



Vertaisuus voimavarana ohjauksessa

Leena Penttinen, Elina Plihtari,
Terhi Skaniakos & Leena Valkonen (toim.)

**VERTAISUUS
VOIMAVARANA
OHJAUKSESSA**

Toimittajat: Leena Penttinen, Elina Plihtari, Terhi Skaniakos & Leena Valkonen
Grafiikka ja taitto: Minja Revonkorpi / Taidea
Kirjapaino: Jyväskylän yliopistopaino

ISBN 978-951-39-4496-4 (nid.)

ISBN 978-951-39-4497-1 (PDF)

VERTAISUUS VOIMAVARANA OHJAUKSESSA

SISÄLLYS

Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin	4
Leena Penttinen, Terhi Skaniakos, Leena Valkonen & Elina Plihtari	
Opintojen alkuvaiheen ohjausta	15
Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa	17
Terhi Skaniakos, Leena Penttinen & Marjatta Lairio	
Kotiryhmätoiminnan kehittäminen HUMAKissa	29
Tarja Jukkala & Sanna Lukkarinen	
Kotiryhmä kiinnittämässä opintopolulle	36
Leena Penttinen	
Valmistumisen tukemista ryhmäohjauksella	53
Vertaisryhmä opiskelun tukena -ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita	55
Leena Penttinen & Elina Plihtari	
Ryhmäohjaus urasuunnittelun tukena	76
Kaisa Karhu & Päivi Saari	
Uraryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana	97
Johanna Alenius & Taija Myyry	
Reteaming - ratkaisukeskeisyys ryhmän ohjauksessa	113
Mari Trinidad & Vojna Tapola	
Alumni opiskelijan mentorina	124
Hanna Riita-Pajunen	
Näkökulmia ohjaajuuteen	139
Jaettua ohjaajuutta: valtio-opin pro gradujen ohjaukokeilu	141
Terhi Skaniakos & Marja Keränen	
Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa	156
Arja Piirainen & Terhi Skaniakos	
Keskeneräisen ohjaaminen: kokemuksia opinnäyteryhmistä	169
Auli Dahlström & Leena Valkonen	

VERTAISUUS VOIMAVARANA OPINTOPOLULLA: JOHDANTOA KIRJAN TEEMOIHIN

Leena Penttinen, Terhi Skaniakos, Leena Valkonen & Elina Plihtari

Tämä kirja on tarkoitettu korkeakoulujen opettajille, ohjaajille ja kehittäjille työvälineeksi ohjauksen ja vertaistuen vahvistamiseen opintopolulla. Euroopan sosiaalirahasto rahoitti vuosina 2008- 2011 Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen kautta Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanketta, jossa oli tavoitteena mm. tutkia ja pilotoida alkuvaiheen opintojen ohjausta ja opiskelijatutorointia. Kehittämisen kohteena oli myös valmistumisen tukeminen ryhmäohjauksella. Hankkeen taustalla ovat koulutuspoliittiset tavoitteet opintoaikojen lyhentämiseksi ja keskeyttämisen vähentämiseksi (OPM 2007; 2010). Myös tauon jälkeen opintojen pariin palaavia haluttiin tukea ja etsiä keinoja heidän tutkintojensa valmistumisen edistämiseen. Huomiota kiinnitettiin sosiaalista ja opiskeluun integroitumista tukeviin toimenpiteisiin sekä opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet huomioivan ohjauksen kehittämiseen.

Ohjaukskäytänteiden kehittämiseen osallistuivat hanketta koordinoivan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohella Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Lappeenrannan teknillisen yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus, Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus sekä Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Näissä osaprojekteissa pilotoitiin erityisesti valmistumisen tukemisen ryhmätoimintaa. Kehittämistyön lähtökohtia on kuvattu Jääskelän ja Nissilän (2011) toimittamassa teoksessa ”Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa”. Kohderymänä olivat alun perin opintojen pariin palaavat, erilaisista syistä korkeakouluopiskelunsa keskeyttäneet opiskelijat. Toiminnan edetessä ryhmäin osallistui myös opiskelijoita, joiden opinnot olivat viivästyneet tai he kokivat tarvitsevansa tukea esimerkiksi oppinnyttäensä loppuun saattamiseen. Valmistumisen tukemisen ryhmien ohella ryhmäohjauksen kehittämiseksi tehtiin yhteistyötä yliopistojen ainelaitoksilla ja tiedekunnissa sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun ja toisen valtakunnallisen, Oulun yliopiston Valmis tutkinto työelämävaltina

ESR-hankkeen kanssa. Tutkijoiden, kehittäjien ja ohjaajien yhteistyön tuloksia raportoidaan tässä teoksessa. Avainsanoiksi kehittämis- ja tutkimustoiminnasta voidaan nostaa vertaistuki, ryhmäohjaus ja ohjauus, joihin luodaan näkökulmia tämän kirjan artikkeleissa.

Sosiaalinen tuki vertaisryhmissä

Opiskeluihin kiinnittyminen, sosiaalinen integraatio sekä opintojen edistyminen ovat kytköksissä opiskeluaikana saatavaan sosiaaliseen tukeen. Klassisessa Tinton (1975) korkeakouluopintojen keskeyttämisen ehkäisemiseen kehitetyssä mallissa opiskelijakaverit ovat merkittävä opintoihin kiinnittymistä edistävän sosiaalisen tuen tarjoaja. Myös viimeaikaiset tutkimukset kiinnittävät huomiota muista opiskelijoista muodostuvan vertaisryhmän voimaan sosiaalisen integraation vahvistajana (Lähteenoja 2010). Opiskelijoiden väliset keskinäiset vuorovaikutus- ja ystävyysuhteet ovat keskeisessä roolissa yhteisöön sitoutumisessa (Thomas 2002). Sosiaalinen tuki opintojen aikana on merkityksellistä paitsi ryhmään kuulumisen tunteelle, myös itse opiskelulle. Suomalaisopiskelijoiden terveystutkimuksessa vuodelta 2000 havaittiin, että ongelmat suhteessa opiskelutovereihin ovat yhteydessä opiskeluotteen saamisen vaikeuksiin (Lounasmaa ym. 2004). Opiskelijat, joilla oli ongelmia opiskeluotteen saamisessa, kokivat olevansa yksinäisempiä ja saavansa vähemmän keskustelutukea kuin opiskelun myönteisenä kokeneet opiskelijat. Ongelmia ilmaiseet opiskelijat eivät myöskään tunteneet kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään toisin kuin opiskelun myönteisesti kokevat opiskelijat.

SunWolf (2008, 2) toteaa, että elämän aikana ryhmissä vietetystä ajasta suurin osa kuluu juuri vertaisryhmiin osallistumiseen ja niissä keskustelemiseen. Korkeakouluopiskelijoita tutkittaessa vertaisryhmään sosiaalistuminen ja opiskelijoiden välisten ystävyysuhteiden rakentuminen ovatkin keskeisiä tekijöitä integroitumisessa opiskelualaan ja -paikkaan. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoilla on suuri tarve kuulua johonkin, samastua toisiin ja neuvotella uudesta identiteetistään yliopisto-opiskelijana (Wilcox ym. 2005). Vertaisryhmää opiskelua tukevana voimavarana ei voi vähätellä. Toisaalta epävirallinen vertaisohjaus voi osoittautua ongelmalliseksi, sillä esimerkiksi Buchman (1998) toteaa, että se voi myös vahvistaa virheellisiä käsityksiä ja pessimistisiä tulevaisuudenkuvia. Parhaimmillaan epävirallinen opiskelijakulttuuri voi kuitenkin vahvistaa opiskelijan ammatillista identiteettiä ja sitoutumista opiskeluun.

Mackien (1998) mukaan läheisten sosiaalisten suhteiden puuttuminen opiskelu-yhteisössä ei sinänsä välttämättä liity opintojen keskeytymiseen. Opiskelijajoukon heterogeenistuminen ja uudet opiskelukäytänteet luovat vähemmän kollektiivisesti jaettuja yhteisiä käytänteitä ja kokemuksia. Aiemmin sosiaalinen integroituminen tapahtui luontevammin. Cartney ja Rouse (2006) ehdottavatkin tehokkaampia ryhmäohjausprosessiä opiskelijoiden sitouttamiseen. Erilaiset ryhmäprosessit ovat läsnä myös akateemisiin tavoitteisiin pyrkivässä työskentelyssä ja tietoisuus näistä sosiaalisista prosesseista voi auttaa hyödyntämään niitä myös opiskelijoiden opintojen tukemisessa.

Vertaistuen hyödyntäminen ohjauksessa

Tarkasteltaessa vertaistuen hyödyntämistä ohjauksessa on tärkeää huomata, että opiskelijaryhmät eivät automaattisesti rakennu kollegiaalisiksi yhteisöllisiksi ryhmiksi. Tietoisuus vertaisuudesta on vertaisryhmien perusta (SunWolf 2008, 19). Tällainen samuuden tunne vahvistaa sosiaalista tukea ryhmän sisällä. Ryhmän jäsenten täytyy ainakin jollakin tasolla tuntea tasa-arvoisuutta toisten kanssa. Erilaiset opiskelujen ryhmätilanteet saattavat olla joillekin opiskelijoille myös ahdistavia juuri niiden sisältämän vuorovaikutteisuuden vuoksi (Kunttu ym. 2006). Siksi on tärkeä huomioida ryhmäläisiä yhdistävien intressien ja tavoitteiden jäsentäminen (Borgen ym. 1998). SunWolf (2008, 2) määrittelee vertaisryhmän ryhmäksi, jonka jäsenet kokevat toisensa yhdenvertaisiksi jonkin tekijän suhteen, esimerkiksi kykyjen, taustan, iän, velvollisuuksien, käsitysten, sosiaalisen tai oikeudellisen aseman tai oikeuksien suhteen – näkemystä ei tosin tarvitse jakaa kaikkien jäsenten kanssa koko ajan, mutta vertaisuudesta on olemassa pääasiallisesti jaettu yhdenmielisyys. SunWolfin määritelmän pohjalta vertaisuuden kokemuksellisuus on haaste myös korkeakouluopiskelijoiden ohjausryhmien muodostamiselle siinä, kuinka hyvin onnistutaan tavoittamaan olennaisin yhdenvertaisuutta kokemuksellisesti tuottava tekijä.

Ohjauksellisesti vertaisryhmä nähdään paikkana, jossa voidaan jakaa kokemuksia, saadaa emotionaalista tukea, palautetta ja uusia näkökulmia, lisätään tietoisuutta, vahvistetaan sosiaalisia taitoja sekä uskoa ja luottamusta tulevaisuuteen sekä myönteistä asenteiden ja käyttäytymisen muutosta (Coman ym. 2002; Symes 2003). Ryhmäohjauksen tavoitteena on tukea yksilöä ja keskeisenä ajatuksena on yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ryhmätoiminnan avulla. Ryhmän merkitys jäsentyy siten siinä, miten se palvelee siihen osallistuvia yksilöitä heidän omien ajatustensa, asenteiden, tunteiden, tietojen ja taitojen jäsentämisessä (vrt. Borgen ym. 1989). Vertaisryhmän voidaan siten ajatella tukevan yksilöohjausta, mutta se voi myös mielekkäästi korvata yksilöohjauksen tai osan siitä. Kysymys liittyy myös resursseihin; kuinka paljon ohjaajia ja ohjausaikaa on käytettävissä yhtä opiskelijaa kohden.

Vertaisryhmät voidaan nähdä sosioemotionaalisen ja kognitiivisen tuen vahvoina lähteinä ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Vertaisryhmien hyödyntämisen perinteisimpiä muotoja ovat aloittavien opiskelijoiden tutorryhmät, jotka ovat juurruttaneet paikkansa korkeakoulujärjestelmään. Toisaalta on viitteitä siitä, että vertaistutoroinnissakin on vielä paljon kehitettävää. Vertaistutoroinnin kehittämiseksi on esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen kehittämissuunnitelmassa Oped-Exossa tuotettu erilaisia malleja (Kallinen ym. 2006). Toisaalta vanhempien opiskelijoiden vetämien tutorryhmien mielekkyydestä on saatu myös ristiriitaista palautetta aloittavan opiskelijan näkökulmasta, vaikka niihin keskimäärin ollaan hyvin tyytyväisiä (Penttinen ym. 2009).

Korkeakouluopiskelussa vertaisryhmiä on opintojen aloitusvaiheen lisäksi hyödynnetty opiskelun ja oppimisen tukemiseen. Oppimisen näkökulmasta vertaistuen hyödyntäminen kiinnittää huomion myös ryhmäläisten keskinäiseen suhteeseen toistensa oppimisprosessien tukijana. Topping (2005) määrittelee vertaisoppimisen tietojen tai taitojen hankkimiseksi jonkun statukseltaan samankaltaisen aktiivisella tuella tai avul-

la. Hän kiinnittää huomiota siihen, että vertaistuki on mielletty ikään kuin opettajan ohjauksen jatkeeksi, mutta uudemmat näkemykset vertaistuesta näkevät sekä auttajan että oppijan tasa-arvoisina, samankaltaisen oppimistehtävän parissa työskentelevinä ja toinen toisiltaan oppivina.

Monissa ryhmäohjauksmalleissa korostetaan sitä, että ohjauksen lähtökohtana ovat ryhmäläisiä yhdistävät intressit ja jaettu tavoite. Toiminnan mielekkyys rakentuu yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisestä. Borgenin ym. (1998) mallissa ryhmän valintaprosessissa edetään kartoittamalla yksilöohjattavista sellaiset, joille ryhmästä voisi olla hyötyä ja joiden intressit sopisivat yhteen. Ryhmään valittavia voivat yhdistää jotkin samankaltaisuuden kriteerit, esimerkiksi kokemus pitkäaikaistyöttömyydestä tai ikä, toisaalta kriteerinä voi olla se, että ryhmään halutaan sekä miehiä että naisia. Vertaistuen hyödyntäminen ohjauksessa edellyttää siten vertaisuuden kriteerien pohtimista ryhmien muodostamisvaiheessa. Toinen ryhmäohjauksessa huomioitava näkökulma on yksilön saama hyöty ryhmästä. Kysymys on siten siitä, miten vertaisryhmätoiminta palautuu yksilön tukemiseen, mitä yksilö saa ryhmästä (Borgen ym. 1998).

Koska ryhmäohjaus perustuu ryhmän tarjoamaan tukeen yksilön voimavarana, vertaisryhmien hyödyntäminen ohjauksessa edellyttää myös ymmärrystä erilaisista ryhmäilmiöistä. Ohjauksen kehittämisen näkökulmasta vertaisryhmiä voi tarkastella hyvin erilaisista näkökulmista. Monet ryhmäohjausmallit korostavat yhtenä keskeisenä lähtökohtana sitä, että ryhmäläiset itse määrittelevät tavoitteet ryhmän toiminnalle (Borgen ym. 1998, Ruponen ym. 2000). Tämä yksinkertainen periaate ei välttämättä käytännössä toteudu kovinkaan helposti. Esimerkiksi Soini ym. (1998) toteavat, että yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen haasteena on se, kuinka luoda sellaisia opiskelumenetelmiä, jotka ovat yhdenmukaisia teoreettisten lähtökohtien kanssa. Heidän mukaansa on varsin helppoa pitää tärkeänä yhteistoiminnallisuutta, reflektiivisyyttä ja itsesäätelevä oppimisprosessin ominaisuuksina, mutta käytännössä opetustilanteissa opettaja helposti kohtaa vastarintaa opiskelijoilta, jotka eivät halua määrittellä omia oppimistavoitteitaan tai eivät tiedosta niitä. Toimijoista itsestään lähtevä tavoitteiden määrittely voi olla tärkeä periaate, mutta jääädä käytännössä toteutumatta. Tarkasteltaessa ryhmiä tavoitenäkökulmasta huomio kohdentuu tehtäväkeskeisen käyttäytymisen ja suoriutumisen selittämiseen ja ennustamiseen sekä ryhmäsuoriutumisen parantamiseen tähtäävien interventioiden kehittämiseen. Toisaalta voidaan kysyä, mikä on on tehokasta suoriutumista. (Hollingshead, ym. 2005.)

Tavoitenäkökulmasta ryhmätoiminnassa olennaista on se, että ryhmillä on aina yksi tai useampi päämäärä, johon ne toiminnallaan pyrkivät, oli se sitten sosioemotionaalinen tuen tarve, ryhmäorientoitunut resurssien etsiminen tai tehtäväsuuntautunut päätöksen teko toiminnan pohjalta. Ryhmän suoriutuminen vaihtelee työskentelyn eri vaiheissa ja sitä voidaan arvioida jonkin kriteerin mukaan, esimerkiksi kuinka hyvin ryhmä pääsee tavoitteeseensa. Ryhmän vuorovaikutusprosessit vaihtelevat laadultaan, ja niitä voidaan säädellä ja kontrolloida. Jotkin vuorovaikutuksen prosessit sekä käyttäytymismallit ovat hyödyllisempiä ryhmän tavoitteen saavuttamisessa kuin toiset. On myös huomioitava se, että sekä sisäiset että ulkoiset tekijät, kuten ryhmäkoko ja -rakenne sekä

ajankäyttö, vaikuttavat ryhmän suoriutumiseen vuorovaikutuksen välityksellä. Siten ryhmän suoritus nähdään kausaalisenä, eri tekijöiden muodostamana perättäisenä sarjana, jossa nämä sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat vuorovaikutukseen, mikä puolestaan määrittää lopullisen ryhmäsuorituksen tuloksia. (Hollingshead ym. 2005.)

Jos huomion kohteena on ryhmän hyödyntäminen psyko-sosiaalisen tuen antajana, lähtökohta on psykodynaaminen ja ryhmäohjauksessa keskitytään ratkaisemaan jokin rajattu ongelma nostamalla ryhmän jäsenten tiedostamattomia emootioita ja tarpeita tietoisien käsittelyn kohteeksi. Ryhmän vuorovaikutuksen ajatellaan tapahtuvan sekä tiedostamattomalla että tietoisella ajattelun tasolla; siten tietoinen vuorovaikutus sisältää myös tiedostamattoman tason toiminnot. Keskeisiä ryhmäprosesseja ovat erilaisiin tuntemuksiin liittyvät prosessit. Varsinkin ryhmätyöskentelyn alkuvaiheessa ryhmänjäsenillä on yleensä tarve hakea sosioemotionaalista turvaa ja tukea sekä toisiltaan että ohjaajaltaan. Tällöin ohjaajan emotionaaliseen neutraaliuteen pyrkivä rooli on ratkaisevan tärkeä, sillä ryhmänjäsenten ajatellaan samaistuvan ja siirtävän tiedostamattomia prosessejaan ohjaajaan. Humanistisissa lähestymistavoissa tavoitellaan psykodynaamisesta ongelmanratkaisusta poiketen laajemmin ryhmän jäsenten persoonallisuuden kasvua ja kokonaisvaltaista käyttäytymisen muutosta. (McLeod & Kettner-Polley 2005.)

Vertaistuki ohjaajuudessa

Koulu- ja korkeakoulukonteksteissa vertaistuki liitetään useimmiten opiskelun ja oppimisen tukemisen eri muotoihin ja sosiaalisen tuen vahvistamiseen. Ryhmät ovat moninaisia ja vertaistukea voidaan hyödyntää eri tavoin. Olennaista on ohjaajan tietoisuus siitä, miksi ryhmä on olemassa, mikä on sen tarkoitus ja tavoite, ja minkälaisella työskentelyllä tavoitteita kohti edetään. Opettajien ja ohjaajien oman vertaisuuden hyödyntäminen jää kuitenkin usein hyvin marginaaliseksi. Esimerkiksi ohjaaja, jonka tehtävänä on tuottaa opiskelijalle kokemuksia vertaistuesta, ei useinkaan saa sitä itse omassa yhteisössään. Opettajan työ ja opetuskulttuuri on pääosin tutkimustenkin mukaan yksinäistä ja yksityistä (Lortie 2002). Kuitenkin myös opettajien ja ohjaajien työssä vertaistuella voi olla merkittävä rooli, joka voi painottua hieman eri tavoin joko sosiaaliseen tukeen, ammatilliseen kehittymiseen tai työhyvinvointiin. Näkökulmat nivoutuvat toki myös yhteen, sosiaalinen tuki, eli työhön sopeutuminen, sitoutuminen ja yhteisössä toimiminen, ammatillisen osaamisen vahvistaminen ja kehittäminen vaikuttavat olennaisesti työssä jaksamiseen.

Kollegiaalinen tuki pitää sisällään niin informaalit kahvihuonekeskustelut ja yhteisön sosiaaliset suhteet kuin formaalit järjestelyt, joilla tukea tuotetaan. Esimerkkeinä järjestetystä vertaistuesta voivat olla koulukohtaiset järjestelyt tai laajempien verkostojen puitteissa organisoidut toiminnot (esim. Heikkinen ym. 2010). Yliopisto-opettajille formaalia vertaistukea näyttäisi olevan tarjolla varsin vähän, ja esteinä toimivat niin yksilöllinen opetuskulttuuri kuin organisatoriset rajat (Hökkä ym. 2008). Kuitenkin kollegiaalisen keskustelun ja jakamisen merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle ja kehittymiselle on avainasemassa (Clark 2001, 173). Myös vertaisvalmennus eli peer coaching on menetel-

mä, jossa opettajapari tai -ryhmä tukee toisiaan ammatillisessa kehittämisessä hakemalla uusia opettamisen tapoja (mm. Robbins 1995). Menetelmää on sovellettu pääasiassa koulumaailmassa monin eri painoituksin.

Opettajien ja ohjaajien vertaistuen vähäinen hyödyntäminen ja mahdollistaminen on ristiriidassa useiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ja työssäoppimisen käsitysten kanssa. Huolimatta siitä, että lukuisissa tutkimuksissa korostetaan erilaisten yhteistyön muotojen, vuorovaikutuksen ja jakamisen merkitystä, ei opettajien kollegiaalisen tuen hyödyntämistä juurikaan tueta rakenteellisin tai organisatorisin keinoin. Opettajille ovat kyllä usein tuttuja ajatukset sosialisatiosta, yhteisöllisestä oppimisesta, jaetusta asiantuntijuudesta ja erilaisista tiimityön muodoista, mutta ne näkyvät liian harvoin heidän omassa työssään.

Työhyvinvoinnin ja työssäksämsä näkökulmasta vertaistuella on suuri merkitys. Hakasen (2006) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia lisäsivät kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä, vuorovaikutuksen jatkuvuus, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä avoimuuden kulttuuri, joka helpotti ristiriitojen käsittelemistä. On myös todennettu, että opettajien työtovereilta saama tuki toimii voimavarana työssä (Pahkin ym. 2007). Näin ollen ammatilliselle vertaisryhmätoiminnalle olisi olemassa vahvat perusteet.

Kokemuksia ja näkemyksiä vertaisuudesta: mistä kirjassa kerrotaan?

Kirjan sisällys on jaettu kolmeen pääteemaan, jotka painottuvat opintojen alkuvaiheen ohjaukseen, loppuvaiheen valmistumisen tukemiseen ja ohjaajuuden kokemuksiin sekä haasteisiin. Ensimmäisessä artikkelissa "Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa" Terhi Skaniakos, Leena Penttinen ja Marjatta Lairio käsittelevät opintojen alkuvaiheen vertaistutorointikäytäntöä. Uusien opiskelijoiden tutorointi on laajasti käytössä sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Artikkelin perustuu vertaistutoroille tehtyyn kyselytutkimukseen tarjoten monipuolisen kuvan tutoroiminnasta ja sen kehittämishaasteista. Tutorointi määritellään ennen kaikkea ohjaustyöksi, jonka suurin vahvuus ja samalla haaste on vertaisuus.

Toisessa artikkelissa Tarja Jukkala ja Sanna Lukkarinen esittelevät opintojen alkuvaiheeseen kehitettyä kotiryhmämallia. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on lisätty opiskelun yhteisöllisyyttä kotiryhmä-toiminnan avulla. Tavoitteena on tukea opintojen alkuvaiheen integroitumista. Kotiryhmällä tarkoitetaan saman vuosikurssin opiskelijoista muodostettua pienryhmää, joka yhdessä työstää ryhmälle annettuja opiskelutehtäviä. Kotiryhmätoimintaa kehiteltiin yhteistyössä Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämisen korkea-asteella ESR-projektin kanssa ja siitä kerättiin seurantatietoa haastatteleamalla opiskelijoita. Opiskelijahaastattelujen tuloksia puretaan auki kolmannessa artikkelissa "Kotiryhmä kiinnittämässä opintopolulle", jossa Leena Penttinen tarkastelee yhteisöpedagogi-opiskelijoiden kokemuksia ensimmäisen opiskeluvuoden kotiryhmästä. Päähuomiona voi pitää sitä, että kotiryhmät voivat edistää opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta

vaikka opiskelijat kokivat oppineensa ryhmätyöskentelyssä merkityksellisiä työelämätaitoja, erityisesti vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja, löytyi kotiryhmätoiminnasta myös tärkeitä kehittämishaasteita.

Kirjan toisen, valmistumisen tukemista ryhmäohjauksella käsittelevän osan aloittaa artikkeli "Vertaisryhmä opiskelun tukena -ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita". Leena Penttinen ja Elina Plihtari tarkastelevat artikkelissa sosiaalisen tuen merkitystä korkeakouluopiskelun loppuvaiheessa. Ohjattuihin vertaisryhmiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset piirtävät kuvaa siitä, mistä myönteiset vertaisuuden kokemukset syntyvät ja mikä vaikutus niillä on opintojen etenemiseen. Myös ryhmäohjauksen pedagogiikkaa lähestytään artikkelissa opiskelijanäkökulmasta. Penttisen ja Plihtarin artikkelin haastattelu- ja kyselyaineistot on kerätty Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella -ESR-projektin valmistumisen tukemisen ryhmiin osallistuneilta opiskelijoilta. Tämän lisäksi haastateltiin Oulun yliopiston Valtti-hankkeen pilottiryhmien opiskelijoita. Artikkelissa tarkastellaan ryhmäkokemuksia yleisellä tasolla.

Seuraavat artikkelit johdattavat lukijan erilaisiin ryhmäohjaukskäytänteisiin. Kaisa Karhun ja Päivi Saaren artikkelissa kuvataan uraryhmämalleja ja tarkastellaan niitä sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmista. Oulun yliopistossa ja Rovaniemen ammattikorkeakoulussa on toteutettu opiskelijoiden uraohjauksena ryhmäohjauksena ja kehitetty erityinen uraryhmämalli. Artikkelissa kuvataan tämän mallin soveltamista sekä pilottikokemuksia. Johanna Aleniuksen ja Taija Myyryn artikkeli "Uraryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana" keskittyy pohtimaan uraryhmämallia ammatillisen identiteetin tukemisen näkökulmasta. Heidän tutkimusaineistonsa on kerätty Oulun yliopiston uraryhmiin osallistuneilta opiskelijoilta ja se tuo lisänäkökulmaa uraryhmämallin soveltamiseen. Ammatillinen identiteetti merkitsi opiskelijoille hyvin monimuotoista ilmiötä ja siksi myös uraryhmistä saatu tuki koettiin eri tavoin. Erityisen tärkeänä opiskelijat pitivät uraryhmässä saman alan opiskelijoiden kanssa käytyä keskustelua. Aleniuksen ja Myyryn havainnot tukevat havaintoja ryhmäohjauksen haasteellisuudesta.

Opintojen loppuvaiheen ja valmistumisen tukemisen näkökulmia valottavat myös seuraavat kaksi artikkelia. Mari Trinidadin ja Vojna Tapolan yhteistyöstä valmistumisen tukemisen ryhmäohjauksen kehittämisessä kerrotaan artikkelissa "Reteaming – ratkaisukeskeisyys ryhmän ohjauksessa". Aikuisopiskelijan opinnot keskeytyvät usein yksinäiseen loppuvaiheeseen – etenkin, jos opiskelun lisäksi ajasta kilpailevat työ ja perhe. Trinidad ja Tapola ovat soveltaneet Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ratkaisukeskeistä Reteaming -menetelmää opinnäyteryhmissään hyvin tuloksin. Ryhmissä keskityttiin opinnäytteen kirjoittamiseen pilkkomalla opinnäyteprosessi osavaiheisiin ja asettamalla henkilökohtaisia työskentelytavoitteita. Hanna Riita-Pajunen kuvaa artikkelissaan Tampereen yliopistossa toteutettua "Vauhdita valmistumistasi" -valmennusta. Mielenkiintoinen osa valmennusta oli alumniensa toimiminen opiskelijoiden graduun mentoreina. Mentoroinnin tavoitteena oli tarjota mahdollisuus keskustella sekä omaan graduun että työelämään siirtymiseen liittyvistä kysymyksistä.

Kirjan viimeisessä osassa luodaan näkökulmia ohjaajuuteen. Vertaistuki ei ole ai-noastaan opiskelijaryhmän tarjoama mahdollisuus. Yksi projektin piloteista kohdistui Jyväskylän yliopiston valtio-opin graduohjauksen kehittämiseen. Taustalla oli laitoksen aito kiinnostus löytää opiskelijälähtöisesti uudenlaisia malleja ohjauksen järjestämiseen. Kokeilussa opiskelijat saivat kaksi henkilöhtaista graduohjaajaa: laitoksen professorin ja jatko-opiskelijan. Terhi Skaniakoksen ja professori Marja Keräsen artikkelissa pohditaan ohjausmallista saatuja kokemuksia sekä opiskelijoiden että jatko-opiskelijaohjaajien näkökulmista. Kokeilussa nousi erityisen kiinnostavaksi elementiksi jaetun ohjaajuuden kysymykset. Arja Piirainen ja Terhi Skaniakos puolestaan tarkastelevat ohjaajien vertaisryhmää Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) koulutus kontekstissa. Oppimisyhmäohjaajat kokivat saavansa vertaisryhmässä arvostusta sekä tukea jaksamiseen ja ohjaajana kasvamiseen. Lisäksi he kokivat pystyvänsä ryhmän kautta vaikuttamaan APO-koulutuksen kehittämiseen. Ohjaajien keskinäisestä vertaistuesta ja yhteistyöstä kertoo myös Auli Dahlströmin ja Leena Valkosen artikkeli. Heillä on vuosien kokemus monitieteisten, opinnoissaan viivästyneille opiskelijoille tarkoitettujen graduryhmien ohjaamisesta. Rakentaessaan yhteistä "keskeneräisen ohjaamisen" lähestymistapaansa he keskustelevat artikkelissaan mm. opiskelijan ajatteluprosessin tärkeydestä, tunteiden osuudesta opiskelussa sekä ryhmästä ja sen ohjaamisesta. Artikkelin kuvaa myös ESR-projektin taustalla olevaa pitkäjänteistä työtä ohjauksen kehittämiseksi.

Lähteet

- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu: 194. Helsinki: Työministeriö.
- Buchman, L. 1997. 'Perhaps we're thinking there isn't career out there for us: a study off undergraduates' attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 417-434.
- Cartney, P. & Rouse A. 2006. The emotional impact of learning in small groups: Highlighting the impact on student progression and retention. *Teaching in Higher Education* 11 (1), 79-91.
- Coman, G.J., Evans, B.J. & Burrows, G.D. 2002. Group counselling for problem gambling. *British Journal of Guidance and Counselling* 30 (2), 145-158.
- Clark, C. M. 2001. *Good Conversation*. Teoksessa C.M. Clark (toim.) *Talking Shop*. Authentic conversation and teacher learning. New York: Teacher College Press.
- Hakanen J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala, V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29-42.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. *Verme*. Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Livonia Print.
- Hollingshead, A. B., Wittenbaum, G. M., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., Jehn K. A. & Yoon, K. 2005. A look at groups from the functional perspective. Teoksessa M. S. Poole & A. B. Hollingshead (toim.) *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives*. London: Sage, 22-61.

- Jääskelä, P. & Nissilä, P. (toim.) 2011. Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Vaasa: Oy Fram Ab.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2008. Teacher Educator's workplace learning. The Interdependency between Individual Agency and Social Context. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 51-65.
- Kallinen, R., Kerbs, H. & Nurmi, J. 2006. Laadukas vertaisohjaus. Oped-Exo. Ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen kehittämisprojekti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kunttu, K., Almonkari, M., Kylmälä, M. & Huttunen, T. 2006. Yliopisto-opiskelijoiden esiintymisvarmuus ja esiintymisjännitys opiskeluterveydenhuollon näkökulmasta. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 43, 320-330.
- Lortie, D. 2002. *Schoolteacher: a sociological study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Lounasmaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta*. KELA. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita, 161-192.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. *Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. Helsingin yliopisto.
- Mackie, S. 1998. *Jumping the hurdles*. Paper presented at Higher Education Close Up Conference, University of Central Lancashire, July 6-8. Ladattu 12.9.2011 <URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000689.doc>>
- Mcleod, P.L. & Kettner-Polley, R. 2005. *Psychodynamic perspectives on small groups*. Teoksessa M. S. Poole & A. B. Hollingshead (toim.) *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives*. London: Sage, 63-97.
- Opetusministeriö. 2007. *Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma*. Keskustelumuistio 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2.
- Opetusministeriö. 2010. *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. Ladattu 10.10.2011 <URL: http://www.tyoturvallisuuskeskus.fi/files/1985/Opettajien_tyosasa_jaksaminen.PDF>
- Penttinen, L., Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2009. *Opiskelijan äänellä ohjauksesta*. Joensuun yliopiston ohjauskysely 2008. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 48. Joensuun yliopisto.
- Robbins, P. 1995. *Peer coaching. Quality through collaborative work*. Teoksessa J. Block, S.F. Everson & T.R. Guskey (toim.) *School Improvement Programs: A handbook for educational leaders*. New York: Scholastic.

- Ruponen, R. Nummenmaa, AR. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–188.
- Soini, H., Koivula, S., Ropponen, S. & Tensing, M. 1998. Peer collaboration in higher education – Peer consultation as a method for promoting students' self-regulation and small group learning. Teoksessa S. Järvelä & E. Kunelius (toim.) Dimensions to learning processes in different learning environments. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 1. Ladattu 14.6.2011 <URL: <http://herkules oulu.fi/isbn9514248104/isbn9514248104.pdf>>
- SunWolf. 2008. Peer Groups. Expanding our study of small group communication. London: Sage.
- Symes, B.A. 1998. Group counselling for vocational decideness. *Guidance & Counseling* 13 (2).
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17 (4), 423-442.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 44, 89-125.
- Topping, K.J. 2005. Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631-645.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gaud, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707-722.



Opintojen alkuvaiheen ohjausta

Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa

Terhi Skaniakos, Leena Penttinen & Marjatta Lairio

Vertaistutorointi on keskeinen korkea-asteen opintojen alkuvaiheen ohjauksen muoto. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista muodostetut ryhmät saavat kukin opiskelijatutorin, joka opastaa ja perehdyttää heitä korkeakoulun ja oman alan opintoihin. Opintojen aloittaminen on siirtymä, joka voi olla monille opiskelijoille haasteellinen, jopa vaikea. Vertaistutoroinnilla pyritään tekemään tämä siirtymä mahdollisimman sujuvaksi. Ensimmäisen vuoden opintojen aikana tapahtuu myös opiskelijaidentiteetin muotoutuminen. Tämä eräänlainen sosialisatio ja yhteisön jäseneksi tuleminen on hyvin tärkeä prosessi, jolla on vaikutuksia opintojen sujuvuuteen ja etenemiseen (Wilcox ym. 2005). Vertaistutoroinnilla on siten merkittävä rooli opintojen alkuvaiheen ohjauksessa ja sen kehittämiseen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota myös kansainvälisesti (Heirdsfield ym. 2008, Mee-Lee & Bush 2003).

Vertaistutorina toimii useimmiten saman alan vanhempi opiskelija, joka ohjaa ja opastaa opinnoissaan varhaisemmassa vaiheessa olevia opiskelijoita. Tutorin ohjaamat opiskelijat muodostavat vertaisryhmän. Vertaisuuden tiedostaminen ja tunnistaminen on vertaisryhmän toiminnan perusta (SunWolf 2008, 19). Ryhmän jäsenien pitäisi tunnistaa ainakin yksi yhteinen elementti, joka heitä yhdistää. Opintojen alussa opiskelijat voivat olla monin tavoin hyvinkin erilaisia, mutta yhteistä heille on opintojen aloittaminen. Vertaisuutta tulee kahdelta taholta, sekä tutorilta että muilta opiskelijoilta. Vertaisryhmät tarjoavat sekä sosiopsykologista että kognitiivista tukea. Vertaistutorit saavat koulutuksen tehtävänsä, mutta eivät kuitenkaan yleensä ole ohjauksen ammattilaisia. He saavat joko opintopisteitä tai rahallista korvausta työstään.

Vertaistutoroinnin tärkein tehtävä on auttaa ensimmäisen vuoden opiskelijoita siirtymässä akateemiseen elämään. Sen piiriin kuuluu monia käytännöllisiä asioita, kuten opiskeluympäristöön, opiskelijapalveluihin ja opiskelijajärjestöihin tutustuminen, opiskelijaelämä ja sosiaalinen tuki, mutta myös opiskelukäytänteisiin ja opintoihin liittyviä asi-

oita. Vertaistutoreiden ajatellaan sopivan tehtävänsä hyvin, sillä he tuntevat opiskeluun liittyvät ajankohtaiset asiat ja käytännöt usein henkilökuntaa paremmin. Heillä ajatellaan siten olevan parempi kyky samaistua uusien opiskelijoiden asemaan ja ymmärtää heidän näkökulmansa.

Vertaistutorointia tutkimassa

Vertaistutoroinnista on kerätty tietoa lähinnä korkeakoulu- tai oppiainekohtaisesti. Usein on kysytty kohteena olevien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tutoroinnista ja sen onnistumisesta. Myös tutoreilta kerätään palautetta, mutta lähinnä korkeakoulukohtaisesti. Tutoroinnin järjestävä taho on yleensä kiinnostunut tutoroinnin toimivuudesta ja kerää palautetta tätä näkökulmaa ajatellen.

Tavoitteenamme oli toteuttaa kattavampi tutkimus, jossa tarkastelun kohteena olisi tutorointi ja tutoreiden työ erityisesti ohjauksellisesta näkökulmasta. Toteutimme vuonna 2010 kahteen otteeseen kyselyn, jonka fokuksessa olivat tutoreiden kokemukset seuraavista asioista: motivaatio, toiminnan tavoitteet ja sisällöt, tutorien ryhmänohjausmenetelmät, yhteistyö eri tahojen kanssa, työn haasteet, opitut asiat ja tutoroinnin kehittäminen. Näiden pohjalta halusimme selvittää, minkälaista ryhmänohjaustoimintaa tutorointi on, ja minkälaisia pedagogisia käytänteitä ja malleja se sisältää.

Lähestyimme tutorointia stukturoidun ryhmänohjauksen (Borgen ym. 1989) ja holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & van Esbroeck 1998) viitekehyksissä. Borgenin ja kumppaneiden ryhmänohjaus on kehitetty tukemaan yksilöitä uudenaikaisissa elämäntilanteissa. Ryhmäohjauksen ajatellaan antavan paikan vertaistuelle jakaa kokemuksia muiden samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa. Mallin lähtökohdat sopivat hyvin opintojen alkuvaiheen tutorryhmien tarkasteluun ohjaustilanteina. Samoin kuin ryhmäohjausmallissa, tutorin vetämä vertaisryhmä ei ohjauksena ole tavoitteiltaan terapeuttista vaan opintohin suuntaavaa, jolloin opitaan uusia tietoja ja taitoja, jotka auttavat sopeutumaan uuteen tilanteeseen. Ryhmän tavoitteena on toimia yksilöiden voimavarana ja vastata heidän tarpeisiinsa. Ohjaajalla tulisi olla erityisiä taitoja suunnitella toimintaa, joka tukee näitä tavoitteita, sekä kykyä ohjata ryhmäprosesseja. Vertaistutorointia ajatellen ryhmän ohjaustyö tuntuu varsin haasteelliselta tehtävältä tutoreille, joilla ei (yleensä) ole varsinaista ohjauskoulutusta tai -kokemusta. Tämän vuoksi halusimme lähestyä tutorointia erityisesti tutorina toimineiden omien kokemusten kautta. Tavoitteenamme oli kuvata tutorointia ohjaajan eli tutorina toimivan vertaisopiskelijan näkökulmasta ja tätä kautta lisätä ymmärrystä tutoroinnista ohjauksena.

Holistisessa opiskelijakeskeisessä mallissa Watts ja van Esbroeck (1998) ovat kuvanneet eri ohjausalueita ja eri toimijoiden tehtäviä kokonaisuudessa. Mallissa ohjaus jäsentyy kolmeen osa-alueeseen: opiskelun ja oppimisen ohjaukseen, psyko-sosiaaliseen tukeen sekä uraohjaukseen. Kullakin osa-alueella vastuut määrittyvät erilaisten toimijoiden kesken. Opiskelun ja oppimisen ohjauksesta vastaa yleensä koulutusohjelmien opetushenkilökunta ja erityiset opintoneuvojat. Työelämään orientoivaa uraohjausta on perinteisesti antanut uraohjaushenkilöstö, joka on usein sijoitettu erillisiin ura- ja

rekrytointipalveluja tarjoaviin yksiköihin. Psyko-sosiaalisen tuen voidaan katsoa kuuluvan erityisasiantuntijoille, kuten psykologeille ja muulle terveydenhuollon henkilöstölle, mutta tukea saadaan myös monin muin tavoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vaikka eri osa-alueet on erotettu toisistaan, korostetaan mallissa moniammatillista toimijoiden välistä yhteistyötä. Lisäksi yksittäisen ohjaajan tehtäviin voi kuulua usean osa-alueen tehtäviä ja ohjaustilanteessa hän voi tarjota kokonaisvaltaista tukea ohjausta tarvitsevalle opiskelijalle. Vertaistutorointia voidaan tarkastella osana tätä ohjausmallia ja osana ohjauksen kokonaisuutta.

Wattsin ja van Esbroeckin (1998) mallia on sovellettu runsaasti suomalaiseen korkeakoulutuksen ohjaustoiminnan jäsentämiseen, mutta kiintoisaa on, että näissä kuvauksissa vertaistutorointia ei ole juurikaan käsitelty (vrt. Lairio & Puukari 1999; Herranen & Penttinen 2008). Kuitenkin vertaistutorointia voidaan pitää merkittävänä ohjaustoimintana jo sen kattavuuden vuoksi. Lähes jokainen aloittava opiskelija osallistuu tutorointiin ja sitä voidaan pitää yhtenä korkeakoulutuksen vaikuttavimmista ohjauksen muodoista määrällisesti arvioituna. Tämän vuoksi on myös tärkeää kiinnittää huomiota tutoroinnin sisällöllisiin piirteisiin ja muotoihin ohjauksen näkökulmasta.

Tässä artikkelissa tekemämme tarkastelu pohjautuu kyselyaineistoon, joka kerättiin Internet-lomakkeella keväällä ja syksyllä 2010. Kysymykset järjestettiin viiden temaattisen kokonaisuuden alle: taustatiedot, tutor-toiminta, tutotoiminnan toteutus, minä tutorina ja tutor-toiminnan kehittäminen. Tutorin toimintaan ja sen sisältöihin liittyvissä kysymyksissä on yhtenä tausta-ajatuksena ohjauksen holistisen mallin mukaisesti teoreettinen kolmijako, johon sisältyy opintojen suunnittelu, psykososiaaliset asiat ja uraohjaus. Hyväksyttäviä vastauksia tuli 18 korkeakoulusta (AMK=12, YO=6) yhteensä 784 kappaletta (AMK=462, YO=322). Kysely piti sisällään pääasiassa strukturoituja monivalintakysymyksiä, mutta se sisälsi myös muutamia avoimia kysymyksiä, joihin oli mahdollisuus vastata sanallisesti. Tässä artikkelissa esitellään tuloksia, jotka pohjautuvat vastausjakauksiin sekä keskiarvoihin. Sanalliset vastaukset luokiteltiin sisällöllisiin kategorioihin ja niistä esitellään erityisesti vastaajien esittämiä tutortoiminnan kehittämiseen liittyviä tuloksia.

Keitä vertaistutorit ovat?

Tutoreiden profiilit olivat yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa hyvin samankaltaisia. Vastaajista 66 % oli naisia ja 34% miehiä. Tämä on hyvin lähellä yleistä opiskelijoiden sukupuolijakauman keskiarvoa. Tutorit olivat keskimäärin 22-vuotiaita (syntymävuosi 1988) ja aloittaneet korkeakouluopintonsa vuonna 2009, eli he olivat kyselyyn vastattaessa toisen vuoden opiskelijoita. Ikäjakauma oli kuitenkin suuri, syntymävuodet vaihtelivat 1958-91 välillä. Valtaosa oli toiminut tutorina yhden vuoden ajan (82 %) ja tutoroinut ensimmäisen vuoden opiskelijoita (95 %).

Kysyimme tutoreilta, mikä heitä oli motivoinut ryhtymään tutoreiksi. Ylivoimaisesti suurimmat motivaatiotekijät liittyivät työn sosiaalisiin puoliin ja kokemuksiin sen mielekkyydestä. Lisäksi uuden oppiminen motivoi ja se, että tutorointitoiminnalla on hyvä

maine. Myös tutoroinnista saatavaa kokemusta arvostettiin ja osa tutoreista oli aktiivisia myös ainejärjestön toiminnassa. Joillekin tutorina toimiminen oli jopa vaihtoehto sille, että ei päässyt tai tullut valituksi oman opiskelijajärjestön toimintaan. Myös tutoroinnista saatava työkokemus motivoi jonkin verran. Vastauksissa huomattavaa oli se, että tutoroinnista saatavat opintopisteet tai mahdollinen palkkio eivät olleet juuri lainkaan merkittäviä motivaatiotekijöitä. (Liitetaulukko 1.) Lisäksi tutorina työskenteleminen oli lisännyt yleistä opiskelija-aktiivisuutta (71 % vastasi tähän liittyvän kysymyksen myönteisesti).

Positiivinen tulos oli myös, että 64 % tutoreista haluaisi jatkaa tutorina. Ylivoimaisesti suurimmaksi syyksi nimettiin tutoroinnin mukavuus: on kivaa, antoisaa ja hauskaa toimia tutorina. Toiseksi suurimmat syyt liittyivät työn sosiaalisiin puoliin: tutustuu uusiin ihmisiin, voi luoda kontakteja ja verkostoitua. Omiksi kategorioikseen nousivat myös uuden oppiminen, auttamisen halu ja toiminnan kehittäminen.

Tutoroinnin sisällöt

Kysymykset, jotka liittyivät tutoroinnin sisältöihin, ryhmittelimme kolmen otsikon alle: opintoasiat, muut opiskelijaelämään liittyvät asiat ja työelämäorientaatioon liittyvät asiat. Kukin ryhmä sisälsi listan ohjaukseen liittyviä asioita, joista opiskelijat valitsivat asteikolla 1-4, kuinka tärkeänä he pitivät kyseistä sisältöä tutoroinnissa (kaikki sisällöt on esitelty liitetaulukossa 2). Keskimäärin tärkeimpänä pidettiin muita opiskelijaelämään liittyviä asioita ja toiseksi tärkeimpänä opintoasioita (Taulukko 1). Viimeiseksi jäivät työelämäorientaatioon liittyvät asiat.

Taulukko 1. Tutoroinnissa tärkeinä pidettyjen sisältöryhmien keskiarvot

<i>Miten tärkeinä pidät seuraavien asioiden sisällyttämistä tutorointiin?</i>	<i>ka</i>
Muut opiskelijaelämään liittyvät asiat	3,2 (<4)
Opintoasiat	2,8 (<4)
Työelämäorientaatioon liittyvät asiat	2,6 (<4)

Muihin opiskelijaelämään liittyviin asioihin kuuluivat mm. sosiaaliseen elämään, ryhmäytymiseen ja yhteisön jäseneksi tulemiseen sekä kavereiden ja ystävien saamiseen liittyvät asiat, ruokailu, sosiaali- ja terveystalvelujen esittely, opiskelijajärjestöt yms. sekä käytännön elämään liittyvät kysymykset. Opintoasioihin sisältyi yliopistoon ja sen tiloihin tutustuminen, tukipalveluihin ja opiskelukäytäntöisiin tutustuminen, opiskelumotivaatio, ohjausjärjestelmä, opiskelukäytännöt ja -teknikat, ja opintojen sisältöihin liittyviä asioita. Työelämäorientaatioon liittyviä asioita ovat verkostoituminen, asiantuntijuuden/ammattillisuuden kasvu, harjoittelu, työelämävalmiudet, työllistyminen ja työnhaku sekä ammattijärjestöt.

Tutoreita pyydettiin myös nimeämään, millä näistä kolmesta alueesta opiskelijat heidän mielestään tarvitsevat eniten ohjausta. Tässä ykköseksi nousi opintojen ohjaus. Tutoreiden näkemyksen mukaan heidän työssään tärkeimmän alueen muodostavat muut opintoihin liittyvät asiat, mutta uusilla opiskelijoilla suurin tarve on kuitenkin nimenomaan opintojen ohjauksen alueella.

Menetelmät ja paikat

Kysyimme tutoreilta myös, minkälaisia menetelmiä he ovat käyttäneet tutoroinnissa ja missä paikoissa tutorointi tapahtuu. Annoimme valmiiksi erilaisia vaihtoehtoja, joista vallittavana oli, käyttääkö menetelmää usein (3), joskus (2) vai en koskaan (1) (Liitetäulukko 3). Vaikka yleisesti tuloksissa oli hyvin vähän eroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutoreiden välillä, oli menetelmien käytössä merkittäväkin vaihtelua. Ammattikorkeakoulujen tutoreiden kuusi suosituinta menetelmää olivat tutustumiskierrokset (2,5), vapaamuotoiset illanvietot (2,5), ryhmäytymisleikit (2,5), sähköposti (2,3), sosiaalinen media (2,2) ja tutorin pitämät alustukset eri aiheista (2,2). Yliopistojen tutoreilla vastaavasti käytetyimpiä menetelmiä olivat tutustumiskierrokset (2,8), vapaamuotoiset illanvietot (2,7), sähköposti (2,7), tutorin pitämät alustukset eri aiheista (2,4), tutorin vetämät yhteiskeskustelut (2,3) ja ryhmäytymisleikit (2,2). Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että ammattikorkeakoulujen tutorit käyttävät enemmän aktiivisempia ja toiminnallisempia menetelmiä, kun taas yliopistossa korostuvat perinteisemmät, tutorjohtoiset työskentelevät ja sähköpostinkäyttö ammattikorkeakouluja enemmän. Kaikista vähiten käytetyt menetelmät olivat työelämäyhteyksiin liittyvät asiat (alumnien vierailut, vierailut työpaikoille, muut asiantuntijavierailut), draaman käyttö, paritehtävät ja yksilötapaamiset. Muutamissa hajavastauksissa mainittiin lisäksi muina menetelminä puhelut ja tekstiviestit, Facebook, epäviralliset juttelutuokiot, leirit.

Tutorointi tapahtuu pääasiassa laitoksen tai yksikön tarjoamissa opetustiloissa. Vastaajista käytti opetustiloja paljon 52 % ja jonkin verran 41 %. Tämän lisäksi tutoroitavia tavataan kahviloissa tai ravintoloissa (paljon 24 %, jonkin verran 52 %), tutorin/tutorryhmästäisten kotona (paljon 18 %, jonkin verran 53 %), yliopiston tai ammattikorkeakoulun muissa tiloissa, esimerkiksi kirjastossa (paljon 17 %, jonkin verran 63 %) ja ainejärjestön/opiskelijakunnan tiloissa (paljon 14 %, jonkin verran 45 %). Julkisissa tiloissa (esim. museot, kaupunginkirjasto ym.) (paljon 3 %, jonkin verran 29 %) ja yleisissä liikuntatiloissa (paljon 3 %, jonkin verran 25 %) tutoroidaan myös jonkin verran, kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin korkeakoulun tarjoamissa tiloissa. Näiden valmiiksi annettujen vaihtoehtojen lisäksi kohdassa "muut" tuli esiin kaksi muuta enemmän käytettyä paikkaa: erilaiset saunatilat ja ulkona pidetyt tapaamiset (pihat ja puistot).

Tutorina työskentelyn anti ja haasteellisuus

Kysyimme tutoreilta myös työskentelyn luonteesta yleisellä tasolla: mitä he ovat oppineet tutorina toimiessaan ja minkälaisia asioita he ovat työssä kokeneet haasteellisiksi. Tutorit olivat kokeneet oppineensa työssään paljon erilaisia asioita. Vastauksissa ei juurikaan oltu valittu vaihtoehtoa "ei lainkaan" ja selkeästi suurin osa vastasi oppineensa kysytyjä asioita ainakin jonkin verran". Eniten tutorit olivat oppineet esiintymistä ja vuorovaikutustaitoja (Taulukko 2). He vastasivat oppineensa runsaasti myös ryhmän ohjaustaitoja, sekä erilaisia järjestely- ja suunnittelutaitoja.

Taulukko 2. Tutoroinnista eniten opitut asiat

<i>Opittu asia</i>	<i>Oppinut paljon/erittäin paljon % vastaajista</i>
Esiintymistä	65
Vuorovaikutustaitoja	67
Ryhmän ohjaustaitoja	63
Organisointitaitoja	60
Suunnittelua	59
Kokonaisuuden hallintaa	60
Oman alan sisältöjä	38

Halusimme myös tietää, millaisia asioita tutorit kokivat työssään haasteellisiksi. Ryhmittelimme kysymykset lomakkeessa neljään ryhmään: a) Oman tutortoiminnan suunnittelu, b) Omat valmiudet, c) Tutoroitavien tarpeet ja d) Ryhmän ohjaaminen ja ryhmäprosessit. Annettuihin väittämiin vastattiin kyllä tai ei. Vastausten peruseella voidaan todeta, että tutorit arvioivat selviävänsä työstään keskimäärin hyvin, eivätkä koe sitä erityisen haastavaksi. Keskiarvoina ryhmistä haastavimmiksi nousivat a) Oman tutortoiminnan suunnittelu (sisällöt, ajankäyttö ja menetelmät) ja b) Omat (tiedolliset) valmiudet (Liitetaulukko 4). Yksittäisistä vaihtoehdoista haastavimpia oli koettu ryhmän d) sisältönä "vetäytyvien hiljaisten opiskelijoiden mukaan saaminen" (65 % vastaajista), ryhmän b) sisältönä oleva "tietämys amk:n/yliopiston ohjausjärjestelmästä" (55 % vastaajista), ryhmän a) kohta "sisältöjen suunnittelu" (54 % vastaajista), ryhmän b) osio "tietämys oman amk:n/yliopiston organisaatiosta" (52 % vastaajista) sekä ryhmän a) osio "ajankäytön suunnittelu", joka oli ollut haasteellista 50 %:lle vastaajista. Tutorit olivat kokeneet haasteelliseksi asioita, jotka ovat keskeisiä missä tahansa opetus- ja ohjaustyössä. Opiskelijoiden osallistaminen ja aktivoiminen ovat tärkeitä pedagogisia kysymyksiä. Samoin

suunnittelutyö, johon liittyy ajankäyttö ja sisällöt, on keskeistä opetuksessa. Tietämys yliopiston tai ammattikorkeakoulun organisaatiosta tai ohjauksjärjestelmästä on puolestaan asia, johon paneutuminen esim. tutorkoulutuksessa olisi ensiarvoisen tärkeää.

Miten tutorointia tulisi kehittää?

Halusimme myös tietää, miten tutorit kehittäisivät tutortoimintaa. Avoimeen kysymykseen vastasi 65 % vastaajista. Sisällöt luokittelimme kahdeksaan pääkategoriaan. Yksittäiset vastaajat saattoivat sanallisessa vastauksessa tuoda esiin useampia asioita, jotka on analyysissä sijoitettu eri kategorioihin. Lisäksi on huomattava, että jotkut vastauksista olisi voinut sijoittaa useampaankin ryhmään. Kehittämisehdotusten jakaumat kuvaavat siten erilaisia sisältöjä ja ovat myös osin tulkinnallisia. Vastaaajien kehittämisajatuksista oli kuitenkin luokiteltavissa selkeästi kokonaisuuksia muodostavia ryhmiä.

Suurimmiksi kategorioiksi nousivat yhteistyön lisääminen ja parempi tiedottaminen, toiminnan lisääminen ja pidempikestoisuus sekä operatiivisen toiminnan kehittäminen ja koulutuksen kehittäminen. Yhteistyön lisääminen (118) viittaa moniin eri tahoihin: muut tutorit, muut koulutusalat, yksiköt, ainejärjestöt ja opiskelijakunnat, koulutusohjelma ja oppilaitoksen johto, mutta erityisesti opettajat ja oman laitoksen/ yksikön henkilökunta. Tähän kategoriaan laskettiin kuuluvaksi myös parempaa ja aktiivisempaa kommunikaatiota ja tiedotusta koskevat huomiot.

Lukuisissa vastauksissa toivottiin myös aktiivisempaa ja pidempikestoista toimintaa (75). Tutorit toivoivat enemmän aikaa ja aktiivisuutta tutorointiin, erityisesti niin, että sitä jatkettaisiin ensimmäisten viikkojen jälkeen, myös kevätlukukaudella ja ehkä myös toisena vuonna. He toivoivat parempaa yhteydenpitoa tutoroitaviin ja enemmän ohjausta ja tutoreita. Toimintaa haluttiin lisätä sekä tutoroitavien että tutoreiden kesken. Operatiivisen toiminnan kehittämisen (67) kategoriaan sisältyivät tutoroinnin suunnittelun ja organisoimisen kehittämiseen liittyvät asiat, tutorien kaipaama parempi kannustus, tuki ja motivointi, sekä vastuiden selkiyttäminen.

Siitä huolimatta, että 97% vastaajista kertoi heti kyselyn alussa olevansa tyytyväisiä tutoreille tarjottavaan koulutukseen, kaipasivat monet myös koulutuksen kehittämistä (51). Koulutusta toivottiin enemmän tai sitä toivottiin lisää jatkokoulutuksen muodossa. Lisäksi toivottiin olemassa olevan koulutuksen sisältöjen kehittämistä ja lisää erityisesti käytännöllisiä apuvälineitä ja apua ryhmäyttämiseen. Myös markkinointi ja tutoreiden rekrytointi sai osakseen useita mainintoja (36). Kehittämiskohteita ovat tutoroinnin houkuttelevuuden parantaminen, rekrytoinnin kehittäminen, markkinoinnin lisääminen ja näkyvyyden parantaminen. Toivottiin myös, että toisaalta luotaisiin matalampi kynnyksellä tulla tutoriksi, toisaalta tarkempi seula, että tutoreiden laatu olisi parempi. Muutamats tutorit toivoivat myös vähemmän alkoholipitoista toimintaa (13) eli bilettämistä. Toiminnan yhtenäistämistä (9) oman oppilaitoksen sisällä toivottiin tämän hetkisen epätasaisen laadun sijaan. Lisäksi vastausten joukossa oli lukuisia mainintoja siitä, että tutorointi toimii nykyisellään hyvin tai heidän mielestään tutoroinnissa ei ole mitään kehitettävää (39).

Tutorointi osana ohjauksen kokonaisjärjestelmää

Uusien opiskelijoiden vertaistutorointi on tämän tutkimuksen perusteella hyväksi ja toimivaksi todennettu käytänte. Tutorit tekevät arvokasta työtä, jonka he kokevat mielekkääksi ja motivoituvat pääasiassa juuri työn mukavuuden ja sosiaalisuuden kautta. He ovat keskimäärin erittäin tyytyväisiä sekä annettuun koulutukseen että itse toimintaan. Tulokset olivat kokonaisuudessaan hyvin yhtenäisiä eikä merkittäviä eroja eri korkeakoulujen tai sukupuolten välillä juurikaan havaittu.

Ohjauksellisesti tutoreiden toiminta painottuu psyko-sosiaalisen tuen puolelle, eli opiskeluun liittyviin käytännöllisiin seikkoihin, toimintatapoihin, ympäristöön perehdyttämiseen sekä ryhmäyttämiseen. Nämä ovat mielestämme tutoroinnin tärkeitä tehtäviä. Toiminta on valtaosin ryhmänohjausta, josta tutorit saavat ohjaukokemusta. Ohjauksellinen puoli työtä on tärkeä. Tämä näkyy myös ohjausmenetelmien käytössä: tutoroinnissa käytetään monia erilaisia ryhmänohjauksellisia toimintatapoja ja niitä toivottiin lisää myös koulutukseen. Tutorointi olisikin tässä mielessä syytä tunnistaa ja tunnustaa ohjaustyöksi. Vertaisryhmien ohjaaminen voi kuitenkin olla haastavaa ja ryhmän jäsenet saattavat vahvistaa toisissaan myös negatiivisia asenteita ja jopa väärää tietoa (Buchman 1998). Tämän vuoksi ryhmänohjaajalta vaaditaan tietoa ja taitoa ohjata ryhmää. Tutoreilla on keskeinen rooli ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaamisessa ja se rooli voi olla myös hyvin haastava, jos koulutusta ja tukea työhön ei ole tarjottu.

Ohjaustyön sisällöistä sen sijaan tulee käydä keskustelua oppilaitostasolla. Tutorit kertovat tekevänsä kohtuullisen paljon myös opintojen ohjaukseksi laskettavaa työtä. Tutorit voivat kertoa, jakaa kokemuksia ja opastaa, mutta vastuu varsinaisesta opinto-ohjauksesta tulisi kuitenkin selvästi kuulua henkilöstölle. Juuri työnjakoon ja sisältöihin liittyvät asiat ja vastuukysymykset nousivat esiin myös kehittämisohjelmassa.

Kehittämisohjelmassa eniten kuitenkin toivottiin lisää yhteistyötä eri tahojen, erityisesti oman yksikön tai laitoksen opettajien kanssa. Tutorit kokevat jäävänsä liian yksin, eikä vastuunkantoon liittyvät asiatkaan aina ole kohdallaan. Heille tulisi tarjota enemmän ohjauksellista tukea. Yksi luonteva vaihtoehto olisi hakea tutorille työpari henkilökunnasta. Myös esimerkiksi opettajatuturi tai omaopettaja, joka toimii uusien opiskelijoiden opintojen ohjaajana, on malli, joka tukee hyvin myös vertaistutoreiden työtä. Henkilökunnan edustaja toimii näin ollen ikään kuin tutorin mentorina, kollegana, joka tukee myös työn ohjauksellista puolta.

Yhteistyötä tulisi toki parantaa ja kehittää myös organisaatioiden tasolla. Ohjauksen kokonaisjärjestelmän selvittäminen ja selkeyttäminen ja vertaistutoreiden roolin määrittäminen kokonaisuudessa on toimivan ohjausmallin edellytys. Pitäisi olla selvää, mikä on vertaistutoreiden rooli ohjauksen kokonaisjärjestelmässä, mitkä ovat eri tahojen roolit ja vastuut, niin että yksikössä tai laitoksella tiedetään, mitä kukakin tekee. Tutorit kaipaavat parempaa tietoa ohjausjärjestelmästä myös siksi, että heidän tulisi osata ohjata opiskelijat erilaisten kysymysten ja pulmien kanssa eteenpäin. Kokonaisuudessaan tutorointi nivoutuu osaksi laajempaa haastetta kehittää ohjauksen kokonaisjärjestelmää ja vastuunottoa sekä opiskelijoiden opintojen ohjauksesta että ammatillisesta ja asian-tuntijuuden kasvusta.

Työelämään liittyvät näkökulmat ja toimintatavat jäävät tutoroinnissa marginaaliin, mutta tämä tulos ei ole yllättävä. Opintojen alkuvaiheessa työelämäasioita ei koeta kaikesta tärkeimmiksi, mutta niiden osuutta kokonaisohjauksessa tulisi kuitenkin mieltä. Opiskelijoita on hyvä herättää ammatillisen tai asiantuntijaksi kasvun polulle jo opintojen alkuvaiheessa ja erilaiset työelämä orientaatioon liittyvät näkökulmat voidaan ottaa osaksi esimerkiksi henkilökunnan ohjaamaa hops-prosessia. Ammattikorkeakoulujen tutoroinnissa työelämään liittyvät asiat painottuvat jonkin verran yliopistoja enemmän.

Suomessa toimii joka vuosi tuhansia korkeakouluissa toimivia tutoreita, joilla on keskeinen rooli tärkeässä opintojen käynnistysvaiheessa. Tämän tutkimuksen yksi tärkeä huomio on se, että tutoreille itselleen työskentely uusien opiskelijoiden kanssa antaa monia työelämätaitoja ja hyvän työkokemuksen. Kuinka hyvin tutorit omaa oppimistaan ja osaamistaan tunnistavat, riippuu henkilökohtaisista valmiuksista ja tutoreiden saamasta ohjauksesta ja työhön kohdistuvan reflektion määrästä. Tutorit tekevät työstään useimmiten raportin tai muun kirjallisen tekstin oman yksikkönsä tai oppilaitoksensa käyttöön. Tähän olisi mahdollista nivoa tutorin oman työskentelyyn liittyvää itsearviointia ja opittujen asioiden tunnistamisen mahdollistavia tehtäviä, jotka orientoivat tutoreita tulevaan työelämään.

Lähteet

- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu: 194. Helsinki: Työministeriö.
- Buchman, L. 1997. 'Perhaps we're thinking there isn't career out there for us: a study off undergraduates' attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 417-434.
- Heirdsfield A.M., Walker, S., Walsh, K. & Wills, L. 2008. Peer metnoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring and Tutoring: Partnerhips in Learnin* 16 (2), 109-124.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008 Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 9-24.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 4.
- Lee, M.L. & Bush, T. 2010. Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring and Tutoring: Partnerhips in Learnin* 11 (3), 263-271.
- SunWolf. 2008. Peer Groups. Expanding our study of small group communication. London: Sage.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New Skills for New Futures. Higher Education Guidance and Councelling Services in the European Union. Fedora: VubPress.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gaud, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707-722.

LIITETAULUKOT 1-4

Liitetaulukko 1. Mikä tutoreita motivoi?

<i>Mikä motivoi?</i>	<i>Paljon %</i>	<i>Jonkin verran %</i>	<i>Ei lainkaan %</i>
Halusin tutustua alani uusiin opiskelijoihin	79	18	2
Tutorointi on mukavaa	74	25	1
Halusin luoda uusia kaverisuhteita	69	27	4
Halusin oppia uutta	45	44	11
Kuulin hyvää palautetta aikaisemmin tutoreina toimineilta	42	39	19
Oma tutorini oli hyvä	38	37	25
Olen aktiivinen ainejärjestön toiminnassa	33	32	35
Tutorinnista saatava (työ)kokemus	32	47	21
Oma tutorini oli huono	14	28	58
Tutorinnista saatavat opintopisteet	9	44	47
Minua pyydettiin tutoriksi, koska hakijoita ei löytynyt	8	15	77
Tutorointipalkkio	6	25	69

Liitetaulukko 3. Tutoroinnissa käytetyt menetelmät

<i>Minkälaisia työskentelymenetelmiä olet käyttänyt tutoroinnissa? (keskiarvot, asteikko 1-3)</i>	<i>YO ka</i>	<i>AMK ka</i>	<i>Yht. ka</i>
Tutustumiskierrokset	2,8	2,5	2,6
Vapaamuotoiset illanvietot	2,7	2,5	2,6
Sähköposti	2,7	2,3	2,4
Ryhmäytymisleikki	2,2	2,5	2,4
Tutorin pitämät alustukset eri aiheista	2,4	2,2	2,3
Sosiaalinen media	2,1	2,2	2,1
Tutorin vetämä yhteiskeskustelu	2,3	2,1	2,1
Liikunnalliset tehtävät (pelit ym.)	1,8	2,0	1,9
Pienryhmätehtävät/keskustelu	1,8	1,9	1,8
Muut toiminnalliset harjoitukset	1,6	1,9	1,8
Yksilötapaamiset/keskustelut	1,6	1,5	1,5
Paritehtävät	1,4	1,6	1,5

Liitetaulukko 2. Tutoroinnin sisällöt

<i>Miten tärkeinä pidät seuraavien asioiden sisällyttämistä tutorointiin? Asteikko 1-4</i>	<i>Erittäin tärkeä %</i>	<i>Tärkeä %</i>	<i>Summa- muuttujien ka</i>
<i>Opintoasiat</i>			2,8 (<4)
Kampuksen esittely	65	31	
Tiloihin tutustuminen	64	32	
Tukipalvelujen esittely	40	47	
Opiskelumotivaation ylläpitäminen	39	47	
Ohjausjärjestelmä	24	62	
Opiskelukäytännöt	22	42	
Tutkintorakenne ja opintovaatimukset	21	51	
Opintosuunnitelman ja hopsin laatiminen	20	40	
Opiskelutaidot ja –tekniikat	9	42	
Vaihto-opiskelu	8	38	
<i>Muut opiskelijaelämään liittyvät asiat</i>			3,2 (<4)
Ryhmäytyminen ja opiskeluyhteisön jäseneksi tuleminen	79	19	
Kavereiden ja ystävien saaminen	70	27	
Opiskelijajärjestöt	46	47	
Opiskeluruokailu	39	50	
Opiskelukaupunkiin tutustuminen	32	53	
Opintososiaaliset asiast, esim. opintotuki	31	46	
Terveyspalvelujen esittely	25	57	
Opiskelukaupungin palveluihin tutustuminen	25	55	
Elämiseen liittyvät käytännön asiat	25	47	
Opiskelukaupungin harrastusmahdollisuudet	21	52	
Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen	20	50	
<i>Työelämäorientaatioon liittyvät asiat</i>			2,6 (<4)
Sivuainevalinnat	28	54	
Verkostoituminen oman alan toimijoiden kanssa	22	48	
Opintoihin liittyvät (työ)harjoittelut	20	42	
Oman asiantuntijuuden/ammattillisuuden kasvu	12	42	
Koulutuksen tuottamat työelämävalmiudet	11	47	
Oman alan työllistymisnäkymät	11	43	
Ammattijärjestöasiat	9	35	
Työnhakuun liittyvät asiat	9	30	

Liitetaulukko 4. Tutoroinnissa koetut haasteet

Haasteet *)	%
d) Vetäytyvien hiljaisten opiskelijoiden mukaan saaminen	65
b) Tietämys yliopiston ohjausjärjestelmästä	55
a) Sisältöjen suunnittelu	54
b) Tietämys oman yliopiston organisaatiosta	52
a) Ajankäytön suunnittelu	50
c) Tutoroitavan ryhmän opiskelijoiden erilaisuus	47
a) Ohjausmenetelmien suunnittelu	42
c) Tutoroitavien asenteet	37
d) Erilaiset henkilökemiat	34
c) Tutoroitavien opiskelijoiden ennakkokäsitykset	33
d) Keskustelun aktivoiminen	34
d) Ryhmätoiminnan aktivoiminen	33
a) Yhteistyö muiden ohjaustahojen kanssa	31
d) Ryhmässä dominoivat yksittäiset opiskelijat	31
a) Yhteistyö laitoksen/yksikön kanssa	28
b) Tietämys oman koulutusalan sisällöistä	28
c) Motivaatio osallistua tutortoimintaan	27
b) Tietämys oman laitoksen/yksikön opiskelukäytänteistä	21
c) Yksittäisten tutoroitavien kohtaaminen	21
d) Vastuunottaminen ryhmätoiminnasta	18
d) Ryhmän jäsenten erimielisyydet	17
d) Ryhmätyöskentelyn ohjaaminen	17
d) Tehtävien antaminen ryhmälle	13

*) Haasteet jaoteltu kyselylomakkeessa seuraaviin ryhmiin:

a) Oman tutortoiminnan suunnittelu, b) Omat valmiudet, c) Tutoroitavien tarpeet ja d) Ryhmän ohjaaminen ja ryhmäprosessit

Kotiryhmätoiminnan kehittäminen HUMAKissa

Tarja Jukkala & Sanna Lukkarinen

Johdanto

Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) Äänekosken kampuksella aloitettiin kotiryhmätoiminta syksyllä 2009 aloittaneen yhteisöpedagogi-opiskelijaryhmän ohjauksen tukemiseksi ja kehittämiseksi yhteistyössä Jyväskylän yliopiston Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projektin kanssa. Äänekoskella pilotoitu kotiryhmätoiminta on myös yksi HUMAKin järjestö- ja nuorisotyön yksikön ohjauskäytänteiden kehittämisen (ja laaduntamisen) painopistealueista vuosina 2009–2012. Tässä artikkelissa kuvaamme kotiryhmätoiminnan periaatteita ja toteutusta.

