidaan myös mallintaa mahdollisuuksia ja herättää opiskelijoissa ajatuksia ja oivalluksia, jotka kasvattavat itseluottamusta ja optimismia (Flecher 2012, 32; Parpei 2006, 47). Kysymysten muodolla ja rakenteella on oma merkityksensä valmennusmenetelmänä. Eri kysymystyyppien avulla kysymyksiä voidaan käyttää tilanteesta riippuen ongelman kartoittamiseen, ajattelun herättämiseen tai voimavarojen vahvistamiseen. Valmennuskirjallisuudessa esitetäänkin erilaisia konkreettisia jäsenyksiä eri kysymystyypeistä. Ristikangas ja Grumbaum (2016, 54) jakavat kysy-

mykset kuvaileviin kysymyksiin, reflektiivisiin kysymyksiin, strategisiin kysymyksiin sekä kontekstuaalisiin kysymyksiin. Kallio (2016, 155–164) puolestaan jäsentää kysymykset avoimiin kysymyksiin, voimauttaviin kysymyksiin, tulevaisuuteen suuntautuneisiin kysymyksiin sekä ajattelua haastaviin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista esitellä eri kysymyspatteristoja, vaan voidaan todeta, että yhdistävä piirre eri kysymystyypeissä on, että kysymykset tulee esittää avoimessa muodossa sekä johdattelematta.

Kuuntelu on valmennuksen keskeinen menetelmä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luomisessa. Kuuntelemisen tavoitteena on sekä vastaanottaa tietoa valmennettavalta, mutta ennen kaikkea osoittaa ymmärtävänsä tiedon merkityksen hänelle. Olennaista on se, miten valmentaja kuuntelee ja keskittyy valmennettavan puheeseen ja kertomuksiin. Valmentaja voi tiivistää ja toistaa omin sanoin, mitä hän kuuli puhujan kertovan. Tämä auttaa valmennettavaa selkeyttämään omia ajatuksiaan. (Parpei 2008, 25.) Kuunteleminen vaatii kykyä keskittyä toiseen ihmiseen ja jättää omat tulkintansa ja ennakkoluulonsa sivuun. Valmentajan tulee välttää keskeyttämistä, omien kokemusten esiin tuomista tai vertailua. (Pask & Joy 2007, 116–117.) Kuuntelun merkitys on huomioitu erityisesti valmennusta koskevassa konsultatiivisessa kirjallisuudessa: Salosen (2016, 272) ja Hirvihuhdan (2006, 55–56) mukaan keskittynyt kuunteleminen auttaa valmennettavaa tuomaan ajatuksensa esille, mikä rohkaisee siten valmennettavan itseilmaisua. Kallio (2016, 139) lisää tähän, että kuuntelu vaatii valmentajalta itsehillintää. Tämä tarkoittaa pidättäytymistä neuvojen antamisesta ja keskustelun suunnan määrittämisestä, mikä saattaa Kallion mukaan olla haaste puhumaan tottuneille opettajille ja ohjaajille.

Palautteenanto on valmentavan vuorovaikutuksen menetelmä. Annettavassa paulautteessa tulee huomioida sekä toiminnan lopputulos että varsinainen toimintaprosessikin. Palautteenannossa tulee erityisesti kiinnittää huomiota annettavan palautteen muotoon ja laatuun. (Downey 2003, 85; Whitmore 2002, 134, 136.) Palautteen tulee perustua faktoihin ja sen tulee olla rakentavaa, olennaisiin asioihin keskittävää sekä täsmällistä. Palautteen merkitys valmentavan vuorovaikutuksen menetelmänä perustuu palautteen voimauttavaan vaikutukseen antaa valmennettavalle motivaatiota ja sitkeyttä toiminnan kehittämiseen (Heikkilä 2009, 122–123). Palautteenanto valmentavana työkaluna korostuu erityisesti johtamis- ja organisaatiokirjallisuuden ja tutkimuksen saralla, mikä selitty sillä, että palautteen merkitys korostuu suorituskeskeisen ja tavoitteellisen valmennuksen piirissä (Parpei 2008, 25).



KUVIO 3. Valmentavan vuorovaikutuksen menetelmät. Mukailtu Downeyn (2003) ja yllä esitetyn pohjalta.

Edellä mainittujen vuorovaikutusmenetelmien lisäksi valmentavien keskustelujen runkona voidaan käyttää Whitmoren (2002) GROW-mallia, joka on yksi tavanomaisimmista valmennuksessa käytävistä keskustelutyökaluista. (Palmer & Whybrow 2008; Salonen 2016, 269–274.) Mallin nimi GROW muodostuu englannin kielen sanoista Goal (tavoitteet), Reality (nykytilanne), Options (vaihtoehdot), Wrap up (mitä tehdään seuraavaksi). *Tavoitteiden asettaminen* on merkittävässä osassa valmennusprosessia, sillä tavoitteet muodostavat sen päämäärän, jota kohden lähdetään etenemään. Valmentajan tulee tavoitteiden asetannassa varmistaa, että tavoitteet ovat riittävän haastavia mutta saavutettavissa. *Nykytilanteen analysointi* käsittää valmennettavan nykyisen osaamistason arvioinnin. Valmentajan tehtävänä on kuunnella valmennettavaa tarkasti ja pyrittävä selvittämään, ovatko asetetut tavoitteet sekä realistisia että riittävän haastavia. *Vaihtoehtoja jäsentäessä* valmentajan tehtävänä on haastaa valmennettava miettimään omia tapojaan ja kehittämään uusia keinoja tavoitteidensa toteutumiseksi. Valmennuskeskustelun päättää *toimintasuunnitelma*, jossa määritellään tehtävät ja niiden toteutumisajat, sekä tavoitteiden edistymistä seuraavat arviointi- ja seurantatoimenpiteet. (Downey 2003, 27–31, 100–101; Heikkilä 2009, 108–109; Whitmore 2002.) Flecher (2012, 31) huomauttaa, että vaikka GROW-malli on alun perin laadittu organisaation kehittämisen tarkoitukseen, malli on otettu käyttöön myös koulutuksen kontekstissa.

Lisäksi *mielikuvatyöskentely* ja *tarinallisuus* esiintyvät valmennuksen menetelmänä erityisesti konsultatiivisessa valmennuskirjallisuudessa (ks. Hirvihuhta 2006, 82–86; Kallio 2016, 187–201, Lee 2013, 134–135). Mielikuvien avulla valmennuksessa voidaan käsitellä tunteita tai luoda uutta todellisuutta. Valmennuskeskusteluissa luoduilla mielikuvilla voidaan innostaa, luoda uusia asiayhteyksiä ja analogioita asioiden välille sekä kuvata tilannetta eri näkökannoilta. Mielikuvilla valmentaja voi ruokkia valmennettavan ajattelua. Lisäksi mielikuvat mahdollistavat asioiden näkemisen myönteisessä valossa. (Kallio 2016, 198.) Hirvihuhta (2006, 86) toteaa, että mielikuvien käyttö on erityisen tärkeää negatiivisen ajattelutavan ja kierteen kääntämisessä positiiviseksi. Myös *tarinoiden käyttö* on keskeinen osa valmennusta. Tarinoita tutkimalla voidaan löytää valmennettavan tilanteesta uusia oivalluksia, joiden kautta syntyy ajattelun laajenemista. Tarinoita voidaan hyödyntää myös voimauttavana menetelmänä, etsimällä esimerkiksi epäonnistumisten tarinoista ja kokemuksista myönteisiä puolia. Tarinallistaminen liittyy näin ollen ajattelun prosessien kehittymisen ja valmennettavan motivoinnin lisäksi myös valmennettavan voimavarojen kasvattamiseen ja voimaannuttamiseen. (Kallio 2016, 188.)

Edellä kuvattujen valmentavien menetelmien käytöstä oppimisprosessissa on saatu positiivisia tutkimustuloksia. Valmennustoimintaa hyödyntävät Proakatemia¹² opiskelijat ovat nostaneet valmennustoiminnasta puhuessaan esille henkilökohtaisen valmentaja-opiskelija-suhteen, jota he pitivät tyypillistä opettajasuhdetta läheisempänä ja luottamuksellisempänä. Valmentaja miellettiin helposti lähestyttäväksi kokeneeksi kollegaksi. (Stenlund, Mäkinen & Korhonen 2012, 230–231.) Myös Greenin, Grantin ja Rynsaardtin (2007) tutkimuksessa selvisi, että valmennusprosessi ja valmentavien menetelmien käyttö kehitti opiskelijoissa kognitiivisia valmiuksia, tavoitteellisuutta ja optimismia. Saman havainnon tekivät Geber ja Visser (2012) tutkiessaan valmennusprosessia tohtoriopiskelijoiden opinnäytetyön ohjausprosessissa. Valmennusprosessi kehitti prosessiin osallistuneiden päämääräsuuntautuneisuutta, tavoitteeseen sitoutumista sekä ympäristötekijöiden hallintaa. Vastavasti Keanen (2014) tutkimuksessa valmennus lisäsi opiskelijan kokonaisvaltaista tukea, syvensi itsereflektiota sekä loi tasa-arvoisempaa vuorovaikutusta ohjaajan ja oppilaan välillä.

Toisaalta valmennusta on kritisoitu siitä, että pohjimmiltaan valmennuksessa on kyseessä vanhan toimintatavan uudeltaisesta sovelluksesta (Carlsson & Forssell 2008, 9). Joo (2005, 463–466) on

¹² Proakatemia on Tampereen ammattikorkeakoulun alainen yrittäjyysyksikkö. Proakatemialla kaikki opiskelu tapahtuu tiimeissä yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaan. Tiimien toimintaa ohjaa *valmentaja*. (Partanen 2012; Stenlund ym. 2012.)

todennut, että edellä kuvattuja menetelmiä on hyödynnetty organisaatioiden toiminnassa ja henkilöstöjohtamisessa jo kauan ennen kuin itse termi valmennus keksittiin. Myös Tobias (1996, 87–95) on argumentoinut, ettei valmennus itsessään tarjoa uusia menetelmiä, vaan valmennus tarjoaa ainoastaan vanhoja käytäntöjä uudessa muodossa. Myös yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen teoreettinen tarkastelu osoittaa, että samoja menetelmiä hyödynnetään myös yliopiston opetusta ja ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa. Seuraavassa luvussa tarkastellaankin tarkemmin valmennuksen ja valmentajan suhdetta lähimenetelmiin ja -käsitteisiin.

3.4 Valmennus suhteessa lähimenetelmiin

Kuten edellä esitetty tarkastelu osoittaa, valmennus saa erilaisia tulkintoja kontekstista riippuen. Valmennuksen suhde lähimenetelmiin onkin melko jäsentymätön. Valmennus ottaa paljon vaikutteita lähimenetelmistä, kuten ohjauksesta, mentoroinnista ja opetuksesta (Oti 2012, 356–357; Flecher 2012, 30; Salonen 2016, 267–268). Mertz (2004, 544) ja Crow (2012, 230–233) ovat esittäneet kritiikkiä, että valmentajan käsite ei eroa muista oppimista tukevista rooleista, kuten opettajan, ohjaajan, tuutorin ja mentorin rooleista, sillä kaikki lähimenetelmät perustuvat myös vahvasti dialogiin ja sisältävät kognitiivisen ulottuvuuden. Lisäksi valmennuksen lähimenetelmissä hyödynnetään samoja vuorovaikutusmenetelmiä, kuten kysymysten esittämistä, kuuntelua ja palautteenantoa. Menetelmien vertailu on ylipäättään hankalaa, sillä kirjallisuudessa esitetyt määritelmät ovat usein toisinaan eroavia tai jopa keskenään ristiriitaisia. Myös eri aloilla on vaihtelevia näkemyksiä eri menetelmien sisällöistä ja ominaisuuksista. (Parppei 2008, 25; Parppei 2006, 13.) Seuraavaksi jäsennetään lähemmin valmennusta ja valmentajan toimintaa suhteessa lähikäsitteisiin. Valmennuksen lähimenetelmät on koottu taulukkoon 1.

Kansainvälisissä tutkimuksissa valmennus ja *mentorointi* nähdään hyvin läheisinä käsitteinä. Mentorointia ja tuutorointia käytetään melko väljästi kuvaamaan erilaisia ohjauksen toimintamuotoja. Mentoroinnin lähtökohtana on vanhemman ja nuoremman kollegan muodostama oppimis- ja kasvusuhte. (Annala 2007, 42.) Aivan kuten valmennusta, myös mentorointia käytetään käsitteenä kuvaamaan erityisesti työelämässä tapahtuvaa ohjausta (Jokinen & Sarja 2006, 184–186). Nolan (2007, 3) korostaa käsitteiden läheistä yhteyttä toisiinsa käyttämällä valmennuksesta nimitystä mentorointi-valmennus (engl. *mentor-coaching*). Lee (2007, 686) sekä Allison ja Harbor (2009, 2) kuitenkin erottavat käsitteet toteamalla, että mentoroinnissa painopiste on neuvon antamisessa, kun taas valmennuksessa keskustelun tavoitteena on herättää opiskelijan omaa ajattelua ja auttaa vahvistamaan opiskelijan

omia käsityksiä neuvojen antamisen sijaan. Räsänen (2007, 218) lisää tähän, että siinä missä mento-roinnin tehtävänä on välittää kokemuksellista tietoa, ei valmennukseen katsota kuuluvan lainkaan tiedonsiirtoa. Valmennuksessa tiedon nähdään olevan jo valmennettavalla, mutta valmennuksen ta-voitteena on tuoda se vain näkyväksi. Menetelmällisenä erona voidaankin pitää, että kysymysten esit-täminen toimii keskeisempänä menetelmänä valmennuksessa kuin mentoroinnissa (Flecher 2012, 32). Valmennusta on myös pidetty mentorointiin nähden tyypillisesti epähierarkisempana eikä val-mennus ole yhtä riippuvainen asiantuntijuudesta tai substanssiosaamisesta. Valmennuksessa ei pyritä siirtämään ammattispesifiä osaamista valmennettavalle kuten mentoroinnissa. (Räsänen 2007, 217.) Valmennuksen erottaa mentoroinnista myös aikajänne: mentorointiprosessi on usein valmennuspro-cessia ajallisesti pidempikestoisempi (Carnell, MacDonald, Askew 2006, 3). Flecher (2012, 38) sum-maakin, että valmennuksen haasteena on ollut erottua mentoroinnista, minkä vuoksi valmennusta on-kin pidetty mentoroinnin osa-alueena.

Valmennukselle läheinen käsite on *ohjaus*. Käsitteiden vertailua vaikeuttaa suomenkielisen ohjaus-käsitteen laaja merkitys: käsitteiden rinnakkaisuutta kuvaa, että englanninkielisessä kirjallisuudessa potentiaalinen ja suorituksen maksimointiin pyrkivä valmennus (engl. *coaching*) käännetään suoma-laisessa kirjallisuudessa ohjauksen käsitteeksi (Annala 2007, 37). Vehviläinen (2014, 50) lisää tähän ohjauskäsitteen ylimalkaisuuden: se, mitä ohjauskäsitteen alaisuudessa tehdään, voi hyvinkin olla toisen mielestä valmennusta. Yhteisinä piirteinä ohjauksen ja valmennuksen välillä voidaan katsoa olevan menetelmien kehittämisorientaation, dialogisuuden ja reflektiivisyyden. Merkittävin ero kä-sitteiden välillä on toiminnan tavoitteet ja suhtautuminen prosessin sisältöön: ohjaus keskittyy tyy-pillisesti ennaltaehkäisemään tai ratkomaan haasteita, kun taas valmennus usein määrittellään tähtää-vän suorituksen kehittämiseen. Sekä ohjauksessa että valmennuksessa käytetään pääosin samoja me-netelmiä, kuten dialogia, kuuntelua ja kysymysten esittämistä. Ohjausta on käsitelty tarkemmin tut-kimuksessa luvuissa 2.4 ja 2.5.

Tiimivalmennus perustuu valmentavaan vuorovaikutukseen *opetuksessa*. Tiimivalmentajan tehtä-viin kuuluvat oppimisen ohjaaminen, tiedon jakaminen ja oppimisen etenemisen seuranta. Tehtävät ovat siis käytännössä samat kuin perinteisellä opettajallakin, mutta opetuksen toteutustapa on erilai-nen. Tiimivalmennus ei perustu perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn vaan oppiminen toteutetaan autenttisissa oppimisympäristöissä käytännön ongelmien parissa. Tiimivalmentamisessa oppiminen perustuu *yhteisölliseen oppimiseen* ryhmässä, jolloin vastuu oppimisesta on siirretty opiskelijoille itselleen. Tiimivalmentajat toteuttavat sekä tiimin valmennusta että henkilökohtaista valmennusta.

(Leinonen ym. 2002, 160.) Näin ollen tiimivalmentajan toiminnassa voidaan tulkita yhdistyvän tässä kontekstissa sekä *henkilökohtainen valmennus (coaching)* että *yhteisöllinen oppiminen*. Edellä esitetyn tarkastelun (luvut 2 ja 3) pohjalta voidaan todeta, että tiimivalmentajan rooli ei eroa merkittävästi nykyopettajan roolista, sillä viimeaikaisissa oppimisen tutkimuksissa todettujen hyvien käytäntöjen mukaan oppimisessa keskeistä ovat opiskelijan aktiivisuus ja oppimisen sosiaalinen ulottuvuus. Tiimivalmennus linkittyy yliopiston ideaalien ja käytänteiden valossa *yhteisöllisen oppimisen* lisäksi *ongelmalähtöiseen oppimiseen* ja *työelämälähtöiseen pedagogiikkaan* (ks. luku 2). Valmentajavalmennuksen toteuttajatahon käsitystä valmennuksesta esitellään tarkemmin tutkimuksen kontekstin määrittelyn yhteydessä luvussa 4.3.

TAULUKKO 1. Valmennuksen lähimenetelmät. Mukailtu Flecher (2012) ja Parppei (2006) pohjalta. Sisältö koostettu lukujen 2 ja 3 pohjalta.

	Valmennus (coaching)	Mentorointi	Ohjaus	Tiimivalmennus	Opetus (yliopistossa)
yksilö/ryhmä	yksilö (ryhmä)	yksilö	yksilö/ryhmä	ryhmä (yksilö)	ryhmä
konkreettinen tavoite	kyllä	ei	toisinaan	kyllä	kyllä
dialoginen	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä
neuvoa antava	ei	kyllä	kyllä/toisinaan	ei	kyllä/ei
Menetelmät/ Työkalut	aktiivinen kuuntelu, kysyminen palaute	aktiivinen kuuntelu, kysyminen	aktiivinen kuuntelu, kysyminen	kuuntelu, kysyminen, erilaiset ideoinnin ja suunnittelun ryhmämenetelmät	luennointi, erilaiset aktivoivat ryhmämenetelmät, reflektio

Kuten luvussa esitetty tarkastelu osoittaa, valmennus näyttäytyy hyvin erilaisessa valossa riippuen siitä, minkälaisesta kontekstista ja tavoitteesta käsin sitä tarkastellaan. Valmennus saa hyvin eri tulkintoja ja viitekehyksiä kontekstista ja organisaatiosta riippuen. Johtamis- ja organisaatiokirjallisuudessa suorituskeskeisyys ohjaa valmennuksen tavoitteita ja menetelmiä, kun taas kansainvälisissä yliopistotutkimuksissa valmennuksessa keskeistä puolestaan ovat ohjattavan tietoisuuden kehittäminen sekä opiskelijan toimijuuden lisääminen. Suomalaisessa ammattikorkeakoulussa ammattikorkeakou-

lupedagogiikalle tyypilliset arvot, kuten yrittäjämäisyys, työelämälähtöisyys ja oppimisen kokemuksellisuus puolestaan ohjaavat heidän tulkintaansa valmennuksesta heidän viitekehjyksensä mukaisesti. Valmennusta suomalaisessa yliopistossa tarkastellaan aineiston valossa lähemmin tulosluvussa 5.

Toinen kirjallisuuskatsauksen perusteella tutkimusta suuntaava tekijä oli valmennuksen ja yliopisto-ohjauksen ja opetuksen suhde. Luvun perusteella voidaan esittää, että valmennuksessa näyttäisi olevan paljon samaa kuin nykyisissä yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen lähtökohdissa ja ideaaleissa sekä valmennuksen eri lähikäsitteissä. Suomalaisen yliopistopedagogiikan lähtökohtien ja käytänteiden suhdetta valmennukseen tarkastellaankin aineiston valossa lähemmin tulosluvussa 5. Aineiston avulla pyritään selvittämään, mikä valmennuksessa on nykyisten pedagogisten ja ohjauksellisten ideaalien mukaista ja mikä valmennuksessa on niiden ”yli”, eli mikä tekee valmennuksesta ja valmentajuudesta uuden lähestymistavan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUS- TEHTÄVÄ

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen kohteena on Y-kampuksen toteuttama valmentajavalmennus korkeakoulupedagogiikan muotona. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä valmennukseen osallistuvilla henkilöille oli koulutuksen aikana muodostunut valmennuksesta. Tutkimukseen on muodostettu tutkimuskysymykset, joita tutkimuksessa tarkastellaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia käsityksiä osallistujilla on valmennuksesta käymänsä koulutuksen jälkeen?
2. Minkälaisiin opetus- ja ohjaustilanteisiin eri valmennuskäsitykset liitetään?
3. Minkälaisia kokemuksia ja merkityksiä osallistujat liittävät valmentavan työtteen käyttöönottoon?

4.2 Metodologinen viitekehys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu tutkimuksen perusolettamusten eli paradigmojen määrittely. Näitä ovat ontologiset, epistemologiset ja metodologiset oletukset. (Denzin & Lincoln 2005, 21–27; Metsämuuronen 2008, 10.) *Ontologiassa* tarkoitetaan käsitystä siitä, millainen on todellisuuden olemus ja mitä voimme saada siitä selville. Kysymys koskee siis sitä, millaisia asioita voidaan tutkia: vain olemassa olevasta voidaan saada tietoa ja kaikki muu jää käsittelyn ulkopuolelle. Tutkimus paikantuu *konstruktivismin* tieteenfilosofiaan. *Konstruktivismin* mukaisesti todellisuus koetaan paikallisesti ja spesifisti muodostuneena todellisuutena. Todellisuus nähdään suhteellisena, vaikka osa todellisuudesta saattaa olla jaettua eri yksilöiden kanssa. (Metsämuuronen 2008, 10–12.) Todellisuuskäsitys ilmenee tutkimuksessa esimerkiksi siinä, että haastateltavien käsityksiä on tulkittava suhteellisten todellisuuskäsitysten mukaan, eli tulee huomioida, että todellisuus ja ilmiö voivat näyttäytyä haastatteluun osallistuvilla erilaisina.

Epistemologiassa tarkoitetaan sitä, mitä voidaan tietää ja millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on. Ontologinen ratkaisu vaikuttaa olennaisesti tutkimuksen epistemologiaan, sillä käsityksen tiedon luonteesta tulee olla yhteensopiva todellisuuskäsityksen kanssa. (Guba & Lincoln 2000, 192–193.) Tutkimuksen epistemologia perustuu subjektivismiin. Tutkimusta ohjaavan tiedekäsityksen mukaan

tieto on subjektiivista ja perustuu näin ollen tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen ja tulkinnallisuuteen (Varto 1992, 60). Tutkimuksessa tieto muodostuu siis tutkijan tekemistä tulkinnoista, joihin tutkijan sosiaalisesti tai kulttuurisesti sidonnainen ymmärrys olennaisesti vaikuttaa.

Tutkimus perustuu konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan, mikä näkyy tutkimuksessa myös konstruktivismille tyypillisen hermeneuttisen tulkintakäsityksen muodossa. Konstruktivismiin metodologia perustuu tulkintaan eli hermeneutiikkaan. Konstruktivismiin mukaan tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa tulkintoja todellisuudesta (Metsämuuronen 2008, 12). Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei lähtökohtaisestikaan pyritä tutkittavana olevan toisen täydelliseen ymmärtämiseen, sillä toisen täydellinen ymmärtäminen on konstruktivismiin mukaan mahdotonta. Hermeneuttisessa tarkastelutavassa kohdetta luetaan koko ajan muistaen, että sen maailma on toisen. Hermeneuttista tarkastelutapaa toteutetaan tutkimuksessa hyödyntämällä *hermeneuttisen kehän mallia* aineiston luennassa. Toistuvat aineiston lukukerrat vievät tutkijaa lähemmäs tutkittavan ilmiön todellista luonnetta. (Varto 1992, 90–91.)

Aineiston tulkintaa vaikeuttavat tutkijan esioletukset aiheesta. Tutkija lähestyy ja tulkitsee aineistoa aina jossain määrin omien ennakkokäsitystensä mukaan. (Denzin & Lincoln 2005, 22.) Tulkintaan liittyvänä ongelmana tutkimuksessa pidetään, että tutkija heijastaa omat käsityksensä tutkimukseen tai alkaa lukea tutkittavan kokemusta kuin omaansa (Varto 1992, 60). Tutkijan tuleekin tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta sekä omat premissinsä tutkimukseen, sekä arvioida niiden vaikutusta tutkimuksen toteuttamiseen (Gillham 2000, 27–28). Tutkimuksessa edellä mainittu on toteutettu siten, että tutkimuksessa ollaan tarkasteltu tutkijan tutkijapositiona ja tuotu ennakkokäsitykset esiin tutkimuksessa. Ennakkokäsitysten mukaan valmennus on opiskelijalähtöinen ohjausprosessi, jossa keskeistä on opiskelijan valtauttaminen, tiedon ja oppimisen konstruointi sekä opiskelijan sisäisen potentiaalin löytäminen ja hyödyntäminen. Ennakkokäsityksiin ovat saattaneet vaikuttaa vierailu Y-kampuksen valmentajavalmennuksessa sekä valmentajavalmennusta toteuttavien henkilöiden, Timo Nevalaisen ja Leena Variksen kanssa käydyt keskustelut ja haastattelut. Lisäksi tutkijaposition saattaa vaikuttaa tutkimukseen liittyvä epävirallinen toimeksianto. Aihe-ehdotus tutkimukseen saatiin TAMK:n Y-kampukselta. Yhteistyö Y-kampuksen kanssa on saattanut vaikuttaa tutkimukseen asettamalla premissejä tutkimuksen suhteen. Ennakkokäsitysten vaikutusta tutkimukseen pohditaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä luvussa 6.2.

Laadullisen tutkimuksen paradigman, eli perusolettamusten tarkastelun jälkeen tutkimuksessa tulee valita tutkimusstrategia (Denzin & Lincoln 2005, 23–25). Tutkimusstrategiana toimii tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen juuret juontavat 1900-luvun alkuun, jolloin tapaustutkimusta alettiin toteut-

taa yhteisötutkimuksen, sosiologian ja antropologian kentällä. 1900-luvun alkupuoliskon tapaustutkimusta leimasi vahva kenttätöskentely, ja tutkimusmenetelminä toimivat havainnointi, avoimet haastattelut sekä erilaisten kirjallisten aineistojen (kuten päiväkirjojen) dokumentointi ja kerääminen. (Eriksson & Koistinen 2005, 3–4.) Sittenkin tapaustutkimuksen kenttä on laajentunut ja tapaustutkimuksesta on tullut suosittu tutkimusstrategia esimerkiksi psykologian, kasvatustieteiden, sosiaali-tieteiden, antropologian ja organisaatiotieteiden kentällä (Yin 2014, 4). Tapaustutkimus ei muodosta yhtä metodologista kokonaisuutta, vaan se on tutkimusstrategia, jota tutkijat voivat käyttää yksilöllisellä, kulloiseenkin tutkimusasetelmaan soveltuvalla tavalla (Eisenhardt, 1989, 534). Tapaustutkimusta onkin tehty eri suuntauksissa niin positivistisen, postpositivistisen, tulkitsevan kuin konstruktivistisen tieteenfilosofian kehityksessä (Eriksson & Koistinen 2005, 2; Yin 2014, 17). Tutkimus kohdentuu konstruktivistisen tieteenfilosofian mukaiseen tapaustutkimukseen, mikä heijastuu tutkimukseen muun muassa aiemmin kuvattujen tutkimuksen lähtökohta-oletusten kautta. Tapaustutkimusta on mahdollista toteuttaa sekä laadullisesti että määrällisesti. Olennaisinta tapaustutkimuksessa on keskittyä tapaukseen. (Eisenhardt 1989, 534–535; Stake 2005, 443.)

Kyseinen tutkimusstrategia valikoitui tutkimukseen siksi, että tutkimuksen kohteena olevat valmentajavalmennukseen osallistuneet henkilöt muodostavat ainutkertaisen tapauksen, jota tutkimuksessa pyritään syvällisesti ymmärtämään. Kasvatustieteissä tapaustutkimusta käytetäänkin, kun halutaan selvittää jotakin ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja koetetaan paljastaa tapauksen avulla esimerkiksi ilmiön luonnetta, osallisten kokemuksia, eri toimijoiden roolia, tai muutoksen logiikkaa. Tutkimukseen valitulla tapauksella voi olla merkitystä laaja-alaisestikin, vaikka ensisijaisesti olennaista on paljastaa intensiivistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta. (Gomm, Hammersley & Foster 2000.) Tapaustutkimuksen lähtökohtiin kuuluu tapauksen määrittely. Mikä tahansa ilmiö ei muodosta tapausta, vaan tapauksen piirteinä on jokin rajattu systeemi, joka voidaan erottaa kohtuullisen selkeästi muusta kontekstista. Tyypillisiä tapaustutkimuksen kohteita ovat yksilöt, ryhmät, yhteisöt, suhteet ja organisaatiot. (Stake 2005, 444.) Itse tapauksen ja sen kontekstit rajat eivät kuitenkaan ole tapaustutkimuksessa aina selkeitä. Tutkijankin voi olla vaikea määrittää, mihin tapaus päättyy ja mistä sen ympäristö alkaa, ja mikä on ympäristön merkitys tapaukselle. (Yin 2014, 16.)

Tutkimuksessa tapauksena toimii Y-kampuksen valmentajavalmennuksen yliopistohenkilökunnalle järjestetty pilottiryhmä. Tutkimuksen tapauskohtaisuutta korostaa se, että tutkimuksen kohteena on Y-kampuksen järjestämän valmentajavalmennuksen pilotti, jossa valmentajavalmennus järjestettiin ensimmäistä kertaa yliopiston henkilökunnalle. Tämän perusteella tutkimuksen osallistujajoukko muodostaa ainutlaatuisen tapauksen. Tutkimuksessa tapauksen luonnollisena rajauksena pidettiin alun perin osallistumista kyseiseen valmennukseen. Tapauksen tarkemmassa määrittelyssä tapausta

rajattiin kuitenkin edelleen niin, että tapaukseen sisällytettiin ainoastaan opetus- ja ohjaustehtävissä toimivat osallistujat. Tapauksen rajauksen perusteena toimii tutkimuksellinen mielenkiinto valmennukseen ohjaus- ja opetusnäkökulmasta, jolloin tapaus muodostettiin niistä henkilöistä, jotka ovat tutkimuksen mielenkiinnon ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisia.

Kohteen rajaamisen jälkeen tehtiin valinta tutkimuksessa käytettävästä otannasta. Tutkija muodostaa kriteerit, joiden perusteella otos valitaan. Tutkimuksessa käytettiin tapaustutkimukselle tyypillistä harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija rakentaa tarkat perusteet, jotka ohjaavat tutkittavien valintaa (Eskola & Suoranta 1998, 18). Harkinnanvarainen otanta on perusteltu, kun tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ”mitä” ja ”miten” asia näyttäytyy tietyssä kohteessa ja ”miksi” niin tapahtui (Syrjälä 1994, 23–24). Harkinnanvaraisen otannan kriteerinä tutkimuksessa oli opetus- ja ohjaustehtävissä toimiminen. Perusjoukon pienen koon vuoksi harkinnanvaraista otantaa ei voinut suorittaa muilla kriteereillä. Mikäli opetus- ja ohjaustehtävissä toimivia osallistujia olisi ollut enemmän, tutkimuksen otokseen olisi luonnollisesti voitu valita vain toisessa oppilaitoksessa toimivia henkilöitä, tai valita tietyn tieteenalan opetus- ja ohjaushenkilöstöä. Aineiston suppean koon vuoksi otoksen tarkempi rajaaminen ei ollut mahdollista. Näin ollen riittävän aineiston saamiseksi otokseen oli valittava kaikki valmentajavalmennukseen osallistuneet opetus- ja ohjaustehtävissä toimivat henkilöt, jotka suostuivat haastatteluun ja sitä kautta osallistumaan tutkimukseen.

Tapaustutkimuksen sisällä on mahdollista tehdä jaotteluita eri tutkimussuuntauksiin, jotka eroavat toisistaan muun muassa suhtautumisessaan teorian merkitykseen, tutkijan rooliin ja tulosten yleistämiseen (Stake 2005, 448). Jaotteluiden tarkoituksena on auttaa tutkijaa liittämään oma tutkimuksensa tiettyyn tutkimusperinteeseen ja perustelemaan sen seurauksena tutkimuksessaan toteuttamia menetelmällisiä valintoja (Syrjälä 1994, 16). Tutkimuksessa on piirteitä kahdesta tapaustutkimussuuntauksesta: uutta teoriaa kehittävästä eli eksploraatiivisesta tapaustutkimuksesta sekä kvalitatiivisesta evaluaatiotutkimuksesta.

