

Sanna Anttonen

**AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSTARPEET
AVOIMESSA YLIOPISTOSSA**

Tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan
ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta avoimessa yliopistossa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2007
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anttonen, Sanna. AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSTARPEET AVOIMESSA YLIOPISTOSSA. Tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta avoimessa yliopistossa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2007. 120 sivua. Julkaisematon.

Opintojen ohjaus on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ohjausta aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeiden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata avoimen yliopiston opiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista ja siitä, millainen opintojen ohjaus vastaa heidän ohjaustarpeisiinsa. Tutkimukseen osallistui kahdeksan tutkintotavoitteista avoimen yliopiston aikuisopiskelijaa. Kaikki osallistuneet olivat naisia ja iältään 31-51 -vuotiaita. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen. Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla ja analysoitiin fenomenografisen tutkimuksen menetelmällä.

Tutkimustulosten perusteella avoimen yliopiston tutkintotavoitteiset aikuisopiskelijat tarvitsevat ohjausta erityisesti urasuunnitteluun, yliopisto-opintojen itsenäiseen rakentamiseen ja opiskelutaitoihin. Elämäkulun aikana karttuneella opiskelukokemuksella ja valmiudella itseohjattuun opiskeluun nähtiin olevan merkittävä yhteys ohjaustarpeeseen. Itseohjautuvuus opiskelussa sai aineistossa kahdenlaisia merkityksiä. Se ymmärrettiin ikään sidotuksi aikuisen persoonallisuuden ominaisuudeksi tai iästä riippumattomaksi opiskelukokemukseen sidotuksi ulottuvuudeksi.

Tutkimustulokset osoittivat, että ohjaus on kontekstisidonnaista toimintaa. Tarkoituksenmukaisin ohjaustapa ja ohjaajan rooli riippuvat ohjaustilanteesta sekä opiskelijan tarpeista ja persoonasta. Ohjaajalta odotetaan vertaistukea, tieteenalan asiantuntijuutta, neuvontaa tai valmiita vastauksia. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että vaihtoehdot ohjaustavat ja ohjaajan joustava siirtyminen roolista toiseen vastaavat parhaiten aikuisopiskelijan yksilöllisiin ohjaustarpeisiin.

Tutkimustulokset tuovat uutta näkökulmaa ohjauksen käsitteelliseen keskusteluun. Opiskelijoiden käsityksissä ohjaus ilmeni eri toimintojen kokonaisuutena, mikä herättää pohtimaan, onko tarpeen erottaa ohjaus neuvonnasta ja tiedottamisesta. Tulosten perusteella ohjaustarve ilmiönä kytkeytyy yhteiskuntaan, ohjauskontekstiin, ohjaustoimintoihin sekä opiskelijan elämäntilanteeseen, itseohjautuvuuteen ja arvoihin. Tutkimus osoitti ohjauksen käsitteanalyysille olevan tarvetta ja fenomenografisen lähestymistavan soveltuvan ohjauskäsitteiden tarkasteluun.

Avainsanat: opintojen ohjaus, ohjaustarve, aikuisopiskelija, avoin yliopisto, itseohjautuvuus, fenomenografinen tutkimus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	OHJAUKSEN KÄSITTEELLINEN JA TEOREETTINEN PERUSTA	8
2.1	Ohjauksen moniulotteinen luonne.....	8
2.2	Opintojen ohjaus ohjauksen toimintaympäristönä.....	10
2.3	Ohjaustarpeet.....	12
2.3.1	Ohjaustarpeet yhteisön näkökulmasta.....	13
2.3.2	Ohjaustarpeet yksilön näkökulmasta.....	13
2.3.3	Ohjaustarpeiden tarkastelu Maslowin tarvehierarkian viitekehyksessä.....	14
2.4	Opintojen ohjauksen mallit	17
2.4.1	Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.....	17
2.4.2	Opintopolkumalli	18
2.5	Ohjausteoria	19
2.5.1	Sosiodynaaminen ohjaus.....	19
2.5.2	Asiakaskeskeinen ohjaus.....	21
2.6	Yhteenvedo tutkimuksen käsitteellisistä ja teoreettisista lähtökohdista	23
3	AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUS	25
3.1	Aikuisopiskelijan käsitteellistäminen myöhäismodernissa ajassa	25
3.2	Aikuinen oppijana ja aikuisen itseohjautuvuus.....	26
3.3	Aikuisopiskelijan ohjaus avoimen yliopiston kontekstissa.....	29
3.3.1	Avoin yliopisto aikuiskoulutusjärjestelmänä	30
3.3.2	Opintojen ohjauksen tavoitteet.....	31
3.3.3	Opintojen ohjauksen käytännöt.....	31
3.4	Aikuisopiskelijan ohjaus aikaisemman tutkimuksen valossa	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	35
4.2	Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	36
4.3	Aineiston keruu	39
4.4	Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus.....	42
4.5	Aineiston analyysi.....	43
5	KÄSITYKSET AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSTARPEISTA.....	48
5.1	Ohjaustarpeiden sisältöalueet.....	48
5.1.1	Yliopisto-opintojen luonne ja avoimen yliopiston käytännöt	48
5.1.2	Opiskelutaidot ja opintojen suoritustavat.....	50
5.1.3	Tutkintotavoitteisen opiskelun suunnittelu ja toteuttaminen	51
5.1.4	Opiskelun ja elämänhallinnan tukeminen	53
5.2	Ohjaustarpeeseen vaikuttavat tekijät.....	55
5.2.1	Koulutustausta ja aikaisempi opiskelukokemus	56
5.2.2	Valmius itseohjattuun opiskeluun.....	58
5.2.3	Opintojen vaihe	60
5.2.4	Elämäntilanteen vakaus.....	61

5.3	Esteet ohjauksen saamiselle	62
5.3.1	Puutteet tiedon saannissa ja tiedonvälityksessä	62
5.3.2	Korkea kynnys kysyä ohjausta.....	64
5.3.3	Ohjauksen saaminen edellyttää aktiivisuutta	67
5.3.4	Elämäntilannetekijät.....	68
5.4	Yhteenvedo ohjaustarpeita koskevista opiskelijoiden käsityksistä.....	69
6	KÄSITYKSET AIKUISOPISKELIJAN TARPEISIIN VASTAAVASTA	
	OPINTOJEN OHJAUKSESTA	70
6.1	Ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuus.....	70
6.1.1	Opiskelijan tarpeista lähtevä yksilöohjaus	70
6.1.2	Sosiaalinen ryhmäohjaus.....	72
6.1.3	Ajasta ja paikasta riippumaton verkko-ohjaus	73
6.1.4	Selvä ja yksityiskohtainen ohjaus	75
6.2	Ohjauspalveluiden toimivuus.....	78
6.2.1	Automaattisesti tarjotut ohjauspalvelut.....	78
6.2.2	Opiskelijan aktiivisuuteen perustuvat ohjauspalvelut.....	80
6.3	Ohjaajan roolien joustavuus	82
6.3.1	Ohjaaja vertaistukena	82
6.3.2	Ohjaaja tieteenalan asiantuntijana.....	84
6.3.3	Ohjaaja neuvojen antajana ja vaihtoehtojen tarjoajana.....	85
6.3.4	Ohjaaja valmiiden vastausten antajana	86
6.4	Yhteenvedo opintojen ohjausta koskevista opiskelijoiden käsityksistä.....	88
7	TULOSTEN TARKASTELU	90
7.1	Ohjaustarpeet urasuunnittelussa, elämänhallinnassa ja opiskelussa	90
7.1.1	Urasuunnittelun ohjaus.....	90
7.1.2	Elämänhallinnan tukeminen.....	92
7.1.3	Opiskelun ohjaus.....	93
7.2	Ohjaustapojen ja ohjaajan roolien moninaisuus ohjaustarpeisiin vastaamassa... 93	
7.2.1	Yksilö-, ryhmä- ja verkko-ohjaus	94
7.2.2	Ohjaajan roolien moninaisuus.....	96
7.3	Ohjaustarpeet ja ohjaus itseohjautuvuuden näkökulmasta.....	100
7.4	Ohjaustarve käsitteenä ja ilmiönä	101
8	POHDINTA.....	105
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	105
8.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	109
	LÄHTEET.....	112
	LIITE 1 Tutkimusilmoitus	119
	LIITE 2 Teemahaastattelurunko	120

TAULUKKO 1. Aikuisopiskelijoiden ohjausta, ohjauksen osa-alueita ja ohjausta ammatillisena toimintana kuvaavat käsitteet	12
TAULUKKO 2. Opiskelijoiden käsitykset aikuisopiskelijan ohjaustarpeista.....	69
TAULUKKO 3. Opiskelijoiden käsitykset aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaavasta opintojen ohjauksesta	89
KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien keskinäinen suhde.....	23
KUVIO 2. Ohjaustarpeeseen liittyvät tekijät tutkimuksen tulosten perusteella	102

1 JOHDANTO

Opintojen ohjauksesta on tullut yliopistojen strategisen kehittämistyön keskeinen kohde 2000-luvulla. Laadukas ohjaus nähdään osaksi laadukasta tutkintojärjestelmää. Viime vuosina julkisuudessa paljon keskustelua herättänyt opintoaikojen lyhentäminen on vahvistanut ohjauksen asemaa. Ohjaus nähdään keskeiseksi keinoksi vähentää opintojen keskeyttämistä ja edistää tutkintojen suorittamista (Vuorinen ym. 2005, 11). Päättäjät korostavat ohjauksen tuloksellisuutta koulutuspolitiikan näkökulmasta. Ohjausalan ammattilaiset puolestaan korostavat ohjauksen tuloksellisuutta yksilön tarpeiden ja toimintakyvyn näkökulmasta. Yksilölliset opiskelupolut, koulutusvaihtoehtojen runsaus, opiskelun kansainvälistyminen, virtuaaliset oppimisympäristöt ja työmarkkinoiden epävarmuus ovat lisänneet ohjauksen tarvetta yksilötasolla (Lairio & Puukari 2000, 161). Bologna-prosessin myötä ohjauksen tarve tulee entisestään kasvamaan. Opiskelijat tulevat saamaan enemmän vastuuta opintojensa rakentamisessa ja toteuttamisessa. Opiskelijat voivat kokea ylikuormittuneisuutta uudenlaisessa tilanteessa, joten kattavien ohjauspalvelujen kehittämiseksi on tarvetta. (Rott & Lahti 2006.)

Opintojen ohjauksen merkitys näkyy myös kasvaneena kiinnostuksena ohjauksen tutkimiseen. Aikuisohjausta koskevaa tutkimusta on tehty vielä melko vähän (Numminen, Yrjölä, Lamminranta & Heikkinen 2004, 26). Tutkimuksessani tarkastellaan aikuisopiskelijan näkökulmasta opintojen ohjausta. Tutkimukseni kohdentuu korkeasteen ohjaukseen ja avoimen yliopiston kontekstiin. Avoimen korkeakouluopetuksen tehtävänä on tarjota iästä, pohjakoulutuksesta ja asuinpaikasta riippumatta mahdollisuus korkeakoulutasoisiin opintoihin. Avoimessa yliopistossa opintojen ohjauksen laajentaminen ja kehittäminen ovat ajankohtaisia, sillä yhä suurempi osa opiskelijoista tavoittelee yliopistotutkintoa. (Valleala 2005, 7-12.) Tutkimukseni kontekstina on Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen avoin yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius on Jyväskylän, Oulun ja Vaasan yliopistojen sekä Tampereen teknillisen yliopiston toiminnallisesti yhteinen yksikkö. Avoimen yliopiston opintojen lisäksi yliopistokeskuksessa järjestetään tutkintoon johtavaa koulutusta, täydennyskoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämispalveluja. (Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 29.10.2007.)

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella avoimen yliopiston opintojen ohjausta tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Heidän ohjaustarpeidensa selvittäminen on tärkeää, sillä kaksipuolaisen tutkintorakenteen myötä avoimen yliopis-

ton rooli tulee muuttumaan tulevaisuudessa tutkintotavoitteisemmaksi. Avointa yliopistoa on hahmoteltu jopa alempia korkeakoulututkintoja myöntäväksi koulutusorganisaatioksi (Piesanen 2005, 22-23; Valleala 2005, 12). Avoimen yliopiston väylää pyritään tulevaisuudessa laajentamaan aikuisopiskelijoiden yliopistolliseksi koulutusväyläksi, joka mahdollistaa yliopistotutkinnon suorittamisen ja ammatinvaihdon aikuisiässä (Väänänen & Hynninen 2005, 8). Aikuisopiskelijoiden näkökulma kytkee tutkimukseni elinikäiseen ohjaukseen. Siirtymiset kouluasteelta toiselle ja koulutuksesta työelämään eivät enää ole sidottuja ikään tai elämänvaiheeseen. Elinikäisen oppimisen perusta on elinikäisessä ohjauksessa, koska sillä on merkittävä rooli oppimistaitojen kehittämisessä (Rott & Lahti 2006, 44). Elinikäisen oppimisen näkökulmasta ohjaus tulisi kohdistaa erityisesti työelämän ja koulutuksen välillä liikkuviin aikuisiin. Ohjauspalvelujen suunnitteluun tarvitaan opiskelijoiden ohjaustarpeita ja ohjauspalvelujen käyttöä tarkastelevaa tutkimusta. (Vuorinen, Kasurinen & Sampson 2006, 82-83.)