Kotiryhmätoiminnan tuloksekkuus on näkynyt Äänekosken kampuksella hyvän ryhmäytymisen ja opiskelijoiden sitouttamisen lisäksi niillä mittareilla mitattuna, joilla seurataan ammattikorkeakoulujen tuloksekkuutta yleensä. Opintopistekertymät vuositasolla sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan tehdyt opintopisteet ovat Äänekosken kampuksella kotiryhmätoiminnan puitteissa saatu reilusti yli tulostavoitteiden. Määrällistä palautetta eli tulokellisuutta voidaan ryhmän osalta mitata opintopistekertymien, TKI-pisteiden osuuden sekä valmistumismäärän perusteella opintojen ajalta. Kotiryhmätoiminnan hyvästä alusta kertoo koko lukuvuoden 2009–2010 läsnä olleiden opiskelijoiden opintopistekertymä. Keskimääräinen opintopistekertymä oli 55 opintopistettä per opiskelija. TKI-pisteitä opiskelijat tuottivat kuuden opintojakson aikana keskimäärin 7,29. Pedagogiikan ja ohjauksen kehittämisen näkökulmasta tärkeitä on myös se, että näiden määrällisten mittareiden lisäksi kotiryhmätoiminta on koettu mielekkääksi sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmasta.

Kotiryhmätoiminnan aloitus ja toiminnan tavoite

Syksyllä 2009 uuden opiskelijaryhmän aloittaessa opintonsa HUMAKissa aloitettiin kokeiluluontoisesti kotiryhmätoiminta, jossa hyödynnettiin soveltuvin osin strukturoidun ryhmäohjauksen (Borgen, Pollard, Amundson & Westwood 1998; Amundson 2003) mallia, erityisesti malliin sisältyvien tavoitteellisten oppimisaktiviteettien käyttöä. Ryhmän toiminta on strukturoidun mallin mukaan vaiheittain etenevä prosessi, jolle ohjaaja ja ohjattavat luovat omia odotuksiaan. Ryhmän tavoitteena on erityisesti sitoutuminen ryhmän muihin jäseniin ja ryhmän varsinaiseen toimintaan.

Strukturoidussa ohjausmallissa on kyse ohjauksellisesta interventtiosta, jossa yksilötilisiin tarpeisiin vastataan ryhmätoiminnan avulla. Ryhmälle asetetaan tavoitteet, tämän jälkeen mahdollistetaan oppimista edistävät työskentelypuitteet ja suunnitellaan tehtävät eli strukturoidut oppimisaktiviteetit. Keskeisimpiä ovat prosessitavoitteet. Ohjaaminen on koko prosessin ohjausta eikä kertaluonteista. Lähtökohtana on pienryhmätoiminta, jonka tunnusmerkkejä ovat tavoitteellisuus, ryhmän jäsenyys, ryhmän palkitsevuus, vuorovaikutteisuus, tasavertaisuus ja dialogisuus. Ryhmällä on yhteiset normit. Kotiryhmätoiminnassa on keskeistä erityisesti oppimisaktiviteetit eli tehtävänannot, joilla pyritään osallistamaan yhdessä oppimalla.

Kotiryhmätoiminnan taustalla voidaan nähdä myös Peavyn (2006) sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä. Peavyn kehittelemä sosiodynaaminen ohjaus perustuu konstruktiiviseen teoriaan, jonka mukaan ryhmässä tapahtuva oppiminen perustuu siihen, missä määrin ryhmän jäsenet itse aktiivisesti osallistuvat ongelmanratkaisuun. Teorian mukaan oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos. Oppiminen on tilannesidonnaista ja siihen vaikuttaa oppimistilanteen sosiaalinen vuorovaikutus. Ohjattava tekee valintoja, päätöksiä, arvioi ja analysoi kuulemiaan asioita, jolloin sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisessa merkittävässä osassa. Vertaisryhmätoiminnassa opiskelija voi tuoda esiin omia kokemuksia ja verrata niitä toisten kokemuksiin. Kotiryhmät ovat siis vertaisryhmiä, jotka toimivat työskentelytiimeinä ja niissä saadaan emotionaalista tukea ja opitaan sosiaalisia taitoja.

Kotiryhmätoiminnan ohjaaminen tapahtui kahden opettajan parityöskentelynä. Toimivan parityöskentelyn edellytyksenä on ohjaajien tasavertaisuus, molemminpuolinen kunnioitus ja ammatillinen arvostus. Parityöskentelyä tekeville ohjaajilla tulee olla samansuuntaiset perusnäkemykset ohjattavista teemoista ja samankaltainen ihmiskäsitys. Parityöskentely mahdollistaa vastuun jakamisen; työnjakoa voidaan tehdä, mutta samalla ollaan joustavasti valmiina toimimaan ryhmätilanteissa yhdessä. Parityöskentelyn etuna on muun muassa se, että toisen ohjaajan ollessa aktiivisemmassa roolissa toinen voi keskittyä kuuntelemaan ja havainnoimaan ryhmää ja ryhmän ohjaamista. (Ruponen ym. 2000, 173-174.)

Ohjaajien ollessa tietoperustaltaan ja tilanneherkkyydeltään erilaisia keskenään, ovat ohjaamistilanteet monipuolisempia kuin yksin ohjatessa. Toinen ohjaaja tukee ja täydentää toista ja turvallisessa yhteistyössä ennakoimattomat tilanteet on helpompi kohdata yhdessä. Parityöskentelyssä saa kollegan palautteen ohjaustilanteesta välittömästi, jolloin tärkeät asiat ovat tuoreessa muistissa elävinä tapahtumina. (Ruponen ym. 2000, 173-174)

Kotiryhmätoiminnan Äänekosken kampuksen ensimmäisinä ohjaajina koimme merkitykselliseksi luottamuksen paitsi omaan osaamiseen myös ennen kaikkea kollegan osaamiseen. Itsevarmuus ja tilanteiden hallitseminen mahdollistui yhdessä ohjaajaparin kanssa. Alussa opiskelijoille annetun kahden ohjaajan aikaresurssin toivottiin pienentävän tarvetta myöhempään yksilölliseen ohjaukseen. Opiskelijoiden haluttiin oppivan luottamaan omaan kotiryhmäänsä ja siltä saatavaan tukeen, tietoihin sekä tapaan toimia yhteisöllisesti. Vaikka kynnys hakea apua ohjaajalta madaltuu erilaisten ryhmäharjoitteiden avulla, tarpeen lehtorien antamaan ohjaukseen uskottiin vähenevän.

Opiskelijoita kokeilun aloittavassa ryhmässä oli kaikkiaan 35. Opiskelijat jaettiin asuinpaikkojen perusteella neljästä kuuden hengen ryhmiin. Asuinpaikkaa käytettiin jakoperusteena, koska sen ajateltiin helpottavan ryhmän ryhmäytymistä ja yhteistyötä. Opiskelijoiden ohjauksen kannalta on tärkeää, ettei ohjattava ryhmä ole liian suuri tai pieni. Liian suuressa ryhmässä yksittäiset jäsenet voivat nousta liian näkyvään asemaan hiljaisempien vetäytyessä. Liian pieni ryhmä puolestaan ei ruoki riittävästi vuorovaikutusta ja kokemusten jakamista, myös erilaisten työskentelymenetelmien käyttäminen voi vaikeutua. Huomioitavaa on yksilön oppimisen ja ryhmän oppimisen välinen tasapaino.

Toiminta käynnistettiin yhteisöllisin ja ryhmäyttävin menetelmin, jotka ovat toimialan työorientaation mukaisia. Keskeistä niissä on yhteisöllisyyden tukeminen. Ensimmäisenä tehtävänä ryhmät keksivät yhdessä ryhmälleen nimen. Ryhmien toiminnallisuudesta kertoi niiden nopea muodostuminen ja nimien keksiminen. Ryhmien muodostamisen jälkeen ryhmät lähtivät tutustumaan kampusalueeseen siihen liittyvien tehtävien kautta. Luokkaan palattua tehtävät purettiin yhteisesti monipuolisiksi ja kekseliäisiksi menetelmin.

Tavoitteena oli yhdessä toimimisen kautta ryhmäläisten tukeminen tavoitteisiin pääsemiseksi, motivoituminen, sitoutuminen opiskeluun, yhteinen vastuu, sosiaalisten ja ryhmätoimintataitojen vahvistaminen sekä vertaistuen merkitys, yhdessä oivaltaminen, yhteisöllisyyden kehittyminen ja vuorovaikutus. Ajateltiin, että yhdessä toimimisen ja tekemisen kautta oppimistehtävien työstäminen yhdessä helpottaa myös lehtoreiden työmäärää.

Kotiryhmätoiminta lukuvuonna 2009 - 2010

Kotiryhmät työstivät yhdessä koulutuksen jaksoilla 1 - 4 yhteisiä oppimistehtäviä, joista suurin osa oli toiminnallisia. Alussa työskentelyn tavoitteena oli ryhmäyttäminen, mikä näkyi myös ensimmäisessä tehtävässä. Tämän jälkeen tehtävät keskittyivät alakohtaisen tiedon jäsentämiseen, jolloin tehtiin yhdessä yhteisöpedagogikoulutuksen opintojaksoihin sisältyviä tehtäviä. Ensimmäisen jakson aikana kotiryhmät suunnittelivat ja toteuttivat ryhmäytysleirin. Toiminnassa näkyi selkeästi ryhmien muotoutuminen. Kukin ryhmä onnistui tehtävässään ja kotiryhmät alkoivat ryhmäytyä nopeasti, mikä edesauttoi yhteisöllisyyden kehittymistä myös koko opiskelijaryhmän osalta. Opiskelijat jakoivat kotiryhmille yhteisen keskustelun pohjalta vastuualueet, kuten johtaminen, ruokahuolto,

ohjelma, siivoaminen, dokumentointi, turvallisuus jne. Ohjaavien opettajien tehtäväksi jäi ainoastaan osallistua leirille.

Toisella jaksolla ryhmät toteuttivat havainnointitehtävän, joka liittyi HUMAKissa tehtävään ABC-liikennemyymälöiden ja nuorisoujoukkojen tutkimukseen. Tehtävä kuului Kansalaistoiminnan järjestö- ja nuorisotyön perusteet -opintojaksoon. Tämän opintojakson sisältöinä ovat muun muassa: kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön tärkeimmät toimintaympäristöt, kehitysvaiheet ja ammatillisuus, kansalaistoiminnan, järjestö- ja nuorisotyön sivistystehtävä, arvoperusta ja niissä tapahtuneet muutokset, yhteiskunnan ja ammattialan toimintarakenteet ja päätöksentekojärjestelmät, lapsi- ja nuorisopolitiikan perusteet, nuorisokulttuurit sekä verkkonuorisotyö. Havainnointitehtävällä päästiin käytännössä tutustumaan yhteen nuorisokulttuurin muotoon ja samalla kerättiin aineistoa HUMAKin ja ABC-ketjun yhteiseen tutkimushankkeeseen. Tutkimushankkeessa selvitettiin, millainen on liikennemyymälöihin kokoontuvien nuorten ilmiö ja miten kyseinen ilmiö liittyy nuorten sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Nikoskinen 2011)

Kolmannella jaksolla opiskeltavana kokonaisuutena oli opintojakso nimeltään Elämänkulku, kasvatusta ja kulttuuri. Opintojaksolla tavoitellaan opiskelijan kykyä tarkastella kasvatusta osana yksilöiden elämäntietoa ja kehitystä, ymmärtää kulttuurin ja yhteisöjen merkitys yksilöiden kasvussa ja identiteetin muotoutumisessa elämäntieteen eri vaiheissa sekä tiedostaa oman kasvatustoimintansa perusta. Ryhmät valmistautuivat tenttiin kotiryhmissä ja toteuttivat vapaaehtoistoiminnan päivän Hankasalmen vanhainkoti Metsätähdessä. Vapaaehtoistoiminnan päivästä kirjoitettiin myös lehtijutut kotiryhmitäin.

Jaksolla neljä opiskeltiin Sosiaalista vahvistamista ja osallisuutta. Tavoitteena oli tutustua sosiaalipedagogiikan lähtökohtiin ja käytänteisiin, tuntee hyvinvoinnin, elämäntieteen ja osallisuuden lainalaisuudet sekä hahmottaa sosiaalinen vahvistaminen osana ammattialan ehkäiseviä ja osallistavia työmuotoja. Ryhmät toteuttivat osallistavan projektin, elämysreitit, yhteistyössä Hankasalmen kunnan kanssa Hankasalmen yläkoululla. Elämysreitit ovat osa toiminnallista päihdekasvatusta ja niiden tarkoitus on herättää ajatuksia ja keskustelua sekä vaikuttaa nuorten asenteisiin ja käyttäytymiseen. Elämyksellisin keinoin nuori saa tietoa päihdekasvatuksesta ja joutuu moniin valintatilanteisiin reitin varrella aivan kuin oikeassakin elämässä. Tehtävän tavoitteena oli tiedollisen ja menetelmällisyyden lisäksi myös ryhmäytävää ja yhteisöllistä toimintaa kehittävä ulottuvuus. Tehtävässä nousi esiin ryhmätoimintataidon kehittyminen, joka on yhteisöpedagogeilta vaadittava työelämätaito. Oppilailta saatu palaute toteutetusta elämysradasta oli erinomaista.

Jaksosta viisi lähtien opiskelijat lähtivät harjoitteluihin ja eri kampuksille, joten ryhmät hajaantuivat. Kaikkien edellä mainittujen tehtävien kautta oli nähtävissä ryhmän kehityksen vaiheet. Opiskelijoiden kanssa vaiheita ei käyty lävitse. Lehtoreiden rooli kotiryhmien toiminnassa oli annettujen tehtävien (=oppimisaktiviteettien) ohjeistaminen. Tehtävät tehtiin opintojaksojen sisällä, lehtorit valvoivat, että ne tulivat ajallaan tehdyiksi.

Syksyn 2009 alussa hopsattiin koko opiskelijaryhmä, erikseen toteutettiin yksilöhopsaukset ja ryhmähopsaukset koko H09 -ryhmälle. Keväällä 2010 aloitettiin kotiryhmien hopsaukset, niiden toteuttaminen tuntui toimivalta ja palveli ryhmiä tuossa vaiheessa. Hopsaus järjestettiin kotiryhmille maaliskuussa 2010 kuudessa tunnissa, kun se olisi vienyt aikaa yksilöhopsauksena n. 18 tuntia. Joitakin yksittäisiä opiskelijoita hopsattiin yksilöhopsauksena.

Kotiryhmä eri vaiheissa

Ohjauksen yksi perinteisistä muodoista on ryhmässä tapahtuva ohjaus sekä ryhmässä vertaistuen käyttö. Ryhmä itsessään toimii aktiivisena toimijana ja yhteisönä. Ohjaus kohdentuu selkeästi ryhmälle ja ryhmän jäsenet ovat velvollisia jakamaan tiedon ryhmässä.

Merkittävä osa ryhmän toimintaa on luottamuksen synnyttäminen ja näin ollen pienryhmän ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen, kuten myös oman roolin ymmärtäminen ryhmässä ja sen havainnointi. Ryhmän kehittymisen kannalta on oleellista tuoda esiin myös ryhmän kehittymisen vaiheet ja käytännössä niiden havainnointi oman ryhmän toiminnan kautta. Pienten ryhmien, joissa niiden jäsenet oppivat tuntemaan toisensa hyvin, on katsottu olevan vahvimpia yksittäisiä toimintaan osallistuvien tukijoita, sillä ryhmätoiminnassa juuri yksilön tukeminen vertaisten kautta on tärkeä ulottuvuus.

Ryhmän toiminta perustuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen tehtävään, joka tässä tapauksessa on opintojen edistäminen ja sitoutuminen opintoihin. Vuorovaikutuksen laatu voi parhaimmillaan edistää ryhmän toimintaa ja ikävimmillään se voi estää ja hankaloittaa alkanutta yhteistyötä. Ryhmän jokainen jäsen on osa ryhmän vuorovaikutusta, jota ryhmän ohjaajat edistävät.

Ryhmän toiminta etenee kehitysvaiheittain etenkin, jos ryhmä pysyy samana ja jatkaa toimintaansa pidempään ja sitoutuu yhteisesti sovittuihin päämääriin. Ryhmää sitoo aina jokin yhteinen elementti – kuten kotiryhmätoiminnassa yhteiset tehtävät ja oppilaitoksen asettamat vaatimukset. Ryhmän kokoontuminen säännöllisesti tuo toimintaan muutoksia; ryhmässä voi alkaa syntyä jännitteitä, jäsenet hakevat omia roolejaan ja koko ryhmän olemassaolokin voidaan kyseenalaistaa. Ryhmän ohjaajien on oleellista tietää ja ymmärtää, mitä ryhmässä tapahtuu.

Kotiryhmissä voitiin havaita myös ryhmän kehitysvaiheille tyypillisiä piirteitä (Aho-
nen 2003):

1. Muotoutumisvaihe, jolloin ryhmään tulee (joko sovitusti tai itsestään) pelisäännöt ja menettelytavat. Jäsenet tutustuvat toisiinsa ja havainnoivat ryhmän jäseniä. Tunnelma voi olla hapuillevaa ja etsivää, yhteiset tavoitteet vielä jäsentymättömiä. Huomio kiinnittyy ryhmän muodostumiseen, ei niinkään sisältöön. Kotiryhmätoiminnassa ryhmän muotoutuminen tapahtui heti opintojen alkuvaiheessa. Ryhmät lähtivät toimimaan varsin nopeasti, erityisesti orientoiviin opintoihin kuuluvalla ryhmätyöleirillä.

2. Kuohunta- eli myrskyvaihe; Ryhmässä voi tulla eriäviä mielipiteitä, tehtävää saatetaan arvostella, alaryhmiä voi muodostua. Ryhmäytysleirillä tulivat esiin myös erilaiset persoonallisuudet, ja intensiivinen yhdessäolo johti myös jonkinasteiseen kuohuntaan.
3. Pelisääntöjen ja ryhmäharmonian löytyminen; yhteenkuuluvuus alkaa muodostua, samoin pelisäännöt ja sanattomat sopimukset. Ryhmässä keskitytään yhteisen tehtävän suorittamiseen. Syntyy yhteenkuuluvuuden tunnetta, ryhmä on muodostumassa kiinteäksi. Ryhmäharmonia löytyi jo ensimmäisten oppimisaktiiviteettien aikana.
4. Kypsan toiminnan vaihe; ryhmä alkaa toimia järjestäytyneesti, jäsenillä on omat tehtävänsä ja roolinsa ja keskinäiset ristiriidat pystytään ratkaisemaan. Nopean ryhmän muotoutumisvaiheen ja sitä seuranneen kuohuntavaiheen jälkeen kotiryhmissä toimittiin yhteisöllisesti yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.
5. Hajoaminen; ryhmän päästyä tavoitteeseen on hajoamisen aika. Kotiryhmätkin sellaisinaan hajosivat ensimmäisen lukuvuoden lopulla opiskelijoiden opintopolkujen haarautuessa eri suuntiin. Jaksosta viisi lähtien opiskelijat lähtivät keväällä harjoitteluihin ja eri kampuksille.

Oppimisaktiiviteettien lisäksi kotiryhmiä hyödynnettiin hopsaamisessa. Yksilöohjausta saatettiin vähentää, kun yksilöiden sijaan myös kotiryhmät saivat hopsausta. Vertaistuen merkitys korostui myös kotiryhmähopsauksessa.

Kotiryhmätoiminta kehittyvässä vaiheessa

Järjestö- ja nuorisotyön yksikössä päätettiin aloittaa kotiryhmätoiminta Äänekosken lisäksi myös muilla yksikön kampuksilla Nurmijärvellä, Torniossa ja Joensuussa ensimmäisen opiskeluvuoden opiskelijoiden opintojen tueksi ja ohjauksikäytäntöjen edelleen kehittämiseksi lukuvuoden 2010-2011 alussa. Koska kokemukset kotiryhmätoiminnasta myös lukuvuonna 2010-2011 olivat hyviä, HUMAKissa päätettiin ottaa kotiryhmätoiminta käyttöön myös muissa yksiköissä.

HUMAKin verkostomaisuuden vuoksi opiskelijoiden liikkuvuus ja monet opintopolut vaikeuttavat perinteisen kotiryhmätyöskentelyn jatkamista ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Siksi opintojen loppuun saattamisen tukemiseksi pitäisi kunkin kampuksen systemaattisesti synnyttää pienryhmiä sekä organisoida niiden toimintaa ohjauksella, yhteisten oppimistehtävien teettämisellä ja ryhmien toiminnan kehittämisellä. Toiminnan systemaattinen kehittäminen vaatii myös uusien toimintamallien luomista sekä saattamista käytäntöön kaikilla kampuksilla. Tämä saattaa osoittautua haasteelliseksi, mutta toisaalta mentorointi, kehittäminen ja laaduntaminen vaikuttavat toiminnan tuloksellisuuteen.

Kotiryhmätoiminnassa on jotain uutta, jotain vanhaa ja jotain lainattua. Haasteeksi jää toiminnan/ toimintojen kehittäminen ensimmäisen opintovuoden jälkeen niin, että yhteys ryhmään ja kumpukseen säilyy kiinteästi ja näin tuetaan opintojen loppuun saattamista. Nikoskisen ja Herrasen (2010) tekemän opintoja edistävän kyselyn mukaan opintojen suorittamista ovat edistäneet opintojen suunnitelmallisuus sekä sosiaalinen tuki. Muilta opiskelijoilta saadulta vertaistuellalla, opiskeluilmapiiirillä ja sisällöllisesti kiinnostavilla opintojaksoilla on myös suuri tai melko suuri vaikutus opintojen edistymiseen. Tätä mieltä oli 64 % kyselyyn vastanneista. Sosiaaliseen tukeen ja pedagogisiin tekijöihin voitaneen laskea opettajien tuen ja välittämisen lisäksi myös vertaisryhmän tuki ja kotiryhmätoiminta.

Lähteet

- Ahonen, A-M. 2003. Opettajan tehosalkku. Ladattu 30.9.2011. <URL: http://opetuki2.tkk.fi/p/tehosalkku/ohjaus_ja_arviointi/opintojen_ohjaus/ryhmaohjaus.htm>
- Amundson, N. 2003. Active engagement: enhancing the career counselling process. Richmond, BC: Ergon Communications.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu:194. Helsinki: Työministeriö.
- Herranen, J. & Nikoskinen, E. 2010 Opintojen edistymistä kartoittavan kyselyn tulokset. HUMAK. Järjestö- ja nuorisotyön yksikkö.
- Nikoskinen, E. 2011. Nuorten ABC-hengailu ilmiönä, tulkintoina ja toimenpiteinä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 18, 2011.
- Peavy, V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Ruponen, R., Nummenmaa A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 162-188.

Kotiryhmä kiinnittämässä opintopolulle

Leena Penttinen

Syksyllä 2009 käynnistettiin Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (HUMAK) aloittaville opiskelijoille kotiryhmä-toiminta, jota oli tarkoitus hyödyntää opiskelussa ja ohjauksessa opintojen aikana. Kotiryhmällä tarkoitetaan noin kuuden opiskelijan ryhmää, joka työskentelee yhdessä erilaisten opiskeluun liittyvien tehtävien parissa. Lukuvuoden opetukseen suunniteltiin entistä enemmän ryhmissä tehtäviä opintosuorituksia, joista kunkin ryhmän jäsenet vastaisivat yhteisesti. Ajatuksena oli myös vahvistaa opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja ryhmätyöskentelytaitoja, jotka ovat olennainen osa yhteisöpedagogin ammatillista osaamista.

Tässä artikkelissa kerrotaan opiskelijoiden kokemuksista ensimmäisen vuoden kotiryhmistä. Opiskelijoita haastateltiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäiset haastattelut tehtiin loka-marraskuussa 2009 opintovuoden käynnistyessä. Toisen kerran opiskelijoita haastateltiin toukokuussa 2010 lukuvuoden päättyessä. Tavoitteena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia opintojen aloituksesta ensimmäisen vuoden kevääseen ja saada kuvaa kotiryhmätoiminnan käynnistymisestä sekä sen toimivuudesta pitemmällä aikavälillä. Syksyllä haastateltiin 13 opiskelijaa ja keväällä 11 opiskelijaa. Keväällä pyrittiin haastattelemaan samat opiskelijat kuin syksyllä, mutta koska kaikkia syksyllä haastateltuja ei tavoitettu, poimittiin haastatteluun myös sellaisia opiskelijoita, joita ei haastateltu syksyllä. Alkusyksyn haastatteluissa kysyttiin opiskelujen alkuvaiheen tunnelmia sekä kokemuksia kotiryhmän käynnistämisestä ja omista urasuunnitelmista. Keväällä näitä samoja teemoja käsiteltiin takautuvasti kuluneen lukuvuoden näkökulmasta. Haastatteluteemarungot ovat artikkelin liitteenä 1. Artikkelissa esiintyvissä lainauksissa haastateltavien tunnistettavat tiedot on muutettu. Seuraavassa kerrotaan ensin opiskelijoiden kokemuksia ryhmän käynnistymisestä ja sen jälkeen heidän näkemyksiään kotiryhmistä keväällä opintovuoden päättyessä.

Opintojen alkaessa syksyllä

Päällimmäiset tunnelmat haastatelluilla opiskelijoilla olivat hyvät ja innostuneet. Opintojen alkua motivoivat kiinnostavat opiskeluisällöt ja opiskelukaverien kannustus. Opiskeltava ala tuntui omalta, sitä kuvattiin mm. kutsumusammattiksi ja opiskelun aloitusvaihe oli vahvistanut tätä tunnetta.

Tämä on kutsumusammatti ja opetus ja ryhmä vahvistaa, että on oikeella alalla.

On tosi hyvältä tuntunu tää mejän porukka, että on sellanen me-henki, pitää osaltaan opiskelumotivaatiota yllä.

Opettajat koettiin helposti lähestyttäviksi ja heidän osallistumisestaan alkuvaiheen sosiaalistavaan toimintaan pidettiin hyvänä. Erilaiset yhteiset tapahtumat näyttäisivät omalta osaltaan luovan yhteisöllisyyden tunnetta. Näitä opettajien lähestyttävyyden ja osallistumisen merkityksiä kuvaavat seuraavat kommentit:

Opettajat oli helposti lähestyttäviä. Että ihan hyvältä tuntu alottaa.

Kaikki ylimääräiset hovit, mitä on järjestetty ja se, että opettajatkin on niissä mukana, nämä leiritkin ja nää ja että kaikki tutustuu kaikkiin, että me tutustutaan näihin aikasempiin opiskelijoihin ja siis se on tosi kiva silleen ja pääsee tutustuun niihinkin ja pääsee kyseleen niiltä, että mitä ne meinaa.

Yhteisöllisyyden tuntemukset näyttäisivät olevan tärkeitä alkuvaiheen integraatiossa, jolloin luodaan pohjaa myös tulevaisuuden ammatilliselle yhteisöllisyydelle. HUMAKin ilmapiiriä kuvaa yleisesti se, että alkuvaiheen opiskeluun liittyen haastateltavat toivat esille tuntemansa erityisen yhteisöllisyyden. Yksi haastateltava kuvaa seuraavassa tällaista me-henkeä ja viittaa yhteisöllisten keskustelujen teemojen jatkumoon opiskelusta työelämään:

Ekä se humakia on kuitenkin niin vähän, on semmonen niinku me että me ollaan niinku se mejän porukka ja tää on se mejän juttu että mieltii ku jotaki muita ammattikorkeakouluja on jvääskylässä niin niitä ihmisiä on aika paljon - - ja tosi mahdollisia ihmisiä on kaikin puolin että niitten kanssa haluaakin viettää aikaa sitte, voi jutella kaikista koulujutuista ja siitä varsinkin tosi paljon on puhuttu että mitä niinku aiotaan sitte tehdä tulevaisuudesta ja koulusta ja muutenkin ainakin näin alkuvaiheessa on paljo mielipiteitä.

Kotiryhmän käynnistyminen

Työskentelyn aloitusta kuvattiin varsin ongelmattomaksi. Alkuvaihe koettiin ikään kuin pehmeäksi laskuksi eikä kotiryhmälle annettuja tehtäviä koettu liian haasteellisiksi. Työskentely näytti alkaneen sujuvasti eikä ryhmissä ollut tarvetta erityisille työskentelytavoista tai -rooleista keskusteluille. Työskentelyyn oli osallistuttu tasapuolisesti ilman vapaa- matkustajia ja löydetty luontevia rooleja kullekin ryhmäläiselle.

Mua ainakin itteeni ärsyttää, jos tehdään ryhmätöitä ja joku on sellanen, joka ei panosta siihen ja se vaikuttaa kaikkien arvosanaan, jos se yks ei tee, niin silloin mulla menee hermot siinä vaiheessa. Nyt on ainakin vielä ollu silleen, että kaikki on osallistunu siihen ja panostanu, että sit se ehkä toimiiki. Meillä on ihan hyvä ryhmä, että kivaa tehdä siinä noita juttuja.

Otettiin vähän niinku kaikki omat roolinsa siinä ryhmässä - - ne tuli sillain aika automaattisesti niinku omien tuntojen mukaan että kuka halusi mitäki tehdä - - oli vähän semmosta mää voin tehdä tämän ja tämän, tee sää tämä.

Työskentelyn helppoutta ja ongelmattomuutta kuvaa myös se, etteivät ryhmät tietoisesti pohdiskelleet tai suunnitelleet työskentelytapojaan.

Ryhmätyöskentelyn kuvauksista välittyy varsin perinteinen työnjaon organisointi, jossa vastuutetaan yksilöt tekemään oma osansa kokonaisuudesta. Tehtävien jakaminen sujui myös useimmiten ilman erityisiä neuvotteluja. Valinnoille ei erityisesti haettu perusteluja vaan tehtävät saatettiin arpoa, mikä oli myös tuntunut hyvältä strategialta.

Lähinnä ne on nyt näitä organisointikysymyksiä, että mitä tehdään ja millon tehdään kuka tekee, mitä tekee ja millään mennään, siinä ku on useampi miettimässä niin kaikki saa sit sanoo niillä on ehkä jotain menoo niin saa sit sovitettua.

Helppo olla semmosten ihmisten kanssa että ei tarvii tehdä kauheasti työtä että otetaan joukkoon ja sitte huomioidaan toista - - siinä on vaan kuin kala vedessä siinä kotiryhmässä.

Arvottiin sitte tää teematehtävä, ei osattu päättää niin arvottiin sitte ja kaikki oli ihan tyytyväisiä lopputulokseen sitte.

Ryhmän tehtäväorientoituneisuus

Kysyttäessä sitä, millaista asioista ryhmässä yleensäkin keskusteltiin, välittyi vastauksista hyvin ryhmien tehtäväkeskeisyys. Ryhmäläiset keskustelivat keskenään lähinnä ajankohtaisesta ryhmälle annetusta tehtävästä ja sen suorittamisesta. Kotiryhmiä voisi siten luonnehtia hyvin tehtäväorientoituneiksi ja tavoitteellisiksi. Jos varsinaisen tehtävän suo-

rittamisen ohessa jäi aikaa, saatettiin alkaa keskustella myös muista asioista. Kotiryhmät olivat siten heti alusta alkaen ennen kaikkea opiskelutehtäviin keskittyviä ryhmiä.

Jos meidän ryhmä on kasassa, niin me keskustellaan siitä tehtävästä, joka meillä on meneillään, että ei kauheesti oo muista jutuista keskusteltu, keskustellaan niistä asioista, joista on pakko ja sitte kaikki hävii omiin juttuihinsa

Meillä on kotiryhmässä ollu vasta sellasia keskusteluita, jotka on pohjautunu johonkin tehtävään, niin se on ollu aika pitkälle tehtäväpainotteista, että on keskusteltu aika paljon siitä, että miten mikäki asia tehdään ja siitä keskusteltu, että se on aika pitkälle ollu sitä, mutta tosin huomaa, kun oltiin eka kertaa absilla, niin silloin kun siellä se reilu kaks tuntia istuttiin, niin julteltiin ihan niitä näitä kaikkien kanssa, ei siellä niin paljo havainnoitavaa ollu, että ihan pysty juttelemaan. Että ihan oikeestaan mistä vaan juteltiin.

Kotiryhmä kiinnittämässä opiskeluyhteisöön

Alkusuksyllä tehdyistä haastatteluista välittyi se, että lähes kaikilla kotiryhmä oli jo ensimmäisien kuukausien aikana tukenut opiskeluryhmään integroitumista. Eräs opiskelija luonnehtikin kotiryhmän roolia ilmaisulla ”pieni pallo kiinnittää isoon palloon”, mikä kuvaa kotiryhmän merkitystä suhteessa koko vuosikurssin opiskelijaryhmään. Kotiryhmä pienenä ryhmänä tarjoaa paikan tutustua lähemmin opiskelukavereihin ja edistää vuorovaikutusta näiden kanssa. Haastatellut kuvasivat kotiryhmää turvalliseksi paikaksi. Omassa ryhmässä kerrottiin myös vallitsevan erityisen ryhmähengen.

Hyvältä tuntuu, aina sama porukka, sitä kautta rupeaa tuntemaan toisensa paremmin, tietää sitten, että ketkä henkilöt on, että ei aina muutu sitte, hyvä ryhmähenki.

Kyllä se varmaan niinku kiinnittää ihmisiä sit sä ainakin kuulut johonkin ku on tämmöset kotiryhmät - - ja selkeyttää asioiden tekemistä että on pieni systeemi, joka tekee yhdessä ja vastaa yhdessä että ei oo semmosta kaaosta se asioiden selvittäminen ja on turvallista.

Haastateltavat nostivat esille ryhmän integroivana piirteenä sen, että ryhmä myös tukee osallistumista. Kaikki opiskelijat eivät ole luonnostaan aktiivisia, eivätkä tarjoudu vapaaehtoisiksi tekemään erilaisia tehtäviä. Pienehkössä kotiryhmässä kaikille tulee jotain tehtäviä ilman, että niihin tarvitsee erityisen aktiivisesti hakeutua. Tätä kautta ryhmä ikään kuin tasoittaa vapaaehtoisuuteen ja aktiivisuuteen perustuvia mahdollisuuksia tehdä ja osallistua. Tämä koettiin myönteisenä.

Ihan mukava, että pääsee silleen- että se ei oo niinku koko ryhmä. Aina ei tartte olla niinku vapaaehtosena ja koko ajan innokkaana silleen että niitä tulee niitä tehtäviä kuitenkin silleen että miten mä sen nyt sanoisin sillain järkevästi että kuitenkin että tulee tehtäviä ja niitä pääsee tekeen ja pääsee itte osallistumaan.

Kotiryhmä ja muut opiskeluajan ryhmät

Ryhmään kuuluminen sinänsä ei ole vain kotiryhmän tavoite. Yksilön näkökulmasta johonkin ryhmään kuuluminen on tärkeää, mutta tällaisen kokemuksen voi saavuttaa muutenkin kuin organisoidussa opiskeluryhmässä. Kotiryhmä peilautuu siten myös muihin opintojen aikaisiin ryhmäkokemuksiin. Opintojen alkuvaiheessa yhteisöpedagogiopiskelijat näyttäsivät liikkuvan väljästi opiskeluryhmän sisällä erilaisissa kokoonpanoissa. Kotiryhmän lisäksi omiksi ryhmiksi tunnistettiin käytännön järjestelyihin, kuten asumiseen ja matkustamiseen, liittyviä ryhmiä.

Tietysti sitte on erilaisia ryhmiä, että yks ryhmä on se, millä kyydeillä mennään ja toinen on se, kuka asuu missäkin - - Että on muitaki ryhmiä, että ei oo sitte niin iso asia, että on kotiryhmäki siihen päällekki.

En (vapaa-ajalla ole tekemisissä) kotiryhmän kanssa sinänsä, mutta lähellä asuvien kans muuten vaan. Tuurilla kotiryhmään tuli semmosia, joiden kanssa tulee hyvin toimeen.

Suhteessa erilaisiin epämuodollisiin ryhmiin kotiryhmää ei nostettu mitenkään poikkeavaksi tai erityiseksi ryhmäksi vaan enemmänkin korostettiin koko opiskelijaryhmän kykyä toimia yhdessä ja tulla toimeen keskenään.

Ja vaikka meillä on noita kuppikuntia tuolla luokassa, niin kaikki tulee ihan hyvin toimeen keskenään ja se on ihan hyvä, että niitä on, kun jollekin pystyy puhuun vähän enemmän ja vaikeemmista asioista, joista ei halua kelle tahansa puhua, et on sellasiikin tuttu ja kavereita siinä, että voi jutella vähän muutakin.

Kotiryhmäpedagogiikasta opintojen alkuvaiheessa

Kotiryhmä näyttäisi tukevan opiskelijan aktiivista toimijuutta opintojen alkuvaiheessa. Haastateltavat kertoivat saaneensa ryhmästä tukea omalle toiminnalleen. Ryhmä myös aktivoi yksilöitä ja samalla tukee opintojen edistämistä.

Kyllähän se sitä tukea antaa, että uskaltaa toimia paljo avoimemmin ja miten sen nyt sanois reippaammin – aktiivisemmin ja tälleen.

No ite nään ainakin tosi positiivisena juttuna tällasten tehtävien tekemisen, niinku ryhmässä et siinä sit paljo tulee vaihettua ajatuksia ja tulee jotenki tehtyyki ne tehtävät sitten niinku ku on koko ryhmä siinä kyseessä niin jokasella on se oma tehtävänsä siinä, sit niinku motivoi sitten tekemään niinku sitä tehtävää eteenpäin että. ite nään tosi hyvänä juttuna ja mielellään oon tällasissa tehtävissä toimii ryhmänä.

Toisaalta ryhmätyöskentelyssä sinänsä nähtiin myös kehitettävää. Erityisesti ajankäyttöön liittyvät kysymykset tulivat esille haastatteluissa, kun kysyttiin kotiryhmätoiminnan kehittämistä. Itsenäisesti kokoontuvien ryhmien jäsenten keskinäiset ajankäyttösuunnitelmat eivät aina kohdanneet, eikä niistä välttämättä neuvoteltu.

Pitäis jotenkin vahvistaa sitä kotiryhmää, että se ei ihan täysin toimi, tietenkin se riippuu ihmisistä, mutta mun mielestä se ajankäyttö olis tärkein asia, mistä pitäis kotiryhmässä puhua.

Mä oon asennoitunu siihen, että mulla on viisi päivää viikossa aikaa siihen opiskeluun ja sitten kun ne ei käytä sitä maanantaita ja perjantaita siihen opiskeluun, kun ne pystyis sen tekeen, että tehtäis niitä ryhmätöitä silloin perjantaina ja maanantaina ja keskityttäis muu viikko siihen kontaktiopetukseen.

Keväällä: ryhmässä on yhteisvastuullisesti keskitytty tehtäviin

Kevään haastattelujen perusteella ryhmien toiminta näyttäisi säilyneen painotukseltaan samankaltaisena kuin opintojen alkuvaiheessa. Kotiryhmät olivat edelleen kuluneen lukuvuoden aikana keskittyneet opintotehtäviin. Tämä on varsin loogista, koska ryhmille annetut yhteiset tehtävät liittyivät aina yksittäisiin opintosuorituksiin. Ryhmien fokus on siten ollut hyvin asia- ja tehtäväkeskeinen. Annetut tehtävät on tehty ryhmässä, mutta muunlainen tuki opiskeluun on saatu usein tämän työskentelyn ulkopuolelta.

No ehkä niin kun kotiryhmä niin kun se painottuu ehkä siihen niin kun jonkun tietyn asian ympärille, että niin ku muualta saa tulla niin kun monesti just niin ku usiampaa asiaa niin kun saatua tukea.

Ryhmässä tehtävät tulevat tehdyksi ja samoin kuin opintojen alkuvaiheessa työskentelyä on yksilön näkökulmasta leimannut myönteinen paine, mitä oli pidetty hyvänä asiana. Opintosuoritusten karttuminen nähdään myös yksilön etuna. Yksin tehtäviä voisi jättää roikkumaan, mutta ryhmässä on pakko tehdä ne valmiiksi.

Toisaalta ehkä kivempi tehdä jotain tommosia isompia tehtäviä ryhmässä koska siinä on se ryhmän niin sanottu paine ja painostus siihen et sun on pakko tehdä ne tehtävät siihen mennessä. Et se on se tietty deadline ja kun sä toimit siihen ryhmään ja te nii ku

ryhmänä teette ni ei niin ku voi jättää tekemättä, vaikka en määhän nyt oo semmonen niin ku tyyppi et määhän jättäisin jotain roikkumaan, mut kuitenkin niin ku semmosel-lekin ihmiselle se on aika hyvä, ja kyllä määhän koin sen itelläkin et on se tietty paine ja painostus siitä, että se pitää olla tehtynä. Niin sillee määhän pidän sitä ihan hyvänä.

Ryhmien työskentely näyttäisi pääasiassa sujuneen mutkattomasti ilman konflikteja. Tehtävien tekemisessä ei oltu koettu olleen erityisiä kriittisiä ongelmia tai haasteita. Vaikka haastattelussa tuli esille, että ryhmässä oli ollut eriäviä näkemyksiä ja mielipide-eroja, niistä ei ollut muodostunut ongelmia.

No, oikeastaan hmm... no, se työnjako toimi aina hyvin, että siitä ei tullut koskaan mitään sen kummempia selkkauksia siitä, että kuka nyt tekee, kuka joutuu tekemään tämän ja kuka saa tehdä tämän ja sillä tavalla.- - Että siinä ryhmässä ei kuitenkaan esiintynyt semmosta oman edun ajamista sillä tavalla, että joku olisi halunnut päästä vähemmällä. - - siinä oli tietenkin aina tietyt, tietyt tämmöset ongelma-kohtansa jos joku ei sattunut henkilökohtaisesti tykkäämään juuri siitä, jostain toisesta henkilöstä, mutta määhän olen kyllä tosi iloinen siitä, että se ei kuitenkaan semmoset asiat päässy meidän työskentelyyn vaikuttamaan. Et aina kaikki teki työtä kaikkien kanssa ja hyvät niin.

Hm, no se on sitten taas enemmän ihmisten erinäköistä luonteista ja tavoista, millain me käsitellään asioita, että kyllähän siellä välillä kalahtaa yhteen. Ei millään tavalla ylitsepääsemättömästi, että itse määhän koen ainakin olevani hyvin kompromissikykyinen ihminen, ja siinä mielessä oon ehkä tavallaan joutunut siihen asemaan muutamaan otteeseen. Ei sillain, etten sais tuotua kuitenkaan omaa mielipidettäni, ette sillain vaan niinku. Mutta kyllä siellä on erilaisia persoonia ja ei kaikesta voi aina samaa mieltä olla. Mutta yleensä me ollaan pyritty ottamaan, kun me työskennellään enemmän semmonen objektiivisempi näkökulma kuin semmonen, että ruvettais semmosta henkilökohtaista mitään ristirekettä tekemään, minkään asian eteen. Ja kun me ollaan siitä pidetty kiinni, niin silloin hommat sujuu, niinku se pitää aina tutkimustyössä ollakin.

Tehtävien tekemistä näyttäisi leimanneen erityinen yhteisvastuullisuus. Kysyttäessä asioita, joihin opiskelijat olivat tyytyväisiä työskentelyssä, moni haastateltava nosti esille ryhmässä esiintyneen vastuullisuuden yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. Yhteisöllisyys näyttäytyi siten työskentelyssä erityisesti vastuunkantamisena, vaikka itse työskentelyprosessi ei välttämättä olisikaan ollut kovin yhteisöllistä.

No varmaan se, että ollaan saatu jokaiselle määriteltäviä aina joku vastuualue, että jokainen on sitten pitänyt sitten loppupeleissä huolta siitä omasta vastuualueestaan, että kyllä jokainen on niin kun tehnyt osuutensa, mutta se, että onko se ollu sitten niin kun ryhmätyöskentelyä niin se on kyllä todella iso kysymysmerkki, että varmaan se,

että kyllä jokainen on sitten niin kun viime metreille kantanu sen vastuun, mutta että ei sitä niin kun ryhmän toimimiseksi mun mielestä voi kutsua, että ei sitä ryhmässä oo tehty.

Ryhmä tukee myös ammatillisia sosiaalisia taitoja

Vaikka ryhmän työskentelyä kuvattiin hyvin asia- ja tehtäväkeskeiseksi, kotiryhmään liitettiin myös paljon sosiaalisia merkityksiä. Se nähtiin merkittävänä sosiaalisen tuen tarjoajana ja ryhmä oli monelle opiskelijalle ollut tukiverkko kuluneena lukuvuonna. He olivat kokeneet, että oman kotiryhmän jäseniin voi tukeutua ja näiltä voi hakea apua opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Lukuvuoden päättyessä kokemukset kotiryhmästä olivat siten varsin samankaltaisia kuin opintoja aloitettaessa: oman pienen ryhmän koettiin helpottavan opiskelua suuremmissa koko vuosikurssin ryhmässä.

Ehkä juuri se, että siinä tulee tutuksi, että pystyy tavallaan lukemaan ihmistä ja totta kai, yhteystiedothan siinä vaihdetaan hyvin aikaisessa vaiheessa, että sitten taas se, että on semmoinen tietynlainen verkosto, keneen turvautua myös muissakin opiskeluun liittyvissä aiheissa.

En tiijä, että on se pienempi niin kun ryhmä kun se koko luokka, että on siinä helpompi tehdä niin kun jotenkin niitä juttuja.

No, järjestelmänä tämä kotiryhmä on aika hyvä, että on tämmönen tukiverkko jokaiselle tai tämmönen niin ku oma porukka jokaiselle työporukka.

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyi myös ammatillisia ulottuvuuksia. Moni haastateltava mainitsi kotiryhmätyöskentelyn antaneen ammatillisia sosiaalisia valmiuksia ryhmässä toimimiseen sekä asennetta ja valmiuksia työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Kotiryhmää luonnehdittiin työskentelytiimiksi, jossa opitaan myös sosiaalisia taitoja, jotka ovat tärkeitä yhteisöpedagogille. Eräs opiskelija nimittikin ryhmäläisiään myönteisessä mielessä ”rutinoituneiksi työkavereiksi”. Kotiryhmässä työskennellään kuten työelämässä, vaikka joskus ryhmäläisten kesken tavataan vapaa-ajallakin ja joistakin ryhmäläisistä on tullut hyviä ystäviä myös opiskeluyhteisön ulkopuolella.

Sillon kun me toimitaan, tehdään näitä ryhmiä, niin sillon me ollaan kuitenkin se ryhmä eikä tekee, sillon me ollaan työskentelytiimi. Mutta vapaa-ajalla sillon me ollaan ystäviä ja tullaan tosi hyvin toimeen. Totta kai se voi edesauttaa asiaa, että meidän henkilökemiatkin pelaa yhteen. Mutta jos on kyse ihan pelkästään työskentelyryhmästä, onhan täällä ollu kaikenlaisia ryhmiä muutenkin täällä. No, tällä koululla ois muutenkin hyvä, että ihmisillä ois jonkinlainen sosiaalinen taito sopeutua vähän mihin tahansa tilanteeseen.

Musta se on just sitä, että ihmiset oppii tekemään muittenkin kanssa ja pystyy niin ku rakentamaan asennetta kuka tekee mitäkin ja yhdessä sopimaan niistä asioista ja se on siinä niin ku vuorovaikutusta ja muitten kanssa tekemistä. Ei niitten tarvi aina olla niitä parhaita kavereita, että onnistuu joku projektin tekeminen. Eihän sitä työelämäsäkään välttämättä hengaa niitten kanssa vapaa-ajalla.

Ryhmätyössä myös opitaan sietämään erilaisuutta, mitä pidettiin yhtenä yhteisöpedagogin työelämätaimana. Seuraavassa kuvauksessa tulee esille tietoinen omien sosiaalisten taitojen kehittäminen suurimpana oppimiskokemuksena:

No ainakin siis käytännön läheisesti nähny sitä, että niin kun erilaisten ihmisten niin kun tapoja käsitellä asioita. Se on varmaan semmoinen suurin opetus ja yrittäny niin kun tsempata itte, ettei oo heti niin kun puuttumassa kaikkii jos joku ei jotakin tee heti, niin yrittäny vähän hillitä itteensä, ettei niin kun heti olisi silleen, että no mitäs, mitäs, mikset oo käyny tai näin, että yrittää sitten antaa ehkä aikaa niin kun niille erilaisille ihmisille. Niin, niin se on varmaan ehkä se suurin mitä on oppinu. - - - No en mä nyt oikein muuta keksi nyt hyödyksi muuta kun sen, että niin kun ehkä se on sitten niin kun ihmisten lukutaitoo ja sitä, niin osata tulkita niitä erilaisia rooleja ryhmissä, että en mä oikein muuta sellasta niin kun vau-elämystä sieltä kyllä löyvä.

Työskentelyprosesseissa tehokasta työnjakoa

Työskentelyprosessit näyttivät jatkuneen hyvin samankaltaisina kuin ryhmätoiminnan käynnistyessä. Työnjako toteutti kaavaa, jossa tehtävä pilkotaan osiin ja kullekin jäsenelle annetaan oma vastuualue, jonka tämä toteuttaa itsenäisesti, minkä jälkeen ryhmä kokoontuu yhteen kokoamaan yksilöiden aikaansaannokset. Tämä varsin perinteinen ryhmätyöskentelykaava tulikin usein vastaukseksi ryhmien työskentelyprosesseista ky-
syttyessä:

*No eipä se hirveästi, että ensin kokoonnutaan kaikki ja katotaan että minkälaiset työnjaot annetaan ja näin edespäin, että saman kaavan mukaan aika paljon men-
nään.*

Miten me taidettiin jakaa nekin sillee, että jokainen ettii jotain tiettyä juttua ja sitten vaan koottiin yhteen ne tiedot.

Työskentelyssä painottui tehtävien suorittaminen. Vaikka kotiryhmät koettiin hyvin toimiviksi ja aikaansaaviksi, kritiikkiä kohdistettiin työskentelyn laatuun. Nopeutta ja tehokkuutta ei aina pidetty hyvänä asiana.

Ainakin me ollaan jotain tuolla yhdessä väännetty, yleensä tehdään se alkusuunnittelu sillain, että jokainen niinku hakee tietoa itsenäisesti, ja vielä jokainen tuo oman pakettinsa, niistä yhdistellään parhaat puolet ja jätetään pois niinku semmoset ehkä epäolennaisuudet ja sitten ne yhdistellään tuolla. Ja yleensä ne on, se prosessi kun ne muotoillaan tai kaikki yhdessä, on yleensä kaikista nopein ja tehokkain, mitä me ollaan tehty, niin siitä mä en tykkää.

Työnjakoon liittyvänä kriittisenä kysymyksenä haastateltavat nostivat esille sen, että toimiva työnjako oli varsin mekaanista, eikä antanut erityisen syvällisiä oppimiskokemuksia. Kehittämisehdotuksissa painoutuikin ryhmätyöskentelyn laatuun liittyvät asiat. Yhteistä keskustelua ja opittavien asioiden sisällöllistä työstämistä olisi toivottu työskentelyn lisää.

Olishan se nyt ollu mukavempi kun se ois tehty yhdessä niin siitä ois ollu vähän enemmän varmuuttakin ja se, että oppiiko niitä asioita nyt sitten silleen, että lukee siinä kun esitys menee niin sieltä powerpointista samalla, että jaha tommosta toi on kirjottanu, että eihän sitä oppimista tapahdu samalla lailla kun se, että sitä tehtäis siinä ryhmässä sitä työtä, että kyllähän sen oman asian aina oppii, mutta eipäs sitä sitten opi sitä muitten osuuksia siitä. - - me tehtiin periaatteessa siitä mistä aita on matalinta, että sitten ei niin kun ne, olis saanu varmaan ehkä parempaakin aikaseksi.

Se on ainakin mitä oon miettiny, että se on kiva kun kirjottaa noita oppimispäiväkirjoja, että niitä vois niin kun oikeestaan jakaa enemmän niin kun sen ryhmän kanssa, että se vois olla ihan semmoinen kiva, että tavallaan keskustella siitä, että mitä on kokenu oppineensa ja minkälaisia ajatuksia niin kun mistäkin tunnista on jääny ja muuta.

Roolit ja tehtävät vahvuuksien mukaan

Työnjakoa luonnehti se, että työskentelyssä hyödynnettiin kunkin ryhmäläisen yksilöllisiä vahvuuksia. Parhaimmillaan ryhmä hyödyntää jäsentensä erityisosaamista. Kaikkien ei tarvitse osata kaikkea ja jos oma osaaminen ja tiedot ovat heikompia, ryhmästä löytyy niitä, jotka voivat korvata tämän puutteen. Mielekkääksi oli koettu se, että vahvuuksien hyödyntäminen tapahtui luontevasti ilman erityisiä neuvotteluja ja ryhmässä oli mahdollista valikoida tehtäviä ja työskentelyrooleja omien taipumusten mukaisesti. Kotiryhmien työnjaon voi sanoa tukeneen ryhmäläisten luontaisia rooleja:

Ylipäättänsä tää mejän ryhmä oli jakautunu sillain niinku jokaisen omien erityisalojen, tommosien niinku tai erityisvahvuuksien mukaan. Eli siinä mä tykkään siitä, että jokainen osaa paikata, jos toisella on puuttuvat tiedot jostain tai semmoset vähän vajaammat tiedot.

No, nekin on aika pitkälle työnjaollisia, että kun siellä on ollut sellaisia ihmisiä jotka on aktiivisia ja kokeneita monella eri alalla, niin he ovat sitten monesti olleet tämmösiä niin kun joka paikan höylinä ja semmosina organisaattoreina. Ja sitten ne joilla on ollut vähemmän tätä kokemusta niin ovat sitten noh, tehneet miten ovat taitaneet ja aina on asiat toiminut, mutta tota, en mä oikein tiedä miten sen paremmin voisi kuvailla onko siellä semmosta muutosta tapahtunut. Mä vaan uskon, että tämä ryhmän yksilöt on vaan integroituneet paremmin yhteen, että ne toimii paremmin. Tai se ryhmä toimii ryhmänä paremmin.

Työnjakoa luonnehti myös vastavuoroisuus. Yksilönä ryhmässä voi luottaa siihen, että jos itse ei pysty työskentelemään tehokkaasti ja saamaan aikaan, muut ryhmäläiset tukevat avuksi ja tueksi.

Ja sitten jos tietysti tuntuu siltä, että motivoi vähemmän, niin kyllä siellä joku paikkaa. Mutta se on sitten se, että sitä odotetaan niinku samaa takasinkin. Ja kyllä se niin on toiminutkin, että jos jotakuta on jostain syystä napannut vähän vähemmän, niin sitä ollaan sitten yleensä paikkailtu, mutta saa sitten vastavuoroisesti paikkailla takas, ja se on toiminut ihan hyvin.

No on siitä niin kun paljon tukia ollut että kö on pystynyt silleen, että kö oli näitä jostain tehtäviä mitä piti tehdä yhesä niin pystyi sitten niin ku kysymään että mites, että ittelkein sai siitä apua ja sitten pystyi antaan ittekin niille muille apua siitä, että niin ku tehtävien teossa esimerkiksi.

Ryhmän roolituksien muotoutumisessa näkyi myös se, että jos opiskelija ei kokenut itse olevansa luonnostaan aktiivinen, ei hän välttämättä ollut sitä ryhmässäkään. Seuraavassa opiskelijan kokemukset kuvaavat sitä, kuinka hän ei koe tärkeäksi tuoda ryhmässä esille omia toiveitaan ja tavoitteitaan ja joustaa muiden toiveiden mukaisesti. Häntä myös hieman harmittaa hänelle tärkeiden näkökulmien käsittelemättä jääminen, mutta hän ei kuitenkaan ole ryhmässä toiminut toisin kuin itselle on luontevinta.

No varmaan on siinä vähän niin kun eri persoonallisuudet näkyy siinä että toiset on niin kun. Tarttuu heti että joo, että mä haluan tuon ja näin eespäin, että kyllä siinä on eroavaisuuksiakin että - - Itte oon sillee niin että yleensä aina niin kun että jos joku haluaa välttämättä jonkun niin ei se välttämättä oo mulle niin tärkeää, että sit sen ottaa jos ei oo itte välttämättä hirveen kiinnostunut jostakin muusta niin sit oottaa että muut on valinnu jotain muuta ja sit että - - No toisinaan on vähän harmittanut että ku ei oo päässyt niin hirveesti kuitenkaan semmoista niin kun oikein kaikkeen niin ku semmoisiin ydinkohtiin tarttumaan, että se on jäänyt ehkä vähän harmittaan.

Aktiivisuuden vaihtelusta huolimatta roolitus sinänsä oli koettu tasavertaisena. Vaikka ryhmässä olikin toimittu taipumusten mukaisten roolitusten mukaisesti, ne eivät olleet

erityisesti aiheuttaneet kitkaa tai toimimattomuutta ryhmissä. Johtajaroolin omaksuneiden toiminta oli sopinut ryhmien työskentelyyn ja työnjohdollisesti tätä oli myös pidetty hyvänä ryhmän työskentelyssä.

On siellä varmaan niin kun muutamat on niin kun enemmän semmosia johtajia jotka käskää silleen, että siitä tulee niin kun jotain siitä työskentelystä, että jos kaikki ois vaan omaa päättään pitäis niin ei siitä tulis yhtään mitään, että on siellä ehkä muutama ihminen, joka ottaa vähän semmosen johtajan roolin. Mutta ei sekään oo mitenkään päsmäröivä silleen, että se on aika tasavertasta kuitenkin.

Kotiryhmän muodostamisesta

Kevään haastatteluissa opiskelijoita pyydettiin myös pohtimaan kotiryhmien muodostamisperiaatteita. Heiltä kysyttiin mm. siitä, miten he lukuvuoden kokemuksen pohjalta muodostaisivat ryhmiä tai valitsisivat henkilöitä omaan kotiryhmäänsä. Myös ryhmän muodostamisen perusteissa näkyi kotiryhmätyöskentelyn tehtäväorientoituneisuus. Haastatteluissa tuli esille se, että ryhmän koostumuksen olisi tuettava ryhmän tavoitteita ja tehtävistä suoriutumista. Tästä näkökulmasta ryhmän toimivuus oli tärkeä peruste, mutta haastatteluissa tuotiin esille myös eettisiä näkökulmia, jotka ehkä kertovat myös yhteisöpedagogien opiskelukulttuurista.

Periaatetta ryhmän koostumuksen tehtäväkeskeisyydestä perusteltiin ryhmän tavoitteilla. Koska ryhmän tavoitteena on saada opiskelutehtävät valmiiksi, työskentelyn toimivuutta pidettiin tärkeänä kriteerinä. Haastatteluissa myös asetettiin työ ja vapaa-aika vastakkain ja luokiteltiin kotiryhmä ennen kaikkea työskentelyryhmäksi. Seuraavassa yksi haastateltavista pohtii oman ryhmänsä toimivuutta ja sitä, miten valitsisi ryhmäläiset, jos voisi vapaasti valita oman ryhmänsä:

No sehän opettaa niin kun toimiin erilaisten ihmisten kaa ainakin, että jos ei muuta, että ei kai sitä nyt niin kun hirveen huonomminkaan ois voinut jakaa että. Ainakin toisaalta se, että niin kun ei oo aivan niin ku paras kaverikaan siinä niin samassa ryhmässä niin tuota auttaa sitä just että niin ku ei vaan oo se hauskan pito, että siinä on sitä työn tekoakin - - Aika hankalaa, en tiää. Kyllä varmaan siinä samassa pysyis että - - on se ihan toimiva ollut että niin.

Myös muilla haastatelluilla korostui kotiryhmän koostumus tehtävästä suoriutumisen näkökulmasta. Ryhmävalintojen ensisijaiseksi kriteeriksi asetettiin ryhmäläisten tuoma panos tehtävistä suoriutumiseen. Seuraavassa eräs haastateltava hieman naureskellen toteaa valitsevansa luokan "fiksiimmat tyypit", jotta itse pääsisi helpommalla, mutta vakavoituu sitten ja tuo esille sen, kuinka ryhmän muut jäsenet hyötyvät toisten osaaamisesta.

Ottaisin varmaan ne fiksuimmat tyypit mejän luokalta - - No sitten ei ehkä ite tarttis tehdä niin paljon työtä, tai no ei, tasavertastahan sen pitää olla, mutta silleen, että asiat hoituu niin kun helpommin ja paremmin, että itekin hyötyy siitä jos on fiksuja ihmisiä ympärillä.

Ryhmän toimivuus kytkeytyy myös omaan osallistumiseen seuraavassa vastauksessa ryhmäläisten valinnasta. Näkemyksessä tulee esille toiminnan vastavuoroisuus; toisaalta kyse on siitä, miten ryhmäläiset toimivat keskenään, mutta myös siitä, miten itse toimii ryhmässä ja miten pystyy hyödyntämään ja toteuttamaan omaa osaamistaan.

Luonnollisesti varmaan joittenkin ihan sosiaalisten suhteitten perusteella plus sitten se, että tiedänpö mä, että onko tämä, millainen tämä, nämä henkilöt sitten on, että onko niistä mihinkään. Tai onko minusta itsestäni mihinkään näitten ihmisten kanssa ja sillä tavalla.

Oikeudenmukaisuus eettisenä periaateena näyttäytyi yhtenä näkökulmana ryhmien muodostamisen perusteissa. Yhteisöpedagogiopiskelijat toivat esille sen, että ryhmien muodostamisessa olisi huomioitava tasapuolisuus siten, että kaikki tulevat valituksi ryhmään samalla tavalla. Seuraavassa haastateltava vastaa haastattelijan tarkentavaan kysymykseen kertomastaan näkemyksestä, että ei ottaisi ryhmään parhaita ystäviään:

En, koska mun mielestä se on väärä tapa valita ryhmä, ei se oo mun mielestä oikein niin kun oikee tapa. Ja sitten se, että jos niin kun on kolkythenkinen ryhmä mikä jaetaan niin kun pienryhmiksi niin se, että jos sieltä niin kun kärpän lailla jotkut valitsee toisensa, että me ollaan, me ollaan ryhmä, niin sitten sinne jää aina kuitenkin joitakin sinne ulkopuolelle, vähän niin kun ala-asteella, että valitaan joukkueeseen pelaajat ja aina siellä on joku viimesenä. Niin, ettei tulisi sitten sitä, että mun mielestä parempi vaihtoehto on, että ne niin kun sitten tulee ihan randomilla, ettei niihin pysty niin kun ite vaikuttamaan.

Kotiryhmä hops-ohjauksen tukena

Kotiryhmäkokeilussa toteutettiin myös ryhmähopsausta henkilökohtaisen hops-ohjauksen lisäksi. Kotiryhmissä toteutettua hopsausta ei kuitenkaan koettu niin onnistuneeksi kuin opiskelutehtävien tekemistä ja opintosuorituksia. Monet haastateltavat asettivat henkilökohtaisen hops-ohjauksen heille mieluisimmaksi vaihtoehdoksi kotiryhmässä tapahtuvan ryhmähopsauksen sijaan. Yksilöhopsauksen koettiin olevan henkilökohtaisempaa eikä ryhmähopsauksen koettu läheskään aina avaavan uusia näkökulmia. Myös yksilöllistyvät opintopolut näyttäisivät liittyvän henkilökohtaisen ohjauksen suosimiseen, kuten seuraavassa kokemuksessa:

No kyllä mä sanon, että ehkä niin kun parhain hyöty kuitenkin on tullu mulle ainakin henkilökohtaisesti siitä yksilöohjauksesta. Joo, no en mä nyt oikein oo saanu mitään niin kun suuremmin irti ehkä niistä isommista ohjauksista, että kyllähän sillon aluksi totta kai kun sillon kun alotettiin opiskelu, niin se oli hyvä kun se oli koko ryhmälle, eihän siinä ois ollu mitään järkee, että jokaiselle yksitellen kerrotaan ne perusasiat, mutta, no eihän meillä enää oo ollukaan semmosia jättikokosia ryhmähopsauksia. Mutta suurin painoarvo mulla on ainakin siinä henkilökohtasessa ja varsinkin niin kun se, että kun mä en suorita tätä koulua normaikaataululla, vaan että mä teen ihan eri systeemeillä kun suurin osa meidän luokasta, niin ehkä se henkilökohtaisuus saa sen vuoksi niin suuren painoarvon.

Toisaalta ryhmähopsauksessakin nähtiin etuja. Hyötyinä nähtiin ryhmässä esille tulevien vaihtoehtojen runsaus ja yleisten kaikille yhteisten asioiden käsitteleminen.

Ryhmähopsauksessa mulle tuli aika pitkälti mieleen, mitä mä kakkosvuonna voisin tehdä. Nyt ne on vaan laittamatta vaille tonne valmis se mun suunnitelmani. - - No sanotaan, että ryhmähopsaus, ryhmähopsaukset, ne on mulle lähinnä, että sama se, onko ne ryhmä- vai yksilöhopsauksia. Paitti että yksilöhopsauksessa käydään vähän henkilökohtaisemmin läpi, ryhmähopsaus näyttää vaan, mitä mahdollisia vaihtoehtoja on. Yksilöhopsaus on ehkä enemmän sitä sitten, kun on jonkinlainen varmuus siitä, mitä ehkä vois ottaa.

No siinä oli, tai kun oli se ryhmähopsauskin, tai se kotiryhmähopsauskin, niin se oli ehkä huono silleen, kun osa lähti just sinne ulkomaille ja on tosi erilaiset ne opiskelupolut kuitenkin, mutta kyllä se niin kun selkeytti kuitenkin sitä rakennetta.

Lopuksi

HUMAKin yhteisöpedagogikoulutuksen kotiryhmätoiminnan kokemuksista voidaan tehdä muutamia johtopäätöksiä opiskelujen alkuvaiheen sosiaalistumisen ja integraation tukemiseen. Ensimmäisenä opiskeluvuonna kotiryhmille annetut tehtävät kohdistuivat pitkälti opiskeltaviin sisältöihin ja kurssien opintosuorituksiin. Ei siis ole yllättävää, että ryhmät työskentelivät hyvin tehtäväkeskeisesti. Ryhmätoiminnan fokus oli asiakeskeistä opiskelutehtävien suorittamista. Näiden opiskelutehtävien lomassa kotiryhmät näyttäisivät tarjoavan sopivan pienen ryhmän sosiaaliseen kiinnittymiseen. Vaikka ryhmien työskentely keskittyisi opintotehtävien suorittamiseen, ensimmäisen opintovuoden päättyessä niiden on koettu tarjoavan myös sosiaalista tukea ja turvallisuutta laajemmassa opiskeluyhteisössä. Opiskelijoiden kokemukset tukevat aiempien tutkimusten havaintoja vertaistuen myönteisistä vaikutuksista opiskelussa. Wilcox kollegoineen (2005) toteaa, että oman vuosikurssin opiskelijoilta saatu tuki on erityistä verrattuna muilta ystäviltä ja perheeltä saatuuun tukeen. Opiskelukavereiden antama tuki hyödyntää opiskeluprosesseja, mikä näkyi myös HUMAKin kotiryhmien kokemuksissa.

Ryhmätyöskentelyssä kriittiseksi kysymykseksi voidaan nostaa työskentelyprosessin laatu. Ryhmissä toteutettiin varsin perinteistä mekaanisen työnjaon ja yksilöiden itsenäisesti työstämien osasten yhteenkoontia. Työskentelyssä korostui tuotos ja suorittaminen, minkä etuna voi nähdä opintosuoritusten karttumisen ja opintojen edistymisen. Oppimisprosessin laatua voisi kuitenkin parantaa ryhmätyöskentelyprosessia kehittämällä. Ryhmät eivät juurikaan reflektoineet omaa työskentelyään tai oppimisprosessiaan, mihin voisi kiinnittää huomiota työskentelymallin kehittämisessä. Myös Soini, Koivula, Ropponen ja Tensing (1998) toteavat, että ilman ohjaajaa työskenteleville opiskelijaryhmille voi olla haasteellista suunnitella ja jäsentää omaa toimintaansa sekä työskentelyprosessia. Toisaalta Bonnano, Jones ja English (2006) havaitsivat kokeilussaan, että tietoisuus ryhmäprosesseista vahvisti tyytyväisyyttä ryhmän työskentelyyn.

Mekaanisesta työnjaon mallistaan huolimatta kotiryhmissä opittiin merkityksellisiä työelämätaitoja, erityisesti vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Ryhmätoiminnan sosiaalisia prosesseja ei pidetty ongelmallisina vaan ryhmän toimintaa kuvattiin joustavaksi ja jäseniä kyvykkäiksi toimimaan mahdollisia ongelmia välttämällä. Ryhmän jäsenyyttä luonnehti myös vastuullisuus ja vastavuoroisuus oman ryhmän tavoitteen saavuttamisesta ja muita ryhmäläisiä kohtaan. Voidaan kysyä, kiinnittävätkö juuri yhteisöpedagogiopiskelijat erityistä huomiota tällaisiin työskentelyssä kehittyviin sosiaalisiin taitoihin vai tukisiko työskentely alasta riippumatta tietoista sosiaalisten taitojen reflektointia.

