

**Päivi Mäki-Teppo ja Petra Silander**

**“OHJAUS ON KUIN AUTTAVA KÄSI...”**

**Opiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta ja opiskelusta yliopistossa  
tiedekulttuurien näkökulmasta tarkasteltuna**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2001  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Mäki-Teppo, Päivi ja Silander, Petra. "OHJAUS ON KUIN AUTTAVA KÄSI...". Opiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta ja opiskelusta yliopistossa tiedekulttuurien näkökulmasta tarkasteltuna. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 151 sivua. Julkaisematon.

Opintojen ohjausta ei olla nähty selkeästi osaksi yliopiston toimintaa, sillä yliopistossa on usein keskitytty ohjauksen sijasta tutkimuksen tekoon ja opetukseen. Viime aikoina tiedotusvälineissä on kuitenkin pohdittu ohjauksen merkitystä esimerkiksi etsittäessä apukeinoja opiskelijoiden masentuneisuuteen sekä opintojen venymiseen. Yliopistoissa on siis havahduttu ohjauksen huomiointiin ja kehittämiseen. Yliopistossa annettavasta ohjauksesta on vain vähän tutkimustietoa, jota voisi soveltaa ohjauksen kehittämistyössä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen perehtymällä opiskelijoiden näkemyksiin opintojen ohjauksesta sekä opiskelusta heidän omilla laitoksillaan. Koska opiskelu ja ohjaus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, ohjausta ei irrotettu erilliseksi alueeksi. Opiskelun on huomattu olevan erilaista eri tieteenaloilla, minkä vuoksi lähestyimme opiskelua tiedekulttuurien näkökulmasta ja halusimme selvittää, eroaako myös ohjaus eri tiedekulttuureja edustavien laitosten kesken.

Tutkimukseen valittiin neljä eri tieteenalaa (fysiikka, psykologia, historia ja erityispedagogiikka), jotka edustavat Becherin (1989) tiedekulttuuriajaottelun eri lohkoja. Tutkimuksessa ryhmähaastateltiin 5-6 kunkin laitoksen opintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksillaan tiedekulttuurien väliset erot näkyivät hyvin, mutta heidän kuvatessaan ohjausta ei tiedekulttuureilla näyttänyt olevan selkeää vaikutusta. Tiedekulttuurien erot ohjauksessa näkyivät hyvin ainoastaan fysiikan laitoksella, jossa opiskelijat korostivat tutkimusryhmien merkitystä ohjauksen antajina. Kaikkien laitosten opiskelijoiden näkemykset ohjauksesta olivat melko samanlaisia, sillä he kaikki korostivat esimerkiksi ohjauksen tärkeyttä yliopisto-opiskelussa ja erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opintojen keskivaiheessa ohjauksen koettiin taas olevan erityisen niukkaa. Yliopiston tarjoamat ohjauspalvelut olivat jääneet opiskelijoille vieraiksi ja myös laitosten ohjauksen toteuttamista kritisoitiin. Opiskelijoiden näkemyksissä ohjauksesta oli kuitenkin myös muutamia eroja, sillä esimerkiksi historian opiskelijat erosivat muista kaivatessaan uravalinnanohjausta työnkuvan selkiyttämiseksi. Nämä erot johtuvat kuitenkin muista kuin tiedekulttuurien vaikutuksesta kuten siitä, johtaako koulutus suoraan ammattiin vai ei.

Vaikka opiskelijoiden kuvatessa ohjausta laitoksillaan tuli jonkin verran esiin tieteenalakohtaisia eroja, eivät tiedekulttuurien väliset erot ole tärkein ohjauksen kehittämisen lähtökohta. Ohjauksen huomioiminen ja siihen panostaminen on kuitenkin tärkeää opintojen edistymisen ja valmistumisen kannalta. Jokaisen laitoksen olisi muokattava ohjaustaan omiin käytänteisiinsä sekä opiskelijoiden tarpeisiin sopiviksi.

Avainsanat: ohjaus, yliopisto-opiskelu, tiedekulttuurit

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	7
2 OHJAUS.....	9
2.1 Ohjauksen käsiteviidakko.....	10
2.1.1 Terapeuttinen ohjaus.....	11
2.1.2 Ohjaus oppimisen tukena.....	12
2.1.3 Syvällinen ohjaussuhde.....	13
2.1.4 Counseling, tutorointi ja mentorointi.....	15
2.2 Kohti kokonaisvaltaista ohjausta.....	16
2.3 Monta tapaa ohjata.....	18
3 OHJAUS YLIOPISTOSSA.....	21
3.1 Ohjauksen käytännön toteutus yliopistossa.....	23
3.1.1 Monenlaista ohjausta.....	24
3.1.2 Pro gradu ja henkilökohtainen ohjaus.....	26
3.2 Mistä ohjausta saa?.....	27
3.2.1 Tutkimuksia ja kokemuksia ohjauksesta.....	29
3.2.2 Mielipiteitä ohjauksesta Jyväskylän yliopistossa.....	31
3.3 Ohjaus - opettajan työn rikkaus vai taakka?.....	33
3.4 Ohjauksen karikot yliopistossa.....	35
4 AKATEEMISET KULTTUURIT.....	37
4.1 Luonnontieteilijät ja humanistit.....	39
4.2 Neljä tiedekulttuuria.....	41
4.3 Akateemiset heimot.....	43
4.3.1 Tiedon luonne ja sosiaaliset piirteet.....	43
4.3.2 Neljä erilaista lohkoa.....	44
4.3.3 Kritiikkiä Becherin akateemisten heimojen luokittelua kohtaan.....	48

5 OPETUS JA OPISKELU ERI TIEDEKULTTUUREISSA.....	50
5.1 Opetus eri tieteissä.....	50
5.2 Hyvän opetuksen ja tutkimuksen kriteerit.....	53
5.3 Tieteiden hierarkia.....	57
5.4 Miten opiskelijat oppivat eri tieteenaloilla?.....	59
5.5 Ongelmana tiedekulttuureiden hajanaisuus.....	61
6 TUTKIMUS OPISKELUSTA JA OHJAUKSESTA ERI TIEDEKULTTUUREIS- SA.....	62
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	64
6.2 Tutkimusaineisto.....	66
6.3 Tutkimusmenetelmä ja -ote.....	67
6.4 Tutkimuksen valmistelua.....	70
6.5 Ryhmähaastattelujen toteuttaminen ja purkaminen.....	72
6.6 Aineiston analyysi.....	73
6.7 Tutkimuksen luotettavuus.....	76
7 OPISKELU JA OHJAUS ERI TIEDEKULTTUUREISSA.....	81
7.1 Opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta.....	81
7.1.1 Kuvauksia opiskelusta.....	82
7.1.2 Hyvä oppimistilanne.....	86
7.1.3 Koulutuksen tavoite.....	89
7.1.4 Laitoksen jäsenyys.....	91
7.1.5 Opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet.....	93
7.2 Opiskelijoiden näkemyksiä ohjauksesta.....	94
7.2.1 Ohjaus yliopistossa.....	95
7.2.2 Ohjaus laitoksilla.....	97
7.2.3 Ohjauksen tarve ja sen tavoitteet.....	102
7.2.4 Ohjauksen toteutus.....	108
7.2.5 Mistä ohjausta saa?.....	110
7.2.6 Opiskelijan rooli ohjauksessa.....	111
7.3 Opiskelijoiden stereotyyppisiä käsityksiä tieteistä ja ohjauksesta.....	113
7.3.1 Tieteiden piirteet.....	113
7.3.2 Tieteiden hierarkia.....	115
7.3.3 Ohjaus on kuin... ..	119
7.4 Yhteenvetoa opiskelijoiden käsityksistä tiedekulttuurien näkökulmasta.....	126
7.4.1 Opiskelu ja tiedekulttuurit.....	126
7.4.2 Ohjaus ja tiedekulttuurit.....	130
8 POHDINTA.....	132

LÄHTEET.....141

LIITTEET.....147

*“Ja nyt”, velho sanoi kääntyen taas Frodon puoleen,  
“päättös on sinun varassasi. Mutta minä autan sinua  
aina.” Hän laski kätensä Frodon harteille. “Minä  
autan sinua kantamaan tätä taakkaa niin kauan kuin  
se on sinun kannettavanasi.”*

*J.R.R. Tolkien: Taru sormusten herrasta*

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman alkusitaatissa kuvattu Frodon ja Gandalfin suhde on esimerkki syvällisestä ohjaussuhteesta, jossa Gandalf ohjaa ja auttaa Frodoa hänen tehtävässään. Gandalfin ja Frodon suhde voisi toimia esimerkkinä monessa paikassa: kasvatuksessa, työelämässä ja myös koulumaailmassa. Opiskelijat tarvitsevat apua ja ohjausta opintoihinsa kaikilla kouluasteilla - myös yliopistossa. Vaikka aikaisemmin ohjauksen tarpeellisuutta yliopisto-opinnoissa ei juurikaan tunnustettu, on ohjaus viime aikoina nähty yhä tärkeämpänä osana yliopisto-opintoja ja ohjauksella pyritään auttamaan opiskelijoita entistä tehokkaammin heidän ongelmissaan. Ohjauksen avulla voidaan pyrkiä muun muassa helpottamaan opiskelijoiden masentuneisuutta sekä lyhentämään opiskeluaikoja. Aiheesta on syntynyt myös runsaasti keskustelua ja sitä on käsitelty tiedotusvälineissä.

Ohjauksen asema tutkimuksen tekoa ja opetusta arvostavassa yliopistossa on ollut usein heikko eikä ohjausta yliopistossa ole tutkittu kovin paljon. Ohjauksen hahmottamiseksi sekä ohjaustoiminnan kehittämiseksi ohjausta yliopistossa onkin tarpeen tutkia enemmän. Tämän vuoksi päätimme lähteä tutkimaan ohjausta yliopistossa. Lähestymme aihetta opiskelijoiden kokemusten kautta ja päätimme selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia yliopisto-opiskelijoilla on ohjauksesta yliopistossa yleensä sekä heidän omilla laitoksillaan. Lisäksi meitä kiinnostaa, vaikuttavatko eri tieteenalojen tiedekulttuurit opintojen ohjaukseen yliopistossa. Koska opiskelua ja ohjausta on vaikea erottaa

selkeästi toisistaan, käsittelemme tässä tutkimuksessa molempia painottaen kuitenkin opintojen ohjausta. Aikaisempien tutkimusten (esim. Becher & Kogan 1992; Entwistle & Ramsden 1983; Handal, Lauvås & Lycke 1990) mukaan opiskelu eroaa eri tiedekulttuureissa, sen sijaan opintojen ohjausta erityisesti tiedekulttuurien näkökulmasta ei olla aikaisemmin juurikaan tutkittu.

Tähän tutkimukseen valitsimme neljä eri tieteenalaa (fysiikka, psykologia, historia ja erityispedagogiikka), jotka edustavat Becherin (1989) tiedekulttuurijaottelun eri lohkoja. Tavoitteenamme oli siis selvittää, miten opiskelu ja erityisesti ohjaus eroavat eri tiedekulttuureja edustavilla laitoksilla. Tämän selvittämiseksi ryhmähaastattelimme kultakin laitokselta opintojen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita. Valitsimme haastateltaviksi loppuvaiheessa olevia opiskelijoita saadaksemme mahdollisimman kattavan kuvan koko opintojen aikaisesta ohjauksesta. Aineistonkeruumenetelmänä oli ryhmähaastattelu, sillä sen avulla voidaan saada selville kulttuurille yhteisiä näkemyksiä ja piirteitä (Mäkelä 1990, 51). Pyrimme siis ryhmähaastattelun avulla saamaan selville tietyn laitoksen opiskelijoiden yhteisiä näkemyksiä ohjauksesta ja opiskelusta.

Ohjauksen kehittämiseksi ohjausta olisi tutkittava monipuolisesti eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa ohjausta tarkastellaan opiskelijoiden näkemysten kautta tiedekulttuureihin pohjautuen. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan siis nähdä, millaista ohjausta yliopisto-opiskelijat ylipäätään tarvitsevat sekä miten opiskelijoiden ohjaustarpeet vaihtelevat eri tiedekulttuureja edustavilla laitoksilla. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa ja kehitettäessä sekä koko yliopiston että eri laitosten ohjaustoimintaa. Tutkimustulosten perusteella voidaan hyvin hahmotella ohjauksen toteuttamisen periaatteita niin, että ohjaus palvelisi mahdollisimman hyvin opiskelijoiden tarpeita.



## 2 OHJAUS

Opiskelun ohjauksen pohtiminen ja kuvaaminen saattaa aluksi tuntua helpolta tehtävältä (Onnismaa 1998, 7), mutta ohjausta käsittelevään kirjallisuuteen tutustuessa vastaan tulee kuitenkin monia erilaisia ohjausta kuvaavia käsitteitä ja määritelmiä. Jo tämän perusteella voidaan huomata, että ohjaus on hyvin monimuotoinen ilmiö. Näin ollen ohjauksesta on vaikea muodostaa sellaista määritelmää, mikä sisältäisi kaikki ohjaukseen oleellisesti liittyvät asiat. Ohjausta kuvaavat määritelmät ovat vaihdelleet myös eri aikoina eikä vieläkään laajasti hyväksytyä määritelmää ohjauksesta ole laadittu (Nummenmaa 1992b, 7). Siirryttäessä englannin kieleen ohjaus-käsitteen tarkastelu vaikeutuu entisestään. Oppimisen ohjaamista voidaan käyttöyhteyden mukaan kuvata muun muassa seuraavilla verbeillä: *advise, coach, counsel, educate, guide, mentor, supervise* ja *tutor*. Ruotsin kielessä ohjata-verbin yleisimmät vastineet ovat *handleda* ja *övervaka*. Vieraskielisessä kirjallisuudessa ohjauksesta on siis monia vaihtoehtoisia ja päällekkäisiäkin käsitteitä, mikä vaikeuttaa niiden käyttöä. Näille käsitteille on myös vaikea löytää tarkkoja suomenkielisiä vastineita, koska niissä on erilaisia vivahde- ja painotuseroja eri asiayhteyksissä. Nämä ohjausta kuvaavien käsitteiden erot voivat vaihdella kansallisen tradition tai jopa yksittäisen kirjoittajan oman mieltymyksen tai näkemyksen mukaan. (Aittola 1995, 14; Lehtinen & Jokinen 1996, 26-27.)

Yksinkertaisesti sanottuna ohjaus voitaisiin määritellä prosessiksi, jonka tavoitteena on ohjattavassa tapahtuva *muutos* (Lehtinen & Jokinen 1996, 33). Tämä pelkistetty tiivistys ohjauksesta ei kuitenkaan valaise sitä, mistä ohjauksessa on todella kyse.

tiivistys ohjauksesta ei kuitenkaan valaise sitä, mistä ohjauksessa on todella kyse. Useissa määritelmässä ohjaus kuvataan laajemmin. Esimerkiksi Nummenmaa (1992a, 80; 1992b, 7) on antanut ohjaus-käsitteelle kaksi toisistaan poikkeavaa määritelmää. Ensinnäkin ohjaus on hänen mukaansa opetustyössä ja erilaisissa ihmissuhdeammateissa käytetty työmenetelmä. Se on *ohjaavaa keskustelua*, joka perustuu vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan vaikuttamiseen. Ohjauksen toinen määritelmä on *yleisnimitys* koulussa ja opiskelussa tapahtuvalle *laajemmalle ohjaukselle*, jolla on tietyt sisällölliset tavoitteet. Tämän kaltainen ohjaus tarkoittaa esimerkiksi koulujen oppilaanohjausta tai ammatinvalinnanohjausta. Nummenmaa ei kuitenkaan selvennä, mihin ohjaavalla keskustelulla pyritään vaikuttamaan tai mitkä ohjauksen tavoitteet ovat. Ohjausta tarkasteltaessa ja sitä kuvattaessa on usein korostettu myös ohjaajan ja ohjattavan välistä suhdetta. Ojanen (1985, 59) pitääkin ohjauksessa keskeisenä ohjaajan ja ohjattavan välistä *tarkoituksellista suhdetta*. Hänen mukaansa ohjauksessa on tärkeää huomioida ohjattavan tarpeet, sillä ohjaukseen tulevalle on usein esimerkiksi omien päätösten selkiyttämiseen liittyviä tarpeita.

Jo näistä ohjauksen määritelmistä huomataan, että ohjaus käsitetään Suomessakin eri tavoin. Kotimaisten määritelmien vaihtelu voi monilta osin johtua ulkomaisten ohjaustraditioiden vaikutuksesta.

## 2.1 Ohjauksen käsiteviidakko

Jo englannin kielen useista ohjausta kuvaavista käsitteistä voi päätellä, että käsitteet muodostavat käsiteviidakon, johon ohjaukseen tutustuvan on helppo eksyä. Viidakossa eri tutkijat ovat jakaantuneet leireihin ja heillä on hieman erilaiset näkemykset ohjauksen periaatteista ja sen toteuttamisesta. Näkemuserot johtuvat pitkälti eri maiden erilaisista ohjauksen traditioista; counseling ja mentorointi ovat peräisin Yhdysvalloista, tutorointi taas Iso-Britanniasta (ks. esim. Viitala 1994). Jotta ohjausta voisi ymmärtää paremmin, on hyvä raivata tietään ohjausviidakon läpi ja tutustua eri käsitteisiin ja niiden taustalla vallitseviin käsityksiin ohjauksesta. Seuraavassa esitellään lyhyesti kolme käsitettä, jotka liittyvät tiiviisti erityisesti opiskelun ohjaukseen.

### 2.1.1 Terapeuttinen ohjaus

Counseling-käsite (sanakirjan mukaan 'neuvonta') on peräisin kliinisestä psykologiasta (Luukkonen 1995, 12). Siinä ohjauksella tarkoitetaan Nummenmaan (1992a, 79) mukaan lähinnä suoria toimenpiteitä, joiden tavoitteena on yksilön *ongelmien poistaminen*. Luukkonen (1978, 22) kuitenkin näkee ohjauksen (counseling) kohteen laajempana, sillä ainoastaan yksilöön kohdistuvien toimenpiteiden lisäksi ohjauksella pyritään hänen mukaansa systemaattisesti muuttamaan myös ryhmän tai instituution käyttäytymistä. Tätä suhteellisen vanhaa ohjausta kuvaavaa määritelmää on myös kritisoitu pitäen sitä hieman harhaanjohtavana uusimpiin asiakaskeskeisiin ohjauksen määritelmiin verrattuna. Luukkosen määritelmä voisi kuvailla vaikka johtamista, sillä se painottaa erityisesti toimenpiteiden systemaattisuutta. (Nykänen & Vuorinen 1993, 23.) Nämä edellä esitetyt ohjauksen määritelmät kuvaavat ohjausta melko selkeänä ja yksinkertaisena toimintana.

Counseling-lähestymistavassa opiskelun ohjaus on pääasiassa henkilökohtaisten ongelmien läpikäyntiä (Earwaker 1992, 110) eli siinä keskitytään siis ensisijaisesti jo olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseen. Tämä terapeuttiseen näkökulmaan perustuva ohjaus on suosittua amerikkalaisessa ohjauskulttuurissa. Koska tällaisessa ohjauksessa korostuu jo olemassa olevien ongelmien läpikäynti, amerikkalaisen ohjauskirjallisuuden käyttö on Suomessa vaikeaa. Suomalaisessa ohjauskulttuurissa ohjaukseen liitetään kiinteästi myös ongelmien ennaltaehkäisy eikä ohjauksella ole niin paljon counseling-lähestymistavalle ominaista terapeuttista sävyä. Ohjauksesta puhuttaessa täytyisikin aina ottaa huomioon se kulttuuriympäristö, jossa ohjausta annetaan (Earwaker 1992, 110).

Myös Peavy (1999, 19-22) on perehtynyt ohjauksen terapeuttiseen muotoon (counseling). Hän määrittelee ohjauksen prosessiksi, joka sisältää välittämistä, toivoa ja rohkaisua. Se on sosiaalista toimintaa, jonka tavoitteena on yksilön auttaminen ja ongelmien ratkaiseminen. Tärkeää on myös saada yksilö hyödyntämään omia voimavarojaan. Tämä ohjattavan omien voimavarojen hyödyntäminen näkyy myös Onnismaan (1999, 18) käsityksissä. Hän on tuonut esiin, ettei ohjauksessa varsinaisesti ohjata

ketään mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan autetaan ohjattavaa ohjaamaan itse itseään. Tällainen terapeuttinen ohjaus ja todellinen terapia ovat Peavyn (1999, 26-27, 29) mukaan samantyyllisiä, koska ne liittyvät ihmisten väliseen kommunikaatioon ja itsetutkiskeluun. Ne eroavat kuitenkin toisistaan siinä, että ohjaus pyrkii antamaan toivoa ja tukea, kun terapia taas lähtee ihmisten puutteiden luokittelusta. Ne eroavat myös sisällöiltään, sillä ohjaus liittyy oppimiseen ja terapia parantamiseen lääketieteellisesti katsottuna.

### 2.1.2 Ohjaus oppimisen tukena

Aittolan (1995, 14) mielestä tunnetuin englanninkielinen ohjaus-käsite on 'tutor, tutoring', joka brittiläisessä traditiossa tarkoittaa yliopistoissa perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjaamista. Myös Suomessa on sovellettu tätä brittiläisen perinteen mukaista ohjaustapaa. Ohjaus-ilmiöön liittyvä epäselvyys näkyy myös tämän käsitteen taustalla, sillä tutoroinnin käsite ja tutorin tehtävät eivät ole selkeitä edes brittiläisessä perinteessä.

Tutorointia pidetään yleensä opiskelijan ohjauksena, tukemisena ja opastamisena. Sen tärkein tavoite on opiskelijan *oppimisen edistäminen* ja *integroiminen opiskeluyhteisöön*. (Vanhala 1998, 23.) Tutoroinnissa opettajan rooli on toimia oppimisen ohjaajana, minkä vuoksi opiskelijan omatoimisuus korostuu (Lehtinen & Jokinen 1996, 32; Vanhala 1998, 23). Verrattaessa tutorointia counseling-tyyliseen ohjaukseen voidaan havaita, että tutoroinnissa ohjaussuhde vaikuttaa tasavertaisemmalta. Tämä tulee esiin esimerkiksi korostettaessa opiskelijan aktiivista roolia ohjauksessa, kun taas counseling-lähestymistavassa korostuu selkeästi ohjaajan rooli ohjattavan ongelmia ratkottaessa.

Tutoroinnin perinteisin muoto Suomessa on vanhempien opiskelijoiden nuoremmilleen antama vertaistutorointi. Uudempi tutorointimuoto on opettajien opiskelijoille antama ohjaus, missä opiskelijalle on nimetty ohjausta antava vastuopettaja. Molemmilla tutorointimuodoilla on sama tavoite: uuden opiskelijan perehdyttäminen uuteen

oppimisympäristöön sekä opastaminen uusiin opiskelutapoihin. (Karjalainen 1998, 16.) Vertaistutoreiden antaman ohjauksen kautta uudet opiskelijat saavat opiskelijanäkökulman opiskeluun ja tietoa muun muassa opiskeluprosessista ja -ympäristöstä. Opettajatutorit taas ohjaavat opiskelijaa tavoitteelliseen opintojen suunnitteluun ja opiskeluun. (Vanhala 1998, 24.) Vertaistutorointi on yleensä melko lyhytaikaista, kun taas opettajan antama tutorointi voi parhaimmillaan kestää läpi koko opiskeluajan (Karjalainen 1998, 16).

### 2.1.3 Syvällinen ohjaussuhde

Mentäessä ohjauksessa vielä astetta syvemmälle voidaan puhua mentoroinnista. Mentoreita ja mentorointisuhteita voidaan havaita useista myyteistä, saduista ja tarinoista. Mentorointisuhteen merkkejä on esimerkiksi Gandalfin opastaessa Frodoa ja Samia Taru sormusten herrasta -teoksessa ja Odysseuksen jättäessä poikansa Mentorin hoiviin. Mentorointi on havaittu toimivaksi myös oikeassa elämässä. Tästä ovat osoituksena tunnetut mentorointisuhteet esimerkiksi Sokrateen ja Platonin sekä Freudin ja Jungin välillä. Merriamin (1983, 162) mukaan näiden suhteiden pohjalta voidaan päätellä, että mentorointia kuvaa voimakas *emotionaalinen vuorovaikutus* vanhemman ja nuoremman henkilön välillä. Vanhempaa henkilöä pidetään hyvin luotettavana, sillä hänelle on jo kertynyt kokemusta ohjauksesta. Vanhemman henkilön tärkeänä tehtävänä ohjauksessa on siis jakaa viisauttaan nuoremmalle sukupolvelle. Esimerkiksi Jacobi (1991, 512) onkin liittänyt tämän generatiivisuuden ajatuksen yhdeksi mentoroinnin olennaiseksi tekijäksi. Mentoroinnissa ohjaussuhdetta luonnehtii siis epätasa-arvoisuus mentorin ja ohjattavan välillä. Liljeström (1999, 100) näkeekin tämän ohjauksen epätasa-arvoisen suhteen voimavarana. Hän on määritellyt ohjauksen tilanteena, "jossa on tietoisesti käytettävä hyväksi sitä epätasa-arvoista suhdetta, joka vallitsee ohjaajan ja opiskelijan välillä".

Myöskään mentoroinnista ei ole olemassa tarkkaa määritelmää (Jacobi 1991, 505). Se määritellään usein tutkimusalueen tai tilanteen mukaan ja siitä tehdyt määritelmät voivat olla jopa ristiriidassa keskenään (Merriam 1983, 162). Mentorointi näyttääkin

tarkoittavan eri asiaa eri alojen tutkijoille ja näin ollen sen tutkimustulosten yleistäminen on ongelmallista (Jacobi 1991, 505). Kirjallisuuden perusteella voisi kuitenkin päätellä, että tutoroinnin keskittyessä lähinnä opiskeluun ja oppimisen edistämiseen liittyviin tekijöihin mentoroinnissa huomioidaan opiskelijan elämäntilanne laajemmin. Lisäksi mentoroinnissa korostuu opiskelijan ja ohjaajan välinen suhde, joka on syvällisempi kuin tutoroinnissa, mutta siinä kuitenkin säilyy mentoroinnille tyypillinen epätasa-arvoinen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä.

Mentorilla voi olla suurikin vaikutus ohjattavaansa. Jacobi (1991, 510) näkeekin mentorin eräänlaisena *roolimallina* ohjattavalle. Mentorilla on runsaasti kokemusta ohjattavaa askarruttavasta aiheesta tai tilanteesta (Daloz 1987, 17). Lisäksi mentor tarjoaa opiskelijalle emotionaalista ja tiedollista *tukea*. Mentorointi voidaan nähdä myös välineenä, joka edistää *oppimiseen sitoutumista*. Lisäksi mentorin tehtäviin kuuluu *urapolun* muodostamiseen liittyvissä kysymyksissä auttaminen. (Jacobi 1991, 510, 523, 525.) Mentoreiden voidaankin ajatella olevan suunnannäyttäjiä opiskelun aikana. He valaisevat tietä eteenpäin, tulkitsevat ”salaisia” merkkejä ja varoittavat vaaroista. (Daloz 1987, 17.)

Mentorointi-käsite voi viitata myös selkeämmin työelämään liittyvään ohjaukseen. Alunperin mentorointi tarkoittikin juuri työelämässä tapahtuvaa työnohjausta eli kokeneemman työntekijän nuoremmalle antamaa ohjausta. Nykyään mentoroinniksi käsitetään myös samaa alaa edustavien opiskelijoiden ja työelämässä olevien välinen yhteistyö, missä työelämän edustaja ohjaa opiskelijoita asiantuntemuksensa ja kokemuksensa avulla. (Alasaarela 1998, 128.) Mentoroinnin tunnuspiirteenä oleva ohjaajan ja ohjattavan välinen läheinen suhde ei tule kuitenkaan esiin tässä Alasaarelan työelämään liittyvässä ohjauksen määritelmässä. Työelämän puolelta liikkeelle lähtenyt mentorointi on havaittu kuitenkin toimivaksi, minkä vuoksi siitä on kiinnostuttu myös korkeakoulutuksessa (Merriam, Thomas & Zeph 1987, 200).

### 2.1.4 Counseling, tutorointi ja mentorointi

Ohjauksesta voidaan siis puhua eri nimillä ja käsitteillä, joissa ohjauksen painopiste vaihtelee. Esimerkiksi Tenhula ja Pudas (1994, 17-18) jakavat ohjausmuodot tutorointiin, vertaistutorointiin, mentorointiin, työnohjaukseen, konsultointiin, terapiaan ja oppilaanohjaukseen, joiden kaikkien yläkäsitteenä he pitävät ohjausta. Valitsemamme käsitteet (counseling, tutorointi ja mentorointi) liittyvät selkeimmin opintojen ohjaukseen, minkä vuoksi ne sopivat tämän tutkimuksen viitekehykseen parhaiten. Tenhulan ja Pudaksen esittämistä käsitteistä rajasimme tässä tutkimuksessa pois työnohjauksen ja konsultoinnin, sillä ne liittyvät lähinnä työelämässä tapahtuvaan ohjaukseen. Terapia tuntui taas liian lääketieteellisesti painottuneelta ohjaukselta erityisesti opintojen ohjausta ajatellen. Koska tutkimuksemme keskittyy opiskelun ohjaukseen erityisesti yliopistossa, jätimme myös oppilaanohjauksen tarkemman käsittelyn pois, sillä se tarkoittaa lähinnä peruskoulussa ja lukiossa tapahtuvaa opiskelun ohjausta. On kuitenkin huomattava, että ohjausta kuvaavien käsitteiden ja määritelmien väliset erot eivät ole selkeitä tai helposti ymmärrettäviä ja usein eri käsitteitä käytetäänkin sekaisin kuvaten niillä lähes samaa asiaa. Korkeakoulututkimuksessa pitäisikin pyrkiä ohjauksen luonteen selkeään rajaamiseen sekä ohjauksen määritelmien ja mittaamistapojen selventämiseen (Aittola 1995, 71).

Joidenkin tutkijoiden (esim. Onnismaa 1998; Luukkonen 1978) mielestä counseling-käsite on paras ohjaus-sanan vastine. Tämä alunperin psykologiasta liikkeelle lähtenyt terapeuttissävytteinen käsite on laajentunut myös muiden tieteiden alueille (Lairio 1990, 127). Counseling-tyylinen ohjaus keskittyy siis lähinnä henkilökohtaisten ongelmien läpikäyntiin (Onnismaa 1996, 287). Käsite on saanut joskus kielteisen sävyn, koska sitä on pidetty itseohjautuvuuden vastakohtana tai jopa holhouksena. Tämän vuoksi counseling-käsitteen rinnalle on nostettu käsite tutorointi, jossa korostetaan opiskelijoiden itsenäisyyttä ohjauksessa (Vuorinen & Välijärvi 1994, 65). Tutorointi tarkoittaa ohjausta, jossa opettaja tai vanhempi opiskelija opastaa nuorempaa opiskelijaa. Tutoroinnin tarkoituksena on oppimisen edistäminen, opintojen suunnittelu ja opiskeluyhteisöön integroituminen. Viitala (1994, 7) on käsitellyt tutoroinnin ja mentoroinnin eroja. Hänen mukaan tutorointi liittyy mentorointia tiiviimmin opiskelu-

ja oppimisprosessiin, kun taas mentorointi keskittyy opettajan ja opiskelijan väliseen henkilökohtaiseen ohjaussuhteeseen ja yksilölliseen ohjaukseen. Kaikki tutkijat (esim. Karjalainen 1998, 15) eivät kuitenkaan tee eroa tutoroinnin ja mentoroinnin käsitteiden välille.

Käytämme tässä tutkimuksessa yleiskäsitettä ”ohjaus” kaikesta yliopistossa tapahtuvasta opintojen ohjauksesta. Edellä kuvatuista käsitteistä tutorointi kuvaa parhaiten sen tyylistä ohjausta, mitä suomalaisessa yliopistossa yleensä ohjauksella tarkoitetaan. Muiden tutkijoiden tutkimuksia esiteltäessä käytämme niitä käsitteitä, mitä kyseiset tutkijat ovat itse käyttäneet.

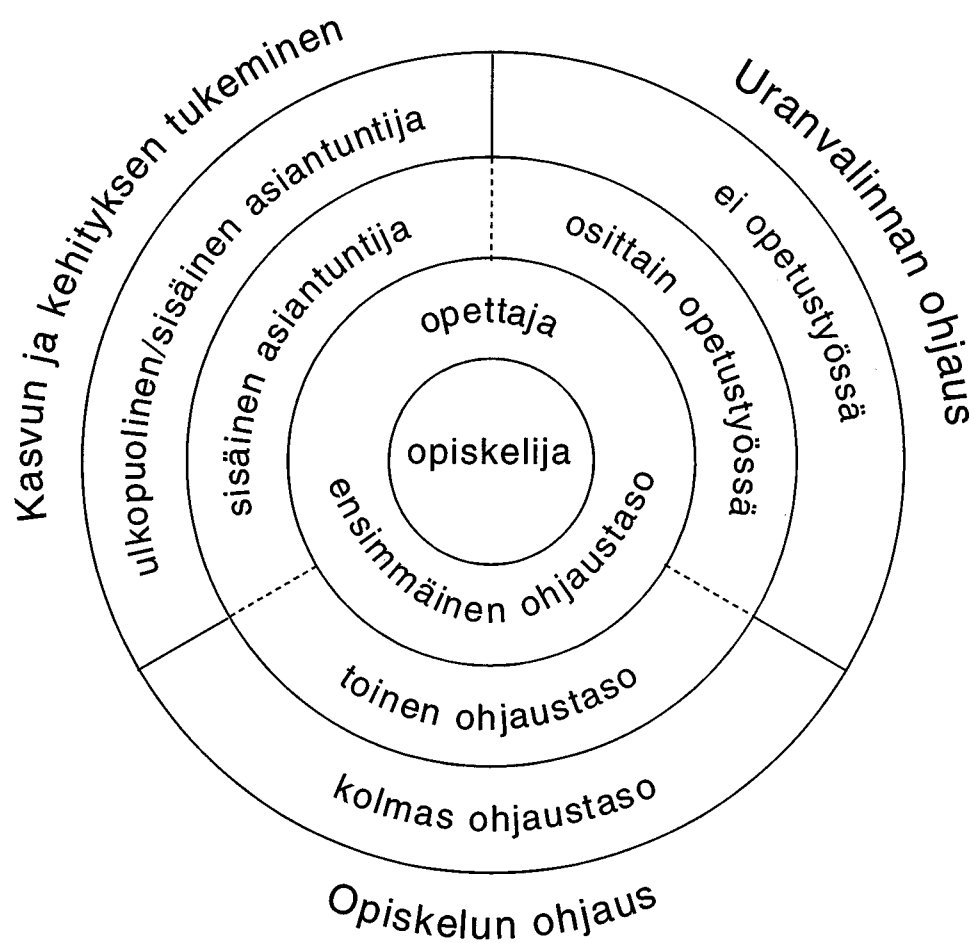
## **2.2 Kohti kokonaisvaltaista ohjausta**

Monet tutkijat (kuten Viitala 1994; Lairio & Puukari 1997) näkevät ohjauksen laaja-alaisena eri osa-alueita sisältävänä kokonaisuutena. Viitalan (1994, 8) mukaan ohjauksen tulisi liittyä sekä opintojen läpikäyntiin, oppimisen tukemiseen että myös opiskelijan henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn. Lairio ja Puukari (1997, 65) liittävät ohjaukseen myös uranvalintaan liittyvät kysymykset. Kun huomioidaan nämä ohjauksen eri osa-alueet, voidaan puhua kokonaisvaltaisesta ohjauksesta. Tällöin pyritään huomioimaan opiskelijan elämäntilanne kokonaisuudessaan ja ohjauksessa keskitytään opiskeluun liittyvien kysymysten lisäksi myös opiskelijan henkilökohtaisiin asioihin sekä ammatillisiin kysymyksiin. Myös Luukkosen (1995, 16) mukaan ohjauksesta puhuttaessa olisi tarkasteltava yksittäisen elämän alueen sijasta kaikkia opiskelijan elämän kannalta tärkeitä alueita ja rooleja. Ohjausta kuvaavista yksittäisistä käsitteistä, kuten tutorointi ja mentorointi, ei yksikään kata täysin kokonaisvaltaista ohjausta (Viitala 1994, 8). Lähimmäksi kokonaisvaltaisen ohjauksen ideaa päästään kuitenkin mentoroinnissa, sillä siinä käsitellään syvällisesti sekä opiskeluun että uranvalintaan liittyviä asioita. Henkilökohtaisten asioiden käsittelyn voisi kuitenkin ajatella jäävän mentoroinnissa vähemmälle huomiolle, koska siinä keskitytään sisällöllisten, mentorin asiantuntemuksen piiriin kuuluvien, asioiden käsittelyyn. On tosin hyvä muistaa, että ohjauksessa käsiteltävät asiat, kuten myös ihmisen elämän osatekijät, kietoutuvat



tiiwiisti toisiinsa eikä näin voida selkeästi erottaa, milloin ohjaus liittyy johonkin tiettyyn osa-alueeseen.

Watts ja van Esbroeck (1999, 8, 21-23, 34-35) ovat kehittäneet ohjausmallin, joka kattaa kokonaisvaltaisen ohjauksen kaikki alueet. Myös he näkevät ohjauksen laaja-alaisena toimintana ja ovat kehittäneet *holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin* (kuvio 1). Tätä kokonaisvaltaista ohjausmallia voidaan käyttää lähtökohtana tarkasteltaessa ohjauksen toteuttamista esimerkiksi yliopistossa. He luokittelevat ohjauspalvelut kahteen eri ulottuvuuteen: kohteeseen ja tasoon. Ohjauksen *kohde* voidaan jakaa opiskelun ohjaukseen, uranvalinnan ohjaukseen ja henkilökohtaisten asioiden ohjaukseen. Opiskelun ohjauksessa opiskelijaa tuetaan opiskeluun liittyvien valintojen tekemisessä. Uranvalinnan ohjaus keskittyy työelämään liittyvien valintojen tekoon, työhön sijoittumiseen ja työrooleihin. Henkilökohtaisten asioiden ohjauksella autetaan opiskelijaa hänen yksityisasioidensa ja sosiaalisissa suhteissaan. Myös ohjauksen *tasot* voidaan jakaa kolmeen osaan. Ohjauksen ensimmäisellä tasolla ohjaus on osa opettajan opetustyötä. Toisella tasolla ohjausta antaa tiedekunnissa tai laitoksissa ohjaukseen erikoistunut henkilö. Toisen tason ohjaus on pääasiassa opiskeluun liittyvää ohjausta, joka tapahtuu osana opintoja. Kolmannella tasolla ohjaus on erotettu opetuksesta ja sitä antaa ohjauksen asiantuntija, joka voi olla myös oppilaitoksen ulkopuolelta. Ohjaajan asiantuntijuus siis kasvaa opiskelijan ohjaustarpeiden perusteella siirryttäessä mallissa ensimmäiseltä kolmannelle tasolle (Lairio & Puukari 2000, 170). Näistä kahdesta ohjauksen ulottuvuudesta, kohteesta ja tasosta, muodostuu ohjauksen holistinen opiskelijakeskeinen malli. Mallin avulla pyritään siihen, että opiskelijan ongelmat ja tarpeet nähtäisiin kokonaisvaltaisesti ja että kaikki ohjausta antavat tahot toimisivat yhteistyössä. Watts ja von Esbroeck (1999, 96) kuitenkin huomauttavat, että kokonaisvaltainen ohjausmalli on analyttinen kehys, eivätkä opiskelijoiden ongelmat käytännössä jakaudu näin selkeästi, vaan opiskeluun, uranvalintaan ja henkilökohtaisiin asioihin liittyvät kysymykset sekoittuvat toisiinsa.



KUVIO 1. Wattsin ja van Esbroeckin holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli Lairiota ja Puukaria (1999, 68) mukailleen.

### 2.3 Monta tapaa ohjata

Kuten edellä on tullut esiin, voidaan ohjausta kuvata monin eri käsittein. Myös käytännössä ohjaustyötä voidaan tehdä monin eri tavoin ja menetelmin. Nummenmaa (1992a, 79; 1992b, 9-10) on jakanut ohjauksen kolmeen muotoon: korjaavaan, ehkäisevään ja konstruktiiiviseen eli kehittävään ohjaukseen. Jaottelu perustuu ohjauksen tavoitteisiin. *Korjaava ohjaus* pyrkii ratkaisemaan ympäristön kanssa syntyneitä ristiriitoja, jotka aiheuttavat erilaisia ongelmia (vrt. counseling). Korjaavan ohjauksen tavoitteena on ongelmatilanteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden selvittäminen. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta voisivat olla huonosta opiskelutekniikasta johtuvat ongelmat, kuten

toistuva tenteissä epäonnistuminen. Korjaavalla ohjauksella voidaan pyrkiä muuttamaan opiskelutekniikkaa tehokkaammaksi. *Ehkäisevän ohjauksen* tavoitteena on estää henkilöiden joutuminen ongelmallisiin tilanteisiin. *Konstrukttiivinen ohjaus* taas ennakoi tulevia ongelmia ja pyrkii vahvistamaan myönteisiä toimintamuotoja. Ehkäisevä ja konstrukttiivinen ohjaus siis muistuttavat toisiaan, koska ne molemmat pyrkivät ongelmien välttämiseen ennakolta. Tällaista ohjausta voisi olla esimerkiksi ohjaus omien kiinnostuksen kohteiden pohdintaan, millä voitaisiin välttää väärin opiskeluvaihtojen tekeminen. Näiden kaikkien kolmen Nummenmaan (1992a, 1992b) luettelemien ohjausmuotojen tavoitteena on lisäksi ohjattavien myönteisen kasvun ja kehityksen edistäminen.

Ohjauksessa käytetyt menetelmät Nummenmaa (1992a, 79-80; 1992b, 10) jakaa suoriin ja epäsuoriin. *Suorissa menetelmissä* ohjaaja ja ohjattava ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Tällaisia menetelmiä ovat mm. neuvonta, opetuskeskustelu, haastattelu ja ohjauskeskustelu. *Epäsuorissa menetelmissä* ohjaaja on yhteydessä ohjattavaan esimerkiksi erilaisten apuvälineiden kautta. Tällaisia apuvälineitä voisivat olla sähköposti tai ilmoitustaulut. Nummenmaa ei kuitenkaan kerro, miten hänen esittelemänsä ohjausmuodot ja -menetelmät voitaisiin yhdistää, vaan hän käsittelee niitä toisistaan erillisinä. Seuraavassa taulukossa 1 on yhdistetty Nummenmaan ohjausmuodot ja -menetelmät aiemmin kuvattuihin ohjauksen käsitteisiin ja muihin ohjaukseen liittyviin piirteisiin. Tällä tavalla voidaan selventää ohjauksen käsiteviidakkoa.

TAULUKKO 1. Opiskelun ohjaukseen liittyvät käsitteet sekä niiden olennaisimmat piirteet.

<b>Käsite</b>	<b>Ohjaaja</b>	<b>Ohjaustapa</b>	<b>Käsiteltävät asiat</b>
counseling	asiantuntija	korjaava suora	henkilökohtaiset asiat
tutorointi	opettaja	ehkäisevä konstruktiivinen suora	opiskelu
vertais- tutorointi	opiskelija	ehkäisevä konstruktiivinen suora	opiskelu
mentorointi	asiantuntija kokenut opettaja	ehkäisevä konstruktiivinen suora	opiskelu uravalintakysymykset

Taulukko 1 on yksinkertaistettu tiivistys ohjauksen eri käsitteisiin liittyvistä piirteistä. Ohjaustavan ja ohjauksessa käsiteltävien asioiden osalta on tärkeä muistaa, että taulukossa esitetään vain ne piirteet, jotka olennaisimmin liittyvät tiettyyn ohjaukskäsitteeseen. Esimerkiksi tutoroinnissa voidaan käsitellä myös muitakin kuin vain opiskeluun liittyviä asioita, vaikka tutorointi keskittyykin lähinnä opiskelun ohjaukseen. Tutoroinnissa ohjausta voidaan antaa myös epäsuorin menetelmin tai keskittyen jo olemassa olevien ongelmien korjaamiseen.

### 3 OHJAUS YLIOPISTOSSA

Ohjaustarve yliopistoissa on kasvanut opiskelijoiden määrän ja heterogeenisyyden lisääntyttyä (Watts & van Esbroeck 1999, 18). Lisäksi voisi ajatella, että esimerkiksi valinnanmahdollisuuksien kasvu opiskelussa sekä hajanaiset työmarkkinat ovat osaltaan lisänneet opiskelijoiden tarvetta ohjaukseen. Ohjausta ei olla kuitenkaan usein mielletty selkeästi osaksi yliopiston toimintaa. Yliopistossa opiskelijoita pidetään itsenäisinä aikuisina, jotka selviävät itsenäisesti myös opinnoistaan. Tämän vuoksi heidän ei katsota tarvitsevan ohjausta, vaan on ajateltu, että pelkkä opetuksen tarjoaminen riittää. (Watts & van Esbroeck 1999, 18.) Kenties tästä johtuen opinto-ohjausta yliopistossa koskevia tutkimuksia ei ole tehty kovin paljon. Nykytilanne kuitenkin vaatii ohjauksen huomioimista oleellisena osana yliopisto-opiskelua. Ohjauksen tärkeydestä kertoo myös Helsingin Sanomien nuorten palstalla 26.8.2000 ollut kirjoitus. Nimimerkki ”Pieni ihminen keskellä akateemista maailmaa” kaipaa enemmän ohjausta opintojen alussa:

*Uutena yliopisto-opiskelijana elän sekavia aikoja. Hakuoppaista ei oikein ota tolkkua, eikä olennainen tieto erotu ilmoitustaulujen paperikaaoksesta. Koulullamme on hirvittävästi info-tietokoneita, mutta eipä niistä ole paljon apua, ellei tiedä, mitä etsiä. Odotan vain, että tutorit pääsevät vauhtiin koulun ja opiskelun esittelyssä. Kaipaisin keskusteluseuraa, ehkä tutoreita, joiden luokse voisi mennä kysymään neuvoa tai kuulemaan kokemuksia.*

Viitala (1994, 5) on keskittynyt ohjauksen tutkimuksessa erityisesti yliopistossa tapahtuvaan ohjaukseen. Hän näkee ohjauksen kehityksellisenä prosessina, jonka tavoitteena on opiskelijan *päämäärien selkeyttäminen ja suunnitelmien kehittäminen* näiden päämäärien saavuttamiseksi. Myös Tenhula ja Pudas (1994, 76) ovat tutkineet ohjausta yliopistossa ja heidän mukaansa ohjauksessa olisi tärkeää hyödyntää *opiskelijan omia voimavaroja*. Näin opiskelija voi kehittää itseään ja opiskella itselleen parhaaksi katsomallaan tavalla. Voitaisiin siis ajatella, että opiskelijan suunnitelmien kehittäminen ja päämäärien selkeyttäminen tapahtuisi nimenomaan opiskelijan omien resurssien hyödyntämisen kautta.