Tutkimuksessani tarkastellaan opintojen ohjausta aikuisopiskelijan ohjaustarpeista käsin. Ohjaustarpeiden ottaminen tutkimuksen lähtökohdaksi on perusteltua, sillä ohjauksen tulisi olla opiskelijoiden tarpeista lähtevää opiskelun, ammatillisen kasvun ja elämänhallinnan tukemista (Vuorinen ym. 2005, 13). Tutkimukseni lähestymistapa ohjaustarpeisiin on fenomenografinen. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, millaisia käsityksiä avoimen yliopiston opiskelijoilla on aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista ja siitä millainen opintojen ohjaus vastaa heidän ohjaustarpeisiinsa. Ohjausta lähestytään toisen asteen näkökulmasta tarkastelemalla aikuisopiskelijan tapaa kokea avoimen yliopiston opintojen ohjaus.

2 OHJAUKSEN KÄSITTEELLINEN JA TEOREETTINEN PERUSTA

Tutkimukseni teoreettinen osuus painottuu ohjaukseen liittyvien käsitteiden ja ohjausteorioiden avaamiseen. Pysin kuvaamaan tutkimukseni peruskäsitteiden moniulotteisuutta tarkastelemalla eri näkökulmista ohjausta, opintojen ohjausta ja ohjaustarvetta. Sen jälkeen tuon esiin holistisen ohjausmallin ja opintopolkumallin, jotka jäsentävät ohjausta tutkimuskohteena. Ohjausteorioista kuvaan sosiodynaamista ja asiakaskeskeistä ohjausteoriaa. Lopuksi kokoan yhteen tutkimukseni käsitteelliset ja teoreettiset lähtökohdat.

2.1 Ohjauksen moniulotteinen luonne

Ohjaus-käsitteelle ei ole olemassa yksiselitteistä ja kaikenkattavaa määritelmää. Ohjausta on jäsennetty eri tavoin eri toimintakonteksteissa ja teoriasuuntauksissa. Pelkästään opintojen ohjaukseen liittyviä määritelmiä ja lähestymistapoja tunnetaan yli 400 (Lehtinen & Jokinen 1996, 32). Ohjauksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö. Tavoitteiltaan ohjaus voi olla korjaavaa, ennaltaehkäisevää tai kehittävää. Korjaavassa ohjauksessa tavoitteena on ongelmien ratkaisu, ennaltaehkäisevässä ongelmien syntymisen ehkäiseminen ja kehittävässä ohjattavan myönteisen kehityksen edistäminen. (Nummenmaa 1992, 79.) Ohjausta voidaan tarkastella eri näkökulmista; ammattikäytäntönä, vuorovaikutussuhteena tai prosessina.

Ammattikäytännön näkökulmasta ohjaustyön juuret ovat toisen maailmansodan jälkeisessä ajassa. Sodasta palanneet miehet tarvitsivat ohjausta koulutuksellisiin, ammatillisiin tai henkilökohtaisiin ongelmiinsa. Tästä tilanteesta sai alkunsa ammatinvalinta-, ura- ja opinto-ohjaus, jotka ovat perinteisiä ohjauksen toimintaympäristöjä. (Peavy 2000, 15.) Aikuisiin kohdistuvaa ohjausta nimitetään aikuisohjaukseksi, joka on käsitteenä vielä jäsentymätön sekä toimintaympäristönä monimuotoinen. Aikuisohjauksen piiriin katsotaan kuuluvan ainakin ammatinvalinnanohjauksen, urasuunnittelun, työhönohjauksen, työpaikkakoulutuksen, ohjaavan koulutuksen, mentoroinnin, tuutoroinnin, opinto-ohjauksen, konsultoinnin ja johtamisen alueet. (Pasanen 2000, 106, 124.) Ammattikäytäntönä ohjaus sijoitetaan ohjattavan itsemääräämisoikeutta korostavien auttamistöiden, kuten psykoterapian ja aikuiskasvatuksen rinnalle (Onnismaa 1998, 11). Toi-

saalta ohjausta käsitteellistetään tekemällä rajanvetoa terapiaan. Ohjaus ei ole terapiaa, koska se ei perustu diagnosoitavaan vikaan tai puutteeseen (Pasanen 2000, 124). Peavyn (1999, 26-29) mukaan terapia ja ohjaus ovat samankaltaisia ihmissuhdetöitä, joita yhdistää yhteinen tavoite. Molemmat pyrkivät auttamaan ohjattavaa elämänhallinnassa. Ero on se, että terapiassa pyritään poikkeavan käyttäytymisen lieventämiseen tai poistamiseen. Ohjauksessa puolestaan keskitytään ihmisen normaaliin käyttäytymiseen eikä tarkoituksena ole parantaa ihmistä. Laajasti käsitettynä ohjaukseksi voidaan määritellä kaikki sellainen vuorovaikutustyö, jonka tarkoituksena on auttaa toista ihmistä.

Vuorovaikutuksen näkökulmasta ohjaus määritellään dialogiseksi ohjaussuhteeksi. Dialogisuus näkyy siinä, että ohjauksessa työtetään yhdessä kokemuksia ja tavoitellaan yhteistä ymmärrystä (Ojanen 2000, 61-62). Ohjattava nähdään oman tilanteensa parhaana asiantuntijana ja ohjaaja vuorovaikutuksen asiantuntijana. Ohjaajan tehtävänä on luoda toimiva vuorovaikutussuhde ohjattavan ja ohjaajan välille, jolloin ohjattava uskaltaa ottaa tilanteensa käsittelyyn. (Pasanen 2004, 13-14.) Vähämöttönen (1998, 110-111) käsitteellistää ohjauksen neuvotteluksi, jossa ohjaaja ja ohjattava tasaveroisina neuvottelukumppaneina tavoittelevat yhteistä ymmärrystä. Ohjauksessa neuvotellaan ohjattavan tilanteesta, ohjausprosessista, ohjaukseen käytettävästä ajasta sekä ohjaussuhteesta. Vehviläisen (2001, 244-245) mukaan ohjauksessa on kyse ohjattavan elämää koskettavista asioista, eivätkä ratkaisut kosketa ohjaajaa samalla tavoin. Ohjauksessa ei tavoitella samankaltaista yhteisymmärrystä kuin neuvottelussa ja ratkaisut voivat jäädä avonaisiksi ja ohjattavan päätettäväksi. Ohjausta ei näin ollen voida määritellä puhtaasti neuvotteluksi.

Prosessinäkökulmasta ohjaus käsitteellistetään erilaisista osista koostuvaksi prosessiksi. Ohjausprosessi koostuu ohjaukseen hakeutumisen syystä, ohjaussuhteesta, kehitystä edistävästä interventioista ja prosessin vaiheittaisesta rakenteesta (Keskinen 1994). Ohjaus voidaan käsittää myös muutosprosessiksi, jonka seurauksena ohjattava ymmärtää ja tulkitsee elämäänsä uudella tavalla. Tällöin huomio kiinnitetään siihen, mikä ohjattavassa muuttuu. (McLeod 2003, 325-326.) Spangar (2000, 17-22) puolestaan toteaa, että ohjauksessa ei ole niinkään kyse muutoksen aikaansaamisesta, vaan tarjonnasta eli ohjattavalle tarjottavista erilaisista toimintamahdollisuuksista. Muutos ohjauksessa merkitsee sitä, että esimerkiksi työ tai opiskelu asemoituu ohjattavan elämässä uudella tavalla eikä sitä, että ohjattava muuttuisi. Peavyn (1999, 19-23) määritelmissä yhdistyvät vuorovaikutus- ja prosessinäkökulmat. Ohjaus on prosessi, johon liittyy vä-

littämistä eli toisen arvostamista, tukemista ja huolehtimista. Ohjaus on toisen auttamiseen tähtäävää sosiaalista toimintaa, jossa painotetaan mahdollisuuksia, ei pakkoja tai sääntöjä.

2.2 Opintojen ohjaus ohjauksen toimintaympäristönä

Yksi keskeinen ohjauksen toimintaympäristö on opintojen ohjaus, johon katsotaan sisältyvän sekä opiskelun että oppimisen ohjaamista. Opintojen ohjaus jaotellaan toimintalueiden mukaisesti opiskelun ohjaukseen, uranvalinnan ohjaukseen sekä kasvun ja kehityksen tukemiseen. Opiskelun ohjauksella tarkoitetaan oppimisen edistämistä ja opiskelun etenemisen tukemista, kuten aikataulujen ja opintosuunnitelmien laatimisen ohjaamista. Uranvalinnan ohjaus on ammatti- ja uravalinnoissa, jatkokoulutus suunnitelmissa, työhön sijoittumisessa ja ammatillisessa kehityksessä ohjaamista. Kasvun ja kehityksen tukemisella tarkoitetaan ohjausta elämänhallinnassa ja henkilökohtaisissa asioissa. (Watts & Van Esbroeck 2000, 178; Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 16).

Lehtinen ja Jokinen (1996, 28-31) erottavat neljä eri käsitettä, jotka kuvaavat aikuisopiskelijan ohjausta. Avustamisella (facilitation) tarkoitetaan opiskelijan kehityksen ja oppimisen edistämistä tasa-arvoisessa dialogisessa vuorovaikutussuhteessa. Mentoring (mentoring) on kokeneen ammattilaisen antamaa tukea ja neuvoja opiskelijalle tai aloittelevalle työntekijälle. Ohjaus (counselling) tarkoittaa opiskelijan auttamista valinnoissa, päätösten tekemisessä, oppijana kehittymisessä ja opiskelun soveltamisessa muuhun elämään. Tuutorointi (tutoring) tarkoittaa yksilön tai opiskelijaryhmän tukemista. Tutor neuvoo, tukee, ohjaa ja seuraa oppimisprosessin edistymistä. Tuutoroinnissa erotetaan opettaja- ja vertaistuutorointi. Opettajatuutoroinniksi voidaan käsittää lähes kaikki opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, kuten opiskeltaviin sisältöihin, opiskelutekniikoihin ja opintojen suunnitteluun liittyvä ohjaus. Vertaistuutoroinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden antamaa opintojen ohjausta, joka voi olla osa virallista ohjausjärjestelmää tai epävirallista opiskelijoiden toisilleen antamaa ohjausta. Opiskelijatuutoroinnin tarkoitus on sosiaalista uudet opiskelijat opiskelijayhteisöön. (Eriksson & Mikkonen 2003, 43-46.) Jääskelän (2005, 165) tutkimus osoitti tuutoroinnin avoimessa yliopistossa olevan luonteeltaan lähellä opettajuutta. Sen sijaan tuutorin roolia opiskelun ohjaajana ja opintoneuvojana tutkimukseen osallistuneet eivät tuoneet esille.

Ammatillisen toiminnan näkökulmasta opintojen ohjaus käsitetään koulutusorganisaatioissa tapahtuvaksi toiminnaksi, johon sisältyy tiedottamista, neuvontaa, ohjausta ja opetusta (Nummenmaa 1992, 80). Suhteessa opetukseen ohjaus voidaan nähdä osaksi opetustyötä. (Vehviläinen 2001, 18). Toisaalta ohjaus voidaan määritellä opetusta laaja-alaisemmaksi toiminnaksi, jolloin se tulkitaan oppijan kokonaisvaltaiseksi tukemiseksi. (Lehtinen & Jokinen 1996, 23-25.) Suhteessa tiedottamiseen ja neuvontaan ohjaus pyritään usein erottamaan niistä. Tiedon jakamisella tarkoitetaan tiedon välittämistä esimerkiksi oppaiden ja www-sivujen kautta. Neuvonnan ja ohjauksen eroa jäsenetään dialogisuuden näkökulmasta. Neuvonta on yksisuuntaista opiskelijan kysymyksiin vastaamista. Ohjaus puolestaan on dialogia, jossa ohjaaja ja opiskelija yhdessä etsivät vastauksia kysymyksiin. Päävastuu ratkaisusta ja päätöksenteosta on kuitenkin opiskelijalla. (Lairio & Penttinen 2005, 21; Nummenmaa 2005, 91-92; Onnismaa 2007, 28.) Myös Woolfe, Murgatroyd ja Rhys (1987, 135-138) erottelevat neuvonnan (guidance) ja ohjauksen (counselling) toistaan. Neuvonta on ohjaajajohtoista, jossa ohjaaja kontrolloi ja määrittelee ohjaustilannetta. Ohjaajan roolina on lähinnä tiedon antaminen. Sen sijaan ohjaus on opiskelijälähtöistä, jossa kontrolli siirtyy opiskelijalle ja opiskelija osallistuu myös agendasta neuvotteluun. Ohjaajan roolina on toimia opiskelijan avustajana ongelmanratkaisussa. Raja ohjauksen ja neuvonnan välillä on käytännössä häilyvä, sillä neuvonnasta siirrytään usein ohjaukseen. Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto opintojen ohjauksen keskeisimmistä käsitteistä.