Toisaalta sosiaalisten taitojen oppimisen näkökulmasta on kiintoisaa, että ryhmässä omakuttiin luontevasti taipumusten mukaisia sosiaalisia rooleja eikä niissä voida sanoa tapahtuneen merkittäviä muutoksia ryhmätyöskentelyn aikana. Vaikka ryhmä mikrotaimalla aktivoi ja tukee osallisuutta, jo ennestään aktiivisimmat toimivat edelleen aktiivisimmissa rooleissa. Sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemiseksi voitaisiin erilaisilla tehtävännannoilla vaikuttaa myös ryhmien roolituksiin ja pyrkiä muuttamaan luontaisesti syntyviä roolituksia. Kotiryhmistä saatujen kokemusten perusteella niissä näyttäisi olevan potentiaalia toimia turvallisena paikkana aktiivisuuden ja osallistumisen tietoiselle kehittämiselle.

Lähteet

- Bonnano, H., Jones, J. & English, L. 2006. Improving group satisfaction: making groups work in a first-year undergraduate course. *Teaching in Higher Education* 3 (3), 365-382.
- Soini, H., Koivula, S., Ropponen, S. & Tensing, M. 1998. Peer collaboration in higher education – Peer consultation as a method for promoting students' self-regulation and small group learning. Teoksessa S. Järvelä & E. Kunelius (toim.) *Dimensions to learning processes in different learning environments*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 1. Ladattu 14.6.2011 <URL: <http://herkules oulu.fi/isbn9514248104/isbn9514248104.pdf>>
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gaud, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707-722.

Liite 1

Haastatteluteemat

Alkuhaastattelu (Syksy 2009)

Alkuvaiheen opiskelutunnelmat

Kotiryhmätöiminta

- tunnelmat ensimmäisestä tehtävästä
- ryhmän toimivuus
- haasteelliset asiat
- oma toiminta
- muut yhmän kanssa toimiminen
- ryhmässä käyty keskustelut
- ryhmästä saatu hyöty
- odotukset ryhmälle

Elämäntilanne ja sosiaalisen tuen tarpeet

- opiskeluun vaikuttavat asiat
- haasteelliset asiat opiskelun näkökulmasta
- tuen tarve opiskelussa
- tuen lähteet opiskeluaikana
- motivaatio

Opiskeluun liittyvät valinnat

- tuntemukset alasta tällä hetkellä
- alalle hakeutuminen
- suunnitelmat valinnaisten opintojen suhteen
- alaan liittyvät keskustelut opiskelukavereiden kanssa

Loppuyhteenveto

- asiat, joita haastateltava haluaisi nostaa esille edellisten lisäksi

Loppuhaastattelu (Kevät 2010)

Opintojen sujuminen kuluneen vuoden aikana

- yleisarvio opintojen sujuvuudesta
- merkitykselliset asiat kuluneena vuonna
- haasteet ja ilon aiheet

Kotiryhmätöiminta

- toiminnan sujuvuus
- kokemukset tehtävistä ja niiden tekemisestä
- toimineet asiat
- mahdolliset ongelmat
- ongelmien ratkaiseminen
- ryhmän muutos ja kehitys

Opiskeluajan muut ryhmät

- muut itselle tärkeät ryhmät
- näiden ryhmien toiminta ja suhteutuminen kotiryhmään

Hops-ohjaus

- Hopsin tekemisen sujuvuus
- tyytyväisyys hops-ohjaukseen
- yksilö/kotiryhmä/ryhmähopsauksen toimivuus omalla kohdalla

Opiskeluun sitoutuminen/kiinnittyminen

- yleiset tunnelmat opiskelusta
- jatkosuunnitelmat
- näkemys yhteisöpedagogin ammatista ensimmäisen opintovuoden jälkeen
- alaa koskevat näkemykset ja mahdollinen muutos
- Humakia koskevat näkemykset ja mahdollinen muutos



**Valmistumisen
tukemista
ryhmäohjauksella**

Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita

Leena Penttinen & Elina Plihtari

Opiskeluyhteisöön sosiaalistumista ja integroitumista on pidetty keskeisenä tekijänä mielekkään opintopolun rakentumisessa ja opintojen keskeytymisen ehkäisemisessä (Tinto 1988; Pascarella, Duby & Iverson 1983; Lähteenoja 2010). Sosiaalista tukea ja ohjausta tarjotaan erityisesti opintojen alkuvaiheessa, opintojen edetessä ohjaus vähenee ja opintojen keskivaihetta on pidetty ohjauksen katvealueena, jolloin opiskelija jää helposti yksin ongelmineen (Moitus ym. 2001). Vaikka opintojen päätösvaiheessa tarjotaan jälleen erityisesti opinnäytteeseen ohjausta, Liimataisen ym. (2010) selvityksessä opintojen viivästyemisestä erityisesti yliopisto-opiskelijat kokivat etteivät he saa ohjausta opintojen eteenpäin saattamiseen. Opintojen pitkittymisen ja ohjauksen suhde näyttäytyykin varsin moniulotteisena kysymyksenä (Vuorinen ym. 2005). Pajala ja Lempinen (2001, 5) toteavat pitkittyvien opiskeluaikojen olleen koulutuspoliittinen ongelma jo vuosikymmeniä. Viime aikoina yhtenä ratkaisuna valmistumisen tukemiseen on esitetty myös ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä vahvistavia toimintamalleja (OPM 2010). Tässä artikkelissa pureudutaan opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden kokemuksiin ohjatuista vertaisryhmistä, joilla on pyritty tukemaan opintojen etenemistä sekä keskeneräisten opinnäytteiden loppuunsaattamista.

Tässä artikkelissa jäsenämme ohjattua vertaisryhmää opiskelijoiden kokemusten kautta. Artikkelia varten on haastateltu opiskelijoita, jotka ovat osallistuneet "Valmis tutkinto työelämävalttiina" (VALTTI) -projektissa ja "Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella"-hankkeen valmistumisen tukemisen (VATU) osaprojektissa pilotoituihin ohjattuihin vertaisryhmiin. Artikkelissa tarkastelemme vertaisryhmien merkitystä yksittäiselle opiskelijalle ja pohdimme sitä, millaista tukea ryhmä tarjoaa opintojen ja opinnäytteen loppuun saattamiseen. Opiskelijoiden kokemusten avulla jäsenämme ryhmäohjausta pedagogisesta näkökulmasta ja pohdimme, mikä siinä on keskeistä vertaistuen vahvistamisen näkökulmasta sekä arvioimme opiskelijoiden kokemuksia oh-

jaajan toiminnasta. Artikkelin lopussa nostamme esille ryhmäohjauksen pedagogiikan kannalta merkityksellisiä kysymyksiä myös ryhmäohjauksirajallisuuden pohjalta.

Artikkelia varten haastatellut opiskelijat ovat osallistuneet hyvin erimuotoista ryhmäohjausta sisältäneisiin pilotteihin. Piloteissa kokeiluja ryhmäohjaukselle ja menetelmiä kuvataan myös toisaalla tässä teoksessa Kaisa Karhun ja Päivi Saaren, Johanna Aleniuksen ja Taija Myyrin sekä Mari Trinidadin ja Vojna Tapolan artikkeleissa. Myös Auli Dahlström ja Leena Valkonen valottavat artikkelissaan ryhmäohjauksokkeilujen taustoja ja periaatteita. Vaikka ryhmien koostumukset ja pedagogiset ratkaisut ovat vaihdelleet, niitä yhdistävänä piirteenä voidaan pitää tavoitetta hyödyntää vertaisryhmää yksittäisen opiskelijan opintopolun tukemisessa. Haastatteluihin osallistui 18 opiskelijaa, joista 12 oli osallistunut VALTTI-hankkeen uraryhmiin ammattikorkeakoulussa ja neljä VATU-ryhmiin yliopistossa (Haastatteluteemat liitteenä 1). Lisäksi hyödynnämme haastattelujen pohjalta Vatu-ryhmäläisille keväällä 2011 tehtyä Internet-kyselyä, johon vastasi 34 opiskelijaa. Artikkelissa emme erittele ryhmien erityispiirteitä vaan pyrimme luomaan kuvaa vertaisuuden kokemuksen rakentumisesta sekä sitä vahvistavasta pedagogiikasta. Emme myöskään pohdi ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen eroja vaan haluamme enemmänkin kiinnittää huomiota korkeakouluopiskelijoiden kokemusten samankaltaisuuksiin. Artikkelin kokonaiskuva on siten eräänlaista ideaalittomuutta ryhmäohjauksen mahdollisuuksista korkeakouluopiskelijoiden opintopolun ja valmistumisen tukemisessa. Opiskelijoiden oma ääni tulee esille haastattelulainauksissa, joista on muutettu nimet sekä muut tunnistettavat tiedot.

Ryhmään hakeutumisesta ja odotuksista

Kaikki kokeilussa toteutetut ryhmät muodostettiin vapaaehtoisuuden periaatteella. Ryhmiin hakeuduttiin hyvin yksilöllisistä lähtökohdista etsimään ratkaisuja omiin opiskeluongelmiin tai viivästyneen opinnäytteen valmiiksi saattamiseen. Seuraavat lainaukset kertovat siitä, kuinka opintojen ja opinnäytteen viivästyminen ongelmien kanssa oli saatettu kamppailla yksin varsin pitkän aikaa. Ryhmään osallistumista on voinut edeltää pitkäaikaisia ahdistuksen tunteita ja kokemuksia siitä, että oma tilanne on poikkeuksellinen ja hyvin yksinäinen.

Mulla oli tota no totta kai että mä edes vähä etenen. Omat henkilökohtaiset tota tavoitteet, et mä vähän pääsisin niinkun eteenpäin siinä mun gradussa. Ja tuota sit et mä voisin kans jakaa sitä omaa no ei välttämättä pahoinvointia, mutta semmosta niinkun turhautumista. (Noora, yo)

Se et mulla on huono omatunto ollu kaikki nämä vuodet siitä, että ne opinnot roikkuu. (Anniina, yo)

No kyllä mua ehkä niin kun jotenkin vähän jännitti se tilanne, että kun ei yhtään tienny, että minkälaisia ihmisiä siellä on ja minkälaisista tilanteista ne tulee ja ehkä niin kun itellänikin oli sit siinä silloin niin kun se ahistuksen olo niin vahva, että jotenkin, ehkä mä mietin sitä, että no mitäköhän tästä nyt tulee, että mitä tämmöseltä ryhmältä nyt voi saada. (Liisa, yo)

Opiskelijat odottivat saavansa ryhmältä kannustusta, kokemusten jakamista, opintojen aktivoitumista, motivaatiota sekä uskon vahvistusta valmistumiseen. Vertaistuen avulla ajateltiin saatavan tukea samojen ongelmien kanssa kamppailevilta opiskelijoilta. Osa haastatelluista ei eritellyt odotuksiaan kovin konkreettisesti, vaan odotukset kohdistuivat yleiseen motivointiin ja innostamiseen.

No ihan tota sitä varten, että mää aattelin, että nyt ois oiva tilaisuus saada se oikeesti. Koska mää en vaan jaksanu enään siirtää ja siirtää sitä. Et mulla oli hirveen suuri kynnys alottaa kirjoittaan. Mää ajattelin semmonen niinkun vertaistuki vois olla niinkun vähän innottajana. (Noora, yo)

Mää odotin sitä tsemppihenkeä ja sitä semmosta yhdessä tsemppaamista. (Anniina, yo)

Osa kohdisti odotuksia konkreettisemmin opintojen edistämiseen liittyviin asioihin, kuten opintojen suunnitteluun tai opinnäytteen kielenhuoltoon liittyviin kysymyksiin.

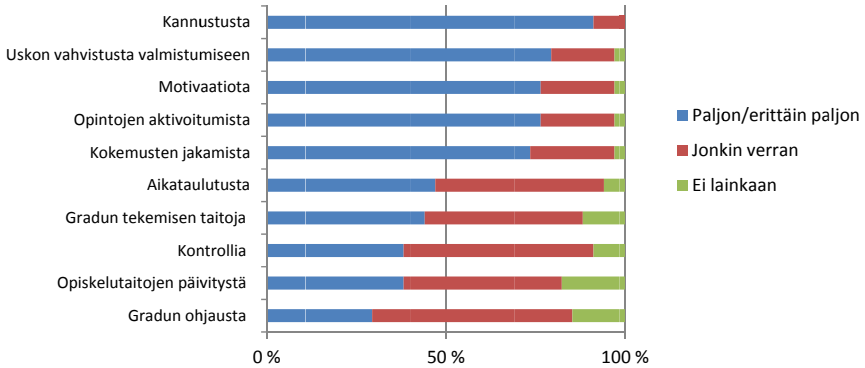
Mä hakeuduin opiskelu-uraryhmään sen takia, että musta tuntu, että mä tarvitsen jotain niinku apua näissä opiskeluitten suunnittelussa ja muussa semmosessa, ja se nyt olikin siinä sitten tarjolla. (Pasi, amk)

No meillä oli sähköpostiin tuli viesti, että tämmönen on tarjolla ja sitte ku mullahan ei enää ollu koulua yhtään, että ainoastaan sitte oli nuo koti ja harrastukset ja mitä nyt pikkusen työtä teki siinä. Niin aattelin vaan, että olishan se nyt mukava käydä ihmisten ilmoilla välillä. (naurahdus) Saamassa vähän tukea esimerkiksi nyt noihin äidinkieliasioihin, kun ne oli vähän vaivas ja sitten tota ihan tämmöstä tota jotaki kontaktia koulun suuntaan, niin se oli niinkun mulle se asia. (Tuomas, amk)

No kai se oli toive siitä valmistumisesta, että niinkö vähä sais liikkeelle tätä prosessia. Tai siis työtä eteenpäin. Tai siinä vaiheessa ees alotettua. Että jos sais niinku opastusta ja neuvoa. (Milla, amk)

Ryhmät ovat vastanneet opiskelijoiden kokemukseen yksinäisestä kamppailusta opiskeluongelmien parissa. Haastattelussa esille tulleita odotuksia mitattiin valmistumisen tukemisen ryhmille suunnatussa kyselyssä (kuvio 1). Kyselyn tulokset vahvistavat haastattelusta saatua kuvaa ryhmään kohdistuvista odotuksista. Eniten ryhmältä oli odotet-

tu kannustusta, uskon vahvistusta ja motivaatiota, jotka kaikki liittyvät enemmän opin-
näytteeseen liittyvään prosessiin kuin tutkimusmenetelmällisiin tai teoreettisiin tietoihin
ja taitoihin. Odotusten kirjo kertoo siitä, että opiskelujen päätösvaiheessa ja opinnäy-
teprosessin aikana näyttäisi olevan tarvetta sosiaaliselle tuelle ja kannustukselle sekä
paikalle, jossa voidaan keskustella kokonaisvaltaisesti opiskeluun liittyvistä kysymyksistä
ja kokemuksista.



Kuvio 1. Mitä valmistumisen tukemisen ryhmään osallistuneet odottivat saavansa ryhmältä?

Kokemukset vertaisryhmästä

Haastateltujen opiskelijoiden ryhmäkokemukset olivat poikkeuksetta hyvin myönteisiä ja kertovat jotain siitä, mistä myönteiset vertaisuuden kokemukset syntyvät. Lisäksi kyselyn avovastauksien avulla tavoitettiin vertaiskokemuksen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Vertaisryhmä "normalisoi" yksilöllisiä kokemuksia

Haastatteluissa päälimmäiseksi teemaksi nousi erityinen kokemuksellinen vertaisuus. Kun opiskelijoilta kysyttiin, mikä oli merkittävin kokemus ryhmässä, useimmat haastateltavat toivat esille kokemuksen samankaltaisen tilanteen jakamisesta muiden ryhmäläisten kanssa.

No minusta se oli lohduttavaa, että on muitaki epätoivosii (nauraa). Ku joskus tuntu, että sitä niin itekseen vaan mieltii niitä, että kellään muulla ei oo samanlainen tilanne, vaikka oikeasti onkin. - - Niin sitten tulee semmonen olo, että jos sie kerrot sille ihmiselle siitä omasta tilanteesta, niin se ymmärtääki siitä jotakin. (Mari, amk)

Ryhmäkokemus näyttäisi ikään kuin "normalisoivan" kokemusta opintojen viivästyimisestä. Ryhmässä "monilla on samantyyppisiä pulmia ja haasteita kuin minulla". Johanna kiteyttää monen opiskelijan havainnon siitä, että ei tarvitse olla mitenkään erityisen epäonnistunut, jos opinnot ovat viivästyneet:

Sitte niinku tajus, että no ei mulla nyt loppupeleissä niin huonosti oo tai siis silleen, että ihan normiopiskelijoilla on ihan samanlaisia ongelmia. (Johanna, amk)

Opinnäytteen viivästyminen voi vahvasti leimata yksilöä suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Ryhmään osallistuneet kertoivat kokeneensa yksinäisyyttä ja poikkeavuutta opiskeluun liittyvien ongelmiansa kanssa. Tunteet ohittavat usein rationaalisen päättelyn; vaikka opiskelija tietää viivästyminen koskettavan useita muitakin, omakohtaisena kokemuksena se tuntuu hyvin yksilölliseltä ongelmalta.

Kyllä sillä on aika iso merkitys, et se, mä jotenkin itse ajattelen niin ja varmasti moni muukin ajattelee siis siinä tilanteessa, että kun sitä yksin siellä vääntää, niin nimenomaan sitä, että mä oon just se ainoa ihminen maailmassa joka, vaikka sen tietää, siis kaikkihan me tiedetään, että tota kyllä noita viivästyneen gradun vääntäjiä tuolla on pilvin pimein, mutta kyllä se kuitenkin aina niin kun jotenkin kun se on jotenkin niin semmosta yksinäistä puurtamista sitten helposti ja, niin yksistään se, että näkee, et okei, niitä on muita samanlaisia. On sillä merkitystä, ei siitä niin kun mihinkään pääse, että se on ihan. Ja sit se ihan semmonen konkreettinen hyöty siitä, että joku niitä tekstejä kattoo ja silleen tulee niitä ideoita ja näin, niin et toi varmasti, antaahan toi hirveen monenlaisia asioita mitä tässäkin nyt on tullu ilmi, et tota. (Tommi, yo)

Se (vertaistuki) on ehkä just se muitten läsnäolo. Muiden ihmisten läsnäolo. Ja tota sitte sen ohjaajan läsnäolo ja (tauko) ja tuota ja sitten tosiaanki se, että ei koe olevansa yksin tän tota tän asian kanssa. (Noora, yo)

Vertaisryhmä näyttäisi myös auttavan opinnäytetyön työmäärän suhteellistamisessa. Ryhmä antaa mittasuhteita omaan tilanteeseen. Häpeä valmistumattomuudesta ja opintojen viivästyimisestä sekä tunne, että olen ainoa lajissani, voi vaihtua oivallukseen, ettei olekaan yksin tämänkaltaisessa tilanteessa. Esimerkiksi valmistumisen tukemisen ryhmissä toisten gradutekstien lukeminen oli antanut suhteellisuudentajua ja auttanut ymmärtämään, että on monta tapaa päästä riittävän hyvään lopputulokseen. Opiskelija uraryhmät olivat nostaneet esille opintojen viivästyymiseen liittyvän hyvin vaihtelevia elämäntilanteita ja auttaneet yksilöä näkemään omien opintojen viivästyymisen normaaliuden. Moni oli kokenut oivalluksena sen, että ryhmässä on paljon "tavallisia opiskelijoita", joiden elämäkokonaisuudessa opinnot ovat viivästyneet erilaisista syistä. Ryhmä voi olla opiskelijalle tärkeä hyväksytyksi tulemisen paikka, jossa opintojen viivästyminen ei ole leimaavaa ja lamaannuttavaa. Johannan pohdinnat seuraavassa kuvaavat sitä, kuinka ryhmässä kokemus omasta voimattomuudesta voi kääntyä jopa "voittajafililikseksi".

Ehkä tietyllä tavalla sitte rupes pelkään sitä opinnäytetyötä ajatteli, että se on kauheen vaativa tai semmonen, niin just että ei oo sen ajatuksen kans yksin. Se oli sellainen niinku onnellinen tunne, kun tajus konkreettisesti, että se ei oo kuitenkaan mikään kauheen iso asia. - - siinä mielessä hyvät (tunnelmat), että ku mie oon tossa opintoja lopettelemassa, niin on semmonen voittajafilis. (Johanna, amk)

Ryhmässä “joku on kiinnostunut”

Ryhmä koettiin voimavaraistavaksi paikaksi, jossa yksilöstä ollaan kiinnostuneita ja joka on luonut uskoa omaan osaamiseen ja pystymiseen. Haastateltavat puhuivat siitä, kuinka ryhmässä heitä kuunnellaan ja he voivat puhua hyvin monenlaisista asioista. Useissa haastatteluihinsa toistui toteamus “joku on kiinnostunut”. Se kertoo siitä, että opiskelijalle on tärkeää, että edes joku on kiinnostunut hänen tekemisistään. Voidaan myös kysyä, kuinka paljon opiskelijoilla ylipäätään on kokemuksia siitä, että joku olisi kiinnostunut heidän opiskeluistaan.

No se on just sitä että ei olla yksin sen gradun kanssa. Ja se että joku on kiinnostunu siitä, mitä mä teen. Se on ihanaa, että joku jaksaa kuunnella ja kysyä. Ja sit on ihan hirveen mielenkiintosta seurata muitten etenemistä ihan hirveen antosaa ja kiinnostavaa ja sillain semmosta tsemppihenkee ja sellasta, että vitsit kyllä niinkun säkin pystyt ja kyllä mäkin pystyn ja semmosta. (Anniina, yo)

On kuitenkin aina ollu mukava mennä sinne ja sit saanu taas uutta voimaa ja näin - - - no tota ehkä vaan niin kun yleisesti semmonen olo mikä sieltä yleensä tulee, että kun pääsee purkamaan omat turhautumat ja niin kun, että oikeesti joku jaksaa kuunnella ja muut on samassa tilanteessa enemmän tai vähemmän. Ei oo mitään semmosta yksittäistä, mutta jotenkin sinne on kuitenkin aina niin mukava mennä ja sieltä saa sit multa tukea ja ymmärrystä, niin semmonen on tarkeeta. (Liisa, yo)

Opiskelijoiden kokemus koulutusorganisaation kiinnostumattomuudesta on liitetty aiemminkin opiskelujen viivästymiseen liittyväksi tekijäksi. Suomisen (2002) ammattikorkeakouluopiskelijoihin kohdistuneessa kyselyssä tuotiin esille toiveita oppilaitoksen osoittamasta kiinnostuksesta opiskelijoitaan kohtaan. Ohjattu vertaisryhmä näyttäisi onnistuvan tällaisen kokemuksen tuottamisessa.

Ryhmä aktivoi ja rytmittää opiskelua

Monella haastateltavalla opinnoista puuttui ainoastaan opinnäyte, mikä osaltaan selitti myös sitä, että he olivat irtautuneet opiskeluyhteisöstä ja -rutiinista. Tällaisille opiskelijoille, joilla ei ole muita kursseja tai opintojaksoja, ryhmä tarjosi opiskelua rytmittävän ja aikatauluttavan paikan. Se, että ryhmätapaamisiin oli tuotettava jotain tekstiä edisti omalta osaltaan gradua, vaikka edes vähän.

No se on ihan selkeesti se, että mulla on pysynyt kokoajan vireillä se mun gradu määhän oon kokoajan tehnyt sitä määhän oon luku ja kirjottanu ja piirrelly kaiken maailman kuvioita kokoajan, mikä ois jäänyt ehdottomasti ois jäänyt tossa marras-joulukuussa olis varmaan jäänyt, koska silloin tuntui, että on tosi hirveesti kaikkee, eikä jaksa mitään ja niin edelleen, niin se ois kyllä siinä vaiheessa se olis hautautunu kyllä. - - - kun täällä pitää käydä aina selvittämässä, että mitä on tehnyt tai ei oo tehnyt, niin tota se pysyy kokoajan vireillä. (Anniina, yo)

No ehkä se just, että tota et ne et on sitä niinkun vertaistukea ja sit se et tota et kokoonnutaan ylipäätään kokoonnutaan. Et on se semmoinen tietty rytmi. Et se niinkun vähän patistaa oli se sitte niinkun öö edellisiltana rupee kirjottaa jotain, mutta ainakin on vähän edistynyt. Ja et ei oo mitään paineita myöskään tulla sinne kokouksiin. (Noora, yo)

Vaikka opiskelijat edistäisivät omaa opiskeluaan hyvinkin itsenäisesti ryhmän tapaamisten välillä, ryhmä antaa tunteen yhdessä tekemisestä ja tätä kautta tukee opintojen aktivoitumista.

No, semmoinen yhteistyö niinku, että porukalla sai enemmän aikaa kuin yksin. (Ville, amk)

Ja sit on ehkä jonkin verran lisääntynyt tuo aktiivinen ote opiskeluihin. (Arttu, amk)

Vertaistuki näyttäytyy myös tietyllä tavalla yhteisvastuullisuutena. Ryhmän voi ajatella vahvistavan tuntemusta siitä, että opiskelija on vastuussa tekemisistään ryhmälle ja sitä kautta hän ottaa vastuuta myös muista. Jollekin se oli myös sitä, että tulee paikalle muiden vuoksi silloinkin kun ei innosta, kuten valmistumisen tukemisen ryhmiin osallistunut Liisa totesi haastattelussa: "En voinut antaa periksi, kun olin ryhmässä."

Ryhmässä voi puhua tunteista, jaksamisesta ja motivaatiosta

Opinnäytteen tekemiseen näyttäisi liittyvän erityisen paljon tunteita, joille ei välttämättä ole tilaa muissa opetustilanteissa. Eräs vastaaja luonnehtikin kyselyssä omaa kokemustaan ryhmästä seuraavasti:

Ryhmään pääseminen oli kuin lottovoitto. Ilman ryhmän toimintaa olisin luultavasti jättänyt gradun tekemättä koska oma usko graduntekoon oli täysin romahtanut. (Kysely)

Vastaus kuvastaa sitä, kuinka opinnäyteprosessin pysähtyminen voi olla paljolti kiinni omaan osaamiseen ja kykyihin liittyvistä kielteisistä tuntemuksista - ei siis välttämättä todellisista tiedoista ja taidoista. Tässä mielessä ryhmä tarjoaa paikan, jossa voi jakaa eri-

laisia tuntemuksia ja pohtia omaan jaksamiseen liittyviä asioita. Nämä kytkeytyvät myös voimakkaasti motivaation rakentumiseen.

Haastateltavien kokemusten mukaan ryhmässä voi puhua opinnäytteeseen liittyvistä kielteisistä epäonnistumisiin liittyvistä tunteista. Ryhmä tarjoaa vertaiskokemuksen siitä, että myös muilla on samankaltaisia tunteita. Ryhmässä pystyi puhumaan kirjoittamisen aloittamisen vaikeudesta ja siitä, kuinka välillä on vaikea keskittyä opinnäytteen tekemiseen muiden asioiden sijaan.

Hmm, no ihan semmosia jokapäiväisiä asioita, että kuinka vaikeaa on joskus tarttua siihen opinnäytetyön kirjoittamiseen - - Että niinkö samoja tunteita muutkin, tai samoja asioita koki kuin minä. (Annukka, amk)

No kyllä me nyt eniten juteltiin motivaatiosta. Eli kaikilla oli niin alussa tai näin se työ, että miten niinkun just motivoi itsensä tekeen sitä työtä, että ei keksi itelleen mitään muuta tekemistä. (Emilia, amk)

No just semmonen yleinen keskustelu, että tota. Niin omista tunteistaan tavallaan siihen graduun (naurahtaan) liittyen ja niin kun vaikeista asioista mitä siihen liittyy tai muutenkin niin kun omaa elämäntilanteeseen tai näin, et ei siellä, ei niissä (laitoksen gradu)seminaareissa semmosta pystyny puhumaan. (Liisa, yo)

Opinnäytettä luonnehdittiin sanoilla ”mörkö” ja ”peikko”, jotka kuvaavat viivästyneen opinnäytteen synnyttämiä tunnetiloja ahdistuksineen ja pelkoineen, jotka voivat vaikuttaa hyvin paljon motivaatioon ja jaksamiseen. Näistäkin voi puhua ryhmässä.

Tietysti mikä ensimmäisenä jäi mieleen, niin piti kuvailla sitä opinnäytetyötä, että minkälaisena näkee sen. Sitte itelle siitä oli tullu semmonen mörkö, mikä istuu olkapäällä ja näin. Niin sitte kuunteli, minkälaisia ajatuksia muilla oli ja näki semmosia ihmisiä, ketkä on vähä samassa tilanteessa ja se helpotti sitä omaaki tilannetta. - - siellä oikeesti käsiteltiin jonkun verran niitä tunteita, kun mun mielestä se oli just semmonen motivaatiokysymys. Se motivaatio lähtee just semmosesta tunteesta, että kokee sen mielenkiintosena ja tärkeenä. (Johanna, amk)

Et ei se nyt pelkästään niitä tekstejä sitten väännetä, et on myös näitä tämmösi jakamisasioita muutenkin ja kaikkee semmosta mitä siinä nyt tarvitaan ylipäänsä, et pystyy tekemään. (Tommi, yo)

Edellisessä lainauksessa Tommin toteamus ”kaikkea semmosta mitä tarvitaan ylipäänsä, että pystyy tekemään”, kiteyttää sen, että opinnäyteprosessi ei ole ainoastaan tutkimusprosessi, vaan siihen kuuluu myös tunteita ja jaksamiseen liittyviä tekijöitä. Näillä muilla tekijöillä voi joskus on suurempi merkitys prosessin edistymiselle kuin varsinaisilla tutkimusmenetelmällisillä osaamisilla tai teoriakirjallisuuden hallinnalla.

Ryhmässä jaetaan myös tietoja ja taitoja

Vaikka ryhmästä saaduissa hyödyissä painoutuivat emotionaaliset ja sosiaaliset kokemukset, ryhmistä koettiin saatavan myös konkreettista tukea esimerkiksi opinnäytteen kirjoittamiseen.

No oikeestaan niinkun kaks asiaa. Yks oli se sosiaalinen tuki tämmönen että saa jos-sain käydä, että saa käydä juttelemassa semmosesta aiheesta, joka vaivaa elikkä se sosiaalinen puoli. Ja toinen puoli oli se, että saa sitte kysästä esimerkiksi apua johonki vaikka kielenhuoltoon tai vastaavasti johonki viitteisiin tai merkintöihin erityisasioissa. Elikkä siinä tuli niinku kaks kärpystä samalla iskulla.

(Tuomas, amk)

Konkreettisesti ryhmästä hyödyttiin siten, että ryhmäläisillä oli mahdollisuus oppia toisiltaan sekä tietoja että taitoja. Omia vinkkejä opinnäytteen tekemisestä jaettiin muille ja kyseltiin muilta neuvoa.

Siinä puhuttiin, että miten oli vaikka jonku viitekehityksen tehny tai sitte jonku tietyn miten tulokset laitetaan ja miten tällä tavalla. Niitä eri asioita nii sitte pysty, jos määhä olin tehny jonku osion, niin määhä tein sen näin, että säähä voit tehdä sen nuin. Ja sitte se vastaavaa sieltä, että no määhä oon nyt tehny tän, että miten säähä oot - - sillä tavalla niinku vuorovaikutusta niinku tietojen vaihtelua siinä asiasta ku toisestakin.

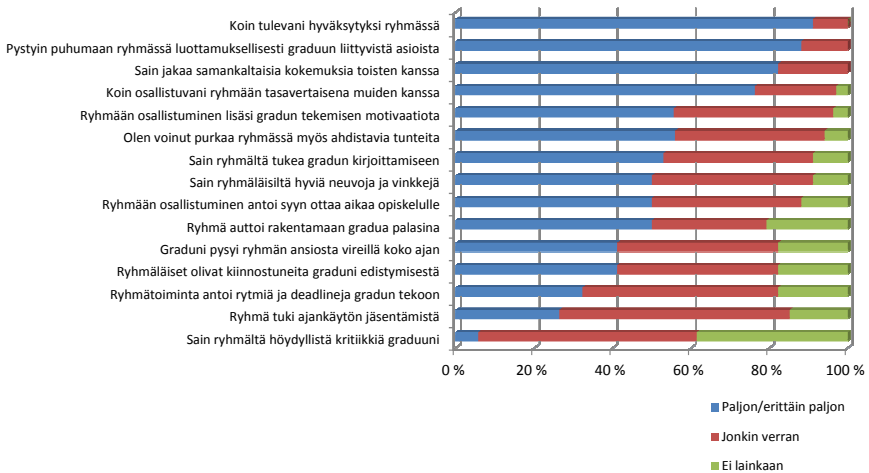
(Tuomas, amk)

Se on just semmosta, että tota että jaetaan just tämmösiä niinkun et jos sä oot kokenu jonkun asian tärkeeksi tai jonkun tämmösen helpottavan asian tota joka helpottaa sitä gradun tekoa vaikka kalenterin pitoa tai jotain tämmöstä. Et kirjottaa tunnit ylös. Niin semmoset tai vinkkien jakaminen on tota ja kuuleminen nii on ollu hyödyllistä.

(Noora, yo)

Kokemusten kokonaiskuvasta

Haastattelujen lisäksi valmistumisen tukemisen ryhmiin osallistuneille lähetetyn Internet-kyselyn pohjalta saadaan kuva edellisten kokemusten laajuudesta ryhmässä (kuviot 2). Kysely vahvisti käsitystä ryhmätoiminnan merkityksestä siinä, että opiskelija saa ja-kaa kokemuksiaan muiden samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat kokeneet tullessaan hyväksytyksi ryhmässä, pystyneensä puhumaan ryhmässä luottamuksellisesti graduun liittyvistä asioista sekä saaneensa jakaa samankaltaisia kokemuksia muiden ryhmäläisten kanssa. Lähes kaikki olivat kokeneet ryhmään osallistuessaan tasavertaisuutta ja ryhmän lisännen graduun tekemisen motivaatiota vähintään jonkin verran. Valtaosa oli myös voinut puhua ryhmässä graduun liittyvistä ahdistavista tunteista. Suurin osa oli lisäksi saanut ryhmäläisiltä tukea graduun kirjoittamiseen sekä neuvoja ja vinkkejä.



Kuvio 2. Ryhmäkokemukset valmistumisen tukemisen ryhmässä

Vastaajien kokemusten jakautuminen hahmottaa yleiskuvaa siitä, mitkä asiat näyttytyvät tärkeimmiltä tällaisissa ohjausryhmissä. Ne vahvistavat käsitystä sosiaalisen ja emotionaalisen tuen merkityksen tärkeydestä opiskelun edistämisessä.

Ryhmäohjauksen pedagogiikasta

Ryhmäohjaus ei ole pienryhmäopetusta, vaikka se toki sitä muistuttaakin paljon. Sen sijaan onnistuneen ryhmätilanteen voidaan ajatella sisältävän ”ohjauksellista pedagogiikkaa”. Tutkimissamme ryhmässä käytettiin erilaisia ryhmäohjausmalleja ja -pedagogiikkaa. Tässä ei ole kuitenkaan mahdollista vertailla eri menetelmiä sinänsä. Sen sijaan seuraavassa nostamme esille ryhmiin osallistuneiden kokemuksista sellaisia pedagogiikan piirteitä, jotka näyttäisivät yhdistävän erilaisia ryhmäohjausmenetelmiä. Nämä piirteet ovat sellaisia, jotka liittyvät haastateltavien myönteisiin kokemuksiin ryhmästä.

Vuorovaikutteiset työskentelytavat

Kaikkien haastateltujen kokemuksiin liittyi se, että ryhmät olivat olleet vuorovaikuttelisia. Joillekin tällainen vuorovaikutteisuus oli uutta suhteessa aiempaan opiskeluun. Seuraavassa Milla kuvaa sitä, kuinka hän oli odottanut varsin perinteistä ryhmäopetusta, jossa opettajalla esittää ja jakaa tietoa. Työskentelyn vuorovaikutteisuus oli myönteinen yllätys, mikä poikkesi myös ilmapiiiriltään ja ohjaajan toiminnan osalta aiemmista kokemuksista:

No kyllähän se tota on paljon enemmän oli apua, mitä niinkö aluks aattelin. Ku aluksi ajattelin, että se on vaan semmonen, että käydään ja vähän luennoi, että mitä pittää tehdä ja. Että se oli niinkun enemmän semmosta vuorovaikutusta. Että niinku keskusteltiin ja oli niinku semmonen no lämminhenkisempi, mitä oon tottunu olevan tommosten opetusten ja kurssien. Siellä niinkö tuli tukea sitte tuolta opettajanki osalta. (Milla, amk)

Keskustelevuus liittyi kaikkien ryhmien työskentelyyn. Ryhmissä onnistuttiin luomaan välitön ilmapiiri, jossa oli helppo keskustella ja jakaa ajatuksia, tunteita, tietoja ja kokemuksia. Näyttäisi myös siltä, että keskusteluissa onnistuttiin varsin tasapuolisesti antamaan tilaa osallistujille. Monen haastateltavan puheessa toistui se, kuinka "kaikki" saivat sanoa näkemyksiään ja jakaa ajatuksiaan.

Se varmaan tuntu mielekkäältä sen takia, että mulla nyt ei hirveesti oo tän opiskelujen kannalta niinku ole niinku yhteyksiä muihin ihmisiin. Et tuntu varmaan hyvältä sen takia tehdä jotakin. Tietysti, kun me keskusteltiin siinä niin minä ja saman alan ihminen keskusteltiin asiasta, niin asioista, niin tota noin sai niinkun jonkin verran niinkun... ku hänellä on enemmän kokemusta siltä alalta, niin juteltiin vähän siitä, millasta se homma on käytännössä siellä esimerkiksi hänen työpaikallaan ja... - - Ensinnäkin siinä sai semmosta realistisempaa kuvaa siitä työelämästä - - semmosta niinku mielenkiintosisia tarinoita sieltä työelämästä. (Arttu, amk)

No kyl me niin kun mun mielestä pääosin ollaan vaan keskusteltu, että missä kukin on menossa ja minkälaisia ajatuksia liittyy ja niin kun ihan kaikkien elämäntilanteesta muutenkin. (Liisa, yo)

Niin käydään sitä kierrosta se on tosi vapaamuotosta ja kaikki osallistuu, että kaikki saa sit sanoo, et ai semmosta no mut hyvänen aika. Ja sitte tota mitä sit tapahtuu. Niin sitte siinä samalla luvataan, että mitä ens kerraks tehdään. Eli sovitaan se seuraava tapaaminen ja sitte luvataan että. (Anniina, yo)

Vuorovaikutteisiin työtappoihin kuuluu myös se, että ryhmän ohjaaja kuuntelee ryhmää ryhmän toimintaa ohjatessaan. Tommin kokemukset kertovat siitä, kuinka ohjaaja on kysellyt ryhmäläisten toiveita siitä, että ryhmässä asetettaisiin aikatauluja työskentelylle. Näin vuorovaikutuksen syntyminen yksi peruselementti, ryhmäläisten tarpeista lähtevä työskentely, on ollut ohjauksen lähtökohtana. Liisan kokemuksissa ohjaaja on antanut ryhmälle tilaa itse määrittellä ja ohjata omaa työskentelyään:

Me ollaan niin kun tän vuoden mittaan tavallaan vähän niin kun aina määritelty uudestaan (työskentelyä), et mun mielestä me tehtiin siinä alussa jotkut semmoset tavallaan säännöt siihen, että mietittiin ne yhdessä, että no kuinka usein tavataan ja mitä me halutaan niiltä tapaamisilta ja sitten ne ohjaajat aina välillä niin kun tar-

kastaa, että onko nää vielä teijän mielestä niin kun hyviä periaatteita ja pitäskö niitä vähän muokata ja tälleen. (Liisa, yo)

Mut kyl se aina lähtee siitä, että mitä me tarvitaan, et niin kun nytkin oli syksyn alussa just tossa tosi monilla se, että me halutaan deadlineja, et se, et kun niitä ei oo, niin sillon sit menee niin kun menee tai ihan miten sattuu. (Tommi, yo)

Vuorovaikutteisuuteen nähtiin liittyvän myös laajempia seurauksia. Ari koki, että vuorovaikutteinen työskentelytapa edistää myös sosiaalisia taitoja, jotka ovat tarpeellisia työelämässäkin.

Kyllä se oli ihan positiivista, että pystyy niinkö... pystyy työskentelemään sitten työelämässäkin varmaan, jos sitä tiimityöskentelyä tulee, et hallitsee sitten tiimityöskentelyn, että... tuo ryhmätyöskentelyn. (Ari, amk)

Toiminnallinen aktivointi

Ryhmiä yhdistäviä piirteitä olivat myös suunnitelmallisuus sekä erilaiset aktivoinnit ja strukturoinnit. Keskustelevuus ja vuorovaikutteisuus pohjautuivat siihen, että ryhmissä toteutettiin ohjausmenetelmiä, joilla aktivoitiin ryhmäläisiä ja vahvistettiin heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Seuraavassa nostamme esille muutamia esimerkkejä yksittäisistä ohjausmenetelmistä.

Moni VALTTI-ryhmiin osallistunut toi esille yksinkertaisen ajankäyttötehtävän mielekkyyden. Niin kutsutun "aikavaras"-tehtävän koettiin avaavan konkreettisesti ymmärrystä omien opintojen ajanhallinnasta. Konkreettisia ajankäyttöön liittyviä tehtäviä voi olla monenlaisia. Näistä oli kokemuksia myös valmistumisen tukemisen ryhmässä.

Et kaikista paras tehtävä oli se ajankäyttötehtävä, missä tehtiin se viikkolukujärjestys. - - Niin se oli semmonen niin jotenkin silmiä avaava, että en ois kyllä ite hoksannu ikinä tehdä semmosta, enkä sitten tavallaan nähnykään sitä, että mihin se aika menee.... Mutta siinä se niinku konkretisoitu. (Mari, amk)

Niin ja sit sen mä unohdin, että siinä gradutapaamisten näitten pienten ryhmien alussa niin siis meidän piti niinkun koota semmonen oma ajan käyttö. Eli missä ajassa meidän oma aikataulu. (Noora, yo)

Joissain ryhmissä aktivoinnissa oli käytetty symbolityöskentelyä korttien avulla, mitä Liisa seuraavassa muistelee kysyttäessä mielekkäitä tehtäviä ryhmän työskentelyssä:

Ja hirveen semmosta niin kun avointa keskustelua ja jonkun verran on ollu sit semmosia niin kun, semmosia, mikskähän niitä kutsuis? Semmosia tehtäviä, että vaikka on ollu jotain kortteja ja niistä pitäny valita, et mikä nyt vastaa just jotain sen hetken tunnetilaa tai tämmösiä, että nekin on ollu sitten tosi kivoja. Ja sillon alkupuolella oli sitten

*jonkun verran niitä semmosia ihan niin kun tohon gradun tekemiseen liittyviä taval-
laan semmosia tietopaketteja mitä sieltä tuli, nekin oli ihan hyödyllisiä, mutta ehkä niin
kun suurin anti on kuitenkin ollu noissa keskusteluissa ja semmosessa. (Liisa, yo)*

Myös Tommin kokemuksissa korttien avulla työskentely oli jäänyt mieleen:

*Niin sillä on kauhee määrä sellasia kortteja sitten pöydällä missä oli erilaisia istui-
mia siellä oli niin kun kaikkia jakkaroita ja tuoleja ja penkkejä ja hienoja nojatuoleja
ja kaikkennäkösiä, niin sit, niillä me ollaan joskus tehty sillain, että millasena jotain
vastaavia, että miten niin kun näkee jonkun toisen tilanteen ja sitten niin kun, sit se
tuolijuttu oli just semmonen, että niin kun miten, mikä kuvastaa jotenkin sitä omaa,
oliks siinä niin kun syksyä, sitä tulevaa syksyä tai sitä, että millä niin kun istuu tässä,
et näitä tällasia. (Tommi, yo)*

Yksittäisissä valmistumisen tukemisen ryhmissä käytetty projektinhallinta pedagogisena työvälineenä sai myös myönteistä palautetta. Anniinalle projektinhallinnalla työskentely oli ollut oivaltava ja uusi muutosta aikaansaava kokemus:

*Esimerkiks projektihallinta oli ihan siis se oli koin valaistuksen se oli ihan mahtavaa
se oli siis se oli ihan mahtava juttu. - - - sitte pilkotaan pienemmäks ja pienemmäks
ja vielä pienemmäks ja sitte määritellään niitä aikoja ja sitte ruetaan laittamaan
kalenteriin se oli tosi tosi iso juttu mulle - - - Niin tota mutta joka tapauksessa siis se
että se niinkun että sen saa pilkottua tosiaan sen gradun, että ei se oo vaan se valtava
möhkäle, vaan sen saa sillain, että se on ehkä niitä isoimpia oivalluksia tästä, että
pystyy tekemään niitä pieniä paloja. Ja se etenee kokoajan se. Mikä mulle oli ihan
uutta ihan uutta. (Anniina, yo)*

Haastatteltavat nostivat esille myös yksittäisiä urasuunnitteluun liittyviä tehtäviä, joita oli käytetty VALTTI-ryhmissä. Näistä Ville luettelee seuraavissa itselleen hyödyllisiä teh-
täviä, joihin oli sisältynyt myös konkreettista CV:n työstämistä.

*Ja sitten tämmöistä työelämään liittyvää odotin siitä, ja käytiinhän siellä niitä jonkin
verran läpi. Käytiin läpi CV:tä, eri ammattinimikkeitä, työhakemusta ja työhaastatte-
lua. Ja sitten niihin sain sitten jonkin verran sitä tukea. (Ville, amk)*

Kaikissa ryhmissä oli toteutettu jotakin suunnitelmallista työskentelymenetelmää. Ryh-
mät eivät siten olleet vain kokoontuneet vapaamuotoisesti keskustelemaan keskenään
vaan työskentely oli rakennettu jonkin tietyn pedagogiikan ympärille.

Ohjaajan roolista

Ryhmäohjauksen pedagogiikka on pitkälti ohjaajan valinta, minkä vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota ohjaajan rooliin. Haastateltavien kokemuksissa myös ryhmän ohjaajalla oli tärkeä merkitys sekä yksilölle että ryhmän toiminnalle. Ohjaajalla voi olla tärkeä motivoijan ja kannustajan rooli yksittäiselle opiskelijalle. Ohjaajaa kuvattiin yksilön näkökulmasta "eteenpäin potkijaksi" ja kannustajaksi.

Toisinaan Maarit (ohjaaja) yllyttää, että no kyllä sää nyt sen verran teet ja kyllä sä nyt teet enemmänkin jotain ja sitte tota. (Anniina, yo)

No on sillä nyt ainakin tässä minun tapauksessa ku se on viivästyny se työ, niin on tärkeetä ja on mukavaa, kun siinä joku on, joka vähä tökkii ja kyselee, että miten on työ edenny. (Milla, amk)

Ja sitten tää ohjaaja on semmonen hirveen niinkun motivoiva. (Noora, yo)

Ohjaajan motivoiva merkitys näyttäisi haastattelujen perusteella varsin suurelta. Seuraavassa Anniina korostaa, kuinka ohjaaja aina jaksaa kuunnella ja kannustaa, vaikka opiskelijan oma usko tekemiseensä hiipuisi. Emilian luonnehdinta ohjaajasta opinnäytteen pelastajana tuo myös esille ohjaajan tärkeän merkityksen yksilön näkökulmasta:

Mutta se (ohjaaja) on semmonen, joka jaksaa aina kuunnella ja aina jaksaa kannustaa. Aina siis se jaksaa kuunnella meidän valituksia ja miks nyt taas ja kauheeta ja ankeeta ja ei tästä tuu mitään ja se jaksaa niinkun se jaksaa aina tsemppata. (Anniina, yo)

Joo ohjaaja oikeestaan oli vähän pelastuskin tämän minun opinnäytetyön kans. (Emilia, amk)

Kaikissa tutkituissa ryhmissä opiskelijoilla oli mahdollisuus saada ohjaajalta myös henkilökohtaista ohjausta. Ohjaajan merkitys yksilöllisen palautteen antajana näkyi siten paitsi ryhmätapaamisissa, myös kokemuksissa henkilökohtaisesta ohjauksesta. Opiskelijat toivat esille sen, että palautteen saaminen omasta työstä on tärkeää. Ohjaajan tehtävänä on myös katsoa, että lupauksista ja tavoitteista pidetään kiinni. Ohjaaja antaa vinkkejä, jos opinnäyte ei tunnu edistyvän. Ryhmätapaamisissa ohjaajalla on tärkeä rooli myös asiasisältöjen käsittelyssä ja palautteenannossa.

Mm, no tota, no ehkä kuitenkin ohjaajilta tulee eniten semmosta palautetta ja näin mitä voi oikeesti hyödyntää eniten siinä gradussa ja muilta sitten taas tulee enemmän just niitä niitten omia kokemuksia ja sitä kautta semmosta tukee, mut että kyllä ne kuitenkin ne ohjaajat on siinä tärkeemmässä roolissa (kuin ryhmäläiset). (Liisa, yo)

Ja sit semmonen et osaa ottaa oikeasti niinkun tai ottaa tän ohjauksen vakavasti siis Maarit (ohjaaja). Et hän on semmonen tota tosi hyvä. Ja näkee sitten jos pitää hän kyllä antaa kans palautetta, että hän niinkun no hän nostaa kans ääntä, jos hän on huomannu, että me ollaan oltu laiskoja. - - - Maarit (Ohjaaja) tota ensinnäkin tota kyselee kuulumisia siinä alussa ja sit kyselee kaikki niinkun tai hän innostaa kans tota avautumaan ihan et tuota semmosena terapeuttina kans semmosena henkisenä tukena. Ja öö sitte hän tekee muistiinpanoja. Kirjottaa, missä ollaan ja tuota sit hän öö no jos tota joku opiskelijoista on saanu töitä tai jotain, ni jotka vois vaikuttaa siihen gradun tekemiseen, niin tuota sit hän merkkää nekin itelleen ylös, että mikä tahansa asia liittyy sitte graduun, niin tekee siitä itselleen muistiinpanoja ja sitte myös niistä lupauksista, mitä tehdään mitä pitäis toteuttaa ens kerraks. (Noora, yo)

Haastateltavat kiinnittivät huomiota siihen, että ohjaajalla on tärkeä merkitys myös toiminnan suunnittelussa ja työskentelyn ohjaamisessa. Milla ja Salla kiteyttävät ohjaajan keskeisen roolin seuraavasti:

Sehän niinkö kaiken toiminnan ohjas ja kyllä merkittävä. (Milla, amk)

Se on vähä niinku että se ohjaaja on nimenomaan ohjannu ja pitäny ryhmää kasassa. (Salla, amk)

Ohjaajan läsnäoloa ryhmässä pidettiin tarpeellisena. Vastakohtana esitettiin itseopiskeluryhmä, jota ei pidetty yhtä hyvänä. Opiskelijat näkivät siten hyvin tarpeelliseksi juuri ohjatun ryhmän, jossa ohjaajalla on myös erityinen asiantuntija-asema. Hyvä ohjaaja hallitsee työskentelyn ohjaamisen, mutta hänellä on myös sisällöllisesti annettavaa käsiteltäviin asioihin. Näitä kuvaavat seuraavien haastateltavien kokemukset:

No on se ollu kyllä tosi iso rooli, että jos olis ollu joku semmonen itseopiskeluryhmä, niin ei välttämättä paljoo sais aikaan. Ku se että siinä on sitte konkreettisesti semmonen ihminen, joka aina niinkun kertoo semmosia hyviä keinoja ja antaa uutta näkökulmaa siihen hommaan. Vähä semmonen puolueeton tuki. (Johanna, amk)

No he niin kun ehkä vie sitä keskustelua eteenpäin ja jotenkin, ei se toimis ilman niitä ohjaajia kuitenkaan. Ja sitten, no niiltä tulee paljon semmosia hyviä ajatuksia ja varmaan kun niin kun niillä on kokemusta kuitenkin tämmösistä ryhmistä aikasemminkin, niin semmosia ihan käytännön vinkejä ja aina jotenkin pohtii tosi tarkasti sitä tilannetta missä kukakin on ja silleen. Jotenkin ehkä semmosia ihan semmosia konkreettisia ratkasujakin voi tulla johonkin asioihin ja mun mielestä se on, niitten rooli on kyllä tosi tärkeä siinä. (Liisa, yo)

No ohjaaja niinkö veti sitä ryhmää hyvin. Asiat meni eteenpäin, ja ne kokoontumiset oli aina suunniteltuja. (Annukka, amk)

Työskentelyn vetäjänä ohjaajalla on myös keskeinen merkitys myönteisen ilmapiiriin luojana. Ohjaajan valitsema toimintapa ja -tyyli vaikuttaa siihen, miten opiskelijat ryhmässä asennoituvat ryhmään yleensä ja millainen työskentelyilmapiiristä muodostuu:

Kyllähän se varmaan tota suurelta osin ohjaaja on siihen vaikuttanu. Että se ite suhtautu asiaan silleen rennosti ja avoin siis semmonen avoin, niinkö mä ajattelen, että se on semmonen suuri vaikuttaja ollu siinä. (Milla, amk)

Joo, kyllä. Ja se on ehkä just niin kun, että ohjaaja on kyllä luonu sinne jotenkin varmaan, niin kun miettii sitä, että se on jotenkin saanu luotua sen semmosen ympäristön missä tulee kaikille semmonen, et se oli musta ihan niin kun siinä alkuvaiheessa heti, että toisella tai kolmannella tapaamisella, niin kyllä siellä jo tilitettiin sillä tavalla, että kuitenkin periaatteessa vieraita ihmisiä kaikki, et niin kun on tosi hienoa, että se toimii sillä tavalla. (Tommi, yo)

Ryhmäohjauksen pedagogiikan onnistuneisuus lähtee siten pitkälti ohjaajasta. Toisaalta kysymys on ohjaajan taidoista soveltaa valitsemaansa ohjausmenetelmää, mutta myös ohjaajan mikrotaidoista. Valmistumisen tukemisen ryhmiin osallistuneille suunnatun kyselyn tulokset vahvistavat haastattelujen antamaa kuvaa ohjaajan merkityksestä yksittäiselle opiskelijalle (kuvio 3).



Kuvio 3. Miten valmistumisen tukemisen ryhmäläiset kokivat ryhmäohjaajan roolin?

Kaikki vastaajat olivat kokeneet ohjaajan kannustavaksi. Ohjaajille on ollut helppo puhua myös vaikeista asioista ja ohjaaja on ollut kiinnostunut opiskelijan gradun etenemisestä. Kysely vahvistaa käsitystä, että vertaisryhmän ohjaaja tukee opinnäyteprosessia hyvin kokonaisvaltaisesti. Hän ei välttämättä ole sisällöllinen tai tutkimusmenetelmällinen ohjaaja vaan hänen kanssaan voi keskustella sellaisista asioista, joihin ei välttämättä tutkimusprosessin kuvauksissa kiinnitetä huomiota. Pilottiryhmien ohjaajat ovat siten osaltaan onnistuneet vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin tulla kuulluksi ja hyväksytyksi.

Vertaisryhmä opintojen edistäjänä ja valmistumisen tukijana

Opiskelijoiden kokemukset ryhmistä nostavat esille kysymyksen sosiaalisen tuen tarpeesta myös opintojen loppuvaiheessa. Tärkeä asia ovat ryhmän tarjoamat, opiskeluun liittyvät sosiaaliset suhteet. Ryhmässä on mahdollisuus keskustella muustakin kuin opiskelusta, esimerkiksi elämäntilanteesta tai valmistumattomuuden aiheuttamasta ahdistuksesta. Tärkeänä on koettu myös ryhmän antama tuki ja rohkaisu etenkin tilanteissa, kun usko on ollut loppumassa. Ryhmiin osallistuneiden opiskelijoiden aiempia kokemuksia omien opintojensa viivästyemisestä leimasivat tuntemukset yksinäisyydestä ja poikkeavuudesta. Opintojen edistyessä opiskelijan itsenäisyyden kasvaessa myös yksinäisyyden tuntemukset voivat kasvaa. Alkuvaiheen opintoihin on usein sijoitettu runsaasti erilaisia socialisaatiota ja integraatiota edistäviä tukimuotoja - orientaatiokursseja, opiskelija- ja opettajatutorointia - joihin sisältyy vertaistukea hyödyntävää ryhmätöimintää. Opintojen edetessä tällaisia sosiaalista tukea tarjoavia ryhmiä on vähemmän. Näyttäisi siltä, että opetukseen ja opiskeluun mahdollisesti sisältyvällä ryhmätöyöskentelyllä ei aina pystytä vastaamaan opiskelijoiden sosiaalisen tuen tarpeisiin.

Ohjatut vertaisryhmät eivät ole pelkkiä keskustelupiirejä. Borgen ym. (1989) kiinnittävät huomiota työskentelyn rakentamiseen osallistujia aktivoivaksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Erilaisten aktiviteettien avulla työstetään yksilöllisiä tunteita, tietoja, taitoja, toimintaa, asenteita ja uskomuksia. Ryhmäkokemuksista välittyy erilaisten tehtävien toimivan juuri näiden tavoitteiden suuntaisesti. Esimerkiksi ajankäyttötehtävä näyttäisi yksinkertaisuudessaan olevan erittäin tehokas oman toiminnan analysoinnissa. Kortteja hyödyntävä symbolityöskentely tukee tunteiden ja asenteiden sekä uskomusten jäsentämistä. Erilaiset CV:n työstämiseen ja työhaastattelujen harjoitteluun liittyvät tehtävät taas tukevat taitojen kehittymistä. Haastateltavien kokemukset erilaisista tehtävistä näyttäisivät tukevan Borgenin ym. (1989) esittämää tehtävien tavoitetta yksilön oppimiskokemuksia tukevana yhteistoiminnallisena työskentelynä.

Opintojen loppuvaiheen ohjatut vertaisryhmät näyttäisivät edistävän opintoja sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joiden sosiaaliset suhteet opiskeluyhteisöön ovat muuten heikentyneet tai katkenneet kokonaan. Pedagogiikassa ja ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opintojen edetessä opiskelijoille olisi tarjolla paikkoja, joissa voidaan käsitellä myös opiskeluun liittyviä tuntemuksia ja yksilöllisiä kokemuksia. Pelkät tietojen ja taitojen oppimiseen tähtäävät pedagogiset ryhmät eivät tällaista tukea välttämättä tarjoa vaan niiden ohella pitäisi olla myös ohjauksellisempia ryhmiä, joissa on

mahdollista käsitellä myös opinnäytteeseen liittyviä tunteita ja elämäntilanteen vaikutusta opiskeluun. Joskus ne voivat olla ratkaisevassa roolissa siinä, miten opiskelija pystyy edistämään tietojen ja taitojen oppimistaan.

Erilaisilla opintopolulle sijoitetuilla opiskelu-, ura- ja opinnäyteryhmillä korkeakoulu voi osoittaa kiinnostusta tukea opintopolkua, joka nivoutuu kokonaisvaltaisesti vaihteleviin elämäntilanteisiin. Nykyisten opiskelijoiden ajankäytössä opiskelu kilvoittelee muiden sitoumusten ja korkeakoulun ulkopuolisten aktiviteettien kanssa. Krausen (2005) mukaan kampuksella käytetty aika ja opiskelutavoitteita edistävä vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa on vähentynyt 2000-luvulla. Hän nimittää pysähtyneisyydeksi ilmiötä, joka kuvaa opiskelijoiden passiivisuutta käyttäen hyväkseen korkeakouluun sitoutumista edistäviä tilanteita. Pysähtyneisyydellä hän korosta sitä, että opiskelija ei välttämättä aktiivisesti edistä omaa sitoutumistaan, ei osallistu opetukseen eikä yleensä suoritakaan opintoja. Toisaalta opiskelija ei myöskään onnistu motivoimaan ja säätelemään omaa toimintaansa. Motivoitumattomuuden yhdistyessä vähäiseen sosiaaliseen kiinnittymiseen sitoutuminen heikkenee. Monien ryhmiin osallistuneiden opiskelijoiden tilanteissa näyttäisi olevan Krausen (2005) kuvaamia pysähtyneisyyden piirteitä, joihin voitaisiin vaikuttaa tarjoamalla sitoutumista ylläpitävää ohjausta opintopolun jatkumolle.

Haasteena on tarjota opiskelijan yhteisöllistä kiinnittymistä edistävä opiskeluympäristö ja mahdollisuuksia saada tukea, joka edistää aktiivista sitoutumista. Tämä tulisi ottaa huomioon myös opintojen edetessä, ei vain opintojen alkuvaiheessa. Erilaisissa elämäntilanteiden muutoksissa opiskelu jää helposti viimeiseksi elämänkokonaisuuden tärkeysjärjestyksessä. Seuraava lainaus kuvaa Emilian tuntemuksia siitä, kuinka opiskelun hylkisy voi venyä vuosien mittaiseksi jaksoksi ja yksittäinen yhteydenotto voi olla kimmoke opiskelujen aktivoitumiseen ja valmistumiseen:

Jos joku olis mulle tän kahen vuoden aikana kerranki soittanu puhelimella ja kysynyt, että voisko hän auttaa sinua opinnäytetyön kans alkuun, niin määhän olisin varmasti saanu alkuun sen. (Emilia, amk)

Moni haastateltava oli varsin pitkään pohdiskellut opintojen ja opinnäytteen edistämisen ongelmia yksinäisyydessä eikä ollut hakenut apua. Tämä vahvistaa aiemmissa kartoituksissa saatuja tuloksia siitä, että usein ne opiskelijat, joilla olisi eniten tuen tarvetta, eivät välttämättä hae ohjausta sen enempää kuin ne, joilla opinnot sujuvat (Penttinen & Falck 2007). Usein juuri päinvastoin niiden, joilla opinnot sujuvat, on helpompi hakea tukea ja neuvoja (Lounasmaa ym. 2004; Kärkkäinen 2005).

Rakenteisiin sisällyttämisen lisäksi ohjattujen vertaisryhmien toteutus vaatii osaa-avia ohjaajia. Varsinkin ryhmäohjauksen alkuvaiheessa Borgenin ym. (1989) mukaan tulee kiinnittää huomiota siihen, että ohjaaja on kiinnepiste, joka yhdistää ryhmän jäseniä erityisesti alkuvaiheessa. Suhdeverkoston rakentamisessa ohjaajan ja yksittäisten ryhmäläisten kahdenkeskisellä suhteella on tärkeä rooli ryhmään sitoutumisessa. Tutkimamme opiskelijat toivat voimakkaasti esille ryhmäohjaajan merkityksen. Ei voida olettaa, että vertaistuki syntyy automaattisesti muodostamalla samassa tilanteessa olevien opiskeli-

joiden ryhmiä. Opiskelijoiden näkemykset ohjaajan toiminnasta vahvistavat Borgenin ym. (1989) ryhmäohjausmallissaan korostamaa elementtiä ryhmän vetäjän ohjausosaamisen tärkeydestä. Ohjaajalla on oltava sekä makro- että mikrotason taitoja - toisaalta kykyä suunnitella ja rakentaa toimiva työskentelysuunnitelma ryhmälleen, toisaalta vuorovaikutustaitoja itse ryhmätapaamisten vetämiseen. Ryhmän toimivuus vaatii ohjaajaa, joka soveltaa ohjauksellista pedagogiikkaa ryhmän vetämisessä. Tutkittuja ryhmiä oli toteutettu vaihtelevin menetelmin erilaisten ohjaajien voimin. Olennaista ei kuitenkaan näyttäisi olevan jokin yksittäinen menetelmä vaan ohjaajan sitoutuminen työskentelyyn ja toteuttamaansa menetelmään sekä hänen ohjausosaamisensa ryhmän toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja mikrotason vuorovaikutuksessa.

Ryhmässä näyttäisi toteutuneen hyvin Borgenin ym. (1989) ehdottama suunnitelmallisuus ja tietoinen jäsenitys kunkin ohjaajan persoonallisella ja omannäköisellä tavalla. Tässä tarkoituksenmukaiset työskentelymenetelmät - olivat ne sitten ohjattua keskustelua tai strukturoituja tehtäviä - edistävät ryhmäläisten keskinäistä vuorovaikutusta. Ohjaajalla on tärkeä rooli sekä ryhmän käynnistämisessä että sen vetämisessä, mutta myös yksilöllisen tuen tarjoamisessa yksittäiselle opiskelijalle. Vaikka opiskelijat nostivat vertaistuen merkittävimpien kokemusten joukkoon, yksilöllinen suhde ohjaajaan näyttäisi olevan usein yhtä tärkeä. Ohjaajan kiinnostuksen voi ajatella välittävän institutionaalista kiinnostusta opiskelijaan. Monella oli aiempia kokemuksia etäiseksi jääneestä opinnäytteen ohjaajasta, mitä ryhmäohjaajan helppo lähestyttävyyys paikkasi.

Kiteyttäen voisi todeta, että opiskelijat tarvitsevat sekä toisiaan että tiedostavia ohjaajia, jotka pedagogisilla ratkaisuilla mahdollistavat opiskeluprosessien tukemisen. Ohjatulla ryhmätoiminnalla on olennainen merkitys opintojen loppuunsaattamiselle ja erityisesti opinnäytetöiden tekemiselle. Kokonaisvaltainen ohjauksellinen ote tukee yhteisöllisyyttä ja siihen sisältyy ymmärrys opiskelijoiden keskinäisen jakamisen ja tuen merkityksestä pelkän sisältöpainotteisen opetuksen sijaan. Ohjaajan aktiivinen rooli ja ymmärrys ryhmäohjaamisesta ovat avainasemassa tuloksellisuudessa, jossa toteutuvat niin koulutuksen tavoitteet kuin yksilöllinen kokonaisvaltainen mielekäs opiskeluprosessi.

Lähteet

- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu: 194. Helsinki: Työministeriö.
- Kärkkäinen, J. 2005. Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Tampereen teknillinen yliopisto. Yliopistopalvelut. Raportti 1.
- Krause, K.-L. 2005. Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Paper presented at James Cook University Symposium "Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students" Queensland September 21-22. Ladattu 15.8.2011 <URL: <http://www.deakin.edu.au/herg/assets/resources/StudentKrause.pdf>>

- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Ladattu 1.9.2011. <URL: http://www.valmistu.net/files/viivastynyt_minako_opiskelijoiden_nakemyksia_opintojen_viiastymisesta,tyoelamasta_seka_opiskelusta_korkea_asteella.pdf>
- Lounasmaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. KELA. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita, 161-192.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Yliopistopaino.
- 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.
- Opetusministeriö. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus, 24-155.
- Pascarella, E. T., Duby, P. B. & Iverson, B K. 1983. A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education* 56 (April), 88-100.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37-67.
- Tinto, V. 1988. Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education* 59 (4), 438-455.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Myllys, H. Talvi, U., Uusi-Rauva E. & Holm K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisu 5:2005. Ladattu 10.8.2011 <http://www.kka.fi/files/197/KKA_0505V.pdf>

Liite 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Seuraavassa on kaikille yhteinen haastattelurunko. Kysymyksiä suunnattiin sen mukaan, millaiseen ryhmään (opiskelu- ja uraryhmä tai opinnäyteryhmä) haastateltava oli osallistunut.

1. Opiskelijan tausta ja tämän hetken tunnelmat

2. Ryhmätoiminta

- **Ryhmätapaamiset ja -tehtävät**
 - o Millaisia tehtäviä, mitkä jääneet mieleen?
 - o Mitkä tehtävät olleet hyödyllisiä itselle?
- **Muut ryhmäläiset & minä:**
 - o Millaisia rooleja ryhmässä ollut?
 - o Mitä on saanut muilta ryhmäläisiltä, mitä kaipaisi lisäksi?
 - o Millainen on ollut oma rooli/toiminta ryhmässä?
- **Ohjaaja**
 - o Millainen ohjaajan rooli on ollut?
 - o Mikä merkitys ohjaajalla on ollut itselle?

3. Ryhmän merkitys

- Millaisia odotuksia oli ryhmälle?
- Miten odotukset ovat toteutuneet?
- Mitä höytyä ryhmästä on ollut itselle? Millaista hyötyä?
- Miten ryhmä muuttanut käsityksiä itsestä opiskelijana?

4. Opintojen/gradun eteneminen

- Miten opintosi/gradusi ovat edenneet?
- Mihin koet tarvitseesi eniten tukea?
- Mikä merkitys ryhmällä on ollut opintojesi etenemisessä?

5. Elämäntilanne ja muu tuki

- Mitkä asiat tämänhetkessä elämäntilanteessasi vaikuttavat eniten opiskeluusi? Millä tavalla?
- Mistä muualta kuin ryhmästä saat tukea opinnoissasi? Minkälaista tukea? Mikä on sen merkitys?

6. Muuta?

- Mitä muuta sinulle vielä tulee mieleen opintoihisi tai ryhmään liittyen?
- Haluatko kysyä jotakin tästä haastattelusta tai sen taustalla olevasta tutkimuksesta?

Ryhmäohjaus urasuunnittelun tukena

Kaisa Karhu & Päivi Saari

Tässä artikkelissa tarkastelemme aluksi yhteiskunnallisia ja korkeakoulukohtaisia lähtökohtia työelämätietouden ja urasuunnittelutoiminnan kehittämiseksi ja laajentamiseksi korkeakouluissa. Valmis tutkinto työelämävalttina eli Valtti-hanke¹ on Opetus- ja kulttuuriministeriön ESR-osarahoitteinen kehittämishanke, joka on vastannut haasteeseen pidentää työuria ja parantaa opiskelijoiden työllistyyvyyttä. Korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen kehittämistä tuetaan ohjelmakaudella 2007–2013 OKM:n valtakunnallisissa Euroopan sosiaalirahaston kehittämishankkeissa, johon kuuluvilla hankkeilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja opintojen viivästymistä sekä edistämään työmarkkinoille siirtymistä ja työmarkkinoilla pysymistä. Näistä lähtökohdista vuosina 2008–2011 toimineen Valtti-hankkeen keskeisiä toimenpiteitä ovat olleet opiskelu- ja uraryhmäohjaus sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön koulutus. Tavoitteena on korkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittäminen myös ohjaajien uraohjausosaamista vahvistamalla. Yhtenä konkreettisena toimenpiteenä on nähty uraryhmätoiminnan kehittäminen, jalkauttaminen valtakunnallisesti ja laajentaminen pysyväksi osaksi korkeakoulujen koulutusohjelmia.