Ketonen (1990, 175-176) taas huomauttaa, että kaikki opiskelijat eivät koe edes tarvitsevansa ohjausta. Hyvin itsenäinen, lahjakas tai sisukas opiskelija ehkä ratkaisee opiskeluun liittyvät ongelmansa ilman ohjaustakin. Suurimmalla osalla opiskelijoista tilanne on kuitenkin toinen ja useimmat opiskelijat tarvitsevat ohjausta opintojensa etenemisen suunnitteluun sekä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Toisinaan opiskelijat tarkoituksellisesti kieltäytyvät ohjauksesta, koska heillä on käsitys, että ohjaus on tarkoitettu heikoille opiskelijoille. He ehkä kuvittelevat, että yliopisto-opiskelijan täytyy selviytyä itsenäisesti omista ongelmistaan ilman opettajan tai ohjaajan apua. (Tenhula & Pudas 1994, 34.) Yliopistoympäristöön siirtyessään opiskelija kohtaa kuitenkin paljon sellaisia uusia asioita, joiden hahmottaminen ja selkeyttäminen voi tuntua yksin todella vaikealta. Näin ollen voitaisiin ajatella, että jokainen opiskelija tarvitsee jonkin verran, enemmän tai vähemmän, ohjausta opintojensa käynnistämiseen ja niiden sujuvaan etenemiseen.

Yliopisto-opiskelussa opiskelija kohtaa monia haasteita ja ongelmia. Ne ovat usein painottuneet opiskeluun liittyviin seikkoihin, kuten opiskeluteknisiin ongelmiin ja opintojen suunnitteluun. Toisaalta ne voivat liittyä myös esimerkiksi uranvalinnan vaikeuteen. Yleensä nämä ongelmat kietoutuvat yhteen opiskelussa, jonka vuoksi yliopistoissa tulisikin Viitalan (1994, 64) mukaan pyrkiä kokonaisvaltaiseen ohjaukseen.

### 3.1 Ohjauksen käytännön toteutus yliopistossa

Tenhulan ja Pudaksen (1994, 18) mukaan yliopistossa tapahtuvaa ohjausta kuvaavat parhaiten tutoroinnin, vertaistutoroinnin ja mentoroinnin käsitteet. *Tutoroinnissa* tavoitteena on oppimisen ja oppimisprosessin hallinnan edistäminen sekä opiskeluyhteisöön integroituminen. Tutoroinnissa ohjaaja on ohjattavaa selvästi kokeneempi, kun taas *vertaistutoroinnissa* ohjaaja ja ohjattava ovat samassa asemassa. Yleisin vertaistutoroinnin muoto on uusien opiskelijoiden pienryhmäohjaus, jossa vanhemmat opiskelijat auttavat uudet opiskelijat opintojen alkuun.

*Mentoroinnille* Tenhula ja Pudas (1994, 19) antavat hieman erilaisen merkityksen kuin mitä aiemmin (ks. s. 13) on kuvattu. Heidän mukaansa mentorointi kuvaa jatko-opiskelijoiden ohjausta. Käsite on kuitenkin suomalaisessa yliopistossa melko tuntematon, koska jatko-opintojen ohjauksen tarvetta ei ole virallisesti tunnustettu. Vaikka mentorointi liitetäänkin tässä vain jatko-opintojen ohjaukseen, käytetään sitä Jacobin (1991, 505) mukaan yhä enemmän kuvaamaan myös yliopistojen perusopintojen ohjausta. Tämä saattaakin sopia paremmin amerikkalaiseen yliopistoperinteeseen, mutta suomalaisessa yliopistomaailmassa mentoroinnista puhuminen soveltuu paremmin jatko-opiskelijoiden ohjaukseen. Mentoroinnin vaatima pitkä ja syvällinen ohjaussuhde toteutuu helpommin jatko-opinnoissa, jolloin opiskelija sitoutuu tutkimuksensa tekoon jopa vuosiksi. Perusopiskelija ei pysty useinkaan tällaiseen pitkäaikaiseen sitoutumiseen yhteen tiettyyn asiaan, koska perustutkinto rakentuu monista erillisistä alueista. Näin opiskelija ei yleensä muodosta perusopintojensa aikana syvällistä ohjaussuhdetta johonkin tiettyyn ohjaajaan. Lisäksi mentoroinnin toteutumista perusopintovaiheessa vaikeuttaa opiskelijoiden suuri määrä. Jatko-opiskelijoita on kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin perusopiskelijoita, jolloin ohjaus voisi parhaassa tapauksessa muistuttaa mentorointia.

Mentorointi ja yliopistossa tavallisesti annettu opinto-ohjaus eroavat toisistaan, minkä vuoksi mentorointi-termillä ei voida suoraan viitata yliopistossa annettavaan ohjaukseen. Mentorointi vaatii suurempaa panostusta ja sitoutumista ohjaukseen kuin tavalli-

nen opinto-ohjaus. Vaikka ohjausta antaisikin vanhempi henkilö, se ei siltikään välttämättä täytä mentoroinnin kriteerejä (Aittola 1995, 31). Tavallisesti yliopisto-opettaja tai ohjaaja auttaa opiskelijaa yksittäisissä ongelmissa tai tehtävissä (Jacobi 1991, 513). Tällainen ohjaus muistuttaakin lähinnä tutorointia. Mentoroinnilla on kuitenkin laajemmat päämäärät, kuten tutkinnon valmistumisen ohjaaminen (Jacobi 1991, 513). Mentorointi on siis huomattavasti laajempaa ohjausta, kuin mitä yliopistossa yleensä annetaan (Daloz 1987, 20).

Yliopistossa ohjausta on pyritty myös kehittämään ja uudistamaan lähinnä tutoroinnin osalta. Omaopettaja-kokeiluissa jokaiselle opiskelijalle on nimetty ns. omaopettaja, joka ohjaa opiskelijaa opiskeluun liittyvissä asioissa (Tenhula & Pudas 1994). Omaopettajatoiminnan yhtenä periaatteena on ohjauksen jatkuminen parhaimmillaan läpi koko opiskeluajan (Karjalainen 1998, 16). Tällaisissa tilanteissa omaopettajan antama ohjaus voi parhaassa tapauksessa muistuttaa lähinnä mentorointia. Tutoroinnin periaatteelle perustuvat opettaja- ja vertaistutorointi taas limittyvät parhaimmillaan yhteentoisiaan tukien. Ne molemmat olisikin hyvä aloittaa yhtä aikaa heti uusien opiskelijoiden aloittaessa opiskelun. Omaopettajien antama ohjaus voisikin muodostaa luonnollisen ohjauksen jatkumisen pienryhmätutoroinnin loputtua. (Vanhala 1995, 10-11.) Ohjaus ei saisi jättää pelkästään vertaistutoroinnin varaan, sillä hyvin toimiva vertaistutorointijärjestelmä ei korvaa laitoksen muuten heikkoa ohjausta (Friedman 1987, 93).

### 3.1.1 Monenlaista ohjausta

Yliopistossa yleisintä ohjausmuotoa eli tutorointia on myös tutkittu eniten. Esimerkiksi Tenhula ja Pudas (1994) ovat tutkineet omaopettajan antamaa ohjausta, mistä he käyttävät tutorointi-nimitystä. Tutoroinnin Tenhula ja Pudas (1994, 30-32) ovat jakaneet opetukseen integroituun ja opetuksesta erillään olevaan ohjaukseen. *Opetukseen integroitu akateeminen ohjaus* sisältää Tenhulan ja Pudaksen mukaan oppisisällöllisen ja opiskeluteknisen tutoroinnin. Oppisisällöllinen tutorointi tarkoittaa opettajien ja opiskelijoiden välistä tieteellistä keskustelua opiskeltavista asioista tai epäselvyyksi-



en selvittämistä. Tällainen ohjaus tapahtuu yleensä normaalin opetuksen ohessa. Opiskelutekninen ohjaus tarkoittaa opiskelun suunnittelua ja käytännön järjestelyjä koskevaa ohjausta esimerkiksi sivuaineopintojen valinnassa tai esseiden kirjoittamisessa. Oppisisällöllinen ja opiskelutekninen tutorointi kietoutuvat usein käytännössä toisiinsa ja niiden selkeä erottaminen toisistaan onkin vaikeaa.

*Opetuksesta erillään toteutettu ohjaus* sisältää yhteisöön integroivan ja psykososiaalisen tutoroinnin. Integroivan tutoroinnin tavoitteena on opiskelijan auttaminen tasavertaiseksi tiedeyhteisön jäseneksi. (Tenhula & Pudas 1994, 31, 33.) Tämä herättääkin pohtimaan sitä, miksi yhteisöön integroiva ohjaus nähdään tapahtuvan opetuksesta erillään, sillä eikö yhteisöön integroituminen tapahdu parhaiten juuri opetuksessa mukanaolon kautta? Psykososiaalinen tutorointi taas perustuu ohjaajan ja ohjattavan välisille luottamuksellisille keskusteluille, joissa ohjaaja on aktiivinen kuuntelija. Tavoitteena on saada ohjattava auttamaan itse itseään. Nämä neljä eri tutoroinnin muotoa (oppisisällöllinen, opiskelutekninen, integroiva ja psykososiaalinen) painottuvat jokaisessa ohjaussuhteessa eri tavalla. (Tenhula & Pudas 1994, 31-32.) Ohjauksen tulisi kuitenkin aina Tenhulan ja Pudaksen (1994, 31) mukaan sisältää edes jossain määrin kaikkia näitä muotoja. Tämä Tenhulan ja Pudaksen (1994) jaottelu noudattaa pitkälle Lehtisen (1992, 173) jaottelua. Hän on jakanut tutoroinnin oppisisällölliseen ohjaukseen, opiskelutekniseen ohjaukseen, suoraan neuvomiseen ja informointiin sekä ymmärtävään auttamiseen.

Opiskelijan ohjausta yliopistossa voidaan tarkastella myös yleisen ohjauksen ja ainekohtaisen ohjauksen kautta. *Yleisellä ohjauksella* tarkoitetaan oppiaineesta riippumattomaa ohjausta, jota voi antaa esimerkiksi tiedekunnan opintosihtööri (Ketonen 1990, 168) tai laitoksen amanuenssi. Yleinen ohjaus auttaa opiskelijaa opiskeluun liittyvissä ongelmissa, jotka eivät liity erityisesti mihinkään tiettyyn oppiaineeseen. Tällaisia ongelmia voisivat olla opiskelutaitoihin ja opintojen rakentamiseen liittyvät ongelmat. *Ainekohtainen ohjaus* keskittyy itse oppiaineen opiskeluun liittyviin vaikeuksiin. Tätä ohjausta voi parhaiten antaa kyseisen aineen opettaja. Joskus sekä yleistä että ainekohtaista ohjausta voi antaa sama henkilö. (Ketonen 1990, 168.) Samantyyllisen jaottelun on tehnyt Lehtinen (1992, 172). Hän näkee ohjauksen jatkumona, jonka toisessa päässä

on “akateeminen” eli oppisisältöihin keskittyvä ohjaus ja toisessa päässä opiskelijan henkilökohtainen ohjaus. Näiden ääripäiden väliin jää sosiaalisen tutoroinnin alue, joka on ohjaajan ja opiskelijan välistä epävirallista yhteistyötä.

### **3.1.2 Pro gradu ja henkilökohtainen ohjaus**

Oleellinen osa opintojen ohjausta yliopistoissa on opinnäytetöiden ohjaaminen. Tämä alkaa yleensä proseminaarin teosta jatkuen pro gradu -tutkielmaan ja mahdollisesti lisensiaatintyön kautta väitöskirjan tekoon. Opinnäytetöiden teon aloittamisen myötä opiskelijoilla korostuu henkilökohtaisen ohjauksen tarve (Vanhala 1998, 25). Perusopinnoissa tämä tulee esiin erityisesti pro gradu -vaiheessa, jolloin ohjaukselta halutaan varmistusta omalle työskentelylle, konkreettisia neuvoja, uusia näkökulmia, tukea, rohkaisua sekä aikarajojen asettamista. (Ahrio & Ylijoki 1995, 9-10.)

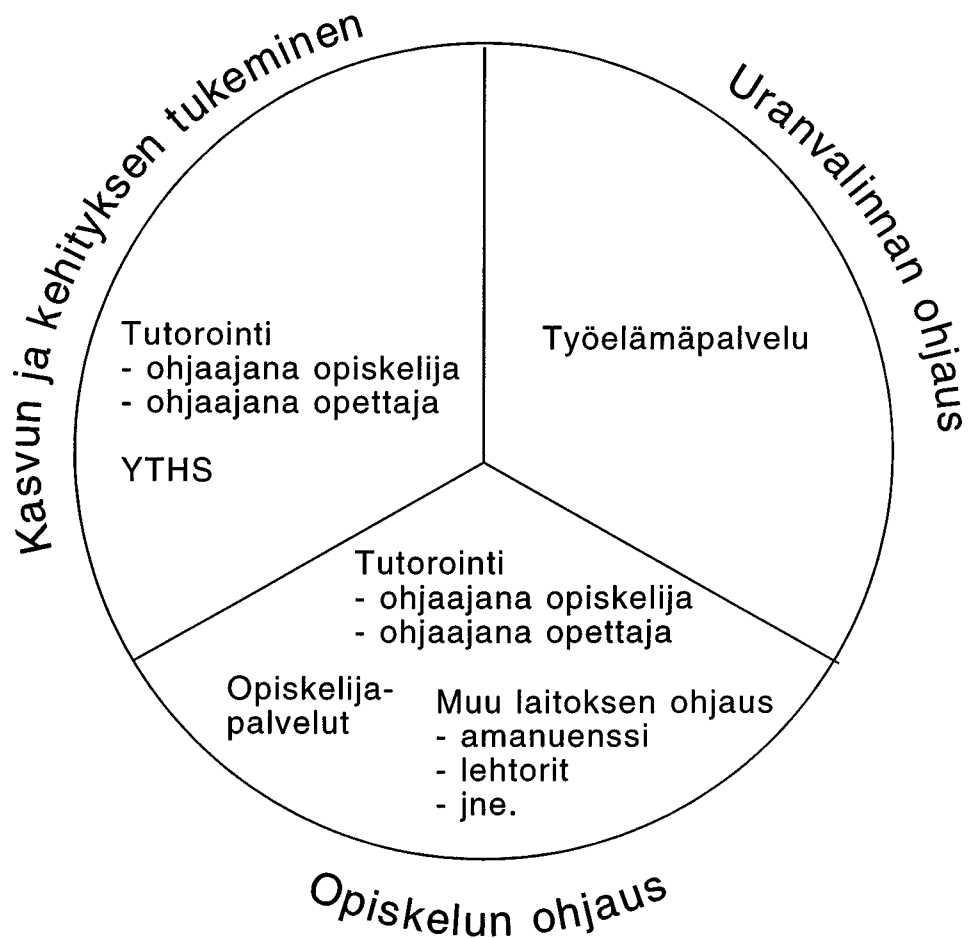
Pro gradu -tutkielmien ohjaamisessa voi olla myös ongelmia johtuen esimerkiksi siitä, että pro gradu on opiskelijalle ainutkertainen tapahtuma, mutta ohjaajalle usein rutiinia. (Ahrio & Ylijoki 1995, 8.) Ohjaajat ymmärtävät, että gradun teossa ohjaus on välttämättöntä, mutta he eivät pidä sitä Friedmanin (1987, 81) mukaan erityisen tervetulleena osana heidän työtään. Ohjaajat pitävätkin ihanteellisena ohjattavana motivoitunutta ja itseohjautuvaa opiskelijaa, joka tarvitsee mahdollisimman vähän ohjausta. Opiskelijoiden mielestä ohjaus on kuitenkin gradun teossa tärkeää. Se näkyy myös Aittolan (1986, 65-66) tutkimuksessa, jonka mukaan opiskelijat kokivat gradun teon vaikeana. Syynä tähän oli uudenvuoden opintelu: ainoastaan tiedon vastaanottajan roolissa toimineiden opiskelijoiden täytyy opintojen ollessa gradu-vaiheessa pystyä tuottamaan itse tietoa. Opintojen loppuvaiheessa ohjausta tarvitaan erityisesti gradun teossa (Aittola & Aittola 1990, 19).

### 3.2 Mistä ohjausta saa?

Ohjauspalvelut ovat pääpiirteittäin samanlaisia kaikissa Suomen yliopistoissa. Ohjauksen järjestämisessä on tosin laitoskohtaisia eroja yliopistojen sisällä. Yliopistojen välillä voi olla myös eroja ohjausta antavien yksiköiden sekä niiden työntekijöiden nimikkeissä (Lairio & Puukari 2000, 161). Yliopistossa on monia tahoja, joiden toimenkuvaan kuuluu myös ohjauksen antaminen. Yliopiston keskushallinnossa toimiva *opintotoimisto*, erityisesti *opiskelijapalvelut*, antaa yleistä tietoa yliopistosta ja sen tarjoamasta koulutuksesta sekä opiskeluun liittyvistä käytännön asioista. Yksi uusimmista ohjaus- ja neuvontapalveluista yliopistossa on *ura- ja rekrytointipalvelu* (Jyväskylän yliopistossa *Työelämäpalvelu*). Sen tarjoaman ohjauksen tavoitteena on edistää opiskelijoiden työllistymistä. Ura- ja rekrytointipalvelun antama ohjaus keskittyy lähinnä uranvalintaa koskeviin kysymyksiin, mutta se antaa myös lähinnä sivuainevalintoihin liittyvää yleistä neuvontaa. (Lairio & Puukari 2000, 161-162.) Ura- ja rekrytointipalvelut ovatkin olleet merkittävä lisävoima yliopistojen ohjaustoiminnassa (Sakari 2000, 34).

Yliopiston *tiedekuntien* neuvontapalvelusta huolehtivat *opintosihteerit* (syksystä 2000 lähtien *opintoasiainpäälliköt*), jotka antavat pääasiassa opiskeluun liittyvää yleistä ohjausta sekä tietoa tiedekunnan koulutustarjonnasta. Monilla *laitoksilla amanuenssit* vastaavat opintojen ohjauksesta ja neuvonnasta, joskin joillakin laitoksilla *lehtorit* tai *assistentit* ovat vastuussa ohjauksen antamisesta. Laitoksien *opettajien* velvollisuuteen kuuluu antaa ohjausta omaan erikoisalaansa liittyvissä kysymyksissä. (Lairio & Puukari 2000, 162.) Opiskeltavien aineiden sisältöjä koskevissa kysymyksissä parhaita auttajia ovatkin kyseisen aineen opettajat. Opettajilla on yleensä viikoittainen vastaanottoaika, joka on varattu erityisesti opiskelijoiden neuvontaa varten. Jyväskylän yliopistossa on käynnissä myös *omaopettajakokeiluja*, joissa opiskelijalle nimetyn omaopettajan tavoitteena on auttaa opiskelijaa mahdollisesti koko opiskelun ajan opintojen suunnittelussa ja opiskelussa (Opiskelijapalvelujen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 1999, 9).

Yksi näkyvimmistä yliopisto-opintojen alkuvaiheen ohjausmuodoista on *tutortoiminta*. Yleensä uusien opiskelijoiden tutorina toimii saman aineen vanhempi opiskelija, joka antaa ohjausta pienryhmissä. Tutortoiminnan keskeinen tehtävä on auttaa opiskelijaa opintojensa alkuun. (Lairio & Puukari 1999, 20.) Jyväskylän yliopistossa julkaistaan myös *kirjallista materiaalia*, joista opiskelija voi itse etsiä tietoa. Ajankohtaisista asioista ilmoitetaan ilmoitustauluilla sekä internetissä. (Opiskelijan opas 2000-2001 2000, 36.) *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö* (YTHS) tarjoaa terveydenhoitopalveluiden lisäksi myös mielenterveyspalveluita (Lairio & Puukari 2000, 163) ja voivat näin auttaa erilaisissa opintojen aikana ilmenevissä ongelmissa, mutta eivät suoranaisesti opintoihin liittyvissä kysymyksissä. Yliopiston ohjauspalvelut voidaan yhdistää seuraavasti niiden pääasiallisen tehtävänsä mukaisesti Wattsin ja van Esbroeckin (1999) holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (ks. s. 18) eri osa-alueisiin (kuvio 2).



KUVIO 2. Yliopiston ohjauspalvelut yhdistettyinä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin osa-alueisiin.

Kuviosta voidaan huomata, että uravalinnanohjaus jää pääasiassa Työelämäpalvelun vastuulle, sillä muut yliopiston ohjauspalvelut keskittyvät lähinnä opiskelun ohjaukseen sekä kasvun ja kehityksen tukemiseen. Useimmat ohjauksen antajat neuvovat opintoihin liittyvissä asioissa. Kuviossa tutoroinnilla tarkoitetaan vertaistutorointia sekä omaopettajan antamaa ohjausta. Tutorointi kohdistuu lähinnä opiskelun ohjaukseen liittyviin kysymyksiin, mutta se voi liittyä myös kasvun ja kehityksen tukemiseen. YTHS antaa mielenterveyspalveluiden tarjoamisen yhteydessä myös kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvää ohjausta, mikä lähestyy counseling-tyylistä terapeutista ohjausta. Kuviosta voi myös huomata, että mentoroinnin periaattein toimivaa ohjausta on yliopistossa vaikea nimetä. Opiskelun ohjausta antavasta vanhemmasta henkilöstä voi kylläkin tulla opiskelijalle mentor, jos ohjaussuhde on pitkäkestoinen ja syvällinen. Tällöin ohjaukseen yhdistyisi opiskelun ohjauksen lisäksi myös uravalinnan ohjaus sekä mahdollisesti myös kasvun ja kehityksen tukeminen.

### **3.2.1 Tutkimuksia ja kokemuksia ohjauksesta**

Suomessa on viime vuosina tutkittu jonkin verran ohjausta yliopistossa erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta. Tiilikainen (2000, 20) selvitti ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta ja opiskelusta. Tutkimusaineisto koostui Helsingin ja Oulun yliopistojen humanistisen, kasvatustieteellisen ja luonnontieteellisen tiedekuntien opiskelijoista. Tyytyväisimpiä nämä ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat vertaistutorointiin. Laitoksen henkilökunnan antamaa ohjausta pidettiin parempana kuin nimetyn omaopettajan antamaa ohjausta. Pyydettyä opiskelijoita kertomaan vapaasti mielipiteensä yliopiston ohjaus- ja neuvontapalveluista olivat mielipiteet usein negatiivissävytteisiä. Tästä huolimatta niissä ei kuitenkaan kerrottu mitään konkreettisia ongelmakohtia. Vastauksista voitiin myös huomata, että opiskelijat eivät usein edes tienneet, millaisia ohjauspalveluita yliopisto tarjoaa. (Tiilikainen 2000, 22, 58, 63.)

Pudaksen ja Tenhulan (1994, 48, 60-62, 67-68, 81) tutkimus keskittyi tutoroinnin erääseen muotoon eli omaopettajakokeiluun Oulun yliopistossa. Tutkimusta varten he

haastattelivat kokeilussa mukana olleita opiskelijoita. Opiskelijat suhtautuivat positiivisesti omaopettajakokeiluun ja pitivät hyvänä asiana sitä, että heillä oli tiedossaan omalta laitokseltaan henkilö, kenen puoleen voi kääntyä tarpeen vaatiessa. Käsitteenä omaopettaja oli kuitenkin monille opiskelijoille melko vieras, eikä koko yliopiston opinto-ohjauksesta ollut muodostunut opiskelijoille selkeää kuvaa. Tämä koko yliopiston tarjoamien ohjauspalveluiden etäisyys ja vieraus opiskelijoille tuli esiin myös Tiilikaisen (2000) edellä kuvatussa tutkimuksessa. Lisäksi tapaamiset omaopettajan kanssa keskittyivät Pudaksen ja Tenhulan (1994) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä liikaa ainoastaan opiskelijoiden ongelmien selvittämiseen. Tämän sijasta opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän vapaamuotoista keskustelua ja yhdessäoloa. Pudas ja Tenhula (1994, 87, 103) toteavatkin, että yliopistojen ohjausjärjestelmä ei ole kovin toimiva. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijat pitivät ystäviään ja vanhempia opiskelukavereitaan tärkeimpänä tietolähteinään. Opiskelijat kääntyivät virallisen ohjausjärjestelmän puoleen vasta sitten, kun epävirallinen ohjausjärjestelmä, siis ystävät ja opiskelijakaverit, ei pystynyt ratkaisemaan ongelmaa. Toisten opiskelijoiden tärkeä merkitys opiskeluun liittyvien ongelmien selvittelyssä on tullut esiin aiemmissäkin tutkimuksissa (ks. esim. Aittola & Aittola 1990, 16).

Kuittinen, Rautopuro ja Väisänen (1997, ii, iv) ovat selvittäneet Joensuun yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja kokemusten muutoksia ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. He selvittivät myös opiskelijoiden tyytyväisyyttä saamaansa ohjaukseen. Ohjauksessa opiskelijat kritisoivat eniten opettajien vaikeaa tavoitettavuutta ja tiedonkulun ongelmia. Positiivisia kokemuksia ohjauksesta oli oma-aloitteisilla opiskelijoilla, jotka olivat tutustuneet paremmin henkilökuntaan. Friedman (1987, 35) pitääkin opiskelijoiden oma-aloitteisuutta keskeisenä ohjauksen saamisen kannalta. Hänen ohjausta Yhdysvaltojen yliopistoissa koskevan tutkimuksensa mukaan sekä henkilökunta että opiskelijat olivat sitä mieltä, että opiskelijan on tehtävä ohjauksesta aloite. Myös Ketonen (1990, 167) on tuonut esiin, että ohjaaja ei ole vastuussa ohjattavan toiminnasta, vaan lopullinen vastuu on aina ohjattavalla. Ohjaajan tehtävänä on tukea, ymmärtää ja rohkaista ohjattavaa. Vaikka opiskelijan oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta voidaankin pitää olennaisena osana ohjausta, herättää tämä pohtimaan

niiden opiskelijoiden tilannetta, jotka eivät niin oma-aloitteisesti osaa ohjausta lähteä hakemaan tai eivät tiedä, mistä ohjausta voi hakea.

Ohjausta yliopistossa on tutkittu paitsi opiskelijoiden näkökulmasta, myös ohjaajien näkemysten kautta. Elorinne (2000) selvitti ohjauksen tilaa Oulun yliopistossa pääasias- sa opiskelijoiden näkökulmasta ottaen kuitenkin mukaan myös yhden ohjausta antavan virallisen tahon eli opintoneuvojat. Tutkimuksen mukaan suurin osa opiskelijoista (81 %) oli tarvinnut ohjausta opintojensa aikana erityisesti opintojen alussa ja opiskelun suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijoiden mielestä he olivat saaneet tarpeeksi ohjausta ja he korostivat oman aktiivisuuden merkitystä ohjauksessa. Kuitenkin opiskelijoista 66% oli sitä mieltä, että ohjausta pitäisi kehittää. Erityisesti he toivoivat lisää henkilökohtaista ohjausta sekä tiedotusta ohjauspalveluista. Myös opintoneuvojien vastauksissa korostui ohjauksen tarpeellisuus, sillä 71 % opintoneuvo- jista piti ohjaustarvetta suurena. Opintoneuvojat toivat esiin myös ehdotuksia ohjauksen kehittämiseksi. Heidän mielestään ohjaukselle pitäisi saada lisää resursseja korottamal- la määrärahoja sekä muuttamalla henkilöstörakennetta. Lisäksi he kaipasivat yhteistyötä ohjauksen toteuttamisessa muiden ohjausta toteuttavien tahojen kanssa. (Elorinne 2000, 47, 67-93.) Myös Vanhala (1998) on lähestynyt ohjausta yliopistossa ohjaajien näke- mysten kautta. Ohjaajien mielestä ohjauksella on hyvin positiivisia vaikutuksia, sillä se parantaa heidän mukaansa oppimistuloksia. Ohjaus myös kaventaa kuilua opiskelijoii- den ja opettajien välillä ja lisää opiskelijoiden aktiivisuutta. (Vanhala 1998, 28-29.)

Valtakunnallisista ohjausta koskevissa tutkimuksista kuvastuu usein opiskelijoiden tyytymättömyys ohjausta kohtaan. Opiskelijoille ei ole muodostunut selkeää kuvaa yliopiston tarjoamista ohjauspalveluista ja näin he turvautuvatkin usein opiskelukave- reihinsa opiskeluun liittyvissä ongelmissa.

### **3.2.2 Mielenpitoja ohjauksesta Jyväskylän yliopistossa**

Jyväskylän yliopistossa on muiden yliopistojen tapaan useita ohjauspalveluita tarjoavia tahoja. Usein opiskelijat eivät kuitenkaan tiedosta näitä kaikkia eri tahoja opinto-

ohjausta antaviksi palveluiksi ja voivat myös tästä syystä jäädä ilman ohjausta. Jyväskylän yliopistossa on tehty pienessä mittakaavassa arviointeja eri ohjausta antavista tahoista. Yliopistossa annettavan ohjauksen tutkiminen laajemmasta näkökulmasta olisikin tärkeää, jotta ohjauspalveluista voitaisiin muodostaa kokonaisvaltainen kuva. Tämän pohjalta ohjauspalveluja voitaisiin lähteä myös kehittämään. Vuonna 1993 asetettiin työryhmä selvittämään opintoneuvonnan, opinto-ohjauksen ja tutor-ohjauksen tarkoituksenmukaisuutta Jyväskylän yliopistossa. Työryhmän selvityksen mukaan opinto-ohjaus yleensäkin on nähty liian suppeana ja opiskelijat kaipasivatkin kokonaisvaltaisempaa ohjausta. Positiivista palautetta sen sijaan sai uusien opiskelijoiden tutor-ohjaus, sillä se koettiin hyödyllisenä. (Opinto-ohjaus Jyväskylän yliopistossa 1993, 1, 26.)

Teräväinen (2000) on tehnyt tähän mennessä laajimman Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaukseen liittyvän selvityksen. Sitä varten haastateltiin 19 eri ainejärjestöjen edustajaa ja 40 laitosten opinto-ohjauksesta vastaavaa henkilöä 17:lta eri laitokselta. Tarkoituksena oli selvittää yliopistossa vallitsevia erilaisia ohjauskäytäntöjä. Opintojen alun tärkeimmäksi ohjausmuodoksi nousi vertaistutorointi. Kuitenkin sekä opiskelijat että ohjaajat kyseenalaistivat sen toimivuuden, sillä ohjauksen laatu riippuu pitkälti pelkästään yksittäisestä henkilöstä eli tutorista. Tämä on uuden opiskelijan kannalta hieman arveluttava tilanne, koska aivan opintojen alkuun sijoittuvalla vertaistutoroinnilla on hyvin tärkeä merkitys opiskelijalle hänen aloittaessaan opintojaan. Muutamilla laitoksilla on käytössä myös opettajatutorointi eli opiskelijalle osoitetaan heti opintojen alussa omalta laitokselta nimetty henkilö, jonka tehtävänä on auttaa opiskelijaa opiskeluun liittyvien ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Opintojen alussa erityisen tärkeää onkin saada tieto siitä, kuka ohjauksesta vastaa omalla laitoksella. Sivuainevalintojen osalta ohjaajien ja ohjattavien näkemykset erosivat selvästi toisistaan: ohjaajat eivät halua antaa suoria neuvoja sivuainevalintoihin, kun taas sivuainevalintoihin liittyviä neuvoja kaipaavat opiskelijat kokevat sen välinpitämättömyytenä. (Teräväinen 2000, 6, 9, 12.)

Teräväisen (2000, 1-2) selvityksestä ilmeni myös, että opiskelijoiden määrän kasvaessa opinto-ohjausta on siirretty yhä enemmän oppaiden ja internetin varaan. Opiskelijat



kaipaavat kuitenkin enemmän henkilökohtaista keskustelevaa ohjausta. Osittain varmasti resurssien puutteen vuoksi opinto-ohjausta näytetään siis toteutettavan yhä enemmän epäsuorilla menetelmillä, kun opiskelijat kaipaisivat suoria menetelmiä (vrt. Nummenmaa 1992a, 79-80; 1992b, 10). Laitoksien opinto-ohjaajat taas toivat esiin, että henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa annetaan lähinnä oppaista helposti löydettävää teknistä tietoa ja sisällöllinen ohjaus jää usein vähemmälle huomiolle. Ohjaajat pitivät kuitenkin sisällöllistä ohjausta laitosten tarjoaman ohjauksen tärkeimpänä osa-alueena. (Teräväinen 2000, 1-2.)

Eri laitoksilla on vaihtelevia käytäntöjä ohjauksen toteuttamisessa eli laitokset pyrkivät toteuttamaan ohjausta itselleen parhaiten soveltuvalla tavalla. Kaikkien laitosten ei pidäkään toteuttaa ohjausta täysin saman kaavan mukaisesti, vaan laitosten on räätälöitävä ohjaus omiin tarpeisiinsa sopivaksi. Myös opiskelijoilla ja ohjaajilla tuntuu olevan erilaisia käsityksiä siitä, miten ohjausta tulisi toteuttaa ja millaista ohjauksen pitäisi olla. Näistä opiskelijoiden ja opettajien näkemyksistä olisikin hyvä keskustella yhdessä ja näin voitaisiin mahdollisesti löytää molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Tällainen keskustelu ei kuitenkaan aina onnistu helposti varsinkaan jos laitoksella on jäykkä ja hierarkkinen kulttuuri.

### **3.3 Ohjaus - opettajan työn rikkaus vai taakka?**

Yliopisto-opettajan rooli ohjauksen antajana ei ole yksinkertainen ja siitä onkin monia vaihtelevia mielipiteitä. Erään käsityksen mukaan yliopisto-opettajan työhön kuuluu ainoastaan opetus ja tutkimus. Joskus myös hallinnon hoitoon liittyvät tehtävät on liitetty osaksi opettajan työtä (ks. Gröhn, Kauppi, Ranta, Jansson & Paananen 1993). Useinkaan ohjausta ei siis ole edes selkeästi liitetty yliopisto-opettajan työhön (Gröhn ym. 1993, 28) tai ainakaan sitä ei pidetä erityisen tärkeänä yliopisto-opettajan tehtävänä (Aittola 1995, 20). Tämä ohjauksen usein väheksytyt asema yliopisto-opettajan työssä saattaa johtua siitä, että opettajan antamasta ohjauksesta ei ole muodostunut perinnettä suomalaisessa yliopistossa (Tenhula & Pudas 1994, 34). Lisäksi yliopistokulttuurissa

arvostetaan tutkimuksen tekoa opetuksen ja ohjauksen jäädessä toissijaisiksi (Pudas & Tenhula 1994, 1). Tämä voi aiheuttaa ristiriitaisia tunteita opetusta ja ohjausta arvostaville opettajille, joita yliopistoympäristö tavallaan painostaa tuloksellisuuteen tutkimustyössä.

Gröhnin ym. (1993, 9) opetuksen kehittämiseen liittyvässä projektissa 15 opettajaa pyydettiin kertomaan opettajan tärkeimpiä työtehtäviä ja heistä vain muutama näki ohjauksen olevan tärkeä osa heidän työtään. Kuitenkin opettajat pitivät ohjausta yhtenä palkitsevimmistä työtehtävistä (Gröhn ym. 1993, 31) ja Vanhalan (1998, 28) mukaan opettajat ovat kokeneet ohjauksen rikastuttavan heidän työtään. Opettajilla saattaa siis olla innostusta toimia ohjauksen antajina, mutta tutkimuksen tekoa painottava yliopistokulttuuri saattaa osaltaan sitä vaikeuttaa. Lisäksi ohjaus on Suomessa perinteisesti liitetty osaksi yliopiston hallintojärjestelmää. Tällöin ohjausvastuun ei ole edes oletettu kuuluvan opettajille, vaan se on ollut selkeämmin osa opintotoimistojen ja opintosihiteereiden työnkuvaa. Näin opiskelijatkin kokevat ohjauksen heidän omasta laitoksestaan erillisenä toimintana. Yliopiston rakenteiden jäykkyys ei kuitenkaan välttämättä estä opettajia toimimasta myös ohjaajina. Opettajat ovatkin aina antaneet myös epävirallista ohjausta ja joskus opettajat myös pitävät itseään ennemminkin opiskelun ohjaajina kuin opettajina. (Viitala 1994, 7.) Kuten voi havaita, yliopisto-opettajan roolista ohjauksen antajana on eri tutkijoilla ristiriitaisiakin tutkimustuloksia. Viitalan mukaanhan osa opettajista pitää itseään ennemminkin opintojen ohjaajina, kun taas Gröhnin ym. tutkimuksesta selvisi, että vain pieni osa opettajista pitää ohjausta tärkeänä osana työtään.

Myös Ketonen (1990, 166, 173, 175) on kiinnittänyt huomiota opettajan asemaan ohjauksessa. Hänen mukaansa ohjauksen on katsottu vievän liikaa opettajan työaika ja lisäävän hänen vastuutaan tarpeettomasti. Ketonen vaatiikin virallisia päätöksiä muuttamaan käsityksiä ohjauksen tarkoituksesta ja parantamaan asenteita ohjausta kohtaan. Toisaalta Ketonen kuitenkin vastustaa ohjauksen säätämistä virkavelvollisuudeksi, koska silloin hänen mukaansa on vaarana ohjauksen muuttuminen tekniseksi neuvonnaksi. Hänen suhtautumisensa ohjauksen asemaan yliopistossa vaikuttaa siis aika ristiriitaiselta, koska hän samanaikaisesti sekä kannattaa että vastustaa ohjauksen

virallistamista. Gröhnin ym. (1993, 28, 91) mukaan osa opettajista kannatti ohjauksen liittämistä osaksi heidän virkavelvollisuuttaan. Koska ohjausta ei ole virallisesti liitetty osaksi virkavelvollisuutta, ovat toiset opettajat kokeneet ohjauksen antamisen lisätyöksi.

Nykyisin on käyty runsaasti keskustelua opettajan ja ohjaajan roolien sekoittumisesta. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja nähdäänkin lähinnä oppilaiden ohjaajana. Opettajan tehtävänä on siis oppimistapahtuman ohjaaminen ja oppilaan tehtäväksi jää tiedon rakentaminen eli konstruoiminen itsenäisesti. (Ks. esim. Tynjälä 1999, 61.) Myös yliopisto-opettajan työnkuvasta keskusteltaessa ohjausta ei tarvitsisi-kaan nähdä niinkään erillisenä työtehtävänä, vaan se voisi sisältyä itsestään selvästi opettajan työskentelytapaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

### **3.4 Ohjauksen karikat yliopistossa**

Ohjauksen toteuttamisessa yliopistossa on myös muita ongelmia kuin opettajan roolin määrittelemisen ohjauksen antajana. Suomessa suurimpana ohjauksen ongelmana yliopistossa näyttää olevan sen vähäisyys tai jopa puute. Yliopistossa on kyllä tunnustettu ohjauksen tarve, mutta sen toteuttaminen tuottaa vaikeuksia (Aittola 1995, 21). Opetussuunnitelmissa ja opinto-oppaissa saatetaan kyllä puhua ohjauksesta ja sen tarpeellisuudesta, mutta sen näkyminen todellisessa opiskelussa saattaa jäädä vaatimattomaksi.

Luukkonen (1995, 10) onkin pohtinut sitä, miksi ohjausta ei ole yliopistoissa tarpeeksi. Ohjauksen tarpeen on katsottu olevan suurimmillaan toisen asteen koulutuksessa, jolloin opiskelija vielä miettii paljon tulevaisuuden valintoihin liittyviä kysymyksiä. Lisäksi on ehkä ajateltu yliopisto-opiskelun olevan itsestään selvästi oikea valinta ja yliopisto-opiskelijoita valikoituneena joukkona, joiden ei ole katsottu juurikaan tarvitsevan ohjausta. Opettaja taas on yliopistossa perinteisesti ollut vastuussa tiedeenalasta, ei niinkään opiskelijasta, eikä yliopisto-opettaja ole näin ollen saanut

koulutusta kohtaamaan opiskelijoiden moninaisia ongelmia. Yliopistossa ohjausta väheksyvää asennoitumista tukeekin lausahdus “yliopistoissa ei tarvita tukiovetusta eikä päänsilitystä”.

Viitalan (1994, 5-6) mukaan yliopistossa tapahtuvaa ohjausta kuvaa statuksen ja kokonaisvaltaisuuden puute. Siatuksen puutteen vuoksi ohjaus yliopistossa saa niukasti taloudellista tukea. Toisena ongelmana yliopistossa on ohjauksen pirstaloituminen, jonka vuoksi opiskelijan tilannetta ei nähdä kokonaisvaltaisesti eikä häntä voida ohjata tämä huomioiden. Yliopistoissa ei siis olla yhtä mieltä siitä, mitä ohjaus on tai mitä sen pitäisi olla. Tämän vuoksi myös tehokkaiden ohjauspalveluiden kehittäminen on vaikeaa.

Suomen korkeakouluissa on pääasiassa kehitetty ohjauksen eri osa-alueita: opiskelun ohjausta, kasvun ja kehityksen tukemista sekä ammatillisen suuntautumisen ohjausta. Yliopiston ohjauspalvelut kyllä kattavatkin nämä osa-alueet, mutta kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittäminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Lairio & Puukari 1997, 66; 1999, 3). Ohjauksessa kokonaisvaltaisen näkökulman huomioinnin tärkeys tulee esiin myös Aittolan (1992, 100) yliopisto-opiskelua ja -elämää koskevassa tutkimuksessa. Johtopäätöksissään hän tuo esiin, että opiskeluaika ei enää muodosta selkeää elämänvaihetta, vaan se on lähinnä opiskelun ja työssäolon vuorottelua. Yliopisto ei ole enää opiskelijoille opiskeluaian tärkein oppimisympäristö, sillä työpaikka ja harrastukset suuntaavat elämää yliopiston ulkopuolelle. Myös nämä yliopiston ulkopuoliset oppimisympäristöt vaikuttavat opiskelijan persoonallisuuden kehittymiseen sekä opettavat erilaisia tietoja ja taitoja (Aittola 1996, 147). Näin myös ohjauksessa olisi huomioitava opiskelijoiden heterogeenisuus, erilaiset elämäntilanteet ja oppimisympäristöt. Vaikka kokonaisvaltaisen ohjauksen tärkeydestä puhutaankin, on sen toteuttaminen käytännössä vaikeaa. Myös Elorinne (2000, 104) totesi tämän ohjausta yliopistossa käsittelevässä tutkimuksessaan, josta selvisi, että ohjaus käsitetään enimmäkseen opiskeluun liittyvien asioiden ohjaukseksi. Tällöin kokonaisvaltaisen ohjauksen periaatteet eivät toteudu.

## 4 AKATEEMISET KULTTUURIT

Kulttuurin käsite on monella tavalla mukana opintojaan aloittavan opiskelijan ja yliopiston kohdatessa. Tällöin opiskelija kohtaa koko yliopistokulttuurin, mutta myös oman tieteenalansa ja laitoksensa sisäiset kulttuurit. (Tiilikainen 2000, 16.) Eri tieteenaloja läpäisevä akateeminen yliopistokulttuuri muodostuu yhteisistä toimintatavoista, arvoista, normeista ja oletuksista. Yliopistokulttuuri kuitenkin sisältää myös pienempiä alakulttuureja, eli tutkimus, opetus ja opiskelu vaihtelevat monin tavoin eri aloilla lähtökohdiltaan, työskentelytavoiltaan, arvoiltaan ja tavoitteiltaan. (Ylijoki 1998, 35, 62). Yliopisto ei siis ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan sen sisällä on erilaisia näkemyksiä ja toimintatapoja edustavia kulttuureja (Tiilikainen 2000, 15).

Eri tieteenalat välittävät omaa kulttuuriaan opiskelijoille ja näin opiskelijat omaksuvat alalleen tyypillisen opiskelutavan, suhtautumisen tieteenalan sisältöihin, kulttuuriset mieltymykset ja elämäntavan. Vähitellen tiedekulttuurista tulee itselleen selvä osa opiskelijoiden elämää. Tiedekulttuurien muodostuminen kuitenkin edellyttää sitä, että tieteenalalla on yhteisiä arvoja, normeja ja perusoletuksia sille keskeisistä tekijöistä. (Aittola 1992, 43, 45; Kolb 1981, 233.) Tiedekulttuurin muodostuminen edellyttää Becherin (1989, 24) mukaan myös yhteistä kieltä ja kirjallisuutta. Tämä näkyy erityisen selvästi silloin, kun tieteellä on oma symboliikkansa (esimerkiksi matematiikka) tai omat erityisterminsä (esimerkiksi biologia). Tiedekulttuuri ei kuitenkaan välity opiskelijalle ainoastaan ulkoisena tapojen siirtämisenä, vaan kulttuuri omaksutaan tiedosta-

mattomasti osallistumalla kulttuurin toimintaan (Becher & Huber 1990, 237). Jotta opiskelija voisi omaksua oman alansa kulttuurin, on hänen siis itse oltava mukana kulttuurin toiminnassa. Tiedekulttuurin omaksuminen on siis pitkälti tiedostamatonta ja piilevää oppimista.