TAULUKKO 1. Aikuisopiskelijoiden ohjausta, ohjauksen osa-alueita ja ohjausta ammatillisena toimintana kuvaavat käsitteet

AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUS	Ohjaus - ohjaaminen opintoihin liittyvissä valinnoissa sekä opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisessa	Tuutorointi - ryhmän ja opiskelijan tukeminen oppimisprosessissa	Avustaminen - oppimisen edistäminen tasa-arvoisessa vuorovaikutussuhteessa	Mentorointi - kokeneen ammattilaisen antama tuki ja neuvot opiskelijalle tai aloittelevalle työntekijälle
OHJAUKSEN OSA-ALUEET	Opiskelun ohjaus - ohjaaminen oppimisessa ja opiskelun etenemisessä	Urasuunnittelun ohjaus - ohjaaminen uravalinnassa ja ammatillisessa kehityksessä	Kasvun ja kehityksen tukeminen - ohjaaminen henkilökohtaisissa asioissa ja elämänhallinnassa	
AMMATILLI-NEN TOIMINTA OHJAUKSESSA	Ohjaus - ratkaisujen etsiminen yhdessä ohjaajan ja ohjattavan välisessä dialogissa	Neuvonta - opiskelijan kysymyksiin vastaaminen neuvoja antamalla	Tiedottaminen - opintoihin liittyvän tiedon jakaminen ja välittäminen	

Tutkimuksessani opintojen ohjaus määritellään ohjauksen osa-alueiden näkökulmasta. Opintojen ohjaus on opiskelun ohjausta, uranvalinnan ohjausta sekä kasvun ja kehityksen tukemista (Watts & Van Esbroeck 1999). Opintojen ohjaus on opintopolun eri vaiheisiin liittyvää opiskelua, urasuunnittelua ja opiskelijan kehittymistä tukevaa tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta. Jatkossa käytän tutkimuksessani rinnakkain käsitteitä opintojen ohjaus ja ohjaus, joilla tarkoitan opintojen ohjausta.

2.3 Ohjaustarpeet

Ohjaustarve on moniulotteinen käsite, jota on vaikea luonnehtia tyhjentävästi. Ohjauskirjallisuudessa korostetaan, että ohjauksen tulisi vastata opiskelijoiden yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Ohjaustarvetta käsitteenä ei ole kuitenkaan juurikaan määritelty tutki-

muksissa tai kirjallisuudessa. Ohjaustarvetta voidaan lähestyä tarkastelemalla sen sisältöä tai siihen vaikuttavia tekijöitä yhteisön ja yksilön näkökulmasta.

2.3.1 Ohjaustarpeet yhteisön näkökulmasta

Yhteisötasolla ohjaustarve kytkeytyy yhteiskunnassa ja ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Tällöin tarkastellaan niitä yhteiskunnan tekijöitä, jotka lisäävät ohjauksen tarvetta. Myöhäismodernin ajan epävarmuuden, riskien ja monien valintojen yhteiskunnassa yksilöllisen ohjauksen tarve on entistä suurempi. Opiskelijat ja työelämässä toimivat tarvitsevat enemmän ohjausta erityisesti uranvalintaan ja urasuunnitteluun. Työmarkkinoiden epävarmuus sekä työelämän nopeat muutokset, kuten globalisoituminen ja teknologinen kehitys, lisäävät uraohjauksen tarvetta. (Sallinen 2003, 42-43.) Koulutusjärjestelmämuutokset, yksilölliset koulutusreitit, erilaiset opiskeluvaihtoehdot ja kansainvälistyminen lisäävät ohjauksen tarvetta opiskeluun liittyvien valintojen tekemisessä. Myöhäismodernin ajan yksilöllistymisen ja elämänalueiden monimuotoistumisen myötä perheiden ja yhteisön rooli tukiverkkoina on heikentynyt, mikä lisää henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta elämäntilanteeseen liittyvissä kysymyksissä. (Lairio & Puukari 2000, 166-170). Ohjaus on laajentunut ihmisen kaikille elämänalueille; perheeseen, työhön, koulutukseen ja vapaa-aikaan. Ohjaus kohdistuu ihmisen koko elämään, koska eri elämänalueet eivät ole pilkottavissa toisistaan erillisiksi. (Peavy 1999, 21).

2.3.2 Ohjaustarpeet yksilön näkökulmasta

Yksilönäkökulmasta ohjaustarpeeseen liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella CIP-mallin (Cognitive Information-Processing Approach) avulla. Mallin perusajatuksena on, että ohjaustarpeet vaihtelevat opiskelijan päätöksentekovalmiuden (readiness) perusteella. Päätöksentekovalmiuteen vaikuttavat opiskelijan kyky (capability) käyttää kognitiivisia strategioita ja saatavilla olevaa informaatiota. Lisäksi päätöksentekovalmiuteen vaikuttavat opiskelijan olosuhteiden ja elämäntilanteen moninaisuus (complexity). Esimerkiksi perheeseen liittyvät stressitekijät, taloudelliset vaikeudet tai sosiaalisen tuen puute saattavat heikentää opiskelijan kykyä ratkaista ongelmia ja lisätä ohjauksen tarvetta. Mallia on sovellettu erityisesti koulutus- ja uravalintaan liittyvien ohjaustarpeiden selvittämisessä. Tutkimuksissa opiskelijan kognitiivisia kykyjä on tarkasteltu CTI-mittarilla, jolla on mitattu päätöksentekoa haittaavia ajatuksia ja niiden yhteyttä ohjaus-

tarpeeseen. Elämäntilannetekijöiden yhteys ohjaustarpeeseen voidaan selvittää vain haastattelemalla. Tutkimuksissa on todettu, että päätöksentekoa haittaavien ajatusten määrällä ja sisällöllä on positiivinen yhteys ohjaustarpeeseen. (Sampson, Peterson, Reardon & Lenz 2000, 156-160.)

Mallin pohjalta on kehitetty ohjaavan ympäristön malli, jossa opiskelijat luokitellaan kolmeen ryhmään kognitiivisten kykyjen ja elämäntilannetekijöiden perusteella. Mallin tarkoituksena on taata, että opiskelija saa ohjaustarvettaan parhaiten vastaavaa ohjausta. Opiskelijalla on hyvät valmiudet valintojen tekemiseen ja opiskelun suunnitteluun, jos hänen kognitiiviset kykynsä ovat riittävät ja elämäntilanne on suotuista. Tällaiselle opiskelijalle riittää ohjaavan ympäristön itsepalvelukäyttö, kuten kirjastojen ja internetin ohjauspalvelut. Opiskelijan valmiudet ovat kohtuulliset, jos hänen kykynsä ovat riittämättömät tai elämäntilanne rajallinen. Tällöin hän tarvitsee ohjauspalveluiden tuettua käyttöä eli henkilökohtaista ohjaamista ohjauspalveluiden itsenäiseen käyttöön tai lyhytkestoista yksilöohjausta. Opiskelijan valmiudet ovat heikot silloin, kun sekä hänen kykynsä että elämäntilanteensa ovat rajoittavat. Silloin hän tarvitsee henkilökohtaista pitempikestoista ohjausta. (Sampson ym. 2000, 161.)

Ohjaustarpeita selittävät yhteisön ja yksilön näkökulmat luovat taustaa tutkimuskohteelleni. On tärkeää tiedostaa, että yhteiskunnan muutokset, opiskelijan elämäntilanne ja kyvyt vaikuttavat ohjaustarpeiden syntymiseen. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole selvittää avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeiden faktuaalisia syyseuraussuhteita. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti pyrin tutkimuksessani kuvaamaan aikuisopiskelijoiden käsityksiä ohjaukseen liittyvistä ilmiöistä. Tutkimuksessani olen avoin tutkittavien kaikille ohjaukseen kohdistuville käsityksille.

2.3.3 Ohjaustarpeiden tarkastelu Maslowin tarvehierarkian viitekehyksessä

Tutkimuksessani kiinnostaa se, millaisia ohjaustarpeita aikuisopiskelijat kokevat, joten on syytä tarkastella myös tarpeiden sisältöä. Maslowin tarvehierarkia tarjoaa yhden selityksen tarpeiden syntymiselle avaten samalla näkökulman tarpeiden sisällölliselle tarkastelulle. Maslow (1987, 17-18) lähestyy teoriassaan tarvetta motiiveista käsin. Hänen mukaansa tarpeet motivoivat ihmistä käyttäytymään tietyllä tavalla. Ihmisen perustarpeet muodostavat hierarkian, jossa motiivi ylemmän tason tarpeiden tyydyttämiseen herää vasta, kun alempien tasojen tarpeet on tyydytetty. Alempien tasojen tarpeita oh-

jaavat puutemotiivit eli motiivi voimistuu, jos tarpeet jäävät tyydyttämättä. Ylempien tasojen tarpeita ohjaavat kehitysmotiivit eli motiivi tarpeen tyydyttämiseen voimistuu, mitä enemmän tarvetta tyydytetään.

Hierarkiassa alimpana ovat fysiologiset tarpeet, kuten unen tarve tai tarve sammuttaa nälkä tai jano. Maslowin mukaan fysiologiset tarpeet ovat ensisijaisia syrjäyttäen kaikki muut tarpeet. Vasta kun fysiologiset tarpeet on tyydytetty, herää motiivi ylempien tasojen tarpeiden tyydyttämiseksi. Toiseksi alimmaisella tasolla ovat turvallisuuden tarpeet. Ihmisellä on tarve turvallisuuteen, vakauteen ja järjestykseen elämässään, kuten pysyvään työsuhteeseen. Motiivi vapautua pelosta ohjaa usein näiden tarpeiden tyydyttämistä. Hierarkian kolmannella tasolla ovat rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet. Ihmisellä on tarve tuntea läheisyyttä, solmia ihmissuhteita ja kuulua johonkin yhteisöön. Esimerkiksi motiivi avioitua tai perustaa perhe ohjaa yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttämistä. Neljännellä tasolla hierarkiassa tulevat arvostuksen tarpeet. Ihmisellä on tarve saada arvostusta ja tunnustusta muilta ihmisiltä. Ihmisellä on myös tarve itsekunnioitukseen ja itsearvostukseen. Maslowin mukaan ihminen voi saavuttaa itseluottamuksen vasta, kun hän kokee olevansa arvostettu muiden silmissä. Hierarkiassa ylimpänä ovat itsensä toteuttamisen tarpeet. Kun alempien tasojen tarpeet on tyydytetty, syntyy ihmisessä tarve toteuttaa unelmansa, löytää elämänsä tarkoitus ja tulla mahdollisimman täydeksi omaksi itsekseen. Maslowin mukaan ihmisellä on myös kognitiivisia tarpeita tietää ja ymmärtää asioita. Hän sijoittaa ne omaan hierarkiaansa, mutta kognitiiviset tarpeet on sijoitettu myös arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeiden väliin. Tiedonjano on tarve, jota ei voida koskaan täysin tyydyttää. (Maslow 1970, 19-50, 150.)

Maslowin teoriassa motiivien ohella myös arvot liitetään tarpeisiin. Maslowin käsityksen mukaan ihmisen arvomaailma riippuu ympäröivästä kulttuurista ja tarpeiden tyydytyksen tasosta. Jos ihmisellä on tarve tyydyttää turvallisuudentarpeitaan, hänen arvonsa muotoutuvat turvallisuuteen liittyviksi. (Maslow 1970, 150-153, 176-178.) Teorian mukaan uusien arvojen omaksuminen on mahdollista vain, kun ihminen siirtyy tarvehierarkiassa ylemmälle tasolle alempien tarpeiden ollessa tyydytettyjä (Solasaari 2003, 96). Maslowin teoriassa ihmisen arvomaailma rakentuu tarpeista käsin.