Valtti-hankkeen konkreettisina toimenpiteinä on ollut erilaisten ryhmämallien kehittäminen, joista tässä artikkelissa esittelemme yhtenä esimerkkinä uraryhmämallia. Artikkelissa esitämme tavoitteita ja perusteita urasuunnittelun tukemiselle ja kuvaamme Valtti-hankkeessa kehitettyä uraryhmämallia sekä kerrotaan opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksia uraryhmätoiminnasta. Lopuksi esitämme ajatuksia uraryhmätoiminnan kehittämiseksi.

¹ Hanketta koordinoi Oulun yliopiston Ohjaus- ja työelämäpalvelut ja mukana ovat olleet myös Diakoniamattikorkeakoulun Oulun yksikkö, Lapin yliopisto, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Vaasan ammattikorkeakoulu sekä Vaasan yliopisto

Urasuunnittelun tavoitteita

Valtakunnallisia tavoitteita

Koulutusta ja urasuunnittelua sisältävien tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen (TNO-palvelut) tarve ja merkitys ovat kasvaneet. Tämä johtuu koulutusjärjestelmissä ja työelämässä tapahtuneista muutoksista, joiden myötä koulutus- ja urapolut ovat monimuotoistuneet ja yksilöityneet. Tuleva työura mietityttää korkeakouluopiskelijoita jo opiskelun alkuvaiheessa. Opiskelijat pohtivat, ovatko he oikealla tai sopivalla alalla, mihin työtehtäviin koulutus valmistaa, ovatko opitut asiat käyttökelpoisia työelämässä sekä millainen on tuleva työllisyystilanne. Heiltä vaaditaan aiempaa aktiivisempaa otetta oman uran rakentamisessa. Ohjauksen keskeisenä tavoitteena korkeakoulussa olisikin tukea opiskelijan urasuunnittelunvalmiuksia. (Penttinen 2011.)

OKM:n asettama elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmä kartoitti eri-ikäisten suomalaisten kokemuksia koulutus- ja työuransa aikaisesta ohjauksesta ja neuvonnasta. Tuloksista ilmeni, että TNO-palveluiden saatavuudessa, riittävyudessa ja vaikuttavuudessa on puutteita. Opetussectorilla suurimmaksi ongelmaksi nousi resurssien ja henkilökohtaisen ohjauksen riittämättömyys. Tarkemmassa tarkastelussa korkeakoulujen ohjauksen haasteiksi nousivat opiskelijan jaksamiseen ja elämän muutostilanteisiin liittyvät henkilökohtaiset asiat, urasuunnitteluun liittyvien näkökulmien vähyyys sekä erityisesti ohjauksen ja ohjausosaamisen puute. (OKM 2011.) Ohjaajien koulutusjärjestelmien ja ammattien tuntemusta sekä osaamisen arviointitaitoja pitäisi myös parantaa. Ohjaajien tulisi osata arvioida myös korkeakoulutettujen ”pehmeitä taitoja”, esimerkiksi sosiaalisia taitoja, oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta. (Taulu ym. 2010.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Kesu) 2007–2012 korostetaan, että korkeakoulutettua työvoimaa pitäisi saada nykyistä nopeammin siirtymään työelämään. Opintojen ohjauksessa ja opiskelijoiden henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa kehoitetaan käsittelemään myös opiskelijoiden työuraa. (OPM 2008.) Ohjaajien ja opiskelijoiden urasuunnittelutaitoja edellytetään myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) prosesseissa. Keinoina osaamisen osoittamisessa ovat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, osaamislähtöiset opetussuunnitelmat sekä erilaiset osaamisen näyttämisen tavat. (OPM 2007.)

Korkeakoulujen tavoitteita – esimerkkeinä Oulun yliopisto ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu

Suomen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tavoitteena on koulutuksen läpäisyasteen parantaminen, tutkintojen saanto, tutkintoaikojen lyhentäminen sekä joustava työelämään siirtyminen. Mutta onko urasuunnittelutaitojen kehittymistä otettu riittävästi huomioon korkeakoulujen opintosuunnitelmissa, opetuksessa ja ohjauksessa? Artikkelin kirjoittajien korkeakouluissa, Oulun yliopistossa ja Rovaniemen ammattikorkeakoulussa, on strategiaan tai toimintasuunnitelmiin kirjattu toimenpiteitä, joilla pyritään kehittämään opiskelijan työelämäosaamista ja urasuunnittelutaitoja.

Oulun yliopistossa on hallitusohjelmien sekä yliopistojen rahoitusuudistuksen myötä alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota valmistumisen edistymiseen ja opiskelijoiden työllistymiseen, koulutusprosessien sujumiseen sekä kansainvälisten opintojen tukeen. Kohdennettuja tukitoimia on tehty muun muassa rästikurssien suorittamiseksi, opinnäytetyön ohjauksen tehostamiseksi ja ohjaajien ohjausosaamisen lisäämiseksi sekä HOPS - työskentelyyn. Oulun yliopistossa on kartoitettu hyviä käytänteitä ja arvioitu opintojen kuormittavuutta sekä kerätty opiskelijapalautetta Opinpolkukyselyillä. Niiden avulla kartoitetaan opiskelijoiden hyvinvointia, opintojen sujumista, ohjauskokemuksia (mukana myös uraohjaus) ja työelämävalmennuksen riittävyttä.

Erityisesti huomiota on kiinnitetty alkuvaiheen ohjaukseen luomalla omaopettaja-järjestelmä kaikkiiin koulutusohjelmiin. Omaopettaja-koulutuksessa on korostettu opintojen sujumisen tukemista ja opiskelijan kokonaisvaltaista ohjausta, jossa työelämänäkökulma ja opiskelijan osaaminen tulevat näkyviksi. Strategisilla kehittämistoimilla tavoitellaan esteetöntä opiskelua ja paneudutaan opintojen ”pullonkauloihin”. Oulun yliopiston kasvatustieteen koulutusohjelmissa ja Ohjaus- ja työelämäpalveluissa on jo vuosia sitten huomattu, että opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja työllistymistä voidaan tukea uraryhmien kautta.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa 2015 todetaan, että RAMK pyrkii tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua niin, että valmistuneilla on ammatissa tarvittava ydinosaaminen. Strategian mukaan opiskelijoiden ohjaukseen ja tukeen kiinnitetään huomiota opiskelijan uravalinnasta ja opintojen suunnittelusta aina opintojen päättymiseen ja työhön sijoittumiseen asti. Strategiassa esitetään toimenpiteitä edellä mainittujen tavoitteiden toteuttamiseksi:

- 1) Yritysten ja alueen toimijoiden välistä yhteistyötä tiivistetään sitoutumalla alueen elinkeinoelämän kehittämishankkeisiin
- 2) Tutkimus- ja kehittämistyössä toteutetaan monialaisia hankkeita
- 3) Opiskelijoille tarjotaan työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä
- 4) Opiskelijoita ohjataan tekemään opinnäytetöitä työelämän tarpeisiin
- 5) Opiskelijoille luodaan mahdollisuuksia toimia kansallisissa ja kansainvälisissä asiantuntijayhteisöissä ja tutkimus- ja kehittämishankkeissa tai palvelutoiminnassa. (RAMK 2015.)

Rovaniemen ammattikorkeakoulun ura- ja rekrytointipalvelu tukee osaltaan opiskelijoiden ura- ja työelämäosaamista. Palvelu edistää ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyötä, tarjoaa työnhakuvalmennusta opiskelijoille sekä keskitettyä rekrytointipalvelua opiskelijoille ja työelämälle, on mukana kehittämässä työelämän ja opiskelijoiden välisiä yhteistyökuvioita sekä tekee keskitettyä työelämän sijoittumisen seurantaa ja uraseurantaa.

RAMKissa opiskelijan työkaluna työelämäosaamisen ja muun osaamisen arvioinnissa on henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Urasuunnittelu ja AHOT on integroitu HOPS-prosessiin sekä Orientoivat opinnot -opintojaksoon. HOPS-suunnittelussa opiskelijat arvioivat opiskelun eri vaiheissa omaa osaamistaan. HOPS-keskusteluissa nostetaan esiin opiskelijan urasuunnitelmat ja työelämään siirtyminen. Orientoivat opinnot -opintojaksossa on urasuunnitteluun liittyvä oman osaamisen kartoittamisen tehtävä. Urasuunnittelutaitoja harjoitellaan myös RAMKissa 2009 aloitetuissa opiskelu-, opinnäyte- ja uraryhmissä, joihin on sisällytetty työelämäosaamista ja urasuunnittelua (Saari 2011).

Työelämälähtöinen oppiminen korostuu RAMKissa entisestään, kun vuodesta 2013 korkeakoulu siirtyy Problem Based Learning- eli ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaan opetukseen. Sen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat ongelmat. Oppimisessa painottuvat ammatillisten ongelmien tutkimus ja ongelmien ratkaisu. (Poi-kela 2006.) Yhteistyö eri koulutusohjelmien ja työelämän kanssa tulee näin ollen tiivistymään. Opettajilta, ohjaajilta ja opiskelijoilta edellytetään ongelmanratkaisutaitoja ja verkostoitumista työelämän ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Uusi oppimisenäkemyks ja uudet opiskelutavat tuovat haasteita myös ohjaukselle.

Selvityksiä korkeakouluopiskelijoiden työelämätiedoista ja urasuunnittelutaidoista

Valtti-hankkeen viivästymisselvitys

Valtti-hanke teki selvityksen opintojen viivästyksen syistä korkeakouluissa (Liimatainen ym. 2010). Kyselyyn vastasi 734 opinnoissaan viivästyntä (278 ammattikorkeakouluopiskelijaa ja 456 yliopisto-opiskelijaa) hankkeen seitsemästä korkeakoulusta. Tulosten mukaan korkeakouluopiskelua hidastivat eniten 1) työssäkäynti, 2) motivaation puute ja 3) henkisen hyvinvoinnin, esimerkiksi jaksamisen, ongelmat.

Viivästymisselvityksen avoimista vastauksista kävi ilmi, että opiskelijat kaipaavat ohjausta opiskelun kokonaisvaltaiseen suunnitteluun. He tarvitsevat ohjausta yksilölliseen tutkinnon suorittamiseen, yliopistoissa sivuaineiden valintoihin ja myös urasuunnitteluun. Selvityksessä kysyttiin myös opiskelijoiden näkemyksiä työelämästä. Suurin osa opiskelijoista kertoi suhtautuvansa työelämään positiivisesti, mutta yli 40 % piti työllistymisnäkömiään heikkoina. Kyselyyn vastanneista 70 % koki, että työelämä motivoi saattamaan heidän opiskelunsa loppuun. Erityisesti ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat työelämän motivoivana. Toisaalta yli neljännes vastaajista ilmoitti kokevansa työelämään siirtymisen ahdistavana. Avoimissa vastauksissa yliopisto-opiskelijat kertoivat vähäisten työelämäyhteyksien vähentävän opiskelumotivaatiota sekä toivat esiin opettajien ei-ajantasaisen työelämätietouden. Ammattikorkeakouluopiskelijat olivat huolestuneita työpaikan saamisesta ja omasta ammattitaidosta valmistumisvaiheessa.

Selvityksen johtopäätöksenä on, että korkeakoulujen ohjausjärjestelmää tulisi selkiyttää ja opiskelijoille tulisi tarjota kokonaisvaltaista ohjausta, ohjausta opiskelun suunnittelussa ja eteenpäin viemisessä sekä työelämä- ja uraohjausta. Myös opiskelun

aikatauluuttamisessa, sopivan opiskelutyylin löytämisessä tai elämänhallintataidoissa on opinto-ohjauksellisen tai opintopsykologisen tuen tarvetta. Ohjauksessa tulisi paneutua myös opiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittämiseen, muun muassa oman osaamisen ja vahvuuksien arvioinnissa. Selvityksessä suositellaan uraohjausta ja työelämä tietoa liitettäväksi kiinteäksi osaksi opetussuunnitelmaa. (Liimatainen ym. 2010.)

Rovaniemen ammattikorkeakoulun opiskelijapalautekysely 2011

Rovaniemen ammattikorkeakoulun opiskelijapalautekyselyssä 2011 (RAMK 2011) kysyttiin opiskeluun sekä työelämään ja uraohjaukseen liittyviä asioita opiskelun alku-, keski- ja loppuvaiheessa. Opiskelijapalautteen opiskelun keskivaiheen kyselyn mukaan noin 65 % vastanneista kokee, että opinnot ovat tukeneet hyvin oman alan käytännöllisen osaamisen kehittämistä. Keskimäärin 60 % kokee, että koulutuksen aikana on syntynyt hyviä yhteyksiä oman alan työelämän edustajien kanssa. Hieman alle puolet opiskelijoista on sitä mieltä, ettei arviointi anna riittävästi tietoa heidän ammatillisista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan.

Palautteen valmistumisvaiheen kyselyn mukaan suurin osa (80 %) kokee, että RAMKin tutkinnon osaamistavoitteet vastaavat hyvin työelämän tarpeita ja antavat hyvät valmiudet oman alan työtehtäviin. Peräti puolet vastanneista on kuitenkin sitä mieltä, ettei ole saanut riittävästi ohjausta työelämään siirtymiseen. Käytännön harjoittelu tukee hyvin oman osaamisen kehittymistä lähes kaikkien (88 %) mielestä. Valmistumisvaiheessa noin 40 % opiskelijoista kokee, etteivät he ole pystyneet kehittämään opintojen aikana hyvää yhteistyöverkostoa alan asiantuntijoiden kanssa. Toisaalta on syytä olettaa, että erityisesti aikuisopiskelijoilla on jo olemassa olevia verkostoja.

RAMKin opiskelijapalautteen tulosten perusteella arvioinnin pitäisi tarkemmin kertoa opiskelijan työelämä taitojen kehittymisestä. Työelämän kanssa verkostoitumista ja työelämä yhteistyötä tulee syventää niin, että opiskelijat tuntevat hyötyvänsä siitä. Työelämään siirtymisen ohjausta tarvitaan lisää. Käytännön harjoittelu näyttäisi kuitenkin tukevan hyvin opiskelijoiden työelämäosaamista, ja tutkinnon osaamistavoitteet näytävät vastaavan hyvin työelämä tarpeita.

Taustaa uraryhmätöinnille

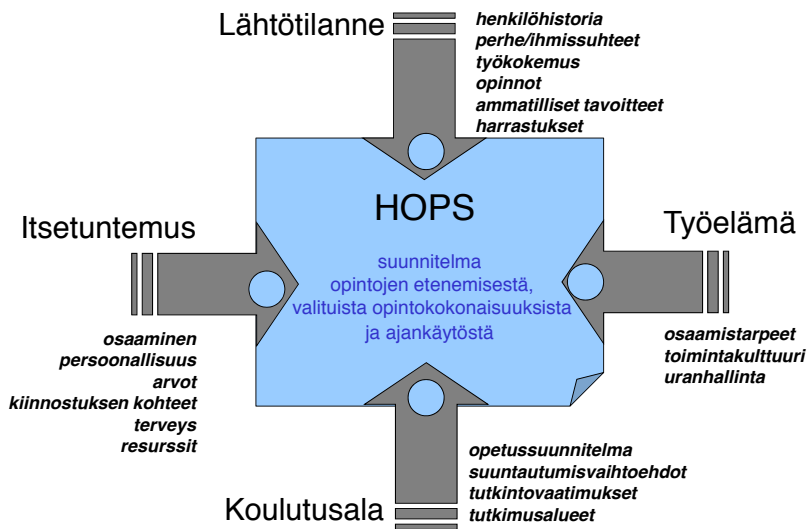
Käsitteet ura ja urasuunnittelu

Käsitteenä sana *ura* on monimuotoinen ja haasteellinen, koska sitä voidaan tarkastella sekä objektiivisesta, subjektiivisesta että organisatorisesta näkökulmasta. Objektiivinen merkitys viittaa työelämässä tehtävään uraan ja urapolkuun sekä erilaisten työpaikkojen sarjaan. Subjektiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna ura nähdään ammatillisena kehittymisenä ja ammatti-identiteetin rakentamisena, omien tavoitteiden ja toiveiden toteutuma tai näiden suunnitelmana. Yksilön persoonallisuus ja sosiaalisen yhteenliittymisen tarpeet nähdään tällöin tärkeinä. Organisatorisesta näkökulmasta ura voidaan käsittää

hierarkkisen ja vertikaalisen liikkuvuutena organisaation sisällä. (Kattelus 2002, 21.)

Saukkonen (2009) totesi Uraohjaajien asiantuntijakoulutuksessa, että uraohjaus (career guidance) nähdään Euroopan koulutuspoliittisessa kielessä ja ohjausalalla yhä laajemmin yläkäsitteenä. Ura ymmärretään laajasti elämänuraa tarkoittavana, ei vain työnä ja/tai ammattina. Uudessa ura-ajattelussa työllä on oma paikkansa yksilön elämäntilanteissa.

Urasuunnittelussa on pääsääntöisesti kyse yksilöä itseään ja toimintaympäristöä koskevan tiedon käsittelystä (Pilli-Sihvola 2000, 35). Urasuunnittelu on laajemmin oman elämän suunnittelua (vrt. HEKS = henkilökohtainen kehityssuunnitelma), johon liittyy itsereflektiota, omien mielenkiinnon kohteiden tarkastelua, tiedonhankintaa ja tiedon prosessointia. Siinä on kyse perustellusta päätöksentekosarjasta, johon liittyy valintojen ja vaihtoehtojen pohdinta. Urasuunnittelu on tavoitteiden asettamista sekä konkreettisen toiminnan suunnittelua päämääriin pääsemiseksi (ks. Lampikoski 1998). Katteluksen (2002) mukaan urasuunnittelulla tarkoitetaan yksilön suunnitteluprosessia, jossa tiedostetaan omat vahvuudet ja heikkoudet, uramahdollisuudet ja vaihtoehdot seurauksineen, tunnistetaan ura- ja elämänpäämäärät sekä aikataulutetaan työ, koulutus ja muu kehitystoiminta siten, että voidaan määrittää tietyn uratavoitteen saavuttamiseen tarvittava urapolku ja aika. Myös opintojen suunnittelu liittyy keskeisesti uran ja oman elämän suunnitteluun. Näin ollen HOPS-työskentely voidaan nähdä osana uraohjausta (ks. kuvio 1).



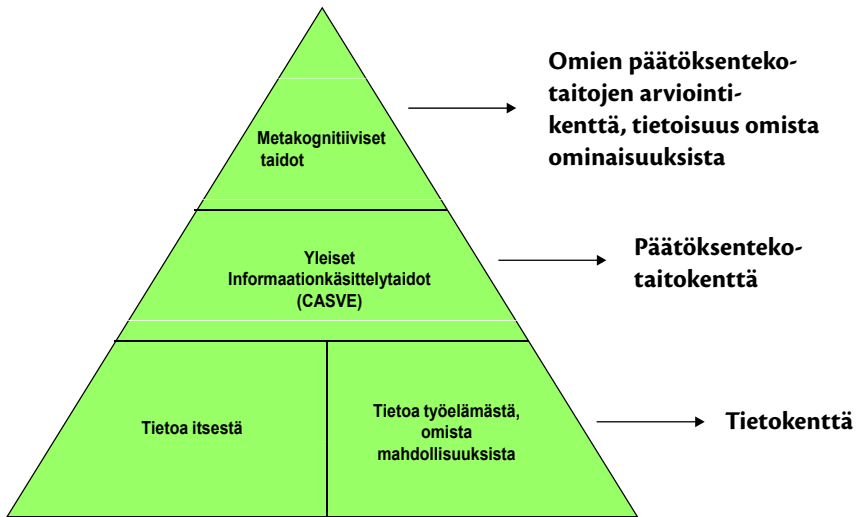
Kuvio 1. HOPS-työskentelyn lähtökohdat (Jussi-Pekka S. 2004)

Urasuunnittelu -termiä on ollut syrjäyttämässä *uranhallinnan* käsite, jolla tarkoitetaan yksilön omaa uran ohjausta. Tähän liittyvät myös Scheinin niin sanotut ura-ankkurit (esim. Kattelus 2002, 24), jotka liittyvät itsetuntemukseen sekä omien kykyjen, taipumusten ja mahdollisuuksien tiedostamiseen. Ura-ankkurit vaikuttavat yksilön valintoihin, työmotivaatioon ja heijastavat yksilön arvoja, asenteita, kykyjä ja taitoja. Ne ohjaavat yksilön ammatillisen identiteetin kehittymistä ja vaikuttavat myös urapäätöksiin. Ura-ankkureita ovat esimerkiksi turvallisuus (työsuhteen pysyvyys), vapaus ja riippumattomuus, luovuus ja yrittäjäys, ammatillinen erityistaito (asiantuntijuus), liikkeenjohdollinen pätevyys ja johtamistaito, omistautuminen arvostetun asian hyväksi, aito haasteellisuus sekä eheyden eli tasapainon tavoittelu elämän eri osa-alueilla. (Kattelus 2002, 23.)

Urasuunnittelu nähdään siis jatkuvana, muuttuvana prosessina, joka sisältää osaamisen tunnistamista, itsearviointia, oman persoonallisuuden tarkastelua, arvojen ja kiinnostusten kohteiden huomioon ottamista, mahdollisuuksien etsimistä ja vaihtoehtojen ideointia, realististen vaihtoehtojen esiin nostamista sekä päätöksien tekemistä. Jos ajatellaan, että urasuunnittelu on prosessi (ks. kuvio 2), niin silloin uraohjaus on tämän prosessin ohjausta. Peavyn (2000) sosiodynaamiseen ajatteluun sovellettuna uraohjaus on juuri tätä dialogin käymistä, tiedon lähteille johdattamista, ympäröivän maailman huomioon ottamista ("hoksauttamista") ja rakennusaineiden tarjoamista yksilön tulevaisuudenkuvan muodostamisessa. Kuten edellä olevasta kuvasta 1 ja seuraavan kappaleen kuvasta 2 havaitaan, kuuluu opintojen ja uran suunnitteluun samantyyppisiä asioita.

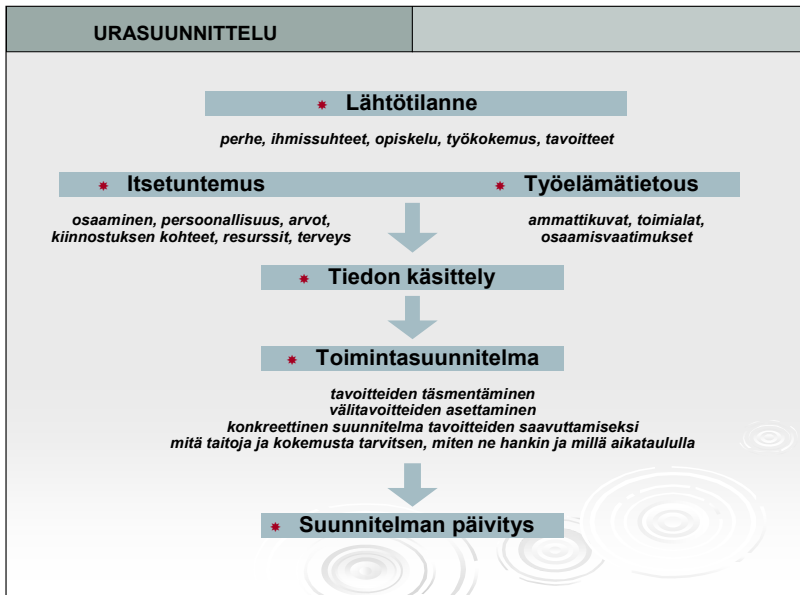
Uraryhmämalli

Kognitiivisessa tiedonprosessointimallissa (CIP = Cognitive Information Processing approach, kuvio 2), eli niin sanotussa Sampsonin mallissa urasuunnitteluprosessi nähdään päätöksentekoprosessina (Sampson ym. 1992; Peterson ym. 2003). Malli on syntynyt tarpeesta kuvata urasuunnitteluprosessi teoreettisesti. Sen mukaan ensin kootaan tietoa yksilöstä itsestään, työelämästä ja ammasteista. Tämän jälkeen käsitellään kerättyä tietoa. Tiedonkäsitteilyprosessi lähtee ongelman tiedostamisesta, siitä että yksilön täytyy tehdä uraa koskevia päätöksiä. Toisessa vaiheessa ymmärretään omat mahdollisuudet ja vaihtoehtoiset urat. Kolmannessa vaiheessa arvioidaan eri vaihtoehtoja ja tarpeen mukaan niitä joko laajennetaan tai kavennetaan. Neljännessä vaiheessa arvioidaan eri vaihtoehtoja, hyötyjä ja haittoja sekä tehdään päätös. Viidennessä vaiheessa tehdään suunnitelma valinnan toteuttamiseksi. Viimeisessä vaiheessa arvioidaan koko prosessia ja tehtyä valintaa. Tämän tiedonprosessointivaiheen jälkeen arvioidaan ja tarkastellaan omia metakognitiivisia taitoja (tekemisen tapaa) sekä koko päätöksentekoprosessia.



Kuvio 2. Kognitiivinen tiedonprosessointimalli (Peterson ym. 2003)

Oulun yliopistossa kehitetyssä uraryhmämallissa edetään opiskelijan lähtötilanteesta, aikaisemmista kokemuksista ja valinnoista kohti laajempaa itsetuntemusta ja työelämä-tietoutta. Kyse on tiedonhankinnasta niin yksilöstä itsestään kuin työelämästä, kuten Sampsonin (Sampson ym. 1992) mallissakin on lähtökohtana. Tärkeää on tarkastella omaa osaamista, arvoja, vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita sekä suhteuttaa niitä työelämän vaatimuksiin. Opiskelija laatii toimintasuunnitelman omien pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteet ja suunnitelmat voivat vaihtua tiedon tai omien mielenkiinnon kohteiden muuttuessa. Uusi päivitys tapahtuu uuden arviointi-työskentelyn jälkeen.



Kuvio 3. Urasuunnitteluprosessi uraryhmämallin pohjaksi (Perttunen & Jussi-Pekka 2003)

Kuvatut mallit eivät tuo esiin sitä, että itsetuntemus ja itsetutkiskelu ovat läsnä koko prosessin ajan ja joka vaiheessa. Ne voivat olla taustana molemmissa malleissa, mutta kuvauksissa se ei tule riittävän selkeästi esiin. Itsetuntemus ja sen kehittyminen voitaisiin kuvata spiraalina, toisin sanoen jatkuvana muuttuvana ja kehittyvänä osana läpi ja yli koko urasuunnitteluprosessin. Yksilö peilaa jokaisella askeleella tehtäviä ratkaisuja itseensä ja arvioi tilannetta itsensä ja itselleen merkittävien ihmisten (esimerkiksi perhe) sekä elämäntilanteen kautta. CIP-malli antaa hyvin suoraviivaisen kuvan yksilöstä päätöksentekijänä, vaikka päätöksentekoprosessi on usein hyvin monimutkainen ja monisäikeinen. Malleissa on paikka analysoinnille ja uudelleen arvioinnille, mutta niitä ei liitetä itsetuntemukseen.

Oulun yliopiston malli poikkeaa CIP-mallista siinä, että jo itsetuntemus-vaiheessa tarkastellaan omia aikaisempia valintatilanteita ja tekijöitä, jotka ohjaavat päätöksentekoa ja syitä niihin. Jo tässä vaiheessa tehdään näkyväksi omiin valintoihin vaikuttavia tekijöitä. Tämä ei tosin poista sitä, ettei myös myöhemmässä vaiheessa olisi paikallaan arvioida omaa päätöksentekoprosessia.

Uraryhmät Valtti-hankkeessa

Valtti-hankkeen tavoitteena on opiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukeminen. Hankkeessa on haluttu kehittää ja levittää Oulun yliopistossa käyttöön otettua uraryhmämallia. Alkuperäisen mallin oli luonut Anita Perttunen Oulun yliopiston ohjaus- ja työelämäpalveluista. Siinä sovelletaan ohjaavassa koulutuksessa käytössä ollutta työelämävalmennuksen mallia (ks. Borgen 1998), ja sitä on muokattu korkeakouluympäristöön soveltuvaksi. Ohjaajasta riippuen malli on saanut monia eri toteutusmuotoja vuosien aikana, mutta perusteemat (itsetuntemus, osaaminen, työelämän vaatimukset ja mahdollisuudet, työnhaku ja toimintasuunnitelman laatiminen) ovat aina olleet mukana.

Valtin ryhmiä ovat vetäneet korkeakoulukohtaiset vastuuhenkilöt, niin kutsutut avainohjaajat sekä koulutusalaakohtaiset, hankkeessa osa-aikaisena toimineet Valtti-tutorit. Valtti-hankkeen uraryhmien toiminnassa ovat toistuneet keskeiset teemat (esim. työnhakutaidot, työllisyystilanteen kartoitus, uran suunnittelu ja kokemuksista kertominen) ja ryhmän toteutus on vaihdellut ohjaajan ja opiskelijoiden mukaan. Osaamisen tunnistaminen ja jäsentäminen sekä työelämä tiedon kartuttaminen ovat keskeisiä taitoja työelämään siirryttäessä. Monissa ryhmissä yhdistettiin opiskelun eteenpäin vieminen ja urasuunnittelu, eli pyrittiin sekä valmistumisen edistämiseen että työllistymisvalmiuksien lisäämiseen. Ryhmätoimintaan on liitetty myös sosiaalinen media. Uraryhmässä käytiin keskustelua siitä, miten sosiaalista mediaa voi hyödyntää työnhaussa. Ning-yhteisösovellus toimi avainohjaajien ja joittenkin ryhmien yhteisenä työskentelyalustana.

Uraryhmätoiminnassa ryhmän merkitys on keskeinen. Ryhmäläiset tuovat omia kokemuksiaan ja näkemyksiään koko ryhmän käyttöön. Jotta työskentely olisi sujuvaa ja luottamuksellista, vaatii työskentely ryhmäytymistä ja ryhmän toimintaperiaatteista (pelisäännöistä) sopimista. Ryhmätoiminnan onnistuminen edellyttää myös tasapuolisuutta, ja kaikilla jäsenillä tulisi olla yhtäläinen oikeus tulla kuulluiksi. Tämä voi olla haaste ohjaajalle: miten taltuttaa puheliaat ja miten saada hiljaistenkin ääni kuuluville. Toiminnan alussa on tärkeää keskustella ja sopia ryhmän tavoitteet.

Seuraavassa esitellään toteutukseltaan erityyppisiä Valtti-ryhmiä. Oulun yliopistossa järjestettiin yhden tiedekunnan opiskelijoille ”puhdas” uraryhmä, kun taas Rovaniemen ammattikorkeakoulussa tarjottiin kaikille korkeakouluopiskelijoille ryhmiä, joihin oli integroitu urasuunnittelua ja työelämä tietoa.

”Valtti työelämään” Oulun yliopiston maantieteen opiskelijoille

Oulun yliopistossa järjestettiin maantieteen opiskelijoille *Valtti työelämään* -uraryhmä. Ryhmään otettiin kymmenen opiskelijaa, joista loppujen lopuksi yhdeksän aloitti ryhmässä. Kyseinen uraryhmä soveltuu yliopistoissa kandidivaiheen opintoihin, jolloin siellä on mielekästä puhua myös opiskelusta ja opintoihin liittyvistä vapaasti valittavista sivuaineista. Ryhmässä korostui valintatilanteiden pohtiminen heti urasuunnitteluprosessin alussa. Keskustelu auttoi tarkastelemaan opiskelijoiden valintoja kriittisesti: ovatko ne

omia vai toteutetaanko valinnoilla jonkun muun odotuksia tai toiveita? Opiskelijat ovat opiskeluaikanaan suhteellisen vapaita tekemään sivuainevalintoja. Toisaalta opiskelijat ovat myös pakotettuja tekemään valintoja saadakseen tutkintorakenteeseen liittyvät opintopistemäärät suoritettua.

Maantieteilijöiden ryhmässä painotettiin sitä, että ura ja opiskelu kuuluvat kiinteästi yhteen. Omilla valinnoilla voi kartuttaa erityisosaamista ja vahvistaa omaa työllistymistä. Opiskelijoita kehoitettiin pohtimaan, mitkä valinnat tukevat heidän tavoitteitaan: Mitä osaamista tarvitaan, jotta työllistyisi itseä kiinnostavalle alalle sekä mistä ja miten tarvittavaa osaamista voi hankkia? Ryhmässä korostettiin sitä, että kaikkea osaamista ei tarvitse hankkia korkeakoulutuksen kautta, vaan on muitakin väyliä oman osaamisen täydentämiseen.

Ohessa on esitelty Oulun yliopistossa maantieteen opiskelijoille suunnatun *Valtturaryhmän* ohjelma teemoineen.

1. Aloituskokoontuminen, lähtötilanne

Ensimmäisellä tapaamiskerralla esiteltiin ryhmän ohjelma ja sisältö. Ohjaaja toi esille, että toimintaan liittyy tehtäviä, joilla on merkitystä urasuunnitteluprosessissa. Ohjaaja painotti sitoutumista tehtävien tekemiseen, sillä ne tekemällä opiskelija saa enemmän irti ryhmästä. Ryhmässä määriteltiin yhteiset säännöt, joiden keskeisenä elementtinä oli luottamuksellisuus. Ryhmässä esiin tulevia toisten asioita ei jaettaisi sen ulkopuolelle. Ensimmäisellä kerralla määriteltiin myös ryhmän tavoitteet ja keskusteltiin ura-käsitteestä, uusista urista ja urasuunnitteluprosessista. Tehtäväksi annettiin Elämänviiva-tehtävä, jossa opiskelija tarkasteli tekemiään koulutus- ja uravalintoja. Hän pohti, miksi on valinnut niin kuin valinnut, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet valintoihin ja onko valintojen takana mahdollisesti toistuvia tekijöitä.

2. Itsetuntemus, ura-ankkurit ja osaaminen

Toisella kerralla käsiteltiin kotitehtäväksi annettu Elämänviiva-tehtävä. Opiskelija sai kertoa tehtävästään sen, minkä katsoi tarpeelliseksi ja halusi. Tapaamiskerran teemana oli osaaminen. Opiskelijoilla oli usein vaikea pukea sanoiksi osaamistaan. Ryhmässä keskusteltiin sen vuoksi, mitä osaaminen voi olla ja miten sitä voi eri tavoin jäsentää. Kotitehtäväksi tuli omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden kirjaaminen ja tarkastelu sekä itsetuntemukseen liittyvä verkkotehtävä, joka piti raportoida verkossa olevaan ryhmän Ning-ympäristöön.

3. Oma osaamiseni ja työelämän osaamisvaatimukset

Tapaaminen alkoi kotitehtävien purulla, jossa tarkasteltiin opiskelijoitten esiin tuomaa osaamista. Vain kaksi opiskelijaa oli raportoinut verkkotehtävästä Ningiin. Lisäksi tutustuttiin maantieteilijöiden uraseuranta-aineistoon ja yleisiin työelämän osaamisvaatimuksiin. Opiskelijat laativat ryhmässä oman osaamisensa kartan.

4. Ning-ympäristö ja muut sosiaalisen median välineet uraportfolion rakentamisessa/oman osaamisen dokumentointi

Tämän kerran vetäjä oli ohjaaja, joka oli erikoistunut sosiaaliseen mediaan ja sen mahdollisuuksiin. Ohjaaja kertoi, mitä sosiaalinen media on ja miten sitä voi hyödyntää oman osaamisen dokumentoinnissa ja digiportfoliona.

5. Työnhaku ja työnhaun asiakirjat

Ryhmässä tarkasteltiin työnhakuprosessia, hakemuksen ja CV:n tekemistä sekä työhaastattelua. Opiskelijat jakoivat kokemuksiaan työnhausta ja työnhaun asiakirjoista. Opiskelijat saivat tehtäväkseen laatia työpaikkahakemuksen ansioluetteloiheen sellaiseen työpaikkaan, jossa he kuvittelisivat voivansa työskennellä tai jonne he mahdollisesti ovat oikeasti hakemassa.

Opiskelijat saivat alumniluettelon, josta näkyi työpaikka, tehtävänimike ja web-osoite, mikäli sellainen löytyi. Tehtävänä oli työskennellä seuraavalla kerralla itsenäisesti tai pienissä ryhmissä ja etsiä kiinnostavia organisaatioita ja alumneja, joihin myös voitiin olla yhteyksissä. Kotitehtäväksi annettiin hakemuksen ja CV:n tekeminen, ja aikaa niiden tekemiseen kaksi viikkoa. Hakemukset sai lähettää etukäteen ohjaajalle kommentointia varten. Asiakirjoja laatiessa tuli hyödyntää aiemmin tehtyä osaamisten ja vahvuuksien jäsenystä.

6. Maantieteilijä työelämässä – itsenäinen työskentely/ ryhmätyöskentely

Tätä tapaamista edeltävän itsenäisen tehtävän tulokset tuli koota ryhmän yhteiseen Ning-sivustoon. Tehtävän teki vain kaksi opiskelijaa.

7. Omat työnhaun asiakirjat ja tulevaisuuden toimintasuunnitelma

Opiskelijat kävivät pienissä ryhmissä läpi ansioluetteloitaan ja vertailivat niitä toisiinsa. Kysymys kuului: "Kuka saa paikan?" Hakemusten kohdalla oli sovittu, että ohjaaja perehtyy hakemuksiin ja antaa palautetta. Opiskelijan suostumuksella muutama hakemus käsiteltiin yhdessä. Tällä kerralla alustettiin, mitä oma osaamissuunnitelma pitää sisällään ja miten sen voi tehdä. Kotitehtäväksi annettiin oman toimintasuunnitelman tekeminen.

8. Yhteenveto ja päätös

Ryhmässä käytiin toimintasuunnitelmat läpi ja opiskelijat kommentoivat toistensa suunnitelmia. Tämän jälkeen tehtiin yhteenveto keskeisistä asioista ja keskusteltiin opiskelusta ja työelämästä ja yhteenkuuluvuudesta.

Ryhmän työskentelyä varten oli käytössä Ning-ympäristö, jonka tarkoituksena oli palvella vertaistukea. Ajatuksena oli, että opiskelijat vievät sinne tehtäviä ja keskustelevat ja kommentoivat toisiaan. Tässä tarkoituksessa ympäristö ei toiminut, vaan palveli lähinnä paikkana, jonne koottiin ohjaajan materiaali. Opiskelija saattoi ajasta riippumatta käydä katsomassa aineistoja. Ympäristöön lisättiin myös työhaastatteluun liittyviä videoita (osa enemmän viihdyttäviä kuin asiasisältöisiä) ja muita työelämään liittyviä Youtube-videoi-

ta. Ympäristö ei toiminut odotetulla tavalla. Vaikka alustan käyttö oli sinänsä helppoa, siihen olisi pitänyt ehkä totuttautua niin opiskelijoiden kuin ohjaajankin paremmin.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun Valtti-ryhmät

Rovaniemen ammattikorkeakoulussa perustettiin vuosina 2009–2011 viisi avainohjaajan vetämää ryhmää, joihin integroitiin työelämä tietoa ja urasuunnittelua. Ryhmien tavoitteena oli, että opiskelija saa välineitä ja tukea itsetuntemukseen, opiskelun ja uran suunnitteluun, tavoitteelliseen työskentelyyn sekä opintojen tai opinnäytetyön eteenpäin viemiseen. Ryhmissä oli 8–10 opiskelijaa. Opiskelun etenemiseen keskittyvät ryhmät kestivät lukukauden ja opinnäyteryhmät noin 7 kuukautta lokakuusta huhtikuuhun. Ryhmätapaamisia oli ensin viikon ja myöhemmin noin kolmen viikon välein. Ryhmissä tehtiin harjoituksia ja välitehtäviä. Ryhmäläiset asettivat lisäksi joka tapaamiskerralle oman tavoitteen, ja tavoitteen toteutumiseen palattiin seuraavalla kerralla. (Saari 2011.) Ryhmätoiminta jatkuu edelleen, ja 2011–2012 Opinnäytetyön kiriryhmän ohjelma esitellään alla.

Ryhmissä painottuivat opintojen edistymisen toimenpiteet, mutta niissä paneuduttiin myös työelämäteemoihin. Työelämään liittyvissä osioissa tutkittiin työelämän asiakirjoja, työnhakuun liittyviä linkkejä tai arvioitiin omia työelämätaitoja. Urasuunnittelu sisälsi urasuunnittelun työkaluihin tutustumista (esimerkiksi TE-toimistojen urasuunnittelusivustot), RAMKista valmistuneiden ammattinimikkeiden ja uratarinoiden esittelemistä, RAMKissa tehtyjen sijoittumis- ja uraseurantojen sekä Lapin korkeakoulusta valmistuneiden osaaminen ja työelämätarpeet -työnantajakyselyn tulosten tarkastelua. Näitä vertailtiin ryhmäläisten omiin suunnitelmiin ja osaamisalueisiin. Harjoituksissa analysoitiin esimerkiksi omaa osaamista tai työelämäosaamista ja verrattiin niitä yleisiin opiskelu- ja työelämätaitoihin. (Saari 2011.)

Ryhmien toimintaan kuuluivat lisäksi opiskelijoiden alku- ja loppuhaastattelut, joissa nostettiin esiin myös työelämäosaaminen ja urasuunnitelmat. Alkuhaastatteluissa kysyttiin opiskelijoiden työelämäkokemuksesta ja miten he kokevat oman työelämäosaamisensa. Loppuhaastattelun teemana oli ryhmän merkitys urasuunnittelulle ja ammatilliselle osaamiselle. Haastattelut olivat samalla ohjauskertoja ja osa HOPS-suunnittelua. (Saari 2011.)

Ohessa on koottuna *Opinnäytetyön kiriryhmä* -opinnäyteryhmän 2011–2012 ohjelma:

Alkuhaastattelut: ryhmään hakeutumisen syy, opiskelutilanne ja mahdolliset opiskelun ”jumit” , opiskelumotivaatio ja jaksaminen sekä työkokemus ja työssäkäynti opiskelun ohella.

1. ryhmätapaaminen: Tutustuminen ja toiveet, ryhmän pelisäännöt sekä opiskelun ongelmia ja ratkaisuvaihtoehtoja -tehtävä.

Välitehtävä: Etsi opiskelun tilannetta kuvaava esine tai kuva, HOPS-päivitys opettajatuutorin kanssa.

2. ryhmätapaaminen: Välitehtävien purku, ajankäyttö ja aikavarkaat, ryhmäytymisharjoitus.

Välitehtävä: Viikkolukkarin laatiminen, opinnäytetyön aiheen ideointia.

3. ryhmätapaaminen: Opinnäytetyön aiheitten esittelyä, opiskelumotivaatio (apuna opintopsykologi), opinnäytetyön ohjeistuksen kertaus ja opinnäytetyön rajaus.

Välitehtävä: Opinnäytetyön rungon suunnittelua (muoto vapaa, esim. miellekartta) ja valmiisiin opinnäytetöihin tutustumista.

4. ryhmätapaaminen: Kuulumiskierros ja informaation vetämä tiedonhaun kertaus, jossa esimerkkeinä ryhmän opiskelijoiden opinnäytetyöt.

Välitehtävä: tiedonhaku omaan opinnäytetyöhön.

5. ryhmätapaaminen: Urasuunnittelun ja työnhaun linkkeihin tutustumista, opinnäytetyön merkitys: miksi opinnäytetyö on tärkeä, mikä siinä kiinnostaa, mitä haluan oppia, opinnäytetyön tekeminen tuntuu, miten voin hyödyntää tulevaisuudessa opinnäytetyötä ja sen tekemisessä karttuneita taitoja, miten työskentelen (aika, paikka, ideointi, osiin jakaminen, muistiinpanot, palkitseminen).

Välitehtävä: Opinnäytetyön tekemisen suunnitelma keväälle.

6. ryhmätapaaminen: Kuulumiskierros, opinnäytetyön esittelyä tehtävän Kortti mummolle -harjoituksen avulla, valmistuneen opiskelijan vierailu.

7. ryhmätapaaminen: Opinnäytetyöpaja, jossa työestetään omaa opinnäytetyötä (suomen opettaja apuna).

Välitehtävä: työpaikkailmoitusten tai uratarinoiden etsimistä.

8. ryhmätapaaminen: Työpaikkailmoitusten tai uratarinoiden esittely ja niissä vaaditut työelämätaidot, työelämätaitojen itsearviointi.

Välitehtävä: Tarina tilanteestasi 5 vuoden kuluttua: mitkä asiat hyvin päättötyön suhteen/työelämässä/muussa elämässä?, mistä sait tukea/voimavaroja?, miltä opinnäytetyön tekeminen tuntui?, mikä tuntui vaikealta ja miten selvitit tilanteen?

9. ryhmätapaaminen: Työelämään siirtyminen (työnhaun asiakirjat) ja valmistuminen sekä valmistumiseen liittyvä epävarmuus, opinnäytetyön tilanne.

Välitehtävä: CV:n päivittäminen.

10. ryhmätapaaminen: "Loppuseremoniat", harjoitus Evästä matkalle.

Loppuhaastattelut: Kokemukset ja hyöty ryhmästä, opintojen ja opinnäytetyön tilanne, ryhmän merkitys urasuunnittelulle, tulevaisuuden suunnitelmat.

Seuranta: Lisäksi ohjaaja ottaa yhteyttä ryhmään osallistuneisiin opiskelijoihin seuraavan lukukauden alussa kartoittaakseen heidän senhetkistä tilannettaan.

Kokemuksia Valtti-hankkeen uraryhmistä

Opiskelijoiden kokemuksia uraryhmistä

Suurin osa Valtti-hankkeen uraryhmien opiskelijoista koki hyötynensä ryhmästä. Erityisesti keskustelut koettiin tehokkaaksi keinoksi käsitellä ongelmia ja haasteita. Opiskelijat saivat tukea omille ajatuksilleen, mitä olivat ryhmään osallistuessaan toivoneetkin. Ryhmähenki koettiin kannustavaksi ja positiiviseksi. (Kaisto 2011.)

Ryhmien toimintamallin ennakkosuunnittelu ja toteuttamistapa osoittautuivat tärkeiksi. Uraryhmät olivat aiheiltaan ja teemoiltaan erilaisia ja niiden suunnittelu ja toteuttaminen asettivat erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Myös opiskelijoiden toiveet ja ennako-odotukset vaihtelivat eri ryhmissä. Uraryhmäläiset odottivat ja saivatkin ryhmästä tietoa oman alan työllistymismahdollisuuksista, varmuutta työnhakuun sekä vertaistukea. Opiskelijat kokivat palkitsevaksi työelämään tutustumisen, oman osaamisen jäsentämisen ja tunnistamisen sekä työnhaun asiakirjojen teon. Suurin osa ryhmään osallistuneista koki, että he olivat päässeet eteenpäin urasuunnittelussa ja työelämään siirtymisessä. Opiskelijat, jotka eivät kokeneet hyötynensä ryhmästä, kertoivat käsiteltyjen aiheiden ja teemojen olleen jo ennalta tuttuja. Uraryhmissä opiskelijat kaipasivat konkreettisia kontakteja työnantajiin ja työelämään sekä tietoa työelämän mahdollisuuksista. (Kaisto 2011; Alenius & Ohtonen, 2010.)

Alenius ja Ohtonen (2010) tutkivat ja keräsivät opiskelijapalautetta Oulun yliopiston uraryhmistä pro gradu -tutkielmassaan (ks. Alenius & Myyry toisaalla tässä teoksessa). Opiskelijat, jotka kokivat, ettei uraryhmällä ollut merkitystä, eivät osanneet nimetä saamaansa hyötyä. Palautteen mukaan opiskelijan oma tai ryhmän aktiivisuus oli joskus ollut liian vähäistä. Ryhmissä tehdyt tehtävät eivät aina olleet helppoja tai niiden ohjeistaminen oli koettu puutteelliseksi. Tehtävä, jossa opiskelijoiden oli pitänyt jäsentää omaa osaamistaan tai vahvuuksiaan oli koettu vaikeaksi, koska tämän tyyppinen reflektointi oli opiskelijoille uutta. Opiskelijat toivoivat ryhmien toimintaan alumnienvierailua ja työpaikkakäyntiä.

Opiskelijoiden palautteet ja kokemukset Oulun yliopiston uraryhmissä olivat ja ovat ennen hankettakin olleet pääosin positiivisia ja kannustavia. Opiskelijoita on ryhmätoiminnan jälkeen työllistynyt ja osa on tullut jopa jälkikäteen kiittämään saamastaan tuesta ryhmän aikana. Opiskelijoiden kehittämistoiveet ovat liittyneet tarpeeseen saada vaihtaa ajatuksia nimenomaan oman alan opiskelijoiden kanssa tai henkilökohtaista huomiota asialleen, kuten seuraava opiskelija toteaa:

"[Hyvää oli] se, että ryhmästä huolimatta tunsin saavansa henkilökohtaista ohjausta yksilönä" (julkaisematon opiskelijapalautte)

RAMKin ryhmissä käsitellyn työelämäosaamisen osuudessa oli opiskelijoiden mukaan kiinnostavaa valmistuneiden ammattinimikkeiden laajaan kirjoon tutustuminen, oman osaamisen pohtiminen, muiden työ- tai harjoittelukokemuksiin tutustuminen, työnhaun asiakirjat sekä utarinarat. Ryhmissä käsitellyt työelämän teemat eivät kiinnostaneet kaikkia, vaan osa olisi halunnut keskittyä pelkästään opintoihin tai opinnäytetyöhön. Työllistymiseen ei koettu saadun ryhmistä merkittävästi uusia eväitä. Harjoitus, jossa opiskelijat laativat huoneentaulun ”Miten valmistautua ja mitä tulee muistaa haastattelutilanteessa?”, onnistui hyvin. Työelämäaiheet ja tarjottu CV-työpaja kiinnostivat opiskelijoita, joilla oli työnhaku ajankohtainen, kuten seuraavalla opiskelijalla:

”Tietenki, ku oli niitä työhaastatteluja ja avoimien työpaikkojen hakua, niin se oli hyvä, koska mä kerkesin tehdä sen tavallaan sitä ennen, koska mie hain sillon töihin, et kävin haastattelussa. Ja mulla oli semmonen niinku ihan... ihan semmonen oikea kokemus parhaillaan, että ei tarvinnu keksiä sitä. Se oli kyllä hyvä.” (Saari 2011)

Ohjaajien kokemuksia uraryhmistä

Tutoreiden kokemuksia uraryhmistä

Kanstrén ja Kaisto (Kaisto 2011) kokosivat Valtti-hankkeen tutorien kokemuksia Valtti-ryhmistä. Kokemuksia kerättiin ohjaajien verkkoympäristöön tallettamista ohjaajien päiväkirjoista sekä Webropol-kyselyin ja haastatteleamalla osaa tutoreista. Tässä kappaleessa kerrotaan myös Lapin yliopiston tutorin uraryhmäkokemuksista, jotka on poimittu Rovaniemen korkeakoulujen tutorien Ning -yhteisösovellukseen tallettamista ohjaajien päiväkirjoista.

Koulutusalaakohtaisten Valtti-tutorien kokemus ryhmäohjauksesta oli positiivinen ja vahvasti käsitystä ryhmäohjauksen tarpeellisuudesta. Opiskelijat olivat sitoutuneet ryhmiin ja niiden toiminta tuki opiskelua ja urasuunnittelua. Opiskelijoilta saatu myönteinen palaute kannusti myös tutoreita: yhdessä syntyi kokemus siitä, että on saatu aikaan jotain konkreettista sekä opiskelu- ja urapolkujen kannalta merkittävää. Opiskelijoiden edistymisen saattoi havaita esimerkiksi opiskeluinnokkautena, opinnäytetyön edistymisenä tai konkreettisena työnhakuna. (Kaisto 2011.) Tutorit käyttivät ryhmiensä tapaamisissa monipuolisesti erilaisia työmenetelmiä, joiden tavoitteena oli tehdä näkyviksi opiskelijan omat ja koko ryhmän yhteiset työprosessit ja niihin liittyvä merkityksenanto (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 133).

Tutorit toivat esiin myös haastavia tilanteita. Ryhmäytyminen ei aina onnistunut toivotulla tavalla, jolloin harjoitukset ja keskustelut eivät toimineet suunnitellusti. Opintopisteiden antaminen ryhmätoiminnasta koettiin myös toimintaa haittaavana. Ryhmään saattoi valikoitua opintopisteiden toivossa henkilöitä, joiden motivaatio ei kohdistunut ryhmän varsinaiseen toimintaan ja sitoutuminen oli heikkoa. Ryhmien käynnistymiseen liittyvä ennakkotyö koettiin myös joskus hankalaksi. Ohjaaja oli saattanut käyttää paljon

aikaa ryhmän suunnitteluun, mutta toiminnan käynnistyminen oli epävarmaa ja usein tieto ryhmän käynnistymisestä saatiin viime tingassa. (Kaisto 2011.)

Ryhmätoiminnan päätyttyä tutoreille muodostui kuva, miten ryhmäohjausta kannattaa kehittää. Tutorit kokivat oppineensa ryhmäohjauksesta paljon. Ohjauskokemus on saanut heidät tarkastelemaan ohjausta kokonaisvaltaisemmin ja etenkin ohjaajan roolia ryhmässä. Ryhmäohjauskokemus oli tuonut varmuutta ja tukea ohjauksellisen otteen liittämistä osaksi omaa työtä. (Kaisto 2011.)

Avainohjaajien kokemuksia uraryhmistä

Kaisto (2011) keräsi hankkeen avainohjaajien uraryhmätoiminnan palautteen. Tässä kapaleessa kerrotaan tarkemmin myös Rovaniemen ammattikorkeakoulun avainohjaajan kokemuksia ura- ja työelämäteemojen integroimisesta ryhmätoimintaan.

Avainohjaajat totesivat uraryhmätoiminnan palautteissaan, että ryhmille ja ryhmäohjaukselle on tarvetta. Ryhmät tarjosivat opiskelijoille sosiaalista ja tiedollista tukea. Ryhmäohjaukset onnistuivat pääsääntöisesti hyvin ja käsitellyt aiheet koettiin tärkeiksi. Monialaisia ryhmiä pidettiin toimivina. Erityisesti ryhmissä käydyt vapaamuotoiset opiskeluun, elämäntilanteeseen tai uraan liittyvät keskustelut ja muut vuorovaikutustilanteet olivat onnistuneita. (Kaisto 2011.)

Ohjaajat arvioivat, että heidän ohjausosaamisensa vahvuusalueita olivat ryhmätoiminnan organisointi, kyky luoda luottamuksellinen ilmapiiri, joustavuus, tilan antaminen ja opiskelijoiden tarpeiden huomioon ottaminen. Kehittämiskohteina mainittiin ryhmäytämismenetelmien tunteminen ja ohjaajan roolin tarkentaminen. Palautteen mukaan ohjaajan tulisi olla enemmänkin taustatoimija, joka on toiminnan käynnistäjä, suuntaaja ja voimavaraistaja. Haasteeksi koettiin ohjaajan osaamisen riittävyys – ryhmän ohjaaja tarvitsee monenlaista osaamista. (Kaisto 2011.)

Onnistuneeksi toimintatavaksi ohjaajat nostivat muun muassa esineiden tai kuvien avulla opiskelusta ja urasta keskustelut. Hyödyllisiksi koettiin myös työpaikkailmoitukseen tutustuminen ja oman osaamisen peilaaminen niissä esitettyihin osaamisalueisiin. Parhaita harjoituksia olivat avainohjaajien mukaan sellaiset, jotka saivat opiskelijat pohtimaan omaa tilannettaan ja joiden avulla opiskelijat saattoivat jakaa kokemuksia ja saivat vertaistukea. (Kaisto 2011.)

Yksi toimivimmista harjoituksista oli Post It -lapuin tehty opiskelijoiden uravalintaa ja työelämää koskevan tilanteen kartoittaminen. Toteutusmuoto oli sellainen, että opiskelijoita pyydettiin kirjaamaan lapuille ajatuksiaan sanasta ura tai työelämä, jonka jälkeen laput ryhmiteltiin ja otsikoitiin yhdessä taululle keskustelun pohjaksi. Palautteessa mainittiin myös harjoitus Tulevaisuuden muistelu, jossa opiskelijat kuvittelivat elämäntilanteensa viiden vuoden kuluttua valmistumisesta. Ohjaajat käyttivät myös Elämänviiva-harjoitusta², jossa pyritään hahmottamaan elämänkaaren merkitykselliset tapahtumat, kuten opiskelu, työ, perhe ja harrastukset. (Kaisto 2011.)

²Harjoitus löytyy Työ- ja elinkeinokeskuksen A-URA-palvelusta osoitteesta www.avosto.net/kori/resurssiana-lyysi.htm

Ryhmä tuki Kaiston (2011) selvityksen mukaan opiskelijoiden asettamia tavoitteita. Uraryhmissä työelämäntuntemus ja urasuunnittelutaidot vahvistuivat. Opiskelijat saivat välineitä urasuunnitteluun ja uutta tietoa työelämästä. Haasteiksi saattoi muodostua opiskelijoiden sitoutumattomuus toimintaan tai se, ettei ryhmä vastannut opiskelijoiden ennako-odotuksia. Opiskelijat olivat saattaneet toivoa esimerkiksi toteutettua enemmän ura- ja työelämä tietoa. Erityisesti työnhakutaidot kiinnostivat yhden avainohjaajan ryhmää:

"Ryhmän toiminta onnistui, koska ryhmäläiset olivat aidosti kiinnostuneita työnhakutaidoista."

Ryhmiä ryhmäohjaussuunnitelmaa oli pitänyt Kaiston (2011) selvityksen mukaan joskus tarkentaa. Seuraava avainohjaaja kertoo työnhakuaiheen käsittelyyn liittyvästä aikataulu-muutoksesta omassa uraryhmässään:

"Alussa toiminta oli menossa ihan pieleen, kun oli suunnitellut, että ryhmässä on ensin opiskeluasioita ja keväällä työnhaku- ja ura-asioita, eli aivan liian myöhään esimerkiksi kesätöiden hakua varten. Tajusin tämän onneksi eka kerralla, ja muutin suunnitelmaa lennosta."

Rovaniemen ammattikorkeakoulun avainohjaajan (Saari 2011) ryhmissä työelämän ja urasuunnittelun teemoja integroitiin kaikkien ryhmien (myös opinnäytetyöryhmien) toimintaan, mikä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Työelämään liittyvä ohjaus ja uraohjaus olivat ohjaajalle mielenkiintoisia ja opettavaisia ohjauskokemuksia, kuten seuraavat ohjauspäiväkirjan otteet kertovat:

"Työelämäosaamista lähdettiin purkamaan uraohjauksen käsitteellä: Mitä kukin ymmärtää uraohjauksella. Sen jälkeen näytin RAMKista valmistuneiden ammattinimikkeitä. Tämä herätti runsaasti keskustelua mm. siitä, mihin ylempien vuosikurssien opiskelijat ja tuttavat tai sukulaiset olivat työllistyneet ja millainen kirjo ammatteja RAMKista valmistuneilla olikaan. Myös harjoittelupaikoista oli puhetta. Lopuksi tutustuttiin RAMKin kotisivujen ura- ja sijoittumisseurantojen tuloksiin sekä linkkejä uratarinoihin."

"Tapaamiskerralla olivat aiheena työnhauksen asiakirjat, jonka jälkeen seurasi omien työhaastattelukokemusten kertaamista. Muistelo-osuus onnistui hyvin; jotkut kokemukset olivat tosi hauskoja. Tarkastelimme opiskelijoiden keräämiä avoimia työpaikkailmoituksia ja katsoimme netistä ja JobStepin kautta vapaita työpaikkoja. Ryhmäläiset tutkailivat ilmoitusten vaatimuksia ja vertasivat niitä omaan osaamiseen."

Uraryhmätoiminnan kehittäminen

Valtakunnallisissa ohjauksen strategisissa linjauksissa painotetaan eri kouluasteiden opiskelijoiden uranhallinta- tai urasuunnittelutaitojen merkitystä. Myös ohjaajien ohjaustaitoihin kiinnitetään huomiota, muun muassa ohjaajan ammattien ja työelämän tuntemukseen, sekä osaamisen arvioinnin taitoihin.

Korkeakouluissa ohjauksen haasteiksi näyttäivät selvitysten mukaan nousevan opiskelijan jaksamiseen ja elämänmuutoksiin liittyvät henkilökohtaiset asiat, urasuunnitteluun liittyvien näkökulmien vähyys sekä erityisesti ohjauksen ja ohjausosaamisen puute. Uraohjausta tulisi tarjota koko korkeakouluopiskelun ajan, erityisesti opiskelun nivelvaiheissa ja erilaisissa valintatilanteissa.

Uraohjauksen tavoitteet pitäisi näkyä myös korkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Urasuunnittelua ja työelämäaiheita, kuten työllistyminen tai työnhaku, tulisi integroida muuhun korkeakoulutoimintaan ja opetukseen – unohtamatta yleisten taitojen osuutta. Opiskelijaa tulisi ohjata jäsentämään ja kuvaamaan omaa osaamistaan. Muun muassa Valtti-hankkeen toteuttama korkeakouluopiskelun viivästymisselvitys suosittelee uraohjausta ja työelämä tietoa liitettäväksi kiinteäksi osaksi opetussuunnitelmaa. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja erityyppiset portfolioratkaisut ovat sopivia oman osaamisen arvioinnin työkaluja korkeakouluissa. HOPS -työskentelyn lähtökohdaksi tulisikin ottaa koko urapolun suunnittelu.

Ohjaajien ja opiskelijoiden kokemusten mukaan Valtti-hankkeessa toteutetut uraryhmät olivat tarjonneet opiskelijoille keskustelufoorumeja, vertaistukea ja työkaluja urasuunnitteluun. Työelämään liittyvät teemat oli koettu pääsääntöisesti kiinnostaviksi, ja opiskelijat olivat saaneet uutta tietoa työelämästä ja uravaihtoehtoista. He näkivät omat työllistymismahdollisuutensa laajemmin kuin aikaisemmin. Muiden opiskelijoiden työ- tai harjoittelukokemuksista sekä valmistuneiden uratarinoiniin tutustumisesta oli ollut hyötyä omassa urasuunnittelussa. Opiskelijat olivat oppineet arvioimaan omaa osaamistaan. Uraryhmissä opiskelijoiden työnhakuprosessi oli edistynyt konkreettisesti, kun opiskelijat olivat kirjoittaneet tai päivittäneet omaa CV:tä tai työhakemusta. Kehittämiskohteiksi ohjaajat nostivat muun muassa oman työelämäosaamisen syventämisen, työelämäaiheiden käsittelyn ajoittamisen tarkentamisen, opiskelijälähtöisen tavan käsitellä asioita sekä ohjaaja-opettaja -roolin tarkentamisen. Ohjaajan rooli tulisi olla enemmänkin taustavaikuttaja ja toiminnan suuntaaja.

Lähteet

- Alenius, J. & Ohtonen, T. 2010. Omaa polkua etsimässä. Uraohjausryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson N. & Westwood, M. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu: 194. Helsinki: Työministeriö.
- Kaisto, J. 2011. Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto. Painossa.

- Kattelus, R. 2002. Uran monet ulottuvuudet. Teoksessa R. Kattelus, M. Tammeaid & T. Jokinen. Uraopas omasta urastaan kiinnostuneille. Jyväskylä: Primacarrera.
- Lampikoski, T. 1998. Urasuunnitteluopas – tulevaisuus mahdollisuutena. Helsinki: WSOY.
- Liimatainen, J.O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Aikkola, K., Andersen, M., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari P. 2011. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä viivästymisestä, työelämästä työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti – Valmis tutkinto työelämävaltina -projekti. Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Ladattu 30.9.2011 <URL: http://www.valmistu.net/files/viivastynyt_minako_opiskelijoiden_nakemyksia_opintojen_viivastymisesta_tyoelamasta_seka_opiskelusta_korkea_asteella.pdf>
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press. Ladattu 30.9.2011 <URL: <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/Nummenmaa&Lautamatti.pdf>>
- OKM 2011 Opetus ja kulttuuriministeriö 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. Ladattu 30.9.2011 <URL: http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2011/elinikainen_ohjaus.html?lang=fi>
- OPM 2007 Opetusministeriö 2007. Aiemman hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Ladattu 30.9.2011 <URL: <http://www.minedu.fi/export/tes/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>>
- OPM 2008 Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Ladattu 30.9.2011 <URL: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf>
- Peavy, R. V. 2000. A SocioDynamic perspective for counselling. Australian Journal of Career Development, 2, Autumn, 17-22.
- Peterson, G.W., Sampson, Jr. J.P., Reardon, R.C. & LenzCore, J.G. 2003. Concepts of a Cognitive Approach to Career Development and Services. Ladattu 30.9.2011 <URL: <http://www.career.fsu.edu/documents/cognitive%20information%20processing/Core%20Concepts%20of%20a%20Cognitive%20Approach.htm>>
- Pilli-Sihvola, M., 2000. Urasuunnitellun ohjausta internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 34-43.
- Poikela, E. 2006. Ongelmaperustainen pedagogiikka – näkökulma projektioppimiseen. Julkaisussa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luovuuden lumo – kokemuksia projektioppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. WS Bookwell Porvoo. 23-38.
- RAMK 2011. Rovaniemen ammattikorkeakoulun opiskelijapalautekysely 2011. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Saatavissa Rovaniemen ammattikorkeakoulusta tallennettuna RAMKin Sharepoint -nimiseen sisällön ja asiakirjojen hallintajärjestelmään.

- RAMK 2015. Rovaniemen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia 2015. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Saatavissa Rovaniemen ammattikorkeakoulusta tallennettuna. RAMK:n Sharepoint -nimiseen sisällön ja asiakirjojen hallintajärjestelmään
- Saari P. 2011. Valmistumista vauhdittamassa – ryhmäohjauksesta tukea opintojen edistymiseen. Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisuja C24. Ladattu 30.9.2011 <URL:http://www.valmistu.net/files/ramk_c_24_saari_paivi_valmistumista_vauhdittamassa_2011.pdf>
- Sampson, J.P. Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G. & Reardon, R. C. 1992. What's Involved in Career Choice. Verkkootikkeli pohjautuen teokseen A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. Career Development Quarterly 41, 67–74. Ladattu 30.9.2011 <URL: <http://www.career.fsu.edu/documents/cognitive%20information%20processing/What%27s%20Involved%20in%20Career%20Choice.html>>

Julkaisemattomat lähteet

- Jussi-Pekka, S. 2004. Kaaviokuva HOPS:iin vaikuttavista tekijöistä. Luentomateriaali.
- Perttunen, A. & Jussi-Pekka, S. 2003. Kaaviokuva Uraohjaussuunnitelumalli uraryhmätoiminnan tueksi. Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Oulun yliopisto.
- Penttinen L., 2011. Ohjausta urasuunnitteluun. Luento ohjauksen kehittämisen seminaarissa. Rovaniemi 18.1.2011. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Saukkonen, S. 2009. Ohjaus ja uraohjaus Euroopan korkeakoulualueella. Uraohjaajien asiantuntijakoulutukseen kuuluva alustus. Oulu 21.1.2009. Oulun yliopisto.
- Taalu H., Taukojärvi S., Avikainen A. & Koivumäki, K. 2010. Yhteistyöllä osuvampaan korkeasti koulutettujen palveluun. Julkaisematon artikkeli.

Uraryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana

Johanna Alenius & Taija Myyry

Yliopistosta valmistuvat opiskelijat kohtaavat tänä päivänä useita erilaisia haasteita työelämään siirtymisen kynnyksellä. Työelämä on viime vuosien aikana muuttunut radikaalisti, ja nykyään sitä leimaavat voimakkaasti jatkuva muutos, lyhytjänteisyys ja epävakaus. Pysyvät ja selkeät ammatit ja työnkuvat ovat muuttuneet harvinaisiksi, eikä yhteen ammattiin sitoutuminen ole mahdollista samalla tavoin kuin aiemmin. (Mm. Sennett 2002.) Työelämän muuttuessa hajanaisemmaksi ja epävarmemmaksi ammatillisen identiteetin merkitys korostuu: se voi auttaa yksilöä löytämään oman paikkansa ja roolinsa pirstaleisessa työelämässä. Työelämän muutos heijastuu voimakkaasti yksilöiden ammatilliseen identiteettiin ja sen muodostumiseen, joka alkaa jo koulutuksen aikana. Ammatillista identiteettiä voidaan tukea opintojen kuluessa korkea-asteen ohjauksella, johon on viime vuosina alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Sen tavoitteena on madaltaa opiskelijoiden kynnystä siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen eli työelämään sekä rohkaista heitä ottamaan tuo askel. Etenkin ohjaus opintojen päättämisvaiheessa nähdään keinona auttaa opiskelijoita siirtymään työelämään (Watts & Van Esbroeck 2000). Yksi korkea-asteen ohjauksen muoto on uraryhmä, joka nähdäksemme voi olla merkittävä tuki yliopisto-opiskelijoiden ammatilliselle identiteetille.

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtä Oulun yliopistossa toteutettua Valtti-hankkeen uraryhmää (ks. myös Karhun ja Saaren artikkeli). Pyrimme selvittämään, *miten uraryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä*. Lähestymme aihetta opiskelijoiden uraryhmäkokemusten ja ammatillisen identiteetin kuvausten avulla. Aineistomme koostuu uraryhmään osallistuneiden opiskelijoiden teemahaastatteluista, jotka analysoimme grounded theory-lähestymistavan mukaisesti.

Ammatillisesta identiteetistä

Tutkimuksessamme keskityimme uraryhmän merkitykseen ammatillisen identiteetin tukemisessa. Ammatillisen identiteetin käsitettä voidaan lähestyä useista näkökulmista. Bolívarin ja Domingon (2006) mukaan ammatillinen identiteetti koostuu yksilön minäkuvasta, ammatin yhteiskunnallisesta tunnustamisesta, tyytyväisyyden tasosta, sosiaalisista suhteista, asenteesta muutoksiin, ammatillisesta vastuusta ja tulevaisuuden ammatillisista odotuksista. Toisaalta ammatillinen identiteetti voidaan nähdä myös osana yksilön laajempaa persoonallista identiteettiä kuvaten laajasti ja monitasoisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta. Se on elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana eli millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa tulla työssään ja ammatissaan. Lisäksi ammatillinen identiteetti sisältää käsityksiä siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen kuuluvat ammattia koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammattinsa edustajana, ja näin ollen se kuvaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää hänen toimiessaan ammatissaan. Perinteisesti ajatellaan, että identiteetti ja ammatillinen identiteetti syntyvät ajallisesti jatkuvuudesta, jossa menneisyys saatetaan yhteen nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa nivoutuvat yhteen aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne ja tulevaisuusorientaatio, johon kuuluvat yksilön päämäärät, tavoitteet, suunnitelmat ja odotukset. (Eteläpelto 2007, 90; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 32; Vähäsantanen 2007, 157, 171.) Nämä huomiot ovat nähdäksemme keskeisiä ja tärkeitä näkökulmia sen suhteen miten opiskelijat jäsentävät ammatillisista identiteettiään, joten hyödynsimme niitä teemahaastattelurunkomme pohjana.