Becher (1989, 105) on pohtinut yliopiston eri tiedekulttuurien muodostumista. Onko niin, että tieteenalat muokkaavat jäseniään tietynlaisiksi ihmisiksi vai valitsevatko tietynlaiset ihmiset heille sopivan tieteenalan? Gaff ja Wilson (1971, 197-198) ovatkin esittäneet kaksi mahdollista teoriaa siitä, miten tiedekulttuurit muodostuvat. *Sosialisatioteorian* mukaan henkilö omaksuu tieteelle tyypilliset piirteet sosiaalistuessaan kulttuuriin. Tällöin kulttuuritkin voivat muuttua siihen sosiaalistuneiden erilaisten ihmisten ja mahdollisten uusien näkemysten myötä. *Vetovoimateoriassa* taas henkilö, jolla on tietyt mielenkiinnon kohteet ja arvot, tuntee vetovoimaa hänelle sopivaa tieteenalaa kohtaan, johon hän myös liittyy. Vetovoimateorian perusteella voisi ajatella, että kunkin tieteenalan edustajat ovat melko homogeenisiä ja tiede pysyy näin ollen lähes muuttumattomana. Käytännössä nämä kaksi teoriaa tiedekulttuurien muodostumisesta vaikuttavat yhtäaikaisesti, toisiinsa kietoutuen.

Tieteenalojen väliset erot eivät ole mikään uusi keksintö, vaan ne ovat aina olleet osa akateemista perinnettä (Becher & Huber 1990, 236). Tieteenaloja onkin jo pitkään luokiteltu monin tavoin esimerkiksi eri tiedekuntiin kuuluviksi. Becher (1989, 16) kuitenkin huomauttaa, että nykyisin mitkään luokittelut eivät voi olla kovinkaan pysyviä tiedon muuttuvan luonteen vuoksi. Parhaimmillaan luokittelut voivat auttaa ymmärtämään tiedon moninaisuutta. Aittolan (1992, 43) mukaan taas viime aikoina tieteenalojen väliset erot ovat entisestään syventyneet ja tieteenalat ovat eriytyneet toisistaan esimerkiksi yliopiston laajentumisen myötä. Tämän vuoksi eri tieteenalojen edustajien voi olla vaikea ymmärtää toisiaan.

## 4.1 Luonnontieteilijät ja humanistit

Tiedekulttuurien tutkimuksen historian katsotaan yleensä alkaneen C. P. Snow'n luennosta vuonna 1959. Snow (1959, 4-5, 16; 1998, 99, 114) esitti tässä luennossaan ajatuksen länsimaisten, erityisesti englantilaisten, tiedekulttuurien jakautumisesta kahteen akateemiseen kulttuuriin: kirjallisuus-intellektuelleihin ja luonnontieteilijöihin. Näiden kahden kulttuurin välillä vallitsee hänen mukaansa ymmärtämättömyyden kuilu, niiden jäsenet suhtautuvat toisiinsa joskus jopa vihamielisesti ja heillä on vääristynyt kuva toisistaan. Näiden kulttuurien jäsenet eivät tunne toistensa alaa ja tulkitsevat näin monia asioita toisistaan väärin. Lisäksi Snow'n mukaan näiden kahden kulttuurin jäsenillä on niin erilainen tapa asennoitua asioihin, että heidän on vaikea löytää yhteistä perustaa ja kommunikoida toistensa kanssa.

Snow'n (1959, 12) mukaan *luonnontieteilijöiden* kulttuuri on intensiivinen, tarkka ja toiminnallinen. Kulttuurissa esiintyy paljon täsmällisempää ja tieteellisempää väittelyä kuin kirjallisuustieteen edustajilla. Snow pitää luonnontieteilijöiden kulttuuria erittäin vaativana ja myös ihailtavana. *Kirjallisuus-intellektuellien* luonteeseen kuuluu Snow'n (1959, 21, 24) mielestä teknisen kehityksen vastustaminen ja tunteellisuus. Snow oli itse hieman vihamielinen kirjallisuus-intellektuelleja kohtaan, koska hän piti heitä ylimielisinä luonnontieteilijöitä kohtaan (Collini 1998, 27). Myöhemmin tätä Snow'n kirjallisuus-intellektuelleiksi nimittämää ryhmää on kutsuttu humanisteiksi (esim. Kekäle & Lehikoinen 2000; Ylijoki 1998).

Vuonna 1963 Snow (1998, 176) toi esiin mahdollisuuden kolmannenkin kulttuurin olemassaolosta ja tulemisesta. Jo vuoden 1959 puheessaan Snow (1959, 9) kertoi pohtineensa ajatusta kolmannesta kulttuurista, mutta luopuneensa tuolloin ideasta pitäen jaottelua kahteen kulttuuriin sopivana. Tämän myöhemmin mukaan tulleen kolmannen kulttuurin edustajat (muun muassa sosiologia, taloustiede, hallintotieteet, psykologia ja lääketiede) ovat Snow'n (1998, 175-176) mielestä sekalainen joukko, mutta heillä on myös yhteisiä piirteitä, sillä he kaikki pohtivat ihmisen elämää. Kolmannen kulttuurin edustajat ovat myös itse kritisoineet Snow'n aiempaa jaottelua

pitäen sitä yliyksinkertaistuksena. He eivät itse koe kuuluvansa kumpaankaan kulttuuriin, vaan jäävänsä näiden kahden kulttuurin välimaastoon (Snow 1959, 8). Collinin (1998, 68) mukaan monilla kolmannen kulttuurin tieteillä on nykyään vähintään yhtä paljon yhteistä humanististen tieteiden kanssa kuin luonnontieteisiin kuuluvien tieteiden kanssa.

Snow'n ensimmäinen luento vuonna 1959 synnytti aikanaan akateemisen kiistan ja runsaasti keskustelua kahden kulttuurin merkityksestä, asemasta ja viestintävaikeuksista. Suomessakin aihetta käsiteltiin monelta kannalta ja Saarenheimo (1967a, 5-6; 1967b, 12) on todennut, että myös Suomessa on hyvin jyrkkä raja näiden kahden kulttuurin välillä. Kulttuurien välisen kuilun ongelmaan ei kuitenkaan Suomessa hänen mukaansa oltu juurikaan puututtu. Hovin (1967, 49-50) mielestä taas kulttuurien jakautuminen ei edes ole mitenkään vaarallista, jos eri kulttuurien edustajat ovat tarpeeksi avarakatseisia. Hän pitää aivan luonnollisena, että eri kulttuureja edustavat ihmiset eivät täysin ymmärrä toisiaan. Yhtenäisen kulttuurin rakentaminen olisikin hänen mukaansa hyvin vaikeaa, koska tieteet ovat erikoistuneet pitkälle.

Erimielisyyksistä ja kritiikistä huolimatta ajatus kahdesta akateemisesta kulttuurista on säilynyt Snow'n luennon jälkeenkin. Snow'n jaotteluun on esitetty parannuksia vuosien aikana, mutta loppujen lopuksi Snow'n tieteiden luokittelu kahteen kulttuuriin on säilynyt. (Ylijoki 1998, 33-34.) Luonnontieteellisen ja humanistisen kulttuurin välinen yhteistyö on edelleenkin varsin harvinaista, vaikka sitä jonkin verran tehdäänkin (Kekäle & Lehikoinen 2000, 25). Thomaksen (1990, 24) mukaan alunperin Snow'n esittelemä kahtiajako on niin iskostunut koulutusjärjestelmään, että opiskelijaa, joka ylittää näiden kahden kulttuurin väliset rajat ja haluaa opiskella molemmilla aloilla, pidetään harvinaisuutena. Handal, Lauvås ja Lycke (1990, 326) ovat tuoneet esiin, että luonnontieteilijöiden ei usein edes odoteta pitävän humanistisia tieteitä todella tieteellisinä.

Snow'n näkemys tieteiden jakautumisesta kahteen toisistaan selkeästi eroavaan kulttuuriin vaikuttaa hyvin jyrkältä joko-tai -käsitykseltä. Snow kuvaa kulttuurien olevan jopa vihamielisiä toisiaan kohtaan. Kulttuurien edustajat eivät hänen mukaansa ymmärrä

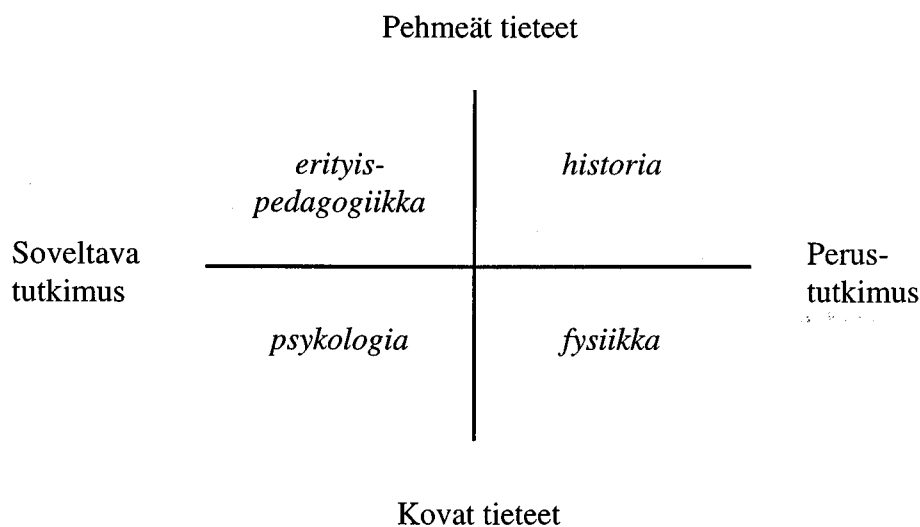


toisiaan eivätkä näin ollen pystyisi edes keskustelemaan keskenään. Nämä näkemykset vaikuttavat nykyaikaan peilattuna liioitelluilta yksinkertaistuksilta. Nykyaikana tiedekulttuurit jaetaan useampaan kuin kahteen luokkaan ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät nähdään moninaisempina kuin Snow'n näkemyksissä.

Kahden kulttuurin jaottelua ovat kehittäneet edelleen muun muassa Biglan (1973a; 1973b) ja Becher (1989). He ovat tutkineet tiedekulttuurien jakautumista empiirisesti eri näkökulmista, toisin kuin Snow, joka perusti jaottelunsa lähinnä omiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa. Snow itse oli nimittäin koulutukseltaan fyysikko, mutta piti kirjoittamista kutsumuksenaan (Lepenies 1988, 155), joten hänellä oli kokemusta molemmilta aloilta. Vaikka Snow'n havainnot perustuvat lähinnä subjektiivisiin kokemuksiin, avasivat ne siitä huolimatta uuden tavan katsoa akateemista maailmaa käytännölliseltä kannalta; koko yliopiston arkista toimintaa, ristiriitoja, arvoja, uskomuksia ja käytäntöjä (Ylijoki 1998, 34).

## 4.2 Neljä tiedekulttuuria

Biglan (1973a, 195) on perehtynyt tutkijoiden käsityksiin eri tieteiden olennaisista piirteistä, niiden eroista ja yhtäläisyyksistä. Näiden käsitysten pohjalta hän muodosti kaksi tieteenaloja erottelevaa ulottuvuutta. Tärkeimpänä ulottuvuutena Biglan (1973a, 201-202) pitää *kova-pehmeä* -ulottuvuutta, eli jo Snow'n kuuluisasta luennosta tuttua jaottelua luonnontieteisiin (kova) ja humanisteihin (pehmeä). Tässä ulottuvuudessa erottelevana tekijänä on tieteen sisäinen yksimielisyys. Kovilla tieteillä vallitsee yhteisymmärrys alansa teorioista, metodeista ja sisällöstä, pehmeillä tieteillä taas tilanne on päinvastainen. Toinen Biglanin ulottuvuus liittyy tutkijoiden näkemyksiin heidän alansa suhteesta käytännöllisiin ongelmiin. Tämän perusteella tieteet voidaan jakaa *perustutkimusta tekeviin (pure) ja soveltaviin (applied) tieteisiin*. Soveltavat tieteet suuntaavat selkeästi käytännön ongelmiin, kun taas perustieteet käsittelevät teoreettisia ongelmia. Biglanin ulottuvuuksista voidaan tehdä seuraavanlainen nelikenttä (kuvio 3):



KUVIO 3. Tieteiden jaottelu nelikenttään Biglania (1973a) mukailleen

Nelikentän perusteella voi huomata, että tieteet voidaan jakaa neljään alueeseen:

- Perustutkimusta tekevät kovat tieteet
- Soveltavaa tutkimusta tekevät kovat tieteet
- Perustutkimusta tekevät pehmeät tieteet
- Soveltavaa tutkimusta tekevät pehmeät tieteet

Kuvioon on lisätty myös tässä tutkimuksessa mukana olevat tieteet, jotka edustavat tämän nelikentän eri alueita.

Myöhemmin Biglan (1973b, 204, 213) osoitti, että tieteet eroavat myös työskentely- ja yhteistyötavoiltaan sekä toimintamuodoiltaan. Kovilla tieteillä on hänen mukaansa runsaasti yhteistyötä tutkimusta tehtäessä ja ne keskittyvät enemmän tutkimuksen tekoon kuin pehmeät tieteet. Pehmeissä tieteissä taas keskitytään kovia tieteitä enemmän opettamiseen. Kovissa tieteissä tutkimukset julkaistaan yleensä artikkeleina, päinvastoin kuin pehmeissä tieteissä, joissa suositaan monografioita. Soveltavat alat vastaavasti keskittyvät erityisesti palveluiden tuottamiseen eli selkeämmin tiedon käytännön hyödynnettävyyteen.

### 4.3 Akateemiset heimot

Becher (1989) on jatkanut tiedekulttuurien tutkimista muun muassa Biglanin näkemysten pohjalta puhuen tiedekulttuureista akateemisina heimoina. Snow'n tiedekulttuurien kahtiajakoa Becher (1989, xi) kritisoi pitäen sitä vain pinnallisena kuvauksena, sillä hänen mielestään kulttuureja on enemmän kuin kaksi. Biglanin luokittelua taas Becher (1989, 17) piti hyvänä yleisellä tasolla, mutta lähemmässä tarkastelussa se on hänen mielestään riittämätön ja harhaanjohtava. Se kuitenkin tarjoaa hyödyllisiä peruskäsitteitä tieteiden tutkimiselle ja Becher (1989, 1) halusikin jatkaa aiheen kehittelyä tästä eteenpäin.

#### 4.3.1 Tiedon luonne ja sosiaaliset piirteet

Becher (1989, 1, 5-6, 37) haastatteli yliopistossa työskenteleviä henkilöitä (academics) ja jakoi tieteet haastateltujen näkemysten pohjalta ensinnäkin tiedon luonteen mukaan. Näin hän muodosti kaksi itsenäistä kognitiivista ulottuvuutta: kova-pehmeä ja perussoveltava. Tämä jaottelu noudattaa siis aiemmin esiteltyä Biglanin näkemystä. Toinen, vähemmän tunnettu tieteiden jaottelu koskee tiedeyhteisön sosiaalisia piirteitä. Myös tässä jaottelussa on kaksi ulottuvuutta: konvergentti-divergentti ja urbaani-ruraali. *Konvergenttien* tieteiden sosiaalinen elämä on tiukasti sidottua ja sitä muovaavat yhteinen traditio, yhteiset ideologiat, arvot ja launäkemykset. Konvergenttien tieteiden jäsenet ovat myös kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Lisäksi konvergenteilla tieteillä on tarkasti määritellyt ulkoiset rajat, mitkä estävät tieteeseen kuulumattomien yritykset muuttaa kulttuurissa vallitsevia käsityksiä. *Divergenttien* tieteiden jäsenet ovat vastavasti vain löyhästi sidoksissa toisiinsa eikä heillä ole selkeää omaa tieteenala-identiteettiä. Divergenttien tieteiden ulkoiset rajat ovat epäselvät ja niiden ylittäminen on sallittua.

Myös toisen tiedeyhteisön sosiaalisia piirteitä kuvaavan ulottuvuuden, urbaani-ruraali, perusteella tieteet eroavat toisistaan monin tavoin. *Urbaanien* tieteiden tekemä tutki-

mus kohdistuu kapeaan alaan ja erillisiin ongelmiin. He keskittyvät yleensä vain muutamaaan ydinaiheeseen ja ratkaisevat tieteelliset ongelmat suhteellisen nopeasti. Kilpailu näiden ongelmien ratkaisemisessa on urbaaneissa tieteissä kiivasta. Toisaalta tutkimustyötä tehdään usein ryhmässä, mikä nopeuttaa ongelmien selvittämistä. Kiivas tutkimustahti pakottaa toisinaan turvautumaan myös informaaleihin lähteisiin, kuten tieteen sisäiseen suulliseen kommunikaatioon. Näin tiedonkulku ja ongelmien ratkaisu nopeutuvat. Tutkimustulokset halutaan kilpailun vuoksi julkaista nopeasti ja siksi urbaaneissa tieteissä suositaan erityisesti artikkeleiden kirjoittamista. Heidän tutkimusympäristönsä vaatii paljon resursseja ja korkeatasoista teknologiaa. Urbaaneja tieteitä arvostetaan usein enemmän kuin ruraaleja. *Ruraalien* tieteiden tekemä tutkimus taas kohdistuu laajalle kentälle eivätkä heidän tutkimusongelmansa ole niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti määriteltyjä. Tutkijat sitoutuvat tiettyyn tehtävään suhteellisen pitkäksi ajaksi, jopa vuosiksi. Yleistä on, että tutkimustulokset julkaistaan kirjana päivittäin kuin urbaaneissa tieteissä. Urbaaneille tieteille ominaisen ryhmätyön tekemisen sijaan yksintyöskentely on ruraaleissa tieteissä yleistä ja koska tutkimusaiheita on paljon, ei kilpailua juurikaan esiinny. (Becher 1989, 79-82, 84.)

#### 4.3.2 Neljä erilaista lohkoa

Edellä esiteltyjen ulottuvuuksien perusteella Becher (1989) jakaa akateemiset kulttuurit neljään lohkoon: kova-perus, kova-soveltava, pehmeä-perus ja pehmeä-soveltava. Nämä lohkot muodostuvat niihin kuuluvista tieteenaloista, joita Becher kutsuu akateemisiksi heimoiksi. Eri lohkoissa heimojen kognitiivinen ja sosiaalinen toiminta poikkeavat toisistaan, sillä Becherin (1989, 1, 151) mukaan akateemisen heimon tieteellinen tehtävä vaikuttaa siihen, millaista heimon sosiaalinen elämä on. Nämä kaksi asiaa, heimon tieteellinen tehtävä eli kognitiivinen puoli ja tuon tehtävän toteuttamiseen liittyvät toimintatavat eli sosiaalinen puoli, kietoutuvat käytännössä toisiinsa. Becher kuitenkin yrittää erottaa ne toisistaan voidakseen tutkia niiden välisiä suhteita. Tällainen erottelu on tarpeellista käsitteellisen tarkastelun kannalta, vaikka se käytännön toimintaa ajatellen tuntuukin keinotekoiselta.

*Kova-perus* -lohkon heimoilla eli perustutkimusta tekevillä luonnontieteillä on korkea vaikutusvalta ja niitä pidetään yleisesti vaativina tieteinä. Tämän vuoksi heimojen edustajia pidetään usein älykkäinä ja näin nämä tieteet ovatkin saaneet elitistisen leiman. *Kova-perus* -lohkon tieteiden tavoitteena on yleisten lainalaisuuksien paljastaminen. Näissä tieteissä tieto nähdään kumuloituvana eli tiede edistyy uuden tiedon rakentuessa entisen pohjalle. Tämän lohkon heimot ovat sosiaaliselta muodoltaan urbaaneja eli tutkimus on etupäässä kilpailun sävyttämää kiivastahtista ryhmätyötä. Lisäksi lohkon heimot ovat yleensä konvergenteja eli heimon jäsenet ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. (Becher 1989, 145, 153, 158.) Erityisesti tieteellisten intressien mukaan muodostuneissa ryhmissä heimon jäsenten välillä vallitsevat vahvat keskinäiset säännöt (Becher & Kogan 1992, 90-91). Lohkon heimoilla on myös selkeät kriteerit sille, mikä hyväksytään uudeksi tieteelliseksi tuotokseksi (Ylijoki 1998, 59).

*Kova-soveltava* -lohkon heimojen tieteen tekemisen tavoitteena on uusien tuotteiden ja tekniikoiden tuottaminen. Heimot arvostavat tiedon käytännöllisyyttä ja tietoa arvioidaan sen mukaan, miten tehokkaasti se käytännössä toimii. (Becher 1989, 15.) Heimot kokevat olevansa velvollisia tuottamaan uusia tuotteita yhteiskunnalle (Becher & Kogan 1992, 91). Soveltavat tieteet ohjautuvat usein ulkoisten vaikutteiden perusteella (Becher 1989, 159) ja yhteydet teollisuuteen ja muihin ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin ovat voimakkaat (Becher & Kogan 1992, 91). Heimojen sosiaalinen elämä on yleensä divergenttiä eli heimojen rajoja ei ole tarkasti määritelty ja jäsenet eivät ole tiiviisti sidoksissa toisiinsa (Becher 1989, 159). Näin ollen heillä on vähemmän kiinteitä tutkimusryhmiä kuin konvergenteilla heimoilla eikä jäsenten välillä ole myöskään vahvoja keskinäisiä sääntöjä (Becher & Kogan 1992, 91). Tutkimuksenteossa tämän lohkon heimojen elämä on usein kiivastahtista ja kilpailuhakuista eli heimot ovat yleensä urbaaneja. (Becher 1989, 158).

*Pehmeä-perus* -lohkon heimot ovat yleensä heterogeenisempiä kuin muut heimot, sillä heimoilla ei ole yhteistä selkeää käsitystä tieteellisen tiedon kriteereistä. He tunnustavat ja hyväksyvät tiedon monimutkaisuuden ja tarkastelevat siksi sitä holistisesti, eivätkä yritä yksinkertaistaa tietoa. Sosiaaliselta muodoltaan heimot ovat selkeämmin divergenttejä kuin kova-soveltava -lohkon heimot. (Becher 1989, 13-14, 147, 158.) Tämän

lohkon heimot ovat ruraaleja eli heimot eivät kilpaile keskenään ja elämä on suhteellisen verkkaista (Ylijoki 1998, 60). Työskentely on individualistista enemmän kuin kollektiivista eli kova-perus -lohkolle luonteenomainen ryhmätyöskentely tieteen­teossa on tämän lohkon heimoille harvinaisempaa (Becher & Kogan 1992, 91). Becherin (1989, 13-14) mielestä kova-perus -lohko ja pehmeä-perus -lohko ovat lähes toistensa vastakohtia.

*Pehmeä-soveltava* -lohkon heimot pyrkivät käytännöllisen tiedon tuottamiseen. He turvautuvat pehmeän perustutkimuksen tuottamaan tietoon ja pyrkivät sen avulla ymmärtämään inhimillisten tilanteiden monimutkaisuutta sekä parantamaan elämänlaatua. Tieteen tulosten merkittävyyttä arvioidaan niiden hyödynnettävyyden ja käytännöllisyyden kannalta. (Becher 1989, 15-16.) Kova-soveltava -lohkon tapaan myös tämän lohkon heimot ovat velvollisia tuottamaan käytännöllistä tietoa yhteiskunnalle, joten ulkopuolelta tulevat vaikutteet ovat merkittäviä (Becher & Kogan 1992, 92). Useimmat lohkon heimoista ovat divergenttejä eli jäsenten välillä ei ole vahvoja sääntöjä eikä sidoksia (Becher 1989, 158). Taulukossa 2 on esitetty tiivistetysti Becherin luokittelemat akateemiset heimot sekä niihin liitettävät kognitiiviset ja sosiaaliset piirteet.

TAULUKKO 2. Becherin (1989) akateemiset heimot sekä niiden kognitiiviset ja sosiaaliset piirteet.

Lohko	Tiedon luonne	Sosiaaliset piirteet
kova-perus	kumuloituva, selkeät kriteerit uudelle tiedolle, tavoitteena lainalaisuuksien paljastaminen	urbaani: kiivastahtisuus, ryhmätyöt, kilpailu konvergentti: jäsenet sidoksissa toisiinsa, keskinäiset säännöt
kova-soveltava	käytännöllinen, tavoitteena uudet tuotteet ja tekniikat sekä ympäristön hallinta	yleensä urbaani: kiivastahtisuus, kilpailu yleensä divergentti: jäsenten välillä löyhät sidokset, heimon rajat epätarkat, ei vahvoja sääntöjä
pehmeä-perus	monimutkainen, ei yhteistä käsitystä tiedon kriteereistä, holistinen tarkastelutapa	ruraali: ei kilpailua, rauhallinen toiminta, individualismi divergentti
pehmeä-soveltava	hyödynnettävä, tavoitteena käytännöllisen tiedon tuottaminen	yleensä ruraali yleensä divergentti

Becher (1989, 150-151, 155-156, 158) tuo esiin, että jaottelua eri lohkoihin ei pidä nähdä tarkkarajaisena eikä monia tieteenaloja voida edes sijoittaa yksiselitteisesti johonkin tiettyyn lohkoon. Ulottuvuuksia ei myöskään tulisi nähdä absoluuttisina, vaan ne ovat lähinnä jatkumoiden ääripäitä. Joitakin tieteenaloja voikin olla myös vaikea sijoittaa selkeästi näiden ulottuvuuksien ääripäihin, vaan ne liikkuvat ulottuvuuksien välimaastossa. Esimerkiksi biologiassa on sekä kovia että pehmeitä piirteitä ja kemia sijoittuu divergentti-konvergentti -jatkumon keskivaiheille. On muistettava myös se, että kognitiivista ja sosiaalista puolta ei voi suoraan yhdistää toisiinsa eli esimerkiksi kova-perus -lohkoon ei voi automaattisesti yhdistää urbaania ja konvergenttia elämäntyyliä. Kekäle ja Lehikoinen (2000, 22) huomauttavat, että Becherin ulottuvuuksiin ei liity hyvä-huono -arvoasetelmia eli niillä pyritään ainoastaan kuvaamaan tieteenalojen erityispiirteitä.

### 4.3.3 Kritiikkiä Becherin akateemisten heimojen luokittelua kohtaan

Becherin näkemyksiä kohtaan on esitetty kritiikkiä sekä Suomessa että ulkomailla. Kritisoijat pitävät Becherin tekemää jaottelua liian yleistävänä ja staattisena ideaali-luokitteluna. Becherin käsitys akateemisten yhteisöjen tutkimisesta erillisinä yksikköinä on Välimaan (1995, 83) mukaan ongelma jo itsessään. Näkemys siitä, että akateemisten yhteisöjen toimintaa voitaisiin selittää sillä tavoin kuin Becher sen tekee, antaa vääristyneen kuvan koko akateemisesta maailmasta, koska yliopisto nähdään tällöin yhteiskunnasta erillisenä alueena. Nykyisin tämän huomion merkitystä ei voi kiistää, sillä ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa yliopiston toimintaan ja tutkimuksen tekoon yhä enemmän ja yhteistyö yliopiston ja yhteiskunnan välillä laajenee jatkuvasti.

Squiresin (1992, 202) mukaan taas tällaiset Becherin mallin kaltaiset jaottelut antavat liian staattisen kuvan tieteenaloista. Malleissa ei yleensä käsitellä muutosta selittäviä tekijöitä, sillä ne eivät esimerkiksi huomioi historiallista ulottuvuutta vaan ne ovat vain nykyhetkeä kuvailevia. Becher (1989, 16) on itsekin tiedostanut, että tieteiden luokittelut eivät voi tiedon muuttuvan luonteen vuoksi olla kovinkaan pysyviä. Squiresin kritiikin mukaan Becher ei kuitenkaan ole tarpeeksi tätä seikkaa huomioinut omassa mallissaan. Kekäleén ja Lehikoisen (2000, 28-29, 31) mukaan Becheriä on kritisoitu myös siitä, että jako perus - ja soveltavien tieteiden välillä ei olisi enää niin selkeä. He ovat kuitenkin sitä mieltä, että ulottuvuus on edelleen tarpeellinen.

Välimaa (1995, 39) kritisoi lisäksi Becherin luokittelua pitäen lohkoja ainoastaan tieteiden ideaalityyppeinä. Tutkimusta tehtäessä aiheutuu ongelmia, jos luokitteluja käytetään empiiristen luokkien perustana. Becherin luokittelun kaltaiset mallit toimivat kuitenkin käytettäessä niitä teoreettisena välineenä. Tällaiset yleistävät mallit eivät myöskään voi huomioida eri maiden välisiä eroja, jotka vaikuttavat tieteen tekemisen käytäntöihin.

Huber taas (1990, 242-243) epäilee Becherin (1989) mallin kaltaisten näkemysten toimivuutta. Hänen mielestään malleja on helppo laatia, mutta tärkeämpää olisi pohtia kysymystä siitä, miksi mallit ovat sellaisia kuin ovat? Hän kyseenalaistaa Becherin



jaottelun osalta myös sen, voiko pelkästään tieteenala vaikuttaa siihen, onko heimon toiminta esimerkiksi konvergenttia vai divergenttiä, urbaania vai ruraalia? Hänen mielestään tiedekulttuureissa on piirteitä, joita ei voi suoraan yhdistää tieteenalojen kognitiivisiin tekijöihin eli tiedekulttuurien muodostumiseen vaikuttavat myös muut kuin tietoon liittyvät tekijät. Huber korostaakin myös sosiaalisten tekijöiden vaikutusta laajemmin tiedekulttuurien muotoutumisessa kuin Becher, joka näkee tieteenalan sosiaalisen toiminnan muotoutuvan tiedon luonteen perusteella. Myös tieteenalan normatiivinen ilmasto ja arvot, opetuksen ja oppimisen organisointi, opetusohjelman rakenne sekä vuorovaikutusmuodot vaikuttavat tiedekulttuurien sosiaaliseen muotoon (Huber 1992, 193). Välimaa (1995, 40, 83) taas kyseenalaistaa Becherin oletuksen, että tiedon luonne vaikuttaisi suoraan heimon sosiaaliseen toimintaan. Hän pitääkin sitä liian yleistävänä käsityksenä myöntäen kuitenkin, että tiedon luonteella on yhteys kommunikointi- ja työskentelytapoihin akateemisissa yhteisöissä.

Becheriä on kritisoitu myös pitäen hänen näkökulmaansa liian kapeana tiedekulttuurien tutkimuksessa. Tästä syystä Becherin tutkimusta kritisoivat Handal, Lauvås ja Lycke (1990, 319), koska heidän mukaansa Becher huomioi tieteiden väliset erot ainoastaan tutkimuksen teossa. Tutkimisen lisäksi yliopistossa on kuitenkin muitakin tehtäviä, kuten opettaminen ja tiedon yleistajuistaminen.

## **5 OPETUS JA OPISKELU ERI TIEDEKULTTUUREISSA**

Ajatus siitä, että opiskeluympäristö vaikuttaa oppimiseen, ei ole uusi. Jo Aristoteleen ajoista lähtien on keskusteltu erilaisista vaatimuksista, joita eri alat asettavat opiskelijoille. Nykyäänkin ajatellaan, että kuhunkin tiedekulttuuriin liittyvät erilaiset normit, rituaalit ja monet muut tekijät vaikuttavat oppimiseen ja opetukseen. (Ramsden 1986, 200.) Tiedekulttuurien vaikutusta opetukseen ja oppimiseen on tutkittu monesta näkökulmasta. Osa tutkimuksista tarkastelee aihetta opettajien näkemysten kautta, osa taas opiskelijoiden. Tutkimuksissa käsitellään opetusta ja tutkimusta sekä niiden laatua ja oppimista eri tiedekulttuureissa.

### **5.1 Opetus eri tieteissä**

Vaikka opetus saattaa toisinaan yliopistossa jäädä tutkimuksenteon varjoon, pidetään tieteen opettamista kuitenkin tärkeänä osana itse tiedettä. Tämän vuoksi voitaisiin ajatella, että tieteen opettaminen seuraa samoja malleja kuin tieteen ilmiöiden tarkastelu muutenkin. (Handal, Lauvås & Lycke 1990, 330.) Opetusta yliopistossa on tarkasteltu esimerkiksi luonnontieteiden näkökulmasta verraten sitä opetuksen humanistisilla aloilla Snow'n perinteisen jaottelun mukaan.

Handal ym. (1990, 320-321) ovat tutkineet akateemisia kulttuureja norjalaisten yliopisto-opettajien näkemysten kautta. He olivat kiinnostuneita erityisesti siitä, miten opettaminen eroaa eri tieteenaloilla (biologia, oikeustiede, matematiikka, lääketiede ja psykologia). He olettivat, että opettaminen määräytyy yliopiston sisällä olevien tiedekulttuurien kulttuuristen arvojen mukaan. Tuloksissaan Handal ym. käsittelevät pääasiassa luonnontieteitä (matematiikka ja lääketiede) ja kuvasivat opetusta luonnontieteissä lähinnä tiedonvälitysprosessiksi, jossa opiskelijan aktiivisuus on usein rajoittunut lähinnä muistiinpanojen tekemiseen. Tämän tutkimuksen perusteella luonnontieteellisten alojen opetus seuraisi lähinnä behavioristista oppimiskäsitystä, jonka mukaan opiskelija on vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Valitettavasti Handal ym. käsittelevät artikkelissaan opetusta ja opetuksen laatua vain luonnontieteiden kautta, vaikka he olivat kiinnostuneita siitä, miten opettaminen eroaa eri tieteenaloilla. Tähän kysymykseen ei kuitenkaan saada vastausta keskittymällä ainoastaan luonnontieteisiin.

Myös Ramsden (1986, 213, 215) on käsitellyt opetusta luonnontieteissä. Hänen mukaansa luonnontieteellisillä aloilla suositetaan muodollista ja selkeästi jäsennettyä opetusta, jossa on myös selkeästi määritellyt opetustavoitteet. Humanistisilla aloilla taas opetus on hänen mukaansa joustavaa ja siinä käytetään individualistisia ja epämuodollisia työskentelytapoja. Opetustavoitteet eivät ole humanistisilla aloilla erityisen selkeästi määritellyt. Opetus näyttäisi siis eroavan selkeästi luonnontieteellisellä ja humanistisilla aloilla tämän tutkimuksen perusteella.

Opetusta ja opiskelua eri tieteenaloilla on vertailtu myös sen perusteella, johtaako koulutus tiettyyn ammattiin vai ei. Handal ym. (1990, 322-323) löysivätkin eroja opetuksen suhteen myös tällaisten alojen välillä. *Ammattiin johtavilla aloilla* (esimerkiksi lääketiede) opetukseen osallistuminen on odotettua tai pakollista ja näiden alojen tiedekulttuureissa opetukseen osallistumista pidetäänkin olennaisena osana oppimisprosessia. Lisäksi näillä aloilla opiskelijoiden väliset suhteet ovat tiiviimpiä, kun taas *ei-ammattillisilla aloilla* (esimerkiksi matematiikka ja fysiikka) opiskelijaverkostot muodostuvat sattumalta. Yleinen lähestymistapa opettamiseen on kuitenkin heidän mukaansa kaikissa luonnontieteissä samantyylinen: tekninen tiedonvälittäminen.

Myös Squires (1992, 204-205, 207; ks. myös 1990, 86-114) on luokitellut tieteenaloja sen mukaan, onko tutkinto ammattiin johtava vai ei. *Ammattiin johtavilla aloilla* (kuten lääketiede ja opettajankoulutus) on jo opiskelun aikana kiinteä suhde työelämään. *Akateemisilla aloilla* (kuten sosiologia ja historia) opiskelevat taas työllistyvät laajalle alueelle moniin eri ammatteihin tai keskittyvät tutkimuksen tekoon. *Yleiset alat* (kuten sosiaalitieteet ja kielet) eivät ole selkeästi suuntautuneet työelämään eivätkä tutkimuksen tekoon ja niillä on yleensäkin alhainen asema akateemisten alojen edustajien silmissä.

Yliopisto-opetuksen ja -opiskelun eroja tiedekulttuureissa ovat kuvanneet Becher ja Kogan (1992). Heidän kuvauksensa pohjautuu Becherin (1989) akateemisiin lohkoihin. *Kova-perus -lohkossa* opetussuunnitelmat on suhteellisen selvästi ja tarkoin määriteltyjä ja opetus keskittyy etupäässä tieteenalan sisältöihin. *Kova-soveltava -lohkossa* vastaavasti opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on ennemminkin käytännöllisten ammattitaitojen kuin teorian hallinta. Tämä tapahtuu työn tekemisen kautta oikeassa työympäristössä. *Pehmeä-perus -lohkossa* opettaminen eroaa hyvin paljon kovien tieteiden opetuksesta. Opiskelijoiden odotetaan esittävän omia tulkintojaan ilmiöistä sekä muovaavan itse omat opiskeluohjelmansa. Tieteen laadusta kiistellään enemmän kuin kova-perus -lohkossa, missä tieteen kriteereistä ollaan yksimielisiä. *Pehmeä-soveltava -lohkossa* opetus taas painottuu käytännöllisten taitojen kehittämiseen tulevaa työelämää varten (Becher & Kogan 1992, 91-92), mikä on opetuksen tavoitteena myös kova-soveltava -lohkon tieteissä. Gaff ja Wilson (1971, 192) toteavat, että yleensä aloilla, joilla on runsaasti sääntöjä (vrt. Becherin kova-perus -lohko), opetus on tiukkaa ja strukturoitua. Aloilla, joilla sääntöjä on vähemmän (vrt. Becherin pehmeä-perus -lohko), opetus on vaihtelevaa ja pohdiskeluun pyrkivää.

Opiskelijoiden mielipiteitä tutkiessaan Entwistle ja Ramsden (1983, 123, 125) huomasivat brittiläisessä yliopistossa eroja oppimisessa ja opetuksessa eri laitosten kesken. Insinöörialan opiskeluun opiskelijat liittivät formaalit opetusmenetelmät, selkeät oppimistavoitteet, pyrkimyksen ammatilliseen pätevyYTEEN, korkean työpanoksen sekä opiskelijoiden väliset hyvät suhteet. Fysiikan opiskelijat taas pitivät omaa opetussuunnitelmaansa formaalina, johon opiskelija ei juurikaan voi vaikuttaa. Sen sijaan psykologian

opiskelijoiden mielestä heidän opiskeluympäristönsä on ystävällinen ja informaali. Opiskelu vaatii kuitenkin heidän mukaansa korkeaa työpanosta ja opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihinsa on pieni. Englannin ja historian opiskelijoiden mukaan opiskelu on etupäässä yksilötyöskentelyä eivätkä he näe opintojensa yhteyttä tulevaisuuden työtehtäviin. Historian opiskelijoiden suhteet laitoksen henkilökuntaan olivat formaaleja, kun taas englannin opiskelijat pitivät henkilökuntaa auttavaisina ja kuvailivat ilmapiiriä informaaliksi. Vaikka näillä laitoksilla opiskelijoiden ja henkilökunnan keskinäiset suhteet sekä laitoksen yleinen ilmapiiri erosivatkin toisistaan, sitä ei voi selittää pelkästään laitosten tai tieteenalojen eroista johtuviksi. Tällaiset erot johtuvat varmasti myös kullakin laitoksella työskentelevien henkilöiden persoonallisista piirteistä.

## 5.2 Hyvän opetuksen ja tutkimuksen kriteerit

Kekäleen ja Lehikoisen (2000, 106) mukaan opetuksen laatua eri tieteenaloilla vertailevaa tutkimusta on tehty hyvin vähän. Suomessa tällaista tutkimusta ovat tehneet ainakin Ylijoki (1994b, 1998) sekä Kekäle ja Lehikoinen (2000). He ovat soveltaneet tutkimuksissaan Becherin tekemää tieteiden jaottelua neljään eri lohkoon.

Ylijoki (1994b) on perehtynyt opetukseen eri tieteenaloilla (julkishallinto, kirjasto- ja informaatiopalveluala, sosiaalitiede ja tietojenkäsittelyoppi) Tampereen yliopistossa. Hänen tavoitteenaan on ollut selvittää, millaiseksi hyvä opetus käsitetään eri tieteissä. Ylijoen (1994b, 21-22; 1995, 42) mukaan hyvää opetusta arvioidaan eri tieteenaloilla eri kriteereillä. Karkea jako voidaan hänen mukaansa kuitenkin tehdä tässä perustieteitä edustavan sosiaalitieteen ja soveltavien tieteiden (julkishallinto, kirjasto- ja informaatiopalveluala ja tietojenkäsittelyoppi) välille. *Perustieteiden* tavoitteena ei ole opiskelijoiden valmistaminen suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin, mihin taas soveltavat tieteet pyrkivät. Ylijoen mukaan perustieteitä edustavassa sosiaalitieteessä opetus on hyvää, jos se auttaa ymmärtämään todellisuutta ja yhteiskunnallisia ongelmia sekä tuottamaan uusia kriittisiä ajatuksia yhteiskunnallisten ilmiöiden hahmottamiseksi.

*Soveltavissa tieteissä* hyvää opetusta taas arvioidaan sen mukaan, johtaako opiskelu koulutusta vastaavaan ja arvostettuun työpaikkaan vai ei. Perus- ja soveltavia tieteitä erottaakin juuri opetuksen ja työelämän välinen yhteys, sillä soveltavissa tieteissä opetuksella tulisi olla yhteys käytännön työelämään kun perustieteissä tällaista yhteyttä ei useinkaan ole.

Myöhemmin Ylijoki (1998, 18) jatkoi tutkimustaan samojen tieteenalojen parissa. Hän halusi selvittää sekä opettajien että eri vaiheessa olevien opiskelijoiden näkemysten kautta kullakin laitoksella vallitsevaa kulttuuri-ilmastoa, toiminnan tavoitteita ja ongelmia sekä sitä, miten opiskelijat ja opettajat ymmärtävät opetuksen laadun.

Ylijoen (1998, 86-87, 89-90) tutkimat tieteenalat eroavat hänen mukaansa toisistaan eniten sen perusteella, johtaako koulutus tiettyyn ammattiin vai ei. Tutkimuksessa mukana olleista laitoksista sosiaalitiede poikkeaa selkeästi muista ainoana ei-ammattilaisena teoreettisesti suuntautuneena tieteenalana. Sosiaalitieteen laitoksella opetuksen tavoitteena nähtiin olevan yleissivistyksen ja tieteellisen ajattelun kehittäminen. Opetuksella pyritään siis antamaan opiskelijoille laaja-alaisia valmiuksia, mutta opiskelijat voivat niihin itsekkin vaikuttaa sivuaineiden valitsemisen kautta. Sosiaalitieteen laitoksella hyvän opetuksen piirteisiin liitetään yhteinen innostunut keskustelu, mutta opiskelijoiden mukaan tämä ei kuitenkaan käytännössä toteudu. Sosiaalitieteen opiskelijat kokivat olevansa hyvin sitoutuneita omaan tieteenalaansa, toisin kuin muiden Ylijoen tutkimuksessa mukana olleiden laitosten (julkishallinto, kirjasto- ja informaatiopalveluala ja tietojenkäsittelyoppi) opiskelijat.

Muut Ylijoen (1998) tutkimuksessa mukana olleet tieteenalat olivat selkeästi ammattiin valmistavia ja tämä näkyi myös hyvän opetuksen määrittelyssä. Julkishallinnon laitoksen opetus pyrkii teorian ja käytännön yhdistämiseen eli opiskelussa pyritään hankkimaan tulevassa työpaikassa tarvittavia valmiuksia. Opiskelijoiden mielestä teorian ja käytännön välinen suhde ei kuitenkaan ole opetuksessa tarpeeksi läheinen. (Ylijoki 1998, 91, 93-94.) Tietojenkäsittelyopin laitoksella on myös selkeä ammatillinen profiili, mutta teorian ja käytännön suhde on kuitenkin ongelmallinen. Opettajat eivät tunnu laitoksella tietävän, missä suhteessa heidän pitäisi opettaa teoriaa ja missä

suhteessa taas ammatillisia taitoja. Opiskelijat kuitenkin kaipaavat ammatillisuutta ja koulutuksella he tavoittelevat hyviä työmarkkinoita ja palkkaa. Myös kirjastotieteen ja informatiikan koulutus on ammattisidonnainen. (Ylijoki 1998, 96-97, 99, 102.)

Ylijoki (1998, 40, 45, 47, 50-51) halusi ensisijaisesti tutkia näillä edellä mainituilla neljällä tieteenalalla vallitsevia eroja, mutta hän huomasi, että niillä on yhteisiäkin piirteitä. Tieteenalasta riippumatta tutkimuksessa nousi esiin akateemisen vapauden periaate ja tutkimuksen korostaminen yliopiston tärkeimpänä tehtävänä. Jokaisella tieteenalalla tuli esiin myös se, että pedagoginen pätevyys ei ole tärkeää yliopisto-opettajalle, sillä hyvä opettajuus määritellään tutkimusansioden pohjalta. Oman leimansa jokaiselle tieteenalalle antavat myös niissä vallitsevat akateemiset jännitteet, jotka voivat syntyä opiskelijoiden ja opettajien välille tai opettajakunnan sisälle.

Kekäle ja Lehikoinen (2000, 12) tutkivat opetuksen laatua ja laadun arviointia neljällä eri laitoksella (fysiikka, biologia, historia ja sosiologia) Joensuun yliopistossa. Heidän tutkimuksensa kohdistui vain tutkijoiden näkemyksiin toisin kuin Ylijoella (1998), joka huomioi myös opiskelijoiden näkemykset. Laadukkaan opetuksen määrittelyssä nousi myös Kekäleen ja Lehikoisen (2000, 108, 110-111) tutkimuksessa esiin tieteenalakoh-  
taisia eroja. *Fysiikassa* laadukasta opetusta arvioitiin työmarkkinoille sijoittumisen ja uralla menestymisen perusteella. Tämän näkemyksen esittivät ainoastaan fysiikan tutkijat tutkimuksessa mukana olleista laitoksista. *Biologit* taas keskittyivät pohtimaan laadukasta opetusta opetusmenetelmien kautta. He korostivat aktivoivia opetusmenetelmiä, opettajan innostuneisuutta ja asioiden hallintaa sekä persoonallista otetta opetukseen laadukkaan opetuksen kriteereinä. Opetuksella ei biologien mukaan pyritä ainoastaan siirtämään tietoa opiskelijoille, vaan opettamaan myös erilaisia ajattelutapoja ja metataitoja. Laadukas opetus tapahtuu biologien mielestä parhaiten ongelmanratkaisuun keskittyvissä pienryhmissä.