Schelerillä (2000) on vastakkainen näkemys arvojen ja tarpeiden suhteesta. Hän ei hyväksy arvojen johtamista tarpeista. Tarve syntyy asioihin, jotka herättävät ihmisessä positiivisia tunteita. Ympäristö ja ihminen voivat myös luoda tarpeita, sillä

tarpeet eivät ole synnynnäisiä. Päinvastoin kuin Maslow Scheler tulkitsee tarpeiden nousevan esiin ihmisen arvomaailmasta. Ympäristön arvot ja ihmisen henkilökohtainen arvorakenne motivoivat ihmistä saavuttamaan tiettyjä asioita ja tyydyttämään tiettyjä tarpeita. Tarpeiden suuntaamisessa ja kohteissa on yksilöllistä vaihtelua. (Solasaari 2003, 96.) Ihmisellä on tarve sellaisiin asioihin, joita hän arvostaa. Schelerin (2000) mukaan ihminen voi omaksua arvoja miltä tahansa arvotasolta, eivätkä arvot ole riippuvaisia ihmisen tarpeiden tyydyttämisen tasosta. Ihminen voi pitää joitakin arvoja niin merkittävinä, että hän on valmis uhraamaan muita tarpeitaan saavuttaakseen itselleen tärkeitä asioita. Schelerin mukaan esimerkiksi tiedettä arvostavalle kehitysvammaiselle voi syntyä voimakas tarve omaksua uutta tietoa, vaikka hänen kognitiiviset kykynsä eivät siihen riittäisi. (Solasaari 2003, 97-98.) Sen sijaan Maslowin mukaan tiedon tarpeen syntyminen edellyttää riittävää älykkyystasoa. (Maslow 1970, 84). Tutkimuksessani lähestyn Schelerin käsitystä tarpeiden ja arvojen suhteesta. Aikuisopiskelijan kokemat ohjaustarpeet voivat heijastaa hänen arvomaailmaansa. Esimerkiksi opiskelija voi kokea tarvitsevansa ohjausta, jossa hänet hyväksytään omana itsenään ja jossa hänen suorituksiaan arvostetaan. Tällöin ohjaustarpeet voivat heijastaa yksilöllisyyden kunnioittamiseen liittyviä arvoja.

Tutkimuksessani kiinnostaa se, minkälaisiin asioihin ja minkälaista opintojen ohjausta aikuisopiskelijat tarvitsevat avoimen yliopiston kontekstissa. Maslowin tarvehierarkia avaa näkökulmia ohjaustarpeiden sisällölliseen tarkasteluun. Tarve opiskella voidaan tulkita hierarkian ylimmälle tasolle kuuluvaksi itsensä toteuttamisen tarpeeksi eli tarpeeksi kehittää itseään tullakseen mahdollisimman täydeksi omaksi itsekseen. Alempien tasojen tarpeet voivat heijastua opiskelijan ohjaustarpeina ja odotuksina opintojen ohjausta kohtaan, jotta hän pystyy kehittämään itseään opiskelemalla. Tutkimuksessani ohjaustarve käsitetään opiskelijan kokemaksi tarpeeksi saada ohjausta erilaisiin asioihin ja erilaisissa tilanteissa. Ohjaustarve sisältää myös opiskelijan käsityksen siitä, minkälaista ohjausta hän tarvitsee. Tarve voi motivoida opiskelijaa hakemaan ohjausta, mutta ei välttämättä saa häntä hakeutumaan ohjaukseen, koska ympäristö tai henkilökohtaiset tekijät voivat toimia esteenä. Opiskelijoiden ohjaustarpeet syntyvät myöhäismodernin yhteiskunnan muutosten sekä yksilön valmiuksien, elämänolosuhteiden ja arvojen pohjalta. Sisällöllisesti ohjaustarpeet kuvastavat yksilön fyysisiä, psykologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia tarpeita.

2.4 Opintojen ohjauksen mallit

Opintojen ohjausta jäsennetään erilaisten ohjausmallien avulla. Seuraavaksi kuvaan korkea-asteen ohjausta jäsentäviä holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia ja opintopolkumallia. Molempia malleja sovelletaan myös avoimessa yliopistossa. Mallit auttavat hahmottamaan ohjauksen käytäntöjä ja ohjauksen työnjakoa.

2.4.1 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli

Watts ja Van Esbroeck (1999, 22) ovat kehittäneet holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin korkea-asteen opintojen ohjauksen jäsentämiseksi. Mallissa ohjausta jäsennetään sisältöalueiden ja ohjaustahojen avulla. Mallin mukaan opintojen ohjaus koostuu kolmesta osa-alueesta. Opiskelun ohjaus (educational guidance) käsittää ohjauksen opiskeluvaihtoehtojen valinnoissa ja opiskelun etenemisen tukemisen. Uranvalinnan ohjaus (vocational guidance) sisältää ohjauksen ammatti- ja työrooleihin liittyvissä valinnoissa ja työhön sijoittumisessa. Kasvun ja kehityksen tukeminen (personal guidance) on ohjausta henkilökohtaisissa ja sosiaalisissa kysymyksissä.

Mallin mukaan ohjaustahot jaetaan kolmeen eri tasoon. Ensimmäisellä ohjaustaholla ohjaus on osa virallista opetustoimintaa, kuten opettajien ja tuutorien antama ohjaus. Toisella ohjaustaholla ohjaus tapahtuu virallisen opetustoiminnan yhteydessä, mutta on osittain erikoistunutta, kuten laitosten ammuenssin antama ohjaus. Kolmannella ohjaustaholla ohjaus on virallisesta opetuksesta erillistä asiantuntijoiden toimintaa joko koulutusorganisaation sisä- tai ulkopuolella. Tähän ohjaustahoon sisältyvät esimerkiksi ura- ja rekrytointipalvelut ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (Watts & Van Esbroeck 1999, 22; Lairio & Puukari 1999, 18, 39; 2000, 165, 171-173.) Holistisen ohjausmallin ajatuksena on kehittää yhteistyötä eri ohjaustahojen välillä ja linkittää ohjauksen eri sisältöalueet toisiinsa (Watts & Van Esbroeck 1999, 96). Mallin etuna on kokonaisvaltainen ohjaus, jolla pyritään tasapainoon opiskelun, urasuunnittelun sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen välillä. Kokonaisvaltaisella ohjauksella voidaan ehkäistä mahdollisia opiskelu- ja oppimisvaikeuksia. Holistinen malli toimii myös ohjauksen työnjaon välineenä. (Lairio & Puukari 2000, 170-172.) Toisaalta mallin puutteeksi voidaan nähdä ohjauksen tarkastelu henkilöstön toimenkuvien ja työnjaon kautta (Vuorinen 2001, 151).

Holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia sovelletaan myös avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelman (2006) mukaan avoimen yliopiston opintojen ohjaus sisältyy holistisessa mallissa ohjaustaholle kaksi. Chydenius-instituutin – Kokkolan yliopistokeskuksen opinto-ohjaussuunnitelmassa (2006) avoimen yliopiston sisäisiä ohjaustahoja ei ole mallin mukaisesti hierarkkisesti eritelty. Ohjausta antavien henkilöiden ohjauksen vastualueet on jäsennetty ja holistisen mallin ohjauksen sisältöalueet on määritelty ohjauksen perustaksi.

2.4.2 Opintopolkumalli

Opintopolulla tarkoitetaan sitä elämänculun vaihetta, jolloin yksilö on koulutusorganisaation ohjaus- ja opetuspalveluiden käyttäjänä (Lehtinen & Jokinen 1996, 50). Opintopolku voidaan myös määritellä opiskelukokemusten sarjaksi, jolloin opintopolku jäsenyy osaksi opiskelijan elämäntapaa eikä selkeäksi vaiheittaiseksi poluksi. Esimerkiksi opintokerhoissa ja -piireissä tapahtuva opiskelu jäsenyy opiskelukokemusten sarjaksi. (Pajarinen ym. 2004, 17.) Vuorisen (1998, 49-50) kehittämässä opintopolkumallissa opintojen ohjausta tarkastellaan vaiheittaisesti opiskelijan koko opintopolun aikana: ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alkuvaiheessa, ohjaus opintojen etenemisvaiheessa, ohjaus opintojen päättövaiheessa ja ohjaukseen liittyvät palaute- ja seurantajärjestelmät. Opintojen ohjausta tulisi tarjota riittävästi kaikissa opiskelijan opintopolun eri vaiheissa. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota opintopolun kriittisiin kohtiin, kuten aloitus- ja keskivaiheeseen sekä työelämään siirtymisvaiheeseen. (Lairio & Penttinen 2005, 23-24.)

Avoimessa yliopistossa tarjotaan ohjausta opiskelun kaikissa vaiheissa Vuorisen (1998) opintopolkumallin mukaisesti. Ennen opintojen alkamista ohjauksessa keskitytään opiskelijoiden auttamiseen oppiainevalinnoissa. Opintojen aloitusvaiheessa opiskelija perehdytetään opintojen sisältöön, rakenteeseen ja käytäntöihin sekä akateemisiin opiskelutaitoihin. Opintojen etenemisvaiheessa ohjauksessa keskitytään erityisesti opiskeltaviin sisältöihin ja opiskelutaitoihin. Opintojen päättövaiheessa autetaan opiskelijaa jatkosuunnitelmien tekemisessä ja toteuttamisessa. Siirtymisvaiheessa keskitytään erityisesti avoimen väylän tai pääsykokeiden kautta yliopistoon siirtyvien ohjaukseen. (Valleala 2005, 57-60.)

2.5 Ohjausteoriat

Yleisemmin käytetyt ohjausteoriat ovat psykodynaaminen, kognitiivis-behavioraalinen, systeeminen, konstruktivistinen ja asiakaskeskeinen. Eri ohjausteorioissa painotetaan eri tavalla ohjausistunnon peruselementtejä. Suuntauksesta riippumatta kaikkein merkittävimpin tekijä ohjauksen toimivuuden ja tuloksellisuuden kannalta on ohjaussuhteen laatu. (McLeod 2003, 294.) Ohjausteorioista psykodynaaminen, kognitiivis-behavioraalinen ja systeeminen ovat psykoterapiaan painottuneita. Konstruktivistisia ja asiakaskeskeisiä teorioita sovelletaan myös opintojen ohjauksessa. Seuraavaksi tarkastelen konstruktivistista suuntausta edustavaa Peavyn sosiodynaamista ohjausteoriaa ja humanistiseen psykologiaan perustuvaa Rogersin asiakaskeskeistä ohjausteoriaa.

2.5.1 Sosiodynaaminen ohjaus

Sosiodynaaminen ohjausteoria on kehitetty vastaamaan 2000-luvun ohjauksen haasteita. Se perustuu konstruktivistiseen suuntaukseen, jonka mukaan ei ole olemassa yhtä objektiivisesti havaittavaa ulkoista todellisuutta, vaan useita erilaisia henkilökohtaisia ja sosiaalisia tulkintoja todellisuudesta. Konstruktivistisen suuntauksen perusolettamuksena on, että ihminen rakentaa eli konstruoi todellisuuden ilmiöt, kuten normit, instituutiot ja perinteet yhdessä muiden ihmisten kanssa kielen avulla. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ohjaussuhde tulkitaan ohjaajan ja ohjattavan yhdessä rakentamaksi kahden ihmisen väliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Ohjaussuhde on tietyssä tilanteessa, ajassa ja paikassa luotu sosiaalinen suhde. Sosiodynaamisessa ohjauksessa keskitytään ohjattavan kokemuksiin ja henkilökohtaisiin merkityksenantoihin. Merkitykset kokemuksille annetaan kielen avulla. Siksi työmenetelminä käytetään esimerkiksi tarinoiden kertomista ja metaforia eli vertauskuvia, joiden avulla selvitetään, miten ihminen rakentaa kuvaa itsestään ja elämästään. Ohjattava nähdään oman elämäntarinansa rakentajaksi ja ohjaajan roolina on auttaa häntä kehittämään ja rakentamaan uudelleen tarinoitaan. Ohjaaja tulkitaan yhteistyökumppaniksi, sillä ohjattavan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus vaikuttaa siihen, millaisen sisällön ohjattavan elämäntarina kulloinkin saa. (Peavy 1999, 39-47.)

Sosiodynaamisessa ohjauksessa korostuu holistinen näkökulma ohjattavaan. Ihminen pyritään kohtaamaan kokonaisuutena eikä erillisinä rooleina. Siksi ohjauksessa huomioidaan kokonaisvaltaisesti ohjattavan kaikki elämänalueet, kuten koulutus, työ ja

perhe. Sosiodynaamisessa lähestymistavassa sekä ohjaaja että ohjattava nähdään asiantuntijoiksi. Ohjaaja on asiantuntija vuorovaikutuksen jäsentämisessä ja elämäntilanteiden selventämisessä. Ohjattava on puolestaan oman elämäkokemuksensa asiantuntija. Sosiodynaamisen ohjauksen keskiössä on ohjaajan ja ohjattavan välinen dialogi, jossa kaksi tasavertaista keskustelukumppania pyrkii aidosti kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan sekä rakentamaan yhteistä ymmärrystä asioista. Empaattinen kuuntelu on dialogisen ohjauksen paras anti. Toisaalta todetaan, että toisen ihmisen kokemusmaailman täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista, sillä ihmisen tulkinnat todellisuudesta ovat aina yksilöllisiä. Dialogisessa ohjaussuhteessa voidaan tuoda esille myös ohjattavan ja ohjaajan näkemysten eroavaisuudet. (Peavy 1999, 74-75, 87-89.)