Eksploraatiivisessa tapaustutkimuksessa pyritään tuottamaan uusia teoreettisia käsitteitä, ideoita ja hypoteeseja. Tutkimuksesta saatuja ideoita ja propositioita voidaan testata myöhemmin joko samassa tai uusissa tutkimuksissa. Tapaustutkimus voi tällöin toimia kartoittavana esitutkimuksena myöhemmin toteutettavalle tutkimukselle, jonka tavoitteena on laajemmin tuottaa yleistettävää tietoa kuvattavasta ilmiöstä. (Eriksson & Koistinen 2005, 13.) Stake (2005, 445) kuvaa edellä kuvattua tapaustutkimusta välineelliseksi tapaustutkimukseksi. Tutkimuksellinen mielenkiinto on tällöin tapauksen yleisissä teemoissa ja teoreettisessa kehittämisessä. Tutkimuksessa eksploraatiivisuus ja välineellisyys tulevat esille tutkittavan ilmiön osalta: valmennus on koulutuksen kentällä Suomessa uusi käsite, josta ei ole tehty aiemmin tieteellistä tutkimusta. Tämän vuoksi valmentajavalmennukseen osallistuneiden

henkilöiden käsitysten tutkiminen toimii ikään kuin ”esikartoituksena” siitä, mitä valmennus voi yliopistokontekstissa olla. Toisin sanoen tutkimus on kartoittava tutkimus uudesta ilmiöstä. Tutkimuksen tapauksessa tarkastellaan valmennusilmiötä tavoitteena muodostaa teoreettista tietoa, joka on ainakin osittain sovellettavissa eri konteksteihin, kuten yliopiston eri tieteenaloille.

Tutkimuksessa on nähtävissä piirteitä myös *kvalitatiivisesta evaluaatiotutkimuksesta*. Tapaustutkimuksen tyyppinä luokitellut Stenhouse (1983) kuvaa kvalitatiivista evaluaatiotutkimusta prosessiksi, jonka myötä tapauksen kohteena olevasta ilmiöstä tai asiasta voidaan keskustella kriittisesti ja määrittellä ilmiön arvo. Evaluaatiotutkimuksessa olennaista on päästä sisälle tutkimuskohteeseen ja tehdä sen perusteella käytäntöä koskevia parannusehdotuksia. (Stenhouse 1983, 21.) Kyseisessä tutkimuksessa evaluaatio ilmenee siinä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita osallistujien kokemuksista ilmiön mahdollisuuksista ja haasteista sekä siitä, miten ilmiö edistää oppimista, ja mitä uutta se tuo opetukseen ja ohjaukseen juuri kyseisessä yliopisto-toimintaympäristössä. Näiden perusteella tutkimuksen johtopäätöksissä esitetään pohdintoja ja parannusehdotuksia valmennuksen käsitteelliseen käyttöön liittyen.

4.3 Tutkimuksen konteksti: Y-kampus ja valmentajavalmennus

Tutkimuksen kontekstina on Y-kampuksen järjestämä valmentajavalmennus. Y-kampuksen tavoitteena on edistää yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä asennetta, luoda pohjaa verkostoitumiselle ja toimia opiskelijoiden ja tulevaisuuden työnantajien kohtauspaikkana (Y-kampus 2016). Osana Y-kampuksen toimintaa ovat Y-kampuksen toteuttamat valmentajavalmennukset, joilla pyritään uudistamaan korkeakoulupedagogiikkaa. Valmentajavalmennuksia on järjestetty vuodesta 2012 lähtien Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyysyksikkö Proakatemia toimista, ja niihin on osallistunut yli kaksisataa Tampereen ammattikorkeakoulun opetushenkilöä. Syksyllä 2016 lanseerattiin valmentajavalmennuksen pilottiryhmät myös Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston henkilökunnalle. Valmentajavalmennuksen järjestävänä tahona Y-kampuksen sisällä toimii Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyysyksikkö Proakatemia. (Varis 2017.) Valmentajavalmennusta koskevissa julkaisuissa ja AMK-tasoisissa opinnäytteissä valmennus on linkitetty yrittäjyyskasvatukseen (ks. Mikkola 2014; Raiskio 2012).

Y-kampuksen valmentajavalmennuksesta laaditussa julkaisussa ”Valmentajaksi valmentaminen koulutus TAMKISSA 2013 – koulutuksen pilottiryhmän ajatuksia ja kokemuksia valmentajuudesta” kuvataan, että valmentamisen ideologiaa voidaan soveltaa opetuksessa ja ohjauksessa monella tapaa. Valmentavan johtajuuden teoriaa voidaan soveltaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Työelämän muutokset haastavat opettajia kehittämään ja muuttamaan toimintatapojaan ja työkulutturiaan entistä avoimempaan ja yhteistyötä korostavaan suuntaan. (Viskari, Kanto & Sahlsten 2014, 21–22.) Valmentajavalmennuksen kouluttaja ja perustajajäsen Mikael Juntunen kuvaa raportissa valmennusta seuraavasti:

Valmentajuuteen kiteytyvät oppimisen tukeminen ja sen mielekkääksi tekeminen. Valmennuksen tavoitteena on opiskelijan ja ennen kaikkea opiskelijatiimin kehittävää toimintaa, sekä oppimispalon synnyttäminen myös oppilaitosympäristön ulkopuolella. Valmennus perustuu Sengen (1999) oppimiskäsitykseen, jossa valmentajan tehtävä on kehittää opiskelijan pitkän aikavälin kykyä ja valmiutta kehittää toimintaansa haluamaansa suuntaan. Valmentajan tehtävänä ei ole siis varsinaisesti opintopolun helpottaminen, opiskeluun liittyvien päätösten tekeminen opiskelijan puolesta, vaan valmentaja auttaa valmennettavaa kasvamaan haasteiden yli, jotta voi vastata yhä vaativampiin haasteisiin tulevaisuudessa. (Juntunen 2013, 12–14.)

Opettajasta valmentajaksi -valmennus koostui kuudesta lähiovetuspäivästä, joissa opetusmenetelminä käytettiin eri fasilitointimenetelmiä kuten dialogia ja erilaisia ryhmätehtäviä. Lisäksi koulutuksen osana toimivat välitehtävät, joihin paneuduttiin lähiovetuskertojen välillä. Opettajasta valmentajaksi -valmennus kesti ajallisesti puoli vuotta. Valmennuksen tavoitteena oli valmentajuuden ideologiaan perehtyminen, valmentajan työkalujen ja menetelmien tarkastelu sekä oman valmennusfilosofian kehittäminen. (Y-kampus 2016.)

Kyseisessä kontekstissa käsitys valmennuksesta perustuu erityisesti edellä kuvattuun näkemykseen tiimioppimisesta ja siihen liittyvästä tiimivalmennuksesta. Proakatemian toimintamallien mukainen tiimioppiminen käsitetään yhteistoiminnalliseksi, vuorovaikutukselliseksi ja vastuulliseksi oppimismenetelmäksi. Opettaja tai ohjaaja toimii tiimin valmentajana ja hänen tehtävänä on oppimisen mahdollistaminen ja tukeminen. Keskeistä tiimioppimisessä ovat oppimisen näkökulmasta kokemusten reflektointi yhdessä sekä tiimin että valmentajan kanssa, kokemusten jäsentäminen tekemistä ohjaavaksi teoriaksi ja opitun soveltaminen tulevissa kokeiluissa. Koulutuksessa kerrottiin esimerkein Proakatemian valmennusmallista ja tiimivalmentajan työstä Proakatemiassa, mutta koulutuksessa ei tuotu esille, että valmennus sopisi vain kyseiseen kontekstiin (Varis 2017). Osa kurssin materiaalista ja kirjallisuudesta keskittyi myös yleisiin valmennuksen menetelmiin, kuten valmennusprosessiin

(coaching), dialogiin, kuunteluun, kysymysten esittämiseen ja palautteenantoon. Varis (2017) jäsen-tää, että valmennusprosessi (*coaching*) on myös Y-kampuksen käsityksen mukaan valmentajuuteen liittyvä osaprosessi.

4.4 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen pohjautuminen *konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan* näkyy myös tutkimuksen aineis-tonkeruumenetelmän valinnassa. Tutkimuksen lähtökohtaoletusten mukaan todellisuudesta on mah-dollista saada tietoa vain *käsitysten* kautta, minkä vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haas-tattelu. Haastattelu on keskustelua muistuttava vuorovaikutustilanne, johon sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, ja jonka avulla välittyvät ajatukset, käsitykset, asenteet ja tunteet. Haas-tattelu eroaa keskustelusta kuitenkin siten, että se tähtää informaatioon: haastattelu on ennalta suun-niteltua ja tavoitteellista toimintaa. Toiseksi haastattelun erottaa tavallisesta keskustelusta myös haas-tattelijan rooli: haastattelu on tutkijan alulle panemaa vuorovaikutusta, minkä vuoksi haastattelu ta-pahtuu aina jossain määrin haastattelijan johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24.)

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta valmentajavalmennukseen osallistuneen yliopiston ope-tus- tai ohjaustehtävissä toimivan henkilön haastattelusta. Haastattelu soveltuu aineistonkeruutavaksi erityisesti, mikäli tutkimukseen osallistuva joukko on suppea, osallistujat ovat tutkittavan ilmiön kan-nalta ”avainasemassa” ja heidän osallistumisestaan ei voida menettää (Gillham 2000, 62). Näin ollen haastattelu on perusteltu aineistonkeruu muoto myös tässä tutkimuksessa, sillä valmentajavalmennus-pilottiryhmän osallistujat olivat tapauksen ja tutkittavan ilmiön kannalta avainhenkilöitä. Tapaustut-kimus edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä (Syrjälä 1994, 14). Omien valmennuskä-sitysten jäsentäminen ja oman opettajuuden ja ohjauskäsitysten pohtiminen ovat myös henkilökoh-taisia kokemuksia ja saattavat näin ollen olla arkaluonteisia osallistujille. Haastattelu soveltuukin aineistonkeruumenetelmäksi, mikäli tutkittava aihe on arkaluontoinen ja sen käsitteleminen ja siitä keskusteleminen vaatii luottamuksellista ilmapiiriä. Ihmiset tuovat kasvokkain tapahtuvassa luotta-muksellisessa ilmapiirissä esiin asioista, joita he eivät paljastaisi anonyymeissä kyselyissä. (Gillham 2000, 62.)

Haastattelun muotona tutkimuksessa toimii teemahaastattelu. Teemahaastattelussa tietoa pyritään saamaan tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä etenemällä haastattelutilanteessa ennalta määrättyjen teemojen kautta. Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun aihepiirit ovat etukäteen suunniteltuja ja tutkija käy kaikki teemat läpi tilanteelle luonteenomaisessa järjestyksessä. Teemat eivät ole

yksityiskohtaisia kysymysluetteloita, vaan laajempia aihekokonaisuuksia, joiden mukaan haastattelussa edetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.) Teemahaastattelu on perusteltu aineistonkeruun menetelmä, sillä etukäteen muodostettujen teemojen avulla haastattelutilannetta on mahdollista ohjata teemojen avulla ja näin ollen varmistaa tutkimuksen kannalta merkittävän tiedon saaminen. Avoimet teemat jättävät myös riittävästi tilaa vastaajille kertoa avoimesti omista käsityksistään ja merkittävänä kokemistaan seikoista, mikä on tutkimusasetelman kannalta oleellista. Tutkimuksen teemoina toimivat 1) taustatiedot, 2) yliopisto, 3) valmennus käsitteenä, 4) opetus, 5) ohjaus, 6) valmennuksen käyttöönotto ja 7) valmennuskoulutuksen arviointi. Teemahaastattelurunko löytyy kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteestä. Varsinaisesta tutkimuksesta päädyttiin poistamaan tutkimuksen johdonmukaisuuden ja koheesion vuoksi teeman 7 käsittely, sillä vaikuttavuuden tarkastelu ei ole tutkimuksen kysymyksen asettelun kannalta olennaista. Haastattelun yhteydessä teemaa kuitenkin käsiteltiin tutkimuksen järjestäjän pyynnöstä, ja osiosta koostettiin valmentajavalmennuksen järjestäjälle erillinen raportti.

Tutkimuksen aineisto kerättiin tammi–helmikuussa 2017. Haastattelujen kesto vaihteli 51 minuutista tuntiin ja 32 minuuttiin keskiarvon ollessa tunnin ja 11 minuuttia. Yhteenlaskettuna haastatteluihin kului yhteensä 9 tuntia ja 40 minuuttia. Haastatteluista kertyi litteroitua tekstiä yhteensä 154 sivua. Haastatellut henkilöt edustivat viittä eri tiedekuntaa. Haastateltavat toimivat Tampereen yliopistolla viestintätieteiden tiedekunnassa, johtamiskorkeakoulussa sekä tietojenkäsittelyn tiedekunnassa ja Tampereen teknillisellä yliopistolla teknillis- luonnontieteellisessä tiedekunnassa sekä talouden ja rakentamisen tiedekunnassa. Haastatteluun osallistuneiden henkilöiden työ-, ohjaus- ja opetuskokemuksen määrä yliopistolla oli hyvin vaihteleva. Kokemuksen määrä vaihteli seitsemästä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Haastatteluun osallistuneiden henkilöiden tehtävänimikkeet vaihtelivat tohtorikoulutettavasta professoriin.

Haastattelutilanteet etenivät hyvin ja niissä vallitsi avoin ja rento ilmapiiri. Haastattelut toteutettiin rauhallisissa tiloissa vastaajien työhuoneissa tai haastattelua varten varatuissa ryhmätyötiloissa. Haastattelupaikkojen valinnalla pyrittiin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rento ja luottamuksellinen. Haastattelutilanteissa vallinnut ilmapiiri oli tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta, sillä Åkerlindin (2005, 117–118) mukaan vain avoimella ja luottamuksellisella ilmapiirillä on mahdollista lähestyä tutkittavien vähänkään syvempiä tai henkilökohtaisempia käsityksiä ilmiöstä. Haastattelutilanteessa avoimuuteen pyrittiin sillä, että kysymysten sijaan haastateltavia pyydettiin ”kertoamaan” ja ”kuvailemaan” asioita. Täsmenävät kysymykset esitettiin tavallisesti kysymysmuotoisina, mutta niissäkin pyrittiin esittämään kysymykset avoimina, ja välttämään kysymyksiä, joihin voidaan vastata kyllä tai ei.

Tutkimuksen analyysimenetelmänä toimii laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa etsitään merkityksiä tekstistä. Sisällönanalyysi mahdollistaa näin ollen monenlaiset aineistot, kuten dokumentit, haastattelut, päiväkirjat tai raportit. (Krippendorff 2013, 25–30.) Tutkimuksessa sisällönanalyysin kohteena toimivat haastatteluista laaditut litteroinnit. Sisällönanalyysin juuret juontavat 1950-luvulle kvantitatiiviseen tutkimukseen, jolloin sisällönanalyysia tehtiin laskeamalla sanojen määrällistä esiintyvyyttä aineistossa. Kvantitatiivista sisällönanalyysia esitettiin vastaukseksi historiallisten ja sosiaalisten ongelmien systemaattisemman ja objektiivisemmän tutkimustavan kysynnälle. Sittemmin sisällönanalyysiä on käytetty myös laadullisessa tutkimuksessa erityisesti hoitotieteissä ja kasvatustieteissä. (Franzosi 2007.) Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistoa käsitellään eritellen, tiivistäen ja jäsentämällä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Sisällönanalyysiin liittyy myös aina tulkinnan vaihe ja tutkimuksen asettaminen aikaisemman tutkimuksen kenttään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–110; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9-36). Laadullinen sisällönanalyysi on konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan perustuva hermeneuttinen menetelmä, eli tutkijan sosiaalisesti tai kulttuurisesti sidonnainen ymmärrys ja ennakkokäsitykset nähdään tutkimukseen vaikuttavana tekijänä (Krippendorff 2013, 17).

Laadullinen sisällönanalyysi voi olla niin aineisto- kuin teorialähtöistäkin. Teorialähtöisessä analyysissä teoria ohjaa aineistosta tehtäviä tulkintoja niin, että päättelyn logiikka on yleisestä yksittäiseen. Aineistolähtöistä analyysia ohjaa aineisto, ja päättelyketju etenee yksittäisestä yleiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tutkimuksessa noudatettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, mikä tarkoittaa, että aineistoa käsiteltiin ilman ennalta määriteltyjä luokitteluja tai teoreettisia malleja. *Puhtaassa aineistolähtöisyydessä* tutkija etenee aineistossa täysin ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia (Eskola & Suoranta 1998, 151–152). Tutkimuksessa ei noudatettu näin voimakasta induktiivisuutta, vaan kirjallisuus ja tutkijan aiemmat käsitykset ovat ohjanneet havaintojen tekemistä aineistosta.

Tutkimuksen sisällönanalyysi perustuu Graneheimin ja Lundmanin (2004) sekä Tuomen & Sarajärven (2009) jäsennyksiin sisällönanalyysin vaiheista ja käsitteistä. Sisällönanalyysin alussa tutkijan tulee määritellä, miten hän etsii aineistosta informaatiota. *Ilmisisältöihin* keskittyvä tutkija tarkastelee haastatteluja puheen tasolla, jolloin tutkija keskittyy aineistossa näkyvään, selkeään tietoon. Vaihtoehtoisesti tutkija voi etsiä aineistosta *piilosisältöjä*, jolloin tutkija pyrkii eksplikoimaan rivien väliin jäävää informaatiota. (Graneheim & Lundman 2004, 106.) Tutkimuksessa aineistossa keskityttiin ilmisisältöihin. Ilmisisältö on tutkimuksessa perusteltu sisällönanalyysin kohde, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vastaajien muodostamista käsityksistä ja näkemyksistä, mitkä ovat mahdollista selvittää ilmisisällön perusteella. Tämän perusteella myös tutkimuksen litteroinnin tarkkuutena käy-

tettiin sanatarkkuutta. *Analyysiyksiköksi* voidaan valita yksittäisiä sanoja, ilmaisuja tai lauseita. Analyysiyksikön tulee olla tarpeeksi laaja käsiteltäväksi kokonaisuutena ja tarpeeksi pieni, jotta on mahdollista pitää analyysiprosessissa mielessä tutkimuksen konteksti merkitysyksiköitä varten. (Graneheim & Lundman 2004, 106; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–112.) Tutkimuksessa analyysiyksiköt muodostuivat sisällön mukaan sekä yksittäisistä sanoista, lauseista että laajemmista ilmaisuista.

Laadullisen sisällönanalyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa eriteltiin *merkitysyksikköihin*, joista muodostettiin tiivistettyjä ilmauksia aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Merkitysyksikkönä toimivat litteroidut tekstikatkelmat, joissa haastateltavat ilmaisevat yhden asiasisällön. Tiivistetyissä ilmauksissa haastattelupuheen katkelma tiivistetään ydinsisällöltään ytimekkääseen muotoon. (Graneheim & Lundman 2004, 106.) Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat tätä analyysivaihetta aineiston redusoinniksi. Keskeistä kyseisessä analyysivaiheessa on, että aineistoa pelkistetään tutkimusongelman kannalta oleellisiin kysymyksiin. Redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen ja samalla aineistoa tiivistetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105-112.) Tässä vaiheessa analyysiä tutkittavien valmentajuuteen liittyvät alkuperäiset ilmaukset taulukoitiin vastaajakohtaisesti erikseen eri aineistodokumenteista. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut yksittäisen henkilön valmennuskäsityksen kuvaaminen, sen jälkeen kaikkien tutkittavien pelkistetyt ilmaukset ja alaluokat yhdistettiin samaan taulukkoon. Alla esimerkki kyseisestä vaiheesta aineiston analysoinnissa. Aineistosta löytyi kaikkiaan 301 merkitysyksikköä.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston merkitysyksiköistä, tiivistetyistä ilmauksista ja koodauksesta. Mukailtu tutkimukseen Graneheimin ja Lundmanin (2004) mallin pohjalta.

Merkitysyksikkö	Tiivistetty ilmaus	Alaluokka/Ryhmä
Ja kysyis mieluummin et miten sää oot itte ajatellut tosta asiasta ja kuinka sää oot aatellu sen hoitaa eikä sanois et sun kannattais varmaan	kysyä opiskelijan ehdotusta asian ratkaisemiseksi sen sijaan että ehdottaa omaa ratkaisua	kysymysten esittäminen
mä voın näyttää että mistä voi saada lisätietoo ja mistä sun kannattas käydä hakemassa lisätietoo mutta mä en edes itse kiikuta sitä tietoo näin	ei anna opiskelijalle valmista tietoa, vaan ohjaa tiedonhakuun.	ohjaus tiedonhakuun
tukee opiskelijoita ohjauskeskusteluissa ja ihan muutenkin synty spontaanista eri opetustilanteissa, käytävillä tai harjoitustoimituksissa ni siihen että ne miettis sitä omaa tilannetta ja tulevaisuuttaan siitä näkökulmasta et mä en tee tätä vaan harrastuksena vaan mun pitää saada tästä myös rahaa	tukee opiskelijoita ohjauskeskusteluissa ja keskusteluissa mieltämään tilannettaan ja tulevaisuuttaan työllistymisnäkökulmasta.	uraohjaus
jos sillä ihmisellä ei oo itsellä niitä metataitoja tai ei ole mukana ongelmanratkaisussa niin silloinhan mä teen sen ratkaisun ja ei se oo valmentajuutta... et se ei saa olla sitä et mä vaan sanelen...	Jos opiskelija ei ole mukana ongelmanratkaisussa, se ei ole valmentajuutta... Valmentaja ei saa sanella.	opiskelijan vastuullistaminen

Seuraavassa vaiheessa analyysiyksiköistä muodostettuja koodauksia ryhmiteltiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien suhteen. Samaa asiaa kuvaavat tiivistetyt ilmaisut yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä analyysivaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät liitetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tutkimuksessa ryhmittelyä tehtiin tutkimuskysymysten pohjalta, ja jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät ryhmät muodostettiin erikseen. Ryhmiin sisällytettiin samaa asiaan liittyvät vastakkaiset näkemykset. Ryhmittelyä tehdessä palattiin useaan kertaan aineistoon varmistamaan, ettei asiayhteyttä ollut kadotettu. Ryhmittelyn seurauksena aineistosta muodostui yhteensä 42 ryhmää. Ryhmittelyn tulokset ovat kuvattuna luvun lopussa esitettyssä analyysitaulukossa. Alla oleva esimerkki havainnollistaa tiivistettyjen ilmausten kokoamista ryhmiksi. Alaluokan nimen perässä suluissa olevat numerot ilmaisevat, kuinka monta tiivistettyä ilmausta luokkaan sisältyi ja kuinka monen eri haastatellun puheesta luokka

koostui. Esimerkiksi ”Osaamisen tunnistaminen (10/5)” tarkoittaa, että luokka koostui kymmenestä tiivistetystä ilmaisusta, jotka esiintyivät viiden eri vastaajan puheessa.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä tiivistettyjen ilmausten perusteella

Tiivistetty ilmaus	Alaluokka/Ryhmä
Valmentaja auttaa vahvuuksien tunnistamisessa: tunnistaa opiskelijan kehitettävät ominaisuudet ja ominaisuudet	Osaamisen tunnistaminen (10/5)
Valmennus toimii yksilöllisenä palettina ammatillisen identiteetin hahmottamiseen	
Valmentajan tehtävä on tunnistaa mitä osaamista yksilöllä on, ja luoda sen perusteella yksilöllistä opintopolkua ja etappeja opiskeluun	
Vahvuuksien tunnistaminen	
Valmentaja on ihminen joka yrittää saada valmennettavan näkemään niitä omia vahvuuksia	
Osaamisperustaisuuden kautta valmentaja auttaa joustavan opintopolun muodostamisessa	
Tunnistaa valmennettavan opiskelijan lähtökohdat ja tarjoaa sen perusteella joustavia mahdollisuuksia.	
Keskustelua opiskelijan osaamisesta.	
Valmentaja auttaa lukemaan valmennettavan tarpeita ja osaamista.	
Auttaa opiskelijaa näkemään, mitä osaamista opiskelijalta puuttuu.	

Ryhmittelyn jälkeen luokkien sisällölliset käsitteet yhdistetään alakategorioiksi. Tämän jälkeen nämä aineistolähtöisesti luodut alakategoriat yhdistetään yläkategorioiksi. Tässä vaiheessa kategoria liitetään myös teoreettisiin käsitteisiin, jolloin kategoria muodostaa käsitteellisen näkemyksen tulkittavasta ilmiöstä. (Graneheim & Lundman 2004, 106; Tuomi & Sarajarvi 2009, 91–124.) Tuloksissa kuvataan empiirisestä aineistosta muodostettu analyysi ja aineistoa kuvaavat teemat sekä esitetään luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet, kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksiä tehdessään tutkija yrittää ymmärtää, mitä asiat merkitsevät tutkittaville (Tuomi & Sarajarvi 2009, 113). Analyysi on kuvattu taulukoissa 4 ja 5. Alakategorioiden yhteydessä on merkitty sulkuihin, kuinka monen vastaajan näkemyksistä alakategoria muodostui. Ryhmien yhteydessä sulkuihin on merkitty, kuinka monesta tiivistetystä ilmaisusta ryhmä koostui, ja kuinka monen eri vastaajan puheesta ryhmä muodostui.

TAULUKKO 4. Valmennuskäsitykset.

Päälukka	Alakategoriat	Ryhmät
Konstruktivistinen käsitys valmennuksesta (8)	Itseohjautuvuuden lisääminen (8)	opiskelijan vastuu päätöksenteosta (19/8) kysymysten esittäminen (10/8) ohjaus tiedonhakuun (5/3)
	Käsitteellisen ajattelun kehittäminen (6)	tiedon konstruointi (12/6) reflektio (7/3)
	Ratkaisukeskeisyys (5)	tavoitekeskeisyys (7/4) suorituskeskeisyys (4/2)
	Tiimivalmentaminen (1)	yhteisöllinen oppiminen (4/1) tiimivalmentajan rooli (3/1)
Dialoginen käsitys valmennuksesta (8)	Luottamuksellinen vuorovaikutusuhde (8)	luottamus (13/8) kuuntelu (10/6) arvostus (7/4)
	Henkilökohtaisten kokemusten jakaminen (5)	kokemusten jakaminen (7/3) samaistuvuus (6/2) elämäkokemus (4/2)
	Tunnetyö (4)	henkilökohtaisten asioiden käsittely (6/3) tunnetaidot (14/4) rajanveto (3/2)
Työelämälähtöinen käsitys valmennuksesta (8)	Ammatillinen mentorointi (8)	osaamisen tunnistaminen (10/5) uraohjaus (7/6) työelämäorientoitunut ohjaus (4/3)
	Yrittäjyys (7)	yrittäjyyskasvatus (3/2) yrittäjämäisyys toimintatapana (5/5)
Kriittinen käsitys valmennuksesta (8)	Valmennuksen ja lähikäsitteiden epäselvyys (5)	opettajuuden ja valmentajuuden yhtäläisyydet (7/3) valmennuksen ja lähikäsitteen epäselvyys (2/2)
	Teoreettinen jäsentymättömyys (8)	mielikuvat valmentajasta (8/8) valmennuksen kontekstit (5/3)

TAULUKKO 5. Valmentavaa työtettä rajaavat ja mahdollistavat tekijät.

Pääloukka	Alakategoriat	Ryhmät
Tieteenalalla vallitseva opetusajattelu (6)	Tieteenalan opetukselliset lähestymistavat (6)	oppiaineen sisältö (7/3) tieteenalan opetuksen organisointitavat (7/4)
	Opiskelijoiden odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan (5)	opiskelijoiden odotukset opetukselle (9/4) opiskelijoiden motivoituminen (5/3)
Yliopiston työkuultuuri (8)	Individualistinen työkuultuuri (5)	yliopistotyön autonomisuus (6/4) yksintekeminen (5/3)
	Yhteisöllisyyden merkitys (6)	valmentajavalmennusyhteisö (5/6) yksiköiden ja tiedekuntien suuri koko (2/2)
Opetuksen asema yliopiston tehtävä kentässä (7)	Pedagogisen kehittämiskulttuurin puute (5)	asenteellinen muutosvastarinta (7/5) urautuneet toimintatavat (2/2)
	Tutkimusorientoitunut yliopisto (5)	pedagogisen koulutuksen vähäinen asema (8/5) opetuksen kannustejärjestelmän puuttuminen (2/2)
Akateemisen orientaation puuttuminen (3)	Tieteellisen orientaation puuttuminen (3)	tieteellisyyden puuttuminen kirjallisuudesta (7/3) tieteellisyyden puuttuminen menetelmistä (3/2)
	Yliopistopedagogisen viitekehysten puuttuminen (2)	oppiteoreettisen tarkastelun puuttuminen (2/2) liike-elämän käsitteistö (4/2)
Yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja masoittuminen (6)	Opetuksen koulumaistuminen (6)	yksilönäkökulman väheneminen (5/3) massaluennot (8/6)
	Digitalisaatio (4)	verkkototeutukset (3/3), opetusteknologia (3/1)
	Ryhmä- ja seminaariopetuksen organisointi (5)	ryhmäkoko (7/5) ajallinen jänne (5/4)

Varsinaisessa analyysin kirjoitusvaiheessa nämä ovat yhdistetty yhtenäiseksi tekstiksi niin, että kunkin valmennuskäsityksen yhteydessä tuodaan läpileikkaavasti esille, mihin ohjaus- ja opetustilanteisiin käsitys liitettiin. Luettavuuden vuoksi tulososio on kirjoitettu niin, että ensin kuvataan valmennuskäsityksen tyypilliset piirteet alakategorioiden avulla ja sen jälkeen kuvaillaan, minkälaisiin opetus- ja ohjaustilanteisiin kulloinkin valmennuskäsitys liitettiin. Tulosten esittelyn yhteydessä kuvataan tarkemmin, kuinka monen haastatellun kuvauksesta valmennuskäsitys muodostuu. Valmentajuuden käyttöönottoon liittyviä merkityksiä ja kokemuksia selvittävä tulososio nimettiin aineistosta löydettyjen kategorioiden perusteella: ”valmentavaa työtettä rajoittavat ja tukevat tekijät yliopistossa”, sillä käyttöönottoa rajoittavat ja mahdollistavat tekijät muodostuvat tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiksi. Kategoriat on muodostettu tutkimuksessa niin, että niihin on sisällytetty samaan kategoriaan kuuluvat sekä rajaavat että mahdollistavat tekijät. Kategorian sisällä on tarkemmin kuvattu, koettiin kyseinen asia valmentavan käyttöönoton kannalta haasteeksi vai mahdollisuudeksi. Tutkimuksessa esiin nousseet valmentavaa työtettä rajoittavat ja tukevat tekijät liittyvät valmentajuuteen yleisesti, eivät yksittäiseen valmennuskäsitykseen. Mikäli valmentavaa työtettä rajoittava tekijä liittyi ainoastaan tiettyyn valmentajuuden piirteeseen tai valmennuskäsitykseen, mainitaan se selkeästi tulosten yhteydessä.

Tulosten esittelyn yhteydessä käytetään myös suoria sitaatteja, jotka avaavat aineistoa lukijalle. Suorat lainaukset myös tuottavat selkeämmin ymmärrettävää tietoa tutkimuksen kategorioista kuin mitä pelkällä abstraktilla kuvauksella olisi mahdollista saavuttaa (Åkerlind 2005, 124). Sitaattien yhteydessä vastaajista käytetään koodeja V1–V8 kuvaamaan eri vastaajia. Lisäksi sitaatin yhteydessä käytetään Tampereen teknillisestä yliopistosta lyhennettä TTY ja Tampereen yliopistosta lyhennettä TaY. Suorien sitaattien tarkoituksena on rikastaa analyysiä sekä välittää lukijalle oikeudenmukainen kuva aineistosta. Sitaattien käyttö perustuu myös sille, että lukija pystyy myös itse kriittisesti arvioimaan aineistosta tekemääni tulkintaa. Tutkimustuloksia peilataan aiempaan teoria- ja tutkimustietoon pääsääntöisesti jo tulosten esittelyn yhteydessä. Tutkimuksessa eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvien näkökulmien voidaan katsoa olevan merkittävässä, tutkimusta suuntaavassa roolissa, minkä vuoksi niitä ei ole otettu tässä luvussa tarkasteluun, vaan niitä käsitellään erikseen tutkimuksen lopussa.