Ajan hengen mukaisesti nykyään ajatellaan, että yksilö itse luo ammatillisen identiteettinsä ja on vastuussa sen muodostumisesta. Toisaalta kuitenkin identiteetin muodostuminen tapahtuu myös aina osana tiettyä sosiaalista ympäristöä ja yhdessä toisten ihmisten kanssa. Identiteetti on siis ikään kuin sosiaalisen ja persoonallisen risteyksessä. Ammatillisen identiteetin voi nähdä määrittävän toisaalta yksinomaan sosiaalisesti ja diskursiivisesti, toisaalta sitä voidaan pitää persoonallisesti määrittävänä ja yksilön henkilökohtaisena prosessina. (Eteläpelto 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Tutkimuksessamme selvitimmekin, miten uraryhmä sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvana menetelmänä voi tukea ammatilliseen identiteettiin liittyvää henkilökohtaista prosessia.

Mikä rooli ohjauksella sitten voi olla ammatillisen identiteetin kehittymisen suhteen? Ammatillisen identiteetin muodostumisessa on suuri merkitys ensinnäkin itse-reflektiolla ja toiseksi muiden kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksella. Näitä molempia prosesseja ja identiteettityötä voidaan edistää ja tukea ohjauksen keinoin käyttäen apuna niin henkilökohtaista ohjausta kuin ryhmäohjaustakin. Eteläpellon (2007) mukaan tarvitaan entistä enemmän sellaisia koulutuksen ja yhdessä oppimisen muotoja, jotka tarjoavat mahdollisuuksia yksilöiden aktiiviseen identiteettityöhön ja subjektiivisuuden vahvistamiseen. Ohjaaja voi toimia vahvistavana identiteettipeilinä ja tukea toimijuuden

ja subjektiuden rakentamista. (Eteläpelto 2007, 142.) Ohjaajan rooli on tarjota ohjattavalle välineitä, joiden avulla tämä voi nähdä itsensä erilaisesta näkökulmasta tai löytää itsestään sellaisia piirteitä, joita ei ole ennen tiedostanut. Tämä voi tapahtua ensinnäkin erilaisten itsetuntemustehtävien avulla, mutta myös pienryhmän ja siellä tapahtuvan keskustelun kautta. Gilardin ja Lozzan tutkimustulosten mukaan ammatillisen identiteetin kehittymistä edistivät pienryhmätyöskentely, vaihtelu työskentelyssä autonomisesti (joko yksin tai ryhmässä) ja työskentelyssä ohjaajan johdolla sekä omien kokemusten kuvailu (Gilardi & Lozza 2009). Näidenkin tulosten pohjalta pienryhmän käyttöä ammatillisen identiteetin tukemiseksi voidaan perustella.

Ryhmäohjaus urasuunnittelun tukena

Valtti-hankkeessa toteutetussa uraryhmässä hyödynnettiin ryhmäohjausta yliopistopiskelijoiden urasuunnittelun tukena. Uraryhmän toiminnan kannalta on hyvä ymmärtää kaksi olennaista käsitettä ja niiden välinen suhde: urasuunnittelu ja uraohjaus. Nämä kytkeytyvät tutkimassamme Valtti-hankkeen uraryhmässä tiiviisti yhteen: siinä toteutetaan urasuunnittelua ryhmäohjauksen keinoin. Uraohjauksen voikin tiivistetysti sanottuna nähdä urasuunnitteluprosessin ohjauksena (Karhu 2009). Urasuunnittelulla viitataan oman osaamisen hahmottamiseen ja sen pohjalta tapahtuvaan oman uran suunnitteluun, ideoimiseen ja kehittämiseen. Urasuunnittelussa yksilö miettii tietoisesti omaa uraa ja ammattiaan, etsii suuntaa ja tarkoitusta sekä hakee suhdettaan työhön. Siihen liittyvät keskeisesti myös työnhaku ja sen prosesseista tietäminen sekä tietous työmarkkinoilla vallitsevasta tilanteesta. (Vesikukka 2001, 47.) Urasuunnittelun lähtökohtana on se, että omaa suuntautumista koskevat ratkaisut ovat yhtä ainutlaatuisia ja yksilöllisiä kuin ihmiset itse. Toisena keskeisenä lähtökohtana on se, että vastaukset tulee löytää itse: kukaan ei tee päätöksiä toisten puolesta. (Pilli-Sihvola 2002, 35.) Lisäksi urasuunnittelun lähtökohtana voidaan pitää yksilön arvoja, tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja toimintahistoriaa, joiden kautta voidaan tunnistaa myös yksilön osaamisalueet ja persoonalliset vahvuudet. Urasuunnittelun voi nähdä pitkänä itsensä kehittämisen prosessina, joka voi kestää jopa koko elämän ajan. (Vesikukka 2001, 47.)

Valtti-hankkeen uraryhmän toiminta perustui osaltaan Sampsonin ym. kognitiiviseen informaation prosessointiin pohjautuvaan teoriaan. Se on erityisesti päätöksenteon malli urasuunnittelun tueksi, jota voidaan tukea erilaisilla uraohjauksen muodoilla. Kognitiiviseen informaationprosessointiin pohjautuvassa teoriassa eli CIP-mallissa (Cognitive Information Processing) pyritään tukemaan sekä uravalintaan että työn hakemiseen liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. (Sampson ym.1999.) Näin ollen tämä teoria soveltuu hyvin Valtti-hankkeen uraryhmän taustalle, sillä korkea-asteella toteutettavassa uraohjauksessa ei ole enää niinkään kyse suoranaisestä ammatinvalinnasta, vaan erityisesti itseä kiinnostavien työtehtävien ja -kenttien kartoituksesta sekä itsetuntemuksen lisäämisestä. Opiskeltava ala on jo valittu, ja uraohjaus pyrkii sen puitteissa auttamaan yksilöitä löytämään omaa suuntaansa kyseisen alan sisältä.

Kognitiivisen informaation prosessointiin pohjautuvan uraohjausmallin sisältöä on kuvattu CIP-pyramidilla. CIP-pyramidin perustana toimii tiedollisten sisältöjen alue, joka sisältää itsetuntemuksen ja ammatillisen tietämyksen osa-alueet. Itsetuntemuksen alue sisältää yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset kiinnostuksen kohteista, kyvyistä ja arvoista. Ammatilliseen tietämykseen liittyvä alue sisältää puolestaan sekä tietämyksen yksittäisistä ammanteista että tiedot ammattien rakenteellisista suhteista. (Peterson ym. 1991, 7, 29-32.) Pyramidin keskimmaisella tasolla on päätöksentekotaitojen alue, johon sisältyvät yleiset informaation prosessointitaidot. Päätöksentekotaitojen alueeseen kuuluu informaation prosessoinnin vaihe, jossa yksilö tietoisesti pyrkii saavuttamaan ongelmaansa ratkaisun. CIP-pyramidin huipulla on toimeenpanoprosessien alue, jossa keskiössä ovat yksilön metakognitiot eli miten yksilöt ajattelevat ja jatkossa myös toimivat ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon liittyen. (Sampson ym. 1999.)

Uraohjaus on siis urasuunnittelun tukemista jollain tietyllä ohjauksen muodolla, ja Valtti-hankkeen uraryhmässä tämä toteutettiin nimenomaan ryhmäohjauksen keinoin. Ryhmäohjauksen käyttöä perustelevat sen lukuisat edut. Ryhmäohjauksessa voi oppia sellaista, mikä ei yksilöohjauksen avulla ole mahdollista (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 30). Luonnollisesti ryhmässä tapahtuvat oppiminen ja ongelmanratkaisu sekä yhdessä työskentely kehittävät yleensä laaja-alaisemmin monia työelämävalmiuksia ja -taitoja, kuten kommunikaatiotaitoja, kuuntelemista ja palautteen antamista (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104, 108). Näiden yhteistyötaitojen oppimisen lisäksi yksilö saa ryhmästä kuitenkin myös muunlaisia valmiuksia ja hyötyä.

Valtti-hankkeen uraryhmän toiminta pohjautuu strukturoituun ryhmäohjaukseen, jossa oppiminen perustuu tiettyihin periaatteisiin. Esimerkiksi Nummenmaan ja Lautamatin (2004) kuvaamassa ohjatun osallistumisen prosessissa ryhmä toimi oppimisen resurssina ja jäsentensä vertaistukena. Ohjatun osallistumisen prosessissa korostuu kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, sillä oppimisen lähtökohtana toimivat omat havainnot ja kokemukset. Ryhmässä toimiminen ja ryhmäohjaus kehittävät yksilön sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä sekä lisäävät hänen tietoisuuttaan siitä, miten muut hänet näkevät. Kun ryhmänjäsenet osallistuvat ryhmään ja siinä tehtyihin oppimistehtäviin, he saavat oivalluksia siitä, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset havaitsevat heidän toimintaansa. Yksilöiden tiedostaessa omat yksilölliset tapansa toimia ja kuullessa muiden toimintatavoista vertaisryhmä tukee myös yksilöitymistä. Parhaimmillaan se tarjoaa yhteisöllisen kumppanuuden kokemuksia ja tukee eri tavoin asiantuntijuuden kehittymistä. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104-108; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 102, 106.)

Ruosen ym. (2000) mukaan ryhmäohjaus vastaa sellaisiin nykyajan haasteisiin, joihin yksilöohjauksen on hankala vastata. Heidän kuvaamassaan ryhmäohjauksen sovelluksessa ristiriitainen ja vaikeasti ratkaistava tilanne voidaan ohjausryhmässä jakaa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa. Yhteisesti jaetut kokemukset ovat olleet osallistujille lähes vapauttavia. Myös Wesangon (2005) tutkimassa ryhmätoiminnassa osallistujat kokivat tärkeiksi nimenomaan tunteiden purkamisen, jaettujen kokemusten ja tuntemusten ääneen lausumisen sekä tunteen ”samassa veneessä olemisesta”. Suu-

reksi anniksi koettiin omien näkökulmien avartuminen ja toisten mielipiteiden kuuleminen. (Wesanko 2005, 86.) Ryhmäohjaus näyttää tarjoavan hyvän foorumin puhua asioista, joista ei välttämättä muissa yhteyksissä ole mahdollista avoimesti keskustella. Valtti-hankkeen uraryhmä esimerkiksi mahdollistaa työhön ja koulutukseen liittyvistä kysymyksistä keskustelun ja ajatusten vaihtamisen korkea-asteella.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme kohdejoukkona oli Valtti-hankkeessa toteutuneen Valttia työelämään -uraryhmän jäsenet. Ryhmä koostui Oulun yliopiston maantieteen opiskelijoista ja sitä ohjasi yksi hankkeessa mukana oleva avainohjaaja. Ryhmään osallistui yhdeksän opiskelijaa, kaksi miestä ja seitsemän naista, jotka kaikki haastateltiin. Ryhmä kokoontui kahdeksan kertaa: kerran viikossa noin kahden tunnin ajan. Ryhmässä tehtiin muun muassa erilaisia tehtäviä, keskusteltiin ja käytiin ohjaajan johdolla läpi esimerkiksi erilaisia työllisyyteen liittyviä asioita.

Tutkimuksemme aineisto koostui kaikkien uraryhmään osallistuneiden opiskelijoiden teemahaastatteluilta. Teimme haastattelujen pohjaksi teemahaastattelurungon, johon kokosimme haastatteluiden pääteemat ja joitain esimerkkikysymyksiä. Johdimme teemat pääosin teorian pohjalta (mm. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Bolívar & Domingo 2006) eli pyrimme muuttamaan tutkittavan ilmiön haastatteluteemoiksi. Haastattelurungossamme laajoina teemoina olivat aloituksen lisäksi uraryhmä, käsitys itsestä maantieteilijänä (viitaten ammatilliseen identiteettiin) ja uraryhmän merkitys käsitykseen itsestä maantieteilijänä.

Uraryhmän teemoilla kartoitimme uraryhmän sisältöä ja merkitystä. Ensimmäinen uraryhmään liittyvä teema oli ryhmätoiminta, joka koostuu tehtävistä, ryhmäläisistä ja ohjaajasta sekä niiden merkityksestä. Toinen teema oli uraryhmän hyöty ja merkitys itselle, joka sisältää haastateltavien omat odotukset ja kokemukset ryhmän merkityksellisyydestä. Ammatillinen identiteetti liittyy haastateltavien käsitykseen itsestä maantieteilijänä, joka saavutetaan tutkimalla itseä ja refleктоimalla omia kokemuksia sekä havainnoimalla ja kuuntelemalla toisia. Jaoimme ammatillisen identiteetin neljään eri teemaan. Ensimmäinen teema oli alalle hakeutuminen ja alalla opiskelu, mihin liittyy elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Toisena teemana oli näkemykset itsestä, johon liittyvät itsetuntemus, se mihin opiskelija kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, käsitys itsestä ammatillisena toimijana, tietoisuus omista voimavaroista ja ominaisuuksista sekä osaamisen vahvuudet ja heikkoudet ja niiden tunnistaminen. Lisäksi näkemyksiä itsestä kuvaa tapa hahmottaa itsensä aikajänteellä ennen-nyt-tuleva. Kolmantena teemana oli näkemykset työelämästä ja siihen kuuluvat työelämätietytous, suhtautuminen työelämään sekä uskomukset siitä. Lopulta neljäntenä teemana oli tavoitteet ja tärkeät asiat työuran ja tulevaisuuden suhteen. Tähän teemaan liittyvät kiinnostuksen kohteet, tavoitteet, arvot sekä se millaiseksi opiskelija haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Myös tätä teemaa leimaa ennen-nyt-tuleva jatkumo. Viimeisenä varsinaisena teemana oli uraryhmän merkitys käsitykseen itsestä maantieteilijänä.

Tarkastelimme aineistoa kahden eri analyysin kautta grounded theory-lähestymistapaa käyttäen (Strauss & Corbin 1998; Strauss & Corbin 1990). Ensimmäisellä analyysikerralla nostimme aineistosta esiin kaikki sellaiset indikaattorit, jotka liittyivät kysymykseen ”Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraryhmästä?”. Toisella kerralla näkökulmanamme oli ”Miten opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään?”. Kun olimme jakaneet aineiston erillisiin indikaattoreihin, nimesimme indikaattorit niitä kuvaavilla käsitteillä. Teimme tämän saman prosessin aineistollemme ensin uraryhmä-näkökulmasta ja toisella kerralla ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tämän vaiheen lopputuloksena meillä oli sekä ammatillisen identiteetin että uraryhmän näkökulmista muodostuneet listat teoreettisista käsitteistä. Kävimme läpi kaikki muodostuneet käsitteet, vertailimme niitä ja yhdistimme yhteisiä piirteitä omaavat käsitteet kategorioiksi eli luokittelimme niitä. Lopuksi teimme näiden kahden analyysin tuloksista synteessin siitä, miten opiskelijat olivat kokeneet uraryhmän tukeneen ammatillista identiteettiään.

Opiskelijoiden kokemuksia uraryhmästä ammatillisen identiteetin tukijana

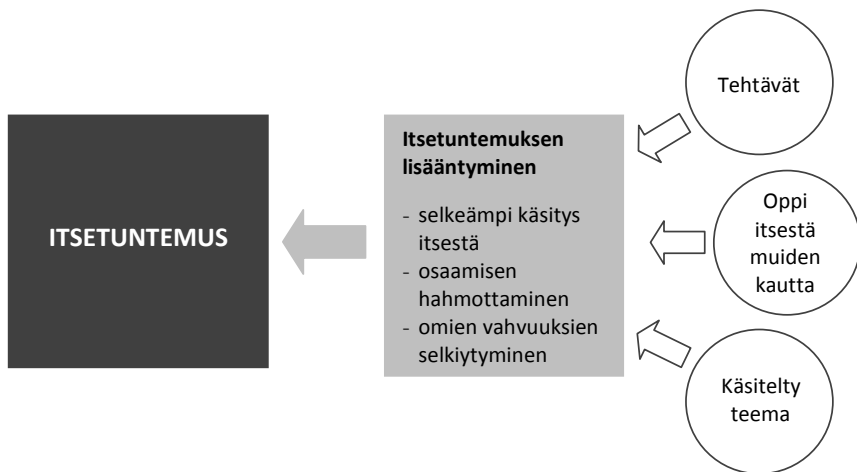
Tutkimuksessamme tarkastelimme aluksi opiskelijoiden kuvauksia sekä uraryhmästä että ammatillisesta identiteetistä. Opiskelijoiden kuvatussa kokemustaan uraryhmästä, keskeisimmäksi ilmiöksi muodostui kokemus uraryhmästä toisaalta voimavaraistavana ja toisaalta merkityksettömänä. Tässä korostuu uraryhmän kaksitahoisuus ja sen ääripää. Puolestaan opiskelijoiden kuvatussa ammatillista identiteettiään korostui sen monimuotoisuus. Opiskelijat kuvasivat ammatillista identiteettiään useiden eri piirteiden kautta, ja näissä piirteissä esiintyi huomattavaa vaihtelua. Uraryhmään osallistuneilla opiskelijoilla voidaan siis nähdä olevan hyvin heterogeeninen ammatillinen identiteetti. Koska ammatillisen identiteetin tuloksiksi muodostui erilaisia ammatillisen identiteetin piirteitä, lähdimme synteesiä muodostaessamme etsimään sitä, millaiset kokemukset uraryhmästä voivat liittyä mihinkin piirteeseen.

Yksi ammatillisen identiteetin piirre on itsetuntemus, joka korostui myös opiskelijoiden kuvatussa kokemustaan uraryhmästä. Uraryhmän voidaan siis nähdä tukevan opiskelijoiden itsetuntemusta, ja tuloksissa yksi ryhmästä saatu valmius olikin itsetuntemuksen lisääntyminen. Tätä kuvaa seuraava haastateltavan esiintuoma kokemus:

”Ku oli ennen aatellu, että millanen on, mutta nyt tuli vähän lisää siihen ympärille. Se tuli näiltä muilta ihmisiltä just, että ku joku sano, et millanen on, niin sitte alko ite ajatella, että mäkin voisin olla tällanen. Mitä ei ollu niinkun ennen ajatellu.”

Opiskelijat kuvasivat uraryhmän kautta muodostaneensa selkeämmän käsityksen itsestään ja heidän näkemyksensä itsestä työntekijänä eli selkiytynyt. Lisäksi uraryhmä auttoi omien vahvuuksien selkiytymisessä ja oman osaamisen hahmottamisessa. Uraryhmä voi auttaa niitä opiskelijoita, joiden käsitys itsestä ei ole selkeä. Toisaalta kuitenkin myös sellaiset opiskelijat, joiden itsetuntemus on hyvä, voivat ryhmän kautta sitä edelleen ke-

hittää. Itsetuntemusta ja sen kehittymistä tuettiin uraryhmässä usealla tavalla: se oli yksi keskeinen ryhmässä käsitelty teema, itsetuntemuksen koettiin lisääntyneen tehtävien kautta ja opiskelijat oppivat itsestään muiden ryhmän jäsenten kautta.



Kuvio 1. Itsetuntemuksen tukeminen uraryhmässä

Yhtenä ammatillisen identiteetin piirteenä näyttäytyi ammatillinen varmuus, johon voi saada tukea uraryhmästä. Ammatillisen varmuuden lisääntyminen näkyi nähdäksemme siinä, että opiskelijoiden usko itseen ja tulevaisuuteen alalla oli ryhmän myötä vahvistunut.

“Ehkä vähän koheni sellanen itseluottamus sen suhteen, että ossaa noita juttuja ja ehkä jopa asiantuntija voi kuvitella olevansa joissain asioissa..”

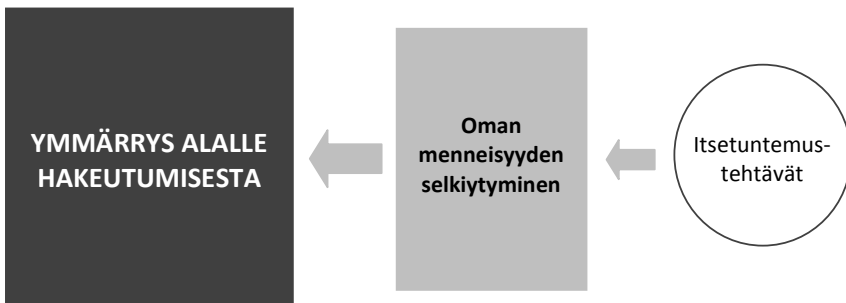
Opiskelijat kokivat uraryhmän kannustavana ja saaneensa sen kautta tukea valmistumiseen, luottamusta tulevaan ja lisää itsevarmuutta. Uraryhmästä voi nähdä olevan apua etenkin niille, jotka ovat epävarmoja oman osaamisensa suhteen.



Kuvio 2. Ammatillisen varmuuden tukeminen uraryhmässä

Uraryhmä osaltaan edistää ymmärrystä alalle hakeutumisesta selkiyttämällä opiskelijoille heidän omaa menneisyyttään. Tämä tapahtui esimerkiksi erilaisten itsetuntemustehtävien kautta, kuten seuraavasta käy ilmi:

"Se (elämänviiva-tehtävä) ehkä vähän selkeytti silleen ... Elikkä sitä omaa kuvaa jotenkin että mistä on lähteny ja mistä on tullu. Se kokonaisuus tuntu silleen hallitumalta."

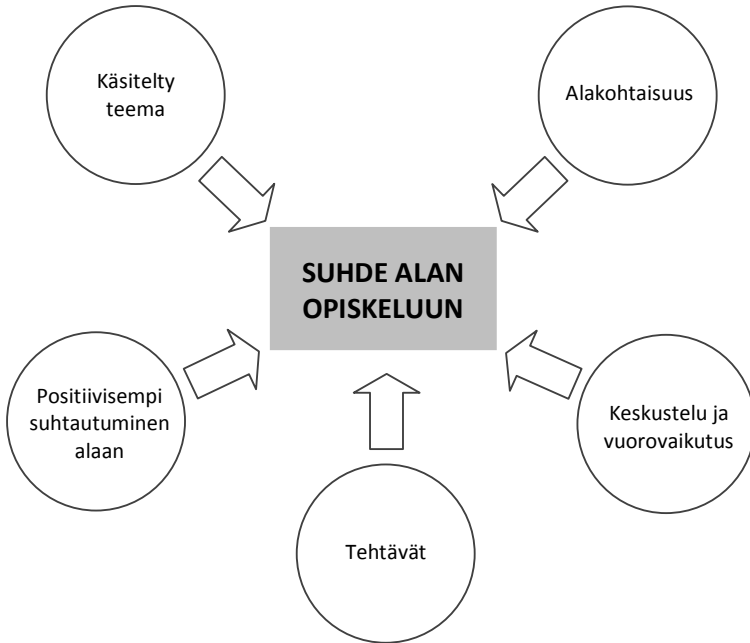


Kuvio 3. Ymmärrys alalle hakeutumisesta ja sen tukeminen uraryhmässä

Erilaiset uraryhmätoiminnan osa-alueet heijastuivat opiskelijoiden suhteeseen alan opiskeluun. Yksi uraryhmässä käsitelty teema oli opinnot, joita sivuttiin myös erilaisissa tehtävissä. Opiskelijat käsitelivät ryhmässä nimenomaan maantieteen alaan liittyviä kysymyksiä ja tätä suhdetta alan opiskeluun edisti myös alakohtainen uraryhmä. Opintojen ymmärtämistä edisti erityisesti keskustelu ja vuorovaikutus ryhmässä ja esimerkiksi se, että opiskelijat huomasivat kokemustensa yhtäläisyyden. Uraryhmän myötä opiskelijoiden suhtautuminen omaan alaan saattoi muuttua positiivisemmaksi, mikä osaltaan

edistää suhdetta alan opiskeluun. Tätä muutosta yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

”Se (uraryhmä) on ehkä sitä lisänny, että jossain vaiheessa oli ehkä semmonen olo, että onks tää ala mitenkään järkevä, ku se ei oikeen valmista mihinkään, että osaa vähän kaikkee, mutta ei mitään niinkun kunnolla. Mutta on sitte niinkun tajunnu sen, että se on se vahvuus”

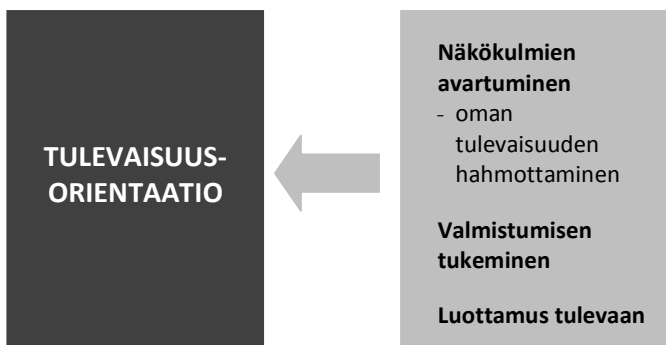


Kuvio 4. Suhde alan opiskeluun ja sen tukeminen uraryhmässä

Uraryhmän kautta opiskelijat saivat valmiuksia, jotka tukivat tulevaisuusorientaatiota. Näkökulmien avartumisen kautta opiskelijat hahmottavat omaa tulevaisuuttaan paremmin, mikä auttaa opiskelijoita tekemään suunnitelmia riippumatta siitä, missä vaiheessa heidän suunnitelmansa ovat. Tulevaisuutensa paremmin hahmottamista kuvaa seuraavasti yksi haastateltavista:

”Että jotenkin se ehkä silleen rivien välissä siinä koko sen ryhmän toiminnan aikana on tullu se, että mitä mä nyt teen sitte sen jälkeen ku mä oon valmistunu.”

Tulevaisuusorientaatiota tukevat myös ryhmän kautta saatu tuki valmistumiseen sekä luottamus tulevaan. Työelämään siirtyminen ja sitä kautta myös tulevaisuusorientaatio oli osaltaan kaiken ryhmätoiminnan taustalla.

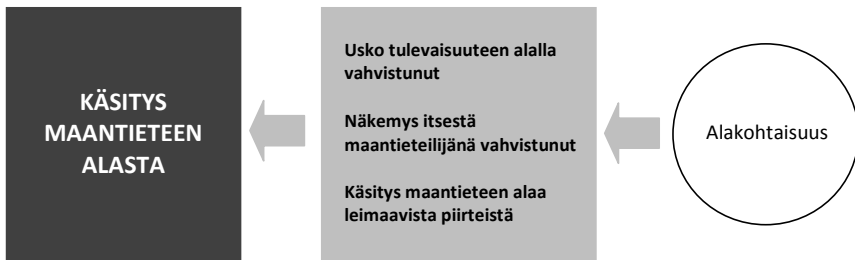


Kuvio 5. Tulevaisuusorientaation tukeminen uraryhmässä

Olennainen osa kohdejoukkomme opiskelijoiden ammatillista identiteettiä on käsitys maantieteen alasta. Koska ryhmä oli nimenomaan maantieteen opiskelijoille suunnattu ja siellä käsiteltiin erityisesti heidän alaansa liittyviä kysymyksiä, tuki ryhmään osallistuminen hyvin selkeästi juuri opiskelijoiden käsitystä maantieteen alasta. Uraryhmän ala-kohtaisuutta yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti:

"No oli se (että kaikki olivat saman alan opiskelijoita) mun mielestä tosi hyvä, ku pysty käsittelemään niitä oman alan asioita. Et suunnilleen kaikki nää, mistä keskusteltiin, ne asiat liitty mun mielestä siihen meidän omaan alaan."

Opiskelijat kuvasivat, että uraryhmän kautta heidän uskonsa tulevaisuuteen alalla ja näkemys itsestä maantieteilijänä oli vahvistunut. Uraryhmä auttoi opiskelijoita muodostamaan kuvaa maantieteen alaa leimaavista piirteistä, niin hyvistä kuin huonoistakin puolista.



Kuvio 6. Käsitys maantieteen alasta ja sen tukeminen uraryhmässä

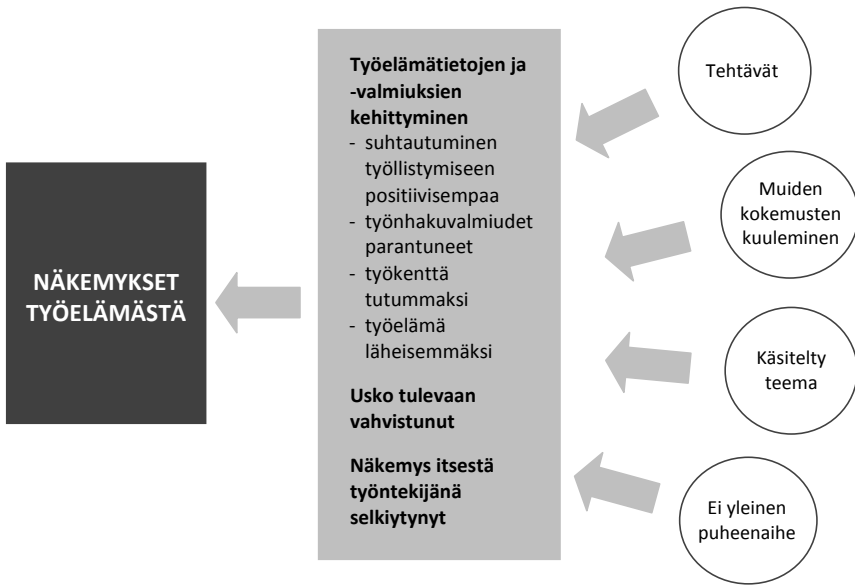
Uraryhmä voi tukea opiskelijoiden *näkemyksiä työelämästä* monella eri tavalla. Yhtenä uraryhmästä saatuna valmiutena oli työelämätietojen ja -valmiuksien kehittyminen ja ne olivatkin ryhmän kantavia teemoja. Erilaisissa tehtävissä käsiteltiin työelämää ja sinne siirtymistä ja opiskelijat saivat työelämätietoutta myös muiden ryhmän jäsenten erilaisen kokemusten kuulemisen kautta. Ryhmä mahdollisti työelämään liittyvien asioiden käsittelyn ja niistä puhumisen, mikä ei ole yleistä esimerkiksi opintojen puitteissa ja opiskelijoiden keskuudessa. Tämä näkyy selkeästi seuraavassa toteamuksessa:

”Tää on oikeastaan ainoa tää uraryhmä, missä on enemmän tullu tätä, että on ees puhuttu työelämästä. Ei siitä juurikaan täällä (yliopistossa) puhuta”

Tähän ammatillisen identiteetin piirteeseen liittyi olennaisesti suhtautuminen työllistymiseen. Uraryhmän kautta opiskelijat kokivatkin, että suhtautuminen työllistymiseen oli muuttunut positiivisemmaksi ja esimerkiksi työnhakuvalmiudet olivat parantuneet. Myös kokemus työelämän läheisyydestä liittyi keskeisesti opiskelijoiden työelämänäkemyksiin. Uraryhmän kautta opiskelijat kertoivat oman työkentän tulleen tutummaksi ja työelämän tulleen läheisemmäksi, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavassa haastateltavan kuvauksessa:

”Ehkä ei tunnu se työelämä niin kauheen vieraalta tai kaukaselta. Sai niinku jonkunäköstä kosketuspintaa sinnepäin.”

Erytisen tärkeää tämä oli opiskelijoille, jotka olivat aikaisemmin kokeneet työelämän etäiseksi, eivätkä olleet pohtineet urakysymyksiä. Opiskelijat kuvasivat suhtautumistaan tulevaan työelämään joko epävarmuutena tulevasta tai uskona tulevaan. Tähän liittyen uraryhmä voi olla hyvinkin merkittävä tuki: sen kautta usko tulevaisuuteen voi vahvistua, valmistumiseen voi saada tukea ja luottamus tulevaan kasvaa. Työelämään kohdistuviin toiveisiin kuuluu olennaisesti se, että tietää mitä haluaa työelämässä tehdä: esimerkiksi omat kiinnostuksen kohteet ovat selvillä ja opiskelijoilla on käsitys toivomistaan työtehtävistä. Uraryhmä voi tukea tätä, sillä ryhmä voi selkiyttää opiskelijoiden näkemystä itsestä työntekijänä.



Kuvio 7. Työelämänäkemyksien tukeminen uraryhmässä

Uraryhmästä opiskelijat kokivat saaneensa sellaisia valmiuksia, joiden voi nähdä tukevan heidän ammatillisen identiteetin eri piirteitä. Lisäksi joidenkin piirteiden kohdalla oli selkeästi havaittavissa, mitkä uraryhmän toiminnot suoraan tukivat tiettyjen valmiuksien kehittymistä ja sitä kautta myös ammatillista identiteettiä. Toisaalta tutkittaessa opiskelijoiden kuvaamia kokemuksia uraryhmästä yhtenä keskeisenä tuloksena ilmeni myös sen merkityksen kyseenalaistaminen. Näin ollen vaikkakin uraryhmä voi tukea ammatillista identiteettiä eri tavoin, se voi myös olla opiskelijoille merkityksetön, jolloin saatu tuki ammatilliselle identiteetille jää vähäiseksi. Tämä näkökulma asettaa monenlaisia haasteita toiminnalle ja sen suunnittelulle. Opiskelijat kuvasivat, että uraryhmästä ei välttämättä ollut heille merkittävää etua, jolloin se ei muuttanut heidän käsityksiään tai työkyntän hahmottamista jopa haastavampaa kuin aiemmin. Uraryhmän hyödylliseksi kokemiseen vaikutti osaltaan myös se, kuinka ajankohtaista työnhaku opiskelijoille oli tai kuinka selvät suunnitelmat ja vahva itsetuntemus heillä oli.

Uraryhmän mahdollisuudet ammatillisen identiteetin tukijana

Opiskelijat kokivat saaneensa uraryhmästä monenlaisia valmiuksia, joiden voi nähdä tukevan heidän ammatillisen identiteettinsä eri piirteitä. He toivat esiin myös useita positiivisia ominaisuuksia, kuten ryhmän alakohtaisuuden, jäsenten moninaisuuden, onnistuneet tehtävät, ryhmän jäsenten toiminnan, ryhmässä viihtymisen ja yhdessä

tekemisen, jotka osaltaan edesauttoivat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin selkiytymistä. Valtti-hankkeessa uraryhmien tavoitteena onkin muun muassa tukea opiskelijoiden valmistumista, työelämään siirtymistä ja urasuunnittelua sekä auttaa heitä oman osaamisen näkyväksi tekemisessä ja vahvistaa heidän työelämä-tietouttaan (Valtti 2010). Tulostemme perusteella nämä tavoitteet ainakin osaltaan toteutuivat tutkimassamme uraryhmässä.

Uraryhmästä saatuja valmiuksia olivat työelämätietojen ja -valmiuksien kehittyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen, voimistunut usko itseän ja tulevaisuuteen alalla sekä näkökulmien avartuminen. Tässä voi havaita olevan suoran yhteyden Valtti-hankkeen taustalla olevaan CIP-malliin (Peterson ym. 1991). Mallissa urasuunnittelun lähtökohtana on tiedollisten sisältöjen alue, jolla tarkoitetaan juuri itsetuntemusta ja työelämätietoutta. Näin ollen näiden uraryhmästä saatujen valmiuksien kautta myös yksilön urasuunnittelutaidot kehittyivät. Urasuunnittelutaitojen kehittymisen voi nähdä edistävän opiskelijoiden työelämään siirtymistä sekä tukevan ammatillista identiteettiä, joten uraryhmien käyttö korkea-asteella on perusteltua. Toisaalta tulee kuitenkin huomioida se, että kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa ryhmästä merkittävää etua ja siitä saatu hyöty nähtiin vähäiseksi.

Opiskelijoiden kuvauksissa korostui ammatillisen identiteetin monimuotoisuus, jonka tulkitimme koostuvan useista erilaisista piirteistä ja niiden sisällä esiintyvistä vaihtelusta. Monet ryhmän tarjoamista valmiuksista ovat olennaisia ammatillisen identiteetin tukemisen kannalta. Ryhmän kautta opiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi ja työelämätiedot ja -valmiudet kehittyivät, ja nämä molemmat valmiudet voidaankin suoraan löytää tuloksissamme esiintyneistä ammatillista identiteettiä määrittävistä piirteistä. Ryhmän kautta opiskelijat muodostivat selkeämmän käsityksen itsestä kokonaisuutena, niin maantieteelljänä kuin työntekijänäkin ja näin ollen uraryhmän voi nähdä selkiyttävän ammatillista identiteettiä. Tällainen samanlainen yhteys oli havaittavissa myös muiden ryhmästä saatujen valmiuksien ja ammatillisen identiteetin piirteiden välillä. Uraryhmä voi siis tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä juuri tukemalla sen eri piirteitä.

Ryhmän rakenne sekä siellä toteutetut työskentelytavat ja toiminnot mahdollistavat ja edistävät opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Uraryhmässä käsitellyt teemat liittyivät suoranaisesti ammatillisen identiteetin eri osa-alueisiin. Myös ryhmässä keskeisessä osassa olleet tehtävät olivat sellaisia, että ne auttoivat opiskelijoita kehittämään ammatillisen identiteetin kannalta olennaisia ominaisuuksia, kuten itsetuntemusta ja työelämätietoutta. Tehtävillä näytti olleen suuri rooli uraryhmän toiminnassa ja strukturoidussa ryhmäohjauksessa oppimistehtävillä onkin keskeinen merkitys ryhmän tavoitteiden saavuttamisessa (Ruponen ym. 2000). Tehtävien kautta muun muassa itsetuntemus lisääntyi ja Peavyn (1999) mukaan ryhmäohjauksessa tehtävien harjoitusten kautta voidaankin vahvistaa minuutta ja lujittaa identiteettiä. Lisäksi opiskelijat kuvasivat itseluottamuksensa ja itsevarmuutensa lisääntyneen, ja samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Wesanko 2005; Ruponen ym. 2000).

Merkittävin uraryhmään ja sen työskentelytapoihin sisältyvä ulottuvuus on ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja ryhmässä käyty keskustelu. He kertoivat oppineensa itsestä muiden kautta ja oppineensa muilta ryhmäläisiltä sekä kuvasivat muiden kokemusten kuulemisen merkittäväksi esimerkiksi näkökulmien avartumisen kannalta. Niin identiteetti kuin ammatillinen identiteettikin muodostuvat vuorovaikutuksessa ja dialogissa muiden ihmisten kanssa (Gilardi & Lozza 2009; Schepens ym. 2009; Fadjukoff 2009; Stenström 1993). Näin ollen uraryhmän voi nähdä olevan merkittävä foorumi ammatillisen identiteetin työstämiselle. Se voi mahdollistaa ammatillisen identiteetin rakentumiseen edellytettävän reflektion: toimiessaan muiden kanssa yksilö peilaa itseään suhteessa muiden ryhmäläisten toimintaan ja heidän kuvaamiinsa kokemuksiin.

Ryhmästä saaduissa valmiuksissa ilmeni myös kokemusten yhtäläisyyden huomaaminen ja muiden ryhmäläisten tilanteiden hahmottaminen, joiden kautta opiskelijoiden näkökulmien voi nähdä avartuneen. Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ruponen ym. 2000; Wesanko 2005; Herranen & Penttinen 2005) ovat korostuneet ryhmäkeskustelujen, yhteisyyden tunteen sekä ryhmän tarjoaman tuen ja kannustuksen merkitys. Ohjattavat ovat voineet ryhmässä jakaa tilanteensa ja tunteensa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa, tuoda ilmi omia näkemyksiään sekä kuulla muiden mielipiteitä. Yhdessä asioita käsittelemällä on huomattu kokemusten erilaisuus ja samanlaisuus. Nämä samat piirteet näkyivät joiltakin osin tuloksissamme. Vaikkakin ryhmässä tekeminen saatettiin kokea haastavaksi, kuitenkin suurimmaksi osaksi ryhmä ja siellä tapahtunut vuorovaikutus koettiin myönteisenä.

Ammatillisen identiteetin tukemisen kannalta olennaista on myös se, että uraryhmä oli nimenomaan alakohtainen eli se koostui vain maantieteen opiskelijoista. Alakohtaisuudesta johtuen opiskelijat pystyivät pohtimaan juuri heidän alaansa liittyviä kysymyksiä sekä muodostamaan käsityksen heidän alaansa leimaavista erityispiirteistä. Opiskelijat olivat muodostaneet yleisen työelämäkäsityksen lisäksi vahvan kuvan siitä, millainen juuri heidän alansa on. Lisäksi voidaan olettaa, että kaikkien ryhmän jäsenten ollessa saman alan opiskelijoita, syntyy ryhmään yhtenäisyyden tunne, joka osaltaan voi vahvistaa omaan alaan kytkeytyvää ammatillista identiteettiä.

Etenkin alakohtainen uraryhmä voi siis edistää alaan kytkeytyvää ammatillista identiteettiä. Nykyisessä yhteiskunnassa ja työelämässä voidaan kuitenkin miettiä, onko tällaisen ammatillisen identiteetin rakentuminen lopulta tarpeen? Yhä enemmän puhutaan joustavan ammatillisen identiteetin tarpeesta. Joustavan ammatillisen identiteetin voi nähdä mahdollistavan jatkuvassa muutoksessa selviämisen, sillä ammatillisen identiteetin on mukauduttava vaihtuviin ammatteihin ja muuttuviin työkuuviin. Toisaalta nämä joustavat ammatilliset identiteetit ovat nykyään vielä melko harvinaisia, johtuen osaltaan siitä, että yksilöillä ei ole keinoja rakentaa niitä. (Kirpal 2004; Sennett 2002; Ete-läpelto 2007; Stenström 1993.) Alaan kytkeytyminen voi muodostaa ammatillisen identiteetin suhteellisen pysyvän ytimen, jonka pohjalta joustavaa ammatillista identiteettiä voi olla helpompi rakentaa. Näin ollen alakohtainen uraryhmä osaltaan voi auttaa yksilöä muodostamaan sellaisen ammatillisen identiteetin, jota nyky-yhteiskunnassa edellytetään.

Tulostemme valossa uraryhmien hyödyntäminen korkea-asteen ohjauksessa on perusteltua, sillä sen avulla voidaan muun muassa tukea opiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Korkea-asteella tulisi jatkossakin kiinnittää entistä enemmän huomiota erilaisiin opiskelijoille tarjottaviin ohjauspalveluihin, niiden riittävään tarjontaan ja jatkuvaan kehittämiseen sekä siihen, että opiskelijat osaisivat hyödyntää käytettävissä olevia palveluita. Näin pystytään osaltaan tukemaan opiskelijoiden valmistumista ja siirtymistä työelämään.

Lähteet

- Bolívar, A. & Domingo, J. 2006. The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Crisis and reconstruction*. Sage Publications. 4 (3), 339-355.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy, 26-43.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy, 179-193.
- Gilardi, S. & Lozza, E. 2009. Inquiry-Based Learning and Undergraduates' Professional Identity Development: Assessment of a Field Research-Based Course. *Innovative Higher Education* 34, 245-256.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Koulunpitoa vai vertaistukea ryhmässä? Ryhmäohjaus opiskelun ohjausmenetelmänä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.) *Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä*. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino, 43-62.
- Karhu, K. 2009. Pohjaa Valtti-ryhmien ja avainohjaajan työnkuvan muodostamiselle. Ladattu 28.10.2010 <URL: <http://valtti.files.wordpress.com/2009/02/mita-on-uraohjaus.pdf>>
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International* 9 (3), 199-221.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Cityoffset Oy.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Yliopistopaino, 103-117.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., & Reardon, R.C. 1991. *Career Development and Services: A Cognitive Approach*. Pacific Grove, California: Brooks / Cole Publishing Company.

- Pilli-Sihvola, M. 2002. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: WS Bookwell Oy, 34-43.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, PS-Kustannus, 162-188.
- Sampson, J.P. Jr., Lenz, J.G., Reardon, R.C., & Peterson, G.W. 1999. A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. *The Career Development Quarterly* 48, 3-18.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. 2009. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies* 35 (4), 361-378.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31-45.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998: Basics of qualitative research. Techniques and procedures of developing grounded theory. Thousand Oaks: SAGE.
- Valtti 2010. Valmis tutkinto työelämävalttina. Ladattu 28.10.2010. <URL:<http://www.valmistu.net/>>
- Vesikukka, M. 2001. Urasuunnittelu ja sen ohjaus opintojen suunnittelun tukena – polkuja tulevaisuuteen projekti. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 156-176.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22, 173-187.
- Wesanko, S.-L. 2005. Työelämäohjausta matalapalkka-aloille. 'Tiedot ja taidot näkyviksi'-ryhmäohjauksen arviointia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93/2005. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 80-101.

Reteaming – ratkaisukeskeisyys ryhmän ohjauksessa

Mari Trinidad & Vojna Tapola

Reteaming on Ben Furmanin ja Tapani Aholan kehittämä ratkaisukeskeinen valmennusmenetelmä, jota on erityisesti sovellettu yritysten ja organisaatioiden tarpeisiin. Yhtäläillä reteaming soveltuu henkilökohtaisen kehittymisen työvälineeksi. Pähkinän kuoressa reteaming on vaiheittain etenevä prosessi, jossa autetaan yksilöä tai ryhmää asettamaan itselleen tavoitteita, kasvattamaan motivaatiota tavoitteen saavuttamiseksi sekä osallistamaan läheiset ja muut keskeiset ihmiset prosessiin. (Furman & Ahola 2007, 9.)

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa reteaming-menetelmää on sovellettu yliopisto-opiskelijoiden ohjaukseen sekä yksilö- että ryhmäohjauksessa. Tässä kirjoituksessa kuvataan ratkaisukeskeisyyden periaatteita ja reteamingin vaiheita, sekä niiden soveltamista opinnäytetöiden ryhmäohjaukseen.

Opinnäytetöiden ryhmäohjaukseen reteaming otettiin menetelmäksi Vatu eli valmistumisen tukeminen -hankkeen opinnäyteryhmissä. Reteaming-ryhmiä on toteutettu kaksi. Menetelmää itsessään on testattu toimivaksi muissa konteksteissa sekä yliopistomme opintopsykologin toiminnassa. Osallistujat molemmissa Vatu-ryhmissä ovat olleet työn ohessa opiskelevia aikuisia. Ryhmiin haettiin opiskelijoita, jotka kokivat tarvitsevansa tukea opinnäytetyönsä teossa. Lähtökohtana ei siis ollut se, että opinnäytetyön tekeminen on ongelma, vaan se, että opiskelija on henkilökohtaisesti kokenut tarvitsevansa tukea prosessissa.

Tuen tarve on käytännössä tarkoittanut esimerkiksi varmistusta siitä, että loppuvaiheessa oleva työ tulee tehtyä tai toisessa ääripäässä sitä, että opinnäytetyön aihe on hakusessa.

”Olisin kiinnostunut osallistumaan Vatu ryhmän toimintaan opinnäytetyön aloittamisvaiheessa. Itselläni on huomenna alkamassa viimeinen kurssi ja sen jatkona olisi ensi vuonna tarkoitus aloittaa gradun tekeminen. Mulla on ollut joitakin ideoita gradun aiheeksi, mutta yksikään ei ole ollut tarpeeksi kiinnostava jatkokehittäväksi.”

"Diplomityötä en ole vielä aloittanut, enkä oikein tiedä mistä sitä oikein aloittaisikaan..."
"DI-työni on tosin loppusuoralla ja toivon sen valmistuvan alkuvuonna 2011, mutta jos tämäkin suunnitelma taas kariutuu niin..."

Pääsääntöisesti ryhmään osallistuneet ovat odottaneet ja kokeneet, että ryhmän tapaamiset rytmittävät ja raamittavat omaa tekemistä ja työn edistymistä.

"Olen nyt käynnistämässä gradun tekoa ja kuulin tästä vatu prosessista - pääseekö mukaan? Lähinnä tarve on vertaisryhmän hakemisesta tsemppaukseen."

Kuvaamme seuraavassa ratkaisukeskeisyyden piirteitä ja reteaming-prosessin vaiheita, jotka yhdessä ovat luoneet raamit ryhmätoiminnalle.

Lähtökohtana ratkaisukeskeisyys

Keskeneräinen tai viivästynyt opinnäytetyö saa opiskelijan hakemaan apua, josta ryhmämuotoinen ohjaus on yhtenä esimerkkinä. Uskaltaisimme väittää, että suomalaiselle mielenmaailmalle ja ajattelutavalle on hyvin tyypillistä keskittyä ongelmiin: Mistä tämä johtuu? Kenen vika tämä on? Ongelmien sijaan pitää panostaa ja keskittyä ratkaisuihin, jotka ovat usein lähempänä ja helpommin saavutettavissa kuin uskommekaan. Sharryn (2007, 21) mukaan ratkaisukeskeisyyden keskeisiä periaatteita ovat mm.

- muutoksiin ja mahdollisuuksiin keskittyminen
- tavoitteiden ja toivotun tulevaisuuden luominen
- vahvuuksista ja voimavaroista ponnistaminen
- sen, mikä toimii, vahvistaminen
- kiinnostus

Käytännön ryhmätyöskentelyssä on ratkaisukeskeisyyden periaatteisiin nojaaminen tarkoittanut ajattelutavan muuttamista ja moninaisia toimia sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmasta.

Muutokset ja mahdollisuudet

Opinnäytetyöryhmään tulevat opiskelijat haluavat muutosta: toiveena on valmistuminen ja opintojen edistyminen. Jo ennen ryhmään tuloa on tapahtunut edistymistä, mikä pitää tehdä näkyväksi. Pieniltä ja merkityksettömiltäkin tuntuvat asiat edistävät opinnäytetyön tekemistä. Tämä edistyminen on opiskelijan ansiota ja hän voi olla siitä ylpeä. Ryhmässä, jossa on useampia samassa tilanteessa olevia opiskelijoita, edistyminen ja muutoksen mahdollisuudet luovat uskoa tekemiselle.

- Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijoita tekemään oma edistyminen näkyväksi sekä luoda positiivisen muutoksen ilmapiiriä ryhmään.

Tavoitteet ja toivottu tulevaisuus

Ratkaisukeskeisesti ajatellen kaikki ongelmat tai haasteet voidaan nähdä tavoitteina. Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa miettimään toivottua tulevaisuutta: mitä haluan tämän tekeillä olevan opinnäytetyön tilalle?

- Ohjaaja auttaa tavoitteiden määrittelyssä. Opiskelijalle realistinen, saavutettavissa oleva tavoite vapauttaa energiaa ja motivoi tekemään töitä muutoksen eteen.

Vahvuudet ja voimavarat

Yksi ratkaisukeskeisyyden kulmakivistä on vahvuuksien, voimavarojen, kykyjen ja taitojen korostaminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ongelmat tai vaikeudet kielletään vaan sitä, että muutosta vie paremmin eteenpäin vahvuuksiin keskittyminen. Opinnäytetyössäkin edetään vahvuuksien, ei heikkouksien tai puutteiden ansiosta.

- Ohjaaja auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan erilaisin harjoituksin ja kysymyksin.

Vahvistus

Ratkaisukeskeinen ryhmänohjaaja näkee opiskelijat vahvuuksien, onnistumisten ja kykyjen kautta. Sitä työskentelyä tai toimintaa, mikä menee hyvin, vahvistetaan ennestään.

- Ohjaaja voi edistyneeltä opinnäytetyön tekijältä kysyä esimerkiksi ”Miten tämä edistyminen oli mahdollista?”, ”Kuinka sait tämän aikaan?”

Ryhmän toiminnan kannalta on tärkeää myös vahvistaa ryhmän toimintaa. Opiskelijoiden palaute ryhmätapaamisista on tärkeää. Välitöntä palautetta tapaamisesta voi kysyä opiskelijoilta esimerkiksi seuraavasti: ”Mikä tämän kertaisessa tapaamisessa edistää opinnäytetyötäsi?” tai ”Mitä tämänkertaisesta työskentelystä haluat myös seuraavaan tapaamiseen?”

Kiinnostus

Ohjaajan tärkein tehtävä ryhmässä on olla opiskelijoista kiinnostunut ja nimenomaan opiskelijoista, ei heidän ongelmistaan. Kiinnostuksen ilmaisussa tärkeintä ovat kysymykset ja se, miten kysymykset esitetään. Opiskelijoille esitettävät kysymykset voidaan Sharyn (2007, 37-42) mukaan jakaa eri kysymystyyppisiin: tavoitekysymyksiin, poikkeuskysymyksiin, selviytymis- tai asteikkokysymyksiin. Seuraavassa esimerkkejä jokaisesta kysymystyyppistä.

Kysymystyyppi	Esimerkkikysymyksiä
<p>Tavoitekysymyksillä pyritään selvittämään sitä, mitä opiskelija on valmis tekemään tavoitteen eteen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Mikä on ensimmäinen askel / tekosi opinnäytetyön edistämiseksi? · Mistä ensimmäiseksi huomaat, että olet edistynyt? · Kuvittele, että opinnäytetyösi on valmis. Mikä silloin on eri tavalla?
<p>Poikkeuskysymyksillä tehdään näkyväksi sitä, että ongelmallinen / haasteellinen tilanne ei ole pysyvää vaan asiat ovat olleet toisinkin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Kuvaile tilannetta, jossa esimerkiksi motivaation puute ei haittaa tai hidasta työtäsi. · Milloin ja millaisessa tilanteessa pystyt parhaiten keskittymään kirjoittamiseen? · Milloin viimeksi yllätyit siitä, miten hyvältä tuntuu saada opinnäytetyö valmiiksi? Kuvaile tilannetta tai tunnetta. · Palauta mieleesi jokin haaste tai ongelma, jonka olet selättänyt. Kuinka silloin onnistuit? Mitä teit toisin suhteessa nykyhetkeen?
<p>Selviytymiskysymyksillä korostetaan vahvuuksia ja voimavaroja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Miten yleisesti ottaen selätät vaikeuksia? · Kuinka onnistut yhdistämään työn, perheen ja opiskelun? · Kuka kannustaa ja tukee sinua eniten opinnoissasi? Miten he auttavat sinua?
<p>Asteikkokysymyksillä palastellaan haastava tilanne pienempiin ja hallittavimpiin osiin sekä tehdään näkyväksi jo tapahtunutta edistymistä</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Asteikolla 1-10 (missä 10 on valmis opinnäytetyö ja 1 olet vasta aloittamassa), missä kohtaa olet menossa? · Kuinka olet sinne asti päässyt? · Mitä pitää tehdä tai tapahtua, että pääset yhden pykälän lähemmäksi valmistaa opinnäytetyötä? · Mistä edistymisen ensimmäiseksi huomaa?

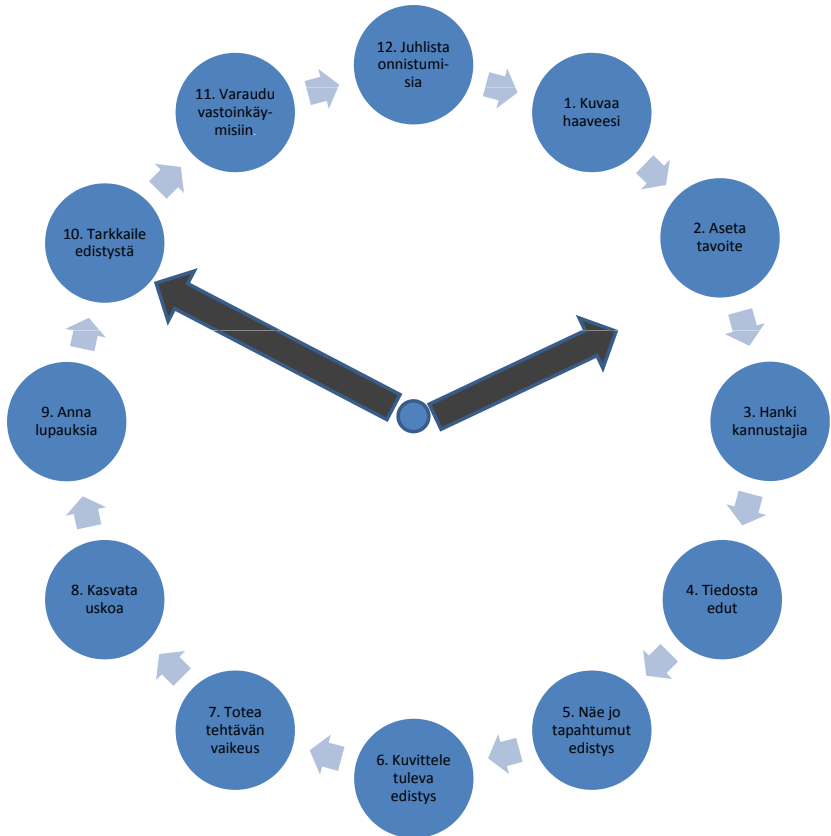
Kysymysten tavoitteena ei ole saada tietoja opiskelijasta vaan tuottaa uusia ajatuksia ja näkökulmia. Rakentavat sekä vahvuuksiin ja tavoitteisiin pohjautuvat kysymykset avavat opiskelijankin silmät havaitsemaan omat mahdollisuutensa.

Reteaming prosessina

Reteaming-menetelmään on sisäänrakennettu motivaatioteoria, jonka mukaan motivaatio koostuu viidestä tekijästä:

1. Tavoite koetaan omaksi
2. Tavoite on tärkeä ja arvokas
3. Uskotaan siihen, että tavoite on saavutettavissa
4. Koetaan edistyvän
5. Valmistautuminen myös mahdollisiin takaiskuihin ja niistä selviämiseen.
(Furman & Ahola 2007, 13)

Nämä motivaatiotekijät ovat sellaisia, joihin jokainen oppinnytetyöntekijä jollakin tapaa ja jossakin vaiheessa varmasti törmää ja niiden kanssa painiskelee.



Kuvio 1. Reteaming-kello (Furman & Ahola 2007, 21)

"...ei mitään ajatusta itsellä mistä DI-työn tekisi, eikä omalta työpaikalta tai asiakas-yrityksiltä ole tullut mitään ideaa mistä voisi tehdä. Rima ehkä liian korkealla itsellä? Esim.halu tehdä oikeasti tarpeellinen DI-työ, pelko siitä onko mahdollisesti keksitty aihe hyväksyttävä aihe jne."

Työn aloittamista tai etenemistä edesauttaa se, että opiskelija kokee työn valmistumisen merkitykselliseksi, ja että tutkinnon valmiiksi saaminen on henkilökohtaisesti tärkeä tavoite, jonka eteen valmis tekemään töitä.

Furman ja Ahola (2007) kuvaavat reteaming-menetelmää prosessina, jossa on 12 vaihetta, joita on kuvattu kellon avulla (Kuvio 1). Käytännön ryhmätyöskentelyssä reteaming-kello on toiminut käsikirjoituksena sille, miten ryhmässä edetään ja mitä asioita käsitellään. Keskeisimpiä vaiheita jokaisessa tapaamisessa ovat tavoitteen pitäminen mielessä, opiskelijan lupaus lähijaksojen välille sekä työn edistymisen seuraaminen. Muut reteaming-vaiheet käydään myös läpi, mutta kuitenkin niin, että eri tapaamisissa keskitytään tarkemmin vain joihinkin vaiheisiin. Toisin sanoen koko kelloa kaikkine vaiheineen ei joka tapaamisessa käydä läpi. Käsiteltävät vaiheet voivat olla ohjaajien toimesta suunniteltuja, mutta usein on niin, että vaiheiden tarkempi käsittely kumpuaa ryhmästä ja opiskelijoiden tilanteesta. Vaiheita voidaan konkreettisesti käsitellä esimerkiksi ryhmäkeskusteluina, pari- tai kolmiotyöskentelyinä.

1. Kuva haaveesi

"Vaikka työ ei siis ole kunnolla alkanutkaan, olen edelleen valmistumassa ensi keväänä."

Opinnäytetyöryhmäläisten yhteisenä haaveena on saada työ tehdyksi. Ryhmään tulolle on erilaisia merkityksiä: jollekin ryhmä antaa tukea ja vahvistusta siihen, että työn saa alkuun, toiselle ryhmä toimii keinona varmistaa, että työ valmistuu. Eri vaiheissa oleminen on ryhmän rikkaus. Jollakin on jo omakohtaista kokemusta siitä, mitä joku toinen parhaillaan käy läpi.

2. Aseta tavoite

Ryhmä kokoontuu vähintään kolme kertaa. Tavoite asetetaan kolmannen / viimeisen tapaamisen päähän.

- Mitä opinnäytetyöntekijä lupaa tehdä tavoitteensa eteen?
- Mitä kaikkea on tehty siihen mennessä?
- Missä vaiheessa opinnäytetyö tuolloin on?

Ryhmän edistymisen mukaan tapaamisia voi sopia lisää 2-3. Tämä vaatii kuitenkin sen, että edistystä tapahtuu ja osallistujat ovat sitoutuneita ryhmään ja oman työnsä edistämiseen. Pelkkä ryhmässä käynti ei edistä kenenkään työtä!

3. Kannustajat

- ketkä tukevat opinnäytetyöprosessia ja miten?

Opinnäytetyöryhmä itsessään toimii jokaisen osallistujan kannustus- ja vertaistukiryhmänä. Ryhmällä onkin kokemustemme mukaan suuri vaikutus sparraajana. Osallistujat kokevat positiivisena velvollisuutenaan tehdä töitä oman työnsä eteen, jotta ryhmässä ei tarvitse ”tunnustaa”, ettei mitään ole saanut tehdyksi.

Ryhmä on kuitenkin vain yksi tapa ja paikka saada tukea ja kannustusta. Muita kannustajia ovat esimerkiksi oma perhe, työnantaja, opinnäytetyön ohjaajat, opinnäytetyön toimeksiantaja, opiskelijakaverit.

”...ihana ohjaajani totesi ”laadusta tinkimispäätökseeni”, että on täydellisiä graduja sekä valmiita graduja, ja onnitteli minua oikeanlaisen gradun valitsemisesta :)”

”No niin alkaa olla ”Potkua”-ryhmä siis kasassa myös täällä virtuaalimaailmassa! Toivottavasti syntyy keskustelua aiheesta kuin aiheesta näihin lopputyöaiheisiin liittyen!”

Opinnäytetyöntekijän tehtävä on miettiä, ketkä voivat tukea opiskelijaa ja millä tavalla tukijat voi osallistaa prosessiin. Pelkästä substanssiosaamisen tukemisesta ei ole kyse vaan siitä, että prosessin aikana tarvitsee erilaista tukea ja tukijoita. Perhe voi tukea vaikka niin, että antaa aikaa opinnäytetyön tekemiselle. Näin opinnäytetyöntekijä voi hyvällä mielin keskittyä opiskeluun, kun ei samalla tarvitse potea huonoa omatuntoa siitä, että aika on pois perheen yhteisestä ajasta.

4. Hyödyt – itselle ja muille?

- Mitä hyötyä opinnäytetyöntekijälle on siitä, että opinnäytetyö valmistuu?
- Ketkä muut hyötyvät ja miten?

Valmistuminen, uusi työpaikka, eteneminen uralla, enemmän vapaa-aikaa, parempi palkka jne. ovat monelle konkreettisia tai tavoittelemisen arvoisia hyötyjä siitä, kun opinnäytetyön saa valmiiksi. Parhaimmillaan tai pahimmillaan opiskelija on kuvannut ”saavansa elämänsä takaisin”, kun opinnäytetyö on tehty. Opiskelijalle, jolla työ on syystä tai toisesta jäänyt roikkumaan kuukausiksi tai vuosiksi, on opinnäytetyöstä usein kasvanut elämää suurempi asia. Jotain, johon on vaikea tarttua ilman tukea ja kannustusta, asia, joka kolkuttaa tasaisin väliajoin takaraivossa. Asia, josta aiheutuu huonommuuden ja epäonnistumisen tunteita sekä häpeää. Asia, joka roikkuu ja vaivaa mieltä sekä vie myös voimia.

Kenelle muulle opinnäytetyön valmistumisesta on hyötyä? Perheelle, työnantajalle, yliopistolle jne. Työn valmistumisesta hyötyvät opiskelijan lisäksi muutkin tahot. Mahdollisesti pitkä opinnäytetyöprosessi on voinut vaikuttaa parisuhteeseen, perheeseen, työntekoon – uteliaita sukulaisia unohtamatta. Perheelle tai parisuhteelle vapautuva

aika on varmasti molempien etu ja tavoittelemisen arvoisin asia. Työnantaja voi hyötyä niin opinnäytetyön sisällöstä kuin työntekijän osaamisesta.

Jollei opiskelija tiedosta ja sisäistä opinnäytetyön valmistumisen etuja ja hyötyjä, voi motivaatio työn tekemiseen jäädä hyvin hetkelliseksi. Miksi ponnistella asian eteen, josta ei ole minulle hyötyä?

5. Tiedosta jo tapahtunut edistys – et aloita nollasta

- Mitä kaikkea olet jo asian eteen tehnyt?

Jokaisen opinnäytetyöryhmään tulevan opiskelijan kohdalla voi todeta sen, että edistystä on tapahtunut. Jos ei muuta niin se, että on tullut ryhmään. Sen pukeminen sanoiksi, mitä on tehnyt, motivoi opiskelijoita ja kasvattaa itseluottamusta. Pienetkin teot ja askeleet tavoitteen suuntaan ovat merkityksellisiä. Tyypillisesti pieniä edistyksen askelia kuitenkin vähätellään ja niiden näkyväksi tekeminen on opiskelijalle vaikeaa.

6. Kuvittele tuleva edistys – mitä vaiheita matkalla on?

Kuvittelemisen tarkoittaa mielikuvien luomista siitä, miltä edistyminen tulee näyttämään. Mistä tiedän, että olen edistynyt? Tulevan edistyksen kuvittelemisen ei kuitenkaan tarkoita suunnittelemista. Se on jo työläämpää puuhaa, jossa määritellään ja sovitetaan konkreettisista toimenpiteistä, jotka tullaan tekemään. Ohjaajina voimme kysyä, mistä me tiedämme, että opinnäytetyöntekijä on edistynyt. Tai voimme pyytää opiskelijaa kuvailemaan tilannetta viikon, kahden tai kuukauden päästä.

7. Haasteet, vastoinkäymiset – niitäkin tulee

"Sain valvojalta palautteen, ja niinhän siinä kävi että aineistoa ahmiessani olin sitten eksynyt polulta suoraan suureen metsään. Tutkimuskysymyksien asettelua myöten. Suht alusta sitten vaan..."

Tavoitteen tai asian toteaminen vaikeaksi sisältää "synninpäästön". Helppo asiahan olisi jo tehty. Haasteellisuuden toteaminen ja tunnustaminen antaa luvan myös epäonnistua matkan varrella. Toisaalta kannattaa pitää mielessä se, että haastavia tavoitteita on motivoivampaa tavoitella kuin helppoja tavoitteita. Kun opinnäytetyöprosessi tai sen osa on todettu haastavaksi, voi ajattelua ja keskustelua ohjata luontevasti seuraavaan vaiheeseen, eli kysymykseen siitä, miksi tavoite on kuitenkin saavutettavissa. Tarkoitus ei ole jäädä märehtimään keinoja siihen, miten vaikeudet voittaa vaan todeta, että on asioita, jotka tekevät tavoitteen saavuttamisesta vaikeaa tai haastavaa, mutta tästä jatketaan eteenpäin.

8. Kasvata uskoasi siihen, että onnistut

- Mitkä seikat puhuvat sen puolesta?

"Uskon että motivaatio löytyy taas, tän pienen notkahduksen jälkeenkin..."

Yksi motivaation avaintekijöistä on luottamus siihen, että tavoite on saavutettavissa. Aiemmat kokemukset haastavista tai vaikeista tilanteista ja niistä selviytymisestä luovat uskoa siihen, että tästäkin selviän. Toisaalta on tärkeää myös tiedostaa omat voimavarat. Voimavara on voimavara vasta, kun on tietoinen siitä, miten siitä on käytännön apua pyrittäessä tavoitetta kohti.

9. Lupaus

Lupaukset ovat se osa reteaming-prosessia, jolla osoitetaan, että työskentelyn tarkoitus ei ole vain keskustella asioista optimistiseen ja positiiviseen sävyyn vaan varmistaa, että halutut muutokset myös toteutuvat käytännössä.

”Työ etenee hitaasti, mutta varmasti. Teoriaosuuden viimeistelyn kanssa on pakerrettu taas tämä viikko. Ensi viikolla haastatteluhavaintojen viimeistely ja johtopäätökset.”

Lupaukset ovat konkreettisia asioita, joita opinnäytetyöntekijä lupaa tehdä seuraavaan kertaan mennessä. Ne luovat positiivisia odotuksia. Seuraavalla tapaamisella kerrotaan ja kuullaan, miten lupaukset on lunastettu.

10. Edistyminen

Se, miten opinnäytetyöntekijä on edennyt tapaamisten välissä, tehdään näkyväksi. Opinnäytetyöntekijä voi pitää oppimispäiväkirjaa edistymisestä ja edistymisen askelista voidaan ryhmän tapaamisissa keskustella. Tärkeää on se, että opinnäytetyöntekijä huoma oman edistymisensä.

Myös sosiaalista mediaa voi hyödyntää. Keväällä alkaneen ryhmän kanssa kesän yli menimme Facebookissa, jonne perustimme suljetun ryhmän. Siellä ryhmäläiset kertoivat parin viikoin välein kuulumisiaan ja kannustivat toisiaan.

11. Vastoinkäymisiin varautuminen

”Täytyy taas todeta, että vapaa-aika ei sovi minulle. Arkena saan enemmän aikaiseksi....”

Aina opinnäytetyö ei etene niin kuin sen tekijä on suunnitellut tai työ etenee tavoiteltua hitaammin. Edistymättömyys voi olla merkki siitä, että edellisellä kerralla asetetut tavoitteet ovat olleet epärealistisia tai eteen on tullut asioita, joihin ei itse ole voinut vaikuttaa. Syitä ei sen enempää jäädä pohtimaan, vaan mietitään sitä, miten tästä eteenpäin.

12. Juhlista onnistumisia, palkitse itseäsi.

Lopussa kiitos seisoo, mutta jo opinnäytetyöprosessin aikana voi kiittää ja palkita itseään ja kannustajiaan pienemmästäkin edistymisestä. Edistymisestä saa olla iloinen ja ylpeä ja sitä voi juhlistaa. Ohjaaja voi kiittää ja palkita myös koko ryhmää.

”... yritys on kova ja totinen saada teoria kasaan elokuun loppuun mennessä. Mietin jo kaikkia niitä naisellisia palkintoja jotka itselleni suon kun se on saavutettu...ja siis mitä jään paitsi jos tavoite ei täyty.”

Miksi juuri reteaming?