Toisin kuin biologit, *sosiologit* eivät korostaneet opetusmenetelmiä vaan opetuksen sisällön laadukkuutta hyvän opetuksen määrittelijänä. Sosiologien mukaan parhaatkaan opetusmenetelmät eivät voi taata laadukasta opetusta, vaan opetuksen sisältö on tärkein. Laadukkaan opetuksen tavoitteena on heidän mukaansa antaa kattava kuva

sosiologiasta. Opiskelijoiden tulee opetuksen kautta hallita ainakin sosiologian peruskäsitteet, keskeiset teoriat ja tutkimusmenetelmät. Sosiologit pohtivat myös niitä taitoja, jotka hyvän sosiologin tulisi hallita. Näitä ovat erityisesti argumentointitaidot sekä taito lukea ja tuottaa tekstejä kriittisesti. Sosiologian opetuksella ei pyritä antamaan opiskelijoille mitään tiettyjä työelämätaitoja, vaan opiskelijat vastaavat itse omasta pätevyyydestään. *Historioitsijoilla* taas ei tullut esiin selkeää yhteistä näkemystä laadukkaasta opetuksesta. Osa heistä korosti opetettavan tiedon sisällöllistä laatua ja tuoreutta, toiset taas pitivät opetuksen myötä kehittyviä metataitoja laadukkaana opetuksen kriteereinä. (Kekäle & Lehikoinen 2000, 113-116.) Tieteenalakohtaisten erojen lisäksi Kekäle ja Lehikoinen (2000, 138) huomasivat myös laajempia tiedekulttuurisia eroja. Perustutkimusta tekevillä pehmeillä, divergenteilla ja ruraalisilla aloilla (kuten sosiologia ja historia) laadun määrittely on epämääräisempää ja monimutkaisempaa kuin kovilla, konvergenteilla ja urbaaneilla aloilla (kuten fysiikka ja biologia). Tämä yhdistyy hyvin Becherin ulottuvuuksiin, sillä hänen mukaansa divergenteilla aloilla ei ole selkeää omaa identiteettiä (ks. s. 43), minkä vuoksi myös laadun määrittely on vaikeaa. Konvergenteilla aloilla taas on yhteinen ideologia ja laadunäkemykset (ks. s. 43), joten laadun määrittäminen on helpompaa.

Kekäle ja Lehikoinen (2000, 7, 58, 61, 65, 68, 72) perehtyivät lisäksi eri tiedekulttuurien edustajien käsityksiin siitä, mitkä asiat määrittelevät hyvän tutkimuksen laadukriteerit. *Fysiikassa* laadukkaaseen tutkimukseen liitettiin tekninen oikeellisuus, julkaisukynnyksen ylittäminen sekä tieteenalan eteenpäin vieminen. Heidän mielestään myös kansainvälinen julkaiseminen on laadukkaana tutkimuksen merkki. Myös *biologiassa* korostettiin kansainvälistä arvostusta. Biologit pitivät myös kokeellisin menetelmin tehtyä kriittistä tutkimusta laadukkuuden merkinä.

*Sosiologit* taas kritisoivat laadun määrittelyä tutkimuksessa ylipäätään pitäen sitä vaikeana tehtävänä. Erityisen selvästi sosiologit erosivat fyysikoista, sillä he kuvasivat tutkimuksen laatua epätasuisilla ja intuitiivisilla käsitteillä kuten hedelmällisyys ja jännittävyys. Muita laadukkaana tutkimuksen tunnuspiirteitä olivat sosiologien mukaan muun muassa sivistys, kiinnostava toteutus ja uusien näkökulmien avaaminen. Erityispiirteinä sosiologeilla nousi esiin kirjallisen esityksen ilmaisutavan ja refleksiivisyyden



korostaminen. Toisin kuin biologit ja fyysikot sosiologit eivät arvostaneet kansainvälistä julkaisemista niin korkealle. (Kekäle & Lehikoinen 2000, 82, 86-87, 89.) *Historioitsijat* vastaavasti korostivat huolellisuutta ja aiheen merkittävyyttä tieteenalalle laadukkaana tutkimuksen piirteinä. Laadun kriteeriksi he määrittelevät myös tutkimuksen yhteiskunnallisen relevanssin, mikä on heidän mielestään vaikeinta toteuttaa. Sosiologien tavoin myös historioitsijoille laadun määrittely oli vaikeaa. (Kekäle & Lehikoinen 2000, 94, 98.)

### 5.3 Tieteiden hierarkia

Eri tieteiden saama ulkopuolinen arvostus vaihtelee eli joitain tieteitä pidetään parempina ja arvokkaampina kuin toisia. Tämän arvostuksen mukaan tieteitä voidaan myös asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Tieteiden välinen hierarkia näkyy myös yliopistomaailmassa ja Becher (1989, 57) onkin tuonut esiin, että yliopistossa vallitsee eri tieteenalojen kesken hierarkia ja nokkimisjärjestys. Tieteet voidaan siis asettaa arvojärjestykseen, minkä perusteella joitakin tieteitä pidetään elitistisinä kun taas toiset tieteet saavat alempiarvoisen leiman. Tieteiden hierarkia ei ole kuitenkaan pysyvä, vaan tieteiden ja sen yksittäisten edustajien on ansaittava asemansa hierarkiassa pätevällä tieteenteolla. Arvostetuimpana tieteenä pidetään yleensä fysiikkaa. Yleisesti ottaen kovia tieteitä arvostetaan enemmän kuin pehmeitä ja perustutkimusta tekeviä enemmän kuin soveltavia tieteitä. Cole (1983, 111) toteaa, että jo 200 vuoden ajan on oletettu, että tieteiden välillä vallitsee hierarkia. Myös hänen mukaansa ylimpänä ovat luonnontieteet, kuten fysiikka ja alimpana sosiaalitieteet, kuten sosiologia.

Tieteiden paikka hierarkiassa määräytyy siis suurilta osin niiden tekemän tutkimuksen perusteella, joten korkealla hierarkiassa olevat tieteet eivät välttämättä ole ansioituneita esimerkiksi ohjauksen antajina (Becher 1989, 108). Voitaisiin siis ajatella, että tieteiden saama arvostus ei näin ollen välttämättä vaikuta tieteenalan opetuksen laadukkuuteenkaan. Arvostetut tieteet saattavat esimerkiksi keskittyä enimmäkseen tutkimuksen tekoon, sillä yleensä näillä aloilla kilpailu tutkimustulosten julkaisemiseksi on kova.

Tällöin opetus voi jäädä jopa vähemmälle huomiolle. Toisaalta tämä on ristiriitaista, sillä myös opetuksen kautta tieteet voivat saada mainetta, arvostusta ja etenkin uusia päteviä tiedeyhteisön jäseniä.

Hierarkiaa ei ilmene ainoastaan tieteiden välillä, sitä esiintyy myös kunkin tieteenalan sisällä. Becherin (1989, 60, 71) mukaan heimojen johtohahmot toimivat ikään kuin vallan jakajina ja portinvartijoina, sillä he päättävät, ketkä kelpuutetaan osaksi heimoa. Nämä vanhemmat heimon jäsenet suhtautuvat usein kielteisesti uusiin ideoihin ja hyväksyvät ne hitaasti. Tiedeyhteisön nuoremmat jäsenet hyväksyvät helpommin uudet, riskejäkin sisältävät näkemykset, sillä heillä ei ole vielä niin paljon menetettävää kuin tiedeyhteisölle enemmän omistautuneilla vanhemmilla jäsenillä. Tieteiden sisäinen hierarkia voi vaikuttaa myös opetukseen. Vanhat jäsenet voivatkin usein olla urautuneita samoihin opetusmetodeihin, kun taas nuoret jäsenet ovat innokkaampia kokeilemaan uutta ja kehittämään opetustaan. Toisaalta kokeneet opettajat voivat joskus tietoisesti välttää urautumista ja haluavat kokeilla uusia opetusmetodeja.

Uusien ideoiden hyväksyminen vaihtelee Becherin (1989, 72, 74) mukaan eri tiedekulttuureissa. Esimerkiksi pehmeissä perustieteissä uudistukset otetaan helposti ja nopeasti käyttöön, koska heimojen sisäiset rajat ovat heikot ja niiden ylittäminen on sallittua. Uudistuksia taas vastustetaan kovissa perustieteissä, joissa heimoilla on tiukat sisäiset rajat. Kuitenkin kaikissa tieteissä uudistus, joka uhkaa vakavasti entisiä käytäntöjä, kohtaa todennäköisesti vastustusta. Jos vanhan käytännön hylkääminen ja uuden toimintatavan hyväksyminen ei aiheuta suuria kustannuksia, voidaan uudistus toteuttaa. Yleensä tieteissä tapahtuvat muutokset ovatkin pienimuotoisia, vakaita ja jatkuvia. Kuitenkin tieteenalan maineen tavoittelun ja säilyttämisen kannalta on tärkeää seurata kehitystä ja tehdä uudistuksia. Maineen tavoittelu tapahtuu kuitenkin eri aloilla eri tavoin. Esimerkiksi teknisillä aloilla menestystä voi saavuttaa löytämällä tai keksimällä jonkin uuden tuotteen. Hyvin usein mainetta tavoitellaan myös julkaisemalla tutkimustuloksia, mutta opetusansiot eivät juurikaan vaikuta tunnustuksen ja arvostuksen saamiseen. (Becher 1989, 52-53.) Opetus voi siis jäädä toissijaiseksi aloilla, jotka keskittyvät erityisesti tieteenalan maineen tavoitteluun.

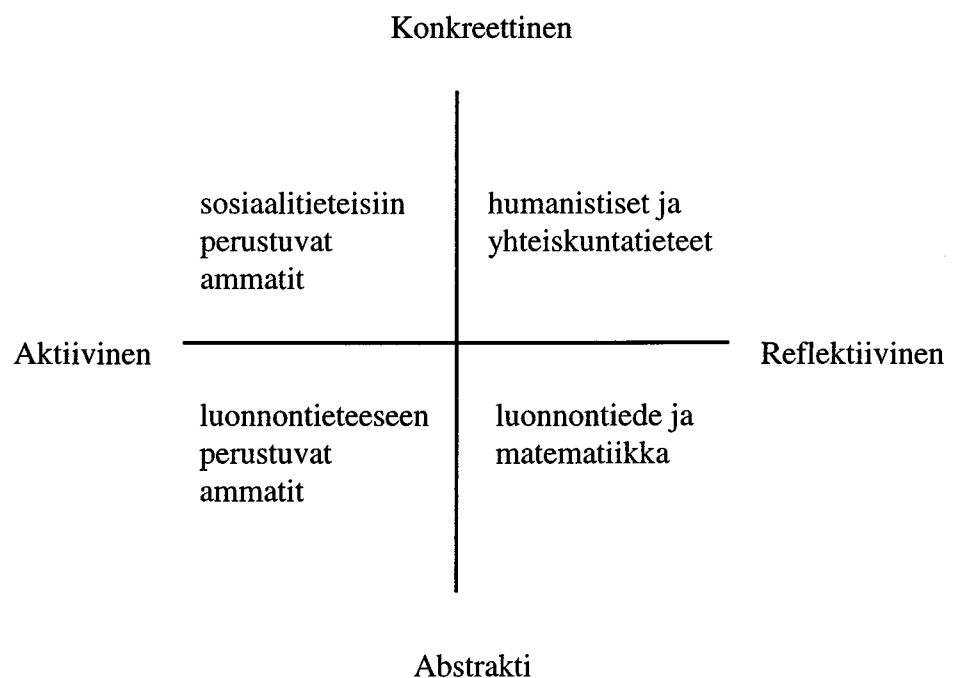
## 5.4 Miten opiskelijat oppivat eri tieteenaloilla?

Opetuksen lisäksi myös opiskelijoiden oppimistyyliä voi tarkastella eri tieteenalojen näkökulmasta. Kolb (1981) onkin tutkinut eri tieteenaloja opiskelijoiden oppimistyylien kautta. Kolbin (1981, 233-234, 237, 239, 244) mukaan eri tieteenaloilla painottuu alalle parhaiten sopiva oppimistyyli. Oppimistyylien erot johtuvat esimerkiksi tieteellisten tehtävien laadusta, tuottavuuden kriteereistä sekä opetus- ja tutkimusmetodeista. Toisaalta toiset tieteenalat ovat monitieteellisiä ja sisältävät erilaisia oppimistyyliä painottavia tieteitä, kuten esimerkiksi arkkitehtuurissa vaaditaan sekä taiteellisia että teknisiä taitoja. Kullekin tieteenalalle pääasiallisen oppimistyylin lisäksi jokainen opiskelija kehittää oman henkilökohtaisen oppimistyylin, jossa painottuvat eri asiat eri tavoin. Yksilöllisten oppimistyylien muotoutumiseen vaikuttavat joko valikoituminen tietylle alalle tai myöhempi sosiaalistuminen alan toimintatapoihin tai molemmat tekijät yhdessä.

Kolb (1981, 235-236) on kehittänyt teorian kokemuksellisesta oppimisesta, johon pohjautuen hän erottaa kaksi oppimistyyliulottuvuutta: konkreettinen-abstrakti ja reflektiivinen-aktiivinen. Ulottuvuuksien ääripäät ovat hänen mukaansa toistensa täydellisiä vastakohtia ja opiskelijan on päätettävä, mikä olisi hänelle paras toimintatapa eri oppimistilanteissa. Kolb siis olettaa, että oppimistyyli voi vaihdella tilanteen mukaan ja että opiskelija voi itse valita tämän sopivimman toimintatavan.

*Konkreettinen-abstrakti* -ulottuvuuden toisessa ääripäässä on erilaisten tilanteiden konkreettinen kokeminen ja toisessa niiden abstrakti käsitteellistäminen. Oppimisprosessissa opiskelija voi siis vaihdella suhtautumistaan opiskeltavaan asiaan spesifisestä ja konkreetista sitoutumisesta yleisempään analyttiseen tilanteen käsitteellistämiseen. *Reflektiivinen-aktiivinen* -ulottuvuudella oppiminen vaihtelee asioiden reflektiivisestä pohdinnasta niiden aktiiviseen kokeiluun eli opiskelijan rooli voi vaihdella havaintojen pohtijasta toimijaan. (Kolb 1981, 236.)

Kolbin (1981, 240) oppimistyyliulottuvuuksilla ja Biglanin tiedeulottuvuuksilla on paljon yhteistä. Kolb (1981, 241) yhdistääkin nämä kaksi jaottelua siten, että konkreettinen-abstrakti -ulottuvuus vastaa Biglanin pehmeä-kova -ulottuvuutta ja aktiivinen-reflektiivinen -ulottuvuus vastaa soveltava-perus -ulottuvuutta. Kun konkreettinen-abstrakti -ulottuvuuteen (pehmeä-kova) lisätään aktiivinen-reflektiivinen -ulottuvuus (soveltava-perus), muodostuu neljä erilaista tiederyhmää (kuvio 4):



KUVIO 4. Oppimistyyliet eri tieteenaloilla Kolbin (1981) näkemyksiin pohjautuen

Kuviosta 4 huomataan, että tietyille aloille soveltuu Kolbin mukaan parhaiten tietynlainen oppimistyyli. Tietylle alalle parhaiten sopiva oppimistyyli ei kuitenkaan aina välttämättä ole paras mahdollinen oppimistyyli kyseisen alan opiskelijalle. Jos opiskelijan oman ja alalle tyypillisen oppimistyylin välillä on ristiriita, voi opiskelija kokea alan hänelle vieraaksi. Tässä tapauksessa opiskelija usein valitsee uran oman tieteenalansa ulkopuolelta, esimerkiksi panostamalla sivuaineisiin pääaineen sijasta. Oppimistyylien ristiriitaisuudesta voi seurata sopeutumisongelmia koko yliopistoon. (Kolb 1981, 233, 246-247.)

Kolbin jaottelun ongelmana voidaan pitää sen staattisuutta, sillä se ei juurikaan ota huomioon tieteen ja opiskelijoiden kehitystä, vaan olettaa oppimistyylien olevan muuttumattomia. Lisäksi oppimistyyliulottuvuudet ovat vaikeasti ymmärrettäviä, koska niiden erot ovat pienet ja näin ne voivat sekoittua helposti keskenään.

## 5.5 Ongelmana tiedekulttuureiden hajanaisuus

Snow'n luennon jälkeen yliopiston näkeminen tiedekulttuureina on siis täsmentynyt ja saanut uusia vivahteita. Akateemisen maailman jaottelu eri kulttuureihin on kuitenkin vieläkin ratkaisematon ongelma ja tiedekulttuureja tutkittaessa onkin hyvä muistaa tiedekulttuureihin ja niiden tutkimiseen liittyviä rajoituksia. Eräs rajoitus liittyy yleensäkin tiedekulttuurien luokittelun vaikeuteen. Katsottaessa yliopistoa kaukaa, se voi näyttää yhtenäiseltä kokonaisuudelta. Lähemmän tarkastelun kautta kuitenkin jopa yksi tieteenala ja tutkimussuuntaus voi jakautua useiksi eri leiriksi. (Ylijoki 1998, 34.) Yleensä myös ulkopuoliset näkevät muut tieteenalat yhtenäisinä; esimerkiksi insinööri ei välttämättä havaitse eroa sosiologian ja sosiaalihistorian välillä (Collini 1998, 70).

Tiedekulttuurien tutkimusta voi Kolbin (1981, 234) mukaan rajoittaa kulttuurien vaikea lähestyttävyyys. Monet akateemiset kulttuurit ovat suhteellisen suljettuja, joten niiden tutkiminen voi olla vaikeaa. Hänen mielestään tutkiminen helpottuu, jos kulttuureja lähestytään oppimis- tai opiskelijanäkökulmasta. Toisena tutkimusta rajoittavana tekijänä voidaan pitää tiedekulttuurien hajanaisuutta. Lähestyttäessä tiedekulttuureja tarkemmin voidaan huomata, että ne eivät ole yhtenäisiä kokonaisuuksia, vaan muodostuvat pienimmistä osakulttuureista. (Becher 1990, 333.) Myös Squires (1990, 112) on tuonut esiin, että tieteenalat ovat yhtenäisiä vain ulkoisesti ja tieteenalojen sisällä on monia erikoistuneita ryhmiä. Tiedekulttuureja tutkittaessa on siis hyvä pitää mielessä, että esimerkiksi Becherin mallin kaltaiset luokittelut toimivat parhaimmillaankin vain käytäntöä yleistävinä malleina.

## **6 TUTKIMUS OPISKELUSTA JA OHJAUKSESTA ERI TIEDEKULTTUUREISSA**

Yliopisto ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan se on jakaantunut pienempiin kulttuureihin, joiden välillä tutkimus, opetus ja opiskelu vaihtelevat. Monet tutkimukset (esim. Becher & Kogan 1992; Ylijoki 1998; Kekäle & Lehikoinen 2000) ovat tarkastelleet tiedekulttuureja opetuksen näkökulmasta, mutta opinto-ohjauksen näkökulmasta tiedekulttuureja vertailevaa tutkimusta ei ole tietääksemme tehty. Näin ollen erityisesti tätä aiheetä käsittelevää kirjallisuutta ei juurikaan ole saatavilla.

Tiedekulttuurien välillä on huomattu olevan tieteiden piirteistä johtuvia eroja, jotka vaikuttavat muun muassa tutkimuksen tekoon, opetukseen ja opiskeluun. Näin ollen voitaisiin ajatella, että tieteiden piirteet vaikuttaisivat myös opintojen ohjauksen toteuttamiseen eli opinto-ohjaus eri tiedekulttuureissa eroaisi toisistaan. Opinto-ohjausta yleensä yliopistossa on tutkittu vähän ja ohjauksesta käytetyt käsitteet ovat epäselviä. Ohjauksen luonnetta ja määrittelyä yliopistossa olisikin pyrittävä rajaamaan selkeämmin (Aittola 1995, 71). Pyrimme omalta osaltamme vastaamaan tähän haasteeseen lähestymällä ohjaus-ilmiötä monipuolisesti eri tiedekulttuureja edustavien laitosten kautta. On myös sanottu, että ohjausta ei nähdä kiinteästi osaksi yliopiston toimintaa (Watts & Van Esbroeck 1999, 18). Koska näin ei mielestämme pitäisi olla, haluamme selvittää, millaisena opiskelijat näkevät ohjauksen roolin osana koko yliopiston toimintaa.

Ohjauksen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen voi olla vaikeaa. Sitä vaikeuttavat jo kulttuurierot, sillä eri maissa ja traditioissa ohjauksen käytännöt vaihtelevat. Ohjaus onkin kontekstisidonnainen ilmiö. Earwaker (1992, 110) on tuonut esiin, että ohjauksen yhteydessä on olennaista huomioida se kulttuuriympäristö, jossa ohjausta annetaan. Eri maiden välisten erojen lisäksi on tarpeellista huomioida myös pienemmät kulttuuriset ympäristöt, joihin tässä tutkimuksessa keskitymme tutkiessamme eri laitoksia ohjauksen kannalta. Myös näillä pienemmällä kulttuuriympäristöillä, kuten yliopistoilla tai yliopistojen sisällä olevilla tiedekulttuureilla, voi olla merkittävä vaikutus ohjauksen käytäntöihin.

Yhdeksi ohjauksen tehtäväksi on mainittu opiskeluyhteisöön integroitumisen edistäminen (esim. Vanhala 1998, 23; Tenhula & Pudas 1994, 18). Tämän tehtävän toteuttaminen vaihtelee eri kulttuuriympäristöissä ja Tiilikainen (2000, 15) onkin todennut tieteenalojen välillä olevan eroja siinä, miten uudet opiskelijat otetaan mukaan tiedeyhteisöön. Jos ajatellaan, että opiskelijoiden integroituminen eroaa tieteenaloittain, voidaan sitä pohtia ohjauksen näkökulmasta. Tällöin voidaan yrittää etsiä ohjauksesta sellaisia piirteitä, jotka eri tiedekulttuureissa voivat vaikuttaa opiskelijoiden integroitumiseen omaan tieteenalaansa.

Uusien opiskelijoiden, eli heimojen noviisijäsenten, perehdyttäminen heimon kulttuuriin on hyvin tärkeää, että he voisivat päästä täysivaltaisiksi heimon jäseniksi. Perehdyttäminen tapahtuu esimerkiksi orientoivien opintojen ja tutorohjauksen sekä varsinaisen opetuksen avulla. (Ylijoki 1998, 72.) Tärkeimpänä tiedeyhteisöön integroimistapana Ylijoki (1994a, 131-132) pitää vanhempien opiskelijoiden antamaa tutorohjausta.

Kunkin tieteenalan kulttuuri on lähinnä piilevää tietoa, eikä sitä voida välittää uusille opiskelijoille vain kertomalla siitä. Tieteenalan piilevän tiedon omaksumista voidaan kuitenkin pitää olennaisena osana tiedeyhteisöön integroitumista. Gerholmin (1990, 268) mukaan tieteenalan piilevä tieto välittyy opiskelijoille sitä paremmin, mitä säännöllisemmin opiskelijat ja laitoksen henkilökunta ovat tekemisissä keskenään. Hänen mielestään omaopettajajärjestelmällä voitaisiin taata piilevän tiedon välittymisen opiskelijoille. Opiskelijoiden integroitumista akateemiseen yhteisöön voikin

Pudaksen ja Tenhulan (1994, 1) mukaan vaikeuttaa opiskelijoiden ja opettajien välinen etäisyys. Vuorovaikutus on usein heidän mukaansa opetustilanteissa vähäistä eikä ohjaukseen kiinnitetä riittävästi huomiota.

Ylijoki (1998, 86) on selittänyt, että tieteenalat eroavat toisistaan eniten sen perusteella, johtaako koulutus tiettyyn ammattiin vai ei. Voisi olettaa, että nämä erot näkyvät myös ohjauksessa. Kekäleen ja Lehikoisen (2000, 115) mukaan tieteenalat, jotka eivät anna pätevyyttä mihinkään ammattiin, jättävät opiskelijalle vastuun oman pätevyyden hankkimisesta. Tällaisilla aloilla ohjaustarve voi korostua etenkin opintojen suunnitteluun ja uravalintaan liittyvissä asioissa. Ammattiin johtavilla aloilla taas koulutuksen tuottama pätevyys on selkeämpi, eikä uravalintakysymyksissä ohjausta näin ollen tarvita. Tällaisilla aloilla koulutus on myös usein ulkoohjautuvaa eli opiskelijoiden ei tarvitse itse suunnitella opinto-ohjelmiaan. Tällöin ohjausta ei tarvita niin paljon myöskään opintojen suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä.

Ohjauksekäytäntöjen laaja uudistaminen ei ole yksinkertaista, sillä siihen liittyvät kysymykset ovat hyvin moninaisia. Uudistusten hyväksyminen ja toteuttaminen on myös hidas prosessi. Toisaalta uudistusten ei edes tarvitse olla suuria, sillä jo asenteita muuttamalla voidaan saada aikaan paljon. Aikaisempien tutkimusten (esim. Pudas & Tenhula 1994, 80) pohjalta voidaan havaita, että opiskelijat yli tiedekulttuurirajojen kaipaavat erityisesti keskusteluun pohjautuvaa ohjausta ja vuorovaikutuskulttuuria laitoksille. Pudas ja Tenhula (1994, 80) tuovatkin esiin, että taloudelliset tekijät eivät saisi estää vuorovaikutuksen syntymistä ja sitä kautta myös ohjauksen kehittämistä.

## **6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista opintojen ohjaus yliopistossa on opiskelijoiden kokemana. Saadaksemme ohjauksesta mahdollisimman monipuolisen kuvan tutkimme ohjausta neljää eri tiedekulttuuria edustavien laitosten (fysiikka, psykologia, historia ja erityispedagogiikka) opiskelijoiden näkemysten kautta. Näin



haluamme selvittää, eroavatko eri laitosten opiskelijoiden näkemykset opintojen ohjauksesta toisistaan. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opiskelua näillä eri laitoksilla. Ohjauksen irrottaminen opiskelusta erillään olevaksi osaksi olisi keinotekoista, sillä opiskelu ja ohjaus kietoutuvat käytännössä yhteen toinen toisiinsa vaikuttaen.

Monet ohjauksen tutkijat (esim. Aittola 1995; Nummenmaa 1992b) näkevät ohjaustutkimusta vaikeuttavana tekijänä ohjaus-käsitteen epäselvyyden. Aittolan (1995, 19-20) mukaan ohjaus-käsitteen selkiyttämiseksi olisikin tehtävä empiiristä ohjaustutkimusta. Tällä tutkimuksella pyritään osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen. Yliopistossa annettavaa ohjausta itsessään on tutkittu todella vähän ja tiedekulttuurien näkökulmasta ohjaustutkimusta ei ole tietääksemme tehty lainkaan. Näin ollen olemme hankkimassa tarpeellista ja puuttuvaa tietoa. Jyväskylän yliopistossa ohjauksen tilaa on kartoitettu pienimuotoisesti (ks. Teräväinen 2000), joten laajempi näkökulma yliopisto-ohjauksen hahmottamiseen on ohjauksen kehittämisenkin kannalta tärkeä. Näin ollen tutkimuksemme on hyötyä sekä tutkimuksessa mukana oleville laitoksille että koko yliopistolle. Tutkimuksen hyödynnettävyyden ei kuitenkaan tarvitse rajoittua vain Jyväskylän yliopistoon, vaan siitä voivat hyötyä myös muut yliopistot pohtiessaan opintojen ohjauksen kehittämiseen liittyviä ratkaisuja.

Tutkimustehtävät muodostavat kolme pääaluetta: opetuksen ja oppimisen, opiskelun ohjauksen sekä eri tieteiden väliset erot. Tieteiden välisten erojen pohtiminen tiedekulttuurinäkökulmasta on kuitenkin mukana tutkimuksen taustalla koko ajan. Päällimmäisenä tarkoituksena tutkimuksessa on selvittää neljän eri laitoksen yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta, mitä tarkastellaan opiskelua, opetusta ja oppimista koskevien kysymysten kautta. Tavoitteena on myös selvittää tutkimuksessa mukana olevien eri tieteiden välisiä eroja opiskelussa ja ohjauksessa. Tutkimustehtävät jätettiin tarkoituksellisesti melko väljiksi, jotta aineistosta nousevat huomiot pääsisivät paremmin esille.

Tutkimustehtävät ovat siis:

1. *Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on opetuksesta ja opiskelusta heidän omalla laitoksellaan?*

2. *Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on ohjauksesta yliopistossa yleensä ja heidän omalla laitoksellaan?*

3. *Eroavatko opintojen ohjaus ja opiskelu toisistaan näillä neljällä eri tiedekulttuureja edustavilla laitoksilla (fysiikka, psykologia, historia ja erityispedagogiikka)?* Haluamme selvittää myös opiskelijoiden stereotyyppisiä käsityksiä omasta tieteenalastaan sekä eri tieteenalojen suhtautumisesta toisiinsa.

## 6.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston neljän eri laitoksen opiskelijoilta: fysiikan, psykologian, historian ja erityispedagogiikan (erityisopettajakoulutus) laitokselta. Ryhmähaastattelimme kultakin laitokselta opiskelijoita, jotka ovat pääaineopinnoissaan loppuvaiheessa. Valitsimme haastateltaviksi loppuvaiheen opiskelijoita, koska heillä on kokemuksia opiskelusta ja ohjauksesta koko opintojen ajalta sekä opintojen alku-, keski- että loppuvaiheesta. Haastatteluissa oli mukana yhteensä 22 opiskelijaa, jotka jakautuivat laitosten kesken seuraavasti:

- 5 fysiikan opiskelijaa
- 6 psykologian opiskelijaa
- 6 historian opiskelijaa
- 5 erityispedagogiikan opiskelijaa

Holsteinin ja Gubriummin (1995, 70) mukaan ryhmähaastattelussa ryhmän hyvä koko onkin 5-10 haastateltavaa. Laitosten valinta pohjautuu pääosin Becherin (1989) tiedekulttuurijaotteluun, jossa tieteet on jaettu neljään eri lohkoon niiden kognitiivisten ja

sosiaalisten piirteiden perusteella. Valitsemistamme laitoksista fysiikka edustaa kova-perus -lohkoa, psykologia kova-soveltava -lohkoa, historia pehmeä-perus -lohkoa ja erityispedagogiikka pehmeä-soveltava -lohkoa (ks. s. 44). Päätimme käyttää Becherin tiedekulttuurien luokittelua, koska se on suhteellisen monipuolinen ja uusi luokittelu moniin muihin tiedekulttuurien jaotteluihin verrattuna.

Valitsemamme tieteenalat voidaan yhdistää myös Squiresin (1992) luokituksiin (ks. s. 52). Hän on luokitellut tieteenalat ammattiin johtaviin, akateemisiin ja yleisiin aloihin. Tässä tutkimuksessa mukana olevista tieteistä erityispedagogiikan erityisopettajakoulutus ja psykologia edustavat selkeästi ammattiin johtavia aloja. Nämä alat ovat Becherin luokituksen mukaan soveltavia aloja, joiden tavoitteena voidaan siis pitää ammattiin valmistumista. Historia ja fysiikka taas edustavat akateemisia aloja, joista valmistuneet työllistyvät moniin eri ammatteihin tai tutkimuksen tekoon. Becherin luokituksessa nämä tieteet edustavat perustutkimusta tekeviä tieteitä. Selkeyden vuoksi olemme pyrkineet sijoittamaan nämä tutkimuksessa mukana olevat eri tieteet selkeästi johonkin luokkaan kuuluvaksi. Tällaiset jaottelut eivät kuitenkaan ole ehdottomia: esimerkiksi fysiikassa voi olla piirteitä sekä perus- että soveltavasta tutkimuksesta.

### **6.3 Tutkimusmenetelmä ja -ote**

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella menetelmällä eli *ryhmähaastattelulla*. Halusimme selvittää opiskelijoiden yhteisiä kokemuksia ja näkemyksiä ja tätä kvalitatiiviset menetelmät palvelevat parhaiten. Schein (1987, 148) tyrmääkin kvantitatiivisten menetelmien käytön kulttuuria tutkittaessa, koska niiden avulla on hänen mukaansa mahdollista saada tietoa korkeintaan ryhmän jäsenten arvostuksista. Tällaista pinnallista tietoa ei voida käyttää kulttuurin mittarina, vaan kulttuurin syvempi kuvaaminen vaatii kvalitatiivisten menetelmien käyttöä. Myös tämä väite puoltaa kvalitatiivisten menetelmien käyttöä tässä tutkimuksessa, koska tarkoituksenamme on saada selville eri tiedekulttuureja edustavien opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta ja ohjauksesta.

Jokaisella ihmisellä on omia käsityksiään todellisuudesta, toisaalta käsityksiä muodostetaan sen ryhmän mukaisesti, johon kuulutaan. Ryhmähaastattelussa tulee esiin sekä yksilön omia että ryhmän yhteisiä käsityksiä. (Moilanen 1995, 8.) Sillä voidaan selvittää ihmisten suhtautumista erilaisiin kokemuksiin, ideoihin tai tapahtumiin tai heidän asenteitaan ja tunteitaan tutkittavaa aihetta kohtaan (Krueger 1988, 20-21). Ryhmähaastattelulla voidaan saada syvempää tietoa ryhmän kulttuurista (Moilanen 1995, 29) ja yleensä siitä, mikä on ryhmälle kulttuurisesti yhteistä (Mäkelä 1990, 51). Haluttaessa selvittää ryhmän yhteisiä kulttuurisia näkemyksiä, ryhmähaastattelulla on etuja verrattuna muihin haastattelumenetelmiin (Sulkunen 1990, 264). Esimerkiksi yksilöhaastattelussa haastateltava voi kertoa ryhmästään ja sen kulttuurista, mutta ryhmätilanteessa kulttuuri on koko ajan mukana kulttuurin jäsenten keskustellessa keskenään (Alasuutari 1999, 152). Koska olemme kiinnostuneita kunkin tiedekulttuurin yhteisistä näkemyksistä, puoltaa ryhmähaastattelu tässä tutkimuksessa paikkaansa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 61) pitävätkin ryhmähaastattelu sopivana menetelmänä haluttaessa selvittää pienoiskulttuurien merkitysrakenteita.

Ryhmähaastattelun toteuttamiseen on olemassa erilaisia tapoja. Haastattelu voi olla erittäin *strukturoidu*, jolloin haastateltavien välistä keskustelua ei sallita ja haastattelija kysyy jokaiselta haastateltavalta vuorollaan saman kysymyksen. Toiseksi ryhmähaastattelu voi olla enemmän tai vähemmän *ohjattua ryhmäkeskustelua*, jolloin haastattelijan tehtävänä on ohjata keskustelua. (Pötsönen & Pennanen 1998, 1.) Tällöin ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää odottamattomien teemojen käsittelyä ja haastattelun eteenpäinviemistä tilanteen mukaan (Krueger 1989, 45). Kolmanneksi ryhmähaastattelulla voidaan tarkoittaa *vähän ohjattua keskustelua*, jolloin haastattelijan tärkein tehtävä on havainnoida keskustelua (Pötsönen & Pennanen 1998, 1). Tässä tutkimuksessa käytetään toisena kuvailtua ryhmähaastattelutapaa eli ohjattua keskustelua. Koska olimme kiinnostuneita selvittämään ryhmän yhteisiä näkemyksiä, strukturoitu haastattelu ei sovellu tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Strukturoidussa haastattelussa haastattelija olisi ohjannut keskustelua liikaa eivätkä opiskelijoiden omat näkemykset olisi nousseet haastattelutilanteessa tarpeeksi selkeästi esiin. Ja koska strukturoitu haastattelu ei salli haastateltavien välistä keskustelua, olisi haastattelutilanteessa tullut esiin vain ryhmän jäsenten yksittäiset mielipiteet, ei ryhmän yhteisiä näkemyksiä. Ryhmähaastattelun

muodoista vähän ohjattu keskustelu voitiin rajata pois, koska olimme kiinnostuneita keskustelun sisällöstä, ei niinkään ryhmän jäsenten keskustelun tarkkailusta.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 61) pitävät ryhmähaastattelua keskusteluna, jossa haastateltavat tekevät huomioita ja kommentoivat asioita melko spontaanisti tuottaen näin monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta. Tämä kuvailee hyvin tässä tutkimuksessa käytettyä tapaa toteuttaa ryhmähaastattelu.

Tässä tutkimuksessa on *tapaustutkimuksen* piirteitä. Tapaustutkimus voi kohdistua yksittäisen tapauksen, yksilön, ryhmän, yhteisön tai laitoksen tutkimiseen (Syrjälä & Numminen 1988, 6). Tässä tutkimuksessa tapauksia on oikeastaan neljä, sillä eri laitoksen opiskelijat voivat muodostaa oman tapauksensa. Yin (1994, 14, 44) onkin tuonut esiin, että tapaustutkimuksessa tapauksia voi olla useampi kuin yksi ja tällaiset tutkimukset ovatkin hänen mukaansa yleistyneet. Tutkimusyksikkönä tässä taas on haastattelussa mukana olleet opiskelijaryhmät. Laitinen (1998, 54) on todennut, että tapaus edustaa sitä tasoa, millä tulokset tulkitaan ja yleistetään. Näin ollen voitaisiin siis ajatella, että tässä tutkimuksessa opiskelijaryhmän haastattelusta saadut tulokset voidaan yleistää kyseisen laitoksen opiskelijoihin. Tapaustutkimus perustuu yksilöiden kyvyille tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, missä he elävät ja toimivat (Syrjälä 1995, 13). Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovatkin juuri opiskelijoiden näkemykset opiskelusta ja ohjauksesta yliopistossa, erityisesti heidän omalla laitoksellaan eli heidän omassa opiskelumaaailmassaan.

Tapaustutkimuksessa suositaan ihmisläheisiä aineistonkeruumenetelmiä kuten haastattelua (Soininen 1995, 82), koska osallistujien äänen esiintuominen esimerkiksi suorilla lainauksilla puheesta on tärkeää (Syrjälä 1995, 13). Tapaustutkimukselle tyypillisesti olemme pyrkineet tuomaan haastateltavien äänen esiin käyttämällä tuloksissa suoria lainauksia haastateltavien puheesta. Tapaustutkimuksessa tutkimus toteutetaan usein laadullisin menetelmin eikä siihen sovellu kokeellisten asetelmien käyttö (Syrjälä & Numminen 1988, 1). Aineistoa ei siis pyritä muuttamaan määrälliseen muotoon, vaan tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla esimerkiksi yksilöiden ja yhteisöjen eri piirteitä (Soininen 1995, 18, 82). Tässä tutkimuksessa haluamme siis kuvata ohjausta ja opiske-

lua eri tiedekulttuureissa, emme esimerkiksi etsiä syy-seuraus -suhteita. Tutkimuksen tarkoitusta voidaan siis pitää *kuvailevana*.

## 6.4 Tutkimuksen valmistelua

Ensituntumaa tutkimukseemme valittuihin laitoksiin haimme keskustelemalla kunkin laitoksen *amanuenssin tai muun ohjauksesta vastaavan henkilön* kanssa. Keskustelimme heidän kanssaan ohjauksen ja opiskelun käytännön toteuttamisesta heidän laitoksellaan. Tätä kautta halusimme saada ohjaavan tahon käsityksen opiskelusta ja ohjauksen tilasta laitoksilla. Näiden keskustelujen tarkoituksena oli selkiyttää omia käsityksiämme tutkittavista laitoksista ja näiden laitosten käytännöistä. Keskusteluja ei nauhoitettu eikä niitä ole käytetty aineistoa analysoitaessa, koska pääasiallisena tarkoituksenamme oli tutkia opiskelijoiden näkemyksiä ohjauksesta ja opiskelusta. Nämä keskustelut ohjaavan tahon kanssa käytiin vuonna 2000 syys-lokakuun vaihteessa.

*Haastattelurungon* jaoin kolmeen osaan eli opiskeluun, ohjaukseen ja tiedekulttuureihin liittyviin teemoihin. Haastattelukysymykset muotoilimme melko laajoiksi. Näiden lisäksi teimme itsellemme apukysymyksiä varmistaaksemme, että kaikki tärkeät teemat tulevat käsitellyiksi. Pötsönen ja Pennanen (1998, 6) ovatkin tuoneet esiin, että haastattelurunko ei saisi sisältää liikaa kysymyksiä, koska aiheen syvempi käsittely on silloin vaikeaa. Haastattelijan on kuitenkin heidän mukaansa hyvä varautua haastattelu-tilanteeseen myös tarkentavilla kysymyksillä, jotta haastattelu-temaa käsiteltäisiin eri näkökulmista. Haastattelurunkoon (liite 1) laadittiin suullisten kysymysten lisäksi kaksi ryhmätehtävää sekä kirjallinen yksilötehtävä. Ryhmätehtävissä haastateltavat pohtivat ensin yksinään ja sen jälkeen ryhmässä omaa tiedettään parhaiten kuvaavia piirteitä sekä asettivat ryhmässä antamamme tieteenalat hierarkkiseen järjestykseen. Yksilötehtävä oli taas ohjaukseen liittyvä metaforatehtävä, jossa haastateltavat jatkoivat lausetta “Ohjaus on kuin...” metaforan muodossa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72) mukaan esihaastattelulla voidaan testata haastattelurunkoa sekä kysymysten muotoilua, joita voidaan tarvittaessa vielä muuttaa esihaastattelun jälkeen. Esihaastattelun avulla saadaan selville myös haastatteluun kuluva aika. Kokeilimme haastattelurungon toimivuutta ja ryhmähaastattelun toteuttamista kasvatustieteen laitoksen loppuvaiheen opiskelijoista kootussa ryhmässä. Huomasimme, että sekä ryhmähaastattelutilanne että haastattelurunko toimivat hyvin. Haastattelurunkoon tosin teimme pieniä muutoksia. Suurimpia ongelmia aiheutti tekniikan pettäminen, sillä nauhuri ei äänittänyt haastattelua kokonaan. Onneksi huomasimme tämän *esihaastattelun* yhteydessä ja näin osasimme varautua tilanteeseen varsinaisia haastatteluja tehdesämme. Esihaastattelu kesti 1,5 tuntia ja antoi meille näin käsityksen myös haastattelun kestosta.

Haastattelurungon lopullisesti valmistuttua aloitimme *haastateltavien hankinnan*. Ensiksi otimme yhteyttä sähköpostitse kunkin laitoksen ainejärjestön puheenjohtajaan tai yhteyshenkilöön (liite 2). Kerroimme heille tutkimuksestamme sekä tarpeestamme löytää haastateltavia. Tätä kautta saimme ainoastaan kolme haastateltavaa, kaksi psykologian opiskelijaa sekä yhden erityispedagogiikan opiskelijan. Historian laitokselta saimme kuuden hengen opiskelijaryhmän kokoon erään historiaa opiskelevan tuttavien kautta. Psykologian laitokselta saimme yhden haastateltavan lisää, sillä hän oli toisen tutkijan tuttava ja lupautui haastatteluun kysyessämme häneltä sitä henkilökohtaisesti. Loput kolme psykologian laitoksen haastateltavaa saimme opiskelijatuttavan välityksellä. Koska emme saaneet fysiikan laitokselta ainejärjestön puheenjohtajan kautta yhtään vastausta, käännyimme fysiikan laitoksen opinto-ohjaajan puoleen, joka ohjasi meidät toimistosihteerin puheille. Tätä kautta saimme loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden yhteystietoja. Haastatteluryhmän saimme lopullisesti kootuksi vasta pyydettyämme toimistosihteeriltä vielä kaksi kertaa lisää opiskelijoiden yhteystietoja. Erityispedagogiikan laitokselta olimme saaneet yhden haastateltavan ja saadaksemme lisää laitoimme opiskelijoiden sähköpostilistalle viestin, jossa etsimme haastateltavia. Tätä kautta emme saaneet yhtäkään haastateltavaa. Kävimme myös erään erityispedagogiikan syventävien opintojen luennon alussa kyselemässä halukkaita haastatteluun. Täältä saimme yhden haastateltavan. Jo aikaisemmin haastatteluun lupautuneen opiskelijan kautta saimme loppuvaiheen opiskelijoiden nimiä, joille laitoimme henkilö-

kohtaisesti sähköpostia ja heistä kaksi lupautui haastatteluun. Viidennen haastateltavan meille hankki eräs haastatteluun jo lupautunut.

Tämän jälkeen haastatteluajkojen sopiminen tapahtui melko vaivattomasti. Haastattelut päätettiin toteuttaa haastateltavien kannalta mahdollisimman tutussa ja läheisessä ympäristössä, joten kolme haastattelua toteutettiin haastateltavien omalla laitoksella. Historian opiskelijoita haastattelimme kasvatustieteen laitoksella, koska se sijaitsee historian laitoksen vieressä eikä haastatteluun tuleminen ollut näin opiskelijoille vaikeaa. Aina haastattelutilan varattuamme, otimme välittömästi yhteyttä koko ryhmään sähköpostitse. Viestissä kerroimme haastatteluajan ja -paikan sekä hieman haastattelun toteuttamisesta ja haastatteluteemoista (liite 3).

## **6.5 Ryhmähaastattelujen toteuttaminen ja purkaminen**

Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2000 ja kukin haastattelu kesti noin puolitoista tuntia. Haastattelutilanteen aluksi kerroimme haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta ja yleisesti ryhmähaastattelun etenemisestä. Toimme esiin, että ohjaamme keskustelua kysymyksillä itse kuitenkin osallistumatta varsinaiseen keskusteluun. Kerroimme myös, että kysymyksen esittämisen jälkeen ryhmä voi keskustella aiheesta vapaasti. Haastattelujen nauhoittamiseen pyysimme luvan kaikilta ryhmiltä. Nauhoitusta ja litterointia ajatellen pyysimme haastateltavia puhumaan selkeästi ja kuuluvasti sekä välttämään päällekkäin puhumista. Ennen haastattelun aloittamista kysyimme vielä haastateltavilta, jäikö heille jotain epäselväksi.