Sosiodynaamisen ohjausteorian keskeinen käsite on elämänkenttä. Se on yksilön elämää ohjaava mentaalinen malli, joka rakentuu kokemuksen kautta ja sisältää yksilön ennakkoluulot, arvot, uskomukset, tavat ja taidot. Elämänkentän avulla havaitsemme ja tulkitsemme ympäristöä, muita ihmisiä ja itseämme. Ohjauksessa tulee huomioida ohjattavan kaikki elämänkentän osat eli toiminta, tieto ja arvot, koska ne liittyvät erottamattomasti yhteen. Informaatiopainotteinen ohjaus tuottaa usein pettymyksen ohjattavalle, koska hän ei välttämättä osaa käyttää tietoa mihinkään. Informaatio tulisi pyrkiä integroimaan ohjattavan elämänkenttään, jotta siitä tulisi henkilökohtaisesti mielekästä ja hyödyllistä. Ymmärtääkseen ohjattavan elämänkenttää ohjaajan tulisi ottaa lähtökohdaksi ohjattavan tarpeet, taipumukset ja tunteet. Hänen tulisi hyväksyä, että ohjattava voi olla hyvin erilainen kuin hän itse. Hänen tulisi osata kuunnella ja antaa ohjattavalle tilaa puhua asioistaan ja huolistaan sekä pitäytyä neuvojen jakajan ja asiantuntijan rooleista. (Peavy 1999, 80-85.)

Sosiodynaamisessa ohjausteoriassa korostetaan, että ohjauksen tulisi vastata sisällöltään ja määrältään ohjattavan tarpeita eikä organisaation tehokkuusvaatimuksia. Ihminen tulee ohjaukseen, koska joku hänen tarpeensa on tyydyttämättä. Ihmisellä voi olla tiedontarve tai tarve, että joku ymmärtäisi ja kuuntelisi häntä. Hyvin usein ohjaukseen hakeutuvalla on tarve tehdä valinta tai päätös. Ohjauksen tarkoituksena on tukea ohjattavaa erilaisten valintojen tekemisessä, kuten koulutus- tai urapolkujen valinnoissa. Toisaalta ohjaukseen tulevat usein odottavat ohjaajan olevan asiantuntija, joka valitsee heidän puolestaan. Sosiodynaaminen ohjaus korostaa jokaisen ihmisen olevan vastuussa omista valinnoistaan. Ohjaajan tehtävänä on ainoastaan tukea ohjattavaa valintaprosessissa. (Peavy 1999, 52-55, 86.) Peavyn teoria saa pohtimaan, millainen ohjaus vastaa

aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin aikuisopiskelijan itsensä kokemana. Odottaako aikuisopiskelija valmista ratkaisua häntä askarruttavaan kysymykseen vai riittääkö hänelle keskustelu ajatuksistaan ohjaajan kanssa?

2.5.2 Asiakaskeskeinen ohjaus

Asiakaskeskeisen ohjausteorian lähtökohta on humanistisessa psykologiassa, joka korostaa ihmisen olevan perusluonteeltaan hyvä ja ihmisessä olevan kapasiteettia kasvuun ja itsensä toteuttamiseen. Ihminen kykenee rakentamaan päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun sekä positiiviseen muutokseen ja kasvuun. (Corey 1996, 199-200.) Humanistista psykologiaa edustaa myös Maslowin ajattelu ja tarvehierarkia. Rogersin ohjausteorian mukaan ihmisen käyttäytyminen on päämääräsuuntautunutta tavoitteena tyydyttää koetut tarpeet. Maslowin tavoin Rogers tulkitsee ihmisen tarpeiden, kuten rakkauden tarpeen, olevan synnynnäisiä. Rogersin mukaan olennaista tarpeiden tyydyttämisessä on ihmisen käsitys itsestään. Tapojen, joilla ihminen voi tyydyttää tarpeensa, tulee olla yhdenmukaisia hänen minäkäsityksensä kanssa. (Rogers 1986, 491, 508.) Asiakaskeskeinen ohjaus perustuu käsitykseen, että ihmisellä on pyrkimys täyttää kaksi ihmisyyteen liittyvää tarvetta; itsensä toteuttamisen tarve sekä tarve tulla rakastetuksi ja hyväksytyksi. Ohjauksen keskiössä on ohjattavan käsitys itsestään ja siitä, minkälainen hän haluaisi olla. Keskeinen näkökulma on, että ihmisellä on mahdollisuus toteuttaa itseään eli kasvaa kohti ideaalikuvaansa. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa ymmärtämään itseään ja toimimaan todellisten arvojensa mukaan, jotta hänellä olisi mahdollisuus toteuttaa itseään. (McLeod 2003, 157, 164-165.) Asiakaskeskeisessä ohjauksessa korostetaan ensisijaisen vastuun olevan ohjattavalla. Hänellä nähdään olevan kapasiteettia itseohjautuvuuteen. (Rogers 1986, 71-72.)

Asiakaskeskeisen ohjauksen pääpaino ei ole ohjaustekniikoissa, vaan ohjattavassa, ohjaajan asenteissa ja ohjaussuhteessa. Ohjauksen päämääränä on edistää ohjattavan kasvuprosessia, jolla tarkoitetaan toiminnan perustumista enemmän itsensä arvostamiseen ja omaan arvomaailmaan. Keskeinen työkalu tämän päämäärän saavuttamisessa on aito ohjaussuhde. (McLeod 2003, 166-179.) Asiakaskeskeisessä ohjauksessa korostetaan ohjaajan empaattisuutta, hyväksyvyyttä ja yhdenmukaisuutta. Empaattisuudella tarkoitetaan sitä, että ohjaaja sitoutuu aidosti ohjattavan auttamiseen ja kunnioittaa häntä ainutlaatuisena yksilönä. Hän pyrkii empaattiseen ymmärtämiseen eli sensitiivisyyteen nähdä asiat ohjattavan näkökulmasta. Hyväksyvyys merkitsee sitä, että ohjaaja

hyväksyy sekä omat että ohjattavan tunteet, asenteet ja käsitykset. Ohjaajan aidolla läsnäololla ja yhdenmukaisella käytöksellä tarkoitetaan sitä, että ohjaaja näyttää aidosti ja rehellisesti tunteensa ja asenteensa ohjattavaa kohtaan. Aidolla ohjaussuhteella pyritään luomaan luottamusta herättävä ja turvallinen ohjausympäristö, jossa ohjattava voi ilmaista vapaasti omat tunteensa ja käsityksensä. (Rogers 1986, 21, 34, 41.) Aidon läsnäolon saavuttaminen ei ole helppoa, sillä ohjaajan täytyy luopua asiantuntijaroolistaan. Rohkeus aitoon käyttäytymiseen vaatii ohjaajalta uudenlaista asennoitumista ohjaukseen. Hänen täytyy uskaltaa tulla esiin ihmisenä ammattistatuksensa takaa ja kokea ohjaussuhde kahden tasa-arvoisen ihmisen väliseksi suhteeksi. Mielenkiintoiseksi nousee kysymys, näkyykö tutkimukseeni osallistuvien aikuisopiskelijoiden käsityksissä piirteitä aidosta ohjaussuhteesta. Kokevatko aikuisopiskelijat tarvetta empaattisuuteen ja ymmärtämiseen ja millaisena tämä tarve ilmenee?

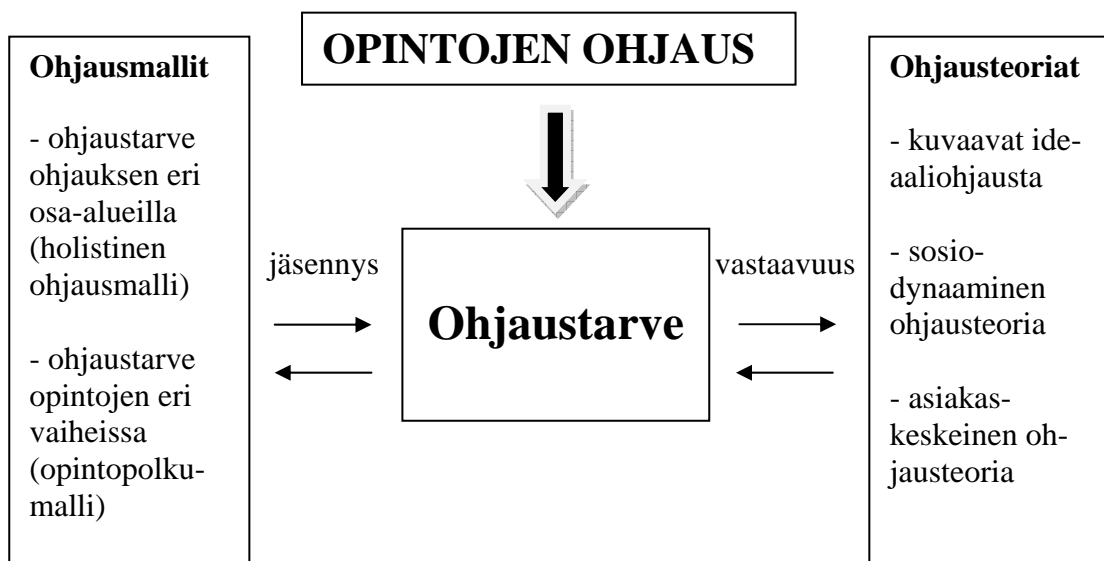
McLeod (2003, 149-150) toteaa, että asiakaskeskeisessä ohjaussuhteessa keskitytään kahden ihmisen väliseen kommunikaatioon tässä ja nyt eikä niinkään ohjattavan menneisiin ja nykyisiin ohjausistunnon ulkopuolisiin ihmissuhteisiin. Asiakaskeskeinen ohjaussuuntaus eroaa muista suuntauksista siinä, että ohjaaja on avoimempi omille tunteilleen ohjaustilanteessa. Asiakaskeskeisessä ohjauksessa ohjaajan tunteet ja asenteet tuodaan näkyviin ja nähdään merkittäväksi voimavaraksi ohjattavan tukemisessa. Ohjaajan rooli voidaan tulkita yksinkertaisesti omana itsenä olemiseksi. Rogersin (1986, 66-77) mukaan ohjauksessa on olennaista, että ohjattava pystyy vapaasti puhumaan huolistaan. Ohjauksessa pyritään luomaan turvallinen ohjaussuhde, jossa ohjattava ei koe minkäänlaista uhkaa omien tunteidensa ja näkemystensä esittämiselle. Tavoitteena on, että ohjattava pystyisi tulkitsemaan itseään ja kokemuksiaan uudella tavalla ja tiedostamaan itseltään kieltämiä asenteita.

Rogers (1986, 384-427) tuo esille, miten opetuksessa ja opintojen ohjauksessa voidaan hyödyntää asiakaskeskeisen ohjauksen periaatteita. Tavoitteena on helpottaa opiskelijan oppimista ja edistää hänen kasvuaan. Ydinajatuksena on, että opettaja luottaa opiskelijaan. Hän luottaa siihen, että opiskelijalla on halu oppia ja kapasiteettia kehittyä. Ajatuksena on luoda opetus- ja ohjaustilanteiden ilmapiiri kasvua ja kehitystä tukevaksi. Ilmapiiri on opiskelijaan luottava ja hyväksyvä, jossa opiskelijoiden päämäärät, mielipiteet, asenteet ja tunteet hyväksytään ja niitä kunnioitetaan. Rogersin teoria tuo mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseeni. Tutkimuksessani tarkastellaan sitä,

millainen on aikuisopiskelijan käsitys hyvästä ohjauksesta. Onko se vertaistukea, auktoriteetti-ohjauksesta opetusta, jotakin siltä väliltä vai aivan jotain muuta?