Opinnäytetyön tekeminen on opiskelijalle muutostilanne. Opinnäytetyön tekeminen on erilaista kuin muu opiskelu on ollut: itsenäistä ja monesti yksinäistä puurtamista. Opinnäytetöihin suhtaudutaan ”juhlallisemmin” kuin mitä ehkä olisi tarve. Opinnäytetyöstä voi tulla tarpeettomasti liian suuri pala purtavaksi. Toisille kynnys voi olla niin korkea, että työtä ei saa edes aloitetuksi.

Työn palastelu pienempiin osiin

Reteamingin periaatteiden mukaan elefanttia ei syödä yhdellä haukulla vaan se on pilkottava pienempiin osiin. Opinnäytetyökin on pilkottava osiin, jotta valmis lopputulos, diplomityö tai pro gradu, ei tunnu liian suurelta haasteelta.

Keskeneräisyyden sietäminen

Usein ohjaaja tarkastelee opinnäytetyötä jo lähtökohtaisesti valmiina työnä. Opiskelijalle opinnäytetyön tekeminen on prosessi, jossa hän on työnsä projektipäällikkö, joka on vastuussa työn aikataulutuksesta, etenemisestä, tavoitteiden saavuttamisesta jne. Ohjaajien tulisi ohjata työtä sekä antaa siitä palautetta keskeneräisyys huomioiden ja prosessimaisuus mielessä pitäen. Jokaisessa versiossa ja vaiheessa on varmasti jotain hyvää, josta opiskelijaa voi kehua ja näin kannustaa ja rohkaista opiskelijaa eteenpäin. Kriittisen ja negatiivisen palautteenkin voi antaa rakentavalla tavalla. Keskeneräisyys on asia, jonka kanssa varmasti jokainen opinnäytetyöntekijä kipuilee. Opinnäytetyö valmistuu kuitenkin vain kirjoittamalla, eikä tulisi ajatella ja ohjata opiskelijoiden ajattelua siihen suuntaan, että kerralla on saatava valmista tekstiä aikaiseksi.

Ryhmässä on voimaa

Opinnäytetyön tekemisen ei tarvitse olla yksinäistä puurtamista. Työn tekeminen on jokaisen opiskelijan omalla vastuulla, mutta sen ei tarvitse olla prosessi, jossa opiskelija tuntee jäävänsä yksin tai ilman ohjausta, kannustusta ja palautetta. Substanssiohjaus on ohjaavien professorien tehtävä, mutta prosessin ohjauksessa vertaisryhmät toimivat hyvin.

Ryhmä antaa palautetta, sparraa ja kannustaa. Reteamingin periaatteiden mukaisesti ryhmän jäsenet ovat toistensa kannustajia ja kuuntelijoita. Vertaisuuden kokemus on kaikille ryhmässä oleville yhteinen: en ole tämän asian kanssa yksin, minun ongelmani ja haasteeni eivät ole ainutkertaisia, yhdessä voimme löytää erilaisia ratkaisuja kuin mihin yksin asioita pohtimalla päätyisi.

”Eilen sain gradun vihdoin ja viimein valmiiksi ja lähetettyä tarkastajille. Olipa siinä urakkaa, onneksi ei tiennyt etukäteen mihin on ryhtymässä. Mielenkiintoista aikaa, mutta ihanaa, että se on nyt valmis. Oli kiva tavata Potkua ryhmäläisten kanssa. Ryhmästä oli apua gradun eteenpäin viennissä, kun lupaa ryhmälle ja itselleen tehdä jotain se tulee myös tehtyä - aikataulut ja niiden noudattaminen ovat tärkeitä.”

Lopuksi

Ohjauksen näkökulmasta yliopistomaailman puutteena voidaan pitää sitä, että yliopistoissa ei ole henkilöitä, jotka näkevät ja tukevat opiskelijan koko opiskelun elinkaaren. Ohjaustilanteet ovat useimmiten lyhyitä kohtaamisia eri toimijoiden: opettajien, professorien, opintohallinnon ihmisten jne. kanssa. Opiskelija kokonaisuutena jää usein huomioimatta tai huomaamatta. Erityisesti aikuisopiskelijat, jotka opiskelun ohella käyvät töissä, huolehtivat perheestään ja ehkä harrastavatkin jotain muuta kuin opiskelua, tulisi ohjaustilanteissa kohdata ”kokonaisina” ja hyväksyä se, että opiskelu on vain yksi osa elämää ja arkea.

Reteamingia on Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa sovellettu tähän mennessä kahdessa aikuisopiskelijaryhmässä. Ryhmiin on kutsuttu avoimella kutsulla opiskelijoita, jotka tuntevat tarvitsevansa tukea opinnäytetyövaiheessa. Ryhmiin ei siis ole kutsuttu tai valikoitunut ”ongelmallisia” opinnäytetyöntekijöitä, vaan hyvin motivoituneita opiskelijoita, jotka kuitenkin jollain tapaa kokevat prosessin tai vaiheen haastavana ja haluavat siihen tukea.

Opiskelijoiden sitoutuminen on tärkeää sekä oman työn että muiden kannalta. Vaikka jokainen vastaa pääasiallisesti oman työn etenemisestä, on vastuu ryhmän toiminnasta yhteinen. Jokaiselle annetaan aikaa kertoa omasta työstään. Jokainen tulee kuulluksi. Jokainen saa ryhmältä palautetta, vinkkejä, linkkejä ja jaettuja kokemuksia. Keskiössä on työn eteneminen – pelkästään ryhmässä käymällä yksikään opinnäytetyö ei valmistu.

Erityisesti tekniikan alalla opinnäytetyön tekeminen voi olla hyvin yksinäinen prosessi huolimatta siitä, että opiskelijalla on nimetty ohjaaja sekä yliopistolta että diplomi-työn teettävästä yrityksestä. Monesti ohjauksen saaminen jää opiskelijan aktiivisuuden varaan. Näin ei pitäisi olla, vaan hyvän ohjauksen tulisi olla jokaisen opiskelijan oikeus. Ohjaus tulisi nähdä yhtenä osana opettajan tehtävää. Tutkimus ja opetus ovat yliopiston perustehtäviä, mutta hyvällä ohjauksella voidaan edistää molempia.

Lähteet

Furman, B. & Ahola, T. 2007. Onnistuminen on joukkueläjä – Reteaming valmentajan käsikirja. Lyhytterapiainstituutti Oy.

Sharry J. 2007. Solution-Focused Groupwork. London: Sage.

Sitaatit ovat ryhmään osallistuneiden opiskelijoiden sähköpostiviesteistä tai Facebook-ryhmästä poimittuja kommentteja.

Alumni opiskelijan mentorina

Hanna Riita-Pajunen

Tässä artikkelissa käsitellään mentorointia ja sen hyödyntämistä tutkinto-opiskelijan tukena. Aluksi kuvaan lyhyesti mentorointia ja mentorointiprosessiin liittyviä periaatteita. Sen jälkeen esitellään Tampereen yliopistossa toteutetusta Vauhdita valmistumistasi-hankkeesta saatuja kokemuksia alumnimentoroinnista. Artikkelin loppuosuus sisältää pohdintaa mentoroinnin hyödyntämisen mahdollisuuksista opiskelun, valmistumisen ja työllistymisen tukemisessa. Artikkelissa esitetyt ajatukset ja tietämykseni mentoroinnista, mentorointiprosessista ja mentoroinnin ohjaamisesta perustuvat pitkään kokemukseen koulutuksen, kehittämisen ja ohjaus- ja valmennustyön piirissä sekä henkilökohtaisiin mentorointi- ja sparrauskokemuksiin. Kokemuksesta syntyneiden ehdotusten lisäksi tarjolla on muutamia kirjallisuusvinkkejä, joiden avulla lukija voi halutessaan tutustua aiheeseen ja mentoroinnista saatuihin kokemuksiin syvällisemmin ja tarkemmin.

Mitä mentorointi on?

Mentoroinnilla on pitkä historia. Sana Mentor juontaa juurensa Homeroksen Odysseia-taruun, jossa Odysseuksen nuori poika Telemakhos saa apua liian aktiivisten äitinsä kossijoiden häätämiseksi vanhalta ja viisaalta Mentor-nimiseltä neuvonantajalta. Telemakhos ei tarun mukaan saa selkeitä toimintaohjeita, mutta saa sen sijaan ohjeen ottaa ohjat omiin käsiinsä ja toimia aktiivisesti. Oman osaamisensa avulla hän selviää. Tässä on mentoroinnin ydinajatus: kokenut mentor auttaa vielä kokematon aktoria etsimään viisautta ja omaa osaamistaan sekä kehittämään toimintatapoja, jotka ohjaavat häntä omassa kehitymisessään eteenpäin. Homeroksen ajoista mentoroinnin sisältö on tietenkin mukautunut nykyajan tarpeita vastaavaksi, mutta perusajatus on yhä voimissaan.

Mentorointi on vuorovaikutteista ohjausta, jossa opettaminen sanan perinteisessä merkityksessä siirtyy syrjään ja tilalle astuu kokemusten vaihtaminen ja kokemuksellisuus, dialogi ja yhdessä oppiminen. Mentorointi on ajatusten vaihtoa, ohjaavaa ja tukevaa pohdintaa, jossa kaksi henkilöä luottamukseen perustuvassa vuorovaikutussuhteessa ikään kuin ajattelee yhdessä ääneen jakaen ja kehittäen osaamista. Auktoriteettirakenteisesta ”viisauden jakamisesta” on siirrytty lähemmäs tasavertaisuutta ja aitoa vuorovaikutuksellisuutta – onnistuneessa mentorointisuhteessa oppijoita ovat molemmat osapuolet. Mentorointia voidaan toteuttaa myös ryhmämuotoisena.

Mentorointiprosessissa voidaan keskittyä johonkin tiettyyn nimettyyn teemaan tai siinä voidaan työskennellä yleisemmin ammatillisen tai henkilökohtaisen kehittymisen maastossa. Onnistunut mentorointiprosessi on hyödyksi ja iloksi molemmille osapuolille.

Mentorointia käytetään jo varsin yleisesti organisaatioiden sisäisen kehittämisen ja kokemustiedon siirtämisen välineenä. Mentori edustaa organisaatiossa kokemusta ja auttaa uudemmaa työntekijää, aktoria, sisäistämään työhön, ammattiin tai organisaatioon liittyvää hiljaista tietoa. Organisaation sisäistä mentorointia voidaan hyödyntää myös muutostilanteissa, joissa tehtävät tai rakenteet vaihtuvat. Toinen tyypillinen mentoroinnin muoto on yksilöllisen urakehittymisen edistäminen. Tällöin mentori ja mentoroitava eivät useinkaan toimi samassa organisaatiossa, ehkä eivät edes samalla alalla vaan mentorointisuhte rakennetaan ammatillisen kehittymisen haasteiden pohjalta. Mentoroinnissa voidaan oppimisen ja kokemustiedon siirtämisen ohella keskittyä myös muutokseen ja uudistumiseen – myös kaksi ”konkaria” voivat toteuttaa mentorointiprosessin.

Mentoroinnin sisältönä voi siis olla

- organisaation sisäisen kokemustiedon jakaminen ja kehittäminen
- ammatillinen kehittyminen, uudistuminen ja ajatusten uudelleen jäsentäminen
- ammatillisen osaamisen uudelleensuuntaaminen
- oppiminen sekä henkilökohtainen vahvistuminen ja kasvu.

Mentorointikäsitteestä ja mentoroinnin soveltamisesta ks. esim. Heikkinen ym. (toim.) (2010), Leskelä (2005), Härkönen (2003) ja Juusela ym. (2000).

Mentorointiprosessin toimijat

Yksilömentorointisuhteen muodostavat mentori ja aktori.

Mentori

- on usein kokenut, oman alansa ammattilainen, osaaja
- haluaa jakaa omaa osaamistaan ja ajatuksiaan sekä kertoa kokemuksistaan
- haluaa vaikuttaa myönteisesti aktorinsa kehittymiseen

- kuuntelee, kysyy, kyseenalaistaa, toimii peilinä ja auttaa aktoria reflektoimaan ajatuksiaan
- ei anna valmiita vastauksia eikä ratkaise aktorin ongelmia
- voi tarjota tehtäviä tai harjoituksia, jotka vievät aktorin ajattelua eteenpäin, mutta ei opeta tai tenttaa
- on kiinnostunut ihmisestä ja kunnioittaa toisen mielipidettä
- on valmis asettumaan alttiiksi vaativienkin ajatusten pureskeluun
- on valmis reflektoimaan ja uudelleen arvioimaan myös omaa ajatteluaan ja osaamistaan, haluaa myös itse kehittyä ja oppia uutta.

Aktori

- on yleensä henkilö, jolla on jo jonkin verran työelämäkokemusta
- voi myös olla kokenut, oman alansa ammattilainen, osaja
- haluaa uudistua, oppia, kehittyä, suunnata tai täsmentää ajatuksiaan uudelleen
- on ehkä uudessa tehtävässä tai urallaan uudessa vaiheessa
- on ehkä ammatillisesti ”jumissa”, puuduksissa, vaarassa väsyä
- on ehkä elämässään käännekohtassa tai valintatilanteessa.

Myös aktorin tulee olla valmis jakamaan omaa osaamistaan, kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Samoin hänen tulee aktiivisesti kysyä, kuunnella, kyseenalaistaa ja tarkentaa sekä uudelleen arvioida omaa ajatteluaan.

Mentorointiprosessi on aina luottamuksellinen ja henkilöiden välinen tapahtuma. Vaikka organisaatio tarjoaisi siihen esimerkiksi henkilöstökoulutusta vastaavat puitteet, ei mentoroinnin sisällöistä voi olla raportointivelvollisuutta esimerkiksi esimiehelle. Olennaista on myös, että mentorointiprosessissa liikkuu vain aineeton pääoma, raha ei vaihda omistajaa mentorin ja aktorin välillä.

Mentorin ja aktorin lisäksi mukana on usein jokin prosessia koordinoiva taho, joka etsii toisilleen sopivia mentorointipareja, huolehtii prosessien käynnistämisestä ja päättämisestä ja tarvittaessa tai niin sovittaessa seuraa mentorointiprosessin toteutumista (ei sisältöä). Koordinoivan tahon tehtävänä voi myös olla kerätä kokemuksia mentoroinnista toiminnan kehittämiseksi. Organisaatiossa koordinoija voi olla esimerkiksi hr-osasto tai nimetty vastuhenkilö ja esimerkiksi monet järjestöt tarjoavat jäsenilleen mentorointipalveluja.

Yksilömentoroinnin lisäksi mentorointia on alettu soveltaa yhä enenevässä määrin myös ryhmämuotoiseen toimintaan. Mentorointiryhmään osallistuvat jakavat ryhmässä kokemuksiaan ja ajatuksiaan, reflektoivat kokemuksiaan, tukevat ja kuuntelevat toisiaan ja dialogin periaattein toisiaan kunnioittaen vievät osaamistaan eteenpäin. Erinomaisia esimerkkejä ja luettavaa ryhmä- ja vertaismentoroinnista löytyy teoksesta ”Verme. Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena.” (Heikkinen ym. toim., 2010.)

Mentorointiprosessi

Yleensä mentorointiprosessit ovat keskimäärin vuoden mittaisia. Olennaista on, että aikaa on riittävästi mentoroinnin tavoitteeseen nähden ja toisaalta tärkeää on, että prosessi myös päättyy jossain vaiheessa. Yhteistyö ja keskustelu voi tietenkin jatkua, mutta koska mentoroinnin on tarkoitus olla paitsi vapaaehtoinen suhde, myös sitoutumista edellyttävä, etenevä ja pitkäjänteinen työskentelysuhde, sen ei voi olettaa jatkuvan loputtomasti – siksi prosessille on hyvä määritellä selkeä aloitus- ja lopetuspiste.

Mentoroinnin aloitustilaisuudessa kerrotaan mentorointiin osallistuville, mitä mentorointi on, mitä sillä tavoitellaan ja miten se kulloisessakin tilanteessa on järjestetty. Viimeistään aloituksen yhteydessä tulee käydä läpi prosessiin sitoutumisen ja osallistumisen merkitys sekä painottaa molempien toimijoiden aktiivisuutta onnistumisen edellytyksenä. Aloittamisen yhteydessä on hyvä käsitellä myös mentorointiin liittyviä odotuksia, toiveita, uskomuksia ja tunteita. Uuden asian aloittamiseen voi liittyä voimakkaitakin tunteita, jännitystä ja jopa pelkoa tai uhkaa tulevasta. Näitä teemoja on hyvä tehdä yhdessä näkyväksi ja purkaa mahdolliset epätietoisuudet tai epävarmuudet pois prosessin tieltä. Aloitustilanteessa mentorointiprosessin koordinoija voi myös auttaa mentorointipareja tutustumaan toisiinsa ja pääsemään alkuun.

Mentorointiprosessin käynnistyessä kannattaa tehdä mentorointisopimus, mieluiten kirjallisesti. Sopimukseen kirjataan keskustelun avulla määritellyt mentoroinnin tavoitteet ja sen tarkoitus. Yhteisen määrittelyn myötä tavoitteisiin on helpompi sitoutua. Sisällön lisäksi on hyvä sopia käytännöistä ja pelisäännöistä, kuten tapaamisten määräsistä ja rytmyksestä, yksittäisen tapaamisen kestosta ja tapaamispaikasta. On hyvä sopia myös yhteydenpitotavoista sekä tehdä suunnitelma yllättävien esteiden varalle. Samalla määritellään prosessin kesto ja vahvistetaan molemminpuolinen prosessiin sitoutuminen siltäkin osin. Luottamuksellisuus on mentoroinnin perusedellytyksiä ja siitä on hyvä selkeästi sopia.

Sopimuksen lisäksi voidaan tehdä mentorointisuunnitelma. Suunnitelma voidaan tehdä etukäteen tai mentorointipari voi työstää sitä prosessin edetessä. Suunnitelmaan kirjataan mentoroinnin teemat vähintään ensimmäisen tapaamisen osalta, tehdään etenemissuunnitelma yhdessä, sovitaan siitä, miten mentorointitapaamisiin valmistaudutaan ja määritellään mahdolliset mentorointiprosessin seurannan tai arvioinnin ja lisäsuunnittelun tavat.

Mentorointiprosessin käytännön toteuttamisesta ja kokemuksista voi lukea edellämainittujen lähteiden lisäksi mm. Juusela (2006), Lankinen ym. (2004) ja Nakari (2007).

Mentorointi vuorovaikutussuhteena

Mentorointi perustuu vahvaan vuorovaikutukseen, siksi yksi onnistumisen edellytys on, että vuorovaikutussuhteesta muodostuu toimiva. Suhteen rakentamiseen kannattaa panostaa, siihen kannattaa käyttää hieman aikaa, vaikka aluksi tuntuisikin tähdelliseltä mennä nopeasti aiheeseen ja asiaan. Onnistunut mentorointi on molempien osapuolten

prosessi, siksi osallistumisvastuista on hyvä avoimesti keskustella. Avoimuus lisää myös luottamusta jo heti prosessin alusta lähtien. Kun yksilölliset ja yhteiset tavoitteet määritellään yhdessä keskustellen, varmistetaan samalla, että käsitys tavoitteista on yhteinen.

Samat peruskysymykset, jotka liittyvät yleisesti vuorovaikutukseen, liittyvät myös mentorointisuhteen luomiseen. Näihin kuuluvat mm. keskustelukumppanin tuntemiseen ja turvalliseksi kokemiseen liittyvät kysymykset. Vuorovaikutuksellisesti sujuvan mentorointisuhteen syntymistä auttavat edellä mainitut yhdessä sovitut käytännön pelisäännöt (mentorointisopimus ja -suunnitelma). Vuorovaikutus itsessään, siis ääneen puhuminen ja asioiden näkyväksi tekeminen lisää avoimuutta ja edesauttaa luottamuksen syntyä. Käytäntöjen lisäksi on hyvä keskustella tunteista ja odotuksista, joita mentoroinnin aloittaminen ehkä herättää, kuten toiveita, jännittämistä, ehkä pelkojakin. Tunteiden taustalla ovat usein aiemmat kokemukset mentoroinnin kaltaisista suhteista, joita voivat olla esimerkiksi perehdytys tai erilaiset valmennus- ja sparrauskokemukset. Kokemukset synnyttävät odotuksia ja uskomuksia, joista on hyödyllistä mentorointisuhteen aluksi jutella, jotta aiemmat epämiellyttävät kokemukset eivät pääse rajoittamaan uutta mentorointiprosessia.

Usein ihmiset ovat jollain tavalla tietoisia myös omista vuorovaikutukseen liittyvistä tyyleistään ja tavoistaan, mentorointisuhteen alkuvaiheessa on hyvä tutustua keskustelukumppaniin myös tällä tasolla. Vuorovaikutustyyleistä voidaan vaikkapa yrittää yhdessä tunnistaa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia tulevan vuorovaikutussuhteen voimavaraksi: esimerkiksi itsensä nopeasti reagoivaksi tietävä henkilö voi pyytää toista muistuttamaan aika ajoin pysähtymisestä miettimään tarkemmin, tai helposti pitkälliseen pohtimiseen pysähtyvä ”jakkailija” voi toivoa keskustelukumppaniltaan kannustusta päätöksentekoon.

Koska mentoroinnissa käsitellään usein hyvinkin henkilökohtaisia asioita, kuten osaamista, oppimiskykyä, ammattitaitoa, ammatillista identiteettiä, yhteistyökykyisyyttä, vuorovaikutustaitoja tai elämänhallintaan liittyviä taitoja, ei milloinkaan voi korostaa liikaa jo mainittua luottamuksen rakentamisen merkitystä. Luottamusta lisää selkeä tietoisuus siitä, mistä on kysymys ja mitä toiselta sopii odottaa. Luottamuksen rakentamiseen tarvitaan sekä mentori että aktori, joilla molemmilla on mentorointisuhteeseen liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia:

- oikeus ja velvollisuus keskustella, ajatella ääneen ja pohtia yhdessä
- oikeus ja velvollisuus huolehtia mentorointiprosessin etenemisestä
- oikeus ja velvollisuus ihmetellä, kysyä ja vastata
- oikeus ja velvollisuus arvioida yhteistä prosessia.

Mitä tutummaksi mentori ja aktori toisensa tuntevat, sitä avoimemmin lienee helpompi keskustella. Toisaalta on hyvä tiedostaa, että mentorointisuhde ei edellytä syvää henkilökohtaista ystävyyttä tai koko sisäisen tunnemaailman paljastamista.

Seuraavassa joitakin aihe-ehtotuksia tutustumis- ja aloittamiskeskusteluihin:

*tutustuminen taustaan:

- työ- /henkilöhistoriat ja kokemukset
- aiemmat kokemukset erilaisista ohjaus- ja yhteistyösuhteista
- keskustelu siitä, miksi mentorointi kiinnostaa, miksi on lähtenyt mukaan

*mentorin ja aktorin persoonallisiin ja viestinnällisiin tyyliin tutustuminen eli tarinat siitä, millainen olen:

- nopea, hidas, asiakeskeinen, ihmiskeskeinen, tunteikas, kokonaisuuksiin suuntautunut, yksityiskohdista etenevä... jne.

*odotukset, toiveet, vaatimukset ja toisaalta lupaukset omasta toiminnasta:

- mentorina/aktorina odotan Sinulta...
- mentorina/aktorina toivon, että Sinä...
- mentorina/aktorina vaadin, että prosessin aikana Sinä...
- mentorina/aktorina lupaan, että minä...
- mitä Sinä odotat, toivot, vaadit minulta?

*mentorointirosessiin liittyvät tunteet:

- mikä tuntuu mukavalta ja positiiviselta tulevassa prosessissa
- mikä tuntuu haastavalta
- mikä on ehkä pelottavaakin
- miten näitä tunteita käsittelemme
 - unelmat ja kauhuskenaariot – ei puhuta ”meistä” vaan kuvitteellisesta parista
 - unelmamentorini olisi...
 - unelma-aktorini olisi...
 - kamalin skenaario siitä millainen vuorovaikutussuhteemme mentoroinnin aikana olisi, on, että...

Mentoroinnin soveltaminen opiskelijoiden ohjaukseen

Alumni opiskelijan mentorina - Vauhdita valmistumistasi -valmennus

Alumnimentorointia kokeiltiin vuonna 2010 Tampereen yliopistossa järjestetyssä Vauhdita valmistumistasi -valmennuksessa. Valmennuksen tavoitteena oli tarjota ohjausta ja tukea opiskelijoille, joiden valmistuminen oli viivästynyt syystä tai toisesta. Valmennusryhmässä aloitti opintonsa 13 sosiaalitytökimiksen laitoksen opiskelijaa ja se toteutettiin Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen (TYT) ja Sosiaalitytökimiksen laitoksen yhteistyönä. Valmennukseen sisältyi 15 tapaamiskertaa, minkä lisäksi valmistumista tuettiin vertaisohjauksen, mentoroinnin sekä yksilöohjauksen kautta. Samanaikaisesti ainelaitoksen graduohjaus jatkui ja opiskelijoilla oli mahdollisuus käyttää oman laitoksensa opiskelijaopinto-ohjaajan palveluita. Kuviossa 1 on esitelty tiivistetysti valmennuksen rakenne.

1. Tutkimuksen tekemiseen päivittävät opinnot

2. Ohjauksen erilaiset muodot

Yksilö- ja ryhmäohjaus

- ryhmäytyminen
- vertaisohjaustyökentelyn ja mentorointiprosessin aloitus
- ryhmän yhteinen tilannekatsaus
- opintojen nykytilanteen päivitys laitoksella
- CV-sparraus
- mahdollisuus yksilöohjaukseen kaksi kertaa joko tavaten tai puhelimitse

+

Vertaisohjaus

- tavoitteena tukea toista opintojen etenemiseen ja gradun tekemiseen liittyvissä kysymyksissä
- yhdistävänä tekijänä esim. pääaine, gradun aihe, valittu tutkimusmenetelmä
- 5 tapaamista parin sopimalla tavalla ja aikataululla
- raportointi valmennuksen ohjaajalle Moodlessa

+

Alumnimentorointi

- mentorit etsittiin yhdessä Tampereen alumniihdistyksen kanssa
- tavoitteena viisi tapaamista valmennuksen aikana (2 kaikille yhteistä)
- tavoitteena vahvistaa siirtymistä työelämään tai oman alan työtehtäviin, saada työelämän näkemystä graduun sekä tarjota keskustelukumppanin tuki

Kuvio 1. Vauhdita valmistumista -valmennuksen rakenne

Vauhdita valmistumista -valmennuksen mentorit etsittiin Tampereen yliopistosta valmistuneista alumneista. Kysyin valmennuksen yhtenä ohjaajana toimineelta Aino-Maija Aholalta mitä merkitystä hän arveli olevan sillä, että mentoreita etsittiin alumniensa parista. Kokemuksenaan hän kertoi, että sillä tuntui olevan myönteinen merkitys ainakin projektiin mukaan lähtemisen suhteen. Alumnit halusivat tukea oman yliopistonsa kasvatteja ja sitoutuivat prosessiin kenties helpommin kuin ilman tätä omaa yliopistosidosta olisi ollut. Alumniensa myös ajateltiin tuntevan juuri Tampereen yliopiston maailmaa siten, että heidän oli mahdollista jakaa omaa kokemustaan opiskelusta samassa opinahjossa, vaikka siitä olikin kenties kulunut jo jonkin aikaa.

Myös minua pyydettiin yhden opiskelijan mentoriksi ja ilahduin mahdollisuudesta päästä mukaan tähän kokeiluun. Yhteensä mentorointiosuuteen osallistui seitsemän mentori-aktori -paria. Ryhmälle järjestettiin yhteinen aloitus- ja päätöstilaisuus, minkä lisäksi parit sopivat vähintään kolme mentorointitapaamista. Vaikka prosessi oli tavallista lyhyempi tyypilliseen mentorointiprosessiin verrattuna, kokemus oli monin tavoin onnistunut.

Kokemuksia alumnimentorointikokeilusta

Prosessin loppuvaiheessa, ennen viimeistä yhteistä tapaamista mentoreilta kysyttiin kirjallisesti kokemuksia ja kehittämisehdotuksia. Mentorointipareja syntyi seitsemän, ja jokainen mentori vastasi kyselyyn. Seuraavassa esittelen tämän kyselyn tuloksia sekä omia kokemuksiani ja ajatuksiani mentoroinnin mahdollisuuksista ja kehittämistarpeista.

Mentoroinnin tavoitteet

Eri aktoreiden mentoroinnille asettamat tavoitteet vaihtelivat. Enimmäkseen ne liittyivät gradun aiheen täsmentämiseen, aiheeseen tutustumiseen työelämän näkökulmasta, tutkimussuunnitelman laadintaan sekä kirjallisuuden etsintään. Myös urakehityksen tukeminen, ammatillisen osaamisen jäsentyminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen ja itsensä kehittäminen tavoitteina tulivat mainituiksi. Lähes kaikki mentorit totesivat omana arvionaan, että asetetut tavoitteet toteutuivat hienosti, yksi ei ollut kovin vakuuttunut tavoitteiden toteutumisesta ja yksi arvioi, että sitä pitäisi kysyä ensisijaisesti aktorilta. Tavoitteiden toteutumisen esteiksi mainittiin aktorin opiskelu- ja työkiireet ja aikapula sekä eri asuinpaikkakunnat. Muutama vastaaja arveli, että ajanjakso oli liian lyhyt, jotta tavoitteet olisi voitu saavuttaa täydellisesti.

Kehittämisehdotuksina mainittiin toive siitä, että ero mentoroinnin ja gradunohjauksen välillä olisi selkeämpi ja toisaalta, että mentori olisi enemmän jo etukäteen perillä siitä, mitä muuta valmennuksessa on tehty, jottei aikaa kuluisi niin paljon taustojen selvittämiseen.

Tapaamisiin valmistautuminen

Mentoreilta kysyttiin myös kokemuksia tapaamisiin valmistautumisesta ja jälleen erilaisia toimintatapoja oli monia. Muutama kertoi antaneensa jokaista tapaamiskertaa varten aktorille kotitehtäviä, kuten CV:n laatiminen, työpaikkailmoitusten etsintä, ennakkotietojen lähettämistä gradun vaiheesta, luettavaa ym. Joku taas kertoi, ettei erityistä valmistautumista ollut. Mentorit, jotka kertoivat aktorinsa valmistautuneen tapaamisiin hyvin olettivat myös valmistautumisen vaikuttaneen mentoroinnin onnistumiseen positiivisesti. Heidän mielestään päästiin nopeammin eteenpäin ja tapaamisen onnistumisen arviointi tuntui helpommalta kuin heillä, joiden aktorit eivät olleet valmistautuneet mitenkään erityisesti. Muutama mentori mainitsi myös tutustumisen ja aloituskesustelun olleen merkittäviä prosessin onnistumisen kannalta. Kaikkein tärkeimmäksi joku nosti aktorin oman motivaation näkymisen, sen, että aktorilla tuntui olevan aitoa halua pohtia omia kysymyksiään ja tavoitteitaan. Lisäksi todettiin, että valmistautuminen toi ryhtiä tapaamisiin. Luottamuksen syntyminen mainittiin onnistumista edistävänä kokemukseksi.

Tapaamisten järjestäminen

Mentorointiparit tapasivat toisensa itse valitsemisissaan paikoissa; kahvilassa, jomman kumman työpaikalla, mentorin kotona. Yhdessä vastauksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että olisi ollut ehkä ihanteellista tavata jossakin täysin neutraalissa paikassa, kuten

kirjaston ryhmähuoneessa tai vastaavassa. Erilaisten paikkojen ei mainittu kuitenkaan varsinaisesti haittauksen tapaamisten onnistumista – ehkä kotona tapaaminen ei ollut paras idea, mutta siitäkin selvittiin.

Eri parit arvioivat mentorointia eri tavoin. Jotkut eivät juuri käyttäneet aikaa arviointiin, mutta totesivat, että se olisi ehkä ollut hyväksi. Jotkut kertoivat tavalla tai toisella käyneensä ikään kuin reflektoiden läpi edellistä tapaamista ennen siirtymistä seuraavaan aiheeseen. Tätä työskentelytapaa pidettiin hyvänä. Erityisesti onnistumisista ja oivalluksista keskustelu oli ollut palkitsevaa oletettavasti molemmille.

Kehittämisehdotuksina toivottiin, että yliopisto olisi tarjonnut tiloja tapaamiselle. Lisäksi painotettiin ennakkovalmistautumisen merkitystä sekä vielä toteutettua enemmän sitä, että mentoroinnin sisältö ja tavoitteet tulisivat selkeämmin määritellyiksi. Lyhytkestoisuutta pohdittiin melko monessa vastauksessa: arveltiin, että pidempi aika olisi ehkä tuonut lisäarvoa prosessiin. Yhdessä vastauksessa ehdotettiin, että mentorointitapaamisia varten olisi valmiita aiheita tai ohjelmia tapaamisia varten, tämä auttaisi kokematon mentoria pääsemään vauhtiin.

Mentoroinnin arviointi

Mentorit arvioivat melko varovaisesti aktoreiden ehkä saamia hyötyjä, mutta muutama arveli, että opiskelijat olivat saaneet prosessista apua omien ajatusten selkiytymisessä, olivat saaneet lisää rohkeutta ja itsevarmuutta sekä uskoa siihen, että valmistuminen on mahdollista – sittenkin! Mentoroinnilla nähtiin olevan myös merkitystä ikään kuin eteenpäin pakottavana tekijänä: kun aktori lupasi mentorille tehdä jotakin, asia eteni.

Mentorien omat kokemukset prosessin hyödyistä liittyivät enimmäkseen siihen, että oli ollut mukavaa ja ajatuksia avaavaa keskustella aktorin kanssa työelämän kysymyksistä tai heidän graduunsa liittyvistä aiheista. Oli ollut myös miellyttävää tutustua uuteen ihmiseen.

Päätöstilaisuus

Itse osallistuin päätöstilaisuudessa mentoreiden väliseen kokemustenvaihtokeskusteluun ja kehittämisideointiin. Yksi keskeisimmistä asioista, joita itse pohdin näiden keskustelujen jälkeen on ollut tämänkaltaisen mentoroinnin rooleihin liittyvät kysymykset: kuinka paljon panostusta roolien selkiyttäminen vaatisi ja mikä siinä olisi tärkeää? Joku totesi, että hieman mietitytti, ettei tulisi antaneeksi gradun suhteen erilaisia ohjeita kuin varsinainen gradunohjaaja. Tämä sinällään tärkeä huomio kytkeytyy mielestäni siihen hienoiseen epäselvyyteen mentoroinnin ja graduohjauksen erosta, joka tuli esiin sekä kyselyssä että yhteisissä keskusteluissa. Osallistujille ei ehkä ollut riittävästi selkiytynyt mentorin rooli keskustelukumppanina ja ajatusten ja kokemusten jakajana enemmänkin kuin ”ohjaajana tai opettajana”. Tähän vaikutti varmasti myös aktoreiden asettama odotus ja tarve siitä, että nimenomaan gradua toivottiin saatavan etenemään.

Toinen merkittävä asia mielestäni on se, miten mentorointipareja ohjattaisiin keskustelemaan tunnepuolen asioista substanssin rinnalla. Käsitykseni on, että viivästyneet opinnot aiheuttavat usein sellaisia tunnekuormia, joiden purkaminen olisi hyväksi uu-

delleen vauhtiin pääsemisessä. Keskenjääneet opinnot voivat synnyttää häpeää ja syyllisyyttä, epäonnistumisen ja huonouden tunteita, jotka voivat muodostua rajoittaviksi uskomuksiksi. Mentoroinnin ei tietenkään ole tarkoitus olla terapiaa sanan varsinaisessa merkityksessä, mutta mentoria voisi ohjata ottamaan tukeva ja kuuntelevan ymmärtävä asenne myös tunnepuolen kysymyksiin. Tämä mahdollistaisi haittaavien tunteiden purkautumisen. Vaihtoehtona voisi tietysti olla myös se, että tunteiden käsittelyyn varattaisiin vastaavissa ohjelmissa – ja yhtä hyvin myös kaikessa opiskelussa – enemmän aikaa substanssiasioiden ohella.

Päätöstilaisuudessa jaettiin myös yhteisesti kokemuksia toteutuneista prosesseista. Yhteenvedonomaaisesti seuraavassa asiota, joita keskustelussa nostettiin esiin:

Hyvät kokemukset

- mielenkiintoista
- mukava pari, mukavat tapaamiset
- tunne, että voi olla hyödyksi
- ajatusten vaihto antoisaa, oli myös hauskaa
- avasi silmiä näkemään jotakin itselle uutta
- antoisa uusi tuttavuus, yhteistyö jatkuu
- uusia ulottuvuuksia työhön ja/tai opiskeluun
- hyödyllistä tiedonvaihtoa
- hyvä kuulla työelämän kokemuksia
- purettiin uskomuksia ja opintojen keskeytymisen/viivästymisen herättämiä tunteita
- gradun tekeminen vauhdittui.

Esiintuotuja haasteita

- tavoitteiden muokkaamista voisi vielä kehittää
- tutustumista voisi tehdä vielä enemmän ennen aloitusta, esimerkiksi yhteisessä tilaisuudessa
- lisää etukäteistietoa opintojen vaiheesta mentorille
- yhteisiä aikoja hankala ensin löytää
- aluksi epäselvyyttä mentoroinnin tarkoituksesta ja erilaisia käsityksiä mentoroinnin tavoitteesta
- jännittävää aloittaa, alkujännitystä
- erilaisia käsityksiä mentorin ja aktorin rooleista.

Mentoroinnin alkaessa valmennuksen vetäjät esittelivät mielestäni aiheen ja asian hyvin, lisäksi opiskelijat ja mentorit olivat saaneet etukäteen tietoa toiveista ja odotuksista. Tästä huolimatta tavoitteet eivät ehkä olleet vielä aloitusvaiheessa selkiintyneet kaikille.

Yhtenä syynä tähän on ehkä mentorointi-ajattelun vieraus ihan yleisesti. Lisäksi hämmennystä saattoi aiheuttaa mahdollisuuksien moninaisuus: apua gradun tekemiseen, tutustumista työelämään yleensä, tutustumista tiettyyn alaan tai työtehtävään, ym. Toisaalta saattaa olla, että epä tietoisuus johtui myös kaiken kaikkiaan haastavasta tilanteesta eli itse valmistumisen viivästyisestä. Valmistumisen viivästyminen on monelle opiskelijalle arka aihe. Työelämä on jo vienyt mennessään, opiskelijan rooli on siirtynyt taustalle, ehkä osittain unohtunutkin. Opintojen viimeisten vaiheiden suorittamisesta ja gradun tekemisestä on voinut kasvaa lähes ylipääsemätön este. Aluksi valmistuminen siirtyi ehkä vain hiukan, mutta vähitellen se on saattanut muuttua jatkuvasti painavaksi tekemättömäksi työksi tai epäonnistumisen olotilaksi. Asiaan liittyy monenlaisia tunteita – epäonnistumista, pelkoa, turhautumista, pettymystä, häpeää. Valmistumisesta, tai valmistumattomuudesta ja tekemättömästä gradusta ei kehtaa enää oikein puhua ja koko asia ahdistaa. Niinpä keskittyminen tähän aiheeseen vaatii tavallista enemmän ponnistelua ja selkiyttämistä. Käsittelemättömät tunteet ehkä estävät vastaanottamasta ja sulattamasta tietoa ja toiminnan intensiteetti keskittyy tekemiseen ilman, että tulee tarpeeksi mietittyä sisältöä.

Erilaisista ennakkokäsityksistä ja odotuksista huolimatta koko ryhmän palautteeksi muodostui selvästi positiivinen kokemus. Mentorointiparit olivat löytäneet yhteiset toimintatavat ja keskustelunaiheet, kukin pari omalla tavallaan kuten oli tarkoituskin. Joku mentori antoi aktorille tehtäviä, joku tarkasteli ja kommentoi gradun tutkimussuunnitelmaa, joku pari kävi enemmän työnhajaustyyppistä keskustelua, joku pari tutustui graduaiheen kirjallisuuteen jne. Kokemuksia jakaessa syntyi käsitys siitä, että mentoroinnin soveltaminen sopi monin tavoin hyvin opiskelijan tukemiseen valmistumisvaiheessa.

Kokemusten pohjalta saattoi päätellä myös jotakin siitä, mitkä seikat tuntuivat edistäneen mentoroinnin onnistumista:

- onnistunut suhteen luominen – sille varattu aika palvelee kokonaisprosessia
- tavoitteen ja sisällön määrittely yhdessä keskeistä
- valmistautumisen ja aktiivisuuden merkitystä ei voi liikaa korostaa
- kannustaminen ja positiivinen ilmapiiri vei myös asiaa eteenpäin
- ohjattu mentorointiprosessi on eduksi; aloitus, työtapojen yhteisideointi ja kokemustenvaihtotapaamiset, lopetus.

Mentoroinnin hyödyntäminen tutkinto-opiskelussa, valmistumisen edistäjänä ja apuna työllistymiseen

Mentoroinnin periaatteet ovat hyvin sovellettavissa opiskeluvaiheeseen. Opintojen aikana on hyödyllistä saada yhteyksiä työelämään ja päästä kuulemaan kokemuksia siitä ammatista, johon on kouluttautumassa. Opiskeluun sekä ammattioppilaitoksissa että korkea-asteella sisältyy useita kohtia, joihin mentoroinnin voisi ottaa mukaan yhdeksi ohjaustoiminnan muodoksi.

Opiskelun alkuvaiheen yksilö- tai ryhmämentoroinneissa painopiste voisi olla ammattialan tunnistamisessa ja alaan tutustumisessa. Työssäoppimisjaksoilla tai harjoittelun

ohessa toteutettu mentorointi antaisi aidon peilauspinnan ammattityön arjen kokemusten käsittelyyn. Lähellä valmistumista olevaa opiskelijaa mentori pystyisi tukemaan työelämään siirtymisessä. Mentorointi soveltuisi myös valmistumisen edistämiseen ja viivästymien estämiseen, kuten edellä kuvatussa Tampereen yliopiston hankkeessa.

Vertaisryhmämentorointi opintojen aikana antaisi mahdollisuuden käsitellä opiskeluun, harjoitteluun ja omiin ammatillisiin valintoihin liittyviä substanssikysymyksiä ja tunnemaailmaa.

Mentorin tehtäviä opiskelijamentoroinnissa voisivat olla

- aktorin ammatillisen roolin etsiminen, tukeminen ja vahvistaminen oman kokemusmaailman jakamisen kautta
- kuuntelu ja voimaannuttaminen
- aktorin vahvuuksien tunnistamisessa auttaminen
- auttaminen tunteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä
- motivaation edistäminen; työelämään siirtymisen tavoitteen, tarkoituksen ja merkityksellisyyden kirkastaminen yhdessä aktorin kanssa
- kannustaminen oppimaan ja arvioimaan omaa oppimista
- ajatusten peilaaminen ja yhdessä arviointi
- reflektointiin opastaminen
- kaikki se, mikä ei sisälly tietopuoliseen opetukseen, mutta tukee henkilökohtaisella tasolla tieteellisen ja taidollisen ammatillisen osaamisen soveltamista!

Opiskelijamentoroinnin suunnittelussa tulisi panostaa mentorointiprosessin roolien, vastuiden ja velvollisuuksien tunnistamiseen. Sitoutuminen ja motivaatio pitäisi pysyä synnyttämään aidosti siten, ettei mentorointiprosessi olisi vain pisteitä kerryttävä opintosuoritus. Lyhyellä aiheeseen perehdyttämällä voitaisiin varmasti auttaa opiskelijoita näkemään mentoroinnin mahdollisuudet ja saamaan siitä innostumaan juuri henkilöt, jotka haluavat sitoutua ja panostaa prosessiin. Huomiota vaatii ajatus siitä, että opiskelijan rooli on erilainen kuin aktorin rooli eli opiskelijan on osoitettava oppimansa opintosuorituksen, aktori on vastuussa kehitymisestään ensisijaisesti vain itselleen. Tämä tarkoittaa sitä, että sisäisen ja ulkoisen motivaation erojen tunnistaminen on tärkeää. Myös mentoria tulisi auttaa tunnistamaan oma roolinsa ja sen erot suhteessa esimerkiksi opettajan, ohjaajan tai professorin rooleihin.

Mentoroinnin käytäntöön ja kokemuksellisuuteen liittyvän sisällöllisen fokuksen tunnistaminen voi olla erityisen tärkeää oppilaitosyhteydessä. Mentorointia kannattaa hyödyntää erityisesti työelämän kysymysten käsittelyyn, tieteellinen ja opetuksellinen painotus syntyy oppilaitoksissa luontaisesti.

Mentorointi voi tarjota paljon ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Opiskelija-aktorin ammatillinen identiteetti on ehkä vasta muotoutumassa, työ- ja työelämäkokemus voi olla vielä hajanaista. Niinpä oleellisten kysymysten hahmottaminen voi olla

haasteellista, minkä vuoksi mentoroinnin merkityksen ja tavoitteen määrittely on mentorointiprosessin suunnittelussa erityisen tärkeää.

Vauhdita valmistumista -valmennuksessa mentoreilta tuli vahvistusta ajatukseen, että alumniverkosto voisi ylläpitää mentoriverkostoa ja järjestää vaikkapa kerran vuodessa lyhyitä mentorointijaksoja halukkaille opiskelijoille. Kiitokseksi mentoreille voisi tarjota tilaisuuden tavata ja vaihtaa kokemuksia sekä oppia uutta toisiltaan. Uusille mentoreille voisi olla tarjolla lyhyt koulutus tai perehdytys aiheeseen. Mukaan voisi linkittää myös ura- ja rekrytointipalvelut, jotka voisivat käydä puhumassa aktoriryhmille. Näihin ideoihin on helppo yhtyä, kuulostaa sekä hyvältä että mahdolliselta kohtuullisen pienin ponnistuksin. Omien kokemuksieni pohjalta painottaisin myös jo aiemminkin mainitsemaani tunnepuolen vahvistamista ohjausprosesseissa, erityisesti silloin, kun aktori ja mentori kokevat sen itselleen luontaiseksi ja kiinnostavaksi toimintatavaksi.

Valmistumisvaiheessa oleva opiskelija on usein suurten muutosten kynnyksellä. Opiskelija-elämänvaiheen päätyminen ja työelämään astuminen voi tuntua hypyltä tuntemattomaan. Vaikka opiskeluun jo sisältyy työelämäjaksoja ja vaikka useimmat opiskelijat työskentelevät muutenkin opintojen edetessä, on opinto-oikeus ja opintojen keskeneräisyys kuitenkin olemassa oleva takaportti tilanteeseen, jossa työmarkkinat eivät aukea – aina voi ikään kuin palata vielä opiskelemaan lisää.

Mentoroinnin luonteeseen kuuluu, että se on ihmistä ja hänen kokemustaan arvostavaa. Tätä periaatetta soveltaen mentorointi voisi toimia valmistumiseen kannustavana prosessina ja antaa lisää uskallusta astua uusiin tehtäviin. Keskustelu ammattilaisen kanssa antaa mahdollisuuden kuulla ja keskustella kokemuksista joihin ei vielä itse ole päässyt osalliseksi. Se on myös mahdollisuus saada tietoa ammattiin liittyvistä asioista, jotka eivät tietopuolisessa opetuksessa tule esiin.

Vähintäänkin yhtä suurena hyötynä näen sen, että mentorointi mahdollistaa itsetuntemuksen lisääntymisen. Opiskelun loppuvaiheeseen soveltuva mentorointi voisi käsitellä aihetta: ”Jännittääkö, arveluttaako, pelottaako työelämä tai tulevaisuus – tunnekuormien purkaminen on aina hyödyllistä!”

Lähteet

- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Verme. Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Härkönen, P. 2003. Opettajatuutorin käsikirja. Tuutori-, alumni- ja mentoritoiminta Turun ammattikorkeakoulussa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 10. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelut.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juusela, T. 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola V. 2004. Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukijana. Akateeminen väitöskirja, Acta Universitatis Tamperensis 1090, Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy –Juvenes Print.
- Nakari, L., Porenne, P, Mansukoski, S. & Huhtala, T. 2007. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. Forssa: Painotalo Aurannen Oy.



Näkökulmia ohjaajuuteen

Jaettua ohjaajuutta: valtio-opin pro gradujen ohjauskokeilu

Terhi Skaniakos & Marja Keränen

Johdanto

Pro gradu -työ eli tuttavallisemmin gradu on yliopisto-opiskelijan maisterivaiheen opinnäytetyö, joka sijoittuu tutkinnon loppuvaiheeseen. Gradutöiden ohjaus on haasteellinen tehtävä, jolla on suuri vaikutus opiskelijoiden opintopolun loppuvaiheen sujuvuuteen. Vaikka gradu onkin opiskelijan oman ajattelun tuotos ja osoitus kyvystä itsenäiseen työskentelyyn, kukaan ei tee graduun yksin, vaan sen tekoprosessissa tarvitaan ohjausta. Graduohjausta lähdettiin kehittämään Jyväskylän yliopiston valtio-opin oppiaineessa syksyllä 2009. Oppiaine kuuluu yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitokseen. Siinä työskentelee kolme professoria ja vuosittain sisään on otettu 28 opiskelijaa.

Ohjauksen kehittämisasidea lähti liikkeelle professori Marja Keräsen aloitteesta. Toisen ohjaajan nimeämisen taustalla oli käytännöllinen ongelma: ohjattavia kertyi gradu-seminaariin melko paljon. Kun takana vielä oli ohjauksen työmäärää kasvattanut rankka kokemus maisteribuumista muutaman vuoden takaa, syntyi Keräselle ajatus siitä, että työtä voisi ehkä jakaa. Valtio-opin oppiaineessa on tapana lähteä siitä, että opiskelija valitsee itse aiheensa. Tätä pidetään omaa ajattelua ja itsenäisyyttä kehittävänä. Yhteiskuntatieteissä kukin opiskelija räätälöi vahvasti oman tutkintonsa ja hankkii omanlaisensa työelämäkompetenssin osin juuri graduaiheensa kautta. Tämä kuitenkin merkitsee sitä, että aiheet ovat hyvinkin erilaisia, mistä seuraa se, että ohjaaja on haasteen edessä, kun tarvittaisiin ”kaikkien alojen asiantuntijaa”. Toisaalta tilanne yksikössä oli se, että jatko-opiskelijoita oli runsaasti ja heidän aiheensa moninaisia. Niin syntyi ajatus jaetusta ohjaajuudesta. Kullekin laudatur-seminaariin tulleelle nimettäisiin professorin lisäksi oma kakkosohjaaja eli jatko-opiskelija, jonka tutkimusaihe olisi mahdollisimman lähellä ohjattavan aihetta.

Oppiaineen tutkielmaohjaus oli järjestetty niin, että ensimmäiseksi opiskelijat kävivät ”tutkimuskysymysten seminaarin”, jossa omaa graduaihetta hahmoteltiin ja kirjoitettiin tutkimussuunnitelma. Tämän jälkeen opiskelijat osallistuivat yhdistettyyn laudatur I ja II-seminaariin, joissa molemmissa kirjoitetaan noin 20 sivun mittainen työpaperi. Seminaarissa kokoontuivat siis sekä ensimmäistä paperiaan että toista paperiaan kirjoittavat opiskelijat. Seminaari alkoi henkilökohtaisilla keskusteluilla professorin vastaanotolla. Seminaarin alussa käytiin läpi, miten seminaari toimii. Kunkin paperin käsittelyyn varattiin 45 minuuttia. Paperit käsiteltiin niin, että kaikki seminaarilaiset kommentoivat vuorotellen kutakin paperia. Nimettyjä opponenteja ei tässä seminaarissa ollut vaan kaikki ovat saaneet äänensä kuuluviin. Tämän jälkeen seminaarin vetäjä on esittänyt omat kommenttinsa, joissa ei välttämättä enää toisteta sitä, mitä muut osallistujat ovat jo sanoneet, mutta kylläkin esitetään, miten tästä voi päästä eteenpäin. Keskustelusta ei yleensä ole ollut puutetta.

Kokeilussa valtio-opin jatko-opiskelijat ja tohtorikoulutettavat toimivat gradun tekijän toisena ohjaajana. Laudatur-seminaariin tulleille opiskelijoille nimettiin seminaarin pitäjän lisäksi toinen ohjaaja jatko-opiskelijoiden piiristä. Kullakin opiskelijalla oli siis kaksi ohjaajaa, ohjauksen päävastuun kantava professori sekä jatko-opiskelija. Molempia osapuolia, opiskelijaa ja jatko-opiskelijaohjaajaa, ohjeistettiin ottamaan toisiinsa yhteyttä. Kun kyse oli rajallisesta kokeilusta, tämä match-making onnistuikin aivan hyvin. Osapuolet vaihtoivat sähköposteja ja tapasivat opiskelijoiden teksteistä keskustellen. Kävi jopa niin, että Lontoossa asuva jatko-opiskelija Suomessa käydessään nimenomaan sopi tapaamisesta ohjattavansa kanssa. Vaikka jatko-opiskelijoista monikin oleskelee ulkomailla, fyysisistä etäisyyksistä ei syntynyt ongelmaa.

Kokeilun varsinainen idea on syntynyt valtio-opin oppiaineessa ja OHTY-projektin rooli on ollut tukea sen toteuttamista sekä tutkimuksellisesti että konsultatiivisesti. Vastaavaa toimintaa on ollut aikaisemminkin, mutta sitä koskevaa tutkimustietoa tai mallinnusta emme ole löytäneet. Keväällä 2010 haastateltiin osaa opiskelijoista ja jatko-opiskelijoista heidän kokemuksistaan. Haastattelujen toteuttamisen aikaan opiskelijat olivat tehneet tai tekemässä maisteriopintoihin kuuluvat kaksi Laudatur-seminaaria, joiden tarkoituksena on tukea gradun tekemistä. Opiskelijat eivät välttämättä ole haastateltujen jatko-opiskelijoiden ohjattavia. Artikkelissa on kaksi kirjoittajaa, valtio-opin professori Marja Keränen ja projektitutkija Terhi Skaniakos. Käsittelemme tehtyjen haastattelujen tuloksia ja pohdimme ohjausmallista saatuja kokemuksia, kehittämistä ja toteutettavuutta.

Opiskelijat

Ohjauskokeilussa oli mukana 12 opiskelijaa, joista haastatteluihin osallistui neljä. Yhden ryhmähaastattelun ja yhden yksilöhaastattelun perusteella kokemuksista muodostui suhteellisen yhtenäinen kuvaus. Ryhmäkeskustelussa ei syntynyt erimielisyyksiä tai risitiiriitoja, mutta opiskelijat toivat kuitenkin esiin asioiden eri puolia. Vastaukset jaoteltiin kolmen teemaotsikon alle: ohjaajien roolit, sisällöt ja seminaarit, sekä graduohjauksen haasteet ja kehittämisideat.

Ohjaajien roolit

Haastatellut opiskelijat olivat ohjaussuhteessa sekä professorin että jatko-opiskelijan kanssa, mutta he olivat olleet enemmän yhteyksissä jatko-opiskelijaohjaajan kanssa. Yleisesti opiskelijat ovat mielestään saaneet ohjausta riittävästi. Näin alkuvaiheessa kasvokkain tapaamisia ei jatko-opiskelijan kanssa vielä oltu käyty useita, vaan ohjaus on pääosin tapahtunut sähköpostitse.

"...mä kävin juttelemassa niin toista tuntia, että niin kun tuli sitten vielä se kasvokkainen kontakti siihen, että tiedettiin miltä näytetään jne. että muuten se on hoidettu ihan sähköpostin kautta. ... sähköpostiohjaus on kyllä mun kokemuksen mukaan, se toimii ihan hyvin." (O1)

Ohjaustarve riippuu toki opiskelijoiden etenemisestä ja omasta aktiivisuudesta. He ymmärtävät, että täytyy itse laittaa viestiä ohjaajille.

"Niin kyllä mun mielestä varmaan saa kuitenkin ohjausta, mutta sitä pitää niin kun silleen itsenäisesti kuitenkin hakee, tai ite silleen niin kun hakee, että kyllä toki vois in mä käydä useemminkin just Marjankin kanssa juttelemassa, niin kun varmaan ite haluais, mutta kai se on sitten varmaan vähän itestäkin kiinni kuitenkin, että mitä sitä sitten haluaa ja miten usein niin kun haluaa, vai haluaako vaan ensin ite saada paljon valmiiks ja sitten vasta jotain valmista näyttää toiselle vai koko ajan olla silleen kysymässä jotain, että se varmaan vähän riippuu ihmisestä kuitenkin." (O2)

Jatko-opiskelijaohjaajan rooli koetaan merkityksellisenä. Opiskelijat kokivat, että häntä on helpompi lähestyä, hänellä on enemmän aikaa, pystyy syventymään työhön ja on kiinnostunut opiskelijan aiheesta.

"...jatko-opiskelija voi keskittyä siihen yhteen tai pariin korkeintaan graduun mitä hän ohjaa, niin se on se ja sitten voi helpommin ottaa sitten häneen yhteyttä." (O5)

Jatko-opiskelijan kanssa on helpompi olla eri mieltä, professoria ei oikein uskalleta kyseenalaistaa. Kaiken kaikkiaan haastatellut opiskelijat kuitenkin arvostavat sitä, että saa monta eri näkemystä ja voi keskustella useamman henkilön kanssa. Jatko-opiskelija on kriittisempi ja häneltä saa palautetta.

"Ja sit sekin on mun mielestä hyvä kuitenkin jutella monen eri ihmisen kanssa, ettei tuu semmonen olo, että jos joku vaan joku yks ihminen antaa sulle kommenttia, että sen ihmisen mielipide olis nyt joku niin kun ainut, joka on kauheen tärkeä, niin ei se oo välttämättä oikee, niin sillä lailla, että kuitenkin, että ehkä ite kuitenkin on niin kun se paras asiantuntija sen oman gradun suhteen, että kaikkien muiden mielipiteet on vaan niin kun silleen kuitenkin niin kun mielipiteitä sinänsä." (O2)

Opiskelijat miettivät myös professorin roolia ja työnkuvaa. Heidän näkemyksensä mukaan professorin rooli on kaventunut ja aikataulu tiukentunut. Tehtävään kuitenkin kuuluu ohjaaminen. Opiskelijat pohtivat, missä professoreihin saa kontaktia, jos heillä ei ole enää aikaa opettaa eikä ohjata ja opetus siirretään jatko-opiskelijoille? Opettaja puolestaan voi miettiä, miksi kukaan ei käy vastaanotolla tai miksei sähköpostia tule. Opiskelijoiden huoli opettajan työajan käytöstä tuntuu kovin ennenaikaiselta, jos kontaktia ei ole yrittänytkään ottaa. ”Liika kohteliaisuus” voi muodostua tässä ongelmaksi.

“...professorin rooli jotenkin koko ajan pienenee ja pienenee, että jos ne ei enää ohjaa meitäkään ja sitten ei niin kun pidetä mitään perusopetustakaan, niin sit se on vähän silleen jotenkin tyhmää että koska sen professorin sitten näkee ja koska sitä nyt saa jotain neuvoja, jotenkin silleen, että jos kaikki hommat niin kun vaan delegoidaan johonkin alemmille portaille, niin se on musta tosi hassua sillai, tai herättää vähän ihmetystä.” (O2)

Näin alkuvaiheessa opiskelijan näkökulmasta “ykkösohjaajana” on toiminut jatko-opiskelija, mutta kuitenkin professoria on tavattu seminaarien vuoksi enemmän. Vaikka ohjausprosessit ovat olleet vasta alkuvaiheessa, on ohjauksessa käsitelty monenlaisia asioita pääasiassa jatko-opiskelijaohjaajan kanssa. Keskustelut ovat koskeneet teoriaa, kirjallisuutta ja lähdemateriaalia. Aineistosta ja sen rajauksesta on keskusteltu myös ja pohdittu, mihin työssä tulisi keskittyä. Itse lopputyön sisältöön tai muotoon liittyviä asioita on käsitelty vasta vähän, koska ne eivät ole olleet vielä ajankohtaisia.

“...se jatko-opiskelija anto mulle niin kun tosi hyviä kirjallisuuslähteitä ja artikkeleita, että niitä kun kattoo, niin sieltä kyllä sieltä kyl sit saa hyvin siihen materiaalia, et se ainakin on, et hän tietää niin kun, että mistä mun kannattaa lähtee sitä tutkimaan tai kirjottamaan.” (O5)

“No kans alotin silleen, että mä lähetin sille mun jatko-opiskelijaohjaajalle sen mun syksyn tutkimuskysymysten seminaarin paperin ja, no sitten me tavattiin ja juteltiin ja mä sitten niin kun silleen yleisesti kerroin, et miks mä oon kiinnostunu siitä aiheesta ja miten mä aattelen sitä silleen tarkemmin ja silleen. Ja hän niin kun sitten justiin kyseli sitä, että miks mä oon valinnu jonkun tietyn näkökulman ja sitten, että no mitä aineistoa sitten vois käyttää. Ja sitten nyt myöhemmin ollaan just siitä puhuttu, että miten sen aineiston vois valita ja sitten, että miten se vois perustella ja niin kun semmosta lähinnä, että oikeastansa ei oo mitään niin kun siihen teoriaan liittyviä neuvoja sitten häneltä ollu, mutta sit just niin kun vinkannu vaikka jotain artikkeleja tai jotain vaikka väitöskirjaa ja semmosia, oikeestaan sellasta.” (O2)

Seminaarit

Kaikki opiskelijat olivat jo osallistuneet seminaareihin. Syventäviin opintoihin kuuluvat pakolliset Laudatur I ja Laudatur II -seminaarit oli järjestetty lyhyinä, 1-3 päivän mittaisina tapaamisina, joita varten opiskelijat tuottavat ohjeiden mukaisen, graduaihetta käsittelevän tekstin. Seminaariin tuotettuja papereita on lähetetty kommentoitavaksi myös jatko-opiskelijaohjaajalle, joka ei osallistu varsinaiseen seminaarityöskentelyyn. Professorin kanssa on keskusteltu lähinnä seminaariin liittyvistä asioista yleisemmällä tasolla (mitä seminaaripaperissa pitää olla jne.).

Seminaarit ovat osa ohjausta, niissä opiskelijat saavat palautetta ja uusia ideoita työhönsä. Seminaaritapaamiset koettiin kyllä hyväksi, mutta yleinen mielipide oli, että niitä saisi olla useampia. ”Vähemmän mutta useammin” -periaate nähtiin parempana, kun taas kokemukset pitkistä maratonpäivistä, joissa käsitellään useita papereita, eivät olleet hyviä.

”Mun mielestä se tukee kuitenkin paremmin sitä kirjoitusprosessia, että tavataan usein, niin voi siinä välissäkin kysyä jos tulee jotain, ja ei oo vaan semmonen, että no niin tekkää, sitten itsekseenkin miettii sitä ja sit se vähän tavallaan painuu unohtukseen ja sitten, et no niin nyt pitäis olla valmista.” (O4)

”...et jos oltais tavattu useemmin, niin sitten olis ehkä tullu vielä parempi sieltä ryhmästä, ois niin kun vielä paremmin voinu antaa palautetta ja se ois sitten niin kun toiminu vielä paremmin.” (O2)

Toinen puoli asiasta on se, että kovin moni – ja ehkä juuri ne, jotka eivät olleet paikalla haastattelussa – olivat töissä Helsingissä ja pääsivät seminaareihin harvemmin. Syventävien opintojen vaiheessa moni opiskelija on jo osittain siirtynyt työelämään varmistaakseen työpaikan saannin myös tutkinnon valmistuttua. Siksi moni myös preferoi sitä että opintoja voi suorittaa etänä tai harvemmin Jyväskylässä käyden. Varmasti onkin niin, että ryhmäytyminen seminaarilaisten kesken tästä kärsii. Opintojen rahoitusjärjestelyt kuitenkin sanelevat käytäntöjä oppiaineista riippumatta.

Seminaareilta toivotaan sekä ryhmäkeskustelua että henkilökohtaista palautetta. Yleinen keskustelukulttuuri on opiskelijoiden mukaan heikko, ja sen vuoksi seminaariin latautuu paljon odotuksia ja paineita myös ryhmäkeskustelun suhteen. Ohjauksen lisäksi myös vertaistuki on tärkeää. Opiskelijoiden mielestä on hyvä, että kaikki lukevat toistensa työt. Myös se, että joutuu puhumaan omasta työstään auttaa eteenpäin. Lisäksi muiden töistä ja niiden käsittelyyn liittyvästä keskustelusta oppii itse.

”No se on se vertaispalaute varmaan se tärkein. Ja nimenomaan se, että kun sä joudut puhuu siitä työstäs, niin sä sitten tavallaan ehkä ymmärrät siitä jotain uusia juttuja myös. Ja just se, että kun siitä keskustellaan muitten kanssa.” (O1)

Vertaispalautteen antaminen koettiin kuitenkin haastavaksi ja ehkä hieman epätasa-arvoiseksi. Palautteen antaminen on vaikeaa ja sitä pitäisi myös opiskella. Sen tueksi voisi antaa ohjeita, esimerkiksi listan kysymyksistä, joihin voisi luettaessa kiinnittää huomiota. Toiselta opiskelijalta saatu ”näyttää hyvältä” -kommentti ei auta työn eteenpäin viemistä. Seminaarin arvostelu herätti pohdintaa, se koettiin läpinäkymättömäksi. Arviointikriteerit eivät ole opiskelijoiden tiedossa.

“.. siellä kehuttiin paljon ihmisten töitä, niin onhan se tietysti hyvä koska se antaa itseluottamusta, mutta se sitten on niin kun vaan pelkkää, että tää näyttää ihan hyvältä, niin miten semmosta palautetta voi oikeesti käyttää hyödyks, se ei oo kauheen rakentavaa kuitenkaan, et niin kun semmonen, [...] niin siinä mielessä se vertaispalautte on vähän semmonen kakspiipunen juttu, että toisaalta se on hyvä ja toisaalta se on huono.” (O1)

“..ehkä siinä kun se professorin pitäs paremmin tuoda ilmi niitä kurssin tavoitteita mitä on tarkoitus tehdä ja ehkä siinä yhteydessä vois justiin paremmin, niin kun ei meillekään annettu mitään ohjeita siihen opponointiin, niin kun antaa siihen ohjeita, että miten vois antaa palautetta ja mitä juttuja vois niin kun miettiä kun lukee niitä toisten töitä.” (O2)

Palautteen annon formalisointi voi taas helposti johtaa muodon ja säännön korostamiseen järjen käytön ja oman ajattelun kustannuksella. Kaukana eivät ole nekään ajat jolloin kommentit koskivat pilkutusta tai paperin ulkoasua. Kun seminaari saattaa olla lähes ainoita paikkoja, joissa opiskelija pääsee käymään tieteenalaansa tai tutkimusta koskevaa keskustelua, on oman ajattelun esiintuominen ja jakaminen tärkeämpää.

Seminaareissa voisi keskustella ajankäytöstä ja organisoinnista, ja tuoda vaatimukset ja tavoitteet selkeämmin esille. Toisaalta seminaaritapaamiset asettavat aikarajoja ja ovat siksi opiskelijoiden mielestä tarpeen – on pakko tehdä työtä.

Graduohjauksen haasteet ja kehittämisideat

Opiskelijoilla oli myös monenlaisia ajatuksia opintojen kokonaisuudesta, erityisesti opin-
näytteen tekemisen valmiuksien kehittämistä ajatellen. Seminaarin ja palautteen kehittämistä ryhmän ja vertaistuen näkökulmasta käsiteltiin jo aikaisemmin. Lisäksi opiskelijat pohtivat gradun tekemiseen tarvittavia valmiuksia. Aikaisemmat opinnot eivät valmista gradun tekemiseen, kaivataan tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvää kurssia, jossa yhdistyisivät mm. menetelmät ja tieteenfilosofia. Kirjoittamisen taitoa tulisi myös harjoitella enemmän. Esseen kirjoittamista on opinnoissa opiskelijoiden mielestä liian vähän, vaikka se orientoisi gradun tekemiseen.

“Ehkä mun mielestä niin kun just kokonaisuudessa pystytään sitä prosessia niin kun parantamaan ehkä sillä, että jotenkin niin kun tarkemmin tuotais ilmi sitä, että mitä tässä on tarkoitus tehdä, mitkä on ne vaatimukset mitä halutaan niin kun, se professori vois ehkä enemmän tuoda jotenkin ilmi ja sitten tavallaan sen jälkeen niin kun yhdistää sitä seminaariin missä olis ryhmäkeskustelu ja sitä henkilökohtasta ohjausta, niin kun niitä yhdistää. Ja sit jos siihen pystyis vielä yhdistämään ehkä jotain niin kun kirjotusviestintää tai jotain, en mä tiijä jotain yleistä filosofiaa tai semmosta niin kun aineenvalintaa ja sellasta, niin sitten se olis ehkä semmonen niin kun monipuolinen paketti missä tukis toisiaan ne osat.” (O2)

Toisaalta on sanottava, että esseen kirjoittamista on valtio-opin opinnoissa suhteellisen paljon alkaen perusopintojen analyysiharjoituksista, jotka ovat jo gradun tekemiseen valmentautumista. Sama jatkuu aineopintojen proseminaarissa, jossa myös tuotetaan oma minitutki muksensa. Syventävien opintojen suorittaminen tapahtuu pääosin esseitä kirjoittamalla. Gradun työstäminen taas aloitetaan syventävien opintojen alussa tutkimuskysymysten seminaarilla. Silti on niin, että gradu tulee yllättäen. Mistä se johtuu? Tuhannen taalan kysymykseltä vaikuttaa se, mistä syntyy tuo opiskelijoiden kuvaama gradublokki, jonka syitä on hankala ymmärtää ja torjua.

Ohjaukseen suhtaudutaan myös kriittisesti, sitä ei ole nähty kovin toimivana käytänteenä oppiaineessa. Opiskelijat kokevat, että gradu vaiheessa voi tulla tunne siitä, että on tuuliajolla. Toisaalta opintojen aikana on tarkoitus oppia itseohjautuvuutta. Tässä opintojen vaiheessa on väistämättä edessä se tilanne, että pitäisi tehdä omaehtoista työtä. Laudatur-seminaarien jälkeen ei kursseja tai ohjattua työskentelyä ole, vaan opiskelijan olisi itse otettava vastuu oman työn edistämisestä ja avun etsimisestä. Tämä kuuluu toki myös itsenäistymisprosessiin ja aikuistumisprosessiin, yliopisto-opintoihin kuuluu tuon itsenäisyyden saavuttaminen. Ohjaustakin tulisi kuitenkin olla tarjolla.