Pattonin (1990, 336) mukaan ryhmähaastattelut on hyvä suorittaa kahden haastattelijan yhteistyönä. Esihaastattelun ja varsinaisten haastattelujen perusteella huomasimmekin, että kahden haastattelijan läsnäolo ryhmähaastattelutilanteissa helpottaa haastattelun toteuttamista. Jos ryhmähaastattelussa on kaksi haastattelijaa, voivat he Holsteinin ja Gubriummin (1995, 66) mukaan tehdä haastattelutilanteessa työnjaon keskenään. Työnjako osoittautui toimivaksi käytännössä. Jaoin laajemmat teemat puoliksi haastatteli-



joiden kesken. Toisen keskittyessä kysymysten esittämiseen, keskittyi toinen seuraamaan, tulevatko kaikki oleelliset asiat käsitellyksi. Jos jokin tärkeä teema ei tullut keskustelussa esiin, pystyi toinen haastattelijoista tekemään tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi hän kirjoitti muistiin keskustelun olennaisimpia asioita. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 63) mukaan ryhmähaastattelutilanteen ohjailu helpottuu, jos haastattelutilanteessa on mukana kaksi haastattelijaa. Tällöin toisen haastattelijan esittäessä kysymyksiä, voi toinen keskittyä haastattelun kulun seuraamiseen ja seuraavan teeman käsittelyn valmisteluun. Tutkimuksen kaikki haastattelutilanteet etenivät joustavasti ja keskustelu oli jokaisessa ryhmässä vilkasta. Ilmapiiri oli avoin ja kaikki haastateltavat ottivat osaa keskusteluun. Kruegerin (1988, 18, 30) mielestä olisikin huomioitava se, että haastattelu tapahtuu sallivassa, turvallisessa ja luonnollisessa ympäristössä. Näin haastattelutilanne on mahdollisimman lähellä oikean elämän vuorovaikutustilannetta.

Esihaastattelun epäonnistuneen nauhoituksen perusteella päätimme varautua varsinaisiin haastattelutilanteisiin useammalla nauhurilla. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa käytimme kahta nauhuria sekä yhtä sanelukonetta ja kahdessa muussa haastattelussa yhtä nauhuria ja sanelukonetta. Onneksi emme luottaneet vain yhteen nauhuriin, sillä psykologian opiskelijoita haastatellessamme luotettavin nauhurimme ei nauhoittanut kuin puolet haastattelusta. Erityispedagogiikan opiskelijoiden haastattelussa tämä nauhuri ei toiminut ollenkaan ja haastattelun litterointi sanelukoneen turvin oli aikaa vievää ja hankalaa. Haastattelujen litteroinnin aloitimme heti kunkin haastattelun jälkeen. Molemmat litteroimme kaksi haastattelua. Tämän jälkeen vaihdoimme litteroidut tekstit ja nauhat, jotta pystyimme tekemään toistemme tekemät litteroinnit. Tämän tarkistamisen myötä litteroituihin teksteihin tulikin pieniä muutoksia ja tarkennuksia.

## **6.6 Aineiston analyysi**

Koska tämän tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastattelulla, poikkeaa aineiston analysointi yksilöhaastattelun analysoinnista. Ryhmähaastattelun analysoinnille on

olennaista se, että analyysiyksikkönä on koko ryhmä, ei yksittäinen henkilö (Morgan 1997, 60). Tässä tutkimuksessa analysointi kohdistuu siis ryhmän yhteisten näkemysten tarkasteluun eikä niinkään yksittäisten opiskelijoiden mielipiteisiin. Mikäli ryhmällä ei ollut selkeää yhteistä mielipidettä asiasta, toimme esiin yksittäisten opiskelijoiden mielipiteet.

Ryhmähaastattelun avulla tavoitteenamme oli saada selville kulttuurisesti jaettuina yhteisiä mielipiteitä. Kulttuurien tutkimisessa haastateltavien esiintuomat asiat sellaisenaan eivät ole merkityksellisiä, vaan niistä on tehtävä tulkinta, joka liittyy puheen piileviin kulttuuriin näkemyksiin (Sulkunen 1990, 275). Tässä tutkimuksessa haastateltavien näkemyksiä ei tarkasteltu irrallisina, vaan ne on pyritty yhdistämään Becherin akateemisten kulttuurien luokitteluihin. Emme siis vain kuvanneet, miten eri laitosten opiskelijat kertovat opiskelusta ja ohjauksesta, vaan käsitelimme opiskelijoiden mielipiteitä eri laitosten kulttuuristen piirteiden kautta.

Laadullisen aineiston analysointiin on laadittu erilaisia vaihtoehtoisia menetelmiä. Alasuutarin (1999, 39-40, 43-44, 46, 50, 52) mukaan laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen osaan: *havaintojen pelkistämiseen* ja *arvoituksen ratkaisemiseen*. Näitä vaiheita voidaan myös kutsua havaintojen tuottamisen ja selittämisen vaiheiksi. Ensin aineistoa tarkastellaan jostain tietystä näkökulmasta, jolloin aineistosta muodostetaan alustavia havaintoja. Tämän jälkeen havaintomäärää karsitaan yhdistämällä havaintoja toisiinsa. On kuitenkin tärkeää varoa tekemästä liian rajattuja erotteluja ja tyyppittelyjä, vaan ennemminkin olisi pyrittävä koko aineistoon sopivien sääntöjen muodostamiseen. Arvoituksen ratkaisemisessa pyritään tekemään tutkittavasta ilmiöstä tulkintoja ”tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta”. Tällöin pelkistetyt havainnot toimivat johtolankoina, joita tuetaan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen viittaamalla. Usein arvoituksen ratkaisemisen aikana on kuitenkin vielä pohdittava uudelleen aineiston pelkistämistä.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointi noudattaa Alasuutarin kuvailemaa analysointimenetelmää. Aineiston käsittelyn aloitimme mieltien sitä jo haastatteluiden teon ja niiden litteroinnin aikana. Näistä ensivaikutelmista nousseista huomioista keskustelim-

me keskenämme. Varsinaisen aineiston käsittelyn aloitimme heti aineiston keruun jälkeen lukemalla litteroituja aineistoja. Tällöin muodostimme aineistosta alustavia havaintoja. Emme kuitenkaan tehneet tätä täysin Alasuutarin kuvaamalla tavalla johonkin tiettyyn näkökulmaan keskittyen, vaan luimme aineistoa avoimin mielin. Tämän jälkeen päätimme käsitellä jokaista haastattelukysymystä erikseen ja laadimme kumpikin itsellemme jokaisesta kysymyksestä oman taulukon, joihin kumpikin keräsimme kunkin ryhmän esittämiä näkemyksiä tästä aiheesta. Näin saimme tiivistettyä aineistoa helpommin käsiteltävään muotoon. Tämän aineiston muokkauksen aikana luimme molemmat edelleen litterointeja useaan kertaan. Työnjako tässä vaiheessa tuntui perustellulta, koska molempien keskittyessä aineiston käsittelyyn tahollaan, pystyimme vertaamaan muodostettuja luokitteluja toisiinsa. Mitään suuria eroja tekemissämme luokitteluissa ei kuitenkaan ilmennyt.

Aineiston luokittelun jälkeen purimme yhdessä taulukoihin kerätyt tiedot auki edelleen kysymyskohtaisesti. Tässä vaiheessa aineisto karsiutui vielä tiiviimpään muotoon. Tekemiemme taulukoiden ja tiivistettyjen luettelomaisten tulosten pohjalta kirjoitimme tuloksia varsinaiseksi tekstiksi kysymys kerrallaan. Samanaikaisesti luimme myös litteroituja haastatteluja, joiden avulla havainnollistimme tekstiä suurin lainauksin. Tämän tehtyämme aloimme Alasuutarin termein ratkaisemaan arvoitusta.

Tämän alustavan tuloksiin perehtymisen jälkeen ryhdyimme jälleen käsittelemään tutkimuksemme teoriataustaa. Tässä vaiheessa teoriatausta muokkaantui vielä melkoisesti johtuen suurilta osin tuloksista tekemistämme havainnoista. Teoriataustan muokkaamisen jälkeen oli mielekäästä siirtyä jälleen käsittelemään tuloksia, koska teoriataustassa olevat asiat olivat tuoreessa muistissa. Perehdyimme kirjoittamiimme alustaviin tuloksiin huolellisesti, minkä jälkeen tulokset selkiytyivät ja samankaltaisia teemoja oli helppo yhdistää toisiinsa. Samanaikaisesti aloimme yhdistää tuloksiin teoriataustasta poimimiamme huomioita. Vähitellen myös tulkinnat ja johtopäätökset alkoivat hahmottua.

Aineiston analysointi tapahtui siis samanaikaisesti teorian muokkauksen kanssa niiden vaikuttaen toinen toisiinsa. Aineiston analysoinnin pohjalta muokkasimme teoriaa ja

toisaalta teoriasta haimme vahvistusta ja tukea aineistolle. Tavoitteenamme olikin, että teoriatausta ja tulokset tukevat toisiaan sekä yhdistyvät luontevasti toisiinsa.

Edellä pyrimme selvittämään mahdollisimman tarkoin aineiston analysoinnin eri vaiheet, koska Mäkelän (1990, 59) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää kertoa lukijalle tarkoin, miten tuloksiin on päästy, ettei lukijan tarvitse luottaa ainoastaan tutkijan tekemiin päätelmiin. Tutkijan vaikutus kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiin onkin suuri ja tämän vuoksi tutkimuksessa täytyisikin kertoa tarkoin se tapa, miten tuloksiin on päädytty.

## 6.7 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ja aineiston analysointi limittyvät kiinteämmin toisiinsa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia onkin pohdittava koko tutkimusprosessin ajan erilaisia ratkaisuja tehdessä. (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä kahden käsitteen kautta: reliabiliteetin ja validiteetin. *Ulkoisella reliabiliteetilla* tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samoja henkilöitä samoin menetelmin saadaan eri tutkimuskerroilla sama tulos. *Sisäinen reliabiliteetti* taas tarkoittaa sitä, että kahden tutkijan tutkiessa samoja henkilöitä he päätyvät samaan tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186; Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetin osoittaminen on kuitenkin usein ongelmallista (Syrjälä & Numminen 1988, 143).

Syrjälän ja Nummisen (1988, 136-137, 142) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua voidaan tarkastella helpommin validiteetin käsitteen kautta. Sillä tarkoitetaan tieteellisten tutkimustulosten tarkkuutta eli sitä, miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta. Validiteetti voidaan jakaa reliabiliteetin tavoin sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. *Sisäisen validiteetin* tarkastelussa arvioidaan sitä, kohdistuiko tutkimus juuri siihen, mihin tutkija tarkoittikin sen kohdistuvan. Tutkijan vaikutus

sisäiseen validiteettiin on suuri, sillä tuloksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi tutkijan ennakkokäsitykset sekä aineiston keruussa ja analysoinnissa tapahtuvat virheet. *Ulkoisella validiteetilla* taas tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä ja niiden käyttökelpoisuuden arviointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavien tapauksien lukumäärä on suhteellisen pieni, minkä vuoksi tapauksia voidaan ymmärtää hyvin, mutta toisaalta tulosten yleistettävyys pienenee (Patton 1990, 14).

Mäkelä (1990, 47) on tuonut esiin, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi arviointia reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä ainakaan niiden perinteisen merkitysisällön mukaan. Tämän vuoksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin tarvitaan uusia käsitteitä. Eskolan ja Suorannan (1999, 212) mukaan tällaisia käsitteitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. *Uskottavuus* tarkoittaa tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta. Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää suuresti kahden tutkijan yhteistyö. Aineistoa analysoitaessa ei tullut esiin tutkijoiden välisiä ristiriitaisia näkemyksiä, vaan ne olivat yhdenmukaisia. Lisäksi uskottavuutta kasvattaa se, että opiskelemme itse haastateltavien kanssa samassa oppimisympäristössä, minkä vuoksi haastateltavien ymmärtäminen helpottuu. Näin ollen myös haastateltavien käsityksistä tehdyt tulkinnat vastaavat sitä, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet. Olemmekin tuoneet haastateltavien puheesta suoria lainauksia esiin, jotta lukija voi tarkistaa tulkintojemme oikeellisuuden. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan tarkastella myös vakuuttamisen eli tutkimushavaintojen perustelemisen kautta. Perustelemisen vakuuttavuutta on lisätty tässä tutkimuksessa nojautuen aiempiin tutkimustuloksiin sekä suoriin lainauksiin haastateltavien puheesta.

*Siirrettävyys* taas tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä eli aiemmin kuvattua ulkoista validiteettia. Eskolan ja Suorannan (1999, 212-213) mukaan siirrettävyys on jossain määrin mahdollista, vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa siirrettävyyden täydellinen toteutuminen on vaikeaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tulosten yleistäminen, vaan tärkeämpänä pidämme tulosten käyttökelpoisuutta. Tavoitteenamme onkin, että tutkimuksemme tuloksia voitaisiin hyödyntää yliopistossa ohjausta kehitettäessä. Tutkimuksen *varmuutta* voidaan lisätä huomioimalla tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot. Tässä tutkimuksessa suoritettu esihaastattelu toimi juuri

tässä tarkoituksessa, koska esihaastattelussa oli mukana kasvatustieteen laitoksen opiskelijoita, jotka eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimukseen. Esihaastattelu herätti pohtimaan tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavia seikkoja, joihin pyrimme esihaastattelun perusteella vaikuttamaan. *Vahvistuvuudella* taas tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen tukemista muilla vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tärkeänä tässä tutkimuksessa olemme pitäneet aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen tulosten vuoropuhelua. Tulosten käsittelyn yhteydessä olemme usein palanneet teoreettiseen viitekehykseen ja pohtineet tässä tutkimuksessa esiinnousseita seikkoja sen pohjalta.

Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu sen subjektiivisuudesta. Tämän vuoksi tutkijan olisi raportoitava mahdollisista virheistä, jotka voivat johtua tutkimuksen subjektiivisuudesta. (Patton 1990, 54, 56.) Tässä tutkimuksessa subjektiivisuus ei ole suurena vaarana, sillä mukana ovat koko ajan kahden tutkijan näkemykset. Lisäksi subjektiivisuutta vähentää se, että emme itse kuulu tutkimuksessa mukana oleviin tieteenaloihin. Tutkimme siis ulkopuolisina tutkijoina neljän muun tieteenalan opiskelijoiden näkemyksiä. Eri tutkijoilla on kuitenkin vaihtelevia näkemyksiä siitä, millainen tutkijan roolin pitäisi olla tutkittaessa tieteenaloja kulttuurinäkökulmasta. Squiresin (1990, 3) mukaan tieteenalaa voi todella ymmärtää ainoastaan olemalla siinä itse mukana. McCracken (1988, 22) taas pitää tutkimuksenteolle edullisena vieraassa kulttuurissa työskentelemistä. Hänen mukaansa vieraassa kulttuurissa työskennellessä asiat ovat jollain tavalla arvoituksellisia ja näin niihin säilyy tutkimuksenteolle tärkeä etäisyys. Omassa kulttuurissa työskennellessä tätä olennaista etäisyyttä ei ole.

Se, että emme itse ole tutkimuksessa mukana olleiden tieteenalojen jäseniä, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Vieraita tieteenaloja tutkittaessa emme ole muodostaneet ennakkokäsityksiä niiden toimintatavoista eikä meillä myöskään ole omia kokemuksia tieteenalan toiminnasta. Lisäksi haastateltavat opiskelijat eivät olleet meille liian tuttuja, joten liian läheiset suhteet haastateltaviin eivät vaikuttaneet tuloksiin. Tavoitteenamme ei myöskään ollut tutkia tiedekulttuureja syvällisesti, vaan ennemminkin opiskelijoiden näkemyksiä, joten tutkijoiden kuuluminen eri tieteenalaan ei aiheuttanut tämänkään vuoksi ongelmia. Emme kuitenkaan tulleet täysin erilaisesta kulttuurista, sillä olimme yhdessä haastateltavien kanssa osa laajempaa yhteistä yliopistokulttuuria.

Aittolan (1995, 69) mukaan ohjausta tutkittaessa tutkijoiden pitäisikin tuntea se kulttuurinen konteksti, missä ohjausta tutkitaan.

Tutkimusaineiston kerääminen ryhmähaastattelulla vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Ryhmähaastattelussa haastattelijan vaikutus haastateltaviin ja haastattelun kulkuun jää pieneksi (Sulkunen 1990, 264) ja näin haastateltavien on helpompi tuoda esiin haastatteluteemaan liittyviä näkemyksiä (Krueger 1988, 18). Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet etenivätkin pääasiassa haastateltavien ehdoilla eli tutkijoiden vaikutus jäi suhteellisen pieneksi. Bertrand, Brown ja Ward (1992, 198-199) ovatkin maininneet ryhmähaastattelun yhdeksi eduksi sen, että tutkijan ennako-oletukset vaikuttavat haastattelun kulkuun vain vähän ja näin haastateltavat voivat tuoda ideoitaan ja tärkeäksi kokemiaan asioita esiin spontaanisti. Toiseksi ryhmähaastattelulla voidaan saada oleellista tietoa ryhmän mielipiteistä ja siitä, miksi he ajattelevat niin. Haastatteluissa keskustelu rönsyili vapaasti ja tämän myötä tuli esiin paljon hyviä huomioita ja näkemyksiä.

Toisaalta ryhmän vaikutus voi olla myös negatiivinen. Ryhmähaastatteluja saatetaan välttää sen vuoksi, koska ajatellaan, etteivät ihmiset uskalla tuoda omia ajatuksiaan ja mielipiteitään esille ryhmässä. Tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluissa vallitsi hyvä henki ja ilmapiiri, minkä vuoksi kaikki haastateltavat esittivät rohkeasti omia mielipiteitään. Lisäksi on kritisoitu sitä, että ryhmä voi pyrkiä esittämään yhtenäistä kuvaa ulospäin peittelemällä sisäisiä ristiriitoja. Näin keskustelu voi jäädä pinnalliseksi myöntelyksi. (Alasuutari 1999, 153.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat pääsääntöisesti yksimielisiä käsiteltävistä teemoista, mutta toisaalta he uskalsivat myös ilmaista keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. He eivät siis peitelleet eriäviä näkemyksiään eivätkä yrittäneet esittää yhtenäistä ja täysin sopusointuista ryhmää.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrimme parantamaan myös perehtymällä etukäteen tutkittavaan ympäristöön. Tämän teimme keskustelemalla vapaamuotoisesti opiskelusta ja ohjauksesta eri laitosten amanuenssien tai opinto-ohjaajan kanssa. Näin saimme tarpeellisen ennakkokuvan kunkin laitoksen toiminnasta. Itse ryhmähaastattelun toteutimme sellaisena ajankohtana ja sellaisessa paikassa, joka sopi haastateltaville

parhaiten. Näin pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan. Haastattelutilanteet etenivätkin häiriöttä. Haastattelijoina pyrimme tekemään itsemme samanvertaiseksi haastateltavien kanssa, jotta he uskaltaisivat tuoda omia näkemyksiään esiin. Haastattelujen litterointien ja näin myös koko tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että kumpikin meistä litteroi kaksi haastattelua, jonka jälkeen tarkistimme toistemme litteroimat haastattelut.



## **7 OPISKELU JA OHJAUS ERI TIEDEKULTTUUREIS- SA**

Haastattelussa kysymykset jakautuivat kolmeen osaan: opiskeluun, ohjaukseen ja tieteiden piirteisiin liittyviin kysymyksiin. Käsittelemme seuraavassa opiskelijoiden näkemyksiä näistä aiheista teemoittain. Selkeyden vuoksi käsittelemme näkemyksiä etupäässä laitoksittain samassa järjestyksessä aloittaen kova-perus -lohkoa edustavasta fysiikasta edeten psykologian ja historian kautta pehmeä-soveltava -lohkoa edustavaan erityispedagogiikkaan.

### **7.1 Opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta**

Opiskelijat pohtivat opiskelua laitoksillaan sekä hyvän oppimistilanteen piirteitä. Lisäksi he kuvasivat, millaisena he näkevät koulutuksensa tavoitteen sekä millainen ilmapiiri heidän laitoksillaan vallitsee. Eri tieteenalojen väliset erot näkyivät hyvin opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksillaan. Tiedekulttuurit näyttäisivät siis antavan oman leimansa opiskeluun ja oppimiseen.

### 7.1.1 Kuvauksia opiskelusta

Opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksillaan, nousi selkeästi esiin, että opiskelun kontrollin aste vaihtelee eri laitoksilla. Tämän tutkimuksen tieteenaloista erityispedagogiikassa opiskelu tapahtuu selkeimmin ulkoaohjautuvasti, sillä erityispedagogiikan opiskelussa tutkinto rakentuu kokonaan pakollisista opinnoista. Opiskelijoiden oma valinnan mahdollisuus tutkinnon rakentamisessa jää tällöin erittäin pieneksi. Myös Handalin ym. (1990) mukaan ammattiin johtavilla aloilla, kuten juuri erityispedagogiikassa, opetukseen osallistuminen on pakollista. Fysiikassa taas edetään erityisesti opintojen alkuvaiheessa tarkan opinto-ohjelman mukaan, mutta opintojen myöhemmässä vaiheessa valinnan mahdollisuus kasvaa. Psykologian opinnoissa on jonkin verran pakollisia kursseja, mutta opintojen suoritustahti on vapaa. Historian opiskelu vaikuttaisi näistä tieteenaloista vähiten kontrolloidulta, sillä opiskelu on siellä lähes kokonaan vapaavalintaista. Historian edustamassa pehmeä-perus -lohkossa tyypillistä onkin, että opiskelijat muovaavat itse omat opinto-ohjelmansa (Becher & Kogan 1992). Tässä tutkimuksessa historian opiskelijat kaipasivat kuitenkin opintojen alkuun tarkempaa opinto-ohjelmaa.

Pohtiessaan opiskelua laitoksellaan fysiikan opiskelijat vertasivat sitä lukioon, sillä kurssit suoritetaan tietyssä järjestyksessä ja ne toteutetaan samalla kaavalla:

*...käydään luennoilla ja tehdään demoja ja se menee niinku...*

*...opetusmuoto on melkeen millä tahansa kurssilla niin se on aina...aina vakio, ei tuu... ei oo ainakaan tullu kauheesti niinku yllätyksiä, että se menee niinku aina samalla formaatilla.*

Luonnontieteissä suositaankin muodollista ja selkeästi jäsennettyä opetusta (Ramsden 1986), mikä sopii hyvin näiden opiskelijoiden näkemyksiin. Ylipäätään fysiikan opinnot pohjautuvat opiskelijoiden mukaan etupäässä luentoihin, joiden jälkeen tehdään itsenäisesti laskuharjoituksia luennolla käsitellystä aiheesta. Nämä laskut käydään myöhemmin läpi laskuharjoitustilaisuuksissa. Luennoilla opiskelijan aktiivisuus jää melko vähäiseksi:

*...oon erinäisiä taulullisia kyllä kopioinu tavaraa vihkoon.*

Fysiikan opiskelijoiden kuvailema opiskelutyyli mukailee Handalin ym. (1990) tutkimustuloksia, joiden mukaan luonnontieteissä opiskelijan aktiivisuus on usein rajoittunut muistiinpanojen tekemiseen. Opettaminen onkin luonnontieteissä usein luonteeltaan teknistä tiedonvälittämistä. Tällaista saman kaavan mukaan etenevää opiskelua nämä fysiikan opiskelijat kuvailivat kuitenkin helpoksi. Tästä huolimatta opiskelijan täytyy haastateltujen mielestä olla oma-aloitteinen, sillä etenkin opintojen edetessä lukiomainen opiskelu vähenee ja oman työn osuus kasvaa. Voisi siis ajatella, että fysiikassa perusasiat opetetaan ensin teknisellä tiedonvälitysprosessilla. Kun perusasiat ovat hallinnassa, opiskelu siirtyy enemmän opiskelijan omalle vastuulle.

Fysiikan opiskelijat vertasivat opiskelua laitoksellaan humanistisiin tieteisiin ja huomasivat tärkeän eron opiskelussa: humanistisissa tieteissä asioilla on tulkinnanvaraa, kun taas fysiikassa on olemassa yksi oikea vastaus. Opiskelijoiden mukaan fysiikan opiskelussa tulisi pyrkiä johdonmukaisen ajattelun oppimiseen fysiikan ilmiöihin ja asioiden käyttämiseen työkaluina fysikaalisia ongelmia ratkaistaessa. Tämä tapahtuu heidän mukaansa parhaiten itse kohtaamalla ja ratkaisemalla näitä fysikaalisia ongelmia. Opiskelu tapahtuukin pääasiassa laskuharjoituksia tekemällä, joko yksin tai yhdessä opiskelijakavereiden kanssa.

Kova-soveltava -lohkon edustajat arvostavat Becherin (1989) mukaan tiedon käytännöllisyyttä. Tämä tuli esiin myös haastattelussa, sillä psykologian opiskelijat kuvasivat opintojensa alkuvaihetta muodolliseksi ja teoreettiseksi, mutta kertoivat kaivanneensa käytännönläheisempää opiskelua alussa. Opintojen muututtua myöhemmin käytännönläheisemmäksi ja vapaamuotoiseksi opiskelu olikin heidän mukaansa mielekkäämpää.

*Aluksi on teoreettista, sitte ainaki cumun jälkeen tuntuu, et sais jo tulla jotain käytäntöä.*

*Mitä pidemmälle opiskelut menee, niin sitä mukavempaa.*

Opiskelijat ovat siis selkeästi mieltäneet koulutuksen tarjoamat käytännön valmiudet tärkeäksi osaksi koulutusta ja kokevat tämän vuoksi loppuvaiheen käytännönläheisemmän opiskelun mielekkäänä. Loppuvaiheen opintojen mielekkyyteen voi toisaalta vaikuttaa myös opiskelijoiden esiintuoma itseään kiinnostavalle alalle suuntautuminen.

*... loppupäässä kun justinsa sitte kapeutuu sinne, mikä kiinnostaa, niin tota noin se myöski takaa sen, että kun on oikeesti kiinnostunu niistä asioista, niin sit niitä mielellänsä lukeeki ja opettelee vähä eri tavalla...*

Psykologian opiskelijoiden mukaan opiskelu ja myös oppimistyyli muuttuvat opintojen edetessä opintojen kohdistuessa selkeämmin omien mielenkiinnon kohteiden mukaan:

*...opintojen alkuvaiheessa mun mielest on mitä vähemmäl pääsee, niin sitä parempi...*

Opiskelun kiinnostavuuden kasvu opintojen loppuvaiheessa johtuu suurilta osin siitä, että opiskeltavat asiat nähdään hyödyllisinä tulevaa ammattia ajatellen. Opiskelijat korostavat siis käytännön tarpeista lähtevää tietoa. Heidän mukaansa nimenomaan harjoittelu muutti opiskelutyyliä, sillä sen myötä työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot alkoivat ohjata opiskelua. Olennaista opiskelussa psykologian opiskelijoiden mielestä onkin ymmärtää opiskeltavat asiat, eikä ainoastaan opetella asioita ulkoa tenttiä varten. Lisäksi psykologian opiskelussa vaaditaan heidän mukaansa tosiasioiden hallintaa, eikä pelkkä asioiden käsittely riitä, kuten esimerkiksi sosiologiassa:

*...siinä vaaditaan hieman erilaist tietoa tietyllä tavalla, siis siellä... niinku se on jo plussaa, et on jollain tavalla käsitelly niitä asioita, jotain ees tajunnu, täällä pitää siis tietää, faktoja.*

Opintojen suoritustahti on psykologian opiskelussa periaatteessa vapaa, mikä näkyy esimerkiksi gradun aloittamisajankohdan vaihtelevuutena. Opiskelijat mainitsivat, että gradun teon voi aloittaa esimerkiksi jo kolmantena opiskeluvuotena ennen harjoittelun tekemistä. Opiskelijoiden mukaan psykologian opintoja ei voi suorittaa pelkästään itsenäisesti esimerkiksi kirjatenteillä, vaan opiskelu pohjautuu luentoihin, demonstraatioihin sekä pienryhmätyöskentelyyn.

Historian laitoksen opiskelijat taas kuvasivat opiskelua laitoksellaan rennoksi ja joustavaksi. Myös Ramsdenilla (1986) on samanlainen näkemys opetuksesta humanistisilla aloilla, sillä hänen mukaansa opetus näillä aloilla on joustavaa. Opintoihin ei historian opiskelijoiden mukaan kuulu juurikaan pakollisia opintoja, vaan suoritettavat opinnot valitaan itse ja jokainen opiskelija laatii itse oman opinto-ohjelmansa, minkä myös Becher ja Kogan (1992) ovat tuoneet esiin. Tai kuten historian opiskelijat itse totesivat:

*Se ois hyvä, että sen suunnittelis. Tärkeetä.*

*Ei tuu vaan tehtyä.*

Omien opinto-ohjelmien laadinta on siis opiskelijan harteilla opintojen alusta lähtien. Kuitenkin historian opiskelijat kaipasivat erityisesti opintojen alussa organisoidumpaa ja ”lukujärjestysmäisempää” opiskelua. Näin varmistuisi heidän mukaansa myös se, että kaikki välttämättömät kurssit tulisivat suoritettua. Opintojen alkuvaiheessa historian opintoja on mahdollisuus opiskelijoiden mukaan suorittaa erilaisilla kursseilla, mutta myöhemmin opiskelu on etupäässä yksilötyöskentelyä. Yleisimpänä suoritusmuotona opinnoissaan historian opiskelijat mainitsivat luennot, jotka voi kuitenkin korvata oman mielenkiinnon mukaan suunnatuilla kirjatenteilla. Muiksi opintojen suoritusmuodoiksi he mainitsivat seminaarit sekä yleistymässä olevat lukupiirit. Opiskelussa yleensä tärkeänä historian opiskelijat pitivät suurten linjojen hahmottamista yksityiskohtien opetteluun sijaan. Pehmeä-perus -lohkon tieteissä tietoa tarkastellaankin yleensä holistisesti (Becher 1989).

Täysin päinvastoin kuin historian opiskelijoilla, erityispedagogiikan opiskelijoiden mielestä opiskelu on heidän laitoksellaan hyvin ohjattua, koska koko tutkinto tulee täyteen pakollisista opinnoista. Opintojen etenemistahdin voi kuitenkin itse päättää, vaikka opiskelijoiden mukaan henkilökunta olettaakin, että opinnot suoritetaan tietyn kaavan mukaan neljässä vuodessa.

*...opettajatki välillä tuntuu, että ne niinku tai oottaa tai joku amanuenssi jossain ohjaustilaisuudes niinku että "voi etkö sinä olekaan vielä tehnyt sitä kurssia, nyt äkkiä mene sinne kurssille!"*

Opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa opintoihinsa voi siis jäädä hyvinkin vähäiseksi, sillä opiskelijat saavat joka lukukausi jopa tarkan opintosuunnitelman. Tästä voi kuitenkin käytännössä halutessa joustaa. Tarkemmin opiskelua pohtiessaan erityispedagogiikan opiskelijat mainitsivat, että heillä on liian vähän kontaktiopetusta, huolimatta siitä, että opintoja suoritetaan ryhmätöinä eikä kirjatenttejä ole paljon. Yhtenä suoritustyyppinä opiskelijat mainitsivat myös oppimistehtävät, joita he kuitenkin kritisoivat oppimisen kannalta. Psykologian opiskelijoiden tavoin myös erityispedagogiikan opiskelijat korostivat käytännön kokeilun merkitystä opiskelussa. Pehmeä-soveltava -lohkossa painottuvatkin käytännöllisten taitojen kehittäminen työelämän tarpeisiin (Becher & Kogan 1992) ja tätä myös erityispedagogiikan opiskelijat kaipasivat opinnoiltaan.

### **7.1.2 Hyvä oppimistilanne**

Opiskelijoiden määritellessä hyvää oppimistilannetta keskustelun merkitys nousi esiin kaikilla laitoksilla. Vuorovaikutteisuus oppimisessa näyttäisi olevan siis kaikkia aloja yhdistävä tekijä toisin kuin Yljoen (1998) tutkimuksessa ilmeni. Sen mukaan ainoastaan ei-ammattillisilla aloilla korostuu keskustelun merkitys oppimisessa. Myös opettajan tai luennoitsijan merkittävää vaikutusta hyvän oppimistilanteen syntymisen kannalta pidettiin kaikilla tässä tutkimuksessa mukana olleilla aloilla tärkeänä. Tässä tutkimuksessa mukana olevilla selkeästi ammattiin johtavilla aloilla, eli psykologiassa ja erityispedagogiikassa, korostettiin myös käytännönläheisyyden merkitystä oppimisen kannalta.

Psykologian opiskelijat pitivät erityisesti keskustelua ja vastavuoroisuutta tärkeinä hyvän oppimistilanteen kriteereinä. Lisäksi psykologian opiskelijoiden pohtiessa hyvää oppimistilannetta, näkyi mielipiteissä hyvin myös koulutuksen tähtääminen ammattiin, sillä esimerkiksi harjoittelujen tapausesimerkeistä yhdessä keskustelu koettiin opetta-

vaisena käytännönläheisyyden vuoksi. Kova-soveltava -lohkoissa arvostetaan tiedon käytännöllisyyttä (Becher 1989). Hyvään oppimiseen yhdistyivätkin psykologian opiskelijoiden mielestä oma kokemus ja elämys sekä niiden kautta oppiminen. Myös ryhmän koolla on heidän mukaansa merkitystä oppimisen kannalta. Psykologian opiskelijat kannattivat suhteellisen pienissä ryhmissä tapahtuvaa keskustelevaa oppimistilannetta, jossa käsitellään käytäntöön liittyviä asioita.

Myös historian opiskelijat pitivät keskustelua olennaisena tekijänä hyvässä oppimistilanteessa. Keskustelun myötä asioihin saadaan heidän mukaansa useita eri näkökulmia. Tässä näkyy hyvin pehmeä-perus -lohkolle tyypillinen tiedon monimutkaisuuden tunnustaminen (Becher 1989). Hyödyllinen ja opettavainen keskustelu vaatii kuitenkin heidän mukaansa opettajalta kykyä ohjata tilannetta oikealla tavalla. Kritiikkiä historian opiskelijat esittivät kirjatenttejä kohtaan:

*Kirjatenttiin pystyy nopeasti lukemaan kirjan, mutta sen sitte unohtaa sitten seuraavana päivänä.*

Fysiikan opiskelijoiden mielestä hyvä oppimistilanne syntyy käsiteltäessä asioita pienessä ryhmässä yhdessä opiskelijakavereiden kanssa:

*... jos ei löydy ratkasua, niin on sitte joku, joka osaa selittää, että mitä sitä pitäis lähtee tekeen.*

Palkitsevana he pitivät myös tilanteita, joissa yksi ryhmän jäsenistä luennoi tai opettaa jonkin uuden asian, josta opiskelijat keskustelevat yhdessä. Vaikka fysiikan opiskelussa suositaan ainakin opintojen alkuvaiheessa pitkälti mekaaniseen tiedonvälittämiseen perustuvaa opetusta, se ei näyttäisi olevan oppimisen kannalta opiskelijoiden mielestä paras toimintatapa. Opettavaisena fysiikan opiskelijat kokivat myös laskuharjoitusten pitämisen nuoremmille opiskelijoille ja yleensäkin he korostivat kertauksen tärkeää merkitystä oppimisessa.

Verrattaessa keskustelun merkitystä historian ja fysiikan laitoksella voidaan havaita sen erilainen merkitys oppimisessa. Keskustelun erilainen merkitys oppimisen kannalta

näillä aloilla on helpompi ymmärtää, kun ottaa huomioon näiden alojen erilaisuuden. Historia kuuluu pehmeä-perus -lohkoon ja fysiikka taas kova-perus -lohkoon. Nämä lohkot ovat Becherin (1989) mukaan toistensa lähes täydellisiä vastakohtia. Historian opiskelijat hakivat keskustelulla erilaisia näkökulmia ja sitä kautta syvyyttä oppimiseen. Fysiikan opiskelijat taas pyrkivät keskustelun avulla löytämään oikeita ratkaisuja fysikaalisiin ongelmiin.

Keskustelun tärkeys tuli esiin myös erityispedagogiikan opiskelijoilla heidän pohtiesaan hyvää oppimistilannetta, sillä he arvostivat esimerkiksi kysymysten esittämisen mahdollisuutta. Ammattiin johtavassa erityispedagogiikan opiskelussa myös tilanteen konkreettisuus ja itse kokeileminen ovat olennaisia hyvän oppimisen kannalta. Vastoin psykologian opiskelijoiden näkemystä erityispedagogiikan opiskelijoiden mielestä ryhmäkoko ei vaikuta oppimiseen, jos luennoitsija on hyvä. Luennoitsijan tärkeää merkitystä oppimisessa korostivat myös psykologian ja historian opiskelijat:

*...jos on innostava luennoitsija taikka vetäjä, niin tottakai se sitte vaikuttaa, ku se ku joku passiivinen, joku joka ei kiinnostunu pätkän vertaakaan siitä, niin kyl se vähä latistaa sitä oppimismotivaatioo ja intoo. (psykologia)*

*... on mielenkiintosta kuunnella tämmöstä hyvää luennoitsijaa. Siis tosi semmonen mielenkiintonen, tempaava ote. Sillon on niinku todella mielenkiintonen, siinäki saa yllättävän paljo irti... (historia)*

Tässä tutkimuksessa mukana olleet tieteenalat voidaan sijoittaa Kolbin (1981) oppimistyylien ulottuvuuksien muodostamiin lohkoihin (ks. s. 59) seuraavasti:

- aktiivinen-konkreettinen: erityispedagogiikka
- aktiivinen-abstrakti: psykologia
- konkreettinen-reflektiivinen: historia
- reflektiivinen-abstrakti: fysiikka

Verratessa opiskelijoiden näkemyksiä Kolbin tekemiin ulottuvuuksiin, voidaan huomata, että ulottuvuus aktiivinen-reflektiivinen tuli esiin opiskelijoiden kuvatessa hyvää oppimistilannetta tieteenaloillaan. Ulottuvuuden toisessa päässä on tyypillistä



Kolbin mukaan asioiden aktiivinen kokeilu, mikä näkyi tässä tutkimuksessa erityispedagogiikan ja psykologian opiskelijoiden näkemyksissä oppimisesta. He molemmat korostivat käytännön kokeilua tärkeänä hyvässä oppimistilanteessa. Ulottuvuuden vastakkaisessa päässä taas oppiminen tapahtuu lähinnä reflektiivisen pohdinnan kautta, mikä soveltuu hyvin erityisesti historian opiskelijoiden kuvauksiin hyvästä oppimisesta. Kolbin esiintuoma konkreettinen-abstrakti -ulottuvuus ei juurikaan toteudu käytännössä näiden opiskelijoiden näkemysten mukaan. Konkreettisuus kyllä näkyy erityispedagogiikan opiskelijoiden näkemyksissä, mutta historian opiskelussa tilanteiden konkreettinen kokeminen tuntuu jopa mahdottomalta. Pyrkimys tilanteiden abstraktiin käsitteellistämiseen voidaan havaita fysiikan opiskelijoiden kuvatessa hyvää oppimistilannetta, kun taas psykologian opiskelijoiden näkemyksissä ei tällaista pyrkimystä näy.

### 7.1.3 Koulutuksen tavoite

Myös koulutuksen tavoitetta pohdittaessa tuli selkeästi esiin ero ammatillisten ja ei-ammattillisten alojen välillä. Psykologian ja erityispedagogiikan opiskelijat pitivät koulutuksensa tavoitteena ammattiin valmistamista. Fysiikan opiskelijat taas mainitsivat koulutuksensa tavoitteeksi tutkimustyössä toimimisen valmistumisen jälkeen. Fysiikkaa lukuun ottamatta kaikkien alojen opiskelijat pitivät koulutuksensa tavoitteena pohjatietojen ja yleissivistyksen hankkimista sekä tiedon etsimisen taitoja. Erityisesti historian opiskelijoilla korostui laajan yleissivistyksen hankkiminen koulutuksen tavoitteena. Koulutuksen tavoitteiden määrittelyssä voidaan siis huomata ero perus- ja soveltavien tieteiden välillä. Soveltavia tieteitä edustavat psykologian ja erityispedagogiikan opiskelijat näkivät koulutuksensa tavoitteena ammattiin valmistamisen, toisin kuin perustieteitä edustavat fysiikan ja historian opiskelijat.

Fysiikan opiskelijoiden mielestä heidän koulutuksensa tavoitteena on yksinkertaisesti maisteritutkinnon suorittaminen, jonka jälkeen *“pitäs saada jostain tutkimusryhmästä paikka jossa vois jatkaa tutkimustyötä”*. Tässä tutkimuksessa mukana olleet fysiikan opiskelijat olivatkin hyvin vahvasti suuntautuneita tutkimuksen tekoon. Tähän vaikuttaa varmasti se, että kaikki haastateltavat työskentelivät laitoksensa tutkimusryhmissä.

Tutkimuksen teon painottuminen koulutuksen tavoitteena yhdistää fysiikan tieteenä Squiresin (1992) akateemisiin aloihin. Toisaalta se, että tutkimustyötä tehdään ryhmissä, liittyy fysiikan Becherin (1989) kuvaukseen urbaaneista heimoista. Tutkimustyön tavoittelemisen lisäksi fysiikan opiskelijat pitivät myös luonnontieteellisen osaamisen hankkimista koulutuksensa tavoitteena.

Psykologian opiskelijat korostivat, että heidän koulutuksensa oikeuttaa psykologin ammatin harjoittamiseen ja että *“kyllä sitä työtä sitte osaa niinku näilläkin tiedoilla joruveta tekeen”*. Heidän mielestään koulutus on kuitenkin lähinnä laaja-alainen pohjatietojen tarjoaja. Koulutus antaa heidän mukaansa siis perustaidot, mutta ei kuitenkaan spesifejä tietoja ja taitoja joltain psykologian osa-alueelta. Tämän vuoksi erikoistumiskoulutus on heidän mukaansa valmistumisen jälkeen usein tarpeen. Psykologian opiskelijat siis tiedostavat saavansa koulutuksensa myötä selkeän ammatin eli alan voi yhdistää Squiresin (1992) ammatillisiin aloihin.

Erityispedagogiikan opiskelijat näkevät koulutuksensa tavoitteen hyvin selkeänä:

*Kouluttaa päteviä erityisluokanopettajia.*

Koulutus tarjoaa heidän mukaansa perusvalmiudet erityisopettajan työssä toimimiseen, eli myös heidän mielestään koulutuksen tavoite on selkeästi ammatillinen (vrt. Squires 1992). Lisäksi he tuovat esiin koulutuksen tavoitteena myös tiedonhaun taidot:

*Osoa ite etsiä tietoja niistä asioista, missä ei oo vielä päteviä, tai jos tarvii lisää tietoja, että on niinku ne perusvalmiudet niinku ainaki.*

Historian opiskelijoiden näkemykset koulutuksensa tavoitteista poikkesivat selvästi muiden alojen opiskelijoiden näkemyksistä. Muiden alojen opiskelijat määrittivät koulutuksensa tavoitteet melko konkreettisesti, kun taas historian opiskelijoiden määritelmät olivat hyvin laaja-alaisia. He pitivät koulutuksensa tavoitteena laajaa yleissivistystä sekä kokonaisnäkömyksen hankkimista asioihin. Koulutuksen tulisi heidän mukaansa opettaa myös asioiden kriittistä tarkastelua sekä yleensäkin tiedon

hakemiseen ja sen käyttämiseen liittyviä taitoja. Koska historiasta ei valmistuta mihinkään tiettyyn ammattiin, voi sen yhdistää Squiresin (1992) akateemisiin aloihin.

#### 7.1.4 Laitoksen jäsenyys

Tiilikaisen (2000, 15) mukaan tieteenalat eroavat toisistaan siinä, miten ne ottavat opiskelijat mukaan tiedeyhteisön jäseniksi. Suurin osa tässä tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista koki olevansa irrallaan oman tiedeyhteisönsä eli laitoksensa toiminnasta. Selkeän poikkeuksen tästä muodostivat kuitenkin fysiikan opiskelijat, joista jokainen koki olevansa sitoutunut laitokseen tutkimusryhmässä työskentelyn kautta. Tällä urbaaneille heimoille tyypillisellä ryhmätyöskentelyllä (Becher 1989) näyttäisi siis olevan tärkeä merkitys myös laitokseen sitoutumisen kannalta. Myös muiden laitosten osalta laitoksella työskentely sekä muu yhteistyö laitoksen henkilökunnan kanssa näytti vaikuttavan opiskelijoiden sitoutumiseen laitokseensa.

Ainoastaan fysiikan opiskelijat kokivat siis olevansa yksimielisesti sitoutuneita laitokseensa. Sitoutuminen oli tapahtunut tutkimusryhmässä toimimisen myötä harjoittelun tai gradunteon kautta. Sitoutuminen omaan laitokseen ei siis heilläkään tapahdu heti opintojen alussa, vaan vasta opintojen loppuvaiheessa. Opiskelijat pitivät mahdollisuutta olla mukana tutkimusryhmissä hienona asiana, lisäksi heidän mukaansa fysiikan laitoksen toimintaan on helppo päästä sisälle:

*Ja tää laitoshan niinku imee ihmisiä. Ja sitte täällä ei oo niinku järin vaikeeta päästä sisään systeemiin...*

Psykologian opiskelijoiden näkemykset laitokseen sitoutumisesta vaihtelivat. Suurin osa opiskelijoista ei kokenut olevansa sitoutuneita omaan laitokseensa. Syinä tähän he pitivät sivuaineopintoja, jotka hajaannuttavat opintoja sekä harjoittelua ja vaihto-opiskelua, joiden vuoksi laitos on jäänyt vieraaksi.

*...mä oon ollu niin paljo pois niinku vaihossa ja harjottelussa ja kaikkee, ett ei oo niinku kerenny siis sillä tavalla päästä oikeen välttämättä sisälle näihin kuvioihin. Kyllä niinko se on vähä niinku jääny tuntemattomaks pahkaraks tää laitos...*

Toisaalta he kokivat sitoutuneensa enemmänkin omaan alaansa, kuin itse laitokseen. Ainoastaan yksi psykologian opiskelija koki olevansa sitoutunut laitokseen ainejärjestön, gradunteon ja laitoksella työskentelyn kautta, minkä myötä myös laitoksen henkilökuntaan oli muodostunut tiiviit suhteet. Opiskelijat pohtivatkin laitokseen sitoutumista yleisesti laitoksella työskentelevien henkilöiden läheisyyden kautta.

Historian opiskelijat samastivat itsensä ennemmin ainejärjestöön ja opiskelijoihin kuin laitokseen. Suuri opiskelijamäärä ja erilaiset opiskelutahdit vaikuttavat heidän mukaansa siihen, että laitos ei voi toimia yhtenä kokonaisuutena. Sitoutumista vaikeuttaa heidän mukaansa myös taustalla vallitseva ajattelumalli, jonka mukaan opiskelijat ja henkilökunta kuuluvat selkeästi eri ryhmiin.