2.6 Yhteenveto tutkimuksen käsitteellisistä ja teoreettisista lähtökohdista

Opintojen ohjaus on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Tarkastelun kohteena voivat olla esimerkiksi ohjauksen kansalliset strategialinjaukset, ohjaus eri koulutusmuodoissa, ohjaajat ja opiskelijat ohjauksen toimijoina, ohjausmenetelmät tai vuorovaikutus ohjaustilanteessa. Tutkimuksessani ohjausta lähestytään aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista käsin. Näkökulma on keskeinen, sillä opiskelijälähtöisessä ohjauksessa olennaista on opiskelijan tarpeisiin vastaaminen. Tutkimukseni peruskäsitteen ohjaustarpeen suhdetta tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin kuvataan kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien keskinäinen suhde

Tutkimuksessani tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista suhteessa ohjaustarvetta kuvaaviin teoreettisiin lähestymistapoihin. Tutkimukseni teoreettisessa osassa avataan ohjaustarvetta käsitteenä ja ilmiönä. Ohjaustarpeeseen kytkeytyvät sekä yhteisölliset että yksilölliset tekijät. Yhteiskunnallinen tila ja ohjauksen

toimintaympäristö luovat ohjaustarpeita. Tutkimuksessani ohjaustarve liittyy yhteisönäkökulmasta myöhäismoderniin aikaan ja avoimen yliopiston toimintakontekstiin. Yksilöllisistä tekijöistä opiskelijan valmiudet ja elämäntilannetekijät vaikuttavat ohjaustarpeeseen (Sampson ym. 2000).

Ohjausmallit (holistinen ja opintopolkumalli) jäsentävät ohjaustarpeet ohjauksen eri osa-alueisiin ja opintopolun vaiheisiin. Tutkimuksessani ohjaustarvetta jäsennetään tarkastelemalla ohjaustarpeita opiskelun, urasuunnittelun ja elämänhallinnan osa-alueilla sekä opintojen eri vaiheissa. Tutkimuksessani ohjausmallit toimivat apuvälineinä ohjaustarve-käsitteen konkretisoimisessa ja eksplikoimisessa haastateltaville. Ohjausteoriat (sosiodynaaminen ja asiakaskeskeinen) kuvaavat ideaaliohjausta. Tutkimuksessani tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen opintojen ohjaus vastaa aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Opiskelijoiden käsityksiä peilataan suhteessa ohjausteorioiden kuvaamaan ideaaliohjaukseen. Keskeiseksi nousee kysymys, miten ohjausteorioiden kuvaama ideaaliohjaus vastaa opiskelijan ohjaustarpeisiin. Ovatko teoriat ja opiskelijan odotukset ja tarpeet kaukana vai lähellä toisiaan? Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia käsitysten ja teorioiden välillä löytyy?

3 AIKUISOPISKELIJOIDEN OHJAUS

Aikuisohjausta kuvataan erilaisilla rajapinnoilla liikkumiseksi ja jopa rajojen ylittämiseksi (Onnismaa 1998, 46). Ohjaus ei rajoitu pelkästään koulutuksen ja oppimisen alueelle. Aikuisopiskelijat saattavat tarvita ohjausta esimerkiksi opiskelun, työn ja perheen yhteensovittamiseen. Aikuiset tuovat ohjaustilanteeseen mukanaan koko elämänsähistoriansa ja sen hetkisen elämäntilanteensa. OECD:n arviointiraportin (Numminen ym. 2004, 21-24) mukaan aikuisohjaus on riittämätöntä. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota puutteellisen pohjakoulutuksen ja heikot opiskeluvälmiudet omaavien ohjaukseen. Ohjauksen tulisi kattaa ihmisen koko elämänsä ja erityisesti tulisi varmistaa uraohjauksen saatavuus läpi koko työuran. Ohjaus ei saisi keskittyä vain nuoriin ja siirtymävaiheisiin. Tässä luvussa lähestyn aikuisohjausta tarkastelemalla ensin aikuisopiskelijan määrittelyjä ja sen jälkeen luonnehdintoja aikuisesta oppijana. Perehdyn erityisesti itseohjautuvuuteen, koska se käsitteenä liitetään kiinteästi kaikkeen aikuiskoulutukseen ja aikuisohjaukseen. Sen jälkeen kuvaan aikuisopiskelijoiden ohjausta avoimessa yliopistossa. Lopuksi kokoan yhteen aikuisopiskelijoiden ohjausta käsittelevät keskeisimmät tutkimustulokset.

3.1 Aikuisopiskelijan käsitteellistäminen myöhäismodernissa ajassa

Aikuisopiskelijan määrittely ei ole ongelmattonta myöhäismodernin yhteiskunnan muutoksissa. Aikaisemmin määrittelyt perustuivat koulutusjärjestelmämuotoon. Kaikki erityisesti aikuisille tarkoitettuun koulutukseen osallistuneet olivat aikuisopiskelijoita iästä riippumatta. Viime vuosina näkökulma on laajentunut ja OECD-maissa aikuisopiskelijaksi käsitetään kaikki 25 vuotta täyttäneet opiskelijat koulutusmuodosta riippumatta. Muutos määrittelyssä johtuu siitä, että rajat nuorille tarkoitetun ja aikuiskoulutuksen välillä ovat hämärtyneet. (Kumpulainen 2007, 17-20.) Aikuiset osallistuvat yhä enemmän nuorille suunnattuun koulutukseen, kuten ammattioppilaitosten koulutuksiin ja nuoret aikuiskoulutukseen, kuten avoimen yliopiston opintoihin.

Aikuisuutta voidaan lähestyä myös kehityspsykologisesti, jolloin aikuisuus liitetään iän sijasta työhön ja perheeseen liittyviin rooleihin. Aikuisopiskelija on henkilö, joka hakeutuu uudelleen koulutukseen ja jolla on aikaisempi tutkinto tai työelämäkokemusta. Kehityspsykologiset aikuisuuden määritelmät ovat osittain vanhentuneita, sillä

aikuisopiskelijan tilannetta kuvaa usein työn, perheen ja opiskelun limittyminen toisiinsa. Aikuisuuteen liittyy opiskelun, työn ja työttömyyden vuorottelua ja päällekkäisyyttä. Aikuiskasvatuksen diskurssissa puhutaan uudesta aikuisuudesta, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta elää aikuisuus monin eri tavoin. Aikuinen voi siirtyä työmarkkinakansalaisesta opiskelijan rooliin ja takaisin työmarkkinoille. Aikuinen voi elää myös kaksoispositiossa, jolloin opiskelu tapahtuu työn ohessa. (Koski & Moore 2001.)

Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiksi määritellään kaikki 25 vuotta täyttäneet avoimen yliopiston opiskelijat. Vallealan (2005, 10–11) mukaan yli 25-vuotiaiden tulkitseminen aikuisopiskelijoiksi ei ole tarkoituksenmukaista avoimen yliopiston kontekstissa, koska nykyään opiskelijoista lähes 30 % on alle 25-vuotiaita. Tutkimuksessani päädyin 25 ikävuoden rajaan, koska lähtökohtana on tarkastella nimenomaan aikuisen näkökulmasta ohjaustarpeita ja opintojen ohjausta. Tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita aikuisopiskelijan elämäkokonaisuudesta. Aikuisopiskelijoilla on usein takanaan muuta opiskelua, työelämäkokemusta ja erilaisia perhe- tai elämäntilanteita. Nuorilla elämäkokonaisuus muodostuu erilaisista ulottuvuuksista.

3.2 Aikuinen oppijana ja aikuisen itseohjautuvuus

Aikuista oppijana kuvataan kokemuksellisen oppimisen, elämäntilanteiden moninaisuuden ja itseohjautuvuuden kautta. Aikuisopiskelijoiden yksilölliset elämäkokemukset luovat oppimisen perustan. Aikuisopiskelijat mieltävät yleensä käytännönläheisiin, soveltaviin ja ongelmanratkaisua edellyttäviin oppimistehtäviin, joissa he voivat käyttää elämäkokemustaan. (Pajarinen ym. 2004, 18-19.) Aikuisen elämäkokemukset eivät ainoastaan laajenna, vaan saattavat myös rajoittaa oppimista. Kielteiset elämäkokemukset, kuten kokemukset huonosta koulumenestyksestä, saattavat aiheuttaa lukkoja oppimiselle. Aikuisopiskelijaa oppijana kuvaa myös elämäntilanteiden moninaisuus. Merkittäviä elämäalueita opiskelun ohella ovat työ, perhe ja vapaa-aika, sillä monet aikuisopiskelijat opiskelevat työn ohessa ja ovat perheellisiä. Opiskelu on yksi osa elämäkokonaisuutta, mikä vaatii eri elämäalueiden keskinäistä yhteensovittamista. (Pajarinen ym. 2004, 18-19.)

Itseohjautuvuus on ollut keskeinen tema aikuiskoulutuksessa jo 1980-luvun puolivälistä alkaen. Se on aikuiskoulutuksen ja aikuisohjauksen peruskäsite. Aikuiset tulkitaan itseohjautuviksi oppijoiksi, joille elämäkokemusten myötä on kehittynyt kyky

itse ohjata oppimisprosessiaan. Pyrkimys itseohjautuvuuden tukemiseen on vaikuttanut uusien opetusmuotojen, kuten etä- ja monimuoto-opetuksen, kehittämiseen. (Pasanen 2000, 109-113.) Tavoite on käytännössä merkinnyt sitä, että oppimisen edellytysten luominen on opiskelijan omalla vastuulla (Pasanen 1998, 27-28).

Itseohjautuvuus on vaikeasti määriteltävä käsite. Sitä on lähestytty autonomisuuden, persoonallisuuden ja refleksiivisyyden näkökulmista. Knowles (1975, 18) määrittelee itseohjautuvuuden prosessiksi, jossa oppija havaitsee oppimistarpeensa, määrittelee oppimistavoitteensa, hankkii tarvittavat resurssit, valitsee oppimisstrategiat ja arvioi oppimistuloksensa. Koron mukaan (1993, 22-23) autonomisuus eli itsenäisyys suhteessa ulkoisiin ja sisäisiin pakotteisiin on yläkäsite itseohjautuvuudelle. Itseohjautuvuus on autonomisuuden yksi ulottuvuus. Autonomisuuden lisäksi itseohjautuvuus sisältää kriittisen tietoisuuden ympäröivästä todellisuudesta ja aikuisen toimintaa ohjaavista tekijöistä. Front (2004) käyttää käsitettä autonomia, jolla hän tarkoittaa laajaa itsemääräävyyttä ajattelussa, tahdossa ja toiminnassa. Autonomia itseohjautuvuudessa on suppeampi käsite kohdentuen oppimiseen liittyvien asioiden hallintaan. Toiminnan autonomia liittyy oppimisprosessin tekniseen haltuunottoon ja opiskelutaitojen hallintaan. Ajattelun autonomia kytkeytyy puolestaan oppimissisältöjen kriittiseen ajatteluun ja arviointiin.

Persoonallisuuden näkökulmasta itseohjautuvuus käsitetään aikuisen persoonaan kuuluvaksi perusominaisuudeksi ja aikuiselle luonteenomaiseksi oppimistavaksi (Pajarinen ym. 2004, 19). Knowlesin (1975, 14-15) mukaan aikuisilla on luontainen tarve olla itseohjautuva. Itseohjautuvan oppijan keskeisiä piirteitä ovat oma-aloitteisuus, itsenäisyys, sisäinen motivaatio, sopeutuminen uusiin tilanteisiin, myönteinen käsitys itsestä oppijana ja vastuullisuus omasta oppimisesta (Koro 1993, 47). Toisaalta ei voida olettaa itseohjautuvuuden olevan kaikkien aikuisten luontainen ominaisuus. Heikot itseohjautuvuusvalmiudet eivät myöskään ole oppimisen este, sillä oikeanlaisella ohjauksella voidaan itseohjautuvuutta edistää. (Lehtinen & Jokinen 1996, 14.)

Pasanen (1998, 38-51) mukaan itseohjautuvuus jäsentyy julkisessa keskustelussa sisältä ohjaamiseksi eli yksin ohjautumiseksi. Refleksiivinen itseohjautuvuus käsitys merkitsee puolestaan sisäisestä itsensä ohjaamisesta ulospäin suuntautumista. Itseohjautuvuus muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Erilaisissa dialogisissa suhteissa, kuten henkilökohtaisessa ohjauksessa ja ryhmässä, oppija voi rakentaa käsitystä itsestään. Vuorovaikutuksessa saavutetulla itsereflektiolla opiskelijan on mahdol-

lista saavuttaa itseohjattu oppiminen. Määritelmä suuntaa opiskelun yksinohjautuvuudesta kohti sosiaalisia, osallistuvia käytäntöjä. Itseohjautuvuuden saavuttamiseksi aikuiskoulutuksessa tarvitaan ohjauksellisia työmuotoja. Tutkimuksessani itseohjautuvuus käsitetään refleksiivisen itseohjautuvuuden näkökulmasta. Itseohjautuvuus ei ole oppijassa valmiina oleva ominaisuus, vaan ohjausvuorovaikutuksessa muotoutuva. Itseohjautuvuuden saavuttaminen edellyttää jonkinlaista ulkopuolista tukea. Itseohjautuvuus on oppimisen ja ohjauksen myötä kehittyvä ulottuvuus.