Ohjaussuhde on aina riippuvainen ihmisistä ja henkilökohtaisista suhteista. Opiskelijat pohtivat jatko-opiskelijaohjaajien tapaamista ennen valintaa. Olisi hyvä, jos olisi joustavuutta, että voisi kokeilla ja jutella eri ihmisten kanssa ja siten löytää oman ohjaajansa. Pelkkä aiheen tuntemus ei siis ehkä riitä. Hyvältä ohjaajalta opiskelijat toivovat hyviä vuorovaikutustaitoja, kollegiaalisuutta ja tasavertaisuutta sekä palautteenantokykyä, myös kriittistä palautetta.

“Just ehkä kollegiaalisuus niin kun kohdellaan tasavertasina, että vaikka me nyt ollaankin eri vaiheessa meidän opintoja, niin me ollaan kuitenkin aikuisia ihmisiä ja meillä on niin kun hyvin samansuuntaiset kiinnostuksenaiheet jne. koska me kuitenkin opiskellaan valtio-oppia, niin se niin kun tavallaan jo heti tarkoittaa, että meillä on samanlaisia intressejä yhteiskunnallisiin asioihin, et just se, että se ei niin kun semmonen opettaja-oppilassuhde ollenkaan, sillä asenteella siihen ei kannata yhtään lähteä, vaan niin kun enemmän semmosta tasavertaista.” (O1)

“Ehkä semmosta niin kun, hyviä semmosia kommunikointitaitoja tai semmosia niin kun, että pystyy sanomaan positiivisia ja pystyy sanoon negatiivisiakin juttuja, ettei sillai niin kun liikaa kehu tai miellyttä, että sillai kuitenkin semmonen kriittinen kuitenkin.” (O2)

Yksi suuri haaste on oma aikataulutus. Kiire ja ajanpuute hankaloittavat ja voivat olla jopa masentavia opiskelijalle. Opinnäytetyön tekeminen sijoittuu opintojen loppuvaiheeseen, jossa on usein muutenkin kiire ja paljon työtä: sinne sijoittuvat myös harjoittelu ja harjoitteluseminaari, isot syventävien opintojen kirjapaketit sekä kieliopintoja. Ei välttämättä jää aikaa keskittyä graduun. Myös opintotukien takia joutuu miettimään, miten ja millä aikataululla opinnot tekee. Elämässä voi olla myös muita kuormittavia asioita, jotka heijastuvat opintoihin.

Esille tuli myös huoli gradujen arviointikäytännöstä, joka oli haastattelujen aikaan muuttumassa gradun tarkastajien osalta. Miten uudistus vaikuttaa ohjaajien roolijaakoon: kuka gradun tarkastaa ja voivatko jatko-opiskelijat jatkossa arvioida graduja? Tähän saakka laitoksen käytänteenä on ollut, että ohjaaja on ollut toinen arviointisijoista. Ongelmaksi nähtiin tilanne, jossa jatko-opiskelija on pääasiallinen ohjaaja, mutta ei voi muodollisesti arvioida gradua. Opiskelijat pitävät tärkeänä oikeudenmukaisuuskysymyksenä sitä, että ohjaaja on mukana työn arvioinnissa.

Opiskelijoiden etenemistä ovat parhaiten edesauttaneet aikataulutus ja palaute. Kaikki haastateltavat mainitsevat, että sovitut päivämäärät ovat motivoivia ja pakottavat tuottamaan tekstejä ja tehtäviä ja siten edistävät omaa työtä. Seminaaritöistä saatu palaute on ollut hyödyllistä ja antanut työlle suuntaa eteenpäin. Jatko-opiskelijaohjaajan rooli on koettu henkilökohtaisessa ohjauksessa hyödyllisemmäksi, häneltä on saanut enemmän palautetta ja vinkkejä etenemisen tueksi.

Jatko-opiskelijaohjaajat

Jatko-opiskelijaohjaajia oli mukana ryhmähaastattelutilanteessa kolme. He olivat kaikki aloittaneet vasta kuluneen vuoden aikana ja tavanneet ohjattaviaan keskimäärin kerran. Kahden jatko-opiskelijan ohjattavien graduaiheet olivat lähellä heidän aihepiiriään, mutta yhdessä tapauksessa ohjattavan aihe ei liittynyt omaan väitöskirjatutkimukseen. Yhteyttä oli pidetty pääasiassa sähköpostitse, mutta muutama tapaaminen oli ollut myös kasvotusten. Aikaisempaa ohjaukokemusta oli hyvin vähän, vain yksi oli ohjannut aikaisemminkin graduntekijöitä.

Jatko-opiskelijat pitivät hyvänä kahden ohjaajan systeemiä ja kokemusten yleiskuva oli positiivinen.

“Mun mielestä tää on ollu semmosta vaan sitä sellasta epämuodollisuutta, että mitä niin kun, eihän, et nyt, että on kaks ohjaajaa, musta se on niin kun hyvä, että on kaks ohjaajaa. Ja sit se, että eihän opiskelijoillekaan anneta mitään ohjetta siitä, että heillä on nyt nää ohjaajat ja kääntykää niitten puoleen tämmösissä ja tämmösissä asioissa

ja et jotenkin, se nyt on just tällasta, että sähköposteja vaihdellaan ja (naurahdus) et sit varmaan niin kun, et vähän, että millä sanoilla siitä sitten puhutaan kun tavataan tai niin kun jotenkin, että mulle ainakin jäi semmoinen käsitys, että tää opiskelija pitää mua semmosena niin kun yhtenä resurssina, yhtenä ohjausresurssina, että se kääntyy mun puoleen silloin kun haluaa.” (J-O3)

Vaikka gradut ovat vasta alkuvaiheessa, on ohjaajilla intoa ja mielenkiintoa nähdä koko prosessi loppuun, ja se minkälainen työstä tulee. Ohjaus nähdään positiivisena mahdollisuutena, joka on myös itselle oppimiskokemus, sillä ohjaamisesta saa arvokasta kokemusta. Opettajan pedagogisia opintoja ei kuitenkaan ollut tehnyt kukaan.

Ohjaajana toimiminen auttaa myös omassa työssä, he kokivat ohjauksen hyvänä tilaisuutena oppia uutta.

“...on niin kun kyllä osoittautunu ihan positiiviseksi siinäkin mielessä, että sitten niin kun se ihan niin kun jos aattelee itseensä, niin se myös tavallaan auttaa omaa itseensä kun miettii jonkun toisen ongelmia, niin se jotenkin kummallisesti selvittää myös välillä niitä omia ongelmia.” (J-O1)

Toisaalta ohjaaminen on myös haastavaa, pitäisi osata asettua opiskelijan rooliin ja muistaa, minkälaista opiskelu on. Jatko-opiskelijaohjaajat ovat joutuneet mm. pohtimaan kielien roolia ohjauksessa. Ei voi olettaa, että opiskelija hallitsee kaikkia käsitteitä. On hyvä asettua opiskelijan rooliin ja harjoitella puhumista muillekin kuin vain toisille tutkijakollegoille. Kannustavuus on tärkeää, se luo uskoa opiskelijaan.

Jatko-opiskelijat haluavat rohkaista opiskelijoita ottamaan helposti yhteyttä ja pitää ns. matalaa kynnystä, vaikka yhteydenpito riippuu aina myös opiskelijasta.

“Vaikka sitten musta tuntu, että hänellekin jäi semmoinen olo siitä mejän tapaamisesta, että se oli niin kun ihan hyvä, että tota tavattiin. Ja sitten oli puhetta, että no, et kun hänkin lähti kesätöihin ja sitten, että hän kirjottaa sitä ja tätä ja sitten Mh, okei, no kesätöitten ohella sitten (naurua) hirveän kunnianhimoinen mutta kuitenkin. Mä sitten vaan sanoin, että no, että sä voit lähettää mulle niin kun tekstejä sitten niin kun ihan mitä vaan, ettei mitään kynnystä siinä, että ihan mä voin lukee niitä ja antaa palautetta mitä pystyn ja tota vähän keskustella. Mut niin kun jotenkin silti mulla jäi vähän semmoinen olo, että näinköhän se niin kun sitten, että kelle se niitä sitten lähettää, että.” (J-O1)

Muuta opetusta jatko-opiskelijoilla on hyvin vähän, oman tutkimusprojektin puitteissa saattoi olla jonkin verran luentokertoja. Omaa aikaa ohjaus ei ole vielä vienyt paljoa, mutta toisaalta prosessi on vasta alussa ja jatkoa on vaikea ennustaa.

Ohjausroolit

Haastattelujen pohjalta suurimmaksi haasteeksi nousi ohjausroolien selkeyttäminen. Oma rooli ei ole jatko-opiskelijoille aivan selkeä. Millainen on työnjako ohjaavan professorin ja jatko-opiskelijan välillä? Rooleista ei ole keskusteltu laitoksella eikä opiskelijan kanssa. Yhtenä kysymyksenä nousi esiin seminaareihin tehtävien papereiden lukeminen. Kenelle tekstejä lähetetään missäkin vaiheessa?

“Mutta vähän mä mietin kanssa, että kun hän ei laittanu mulle sitä lavi ykkösen paperia, että just ehkä tämä tämmönen, että no, mikä se mun rooli on sitten, että se on vähän epämääräinen. Kun sit mä taas katon, että mä luen niitä papereita mitä hän laittaa, että en mä rupee silleen patistelemaan, että mun mielestä se on hänen valintansa mistä hän haluaa palautetta, että jos ei halua laittaa sitä paperia, niin sitten ei.” (J-O2)

Ohjausrooliin liittyi kysymys myös yhteydenottamisesta. Kuka patistelee opiskelijaa, jos hän ei ota itse yhteyttä? Kuinka paljon pitää kysellä perään? Jatko-opiskelijat kokivat tilanteen herkäksi, koska omaa roolia ei koeta sellaiseksi, että tekstejä pitäisi karhuta.

“No se onkin vähän hankala, että mä alussa niin kun kysyinkin ihan muutamaan otteeseen tältä ohjaajaltani, että kumpi tässä kyselee sen opiskelijan perään, että jos ei siitä kuulu, että onks se mun rooli vai hänen roolinsa, että kuka patistelee jos ei etene ja kuka niin kun tekee mitäkin, et semmoset musta tuntuu, että ne on vieläkin aika niin kun jotenkin vähän epäselviä, että miten se käytännössä menee. [...] mäkin niin kun aattelin, että kun mä oon apuohjaaja, et se ei oo niin kun just mun tehtävä välttämättä olla silleen, mutta että se vois olla enempi opiskelijasta lähtöisin, mutta et sit, voihan se toimia toisinkin, se on varmaan miten se muodostuu sitten se ohjaus.” (J-O2)

Opiskelijat arvostivat ohjaussuhteen epämuodollisuutta, jatko-opiskelija koettiin yhtenä ohjausresurssina, jonka puoleen voi kääntyä silloin kun haluaa. Ohjaajia kuitenkin pohditutti kysymys, pitäisikö tehdä jotakin, jos opiskelijasta ei kuulu mitään. Yhdessä esimerkissä opiskelija oli ainakin arvostanut yhteydenottoa.

“No sit taas mä koin kun mä laitoin sen viestin kun mä laitoin sen viestin kun siitä opiskelijasta ei kuulunu sen lavisemman jälkeen, niin se oli sillai, alotti sen mailin, että arvostan sitä, että otit yhteyttä.” (J-O2)

Käytännön asioiden lisäksi ohjaajat pohtivat tutkielman ohjaamiseen liittyviä asioita. Koska kommunikaatiota ohjaajien välillä oli ollut aika vähän, jatko-opiskelijat olivat epävarmoja siitä, ovatko omat ohjeet samanlaisia kuin seminaarissa annetut tai professorin antamat. Pohdinnat liittyivät erityisesti tutkimuksen tekoon liittyviin ohjeisiin, sisällössä voi aina olla erilaisia näkökulmia.

“Se on kyllä, se on yks asia mitä mä oon miettiny, että just se, sillon kun tapasin sen ohjattavan ja keskusteltiin, että jos mä nyt annan tämmösiä ohjeita, niin onko nää ihan siis käytännön ohjeet, että onks nää niin kun ihan erilaisia kun mitä se on saanu siltä varsinaiselta ohjaajalta ja vaikka laisemmassa, että tee näin ehdottomasti ja sitten mä sanon, että ei, ei niin kannata tehdä.” (J-O1)

Keskustelussa päädyttiin pohtimaan yhteisen tapaamisen tarpeellisuutta. Eri osapuolten olisi hyvä keskustella rooleista ja vastuista ja toimintatavoista. Tapaamisia ei kaivata kovin usein, mutta sellainen toimisi varmasti ohjausprosessin alussa ja myöhemmin, kun tehdään työn kannalta ratkaisevia päätöksiä. Yksi mahdollisuus on laittaa sähköpostikirjeenvaihto tiedoksi kaikille osapuolille, ja parantaa näin tiedonkulkua. Näin jotkut jatko-opiskelijaohjaajat toimivatkin.

“...roolit selviks, että jotenkin tuntuu, että se on laitoksen tasollakin niin epämääräistä, että ois jotenkin hyvä, että jos siitä olis joku kokous tai jos siitä tulis niin kun joku sellanen, että olis jonkinlainen yhteisymmärrys, että kaikki on samalla tavalla ymmärtäny, että mitä tässä nyt tehdään ja mikä on itse kunkin rooli, tota se vois olla semmonen.” (J-O2)

“Ehkä siinä auttas nimenomaan semmonen yhteinen kokoontuminen heti alkuun, siten ei, se tilanne ei jäis niin kun kellumaan sinne, että ottaaks se gradun (naurhdus) tekijä nyt yhteyttä vai ei, että ja että ymmärtääks se, että mitenkä tässä toimitaan. Lähinnä mä aattelen sitä opiskelijan osalta, kyllähän me nyt sitten luetaan tekstejä ja kommentoidaan, että se ei varmaan mejän puolelta ole niin hämmäntävää kun ehkä vielä sille opiskelijalle.” (J-O1)

Ohjaustyö

Jatko-opiskelijoiden haasteet liittyivät ohjaustaitoihin. He kokivat epävarmuutta omasta osaamisesta ja pohtivat keskeisiä kysymyksiä siitä, mitä ohjaus on tai osaako ohjata työn sisältöjä. Myös oman tietämisen tunnistaminen voi olla vaikeaa, koska on itsekin vielä jatko-opiskelijan roolissa.

“...oli vähän semmonen, että jaa, no mitäs mä nyt osaan sille sanoo ja mitä mun pitäis oikeestaan tehdä, mut tota kyllä se sitten, ehkä sitten kun niin kun tapas ne ihmiset, niin sitten se jotenkin niin kun, sit tuntu, että no okei, että kyl mä nyt ehkä tiedän vähän enemmän kun ne että ehkä mä pystyn jotakin sanomaan niille, että jotenkin niin kun vähättelee ehkä sitä omaa tietämystään silleen, että pitäis tietää kaikki ennen kun pystyy ketään ohjaamaan, et sit niin kun huomaa, et no okei, että tässä keskustellessahan niin kun syntyy semmosia ajatuksia, että näinhän sä voisit miettiä ja tälleen, et tota.” (J-O1)

Eräälle ohjaajalle tuli yllätyksenä se, että opiskelija suhtautuikin hänen mielipiteisiinsä kuin "jumalan sanaan". Se toi varovaisuutta omaan kommentointiin. Toisaalta toisen ohjaajan ohjattava voi olla hyvin kriittinen, joten yhtä linjaa ei voi olla, vaan ohjaus määrittyy opiskelijan mukaan. Kuunteleminen koettiin tärkeäksi ohjauksessa, siten ohjaaja voi oppia, minkälainen opiskelija on.

"... mennä sen opiskelijan tasolle, että mitkä on sen opiskelijan tavoitteet sille opinnäytetyölle ja miten mä ohjaan sitä sen omassa prosessissa siihen tavoitteeseen. Ja sitten ehkä myöskin palauttaa mieleen se, että mitäs meidän oppiaineessa noin niin kun gradulta vaaditaan myös, että lukee ehkä se jostain sieltä nettisivuilta tai muuta, että tota minkälainen työ se niin kun pitää olla, että ohjaa niin kun gradua meidän oppiaineeseen, mutta sitten sen opiskelijan kanssa." (J-O3)

Ohjaajat toivovat, että osaisivat antaa tarpeeksi konkreettisia neuvoja, mutta toisaalta tarjota myös erilaista näkökulmaa. On opiskelijan etu, että hän saa kaksi erilaista näkökulmaa. Vuorovaikutuksen merkitys ohjauksessa korostuu. Ohjaajat kokivat tärkeäksi, että löytyisi yhteinen kieli, vaikka se voikin olla haasteellista. Kukaan ei voi antaa selkeitä "tee näin" -malleja ohjaukseen, vaan ohjaus on tilannesidonnaista. Ohjaaja ei myöskään voi ruveta liian konkreettisesti ohjaamaan työtä, vaan antaa neuvoja ja jättää tilaa opiskelijan omille ratkaisuille, vaikka näkisikin heti, että työssä on ongelma esimerkiksi rajauksen kanssa - miten lähteä sitä ohjeistamaan eteenpäin?

"...se hänen pitää kuitenkin ite hoksata se ja se, et mä en voi sanoa, että nyt teet näin, vaan että pitää vaan kertoa sille, että tää on nyt liian laaja ja nyt sun pitää valita tästä joku siivu ja sillai, että se niin kun alku oli vähän semmonen, että tota tuntu, että voi kamala miten mä niin kun selviän tästä että tota. Mutta kyllä sitten hän teki tota laudatur ykköstyötä niin kun nyt tänä keväänä ja tota hän ei sitten laittanu mulle sitä paperia, et mä päättelin, että hän ei ehkä ollu siihen tyytyväinen sitten mitä hän oli kirjottanu, et sit hän vaan mulle kirjotti kun mä kyselin sit kuulumisia myöhemmin tässä keväällä, niin hän sit vaan laitto, että oli saanu palautetta siitä rajaamisesta ja että kyllä hän ymmärsi kun sinäkin siitä puhuit niin paljon että se on nyt selvästikin seuraava asia mikä tässä täytyy tehdä." (J-O2)

Voi olla haastavaa rajata, mikä on omaa vastuuta ja mikä opiskelijan vastuuta, eli mihin saakka auttaa ja ohjata ja mistä eteenpäin opiskelija tekee, mitä haluaa. Tästä oli yhdellä ohjaajalla kriittinen kokemus: jos opiskelija odottaa valmiita vastauksia ja ohjausta kädestä pitäen, miten tukea opiskelijan itsenäisyyttä, ettei ala tekemään työtä opiskelijan puolesta? Toisaalta pitää auttaa oikeaan suuntaan, mutta kuitenkin antaa opiskelijan tehdä omat valintansa. Tasapainoilu näiden välillä ei ole helppoa.

"...se voi olla vähän niin kun haastavaa kun ei oo tämmöstä tehny, että tavallaan vetää rajaa siihen, että mikä on niin kun omaa vastuuta ja mikä on sen opiskelijan vastuuta, että just kun sä sanoit, että nuorena innokkaana halusit sitä ihmistä aina,

että paranna, paranna, mutta niin kun, että missä ohjaajan pitää sitten tavallaan laskee se juttu käsistään ja tavallaan luovuttaa, että tää on niin kun sen toisen työ eikä mun työ, että niin kun, et nyt se tekee niin kun näin ja tehköön se sitten sillä tavalla, et se voi olla niin kun vaikee vetää sitä rajaa siihen.” (J-O1)

Jatko-opiskelijoita huoletti hieman ohjaussuhteen jatko. Alku on mennyt aika helposti, mutta tuleeko jossain vaiheessa ongelmia? Mistä niissä tilanteissa saa apua? Järkevintä ehkä olisi puhua professorin kanssa, koska hänen kanssaan ohjataan samaa opiskelijaa. Oppiaineessa on olemassa hyvä yleinen keskustelukulttuuri ja ohjaajat kokevat, että kollegoiden kanssa on helppo puhua ja toisilta voi mennä kysymään neuvoa.

“Kyllä mä ajattelen, et siis laitoksella kun on, niin kyllä siellä nyt aika helppo on näitä asioita sitten mennä naapurihuoneesta kysymään tai kuitenkin, et tota musta aika paljon siellä opiskelijoitten (naurahtaan) asioista siis niin kun.” (J-O3)

Jatko-opiskelijoiden keskinäinen yhteydenpito on myös ollut vähäistä. Kaikki eivät tiedeneet, että ovat samassa tilanteessa. Kaksi ohjaajaa oli keskustellut ja jakanut ajatuksia ohjauksesta, ja siitä oli ollut apua. Halukkuutta olisi kuulla myös muiden vastaavassa toiminnassa mukana olevien ajatuksia, siten voisi jakaa hyviä ideoita. Virallisesti organisoituja tapaamisia jatko-opiskelijoiden kesken ei kuitenkaan kaivata. Siihen ei olla valmiina käyttämään kovin paljon aikaa, eikä siihen kaivata erityistä puitetta.

Summa summarum

Gradun tekeminen ja ohjaus on pitkä prosessi, joka oli vasta alussa haastattelujen aikaan. On kuitenkin huomionarvoista, että kokeiluvaiheessa sekä opiskelijat että jatko-opiskelijaohjaajat kokivat ohjauksen mielekkäänä ja positiivisena ja halusivat jatkaa ohjausta. Jatko-opiskelijat on koettu ykkösohjaajiksi ja heille ohjausrooli on ollut mielekäs. Opiskelijoiden on ollut helppo lähestyä heitä tarvittaessa. Sen sijaan kahden ohjaajan malli ei välttämättä kovin hyvin toteutunut. Ohjauksen painopiste siirtyi professorilta jatko-opiskelijalle.

Haastattelujen pohjalta selkeimmäksi kehittämistavoitteeksi nousi ohjausroolien selkeyttäminen. Keskustelussa todettiin, että joissakin kriittisissä paikoissa voisi olla hyödyllistä järjestää tapaaminen kaikkien kolmen, opiskelijan, professorin ja jatko-opiskelijan kesken, esimerkiksi prosessin alkuvaiheessa. Ohjauksen suunnittelun ja toteuttamisen tavoista keskusteleminen ja sopiminen ilman liian tiukkoja raameja olisi toivottavaa. Kunkin opiskelijan kohdalla on asiat sovittava erikseen, koska opiskelijat ovat erilaisia.

Kokeilun puitteissa ohjauksen sisällöt koettiin hyväksi. Vaikka jatko-opiskelijat kokivat epävarmuutta omista tiedoista ja taidoista ohjauksessa, olivat opiskelijat jatko-opiskelijoilta saamaansa ohjaukseen tyytyväisiä. Jatko-opiskelijat kokivat myös kehittyvänsä ja oppivat ohjaustyössään. Lisäksi he saavat tärkeää kokemusta ja meriittiä. Työskentely ei myöskään kuormittanut heitä liikaa.

Opiskelijat toivoivat seminaarien ja ohjauksen kokonaisvaltaista kehittämistä ja sitä, että opinnot tukisivat kokonaisvaltaisemmin opinnäytteiden tekemistä. On kuitenkin huomattava, että suuri osa opinnoista – joidenkin arvioiden mukaan liiankin suuri osa – jo nyt tähtää juuri graduvalmiuksien tuottamiseen. Gradu näyttää muodostuvan aina vain liian suureksi kynnykseksi, jonka ylittämiseen ei vielä ole valmiutta. Milloin noita valmiuksia sitten on tarpeeksi? Varmaankin juuri silloin kun gradu on valmis. Graduvalmiudet syntyvät gradua tehdessä, eivätkä yhtään aikaisemmin. Gradun teko on kypsymisprosessi, jonka voi läpikäydä vain oman työnteon ja ponnistelun kautta. Siinä voivat toiset auttaa, mutta prosessin keskeneräisyys ei ole toisten vika.

On vielä hyvä huomauttaa, että valtio-opin oppiaineessa on graduohjaus kokonaisuudessaan toiminut hyvin, mutta kokeilun avulla on haluttu vielä kehittää ja parantaa olemassa olevia käytänteitä. Kerätty opiskelijapalautte tuottaa yleensä vähän palautetta gradu-prosessista, ehkä siksi etteivät sen läpikäyneet enää ole kommentoimassa lopputulosta. Valmistumisluvut ovat kuitenkin oppiaineessa hyvät. Laadukkaitakin työt ovat usein: moni oppiaineen gradu on palkittu alan tieteellisen seuran tai muiden tahojen toimesta. Lisäksi moni maisteri on myös rekrytoitunut jatko-opintoihin.

Miten tästä eteenpäin?

Yllä olevat kokemukset perustuivat haastatteluihin, jotka tehtiin graduprosessin alkuvaiheessa. Noista tuolloin aloitetuista ohjaussuhteista jotkut ovat jatkuneet gradun valmistamiseen saakka, toiset taas hiipuneet joko ohjattavan tai jatko-opiskelijan elämäntilanteen muuttuttua. Työpaikat ovat vaihtuneet, harjoittelu on tullut väliin ja on tehty muita opintoja. Joskus yhteydenotot ovat toimineet, mutta eivät aina. Silloinkin gradu on ehkä edennyt ja tullut valmiiksi.

Ohjauksen painopisteen siirtyminen professorilta jatko-opiskelijalle on voinut tuottaa monenlaisia vaikutuksia: opiskelijat ovat saaneet jatko-opiskelijoista varaventiilin ja läheiseksi koetun luottohenkilön. Professorin työmäärääkin on ehkä helpotettu. Ohjaussuhteen pysyvyyteen mallilla voi ajatella olevan huonojakin vaikutuksia. Jatkuvasti paikalla olevalla professorilla on mahdollisuuksia seurata gradujen valmistumista yli opiskelijan elämänmuutostenkin, mutta vain jos ohjaussuhteesta on muodostunut riittävän pysyvä.

Haastattelujen jälkeen oppiaineessa järjestettiin kehittämispäivä marraskuussa 2010. Sen tavoitteena oli tulosten pohjalta asettaa uusia tavoitteita ja miettiä ohjauksen kehittämisen jatkoa. Työskentelyssä käytettiin apuna graduohjauksen prosessin jäsentämismatriisia (liite 1). Ohjausjärjestelmän vakiinnuttaminen aiheuttaa omat ongelmansa. Kun kyseessä onkin kolmen professorin yhteiskäyttöön tuleva järjestelmä, joka uusiutuu lukukausittain uusien opiskelijoiden tullessa graduvaiheeseen, on järjestelmän pyörittämisestä tehtävä mahdollisimman joustavaa. Henkilökohtainen match-making - ohjaajan osoittaminen kullekin graduntekijälle professorin toimesta - ei enää ole mahdollista. Niinpä siirryttiin järjestelmään, jossa toista ohjaajaa toivovat opiskelijat ilmoittavat halustaan kunkin lukukauden alussa seminaarin alkaessa. Listan ja graduaiheet sähköpos-

tista nähtyään jatko-opiskelijat ilmoittavat ohjaushalukkuudestaan kyseistä opiskelijaa ohjaavalle professorille. Näin ohjaus lähtee käyntiin. Tässä järjestelmässä ei ehkä löydy kakkosohjaajaa kaikille sellaista toivoille opiskelijoille, jos graduaihe ei ole lähellä kenenkään jatko-opiskelijan aihetta. Toisaalta selkiytynyt säännöstö jatko-opiskelijoiden opetusvelvollisuudesta motivoi jatko-opiskelijaa ottamaan ohjaustehtäviä. Näkyyhän ohjaus myös ohjausta rekisteröivässä Yliopiston tutkimus- ja julkaisutietojärjestelmässä Tutkassa ja CV:ssä pätevytyksenä opetustehtäviin. Kaikki opiskelijat eivät myöskään ole toivoneet itselleen kakkosohjaajaa, vaan ovat jatkaneet entiseen tapaan.

Tulossa on lisäksi kurssi, jonka tarkoituksena on esitellä laitoksen tutkimustoimintaa entistä paremmin aloitteleville gradun tekijöille. Paitsi että opiskelijat näin voivat innostua laitoksen tutkimusryhmien aihepiireistä ja sitä kautta löytää asiantuntevaa ohjausta, voi tuo väylä osoittautua myös rekrytointikanavaksi tutkimusryhmiin. Toivomuksena olisi tietenkin myös tieteellisen keskustelun vilkastuminen ja laadukkaan opetuksen ja ohjauksen antaminen niillä aloilla, joilla yksikkö jo ennestään tekee hyvää työtä. Henkilökohtaisen ohjaussuhteen jatkuvuus on kuitenkin kiinni ohjattavan ja ohjaajan odotuksista ja yhteistyön sujuvuudesta. Noihin odotuksiin voi varmasti vaikuttaa tiedotusta ja kommunikaatiota lisäämällä.

Liite 1

Graduohjauksen jäsentämismatriisi

<i>Graduprosessin vaiheet (nimeä)</i>	<i>Mitä? Opiskelijan ohjaustarpeet</i>	<i>Kuka? Professori, jatko-opiskelija, muu</i>	<i>Miten? Keinot ja välineet. Yksin, ryhmässä, verkossa jne.</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa

Arja Piirainen & Terhi Skaniakos

Vertaisryhmiä käytetään hyvin paljon erilaisissa konteksteissa, esimerkiksi terveydenhuollon tai opiskelun piirissä. Korkeakouluissa on jo vakiintunut opintojen alkuvaiheen vertaistutorointikäytäntö, jossa hieman vanhemmat opiskelijat ohjaavat uusia opiskelijoita vertaisryhmissä. Tässä artikkelissa näkökulmamme on hieman toisenlainen. Paneudumme koulutusta antavien ohjaajien muodostamaan vertaisryhmään ja sen merkityksiin koulutukselle ja ohjaukselle. Kyseessä on siis ammatillisesti muodostunut ryhmä, jossa tietyssä koulutuksessa toimineet ohjaajat ovat olleet osa ohjaajien muodostamaa vertaisryhmää. Koulutuskontekstina toimii Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (APO), joka on toiminut Jyväskylän yliopistossa vuodesta 2001 saakka.

Erilaisia ryhmiä on tutkittu paljon. Sosiaalisen ja yhteisöllisen oppimisen tutkimuksen puitteissa on tarkasteltu mm. ryhmän jäsenten ryhmädynamiikkaa, vuorovaikutusta, vertaisryhmien toimintaa ja sosiaalisia verkostoja (Rubin ym. 2009). Ryhmiä on tutkittu myös työohjauksen näkökulmasta (Paunonen-Ilmonen ym. 2004, Onnismaa 2008). Kuitenkin sellaisista ohjaajien ammatillisista vertaisryhmistä, jotka ovat olemassa tiettyä koulutustehtävää varten, on kokemuksia ja tutkimustietoa hyvin vähän, eikä ohjaajien työyhteisöä ole yleensä katsottu tarpeelliseksi.

Artikkelimme pohjautuu APO-koulutuksessa ohjaajina toimineiden kertomuksiin. APOssa kukin ohjaaja ohjaa omaa aikuisopiskelijoista koostuvaa oppimisryhmää (8-10 henkeä). Tämän lisäksi koulutuksessa on rakenne, jossa ohjaajat toimivat yhdessä. Oppimisryhmäohjaajat muodostavat oman pienryhmänsä, joka kokoontuu säännöllisesti ennen APO:n kuukausittaista pienryhmää ja välittömästi pienryhmän kokoontumisen jälkeen. (Laine & Malinen 2009.) Tarkastelun kohteena oleva säännöllisesti kokoontuva ohjaajien yhteisö ymmärretään tässä ohjaajien vertaisryhmäksi. Oppimisryhmän opettajilla on pedagoginen koulutus. Työsuhteet ovat pääsääntöisesti vuoden mittaisia ja sivutoimisia. Tämän seurauksena ryhmä ei ole ollut kiinteä, vaan vaihtuvuutta on ollut

jonkin verran vuosittain. Näin ollen ryhmä ei muodosta tiimityön edellyttämää yhteisöä (kts. Senge ym 1999, Bishop ym. 2005), koska osa sen jäsenistä vaihtuu niin usein.

Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjaajien kuvauksia vertaisryhmässä toimimisesta ja sen merkityksestä sekä itselle että koko koulutukselle. Tuloksia peilataan andragogisen oppimisen periaatteisiin (Billington 1990) sekä ohjauksen kehiin (Piirainen 2008).

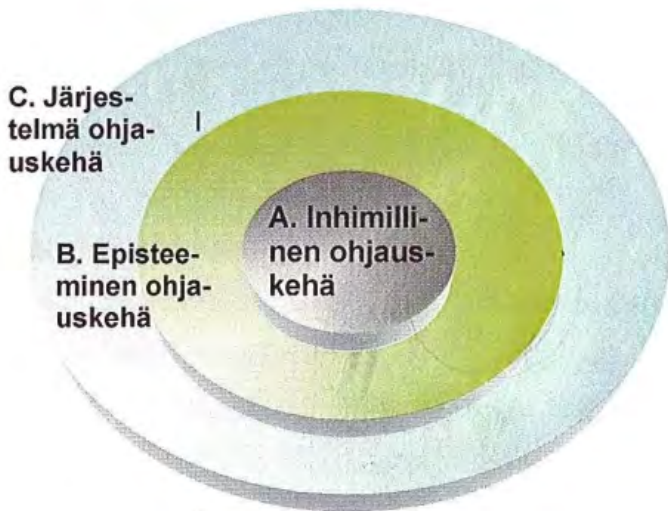
Ryhmä aikuisten ohjauksessa

Tarkastelemme ohjausta ja ryhmää aikuisen oppimisen teorioiden kontekstissa, erityisesti andragogista lähtökohdista, joissa kokemuksellisuudelle ja aikuisen omalle aktiivisuudelle annetaan suuri painoarvo (Knowles 1970). Toisin kuin kasvatusta korostavassa pedagogiikassa (pedia=lapsi) on andragogiikassa (andras=ihminen) haluttu korostaa erityisen aikuisuuteen pohjautuvia oppimisen piirteitä, jotka pitävät sisällään niin työssä tarvittavaa asiantuntijuutta kuin elämässä tarvittavia sosiaalista arvostusta ja luovuutta (Savicevic 1999, 82-89). Billington (1990) esittää seitsemän tehokkaan aikuiskoulutuksen ominaisuutta, joissa korostuvat opiskelijan ainutlaatuisuus, opiskeluympäristön turvallisuus ja luovuus, itseohjautuvuus, omarytmyisyys, aktiivinen osallistuminen ja säännöllinen palautteen saaminen. Andragogisten periaatteiden mukaista koulutusta toteutetaan harvoin. Aikuiskoulutuksessaakin sorrutaan usein tarkoin etukäteen määriteltyihin sisältöihin ja määrittäisiin. Esimerkiksi tavoitteet määritellään jo valmiiksi, jolloin henkilökohtaistumiselle ei ole mahdollisuuksia. Opettajat rajaavat sisältöä ja määrittävät arvioinnin kriteerit (Rachal 2002). APO-koulutus on pyritty rakentamaan andragogiikan periaatteiden mukaan ja sen johtavina teemoina ovat dialogisuus, tutkivuuus ja omannäköisyys (Laine & Malinen 2009).

Andragogiikan mukaisesti aikuisen oppiminen on luonteeltaan yhteisöllistä. Opitavan asian sitoutuminen aikuisopiskelijan toimintaympäristöön luo uusia oppimistilanteita, joissa uuden tiedon hankinta ja käsittely suhteutuvat aiemmin opittuun (Jarvis 1999; Wenger 1998). Oppiminen ei tapahdu yksin vaan yhteisöissä, joissa voi jakaa ja peilata omia kokemuksiaan. Aikuinen toimii luontaisesti monien erilaisten yhteisöjen jäsenenä (Wenger 1998; von Krogh ym. 2000). Oppimisteorioissa korostetaan oppimisen sosiaalisia ja yhteisöllisiä muotoja (Kolb 1984; Jarvis 1999; Wenger 1998).

Aikuisten ohjaaminen edellyttää laaja-alaista ja joustavaa yksilön, ryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden ohjaamisen ymmärrystä. Ohjaus puolestaan on perustaltaan monitieteistä. Sen ymmärtäminen edellyttää McLeodin (2003, 526) mukaan psykologista, sosiaalista, filosofista, antropologista, teologista ja taiteellista tietämystä. Ammatillisena vuorovaikutuksena ohjaus syvenee tiedottamisesta neuvomiseen ja opettamiseen. Ohjaus ymmärretään usein yksilölliseksi tapahtumaksi tai prosessiksi (McLeod 2003, 4-5). Nykyään ohjauksen rinnalla käytetään myös mm. valmennuksen (coaching) käsitettä, joka laajentaa ohjauksen koko elämän pituiseksi persoonalliseksi ja yhteisölliseksi prosessiksi (Persson 2007). Lisäksi ohjaus ymmärretään ja määritellään nykyään elinikäisen oppimisen käsitteen (lifelong learning) kautta, jossa ihminen hallitsee yksilöllistä oppimisen, työn ja muun toiminnan kehityskaartaan (Vuorinen 2006, 32).

Ohjauksen tarkastelua voi jäsentää kolmena sisäkkäisenä ohjauskehänä (Kuvio 1, Piirainen 2008). Keskellä ytimessä on ihmisen omista lähtökohdista tapahtuva kasvu ja/ tai kehittyminen. Ohjaus ja ennakoitu muutos lähtee ihmisestä itsestään. Tämän seurauksena yksilölliset ohjaustarpeet kasvavat ja ohjauksen rooli korostuu. (Piirainen 2006, 180–197.) Ohjaus ei kuitenkaan toteudu yksin, vaan aina yhdessä toisten kanssa, jolloin toinen ohjauskehä on luonteeltaan episteeminen, jossa ohjaaja tai ohjattava peilaa omaa toimintaansa tullen tietoiseksi toisten ihmisten avulla tai kirjallisuuteen perehtymällä omista tiedoistaan ja taidoistaan. Yhteisöt ja työryhmät ovat merkittäviä episteemisen kehän toteutumiseksi ja mahdollistavat yhteistyön, jossa voidaan tuottaa joko yhdessä tai yksin myös uutta tietoa/taitoa. (Piirainen 2006, 180–197, 2008; Karjalainen ym. 2006.) Kolmannella, järjestelmäohjauksen kehällä korostuvat organisaatioiden ja yhteiskuntajärjestelmän ohjaukselle asettamat velvollisuudet ja oikeutukset. Sen puitteissa paikannetaan myös ohjauksen paikka yhteiskunnallisissa kontekstissa, organisaatioissa, jossakin tietyssä sosiaalisessa todellisuudessa. Tällöin ohjauksessa korostuvat tehdyt sopimukset, suoritukset ja tutkimukset (vert. Heckhausenin 2002). Kullekin ohjauskehälle on omat paikkansa ohjauksessa, eikä niitä siten voi asettaa paremmuusjärjestykseen. Ne eivät myöskään ole vaiheittain tai askelittain eteneviä, vaan voivat olla läsnä yhtä aikaa ja painottua eri konteksteissa eri tavoin. Ohjauksessa keskustellaan/neuvotellaan tällöin myös sekä yksilöllisistä että yhteisöjen ja yhteiskunnan muutoksiin vastaamisesta.



Kuvio 1. Kolme ohjauskehää (Piirainen 2008).

Vertaisryhmällä viitataan yleisimmin useamman ihmisen muodostamaan ryhmään, jossa samassa tilanteessa olevat tai olleet jakavat kokemuksia ja sosiaalista tukea. Vertaisryhmiä on käytetty hyvin erilaisiin tarkoituksiin, kaikista tyypillisimmin sosiaali- ja terveydenhuollon piirissä, jossa vertaisryhmät ovat yksi vakiintunut potilas- ja tukitoiminnan muoto. Vastaavat ryhmät ovat yleisiä myös mm. työnohjauksessa, jonka perusmenetelmä on keskustelu. Ohjausprosessiin sitoutuvat jäsenet ovat samasta työyhteisöstä tai saman alan tai toimenkuvan edustajia muodostaen näin ollen myös vertaisryhmän. (Onnismaa & Gardermeister 2009; Paunonen-Ilmonen ym. 2004; Bishop ym. 2005.)

Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti yhteen tietynlaiseen vertaisryhmään. APO-koulutuksessa ohjaajien ryhmä, joka voidaan ymmärtää vertaisryhmänä, on alun perin perustettu tukemaan koulutuksen toteuttamista. Ryhmässä sovitaan yhteisistä aikatauluista ja tehtävistä. Lisäksi ryhmälle on tullut vahva koulutusta arvioiva tehtävä. (Laine & Malinen 2009, 89). Ohjaajat muodostavat oman ryhmän, jonka päätarkoitus on tukea koulutusta ja ryhmien ohjaamista, mutta he eivät kuitenkaan ole vastuussa koko koulutuksesta, vaan koulutuksen johtajana toimii kasvatustieteiden lehtori Anita Malinen.

Ohjaajaryhmä eroaa itseohjautuvista ryhmistä ja ns. tukiryhmistä siten, että ohjaajien jäsenyys ryhmässä syntyy työsuhteen kautta ja heillä on työhön liittyvä selkeä tehtävä. Tämä on perimmäinen lähtökohta ryhmän olemassaololle. Kaikilla ohjaajilla on sama rooli, he toimivat ohjaajana yhdelle opiskelijoiden muodostamalle pienryhmälle, jonka ohjaamisesta he kantavat vastuun ja sitoutuvat siihen yhden lukuvuoden ajaksi. Ohjaajaryhmä on alusta saakka kuulunut koulutuksen rakenteeseen. Näin ollen on haluttu, että ohjaajilla on aktiivinen rooli koulutuksessa. Tapaamiset lähijaksoja ennen ja niiden jälkeen ovat rytmittäneet ohjaajien työtä koko APO:n olemassaolon ajan. Ryhmien ohjaajien valinta on tapahtunut pääasiassa koulutuksen johtajan toimesta, joka on etsinyt ”kokeilunhaluisia, turvallisia rakenteita testaavia persoonia eri tieteenaloilta” (Laine & Malinen 2009, 87). Kaikilta on edellytetty tietynlaista ohjauksellista lähestymistapaa, mutta samalla hyväksytyt erilaiset lähtökohdat ja persoonalliset toimintatavat.

Vertaisohjauksen merkityksestä

Tavoitteenamme on tarkastella ensin ohjaajien kuvaamia kokemuksia vertaisryhmästä ja lopuksi tuloksia suhteessa andragogiseen lähestymistapaan ja ohjauksen kehiin.

Aineistomme koostuu kahdeksan ohjaajan teemakirjoituksesta. Valikoimme tutkimukseen ohjaajat, joilla oli vähintään 2 vuoden kokemus aikuisten pedagogisten opintojen oppimisryhmän ohjaamisesta ja siten myös ohjaajaryhmässä toimimisesta. Pyysimme heitä vastaamaan kahteen kysymykseen: 1) *Kuvaile itseäsi osana APO:n ohjaajaryhmiä ja suhteessa muihin ohjaajiin*, ja 2) *Kuvaile APO-koulutuksen ohjaajaryhmien merkitystä ohjaustyöllesi ja koko APO-koulutukselle*.

Käytimme tekstiaineiston tarkastelussa sisällönanalyysiä, jonka toteutimme ensin yksilöllisesti erikseen, jonka jälkeen jatkoimme keskustellen aineistosta muodostuneista teemoista ja niiden rajoista. Tulokset osoittivat, että ohjaajien vertaisryhmä on kaiken kaikkiaan suhteellisen yhtenäinen, eikä aineistosta ole erotettavissa selkeitä erilaisia pu-

hetapoja, jotka olisivat diskurssianalyysin edellytyksenä. Vastaaajien suhtautuminen ryhmään ja sen toimintaan oli pääosin hyvin myönteistä. Aineistosta nousi kuitenkin esiin neljä teemaa: 1) arvostettu jäsenyys vertaisryhmässä, 2) koulutuksen toteutus ja kehittäminen, 3) jaksamisen tukeminen ja 4) ohjaajana kasvaminen. Seuraavassa käsittelemme kunkin teeman sisältöjä yksityiskohtaisemmin.

Arvostettu jäsenyys vertaisryhmässä

Ohjaajien pienryhmä näyttäytyi tasavertaisena, turvallisena ja luottamuksellisena, jossa keskeistä on toista kunnioittava yhdessä ajatteleva ja tekeminen. Ryhmässä on myös mahdollista olla juuri sellaisena kuin on, hiljaa taustalla toisia kuunnellen tai kriittinen, toisia nolaamatta. Tämän kaltaista ryhmän toimintaa ovat Buber (1993) ja Isaacs (2001) kuvanneet dialogisuuden käsitteellä. Osa ryhmäläisistä tunnisti myös liian yhteisen ryhmän haasteen.

Ryhmän jäsenet kuvaavat toimintaa vastavuoroiseksi: *”Koen olevani ryhmässä antava ja saava jäsen.”* (2) Ohjaajien vertaisryhmässä on kaikkien vastaaajien mielestä kannustava me-henki: *”Apo-kaverit tuntuvat läheisimmiltä kuin ns. tavalliset työkaverit, varmaankin sen takia, että keskustelemme joskus kovinkin avoimesti ja ”paljaina”... Ryhmässä vallitseva me-henki on kannustanut ja tukenut.”* (4) Yksi kirjoittaja kuvaa ryhmän jäsenten olevan *”ihmisinä läheisiä.”* (3) Kuitenkin useat kirjoittajat korostavat erilaisuuden sallimista ja omannäköisyyden tukemista ryhmässä. *”APO:n liberaali ilmapiiri on ollut syynä siihen, että jaksoin olla ohjaajana monta vuotta... Minusta tuntui, että kaikki ohjaajat hyväksyttiin sellaisina kuin he ovat. Myös minut.”* (5) Kirjoittajat tuovat esiin erilaisia roolejaan, joku on ollut hiljaisempi, toinen puhunut enemmän, kaksi koki itsensä ryhmässä rakentajaksi ja aktiiviseksi, yksi innokkaaksi. Kokonaisuutena ryhmä pyrkii yhteisymmärryksen kuuntelemalla toisiaan ja tulemalla kuulluksi ja kannustamalla erilaisia mielipiteitä. *”Olen tullut kuulluksi, mutta myös muut tulevat kuulluiksi. Olen ollut ryhmässä välillä läsnä vahvoine mielipiteineni, jos joku asia on tuntunut epäoikeudenmukaiselta tai väärältä.”* (6) Ryhmä on siis jäseniään kunnioittava, mutta ei ulkokohtainen: *”...ohjaajaryhmät ovat yksi konkreettinen tapa pyrkiä paitsi dialogisuuteen (toisten sisällyksekäseen kuunteluun), kuin myös kriittisyyteen ja omakohtaisuuteen.”* (1)

Kaikki vastaaajat ovat kokeneet ilmapiirin avoimeksi, luottamukselliseksi ja keskustelevalaksi. Toimintaa reflektoidaan yhdessä. Ryhmässä voi keskustella myös epävarmuudesta avoimesti. *”Ryhmän inhimillinen ilmapiiri mahdollisti myös omien huonojen hetkien esiin tuonnin. Ryhmässä sain olla yksi jäsenistä ja ryhmässä pystyin olemaan oma itseni. Ryhmässä oli aina toimintaa tukeva ilmapiiri ja siellä pystyi myös kysymään itselle epäselviä opeopintoihin liittyviä kysymyksiä, riippumatta siitä olivatko ne nousseet sitten pienryhmästä tai itsestä.”* (3) Uusien ja spontaanien ajatusten ääneen lausuminen on sallittua. *”Ehkä porukkamme on ollut niin kilttiä tai olemme olleet liian samankaltaisia ajatuksiltamme, että ääneen lausutut ulkopuolisten mielestä ihan hullutkaan ajatukset eivät ole ryhmässä aiheuttaneet säikkymistä.”* (8)

Ryhmä ei kuitenkaan ole ollut kaikilta osin samanlainen. Ryhmä on koettu ajoittain liikaakin sisäistä yhtenäisyyttä korostavaksi *“Välillä tuntui, että hehkutus oli liiankin sisänpäin kääntyvää ja tyytyväistä.”*(7) Ohjaajista neljä tunnisti myös erilaisuutta suhteessa eri ryhmiin tai ohjaajiin: *“Jotkut ovat jääneet minun näkökulmastani vähemmälle huomiolle ja jotkut ovat olleet minulle keskiössä keskustelukumppaneina. Näin kaiketi aina on ihmisten kesken ryhmässä.”* (2) Ohjaajien vertaisryhmään on vuosien kuluessa syntynyt myös pienryhmiä, jotka ovat tuoneet siihen jännitteisyyttä. *“Pinnan alla on ollut pieniä jännitteitä, tosin hirmu paljon vähemmän kuin monissa muissa paikoissa!...Joinakin vuosina oli myös erilaisia puhetapoja, kriittisempiä ja ei niin dialogisiakin.”*(6)

Koulutuksen tukeminen ja kehittäminen

Vertaisryhmällä on ollut vastaajien mielestä suuri merkitys myös koulutukselle. Vastauksista on erotettavissa kahdenlaisia näkökulmia. Toisaalta korostuu ohjaajien vertaisryhmän merkitys ohjauksen laadun kehittämiseksi osana koulutusta ja toisaalta ohjaajien vertaisryhmän merkitys koko koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajaryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijoiden jatkuva palaute ja koulutuksen arviointi ovat lähtökohtana koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajat kokivat tärkeäksi myös koulutuksen rakenteesta johtuvan tapaamisten säännönmukaisuuden.

Koulutuksen rakenne tukee ohjaajaryhmän toimintaa: *“Ohjausryhmä oli minusta APO-koulutuksen rakenteessa tärkein osa. Se ohjasi ohjaajan työtäni ja loi myös ilmapiiriä koko koulutukselle.”* (3) Monet vastaajista myös erittelevät ohjausryhmän tapaamisten eri funktioita, ennen lähijaksoa sen suunnittelua ja asioiden läpikäymistä, sen jälkeen toteutuneen reflektointia.

Ohjaajat sitoutuvat sekä vertaisryhmän että koko koulutuksen kehittämiseen. *“En ole ollut missään muussa paikassa, jossa kaikki ohjaajat olisivat yhtä demokraattisesti ja sitoutuneesti osallistuneet koulutuksen kehittämiseen.”* (6) Vertaisryhmää kehitetään arvioimalla omaa toimintaa ryhmässä ja kuuntelemalla toisia ryhmän jäseniä. *“Ohjaajaryhmä toimii erinomaisesti omien ajatusten peilinä ja kriitikkona.”*(8) Vertaisryhmän avoimuus antaa mahdollisuuden omakohtaiseen reflektioon ryhmässä, jolloin havaitaan myös oman ohjauksen solmukohtia ja ohjaajan tehtäviä pienryhmässä. *“Kokouksessa käsitellään tulevia asioita ja sovitaan niistä yhdessä, mikä antaa selkärankaa sille omalle tekemiselle opp.ryhmässä.”* (4) Vertaisryhmä on mahdollistanut myös koulutuksen vaikeiden kysymysten käsittelyn: *“...ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla voi keskustella polttavista kysymyksistä silloin kun niille on tarvetta. Tämä on korostunut etenkin silloin, kun meillä on ollut hankalia opiskelijoita.”* (5)

Koko koulutuksen kehittämisen kannalta ohjaajien vertaisryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijaryhmän jatkuvan kirjallisen palautteen synteesi muodostuu ohjausryhmässä ja ohjaa koulutuksen teemojen yhteistä sopimista ja siten pienryhmien samanlaisuutta. *“Kun koulutuksessa ennen lähijaksoa käydään yhdessä asioita läpi, sillä on merkitystä itsen lisäksi koko koulutukselle: oppimisryhmien työskentelyssä on sellaista samuutta, joka raamittaa tekemistä ja on linjassa koko*

apo:n kanssa.” (4) Samuudeksi kuvattiin yhteisiä periaatteita, ohjauksen linjakkuutta, yhteisesti sovittua kokonaisuutta, tavoitteita ja raameja.

Yhtenäiset periaatteet pienryhmien toiminnassa luovat ohjaukselle linjakkuutta ja laatua. *” Ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla luoda yhteistä ymmärrystä siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan. Tämä on APO:n laadunvarmistuksen kannalta keskeinen seikka, sillä se auttaa meitä pitämään APO:n ohjauksen periaatteiltaan samana, vaikka kunkin henkilökohtaiset tyylit ovat erilaisia.” (5) “Olen varma, että opiskelijat saivat parempaa pienryhmäohjausta, koska meillä oli oma ohjaajaryhmä.” (6) Kuitenkin myös kaksi kirjoittajaa tuo esiin sen, että aina yhteisesti sovitut asiat eivät toteudu sovitulla tavalla: *”joskus on jäänyt harmittamaan, kun palaverissa on sovittu yhteisesti jotakin, mutta niitä ei olekaan viety eteenpäin tai toteutettu.” (6)**

Kuitenkaan kirjoittajat eivät nosta esiin sitä, että taustalla on kiinteä opetussuunnitelma, vaan korostavat, miten koulutus kehittyy koko ajan ohjaajien vertaisryhmän keskustelujen ja opiskelijoiden palautteen vuorovaikutuksesta. Ohjausryhmän tehtäväksi kuvataan prosessin arviointi ja palautekanavana toimiminen opiskelijoiden ja koulutuksen välillä niin, että palautetta käsitellään ohjaajaryhmässä, josta se palautuu takaisin koulutukseen. *”Viehättävää oli se, että ryhmien ohjaukseen ja palautteeseen liittyvistä asioista puhuttiin aidosti ja rehellisesti, mikä on mielestäni aika harvinaista. Palaute myös otettiin hyvin huomioon ja kokonaisuutta rakennettiin ja muokattiin sen pohjalta” (7).* Kirjoittajat korostavat, että ohjaajien pienryhmässä syntyi uusia asioita, joita koulutuksessa toteutettiin. Kuitenkin ohjaajat korostavat ryhmän jäsenten erilaisuutta ja koulutuksessa esiin tulleita ongelmia, joita ohjaajaryhmä arvioi ja kehittää siten kokoajan koulutusta. *”Ohjausryhmän kokoukset ovat auttaneet meitä näkemään paremmin kunkin jakson ongelmakohdat ja mahdolliset epäonnistuneet luennoitsijat. Tämä auttaa tekemään muutoksia heti, jos niihin on tarvetta.” (5)*

Ohjaajien vertaisryhmällä on aito halu kehittää koko koulutusta ja koulutuksen lähdekohdat antavat mahdollisuuden joustavaan kehittämiseen. Koulutuksen selkeät tavoitteet ja rakenne luovat ohjaajien vertaisryhmälle vapauden ja turvallisuuden toimia. Ohjaajaryhmä voi vaikuttaa koulutuksen toimintaan ja toteutukseen. Vaikka koulutukselle on nimetty vastuuhenkilöt, ei kirjoituksissa juurikaan käsitellä koulutuksen johtajuutta, vaan viitataan vastuuhenkilöiden erilaisiin rooleihin. *”Vaikka Anita ja Timo ovat tehneet kaikenlaisia ratkaisuja ohi ryhmän (jonka vuoksi ei siis voi sanoa että ohjaajien ryhmä olisi ollut koulutuksen johtaja) on myös todella paljon asioita syntynyt apoon tuon ryhmän vaikutuksesta.” (2)*

Jaksamisen tukeminen

Ohjaajien vertaisryhmän jäsenet kokivat ryhmän lisäävän omaa työssä jaksamista ja olevan tärkeä tuki ohjaajuudelle. Tällaista työnohjauksellista puhetta oli vastauksissa hyvin paljon. Lisäksi ryhmä auttaa reflektoimaan omaa toimintaa ja jäsentämään sitä osana koulutusta.

Ohjaajien vertaisryhmä antaa mahdollisuuden kuulua joukkoon *“Olen tuntenut kuuluvani joukkoon ja kokenut suurta voimaantumista ja ajatusteni kirkastumista ohjaajaryhmässä.”* (8) ja tukee omaa työtä *“Ohjaajaryhmät olivat erittäin tärkeitä ja luova tuki omalle työlle.”* (7) Ohjaajat kokivat vertaisryhmän tukevan omaa jaksamistaan ja toimivan siten kuin työnohjauksena omalle ohjaamiselle. *“Ryhmässä voi avoimesti puhua epäonnistumisista tai pienimmistäkin hankaluuksista ilman kasvojen menettämisen pelkoa... Oppimisryhmän jälkeinen kokoontuminen puolestaan on nähdäkseni enemmänkin sellainen purkutilanne, jolla on työnohjauksellista merkitystä...”* (4) Ohjaustyö on intensiivistä ja raskastakin. Vertaisryhmästä saa myös voimaa: *“Ohjaajaryhmä on myös ollut omien voimieni latauspaikka. Ilman tällaista ohjaajaryhmää olisi vaikeaa kuvitella pienryhmän ohjaamista.”* (3)

Ryhmä on myös peili omalle toiminnalle ja se mahdollistaa itsereflektion. *“Ohjaajakollegoiden perspektiivit auttavat näkemään asioita useammasta näkökulmasta. Samalla kollegoista saa tukea omille käsityksille ja joskus niistä on ollut jopa terapeuttista apua.”* (5) Lähijakson jälkeinen kokoontumisen avulla pääsee irti tunteiden riippuvuudesta. *“Ohjaajaryhmän kierroksilla ja keskusteluissa pääsee purkamaan “lastinsa”, jakamaan ilot ja surut, ennen kaikkea purkamaan päivän tunnelatauksen.”* (6) Kuitenkin liiallinen vuodattaminen myös häiritsee yhtä jäsentä *“Minua eivät kovinkaan paljon kiinnosta ohjaajapalaverien monesti melkein loputtomat vuodatukset siitä, miten meillä tänään meni -vuodattelu-.”* (1)

Ohjaajana kasvaminen

Ohjaajat kokivat, että ohjaajaryhmä on auttanut heitä kasvamaan ohjaajana. Sekä ohjaajuuteen liittyvien ilmiöiden tutkiminen että myös käytännölliset ja konkreettiset ohjeet ja neuvot ovat tukeneet ja laajentaneet omaa ohjaajuutta ja sen kehittymistä. Vastaajat eivät kuitenkaan tarkemmin erittele omaa kasvuaan.

Ohjaajat eivät kokeneet olleensa valmiita ohjaajia, vaan korostivat kuinka ohjaajien vertaisryhmä on oman kasvun ja kehittymisen paikka. Ohjaajat korostivat jatkuvaa omannäköiseksi ohjaajaksi kehittymistään ryhmässä. *“Ohjaajaidentiteetistäni iso palanen on rakentunut yhteydessä tuohon ryhmään joko peilaamalla, pohtimalla ongelmia, teoretisoimalla tai muuten...Olisin erilainen ohjaaja ilman apoa.”* (2) Ohjaajaidentiteetti syntyy suhteessa ryhmään ja samalla ryhmä peilinä mahdollistaa itsereflektion. Ohjaajuus on myös kriittisen tarkastelun kohteena: *“... mietin miten mikä oikein on tai tulisi olla ohjaajien rooli. ... Samalla olen pyrkinyt kriittisesti arvioimaan motiiveja, jotka ovat omien ohjaushalujen ja muiden ohjaajien motiivien taustalla.”* (5)

Ohjaajien työtaustat ovat olleet hyvin erilaisia. Osalla ryhmän jäsenistä on enemmän ohjauskokemusta, osa on tullut APO:on vähemmän kokeneena, ja kokee saaneensa ryhmästä tukea ja konkreettisia neuvoja, jotka kehittävät omaa ohjaajuutta: *“Kun tulin APO-ohjaajaksi olin ihan noviisi, ... Ohjaajaksi kasvamisessa ohjaajaryhmältä saatu tuki on ollut ihan ehdottoman tärkeä... [N]äistä hankalista asioista puhuminen yleisemminkin on myös auttanut siinä, että on uskaltanut katsoa omia mokiaan peittelemättä.”* (4)

Ohjaajatyöhön on ryhmän keskusteluista saatu uusia näkökulmia ja uutta ajattelutavaa. *“Oman ohjaajuuteni kehittymiselle ohjaajaryhmän olemassaolo oli tärkeää. Siellä keskusteluun tulivat ohjaajuudessa keskeiset ryhmädynaamiset ilmiöt, ryhmään osallistumisen tavat ja myös oppimisen arviointiin liittyvät kysymykset. Opiskelijoiden tasa-arvoisuuden kannalta ohjaajaryhmän jäsenten kokemus ja tietämys toivat uusia näkökulmia omaan ohjaajana toimimiseeni. Esimerkiksi osallistumisen ja osallistumattomuuden sallimiskeskustelut olivat haastavia minulle.”* (3)

Loppukeskustelua

Ohjaajien kokemukset aikuisten pedagogisten opintojen oppimisryhmän vertaisryhmästä olivat hyvin yhteneväisiä. Tulosten mukaan ohjaajien vertaisryhmässä toteutuvat kuusi Billingtonin (1990) esittämästä seitsemästä tehokkaan aikuiskoulutuksen ominaisuudesta, joissa korostuvat opiskelijan ainutlaatuisuus, opiskeluympäristön turvallisuus, luovuus, itseohjautuvuus, omarytmisyys, aktiivinen osallistuminen ja säännöllinen palautteen saaminen. Ohjaajien vertaisryhmässä korostuvat ryhmän kunkin jäsenen erilaisuus ja ainutlaatuisuus niin ryhmän toimintatavoissa kuin koulutuksen kehittämissäkin. Ohjaajien ryhmän ilmapiiri koettiin turvalliseksi ja uutta luovaksi sekä ohjausryhmässä että oppimisryhmän ohjaamisessa.

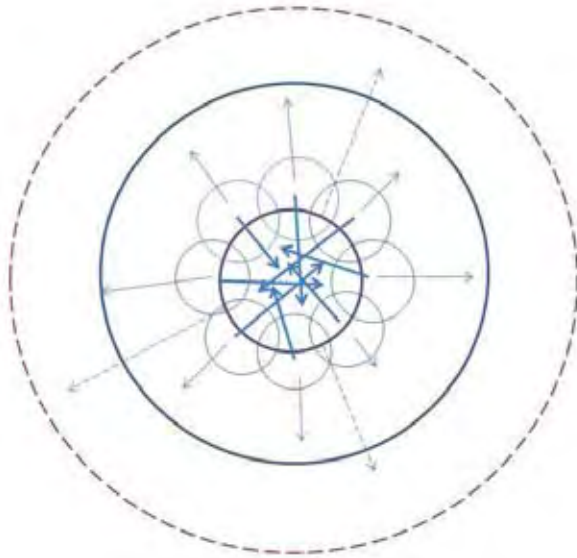
Ohjaajien ryhmän jäsenet korostivat omannäköistä ohjaajuutta ja toimivat itseohjautuvasti. He sitoutuivat ohjaajaryhmän toimintaan ja sen ja koulutuksen kehittämiseen. He myös arvostivat toistensa näkökulmia ja pitivät ohjaajaryhmän palautetta kuten opiskelijoidenkin palautetta ensiarvoisena ohjaajuuden ja koulutuksen kehittämiseksi. Ainoastaan Billingtonin (1990) mainitsema omarytmisyys ei tule esiin ohjaajien vertaisryhmäläisten puheessa. Sitä vastoin he korostavat Savicevicin (1999) esiin tuomaa sosiaalisen toiminnan merkitystä aikuisen oppimisessa, koulutuksen rakenteen tuomana säännöllisenä kokoontumisen rytminä ja oppimisryhmien säännönmukaisuutta turvallisuutta luovana tekijänä.

Vastaajat korostivat ilmapiiriä ja ryhmän turvallisuutta sekä mahdollisuutta olla läsnä omana itsenään. Ohjaajien ryhmässä käytetään puhekierroksia pedagogisena menettelytapana. Jokainen tapaaminen alkaa ja loppuu kierrokseen, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on tietty puheaika eikä toisia saa keskeyttää (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 142-145). Vaikka kieroksia ei erikseen mainita vastauksissa, oletamme, että kierrokset jakavat puhevaltaa ja tuottavat osaltaan jakamisen, kuulemisen ja kuulluksi tulemisen tunnetta sekä lisäävät tasa-arvoisuutta ja turvallisuutta ryhmässä.

Ryhmän olemassaolon perusta on liittynyt koulutuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä ohjaajien ammatilliseen rooliin, mutta itse ”työ” ei kuitenkaan ole kovin suuressa osassa. Sen sijaan korostuvat jakaminen, jaksaminen, työhohjaukselliset piirteet ja kehittäminen. Vaikka ryhmän eksplisiittinen tavoite ei ole ollut ohjaajien oppiminen, ohjaajat myös oppivat tiedostamaan omaa ohjaajuuttaan, erilaisia ryhmässä oppimisen tapoja ja kehittämään aikuiskoulutusta. Ohjaajien ryhmä korostaa myös näiden kirjoitusten pohjalta jo aiemmin esiin tulleita (Laine & Malinen 2009, 90-92) teemoja eli:

ryhmästä saa tukea, jaetaan kokemukset, ohjaajien eräänisyys on arvokasta, yhteiset tutkivat keskustelut ovat tärkeitä ja ryhmässä on "apohenki".

Ohjaajien vertaisryhmän merkitys paikantuu ohjauksen kehissä (Piirainen 2008) pääasiassa inhimillisellä kehällä, jonkin verran episteemisellä ja se liikkuu niiden välillä. Toisaalta korostuvat oma kasvu ja jaksaminen, toisaalta koulutuksen kehittäminen. Yhteiskunnallinen kehä jää ryhmän puheessa huomiotta. Ohjaajien vertaisryhmä täytti Johnsson ja Johnssonin (1982) esittämät ryhmän peruselementit. Sen jäsenet kokivat pyrkivänsä yhteiseen tavoitteeseen, tunsivat kuuluvansa ryhmään, kokivat ryhmän pal-kitsevana ja ohjaajien vertaisryhmän toiminta koettiin vuorovaikutteisena, tässä jopa dialogisena. Se ei kuitenkaan luonut yhteisiä normeja, minkä Johnsson ja Johnsson nä-kivät ryhmän peruspiirteenä. Ohjaajien vertaisryhmä toimi luottaen toisiinsa siten, että antoi dialogisen ryhmän toimia luottaen toista arvostavaan yhteistoimintaan ja neuvot-tellen ryhmän jäsenten vaikeiksi kokemista asioista.



Kuvio 2. APO-ohjaajien kokemukset ohjauskehillä

Ohjaajien vertaisryhmän käsityksissä korostuivat ohjaajuuden kehittyminen ohjauske-hän sisimmällä kehällä omana kasvuna ja kehittymisenä (ks kuvat 1 ja 2). Ohjaajien vertaisryhmä auttaa kasvamaan ja laajentamaan ohjaajuutta tutkimalla ohjaajuuden ilmiöitä ja saamalla ryhmästä konkreettisia ohjeita ja neuvoja omia ohjaustilanteita var-ten. Samalla ohjaajien vertaisryhmässä oleminen edisti ohjaajia jaksamaan antamalla

heille mahdollisuuden olla ryhmän täysivaltainen ja arvostettu jäsen. Ohjaajien ryhmä oli hyvä itsereflektion paikka, joka antoi voimia muuhunkin työhön. Siten ryhmä toimi työyhteisön tavoin tuottaen toisilleen aitoja kysymyksiä, joiden ryhmän jäsenet kokivat edistävän heidän osaamistaan. Tällaisen toiminnan on todettu edistävän työssä oppimista (Viitanen & Piirainen 2003).

Ohjaajien vertaisryhmä koettiin myös tärkeäksi toisen episteemisen kehän ohjaajuudessa. Ohjaajat tiedostivat omaa ohjaajana toimimistaan ohjaajien vertaisryhmässä. Ryhmän yhteistoiminnallinen, jakamiseen pyrkivä toimintatapa mahdollisti omien asenteiden, näkökulmien ja tiedon reflektoinnin sekä oman ohjaajuuden tutkimisen. Ohjaajat myös yhdessä laajensivat omaa tietämystään ohjaamisesta ja oppimisesta. He kehittivät myös ohjauksen laatua ottaen vastuuta koko koulutuksen kehittämisestä. Ohjaajien sitoutuminen koulutukseen kiinnitti heidät kumppaneina yhdessä kehittämään hyvänä pitämäänsä koulutusmuotoa. Tässä suhteessa ryhmän toiminta sai jo tiimimäisen työn piirteitä jakaessaan osaamistaan ja tuottaessaan yhdessä sellaista, mitä kukaan yksin ei kokenut voivansa tuottaa. (Argote & McGrath 1993; Senge ym. 1999.) Toiminta täyttää myös Wengeriläisen ”käytännön yhteisön” piirteet ja mahdollistaa opetuksen kehittämisen. Näin ei opettajayhteisössä aina ole, vaan yhteistyön ja yhteisön puute vaikeuttaa opsin toteuttamista, vaarantaa opetuksen laadun ja estää kehittämistä (Hökkä ym. 2008, 58).

Ohjaajat eivät vastauksissaan kuitenkaan tuoneet suoraan esiin ohjauksen kolmannen kehän yhteiskunnallisia tai organisatorisia elementtejä (Piirainen & Viitanen 2010), vaan ryhmän pääpaino on uudenaikaisessa ohjaajuustiedon tuottamisessa ja oman ohjaamisen kasvussa ja kehittämisessä. Yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen ei tosin ole ollut ohjaajien vertaisryhmän tarkoituksaan. Voidaan kuitenkin ajatella, että ryhmän toiminnassa erityisesti ohjaajuuden ja erityisesti koulutuksen kehittäminen, sekä siten koulutuksen parempi laatu heijastuvat myös yhteiskunnalliselle kehälle.

Ohjaajien vertaisryhmä näyttäisi tulosten mukaan olevan aikuisen oppimista edistävä ja muodostavan tärkeän koulutusta kehittävän ja samaan aikaan ohjaajien oman kasvun ja jaksamisen mahdollistavan yhteisön. Sen jäsenet haluavat sekä oppia ja kehittävät omaa ohjaajuuttaan opiskelijoiden parhaaksi että samalla sitoutua koko koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen rakenteessa ohjaajien vertaisryhmälle on luotu aika ja paikka, joka tuo ohjaajat yhteen keskustelemaan. Tämän muotoisen ryhmän kannalta on keskeistä jäsenten keskinäinen yhteistoiminta ja toistensa kunnioittaminen. Siten pienryhmää ei voi ohjeistaa vain rakenteellisin ratkaisuin, vaan sen toiminta syntyy läsnäolevista ryhmän jäsenistä ja heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan.