Myöskään erityispedagogiikan opiskelijat eivät kokeneet olevansa sitoutuneita laitokseensa, vaan ennemminkin muihin erityispedagogiikan opiskelijoihin. Opiskelijoihin kuulumisen kautta he ajattelivat olevansa osa laitosta, mutta yksittäisenä opiskelijana he eivät nähneet olevansa sitoutuneita laitokseen. Laitokseen sitoutumista vaikeuttaa heidän mukaansa vähäinen yhteistyö opiskelijoiden ja henkilökunnan, erityisesti lehtoreiden välillä. Ainejärjestön toimintaan kuulumisen sekä fyysiset tilat (esim. laitosrakennus) voivat heidän mukaansa vahvistaa tunnetta kuulumisesta laitokseen.

Ylijoen (1994a) mukaan vanhempien opiskelijoiden antama tutorohjaus on tärkein tiedeyhteisöön integroimisen tapa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät nähneet opintojen alkuvaiheen tutorohjausta tärkeänä omaan tiedeyhteisöön integroitumisessa, vaan kokivat sitoutuneensa tiedeyhteisöönsä paljon myöhemmin esimerkiksi laitoksella työskentelyn kautta. Laitokseen integroitumista olisikin hyvä pohtia laajemmin koko tiedeyhteisöön integroitumisen näkökulmasta. Haastattelussa aihetta lähestyttiin laitokseen integroitumisen kautta ja suurin osa opiskelijoista koki olevansa laitoksensa toiminnasta irrallaan, mutta kuitenkin tieteenalaansa sitoutuneita.

### 7.1.5 Opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet

Opiskelijoiden pohtiessa suhdettaan laitoksensa henkilökuntaan tuli esiin, että ainoastaan fysiikan laitoksella opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet ovat poikkeuksetta hyvät. Kaikilla muilla laitoksilla ne ovat vaihtelevia henkilöistä riippuen.

Ainoastaan fysiikan opiskelijoiden mielestä laitoksen henkilökuntaa on helppo lähestyä jo heti opintojen alusta lähtien. Raja opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä on heidän mielestään jopa epäselvä:

*...se raja on jo aika... aika joissakin tapauksissa vähä häilyvä, että sitä ei niinku tiedä, että onko niinku opiskelija vai henkilökuntaa ett se ei oo niinku semmosta... semmosta selkeetä rajaa, vaan se vähä niinku... No, professori nyt on selkeesti henkilökuntaa, mut siitä se sit on sellanen jatkumo eka vuoden opiskelijaan.*

Professoritkaan eivät heidän mukaansa tee lähestymistä vaikeaksi:

*Ei täällä oo tosiaan semmosta jumala ja alainen asetelmaa missään vaiheessa tullu, että ainakaan mulle... että ei oo semmosta kynnystä mennä että "hui ku tuo nyt on proffa, että uskaltaako sille mennä sanomaan."*

Fysiikan laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välisiä epämuodollisia suhteita voi pohtia myös tutkimusryhmien vaikutuksen kannalta. Tutkimusryhmien toiminnan jatkumisen kannalta on olennaista, että niihin löydetään myös uusia päteviä jäseniä ja tämän vuoksi on tärkeää, että opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä ei ole selkeää hierarkiaa. Lisäksi tutkimusryhmissä opiskelijat ja henkilökunta työskentelevät yhteistyössä, mikä vähentää opiskelijoiden ja henkilökunnan välisten suhteiden muodollisuutta.

Kaikilla muilla laitoksilla opiskelijoiden ja laitoksen henkilökunnan välisiä suhteita kuvattiin henkilöistä riippuen vaihteleviksi. Psykologian laitoksella opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet ovat opiskelijoiden mielestä vaihtelevat. Suhteet voivat olla tasa-arvoisia ja läheisiä tai auktoriteettisuhteita henkilöstä riippuen. Osa laitoksen

henkilökunnasta on jäänyt opiskelijoille täysin vieraiksi, joten kuva henkilökunnasta on muodostunut niiden henkilöiden kautta, joiden kanssa opiskelija on tehnyt yhteistyötä enemmän. Muuten psykologian opiskelijat kertoivat uskaltavansa lähestyä henkilökuntaa helpommin opintojensa loppuvaiheessa.

Historian laitoksella opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä vallitsevat yleisesti melko hyvät suhteet. Yhteistyötä tehdään kuitenkin vain muutaman opettajan kanssa ja näiden tuttujen henkilöiden luo on helppo mennä kysymään asioista. Kynnys kysyä neuvoa opettajilta madaltuu opintojen edetessä:

*...gradu vaiheessa niinku on tullu enemmän niinku just se, että vähä semmonen kokemus, että voi niinku mennä kysymään neuvoja ja niinku ett jotenkin niinku ensimmäisinä vuosina ei ois mitenkään tullu mieleenkään että ois niinku jotenkin, siinä oli niinku kauhee kynnys niinku sillon, nyt se on jotenki paljo helpompaa.*

Myös tässä tuli hyvin esiin fysiikan ja historian vastakohtaisuus. Fysiikan opiskelijat korostivat henkilökunnan helppoa lähestyttävyyttä heti opintojen alusta lähtien, kun taas historian opiskelijat näkivät, että opiskelun alkuvaiheessa henkilökuntaa oli todella vaikea lähestyä tämän helpottuessa vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa.

Erityispedagogiikan opiskelijat kuvasivat laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välisiä suhteita pääasiassa hyviksi. He pitivät suurinta osaa henkilökunnasta todella ystävällisinä, joiden luo voi mennä milloin vaan kysymään neuvoa. Henkilökunnan joukossa on kuitenkin myös poikkeuksia, joiden kanssa opiskelijoilla on hyvin muodolliset suhteet. Opiskelijat mainitsivat laitokseltaan erikoistapauksena myös henkilön, jota on todella vaikea lähestyä.

## **7.2 Opiskelijoiden näkemyksiä ohjauksesta**

Koko yliopiston tarjoamat ohjauspalvelut olivat jääneet opiskelijoille vieraiksi ja yleisesti ottaen ohjauksen toteuttamista kohtaan esitettiin kritiikkiä. Laitostensa

ohjauksen toteuttamista kritisoivat erityisesti psykologian ja historian opiskelijat, kun taas fysiikan ja erityispedagogiikan opiskelijat olivat melko tyytyväisiä laitostensa ohjaukseen. Alkuvaiheessa ohjausta koettiin saatavan opiskelijatutoroinnin kautta ja opintojen loppuvaiheessa opiskelijat taas painottivat ohjausta gradunteossa. Puutteellimmaksi ohjaus koettiin opintojen keskivaiheessa. Päinvastoin kuin opiskelua kuvattaessa eri tieteenalojen välillä ei ilmennyt kovin selviä eroja ohjauksen toteuttamisen eikä ohjauksen tarpeen kokemisen suhteen.

### 7.2.1 Ohjaus yliopistossa

Vaikka Jyväskylän yliopistossa on useita laitosten ulkopuolisia tahoja (esim. opiskelijapalvelut, työelämäpalvelu, opintosihiteerit), joiden toimenkuvaan kuuluu myös ohjauksen antaminen, olivat ne jääneet opiskelijoille vieraiksi ja etäisiksi. Tietämättömyys yliopiston ohjauspalveluista on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Pudas & Tenhula 1994; Tiilikainen 2000). Fysiikan opiskelijat eivät olleet käyttäneet yliopiston ohjauspalveluja lainkaan eivätkä sen vuoksi tunteneet niitä. Ohjauksen antajina yliopistossa he osasivat mainita ainoastaan opinto-oppaat ja eri laitosten nettisivut. Opiskeluun liittyvää informaatiota saakin heidän mukaansa helposti. Fysiikan opiskelijat näyttäisivät tarvitsevan ainoastaan tietoa opiskeluun liittyvistä asioista ja tähän heille riittävät opinto-oppaat ja nettisivut. Teräväisen (2000) selvityksen mukaan opinto-ohjaus onkin siirtymässä opinto-oppaiden ja internetin varaan, minkä opiskelijat kokivat Teräväisen selvityksessä kielteisenä kehityksenä toisin kuin tässä tutkimuksessa haastatellut fysiikan opiskelijat. Fysiikan opiskelijat huomauttivatkin, että he eivät opintojensa luonteen vuoksi koe tarvitsevansa ohjausta opintoihin liittyvissä asioissa samalla tavalla kuin monien muiden laitosten opiskelijat:

*...meillä se opinto-ohjaus siinä mielessä on vähän erilaista, että jos käytännössä kattoen cumun loppuun asti melkein kaikki kurssit on pakollisia ja sitä vaan paukutat sen ensimmäiset kolme vuotta, oot ihan niinku turvassa siinä, ettei tarvi miettiä välttämättä mitään.*

Myöskin psykologian opiskelijoille koko yliopiston tarjoamat ohjauspalvelut olivat jääneet etäisiksi. Eräs heistä mainitsi opintosihteerin ja opintoasioiden päällikön ohjauksen antajina:

*Mä oon ainakin soitellu johonki opintosihteerille joskus ja, jostain tämmö-  
sestä muodollisista asioista. Opintoasioiden päällikön luona oon käyny  
jostain juttelemassa, siis tämmöstä niinku, yleistä ohjausta.*

Tästä voi kuitenkin hyvin huomata, että opintosihteerin ja opintoasioiden päälliköiden antamasta ohjauksesta ei ole muodostunut kovin selkeää kuvaa. Psykologian opiskelijoilla myös itse ryhmähaastattelu toimi ikään kuin ohjaustilanteena, sillä silloin yksi psykologian opiskelijoista selvitti erään opintojen loppuun suorittamiseen liittyvän asian, joka oli ollut siihen saakka eräälle toiselle opiskelijalle epäselvä.

Yliopiston ohjauspalvelut olivat jääneet etäisiksi myös historian opiskelijoille eivätkä he olleet niitä juurikaan käyttäneet. He eivät myöskään nimenneet yhtään opinto-ohjausta antavaa tahoa yliopistossa. Viime aikoina he olivat kuitenkin pohtineet yliopiston tarjoamia ohjauspalveluita:

*Mulla on ainaki tänä syksynä käyny mielessä, että oliskohan jossain joku,  
joka kertos mulle vähä niinko että mitä ny ois pitäny tehdä ja onko niinku  
mitään enää pelastettavissa.*

Selvin kuva koko yliopiston tarjoamista ohjauspalveluista oli erityispedagogiikan opiskelijoilla. He mainitsivat ohjauksen antajina opiskelijapalvelut, kansainvälisten asioiden toimiston sekä opinto-oppaat. Yhdellä opiskelijoista oli kokemusta myös Työelämäpalvelun antamasta sivuaineohjauksesta.

Jyväskylän yliopistossa on siis useita laitosten ulkopuolisia ohjaustahoja, jotka olivat kuitenkin jääneet opiskelijoille vieraiksi. Mielenkiintoista olisikin tietää, miksi opiskelijat eivät tunne eivätkä käytä näitä ohjauspalveluita? Elorinteen (2000) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden mielestä ohjausta yliopistossa tulisi kehittää ja yhdeksi keinoksi tähän he nimesivät tiedotuksen parantamisen. Syitä tähän ohjauspalveluiden käyttämättömyyteen voidaan hakea tiedotuksen puutteen lisäksi myös esimerkiksi itse ohjauksen



toteuttamistavoista tai opiskelijoiden passiivisuudesta. Opiskelijat saattavat kokea laitoksen tarjoaman ohjauksen läheisemmäksi eivätkä uskalla hakea ohjausta laitoksen ulkopuolelta. Opiskelijoilla saattaa olla mielikuva, että esimerkiksi työelämäpalvelusta ei voi hakea ohjausta pieniin mieltä askarruttaviin kysymyksiin tai mennä vain keskustelemaan opintoihin liittyvistä asioista.

### **7.2.2 Ohjaus laitoksilla**

Tiilikaisen (2000) tutkimuksessa opiskelijoiden kuvatessa ohjausta yliopistossa olivat mielipiteet usein negatiivissävytteisiä. Tämä kritiikki ohjausta kohtaan näkyi myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kuvatessa laitostensa opinto-ohjausta. Opintojen alkuvaiheessa saadun vanhempien opiskelijoiden antaman tutorohjauksen jälkeen ohjaus oli opiskelijoiden mukaan usein niukkaa. Tämä opintojen keskivaiheen ongelma ohjauksessa on tullut aikaisemmin esiin esimerkiksi Aittolan (1986) tutkimuksessa. Tutkimuksessamme ohjausta taas koettiin saatavan enemmän vasta opintojen loppuvaiheessa lähinnä gradunteossa. Tyytyväisyys gradunohjaukseen vaihteli eri laitoksilla lähinnä ohjaajasta riippuen.

Melko tyytyväisiä laitoksen antamaan ohjaukseen olivat erityispedagogiikan opiskelijat ja fysiikan opiskelijat. Erityispedagogiikan opiskelijoiden mukaan alkuvaiheen tutorohjauksen jälkeen apua opintoihin saa hyvin amanuenssilta. Myös fysiikan opiskelijat olivat tyytyväisiä laitoksensa ohjaukseen ja he korostivat erityisesti tutkimusryhmien merkitystä ohjauksen kannalta. On kuitenkin hyvä muistaa, että opiskelijat pääsevät mukaan tutkimusryhmiin vasta opintojen loppuvaiheessa. Eniten laitostensa antamaa ohjausta kritisoivat psykologian ja historian opiskelijat.

Fysiikan laitoksen tarjoamasta ohjauksesta opiskelijat nostivat ensimmäisenä esiin opinto-oppaan hyvänä tiedonlähteenä. Fysiikan opiskelijat tuntuvat siis olevan tyytyväisiä Nummenmaan (1992a; 1992b) kuvaamien epäsuorien ohjausmenetelmien kautta saatavaan tietoon. Lisäksi fysiikan opiskelijoiden mukaan laitoksen tutorohjaus on melko aktiivista. Heidän mukaansa tutorohjauksen ongelmana on kuitenkin se, miten

opiskelijat osaavat poimia tästä alkuvaiheen ohjauksesta myös niitä tietoja, joita he tulevat tarvitsemaan myöhemmin opinnoissaan. Toisaalta tutorohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa juuri opintojensa aloittamiseen liittyvissä kysymyksissä ja opiskelun myöhemmän vaiheen ohjausta tulisikin saada muilta tahoilta kuin opiskelijatutoreilta. Alkuvaiheessa opinto-ohjausta saakin fysiikan opiskelijoiden mukaan tutoreilta, mutta sen jälkeen opintojen keskivaiheessa ohjaus on heidän mukaansa suppeaa.

*...siinä vaiheessa ku ei tiä... tiedä vielä, että mihinkä suuntaan aikoo jatkaa, niin se ohjaus on niinku tosi niukkaa ja ei sitä osaa kukaan oikein antaakaan, ku ei oo tämmöstä turvallista suuntaa mihinkä lähtis tönimään.*

*...ennenku sä alat siihen niinku gradusessioon, niin kyl sä saat aika yksikes olla...*

Toisaalta näihin fysiikan opiskelijoiden epävarmuuden tuntemuksiin voivat vaikuttaa myös alkuvaiheen opiskelun valmiiksi määritelty tahti ja melko selkeät valmiit opinto-ohjelmat. Opintojen selkeän etenemisen loputtua voivat opiskelijat kokea tarvitsevansa myös enemmän opinto-ohjausta opintojensa sujuvan etenemisen takaamiseksi.

Opintojen keskivaiheessa ohjaus on siis fysiikan opiskelijoiden mukaan niukkaa, mutta opintojen loppuvaiheessa ja gradun teossa ohjausta *“saa niin paljon kuin sitä pyytää”*. Fysiikan opiskelijat näyttäisivät siis olevan tyytyväisiä opintojensa loppuvaiheessa saatuun ohjaukseen. Ohjaus vaihtelee gradunohjaajien mukaan toisten tarjotessa sitä aktiivisesti, kun taas toiset antavat ohjausta sitä pyydetessä. Urbaaneille heimoille tyypillinen tutkimusryhmissä työskentely (Becher 1989) vaikuttaa opiskelun lisäksi myös kokemuksiin ohjauksesta. Opiskelijat pitivät nimittäin tutkimusryhmien vaikutusta myönteisenä gradunteossa ja sen ohjauksessa:

*...täällä mennään useimmiten, niin tutkimusryhmään tekemään sitä gradua tai työtä tai miten vaan, niin ne ryhmän muut jäsenet niin ne on aika hyviä opinto-ohjaajia siinä pitkin päivää...*

Merkittävänä panostuksena opinto-ohjaukseen laitoksellaan opiskelijat pitivät myös sitä, että henkilökunnalla ei ole vastaanottoaikoja, vaan heidän luokseen voi mennä milloin tahansa. Fysiikan opiskelijoiden aikaisemmin esiintuoma huomio ylipäättään

henkilökunnan helposta lähestyttävyydestä madaltaa myös varmasti osaltaan ohjaukseen hakeutumisen kynnyistä ja ohjausta voidaankin hakea spontaanisti heti, kun joitain opintoihin liittyviä epäselvyyksiä tulee esiin.

Pudaksen ja Tenhulan (1994) tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat kokeneet positiiviseksi sen, että he olivat tietoisia siitä, kenen puoleen he voivat kääntyä tarvittaessa. Fysiikan opiskelijat mainitsivat uutena panostuksena ohjaukseen laitokselleen nimetyn opinto-ohjaajan. Laitokselle nimetty opinto-ohjaaja on kuitenkin heidän mukaansa melko uusi käytäntö, joten loppuvaiheen opiskelijoina heillä ei ole sen toimivuudesta selkeää kuvaa. Myös psykologian laitoksella on nimetty opinto-ohjaaja. Opinto-ohjaaja oli kuitenkin jäänyt opiskelijoille etäiseksi eivätkä he olleet käyneet hänen luonaan, vaikka suurin osa näistä opiskelijoista oli tietoinen nimetystä opinto-ohjaajasta. Aina tämä tietoisuus ohjausta antavasta henkilöstä ei siis näytä riittävän ohjauksen hakemiseksi. Vaikka psykologian laitokselle on nimetty opinto-ohjaaja, kritisoivat opiskelijat silti melko paljon laitoksensa ohjausta. Tämä vaikuttaa hieman ristiriitaiselta, sillä he kritisoivat ohjauksen puutetta, vaikka sitä on ainakin nimetyn opinto-ohjaajan kautta tarjolla. Nimetyn opinto-ohjaajan sijaan opiskelijat mieltävätkin ohjaajaksi ennemmin toimistosihteerin, joka neuvoo opiskelijoita käytännön asioissa.

Muuten psykologian opiskelijat kuvasivat ohjausta saatavan opintojen alussa opiskelijatutoreilta. Opintojen alkuvaiheen ohjaus on opiskelijoiden mielestä täysin tutoreiden vastuulla, sillä laitos ei heidän mukaansa osallistu uusien opiskelijoiden ohjaukseen millään lailla, mitä psykologian opiskelijat myös kritisoivat. Tämän alkuvaiheen tutorohjauksen jälkeinen opinto-ohjaus on opiskelijoiden mukaan heidän laitoksellaan niukkaa. Opintojen keskivaiheen niukan ohjauksen jälkeen ohjausta saa opiskelijoiden mukaan enemmän opintojen loppuvaiheessa erityisesti harjoitteluun ja graduntekoon. Harjoitteluun ohjausta saa laitoksen ohjausryhmiltä. Gradun ohjaus taas vaihtelee opiskelijoiden mukaan henkilöittäin.

*...toi on just niin riippuvainen siitä et kuka sua ohjaa. Meillä oli vuoden ihan säännölliset tapaamiset niinku, että ei siitä oo paljon moittimista.*

*Niin sit on niitäkin ohjaajia, ketkä ohjaa silleen, et ne jättää jonku tärkeen kirjan oven ulkopuolelle, ota siitä, et siin oli ohjaus.*

Eräänä epäkohtana psykologian opiskelijat pitävät laadullisten menetelmien ohjauksen puutetta gradun teossa. Ongelmia saattaa opiskelijoiden mukaan aiheutua myös siitä, jos opiskelija tekee gradua, joka ei liity laitoksen projekteihin. Tällöin ohjaus voi olla niukkaa.

Toisin kuin fysiikan opiskelijat, jotka pitivät opinto-opasta hyvänä, psykologian opiskelijat kritisoivat laitoksensa opinto-opasta. Se on opiskelijoiden mielestä puutteellinen ja antaa vain viitteellistä tietoa. Opiskelijoiden mukaan laitoksella on nimittäin paljon sellaista piilevää tietoa, mitä pitäisi tietää, mutta mitä ei lue missään eikä sitä kerro kukaan.

*...se on tosi turhauttavaa, että kaikki rämpii niinku kantapään kautta sen, koska on tietty tapa, miten nää hommat niinku menee, niin turhaa se on niinku että kaikki pyörii täällä ympyrää hoo moilasena, ett ku kerta on tietty selkee tapa miten se menee, niin voihan sen tuoda julki.*

Myös historian opiskelijat pitivät ohjausta laitoksellaan riittämättömänä. Hyvänä puolena laitoksen ohjauksessa he pitivät ainoastaan tiettyjen opettajien antamaa henkilökohtaista ohjausta. Heidän mukaansa laitoksen ohjaukseen käyttämät resurssit eivät ole riittävät eikä amanuenssin antamaan ohjaukseen oltu tyytyväisiä. Opiskelijat kaipasivatkin laitokselleen nimettyä opinto-ohjaajaa, jolta voisi saada paremmin ohjausta. Heidän mielestään laitokselle pitäisi perustaa uusi virka opinto-ohjauksen ja vaihto-opiskeluun liittyvien asioiden hoitoon. Lisäksi opiskelijat kritisoivat urasuunnitteluun liittyvän ohjauksen puuttumista laitokseltaan. Urasuunnitteluun liittyvää neuvontaa he kokivat saaneensa ainoastaan tutoreilta:

*...ei ainakaan sillon ku me alotettiin ekana vuonna ollu mitään muuta ko tutorit sano että kannattaa ottaa tämmösiä ja tämmösiä aineita...*

Laitoksen henkilökunta pystyy opiskelijoiden mukaan antamaan ohjausta pääaineeseen liittyvissä asioissa eli ainekohtaista ohjausta (vrt. Ketonen 1990), mutta ei laajempaa

opinto-ohjausta tai ammatinvalintaneuvontaa. Urasuunnittelun ohjauksen voisikin ajatella olevan erittäin tärkeää historiassa, sillä laitoksen opiskelijat eivät valmistu suoraan mihinkään ammattiin. Kekäle ja Lehikoinen (2000, 115) ovatkin tuoneet esiin, että historian kaltaiset divergentit alat eivät anna pätevyyttä suoraan mihinkään ammattiin, minkä vuoksi vastuu oman pätevyyden hankkimisesta jää opiskelijalle. Näin voisi ajatella, että myös ohjauksen merkitys korostuu divergenteilla aloilla (esimerkiksi kasvatustiede, sosiologia ja historia), koska alat eivät valmista ammattiin ja opiskeluun ja tulevan työuran valintaan liittyä enemmän avoimia kysymyksiä kuin ammattiin valmistavilla aloilla.

Gradunteossa historian opiskelijat painottivat nuorempien tutkijoiden merkitystä ohjaajina:

*...nuoremmat sillä lailla oikein ottaa opiskelijat siipiensä suojaan että sinne voi aina mennä tosiaan kysymään ja kannustusta kyllä löytyy että...*

Historian laitoksella nuorempia tutkijoita suositaan opiskelijoiden mukaan gradunohjaajina, vaikka heillä ei olisikaan niin vahvaa tietopohjaa asioista kuin vanhemmilla professoreilla. Gradunteon ohjauksessa tärkeinä asioina opiskelijat korostavatkin konkreettisen avun lisäksi henkistä tukea. Nämä ovat myös Ahrion ja Yljoen (1995) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden mielestä olennaisia asioita gradunohjauksessa.

Erityispedagogiikan opiskelijat olivat yleisesti melko tyytyväisiä ohjaukseen laitoksellaan. Heidän mukaansa ohjaus laitoksella on opintojen alkuvaiheessa opiskelijatutoreiden antamaa, minkä jälkeen vastuu ohjauksesta siirtyy amanuenssille. Tutorointia opiskelijat pitivät hyvänä alkuvaiheen ohjausmuotona, mutta se voisi opiskelijoiden mukaan kestää pidemmälle syksyyn. Oleellinen osa amanuenssin antamaa ohjausta on hänen yhteisesti kullekin vuosikurssille pitämänsä ohjaustilaisuus, jossa hän kertoo opintoihin liittyvistä käytännön asioista. Näitä tilaisuuksia opiskelijat pitivät hyödyllisinä. Tästä näkyy hyvin se, että erityispedagogiikan opiskelijat saavat valmiit opinto-ohjelmat, minkä vuoksi heille riittää yhteisesti järjestetty ohjaustilaisuus, jossa pääasiassa tiedotetaan kursseista. Voisi ajatella, että esimerkiksi historian opiskelijoita

tällainen ohjausmuoto ei palvelisi lainkaan, koska he muovaavat itse omat opinto-ohjelmansa. Erityispedagogiikan opiskelijoiden mielestä yhteinen ohjaustilaisuus ei kuitenkaan palvele niitä opiskelijoita, jotka eivät etene laaditun opiskelusuunnitelman mukaan. Esimerkiksi tällaisissa tilanteissa amanuenssilta on heidän mukaansa mahdollista saada myös yksilöohjausta.

Gradunohjaus vaihtelee erityispedagogiikan opiskelijoiden mielestä laitoksella ohjaajan mukaan:

*...mikä sen ohjaajan niinku, onko se suuntautunu määrälliseen vai laadulliseen tutkimukseen ja sitte kumpaako se opiskelija on tekemässä, että jos se menee semmoselle, joka on hyvin määrällisesti suuntautunu ja jos on ite tekemässä laadullista tutkimusta, niin eihän sitte tietenkään voi saada niin paljon neuvoja...*

Osalla opiskelijoista gradunohjaajana oli henkilö, joka ei ole aikaisemmin ohjannut graduja. Heidän mukaansa tällainen ohjaaja on innostunut, mutta toisaalta hänellä ei ole kokemusta ohjauksesta. Opiskelijat ovat kuitenkin olleet tyytyväisiä gradun ohjaukseen tässä tilanteessa. Eräänä epäkohtana erityispedagogiikan opiskelijat pitivät laitoksensa ohjauksessa vaihto-opiskeluun liittyvän ohjauksen puuttumista.

### **7.2.3 Ohjauksen tarve ja sen tavoitteet**

Haastattelussa opiskelijat pohtivat myös henkilökohtaisia ohjaustarpeitaan sekä laajemmin ohjauksen yleisiä tavoitteita yliopistossa. Kaikkien laitosten opiskelijoiden mielestä yliopisto-opiskelussa tarvitaan ehdottomasti ohjausta. Opinto-ohjausta koettiin tarvittavan siis myös silloin, kun opinto-ohjelma on valmiiksi suunniteltu (kuten erityispedagogiikassa), vaikka voisi ajatella, että tällöin opiskelijoiden ei tarvitsisi kuin edetä tämän valmiin ohjelman mukaan. Erityisesti kaikkien laitosten opiskelijat korostivat ohjauksen merkitystä opintojen alkuvaiheessa ja opinto-ohjelmien suunnittelussa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa, sillä esimerkiksi Elorinteen (2000) tutkimuksesta ilmeni, että ohjauksen tarve yliopistossa korostuu

erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Ohjauksen yleisenä tavoitteena yliopistossa suurin osa opiskelijoista piti yksinkertaisesti opintojen loppuun suorittamista ja valmistumista.

Fysiikan opiskelijoiden mielestä eniten ohjausta tarvitaan opintojen suunnitteluun. Alkuvaiheen opiskelijoita pitäisi siis auttaa siinä, että he osaisivat suorittaa kurssit oikeassa järjestyksessä ja kertoa, miten kurssien sisällöt yhdistyvät toisiinsa. Tärkeää olisi myös selventää, miten vaativia kurssit ovat ja mikä olisi sopiva opintoviikkomäärä suoritettavaksi tietyn ajan kuluessa. Opintojen alussa ohjauksella pitäisi selventää myös fysiikan eri suuntautumisvaihtoehtoja eli fysiikan opiskelijat kaipasivat enemmän tietoa omasta alastaan:

*..musta ois ollu kiva alussa kuulla kaikennäkösistä suuntautumisjutuista, koska ainaki ku minä tänne tulin, niin emmä nyt oikeen tienny...miltä esimerkiksi teoreettinen fysiikka näyttää...*

Opintojen alkuvaiheen valmiista opinto-ohjelmasta johtuen ohjausta tarvitsevat erityisesti ne fysiikan opiskelijat, jotka eivät suorita opintoja tietyn kaavan mukaan:

*...ko itelläkin kävi sillä lailla että tota kävinpä sitten, en käyny luennoilla ja kävin tenttimässä sen appron pois alta no niinku menikö siihen ensimmäisen puolvuotta. Niin tota...se aikataulu meni täysin sekasin siitä.*

Fysiikan opiskelijoiden mielestä opinnot edistyvät paremmin ja valmistuminen nopeutuu, jos opintoihin saa ohjausta. Erityisen tärkeänä he pitivät niiden opiskelijoiden tukemista ja ohjausta, jotka eivät ole varmoja siitä, onko fysiikka heidän oma alansa. Tällaisten hieman epävarmojen opiskelijoiden auttaminen oikealla hetkellä olisi tärkeää, sillä näin voitaisiin vaikuttaa siihen, etteivät he vaihtaisi pääainettaan. Lisäksi fysiikan opiskelijat korostivat ohjauksen merkitystä tutkimusryhmiin liittymisen kannalta:

*Sitte jos täällä kuitenkin pyritään siihen, että mahdollisimman paljo saatas opiskelijoita mukaan tutkimusryhmätyöhön, niin ei se oo mahdollista ilman ohjausta.*

Fysiikan opiskelijoiden mukaan yliopistossa ohjauksella ylipäätään pitäisi pyrkiä opiskeluajan lyhentämiseen ja nykyistä nopeampaan valmistumiseen. Viime aikoina opiskeluaikojen venymistä yliopistossa on käsitelty paljon myös tiedotusvälineissä ja myös fysiikan opiskelijat viittasivat juuri esillä olleeseen uutiseen, jonka mukaan yliopisto-opinnot kestävät usein yli seitsemän vuotta. Opintojen ohjauksella yliopistossa on heidän mukaansa myös muita yleisiä tavoitteita:

*...että ihmiset opiskelis niinkun järkevällä tavalla ja paremmin oppis niitä juttuja. Onhan siitä nyt niinkun kaikennäköisillä asioilla väliä ainakin täällä, että missä järjestyksessä käyt kurssit, ne on aika oleellista ja jotkut mitä sivuaineita ottaa...*

Kurssien suorittamisen oikea järjestys onkin erityisen tärkeää juuri fysiikan opiskelussa. Myös näiden fysiikan opiskelijoiden mukaan asioiden ymmärtämisen kannalta on tärkeää käydä kurssit oikeassa järjestyksessä. Kova-perus -lohkon heimoissa tiedon luonne onkin kumuloituvaa (Becher 1989), mikä näkyy hyvin siinä, että fysiikan opinnoissa kursseilla on tietty oikea suoritusjärjestys eli uusi kurssi pohjautuu edeltävien kurssien tietoihin.

Historian opiskelijoiden mielestä ohjausta tarvitaan, koska yliopisto on täysin oma maailmansa ja sinne tuleva tarvitsee ohjausta selviytyäkseen kaikesta uudesta. Fysiikan opiskelijoiden tavoin myös historian opiskelijat korostivat ohjauksen tärkeyttä opintojen alkuvaiheessa erityisesti opintojen suunnittelussa:

*...mitä aineita kannattaa ottaa ja...ja jotain semmosta...ehkä missä järjestyksessä joitain asioita kannattaa tehdä.*

*...ois ihan kiva tietää et mitä täällä kannattaa tehdä ja suunnitella vähä eteenpäin niinku...eikä mee niinku sopuli niitten muitten sopuleitten perässä...että...ois ehkä voinu tehdä jotain muutaki valintoja.*

Selkeästi muista aloista poikkeavana ohjauksen tarpeena historian opiskelijat mainitsivat omien kiinnostuksen kohteiden pohdintaan tarvittavien välineiden tarjoamista. Tähän pitäisi heidän mukaansa kiinnittää huomiota jo opintojen alkuvaiheessa, “ettei sitte tuu just silleen keski- ja loppuvaiheessa sellanen hätä että voi ei.” Omien kiinnos-



tuksen kohteiden pohdintaan tähtäävä ohjaus on lähellä Nummenmaan (1992a; 1992b) kuvaamaa ehkäisevää ja konstruktivistista ohjausta, joilla molemmilla pyritään ehkäisemään tulevia ongelmia.

Entwistlen ja Ramsdenin (1983) mukaan historian opiskelijat eivät usein näe koulutuksensa yhteyttä tuleviin työtehtäviinsä. Tässä tutkimuksessa historian opiskelijat kaipasivatkin ohjausta myös historioitsijan työnkuvan selkiyttämiseen:

*...vaikka silloin niinku eka vuotisille olis joku sellanen päivä, teemapäivä järjestetty että mihin... mille kaikille aloille historiaa opiskellut ihminen voi suuntautua, koska nyt tää on vaan niinku tää opettaja tai museoala tai niinku joku toimittaja... ja sitte ku ei niiku nyt tässäkin vaiheessa ei itte vielä tiedä...*

Historian opiskelijoiden pohtiessa ohjauksen tarvetta voidaan huomata, että eniten ohjausta he kaipasivat urasuunnitteluun ja neuvoja siihen, mitä he voivat koulutuksellaan tehdä. Tämän tyylinen ohjaus onkin heille tärkeää, koska he eivät valmistu suoraan mihinkään ammattiin. Tässä tutkimuksessa mukana olleista laitoksista ainoastaan historian opiskelijat korostivat kokonaisvaltaisen ohjausmallin osa-alueista uravalinnan ohjausta (vrt. Watts & von Esbroeck 1999). Historian opiskelijoiden mukaan ohjauksen yleisenä tavoitteena yliopistossa on järkevä tutkinnon rakentaminen, minkä avulla voisi saada työtä sekä ylipäätään opiskelijoiden valmistuminen.

Muiden alojen opiskelijoiden tavoin myös psykologian opiskelijoiden mielestä ohjauksen tarve korostuu opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat kaipaavat ohjausta lukujärjestyksen tekoon ja sopivan opintoviikkomäärän hahmottamiseen. Ohjaus on psykologian opiskelijoiden mukaan tärkeää myös sen vuoksi, että opiskelijat ylipäätään valmistuisivat. Vaikka he valmistuvatkin suoraan psykologin ammattiin, pitäisi ohjauksen avulla heidän mukaansa saada oma kiinnostuksen kohde ja etenemissuunnitelma selkeämmäksi. Psykologian opiskelijat mainitsivat erääksi ohjaustarpeekseen myös tulevan työn kannalta tärkeän taidon eli lausunnon kirjoittamisen.

Psykologian ja historian opiskelijat korostivat ohjauksen merkitystä myös gradunteossa. Psykologian opiskelijoiden mukaan ohjausta tarvitaan erityisesti graduntekoa aloittaessa, jotta opiskelijan olisi helpompi hahmottaa gradunteko kokonaisuutena ja saada tietoa myös käytännön tutkimustyön etenemisestä. Ohjaus gradunteossa on olennaista myös historian opiskelijoiden mielestä, sillä heidän mukaansa ilman ohjausta gradu ei valmistuisi lainkaan. Opiskelijat ovatkin mieltäneet ohjauksen olennaiseksi osaksi tutkielman tekemistä myös aikaisempien tutkimusten mukaan (esim. Ahrio & Ylijoki 1995).

Psykologian opiskelijoiden mukaan ohjauksen yksi keskeinen tavoite yliopistossa on, että ohjauksen antajaksi olisi määrätty henkilö, jolta voi mennä kysymään asioista. Nimetyt opinto-ohjaajat he esittivätkin lähinnä ideaalitulanteena eli näyttäisi siltä, että he eivät olleet selkeästi sisäistäneet laitokselle nimettyä opinto-ohjaajaa ohjauksen antajaksi. Psykologian opiskelijoiden mukaan ohjauksen tavoitteena voidaan pitää myös sitä, etteivät opiskelijat valittaisi ohjauksen puutteesta. Psykologian opiskelijat näkivät ohjauksen tavoitteena myös opiskelijoiden ahdistuksen vähentämisen:

*Niin se pitäis olla niin, että sitä ahdistusta vähennettäis, siitä että mitä kummaa mä teen täällä.*

Viitala (1994) pitää eräänä ohjauksen tavoitteena yliopistossa opiskelijan päämäärien selkiyttämistä, mikä yhdistyy hyvin tähän psykologian opiskelijoiden näkemykseen ahdistuksen lieventämisestä.

Erityispedagogiikan opiskelijat korostivat ohjauksen merkitystä yliopistossa verraten yliopisto-opiskelua opiskeluun lukiossa:

*...täällä sitä on kuitenkin tavallaan ihan ite vastuussa, täysin vastuussa siitä, että sä opiskelet, lukiossa sua potkitaan koko ajan niinku eteenpäin...*

Erityispedagogiikan opiskelijat pitivät muiden opiskelijoiden tavoin opintojen alkuvaiheen ohjausta tärkeänä opintojen suunnittelun ja aikataulutuksen kannalta. He kaipasi-

vat lisäksi ohjausta lähinnä käytännön asioihin, kuten tenttikäytäntöihin, sillä ilman tätä käytännön asioiden ohjausta opiskelu tuottaa heidän mukaansa enemmän stressiä. Erityispedagogiikan opiskelijoiden ohjauksen tarve kohdistui lähinnä sivuaineisiin ja niiden hakemiseen, joihin he olisivat tarvinneet enemmän käytännön ohjeita. Varsinaisesti pääaineeseensa eli erityispedagogiikan opintoihin he eivät kokeneet tarvitsevansa nykyistä enempää ohjausta.

Erityispedagogiikan laitoksella opiskelijat pitivät ohjauksen tavoitteena opintojen joustavaa suorittamista:

*Sopiva ratkaisu jokaiselle, räätälöinti...*

Koska erityispedagogiikan opiskelijat saavat lähes valmiit opinto-ohjelmat, tapahtuu tämä opintojen "räätälöinti" ilmeisesti näiden valmiiden opinto-ohjelmien pohjalta eikä opinto-ohjelmia siis rakenneta kokonaan jokaiselle opiskelijalle erikseen. Ohjauksen yleisinä tavoitteina yliopistossa myös erityispedagogiikan opiskelijat korostivat opintojen loppuun suorittamista ja valmistumista.

Kaikkia tutkimuksessa mukana olleita aloja näyttäisi läpäisevän näkemys, että ohjausta tarvitaan eniten lähinnä opintojen suunnitteluun ja käytännön asioihin. Tällaista ohjausta Tenhula ja Pudas (1994) kutsuvat opiskelutekniseksi ohjaukseksi. Muut heidän esittelemänsä ohjausmuodot (oppisisällöllinen, integroiva ja psykososiaalinen ohjaus) jäivät opiskelijoiden mielipiteissä vähemmälle huomiolle. Voidaan myös havaita, että ohjausta tarvittiin yleisiin asioihin, ei niinkään mihinkään tiettyyn aineeseen liittyviin ongelmiin (vrt. Ketonen 1990). Kaikkien laitosten opiskelijoiden eniten tarvitsema ohjaus muistuttaa lähinnä tutorointia eli ohjausta, joka kohdistuu etupäässä oppimisen edistämiseen. Mentoroinnin ja counseling-tyylisen ohjauksen tarve ei haastatteluissa noussut niinkään esiin.

#### 7.2.4 Ohjauksen toteutus

Opiskelijoiden mielestä paras tapa toteuttaa ohjausta on olla suorassa ja välittömässä kontaktissa ohjaajan kanssa. Esimerkiksi sähköpostin kautta toteutettava ohjaus ei saanut opiskelijoilta kannatusta. Opiskelijat pitivät siis suoraa ohjausmenetelmiä epäsuoria parempina (vrt. Nummenmaa 1992a; 1992b). Yksilöohjaus oli opiskelijoiden mukaan hyvä ohjausmuoto, koska tällöin ohjaaja tutustuu opiskelijaan hyvin ja tällöin pystytään pohtimaan kullekin opiskelijalle parhaiten sopivia ratkaisuja. Ryhmäohjaus taas soveltuu hyvin yleisten asioiden välittämiseen. Tällöin voidaan käsitellä useiden samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden asioita samanaikaisesti.

Fysiikan opiskelijat pitivät ohjauksen toteuttamistapoja laitoksellaan onnistuneina. Parhaana ohjauksen muotona he pitivät yksilöohjausta, koska tällöin ohjaaja oppii tuntemaan opiskelijan hyvin. Hyvänä asiana opiskelijat pitivätkin sitä, että heidän laitoksellaan ohjaus toteutuu enimmäkseen henkilökohtaisina suhteina. Esimerkiksi gradunteko tapahtuu fysiikan laitoksella usein tutkimusryhmässä ja tällöin ryhmän muut jäsenet ovat jatkuvasti hyviä henkilökohtaisia ohjaajia gradun teossa. Yleisistä opintoihin liittyvistä asioista taas voi heidän mukaansa antaa ohjausta isommalle ryhmälle samanaikaisesti.

Myös psykologian opiskelijat pitivät henkilökohtaista ohjausta hyvänä ohjausmuotona ja tällaista henkilökohtaista ohjausta he olisivatkin kaivanneet enemmän. Heidän mukaansa kaikille ensimmäisen vuoden opiskelijoille olisi hyvä jopa järjestää pakollinen käynti opinto-ohjaajan luona:

*...sillon ekana syksynä niin jokaisella ois niinku tämmönen vähä niinku terveystarkastus, et pakkokäynti, niinku jonkun luona, jossa sitte niinku tavallaan henkilökohtaisesti mietitään ne kaikki jutut. Ja et sit siihen ois, siihen samaan ois niinku mahdollisuus tavallaan ihan koska vaan sitte.*

Psykologian opiskelijat kannattavat siis pakollista käyntiä opinto-ohjaajan luona, vaikka ohjaukseen onkin varattu mahdollisuus mennä vapaaehtoisesti nimetyn opinto-ohjaajan luo. Kenties he ajattelevat, että uudet opiskelijat eivät osaa hakea ohjausta

itsenäisesti ja he kritisoivatkin sitä, että opintojen alkuvaiheessa ohjaukseen hakeutuminen on liiaksi uusien opiskelijoiden vastuulla. Hyvänä puolena laitoksen ohjauksen toteuttamisessa he pitivät harjoitteluun liittyviä ohjausryhmiä, joissa keskustellaan käytännön työtilanteista. Psykologian opiskelijoiden mukaan ohjauksen tulisikin olla keskustelevaa eikä luentomaista tiedonvälitystä. Tämä keskustelun tärkeä merkitys ohjauksessa on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Pudas & Tenhula 1994; Teräväinen 2000).

Historian opiskelijoiden mukaan hyvää ohjausta voi toteuttaa monella tavalla. Opiskelijoilla tulisi olla tilanteen mukaan mahdollisuus sekä yksilökeskusteluihin että asioiden käsittelyyn ryhmässä. Tällöin ryhmäohjauksella ei siis tarkoiteta ainoastaan tiedon välittämistä ryhmälle yhteisesti, vaan keskustelua ryhmässä opintoihin liittyvistä kysymyksistä. Henkilökohtainen suora kontakti ohjaajaan on historian opiskelijoiden mukaan parempi verrattuna esimerkiksi sähköpostikeskusteluun. Lisäksi erilaiset teemapäivät ja tempaukset esimerkiksi ammattikuvan selkiyttämiseksi olisivat heidän mukaansa mieluisia ohjauksen muotoja.

Erityispedagogiikan opiskelijat taas pitivät amanuenssin pitämää yleistä ohjaustilaisuutta hyvänä, sillä heidän mukaansa tällaisessa ryhmäohjauksessa voidaan käsitellä useamman henkilön asiat kerralla. Tällainen tiedon levittäminen yhteisesti ryhmälle on mahdollista erityispedagogiikan opiskelussa, sillä opiskelijat etenevät opinnoissaan melko samaa tahtia. Yksilöohjauksesta heillä on melko vähän kokemuksia, vaikka sitä on ollut mahdollisuus hakea amanuenssilta ja haettaessa se on ollut hyvää. Muiden laitosten opiskelijoista poiketen erityispedagogiikan opiskelijat eivät juurikaan kokee tarvitsevansa henkilökohtaista keskustelevaa ohjausta. Opiskelijoiden mielestä henkilökohtainen ohjaus voisi kuitenkin olla erityisesti sivuaineiden suunnittelun kannalta hyödyllinen. Vaikka heillä ei juurikaan ollut kokemuksia yksilöohjauksen hakemisesta, pitivät he sekä yksilöohjausta että ryhmälle annettavaa tiedonvälitystä muistuttavaa ohjausta tärkeinä ohjauksen muotoina.

### 7.2.5 Mistä ohjausta saa?

Pudaksen ja Tenhulan (1994) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät ystäviään ja vanhempia opiskelukavereitaan, eli heidän mukaansa epävirallista ohjausjärjestelmää, hyvinä ohjaajina yliopistossa. Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa, sillä kaikkien laitosten opiskelijat mainitsivat vanhemmat opiskelijat ja ystävät hyvinä ohjauksen antajina. Usein näitä opiskelijakavereita pidettiin jopa tärkeimpinä ohjauksen antajina.

Historian opiskelijat pitivät vanhempia opiskelijoita ja ystäviä parhaina ohjaajina opiskeluun liittyvissä asioissa:

*Kaikissa niissä kahvipöytäkeskusteluissa ja muissa vastaavissa on saanu varmaan eniten tietoa kaikista mahdollisuuksista ja muista vastaavista.*

Toisaalta he toivat esiin, että muilta opiskelijoilta saatu tieto on usein “puolivälitietoa”, jota voidaan tarkentaa ja varmistaa laitoksen henkilökunnalta. Pudaksen ja Tenhulankin (1994) tutkimuksen mukaan opiskelijat kääntyvät virallisen ohjausjärjestelmän puoleen kun epävirallinen ohjausjärjestelmä ei pysty ratkaisemaan heidän ongelmiaan. Tässä tutkimuksessa opiskelijat pitivät “viidakkorumpua” tärkeimpänä ohjauksen antajana, mutta toisaalta he kritisoivat sitä, että ohjaus jää “tällasten huhujen” varaan.