5 VALMENNUS TUTKIMUKSEN VALOSSA

Tulokset esitetään luvussa kahdessa osassa. Ensimmäinen luku 5.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, millaisia käsityksiä osallistujilla on valmennuksesta. Eri valmennuskäsitykset on jaettu alalukuihin 5.1.1–5.1.5. Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys puolestaan selvitti valmennukseen liitettyjä ohjaus- ja opetustilanteita. Toinen tutkimuskysymys esitetään tulosluvussa läpileikkaavana teemana. Jokaisen luvuissa 5.1.1–5.1.5 esitetyn valmennuskäsityksen yhteydessä on kuvattu, millaisiin opetus- ja ohjaustilanteisiin kyseinen käsitys liitettiin. Luku 5.2 muodostaa analyysin toisen osan, ja vastaa tutkimuskysymykseen valmennuksen ja valmentajuuden käyttöönottoa rajaavista ja tukevista tekijöistä.

5.1 Valmennuskäsitykset

5.1.1 Konstruktivistinen käsitys valmennuksesta

Ensimmäiseksi valmennuskäsitykseksi muodostui *konstruktivistinen käsitys valmennuksesta*. Kategoria muodui valmennuksen tavoitteita ja opiskelijan roolia kuvanneista ilmaisuista. Käsitys esiintyi kahdeksan haastateltavan vastauksissa. Kategoria muodostui neljästä alakategoriasta, jotka nimettiin 1) *itseohjautuvuuden lisäämiseksi*, 2) *käsitteellisen ajattelun kehittämiseksi*, 3) *ratkaisukeskeisyydeksi* sekä 4) *tiimivalmentamiseksi*. Kategoria ja sen alle muodostuneet alakategoriat on havainnollistettu taulukossa 4 (s. 57)

Itseohjautuvuus-alakategoria muodostui tiivistettyjen ilmaisujen ryhmittelyn perusteella kolmesta luokitteluryhmästä. Luokitteluryhmät ovat *opiskelijan vastuu päätöksenteosta*, *kysymysten esittäminen* ja *ohjaustiedonhakuun*. *Itseohjautuvuus* esiintyi kaikkien vastaajien puheessa. *Itseohjautuvuus* näkyi vastaajien kommenteissa, jotka koskivat valmentajan roolia ja tehtävää vastuullistaa opiskelijaa, korostivat opiskelijan roolia tavoitteen asettajana ja päätöksentekijänä, sekä kannustivat oppilasta itsenäiseen tiedonhakuun ongelmatilanteiden kohdalla. Lisäksi aineistossa korostettiin, että valmentajan tehtävänä ei ole valmiiden vastausten antaminen, vaan toimia oppimisen taustalla suunnannäyttäjänä. Valmennuksen lähtökohtana nähtiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136). Valmennus noudattaa tässä suhteessa yliopisto-opetuksen ja oppimisen ideaalia, jossa itseohjautuvuuden lisääminen on tunnustettu opetuksen kantavaksi päämääräksi (Müller 2012, 165–182; Helle & Ruoho 2003, 23).

Se että se valmentaja ei yritä olla se tosiaan se kaikkietävä ja antaa niitä vastauksia vaan että se osais esittää ne kysymykset joilla se valmennettava löytää ne vastaukset ja sehän on se vaikeus, että kun on tottunut juuri siihen, että opiskelijoita ns. neuvotaan, että pääsis siitä eroon. Ja kysyis mieluummin et miten sää oot itte ajatellut osta asiasta ja kuinka sää oot aatellu sen hoitaa eikä sanois et sun kannattais varmaan (V1; nainen, TaY)

Kuten yllä olevasta sitaatista ilmenee, itseohjautuvuuden lisäämiseen liitettiin *kysymysten esittäminen*. Vastaajat kuvasivat, että kysymyksillä opiskelijaa voi ohjata etsimään ratkaisua itsenäisesti. Vastaajat kuvasivat esittävänsä opiskelijoille avoimia kysymyksiä, joiden avulla aktivoivat opiskelijan roolia. Eräs vastaaja kertoi ottaneensa tavakseen vastata opiskelijan kysymyksiin aina kysymyksillä, mikä vastaajan mukaan toimi keinona opiskelijan itseohjautuvuuden tukemiseen. Kysymysten esittäminen onkin valmennuskirjallisuudessa yleisesti käytetty menetelmä (ks. luku 3.3). Esimerkiksi Flecher (2012) on vastaajan kuvauksen mukaisesti todennut kysymysten auttavan opiskelijaa ottamaan vastuuta omasta tilanteestaan. Kolme vastaajaa liitti itseohjautuvuuteen myös opiskelijan valmentamisen *itsenäiseen tiedonhakuun*. Kaksi vastaajaa kuvasi, miten valmentajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa tiedonlähteille, mutta ei ”kiikuttaa” tietoa opiskelijalle suoraan. Kolmas vastaaja korosti myös itsenäisen tiedonhaun merkitystä, mutta lisäsi tähän, että opiskelijan ollessa vastuussa tiedonhausta opiskelija oppii samalla valikoimaan ja jäsentämään tietoa. Tämä nähdään olevan sekä vastaajan, että *konstruktivismin* mukaisesti nyky-yhteiskunnassa edellytettävä oppimisen edellytys.

Valmennuksen tavoitteeksi kuvattiin myös opiskelijan *käsitteellisen ajattelun kehittäminen*. *Käsitteellisen ajattelun kehittäminen* muodostaa konstruktivistisen valmennuskäsityksen toisen alakategorian. Aineistosta muodostettujen tiivistettyjen ilmausten perusteella alakategoria muodostui *tiedon konstruoinnin* ja *reflektion* ryhmistä. Vastauksien perusteella valmennuksen koettiin mahdollistavan uuden tiedon luomista ja mahdollisuuksien tunnistamista. Vastaajat kuvasivat aineistossa, että heidän tehtävänänsä valmentajana oli herätellä opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun ja ”hoksaamiseen”. Valmentajan tehtäväksi ei koettu tiedon siirtämistä ja upottamista opiskelijalle, vaan opiskelijan tehtävänä oli muodostaa ratkaisu itse. Yksi vastaajista kuvasi valmennusta tästä näkökulmasta termein ”syöttien heittäjä” ja ”herättelijä”. Uuden tiedon luomiseen liitettiin myös ajatteluntapojen kehittyminen. Aineistossa kuvattiin, että valmentajan on tärkeää ohjata opiskelijaa asioiden yhteenvedon ja analogioiden luomiseen, sillä se auttaa opiskelijaa integroimaan uutta tietoa aikaisemmin opittuun. Valmennus sisältää tässä suhteessa samansuuntaisia elementtejä kuin Mikkilä-Erdmannin

(2017, 90) kuvaus yliopistossa kehittyvän ajattelun kuvauksesta. Mikkilä-Erdmann on sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaisesti kuvannut ohjauksen olevan parhaimmillaan yhteistä tiedonrakentamista, jossa irtaudutaan yksittäisestä ongelmasta ja pyritään löytämään laajempi kasvatuksellinen tai yhteiskunnallisempi konteksti.

Valmentaja on ehkä sellanen, joka niinku on siinä tukena mutta ei vie kädestä pitiäen vaan ennemminkin antaa sellasen hellän tuuppauksen eteenpäin ja osaa myös kysyä oikeita kysymyksiä... Et saa sen ihmisen oman ajatusprosessin liikkeelle... Ja joskus se on vähän myös tuskallista [--] Valmentajan täytyy osata kysyä oikeita kysymyksiä... Osata rakentaa semmosta kokonaiskuvaa et sieltä löytyy joku järki... Elikkä niistä yksittäisistä asioista et ei huku sinne vaan näyttää sitä suuntaa... (V4; nainen, TTY)

Käsitteellisen ajattelun kehittämisessä myös *reflektio* koettiin merkittäväksi. Aineiston mukaan valmentajan tehtävä oli auttaa vastaajaa kyseenalaistamaan perinteiset ajattelumallit ja kehittää kriittistä ajattelua. Vastaajat kuvasivat, että oikeilla kysymyksillä voi herätellä opiskelijoita kriittiseen ajatteluun ja reflektioon. Alakategoriaan ryhmiteltiin ne kysymysten esittämistä sisältävät ilmaisut, jotka liitettiin nimenomaan opiskelijan reflektion tukemiseen. Vastaajien mukaan, kuten myös Downey (2003, 55) ja Parpei (2006, 47) ovat esittäneet, kysymysten avulla voidaan aktivoida valmennettavien tietoisuutta heidän uskomuksistaan ja ennako-oletuksistaan. Huomionarvoista kuitenkin on, että kysymysten esittämistä käytetään menetelmänä myös aiemmassa ohjauskirjallisuudessa (mm. Vehviläinen 2014), mutta kysymykset eivät saa siinä yhtä menetelmällistä painoarvoa kuin valmennuskirjallisuudessa.

Aineistossa esiintyi lisäksi ilmaisuja, jotka kuvasivat tavoiteorientoituneisuutta valmennuksen piirteinä. *Ratkaisukeskeisyydeksi* nimettiin alakategoria, joka koostui tiivistettyjen ilmausten perusteella *tavoitteellisuuden* ja *suorituskeskeisyyden* luokitteluryhmistä. *Tavoitteiden asettaminen* nähtiin merkittäväksi osaksi valmennusta. Aineistossa nähtiin konstruktivismiin mukaisesti, että opiskelija on itse vastuussa tavoitteidensa asettamisesta ja valmentajan tehtävänä on tukea opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa. Valmentajan tehtävänä oli aineiston mukaan myös varmistaa, että opiskelija asettaa itselleen riittävän korkeita tavoitteita ja näin ollen pyrkii parhaimpaansa. Aineiston perusteella valmentajan tehtävänä on seurata tavoitteiden täyttymistä ja antaa opiskelijalle palautetta edistymisestään. Valmennuksessa keskeiseksi koettiin myös edistymisen näkyväksi tekeminen ja suorituksen kehittyminen. Nämä ilmaisut nimettiin *suorituskeskeisyydeksi*. Perinteisestä konstruktivistisesta ajattelusta poiketen aineistossa ilmeni muutamia mainintoja, joissa valmennuksen tavoitteeksi kuvattiin ”*yrittää saada siitä valmennettavasta parhaan irti*” (V1). Tämän voidaan päätellä liittyvän valmennuksen organisaatiokirjallisuudesta peräisin oleviin tavoitteisiin kehittää suoritusta

ja maksimoida lopputulos. Esimerkiksi Parpei (2006, 10) on kuvannut *coachingia* tulossuuntautuneeksi toimintatavaksi, jossa valmentaja tehostaa valmennettavan henkilökohtaista kehittymistä ja tavoitteen saavuttamista erilaisia valmentavia menetelmiä hyödyntäen (ks. Luku 3.2). Voimakas tavoite- ja suorituskeskeisyys eroaa perinteisestä opetuksen päämäärästä, jossa oppimisen tulisi olla prosessi ilman ennalta rajattuja tavoitteita (Flecher 2012, 38). Lisäksi ”suorituksen tai potentiaalın maksimointi” liitetään kasvatuskirjallisuudessa tyypillisesti uusliberalistiseen, kilpailua korostavaan arvomaailmaan ja on näin ollen pyritty jättämään pois opetuksen tavoitteista (Wihersaari 2010, 67).

Konstruktivistiseen valmennuskäsitykseen liittyi myös Y-kampuksen korostama tiimivalmentaminen. Tiimivalmentamisen kategoria liittyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen kentällä erityisesti sosiokonstruktivismiin alalajiin, jossa oppiminen nähdään yhteisöllisenä tapahtumana. *Tiimivalmentamisen* alakategoria muodostui *yhteisöllisen oppimisen* ja *tiimivalmentajan roolin* luokitteluryhmistä. Tiimivalmentamiseen liittyvät edellä kuvatut konstruktivistisen valmennuksen piirteet, mutta tiimivalmennusta kuvattiin Y-kampuksen ja Proakatemian näkemysten mukaisesti *yhteisöllisen oppimisen* lähtökohdista. *Yhteisölliseen oppimiseen* perustuva näkemys valmennuksesta tulee esille alla olevassa sitaatissa, jossa vastaaja kuvasi valmennuksen liittyvän keskeisesti erityisesti oppilaiden välisen oppimisprosessin kehittämiseen:

Ite koen, että valmentajuuden suurimmat hedelmät tulee siitä isommasta kuviosta koska siinä tapahtuu sitä vertaisoppimista joka on sitä...Et jos se rakennetaan sillai one-one sillon se on niinkun co-active tyyppistä coachausta johon mä lopussa pe-rehdyin, sehän on kysymyksillä rakentamista ja kehystävää kuuntelua ja etsitään virheiden peilaamista, niin sekin toimii, mut oppimisen kannalta enemmän sellasta jos sulla on elämässä joku haaste sit kun me lähdetään oppiin niin kyl mä näkisin et suurempi merkitys on vertaisoppimisen fasilitoinnilla. Plus sitten sillä et mä oon siellä joka kysyy niitä kysymyksiä (V7; mies, TaY)

Kuten sitaatista ilmenee, vastaaja mieltää valmennuksen yhteisölliseen vertaisoppimiseen. Kyseisen vastaajan mukaan valmennuksesta on kyse Y-kampuksen käsittein *tiimivalmentamisesta*. Yhteisölliseen oppimiseen perustuvaa tiimivalmennusta kuvannut vastaaja korostaa tasa-arvoisuutta valmentajan ja valmennettavien välillä. Valmentajan tehtävänä on toimia tilanteessa *tasavertaisena ryhmän jäsenenä*. Vastaaja jatkaa kuvaamalla valmentajan roolia seuraavasti:

[--] et se ei oo pelkästään et laskeudut niinku... Konstruktionistissä sä laskeudut niinkun rinnalle, mutta nyt sä niinkun sä meet sinne rinkiin. Se on niinku semmoinen, se on tosi mielenkiintonen ero ja sitä on vaikee havainnollistaa. Mut oli sellainen kuva yhdessä valmentaja kirjassa, missä valmentaja oli kuvattu yhtenä rypäleenä tertussa, ja siitä ei voi sanoa, että mikä rypäle on tärkein, et sä oot vaan siinä tertussa ja siinä on muitakin rypäleitä. Ja sit sä tavallaan oot käytettävissä etkä

häpee sitä tavallaan myöskään sitä, Että sulla on sitä erilaista tietoo, ettet vetäydy täysin pois. Jotain tommosta. (V7; mies, TaY)

Näin ollen valmentajan rooli ei muodostu pelkästään opiskelijoiden oppimisen fasilitoinnista, vaan valmentajan roolina on toimia tiedon tuottamisen kumppanina. Vaikka vastaajan kuvaus todentaa Proakatemian näkemystä tiimivalmentamisesta, on vastaajan kuvauksessa eroja myös aiemmin määriteltyyn tiimivalmentajan rooliin. Esimerkiksi Partanen (2012, 109) korostaa vastaajasta poiketen, että tiimivalmentaja ei ole tiimin jäsen, vaan valmentajan tulee tehdä erillinen roolinsa selväksi. Tiimivalmentaja ei saa tehdä tiimin sisällä päätöksiä tai ohjata tiimin toimintaa. Tiimivalmentaja on ennen kaikkea palvelemassa tiimiä.

Konstruktivistinen valmennus liitettiin moniin eri ohjaus- ja opetustilanteisiin. Vastaajat kokivat valmennuksen hyödylliseksi erityisesti opinnäytteiden ohjausprosessissa, mikä on yhteneväinen piirre kansainväliseen valmennustutkimukseen. Vastaukset kuvaavat tältä osin varsinaista valmennusprosessia (*coaching*) (ks. luku 3.2). Aineiston perusteella ohjaustilanteissa käydyt valmentavat keskustelut sisälsivät usein opinnäytteisiin liittyvää aihepohdintaa ja avustamista tutkimuksen näkökulman suuntaamisessa. Opinnäytetyöhön sisältyvät valmennuskeskustelut liittyvät näin ollen samoihin teemoihin kuin esimerkiksi Personin ja Kayroozin (2007, 104–109) tutkimus valmennuksesta opinnäytetyön ohjauksessa. Molemmista tutkimuksista ilmeni, että valmennuksen sisällöt keskittyivät aihepohdintaan ja rajaukseen, palautteen antamiseen ja kriittisten näkökulmien esittämiseen. Toisaalta valmennus opinnäytetyöprosessissa näyttäytyy hyvin samanlaisena kuin yliopiston opinnäyteohjaus. Esimerkiksi Fastin (2003, 181–183) mukaan keskeistä opinnäyteohjauksessa on tukea opiskelijoita opinnäytteen aiheen valinnassa ja rajauksessa sekä tukea opiskelijaa opinnäytteen etenemisessä koko ohjausprosessin ajan. Vastaajan kuvaama opinnäytteen valmennusprosessi näyttää hyvin samanlaiselta kuin yllä oleva ohjauskirjallisuudessa kuvattu opinnäytetyön ohjaus:

[--] no just sellasta keskustelua... Että täs nyt nyt jutellaan tästä asiasta... Sitte et se opiskelija ite tekee päätökset... Et on mulla ollu tässä yks opiskelija, jota mä oon yrittäny kovasti auttaa aihevalinnassa, mut en mä voi antaa sitä suoraan hänelle... Hänellä on niinku siellä ajatus, mut se ei oo vielä tiivistynyt ja sit mä pystyn antamaan, et oisko se tämäntyyppinen vai tämäntyyppinen, mut mä en niinku määrää et se on niinku tämä, että teet siitä ja lopetat ton vatvomisen... (V3; nainen, TTY)

Valmennusta – tai valmentavaa otetta – koettiin lisäksi voitavan hyödyntää myös luento- ja seminaariopetuksessa. Vastaajat kuitenkin kokivat, että varsinaisilla massaluennoilla valmentaminen oli haasteellista tai mahdotonta, sillä aivan kuten Öystilä (2003, 69) on kritisoinut, myös vastaajien mukaan luento-opetuksesta puuttuvat oppimisen kannalta olennainen mahdollisuus dialogiin. Vastaajat kui-

tenkin kuvasivat voivansa hyödyntää massaluennoilla yksittäisiä valmennuksen elementtejä. Muutama vastaaja kertoi rakentavansa luentoja aikaisempaa enemmän kysymysten varaan. Yksi vastaaja kuvasi saaneensa idean rakentaa koko luennon kysymysten muotoon. Kysymisessä aineiston mukaan oli keskeistä kiinnittää huomiota myös kysymisen tapaan. Muutama vastaaja totesi oivaltaneensa erityisesti hyvien kysymysten merkityksen ja kertoi panostavansa jatkossa enemmän rakentaviin kysymyksiin. Erilaisissa pienryhmä- ja seminaaritalanteissa valmennusta kerrottiin toteutettavan projektitöiden, case-tyyppisten tehtävänantojen sekä pienryhmätyöskentelyn kautta. Näissä tilanteissa valmennusta kuvattiin ongelmanratkaisun kautta. Tässä suhteessa valmennus näyttäisi hyödyntävän *ongelmaperustaisen oppimisen* menetelmiä ja kysymyksen asettelua. (ks. luku 2.3) Opetustilanteissa valmentajan roolia kuvattiin sivustaseuraajaksi ja ratkaisu, ns. ”oivaltaminen”, syntyy opiskelijoita vastuullistamalla. Valmentajan rooliksi opetuksessa muodostuikin niin ikään konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja yliopiston nykyistenkin ideaalien mukaisesti oppimisen ohjaus ja taustatuki. Konstruktivistisessa valmennuskäsityksessä valmentajan rooli lähestyy fasilitaattorin käsitettä. Valmentajan substanssiosaaminen ei noussut aineistossa esille, vaan valmentajuuden piirteinä korostettiin opetuksen organisointi- ja fasilitointitaitoja. Tulos on yllättävä, sillä yliopisto-opettajan työssä on perinteisesti arvostettu oman tieteenalan substanssiedon asiantuntijuutta. (Lahtinen & Toom 2009, 31–33.) Alla olevassa sitaatissa vastaaja kuvaa valmentajan roolia:

Meil on tossa kokeilussa semmonen yks kurssi, missä opiskelijat joutuvat itse määrittämään sen laajuuden 2-8 opintopisteen välistä, mut joutuvat myös itse määrittään sen että tekemään itsellensä oppimistavoitteet tai osaamistavoitteet ja muutenkin suunnitteleen sen kurssin ja miettiin et paljonko he tarvitsevat ohjausta ja mitä he tavallaan tekevät... [--] sit ku se lähtee toimiin niin tottakai me pidetään siinä yhteisiä tilaisuuksia me niinku kerrotaan miten tää homma toimii ja toloin... Siinä jos se lähtis toimiin, ni siinä se valmentajuus parhaiten näkyis eli silloin kun opiskelijat tarvitsevat sitä apua ni he tulevat sitä kysymään.. Mun ei tarvi huolehtia siitä et eteneeköhän ne nyt... Vaan mä luotan siihen, että homma etenee ja se on heillä se tietty vastuu... Toki kun he tulee jotain kysyyn, ni mulla on tarjottava apua ei siinä mitään ja mun on niinkun kyettävä reagoimaan moniin eri tilanteisiin mikä on haaste allekirjottaneelle... mielenkiintosta nähdä miten meillä tää kokeilu toimii... [--] (V5; mies, TTY)

5.1.2 Dialoginen käsitys valmennuksesta

Toista aineistossa esiintynyttä valmennuskäsitystä kuvattiin *dialogiseksi käsitykseksi valmennuksesta*. Dialogisuus käsityskategoriana sisälsi kuvauksia valmennukseen liittyvästä vuorovaikutusproses-

sista. *Dialogisen valmennuskäsityksen* alakategorioiksi muodostui 1) *luottamuksellinen vuorovaikutussuhde*, 2) *henkilökohtaisten kokemusten jakaminen* ja 3) *tunnetyö*. Vaikka dialoginen valmennuskäsitys esiintyi kaikissa haastatteluissa, painottui se erityisesti naisvastaajien puheessa.

Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde muodostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn perusteella *luottamuksen, arvostuksen ja kuuntelun* ilmaisuista. Alakategoria muodostui kaikkien kahdeksan vastaajan kuvauksista. *Luottamus* valmennuksen piirteenä keräsi lukuisia mainintoja useissa haastatteluissa. Luottamus koettiin tärkeäksi, jotta voitiin keskustella ”oikeista asioista”. Jokainen vastaaja mainitsi luottamuksen valmennuksen lähtökohdaksi ja peruseriaatteen. Yksi vastaaja myös erikseen totesi, että ilman luottamusta on mahdoton valmentaa. Lisäksi opiskelijan *arvostus* koettiin tärkeäksi tekijäksi valmennuksessa. Vastaajat kuvasivat, että valmennuksen onnistumiseksi valmentajan ja valmennettavan välillä tulisi olla molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Aineistossa esiintyi mainintoja arvostavasta vuorovaikutuksesta ja ajan antamisesta opiskelijoille. Valmennuksessa koettiin olennaiseksi, että opiskelija saa ohjaustilanteessa valmentajan jakamattoman huomion. *Aktiivinen kuuntelu* miellettiin dialogisenvalmennuksen keskeiseksi menetelmäksi. Kuuntelu on nähty valmennuksen kulmakiveksi ja keskeiseksi menetelmäksi myös aiemmassa valmennuskirjallisuudessa (esim. Flecher 2012; Kallio 2016; Pask & Joy 2007, 33; Ristikangas & Grumbaum 2016). Vastaajat totesivat, että aito kuuntelu ei synny itsestään, vaan vaatii tietoista keskittymistä ja harjaantumista. Muutama vastaaja kertoi aidon kuuntelun olevan haaste äänessä olemaan tottuneille vastaajille. Vastaajat myös kokivat kuuntelun merkityksen ymmärtämisen olleen heille uusi oivallus, jota eivät olleen aiemmin käsitelleet työssään tai pedagogisissa opinnoissa.

Dialogisuuden perustana nähtiin Isaacsia (2001, 38–40) mukaillen molemminpuolinen ajatusten ja tietojen jakaminen, jossa kumpikin osapuoli voi oppia toistensa kokemuksista. Toiseksi dialogisen valmennuskäsityksen alakategoriaksi nimettiinkin tämän perusteella *henkilökohtaisten kokemusten jakaminen*, joka muodostui *kokemusten jakamisen, samaistuvuuden ja elämäkokemuksen* ilmaisuista. Aineiston perusteella vastaajat joutuivat käsittelemään ohjauksessaan opiskelijoiden kohtamia haasteita. Näissä tilanteissa vastaajat kuvailivat *jakavansa oman elämänsä kokemuksia*, joiden myötä he pyrkivät luomaan aitoa vuorovaikutusta. Kokemusten jakamiseen liittyi myös epäonnistumisten kertominen valmennettavalle, jolloin valmennustilanteeseen muodostuu aito kosketus. Eräs vastaaja kuvasi olevan tärkeää, että valmentaja ei näyttäyty ”suurena viisaana tai jumalana” vaan tasavertaisena *samaistumisen* kohteena. Samaistumiseen liitettiin myös se, että valmentaja toimii tilanteessa henkilökohtaisena persoonana, ei ammatillisen naamion takana. Vastaajan kuvaama henkilökohtaisten kokemusten jakaminen ja samaistumiseen perustuva vuorovaikutus käyvät hyvin esillä olevassa sitaatissa:

Semmonen kohtaamisen taito. Semmonen inhimillinen kohtaamisen taito jota nyt ehkä kirjoista ei voi lukee että se on vaan sitä että pystyy heittäytyyn siihen että me ollaan nyt tässä ihmisinä ja voi kertoa esim. omista haasteista, omista haasteellisista tilanteista ja että joka monesti sit helpottaa ja tuo tavallaan sitä rimaa alemmaks kertoo sille opiskelijalle niistä omista epävarmuuksistaan et ei toikaan mikään jumala ole, et silläkin on ollu niitä haasteita ja sekin on niitä pystyny ratkaseen et kyl määkin... ja että ei oo sen kummemmasta asiasta kyse.. et semmonen inhimillinen kosketus tulee sitä kautta, kun paljastaa jotakin itsestään... mikä nyt ei tarkoita sitä et tarvii nyt käydä kaikki perheasiat läpi ja kaikki mahdolliset vaan ihan sillain et, miten ite toimis tällaisessa tilanteessa ja minkälainen ihminen on... et on erilaisia persoonia ihmiset on niin erilaisia mut jos pikkasen avaa sitä omaa tai jonkun muun niinkun ihmisen jonka sattuu tunteen ni sen tapaa toimia tai ratkaista tää asia tollaikin voi edetä.... Mut että semmonen että ei voi olla pelkästään sellasen ammatillisen naamion takana vaan pitää mun mielestä kyl jos etenkin haastamistilanteissa täytyy pystyä vähän niinkun katsomaan yli... (V6; nainen, TaY)

Vastaajat antoivat arvoa myös valmentajan *elämäkokemukselle* ja kokemuspohjalle aihepiirin parista. Valmentajalla tuli aineiston perusteella olla elämäkokemusta, jotta valmentaja voi suhteuttaa valmennettavan tilannetta aiempiin kokemuksiinsa. Lisäksi vastaajat kuvasivat, aivan kuten Boyce, Jackson ja Neal (2010 8–11), elämäkokemuksen lisäävän valmennuksen uskottavuutta. Elämäkokemuksen myötä syntyneellä uskottavuudella koettiin olevan vaikutusta siihen, miten syvälle valmennusprosessin vuorovaikutuksessa päästään.

Dialogiseen valmennuskäsitykseen liittyi myös *tunnetyö*. *Tunnetyö* esiintyi neljän naisvastaajan vastauksissa. Alakategoriaan ei sisältynyt lainkaan miesvastaajien ilmaisuja. *Tunnetyön* alakategoria muodostui tiivistettyjen ilmausten perusteella *tunnepitoisten asioiden käsittelyn*, valmentajan *tunnetaitojen* sekä *rajanvedon* ryhmittelyluokista. Vastaajat kuvasivat aineistossa tilanteita, joissa opiskelija avautui arkaluontoisesta tai tunnepitoisesta aiheesta. Tunnepitoisten asioiden käsittely liittyi opiskelijoiden henkilökohtaisiin asioihin. Tunteiden käsittely valmennuksen yhteydessä perustuu valmennuksen kytköksiin positiiviseen psykologiaan. Esimerkiksi Morriksen (2013, 4–5) mukaan valmennuksessa opiskelijoita tuetaan tulemaan tietoiseksi omista ajatuksistaan, tunteistaan ja kehonsa tuntemuksista. Toisaalta aiemmissä tutkimuksissa valmennustilanteet on jäsennetty tilanteiksi, jossa keskiössä on oppimisprosessi, ei henkilökohtaisten asioiden käsittely. Valmentajan tehtävänä ei ole toimia terapeutina, vaan ohjata tällaisissa tilanteissa opiskelija tukipalveluiden piiriin (Carnell, MacDonald & Askew 2006, 9). Myöskään ammattikorkeakoulun valmennuskäsityksessä tunteet eivät ole valmennuksen keskiössä, sillä myös Partanen (2012,109) korostaa, että valmentajan tehtävään ei ole toimia yksittäisen opiskelijan terapeutina. Tulos on mielenkiintoinen myös laajemmin yliopisto-

opetuksen ja -ohjauksen valossa, sillä tunteiden käsittelyä ei ole yleisesti koettu osaksi yliopiston opetus- tai ohjaustilanteita (Lempiäinen 2006, 83–90).

Valmentajuuteen *tunnetyönä* liittyi keskeisesti valmentajan *tunnetaidot*. Aineistossa esiintyvistä valmentajan ominaisuuksien kuvailuista empaattisuus sai eniten mainintoja. Empaattisuus koettiin tärkeäksi, jotta opiskelijat uskaltavat kertoa valmentajalle arkaluontoisista aiheista ja haasteistaan. Lisäksi aineistossa korostettiin tunneälyä, millä tarkoitettiin kykyä tunnistaa valmennettavan tunteita ja ajatuksia. Yksi vastaaja korostikin, että ”*valmentajan tulee olla herkkä lukemaan valmennettavaa*” (V3). Tulos tukee aiempaa näkemystä valmentajan affektiivisistä kompetensseista, sillä esimerkiksi Pask ja Joy (2007, 118–124) korostavat valmentajan empaattisuutta ja tunneälyä. Kaksi naisvastaaja kuitenkin korostivat tunteiden käsittelyn yhteydessä myös *rajanvetoa* valmentajan ja valmennettavan välille. Vastaajien mukaan vaarana on, että opiskelijan murheet tulevat liiaksi valmentajan ”ihon alle”, jolloin asiat saattavat vaivata mieltä ja kuormittaa myös vapaa-ajalla. Vastaajat kuvasivatkin, että valmentajalla tulee olla riittävästi ”teflonpintaa”, kuten toinen vastaajista asian esitti. Jotta valmentaja pystyy käsittelemään opiskelijan asiat ja keskittymään opiskelijaan, valmentajan tulee pystyä pitämään omat tunteensa hallinnassa.

[--] ja sitte tota kyllä sillä jonkun sortin empatiakykyä täytyy olla... Mutta mielellään sitten sen verran teflonpintaa, ettei kannan niitä valmennettaviensa murheita noissa tilanteissa... Nyt tulee nii paljon elämästä kaikkee muutakin, ku pelkästään siihen opiskeluun liittyvää, että mielellään semmonen ihminen jolla ei kaikki oo ehkä itellä aina käyny nii helposti, että pystyis ymmärtään niitä vaikeuksia mitä voi tulla vastaan (V1; nainen, TaY)

Dialoginen valmennuskäsitys liitettiin aineistossa ennen kaikkea ohjaustilanteisiin. Vastaajat kuvasivat valmentavia ohjaustilanteita, joissa opiskelijat tulivat kertomaan huolistaan tai opiskelun etene- miseen liittyvissä haasteistaan. Eräs haastateltava kuvasi tilannetta, jossa opiskelija oli tullut kerto- maan opettajalle omista henkilökohtaiseen elämäänsä ja terveyteensä liittyvistä huolistaan. Opettaja oli toiminut luottamuksellisessa roolissa ja käsitellyt oppilaan kanssa arkoja aiheita ja päätöksiä. Val- mennukseen liitetty henkilökohtaisten asioiden käsittely ohjaustilanteessa eroaa yliopiston nykyisistä ohjausprosesseista, jotka korostavat opintojen etenemistä ja suunnittelua tai opinnäyteohjausta (ks. luku 2.5). Suomalaisessa ohjauskirjallisuudessa henkilökohtaisten tai hankalien asioiden käsittely nähdään holistisen ohjausmallin mukaan pääosin ohjauksen tukipalveluiden tehtäväksi (Kaukiainen & Tuominen 2017, 148).