Lähteet

- Argote, L. & McGrath, J.E. 1993. Group processes in organizations: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 8, 333–389.
- Billington, D. D. 1990. Developmental Aspects of Adult Education: A Comparison of Traditional and Nontraditional Self-Directed Learning Programs. *The Journal of continuing higher education*, 38 (1), 31-38.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Goldsby, M. G., & Cropanzano, R. 2005. A construct validity study of commitment and perceived support variables: A multifoci approach across different team environments. *Group and Organization Management*, 30 (2), 153-180.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Suom. J. Penttilä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Heckhausen, J. 2002. Introduction. Transition from school to work; societal opportunities and individual agency. *Journal of Vocational Behavior* 60 (2), 173-177.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators' workplace learning. The Interdependency between individual agency and social context. Toim. S. Billet, C. Harteis & A. Eteläpelto. *Emerging perspectives of workplace learning*. Sense Publishers, 51-65.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Suom. M. Tillman. Helsinki: Kauppakaari.
- Jarvis, P. 1999. *The Practitioner – Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Johnsson, D. & Johnsson, R. 1982. *Joining together: Group theory and group skills*. 2nd ed. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H.L.T., Huttunen R. & Saarnivaara. M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuisakasvatus* 26 (2), 96–103.
- Knowles, M.S. 1970. *Modern Practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett Publishing Company, Assosiation Press.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. Eglewood Cliffs, N.J
- Von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi T. 2000. *Knowledge Creation. A Source of Value*. London: Macmillan press. LTD.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. *Peilialli. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- McLeod, J. 2004. *An Introduction to counselling*. 3. painos. Berkshire: Open university press, McGraw-Hill Education.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, J. & Gardemeister, S. 2009. Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Teoksessa J-P Heikkilä, H. Hyyppä & R. Puutio. *Yhteisön lumo. Systemisiä kytkentöjä*. Metanoia instituutti, 73-87.

- Onnismaa, J. 2008. Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of employment counseling*. 45 (1), 79-90.
- Paunonen-Ilmonen, M., Laakso, H., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Hyrkäs, K. 2004. Kunnallisten luottamushenkilöiden käsityksiä työnohjauksesta. *Kunnalistieteellinen aikakauskirja* 32 (4), 12-24.
- Persson, S. 2007. Coaching a tool for learning: An interplay between the individual and the organizational level. *Studies in the education of Adults*, 39 (2), 197-216.
- Piirainen, A. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapialanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 270. Yliopistopaino.
- Piirainen, A. 2008. Pedagoginen ohjaus. Teoksessa A. Piirainen (toim.) *Ohjaus LbD toimintamallissa*. Helsinki: Edita Priima Oy, 21-33.
- Piirainen, A. & Viitanen, E. 2010. Transforming expertise from individual to regional community expertise: a four-year study of an education intervention. *International Journal of Lifelong Education*. 29 (5), 581–596.
- Rachal, J. R. 2002. Andragogy's detectives: A critique of the present and A proposal for the future. *Adult education quarterly*, 52 (3), 210-227.
- Rubin, K.H., Bukowski, M.W. & Laursen B. 2009. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York, The Guilford Press.
- Savicevic, D. 1999. *Adult education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main. Peter Lang GmbH.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. 1999. *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization* New York: Doubleday.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viitanen, E. & Piirainen, A. 2003. Reflection on Work Culture; the key to success. *Reflective Practice* 2 (4), 179 – 192.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälinaena. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia* 19.

KESKENERÄISEN OHJAAMINEN

Kokemuksia opinnäyteryhmistä

Auli Dahlström & Leena Valkonen

Korkeakoulusta ei saa tutkintoa ilman valmista opinnäytetyötä. Yliopisto-opiskelijan valmis gradu on myös opinnäytteen ohjaajan tavoite, mutta ohjaako ajatus ”valmiista” liikaa ohjaamista? Mikä ohjauksessa muuttuu, kun opinnäyteprosessille sallitaan keskeneräisyys? Keskeneräinen ei ole vielä valmis ja loppuun asti mietitty, se saa olla puutteellinen. Tärkeämpää kuin tämänhetkisen vaiheen ”valmius” on sen merkitys opiskelijan ajattelulle, oppimiselle ja tuleville ratkaisuille.

Keskeneräisyyšnäkökulmasta opiskelijan tekstiä luetaan ensisijaisesti osoituksena hänen ajatteluprosessistaan. Siinä on jo paljon hyvää, siinä on varmasti puutteitakin, mutta se on vasta rakentumassa valmiiksi opinnäytetyöksi – eikä kukaan meistä voi tarkalleen tietää, millainen sen valmiina pitäisi olla.

Keskeneräisenä ihminen on kuitenkin myös haavoittuvainen. Ohjaustilanteeseen liittyy paljon tunteita, joista osa tulee näkyville ja osa ei. Jotta keskeneräisen kanssa pysyisi elämään, täytyy tuntea olonsa riittävän turvalliseksi. Turvallisuuden tunne syntyy mm. siitä, että tuntee tulevansa hyväksytyksi sellaisena kuin on, puutteineen päivineen. Tämä pätee niin ohjattavaan kuin ohjaajaankin.

Turvallisušnäkökulma on erityisen tärkeä ryhmäohjauksessa. Opinnäytteiden ohjaus on ryhmässä samaan aikaan sekä haasteellisempaa että helpompaa kuin yksilöohjaus. Ryhmätilanteessa on enemmän tekijöitä läsnä – mutta juuri siksi ryhmä voi myös yllättää iloisesti ja siihen voi nojautua. Ryhmäläiset voivat tuoda ohjaustilanteeseen näkökulmia ja voimavaroja, joita ohjaajalla ei ole.

Itsensä kokeminen keskeneräiseksi on edellytys aidolle oppimiselle. Jos on omasta mielestään valmis, ei tarvitse mitään lisää. Keskeneräisyyden voikin siis ottaa mahdollisuutena, siinä voi ”kellua” seikkailuun kohti uutta.

Keskustelumme taustaa

Yhteinen ohjaushistoriamme alkoi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa 2000-luvun alkupuolella, jolloin vastuullemme tulivat ”Tavoitteena tutkinto” -koulutukset henkilöille, joiden yliopisto-opinnot olivat keskeytyneet tai viivästyneet. Koulutuksen tavoitteena oli suorittaa loppuun joko kandidaatin tai maisterin tutkinto. Opiskelijat suorittivat opintojaan varsinaisina opiskelijoina ainelaitoksillaan, mutta osallistuivat samalla järjestämäämme opiskelua tukevaan koulutukseen. Jouduimme miettimään omaa rooliaamme ja osaamistamme: mitä me teemme näiden monitieteisten opiskelijaryhmien kanssa? Monitieteisyyden lisäksi ohjauksemme vaikutti myös se, että opiskelijoilla oli ainelaitoksellaan oma opinnäytetyön ohjaaja. Mikä olisi meidän siivumme ohjauksessa? Koska emme voineet toimia opiskelijoiden gradujen substanssiohjaajina, lähdimme rakentamaan omaa ”vatu-malliamme” (vatu = valmistumisen tukeminen), jossa keskityimme opiskeluprosessin tukemiseen. Tässä artikkelissa keskustelemme kokemuksistamme, joiden pohjalta syntyneen työotteen olemme nimenneet *keskeneräisen ohjaamiseksi*.

Auli: Karkeasti ottaen työnjakomme meni siten, että sinä ohjasit lähinnä kirjoittamis- ja tutkimusprosessiin liittyvää toimintaa. Minun vastuullani oli opiskelutilanteen ohjaus työnohjauksellisella otteella. Tässä kohden opiskelu oli osallistujien työ, ja työnohjauksella haluttiin varmistaa, että osallistujilla oli paikka pysähtyä miettimään opiskeluun liittyviä tilanteita, kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Tausta-ajatuksena oli myös, että kun tällaiselle pysähtymiselle on oma paikkansa, varsinaisissa opiskeluprosessiin liittyvissä tilanteissa voitaisiin keskittyä itse asiaan. Ryhmätyönohjauksessa keskityttiin osallistujien ajatusten jakamiseen. Käytin ryhmissä myös erilaisia toiminnallisia menetelmiä keskustelun tukena.

Leena: Minun ohjaustietämykseni rajoittui lähinnä omiin kokemuksiini kasvatustieteen perus- ja jatko-opiskelijana. Kirjoittamisopintojeni myötä olin kiinnostunut kirjoittamisen ohjaamisesta ja siitä tuntui löytyvän oma näkökulma ja oppimisen paikka vatu-ohjauksessa: miten ohjata tutkimuksen kirjoittamisprosessia, vieläpä ryhmässä?¹ Sinun lähestymistapasi ja työmenetelmäsi ovat avanneet minulle aivan uusia näkökulmia opinnäytetyön ohjaukseen. Toiminnalliset menetelmät olivat minulle aluksi vieraita enkä ollut varma siitä, tarvitaanko niitä akateemisessa maailmassa (joka itselleni merkitsee lähinnä puhetta ja tekstiä). Seuratessani työskentelyäsi yhteisissä ryhmätilanteissa huomasin kuitenkin usein, miten esimerkiksi kuva- tai esinesymbolien avulla tutkimuksen tekemisen kysymykset avautuivat uusina oivalluksina.

Auli: Koska vatu-ryhmissämme opinnäytetöiden substanssiohjaus ja arviointi ovat olleet muiden kuin meidän tehtävänä, meidän on ollut luontevaa keskittyä opiskeluprosessin ohjaamiseen. Ohjauksen kysymykset voivat olla monimutkaisempia silloin, kun ohjaaja on yksin vastuussa oman oppiaineensa opiskelijan työn ohjaamisesta. Uskon, että prosessi- ja substanssinäkökulmat ovat kuitenkin yhdistettävissä. Ainakin ohjaajan on syytä välillä kysyä itseltään, mitä prosessia kulloinkin ohjaan ja millaisesta positiosta käsin.

Leena: Olemme tavanneet ryhmissämme pitkälti toistasataa eri alojen yliopisto-opiskelijaa ja kuulleet heidän tarinoitaan. Keskinäisissä keskusteluissamme meillä on ollut mahdollisuus pohtia juuri noita opinnäytteen tekemisen kysymyksiä: mikä opinnäytetoissa jumittaa, mitä tunteita opinnäyteprosessiin liittyy tai miten opiskelijaryhmä voisi olla tukena joskus kovin yksinäisessä graduprosessissa. Toivottavasti pohdintamme rohkaisevat myös muita ohjaajia keskeneräisyyden kokemuksiin.

Keskeneräisyyden kipu ja mahdollisuus

Leena: Keskeneräisyys on ollut valmistumisen tukiryhmissämme hyvin konkreettinen lähtötilanne. Mikä on saanut opiskelijan opiskeluprosessin yskimään tai katkeamaan kokonaan? Kokemuksemme on sama kuin muiden yliopistojen Vatu-ohjaajilla.² Useimmiten on kyse elämäntilanteesta, johon opiskelu ei vain mahdu: työelämä tai pienet lapset vievät ajan ja voimat. Terveys (erityisesti mielenterveyden) ongelmat ovat myös merkittävä syy opintojen keskeytymiseen. Opiskelukyky on laskenut voimavarojen puutteessa.

Auli: Jumin takaa löytyy usein myös motivaatio-ongelmia. Ulkoisia ongelmia voivat olla sumeat uranäkymät. Sisäisen motivaation puutetta aiheuttaa se, että jokin itse prosessissa tuntuu tympeältä. Motivaatio-ongelmista huolimatta ryhmäläisemme ovat jossain vaiheessa tehneet päätöksen jatkaa opintoja. Motivaatio ei olekaan joko tai -kysymys. Usein sen sisällä on ristiriitaisia elementtejä, joiden välisiä suhteita tai kokonaisuutta voidaan käsitellä ryhmässä. Toistuva keskustelunaihe onkin ollut, miten motivaatiokuopasta pääsee pois. Toisten motivaatio-ongelmien kuunteleminen tuntuu olevan helpottava kokemus, motivaatiokuopat ikään kuin normalisoituvat.

Leena: Viivästymisen syyt voivat olla myös suoremmin itse opintoihin liittyviä. Ohjaajan kanssa on tullut ongelmia tai häneltä saatu palaute on lannistanut ja vienyt uskon gradun tekemiseen. Tai opiskelija kokee, ettei ohjaaja ole kiinnostunut: hän on esimerkiksi kertonut lukevansa vasta valmiin gradun, ei puolivalmiita käsikirjoituksia. Joskus olen myös miettinyt, tuleeko tietynlainen oppimisvaikeus esiin vasta graduvaiheessa, kun pitää pystyä hallitsemaan isoja kokonaisuutta ja pitämään juoni kasassa. Opinnäyte tuntuu leviävän koko ajan joka suuntaan tai tuntuu opiskelijasta valtavalta möhkäleeltä, josta ei saa millään otetta.

Auli: Perfektionismiin taipuvaset opiskelijat taas asettavat itse itselleen vaatimuksen "valmiista" koko työskentelyprosessin ajan. Tällöin antaa helposti itselleen negatiivista palautetta, jolloin lähes kaikesta työskentelystä tulee epäonnistumisen kokemus. Tästä voi olla seurauksena pettymyksen pelko.

Leena: Vatu-ryhmissä olemme oppineet senkin, että ei ole olemassa "viivästyjä-opiskelijaa" vaan erilaisia asioita, jotka vaikuttavat siihen, että opinnot eivät etene.

Auli: On ollut mielenkiintoista huomata, että sama ihminen, joka on ollut työelämässä tehokas projektipäälikkö, saattaa olla opintojen suhteen täysin vetämätön. Jumit eivät ole yksilöiden ominaisuuksia vaan elämäntilanteita, joita opiskelijat usein itsekin ihmettelevät. Monella löytyy elämänhistoriasta kuitenkin kokemuksia ja voimavaroja, joilla jumit on ylitetty. Niitä on tärkeää tuoda näkyville. Onnistumisten näkyväksi tekeminen lisää uskallusta myöntää opiskelun keskeneräisyys ja siihen liittyvä epävarmuus. Usein ryhmien jälkeen palautteena on ollut, että *nyt taas jaksaa ja on jotenkin virkistäytynyt olo*. Uskon sen johtuvan siitä, että opiskelija on tullut hyväksytyksi kokonaisuena ihmisenä. Osallistujat tuntuvat jakavan yhteistä kokemusta keskeneräisyydestä.

Leena: Mutta aina opiskelija ei siihen pysty. Tunnistan useista vatu-ryhmistämme myös opiskelijan, jolla on kaikki aina hyvin: gradussa ei ole mitään epäselvää, kunhan kirjoitan sen pois. Miten kyllään edes voi olla ongelmia tällaisen pikku jutun kanssa? Tarinan loppu on kuitenkin juuri näillä opiskelijoilla ollut se, että gradu ei ole koskaan valmistunut. Epävarmuuden myöntäminen on ollut varmempi tie maisterijuhliin.

Auli: Ei ole aina selvää, miksi opiskelu ei etene. Selitämme asioita helposti ns. legitii-meillä syillä, jotka ovat jotenkin hyväksyttäviä. Kiire on yksi tällainen legitiiimi syy. Vaatii uskallusta katsoa peiliin vähän pitempään ja tutkia, olisiko siellä jotain muutakin. Usein oikean kysymyksen määrittäminen on työläämpää kuin vastauksen löytäminen.

Opiskelija halusi käsitellä työnohjausryhmässä lopputyöhönsä liittyvää tutkimuseettistä kysymystä. Hän työskenteli tarralapuilla ja pohti, mistä tekijöistä tuo kysymys koostuu, keitä se koskee ja kenen päätöksistä on kysymys. Aikansa työskenneltyään hän havaitsi, että häntä askarruttava kysymys liittyikin opinnäytetyön työmäärään ja kysymys oli omasta jaksamisesta. Tämän oivallettuaan hän tiesi välittömästi, miten ratkaisee tilanteen. Kun osataan esittää oikea kysymys, vastaus löytyy.

Leena: Keskeneräisyys ja rehellisyys ovat varmasti sukua toisilleen. Mutta oikeastaan vielä enemmän kuin kesken jääneiden opintojen syistä olemme tainneet innostua keskeneräisyydestä mahdollisuutena tai voimavarana saattaa keskeytyneet opinnot valmiiksi.

Auli: Ja sitä kautta myös tärkeänä ohjauksen näkökulmana, joka on sekä armollinen että voimaannuttava.

Leena: Keskeneräisyyden hyväksyminen tarkoittaa opinnäyteprosessin ohjauksessa sitä, että keskitytään tekemisen prosessiin, ei lopputuotokseen.³ Jos ohjaaja ajattelee vain lopputulosta, hän antaa opiskelijalle neuvoja, millainen valmiin gradun pitäisi olla. Tai kertoo, mikä tämänhetkisessä käsikirjoituksessa kelpaa ja mikä ei. Sen sijaan, että ohjaaja

antaa valmiita vastauksia, hänen pitäisi tukea opiskelijaa ajattelemaan itse. Aika iso haaste, joka pitää tiedostaa. Jos keskityn opiskelijan ajatteleminen ja kirjoittamisen prosessiin, yritän tehdä hänen ajatteluaan selventäviä ja omaan ajatteluun rohkaisevia kysymyksiä.

Auli: Itse asiassa opiskelijan prosessin pitäisi siis olla ohjaajalle lopputulosta tärkeämpi. Haasteellista tässä on, miten tuo prosessi saadaan näkyväksi. On helpompaa suunnata huomio siihen, mikä on mustaa valkoisella.

Leena: Keskittyminen lopputulokseen aiheuttaa ohjaajalle suuren kiusauksen ottaa opiskelijalle kuuluva prosessi omiin käsiinsä ja muokata siitä liikaa itsensä – tai ainakin sopivanlaisen lopputuotteen – näköinen. Se, sallinko keskeneräisyyden, näkyy myös siinä, miten ohjaajana suhtaudun kirjoittamiseen. Kirjoitetaanko valmiita ajatuksia vai ajatellaanko tai opitaanko kirjoittamalla? Saako ohjaajalle tai seminaariryhmään tuoda keskeneräistä tekstiä vai pitääkö olla ”valmista?” Nähdäänkö opiskelijan teksti tietynä vaiheena ajatteluprosessissa vai punakynää vaativana suoritukseksi? Olisi tärkeää, että opiskelijalla ja ohjaajalla on sama merkityksenanto opiskelijan käsikirjoitukselle. Ohjaajan keskeneräisyys-orientaatio näkyy myös palautteessa: hän ei arvioi tekstin hyvyttä tai huonoutta suhteessa toivottuun lopputulokseen vaan antaa sen mieluummin herättää kysymyksiä, jotka auttavat opiskelijaa itseään viemään tekstiä eteenpäin. Myös muiden ryhmäläisten antama palaute olisi ohjeistettava tämän suuntaiseksi, sillä keskeneräisyyden salliminen ei ole pelkästään ohjaajaa vaan koko opinnäyteryhmää koskeva kysymys.

Auli: Se koskee myös jokaista opiskelijaa itseään sekä palautteen antajana että vastaanottajana.

Leena: Kirjoittamisen ohjaajana minusta tuntuu, että keskeneräisenä olemisen taito – ja rohkeus – helpottaa kovasti kirjoittamisprosessia. Teksti on aina hyvin henkilökohtaista ja mielellään sen hioisi mahdollisimman valmiiksi ennen kuin näyttää muille. Omasta mielestä valmiista tekstistä on kuitenkin paljon vaikeampi ottaa palautetta vastaan kuin keskeneräisestä. Siksi olen seminaareissamme halunnut rohkaista opiskelijoita tuomaan keskustelun pohjaksi luonnostekstejään. Olin iloinen, kun keksin kerran (ja aina sen jälkeenkin) sanoa vatu-ryhmässä: en halua lukea valmiita tekstejänne, ne voitte viedä varsinaiselle ohjaajallenne. Minua kiinnostavat vain keskeneräiset tekstit!

Auli: Tuo kysymys tekstin valmiusasteesta ja valmiudesta tehdä muutoksia on aika keskeinen. Joskus pitkälle muotoiltu teksti on sellainen paketti, että sen muuttamisen kynnys on suuri. Jos itekin mieltää tuotoksensa keskeneräiseksi, muutoksille on asenteellisesti enemmän tilaa.

Leena: Ehkä keskeneräisyyteen liittyikin tärkeimpänä ajatuksesi, että on tilaa uudelle. Kysymys on luultavasti enemmän juuri asenteesta tai tunteesta kuin tiedollisesta asiasta

– niin kuin opiskelussa usein. Ja vaikka kirjoittaminen on keskeinen osa opinnäytetyöskentelyä, loppujen lopuksi on kyse paljosta muustakin kuin tutkimus- ja kirjoittamisprosesseista. Sitäkin olemme välillä pohtineet, mitä kaikkia prosesseja gradu tekemiseen liittyy ja mitä niistä meidän olisi osattava ohjata.

Opiskelu on myös tunneasia

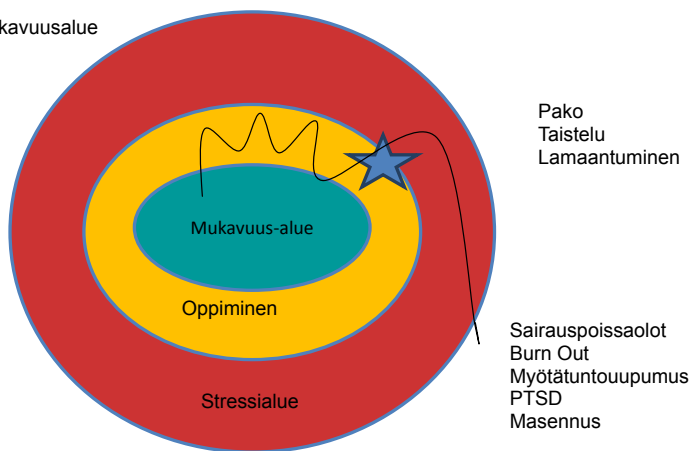
Opiskelijaryhmä jatkoi opintojaan tauon jälkeen. Eräs opiskelija oli aloittanut gradunsa, kerännyt siihen jopa aineiston, mutta sitten gradu oli levännyt useita vuosia. Suhdetta graduun työstettiin draamatyöskentelyn avulla. Gradu oli samanaikaisesti suuri kuin vuori, mutta samalla myös niin mitätön. Työskentely auttoi opiskelijaa näkemään oman kaksijakoisen suhtautumisensa.

Auli: Työnohjauksellinen työtapa toi ryhmiimme luvan ja mahdollisuuden käsitellä myös opiskeluun liittyviä tunteita. Osa tunteista edistää opiskelua, osa jarruttaa. Luontevia tilanteita tunteista puhumiseen luodaan menetelmällisesti ja kysymyksenasetteluin, mutta osallistujat itse päättävät, mistä asioista kertovat. Tunteiden käsittelyn ajatuksena on, että jos tiedostaa omat tunteensa, suhde niihin muuttuu ja silloin myös tunteiden ja oman toiminnan väliseen suhteeseen voi vaikuttaa. Ryhmissä opiskelua ja hyvinvointia edistäviä tunteita pyrittiin vahvistamaan ja jarruttavien rinnalle etsittiin vaihtoehtoja.

Leena: Opiskeluun liittyy paljon erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat sen sujumiseen. Minusta on kuitenkin vaikea saada otetta opiskelun kannalta merkittävistä tunteista.

Auli: Tunteita voidaan jäsentää yksilöllisen toleranssiympyrän kautta (kuvio 1.)⁴ Muka-vuusalueella ihminen on tutulla, ennakoitavissa olevalla ja turvallisella alueella. Siellä ei kuitenkaan tapahdu uuden oppimista. Uuden oppimisen alue on siedettävän epämu-kavuuden alue. Ennakoitavuus ja tuttuus ovat vähentyneet, mutta olo on yhä turvallinen. Uuden oppiminen voi olla kuin seikkailu, jossa pääsee oivaltamaan uusia asioita. Ihminen voi haastaa itseään ja onnistua tai epäonnistua turvallisesti. Kun ahdistavien tunteiden määrä lisääntyy, siirrytään stressialueelle. Stressialueella ollessaan ihminen ei pysty oppimaan uutta, aivot eivät ota vastaan uutta informaatiota. Kun opiskelija siirtyy stressialueelle, ajattelu ikään kuin sumenee. Opiskelija saattaa esimerkiksi ohjaustilan-teessa nyökytellä ohjaajan puheelle tavoitteenaan vain päästä pois tilanteesta mahdollisimman pian. Ohjauksen jälkeen hän on entistä hämmentyneempi ja luottaa itseensä vähemmän. Ja ohjaaja miettii, että tästähän sovittiin edellisellä kerralla.

Oppimisalue =
siedettävä epämukavuusalue



Kuvio 1. Yksilöllinen toleranssiympyrä

EASEL®, <http://www.easel-training.com>

Leena: Ohjaajana minun tulisi siis edesauttaa opiskelijaa pääsemään oppimisalueelle: sie-tämään keskeneräisyyttä, rohkaistumaan uusiin ajatuksiin. Jotta tämä olisi mahdollista, jokaisella tulisi olla riittävän turvallinen olo.

Auli: Kuvion viiva kuvaa sitä, kuinka jokainen meistä seilaa eri alueilla ja välillä on tär-keää päästä huilaamaan mukavuusalueelle, mutta sinne ei voi jäädä, jos haluaa oppia. Toleranssiympyrän tähti on se yksilöllinen kohta, jossa itse kukin siirtyy omalta oppimis-alueelta stressin puolelle. Jokainen meistä käy ajoittain stressialueella, mutta toiminnan ja oman hyvinvoinnin kannalta on tärkeää tulla sieltä myös pois mahdollisimman pian. Stressinhallinnan ja tunnetaitojen näkökulmasta oleellista on tunnistaa, milloin ollaan tällä rajalla. Myös ohjaajan on hyvä pohtia, millä alueella ohjattava mahtaa olla. Näi-den kokemusten jakamisesta on ollut kyse myös vatu-ryhmissä. Osallistujat kertovat toisilleen flow-kokemusten lisäksi myös omia stressi- tai jumikokemuksiaan ja ikään kuin normalisoivat tilanteita vertaistuen avulla.

Opiskelijaryhmissä olemme törmänneet monenlaisiin kielteisiin uskomuksiin, joiden taustalta löytyy erilaisia tunteita. Esimerkiksi:

- *Muut ovat paljon parempia. En osaa mitään.*
- *Kellään muulla ei ole samoja ongelmia.*
- *Hävettä!*
- *En ilkeä mennä laitokselle, kun en ole vielä kukaan valmistunut.*
- *Minun täytyy pystyä näyttämään, mihin pystyn.*
- *Mitä jos en kuitenkaan onnistu?*
- *En ymmärrä, mistä on kyse.*
- *En pysty vaikuttamaan tähän, muut päättävät.*
- *Ei tällä ole mitään merkitystä.*
- *En hallitse tätä.*
- *Turhaudun, kun en etene.*
- *Olenko luuseri?*
- *Kiinnostaako ketään?*

Leena: Lupa sanoa ääneen opinnäytteen tekemiseen liittyviä kielteisiä tunteita on tosiaan koettu ryhmissämme tärkeäksi.

Auli: Tunteiden nimeäminen voi tosin joskus olla vaikeaa ja usein erilaiset tunteet kieoutuvat toisiinsa. Stressialueella ihmisellä aktivoituu pakokäyttäytyminen, joka näkyy poistumisena tilanteesta tai sitten taisteluna ja/tai lamaantumisenä. Pelon tunne kertoo, että oma turvallisuus on uhattuna ja jostakin täytyisi löytää turva. Yksi toistuvasti keskustelua aiheuttanut tunne on ollut pettymyksen pelko. Osallistujat eivät välttämättä ole itse nimenneet sitä, mutta kun olen sanonut sen ääneen, siihen on tartuttu. Tekstin jättäminen ohjaajalle arvioitavaksi jostain syystä pelottaa ja pelkoa voi ehkäistä sillä, kun tekstiä ei jätä. Tunteista keskustelun lisäksi olemme tässä yhteydessä pohtineet tavoitteiden asettamista ja pilkkomista sekä opinnäytetyön prosessimaisuutta.

Leena: Usein esille nousut, opiskelua jarruttava tunne näyttää olevan myös yksinäisyys, joka korostuu opinnäytetyövaiheessa. Jos opiskelija kokee, ettei kukaan ole kiinnostunut hänen gradustaan tai se ei liity sosiaalisesti mihinkään tai kehenkään, tulee merkityksettömyyden tunne ja motivaatio laskee. Eräs opiskelija puhui kasvottomasta järjestelmästä: *joku lukee tekstini, joka ei merkitse minulle mitään eikä hänelle mitään.* Uskon, että graduksinäisyyden lieventämisessä vatu-ryhmillä on ollut iso merkitys. Juuri viime viikolla seurasin seminaarissa hyvillä mielin, kuinka muut opiskelijat kiinnostuivat yhden graduntekijän aiheesta ja kävivät siitä innostunutta keskustelua. Se lisäsi varmasti tekijän uskoa tutkimuksensa merkitykseen (jota hän oli aikaisemmin vähätellyt). Tällaisten myönteisten, opiskeluun liittyvien tunteiden esiin saaminen olisikin tärkeää.

Auli: Muita jarruttavia tunteita ovat olleet erilaiset suuttumuksen ja vihaisuuden tunteet, mutta vahvana myös häpeä siitä, ettei ole edennyt ns. normaalissa aikataulussa. Sen sijaan en muista, että kateudesta olisi juurikaan puhuttu.

Leena: Joskus opiskelijoita kuunnellessa tuntuu, että opinnäytteen tekeminen aiheuttaa hyvin ristiriitaisiakin tunteita. Tietysti sitä aina toivoo, että prosessi jotenkin kääntyisi myönteisen puolelle.

Auli: Ryhmissä on koettu tärkeäksi sanoa ääneen myös myönteisiä ja voimaannuttavia tunteita. Eteenpäin vieviä tunteita ovat olleet mm. ilo onnistumisista, uteliaisuus, ylpys, helpotus ja myötätunto. Opiskelijat kokevat usein, etteivät ulkopuoliset välttämättä ymmärrä pienten edistysaskeleiden arvoa – onko esseen valmiiksi saaminen tai yhteydenotto ohjaajaan niin iso asia. Vertaisryhmä antaa luvan iloita pienistäkin asioista. Ryhmissä on usein muodostunut ilmapiiri, jossa muut kannustavat ja alleviivaavat toisten edistysaskeleita.

Leena: Myös itse kirjoittaminen on asia, joka herättää monenlaisia tunteita – joskus ahdistaviakin. Muu opiskelu on saattanut sujua moitteettomasti, gradua varten on luettu paljon kirjoja, kerätty ja analysoitu tutkimusaineisto. Mutta kuten eräs opiskelija totesi: *kun Wordin avaa, niin pää tyhjenee*. Pahimmat lukot liittyvät usein juuri kirjoittamiseen ja niiden kanssa olen ohjaajana kokenut ehkä suurinta avuttomuutta.

Auli: Kirjoittamiseen liittyvä ahdistus voi tosin joskus olla merkki myös siitä, että jotakin on tuloillaan - mieli työstää jotakin kysymystä ja haluaa kovasti ratkaista sen. Se voi kertoa siitä, että nyt ollaan uuden äärellä, mutta ei ainakaan kovin vahvasti vielä stressialueella. Oppimiseen liittyy säröä,⁵ eikä se aina ole pelkästään mukavaa.

Leena: Kirjoittamisen asiantuntijat suosittelevat prosessikirjoittamista tekstin rakentamisen tapana, jolla useimmat kirjoittajat pääsevät parhaiten eteenpäin. Valmis teksti rakennetaan vähitellen luonnosten kautta valmiiksi ja palautetta pyydetään matkan varrella – keskeneräisestä tekstistä. Prosessikirjoittaminen vaatisi siis myös keskeneräisenä olemisen taitoa, niinkin henkilökohtaisessa asiassa kuin oma teksti.⁶ Puolivalmiin tekstin näyttäminen ohjaajalle tai toiselle opiskelijalle voi kuitenkin olla hyvin korkean kynnyksen takana. Kyse on usein tunneasiasta: aiemmin saatu palaute on vähentänyt uskoa omaan kirjoittamisosaamiseen tai jäänyt elämään henkilökohtaisena loukkauksena. Omien tekstien käsittely jos mikä edellyttää ryhmältä turvallista ilmapiiriä.

Auli: Nyt puhut nimenomaan oppimisalueesta, siedettävän epämukavuuden alueesta. Tarvitaan se turvallinen olo, jotta voisi jakaa muiden kanssa sen hetkisiä tekstejä ja ajatuksia. Viittasit myös aiemmin saatuun palautteeseen. Opiskelija tulee ryhmään aiempien palautekokemusten kanssa luottavaisena, puolustusvalmiina tai jotain siltä väliltä. Tunnetila vaikuttaa paljon siihen, miten hän ottaa vastaan ryhmässä tai ohjaajan kanssa käydyt keskustelut.

Leena: Etenkin aloitteleva kirjoittaja samastuu helposti tekstiinsä ja siksi palaute otetaan hyvin henkilökohtaisesti. On muistettava, että minulle ohjaajana palautteen antaminen voi olla rutiinia, mutta opiskelijan on totuteltava ja opittava ottamaan vastaan palautetta. Parhaimmillaan opiskelija voi oppia palautetilanteesta katsomaan omaa tekstiään ulkopuolisin silmin. Se on kirjoittajana kehittymisen edellytys. Kyky katsoa omaa tekstiään vähän etäämpää säästää myös rankimmilta epäonnistumisen tunteilta. Silti toivoisin, etteivät yliopistolliset tutkielmaseminaarit olisi mitään ”kuka kestää kovimman palautteen” -kilpailuja. Tai ettei opponenttijärjestelmä yllyttäisi opiskelijoita etsimään toistensa teksteistä pelkkiä virheitä. Sen sijaan opiskelijaryhmissä annettava palaute tulisi ohjeistaa sellaiseksi, että se hyödyttäisi kaikkien paikalla olijoiden tieteellistä ajattelua. Hyväksi käytännöksi on osoittautunut se, ettei toisten tekstistä etsitä ”hyviä” tai ”huonoja” asioita, vaan keskitytään kaikkia tutkimuksen tekijöitä hyödyttäviin, yhteisiin kysymyksiin.⁷

Opinnäyteryhmän opiskelijoita voi ohjeistaa pohtimaan toisten tekstejä lukiessaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- *Mitä ilmiötä tutkija opinnäytteessään tutkii?*
- *Miksi sitä hänen mielestään kannattaa tutkia?*
- *Mitä tutkija kysyy?*
- *Miten tutkija perustelee kysymyksensä, aineistonsa, metodinsa jne...?*
- *Mikä on tekstin tärkein idea tai ajatus?*
- *Mikä tekstissä herättää eniten kiinnostustani?*
- *Mistä kohdista pidin eniten? Miksi?*
- *Mikä jäi epäselväksi, mistä kaipaisin lisätietoa?*

Auli: Ryhmässä annettu ja saatu palaute nostattaa myös johonkin kuulumiseen ja hyväksytyksi tulemiseen liittyviä tunteita. Jotkut aivotutkijat ovat väittäneet, että ihmisen aivoista 80% skannaa jatkuvasti, miten häneen suhtaudutaan. Jo lievä torjutuksi tuleminen tunne näkyy aivokuvissa samalla tavalla kuin fyysinen kipu. Jos tämä todellakin pitää paikkansa, akateeminen seminaarikäytäntö opponointineen saattaa olla aika raskas kokemus.

Leena: Palautteen tehtävä on antaa tekstin tekijälle ajattelemisen aihetta, ei musertaa. Sitä paitsi se, missä mielentilassa palautteen saaja on, vaikuttaa hänen havainnointikykyynsä.⁸ Tunteilla on siis merkitystä palautteen vastaanottamisen ja oppimisen kannalta – mutta aina voi tietysti kysyä, pitääkö opiskeluryhmää käyttää tunteiden vatvomiseen. Tutkimusseminaarin päätavoite on kuitenkin edistää opiskelijoiden tutkimuksia.

Auli: Jos tunteet jarruttavat opiskelua, niistä puhuminen on ”oikeista asioista” puhumista. Puhuminen ja tiedostaminen sisältävät muutoksen mahdollisuuden. Lisäksi lupa puhua tunteista tuottaa kokemuksen eheydestä – olen olemassa kokonaisuutena ihmisenä. Eheyden kokemus on voimaannuttava ja lisää subjektiivuutta.

Leena: Mutta mitä opiskeluun liittyvien tunteiden huomioiminen tarkoittaa ohjauksen kannalta? Mitä terapeutin taitoja minulla on ohjaajana oltava ja paljonko tunnepuhetta pitäisi mahtua graduseminaariin?

Auli: Opiskelun ohjaaja on harvoin terapeutti eikä terapiaa tule edes yrittää antaa, jos ei ole siihen koulutusta. Se ei myöskään ole perustehtävän mukaista. Oleellista on tiedostaa, että opiskelun takaa löytyy paljon erilaisia tunnetiloja ja ajatuksia. Niiden olemassaolosta voisi myös kertoa opiskelijoille yleisellä tasolla, jolloin erilaiset tunteet normalisoituisivat ja opiskelijat voisivat olla olemassa kokonaisina ihmisinä, eivät vain rationaalisina olentoina. Kotipsykologin leikkiminen saattaa välillä houkuttaa, mutta itse varoisin mitenkään arvioimasta ja analysoimasta toisen tunteita. Lupa sanoa ääneen oma tunne ilman sen enempää käsittelyä vie sekun eteenpäin.

Jos haluaa, että omassa ryhmässä on mahdollisuus käsitellä tunteita, se edellyttää, että tälle työskentelylle järjestetään myös tilaa: aikaa ja tarkoituksenmukainen ilmapiiri. Oleellista myös on, että jokainen osallistuja määrittelee itse omat tunteensa eikä kukaan arvioi häntä tai esitä hänestä tulkintoja tämän puheen perusteella. Kysyä toki voi.

Yksi tunnetyöskentelyn mahdollistava menetelmä on käyttää erilaisia symboleja työskentelyssä. Olemme käyttäneet useammassa ryhmässä kuvakortteja, joissa on erilaisia tuoleja. Instruktio on ollut: millaisella opiskelijan tuolilla tällä hetkellä istut. Tällöin osallistujalla on ollut mahdollisuus kuvata opiskelutilannetta omista lähtökohdistaan. Lisäkysymyksenä olemme esittäneet: miltä tuntuu istua tuolla tuolilla ja millaisia kysymyksiä tuossa tuolilla miettii. Osallistuja on voinut valita, miten tarkkaan tunnetilaa lähtee kuvaamaan ja jakamaan ryhmän kanssa.

Leena: Tästä on aika lyhyt matka ryhmäytymiseen ja ryhmän ilmapiiriin. Minulle nekin ovat olleet aina enemmän tai vähemmän mystisiä asioita.

Auli: Keskenäisenä olemista voi ajatella myös oppimisprosessin keskellä olemisena. Miten luoda sellainen ilmapiiri ryhmään, että osallistujat kokevat olonsa turvalliseksi ja uskaltavat uteliaaseen uuden etsintään, välillä onnistuen ja välillä epäonnistuen? Parhaimmillaan ryhmäohjauksessa käydään aitoa dialogia.⁹ Tämä ei ole pelkästään opiskeluun liittyvä kysymys, vaan kykyä dialogiin tarvitaan myös työelämässä, kun on tarkoitus kehittää tai työskennellä yhdessä.

Vertaisuuden voima – luota ryhmään

Auli: Minusta on helpompi ohjata opiskelijaa ryhmätilanteessa kuin kahdenkeskisessä ohjauksessa. Aika usein muu ryhmä pystyy antamaan ohjaustilanteeseen jotain sellaista, jota itse en pystyisi. Edellyttäen tietenkin, että ryhmä on oppinut olemaan aktiivinen.

Leena: En uskalla sanoa ryhmän ohjausta itselleni helpommaksi, mutta opiskelijat kyllä korostavat jatkuvasti oppinnäyteryhmän merkitystä opintojensa edistymiselle.

Eri yliopistojen vatu-ohjaajien saaman palautteen mukaan opiskelijat antavat ryhmälle ainakin neljänlaisen merkityksen:

- 1) Opiskeluryhmä antaa tauon jälkeen opintoihin palaavalle uudelleen rakenteen ja rytmin opiskelulle. Liikkeelle lähteminen on tärkeää ja ryhmä antaa syyn lähteä kotoa opintojen pariin. Aikaa on löydettävä jälleen opiskelulle. Ryhmä tuo raamin ja ryhdin: ”koen olevani taas opiskelija.” Vatu-ryhmät ovat myös helpottaneet akateemiseen maailmaan palaamista, kun tieteelliset käytännöt ja käsitteet ovat saattaneet unohtua.*
- 2) Vatu-ryhmän on koettu lisäävän myös opiskelun mielekkyyttä. Ryhmän myötä opiskelu on tullut taas tärkeäksi. Tulee dead lineja ja sosiaalista painetta – nyt muutkin tietävät, että tavoitteeni on valmistua. Ryhmässä saa vihjeitä ajankäytön hallintaan ja tukea realististen tavoitteiden asettamisessa. Muiden ryhmäläisten esimerkki on rohkaissut satsaamaan opiskeluun, esimerkiksi opintovapaan hakemiseen.*
- 3) Ryhmä antaa mittasuhteita omaan tilanteeseen. Häpeä valmistumattomuudesta ja tunne, että olen ainoa lajissani, on vaihtunut oivallukseen, etten ole yksin tässä tilanteessa. Ryhmäläiset ovat saattaneet laittaa perfektionistille rajoja: kyseessä on vain gradu! Muiden gradutekstien lukeminen on myös antanut suhteellisuudentajua ja auttanut ymmärtämään, että on monta tapaa päästä riittävän hyvään lopputulokseen.*
- 4) Vatu-ryhmä tarjoaa opiskeluun sosiaalisia suhteita. Ryhmässä on mahdollisuus keskustella muustakin kuin opiskelusta, esimerkiksi elämäntilanteesta tai valmistumattomuuden aiheuttamasta ahdistuksesta. Ryhmässä on ollut myös mahdollista asettaa sopivan kokoisia tavoitteita ja iloita niiden saavuttamisesta. Tärkeänä on koettu myös mahdollisuus oppia muilta ja saada palautetta teksteistään sekä ryhmän antama tuki ja rohkaaisu etenkin tilanteissa, kun usko on ollut loppumassa.*

Auli: Kun tuota laatikkoa katsoo, aika monessa kohdassa on kysymys vertaistuesta ja jonkin kuulumisesta. Usein olen huomannut, ettei minulla ole ohjaajan positiosta käsin mahdollisuutta saada jotakin viestiä perille yhtä hyvin kuin toisella ryhmäläisellä. Työnohjauksen näkökulmasta nuo tilanteet liittyvät usein opiskelun herättämien tunteiden

jakamiseen, kuinka ei ole saanut jotain aikaiseksi tai ei ole motivaatiota. Tai kuinka sukujuhlissa hävettää, kun gradu ei vielääkään ole valmis. Yhteiset häpeän kokemukset tuntuivat normalisoivan kyseistä tunnetta, minkä jälkeen siitä on helpompi jatkaa eteenpäin.

Leena: Vertaistukea on sekín, että muilta opiskelijoilta saa käytännön vinkkejä opinnäyteprosessiinsa. Esimerkiksi vatu-ryhmäämme kuuluva tietotekniikan opiskelija tarjosi muille tietoisun gradun kirjoittamista helpottavista Wordin toiminnoista. Vatu-ryhmät on koettu myös tärkeäksi ”välimaastoksi”, jossa voi testata omia ideoita, ennen kuin vie ne oman laitoksen professorin arvioitaviksi. Ajatukset selkiytyvät, kun niistä puhuu ääneen muiden kanssa.

Auli: Ryhmään kuuluminen tuntuu tuottavan myös yhteisvastuullisuutta eli että on omista tekemisistä vastuussa ryhmälle ja ottaa vastuuta myös muista. Jollekin se on sitä, että tulee paikalle muiden vuoksi silloinkin kun ei innosta. ”En voinut antaa periksi, kun olin ryhmässä.” Toisen valmistuminen kannustaa myös itseä. Vastuullisuudessa on mukana tunne siitä, että kuuluu johonkin ryhmään.

Leena: Yliopisto-opiskelu saattaa ainakin loppuvaiheessa olla melko yksinäistä.¹⁰ Yksinäisyys yleensä lisääntyy, mitä pitemmälle opinnot ovat venyneet: graduseminaarit on ehkä suoritettu, mutta gradu on yhä tekemättä. Laitoksella ei ole yhtään ryhmää, johon kuulua, vaikka iso työmäärä on vielä jäljellä. Suhde opinnäytetyön ohjaajaan ei korvaa vertaisryhmää. Esimerkiksi prosessikirjoittamisessa korostetaan nykyisin vuorovaikutussuhdetta kirjoittajayhteisöön ja luova kirjoittaminen nähdään sosiaalisena toimintana.¹¹ Yliopisto-opiskelijalla tulisi minusta olla oikeus innostavaan, akateemiseen keskusteluun muiden opinnäytteiden tekijöiden kanssa.

Auli: Vertaistuki viittaa opiskelijoiden väliseen tasa-arvoiseen suhteeseen. Vertaisuuteen ei liity sellaista valtasuhdetta, joka liittyy opiskelijan ja ohjaajan tai alaisen ja esimiehen väliseen suhteeseen. Valtasuhteen puuttuminen tukee opiskelijan subjektiivista suhteessa omiin opintoihinsa: toinen opiskelija ei voi tehdä opiskeluun liittyviä päätöksiä toisen puolesta, mutta voi tehdä hyviä kysymyksiä tai ehdotuksia.

Leena: Toisaalta ryhmä tai vertaistuki eivät aina toimi. Joku voi dominoida ryhmän toimintaa, toinen ei tee mitään. Tai sitten ryhmässä vain jutellaan mukavia, mutta ne asiat, joiden vuoksi ryhmä on olemassa, eivät edisty. Tarvitaanko ryhmässä aina vahva ohjaaja?

Auli: Ryhmässä on aina johtajuus jollakin tavalla läsnä. Jos joku ei ole tilannejohtaja, johtajuutta pallotellaan edestakaisin ja osa energiasta menee siihen. Tilannejohtaja pitää huolta, että ryhmässä työskennellään tavoitteiden suuntaisesti ja työskentely perustuu tasa-arvoisuudelle. Vertaistuki voi syntyä ryhmissä, joissa on pelkästään opiskelijoita. Tai se voi syntyä ohjatuissa ryhmissä. Jos opiskelijoiden keskinäisen ryhmätyön riskinä on minnekään johtamaton kahvipöytäkeskustelu, ohjatussa ryhmässä ohjaajan asiantunti-

juus saattaa olla niin vahvassa roolissa, että se tuottaa riippuvuutta ja sumentaa opiskelijan omaa ajattelua. Se on riski opiskelijan subjektiuden näkökulmasta.

Leena: Miten vertaisuuden syntymistä voi ohjata?

Auli: Oletamme helposti, että vertaisryhmät osaavat automaattisesti toimia tavoitteen suuntaisesti. Ryhmä pitää kuitenkin opettaa työskentelemään yhdessä eli sille pitää opettaa toimintamalleja. Ryhmiä voi ohjeistaa valitsemaan itselleen tilanneohjtaja sekä sopimaan muista säännöistä. Lisäksi tulee ohjata aktiiviseen ja tasa-arvoiseen tapaan tehdä yhteistyötä. Yksi vaihtoehto on mallintaa toivottuja toimintatapoja ensin ohjaajan vetämänä, jotta ryhmä osaa toimia myöhemmin myös ilman ohjaajaa. Opintojen alussa opittuja työskentelytapoja voi sitten jatkaa läpi opiskelun. Haasteellisinta on mallintaa sellaista keskustelukulttuuria, joka kunnioittaa jokaisen osallistujan ajattelua sekä tuottaa oppimiseen ja uusien asioiden kokeilemiseen houkuttelevaa, turvallista ilmapiiriä.

Jokaisen kokoontumisen alussa on hyvä muistuttaa ryhmän perustehtävästä ja työskentelyn tavoitteista, minkä jälkeen mietitään erikseen tavoitteet kyseiselle kokoontumiselle. Lopussa käydään kierros, onko tavoitteisiin päästy.

Kaikkien osallistumista keskusteluun on usein aluksi syytä opetella ja siinä voi hyödyntää menetelmiä, jotka tukevat kaikkien tasapuolista osallistumista.¹²

Leena: Välillä kyllä huomaa pohtivani sitä, mitä kaikkea minun tulisi ryhmän ohjaajana osata.

Auli: Vertaistuen syntyminen edellyttää, että osallistujien omalle ajattelulle ja ajatusten jakamiselle järjestetään tilaa ja aikaa. Tässä kohden auttavat sellaiset menetelmät, jotka antavat puheenvuoron opiskelijoille ja jotka edellyttävät kaikkien osallistumista. Itse käytän paljon erilaisia kokemuksellisia tai toiminnallisia menetelmiä, jotka sitten puretaan keskustellen. Vertaisuutta voi tarkkailla myös ryhmän dialogiketjujen kautta. Noudattaako dialogi kaavaa opiskelija – ohjaaja – opiskelija – ohjaaja vai keskustelevatko opiskelijat myös keskenään?¹³ Ketä osallistujat katsovat, kun puhuvat? Vertaistukea tavoiteltaessa kannattaa tukea menetelmällisesti sellaisia vuorovaikutusrakenteita, joissa dialogi kulkee ensisijaisesti opiskelijoiden kesken. Tämä edellyttää ohjaajalta vetäytymisen taitoa sekä tietoisuutta siitä, mitä prosessia haluaa kulloinkin ohjata. Toisaalta välillä on myös tilanteita, joissa ohjaajan on syytä tuoda oma asiantuntemus keskusteluun. Tätä tasapainottelua ohjaaja joutuu käymään kaiken aikaa: liika asiantuntemus luo riippuvuutta ja estää opiskelijan oman ajattelun, toisaalta on tilanteita, joissa ohjaajan ei tule piilotella asiantuntemustaan.

Leena: Mietin tuota tasapainoa seurattessani vähän aikaa sitten kahdenkeskistä ohjaus-tilannetta. Siinä graduohjaaja onnistui minusta erittäin hyvin vahvistamaan opiskelijan päätöksentekoroolia. Hän teki kysymyksiä, joihin oletti vain opiskelijan tietävän vastauksen: oletko enemmän kiinnostunut tästä vai tästä asiasta, minkälaisesta aineistosta saat parhaiten vastauksia tähän kysymykseen? Toisaalta hän kertoi opiskelijalle myös joitakin ”rauhottavia faktoja”, esimerkiksi että opiskelijan tekemä kysely on aivan sopivan mittainen. Minusta ohjaajan balanssi ”rauhottavien faktojen” ja ”mieli itse” -viestien välillä oli hyvä. Opiskelija varmasti koki, että häneen luotettiin graduntekijänä ja uskon hänen rohkaistuneen ottamaan itsenäisesti seuraavia askelia. Toisaalta ohjaaja oli selvästi sanonut, mitkä asiat on vielä ratkaistava ennen kuin opiskelijan kyselylomake lähtee vastaajille. Turvallisuuden tunne (ettei ole menossa ihan metsään) ja uskallus toimia tai ajatella itsenäisesti kulkevat varmasti käsi kädessä.

Auli: Vertaisuuskin synnyttää parhaimmillaan turvallisuuden tunnetta: osallistujat kokevat kuuluvansa tähän ryhmään, voivansa vaikuttaa ryhmän toimintaan ja heillä on hyvä olo ryhmässä. Usein puhutaan ryhmäytymisestä ja saatetaan ajatella, että se on tempu, joka tehdään alussa. Erillinen ryhmäytymisharjoitus alussa ei välttämättä riitä. Meidän otteemme on tainnut olla pikemminkin jatkuva ryhmäytymisen.

Leena: Olen aina vierastanut sitä, että aluksi leikitään ja tehdään jotakin ihan muuta ”ryhmäytymisen” nimissä – ja sitten ryhdytään töihin. Luottamus kasvaa pikku hiljaa ja uskon, että ryhmän perustehtävän myötä kasvetaan vastuuseen ryhmästä ja vertaistukseen. Opinnäyteseminaareissa tämä toteutuu esimerkiksi toisten tekstien lukemisena ja rakentavan palautteen antamisena. Tärkeä lahja ryhmälle on myös se, että rohkenee julkistaa vielä keskeneräisiä ajatuksiaan ja tekstejään. Mutta kuinka paljon ryhmän toimintaan vaikuttaa sattuma eli se, millaisia ihmisiä ryhmään on osunut? Joku suorassu voi vaientaa aremman opiskelijan iäksi.

Auli: Jokaisella on varmaankin kokemuksia ryhmien aloituksista, joissa osallistujat pyrkivät vakuuttamaan muita omasta asiantuntemuksestaan ja sillä tavalla lunastamaan paikkaa ryhmässä. Yksi oppimisen ja aidon dialogin suurimmista esteistä on pelko oman osaamattomuuden paljastumisesta. Jos energia menee siihen, että pyrkii vakuuttamaan muita omasta pätevydestään, ei päästä käsittelemään niitä kysymyksiä, joiden suhteen oma ajattelu on keskeneräinen ja joiden eteenpäin työstämiseen tarvitsisi apua.

Leena: Siksi ryhmän ilmapiiri on niin tärkeä. Hälvennä taas vähän mystiikan verhoa: mitä voin ohjaajana tehdä opiskeluryhmän ilmapiiriin hyväksi?

Auli: Välillä kaikki ryhmät humpsahavat tilaan, jossa ryhmän sisäinen maailma ja sosiaaliset suhteet vievät suurimman osan energiasta. Oleellista on päästä sieltä mahdollisimman pian pois takaisin tavoitteen suuntaiseen työskentelyyn. Erilaisista toiminnallisista menetelmistä ja ryhmädynamiikasta löytyy paljon kirjallisuutta, joista saa hyviä vink-

kejä¹⁴. Tärkeintä on mielestäni kuitenkin ohjaajan oma suhtautuminen opiskelijoihin ja ohjaustilanteeseen: onko ohjaaja oikeasti läsnä vai haluaako hän vain selvittää tilanteesta ja päästä mahdollisimman nopeasti pois. Haluaako ohjaaja oikeasti kuunnella opiskelijoiden ajatuksia vai ratkaista ongelmat heidän puolestaan? Haluaako hän oikeasti rakentaa vuorovaikutusta opiskelijoiden välille vai hallita tilannetta tiukan struktuurin ja diaesityksen avulla? Ja onko hän oikeasti valmis pitämään huolta siitä, että jokaisella on ryhmässä olo, että tulee kuulluksi ja hyväksytyksi? Turvallisuutta voi lisätä myös ajoittaisilla keskusteluilla ryhmän toiminnasta. Näitä asioita ei voi toteuttaa millään yksittäisellä menetelmällä tai tempulla.

Muuta ryhmää voi osallistaa yksittäisen osallistujan tilanteen tai kysymyksen käsittelyyn strukturoimalla keskustelua seuraavasti:

- *Ohjaaja tai joku ryhmäläisistä haastattelee opiskelijaa, jonka tilannetta käsitellään.*
- *Kun tilanne on saatu riittävästi käsiteltyä, keskustelu katkaistaan ja ohjaaja kysyy muulta ryhmältä, haluaako joku tehdä jonkin tarkentavan kysymyksen.*
- *Tämän jälkeen on muun ryhmän aika puhua ja ohjattava on hiljaa ja kuuntelee, millaisia ajatuksia heillä nousi tapauksen pohjalta. Keskustelu käydään siten, että muu ryhmä keskustelee tilanteen esittäjän "ohi". Tarvittaessa hänen tuolinsa voidaan hetkeksi siirtää vähän taemmaksi, jotta kuuntelijan rooli vahvistuu.*
- *Lopuksi tapauksen esittelijä kertoo, mitä hän ajattelee ryhmän keskustelun pohjalta ja miten omat ajatukset ovat muuttuneet tai mikä on vahvistunut. Tällä tavoin voi käsitellä niin opiskeluun liittyviä tunteita kuin tiettyä pulmaa tai askarruttavaa kysymystä tutkimuksen teossa.*

Muulle ryhmälle voi antaa myös erilaisia havainnointirooleja, joiden pohjalta yhden osallistujan kertomuksesta poimitaan esimerkiksi voimavaroja, avainkäsitteitä, tutkimuksen eri vaiheisiin liittyviä valintatilanteita, ajankäyttöä, tutkimukseen liittyvää verkostoa ja toimijoita tms.

Kysymyksiä:

- *Millaisia ajatuksia teissä herää Jussin kuvauksen perusteella?*
- *Oletteko te törmänneet samanlaisiin tilanteisiin?*
- *Mitä haluaisitte sanoa Jussille tässä tilanteessa?*
- *Mistä opiskeluun liittyvästä ilmiöstä tässä on kyse? Mihin opiskeluun liittyviin ilmiöihin tämä liittyy?*

Omenankukkia ja luurankoja

Leena: Voin kai tunnustaa, että tämän loppuluvun kirjoittaminen alkoi tuottaa meille melkoisia hankaluuksia. Mitä sanottavaa meillä vielä olisi keskeneräisen ohjaamisesta? Pidimme ideointipalaveria, mutta lamppu ei syttynyt. Sitten keksit: käytetään kortteja. Levitit kassistasi kuvakortit¹⁵ lattialle ja sovimme, että kumpikin valitsisi kuvia, joita pitää tärkeimpinä tässä kirjoittamisprosessissa oppiminaan asioina.



Auli: Valitsin ensimmäiseksi kuvakseni toisiaan kohti kurrottuvat sormet. Ohjaamisessa on pohjimmiltaan kyse ihmisenä kohtaamisesta, siihen liittyy aitous, avoimuus ja tasa-arvo.

Leena: Mieleepi tulee Anita Malisen¹⁶ määrittely hyvästä aikuisopettajasta: hän on asiantuntijana opiskelijan edellä, mutta eksistentiaalisella tasolla eli ihmisenä samalla viivalla.

Voisiko juuri keskeneräisyys olla merkittävin eksistentiaalinen kokemus, jonka opiskelija ja ohjaaja jakavat? Se voisi tarjota maaperän tasa-arvoisuudelle.

Auli: Välttämättömydestään huolimatta asiantuntijuuden epäsymmetria tuo haasteen ohjaussuhteeseen: miten ohjaaja malttaa olla vyöryttämättä koko asiantuntemustaan opiskelijan päälle. Vaarana on, että opiskelijan oma ajattelu sumenee. Tähän liittyy myös toinen kuvani, jossa linnut astelevat jonossa ikään kuin jonkun johtajahahmon perässä. Se kuvaa ohjaajan ja opiskelijan välistä valtasuhdetta – tai oletusta siitä. Helposti ajatellaan, että ohjaaja tietää ja opastaa ja tähän asetelmaan heittäytyy niin opiskelija kuin ohjaajakin. Mutta minne silloin katoavat löytämisen ilo ja aito uteliaisuus?

Voiko opettaja edes tietää, mihin opiskelijan olisi mentävä? Runoilija ja runouden opettaja Risto Ahti:¹⁷

"Kukaan ei voi osata sitä, mikä tänne syntyy uutena. Se voidaan vain keskinäisessä ilossa ja intuitiossa, kunnioittamisessa ja arvostamisessa havaita ja antaa syntyä... Monesti, monesti olen havainnut tässä selvän virheen. Opettajat opettavat uutta. Mutta sitä ei voi opettaa. Siksi he opettavat omaa uuttaan. Paha kurki! Mitään niin suurta moitetta minua kohtaan ei voi esittää kuin sanoa uudesta runoilijasta, että hän on ollut minun opetuksessani, että näkee, että hän on Ahdin oppilas."



Leena: Myös minun valitsemani veneen kuva kertoo opiskelijan oman ajattelun kunnioittamisesta. Ajattelen jo kesälomaa ja souturetkiä: veneellä ei välttämättä soudeta päämäärään kovinkaan suoraviivaisesti, vaan vastarannan tavoitteeseen on olemassa monta

vaihtoehtoista reittiä. Vesi sinänsä viittaa luovuuteen. Jos ohjaaja laittaa liian tiukat rajat (kertoo, mitä pistettä on tuijotettava soutaakseen suoraan), opiskelijan oivaltamisen ilo saattaa kadota.

Auli: Tätä iloa ei voi pakottaa toiselle tai kokea toisen puolesta. Ehkä sitä voi tartuttaa...



Auli: Sukellusveneen piippu kuvaa minulle tällä kertaa ”mustaa aukkoa.” Siitä ei tiedetä ja siksi se on vähän pelottavaa. Kun opiskelija ryhtyy tekemään graduaan, hän tai ohjaaja ei kumpikaan tiedä, mitä on edessä ja minkälainen lopputulos on. Ohjaajalle voi helposti tulla kiusaus strukturoida opiskelijan prosessi liiankin tiukasti.

Leena: Tästä pääsemme kysymykseen, miten luovana prosessina näemme opinnäytteen tekemisen. Ja kuinka ohjata tai edistää luovaa prosessia?

Auli: Se edellyttää ainakin turvallisuutta sekä kannustamista etsimiseen, kokeilemiseen ja uteliaaseen otteeseen. Lupaa epäonnistua sekä riittävästi tilaa omille ajatuksille.



Leena: Tässä palautteella on iso merkitys. Toiseksi valitsinkin kuvaparin: ensimmäisessä kuvassa on lannistuneen näköinen luuranko, toisessa kukkaan puhjennut omenapuun oksa. Parhaimmillaan palaute saa opiskelijan puhkeamaan kukkaan aloittelevana tutkijana, pahimmillaan lannistumaan ja menettämään uskon onnistumiseen. Pitäisi muistaa, että palautteen tarkoitus on auttaa opiskelijaa parantamaan tekstiään, ei antaa lopullista tuomiota (kirjallisuuskritiikitkin kirjoitetaan vasta julkaistuista teoksista). Kuvat muistuttavat minua myös siitä, että ohjaaja vaikuttaa aina opiskelijan käsitykseen itsestään. Ihmisyden peruskysymyksiä ei näin ollen voi mitenkään sulkea ohjaustoiminnan ulkopuolelle.

Auli: Tässä tulee kyllä helposti ladattua ohjaajalle aikamoisia vaatimuksia. Olemme sannonneet, että ohjaajan täytyy jättää tilaa keskeneräisyydelle, mutta kyllähän ohjaajakin saa olla keskeneräinen myös siinä mielessä, että välillä pääsee sammakoita suusta ja tekee vääriä valintoja. Jokainen haluaa työnsä tuloksiksi omenankukkia, mutta joskus tulee vahingossa lannistuneita luurankoja. Ehkäpä oleellista on se, millaisella intentiolla toisen ihmisen kohtaa.

Leena: Kunnioitus ja kiinnostus opiskelijaa ja hänen ajatteluaan kohtaan ovat minusta ohjauksen lähtökohtia. Keskeneräisyyden koen ohjaajana sekä armollisuutena että vaatimuksena: on lupa olla keskeneräinen, mutta on oltava kanttia tunnustaa se opiskelijoiden edessä.

Auli: Ja itselleen.

-
- 1 Näitä kirjoittamisen ohjauksen käytäntöjä ja graduseminaarejamme olen kuvannut artikkelissa *Gradun kirjoittamisen ohjaus monitieteisissä ryhmissä*. Artikkelin on Päivikki Jääskelän ja Pia Nissilän (2011) toimittamassa *Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa* -julkaisussa.
 - 2 Eri yliopistoissa on ollut vastaavaa Vatu-toimintaa. Tiedot opintojen viivästymisen syistä perustuvat paitsi omiin kokemuksiimme, myös kokeneiden Vatu-ohjaajien haastatteluihin. Samantyyppisiä syitä ovat selvityksissään löytäneet mm. Tiina Mäntymäki (*Opiskelijoiden ja ohjaajien ajatuksia graduprosessista* 2007) sekä Jaana O. Liimatainen, Jenni Kaisto, Kaisa Karhu, Susanna Martikkala, Maria Andersen, Riitta Aikkola, Pauliina Keskinarkaus ja Päivi Saari (*Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella* 2010).
 - 3 Prosessin vs. lopputuloksen ohjaamista ovat pohtineet Anna Rajja Nummenmaa ja Liisa Lautamatti (2004) teoksessaan *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa* sekä Sanna Vehviläinen, Kirsi Pyhältö, Sari Lindblom-Yläne, Erika Löfström, Anne Nevgi ja Minna Kaartinen-Koutaniemi artikkelissaan *Tieteellisten työprosessien ohjaus* (Yliopisto-opettajan käsikirja 2009).
 - 4 EASEL®, <http://www.easel-training.com>
 - 5 Särön käsite tulee Anita Maliselta, ks. esim. Malinen, A. 2002. *Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta*. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63-92.
 - 6 Kirjailija Maria Peuralta ilmestyy ensi vuonna (2012) Teoksen kustantamana kirjoittamisen vaikeudesta kertova kirja *Antaumuksella keskeneräinen*. Se pitää lukea!
 - 7 Palauteasioista ovat kirjoittaneet esimerkiksi Katri Sarmavuori (2010) teoksessaan *Opi ja ohjaa kirjoittamista*, Sanna Vehviläinen ym. viitteessä 2 mainitussa artikkelissa sekä Esa Väliverronen artikkelissaan *Kirjoittamisen opettamisesta* (Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa 2006).
 - 8 Kirjoittajakoulutusten palautekäytäntöjä ovat pohtineet mm. Nora Ekström artikkelissaan *Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute* (teoksessa Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen 2008) sekä Niina Repo pro gradu - tutkielmassaan *Kirjailijana ja luovan kirjoittamisen ohjaajana – oppeja omista kokemuksista* 2010.
 - 9 Tähän sopii keskeneräisyyteen ja dialogiin liittyvä lainaus Paulo Freirelta (*Sorrettujen pedagogikka*, Vastapaino 2004, s. 100): ”Dialogia ei ole ilman toivoa. Toivo kasvaa ihmisen vaillinaisuudesta, jonka vuoksi hän suuntautuu maailmaan jatkuvasti uutta etsien – pohjimmiltaan aina yhdessä toisten kanssa.”

- 10 Kristina Kuntun ja Teppo Huttusen tekemässä *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa* (YTHS 2009) oli pysäyttävä tieto, että vain vähän yli puolet opiskelijoista koki kuuluvansa johonkin opiskeluun liittyvään ryhmään.
- 11 Ks. Lahdelma, Tuomo. 2007. *Kääntäminen prosessina*. Teoksessa R. Virtanen (toim.) Oriveden uudet opit. Helsinki: Kansanvalistusseura, s. 106 ja Bawarshi, Anis. 2003. *Genre & the invention of the writer. Reconsidering the place of invention in composition*. Utah State University Press, s. 69.
- 12 Tasapuolista osallistumista edistäviä työskentelymenetelmiä mm. Anna Raija Nummenmaan ja Liisa Lautamatin teoksessa *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa* (2004).
- 13 Leena Penttinen tutki väitöskirjassaan *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa* (2005) taloustieteen ja kasvatustieteen tutkielmaseminaarien keskusteluja. Enimmäkseen dialogi kulki seminaarin ohjaajan ja yksittäisen graduntekijän välillä, ei opiskelijoiden välillä. Dialogi oli myös melko yksipuolista: ohjaaja puhui paljon ja opiskelija myönteli.
- 14 Esim. Kopakkala, Aku. 2008. *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita.
- 15 Kuvat ovat Leikkiväki ry:n korttisarjasta
- 16 Ks. viite 5.
- 17 Ahti, Risto. 2007. *Arvostuksesta*. Teoksessa Reijo Virtanen (toim.) Oriveden uudet opit. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13-21.

Kirjoittajat

Alenius Johanna

KM, opinto-ohjaaja, Oulun Lyseon lukio, Oulun kaupunki

Dahlström Auli

YTM, koulutuspäällikkö, EduCluster Finland Oy

Jukkala Tarja

YTM, lehtori, järjestö- ja nuorisotyö, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Äänekosken kampus

Karhu Kaisa

KM, projektipäällikkö, Valmis tutkinto työelämävaltina ESR-hanke, ohjaus- ja työelämäpalvelut, Oulun yliopisto

Keränen Marja

Professori, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto

Lukkarinen Sanna

KTM, lehtori, järjestö- ja nuorisotyö, Humanistinen ammattikorkeakoulu, Äänekosken kampus

Lairio Marjatta

Dekaani, projektin vastuullinen johtaja, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Myyry Taija

KM, opinto-ohjaaja, Pateniemen lukio, Oulun kaupunki

Penttinen Leena

KT, kehittämisspäällikkö, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Piirainen Arja

FT, yliopistonlehtori, terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Plihtari Elina

KM, suunnittelija, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Riita-Pajunen Hanna

KM, TRO, työyhteisövalmentaja, työnohjaaja, Edureactors Oy

Saari Päivi

FM, lehtori (ruotsi), opinto-ohjaaja, ohjaus- ja tukiryhmän puheenjohtaja, avainohjaaja
Valmis tutkinto työelämävalttina ESR-hanke, Rovaniemen ammattikorkeakoulu

Skaniakos Terhi

FT, projektitutkija, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tapola Vojna

PsL, opintopsykologi, Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Trinidad Mari

KTM, hakupalveluiden päällikkö, suunnittelija, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Valkonen Leena

KT, koulutuspäällikkö, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto



Euroopan sosiaalirahasto rahoitti vuosina 2008- 2011 Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen kautta Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella -ESR-hanketta, jonka tavoitteena oli tutkia ja pilotoida alkuvaiheen opintojen ohjausta ja opiskelijatutorointia sekä valmistumisen tukemista. Kehittämistyössä painottuivat opiskeluun integroitumista tukevat toimenpiteet sekä opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet huomioiva ohjaus. Avainsanaksi opiskelijälähtöisessä ohjauksessa kiteytyi vertaistuki ja sen mahdollisuudet ohjauksessa. Tähän teokseen on koottu erilaisia hyväksi todettuja, vertaistukea vahvistavia korkeakouluohjauksen käytäntöjä.

Kirjan artikkeleissa kuvataan opiskeluyhteisöön kiinnittävää opiskelijoiden vertaistutorointia sekä kotiryhmätoimintaa. Valmistumisen tukemisen hyvinä käytänteinä esitellään erilaisia ryhmäohjausmalleja. Uraryhmissä opiskelijan työelämäorientaatiota ja ammatillista identiteettiä voidaan vahvistaa jo opintojen aikana. Opintojen loppuvaiheessa ryhmätoiminnalla edistetään opinnäytetöiden valmistumista. Opiskelu on tuolloin usein yksinäistä, ja opiskelijat kaipaavat prosessiin sosiaalista tukea. Ohjatut vertaisryhmät voivat olla merkittävässä roolissa myös opinnoissaan viivästyneille tai opintonsa keskeyttäneille. Kirjassa puhutaan lisäksi ohjaajien vertaistuen tarpeesta. Ohjaajat voivat omista ryhmistään saada arvostusta sekä tukea jaksamiseen ja ohjaajana kasvamiseen. Jaettu ohjaajuus on yksi tämän kirjan teemoista.

Kirja on tarkoitettu korkeakoulujen opettajille, ohjaajille ja kehittäjille työvälineeksi ohjauksen ja vertaistuen vahvistamiseen.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



Elinkeino-, liikenne- ja
ympäristökeskus