Kuten muussakin aikuiskoulutuksessa niin myös avoimessa yliopistossa itseohjautuvuus on ollut vahvasti esillä jo perustamisajoista lähtien. Avoimen yliopiston kontekstissa itseohjautuvuus on perustunut humanistiseen ihmiskäsitykseen. (Valleala 2005, 31-32.) Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen pyrkii toimimaan itseohjautuvasti ja vastuullisesti (Koro 1993, 27). 2000-luvulla avoimen yliopiston itseohjautuvuus käsitys on laajentunut humanistisesta ihmiskäsityksestä kohti kriittisen ja itsenäisen ajattelun korostamista. Itseohjautuvuus ymmärretään kriittisen ajattelun taitojen kehittymisenä ja akateemisen sivistyksen saavuttamisena. (Valleala, Savela & Helin 2006, 234-236.) Käytännössä itseohjautuvuus avoimen yliopiston kontekstissa tarkoittaa valmiiksi asetettujen tavoitteiden sovittamista opiskelijan omiin tavoitteisiinsa. Tavoitteiden asettamista ja oman opiskeluprosessin ohjaamista tuetaan esimerkiksi opiskeluoppailla ja tuutoroinnilla. Itseohjautuvuutta tuetaan vähentämällä asteittain ohjausta opiskelijan valmiuksien kehittyessä. (Valleala 2005, 32-36.)

Itseohjautuvuus ilmiönä on nostettu esiin myös tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuksia ja itseohjautuvuuden toteutumista ohjauksessa. Koro (1993, 169-170) on tutkinut aikuisten itseohjautuvuusvalmiuksia avoimen yliopiston kasvatustieteen monimuoto-opiskelussa. Tutkimustulosten mukaan opiskelijan ikä ja minäkäsitys olivat yhteydessä itseohjautuvuusvalmiuksiin. Itseohjautuvuusvalmius parani melko johdonmukaisesti iän lisääntyessä. Mitä vahvempi ja myönteisempi opiskelijan minäkäsitys oli, sitä paremmat olivat hänen itseohjautuvuusvalmiutensa. Minäkäsitykseen liittyvistä ominaisuuksista etenkin hyvä itseluottamus, itsearvostus, itsetuntemus ja sosiaalinen minä olivat yhteydessä hyviin itseohjautuvuusvalmiuksiin.

Itseohjautuvuuden näkökulmasta ohjaus käsitetään usein kielteisesti aikuisen itsemääräämisoikeutta uhkaavaksi toiminnaksi. Etenkin yliopistoissa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja akateemista vapautta on perinteisesti korostettu. Siksi opintojen

ohjausta ei ole yleensä aktiivisesti tarjottu opiskelijoille, vaan ohjauksen saatavuus on ollut opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta kiinni. (Eriksson & Mikkonen 2003, 35-36; Lairio & Penttinen 2005, 20.) Vehviläisen (1999, 257-264) keskusteluanalyttinen tutkimus ohjaavan koulutuksen ohjauskeskusteluista osoitti, että ohjauksessa pyritään välttämään määräämistä ja kannustamaan opiskelijaa itseohjautuvuuteen. Tämä näkyy esimerkiksi ohjaajien tavassa vastata opiskelijan neuvonpyyntöihin. Ohjaaja lykkää neuvon antamista ja siirtyy neuvon askelittain kysymällä ensin opiskelijan näkemystä asiasta. Lopuksi hän muotoilee neuvon opiskelijan näkemyksiin perustuen. Itseohjautuvuuteen rohkaiseminen näkyy myös ohjaajien tavassa vastata opiskelijan huolenkerrontaan. Ohjaaja aktivoi opiskelijaa itse löytämään ratkaisun huoleensa ja pidättelee ratkaisun antamista. Ohjaaja tukee opiskelijaa, mutta osoittaa selvästi, että opiskelijalla on päävastuu huolen ratkaisemisesta.

Aikuisoppilaitoksissa luotetaan liikaa opiskelijan itseohjautuvuuteen, sillä kaikki aikuisopiskelijat eivät tunnista ohjaustarpeitaan eivätkä omaa riittäviä itseohjautuvuusvalmiuksia (Numminen ym. 2004, 154). Frontin (2004, 144-145) mukaan aikuisilla ei välttämättä ole rohkeutta ottaa määräysvaltaa opiskeluunsa, vaikka he ovat muilla elämänalueilla vastuullisia ja itseohjautuvia. Opintojen ohjaus tulisi järjestää kaikille avoimina ohjauspalveluina, joista tiedotettaisiin riittävästi. Kynnystä ohjauksen hakemiseen tulisi madaltaa säilyttäen kuitenkin aikuisopiskelijalla oikeus päättää, milloin ja miten käyttää ohjauspalveluja. (Pajarinen ym. 2004, 265; Numminen ym. 2004, 154.) Korkea-asteen opintojen ohjauksen seuranta-arvioinnin (Vuorinen ym. 2005, 23-24) mukaan nykyiset ohjauspalvelut edellyttävät opiskelijoilta aktiivisuutta. Vaarana saattaa tällöin olla se, että osa opiskelijoista ei osallistu ohjaustilanteisiin. Tutkimukseni ei kohdistu varsinaisesti itseohjautuvuuden tutkimiseen ilmiönä. Tutkimukseni on kuitenkin avoin opiskelijoiden kaikille käsityksille itseohjautuvuuteen liittyvistä ilmiöistä. On mielenkiintoista nähdä, tuleeko aikuisopiskelijoiden käsityksissä esille itseohjautuvuus ja millä tavoin se ilmenee heidän käsityksissään.

3.3 Aikuisopiskelijan ohjaus avoimen yliopiston kontekstissa

Avoin yliopisto on yliopistotasosta opetusta antava opintojärjestelmä. Avoimen yliopiston toiminta alkoi 1970-luvun jälkipuoliskolla yliopistojen ja aikuisoppilaitosten yhteistyönä, josta se 1980-luvulla vakiintui yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten tehtä-

väksi. 2000-luvulle tultaessa toiminta on laajentunut 19 yliopiston järjestämäksi avoimeksi yliopisto-opetuksiksi. Vuonna 2000 opiskelijamäärä oli noin 80 000. Suurin osa avoimen yliopiston opiskelijoista on ollut jo pitkään naisia ja yli 25-vuotiaita. Ikärakenteen muutos on kuitenkin näkyvässä, sillä nuorten ikäluokkien osuus on kasvanut jatkuvasti. 2000-luvulla lähes 30 % opiskelijoista on alle 25-vuotiaita, joista suurin osa opiskelee tutkintotavoitteisesti. Toisaalta avoin yliopisto on edelleen myös merkittävä ammatillisen täydennyskoulutuksen järjestäjä (Kess ym. 2002, 10-14, 43-49.)

3.3.1 Avoin yliopisto aikuiskoulutusjärjestelmänä

Avoimen yliopiston keskeisiä periaatteita ovat koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen, avoimuus ja vastaavuus yliopiston perusopetuksen kanssa. Avoimuus tarkoittaa mahdollisuutta osallistua yliopistotasoiseen opetukseen iästä tai pohjakoulutuksesta riippumatta. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot vastaavat yliopistojen perusopetusta ja voidaan hyväksyä osaksi tutkintoa. (Kess ym. 2002, 9-10.) Koulutusorganisaationa avoin yliopisto jäsentyy osaksi yliopistolaitosta ja aikuiskoulutusjärjestelmää. Aikuiskoulutusjärjestelmänä avoimella yliopistolla on merkitystä elinikäisen oppimisen foorumina ja vaihtoehtoisten koulutusreittien tarjoajana (Piesanen 1999, 55-58). Avoimen yliopiston opintoja voi hyödyntää kolmella eri tavalla yliopiston perusopiskelijaksi hakeutumisessa; pääsykokeissa, erillisvalinnoissa ja avoimen yliopiston väylähaussa. Lähes joka neljäs yliopistoon pääsykokeiden kautta hyväksytty opiskelija on suorittanut opintoja avoimessa yliopistossa (Hurri 2003, 20-23). Avoimella yliopistolla on aikuiskoulutusjärjestelmänä muitakin keskeisiä merkityksiä yksilötasolla kuin avautuva mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen. Rinteen ym. (2003) tutkimuksen mukaan opiskelu avoimessa yliopistossa merkitsee ammatillista kehittymistä, harrastusta, mahdollisuutta elämänmuutokseen tai elämänhallinnan parantumista.

Avoin yliopisto kohtaa tulevaisuudessa monenlaisia haasteita ja kehittämisvaatimuksia. Yliopistojen valintamenettelyjen suosiessa nykyisin uusia ylioppilaita avoimen yliopiston merkitys tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden koulutusväylänä tulee vahvistumaan. Ikääntyvien määrä on ollut jatkuvasti kasvussa, mikä asettaa myös uusia haasteita elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Ajasta ja paikasta riippumattomien verkko-oppimisympäristöjen laajentaminen on myös tulevaisuuden suuria kehittämiskohteita. (Kess ym. 2002, 17-19; Valleala 2005, 22, 61.)

3.3.2 Opintojen ohjauksen tavoitteet

Opintojen ohjaus avoimessa yliopistossa sijoittuu aikuiskoulutuksen ja yliopistokoulutuksen välimaastoon. Ohjausta suunniteltaessa ja toteutettaessa tulee huomioida molemmat näkökulmat. Aikuiskoulutuksen näkökulmasta opintojen ohjauksen ensisijaisena tarkoituksena on tukea aikuisopiskelijan kasvua, persoonallisuuden kehittymistä ja itseohjautuvuutta. Opintojen ohjaus on kokonaisvaltaista huomioiden aikuisopiskelijan eri elämänaalueet, kuten ammatillisen kasvun ja työurakysymykset. Yliopistokoulutuksen näkökulmasta opintojen ohjaus jäsentyy akateemisia oppimistavoitteita edistäväksi toiminnaksi. (Valleala 2005, 50-63.) 2000-luvulla yliopistokoulutuksen näkökulma ohjauksessa on korostunut. Ohjauksen tavoitteet ovat laajentuneet aikuisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen tukemisesta opiskelijan tieteellisen ja kriittisen ajattelun edistämiseksi. Ohjauksessa painottuu yhä enemmän akateemiset opiskelutaidot. Ohjaustavoitteiden muutokseen ovat vaikuttaneet nuorten tutkintotavoitteisten opiskelijoiden määrän kasvu ja avoimelle yliopistolle kaavailut uudet tehtävät alemman korkeakoulututkinnon suorituspaikkana. (Valleala ym. 2006.)

Korkea-asteen opintojen ohjauksen seuranta-arvioinnissa (Vuorinen ym. 2005) esitettiin suosituksia ohjauksen jatkokehittämiseksi. Arvioinnissa suositeltiin opiskeluun ja urasuunnitteluun liittyvien tavoitteiden samanaikaista huomioimista, ohjaustarpeisiin vastaamista tarjoamalla vaihtoehtoisia ohjausmenetelmiä ja ohjausta koskevan arviointitiedon keräämistä opiskelijoilta, ohjaajilta ja sidosryhmiltä. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen ohjauksessa pyritään opiskelijälähtöisen, kokonaisvaltaisen, systemaattisen, oikea-aikaisen ja läpinäkyvän ohjauksen järjestämiseen. Opintojen ohjauksen tavoitteena on edistää tutkintoon johtavien urapolkujen suunnittelua, opintojen edistymistä sekä opiskelutaitojen ja tieteellisen ajattelun kehittymistä. Ohjauksessa kiinnitetään erityisesti huomiota tutkintoon tähtäävien aikuisopiskelijoiden ohjaukseen. (Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus 2006.)

3.3.3 Opintojen ohjauksen käytännöt

Avoimessa yliopistossa ohjauksesta vastaavat useat eri henkilöstöryhmät. Kurssisihteerit antavat neuvontaa opiskeluun liittyvissä käytännön asioissa, kuten tentteihin ilmoittautumisessa ja todistusten saamisessa. Koulutussuunnittelijat antavat ohjausta oppiaineiden sisältöön ja opintojen suoritus tapoihin liittyvissä kysymyksissä. Opintoneuvoja

ohjaa oppiaineiden valinnassa, opiskelusuunnitelmien tekemisessä sekä avoimeen väylään liittyvissä kysymyksissä. Opettajat antavat ohjausta oppiaineen sisältöihin ja opiskelutaitoihin. (Valleala 2005, 54-55; Hurri 2003, 16-17.) Tuutoreilla on keskeinen rooli opiskelijoiden ohjaajina. Tuutorit ovat opiskelijoiden lähiohjaajia ja tukihenkilöitä, jotka ohjaavat opiskelijoiden oppimisprosessia tuutoriryhmien kokoontumisissa ja yksilöohjauksessa. (Valleala 2005, 56-57.)