Valmentavaksi ohjaustilanteeksi *dialogisuuden* kannalta kuvattiin myös opinnäytetyön ohjaus. Opin- näytteidien ohjauksessa merkittäväksi koettiin valmennuksen kannalta valmentajan merkitys henkisen tuen ja kannustuksen antajana. Opinnäytetyön ohjauksen yhteydessä valmentajan tehtäväksi koettiin

ymmärtäväinen ja empaattinen suhtautuminen opiskelijan tilanteeseen, mutta samaan aikaan myös toimiminen lempeänä kannustajana. Aineistossa korostui aikaisemmista ohjauksellisista näkökulmista poiketen ohjauksen henkinen puoli ja syvällisempi vuorovaikutus. Valmennuksen opinnäyteohjaukseen tuoma näkökulma eroaa tältä osin ohjauskirjallisuudessa käsiteltävästä ohjauksesta, joka on sisällöltään ongelmaperustaista ja tähtää tieteellisen ajattelun kehittämiseen (ks. luku 2.5). Esimerkiksi Latomaa (2011, 51–56) on argumentoinut, että opinnäytteen ohjauksessa valta-aspekti on vääjäämätön osa ohjaussuhdetta, mikä haastaa aidon dialogin muodostumista. Toisaalta tulee huomioida, että aineistossa esiintyvä *dialoginen valmennuskäsitys* ei ilmene kaikissa valmennusprosessia selvittäneissä tutkimuksissa. Esimerkiksi aiemmassa tuloluvussa kuvattu Personin ja Kayroozin valmentava opinnäytetyö ohjaus ja sen yhteydessä esitetty aineistositaatti perustuivat tutkimustulosten termin nimenomaan konstruktivismiin eikä dialogisuuteen. Aineistossa esiintynyt dialoginen valmennuskäsitys linkittyikin valmennuksen sisäisessä kentässä erityisesti positiivisen psykologian tulkin-toihin valmennuksesta.

Dialoginen valmennusasetelma liitettiin yliopisto-ohjauksen prosesseissa myös *hops-ohjaukseen* ja *opettajatuutorointiin*. Hops-ohjauksen ja opettajatuutoroinnin valmennusasetelma koettiin myös aikajänteeltään sopivaksi: opettajatuutorointi kestää kolme vuotta, mikä mahdollistaa henkilökohtaisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostumisen. Hops-ohjaukseen ja opettajatuutorointiin yhdistettyä valmennusasetelmaa perusteltiin aineistossa sillä, että yksittäisillä kursseilla opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus ei ehdi kehittymään siihen pisteeseen, jossa luottamus voitaisiin saavuttaa.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat tulee tänne ja ne jaetaan pienempiin ryhmiin ja sit henkilökunnassa on yksi opettaja tai tutkija joka sit vastaa vähän niinkun on tän kyseisen ryhmän opettajatuutori tän ekan kolmen vuoden ajan... Ni täs tulee valmentajuusajattelulle heti sopiva asetelma... Että ohjataan ja valmennetaan kyseiset opiskelijat siihen et ne ylipäättään pärjää täällä yliopistomaailmassa ja et niillä lähtee opinnot sujumaan ja ollaan myös semmonen tarvittaessa semmonen tuki ja olkapää täällä... (V8; mies, TaY)

Yllä olevasta sitaatista voi havaita opettajatuutoroinnin ja valmennuksen samankaltaisuuden. Opettajatuutoroinnissa tuutorina toimivan opettajan tehtävänä on auttaa ja tukea opiskelijaa hänen opiskeluprosessissaan, neuvoa tieteenalaa koskevissa kysymyksissä sekä auttaa opiskelijaa sosiaalistumaan tieteelliseen yhteisöön ja olla opiskelijalle tarvittava lähituki (Heikkilä ym. 2011, 372). Edellä esitetty opettajatuutoroinnin tavoite näkyykin yllä olevassa sitaatissa myös valmennuksen tavoitteena. Valmennuksen ja opettajatuutoroinnin samankaltaisuuden on huomannut aiemmin myös Vuorio-Lehti

(2017, 234), joka on todennut, että opettajatuutorointi lähentelee jossain toteutusmuodoissaan valmennus-mentorointiasetelmaa. Myös Oti (2012, 356) on todennut valmennuksen ja tuutoroinnin prosessien olevan osittain päällekkäisiä.

Kaiken kaikkiaan *dialoginen valmennuskäsitys* näyttäytyi luottamuksellisena vuorovaikutussuhteena eri ohjausprosesseissa. Myös aiempien tutkimuksen valossa valmennus näyttääkin onnistuneen rakentamaan luottamuksellisen suhteen valmentajan ja opiskelijan välille. Esimerkiksi Keanen (2014, 108) ja Stenlundin ym. (2012, 222–223) tutkimuksissa luottamus nousi keskeiseksi valmennussuhteesta määrittäväksi piirteeksi. Luottamuksen ja dialogin merkitys valmennussuhteessa on noteerattu myös aiemmassa valmennusta koskevassa kirjallisuudessa (ks. Pask & Joy 2007, 102–103, 112–124; Salonen 2016, 272). Vaikka dialogisuus liitetään aiemmassa kirjallisuudessa pääosin yksilöohjauksen piirteeksi, Koskimies (2017, 251) on todennut, että arkidialogia voi muodostua myös opetustilanteissa erilaisten keskustelutehtävien kautta. Tämä ei kuitenkaan käynyt ilmi vastaajien käsityksissä, vaan dialogisuuteen liittyvät maininnat koskivat vain valmennusta kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa. On myös todettava, että vaikka vastaajat mielsivät dialogisuuden erityisesti valmennuksen piirteeksi, kyseessä ei ole pelkästään valmennuksen menetelmä, vaan dialogia käytetään vuorovaikutusmenetelmänä myös ohjauksessa, opetuksessa ja niiden lähimenetelmissä. Dialogin merkitystä ovat oppimisen edellytyksenä korostaneet mm. Vehviläinen (2014), Ojanen (2006) ja Peavy (1999) (ks. tarkemmin luku 2).

5.1.3 Työelämälähtöinen käsitys valmennuksesta

Aineiston kolmanneksi valmennuskäsitykseksi muodostui työelämälähtöinen valmennus. Työelämälähtöisen valmennuksen tavoitteet liittyivät ohjauksen työelämänäkökulman huomiointiin sekä opiskelun ja työelämän suhteen vahvistamiseen. Työelämälähtöinen käsitys valmennuksesta muodostui kaikkien kahdeksan haastatellun kuvauksista. Työelämälähtöinen valmennus koostui kahdesta alakategoriasta: 1) *valmennuksesta ammatillisena mentorointina* ja 2) *yrittäjyydestä*.

Valmennus ammatillisena mentorointina -alacategoria muodostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn pohjalta kolmesta ryhmittelyluokasta. Aineistosta löytyneet ilmaisut luokiteltiin *osaamisen tunnistamiseen, uraohjaukseen* ja *työelämäorientoituneeseen ohjaukseen*. Valmennukseen näytti aineiston perusteella sisältyvän mentorointiasetelma, jossa valmentaja toimii ammatillisen *osaamisen tunnistamisen* peilinä. Valmentajan tehtävänä oli aineiston mukaan tukea opiskelijoiden opinto- ja urapol-

kua kohti työllistymistä ja tarjota opiskelijalle apua oman osaamisen tunnistamiseen ja omien ammatillisten vahvuuksien löytämiseen. Lisäksi kyseisessä käsityksessä opiskelijoille annettiin *uraohjausta* esimerkiksi harjoittelupaikan löytämisessä ja opintojen suuntaamisessa uratoiveiden mukaan.

No mun mielestä siis valmentajuus vois olla vastaus siihen, kun että haetaan niitä joustavia opintopolkuja... Ja haetaan sitä osaamisperusteista lähtökohtaa mun mielestä ne sopii aikalailla hyvin yhteen... Mut se juuri kun niitä valmentajan taitoja tarvitaan siinä et päästäis käsiksi siihen että mitä yksilö jo osaa ja mitä tarvitsee ja sit pystyttäis siinä miettiin että mitenkä se tarvittava osaaminen vielä saatais siihen...[--] ryhmä tällöisiä ohjattavia opiskelijoita joiden kanssa sitten käydä ehkä yksilötasolla sitä keskustelua et tunnistaa mitä osaamista jo on ja sit luoda sitä yksilöllistä opintopolkua jossa sit valmentajalla on kuitenkin niinku pitäis olla se osaaminen et pitäis pystyä luomaan niitä etappeja ja pystyy niinku tunnistaan ja näyttään suuntaa (V4; nainen, TTY)

Tavallaan herättelee opiskelijaa miettimään, että minkälaisia tavoitteita hänellä on tulevaisuudessa et mitkä asiat häntä kiinnostaa tässä hetkessä mitkä tulevaisuudessa... Ja mikä mitä meillä vois opiskella, ni tukis niitä tavoitteita... (V2; nainen, TTY)

Kuten yllä olevat sitaattit osoittavat, valmentajan tehtävänä oli käydä keskustelua valmennettavan kanssa valmennettavan osaamisesta ja luoda etappeja ammatilliseen kehittymisen polulla. Aineistossa kuvattiin, että valmentajan tehtävänä oli käydä opiskelijan kanssa keskustelua opiskelijan tulevaisuudesta ja tämän perusteella auttaa opiskelijaa muodostamaan yksilöllistä opintopolkua. Käsitys on yhdenmukainen Nolanin (2007, 3) määritelmän kanssa, jonka mukaan valmennuksessa kokeneempi henkilö ohjaa kokemattomampaa henkilöä ammatillisessa kasvuprosessissa. Nolanin käyttämä käsite mentorointi- valmennus (*engl. mentoring-coaching*) kuvaa hyvin myös aineistossa ilmennyt valmennuskäsitystä. Kyseisessä valmennuskäsityksessä valmentajan ja opiskelijan suhde nähtiin selkeästi hierarkkisimpana: valmennusasetelman katsottiin muodostuvan mentori-kisälli-asetelmasta, jossa valmentajan tehtävänä oli ohjata tilannetta ja tarjota vaihtoehtoja opiskelijalle. Tutkimus tukeekin tällä tuloksella aiempaa käsitystä, jonka mukaan valmennus ja mentorointi ovat läheisiä käsitteitä eikä niiden eroja ole onnistuttu jäsentämään yksiselitteisesti (Allison & Harbour 2009, 2; Lee 2007, 686).

Mentorointiin liitettiin henkilökohtaisen uraohjauksen lisäksi myös yleisempi *työelämäorientoitunut ohjaus*. Kaksi vastaajaa kuvasi valmentajuuteen liittyvän keskustelua opiskelijan kanssa työelämässä vallitsevista käytännöistä, työkuulttuurista ja toimimisesta asiantuntijana työelämän eri alueilla. Yksi vastaaja kuvasi harjoitteluun liittyvän ohjauksen ammatillismentoroivaksi valmennusasetelmaksi. Vastaaja kertoi, että kyseisessä yksikössä harjoittelupaikat ovat tapana jakaa keskitetysti, jolloin ohjaajan rooli harjoittelupaikan valinnassa ja ohjauksessa on keskeinen. Tämä antaa vastaajan mukaan

mahdollisuuden käydä opiskelijan kanssa valmentavia keskusteluja opiskelijan uratoiveisiin ja työelämään liittyen. Harjoittelun koordinoinnin esiin nostaminen valmennusasetelmana on mielenkiintoinen tulos, sillä vaikka mielekkään työharjoittelupaikan löytämisen on katsottu lisäävän varmuutta alavalintaa ja omaa osaamista kohtaan, ei harjoittelun koordinoinnista ole juurikaan käyty ohjauksellista keskustelua tai siihen tarjottu ohjauksellista tukea (Vallius-Leinonen ym. 2013, 18). Aineiston kuvaukset sopivat hyvin työelämäorientoituneeseen ohjaukseen, jossa työn käytännöt ja työkuulttuuri ovat oppimisen ja ohjauksen kohteena (ks. luku 2.5). Tulosta voidaan pitää jopa yllättävänä, sillä esimerkiksi Korhonen (2005, 125) kirjoittaa, että työelämäorientoituneen ohjauksen rooli yliopiston ohjauksessa on jäänyt marginaaliin muissa kuin sellaisissa oppiaineissa, jotka ovat selkeästi ammatialasuuntautuneita. Kokonaisvaltainen reflektion ja ammatillisen kasvun tukeminen ei tyypillisesti ole kuulunut harjoittelun, saati muiden opintojaksojen tavoitteisiin. Yliopistossa on katsottu uupuvan ohjaajien ja opiskelijoiden välinen kehittävä työelämäorientoitunut yhteistyö sekä vuorovaikutus työelämän kanssa.

Toiseksi työelämälähtöisyyden kategoriaksi muodostui *yrittäjyys*, joka luokiteltiin *yrittäjyyskasvatukseen* ja yleisiin *yrittäjyyteen* liittyviin mainintoihin. Teema nousi esille seitsemässä haastattelussa. Yrittäjyysnäkökulman ja valmennuksen suhde onkin tutkimuksessa keskeinen näkökulma, sillä Y-kampuksen ja Tampereen ammattikorkeakoulun näkemyksen mukaan valmentajuudella pyritään lisäämään yrittäjämäisiä toimintatapoja ja yrittäjämäistä asennetta (ks. Kanto, Hägglom, Lindell & Mäkinen 2014, 24–26; Mikkola 2014; Raiskio 2012). Alakategoria koostuu ilmaisista, joissa käsiteltiin valmentajavalmennuksen toteuttajan Y-kampuksen toimintaa, yrittäjyyskasvatusta yliopistossa sekä valmennusta suhteessa niihin. Erityisenä tuloksena aineistossa nousi kuitenkin esille, että valmennuksen tai valmentajuuden ei koettu olevan suoraan yrittäjyyskasvatusta, vaan yrittäjyyskasvatukseen liittyvät suorat maininnat olivat aineistossa vähäisiä. Tulos on yllättävä osallistujien suorittaman valmentajavalmennuksen kannalta, sillä kurssin järjestävän näkemyksen mukaan valmennus linkittyy yrittäjyyskasvatukseen (Varis 2017). Ainoastaan kaksi vastaajaa kuvasi valmennusta yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Huomionarvoista tässäkin on, että toisen vastaajan mukaan yrittäjämäisen otteen sijasta tulisi puhua toimijuuden herättämisessä opiskelijoissa.

Jos tullaan se y-edellä liikaa niin siinä menee pesuveden mukana hirveesti hyviä asioita. Ihan sama, jos irrotetaan niinkun valmennus pedagogiikasta niin menetetään paljon. Että meidän ei pitäis nyt myöskään kytkeä valmennusta ja yrittäjyyttä liikaa vaan sit pitäis olla semmonen kuva että se olis toimijuuden herättäminen opiskelijoissa oli se sit millasta tahansa toimijuutta et se on niinkun sisäistä yrittäjyyttä sit siitä haarautuu polkuja et yks lähtee tonne organisaation maailmaan kolmannen sektorin toimijaks joku lähtee perustamaan yritystä ja joku lähtee perustaan konsultti yritystä joku lähtee jotakin tekemään ja näillä kaikilla olis opittavaa

siitä valmentajuudesta et sillon me saatais sellanen monikärkiohjus jossa se valmentajuus on tässä kämmenessä ja ne polut näissä sormenpäissä eikä niin tultais se y-edellä koska se herättää turhaan semmosta ennakkoluuloa monessa ihmisessä et nytkö kaikista on tultava yrittäjiä. (V7; mies, TaY)

Myös toinen vastaaja selkeästi erotti yrittäjyyskasvatuksen ja valmennuksen toisistaan. Kyseinen vastaaja mielsi Y-kampuksen koulutuksen kyllä perustuvan yrittäjyyskasvatukseen, muttei kokenut yrittäjyyttä juurikaan valmennuksen tai valmentajuuden osa-alueena tai piirteenä. Vastaaja kertoi hakeutuneensa Y-kampuksen koulutukseen erityisesti yrittäjyyskasvatustähtökulman vuoksi ja toivoi saavansa koulutuksesta tukea yrittäjämäiseen ohjaukseen. Kyseinen vastaaja kuitenkin erotti yrittäjyyskasvatuksen ja valmennuksen toisistaan. Vastaaja kuvasi olleensa koulutuksessa kiinnostunut yrittäjyyskasvatuksesta, ei valmennuksesta käsitteenä. Muiden vastaajien kohdalla yrittäjyyskasvatusta ei noussut esille. Vasta kun haastattelussa kysyttiin erikseen *yrittäjyydestä*, yrittäjyyden edistäminen koettiin merkittäväksi painoalueeksi tulevaisuuden ohjaus- ja opetustyössä yliopistossa. Kolme vastaajaa totesi tässä yhteydessä valmentajan toimivan yrittäjämäisesti. Vastaajat kuvasivat, että valmentajamaisessa toiminnassa he pyrkivät lisäämään esimerkiksi työnantajien, alumni- opiskelijoiden, yliopiston henkilökunnan sekä opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Kaksi vastaajaa myös kertoi suunnittelevansa työssään yritysvierailuja sekä kutsuvansa mahdollisuuksien mukaan yliopiston ulkopuolisia vierailija luennoitsijoita mukaan osaksi kurssien ohjelmaa. Näiden sitaattien ei voida kuitenkaan katsoa liittyvän suoraan yrittäjyyskasvatukseen, vaan yleisesti yrittäjämäisyyteen valmentajan toimintatapana. On kuitenkin todettava, että näkökulmiin tulee suhtautua varauksella, sillä ne tulivat aineistossa esille haastattelijan aloitteesta. Lisäksi on huomionarvoista, että yhden vastaajan kuvaama *tiimivalmentaminen* on aiemmissa julkaisuissa nimetty nimenomaan yrittäjyyskasvatuksen menetelmäksi (Leinonen ym. 2002, 82; Mikkola 2014; Raiskio 2012), mutta aineiston perusteella ei kuitenkaan esiintynyt viitteitä siitä, että vastaaja olisi kuvannut tiimivalmentamista tästä näkökulmasta. Sen vuoksi tiimivalmentamista kuvaavat sitaatit kategorisoitiin tässä tutkimuksessa konstruktivistisen valmennuksen yhteyteen.

5.1.4 Kriittinen käsitys valmennuksesta

Viimeinen valmennuskäsitys sisältää kuvauksia, joissa valmentajuuteen suhtauduttiin epäillen tai kriittisesti. Kategoria voidaan jakaa kahteen alakategoriaan: 1) *valmennuksen ja lähikäsitteiden epäselvyys* sekä 2) *teoreettinen jäsentymättömyys*. Valmennuksen ja lähimenetelmien välinen raja näyttyi epäselvänä viiden vastaajan kuvauksissa, kun taas valmennuksen kontekstien jäsentymättömyys tuli esille kaikkien vastaajien haastatteluissa.

Valmennuksen ja lähikäsitteiden epäselvyys -alakategoria sisälsi ilmaisia, joissa vastaajilla oli vaikeuksia erottaa valmennuksen ja lähimenetelmien suhdetta. Alakategoria muodostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn perusteella *valmentajuuden ja opettajuuden yhtäläisyyksistä* sekä *valmennuksen ja lähimenetelmien suhteesta*. Pääpainollisesti alakategoria muodostui valmennuksen ja opetuksen päällekkäisyyttä pohtivista kuvailuista. Vastaajat kuvasivat valmennusta ilmauksilla ”tätähän mä oon tehnyt” (V1) ja ”tuoko mitään uutta”(V6). Kaksi vastaajaa totesi noudattaneensa opiskelijälähtöistä ohjaustapaa jo aiemmin. Myös kolmas vastaaja kuvasi valmennuksen piirteiden olevan sisäänrakennettua opettajuudessa ja korosti opetuksen olleen ”uuden ajan opetusta” jo pitkään. Vastaajat eivät siis nähneet valmennuksen ja opetuksen välillä juuri eroa. Mielenkiintoinen yhdistävä piirre kyseisissä vastauksissa oli, että vastaajat, jotka eivät kokeneet valmennuksen tuovan mitään uutta yliopisto-ohjaukseen ja opetukseen, olivat suorittaneet eniten yliopistopedagogisia opintoja. Vastaaja, joka on suorittanut yliopistopedagogiset opinnot kokonaisuudessaan, kuvaa valmentajuuden ja opettajuuden eroa seuraavasti:

Mä havaitsin, että se on niinkun keisarin uudet vaatteet. Et käytännössä se mulla on jo se kaikki mitä mistä siinä puhutaan, että se on niinkun yksi opettajuuden muoto... Et siihen pedagogiseen kontekstiin jonka mä tunnen ohjaaja terminä... Ni tota, aijon edelleen käyttää sitä termiä enkä tätä valmentaja termiä (V6; nainen TaY)

Myös toinen vastaaja pohtii samankaltaisesti omaa aiempaa pedagogista historiaansa ja valmennuksen suhdetta omaan opetuskäsitykseensä:

Itseasias tää on asia mitä mä vähän ihmettelin silloin tai en tiä ihmettelinkö, mut ku lähin tähän valmentajuus juttuun ni mä ajattelin et mitäs tässä, et täähän on vaan sama asia mitä mä käytän ja teen päivittäin, mut uusilla termeillä. Et tota silloin, ku kävin nää joskus 2013 loppuun ne pedagogiset opinnot ja mä kävin täällä sitten 5 vuotta aikasemmin niinku nää ensimmäisen osion niistä, ni samoista asioista on puhuttu aina... Että tota... Ei vaan käytetty sitä valmentajuustermiä, että musta tää on aina kuulunut vähän niinku opettajana toimimiseen tämmönen opiskelijoista välittäminen, kasvattaminen ja tämmönen et tää on vaan nyt tuotu näkyvämmiin esille (V5; mies, TTY)

Niillä vastaajilla, jotka raportoivat valmentajuuden ja opettajuuden eroista, oli kaikkein perinteisin käsitys opettajuudesta ja ohjauksesta. Kyseiset vastaajat kokivat perinteisen opettajuuden olevan edelleen jossain määrin tiedon siirtämistä ja perinteistä luennoivaa opetusta ja valmentajuuden tuovan uutta orientaatiota ja ohjaus- ja opetuskulttuuria nimenomaan tähän. Aineiston lisätarkastelussa osoitautui, että pedagogisten opintojen suorittamisella oli vaikutusta siihen, miten vastaajat kokivat valmentajuuden ja opettajuuden välisen eron. Vastaaja, jolla ei ollut pedagogisia opintoja suoritettuna, kuvaa valmentajuuden ja opettajuuden eroa seuraavasti:

Perinteinen opettajuushan on sitä, että opettaja on auktoriteetti ja ikään kuin kaataa sen tiedon tarjolle ja opiskelijat ottaa sen mitä kiinni saavat... Eikä heidän välttämättä sitä itse tarvii prosessoida siinä välissä ... Valmentavassa opettajuudessa sitten taas pyritään herättelemään niitä kysymyksiä ja itse oppimaan ja etsimään niitä vastauksia... (V3; nainen, TTY)

Kuten sitaateista ilmenee, vastaajien käsitykset valmentajuuden ja opettajuuden välisistä eroista vaihtelevat huomattavasti riippuen vastaajien suorittamista pedagogisista opinnoista. Tuloksia saattaa selittää se, että yliopistopedagogiikassa käsitellään samoja teemoja, minkä vuoksi osallistujat eivät kokeneet asioita uusina. Yliopistopedagogiset lähestymistavat ja yliopisto-ohjauksen näkökulmat sisältävät samoja menetelmiä ja orientaatioita kuin mitä valmennuksessa korostetaan. Valmennuksen korostamat piirteet ja menetelmät vaikuttivat olevan jo ”peruskauraa” yliopistopedagogiset opinnot suorittaneille henkilöille. Tämän vuoksi vastaajat saattoivat suhtautua uuteen käsitteeseen kriittisemmin. Toisaalta valmennuksen ja opetuksen suhdetta ei kyseenalaistanut kaksi vastaajaa, joilla oli myös yliopistopedagogiset opinnot suoritettuina. Näissäkin vastauksissa tosin viitattiin useasti siihen, että valmentamisen menetelmät eivät olleet osallistujille uusia, vaan vastaajat esimerkiksi kuvasivat ”*olleensa valmentavan otteen kannattaja tietämättä, että kyseessä on valmentava ote*” (V8).

Lisäksi aineiston perusteella vaikutti siltä, että vastaajien oli vaikea positoida valmennusta myös suhteessa mentorointiin tai ohjaukseen. Tämä ilmeni sillä, että kaksi vastaajaa puhui valmennuksesta ja eri lähikäsitteistä sekaisin. Yksi vastaaja kuvasi valmennusta mentorointina ja toinen tuutorointina. Tästä voi myös päätellä, että vastaajille ei ollut täysin jäsentynyt valmennuskäsitteen suhde lähikäsitteisiin. Tuloksen perusteella voidaan todeta Mertzin (2004, 544) ja Crowin (2012, 230–233) kritiikin mukaisesti, että valmentajan käsite ei eroa juurikaan muista oppimista tukevista rooleista, kuten opettajan, ohjaajan, tuutorin tai mentorin rooleista, sillä kaikki roolit perustuvat dialogiin ja opiskelijan näkemiseen aktiivisena ja itseohjautuvana kumppanina.

Toiseksi alakategoriaksi muodostui *valmennuksen teoreettinen jäsentymättömyys*. *Valmennuksen jäsentämättömyys* -alakatgoria koostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn seurauksena ilmaisuista, jotka kuvasivat *mielikuvia valmentajasta* sekä *valmennuksen konteksteja*. Tutkimuksessa ilmeni, että valmennus oli haastatteluun osallistuneille suhteellisen jäsentymätön käsite ennen koulutusta, eikä suurimmalla osalla ollut omakohtaista kokemusta valmennuksesta. Kun vastaajilta kysyttiin, mikä oli heidän mielikuvansa ja käsityksensä valmennuksesta ja valmentajuudesta ennen koulutusta, vastaajat kertoivat mieltäneensä valmennuksen käsitteenä urheilumaailmaan ja yritysconsultointiin. Useat vastaajat kuvasivat urheiluvalmentajan olevan ensimmäinen mielikuva, jonka ympärille he rupesivat rakentamaan omaa käsitystään valmennuksesta: ”*Mä tiesin et Matti Nykäsellä on valmentaja ja sen*

nimi on Pulli (naurua)” (V7). Kaiken kaikkiaan vastaajat nimesivät laajan kirjon erilaisia valmentajatyyppejä salibändyvalmentajasta yritysvalmentajaan. Huomionarvoista oli, että suurimmalla osalla haastatelluista henkilöistä ei ollut valmentajavalmennuskoulutusta lukuun ottamatta aikaisempaa ymmärrystä valmennuksesta koulukontekstissa. Ainoastaan kaksi vastaajaa oli tutustunut Y-kampuksen valmennuskonseptiin aiemmissa työtehtävissään tai suorittamiensa pedagogisten opintojen yhteydessä. Kukaan vastaajista ei valmentajaan liittyvien ennakkomielikuvien kohdalla maininnut kouluorganisaatiota valmentajan toimintakentäksi.

Valmennus koettiin monitulkintaiseksi käsitteeksi, ja se liitettiin moniin eri *konteksteihin*. Aineiston perusteella valmennusta leimasi ankkuroimattomuus: valmennuksella ei koettu olevan selkeää soveltamisalaa tai kontekstia, mikä vaikutti siihen, että osallistujilla oli vaikea käsittää valmennusta ilmiönä ja teoreettisena käsitteenä. Aineistossa ilmeni, että valmennuksen monet kontekstit hankaloittivat valmennuksen hahmottamista ja käsitteen ympärille muodostuvaa keskustelua. Eräs vastaaja kuvaa tilannetta:

[--] olin kyl hämilläni koska tutkimuksessa ja yliopistossa kuitenkin aina tavataan ensimmäisenä joku määritelmä jotta niinkun edes alustava määritelmä jota voidaan lähteä purkamaan ja niinkun tota kyseenalaistamaan koska jos me vaan lähdetään puhuun jostakin niinku vaikka valmentajuudesta ni jokasella meillä on ihan eri näkemys siitä mitä se on ja se keskustelu ei voi asettua kauheen rakentavasti koska jos toinen puhuu urheiluvalmentamisesta ja toinen puhuu opettajuudesta... Ja kolmas puhuu sitten jostakin työelämän mentori rakennelmasta (V6; nainen, TaY)

Valmennuksen soveltamisalan ankkuroimattomuus käy ilmi aiemmassa valmennusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Valmennuksesta on useita suuntauksia eri tieteenaloilla, ja valmennusta käytetään käsitteenä varsin vapaamuotoisesti monissa eri yhteyksissä ja konteksteissa (ks. luku 3.1). Aineistossa laaja käsitteen soveltamisala näkyi siinä, että varsinaisten ohjaus- ja opetustilanteiden lisäksi valmennusta kuvattiin myös osaksi johtotehtäviä sekä työyhteisön yhteistä suunnittelu- ja kehittämistoimintaa. Valmentavaan vuorovaikutukseen soveltuvaksi tilanteiksi mainittiin henkilöstökokoukset, tiimipalaverit, opettajakokoukset sekä lähiesimiestyö. Valmennuksen pääsuuntaus on organisaatiokirjallisuudessa ja valmentavassa johtajuudessa, mikä saattaa selittää, että vastaajat mielsivät helposti valmennustilanteiksi erityisesti esimiestyönsä (ks. Parpei 2008; Räsänen 2007). Valmennuksen laaja sovellusala näkyi kriittisesti erityisesti yhden vastaajan kuvauksissa. Edellä kuvattu vastaaja jatkaa:

[--] tarjotaan valmennusta ratkaisuks kysymykseen jonka ratkaisu ei ole valmennusta...Et se tulee varmaan niinkun ajan myötä että se vaatii aikaa kehittyäkseen ja nimenomaan niitä teoretikoita jotka pystyy työstämään sitä että voidaan sanoa

että tämä on tälläistä soveltavaa tätä ja tätä tiedettä ja että näille ja näille ammattiryhmille mut nyt se on vielä niin että osallistujakunta on hyvin heterogeeninen ja kaikille tarjotaan jonkinlaiseksi vastaukseksi kysymykseen jota ei koskaan oo ehkä kysytykkään niin tota valmentajuutta tai niin kuin ratkaisuksi ongelmaan jota ei ehkä ole ni valmentajuus... Et kaikkien pitäis ny ottaa se omakseen tietämättä oikeestaan että miks ja mihin tarkotukseen... Monihan oli siellä koulutuksessa pitkään et mä en oikein vielä tiedä et mihin mä tätä käytän mutta silti ne vaan oli siellä ja niinku siltikään ne ei saanu oikeen selitystä niinku valmista selitystä siihen, että mitä se valmentajuus nyt sit on.. . (V6; nainen TaY)

Vastaajan sitaatista käy ilmi, että tämän mukaan valmennusta ei voida katsoa ratkaisuksi kaikkeen, vaan sen soveltuvuus tulee ratkaista kontekstikohtaisesti. Myös toinen vastaaja kritisoi valmennuksen soveltamista erilaisiin konteksteihin samansuuntaisesti kielikuvan avulla: *”kun sulla on vasara kädessä niin kaikki näyttää nauiloilta”* (V7). Saman on todennut aiemmin myös Flecher (2012, 38), jonka mukaan valmennusta ei pitäisi tarjota vastaukseksi kaikkiin koulutuksessa ilmeneviin ongelmiin. Myös kolmas vastaaja kuvasi, että valmennuksesta ei saisi tulla ”mantraa”, jota käytetään kaikissa tapauksissa. Vastaajan mukaan *”pienessä Suomessa on sitä taipumusta, et tänne mahtuu se yks asia kerrallaan”* (V1). Vastaajan mukaan valmennuksen kustannuksella ei saa sivuuttaa muita toimivia hyviä tapoja tai käsitteitä.

5.2 Valmentavaa työtettä rajoittavat ja tukevat tekijät yliopistossa

Tulosten toinen osio liittyy vastaajien kokemuksiin ja ajatuksiin valmentavan työtteen käyttöönottoon yliopistossa. Aineiston perusteella muodostettiin viisi pääluokkaa, jotka ovat 1) *tieteenalalla vallitseva opetusajattelu*, 2) *yliopiston työkuulttuuri*, 3) *opetuksen asema yliopiston tehtäväkentässä*, 4) *akateemisen orientaation puuttuminen* sekä 5) *yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoittuminen*. Nämä kategoriat esitellään luvuissa 5.2.1–5.2.4.

5.2.1 Tieteenalalla vallitseva opetusajattelu

Aineistossa ilmeni, että tieteenalan vallitseva opetusajattelu vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia yksikössä on valmentavan otteen käyttöönottoon. Tieteenalan vallitseva opetuksellinen lähestymistapa mainittiin kuudessa haastattelussa. Aineiston perusteella tieteenalan tietorakenteella ja tutkimusperinteellä on vaikutuksia opettajien orientaatioihin opetuksessa. Tieteenalalla vallitseva opetusajattelu nähtiin aineistossa sekä rajaavana että mahdollistavana tekijänä. Alakategorioiksi muodostettiin 1) *tieteenalan opetukselliset lähestymistavat* sekä 2) *opiskelijoiden odotukset opetusta ja opiske-*

lua kohtaan. Vastaajien tunnistettavuuden estämiseksi tässä tulosten alaluvussa ei käytetä suoria sitaatteja, jotta vastaajien koodia ja yksikköä ei voida yhdistää. Tähän valintaan palataan tarkemmin luotettavuuden tarkastelussa luvussa 6.2.