Myös psykologian opiskelijat korostivat vanhempien opiskelijoiden merkitystä ohjaajina ja sanoivatkin kysyvänsä mieluiten opiskeluun liittyvistä asioista opiskelijakavereiltaan:

*Kannattaa aina tuntee joku, joka on vähä pidemmällä tai tehny jotain, mitä sä et oo vielä tehny, se on niinku kaikist paras.*

Tehokkaina ohjausvälineinä he pitivät myös ilmoitustauluja ja sähköpostia eli Nummenmaan (1992a; 1992b) mainitsemia epäsuoria ohjausmenetelmiä.

Fysiikan opiskelijoiden näkemykset erosivat muiden opiskelijoiden näkemyksistä, koska he korostivat tutkimusryhmän merkitystä tärkeänä ohjauksen antajana. Eniten

ohjausta fysiikan opiskelijat kokivatkin saaneensa juuri tutkimusryhmänsä muilta jäseniltä. Ryhmässä on esimerkiksi saattanut olla yksi henkilö, joka on ryhtynyt erityisesti ohjaamaan opiskelijaa. Tällöin voidaankin ajatella, että ohjaus voisi muistuttaa syvällistä ohjaussuhdetta eli mentorointia. Opiskelun käytännön asioihin fysiikan opiskelijat kertoivat saaneensa eniten apua amanuenssilta. Muissa opintoihin liittyvissä asioissa heitä olivat auttaneet myös hieman vanhemmat opiskelijat.

Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat saaneensa laitoksen amanuenssilta ja toimistosihteeriltä eniten apua opintoihin liittyvissä asioissa. Lisäksi he pohtivat opiskelijoiden roolia ohjauksen antajina tutoroinnin näkökulmasta sekä toivat esiin myös sen, että opiskelijakaverit ohjaavat toisiaan keskustelemalla opintoihin liittyvistä asioista. Erityispedagogiikan ja fysiikan opiskelijat eivät siis korostaneet opiskelijakavereiden suurta merkitystä ohjauksen antajina yhtä vahvasti kuin historian ja psykologian opiskelijat.

### **7.2.6 Opiskelijan rooli ohjauksessa**

Kaikkien laitosten opiskelijat korostivat opiskelijan aktiivista roolia ohjauksessa. Myös Friedman (1987) korostaa opiskelijoiden oma-aloitteisuutta keskeisenä ohjauksen saamisen kannalta. Hänen mukaansa aloitteen ohjauksen saamiseksi onkin tultava opiskelijalta. Lisäksi opiskelijalla pitää tämän tutkimuksen opiskelijoiden mukaan ohjaukseen hakeutuessaan myös tietää, mitä hän ohjaukselta haluaa. Pudaksen ja Tenhulan (1994) tutkimuksessa opiskelijat taas toivat hieman vastakkaisia näkemyksiä esiin, sillä he kritisoivat ongelmien läpikäyntiin painottuvaa ohjausta. Sen sijaan he olisivat kaivanneet vapaamuotoista keskustelua asioista. Heidän mukaansa ohjaukseen hakeuduttaessa ei siis tarvitsisi vielä olla mitään selvää ongelmaa tai kysymystä, mitä ohjauksessa ryhdytään ratkaisemaan, vaan opintoihin liittyvistä kysymyksistä voisi mennä keskustelemaan ilman ongelmaakin.

Fysiikan opiskelijoiden mukaan opiskelijan täytyy olla oma-aloitteinen ja aktiivinen, jotta ohjausta ylipäättään saisi:

*...se oma-alotteisuus siinäki asiassa, että paljonko sä tunnet tartevas ohjausta ja paljonko sä sitä sitte revit irti, että ei sua kukaan tuu tuolla käytävällä ottaan hihasta kiinni että "heps hei, että sä oot ollut täällä aikas monta vuotta, että pistetään sulle tutkinto kasaan!"*

Heidän mukaansa ohjausta hakevalla täytyy lisäksi olla jokin selkeä kysymys tai ongelma, mihin haetaan vastausta. He siis pitävät ohjausta lähinnä korjaavana eli ongelmia ratkovana toimintana (vrt. Nummenmaa 1992a; 1992b).

Myös psykologian opiskelijat pitivät ohjausta opiskelijasta lähtevänä ja opiskelijan roolia aktiivisena. Heidän mukaansa opiskelijan täytyy tietää, mitä ohjaukselta hakee ja tämä onkin usein vaikeaa ensimmäisen vuoden opiskelijoille:

*...ku ei ne ees tiä, et mitä kysyä.*

Tällöin onkin vaarana, että ensimmäisen vuoden opiskelijat jäävät yksin miettimään opintoihin liittyviä ongelmia. Ohjauksen saatavuudesta psykologian opiskelijoilla oli ristiriitaisia näkemyksiä. Toisten opiskelijoiden mukaan ohjausta ei saa niin paljon kuin sitä haluaisi, kun taas toisten mielestä ohjausta kyllä saa kun sitä hakee. Laitoksella pitäisi kuitenkin heidän mielestään olla henkilö, joka on aina paikalla ja jolta voi mennä kysymään. Näin sanoessaan opiskelijat ilmeisesti kokevat, että laitokselle nimetty opinto-ohjaaja ei pysty vastaamaan heidän ohjaustarpeisiinsa.

Myös historian opiskelijat pitivät opiskelijan roolia ohjauksessa aktiivisena, vaikka se ei heidän mielestään käytännössä aina niin yksinkertaisesti toteudukaan. Heidän mukaansa tuntuu vaikealta löytää oikea paikka, mistä asioista voi kysyä. Muiden tavoin myös erityispedagogiikan opiskelijat korostivat opiskelijan omaa aktiivisuutta ohjauksessa. Lisäksi ohjausta hakevan opiskelijan on heidän mukaansa tiedettävä, mitä ohjaukselta haluaa.



### 7.3 Opiskelijoiden stereotyyppisiä käsityksiä tieteistä ja ohjauksesta

Opiskelun ja ohjauksen tutkimisen lähtökohtana tässä tutkimuksessa on eri tiedekulttuurien väliset erot. Näitä eroja tarkemmin selvittääksemme kysyimme opiskelijoilta heidän omia näkemyksiään omasta tieteenalastaan. Näin pyrimme selvittämään millaisia stereotyyppisiä käsityksiä kullakin opiskelijaryhmällä liittyy heidän omaan tieteenalaansa. Tiedekulttuureista puhuttaessa tulee esiin myös ajatus tieteiden luokittelamista hierarkiaan niiden saaman arvostuksen perusteella. Tämän vuoksi pyysimme opiskelijoita sijoittamaan heille antamamme tieteenalat hierarkkiseen järjestykseen. Pyrimme syventämään myös opiskelijoiden käsityksiä ohjauksesta metaforien laatimisen avulla. Metaforista kuvastuvat hyvin juuri stereotyyppiset näkemykset ohjauksesta yliopistossa. Nämä kaikki stereotyyppisiä käsityksiä koskevat kysymykset toteutettiin haastatteluissa ryhmätehtävinä.

#### 7.3.1 Tieteiden piirteet

Tieteiden piirteitä selvittääksemme pyysimme opiskelijoita miettimään haastattelussa sanoja, jotka kuvailevat parhaiten heidän omaa tieteenalaansa. Tämän jälkeen he valitsivat ryhmässä kolme omaa tiedettään parhaiten kuvaavaa sanaa. Tämän tehtävän tarkoituksena oli saada selville, pitävätkö opiskelijat omaa tieteenalaansa sellaisena, millaisia piirteitä Becher (1989) on liittänyt niihin lohkoihin, mitä nämä tämän tutkimuksen tieteenalat edustavat.

Fysiikan opiskelijat pitivät fysiikkaa *mallintavana*, *loogisena* ja *elävänä* tieteenä. Fysiikan mallintavuutta he perustelivat sillä, että fysiikka yksinkertaistaa todellisuutta ja he huomauttivat, että fysiikka ei voi olla täysin tarkka tiede. Lisäksi he pitivät fysiikkaa loogisena ajatusrakenteena ja koko ajan kehittyvänä eli elävänä tieteenä. Fysiikka edustaa siis Becherin (1989) luokituksessa kova-perus -lohkoa ja se on sosiaaliselta muodoltaan urbaani ja konvergentti tiede. Fysiikan opiskelijoiden mainitsemat piirteet ovat hieman lievempiä kuin Becherin jyrkät luokitukset. Heidän esiin

nostamistaan käsitteistä voidaan kuitenkin löytää samoja piirteitä kuin Becherin luokituksissa. Kova-perus -lohkossa tieto nähdään kumuloituvana, mihin viittaa hyvin opiskelijoiden kuvaus fysiikasta elävänä tieteenä. Fysiikan näkeminen mallintavana ja todellisuutta yksinkertaistavana tieteenä yhdistää opiskelijoiden näkemykset fysiikkaan perustieteenä. Opiskelijat pitivät fysiikkaa loogisena ajatusrakenteena, mikä kuvastaa taas fysiikkaa konvergenttina tieteenä, sillä Becherin mukaan konvergenteilla aloilla vallitsevat yhteiset näkemykset ja säännöt tieteen peruseriaatteista. Loogisen ajatusrakennelman täytyy perustua juuri yhteisesti hyväksytyille periaatteille.

Psykologian opiskelijat taas kuvasivat psykologiaa *käytännölliseksi, inhimilliseksi ja tieteelliseksi*. Psykologia on heidän mukaansa teorian ja käytännön vuoropuhelua, jossa ihminen on aina toiminnan lähtökohtana. Becherin (1989) lohkoista psykologia edustaa kova-soveltava -lohkoa. Lohkossa arvostetaan Becherin mukaan tiedon käytännöllisyyttä, mikä tulee esiin psykologian opiskelijoiden kuvatessa omaa tieteenalaansa käytännölliseksi. Teorian ja käytännön vuoropuhelu eli tiedon soveltaminen käytäntöön tekee psykologiasta soveltavan tieteen. Opiskelijoiden näkemysten perusteella psykologia ei näyttäisi olevan selkeästi kova tiede. Psykologian kovuuteen tieteenä viittaa opiskelijoiden määritelmä psykologiasta tieteellisenä tieteenä, jolla on selkeät kriteerit tieteelliselle tiedolle. Toisaalta viittaus psykologiasta inhimillisenä tieteenä ei yhdistä psykologiaa koviin tieteisiin, vaan ennemminkin pehmeisiin.

Historian opiskelijoiden mielestä historiaa tieteenä kuvaavat parhaiten *kokonaisvaltaisuus, ymmärtäminen sekä lähdekriittisyys*. Heidän mukaansa historian tehtävänä on nykyhetken ymmärtäminen historiallisten tapahtumien kautta. Opiskelijat korostivat nimenomaan tapahtumien ymmärtämistä, koska historian avulla ei voida aukottomasti selittää menneitä tapahtumia. Historiasta tieteen tekee heidän mukaansa lähdekriittisyys. Historia edustaa Becherin (1989) luokituksen pehmeä-perus -lohkoa. Opiskelijoiden kuvaus historiasta ymmärtämiseen pyrkivänä tieteenä viittaakin erääseen perustieteiden tehtävään. Perustieteet eivät pyri soveltamaan tietoa, vaan tuottamaan sitä. Pehmeä-perus -lohkolle tyypillisesti opiskelijat kuvasivat historiaa kokonaisvaltaiseksi tieteeksi. Lohkon piirteisiin myös Becher liittii tiedon holistisen tarkastelun. Historian opiskelijat korostivat lähdekriittisyyttä eräänä tieteenalansa keskeisenä piirteenä.

Heidän mukaansa tieteellisinä totuuksina esitettyihin väitteisiinkään ei voi historiassa yksiselitteisesti luottaa. Pehmeä-perus -lohkolle onkin tyypillistä, ettei sen heimoilla ole samalla tavalla yhteistä käsitystä tieteellisen tiedon kriteereistä (Becher 1989) kuin esimerkiksi fysiikassa.

Erityispedagogiikan opiskelijoiden mukaan heidän tieteenalaansa kuvaavat parhaiten *laaja-alaisuus, yksilöllisyys ja käytännönläheisyys*. Erityispedagogiikkaan kuuluu heidän mukaansa monta eri osa-aluetta, mikä tekee siitä laaja-alaisen tieteen. Erityispedagogiikan peruslähtökohtana on yksilö, jota korostetaan. Lisäksi heidän mukaansa erityispedagogiikan tutkimuksilla on vaikutusta käytännön toimintaan. Erityispedagogiikan opiskelijoiden näkemykset erosivat selkeästi muista aloista, sillä he olivat hyvin yhdenmukaisia tieteen piirteitä pohtiessaan ja he kuvailivat tieteenalaansa samoin sanoin. Erityispedagogiikka edustaa Becherin luokitteluista pehmeä-soveltava -lohkoa, jossa pyritään käytännöllisen tiedon tuottamiseen. Erityispedagogiikan tuottaman tiedon soveltaminen käytäntöön tuli esiin myös opiskelijoiden kuvatessa tieteenalaansa käytännönläheiseksi. Pehmeä-soveltava -lohkon tieteissä pyritään ymmärtämään inhimillisten tilanteiden monimutkaisuutta. Erityispedagogiikan opiskelijat taas korostivat erityispedagogiikan laaja-alaista luonnetta, mitä tilanteiden monimutkaisuuden ymmärtäminen vaatiikin.

Opiskelijoiden kuvatessa omaa tieteenalaansa keskittyivät he oman tieteenalansa tiedon luonteen kuvailuun. Heidän näkemyksistään voi hahmottaa, mihin Becherin kuvaamaan lohkoon tieteet kuuluvat. Sen sijaan tieteenalan sosiaalinen luonne (konvergentti-divergentti, urbaani-ruraali) ei kuitenkaan tullut opiskelijoiden näkemyksissä selvästi esiin, mistä voisi päätellä, että tieteenalan kognitiivisella ja sosiaalisella puolella ei ehkä olekaan niin selvää yhteyttä toisiinsa.

### **7.3.2 Tieteiden hierarkia**

Becherin (1989) mukaan eri tieteiden sama arvostus vaihtelee ja tämän perusteella tieteet voidaan asettaa arvojärjestykseen. Hänen mukaansa kovat tieteet ovat pehmeitä

tieteitä arvostetumpia. Arvostetuimpana tieteenä on yleensä pidetty fysiikkaa. Hierarki-an ylemmissä tieteissä vallitsee Becherin mukaan suurempi keskinäinen yhteisymmärrys tieteen periaatteista kuin alemmissä tieteissä. Colen (1983) mukaan taas luonnontie-teet ovat hierarkiassa ylimpänä ja sosiaalitieteet alimpana.

Olimme kiinnostuneita eri alojen opiskelijoiden näkemyksistä tieteiden hierarkiasta ja siitä, mihin he sijoittavat oman tieteenalansa tässä hierarkiassa. Opiskelijoita pyydettiin asettamaan yhdeksän eri tiedettä niiden saaman arvostuksen mukaan hierarkkiseen järjestykseen. Kovat tieteet osoittautuivatkin Becherin oletusten mukaan yleensä arvostetuimmiksi ja erityisesti juuri kovien tieteiden, eli fysiikan ja psykologian, edustajat arvostivat kovia tieteitä. Fysiikan opiskelijat aloittivat hierarkkisen järjestyksen rakentamisen erottamalla toisistaan *“oikeat tieteet ja huuhaat”*. Hierarkian kärkeen he sijoittivat mielestään *“oikeita tieteitä”* eli lääketieteen, fysiikan ja tietojärjestelmä-tieteen. Historialla taas on heidän mukaansa paljon annettavaa, mutta siinä on liikaa tulkinnanvaraisuutta. Tämä on selkeisiin tieteen kriteereihin tottuneille ja niitä arvosta-ville fyysikoille vierasta. Seuraavana hierarkiassa tulevat fysiikan opiskelijoiden mukaan kasvatustiede, erityispedagogiikka ja psykologia. Kasvatustiede ei heidän mukaansa ole *“yleistä arvostusta nauttinu tällä laitoksella”*. Psykologiaa he kritisoivat pitäen osaa siitä, kuten Freudin tutkimuksiin nojautumista, epäilyttävinä. Kirjallisuus-tiedekään ei ole heidän mukaansa kovin arvostettua ja alimpaan *“kastiin”* he luokittelivat oikeustieteen.

Psykologian opiskelijoiden mielestä arvostetuimpia olivat

*...oikeustiede ja lääketiede, niin niiden edustajat on just niitä, mihin kään-nyttään niinku äärimmäisessä hädässä, ett tavallaan, ja sit ne omaa sem-mosta asiantuntemusta, mikä niinku ei oo semmosta mutuhommaa, vaan se on niinku ihan semmosta raakaa.*

Psykologian opiskelijat arvostavat siis kovia tieteitä ja faktatietoa. Erityisen tärkeää heille näyttäisi olevan tiedon käytäntöön sovellettavuus. Seuraavaksi heidän mukaansa hierarkiassa tulevat fysiikka ja psykologia. Tietojärjestelmätieteellä ei heidän mukaansa voi vielä olla suurta arvostusta tieteenalana, koska se on suhteellisen uusi tiede. Psyko-

logian opiskelijat eivät juurikaan arvostaneet pehmeitä perustieteitä edustavia aloja, sillä historiaa ei heidän mukaansa tarvita juuri mihinkään ja he epäilivät myös kasvatustieteen tarpeellisuutta. Alimpana hierarkiassa olivat heidän mielestään kasvatustiedettä suppeampi erityispedagogiikka sekä kirjallisuustiede. Psykologian opiskelijat pohtivat arvostuksen katsomista eri näkökulmista, kuten tieteen historian tai tieteen edustajien saaman palkan suuruuden mukaan.

Historian opiskelijat kritisoivat eniten koko ajatusta tieteiden hierarkkisesta järjestyksestä. He olivat siis tätä Becherin näkemystä vastaan, sillä heidän mukaansa tällaisia luokitteluja ei voi tehdä, koska he pitivät kaikkia tieteitä tarpeellisina. Pehmeissä perustieteissä, joihin historiakin kuuluu, ei yleensä pyritä tiedon yksinkertaistamiseen, minkä vuoksi tämän kaltainen hierarkkisen luokittelun rakentaminen voi olla historian opiskelijoille vierasta. Historian opiskelijat aloittivat hierarkkisen järjestyksen pohdinnan erottamalla luonnontieteet ja soveltavat tieteet toisistaan, mutta tämä ei kuitenkaan vaikuttanut heidän rakentamaansa tieteiden hierarkiaan. Tärkeimpänä tieteenaloina he pitivät historiaa, lääketiedettä ja psykologiaa, jotka voidaan heidän mukaansa asettaa hierarkiassa rinnakkain. Historian korkea asema aiheutti ryhmässä myös vastääniä, kun taas lääketiedettä kaikki pitivät tärkeänä. Psykologian korkeasta asemasta huolimatta he pitivät sitä spekulatiivisena ja *”pehmeänä huuhaana”*. Fysiikkaa taas he pitivät tärkeänä ja hienolta kuulostavana, vaikka kokivatkin, etteivät ymmärrä fysiikasta juuri mitään. He siis arvostavat fysiikkaa, vaikka se onkin heille vierasta. Hierarkiassa seuraavaksi luokitelluista kasvatustieteestä, erityispedagogiikasta ja kirjallisuustieteestä historian opiskelijat mieltivät, ovatko ne oikeita tieteitä lainkaan. Alimmaksi hierarkiassa he luokittelivat oikeustieteen ja tietojärjestelmätieteen. Oikeustieteen toimintaa ei heidän mukaansa voi pitää täysin luotettavana, tietojärjestelmätiede taas on heidän mukaansa *”kaiken alittaja”*.

Historian opiskelijoiden lisäksi myös erityispedagogiikan opiskelijat pitivät tieteiden asettamista hierarkkiseen järjestykseen vaikeana tehtävänä, koska tieteitä ei heidän mukaansa voi arvottaa. Hierarkkisen järjestyksen rakentamista kritisoivat siis tämän tutkimuksen pehmeiden alojen edustajat. Lääketiede sai erityispedagogiikan opiskelijoilta kuitenkin suurinta arvostusta. Lääketieteen jälkeen hierarkiassa heillä tulivat

erityispedagogiikka ja kasvatustiede. Soveltavien alojen edustajina he arvostivat erityispedagogiikkaa enemmän, koska he pitivät kasvatustiedettä teoreettisempänä. Kolme seuraavaa tiedettä: psykologia, historia ja oikeustiede, ovat heidän mukaansa samanarvoisia. Psykologia on erityispedagogiikan kannalta tarpeellinen ja historiaa he pitivät hyödyllisenä nykyisyyden selittämisen kannalta. Oikeustiedettä taas opiskelijat pitivät vaikeana ja arvostivatkin tämän vuoksi heitä, jotka sitä opiskelevat. Alimmaksi hierarkiaan he sijoittivat tietojärjestelmätieteen, kirjallisuustieteen ja fysiikan.

TAULUKKO 3. Tieteiden hierarkia opiskelijoiden mukaan.

	<b>Fysiikka</b>	<b>Psykologia</b>	<b>Historia</b>	<b>Erityis-pedagogiikka</b>
<b>1.</b>	Lääketiede	Oikeustiede	Historia	Lääketiede
<b>2.</b>	Fysiikka	Lääketiede	Lääketiede	Erityis-pedagogiikka
<b>3.</b>	Tietojärjestelmätiede	Fysiikka	Psykologia	Kasvatustiede
<b>4.</b>	Historia	Psykologia	Fysiikka	Psykologia
<b>5.</b>	Kasvatustiede	Tietojärjestelmätiede	Kasvatustiede	Historia
<b>6.</b>	Erityis-pedagogiikka	Historia	Erityis-pedagogiikka	Oikeustiede
<b>7.</b>	Psykologia	Kasvatustiede	Kirjallisuustiede	Tietojärjestelmätiede
<b>8.</b>	Kirjallisuustiede	Erityis-pedagogiikka	Oikeustiede	Kirjallisuustiede
<b>9.</b>	Oikeustiede	Kirjallisuustiede	Tietojärjestelmätiede	Fysiikka

### 7.3.3 Ohjaus on kuin...

Metaforien käyttöä ohjausta tutkittaessa voidaan pitää hyvänä menetelmänä ryhmähaastattelun lisäksi. Kun ryhmähaastattelulla saadaan selville kulttuurisia yhteisiä näkemyksiä, voidaan metaforien avulla taas selvittää yksittäisen opiskelijan näkemyksiä ohjauksesta. Metaforat ovat yksinkertaisia ja tiivistettyjä kuvauksia eletystä ja koetusta, mutta ne kätkevät taakseen suurempia merkityksiä (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 4). Metaforien avulla voidaan jäsentää ja välittää arkikokemuksia (Laine 1995, 22). Usein niihin liittyy liioitteleva sävy (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 4), minkä vuoksi niiden avulla voidaan havaita metaforan laatijan todellinen suhtautuminen asiaan. Metaforien keräämiseksi pyysimme opiskelijoita jatkamaan lausetta: "Ohjaus on kuin..." Opiskelijoiden kirjoittamat ohjausta käsittelevät metaforat voidaan jakaa karkeasti neljään eri luokkaan:

1. Ohjauksen rooli opintojen osana
2. Ohjauksen tavoite
3. Ohjauksen toteutus
4. Ohjauksen kritiikki

Seuraavassa esiteltävien metaforien jälkeen sulkeissa on sen laitoksen alkukirjain, minkä laitoksen opiskelija esitti kyseisen metaforan (H=historia, E=erityispedagogiikka, F=fysiikka ja P=psykologia).

#### *1. Ohjauksen rooli opintojen osana*

Monissa metaforissa ohjausta käsiteltiin yhtenä opiskeluun kuuluvana osana. Nämä metaforat kuitenkin poikkesivat toisistaan melko paljon ja ohjausta pohdittiin niissä monesta eri näkökulmasta. Osa opiskelijoista piti ohjausta metaforissa itsestään selvänä tai välttämättömänä osana opintoja, kun taas osa näki ohjauksen tuovan lähinnä positiivista lisäarvoa opintoihin.

Fysiikan laitoksen opiskelijat pitivät haastattelussa ohjausta laitoksellaan yleisesti toimivana kokonaisuutena ja olivat siihen pääasiassa tyytyväisiä. Ohjauksen olemassaoloa pidetään seuraavassa metaforassa jopa *itsestänselvyytenä*:

*Ohjaus on kuin ohjausta, jos sitä ei ole, joutuu hukkaan. (F)*

Gordon, Lahelma ja Tolonen (1995, 8) selittävät artikkelissaan, että kun metaforassa viitataan samaan sanaan (*ohjaus on kuin ohjausta*), voidaan tämän asian tulkita olevan metaforan laatijalle itsestäänselvyys. Tästä metaforasta näkyy, että ohjaus on itsestäänselvä osa opintoja tälle fysiikan opiskelijalle. Metaforassa myös arvellaan, että ilman ohjausta opiskelu on päämäärätöntä ja vaikeaa.

Paitsi itsestään selvänä osana opintoja ohjaus nähtiin myös opintojen *välttämättömänä* osana. Seuraavista psykologian opiskelijoiden metaforista kuvastuu opiskelijoiden näkeminen heikkoina ja siksi tukea tarvitsevinä:

*Ohjaus on kuin puun taimea tukeva keppi (tukipuu). (P)*

*Ohjaus on kuin kainalosauva. (P)*

Kuten heikko puuntaimi tai jalkansa katkaissut ihminen myös opiskelija tarvitsee tukea opintoihinsa joltakin vahvemmalta henkilöltä. Ohjaus nähdään näissä siis välttämättömänä osana opintoja: ilman sitä opinnot eivät etene tai ainakin se on hyvin vaivalloista. Eihän jalkansa katkaissut ihminenäkään ilman kainalosauvaa kovin nopeasti pysty liikkumaan!

Ohjaus nähtiin välttämättömänä osana opintoja myös seuraavissa veteen liittyvissä metaforissa:

*Ohjaus on kuin vesi ihmiselle. Ilman sitä ei synny gradua. (H)*

*Ohjaus on kuin keidas janoiselle. Se sammuttaa janon sen yllättäessä. (E)*

Kuten vesi on elintärkeä ihmiselle on myös ohjaus välttämätön edellytys opintojen etenemiselle. Historian opiskelijan metaforassa korostuu ohjauksen ehdoton merkitys erityisesti gradunteossa. Erityispedagogiikan opiskelijan metaforassa keidas tyydyttää ihmisen perustarpeen eli janon, joten samalla tavalla opintoihinsa apua tarvitseva opiskelija saa sitä tarpeen vaatiessa ohjaukselta.



Välttämättömänä osana opintoja ohjauksen näki myös seuraava fysiikan opiskelija:

*Ohjaus on kuin elävä olento, ruoki ja hoida sitä, niin elät itsekin. (F)*

Tässä metaforassa ohjauksen välttämättömyys näkyy yleensäkin hengissä pysymiseen viittaamalla. Lisäksi metaforassa korostuu opiskelijan aktiivisuus ohjauksen kannalta. Opiskelijan on itse huolehdittava (eli ruokittava ja hoidettava) ohjauksen saamisesta ja hakeuduttava omatoimisesti ohjaukseen. Opiskelijan aktiivisuus palkitaan, sillä ohjaus tapahtuu hänen omaksi edukseen eli “opiskelija elää itsekin”.

Osa opiskelijoista näki ohjauksen ennemminkin *positiivisena lisänä* kuin välttämättömänä osana opintoja:

*Ohjaus on kuin suklaa: koskaan ei voi saada liikaa. (Tai ainakin aina sitä haluaa lisää). (P)*

*Ohjaus on kuin mansikka kakussa. Viimeistele kokonaisuuden. (F)*

Psykologian opiskelijan metaforassa viittaus makeaan ja herkulliseen suklaaseen korostaa ohjausta haluttuna asiana, mutta suklaata ei voi kuitenkaan pitää välttämättömänä asiana. Lisäksi metaforassa näkyy myös ohjauksen jatkuva tarve opinnoissa, koska opiskelija kokee, että ohjausta ei saa koskaan tarpeeksi. Fysiikan opiskelijan metaforassa taas ohjaus täydentää opiskelua tehden siitä hyvän kokonaisuuden. Ohjaus ikään kuin viimeistele muutenkin mielekkäältä tuntuvat opinnot antaen niille lopputuloksen.

Eräässä fysiikan opiskelijan metaforassa nähtiin ohjauksen opintoihin lisäarvoa tuova merkitys palautteen saamisen kannalta:

*Ohjaus on kuin keppi ja porkkana - jälkimmäinen dominoi. (F)*

Ohjauksessa tärkeämpänä pidetään positiivisen palautteen antamista, mutta tarpeen vaatiessa ohjauksen täytyy olla jossain määrin ankaraa ja kurinalaista toimintaa. Ohjaus nähdään tässä metaforassa suhteellisen yksinkertaisena ja selkeänä tapahtumana.

## 2. Ohjauksen tavoite

Ohjauksen tavoite käsitettiin metaforissa monilla tavoin. Yksi ero voidaan tehdä sen suhteen, nähdäänkö ohjauksen ratkaisevan opiskelijan ongelmia vai pyritäänkö sillä antamaan erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. Esimerkiksi seuraavissa metaforissa välittyy ajatus siitä, että ohjauksella pyritään antamaan opiskelijalle *yksi oikea vastaus*:

*Ohjaus on kuin osoittaa oikea tie, muttei välttämättä pakottaa sillä kulke-  
mista... (F)*

*Ohjaus on kuin saisi hyvät vauhdit pulkkamäessä oikeaan suuntaan. (H)*

Näissä metaforissa näkyy käsitys, että on olemassa yksi oikea tapa (*oikea tie, oikea suunta*) suorittaa opinnot. Ohjauksella tulisi siis pyrkiä siihen, että opiskelija suorittaisi opinnot tämän oikean tavan mukaisesti. Tällainen ohjaus voikin olla tyypillistä fysiikan opiskelussa, jossa korostuu opintojen eteneminen selkeästi tietyssä järjestyksessä. Fysiikan opiskelijan metaforasta näkyy, että ohjaukselta kaivataan oikeita vastauksia opintoihin liittyviin ongelmiin, mutta lopullinen vastuu on kuitenkin opiskelijalla.

Seuraavassa metaforassa taas näkyy ohjauksen tavoite *erilaisten vaihtoehtojen tarjoajana*:

*Ohjaus on kuin erilaisille poluille ohjaamista, jossa loppujen lopuksi itse  
saa valita reittinsä. (H)*

Tällöin ohjaus käsitetään eri mahdollisuuksista ja vaihtoehtoista kertomisena eikä niinkään oikeita vastauksia antavana. Opiskelijan vastuulle jää valintojen tekeminen itselle parhaaksi katsomallaan tavalla. Historian opiskelun luonteeseen sopiikin tällainen vaihtoehtoja antava ohjaus, koska historian opiskelussa ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa suorittaa opintoja. Haastattelussa historian opiskelijat kertoivatkin kaipaavansa

ohjaukselta välineitä omien kiinnostuksen kohteiden pohdiskeluun, ei siis suoria vastauksia ongelmiin.

Kolmella erityispedagogiikan opiskelijalla ohjauksen tavoite tuli esiin eksymiseen liittyvissä metaforissa. Erään metaforan mukaan ohjausta tarvitaan erityisesti silloin, kun opiskelija on jo eksynyt:

*Ohjaus on kuin auttava käsi, joka näyttää suuntaa, silloin kun on vähän eksyksissä. (E)*

Metaforasta näkyy, että opiskelu tuottaa ongelmia eikä opiskelija tiedä miten niistä voisi selvitä. Tällaisessa tilanteessa ohjaus nähdään pelastavana avun tarjoajana, joka auttaa opiskelijaa selkiyttämään opiskeluun liittyvät asiat. Joskus opiskelijalla taas voi olla selkeä kuva siitä, mihin hän opiskelullaan pyrkii. Kuitenkin myös tällaisessa tilanteessa tarvitaan ohjausta tuohon päämäärään pääsemiseksi eli eksymisen estämiseksi:

*Ohjaus on kuin kompassi suunnistajalle: hän näkee kartasta, mihin haluaa mennä, mutta tarvitsee kompassin avukseen löytääkseen perille. (E)*

Erityispedagogiikan opiskelussa opintojen päämäärä on selvä, sillä siitä valmistutaan suoraan erityisopettajan ammattiin. Opiskelijat siis tietävät tavoitteensa, mutta tarvitsevat ohjausta saavuttaakseen tuon tavoitteen mielekkäällä opiskelulla.

Ohjauksen tavoite eksymisen estäjänä näkyy myös seuraavassa metaforassa:

*Ohjaus on kuin naru, joka pitää oikealla tiellä. Se joustaa tarpeen mukaan, mutta tarvittaessa se on tiukka. Se sallii poikkeamat ojan reunan toiselle puolelle, mutta palauttaa takaisin tielle, kun eksymisen vaara alkaa uhata. Naru päättyy, kun tie on kuljettu läpi - perillä on vapaa kulkemaan ilman narua. (E)*

Metaforasta välittyy myös se, että ohjaus vaihtelee eri tilanteissa ja se muuttuu joustavasti opintojen edetessä. Jos opiskelija on täysin epätoivoisessa tilanteessa, on ohjauksen oltava tiukempaa, kun taas muulloin ohjauksen tulisi jättää opiskelijalle enemmän

liikkumavaraa valintojensa suhteen. Tästä metaforasta näkyy myös käsitys, että ohjauksen tulisi kestää läpi koko opiskeluajan. Opintojen loppuun suorittamisen jälkeen opiskelijoiden pitäisi olla kypsiä selviämään itsenäisesti ilman ohjausta.

### 3. Ohjauksen toteutus

Kolmessa ohjausta kuvaavassa metaforassa ohjausta pohdittiin sen toteutuksen kannalta. Seuraavissa metaforissa ohjaus kuvastuu takaapäin tulevana vauhdinantajana:

*Ohjaus on kuin saisi hyvät vauhdit pulkkamäessä oikeaan suuntaan. (H)*

*Ohjaus on kuin pientä potkua pyrstölle, että mihin suuntaan menis ja paikka, josta vois aina mennä kysyyn. (E)*

Ohjauksella siis työnnetään ja rohkaistaan opiskelijaa eteenpäin opinnoissaan. Toisaalta erityispedagogiikan opiskelijan metaforassa kaivataan yksinkertaisesti myös konkreettia paikkaa, mistä ohjausta voisi hakea. Ohjauksen toteutuksen voidaan nähdä myös muuttuvan opintojen edetessä:

*Ohjaus on kuin vanha viini, se paranee mitä kauemmin olet laitoksella. (H)*

Tämän metaforan mukaan ohjauksen toteutuksen muutos nähdään positiivisena opintojen edetessä. Metaforasta ei kuitenkaan selviä, mistä tämä positiivinen muutos johtuu. Tämä voitaisiin yhdistää ajatukseen, jonka historian opiskelijat esittivät ryhmähaastattelussa: heidän mukaansa henkilökuntaa on helpompi lähestyä opintojen loppuvaiheessa. Läheisemmät suhteet henkilökuntaan voi aiheuttaa tunteen myös siitä, että ohjaus koetaan parempana opintojen loppu- kuin alkuvaiheessa.

### 4. Ohjauksen kritiikki

Haastattelutilanteessa eniten kritiikkiä ohjauksen toteuttamista kohtaan esittivät historian ja psykologian opiskelijat, jotka kritisoivat ohjausta myös metaforissa:

*Ohjaus on kuin virta, joka vie soljuvasti eteenpäin, kunhan tajuaa ja uskaltaa hypätä kyytiin => se hyppääminen voitaisiin tehdä helpommaksi... heh heh. (P)*

Ohjaus nähdään tässä ihannetapauksessa eteenpäin kantavana voimana. Ohjaus on kuitenkin jäänyt etäiseksi tai jopa pelottavaksi, koska metaforassa viitataan uskaltamiseen. Opiskelija kuitenkin kaipaa ohjausta ja sen saamisen täytyisi olla helpompaa. Metaforan lopussa oleva naurahdus viittaa ehkä opiskelijan kyyniseen asenteeseen ylipäättään ohjausta kohtaan. Kriittinen asenne ohjausta kohtaan välittyy myös seuraavassa metaforassa:

*Ohjaus on kuin jotain ilmassa leijuvaa, mitä se on, milloin sitä saa jne. Kun haluaa ohjausta, saako sitä todella vai onko se jotain näennäistä: jutellaan jotain, kun ei oikein tiedetä, mitä sanoa. (P)*

Ohjaus nähdään siis hyvin vaikeasti tavoiteltavana ja epämääräisenä. Metafora kritisoi myös ohjauksen laatua: todellisen avun saamisen sijasta ohjaus jää usein pinnalliseksi keskusteluksi. Ohjauksen etäisyys ja vaikea hahmotettavuus tuli esiin myös seuraavissa metaforissa:

*Ohjaus on kuin veteen piirretty viiva. Sitä joko on tai ei ole. Jälkiä siitä ei ole jäänyt. Ainakaan minulle. (H)*

*Ohjaus on kuin sitä ei olisi olemassakaan... (H)*

Näistä historian opiskelijoiden metaforista näkyy, että he eivät ole kokeneet saavansa opintojen ohjausta yliopistossa. Lisäksi niistä kuvastuu tyytymättömyys ohjauksen toteuttamista kohtaan, sillä jos ohjausta on, se ei ole vaikuttanut heihin mitenkään. Haastattelussa historian opiskelijat kertoivatkin kaipaavansa enemmän ohjausta ja olivat tyytymättömiä tämänhetkiseen ohjaukseen. Nämä metaforat kuvastavat siis hyvin heidän kokemuksiaan ohjauksesta.

Yllättävää oli havaita, että vaikka haastattelussa kaikkien laitosten opiskelijat korostivat opiskelijakavereiden merkitystä ohjauksen antajina, se ei kuitenkaan tullut metaforissa lainkaan esiin.

## 7.4 Yhteenvedoa opiskelijoiden käsityksistä tiedekulttuurien näkökulmasta

Tähän tutkimukseen valittiin neljä tieteenalaa, jotka edustavat Becherin (1989) tekemän tiedekulttuuriajaottelun eri lohkoja. Becheriin perustuen näihin neljään tieteenalaan voidaan liittää seuraavat tiedon luonnetta ja sosiaalisia piirteitä kuvaavat käsitteet:

- Fysiikka: kova, perus, urbaani, konvergentti
- Psykologia: kova, soveltava, yleensä urbaani, yleensä divergentti
- Historia: pehmeä, perus, ruraali, divergentti
- Erityispedagogiikka: pehmeä, soveltava, yleensä ruraali, yleensä divergentti

Seuraavaksi tarkastelemme tiivistetysti sitä, miten nämä eri tieteenaloihin liitetyt piirteet tulivat esiin opiskelijoiden kuvatessa opiskelua ja ohjausta yliopistossa.

### 7.4.1 Opiskelu ja tiedekulttuurit

Fysiikan opiskelijat kuvasivat opiskelua laitoksellaan samantyylliseksi kuin lukio-opiskelua, sillä heillä kurssit etenevät tietyssä järjestyksessä ja saman kaavan mukaan. Myös opetustyyli laitoksella on heidän mukaansa vakio ja se muistuttaa lähinnä teknistä tiedonvälitystä. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat noudattavat yleensä valmista opinto-ohjelmaa, mutta opintojen edetessä opiskelu muuttuu vapaamuotoisemmaksi. Fysiikan opiskelijoiden mukaan fysiikassa ongelmiin on olemassa aina yksi oikea vastaus ja he vertasivatkin opiskelua laitoksellaan humanistisiin tieteisiin ja kasvatustieteeseen, missä eri näkökulmista keskustellaan enemmän ja asioista voikin olla monta oikeaa näkemystä. Opetustyylin yksinkertaisuudesta huolimatta hyvä oppimistilanne syntyy fysiikan opiskelijoiden mielestä keskustelemalla ryhmässä fysikaalisista ongelmista tai pitämällä itse laskuharjoituksia nuoremmille opiskelijoille. Olennaisen piirteen fysiikan opiskeluun tuo tutkimusryhmissä toimiminen etenkin opintojen loppuvaiheessa. Suurelta osin tästä johtuen fysiikan opiskelijat kokivat olevansa sitoutuneita laitokseensa ja heidän suhteensa laitoksen henkilökuntaan olivat hyvät.

Fysiikan opiskelijoiden näkemyksissä tulee esiin jo Snow'n (1959) perinteinen tiedekulttuurien jakaminen luonnontieteisiin ja humanistisiin tieteisiin, sillä heidän mukaansa opiskelu eroaa toisistaan näissä tieteissä. Kovien tieteiden tapaan fysiikassa vallitsee opiskelijoiden mukaan *yhteisymmärrys alan teorioista*, sillä valmiiden teorioiden oikeellisuutta ei kyseenalaisteta. Fysiikan opiskelijoiden korostus kurssien suorittamista oikeassa järjestyksessä viittaa kova-perus -lohkolle tyypilliseen tiedon *kumuloituvuuteen*. Konvergenteille ja urbaaneille heimoille tyypillisesti fysiikan opiskelijat korostivat *tutkimustyön tekemistä ryhmässä* sekä laitoksen *jäsenten tiivistä yhteyttä toisiinsa*. Toisaalta Becherin (1989) näkemykset konvergenttien ja urbaanien heimojen tiukoista ulkoisista rajoista sekä hektisestä tutkimustyöstä eivät juurikaan yhdisty fysiikan opiskelijoiden kuvauksiin opiskelustaan. Becherin kuvaukset kova-perus -lohkosta elitistisenä ja vaikutusvallaltaan korkeana sekä sen jäsenistä älykkäinä vaikuttavat hieman liioitelluilta verrattaessa niitä fysiikan opiskelijoiden näkemyksiin.

Psykologian opiskelijat pitivät käytännönläheisyyttä olennaisena ja mielekkäänä osana opintoja. Loppuvaiheessa opintojen mielekkyyden kokemiseen vaikuttaa myös itseä kiinnostavalle alalle suuntautuminen. Psykologian opintojen suoritustahti on suurelta osin vapaa ja opintoja suoritetaan luentojen lisäksi pienryhmätyöskentelyllä ja demonstraatioilla. Psykologian opiskelijat pitivät psykologian opiskelua vaativana, sillä siinä vaaditaan pelkästään asioiden käsittelyn sijasta faktatiedon hallintaa. Hyvän oppimistilanteen kriteereinä he pitivät keskustelua, vastavuoroisuutta ja käytännönläheisyyttä. Koulutuksensa tavoitteena he näkivät laaja-alaisten pohjatietojen tarjoamisen sekä psykologin pätevyyden hankkimisen. Psykologian opiskelijoilla ei ollut selkeää yksimielistä näkemystä laitokseen sitoutumisesta, sillä suurin osa opiskelijoista koki olevansa ennemminkin sitoutuneita alaansa kuin laitokseensa. Opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet ovat laitoksella henkilöstä riippuen vaihtelevat.

Kova-soveltava -lohkolle tyypillisesti psykologian opiskelijat arvostavat *tiedon käytännön hyödynnettävyyttä*. Psykologiaa ei kuitenkaan opiskelijoiden näkemysten perusteella voi pitää niin kovana tieteenä kuin Becher (1989) on tämän lohkon tieteiden piirteisiin liittänyt. Becherin mukaan lohkon tieteiden tavoitteena on uusien tuotteiden ja tekniikoiden tuottaminen, kun taas psykologian opiskelijat pitivät psykologiaa ihmislä-

heisenä tieteenä. Kova-soveltava -lohkon tieteet ovat yleensä divergenttejä ja tämä näkyy myös opiskelijoiden näkemyksissä opiskelijoiden ja henkilökunnan *välisistä vaihtelevista suhteista*. Konvergentteja aloja edustavilla fyysikoillahan suhteet henkilökuntaan olivat läheiset ja tutkimustyötä tehtiin tiiviissä ryhmissä. Psykologian opiskelijat taas toivat esiin, että osa henkilökunnasta on jäänyt heille vieraaksi ja vaikka gradu usein liittyykin laitoksen projektiin, ei sen tekeminen tapahdu niin tiiviissä tutkimusryhmissä kuin esimerkiksi fyysikoilla. Kova-soveltava -lohkon tieteisiin Becher on liittänyt epäselvän identiteetin sekä tutkimuksen kohdistumisen kapealle alalle ja kilpailun tutkimuksenteossa. Nämä piirteet eivät kuitenkaan näkyneet psykologian opiskelijoiden mielipiteissä.

Historian opiskelijat kuvasivat opiskelua laitoksellaan joustavaksi ja he tekevätkin opinto-ohjelmansa itse. Opiskelijat kuitenkin kaipasivat etenkin opintojen alkuun hieman suunnitellumpaa opinto-ohjelmaa. Yleisesti historian opiskelussa opiskelijat painottivat suurten linjojen hallitsemista. Hyvässä oppimistilanteessa opiskelijat painottivat keskustelun merkitystä ja kritisoivat kirjatenttejä oppimisen kannalta. Historian opiskelijat pitivät koulutuksensa tavoitteena yleissivistyksen ja kokonaisnäemyksen hankkimista sekä kriittistä otetta asioiden tarkasteluun. Kovin kiinteitä suhteita opiskelijat eivät olleet muodostaneet laitokseensa tai sen henkilökuntaan, sillä he kokivat kuuluvansa ennemminkin opiskelijoihin ja ainejärjestöön kuin laitokseen. Laitoksen henkilökunnan ja opiskelijat he mielsivät eri ryhmiin kuuluviksi ja he tuntevat paremmin vain muutaman henkilökunnan jäsenen.