Tieteenalan opetuksellinen lähestymistapa -alakategoria muodostui tiivistettyjen ilmausten perusteella *oppiaineen sisällön ja tieteenalan opetuksellisten lähestymistapojen* ilmaisuista. *Oppiaineen sisällöllä* koettiin olevan merkitystä valmentavan otteen käyttöönottoon. Teknillis-luonnontieteellisessä yksikössä työskentelevien vastaajien puheessa korostuivat tieteenalan erityinen tieto ja ominaispiirteet. Teknillis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa työskentelevä vastaaja koki, ettei valmentavaa opetusta voida soveltaa matemaattisten aineiden opetukseen. Vastaajan mukaan valmennuksen menetelmät, kuten kysymyksillä rakentaminen tai mielikuvatyöskentely, eivät sovellu matemaattisten aineiden opiskeluun, jossa painotetaan faktatietoa. Myös toinen samassa tiedekunnassa työskentelevä vastaaja koki, että opetettava aines aiheuttaa rajoituksia valmentavan otteen käyttöönottoon ainakin jossain määrin. Vastaajat kuvasivat, että opiskelijat tekevät kursseilla paljon laskutoimituksia, jossa valmentajan roolilla ei ole suurta merkitystä. Haastateltujen kuvaukset vastaavat näiltä osin Neumannin ym. (2002) ja Naukkarisen (2006) tutkimuksia ns. kovien alojen opetuksellisesta lähestymistavasta. Toisaalta viime vuosina laaditut kehittämishankkeet ovat muuttaneet myös teknillisten alojen opetusta ja perinteinen teknistä suorittamista korostava laboratoriotyöskentely on muuttunut opiskelijälähtöiseksi ja projektityötä suosivaksi. Nykyään myös laboratoriotyöskentelyssä kiinnitetään huomiota hyviin tutkimuskäytänteisiin sekä tulosten raportointiin. (Almeida & Teixeira-Dias 2011, 148–150; Pietilä ym. 2013, 66.) Tämä näkökulma ei ilmennyt aineistossa, vaan laboratoriotyöskentely nähtiin edelleen hyvin mekaanisena. Muiden vastaajat eivät kuvanneet oppiaineen sisällön ja valmennuksen välillä ristiriitaa. Viestintätieteissä työskentelevä vastaaja jopa korosti, että opetettavalle aiheelle olennaista on refleктоiva ote, josta valmentavissa menetelmissä on kyse. Näin ollen valmennuksen katsottiin sopivan suurimpaan osaan opetettavista aiheista.

Tieteenalan opetuksen organisointitapojen nähtiin myös voivan tukea valmentavaa otetta. Kaksi viestintätieteiden yksikössä työskentelevää vastaajaa kuvasi, että opetus ja ohjaus ovat jo ennestään olleet hyvin oppimislähtöistä ja opiskelijat ovat jo aiemmin tottuneet itseohjautuvuuteen ja toiminnalliseen opetukseen, jossa opettajan rooli on ollut toimia oppimisen taustatukena. Vastaajat kuvasivat, että opiskelijat toimivat harjoitustoimistoissa ja tekevät toimeksiantoja eri lehdille. Myös johtamiskorkeakoulussa ja tietojohdamisen yksikössä kuvattiin opiskelun sisältävän yhä enemmän projektitoimeksiantoja ja käytännön työelämästä kumpuavia toimeksiantoja, jotka sekä vastuullistavat opiskelijaa itseohjautuvuuteen että luovat pohjaa kokemukselliselle ja ongelmaperustaiselle oppimiselle, joista myös valmennuksessakin katsottiin olevan kyse (ks. luvut 5.1.1. ja 5.1.3). Näin ollen valmentavaan

opettamiseen ja ohjaukseen siirtyminen voitiin katsoa olevan tieteenalan kannalta suhteellisen ongelmattonta.

Tutkimus tukee näiltä osin Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2009) esittämää havaintoa, että eri tieteenaloilla on erilaiset tieteenperinteet ja opetukselliset lähestymistavat, jotka vaikuttavat vahvasti pedagogiseen lähestymistapaan. Tulos tukee aiempaa käsitystä, jonka mukaan opetus- ja ohjaustoiminnan käytännöt nojaavat edelleen vahvasti tieteenalan ja akateemisen toiminnan perinteisiin ja joiden muuttaminen on haastava ja pitkäkestoinen prosessi (Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 147; Korhonen & Törmä 2011, 172). Tieteenalan opetuksellinen lähestymistapa nähtiin vaikuttavana tekijänä valmentavan otteen käyttöönottoon yliopiston opetuksessa. Ohjaustilanteisiin tieteenalan traditioilla ei koettu olevan yhtä suurta merkitystä.

Opiskelijoiden odotukset opetusta kohtaan koettiin merkitykselliseksi valmennuksen käyttöönotossa. Haastatteluissa kävi ilmi, että teknisillä aloilla työskentelevät vastaajat kokivat opiskelijoiden vaativan teknisillä aloilla tieteenalan perusteiden mukaista opetusta. Aineiston mukaan opiskelijoille muodostuu hyvin varhaisessa vaiheessa käsitys tieteenalan opetuksellisista perinteistä, joiden perusteella he arvioivat ja esittävät vaatimuksia opetukselle. Teknillis-luonnontieteellisessä yksikössä työskentelevä vastaaja kertoi esimerkin, jonka mukaan opiskelijat eivät innostuneet valmentavista menetelmistä, vaan toivoivat yliopistolta ja tekniseltä alalta ”oikeaa opiskelua”. Tällä vastaaja viittasi kokemukseensa, jossa oli yrittänyt aktivoita opiskelijoita mielikuvatyöskentelyn ja keskusteluvien menetelmien kautta. Vastaajan mukaan uutta kokeileva ja opiskelijoita aktivoiva lähestymistapa ei ollut saanut opiskelijoilta positiivista vastaanottoa, vaan lähinnä ihmettelyä ja turhautumista. Vastaajan kuvauksissa esiintyi huoli, että opiskelijat saattavat kokea valmentavat toimeksiannot epätieteellisinä. Ylijoen (1998, 29–30, 35) mukaan opiskelijoiden opiskeluorientaatiot, opiskelutavat ja ilmapiiiri vaihtelevat eri oppialojen kesken. Opiskelijat sosiaalistuvat oman alansa tieteenalaspesifiin habitukseen, minkä perusteella he muodostavat akateemiset ja pedagogiset vaatimukset opetukselle. Lisäksi myös muiden vastaajien mukaan opiskelijoiden orientoitumisen taustalla saattaa olla yleisiä ”koulumaisia” odotuksia opiskelusta ja tottumus valmiiksi jäseneltyyn informaatioon. Tulos on yleinen myös muissa pedagogisia avauksia selvittäneissä tutkimuksissa, joiden mukaan opiskelijoiden odotukset opiskelua kohtaan ovat edelleen hyvin perinteistä opetusta suosivia (Lindblom-Ylänteen, Nieminen, Iivanainen & Nevgi 2009, 277–278).

Myös tieteenalan sisällä koettiin olevan kursseja, joihin orientoituttiin eri tavalla. Tietojohtamisen yksikössä työskennellyt vastaaja kertoi huomanneensa eron opiskelijoiden odotuksissa eri kursseja kohtaan. Vastaajan mukaan opiskelijoiden odotukset olivat vähäisiä erityisesti tutkimusmenetelmä-

kurssilla ja kursseilla, jotka olivat muuten teoreettisesti painottuneita tai opiskelijoiden ”epäsuosiossa”. Valmennuksen nähtiinkin soveltuvan parhaiten kursseille, jotka olivat vapaasti valittavia kursseja, ja joille osallistuvat aiheesta aidosti kiinnostuneet opiskelijat. Valmennuksen käyttöönotossa koettiin keskeisessä osassa opiskelijan motivaatio ja sitoutuminen valmentavaan otteeseen tai valmennusprosessiin. Myös johtamiskorkeakoulussa työskentelevän vastaajan mukaan osa tutkinto-ohjelmaan kuuluvista kursseista oli selvästi osalle opiskelijoista vain pakollinen suoritus, johon he eivät ole kovin motivoituneita. Vastaja toteaaakin, että ”*jos sulla on semmonen läpäyskurssi minkä kaikki tekee ja siellä lähet valmentamaan ni se se motivaatio on aika iso haaste...*”. Lisäksi haasteeksi koettiin sivuaineopiskelijat, jotka koettiin hakevan kursseista vain ”helppoja opintopisteitä”. Tämä on mielenkiintoinen tulos suhteessa aiemmin esitettyihin valmennuskäsityksiin. Yksi vastaaja kuitenkin totesi, että mikäli aihe ei alun alkujaan kiinnosta, voi valmentavilla menetelmillä, kuten luennoilla esitetyillä kysymyksillä ja kannustuksella, saada muodostettua kiinnostavaa keskustelua. Valmentavat menetelmät voivat näin ollen saada opiskelijan pohtimaan aihepiiriä tarkemmin ja siten kokemaan sen mielenkiintoisempana kuin vain pakonomaisena opiskeluna jostain aiheesta. Vastaajan näkemys liittyy valmennuskirjallisuudessa erityisesti Partasen (2012, 110) näkemyksiin, sillä Partanen korostaa, että valmentajan tehtävä on motivoida opiskelijoita innostumaan aiheesta ja saada heidät tarkastelemaan sitä eri kanteilta. Myös vastaaja koki, että valmentajan tehtävä on motivoida opiskelijoita aiheeseen. Vastaja kuvasikin valmentavaa otetta tässä yhteydessä ”*aiheen myymiseksi opiskelijoille*”.

5.2.2 Yliopiston työkuulttuuri

Valmentavan työtöteen käyttöönotossa keskeisessä osassa näyttäytyi erityisesti yliopiston individualistinen työkuulttuuri. Kattegoria muodostui individualistisen työkuulttuurin kannalta kahdesta alakattegoriasta: 1) *individualistinen työkuulttuuri* ja 2) *yhteisöllisyyden merkitys*. Kattegoria muodostui kaikkeen kahdeksan vastaajan kuvauksista. Aineisto muodostui sekä TaY:n että TTY:n vastaajista. *Individualistinen työkuulttuuri* -alakattegoria muodostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn perusteella *yliopistotyön autonomisuuden* ja *yksintekemisen* ilmaisuista. Opettajien työ koettiin yliopistossa edelleen monin paikoin itsenäiseksi yksinpuurtamiseksi. Aineistossa kuvattiin, että yliopistossa on tyyppillistä *itsenäinen työ*, jossa opettajat ja ohjaustahot työskentelevät toisistaan erillään ja suunnittelevat sekä toteuttavat opetuksensa itsenäisesti. Kolme vastaajaa koki, etteivät he jaa omaan työhönsä liittyviä käytänteitä laajasti muiden kollegoiden kanssa. Aineistossa esiintyneet kuvaukset itsenäisestä yliopistotyöstä kuvaavat hyvin Shulmanin (1993, 6–7) nimeämää, pedagogisen yksityisyyden (engl.

pedagogical solitude) aluetta yliopiston opetustyössä. Aineistossa esiintyi Shulmanin mukaisesti, että kukin opettaja kantaa vastuunsa omasta alueestaan mutta muut eivät astu toisen alueelle.

[--] täällähän siihen [kollegiaalisuuteen] on pitkä tiet kuljettavana koska me tehdään täällä niin yksinäistä työtä ja istutaan sen oman asiamme päällä ja emmä tiedä vastustaako sitä varsinaisesti kukaan et onko vaan totuttu tähän toimintaan, kun minä olen tämän asian yliopiston lehtori ni minä teen tätä asiaa tee sinä tota omaasi [–] et täällä niin perin yksinään tehdään ja varmaan tehdään myöskin sitä, että vierekkäisissä kopeissa keksitään sitä samaa pyörää [--] (VI; nainen, TaY)

Vastaajan mukaan erityisesti yhteisopettajuus on yliopistossa vielä lapsen kengissä suhteessa ammattikorkeakouluun. Vastaajien kokemukset yliopistosta ovat yhdenmukaisia yliopiston työ- ja opetus- ja kulttuuritutkineen Korhosen (2007, 28–29) kanssa, joka on todennut yliopiston työ- ja opetus- ja kulttuurin olevan hyvin individualistista. Yliopiston opettajilla ja ohjaajilla on omat traditionsa ja piirteensä, jotka suosivat individualistista toimintakulttuuria tieteenalasta riippumatta. Myös Karjalaisen (2005) mukaan yliopiston akateemiset toimijat vaalivat individualistista ja autonomiaa korostavaa toimintakulttuuria. Sistonen ym. (2015, 54) selittää individualistisen työ- ja kulttuurin kokemuksia sillä, että yliopistojen rakenteelliset uudistukset ja laitosjaot, yt-neuvottelut sekä entistä epävarmemmat rahoituspohjat luovat epävarmuutta ja yksilöiden välistä kilpailua.

Toiseksi alakategoriaksi muodostui *yhteisöllisyyden merkitys*. Katteoria muodostui tiivistettyjen ilmausten ryhmittelyn perusteella *valmentajavalmennusyhteisön ja yksiköiden ja tiedekuntien suuren koon* ryhmistä. Valmennustoiminnan onnistumisen kannalta olennaisena nähtiin tiivis ja keskusteleva valmentajayhteisö. Esimerkiksi Leinonen ym. (2002, 160) kuvaavat ammattikorkeakoulun valmentajien muodostavan tiiviin valmennusyhteisön, jossa asioista keskustellaan ja toimintaa kehitetään kollektiivisesti päivittäisen työn ohessa. Valmennustoiminnan yhteisöllisyys välittyi aineiston perusteella koulutuksen aikana osallistujille, sillä vastaajat kokivat saaneensa käymänsä koulutuksen aikana tukea muilta osallistujilta. Vastaajat kuvasivat koulutuksessa käytyjen keskusteluiden olleen sisällöllisesti rikkaita ja antaneen välineitä ja tukea valmentajuuden kehittämiseen ja käyttöönottoon. Vastaajat kuvailivat koulutukseen osallistuneiden henkilöiden välille syntyneen yhteisöllistä ja keskustelevaa valmennuskulttuuria. Vastaajat kuitenkin kokivat, ettei keskusteleva kulttuuri säilynyt koulutuksen jälkeen, sillä koulutuksessa osallistujien välillä vallinnutta *kollektiivisen keskustelun henkeä* ja valmennuskulttuuria ei vallinnut omassa työyhteisössä. Osa vastaajista koki, että tämä ”latisti” valmentajuuden käyttöönottoa osana omaa toimintaa koulutuksen jälkeen. Valmennuskoulutuksesta opittujen menetelmien ja työkalujen pelättiin myös unohtuvan, mikäli työyhteisössä ei ole mahdollisuutta jakaa näitä menetelmiä. Tätä havaintoa vahvisti myös aineistossa suoritettu vertailu vas-

taajien kuvauksista keskenään. Kollektiivisesta työkuulttuurista raportoinut ja valmennuksesta kollegoidensa kanssa keskustellut vastaaja muisti tarkemmin valmennuksen työkaluja ja menetelmiä verrattuna sellaisiin vastaajiin, jotka eivät työyhteisöstä puuttuneen jakamisen kulttuurin vuoksi päässeet ylläpitämään valmennusosaamistaan. Vastaajan kuvaama keskustelevalta, jaettuun asiantuntijuuteen perustuva yliopistokulttuuri tuki uusien opetuksellisten lähestymistapojen käyttöönottoa ja niiden arvioivaa pohdintaa.

Meillä on aina ollut se meidän [yksikkö/laitos] oli semmonen keskustelevalta ympäristö ja kollegat oli mukavia ja ne tykkäs opettaa ja ne tykkäs oikeesti ja keskusteltiin tästä asiasta ja tota tänään aamulla pohdittiin tossa kahvilla että mistä juontaa juurensa että on kolme tenttikertaa että voisko sille tehdä jotain siis tämmösiä et siitä opettamisesta keskustellaan ni sitä kautta myös niinku allekirjottaneen näkemys opettajuuteen on muuttunut vuosien varrella kohti tämmöstä valmentajuutta et kyl pystyy näihin vaikuttaan mutta niinku sanottu pitää olla semmonen oikeenlainen ympäristö. Täällä tyyllä ei kaikkialla semmosta oo, nyt on muutosta toki parempaan mut... Ja ihan se, että keskustellaan oikeella niinku käsitteillä ja termeillä asioista [--] (V5; mies, TTY)

Kollegiaalisen keskustelukulttuurin puuttumista selitettiin aineistossa myös yliopistoyhteisössä tiedekuntien liian suurella koolla. Eräs vastaaja totesi, että tiedekunta organisaatorakenteena saattaa olla liian iso, jotta siellä voitaisiin saada muodostettua yhtenäistä keskustelukulttuuria. Myös toinen vastaaja kuvasi kielteisesti muutosta, jossa yksiköitä yhdistetään toisiinsa yhä laajemmiksi tiedekunniksi. Vastaajan mukaan valmentajuuden kaltaiset kulttuurit muodostuvat tyypillisemmin pienemmissä yksiköissä. Vastaaja kuvasi, että rakenteeltaan pienempi ja tiiviimpi ammattikorkeakoulu on koulutusohjelmien tasolla soveltuvampi kollektiiviseen toimintaan ja yhteisen työkuulttuurin kehittämiseen. Toisaalta Korhosen ja Törmän (2011) tutkimuksessa nousi esille, että kollegiaalinen keskustelukulttuuri voi kehittyä hyvinkin pienimuotoisena opettajien välisenä yhteistyönä ja keskinäisenä jakamisena. Tämän näkökulman valossa esimerkiksi jo pelkästään valmentajavalmennuskoulutukseen osallistuvien henkilöiden yhteistyön tasolla voitaisiin muodostaa kollegiaalisempaa keskustelukulttuuria, vaikka akateemisen kulttuurin individualistiset piirteet vaikuttaisivatkin edelleen taustalla ”suuremmissa mittakaavassa”.

5.2.3 Opetuksen asema yliopiston tehtäväkentässä

Kolmas valmentajuuden käyttöönottoon vaikuttava piirre oli opetuksen asema yliopiston tehtäväkentässä. Kattegoria muodostui kahdesta alakategoriasta: 1) *pedagogisen kehittämiskulttuurin puute* ja 2) *tutkimusorientoitunut yliopisto*. Kattegoria esiintyi seitsemän vastaajan kuvauksissa. Ensimmäinen

alakategoria muodostui *asenteellisen muutosvastarinnan* ja *urautuneiden toimintatapojen* ilmaisuista. Vastaajat kuvasivat, että yliopistossa vaikuttaa vahvasti ajattelutapana ”yksi tapa tehdä asioita”. Yliopistoa kuvattiin vanhoilliseksi ympäristöksi, jossa asennemuutoksen aikaansaaminen nähdään suurena haasteena. Alla olevassa sitaatissa vastaaja kuvaa asenteellista muutosvastarintaa seuraavasti:

*Täällä ei passaa mennä lesoomaan. Sä oot niinkun kolmas ihminen jolle mä ker-
ron tästä valmentajakurssista. Et ei passaa mennä lesoomaan, vaan heti aletaan et
”mitä sä ny meinaat”. Et semmonen hirveen pienin askelin ja se pitäis tehdä sillai
näkyväks (V7; mies, TaY)*

Kuten yllä olevasta sitaatista ilmenee, vastaaja joutui valmentajavalmennuksen jälkeen varautumaan voimakkaaseen ulkoapäin tulevaan kritiikkiin. Muutkin vastaajat kuvailivat, että mikäli yksikössä esitetään uutta opetukseen liittyvää toimintamallia, tyypillinen reaktio on kielteinen: ”*ei tollain kuulu tehdä, ei meillä oo koskaan tolleen tehty*”(V3). Useampi vastaaja totesi, ettei valmentajavalmennuksen kaltaiselle kurssille ole hyödyllistä mennä ainoana jäsenenä työyhteisöstä, sillä yksittäinen opettaja kokee kurssin jälkeen työhönsä palatessaan niin suurta kritiikkiä, että uudet opit jäävät käyttämättä. Tässä tutkimuksessa esitettävät tulokset ovat tältä osin samansuuntaisia kuin aiemmat yliopiston ohjauskulttuurin muutosta koskevat tutkimukset. Esimerkiksi Karjalainen (2005, 44–49) toteaa, että individualistisen yliopistokulttuurin tyypillinen piirre on muutossignaalien torjunta pedagogisessa kehittämisessä. Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011, 147) puolestaan lisäävät tähän, että yliopistossa erityisesti opettajien vahva sosialisoituminen tieteenalan traditioihin ja identiteettiin aiheuttaa asenteellisia haasteita ja jännitteitä pedagogisten toimintatapojen uudistamiseen.

Myös *urautuneisuus* nähtiin valmentavaa toimintatapaa haastavana tekijänä. Toimintatapojen uudistaminen koettiin haasteeksi erityisesti vanhemmalle opetushenkilöstölle. Vastaajien mukaan yliopistossa on edelleen lukuisia opettajia jotka ovat tottuneet järjestämään kurssinsa määrättyllä tavalla ja joilla muutokseen liittyvän epävarmuuden sietokyky on alhainen. Eräs vastaaja kuvaa, että erityisesti vanhempi sukupolvi on usein urautunut ja ”*oppinut ne kalvosulkeistekniikkansa*” (V8) aikoinaan, ja on siitä lähtien pitäytynyt näissä totutuissa opetusmenetelmissä. Vastaajat pohtivat, että erityisesti vanhempi sukupolvi ei välttämättä uskalla poiketa totutusta kaavasta ja kynnys oman totumuksen ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle astumiseen saattaa olla korkea. Kollegoiden kielteiset reaktiot uusia toimintatapoja kohtaan on havaittu myös aiemmissä pedagogisissa avauksissa. Esimerkiksi Määtän (2005, 95–110) ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtymistä selvittäneessä tutkimuksessa ilmeni, että erityisesti vanhemmat kollegat suhtautuivat epäilevästi uuteen lähestymistapaan. Määtän tutkimuksessa muutosvastarinnan nähtiin johtuvan opettajien urautuneisuudesta.

Toiseksi alakategoriaksi nimettiin *tutkimusorientoitunut yliopisto*. Alakategoria koostui tiivistettyjen ilmaisujen ryhmittelyn perusteella *pedagogisen koulutuksen vähäisen asema ja opetuksen kannustejärjestelmän puuttumisen* luokista. Valmentavan työtteen kannalta keskeisenä tuloksena aineistossa esiintyi henkilöstön haluttomuus osallistua pedagogisiin koulutuksiin. Alla olevassa sitaatissa vastaaja pohtii henkilökunnan haluttomuutta kehittää opetustaan koulutuksen avulla:

[--] miten me saadaan ne ihmiset mukaan tällasiin koulutuksiin jotka sitä eniten tarvitse... ihan meillä on niinku monia koulutuksia missä itekki ollu...et ne tuppaa olla niitä samoja ihmisiä jotka loppujen lopuksi käy ja koulutautuu ja haluaa ja sitten on niitä jotka ei koskaa käy niissä koulutuksissa et tää on mun mielestä iso juttu et millä saadaa tää kolmen korkeakoulun et millä saadaan niinku ne ihmiset mukaan tällasiin koulutuksiin jotka sitä oikeesti tosi paljon tarvii.... En väitä, ett-eikö tää meidänkin porukka joka tän ny kävi läpi et eikö me sitä oltas tarvittu... ollaan opittu kaikki paljon uutta. mutta sitten on paljon niitä ihmisiä jotka ei koskaan käy tän tyyppisissä koulutuksissa. (V4; nainen, TTY)

Vaikka Murtonen (2017, 7) on kirjoittanut kasvaneesta kiinnostuksesta yliopistopedagogista koulutusta kohtaan, aineistossa ilmeni kuitenkin Korhosen & Törmän (2011, 172) mukaisesti, että pedagogista kehittämistä ei tueta ja toteuteta systemaattisesti yliopistossa. Eräs vastaaja pohti, että monet eivät näe lisäarvoa pedagogiselle koulutukselle, ”koska täällä ajatellaan, että tutkimus on ykkönen ja opetus on velvollisuus” (V7). Lisäksi aineistossa mainittiin, että koulutuksiin hakeutuminen oli pitkälti yksilön vastuulla. Muutama vastaaja korosti, ettei osallistunut koulutukseen esimiehensä suosituksesta, vaan omasta mielenkiinnostaan tai jonkun toisen henkilön ehdotuksesta. Aineistossa esitetyt pohdinnat haluttomuudesta osallistua koulutuksiin ovat yhteydessä laajempaan ilmiöön, jossa opetus nähdään tutkimusta alempiarvoisessa asemassa. (D’Andrea & Gosling 2005, 146; Kreber 2010, 172–173.) Aineistossa esiintyikin kuvauksia perinteisestä tutkimusorientoituneesta yliopistosta, joka on vallalla myös Suomessa (ks. Poikela 2005, 64). Pedagogisen kehittämiskulttuurin haasteeksi liitettiin myös puutteellisena nähty kannustejärjestelmä opetuksen kehittämisen suhteen. Vasta viime vuosina on alettu vakavasti keskustella meritointijärjestelmän luomisesta osaksi opetusta (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 267). Vastaaja kritisoi alla olevassa sitaatissa opetuksen asemaa yliopiston tehtäväkentässä:

Pitäis olla palkitsevaa että niinkun se että mäkin kehitän itseäni opettajana esim. et käyn näis jossain valmentajakursseilla ni niin kylhän se niinku henkilönä hyödyttää ei siinä mitään, toivottavasti näkyy myös opiskelijoille... mut mitä mä siitä saan... saanko mä siitä lisää liksaa... en... saanko mä paremman aseman täällä työpaikalla... no en... no tietysti tää on ollu aina aika tutkimusorientoitunut tää yliopisto siinä mielessä että tutkit hyvin ja väittelet niin etenet urallas näin ja näin.. jos sää opetat hyvin ja kehität ittees opettajana niin sun pitää silti väitellä, jotta sä niinku voit edetä sillä opettajan urallas mikä on mun mielestä vähän hölmöä et

tämmösiä niinkun etenemismahdollisuuksia ois kiva olla... ja tota... no tietysti kylhän tietysti toi rahallinen puolikin merkkää, meil on yksiköitä joissa esim. nyt puhutaan tästä opetuksen arvostamisesta. (V5; mies, TTY)

5.2.4 Akateemisen orientaation puuttuminen

Neljänneksi valmennuksen käyttöönottoon liittyväksi kategoriaksi muodostui *akateemisen orientaation puuttuminen*. Kattegoria esiintyi kolmen vastaajan haastattelussa. Kattegoria muodostuu kahdesta alakategoriasta: 1) *tieteellisen orientaation puuttumisesta* sekä 2) *yliopistopedagogisen viitekehyksen puuttumisesta*. Vastaaajat kokivat, että valmennuksen käsitteestä ja käsittelystä puuttui tutkittuun tie-teeseen ja kirjallisuuteen perustuva orientaatio. Akateemisen orientaation puuttuminen nähtiin yliopistokontekstissa valmennuksen käyttöönottoa rajoittavana tekijänä. Akateemisen orientaation puuttuminen esiintyi kolmen vastaajan kanssa käydyissä haastatteluisa. Kaikilla kolmella vastaajalla oli pedagogiset opinnot suoritettuina ja lisäksi pitkä opetus- ja tutkimuskokemus yliopistolla. Vaikka teema esiintyi määrällisesti vain muutaman vastaajan kanssa käydyissä haastatteluisa, oli aihe kuitenkin kyseisissä haastatteluisa voimakkaasti esillä. Tämän vuoksi kyseisen kattegorian muodostaminen omaksi kategoriakseen on tutkimuksessa perusteltua.

Aineiston perusteella valmennuksen käsitteen ja käsittelyn *tieteellisen oerientaation puuttuminen* aiheuttivat haasteita valmentavan työtteen käyttöönottoon yliopistossa. Alakategoria muodostui ryhmittelyn perusteella ilmaisuista, jotka koskivat *tieteellisyyden puuttumista kirjallisuudesta ja tieteel-lisyyden puuttumista menetelmistä*. Vastaaajat kertoivat, että valmentajavalmennuksessa oppimateri-aalina oli käytetty pääasiassa konsultatiivista tietokirjallisuutta. Vastaaajat kuvasivat, että kyseisen valmennuskoulutuksen kirjalistassa oli teoksia, joita he eivät välttämättä olisi muuten lukeneet niiden epätieteellisyydestä johtuen. Tämän voidaan tulkita kuvaavan sitä, että ns. tieteilisen materiaalin puuttumisen seurauksena aihepiiriin liittyvä kirjallisuus ei saanut yliopiston henkilökunnalta täyttä arvostusta, eikä tämän vuoksi muodostu arvokkaaksi pääomaksi yliopiston henkilökunnalle. Yliopis-toyhteisön jäsenet ovat yleensä suhtautuneet kriittisesti näkemyksiin, jotka tulevat oman yhteisön ulkopuolelta (Annala 2017, 18; Antunes 2012, 462–463). Yksi vastaaja kertoikin, että olisi toivonut kirjalistaan enemmän tieteilisiä artikkeleita tai meta-analyysejä, jotta aihe olisi ollut ”uskottavam-paa”.

[--] ja sit vois olla sillai fokusoidumpia, että siellä oli jotain todella raivostuttavia sellasia niinkun sarasvuomaisia kirjoja jotka sai yliopistoihmiset niinkun ihan takajaloilleen ja mäkin tein sen ratkasun, että pyysin sit luvan että tätä dialogia jatkaa et mä alotin dialogisuus ja innovatiivisuus ja sitten dialogisuus opettajuudessa

ja sitten co-active coaching siin semmosen kaaren sitten. että tota ja sitten tää sengeläisyyden niinkun et [henkilön nimi] otti sitä sengeläisyyttä paljon siihen, mut se olis voinu ottaa sitä systemaattisemmin, kun oli niinkun yliopistotyypeistä kyse. Niin se olis jo luonut sitä viitekehystä. (V7; mies, TaY)

Lisäksi kaksi vastaajaa kuvasi, että osa valmentajavalmennuksessa käytetyistä valmentavista menetelmistä jäi vastaajille epäselväksi. Vastaajat kokivat, että menetelmät jäivät irrallisiksi, sillä niiden perusta ja tavoite eivät tulleet esille. Vastajaajat toivoivat, että menelmiin olisi paneuduttu syvällisemmin sekä osallistujille selitetty tarkemmin menetelmän toimintaperiaatetta ja miksi se toteutetaan. Huomionarvoista on, että tällä vastaajat eivät viitanneet aiemmin esiteltyihin kyselyn tai kuuntelun menetelmiin, vaan koulutuksessa esiteltyihin toiminnallisiin ja draamaa hyödyntäviin menetelmiin. Aineistossa kuvattu koulutuksen kurssikirjallisuuden konsultatiivinen luonne näkyi myös tutkimuksen viitekehysten luomisessa: *valmentajuudesta*, *valmentavasta otteesta* tai *valmentamisesta* ei ole jurikaan laadittu tieteellisiä julkaisuja, vaan valmennus perustuu konsultatiiviseen tietokirjallisuuteen (ks. luku 3). Konsultatiivisen tietokirjallisuuden saralla valmentava ote on suosittua erityisesti organisaatio- ja hyvinvointikirjallisuuden piirissä. Valmentajuuden ja valmentavan otteen lisäksi myöskään *valmennukselle* menetelmänä ei löydy vankkaa tieteellistä teoriapohjaa edes kansainvälisessä kirjallisuudessa, vaan valmennuksen tutkimus ja kirjallisuus keskittyvät valmennuksen toimintoihin, käytäntöihin ja harjoitteisiin (Crow 2012, 231). Myös Law (2013) on esittänyt samansuuntaista kritiikkiä todeten, että valmennuksen teorioista ja käytännöistä puuttuu empiirinen arviointi ja tutkimus. Edellä kuvattujen kriittisten näkemysten lisäksi yksi vastaaja kuitenkin lisäsi, että toisaalta kirjallisuus oli tieteellisyyden puuttumisen vuoksi ”*mukavan kevyttä luettavaa*” (V4).

Toinen alakategoria muodostui *yliopistopedagogisen viitekehysten puuttumisesta*. Alakategoria muodostui ryhmittelyn perusteella *oppimisteoreettisen tarkastelun puuttumisen ja liike-elämän käsitteistön* ilmaisuista. Aineistossa kuvattiin, että valmentajavalmennuskoulutuksessa ei käyty juurikaan läpi valmennusta oppimisen näkemysten valossa. Yliopistopedagogiikan ideaalien mukaan yliopistopedagogiassa käytettävien opetusmenetelmien ja -mallien tulee perustua opetuksen ja oppimisen relevanttiin tutkimustietoon ja oppimisteoreettisten lähtökohtien tarkasteluun (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2005, 83). Valmennus eroaa tässä suhteessa yliopisto-opetuksen lähtökohdista, ja kaksi vastaajaa koki tämän valmennuksen haasteeksi. *Oppiteoreettisen viitekehysten puuttuminen* sai erään vastaajan pohtimaan sitä, voidaanko valmentajavalmennuksen kohdalla puhua pedagogisesta koulutuksesta ja miten koulutus suhteutuu yliopistopedagogisiin opintoihin. Vastaajan mukaan pedagoginen asiantuntemus perustuu laaja-alaiseen käsitykseen oppimisen näkemyksistä ja oppimisen lainalaisuuksista, joita käsitellään yliopistopedagogisissa opinnoissa (ks. luku 2.2). Vastaaja koki, että ilman tieteellistä perustaa ja oppimiskäsitysten tarkastelua valmennuksen haasteena on jäädä yksipuoliseksi

käytännön menetelmien hyödyntämiseksi vailla yhteyttä pedagogisiin viitekehyksiin. Alla oleva si-
taatti kuvastaa vastaajan näkemystä, jonka mukaan valmentavan otteen tarkoituksenmukaisen käyt-
tönoton kannalta henkilöllä tulisi olla aiempaa pedagogista koulutusta.

*Tärkeimpänä mä näen ton pedagogisen koulutuksen, että se on ihan ykkönen. et
tää valmennus on.....Mun on tosi vaikee sanoo, et tekeeks se hyvää vai huonoo jos
ei oo pedagogista koulutusta...mä veikkaan et se tekee vähän hallaa. Siis ihan suo-
raan sanottuna. Koska mä uskon, että se suhde on niin päin, että pedagogien sisällä
on erilaisia tapoja luoda pedagoginen suhde ja niinkun me alotettiin tää juttelu ja
tää valmentajuus on yksi tapa luoda se. Jos sä nyt ilman tätä viitekehystä lähet
tekeen sitä niin susta voi tulla yhden konstin timpermanni. (V7; mies, TaY)*

Yliopistopedagogisen viitekehysten puuttumisen nosti esiin myös toinen vastaaja. Hänen mukaansa
haasteita valmentajuuden käyttöönotossa saattaa aiheuttaa yleisemminkin valmennuksen juuret liike-
talous- ja organisaatiokirjallisuudessa. Vastaaja nosti erityisesti esille, että *liiketalous- ja organisaatiokirjallisuuden käsitteistö* eroaa yliopistopedagogisesta käsitteistöä. Vastaajan mukaan tästä
syystä valmennusajattelu saattaa kohdata vastustusta yliopistoyhteisössä, sillä yliopistoyhteisöä on
pidetty historiallisesti tarkasteltuna vapaana markkinatalouslogiikasta.

*Helposti tullaan allergisiksi sille, että joku yrittää nimenomaan tämmösiin liike-
elämän tulla opein tulla sitten ja niinkun johtaa meidän organisaatiota tai sitten
niinkun puhumattakaan siitä, että soluttaa talouden niinkun termistöä meidän sa-
nastoon joka mielellään olisi niinkun vapaata kaikesta tämmösestä markkinata-
louslogiikasta [--] et meille esimerkiksi on sanottu, että ei saa käyttää sanaa tiimi....
(V6; nainen, TaY)*

Vastaajan näkemys liittyy mm. Biestan (2006, 19–24), Smythin ym. (2000, 3–6) ja Wihersaaren
(2010, 66) kritisoimaan ilmiöön, jossa uusliberalistisen diskurssin mukaan koulutukseen liittyvät yhä
keskeisemmin liike-elämän arvot ja käsitteet. Erityisesti valmennuksen organisaatio- ja johtamiskir-
jallisuudesta lähtöisin oleva *business coaching* -suuntaus ja yrittäjyyskasvatukseen perustuva tiimi-
valmennus tuovat väistämättä käsitteen ympärille uutta käsitemaailmaa ja sanastoa, jotka saattavat
olla ristiriitaisia tai jännitteisiä kasvatustieteen käsitemaailmasta. Aiemmin esimerkiksi Flecher
(2012) on nostanut esille liike-elämäorientoituneen valmennuksen ja kasvatustieteellisen lähestymis-
tavan väliset jännitteet. Koulutuksen ja kasvatuksen kentällä valmentajuuteen liitetyt tavoitteet, kuten
kilpailu ja suorituskyvyn maksimointi eivät ole olleet pääasiallisia koulutuksen tavoitteita. Valmen-
nuksen yhteydessä onkin olennaista vähintäänkin tarkastella valmennuksen malleja ja menetelmiä
suhteessa koulutuksen, kasvatuksen ja oppimisen tavoitteisiin ja lähtökohtiin.

5.2.5 Yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoittuminen

Yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoittuminen -kategoria sisälsi vastaajien näkemyksiä yliopisto-opetuksen organisoinnin muutokseen liittyen. Alakategorioiksi nimettiin 1) *opetuksen koulumaistuminen*, 2) *digitalisaatio* sekä 3) *ryhmä- ja seminaariopetuksen organisointi*. Yliopisto-opetuksen luonteen muutos ja massoittuminen koettiin valmentavan työtteen käyttöönottoa vaikeuttavaksi tekijäksi. Kattegoria esiintyi kuuden haastateltavan kuvauksissa. Kattegoria muodostui sekä TTY:n että TaY:n vastaajista. Määrällisesti kattegoria painottui TTY:n henkilöstöön kuuluneiden vastaajien haastatteluissa. Lähiopetuksen määrän väheneminen, verkkopohjaisten kurssitoteutusten suosiminen ja kurssikohtaisten ryhmäkokojen kasvattaminen liittyvätkin uusiliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ja ovat nykyisin arkipäivää yliopisto-opetuksen organisoinnissa (Rinne ym. 2012; Eriksson & Mikkonen 2003, 20–22). Opetuksen koettiin muuttuvan massamuotoisemmaksi ja vähentävän ohjauksen yksilöllistä näkökulmaa.

Kun yliopiston kehitystä seuraa ni mun mielestä ni ehdoton johtopäätös on se, että meidän opettajien rakenne tulee muuttuun aikasempaa koulumaisemmaks. [--] okm [opetus- ja kulttuuriministeri] painostaa koko ajan siihen, että tutkintomäärien pitää kasvaa... rahaa annetaan aikasempaa vähemmän ni kyllä se pienryhmä opetuksen määrä tulee vähenemään. (V2; nainen, TTY)

Vastaajat kokivat, että opetuksen koulumaistumista koskevat muutokset eivät tue valmentajamaista otetta ja hankaloittavat valmennusasetelmien muodostamista yliopisto-opetuksessa. Koulumaistumista kuvaavia tiivistettyjen ilmausten ryhmiä aineistossa olivat *yksilönäkökulman väheneminen* ja *massaluennot*. Valmennuksen menetelmien koettiin hyödyttävän erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista, joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen luomista sekä henkilökohtaisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostamista. Vastaajat kokivat, että edellä esitettyjen organosointimuutosten vuoksi valmennukseen soveltuvat opetusasetelmat tulevat vähenemään. Yliopisto-opetuksen luonteen muutos liittyy Mäkisen ym. (2012, 9–10) mukaan laajemminkin yliopisto-opetuksen massaluentojen lisääntymiseen ja korkeakoulupoliittiseen kehitykseen, jonka seurauksena on vaikea pitää kiinni seminaariperustaisesta opetuksesta. *Yliopiston massaluennot* koettiin lähes kaikissa vastauksissa valmennuksen käyttöönottoon liittyväksi haasteeksi. Vastaajat totesivat, etteivät massaluennot ole katoamassa yliopistosta, eikä suurin osa vastaajista ole edes kyseenalaistanut kyseistä opetusmuotoa yliopisto-opetuksen organisointimuotona. Lisäksi vastauksissa nostettiin esille, että yliopisto-opetus on toteutusmuodoiltaan ja opiskelijajoukoiltaan monin paikoin erilainen kuin käytännönläheinen ammattikorkeakoulu, mikä hankaloitti valmentavan otteen käyttöönottoa.

Eräs TTY:lla työskentelevä vastaaja vertaa valmennuksen mahdollisuuksia Tampereen ammattikorkeakouluun, jossa valmentajamallia aktiivisesti hyödynnetään:

Ero on et tamkilla on paljon pienemmät opiskelijaryhmät yleisesti ottaen. Ku korkeakouluilla on niitä massakursseja 500 hengen jopa, et se on haaste et sitä voi tuoda vähän lisää, et miten sää sovellat valmentajamaisia otteita vai pystytkö ylipäätään soveltaa, jos on kyse isoista massoista... Sitä näkökulmaa vois tuoda ehkä vähän enemmän (V2; nainen, TTY)

Digitalisaatio nostettiin aineistossa esille valmentajuuden käyttöönottoon ja mahdollisuuksiin liittyen. *Digitalisaatio* alakategoriana muodostui aineistossa *verkkototeutusten* ja *opetusteknologian* ilmaisuista. Kolme vastaajaa koki verkkototeutusten lisääntymisen vähentävän valmentavan otteen käyttömahdollisuuksia. Valmennus ja valmentava ote miellettiin henkilökohtaisiin tilanteisiin, joten verkko-ohjauksen lisääntyminen nähtiin valmentavalle otteelle jopa uhkana. Näkemys on yllättävä aiemman valmennuskirjallisuuden valossa, sillä valmennukseen liittyen on tehty avauksia myös verkko-ohjauksessa ja opetuksessa. Esimerkiksi ammattikorkeakoulussa sovellettavaa valmentavaa ohjausta ja opetusta hyödynnetään myös monimuotokoulutuksissa ja verkkototeutuksissa (Hakala & Pintilä 2017, 17–18; Pakkala 2017, 21–22; Määttä ym. 2015, 51–53). Aineistossa verkko-opetus liitettiin yliopisto-opetuksen massoittumiseen, minkä vuoksi se koettiin opetuksen kannalta kielteisenä. Aineistossa ei koettu Hakalan ja Pintilän (2017, 17–18) sekä Ikosen ja Ronkaisen (2013, 86) näkökulmien mukaisesti, että verkko-opetukseen pohjautuvalla valmennuksella voitaisiin edistää joustavampia opintopolkuja ja opiskelijoiden työelämään siirtymistä tarjoamalla mahdollisuutta etäopiskeluun. Tulos on mielenkiintoinen myös aiempien verkko-opetusta koskevien tutkimusten valossa, sillä verkko-opetuksen ei nähdä eroavan pedagogiselta lähestymistavaltaan kontaktiopetuksesta, vaan verkko-opetuksessa voidaan toteuttaa samoja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia ideoita (Korhonen 2004, 184–186). Yksi vastaaja kuitenkin koki digitalisoitumisen positiivisena asiana opetuksessa. Vastaaja kuvasi teknologian luomia mahdollisuuksia opetuksessa ja ohjauksessa. Hänen mukaansa valmennuksessa voi hyödyntää erilaisia teknologisia sovelluksia ja alustoja. Vastaaja koki, että teknologia mahdollistaa ulkopuolisten, alan huippujen luentojen sisällyttäminen opetukseen. Vastaajan mielestä valmentajan tehtävänä ei tulevaisuudessa ole opettaa kaikkea ”itse”, vaan hankkia parhaiden asiantuntijoiden näkemyksiä opetettavasta aiheesta digitalisten palveluiden myötä, sekä ohjata opiskelijoita hakemaan aktiivisesti tietoa eri palveluiden kautta.

Selkee muutossuunta on nää massiiviset massive open online courses eli nää moocit. Eli niitä on enemmässä määrin ja niit on tosi korkeelaatusia saatavilla muitten yliopistojen kautta eli periaatteessa kaikkien yliopistojen ei oo aina järkevää jotain määrättyä kurssia et jos siihen löytyy erittäin hyvät avoimet materiaalit vaik jonkun huippuyliopiston professorin vetämänä... ni sillen tietty meidän pitää

keskittyä sen asioinnin organisointiin ja pitää sitten osata tarjota sen meidän opiskelijoille tällaisia vaihtoehtoja et kyl tällöinen sähköistyminen ja verkkokurssit ni kyllä se on se yks suunta (V8; mies, TaY)

Pienryhmä- ja seminaariopetuksen organisointi -alakategoria muodostui pienryhmä- ja seminaariopetuksen ryhmäkokoon ja ajalliseen jänteeseen liittyvistä luokista. Aineistossa esiintyi ilmaisia ja pohdintoja erityisesti liittyen ryhmäkokojen kasvuun. Pienryhmä- ja seminaarityöskentelyssä valmentavien menetelmien haasteeksi koettiin liian suuret oppilasryhmät. Aineistossa ilmeni, että valmennuksen kannalta ihanteellinen ryhmäkoko miellettiin huomattavasti yliopiston nykyisiä pienryhmä- ja seminaaritoteutuksien ryhmäkokoja pienemmäksi. Eräs vastaaja totesi Griffithsin (2009, 72) mukaisesti, että nykyinen pienryhmän käsite on yliopistossa harhaanjohtava, sillä yliopiston pienryhmät ovat jo niin suuria, ettei todellisuudessa voida puhua pienryhmistä. Ryhmäkokojen kasvun yhteydessä muutama vastaaja kuvasi ihanteellista ryhmäkokoja myös valmennuksen kannalta. Kaksi vastaajaa kuvasi, että valmennus sopii maksimissaan kahdenkymmenen opiskelijan ryhmille. Kolme vastaajaa ilmoitti, että valmennuksen kannalta ryhmäkoon tulisi olla alle kymmenen henkilöä. Näin pienet ryhmäkoot eivät vastaajien mukaan ole tyypillisiä yliopistossa, minkä vuoksi vastaajat kokivat yliopiston rakenteelliset seikat valmentavan otteen käyttöönoton haasteeksi. Vastaajat kuvasivat, että pienryhmän koolla on merkitystä valmennuksen kannalta tärkeälle dialogin syntymiselle. Mahdollisimman pienet ryhmäkoot miellettiin valmentavien menetelmien käyttämisen kannalta oleellisiksi, ”jotta siinä saisi luotua semmosen avoimen kokemuksellisen ilmapiirin, et ihminen oikeesti uskaltaa olla oma itsensä” (V4). Ryhmien pieni koko koettiin olennaiseksi myös siksi, että valmentaja kykenee antamaan vuorotellen kullekin yksittäisille oppilaille jakamattoman huomion. Yksi vastaaja korosti, että valmentaja voi antaa jakamattoman huomionsa kerralla vain 3–5 henkilölle. Jakamattoman huomion kohdistuminen vuorotellen kaikkiin oppilaisiin on tärkeää, jotta oppilaat kokevat, että valmentaja on läsnä ja kuuntelee oppilaita.

Pienryhmä- ja seminaariopetuksen yhteydessä esiin nousi myös *valmennuksen aikajänne*. Vastaajat totesivat, että yksi kurssi on tyypillisesti sekä laajuudeltaan että ajalliselta kestoltaan liian lyhyt valmentavan otteen muodostumiseen. Vastaajat totesivat, että valmentavan vuorovaikutussuhteen luomiseksi lukuvuoden kestävä toteutus olisivat optimaalisimpia. Vastaajat kuitenkin korostivat, etteivät tällaiset toteutukset ole opinnäyteseminaareja lukuun ottamatta mahdollisia yliopistossa. Aineistossa kuvattiinkin yli lukuvuoden kestäviä toteutuksia yliopistossa ”utopisiksi”. Yksi vastaaja kuitenkin esitti konkreettisen ajatuksen siitä, miten valmennusta voisi hyödyntää pienryhmä- ja seminaariopetuksessa pitkäjänteisemmin. Vastaaja kuvasi valmennuksen ihannelanteksi yhteisölliseen oppimiseen perustuvaa pitkäaikaista tutkimusmenetelmäkurssia, jossa opiskelijat laativat samassa pienryhmä- tai seminaariryhmässä ja saman ohjaajan/valmentajan johdolla sekä harjoitustyön,

kandidaatintutkielman että pro gradu -tutkielman. Vastaja kertoi toteuttavansa kyeisen kokeilun ”*jos se vaan olis mahdollista*” (V7).

Valmentavan otteen käyttöönottoon liittyvät haasteet voidaan yhdistää koulutuspoliittisesta suunnanmuutoksesta seuranneisiin tehostamisvaatimuksiin. Suomessa eletään uusliberalistisen koulutuspolitiikan aikakautta, minkä vuoksi tulospainotteiselle koulutuspolitiikalle leimallisia ovat uuden julkisjohtamisen piirteet: tehokkuuden, suorituskyvyn, arvioinnin ja kilpailukyvyn korostaminen. Yliopistojen on jatkuvasti osoitettava ja mitattava toimintansa tuloksellisuutta ja laatua, mikä aiheuttaa myös opetuksessa tarvetta resurssisäästöihin. (Rinne ym. 2012 18–20; Välimaa 2001, 34–43.) Aineistossa koettiin koulutuspoliittisten muutosten vaikuttaneen yliopiston ohjaus- ja opetustyön kehittämisen mahdollisuuksiin. Aineistossa kuvattiin yliopiston muuttunutta luonnetta ja koettiin nykyinen muutossuunta kielteisenä opetuksen ja ohjauksen kehittämisen – ja myös valmentavan työtteen käyttöönoton kannalta.

6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETOA

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa valmennusta osana yliopiston opetuksellista ja ohjauksellista kenttää. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä yliopiston opetus- ja ohjaushenkilökunnalla oli valmennuksesta ja minkälaisiin ohjaus- ja opetustilanteisiin eri valmennuskäsitykset liitettiin. Tutkimuksen tuloksena löydettiin neljä erilaista valmennuskäsitystä. Tutkimuksen perusteella valmennus yhdistettiin moniin eri prosesseihin luento-opetuksen valmentavista elementeistä valmentavaan yksilöohjaukseen.

Tutkimuksen keskeinen tulos liittyy valmennuskäsitysten sisäiseen hajanaisuuteen. Valmennuksessa näyttäisi valmennuskäsitysten perusteella olevan kyse samaan aikaan hyvin pehmeistä arvoista, kuten ihmisenä kasvamisesta ja dialogista, mutta myös ”kovista” työelämälähtöisistä ja markkinaliberalistisista tavoitteista, kuten ratkaisukeskeisyydestä ja yrittäjyydestä. Kyseiset näkökulmat ovat osittain ristiriitaisia ja jännitteisiä. Tulosta selittää se, että valmennuksesta on tehty erinäisiä tulkintoja eri tieteiden parissa, mikä heijastuu erilaisina painotuksina. Organisaatiokirjallisuudessa valmennuksen tavoitteena painotetaan tyypillisesti ”kovia arvoja”, kun taas psykologisesti orientoituneet tutkimukset tulkitsevat valmennusta psykologisista ja ”pehmeämmistä” lähtökohdista käsin. Tutkimuksessa ei noussut esille, että mikään edellä kuvatuista tulkinnoista olisi ollut vastaajien keskuudessa hallitseva, vaan aineistossa esiintyi valmennuskäsityksiä, jotka ottivat vaikutteita sekä organisaatio- ja johtamistieteistä, positiivisesta psykologiasta että ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Valmennuksen erilaiset tulkinnat aiheuttavat haasteita käsitteen tieteelliseen käyttöön ja käsite näyttääkin olevan edelleen suhteellisen jäsentymätön. Valmennuksen jäsentymättömyys on huomioitu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Carlsson & Forssell 2008, 23). Hamlin ym. (2008, 287–288) on lisäksi todennut, että valmennuksen määrittäminen on hankalaa, koska englanninkielisessä kirjallisuudessa valmennuksella on eri tieteenalakohtaisten tulkintojen lisäksi useita alalajeja.

Käsitteenä valmennus näyttäisi olevan sisäisesti ankkuroimaton myös koulutuksen kentässä. Valmennus sisältää samoja elementtejä ja menetelmiä kuin yliopistopedagogiset lähestymistavat ja yliopisto-ohjauksen näkökulmat. Tulosten mukaan valmennuksen piirteitä olivat erityisesti opiskelijan vastuullistamiseen pyrkivä opetus, ohjaus tiedonhakuun ja aktiiviset oppimismenetelmät. Nämä ovat keskeisiä konstruktivististen oppimisenäkemyksen piirteitä, mikä viittaa siihen, että valmennuksen tavoitteet ja sisällöt ovat yliopistopedagogisen kirjallisuuden valossa monin osin jo ”peruskauraa”.

Konstruktivistisen opetuksen ja ohjauksen piirteiksi on kuvattu jo pitkään muun muassa metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen tukeminen, keskusteleva ja yhteisöllinen oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen, opiskelijan itsenäisyys sekä opettajan rooli oppimisen tukijana (Loyens & Gijbels, 2008, 353–357; Tynjälä, Pirhonen, Vartiainen & Helle, 2009, 280–288). Valmennuksen menetelmistä esimerkiksi dialogia, kysymysten esittämistä ja palautteen antoa hyödynnetään jo yliopiston opetus- ja ohjaukskirjallisuudessa (ks. luku 2) Tutkimuksessa ilmeni, että muutamalla vastaajalla oli vaikeuksia hahmottaa valmennusta suhteessa opetukseen. Vastaajat eivät osanneet täysin nimetä, onko kyseessä opetukseen liittyvä työväline, tapa rakentaa pedagogista suhdetta vai kokonaan uusi opetuksen korvaava käsite ja toimintatapa. Valmennuksen tulisi jatkossa positoida itsensä selkeämmin.

Minkälaisiin tilanteisiin tai asetelmiin valmennus voi parhaiten sopia, ja mitä uutta valmennus voi tarjota yliopiston opetukselliseen ja ohjaukselliseen kenttään? Vaikka valmennuksessa näyttäisi olevan paljon tuttua, valmennus voi tarjota myös uudenlaista näkökulmaa opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksellisen suhteen luomisessa sekä työelämälähtöisessä opetuksessa ja ohjauksessa. Tutkimuksen perusteella voidaan esittää, että valmennus tarjoaa mahdollisuuksia luoda luottamuksellinen suhde opiskelijan ja ohjaajan/opettajan välille. Opiskelijoiden sekä opetus- ja ohjaushenkilökunnan välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta onkin nostettu viimeaikaisissa yliopistopedagogisissa tutkimuksissa esille. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksellisella suhteella sekä keskustelu- ja yhteistyötaitoilla on todettu olevan merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. (Välimaa, Tynjälä & Boulton-Lewis 2006, 1–6.) Korhonen ja Mäkinen (2012, 7–11) korostavat, että korkeakouluopintojen tulisi rakentua opiskelijoiden ja opettajien väliseen yhteistoimintaan ja asiantuntijuuteen, joilla voidaan tukea opiskelijoiden asteittain syvenevää osallistumista opetuksen ja tutkimuksen yhteisöihin. Myös Murtonen (2017, 176) on todennut, että huippuyliopistot eroavat muista yliopistoista erityisesti ohjaukseen käytettävän ajan ja vuorovaikutuksellisuuden perusteella. Opiskelija-aineistoissa ja tutkimuksissa on kuitenkin edelleen ilmennyt ns. akateeminen kynnys eli tiedeyhteisön jääminen opiskelijoiden kokemuksissa etäiseksi. Kontaktit akateemiseen tiedeyhteisöön ja henkilöstöön jäävät usein vähäisiksi ja etäisiksi eikä mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen juuri koeta olevan. (Korhonen 2017, 95; Korhonen ym. 2017, 130–132; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 23–24.) Valmennukselle vuorovaikutussuhteena lienee kysyntää yliopistossa opiskelijalähtöisyyden korostuksessa. Valmennus voikin toimia tässä keinona rakentaa luottamukseen perustuvaa pedagogista suhdetta.

Toinen valmennukselle nähtävä mahdollisuus liittyy opetuksen- ja ohjauksen työelämälähtöisyyteen, joka onkin tullut yhä merkittävämmäksi osaksi yliopistojen opetussuunnitelmatyötä. Myös opiskelijat

itse ovat vaatineet työelämänäkökulman huomioimista ohjauksessa. Opiskelijoiden mukaan vastuuta uravalintaan liittyvästä ohjauksesta ei voida ulkoistaa ura- tai rekrytointipalveluille, eikä työelämäorientoitunutta ohjausta voida jättää ainoastaan valmistumisen kynnykselle. (Moitus ym. 2001, 51.) Opiskelijat ovatkin toivoneet työelämään liittyvien teemojen kokonaisvaltaisempaa huomioimista kaikilla opetuksen ja ohjauksen alueilla: opetuksessa, hops-keskusteluissa, harjoittelujen ja opinnäytteiden ohjauksessa. Valmennus ammatillisen kasvun menetelmänä voi tarjota opiskelijoille apua osaamisen tunnistamiseen ja yksilöllisen opintopolun luomiseen. Valmennuksen keinoin voitaisiin auttaa yliopisto-opiskelijoita oivaltamaan heidän ammatillista osaamista ja sen soveltamista työelämässä. Ammatillisen kasvun lähtökohdaksi tulisikin nostaa nykyistä voimakkaammin opiskelijan omat urahaaveet, sekä niihin liittyvät pohdinnat omista ammatillisista vahvuuksista sekä kehittämis-kohteista. (Vallius-Leinonen ym. 2013, 14.)

Ammatillisen mentoroinnin lisäksi valmennuksen piirteenä tunnistettiin laajempi työelämäorientaatio ohjauksessa. Myös tämä on merkittävä löydös, sillä opintojen työelämäorientaation on katsottu lisäävän opiskelijoiden innostusta ja motivaatiota, koska opiskelijalle muodostuu jo opintojen aikana käsitys oppimansa merkityksestä työelämässä (Määttä ym. 2015, 20–21; Väänänen 2012, 49). Valmennuksen onkin mahdollista paikata aukkoa työelämäorientoituneessa ohjauksessa, sillä mm. Korhonen (2005, 125) on todennut, että se on jäänyt nykyisissä ohjausprosesseissa marginaaliin. Valmennus voi näin olleen auttaa opetus- ja ohjaushenkilökuntaa valmentavien menetelmien kautta kiinnittämään huomiota erityisesti näihin piirteisiin ohjauksessa ja opetuksessa. Ammatillisen mentoroinnin ja urasuunnittelun tukeminen sekä opiskelijoiden työelämävalmiuksia kehittävä pedagogiikka ovat merkittävässä osassa myös koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamisessa, joten valmennukselle voidaan ajatella olevan kysyntää tästä näkökulmasta (Lairio & Penttinen 2011, 4).

Tutkimus osoitti mielenkiintoisia tuloksia yliopisto-opetuksen muodostamisesta ja tähän liittyvistä koetuista rakenteellisista rajoituksista. Huomionarvoista tuloksissa on, että Y-kampuksen korostama tiimivalmentaminen ei tullut aineistossa vahvasti esille. Tulosta voidaan pitää merkittävänä, sillä valmentajavalmennuksen järjestävän tahon Y-kampuksen näkemys valmennuksesta perustuu tiimioppimiseen (ks. luku 4.3). Ensinnäkään aineistossa ei tunnistettu valmentavaa opettamista hyödyntävää tiimioppimista laajasti: aineiston perusteella vastaajat eivät osanneet tehdä selvää eroa ryhmätöiden ja yhteisöllisen oppimisen (tiimioppimisen) välillä. Aineistossa kyllä kuvattiin, että valmennuksessa tehdään mahdollisuuksien mukaan pienryhmäopiskelussa ryhmätöitä, mikä ei kuitenkaan ole sama kuin tiimioppiminen, jossa opiskelijatiimi sitoutuu ryhmään ja tiimioppimiseen pitkäksi ajanjaksoksi suorittaen koko opiskelunaikaiset opinnot muodostamassaan opiskelijatiimissä (Leinonen ym. 2002, 83–94). Toinen mielenkiintoinen havainto liittyy myös laajemmin vastaajien käsityksiin opetuksen

järjestämisestä. Vastauksien perusteella luento-opetus mainittiin yhdeksi pääasialliseksi mahdollisuudeksi toteuttaa opetusta, eikä suurin osa vastaajista kyseenalaistanut tätä oletusta.

Pohtimisen arvoista kyseisessä ilmiössä on rakenteellisten seikkojen merkitys: vastaajien kuvauksien perusteella näyttäisi, että erityisesti tiimioppimiseen perustuva tiimivalmennus törmää yliopistossa seinään. Syynä tähän koettuun rakenteelliseen seinään voidaan pitää yliopiston mahdollisuuksia organisoida opetusta. Yliopiston opetusohjelma perustuu pääosin periodijärjestelmään, jossa kurssit suoritetaan yksittäisinä opintojaksoina tyypillisesti yhden periodin aikana. Yliopistossa ei tunneta pitkäjänteisiä, lukuvuoden tai kauemmin kestäviä toteutuksia. Lisäksi yliopiston opetusryhmien voidaan usein katsoa olevan enemmän hajanainen joukko opiskelijoita kuin kiinteä opetusryhmä (Repo-Kaarento & Levander 2004, 151). Y-kampuksen malli poikkeaa totutusta monin osin: Tiimioppimisessa opetusta toteutetaan samassa ryhmässä pitkäkestoisesti, autonomisesti sekä pysyvässä tilassa; liian lyhytkestoisissa toteutuksissa tiimin ja valmentamisen potentiaali ei pääse esille. Yliopistoissa opetus järjestetään edelleen hyvin massamuotoiseksi eikä tiimioppimiseen perustuvaan valmennukseen näytä löytyvän resursseja tai mahdollisuuksia.

Toisaalta voidaan pohtia, onko itsestäänselvinä pitämiämme rakenteellisia rajoituksia kuitenkaan olemassa? Onko kyse enemmän asioiden näkemisestä toisin? Tiimioppimisen edellytyksenä on, että opetusryhmät kehittyvät satunnaisesta ryhmästä tavoitteelliseksi ryhmäksi, jota sitoo yhteinen tavoite. Tavoitteellisen ryhmän edellytyksenä on, että ryhmällä on aikaa tutustua ja luoda kontakteja. (Repo-Kaarento & Levander 2004, 151.) Huomionarvoinen esimerkki tästä näkökulmasta on aineistossa esiin nostettu vastaajan kuvaus, jossa harjoitustyö, kandidaatintutkielma sekä pro gradu -tutkielma tai diplomityö muodostaisivat ohjaukokonaisuuden. Vastaajan kuvaus on hahmotelma siitä, miten tiimioppimiseen perustuvaa tiimivalmennusta voisi kehittää yliopistossa. Tämän perusteella voidaankin pohtia, onko yliopistossa mahdollisuuksia kyseisen kaltaiseen opintojen organisoinnin lisäämiseen. Vaikka haastateltavat yhtä vastaajaa lukuun ottamatta eivät tunnistaneet tiimioppimista valmennuksen menetelmäksi, olisi mielenkiintoista tutkia asiaa lisää. Tiimioppimiselle näyttäisi olevan kysyntää, kun työelämästä kumpuavat vaatimukset korostavat yhä enemmän yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Elinkeinoelämän keskusliiton laatiman Oivallus-loppuraportin (2012) mukaan tulevaisuuden työelämässä yksilön sijaan ryhmän tulee osata laajasti ja syvästi, jolloin oman alan substanssiosaamisen lisäksi tarvitaan kykyä hahmottaa muita laajoja osaamisalueita.

Mielenkiintoinen tulos tutkimuksessa oli myös, että Y-kampuksen valmentajavalmennuksen lähtökohtana toiminut yrittäjyyskasvatus ei tullut tutkimuksessa vahvasti esille. Jatkossa valmentajavalmennuksen tulisi myös selventää ja positoida tavoitteensa ja roolinsa yrittäjyyskasvatuksen suhteen. Yrittäjyyden edistämisen tavoite on sikäli ymmärrettävää ja perusteltua, että opiskelijoilta odotetaan yrittäjämäisiä valmiuksia yhä enemmän työelämässä. Toisaalta mikäli valmennus profiloituu vahvasti yrittäjyyskasvatukseksi, saattaa se saada hyvinkin leimallisen kuvan. Yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjämäiseen pedagogiikkaan liittyy edelleen paljon ennakkoluuloja ja kielteistä asennetta. Yrittäjyyskasvatus saatetaan edelleen kokea ajatteluna, jossa kaikista pyritään tekemään yrittäjiä. (ks. esim. Kyrö & Ripatti 2006, 16–19.) Yrittäjämäisyys edellä toimiminen saattaa jättää valmennukselle monia mahdollisuuksia avaamatta. Toisaalta tutkimuksen valossa voidaan pohtia, tulisiko yrittäjyyskasvatuksen rinnalle saada uusia käsitteitä? Voisiko yrittäjyyskasvatuksen sijaan puhua yrittäjämäisestä valmennuksesta, jolla pyritään opiskelijan toimijuuden lisäämiseen kaikilla elämän alueilla, työllistettävyyteen, tulevaisuuden mahdollisuuksien tunnistettavuuteen ja itseohjautuvuuteen? Nämä liittyvät työelämälähtöisyyden edistämiseen yleisesti, mikä on jo aiemmin esitetty opetuksen ja ohjauksen keskeinen haaste.