Pehmeä-perus -lohkolle tyypillisesti historiassa pyritään tiedon *holistiseen tarkasteluun* sekä hyväksytään *tiedon monimutkainen luonne*. Tämä näkyi opiskelijoiden painottaessa eri näkökulmien esiintuomista opiskeltavien asioiden käsittelyssä. Pehmeiden tieteiden tavoin historiassa ei siis ole selkeää yhteisymmärrystä alan teorioista ja metodeista. Becher (1989) pitää pehmeä-perus -lohkoa vastakohtana kova-perus -lohkolle, jota tässä tutkimuksessa edustaa fysiikka. Näiden tieteiden vastakohtaisuus näkyy hyvin edellä esiin tulleissa tiedon tarkasteluun ja opiskeluun liittyvissä piirteissä. Lisäksi tieteiden välinen ero tulee esiin myös tavassa tehdä tutkimusta: päinvastoin kuin fysiikan opiskelijat historian opiskelijat eivät tuoneet esiin työskentelyä ryhmissä



tutkimusta tehtäessä. Opiskelijoiden näkemykset voidaankin paremmin yhdistää Becherin tähän lohkoon liitettyyn *individualistiseen työskentelyyn*. Perustieteiden tavoin historiassa keskitytään *teoreettisten ongelmien* käsittelyyn, eivätkä historian opiskelijat viitanneet lainkaan tiedon käytännön sovellettavuuteen. Becherin mukaan historian kaltaisilla divergenteillä tieteillä ei ole selkeää identiteettiä, mikä vaikuttaa jollain tapaa hieman negatiiviselta piirteeltä tieteen kuvailussa. Historiassa ei ehkä olekaan selkeitä sääntöjä omasta tieteenalastaan fysiikan tavoin, mutta tämä on historiassa välttämätöntä tieteenalan luonteesta johtuen.

Erityispedagogiikan opiskelijoiden mielestä opiskelu heidän laitoksellaan on ohjattua, koska he saavat valmiin opintosuunnitelman ja tutkinto muodostuu näistä pakollisista opinnoista. Hyvän oppimistilanteen kriteereiksi opiskelijat nimesivät keskustelun ja tiedon käytännön hyödynnettävyyden. Oman koulutuksensa tavoitteen erityispedagogiikan opiskelijat näkivät selkeänä: tavoitteena on valmistua erityisluokan opettajan ammattiin. Opiskelijat eivät kokeneet olevansa erityisen sitoutuneita laitokseensa, vaan ennemminkin muihin opiskelijoihin. Tähän vaikuttaa heidän mukaansa esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen vähäinen yhteistyö. Suhteet henkilökuntaan ovat kuitenkin heidän mukaansa pääasiassa hyvät.

Pehmeä-soveltava -lohkolle tyypillinen *tiedon käytännöllisyys* korostui erityispedagogiikan opiskelijoiden näkemyksissä. Becherin (1989) mukaan lohkon tieteille muualta *yhteiskunnasta tulevat vaikutteet* ovat merkittäviä ja toisaalta soveltaville tieteille ominaista on *palveluiden tuottaminen* yhteiskunnan tarpeisiin. Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat hyödyntävänsä esimerkiksi tietotekniikkaa tuottaakseen tarpeellisia erityisapuvälineitä niitä tarvitseville. Tällaisten välineiden tuottamiseen varmasti vaikuttavat ympäristöstä tulevat tarpeet. Tämän lohkon sosiaalisia piirteitä on kuvattu divergentiksi ja ruraaliksi, mutta niihin liitetyt ominaisuudet eivät tulleet lainkaan esiin erityispedagogiikan opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksellaan.

### 7.4.2 Ohjaus ja tiedekulttuurit

Yliopiston tarjoamat ohjauspalvelut olivat jääneet kaikkien alojen opiskelijoille etäisiksi eivätkä he olleet juurikaan niitä käyttäneet. Kaikilla aloilla tuli myös selkeästi esiin *ohjauksen tarve opintojen alkuvaiheessa* opintojen suunnitteluun liittyvissä asioissa, vaikka mukana oli myös aloja, joiden opiskelijat saavat valmiin opinto-ohjelman. Lisäksi kaikkia aloja läpäisevä piirre oli kokemus *ohjauksen vähyydestä opintojen keskivaiheessa*. Opintojen alkuvaiheessa ohjausta koettiin saatavan tutorohjauksen kautta, minkä jälkeen ohjaus on ollut niukkaa. Opintojen loppuvaiheessa ohjausta saatiin taas enemmän graduntekoon tai harjoitteluun. Lisäksi kaikkien alojen opiskelijat pitivät *opiskelijan roolia aktiivisena* ohjauksen saamisessa. Historian opiskelijoita lukuun ottamatta kaikkien alojen opiskelijoiden mielestä ohjausta hakevan opiskelijan täytyy tietää, mitä hän ohjaukselta haluaa. Historian opiskelijat eivät kaivanneetkaan ohjaukselta selkeää vastausta ongelmiin, vaan ennemminkin pohdiskeluvälineitä.

Tyytyväisimpiä laitoksensa ohjaukseen olivat fysiikan ja erityispedagogiikan opiskelijat. Tähän saattaa vaikuttaa näille aloille ominainen opintojen selkeä eteneminen lähes valmiin opinto-ohjelman mukaan sekä melko hyvät suhteet laitoksen henkilökuntaan. Psykologian ja historian opiskelijat taas kritisoivat laitoksensa ohjausta. Näiden laitosten opiskelijoilla olikin hieman etäiset suhteet laitoksen henkilökuntaan eivätkä heidän opintonsa edenneet valmiin opinto-ohjelman mukaan. Eniten ohjausta näiden laitosten opiskelijat olivatkin saaneet vanhemmilta opiskelijakavereiltaan. Lisäksi historian ja psykologian opiskelijat korostivat henkilökohtaisen ja keskustelevan ohjauksen merkitystä. Näyttäisi siis siltä, että aloilla, joilla opiskelijat voivat itse vaikuttaa suurelta osin opintojensa suunnitteluun ja etenemiseen, kaivataan keskusteltavaa opintojen ohjausta.

Becherin eri tiedekulttuureihin liittämät piirteet näkyivät ohjauksessa ainoastaan fysiikan opiskelijoiden näkemyksissä. Sosiaaliselta muodoltaan urbaaneilla aloilla *tutkimustyötä tehdään yleensä ryhmissä*. Tämä tuli selvästi esiin myös fysiikan opiskelijoiden kuvatessa ohjausta laitoksellaan. Tutkimusryhmillä on hyvin suuri vaikutus

myös ohjauksen kannalta ja opiskelijat olivat tyytyväisiä ryhmän jäseniltä saatuun ohjaukseen. Kova-perus -lohkon tieteiden kriteerit ovat hyvin selkeät ja tiedon kumuloituvuudesta johtuen fysiikan opintojen eteneminen on järjestelmällistä. Tämä heijastuu myös kokemuksiin ohjauksesta, sillä fysiikan opiskelijat olivat tyytyväisiä *selkeään ja yksinkertaiseen tiedon saamiseen* esimerkiksi opinto-oppaista.

Tiedekulttuureiden vaikutus ohjaukseen ei juurikaan näkynyt muiden tieteenalojen opiskelijoiden näkemyksissä. Eri tiedekulttuureja edustavien alojen opiskelijoilla näyttikin olevan usein samantyyllisiä näkemyksiä ja kokemuksia ohjauksesta ja sen toteutuksesta. Opintojen ohjaukseen liittyvät erot eri tieteenalojen välillä johtuvat siis lähinnä muista tekijöistä kuin tiedekulttuurien välisistä eroista, kuten esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilökunnan välisistä suhteista tai siitä, ovatko opinto-ohjelmat valmiiksi suunniteltu. Erot voivat johtua myös yksittäisten henkilöiden vaikutuksesta ja heidän panostuksestaan ohjaukseen. Lisäksi eroja voi ohjauksen kokemisessa aiheuttaa myös Squiresin esiintuoma jaottelu ammatillisiin, akateemisiin ja yleisiin aloihin. Tämä näkyi erityisesti akateemisia aloja edustavien historian opiskelijoiden kohdalla heidän kaivatessaan ohjausta uravalintaan liittyviin kysymyksiin ja työnkuvan selkiyttämiseen.

## 8 POHDINTA

Yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen tarve on tullut voimakkaasti esiin viime aikoina ja siitä on käyty vilkasta keskustelua myös tiedotusvälineissä. Tässä tutkimuksessa tartuttiin ajankohtaiseen aiheeseen tarkoituksenaamme selvittää eri tiedekulttuureja edustavien laitosten opiskelijoiden näkemyksiä yliopisto-opiskelusta ja ohjauksesta. Pyrimme selvittämään, tulevatko eri tiedekulttuureille ominaiset piirteet ilmi opiskelijoiden kertoessa kokemuksistaan opiskelusta ja ohjauksesta. Opiskelijoiden näkemysten perusteella voidaan havaita, että tiedekulttuurien erot näkyvät hyvin opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksillaan. Ohjausta kuvattaessa opiskelijoiden näkemykset ovat kuitenkin melko samanlaisia eli tiedekulttuurit eivät vaikuta selvästi opiskelijoiden kokemukseen ohjauksesta. Ohjauksen kokemisessa esiin tulleet erot johtuivat lähinnä muista tekijöistä kuin tiedekulttuurien vaikutuksesta.

Tieteiden jaottelulla eri kulttuureihin on pitkät perinteet. Tiedekulttuurien eroista ryhdyttiin keskustelemaan erityisesti Snow'n vuonna 1959 esittämän luennon jälkeen. Tiedekulttuurien jaottelu on monipuolistunut Snow'n dikotomiasta näkemyksiin useammasta tiedekulttuurista. Esimerkiksi Biglan (1973a; 1973b) ja Becher (1989) ovat jakaneet tieteet neljään kulttuuriin. Tähän tutkimukseen mukaan valitut neljä tieteenalaa perustuivat Becherin jaottelulle niin, että kukin tieteenala edustaa eri tiedekulttuuria. Tiedekulttuurijaotteluita ei kuitenkaan voi pitää ehdottomina totuuksina, sillä parhaimmillaankin ne pystyvät olemaan vain yksinkertaistettuja malleja todellisuudesta. Tässä

tutkimuksessa voitiin huomata, että tiedekulttuurien vaikutus eri tieteenalojen toimintaan ei ole niin voimakas, että se näkyisi jokaisella alueella. Opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksillaan tiedekulttuurien vaikutus tuli selvästi esiin, mutta niiden vaikutus ei kuitenkaan näkynyt kuvattaessa ohjausta. Selkeän poikkeuksen tästä muodostivat ainoastaan fysiikan opiskelijoiden näkemykset ohjauksesta, sillä he korostivat tiedekulttuurilleen tyypillisten tutkimusryhmien tärkeää merkitystä ohjauksen antajina.

Tiedekulttuurijaotteluita voidaan kritisoida niiden staattisuudesta. Nykyisin tieteet muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti ympäristön muutosten mukana. Jo tehdyt tiedekulttuurien luokittelut eivät kuitenkaan voi huomioida tieteissä tapahtuvaa muutosta ja kehitystä. Tämän vuoksi luokittelut vanhentuvat ja menettävät osittain merkitystään, minkä vuoksi tiedekulttuurien jatkuva tutkiminen ja luokitteluiden täsmentäminen olisi tarpeen. Esimerkiksi Snow'n kuvatessa jyrkin sanoin kahden kulttuurin välistä kuilua vaikuttavat hänen näkemyksensä tämän päivän näkökulmasta melko koomisiltakin. Toisaalta hänen tekemässään luokittelussa on edelleen perää, sillä kahden kulttuurin välinen ero näkyi fysiikan opiskelijoiden mielipiteissä.

Tieteiden luokittelun perustana käytetyt kriteerit eivät ole enää selkeitä, mikä osaltaan vähentää jaotteluiden merkitystä. Tieteiden luokittelu selkeästi perus- tai soveltaviin tieteisiin kuuluviksi vaikeutuu, sillä esimerkiksi perinteisesti perustieteisiin luokitellut tieteet saavat yhä enemmän soveltavien tieteiden piirteitä. Tämä tuli esiin myös perustieteitä edustavien fysiikan opiskelijoiden haastattelussa, sillä he itse kuvailevat fysiikan kattavan laajan alueen *“jostaki ääriteoreettisista aiheista joihinki niinku perin käytännöllisiin”*. Myös ulottuvuus pehmeät tieteet - kovat tieteet hämärtyy, sillä nämä piirteet voivat yhdistyä tieteissä. Esimerkiksi kovia tieteitä edustavat psykologian opiskelijat liittivät psykologiaan myös pehmeitä inhimillisiä piirteitä. Myös pehmeitä tieteitä edustavat erityispedagogiikan opiskelijat pitivät tieteelleen tärkeänä tekniikan hyödyntämistä.

Ohjaus-käsitettä ja ohjaukseen liittyviä asioita on kritisoitu (esim. Nummenmaa 1992b) epäselvyydestä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoilla näytti kuitenkin olevan melko yhteneväinen käsitys ohjauksen sisällöistä ja menetelmistä, vaikka opiskelijat edustivat-

kin eri tiedekulttuureihin kuuluvia tieteenaloja. Yleisesti ottaen opiskelijat pitivät ohjausta tärkeänä osana yliopisto-opiskelua opintojen etenemisen ja valmistamisen kannalta. Yliopistossa annettavasta ohjauksesta puhuttaessa monet tutkijat (esim. Lairio & Puukari 1997; Luukkonen 1995; Viitala 1994) korostavat kokonaisvaltaista ohjausta, johon kuuluvat uranvalinnan ohjaus, opiskelun ohjaus sekä kasvun ja kehityksen tukeminen. Tutkijoiden mielestä yliopistossa annettavan ohjauksen tulisi kattaa nämä ohjauksen eri alueet. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin havaita, että etupäässä opiskelijat kaipaavat ohjausta opiskeluun liittyvissä asioissa. Tällainen ohjaus muistuttaa lähinnä tutorointi-tyylistä ohjausta. Uranvalinnan ohjaus taas korostuu aloilla, jotka eivät valmista opiskelijoita suoraan mihinkään ammattiin. Kokonaisvaltaisen ohjauksen alueista kasvun ja kehityksen tukeminen ei tullut opiskelijoiden mielipiteissä esiin lainkaan. Opiskelijat eivät siis kaivanneet terapeuttisävyistä counseling-tyylistä ohjausta. Kokonaisvaltaisen ohjausmallin kaltainen ohjaus ei siis noussut opiskelijoiden näkemyksissä esiin tai ainakaan sitä ei kaivattu virallisilta ohjaustahoilta. Toisaalta opiskelijoiden näkemyksissä korostui opiskelukavereiden merkitys ohjauksen antajina. Kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyviä kysymyksiä voidaan ennemminkin käsitellä kavereiden kanssa muun keskustelun lomassa kuin hakeutua virallisen ohjaustahon puoleen.

Opiskelijoiden näkemyksissä oli myös yhteisiä hyvään ohjaukseen liitettäviä piirteitä. Näiden näkemysten perusteella voidaan muodostaa käsitys siitä, mitä opiskelijat kaipaavat ohjaukselta yliopistossa. Opintojen alkuvaiheessa on tärkeää ohjata opiskelijoita riittävästi opintojen suunnitteluun liittyvissä, jopa hyvinkin käytännönläheisissä, kysymyksissä. Alkuvaiheen ohjauksen jälkeen pitäisi kiinnittää huomiota opintojen keskivaiheessa tapahtuvaan ohjaukseen, sillä opiskelijat kokivat olevansa melko yksin tutorohjauksen päätyttyä. Ohjauksen tulisi siis olla jatkuvaa ja koko opintojen ajan kestävää. Useimmat opiskelijat kaipasivat keskustelevaa ohjausta, joka tapahtuisi henkilökohtaisessa kontaktissa ohjaajan kanssa eikä esimerkiksi sähköpostin välityksellä.

On hyvä pohtia myös sitä, miksi suurin osa opiskelijoista koki, että ohjausta haettaessa opiskelijalla on oltava jokin ongelma, johon haetaan ratkaisua? Miksi opiskelijat eivät

vain osaa mennä keskustelemaan opintoihin liittyvistä asioista ajatuksiaan selkiyttääkseen ilman selkeää ongelmaa? Opiskelijat tuntuvat mieltävän ohjauksen ennemminkin ongelmia korjaavaksi kuin niiden syntymistä ehkäiseväksi toiminnaksi. Ainoastaan historian opiskelijat toivoivat ohjauksen olevan myönteisen toiminnan vahvistamista eli konstruktivistista ohjausta (vrt. Nummenmaa 1992a;1992b), sillä he kaipasivat ohjaukselta välineitä pohdintaan oman kiinnostuksen kohteensa löytämiseksi.

Eri tieteenaloja edustavien opiskelijoiden näkemyksissä ohjauksesta yliopistossa oli paljon yhteistä, mutta jonkin verran myös eroja. Uranvalinnan ohjaukseen tulisi opiskelijoiden näkemysten perusteella kiinnittää erityisesti huomioita aloilla, jotka eivät johda tiettyyn ammattiin. Tällaisilla yleissivistävillä aloilla olisi myös tärkeää ohjata opiskelijoita pohtimaan omia kiinnostuksen kohteitaan omalta alaltaan. Niillä aloilla, joilla opiskelijat saavat valmiin opinto-ohjelman, voi ohjausta antaa luentomaisesti tietoa välittäen isommallekin ryhmälle. Toisaalta tällaisilla aloilla voi riittää myös se, että opiskelijoille tarjotaan riittävästi ajankohtaista tietoa esimerkiksi opinto-oppaissa tai internetissä. Tämänkaltainen tiedonvälitys ei luonnollisestikaan voi kattaa kaikkea ohjausta, vaan näiden alojen opiskelijoille olisi myös annettava mahdollisuus keskustelemaan henkilökohtaiseen ohjaukseen. Aloilla, joilla opiskelijat ovat vahvasti mukana tutkimusryhmissä esimerkiksi gradunteon aikana, tarjoaa ryhmässä toimiminen oivan positiivisen lisän opintojen ohjaukseen. Jos opiskelijan ja ryhmässä olevan ohjaajan välille muodostuu syvälinen ohjaussuhde, voi ohjaus muistuttaa jopa mentorointia.

Opiskelijat eivät ehkä aina huomaa ohjauksen heille tarjoamia hyötyjä ja mahdollisuuksia saada apua opintoihin liittyviin kysymyksiin. Ohjauksen vaikutus heidän opiskeluunsa saattaa jäädä huomaamatta ja opiskelijoiden kuvatessa ohjausta nousevat pintaan negatiiviset tuntemukset. Opiskelijat saattavat esimerkiksi kritisoida ohjauksen puuttumista, vaikka laitokselle olisikin nimetty opinto-ohjaaja. Tässä tilanteessa olisikin syytä miettiä, miksi opiskelijoiden ohjaustarpeet ja laitoksen ohjauspalvelut eivät kohtaa? Syytä voi etsiä esimerkiksi ohjauspalveluiden tiedottamisen puutteellisuudesta, opiskelijoiden passiivisuudesta ohjaukseen hakeutumisessa tai ohjaajan kokemattomuudesta ja tietämättömyydestä opiskelijaa askarruttavista kysymyksistä. Lisäksi opiskelijoiden ohjaustarpeet saattavat olla yksilöllisten opiskelutahtien ja suurten valinnanmahdolli-

suuksien vuoksi hyvinkin erilaisia, mikä olisi pyrittävä huomioimaan ohjauksen toteuttamisessa.

Opiskelijoiden esiintuoma ohjauksen tärkeä merkitys opintojen etenemisen ja valmistumisen kannalta on huomattu yliopistoissa ja ohjausta yliopistossa on käsitelty myös julkisuudessa. Esimerkiksi Helsingin Sanomissa yliopistossa annettavaa ohjausta käsiteltiin vuoden 2001 alussa useaan kertaan. 25.2.2001 ilmestyneessä artikkelissa kerrotaan eri yliopistoissa käynnissä olevista opintojen ohjaukseen liittyvistä hankkeista, joiden yhteisenä tavoitteena on pyrkiä luomaan koko opintojen ajan kattava ohjausjärjestelmä. Tällainen pitkäaikainen ja jatkuva ohjaus olisi tämänkin tutkimuksen perusteella tarpeen esimerkiksi opintojen keskivaiheen ohjauksen niukkuuden ehkäisemiseksi. Keinoja tähän on artikkelin mukaan useita, kuten esimerkiksi orientaatio-opinnot, opiskelijaopinto-ohjaajat ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen gradun loppuunsaattamiseksi. Artikkeleissa (esim. 29.1.2001, 5.2.2001) korostetaan ohjauksen merkitystä myös valmistumisen nopeutumisen kannalta, sillä yliopistot ovat huolissaan opiskeluaikojen venymisestä. Ohjaukseen panostaminen onkin lyhentänyt opintojen keskimääräistä suoritusaikaa. Myös opiskelijoiden henkisestä hyvinvoinnista ja opiskelijoiden masentuneisuudesta on kirjoitettu lehdissä. Opintojen aikainen masennus voi johtua osittain epävarmuudesta opintojen suhteen, opintojen ohjauksen puutteellisuudesta tai siitä, etteivät opiskelijat osaa hakea ohjausta. Tietämättömyys ohjauksesta näkyy myös siinä, että sitä haetaan väärästä paikasta. Helsingin Sanomissa 21.2.2001 ilmestyneen artikkelin mukaan osa opiskelijoista hakee apua opintoihin liittyvien kysymysten selvittelyyn Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön mielenterveyspalveluilta. YTHS:n edustajat eivät voi kuitenkaan auttaa opintoihin liittyvien ongelmien ratkaisemisessa ja he korostavatkin yliopiston roolia ohjauksen antajana.

Nykyisin ohjauksen toteuttamisessa voidaan käyttää hyväksi myös tietotekniikan tuomia mahdollisuuksia. Tietoverkkojen hyödyntämiseen yliopisto-opiskelun ohjauksessa onkin viime aikoina alettu kiinnittää huomiota. Verkko-ohjausta on kokeiltu esimerkiksi opetusharjoittelun tai akateemisten opiskelutaitojen ohjauksessa (Opiskelun ohjaus... 2000) sekä urasuunnittelun ohjauksessa (Pilli-Sihvola 2000). Tietoverkkojen välityksellä tapahtuva ohjaus voisi olla erittäin hyödyllinen esimerkiksi etäopiskelijoil-



le. Opintojen suorittaminen etäopiskeluna kasvaa jatkuvasti tietotekniikan kehittymisen myötä ja myös etäopiskelijat tarvitsevat neuvoja opintoihinsa. Verkon kautta tapahtuva ohjaus on siis nähtävä olennaisena osana etäopiskelua, mutta toisaalta myös muiden opiskelijoiden ohjausta tehostavana ohjausmuotona. Ohjausta ei kuitenkaan saisi siirtää kokonaan verkkoon, sillä varmasti myös tulevaisuudessa henkilökohtainen asioista keskusteleminen on tarpeellista. Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden mielipiteissä, sillä he korostivat henkilökohtaista keskustelevaa ohjausta. Kukaan opiskelijoista ei pitänyt verkon kautta tapahtuvaa ohjausta erityisen toimivana ohjausmuotona ja he ennemminkin kritisoivat sähköpostin välityksellä tapahtuvaa ohjausta. Fysiikan opiskelijat tosin toivat esiin, että tietoverkko toimii hyvin opintoihin liittyvän tiedon välittäjänä.

Ohjauksen laajentamista verkkoon pitäisikin pohtia monesta näkökulmasta kuten esimerkiksi tieteenalakohtaisten erojen kautta. Joillekin aloille, kuten fysiikkaan, tämän kaltainen ohjaus voi soveltua hyvin, koska toisinaan opiskelijoille riittää pelkästään oikean tiedon löytyminen. Myös valmiin opinto-ohjelman mukaan etenevillä aloilla, kuten erityispedagogiikassa, verkon käyttö ohjauksessa voi olla tarkoituksenmukaista. Tässä tutkimuksessa erityispedagogiikan opiskelijat eivät juurikaan kaivanneet henkilökohtaista keskustelevaa ohjausta ja ohjauksen tarve kohdistui pääasiassa käytännön asioiden selvittämiseen, joita voidaan käsitellä myös verkossa. Kaikille aloille ei ohjauksen antaminen verkon välityksellä välttämättä sovellu kovin hyvin. Aloilla, jotka eivät valmista opiskelijaa suoraan ammattiin, ei verkon kautta tapahtuva ohjaus ole toimiva ohjausmuoto. Esimerkiksi historian opiskelijat kaipasivat opiskelulta ja ohjaukselta keskustelua sekä erilaisten näkökulmien esiintuomista. Tällaisten asioiden käsittelyyn verkon kautta tapahtuva ohjaus ei ole paras ohjausmuoto, vaan nämä asiat vaativat ennemminkin ohjaajan ja ohjattavan välistä henkilökohtaista keskustelua.

Tietoverkkojen hyödyntämistä yliopisto-opiskelun ohjauksessa olisi tutkittava tarkasti, jotta sitä voitaisiin käyttää hyväksi mahdollisimman tehokkaasti muun ohjauksen tukena. Verkon käyttöä ohjauksessa voisi tarkastella laajemmin esimerkiksi keskustelufoorumina eikä pelkästään tiedonvälitykseen keskittyvänä välineenä. Näin verkko-ohjaus palvelisi mahdollisimman monipuolisesti erilaisten, esimerkiksi etäällä asuvien

sekä eri alojen opiskelijoiden tarpeita. Tietoverkon hyödyntämisellä ohjauksessa voi olla siis myös tasa-arvoa edistävä merkitys.

Ohjausta olisi hyvä tutkia lisää myös tiedekulttuurinäkökulmasta, sillä tällaista tutkimusta ei ole aikaisemmin juurikaan tehty. Tämän tutkimuksen mukaan tiedekulttuurit vaikuttivat jossain määrin ohjaukseen, mutta tämä vaikutus ei kuitenkaan ollut niin näkyvä kuin vaikutus opetukseen. Kullekin alalle parhaan ohjaukskäytännön löytämiseksi olisi hyvä jatkaa ohjauksen tutkimista tiedekulttuurinäkökulmasta. Tutkimusta voi syventää esimerkiksi ottamalla mukaan myös ohjaavan tahon näkökulman eri tiedekulttuurien ohjaukskäytäntöjä tutkittaessa.

Ohjausta ei ole aina pidetty olennaisena osana yliopisto-opiskelua, sillä on ehkä ajateltu, että lahjakkaat yliopisto-opiskelijat selviävät opinnoistaan ilman apua. Viime aikoina on kuitenkin laajalti tunnustettu ohjauksen tarve myös yliopistossa sekä se, että ohjaus tulisi nähdä yhtenä tärkeänä opiskelun osana. Ohjauksen tarpeellisuuden tiedostaminen on avannut tietä ohjauksen kehittämiseksi yliopistossa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yliopiston ohjausta kehitettäessä. Tuloksista voidaan nähdä, millaista ohjausta yliopisto-opiskelijat pitävät hyvänä ja toimivana sekä minkä tyylinen ohjaus on sopivinta eri tieteenalojen opiskelijoille. On kuitenkin hyvä muistaa, että tällaisen kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksien yleistäminen laajemmin sisältää rajoituksia. Esimerkiksi otoksen pienuudesta johtuen tulosten suora yleistäminen kaikkiin yliopisto-opiskelijoihin ei ole tarkoituksenmukaista. Tuloksia olisi ennemminkin käytettävä suuntaa antavina näkemyksinä ohjauksesta yliopistossa.

Ohjauksen kehittämistä pohdittaessa olisi tärkeää muistaa, että ohjauksesta hyötyvät kaikki osapuolet: sekä koko yliopisto, opettajat että opiskelijat. Yliopiston kannalta ohjauksella on erityisesti taloudellisia etuja, sillä ohjauksen avulla valmistumisajat lyhenevät. Opettajille ohjaus tarjoaa mielekästä rikastusta työnkuvaan. Opiskelijan kannalta yliopisto-opiskelu on taas suurten pohdintojen aikaa, jolloin opiskelija voi kokea epävarmuuden ja ahdistuksen tuntemuksia. Näitä tunteita voidaan pyrkiä lieven-

tämään hyvin toimivalla opintojen ohjauksella. Opiskelijoille ohjaus voi toimia ikään kuin karttana, jonka avulla opiskelu voi muuttua epäselvästä haparoinnista mielekkääksi ja tavoitteelliseksi elämänvaiheeksi. Tämän varmistamiseksi olisi huomioitava opiskeluun liittyvä tuen tarjoaminen sekä opintojen alku-, keski- että loppuvaiheessa. Opintojen loppuessa ohjaaja voi turvallisesti päästää ohjattavansa jatkamaan omaa tietään luottaen hänen kykyihinsä selviytyä eteen tulevista haasteista. Ohjaaja siis ymmärtää päästää ohjattavansa käyttämään itse omia voimavarojaan onnistuneen ohjauksen päätteeksi, kuten Gandalf toimii seuraavassa sitaatissa päättäessään yhteisen matkansa Frodon ja Samin kanssa.

*Olen mukanaan nyt, sanoi Gandalf, mutta kohta en enää ole. Minä en tule Kontuun, teidän täytyy itse selvittää asiat; siihen teidät on koulutettu. Ettekö te vielääkään ymmärrä? Minun aikani on ohi, eikä minun tehtäväni ole enää panna asioita kuntoon, eikä auttaa muita niiden selvittämisessä. Ettekä te, rakkaat ystävät, enää tarvitse apua. Te olette nyt kasvaneet täyteen mittaan. Kasvaneet totisesti korkealle, suurten joukkoon, eikä minun tarvitse enää pelätä teistä yhdenkään puolesta.*

*J.R.R. Tolkien: Taru sormusten herrasta*

## LÄHTEET

- Ahrio, L. & Ylijoki, O-H. 1995. Tutkielmaohjauksen ilot ja surut opiskelijänäkökulmasta. Teoksessa J. Hakala (toim.) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Artikkeleita 1-2.12.1994 pidetystä Tutkielmaopintojen ohjaaminen -seminaarista. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö, 8-15.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 111.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 36.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Alasaarela, M. 1998. Mentortoiminta ja työelämään valmentaminen Turun kauppakorkeakoulussa. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1, 128-132.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uusittu painos. Tampere: Vastapaino.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. The society for research into higher education. Suffolk: Open university press.
- Becher, T. 1990. The counter-culture of specialisation. European journal of education 25 (39), 333-346.
- Becher, T. & Huber. L. 1990. Editorial. European Journal of Education 25 (3), 235-240.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. 2nd ed. London: Routledge.
- Bertrand, J. T., Brown, J. E. & Ward, V. M. 1992. Techniques for analyzing focus group data. Evaluation review. A journal of applied social research 16 (2), 198-209.
- Biglan, A. 1973a. The characteristics of subject matter in different academic areas. Journal of applied psychology 57 (3), 195-203.
- Biglan, A. 1973b. Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. Journal of applied psychology 57 (3), 204-213.
- Cole, S. 1983. The hierarchy of the sciences? American journal of sociology 89 (1), 111-139.
- Collini, S. 1998. Johdanto. Teoksessa C.P. Snow. Kaksi kulttuuria. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita, 7-91.

- Daloz, L. A. 1987. *Effective teaching and mentoring. Realizing the transformational power of adult learning experiences*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Earwaker, J. 1992. *Helping and supporting students. Rethinking the issues*. The society for research into higher education. Suffolk: Open university press.
- Elorinne, J. 2000. *Ohjaus yliopistossa - mitä se on? Kasvatuspsykologian pro gradu - tutkielma*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Friedman, N. 1987. *Mentors and supervisors. Doctoral advising of foreign and U.S graduate students*. Columbia university. IIE Research report 14.
- Gaff, J. G. & Wilson, R. C. 1971. *Faculty cultures and interdisciplinary studies*. The journal of higher education 42 (3), 186-201.
- Gerholm, T. 1990. *On tacit knowledge in academia*. European Journal of Education 25 (3), 263-271.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin..." *Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä*. Nuorisotutkimus 13 (3), 3-12.
- Gröhn, T., Kauppi, A., Ranta, M., Jansson, J. & Paananen, S. 1993. *Developing teaching and learning in higher education*. Helsingin yliopisto.
- Handal, G., Lauvås, P. & Lycke, K. 1990. *The concept of rationality in academic science teaching*. European Journal of Education 25 (3), 319-332.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. *The active interview. Qualitative research methods 37*. California: Sage Publications.
- Hovi, V. 1967. *Sillan rakentaminen railon yli*. Teoksessa E. Saarenheimo (toim.) *Aikamme kaksi kulttuuria. Humanistisen ja luonnontieteellisen kulttuurin välistä rajankäyntiä*. Porvoo: WSOY, 47-51.
- Huber, L. 1990. *Disciplinary cultures and social reproduction*. European journal of education 25 (3), 241-261.
- Huber, L. 1992. *Editorial*. European journal of education 25 (3), 193-199.
- Jacobi, M. 1991. *Mentoring and undergraduate academic success: a literature review*. Review of educational research 61 (4), 505-532.
- Karjalainen, A. 1998. *Mietteitä tutoroinnista ja oppimiskulttuurista*. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) *Tiedeyhteisön tuli*. Oulun yliopisto. Opin-  
totoimiston julkaisuja. Dialogeja 1, 15-21.
- Kekäle, J. & Lehtikoinen, M. 2000. *Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla*. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 21.
- Ketonen, O. 1990. *Korkeakoulun opiskelijan ja opettajan työnohjaus*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 165-179.

- Kolb, D. A. 1981. Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. Chickering (ed.) *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 232-255.
- Krueger, R.A. 1988. *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
- Kuittinen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 1997. Opiskelijoiden opintokokemusten muutos ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 19. Joensuun yliopisto.
- Laine, K. 1995. "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka" - Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 21- 32.
- Lairio, M. 1990. Lopo - aineenopettajasta ohjaajaksi. Teoksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M-K. Lerkkanen, P. Liikanen & L. Ruohonen (toim.) *Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia*. Paavo Maliselle omistettu juhlaKirja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Katsauksia* 24, 127-139.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1997. Ohjauspalveluiden arviointiprojekti. *Yliopistotieto* 25 (2), 64-66.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimusselesteita* 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160-177.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 55.
- Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 163-182.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Porvoo: WSOY.
- Lepenes, W. 1988. *Between literature and science: the rise of sociology*. Käänt. R. J. Hollingdale. Cambridge: University press. Alkuperäisjulkaisu 1985.
- Liljeström, M. 1999. Parempi peikko ohjauksessa kuin pakkopulla suussa. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino, 99-106.
- Luukkonen, J. 1978. Ohjauspalvelujen käyttäjien peruskoulun oppilaanohjaukseen kohdistamat odotukset. Oulun yliopisto. *Käyttäytymistieteiden laitos* 35.
- Luukkonen, J. 1995. Ohjauksen historiaa. Teoksessa J. Luukkonen & E-L. Kronqvist (toim.) *Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja -selosteita, 1-21.
- McCracken, G. 1988. *The long interview. Qualitative research methods* 13. California: Sage Publications.
- Merriam, S. 1983. Mentors and protégés: a critical review of the literature. *Adult education quarterly* 33 (3), 161-173.
- Merriam, S. B., Thomas, T. K. & Zeph, C.P. 1987. Mentoring in higher education: what we know now. *The review of higher education* 11 (2), 199-210.
- Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä - tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Morgan, D. L. 1997. Focus groups as qualitative research. 2nd ed. Qualitative research methods 16. California: Sage Publications.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nummenmaa, A.R. 1992a. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. AK-Sarja 5. Aikuiskoulutuksen linja. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, A.R. 1992b. Ohjaus menetelmänä ja toimintana. Teoksessa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 7, 6-16.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1993. Oppilaanohjaus ammattina. Kehittävän työntutkimuksen sovellus oppilaanohjauksen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Opetushallitus, 19-34.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? Aikuiskasvatus 16 (4), 286-293.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Työelämän tutkimus 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Onnismaa, J. 1999. Ohjaus tukee aikuisia muutosten käsittelyssä. Aikuiskoulutuksen maailma 2, 18-19.
- Opinto-ohjaus Jyväskylän yliopistossa. 1993. Jyväskylän yliopiston sisäinen raportti. Julkaisematon lähde.
- Opiskelijan opas 2000-2001. 2000. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Opiskelijapalvelujen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa. 1999. Työryhmän raportti.
- Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa. 2000. R. Vuorinen (toim.) Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 77.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. California: Sage Publications.
- Peavy, V. R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pilli-Sihvonen, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 34-43.
- Pudas, A. & Tenhula, T. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa - holhousta vai opiskelun tukemista. Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Pötsönen, R. & Pennanen, P. 1998. Ryhmähaastattelu ja sen käyttömahdollisuudet terveystutkimuksessa. Teoksessa R. Pötsönen. & R. Välimaa (toim.) Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9, 1-18.
- Ramsden, P. 1986. Inlärningens sammanhang. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (red.) Hur vi lär. Käänt. M. Asplund Carlsson. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 198-225. Alkuperäisjulkaisu 1984.



- Saarenheimo, E. 1967a. Alkusanat. Teoksessa E. Saarenheimo (toim.) Aikamme kaksi kulttuuria. Humanistisen ja luonnontieteellisen kulttuurin välistä rajankäyntiä. Porvoo: WSOY, 5-6.
- Saarenheimo, E. 1967b. Kahden kulttuurin ongelmia. Teoksessa E. Saarenheimo (toim.) Aikamme kaksi kulttuuria. Humanistisen ja luonnontieteellisen kulttuurin välistä rajankäyntiä. Porvoo: WSOY, 9-14.
- Sakari, J-P. 2000. Akateemiset rekrytointipalvelut Suomessa. Oulun yliopisto.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Snow, C. P. 1959. The two cultures and the scientific revolution. The Rede lecture. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. P. 1998. Kaksi kulttuuria. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Squires, G. 1990. First degree. The undergraduate curriculum. The society for research into higher education. Suffolk: Open university press.
- Squires, G. 1992. Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. European journal of education 27 (3), 201-210.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa - holhousta vai opiskelun tukemista? Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Sarja A Nro 7.
- Teräväinen, K. 2000. Suuntana valmistuminen ja työelämä! Opintoneuvonnan ja -ohjauksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston tutkimus- ja työelämäpalvelu.
- Thomas, K. 1990. Gender and subject in higher education. The society for research into higher education. Suffolk: Open university press.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vanhala, M. 1995. Opettajatutortoiminta Oulun yliopistossa keväällä 1995. Teoksessa M. Molander. & M. Vanhala. Tutkimusmatkalla tutoroinnin värikkäässä maailmassa. Opettajatutortoiminta ja opiskelijapiiritoiminta Oulun yliopistossa keväällä 1995. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla 1, 10-15.
- Vanhala, M. 1998. Valtakunnallisen tutorointikartoituksen satoa. Teoksessa H. Kumpulainen & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1, 22-30.

- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Välimaa, J. 1995. Higher education cultural approach. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 113. University of Jyväskylä.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1999. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: Vubress.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2nd ed. Applied social research methods series. Volume 5. California: Sage Publications.
- Ylijoki, O-H. 1994a. Sosiaalitieteen heimo ja hyveellinen elämä. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) Jos A niin... Tampere: Vastapaino, 123-136.
- Ylijoki, O-H. 1994b. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitoksen julkaisuja 7.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Yliopisto-opinnot 1999-2000. 1999. Tietoja yliopisto-opintoja suunnitteleville. Helsinki: Opetushallitus.

## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelurunko

#### Taustaa:

- Millä vuosikurssilla olet?
- Mikä on pääaineesi?

#### Opetus ja oppiminen:

- Miten kuvaisitte opiskelua laitoksellanne?
  - Onko opiskelu itsenäistä vai ohjattua?
  - Onko opiskelu yksilötyöskentelyä vai kursseja?
  - Millaisia suoritusmuotoja on?
  - Onko selkeät ja valmiit lukujärjestykset vai tehdäänkö ne itse?
- Millaisia tapoja ja tyylejä x:n laitoksen opiskelijat käyttävät opiskellessaan eli millainen oppimistyyli on alallenne tyypillinen?
  - Millainen on hyvä tapa lukea tenttiin?
  - Millainen on hyvä tapa opetella jokin uusi asia?
- Miten opiskelu mielestänne eroaa x:n laitoksella verrattuna opiskeluun muilla laitoksilla?
  - Oletteko huomanneet joitakin eroja sivuaineopintojen kautta?
  - Eroja esimerkiksi suoritusmuodoissa tai oppimistyyleissä?
  - Tapahtuuko opiskelu yksilötyöskentelynä vai kursseilla?
- Millainen on mielestänne hyvä oppimistilanne?
  - Millaisessa tilanteessa koette oppivanne parhaiten?
  - Mitkä tekijät tekevät tilanteesta hyvän oppimistilanteen?
- Mikä on mielestänne koulutuksenne tavoite?
  - Ei henkilökohtaisia tavoitteita, vaan yleinen tavoite
- Koetteko olevanne x:n laitoksen jäseniä?
  - Jos kyllä: Millaisten vaiheiden kautta koit tulevasi laitoksen jäseneksi? Oliko esimerkiksi jokin erityinen asia tai henkilö, joka tässä auttoi? Missä vaiheessa mielsit itsesi laitoksen jäseneksi?
  - Jos ei: Mistä tämä johtuu?
- Millaiset suhteet mielestänne laitoksenne opiskelijoilla ja henkilökunnalla on keskenään?
  - Onko havaittavissa hierarkiaa?
  - Millainen yleinen ilmapiiri opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä on?

**Ohjaus:**

- Mitä ohjaus tai opintojen ohjaus on mielestänne yliopistossa, siis ei ainoastaan teidän omalla laitoksellanne?
  - Mihin asioihin liittyvää ohjausta on tarjolla?
  - Mistä ohjausta saa?
- Mitkä ovat mielestänne ohjauksen tavoitteet yliopistossa?
  - Mihin ohjauksella pyritään?
- Pohditaan seuraavaksi ohjausta teidän omalla laitoksellanne. Miten ohjaus on järjestetty x:n laitoksella? Pohtikaa ohjauksen järjestämistä koko opintojen kaaren aikana: opintojen alussa, keskivaiheessa ja lopussa.
  - Onko ollut jotain hyvää?
  - Onko ollut jotain huonoa?
  - Onko ollut jotain yllättävää?
  - Mitä muuttaisitte laitoksenne ohjauksessa?
- Jos mietitte koko opiskeluaikaanne, mihin asioihin tarvitsitte tai olisitte tarvinneet eniten ohjausta? Pohtikaa opintojen koko kaarta: alku-, keski- ja loppuvaihetta.
  - Onko ohjauksen tarve liittynyt johonkin tiettyyn aineeseen vai yleensä opiskeluun?
  - Saitteko ohjausta näihin ongelmiin?
- Millä tavalla toteutettua ohjausta piditte tai olisitte pitäneet hyvänä?
  - Yksilöohjaus / ryhmäohjaus
  - Henkilökohtainen / välineellinen
  - Viralliset tahot / opiskelukaverit
  - Opetuksen yhteydessä / opetuksesta erillään
- Keneltä olette saaneet eniten apua opintoihin liittyvissä asioissa?
- Millaisena näette opiskelijan roolin ohjauksessa?
  - Ohjaukseen hakeutuminen
  - Ohjaustilanne
- Tarvitaanko yliopistossa mielestänne ohjausta? Miksi tai miksi ei?

**Tiedekulttuurit:**

- Miettikää ensin nopeasti yksin, mitkä kolme sanaa kuvaavat parhaiten x:a tieteenä ja kirjoittakaa nämä sanat paperille.
  - Pohtikaa nyt yhdessä, mitkä kolme sanaa kuvaavat tiedettänne parhaiten?
  - Miksi valitsitte juuri x:n, x:n ja x:n?

- Millainen on mielestänne oman tieteenalanne suhde muihin tieteenaloihin?
  - Ovatko jotkut tieteet lähempänä tai kauempana omaa tieteenalaa?
  - Onko tieteiden välillä ristiriitoja?
  
- Tieteitä on usein luokiteltu hierarkkisesti niiden saaman arvostuksen mukaan. Millaiseen hierarkiaan asettaisitte nämä tieteet: historia, fysiikka, psykologia, erityispedagogiikka, oikeustiede, lääketiede, kirjallisuustiede, tietojärjestelmätiede ja kasvatustiede.
  - Millä perusteella päädyitte tällaiseen ratkaisuun?

Metafora- tehtävä:

- Ohjaus on kuin...

Liite 2: Yhteydenotto ainejärjestön vastuuhenkilöön

10.10.2000

Hei sinä ainejärjestösi puheenjohtaja tai vastuuhenkilö!

Olemme kaksi kasvatustieteen opiskelijaa ja olemme tekemässä gradua liittyen opintojen ohjaukseen yliopistossa. Lähestymme opintojen ohjausta neljän eri laitoksen opiskelijoiden näkemysten kautta. Yhdeksi laitokseksi olemme valinneet x:n laitoksen.

Aiomme kerätä aineiston ryhmähaastattelulla. Haluamme haastatella gradu-vaiheessa olevia opiskelijoita ryhmässä, jossa olisi noin 6 opiskelijaa. Tämän vuoksi päätimme lähestyä sinua, jos voisit kysellä halukkaita haastateltavia graduumme. Tarvitsemme siis kuusi haastateltavaa, jotka ovat opintojen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa viikoilla 45-46, eli 6.- 16.11.

Voisitko siis välittää viestiä eteenpäin niin että löytäisimme haastateltavat. Haastattelu ryhmä voi sopia keskenään heille parhaimman ajan ja paikan.

Yhteydenottoja odotellen

Petra Silander ja Päivi Mäki-Teppo

### Liite 3: Viesti haastatteluryhmälle

Hei!

Te olette lupautuneet haastateltaviksi graduamme varten. Kiitos siitä!

Gradumme koskee siis opintojen ohjausta yliopistossa. Mukana on neljä eri laitosta, joista x:n laitos on yksi. Tavoitteena on vertailla eri laitoksien käytäntöjä opiskelun ja ohjauksen suhteen. Opintojen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita halusimme haastateltaviksi siksi, että heillä on näkemys asioista koko opiskelun ajalta.

Haastattelussa käsiteltävät teemat ovat lyhyesti:

- opiskelu ja oppiminen historian laitoksella
- opintojen ohjaus yleensä yliopistossa sekä historian laitoksella
- tiedekulttuurit yliopistossa

Haastatteluun teidän ei tarvitse valmistautua millään lailla. Haastattelu on tarkoitus toteuttaa ryhmähaastatteluna, ja vastaustenne perusteella näyttäisi, että kaikille sopii, että haastattelu toteutetaan x.xx.2000 kello x luokassa x. Olemme testanneet haastattelua koeryhmällä, ja tuolloin haastattelu vei aikaa 1 ½ tuntia.

Kiitokset. Nähdään sitten!

Petra Silander ja Päivi Mäki-Teppo

Ps. Jos on kysyttävää, niin ottakaa ihmeessä yhteyttä!