Toisaalta tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella kriittisesti Gert Biestan (2006, 19–24) esittämien argumenttien valossa, jotka liittyvät koulutuspoliittisesta suunnanmuutoksesta seuranneeseen diskurssimuutokseen oppimisessa. Valmennus näyttäytyi aineiston perusteella lähestyvän fasilitaattorin käsitettä. Valmentajan työssä korostui yksittäisen oppilaan oppimisprosessin tai tiimin ohjaaminen opiskelijan itse asettamien tavoitteiden perusteella. Tutkimuksessa vastaajat kokivat – Biestan esittämän kritiikin mukaisesti – työelämälähtöisyyden lisäämisen ja opiskelijan itse asettamat tavoitteet tärkeäksi opetus- tai ohjaustilannetta määrittäväksi tekijäksi. Tutkimuksessa ilmeni, että opetus- ja ohjaushenkilön substanssiosaamiseen perustuvaa asiantuntijuutta tai kasvatuksen sivistyksellistä tavoitetta ei koettu valmennuksessa merkittäväksi osaksi. Biesta kirjoittaa, että kun valmennus perustuu dynaamiselle, fasilitoivalle ja sparraavalle otteelle opiskeluprosesseissa, niin samalla opetus ja siihen liittyvä *education*-käsite sivistysideoineen menettää merkitystään. Tätä Biestan havaintoa tukee tutkimusaineiston piirre, ettei tutkimuksen aineistossa esiintynyt sanaa *sivistys* kertaakaan. Tulosta voidaan pitää ilähtävänä, sillä yliopisto-opettajan työssä on perinteisesti korostunut oman tieteenalan substanssin asiantuntijuus (Lahtinen & Toom 2009, 31–33). Toisaalta tulee kuitenkin huomioida aineiston joukko: haastateltavat olivat aloilta, jotka eivät ole perinteisen akateemisia ja sivistysideaaliin nojaavia. Olisi ollut mielenkiintoista tutkia, miten sivistys ja kasvatuskurssi olisi näkynyt tutkimuksessa, mikäli tutkimuksessa olisi ollut vastaajia humanistisista tiedekunnista.

Valmennuksen käyttöönottoa selvittävässä osassa keskeisiksi haasteiksi nousivat kollegiaalisuuden puute, yliopiston resurssit sekä muutosvastarinta. Lisäksi valmennuksen juuret organisaatiokirjallisuudessa ja tieteellisen tutkimuksen puuttuminen näyttivät tutkimuksen mukaan aiheuttavan vastarintaa valmennuksen käyttöönotossa. Valmennus ja yliopistopedagogiikka eroavat lähtökohdiltaan ja taustoiltaan. Valmennukselle ei ole vankkaa tieteellistä pohjaa, vaan valmennus perustuu pääosin konsultatiiviseen kirjallisuuteen, kun taas yliopistopedagogiikkaa ja yliopisto-ohjausta säätelevät tieteseen ja oppiteoreettiseen kirjallisuuteen perustuvat ideaalit. Yliopistoympäristössä saattaa olla haasteita hyväksyä liike-elämäorientoitunut ja konsultatiivinen ohjausmalli tieteelliseen tutkimukseen perustuvien opetusideaalien rinnalle. Valmentava ote saattaa kohdata yliopistossa uskottavuuden ongelman, sillä orientaatio kyseisen menetelmän käyttöön ei tule akateemiselta yhteisöltä. Bourdieu (1998, 99) käyttää symbolisen pääoman käsitettä kuvaamaan yhteisössä arvostettavia sosiaalisia ja koulutuksellisia meriittejä. Näin ollen valmentavasta otteesta ei muodostu koko yliopiston henkilökunnalle arvokasta pääomaa.

Jotta valmennuksella olisi sijaa yliopisto-opetuksen ja -ohjauksen lähestymistapana, tulisi valmennusta sitoa tiiviimmin pedagogiseen ajatteluun. Pedagoginen ajattelu ilmenee kykynä käsitteellistää käytännön toimintaa laajemmissa yhteyksissään. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 83) toteavat, että mikäli opetuskokeiluja jaetaan ilman teoreettisen ymmärryksen syventämistä, yliopistopedagoginen näkökulma jää pintapuoliseksi ja kapeaksi. Myös Annala, Korhonen ja Penttinen (2012) argumentoivat, että yliopiston ohjausta ja opetusta tulisi kehittää tutkimusperustaisesti. Erilaisten koulutusten ja kehittämishankkeiden ongelmana on usein käytännönläheisyys ilman tutkimuksen tarjoamaa analyttistä ja kriittistä kehystä. Tällöin pedagogiikan kehittäminen voi jäädä laaja-alaisemman koulutuksen kehittämisen ulkopuolelle. (Annala, Korhonen & Penttinen 2011, 328–330). Tutkimuksessa ilmeni, että vastaajat kokivat valmennuksen pääasiassa käytännön menetelmien, kuten dialogin, kuuntelun ja kysymysten esittämisen kautta. Tällöin valmennuksessa on kyse enemmän työkaluista kuin pedagogisesta ajattelutavasta. Vaikka valmennukselle ei lähtökohtaisesti ole kasvatustieteellistä perustaa, tutkimuksessa toteutettu valmennuksen tarkastelu sekä teorian että aineiston valossa on osoittanut, että valmennuksessa on kuitenkin paljon samaa, kuin yliopistopedagogisissa lähestymistavoissa sekä yliopisto-ohjauksessa. Valmennusta koskevassa kirjallisuudessa on kuitenkin vain muutamia avauksia, jotka määrittelevät valmennuksen pedagogisia lähtökohtia yksityiskohtaisesti. Y-kampuksen valmentajavalmennuksesta ei ole juurikaan laadittu tieteellisiä julkaisuja, joissa mallin oppimiskäsitystä ja pedagogisia lähtökohtia käytäisiin läpi ja avattaisiin valmentajavalmennuksen osallistujalle ja lukijalle. Näin ollen Y-kampuksen malli valmentajuudesta ja tiimivalmennuksesta valmennuksen muotona kaipaisi pedagogista jäsenystä ja pedagogisten näkökulmien selkeämpää esilletuontia. Lisäksi

pedagogisen jäsenyyden yhteydessä olisi pohdittava tarkemmin, mitä uutta valmennus voi tuoda yliopiston ohjaukselliseen ja opetukselliseen kenttään nykyiset mallit ja teoriat huomioon ottaen.

Tutkimuksen avulla voidaan lopuksi pohtia lyhyesti laajemminkin yliopiston opetuksellista tilaa. Tutkimuksen valossa yliopisto-instituution pysyvyys, vähäiset resurssit ja individualistinen työku-
lttuuri näyttävät suurimpana haasteena pedagogiselle kehittämiselle ja uusille opetuskokeiluille. Tu-
los on mielenkiintoinen, sillä uusilla pedagogisilla avauksilla – kuten tässä tapauksessa valmennuk-
sella – pyritään nimenomaan reagoimaan koulutuspoliittisiin muutoksiin ja niiden aiheuttamiin haas-
teisiin opetuksessa ja ohjauksessa. Näin ollen tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että uuden pe-
dagogisen mallin tai menetelmän käyttöönotto ei sellaisenaan toimine ratkaisuna opetuksessa ja oh-
jauksessa koettuihin haasteisiin, joiden juurisyyt piilevät syvemmillä yliopiston rakenteissa ja kult-
tuurissa. Opetuksen kehittäminen vaatii pedagogisten avausten lisäksi resursseja kehittää opettajien
valmiuksia toimia päivittäisessä työssä, jotta he voivat vastata moninaistuvamman opiskelijajoukon,
yksilöllistyneempien ohjaustarpeiden ja muuttuvien oppimisympäristöjen luomiin haasteisiin. Mer-
kittävää on myös tukea yliopiston työku-
lttuuria kollegiaalista asiantuntijuutta suosivaan suuntaan. Niin kauan, kun yliopistossa vallitsee individualistinen työku-
lttuuri, ei opetuksellista ja ohjauksellista
muutosta voida saada aikaan, vaan pedagogisen kehittämisen haasteena on jäädä ”yksittäisten ihmis-
ten yksittäiseksi kokeiluksi”.

Tutkimus ajoittuu mielenkiintoiseen Tampere3-korkeakoulujen yhdistymisvaiheeseen. Tampereen
uuden yliopiston suunnittelu- ja työryhmissä tulisikin huomioida laajasti erilaisia pedagogisia vaih-
toehtoja opetuksen ja ohjauksen kehittämiseksi. Valmennus voi tarjota uuden lähestymistavan ja
osaamisen kehittämisen polun Tampere3-korkeakoulujen opetus- ja ohjaushenkilökunnalle. Tämä
kuitenkin edellyttää, että valmennuksen teoriaa jäsennetään ja valmennus positioidaan tarkemmin,
sen sijaan että valmennusta tarjotaan ”ratkaisuksi kaikkeen”.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Lopuksi tutkimuksessa tarkastellaan kronologisesti edeten tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevyy-
teen vaikuttaneita valintoja tutkimusprosessin eri vaiheissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta
tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tutkimuksen uskottavuuden, arvioitavuuden ja siirrettävyyden
osoittamiseen (Eskola & Suoranta 1998, 166–167). Tutkimuksessa jäsennetään tutkimuksen luotet-
tavuuteen vaikuttaneet seikat: 1) tutkittavan ilmiön valintaan ja tutkijan taustasitoumuksiin, 2) teo-

reettisen viitekehyksen valintaan ja arviointiin, 3) aineistonhankintaan ja -analyysiin sekä 4) tutkimustulosten arviointiin. Lopuksi tutkimuksessa arvioidaan myös tutkimustulosten siirrettävyyttä, sillä myös laadullisen tapaustutkimuksen kohdalla on tietyin ehdoin esitetty vaatimuksia tutkimustiedon yleistettävyydestä (Varto 1992, 114).

Luotettavuuden tarkastelussa tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta sekä omat premissinsä tutkimukseen sekä arvioida niiden vaikutusta tutkimukseen. (Gillham 2000, 27–28.) Tutkija lähestyy ja tulkitsee aineistoa aina jossain määrin omien ennakkokäsitystensä mukaan (Denzin & Lincoln 2005, 22). Tutkimukseen vaikuttaneet ennakkokäsitykset ja tutkimukselliset sidonnaisuudet on tehty näkyväksi jo tutkimustehtävän ja tutkimusmetodologian yhteydessä, jotta lukija saa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kuvan tutkimukseen vaikuttaneista ennako-oletuksista. Ennakkokäsityksien kuvauksen yhteydessä otettiin avoimesti esille, että tutkijan ennakkokäsityksiin ovat saattaneet vaikuttaa vierailu Y-kampuksen valmentajavalmennuksessa sekä valmentajavalmennusta toteuttavien valmentajien kanssa käydyt keskustelut ja haastattelut. Lisäksi tutkijaposition on tutkimuksen kuluessa saattanut vaikuttaa tutkimukseen liittyvä epävirallinen toimeksianto. Tutkimukseen saatiin aihe-ehdotus alun perin TAMK:n Y-kampukselta. Yhteistyö Y-kampuksen kanssa on mahdollisesti vaikuttanut tutkimukseen asettamalla tutkijalle premissejä. Jälkikäteen tarkasteltuna yhteistyön ei koeta vaikuttaneen tutkijan asemaan. Tutkimuksen aikana ei juurikaan oltu yhteydessä toimeksiantajaan, eikä keskusteltu tutkimuksen sisällöstä toimeksiantajan kanssa ennen tulosten ja analyysin valmistumista.

Y-kampuksen valmentajavalmennus on osa laajempaa Valmentajan polku -valmennuskokonaisuutta. Valmentajan polku koostuu kaikkineen kolmesta erillisestä kokonaisuudesta, jotka ovat opettajasta valmentajaksi, ketterän kehittämisen menetelmät ja yrittäjyyden kehittäminen. Valmentajan polkukokonaisuus suorittaa on mahdollista suorittaa osittain tai kokonaisuudessaan. (Y-kampus 2016.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi rajattiin Opettajasta valmentajaksi -valmennus, joka on Valmentajan polku -valmennuskokonaisuuden pohja. Opettajasta valmentajaksi-valmennus valikoitui tarkastelun kohteeksi, sillä kyseinen valmennus käsittelee opettajuuden muutosta sekä valmennuksen mahdollisuuksia pedagogiikan kehittämiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee huomioida, että kyseinen tutkimuksen kohteena oleva valmentajavalmennus on vain osa laajempaa koulutusta, ja näin ollen pedagogisen koulutuksen kentässä suhteellisen suppea. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimuksen kohteena ollut valmentajavalmennus on kuitenkin esitelty tutkimuksessa kestoaltaan ja sisällöltään mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalle muodostuu realistinen kuva koulutuksesta.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajausta ja käytettävien teosten valintaa tulee arvioida tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tulee olla tutkimuksen kannalta relevantti. Tutkimuksen viitekehys muodostettiin tietoisesti laajaksi, sillä laajan teoreettisen katsauksen yliopisto-opetuksen ja ohjauksen lähtökohdista sekä valmennuksen perusteellisen taustoittamisen nähtiin hyödyttävän tutkimuksen tulosten ymmärtämistä ja tulkintaa. Tässä tapauksessa lukijalle on pyritty tuomaan esiin, mitä kaikkea yliopiston pedagogiikassa tapahtuu jo ilman tutkimuksen kohteena olevaa valmennuskäsitettä. Näin ollen tutkimuksessa on voitu tulosten yhteydessä pohtia perustellusti, mikä on valmennuksen tuoma lisä, jos sellaista ylipäättään on.

Tutkimuksen viitekehyksessä käytetyn lähdeaineiston tieteelliseen relevanssiin tulee kiinnittää erityistä huomiota luotettavuuden arvioinnissa. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä toimivasta valmennuksesta ei ole koulutuksen kontekstissa tehty tutkimusta. Tämän vuoksi tutkimuksessa on jouduttu käyttämään lähdeaineistona lähteitä, joiden tieteelliseen relevanssiin tulee suhtautua varauksella. Konsultatiivista tietokirjaa tai opasta voidaan kuitenkin lähtökohtaisesti hyödyntää tässä tapauksessa lähteenä, sillä aiheesta ei ole tehty tieteellistä tutkimusta ja käsite on luonteeltaan sellainen, jolle on tyypillistä konsultatiivinen ote. Jo lähtökohtaisesti valmennus perustuu menetelmiin ja työkaluihin, ei empiirisesti todistettuihin tutkimuksiin (Law 2013). Tutkimuksessa on pyritty tekemään lukijalle selväksi tieteelliseen tutkimukseen ja konsultatiiviseen oppaaseen perustuvat viittaukset. Näin tutkimuksesta on pyritty tekemään läpinäkyvä lukijalle, jotta lukija voi arvioida esitetyn näkökulman tieteellisen relevanssin lähteen huomioiden. Myöskään Y-kampuksen valmentajavalmennuksesta ei ole vuonna 2013 julkaistua raporttia ”Valmentajaksi valmentaminen koulutus TAMKISSA 2013 – koulutuksen pilottiryhmän ajatuksia ja kokemuksia valmentajuudesta” lukuun ottamatta laadittu kirjallista materiaalia, josta ilmeni valmentajavalmennuksen käsitys valmennuksesta sekä tarkempaa kuvausta koulutuksen sisällöstä. Tämän vuoksi tutkimuksessa jouduttiin turvautumaan koulutuksen järjestäjän henkilökohtaiseen haastatteluun Y-kampuksen toiminnan ja valmennus-käsityksen hahmotamisessa. Henkilökohtaiseen haastatteluun tulee kuitenkin suhtautua tiedonkeruun muotona, sillä haastattelussa tulee esiin tulkinnan merkitys. Lisäksi haastateltava saattaa haastattelussa tuoda esiin myös omia näkemyksiään organisaation virallisen kannan sijaan.

Tutkimuksen varsinainen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on syytä kiinnittää huomiota haastattelutilanteeseen. Tutkimuksen kohdalla on pohdittava haastateltavien vilpittömyyttä ja haastattelutilanteen vaikutusta aineiston laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2009, 195). Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioidessa tulee kiinnittää huomiota myös osallistujien lojaliteettiin koulutuksen järjestäjää kohtaan. Osallistujat eivät välttämättä ole halunneet antaa negatiivista kuvaa valmennuksesta, mikä on vaikuttanut annettuihin vastauksiin. Hirsjärvi toteaaakin

haastatteluun luotettavuuteen liittyvänä haasteena, että ihmisillä on usein taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 196–197). Aineistossa ilmeni kuitenkin syväluotaavia vastauksia ja kriittistä otetta, joten annettujen vastausten voidaan päätellä olevan rehellisiä ja aitoja. Kennedy (1999, 70) on kuitenkin nostanut esille ongelman liittyen tutkimukseen asettumiseen (engl. *problem of enactment*), jonka mukaan esimerkiksi opettajat puhuvat yleisesti opetuksesta hyvin eri tavoin kuin mitä toteuttavat sitä varsinaisesti. Sama ongelma onkin liitettävissä myös tähän tutkimukseen: valmentajavalmennukseen osallistunut yliopiston opetus- ja ohjaushenkilökunta ei välttämättä toteuta valmennusta – peräti opetusta – samoilla perusteilla kuin niistä puhuvat.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota aineiston keruun aikajänteeseen. Haastattelut toteutettiin vastaajasta riippuen 2–3 kuukautta koulutuksen päättymisestä. Viivästetty aineistonkeruu oli tutkimuksessa tietoinen valinta, jolla pyrittiin mahdollisimman aitoihin vastauksiin. Mikäli aineisto olisi kerätty heti koulutuksen päättymisen jälkeen, olisi aineistossa saatettu ”toistaa” koulutuksessa opetettua sisältöä, jolloin ei oltaisi päästy käsiksi osallistujien todellisiin käsityksiin. Samalla ajallinen viive on antanut osallistujille enemmän mahdollisuuksia pohtia valmennusta ja omaa valmentajuuttaan sekä etsiä ja löytää omasta työstään tilanteita valmentajan otteen käyttöönottoon. Toisaalta ajallinen valinta on saattanut vaikuttaa myös käänteisesti: koulutuksesta kulunut ajallinen kesto on saattanut vaikuttaa siihen, että haastattelijat eivät muista koulutuksen sisältöä tarkasti tai koulutuksen teemat eivät ole enää osallistujien kannalta mielekkäitä. Kuitenkin haastattelutilanteissa tällaista ei ainakaan vastauksien perusteella esiintynyt, vaan vastaajat muistivat koulutuksen sisällöt tarkasti. Osa haastatteliijoista kuitenkin totesi, että valmennukseen liittyvät asiat vaativat mieleen palautusta.

Tutkimuksen validiteetin piirteenä on, että tutkittavien joukko on tutkimuksen kannalta mahdollisimman relevantti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tämän vuoksi tutkimuksessa on tyypillisesti ollut mahdollista käyttää harkinnanvaraista otantaa, jolloin on voitu varmistaa, että tutkittava joukko on tutkimuksen kannalta pätevä ja tutkittavilla on riittävästi tietoa tutkittavasta aiheesta. Kyseisessä tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta harkinnanvaraiseen otantaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin Y-kampuksen valmentajavalmennuksen TTY:n ja Tampereen yliopiston pilottiryhmistä. Koulutuksen nimestä ”Opettajasta valmentajaksi” sai kuvan, että osallistujajoukko koostuisi yliopiston opettajista. Tätä käsitystä tutkimuksessa tuki myös yhteydenpito Y-kampuksen vastuuhenkilön kanssa tutkimuksen alkuvaiheessa. Vasta myöhemmässä vaiheessa selvisi, että koulutukseen osallistuvat pilottiryhmät olivat suhteellisen pieniä ja opettajien opetustehtävissä toimivien osallistujien osuus kokonaisuudesta oli vain noin puolet. Lisäksi opetus- ja ohjaustehtävissä toimivien osallistujien tausta sekä

opetus- ja ohjaustehtävien määrä vaihtelivat. Tutkimuksessa saatiin kuitenkin kerättyä osallistujajoukosta tutkimukseni kannalta relevantin joukon.

Tutkimuksen pienen joukon vuoksi tutkimuksessa on jouduttu kiinnittämään erityistä huomiota vastaajien anonymiteetin säilyttämiseen. Aineisto koostui vastaajista, jotka edustivat valmentajavalmennuksessa ainoana osallistujana tiettyä yksikköä tai tiedekuntaa. Myös vastaajien tehtävänimikkeet aiheuttavat vaaran anonymiteetin säilyttämiseksi. Aineistossa oli esimerkiksi vain yksi vastaaja, joka oli tehtävänimikkeeltään ”tohtorikoulutettava”. Tämän vuoksi sitaattien yhteydessä ei ole voitu kuvata vastaajan yksikköä, titteliä tai työkokemuksen määrää yliopistolla. Tämä on saattanut vaikeuttaa tutkimuksen luotettavuuden arviointia, sillä tutkimuksen lukijan on saattanut olla vaikeampi muodostaa käsitystä vastaajien taustasta ja arvioida näin tulokinnan oikeellisuutta. Myös tunnistettavaksi tulkitut suullisen ilmaisun piirteet (sanonnat, murre-sanat, poikkeava puhetapa) oli otettava tarkastelun kohteeksi, kun tutkimuksessa alettiin liittää kategorioita kuvaavia haastattelulainauksia tutkimusraporttiin. Erityisesti yhden vastaajan kohdalla haastattelupuhe oli hyvin kuvailevaa, mikä aiheutti vaaran vastaajan tunnistamiselle. Haastattelupuheen muokkaaminen yleiskielisemmäksi olisi kuitenkin vääristänyt haastattelupuheen sisältöä, joten haastattelupuhe sisällytettiin tutkimukseen alkuperäisenä. Jokaisen tutkimukseen valitun sitaatin yhteydessä käytettiin tapauskohtaista harkintaa sitaatin sisällyttämisestä tutkimukseen. Tieteenalakohtaisessa alaluvussa tehtiin päätös jättää suorat sitaatit pois, jotta vastaajien koodia ja tieteenalaa ei voida yhdistää. Vastaajien koodin ja yksikön yhdistäminen olisi lisännyt vastaajien tunnistamismahdollisuutta huomattavasti. Tutkimuksessa suoritetuista anonymisointitoimenpiteistä huolimatta ei voida kuitenkaan väittää, etteikö tutkimukseen osallistujia olisi mahdollista esimerkiksi valmentajavalmennuksen osallistujajoukon sisällä päätellä. Tutkijan ainoaksi mahdollisuudeksi jääkin vedota aineistonkeruumenetelmän välttämättömyyteen: haastatteluaineiston käyttö nähtiin ainoana keinona saada tutkimuksessa tavoiteltua tietoa.

Analyysivaiheessa pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta toimimalla järjestelmällisesti aiemmassa metodologisessa kirjallisuudessa sisällönanalyysistä esitettyjen käytänteiden ja vaiheiden mukaisesti. Aineiston käsittely perustettiin Graneheimin ja Lundmanin (2004) sekä Tuomen & Sarajärven (2009) jäsenyyksiin sisällönanalyysin vaiheista ja käsitteistä. Analyysi toteutettiin useassa vaiheessa ja analyysin muodostamista havainnollistettiin tutkimuksessa tekstin ja taulukoiden muodossa. Aineiston luokittelua ei ohjannut teoreettinen näkemys, vaan luokittelu muodostui aineiston perusteella. Tällä aineistoperustaisella analyysin rakennustavalla oli mahdollista löytää aineiston sisältämä uusi informaatio tutkittavaa ilmiötä koskien (Ahonen 1994, 123). Luokittelua tehdessä palattiin useaan kertaan aineistoon varmistamaan, ettei asiayhteyttä oltu kadotettu.

Jälkikäteen voidaan aina pohtia tutkimuksessa tehtyjen valintojen mielekkyyttä. Oliko sisällönanalyysi tutkimuksen analyysitapana perusteltu, vai olisiko tutkimuksen voinut toteuttaa esimerkiksi fenomenografisesti, johon ensimmäinen tutkimuskysymys olisi kysymyksen asettelultaan sopinut? Tällöin tutkimuksessa olisi pitänyt keskittyä pelkästään haastateltavien käsityksiin valmennuksesta. Fenomenografia osoittautui kuitenkin tutkimuksessa ongelmalliseksi, sillä tutkimukseen liittyi kaksi muuta tutkimuskysymystä, jotka eivät olleet fenomenografisen tutkimusotteen mukaisia. Tutkimuksessa olisi voitu käyttää eri tutkimuskysymyksien analysointiin eri tutkimusmenetelmiä, mutta tämä olisi saattanut muodostaa analyysin kuvauksesta hankalan ja epäselvän. Lisäksi olisi vaatinut tutkijalta erityistä perehtyneisyyttä kahteen erilaiseen tutkimusmenetelmään, mikä olisi aloittavalle tutkijalle saattanut muodostua haasteeksi ja näkyä tutkimuksen heikentyneenä laatuna.

Tutkimuksessa selvitettiin tutkittavien käsityksiä valmennuksesta sekä valmennukselle annettuja merkityksiä. Merkitysten tutkiminen pelkän aineiston perusteella ilman mahdollisuutta kysyä tarkennusta on aloittavalle tutkijalle usein haasteellista. Laadullisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin luottaa tutkijan päättelykykyyn ja hyväksyä se tosiasia, että tutkimuksen analyysi on tutkijan muodostama tulkinnallinen konstruktio. Tämän vuoksi toinen tulkitsija saattaisi ymmärtää aineistoa eri tavalla, laatia erilaisia luokitteluja sekä painottaa joitain asioita enemmän. (Kiviniemi 2015, 82–83.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin olennaista, miten tutkija on kuvannut tutkimuksensa eri vaiheita. Tutkimuksessa pyrittiin toteuttamaan raportointia tarkasti ja seikkaperäisesti alkaen tutkimusaiheen valinnasta ja tutkimuksen aihepiirin ja taustan kuvauksesta. Erityiseen seikkaperäisyyteen pyrittiin kuvatessa tutkimuksen toteuttamista ja analyysin muodostusta. Tutkimuksessa tehdyt ratkaisut pyrittiin kuvaamaan selkeästi ja avoimesti. Aineiston tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus ja sitaattit tutkimuksen tulosten raportoinnin yhteydessä tuovat laadullisen aineiston lähelle lukijaa, lisäävät tutkimuksessa tehdyn tulkinnan läpinäkyvyyttä ja parantavat näin ollen lukijan mahdollisuutta arvioida tutkijan tekemää analyysiä ja tulkintaa (Ahonen 1994, 131; Paloniemi & Huusko 2006, 169).

Tutkimustuloksilla nähdään olevan arvoa erityisesti yliopistossa aikaisemmin tutkimattoman valmennuskäsitteen jäsentämisessä, mutta myös laajemmin yliopiston opetuksellisen ja ohjauksellisen tilan selvittämisessä ja kehittämisessä. Tutkimus on toteutettu tutkimalla valmentajavalmennuksen pilot-tiryhmän käsityksiä valmennuksesta. Jotta valmennuksesta ja sen käyttömahdollisuuksista yliopistossa voidaan esittää varsinaisia päätelmiä, tarvitaan pidempiaikaisia ja monipuolisia tutkimuksia aiheesta. Yhden tutkimuksen perusteella ei voida esittää vedenpitäviä päätelmiä. Tutkimuksen validiteetin vuoksi jatkossa onkin tärkeää saada pidempiaikaista tutkimusta siitä, miten valmentava ote heijastuu pidemmällä aikavälillä opetukseen. Ennen kaikkea tärkeää on saada opiskelijoiden ääni

kuuluviin: kokevatko he valmentavan opetuksen ja ohjauksen itseään hyödyttävänä ja kehittävänä muotona. Tulevia tutkimuksia vertailemalla voidaan myös nostaa kyseisen tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksen teko on ajallisesti pitkä prosessi ja tutkimuksen teon aikana tulokset saattavat muuttua tai käydä tarpeettomiksi. Tutkimusprosessin aikana valmentajavalmennusta on sidottu enemmän teoreettiseen näkökulmaan. Valmentajavalmennuksen nimi on muutettu tiimivalmentajakoulutukseksi. Tiimivalmentajakoulutus on Y-kampuksen kotisivujen mukaan perusteiltaan sama kuin aiempi Opettajasta valmentajaksi -valmennus mutta koulutuksen sisältöä on kehitetty osallistujien toiveiden mukaisesti mm. lisäämällä kokonaisuuteen omaan työympäristöön toteutettavia valmennuskokeiluja. (Y-Kampus 2018.) Tähän voidaan uskoa ainakin osittain vaikuttaneen tutkimuksen keskeiset tulokset, jotka raportoitiin toimeksiantajalle jo kesäkuussa 2017. Tutkimuksen myötä raportoidun palautteen perusteella valmennusta on sidottu tiiviimmin teoreettisiin näkökulmiin ja positioidu tarkemmin yhteisöllisen oppimisen menetelmäksi. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin tutkia, millaisia valmennuskäsityksiä ilmenee nykypäivänä, valmennus-ajattelun kehittämisen jälkeen. Onko valmennus lunastanut paremmin paikkansa osana pedagogista keskustelua näiden kehitystoimenpiteiden jälkeen? Toisaalta tutkimuksen tulokset eivät jää edellä kuvattujen kehitystoimenpiteidenkään jälkeen irrelevanteiksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut arvioida kyseistä koulutusta tai sen valmennuskäsitystä, vaan tutustua yleisemmin kasvatustieteelliseen keskusteluun ilmiantuneeseen valmennus-käsitteeseen (ks. Kallio 2016; Salonen 2016) ja osallistua uuteen käsitteeseen liittyvään tieteelliseen keskusteluun. Monet tutkimuksesta saadut tulokset eivät koske ainoastaan kyseistä tapausta, vaan ovat sovellettavissa laajemmin ilmiön ympärille.

6.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi

Tutkimuksen tekoon liittyy aina eettisiä ratkaisuja, sillä jo tutkimusaiheen valintaa voidaan pitää eettisenä kysymyksenä. *Ihmistieteissä* tärkeimmät eettiset periaatteet koskevat informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, tutkimuksesta aiheutuvia seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksessa tehtyjä eettisiä ratkaisuja tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden (2012) perusteella. Luvussa keskitytään erityisesti tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingon välttämiseen sekä tietosuojaan. Anonymisointiin liittyviä näkökulmia käsiteltiin tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä luvussa 6.1.

Itsemääräämisoikeus tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkittavalle annetaan mahdollisuus itse päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tieteelliseen tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista.

(Kuula 2011, 61–63.) Kuten tutkimuksessa on aiemmin esitetty, tutkimus on toteutettu osittain yhteistyössä TAMK:n kanssa. Tutkimuksen myötä oltiin yhteydessä valmentajavalmennusta vetävään valmentajaan Timo Nevalaiseen, joka antoi kutsun tulla paikalle seuraamaan valmennusta ja keräämään yhteistietoja. Tutkimus esiteltiin osallistujille valmentajavalmennuksen lähikerralla, jolloin heille on saattanut muodostua kuva, että tutkimus olisi osa heidän koulutustaan ja osallistuminen olisi sen vuoksi suotavaa. Kuula (2006, 144–146) on nostanut esille organisaation johdon vaikutuksen tutkimuksen osallistujien suhteutumiseen ja halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Tutkittaville saattaa tulla kuva, että heiltä edellytetään osallistumista tutkimukseen. Jotta tutkittaville ei olisi muodostunut kuvaa, että tutkimus olisi osa valmennusta, tehtiin tutkimuksessa päätös tulla itse paikanpäälle keräämään yhteystiedot sen sijaan, että olisi pyydetty valmentajavalmennuksen vetäjää välittämään osallistujille haastattelupyyntö sähköpostiin. Kun tutkimus valmentajavalmennuksen lähikerralla esiteltiin, yhteystietojen keräämisen yhteydessä korostettiin, että kyseessä on erillinen tutkimus ja siihen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Tutkittaville tulee kertoa riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta heillä on mahdollisuus päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula 2011, 61–63). Osallistujia informoitiin tutkimuksesta henkilökohtaisesti vierailemalla valmentajavalmennuksen lähiopetuskerralla esittelemässä tutkimuksen tarkoitus ja toteutustapa. Esittelyn jälkeen tutkimukseen halukkailta osallistujilta kerättiin yhteystiedot myöhempää yhteydenottoa varten. Yhteystietolomakkeen yhteydessä osallistujilla kierrätettiin vielä tutkimuksen saatekirje. Tässä vaiheessa korostettiin, että kyseessä oli alustava osallistumishalukkuuden ilmaisu ja tutkittaviin oltaisiin vielä yksitellen yhteydessä sähköpostin välityksellä. Tämän jälkeen yhteystietonsa jättäneisiin osallistujiin oltiin yhteydessä sähköpostitse, jolloin sähköpostiin liitettiin virallinen saatekirje. Haastattelutilanteessa varmistettiin vielä tutkimuksen vapaaehtoisuus ja kerrattiin tutkimuksen oleelliset tiedot. Kaikki vastaajat ilmaisivat selkeästi halukkuutensa osallistua haastatteluun.

Kuula (2006, 55) nostaa esille myös, että tutkimukseen osallistumisesta ei saa koitua osallistujille haittaa. Tässä suhteessa tutkimuksen kohdalla jouduttiin pohtimaan mahdollisesta tunnistaumisesta seuraavia vaikutuksia osallistujalle. Kuulan mukaan tutkimuksen hyötyperiaatteen mukaisesti tutkimusta tulee arvioida tutkimuksesta saatavan uuden tieteellisen tiedon hyötynä suhteessa tutkittaville koituviin haittoihin. Tutkimuksesta ei voida nähdä – mahdollisen tunnistamisenkaan seurauksena – aiheutuvan tutkittavalle pidempiaikaista haittaa tai menetystä. Tutkimuksessa tehdyn arvion mukaan ilmiön vähäinen aikaisempi tutkimus sekä tutkimuksesta saatava uusi tieteellinen tieto nostavat tutkimuksen hyötyperiaatteen kokonaisuudessaan positiiviseksi.

Tutkijalla on vastuu tutkittavien yksityisyyden ja tietosuojan säilymisestä tutkimuksessa. Henkilötietojen ja tunnistetietojen suojaaminen tulee suunnitella jo tutkimuksen alkuvaiheessa, jotta kerättävien tietojen käsittely on harkittua ja perusteltua (Kuula 2011, 87). Jo tutkimustiedotteessa kerrottiin osallistujien yksityisyyden suojaamisesta ja tutkimuksessa toimitettiin näiden ilmoitettujen periaatteiden mukaan koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston keräämisen jälkeen nauhoitetut haastattelut ja niistä muodostetut litteroinnit tallennettiin nimeämällä ne kirjaintunnuksilla V1–V8. Välittömiä tunnistetietoja (nimi, sähköpostiosoite yms.) ei enää ollut tässä vaiheessa näkyvillä. Aineisto tallennettiin kokonaisuudessaan sähköiseen muotoon salasanasuojatun Tampereen yliopiston pilvipalvelun taakse, minkä jälkeen yhteystietolomakkeet hävitettiin sekä haastateltavien kanssa käydyt sähköpostiviestit poistettiin.

Lisäksi tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkimusaineistoa tulee käyttää vain aineiston hankinnan alkuperäiseen tarkoitukseen (Kuula 2011, 87–88, 90). Kyseisessä tutkimuksessa noudatettiin poikkeuksellista menettelyä, sillä aineiston keräämisen yhteydessä selvitettiin toimeksiantajalle erikseen annettavaa tietoa. Kuulan mukaan aineistoa on mahdollista hyödyntää muissa yhteyksissä, mikäli tämä varmistetaan tutkittavilta. Tutkimushaastattelujen yhteydessä haastateltavilta kysyttiin lupaa laatia itse valmentajavalmennusta koskevasta osuudesta erillisenä raportti valmentajavalmennuksen yhteyshenkilöille ja kaikilta vastaajilta saatiin tähän suostumus.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 113 – 160.
- Ala-Nikkola, M. & Huhtala, H. 2003. Ohjaus verkossa – käyttäjälähtöisten verkkosivujen kehittäminen. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 140–167.
- Allison, S & Harbour, M. 2009. The coaching toolkit – By Shaun Allison & Michael Harbour. SAGE Publications Ltd.
- Almeida, P. & Teixeira-Dias, J. 2011. Implementing a constructivist Learning environment: Student’s perceptions and approaches to learning. Teoksessa: C. Nygaard, N. Courtney, C. Holtham. Beyond Transmission – Innovations in university teaching. The learning in higher education series. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjaamisen kehittämistä korkeaa-asteen koulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Annala, J. 2017. Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä. 17–33. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101972/yliopiston_opettajien_toimivuus_opetussuunnitelmatyön_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 22.3.2018.)
- Annala, J., Korhonen, V. & Penttinen, L. 2012. Mapping guidance and counselling between policy and practice. Teoksessa S. Ahola & D. Hoffman (toim.) Higher education research in Finland. Emerging Structures and Contemporary Issues. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 313-336.
- Antunes, F. 2012. ‘Tuning’ education for the market in ‘Europe’? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. European Educational Research Journal 11 (3), 446–469.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Väitöskirja. Jyväskylä, University Printing House.
- Austin, A.E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: A case example from a doctoral program in higher and adult education. International Journal for Academic Development 14 (3), 173–183. <https://www.tandfonline-com.heelios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/13601440903106494?needAccess=true>. (Luettu 23.11.2017.)
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–44.
- Barker, R & Stowers, R. 2010. The Coaching and Mentoring Process: The Obvious Knowledge and Skill Set for Organizational Communication Professors. Mason School of Business. Williamsburg.
- Biesta, G. 2006. Beyond learning: Democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biggs, J. B. 2003. Teaching for quality learning at university what the student does. Ballmoor; Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Bluckert, P. 2004. The state of play in corporate coaching, Current and future trends. *Industrial and Commercial Training* 36 (2) 53–56.
- Bohm, D. 1996. On dialogue. New York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. Mika Siimes. Ranskankielinen alkuteos *Raisons pratiques. Sur la theorie de l'action*. 1994. Tampere: Vastapaino.
- Bruffee, K. 1999. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Johns Hopkins University Press.
- Boyce, L., Jackson, J. & Neal, L. 2010. Building successful leadership coaching relationships. Examining impact of matching criteria in a leadership coaching program. *Journal of Management Development* 29 (10): 914–931.
- Carlsson, M. & Forssell, C. 2008. *Esimies ja coaching. Oivaltava coaching johtamisen työkaluna*. Helsinki: Tietosanoma.
- Carnell, E., MacDonald, J. & Askew, S. 2006. Coaching and mentoring in higher education: A learning centred approach. London: Institute of Education, University of London.
- Creamer, D.G. 2000. Use of theory in academic advising. Teoksessa V.N. Gordon, W.R. Habley & Associates. *Academic advising. A comprehensive handbook*. San Fransisco: Jossey- Bass & NACADA, National Academic Advising Association, 18–34.
- Crow, G. 2012. A critical-constructivist perspective on mentoring. Teoksessa S. Fletcher. (toim.) *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 228-242.
- D’Andrea, V. & Gosling, D. 2005. Improving teaching and learning in higher education. A whole institution approach. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Dobozy, E. 2011. Resisting Students Consumers and Assisting Students producers. Teoksessa: C. Nygaard, N. Courtney, C. Holtham. *Beyond Transmission – Innovations in university teaching. The learning in higher education series*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Downey, M. 2003. *Effective Coaching: Lessons from the Coach’s Coach*. 2. painos. Texere. New York.
- Eisenhardt, K. M. 1989. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Elinkeinoelämän Keskusliiton Oivallus 2011- hankkeen loppuraportti. 2012. https://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf. (Luettu 13.3.2017.)
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.

- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fanghanel, J. 2012. *Being an academic*. New York: Routledge.
- Fast, M. 2003. Ohjaus opintopolulla. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen. *Opiskelun ohjaus yliopistossa* (toim.). Helsinki: Edita, 174-185.
- Fletcher, S. 2012. Coaching: An Overview. Teoksessa S. Fletcher. (toim.) *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 24–40.
- Franzosi, R. 2007. *Content Analysis: Objective, Systematic, and Quantitative Description of Content*. SAGE Publications Ltd, New York. http://www.unive.it/media/allegato/Scuola-Dottorale/2011/allegato/Content_Analysis_-_Introduction.pdf. (Luettu 15.4.2017.)
- Geber, H. M. & C. J. Visser. 2012. Coaching and institutional support for law school academics during postgraduate studies and for increased publications. *The International Journal of Learning* 18(6), 173–186.
- Gillham, B. 2000. *Case study research methods*. London; New York: Continuum.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. *Case study method: Key issues, key texts*. London: SAGE.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness, *Nurse education today* 24, 105-112.
- Green, S., Grant, A & Rynsaardt, J. 2007. Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. https://www.researchgate.net/publication/238690079_Evidence-based_life_coaching_for_senior_high_school_students_Building_hardiness_and_hope. (Luettu 3.3.2017.)
- Griffiths, S. 2009. Teaching and learning in small groups. Teoksessa: H. Fry, S. Ketteridge ja S. Marshall. *A Handbook for teaching and learning in higher education*. 3. painos. New York: Routledge.
- Guba, E.G & Lincoln Y.S. 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N.K Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications. 191–217.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113–131.
- Hakala, A. & Pintilä, T. 2016. Johdanto – Pedagentti puhuu pedagogiikkaa ja tietotekniikkaa. Teoksessa A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala & T. Pintilä (toim.) *Koulutuksen kehittämisen katsaus 2016. Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 16—19 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123235/JAMKJULKAISUJA2312017_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 20.12.2017.)

- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen asiantuntijuus, yhteisöllinen oppiinen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37 (1), 47–56.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D. & Beattie, R. S. 2008. The emergent ‘coaching industry’: A wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International* 11 (3), 287-305.
- Hargreaves, A. & Skelton, J. 2012. Teoksessa S. Fletcher. (toim.) *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 122–138.
- Harmaja, T. & Hellbom, K. 2007. Coaching -toimialan kehittyminen ja kasvu. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus – Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita Publishing Oy, 213-229.
- Heikkilä, J. 2009. *Kasva, välitä ja valmenna - henkilöjohtamisella voittajajoukkueeksi*. Helsinki: Helsingin seudun kauppakamari.
- Heikkilä, A., Mikkonen, J., Nieminen, J. & Vehviläinen, S. 2011. Hops-ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 372–379.
- Helle, T & Ruoho, I. 2003. Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101350>. (Luettu 17.9.2017.)
- Helle, L., Tynjälä, P., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287–314.
- Helminen, J. 2016. Kohti työelämälähtöistä pedagogiikkaa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa*. Diakonia ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/114899/tyoelama3_9789524932639.pdf?sequence=1&iAllowed=y. (Luettu 20.2.2017.)
- Herman, L. & Mandell, A. 2004. *From teaching to mentoring*. Lontoo ja New York: Routledge Falmer.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 2. korj. p. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 255–266.
- Hirvihuhta, H. 2006. *Coaching: valmenna ja sparraa menestykseen*. Keuruu: Tammi.
- Hmelo- Silver, C. E. 2004. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16 (2): 235–266.
- Ikonen, R. & Ronkainen, A. 2013. Virtuaaliluokka työelämäyhteyksien edistäjänä yliopistossa. Teoksessa H. Kaarniemi (Toim.) *Luotsausta ja luovintaa. Työelämäorientoituneen opetuksen ja ohjauksen kehittäminen Itä-Suomen yliopistossa*. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 12. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Helsinki: Kauppakaari.

- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopistopettajan arki. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa?: Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 267–288. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2006/d075>. (Luettu 1.2.2018.)
- Jokinen, H & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opiskelijoiden tueksi. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183—198.
- Joo, B.K. 2005. Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review* 4 (4): 462-488.
- Juntunen, M. 2014. Valmentajien ajatuksia. Teoksessa U. Häggblom, T. Heikkilä, L. Kakko & T. Wickman-Viitala (toim.) Valmentajaksi valmentaminen – koulutus TAMK:ssa 2013. Koulutuksen pilottiryhmän ajatuksia ja kokemuksia valmentajuudesta. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 12–15.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2011. Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivola, T., Lindblom- Yläne, S. & Nevgi, A. 2004. Uudistukset ja niiden omaksuminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa S. Lindblom- Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Werner Söderström Oy, 29—54.
- Kallio, J. 2016. Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Helsinki: Tietosanoma.
- Kallio, K.-M. & Kallio, T. J. 2012. Tulosohjaus yliopistojen asiantuntijatyössä. Teoksessa P. Stähle & A. Ainamo (toim.) Innostava yliopisto. Kohti innostavaa yliopistajohtamista. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanto, P., Häggblom, U., Lindell, M. & Mäkinen, T. 2014. Yksilön ja tiimin valmentamisen työkalut. Teoksessa U. Häggblom, T. Heikkilä, L. Kakko, & T. Wickman-Viitala (toim.) Valmentajaksi valmentaminen – koulutus TAMK:ssa 2013. Koulutuksen pilottiryhmän ajatuksia ja kokemuksia valmentajuudesta. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 24–26.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – Idealismia vai realismia? Teoksessa R. Jakku- Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatus- alan koulutuksen kehittämislinjauja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- kustannus, 43—54.
- Kaukiainen, A. & Tuominen, T. 2017. Opiskelu taitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 122–152.
- Keane, M. 2014. Coaching interventions for postgraduate supervision courses: promoting equity and understanding on the supervisor-student relationship. *South-Africa Journal of Higher Education* 30 (6), 94–111.
- Kennedy, M. M. 1999. The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond & G. Sykes (toim.) Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 54–85.

- Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2011. Internetin ja sosiaalisen median käytön yleistyessä ohjaus tulee mitoittaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Teoksessa L. Penttinen (toim.) OPINNOISTA (TYÖ)ELÄMÄÄN Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47640>. (Luettu 1.1.2018.)
- Kim, S. 2014. Assessing the influence of managerial coaching on employee outcomes. *Human Resource Development Quarterly* 25 (1), 59–85.
- Kimsey-House, L., Kimsey-House, K., Sandahl, H. & Whitworth, P. 2011. *Co-active coaching*. London and Boston: Brealey Publishing.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Juva: Bookwell Oy, 70–85.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Korhonen, V. 2004. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa: V. Korhonen, E. Pantzar, K. Tuononen, M. Pelkonen, S. Poikela, T. Portimojärvi, T. & M. Lindberg. *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press. 183–192.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 55–74.
- Korhonen, V. 2005. Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 123–139. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68177/kehittavaa_tyoelamanorietaatiota_2005.pdf?sequence=1
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopistoyhteisössä. Teoksessa: V. Korhonen. (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press. 25–40. Saatavilla: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65307/muuttuvat_oppimisymparistot_yliopistossa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 27.12.2017.)
- Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P. 2017. Yhteisöä rakentamassa – näkökulmia pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa. V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere University Press, 7–16.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2*. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4_opiskelijaamotivoi_Korhonen_Hietava_\[verkkoversio\]_20110321.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4_opiskelijaamotivoi_Korhonen_Hietava_[verkkoversio]_20110321.pdf). (Luettu 13.2.2018.)
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. 2017. Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 113–134.

- Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksessa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V. Annala, J., Kalli, P. Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutus- ta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 130–151.
- Korhonen, P & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. <https://www.aarresaari.net/uraseuranta/julkaisut>. (Luettu 20.12.2017.)
- Korhonen, V & Toom, A. 2017. Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102905/opintoihin_kiinnittymisen_ja_hyvinvoinnin_yhteyksien_tunnistaminen_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 2.2.2018.)
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & VM. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 155–176.
- Koskimies, R. 2017. Opettajan viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 238–260.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. 2011. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kouzes, J. & Posner, B. 1995. The leadership challenge. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kreber, C. 2010. Academics’ teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education* 35 (2), 171–194.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismien muodot. Kuopio: Oy UNIpress Ab.
- Kyrö, P & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Juvenes Print, 10–31
- Lahtinen, A.-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 31–45.
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. 2017. Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 261–277.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilialli. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–65.

- Lairio, M & Penttinen, L. 2011. Tutkimusperustaiseen ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Teoksessa L. Penttinen (toim.) OPINNOISTA (TYÖ)ELÄMÄÄN Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47640>. (Luettu 1.1.2018)
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Juvenes Print Oy, 19–44.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 4.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 107-127.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005 18d§.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Law, H. 2013. *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. H. Law, J. Wiley & Sons, Incorporated: ProQuest Ebook Central.
- Lee, A. M. 2007. Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education* 21 (4), 680–693.
- Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. *Tiimiakatemia: Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lempiäinen, K. 2006. Tuntemattomat tunteet. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 83–90.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2004. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1. – 3.painos. Helsinki: WSOY, 171–202.
- Liimatainen, J. O., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M. & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa: Korkeakouluopiskelijoiden näemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjau*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–85.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Pedagoginen hakemisto. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy, 427–431.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 70–99

- Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J., Iivanainen, A. & Nevgi, A. 2009. Ongelmaperustainen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 262–279.
- Linley, P. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S. & Wood, A. M. 2011. Positive Psychology Applications. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–254.
- Loyens, S.M.M. & Gijbels, D. 2008. Constructivist learning environments: introducing multi-directional approach. *Instructional Science*, 36 (5–6), 351–357.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian opiaine.
- Löfström, E & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Werner Söderström OY, 300–320.
- Martikainen, T. & Sivenius A. 2017. Ohjauksen tyyllillä on merkityksensä. *Yliopistopedagogiikka* 24 (2), 30–32.
- Mertz, N. T. 2004. What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly* 40 (4), 541–560.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Middleton, J. 2015. *Cultural intelligence: CQ: The competitive edge for leaders crossing borders*. London: Bloomsbury.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Oppiminen käsitteellisenä muutoksena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 83–94.
- Mikkola, M. 2014. "Opesta valkuksi": Ideoita yrittäjyyskasvatukseen kehittämiseen Tampereen ammattikorkeakoulussa. Julkaistu opinnäytetyö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201402112212>. (Luettu 11.10.2016)
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Morris, I. 2013. *Learning to ride elephants. Teaching Happiness and Well-Being in Schools*. London: Continuum.

- Müller, K. 2012. Ajattelevat aivot yliopistossa. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo. (toim.) *Innostava yliopisto: Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus, 165–189.
- Murtonen, M. 2017. Esipuhe. Teoksessa M. Murtonen. (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 7–16.
- Murtonen, M. 2017. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 153–177.
- Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Määttä, E. 2005. Kohti ongelma-perustaista oppimista – kokemuksia liiketalouden koulutusohjelmasta. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa – ongelma-perustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, 95–114.
- Määttä, J., Sirkkilä, H., Hoffrén, J., Lämsä, T. & Nyman, T. 2015. Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. *Humanistinen ammattikorkeakoulu*.
- Mäkinen, M., Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66169/opintoihin_kiinnittyminen_yliopistossa_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y 59–80. (Luettu 6.4.2018)
- Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P & Svärd, P. 2012. *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press.
- Naukkarinen, J. 2006. *Learning environments in Finnish higher engineering education. Lisensiaatin-tutkimus*. Tampereen teknillinen yliopisto.
- Neumann, R. 2001. Disciplinary differences and university teaching. *Studies in higher education* 26 (2), 135–146.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a Conceptual Analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
- Neville, A.J. & Norman, G.R. 2007. PBL in the undergraduate MD Program at Mc-Master University: Three iterations in three decades. *Academic Medicine* 82, 370–374.
- Nevgi, A. & Juntunen, M. 2005. Laadukas oppiminen verkossa – opettajien ja opiskelijoiden kokemukset. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.) *Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 200, 45–80.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: Werner Söderström OY, 14–28.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2004. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: Werner Söderström Oy, 82–116.

- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 73 – 85.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. 2009. Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. Peda-forum. Yliopistopedagoginen aikakauslehti 09 (2), 6–15.
- Nevgi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajan identiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 412–426.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 237–253.
- Nolan, M. 2007. Mentor Coaching and Leadership in Early Care and Education. USA: Wadsworth.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 1.6.2017)
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä. 4. uud. p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia kustannus.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. 2005. Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.), Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Opettajasta oppimisen valmentajaksi- loppuraportti 2011 - 2012. 2012. Uusi osaaja 2 - Uudenmaan alueen ammatillisen koulutuksen OSAAVA-hanke. Helsinki: EDUTA.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010, 11. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75586/tr11.pdf?sequence=>. (Luettu 22.4.2017)
- Otala, L. 2000. Oppimisen Etu: Kilpailukykyä Muutoksessa. 3. uud. p. Porvoo: WSOY.
- Oti, J. 2012. Mentoring and coaching in further education. Teoksessa S. Fletcher. (toim.) The SAGE handbook of mentoring and coaching in education. Thousand Oaks, CA: Sage, 354-367.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101351>. (Luettu 21.12.2017.)
- Pakkala, A. 2016. Opettajan roolin muutos ja valmentava ote. Teoksessa A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala & T. Pintilä (toim.) Koulutuksen kehittämisen katsaus 2016. Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu,

Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. 2017. Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 40–62.

Palmer, S. & Whybrow, A. 2008. Handbook of coaching psychology. A guide for practitioners. New York: Routledge.

Paloniemi, S. & Huusko, M. 2006. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (2-4).

Parpei, R. 2006. Coaching: ”että hyvästä tehdään vielä parempi”. Valmentajien kokemuksia henkilökohtaisen kehittymisen ja tavoitteen saavuttamisen tukemisesta. Lisensiaatintyö. Työpsykologian ja johtamisen laboratorio. Helsingin teknillinen korkeakoulu.

Parpei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehitysinterventiona. Väitöskirja. Työ- psykologian ja johtamisen laboratorio. Helsingin teknillinen korkeakoulu.

Partanen, J. 2012. Tiimivalmentajan parhaat työkalut. Jyväskylä: Partus.

Pask, R. & Joy, B. 2007. Mentoring - coaching: A guide for education professionals. Maidenhead: Open University Press.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Työministeriö, Helsinki.

Penttilä, J. & Virtanen, A. 2011. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskelijaterveys. Helsinki: Kustannus Oy, 176–177.

Penttilä, J. 2010. ”Kyllä sitä osaa ja pärjää” — Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemukset yleisillä akateemisilla aloilla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 34/2010. <https://docs.google.com/file/d/0Bwmvs3pV4wGtQkZqdEcwTUxEeHc/view>. (Luettu 11.11.2017.)

Person, M. & Kayrooz, C. 2007. Enabling critical reflection on research supervisory practice. International Journal for Academic Development 9 (1), 99–116.

Pietilä, M., Ryhänen, S., Mahonen, A. & Palvimo, J. 2013. Terveiden biotieteiden opiskelijoiden työelämäorientaation rakentaminen. Teoksessa H. Kaarniemi (toim.) Luotsausta ja luovintaa – Työelämäorientoituneen opetuksen ja ohjauksen kehittäminen Itä-Suomen yliopistossa. Publications of the University of Eastern Finland. General Series No 12. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1287-9/urn_isbn_978-952-61-1287-9.pdf. (Luettu 6.6.2017.)

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä. (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 101–117.

Poikela, S. & Portimojärvi, T. 2004. Opettajana verkossa – ongelmaperustainen pedagogiikka verkko-oppimisympäristön toimijoiden haasteena. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja

- yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University press. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68028/verkko_opetus_ja_yliopistopedagogiikka_2004.pdf?sequence=3&isAllowed=y. (Luettu 15.5.2017.)
- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu: arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.). Laatus opiskeluun: oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapland University Press, 24-44.
- Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 25, 58–66.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Raiskio, J. 2012. Valmentajana rikastavassa yhteisössä. Kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/31712/Raiskio_Johanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 4.4.2017.)
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisool.pdf>. (Luettu 31.1.2018)
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2004. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy, 140–170.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro Oy, 100–122.
- Rhodes, C. 2013. Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2 (1), 47–63.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ristikangas, M & Grunbaum, L. 2016. *Valmentava esimies: Onnistumista palvelevat positiot*. Helsinki: Talentum.
- Romana, A. 2007. Coaching edistää esimiestaitoja. Teoksessa Räsänen, M. (toim) *Coaching ja johtajuus – Valmentava ote esimiestyössä*, s. 115-135. Edita Publishing Oy. Helsinki.
- Ruusuvuori J, Nikander P, Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander, Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Räsänen, M. 2007. *Coaching ja johtajuus. Valmentava ote esimiestyössä*. 1. painos. Helsinki: Edita, 15–20.
- Salonen, M. 2016. *Valmentamismenetelmän monipuolinen käyttö koulussa*. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–286.

- Savin-Baden, M. 2000. Problem-Based Learning in higher education. Untold stories. Suffolk. The society for reseach into higher eduvation & open university press, 1–36. <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/033520337X.pdf>. (Luettu 2.2.2018)
- Savin-Baden, M. 2008. A practical guide to problem-based learning online. London: Routledge.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. New York: Currency Doubleday.
- Shulman, L. 1993. Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change* 25 (6), 6–7.
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Campus Conexus –projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto, 15–38.
- Sistonen, E., Riihiaho, S., Kiesi, T., Kyösola, S. Nikoskinen, K., Ojapelto, A. & Tuomisto, F. 2015. Mitä on hyvä yliopisto-opettajuus? *Yliopistopedagogiikka* 22 (1), 52–54.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. 2000. Teachers' work in a globalizing economy. London: Falmer Press.
- Soini, T. & Pyhältö, K. (toim.) 2012. Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Stake, R.E. 2005. Qualitative Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications. 443–466.
- Stenhouse, L. 1983. Case Study in educational research and evaluation. Teoksessa L. Bartlett, S. Lemmis and G. Gillard (toim.) *Case Study: An Overview*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Stenlund, A., Mäkinen, M & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen. (toim.). *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 211-235.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 9 – 66.
- Talvitie, U., Laitinen-Väänänen, S. & Tikkanen, P. 2002. Kliinisestä harjoittelusta työssäoppimiseen ja yhteistyötiimeihin. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 206–214.
- Tamk Wiki 2016. <https://www.wiki.tamk.fi>. (Luettu 30.11.2016)
- Taylor, D & Milfin, B. 2008. Problem-based learning: where are we now? School of Medical Education, University of Liverpool, UK.
- Teichler, U. 2007. Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education* 42 (1), 11–34.
- Theeboom, T., Beersma, B. & van Vianen A.E.M. 2014. Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology* 9 (1), 1–18.

- Thorpe, S. & Clifford, J. 2003. *The coaching handbook: an action kit for trainers & managers*. London: Kogan Page.
- Tobias, L.L. 1996. Coaching Executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 48 (2), 87–95.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>. (Luettu 2.10.2016.)
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 2, 124–127.
- Tynjälä, P., Pirhonen, M., Vartiainen, T. & Helle, L. 2009. Educating IT project managers through project-based learning: A working-life perspective. *The Communications of the Association for Information Systems* 24, 270–288.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 73-88.
- Ulrich, D. 2008. Coaching for results. *Business Strategy Series* 9 (3), 104–114.
- Vallius-Leinonen, K., Kaarniemi, H., Pakarinen, P., Peiponen, L. 2013. Työelämää opintoihin – opiskelijoita työelämään. Miten yliopisto-opiskelijoiden ohjausta tulisi kehittää? Teoksessa H. Kaarniemi (toim.) *Luotsausta ja luovintaa. Työelämäorientoituneen opetuksen ja ohjauksen kehittäminen Itä-Suomen yliopistossa*. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 12. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Van Nieuwerburgh, C. 2012. *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London: Karnac Books.
- Varis, L. 2017. Henkilökohtainen haastattelu. 30.5.2017. Tampereen ammattikorkeakoulun Y-kampus.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, R. 2007. Esimiehestä coach. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus, valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa - opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20 (2), 2–10.

- Viskari, E-L., Kanto, P. & Sahlsten, J. 2014. Opettajasta valmentajaksi. Teoksessa U. Häggblom, T. Heikkilä, L. Kakko & T. Wickman-Viitala (toim.) Valmentajaksi valmentaminen. Koulutuksen pilot-tiryhmän ajatuksia ja kokemuksia valmentajuudesta, 21–23. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/77-Valmentajaksi-valmentaminen.pdf>. (Luettu 16.4.2017.)
- Vuopala, E. 2013. Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemuksen ja verkkovuorovaikutus. Väitöskirja. Tampere: Oulun yliopisto.
- Vuorio-Lehti, M. 2017. Pedagoginen ohjaus. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 225–237.
- Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Väänänen, M. 2012. Työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä ammattikorkeakoulussa: Pientä säätöä vai täydellinen remontti? Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Välimaa, J. 2001. Finnish higher education in transition: Perspectives on massification and globalisation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Välimaa, J., Tynjälä, P. & Boulton-Lewis, G. 2006. Introduction: Changing world, changing higher education. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life: Collaborations, confrontation and challenges. Amsterdam: Elsevier, 1–6.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. 2.p. Brussels: VUBPRESS. Saatavilla: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1005653018941.pdf>. (Luettu 25.11.2017.)
- Whitmore, J. 2002. Coaching for Performance. 3rd. Edition. Nicholas BreLWY Publishing, London.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 20.3.2018.)
- Yin, R. K. 2014. Case study research: Design and methods. Los Angeles: SAGE.
- Y-kampus 2016. Y-kampuksen opettajasta valmentajaksi – Ammatillinen täydennyskoulutus. <http://www.tamk.fi/-/opettajasta-valmentajaksi>. (Luettu 20.12.2016.)
- Y-kampus 2018. <http://y-kampus.fi/valmentajuus/>. (Luettu 25.4.2018.)
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2013. Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in higher education* 38 (2), 242–255.
- Yliopistopedagogiikka. 2014. Yliopistopedagogiikka (14) 1. Peda-forum.
- Åkerlind, G. 2005. Phenomenographic methods: A case illustration. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 103–127.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Taustatiedot: yksikkö, työkokemus, työnkuva, kuinka kauan opetustehtävissä, pedagogiset opinnot?

1 YLIOPISTON MUUTOS

Millaisia muutoksia opettajuuteen ja ohjaukseen liittyy?

Mistä muutokset juontavat?

Muuttuva opettajuus/ Tulevaisuuden opettajuus?

2 VALMENTAJUUS

Valmennus käsitteenä

Mitä valmennus mielestäsi on?

Mitä on keskeistä valmentajuudessa?

Millaisia arvoja valmentajalla on?

Minkälaisiin konteksteihin valmennus mielestäsi liittyy?

Millainen rooli valmentajalla on? Millainen valmennettavalla?

Valmennus ohjauksena

Miten kuvailisit valmentavaa ohjausta?

Mikä on keskeistä?

Millaisiin ohjausasetelmiin valmentajuus liittyy?

Kerro esimerkki kokemastasi valmentavasta ohjaustilanteesta?

Kuvaile valmentavaa ohjaustilannetta?

Valmennus pedagogiikkana

Miten kuvailisit valmentavaa opettajuutta?

Millaisiin opetustilanteisiin valmennus liittyy?

Miten valmennus eroaa mielestäsi perinteisestä opettamisesta/pedagogiikasta?

Minkälaisiin pedagogisiin suuntauksiin mielestäsi valmennus liittyy?

Miten valmentajuus suhteutuu tutkimus- tai kehitystehtäviin?

Kriittinen näkökulma (jos ei tule ”luonnollisesti ilmi”)

Millaista kritiikkiä valmentajuuteen liität?

Miten koet valmentavan opettajuuden soveltuvan yliopistokontekstiin?

Miten koet valmentajuuden/yritysjyyskasvatuksen soveltuvan yliopiston perinteisiin tehtäviin?

Millaisia esteitä näet valmentavan työtöteen käyttöönottoon?

3 VALMENTAJAKOULUTUKSEN MERKITYS

Valmentavan työtöteen käyttöönotto

Kuvaile valmennuksen merkitystä työtehtävissäsi.

Kuvaile, voiko valmentavaa työtöetta voi hyödyntää omassa työnkuvassasi? (huomioiden kaikki työtehtävät) Miten?

Kerro esimerkki tilanteesta, jossa voisit soveltaa oppimaasi opetustyössä?

Miten miellät valmentavaa työtöteen tutkimuksessa?

Ammatilliseen osaamisen kehitys

Kuvaile koulutusta suhteessa ammatilliseen osaamiseen? Millaisia vaikutuksia? *(vastauksen perusteella voi tarkemmin kysyä, pedagogisen tietoisuuden laajentumisesta, oman opettajuuden reflektointitaidoista, muutoksen hallinnasta, yrittäjyyskasvatuksen substanssiosaamisesta yms.)*

Koulutuksen merkitys

Miten arvioisit käymäsi koulutuksen merkitystä valmennus-ajattelullesi?

Kuvaile tilanteita, joissa olet käyttänyt valmentavaa työtettä?

Miten koet valmennus ajattelutavan ajattelua koulutuksen jälkeen? Millä tavoin olet palannut aiheeseen?

Kuvaile, millä muilla tavoin mielestäsi valmentajuuteen voitaisiin valmentaa?

Miten muilla tavoin mielestäsi yliopistohenkilökunnan osaamista tulisi kehittää nykyisessä muutostilanteessa?

Liite 2 Saatekirje

Hei opettajasta valmentajaksi -valmennukseen osallistuja!

Olen Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani liittyen yliopistohenkilökunnan käsityksiin valmentajuudesta ja opettajasta valmentajaksi-koulutuksesta.

Korkeakoulun ja työelämän muutokset haastavat yliopiston perinteiset työnkuvat. Yliopistohenkilökunnan työhön kohdistuu monia kehityspaineita muuttuneiden oppimisympäristöjen, korkeakoululaitoksen rakenteellisten muutosten ja muuttuneiden opiskeluorientaatioiden vuoksi. Muutokset haastavat opetuksen perinteiset käytänteet ja asettavat muutospainetta yliopistohenkilökunnan työskentelytavoille. Perinteiset pedagogiset menetelmät ja opettajuuskäsitykset eivät riitä välittämään tulevaisuuden osaamistarpeita, vaan rinnalle vaaditaan uusien menetelmien ja käsitysten kehittelyä ja käyttöön ottoa. (Tynjälä 2008, 124)

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yliopistohenkilökunnan käsityksiä valmentajuudesta yliopistotyön muutoksena ja uutena pedagogiikan muotona sekä tutkia, millaisia mahdollisuuksia valmentajuus tarjoaa yliopistohenkilökunnan työn kehittämiseen. Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena ja tutkimuksen aineisto kerätään teemahaastatteluilla. Haastattelut toteutetaan alkuvuodesta 2017. Tutkimuksessa noudatetaan anonymiteettiä, joten tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot eivät paljastu missään vaiheessa.

Kiitos yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin,

Pipsa Leikas

(yhteystiedot poistettu)