Avoimessa yliopistossa opintojen ohjausta annetaan monin eri tavoin, kuten henkilökohtaisissa tapaamisissa, sähköpostitse, puhelimitse, www-sivuilla, opintokirjeissä, opinto-oppaissa ja oppimistehtävien kirjallisissa palautteissa. Opinto-oppaissa ohjataan opiskelijaa avoimen yliopiston opiskelukäytännöissä, opintojen suunnittelussa ja oppimistehtävien suorittamisessa. Oppimistehtävät ovat avoimen yliopiston pedagogiikan ydintä. Palautteissa arvioidaan oppimistehtävien tavoitteiden saavuttamista ja ohjataan opiskelijaa opiskelutaidoissa. (Valleala 2005, 44-49, 64-69.) Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia eli hopseja tehdään oppiainekohtaisesti ja tutkintotavoitteisen opiskelun suunnittelemiseksi (Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus 2006). Sähköiset ohjauksen muodot ovat yleistyneet etä- ja verkko-opetuksen laajentumisen myötä. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen avoimessa yliopistossa keskeinen ohjauksen väline on verkko-oppimisympäristö Optima. Optiman kautta tiedotetaan opiskeluun liittyvistä asioista ja tuetaan opiskelijaa opintojen etenemisessä. Se parantaa aikuisopiskelijoiden ohjauksen saatavuutta ja lisää ohjauksen ajallista ja paikallista joustavuutta. Optima vahvistaa myös opiskelijoiden yhteisöllisyyttä tarjoamalla aikuisopiskelijoille virtuaalisen keskustelu- ja kohtaamispaikan. (Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus 2006; Jyväskylän yliopisto 2006.)

3.4 Aikuisopiskelijan ohjaus aikaisemman tutkimuksen valossa

Avoimen yliopiston opintojen ohjauksesta ei ole tehty erillistä arviointitutkimusta. Keskin ym. (2002, 64) Suomen avointa yliopistoa koskevassa arviointitutkimuksessa kartoitettiin vain suppeasti opintojen ohjausta. Arvioinnin pääasiallisina kohteina olivat opetuksen avoimuus, tasa-arvoisuus ja vastaavuus yliopistojen perusopetuksen kanssa. Tutkimuksen tulosten mukaan avoimen yliopiston opintojen ohjaus vastaa sisällöllisesti muiden oppilaitosten ohjausta kohdentuen oppiaineiden valintaan, oppimiseen, käytän-

nön järjestelyihin ja jatkosuunnitelmiin. Avoimen yliopiston opintojen ohjaukselle haasteita asettavat erityisesti monimuoto-opetus ja siirtymävaihe tutkinto-opiskelijaksi.

Opinto-ohjauksen arviointitutkimusten sarjasta tutkimustani koskettavat korkea-asteen ja aikuisoppilaitosten arviointitutkimukset. Kummassakin tutkimuksessa avoimet yliopistot oli jätetty arvioinnin ulkopuolelle. Tutkimusten tuloksia voidaan tarkastella myös avoimen yliopiston kontekstissa, koska avoin yliopisto sijoittuu sekä yliopistokoulutuksen että aikuiskoulutuksen toimintakenttiin. Korkea-asteen arviointitutkimuksessa (Moitus ym. 2001, 36-51) arvioitiin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opintojen ohjausta. Tulosten mukaan korkeakouluopiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta opiskelutaitojen kehittämiseen, ainevalintoihin, urasuunnitteluun ja työelämään siirtymiseen. Opiskelijat toivovat erityisesti henkilökohtaista ohjausta, mutta toteavat siihen hakeutumisen vaativan omaa aktiivisuutta. Korkea-asteen ohjauksen seuranta-arvioinnin (Vuorinen ym. 2005, 32, 24) mukaan oppimisen ja opiskelun ohjausta on parhaiten saatavilla. Sen sijaan urasuunnittelun ja elämänhallinnan ohjaus on vähäistä. Ongelmaksi osoittautui myös se, että opiskelija ei osaa hakea tarvitsemaansa ohjausta oikeasta paikasta. Opintojen ohjauksesta tulisi tehdä läpinäkyvää, jotta opiskelija pysyisi arvioimaan ohjauksen soveltuvuutta tarpeisiinsa.

Aikuisoppilaitoksia koskevan arviointitutkimuksen (Numminen ym. 2004; Pajarinen ym. 2004) tulosten perusteella aikuisten opintojen ohjauksessa on selviä puutteita. Yksi keskeinen puute on aikuisille tarjottavan uraohjauksen ja psykososiaalisen ohjauksen vähäisyys. Ohjaus keskittyy oppilaitoksissa pääasiassa opetukseen tai käytännön asioiden neuvontaan (Numminen ym. 2004, 159-160). Yli 40-vuotiaita aikuisopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa tuli esille, että aikuisilla on monenlaisia ohjaustarpeita. Aikuisopiskelijat tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta, ongelmatilanteissa ohjaamista sekä opintojen suunnitteluun ja etenemiseen liittyvää ohjausta. Aikuisopiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea myös työpaikalta ja kotiväeltä. (Nikkanen 2002, 140-144.) Arviointitutkimusten tulosten perusteella on mielenkiintoista tarkastella, kokevatko avoimen yliopiston aikuisopiskelijat tarvetta uraohjaukseen ja psykososiaaliseen tukeen. Tulevatko nämä tarpeet esiin aikuisopiskelijoiden käsityksissä ja miten ne suhteutuvat muihin ohjaustarpeisiin?

Yliopistojen opintojen ohjaus on noussut viime vuosina tutkimuksen kohteeksi. Vuonna 2004 toteutettiin mittava kyselytutkimus Jyväskylän yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden ohjauskokemuksista. Tulosten mukaan erityisesti oman identiteetin ra-

kentamista tukevaa ohjausta kaivataan lisää. Tutkimus vahvisti, että opiskelijat kaipaavat kokonaisvaltaista eri elämänalueet huomioon ottavaa ohjausta. (Lairio & Penttinen 2005, 26-35.) Avoimen yliopiston opintojen ohjaus on ollut tutkimuskohteena marginaalinen. Tutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa opiskelumotiiveihin, opiskelulle annettuihin merkityksiin sekä opiskelun vaikuttavuuteen. Tutkimukseni kannalta keskeisimmät ohjaustutkimukset ovat Salmelan ja Puttosen (1995) kyselytutkimus Jyväskylän avoimen yliopiston opiskelijoiden ohjauskokemuksista sekä Hurrin (2003) kyselytutkimus avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemuksista siirtymävaiheen ohjauksesta. Jääskelän (2005, 162-164, 95-97) toimintatutkimuksessa tarkasteltiin tuutorointia avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopinnoissa. Tulosten perusteella tuutorilla on merkitystä erityisesti opiskelijoiden sosiaalistumisessa tieteenalaan ja tuutoriryhmällä sosiaalisena tukena, motivoijana ja kannustajana.

Salmelan ja Puttosen (1995, 23-32, 90-91) tutkimuksen tulosten mukaan opintojen ohjausta kaipasivat lisää etenkin tutkintotavoitteiset opiskelijat, joilla oli vähän kokemusta yliopisto-opinnoista. Lisäohjausta tarvittiin erityisesti opintojen suunnitteluun. Hurrin (2003, 70-73) tutkimus osoitti, että keskeisin siirtymävaiheen ongelma on tarkoituksenmukaisen ohjauksen vähäisyys. Avoimen yliopiston puolella tulisi tiedottaa näkyvämmiin erilaisista tutkintopoluista sekä antaa ohjausta tutkintorakenteista ja yliopistossa opiskelusta. Varsinaisen yliopiston puolella aloitusvaiheen ohjaukseen sekä psykososiaaliseen tukeen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Myös Piesanen (2005, 60, 86-88) on tutkinut siirtymistä avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perusopiskelijaksi. Siirtyneistä opiskelijoista yli puolet arvioi ohjauksen olevan riittämätöntä sekä siirtymävaiheessa että myöhemmin opintojen edetessä. Opiskelijoiden mukaan ohjaus suunnataan yliopiston puolella lähinnä perusopintoja aloittaville, eikä avoimen yliopiston väylän kautta tulleiden ohjaustarpeita huomioida. Aikaisempien tutkimusten tulokset osoittavat, että on tarpeen tutkia avoimen yliopiston tutkintotavoitteisten opiskelijoiden käsityksiä ohjaustarpeista, koska heillä näyttää olevan eniten tarvetta ohjaukseen. Aikaisemmat tutkimukset ovat olleet kartoittavia kyselytutkimuksia, joten laadulliseen ja syvälliseen tutkimukseen on tarvetta. Tutkimukseni pyrkii tuomaan esille tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden näkökulman siitä, millaisia ohjaustarpeita aikuisopiskelijat kokevat ja millainen ohjaus vastaa heidän tarpeisiinsa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimustehtävät. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksessani käyttämäni fenomenografista lähestymistapaa ja sen perusteita. Sitten siirryn kuvaamaan aineiston keruuvaihetta, tutkimukseeni osallistuneita ja aineiston analyysia.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen avoimen yliopiston tutkintotavoitteiset aikuisopiskelijat. Tutkintotavoitteiset aikuisopiskelijat ovat opiskelijoita, joiden tavoitteena on (tai on ollut) pyrkiä pääsykokeiden, avoimen yliopiston väylän tai erillisvalintojen kautta yliopiston perusopiskelijaksi tai yliopistokeskuksen maisteriopintoihin. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa järjestetään tutkintoon johtavaa koulutusta luokanopettajien, tietotekniikan ja sosiaalityön maisteriopinnoissa (Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan, miten tietty ryhmä käsittää jonkun todellisuuden ilmiön (Niikko 2003, 15-16). Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta avoimen yliopiston kontekstissa. Tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsitysten tutkiminen on tarpeellista ja ajankohtaista, koska avoimessa yliopistossa opiskellaan yhä enemmän tutkintotavoitteisesti ja tulevaisuudessa tutkintotavoitteisten opiskelijoiden määrä tulee entisestään lisääntymään tutkintorakennemuutoksen myötä.

Tutkimuksessani avoimen yliopiston opintojen ohjausta lähestytään ohjaustarpeiden näkökulmasta. Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat ja reflektoivat ohjauskokemuksiaan ja näkemyksiään, jolloin tutkimukseni kohteeksi muodostuivat heidän tulkintansa opintojen ohjauksesta. Ihmisten käsitykset perustuvat aikaisempaan tietoon sekä kokemuksiin ja syntyvät heidän tulkintansa seurauksena. Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkijan tehtävänä on muodostaa tästä tulkinnasta erilaisten käsitysten joukko. (Häkkinen 1996, 23, 32.) Tämän perusteella tutkimukseni tavoite kiteytyi kahteen tutkimuskysymykseen. Ensiksi tavoitteena on kuvata aikuisopiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista avoimessa yliopistossa. Kiinnostus kohdistuu siihen, millaisia ovat aikuisopiskelijan ohjaustarpeet ohjauksen eri sisältöalueilla ja opinto-

polun eri vaiheissa (Watts & Van Esbroeck 1999; Vuorinen 1998). Toiseksi tavoitteena on tarkastella aikuisopiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälainen opintojen ohjaus vastaa heidän ohjaustarpeisiinsa. Täsmennettyinä tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä tutkintotavoitteisilla aikuisopiskelijoilla on aikuisopiskelijan ohjaustarpeista avoimessa yliopistossa?
2. Millaisia käsityksiä tutkintotavoitteisilla aikuisopiskelijoilla on aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaavasta opintojen ohjauksesta avoimen yliopiston kontekstissa?

4.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan fenomenografinen. Fenomenografia on tutkimussuuntaus, jota on käytetty erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimuskohteina ovat olleet ensisijaisesti oppimiseen ja opetukseen liittyvät arkikäsitykset. (Häkkinen 1996, 16.) Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on autonominen ja tietoinen subjekti. Ihminen rakentaa tietoisesti käsityksiä ilmiöistä, jäsentää kuvaa maailmasta ja toimii tarkoituksenmukaisesti. (Ahonen 1994, 121-123.) Lähestymistapana fenomenografia on syytä erottaa fenomenologiasta, joka on sekä filosofinen suuntaus ja teoria että tutkimusmetodi. Sen sijaan fenomenografia on käytännöstä noussut tutkimuksellinen lähestymistapa ja tutkimusmetodi. (Niikko 2003, 44.) Fenomenografialla on kuitenkin ontologisia ja epistemologisia yhtymäkohtia fenomenologiaan. Molempien lähestymistapojen mukaan on olemassa vain yksi yhteinen todellisuus, jonka ihmiset kokevat, ymmärtävät ja käsittävät eri tavoin. Fenomenografiassa ei pyritä kuvaamaan ilmiöitä sellaisina kuin ne todellisuudessa ilmenevät, vaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Mielenkiinnon kohteena on, miten todellisuus ilmenee yksilöille heidän käsityksissään. (Niikko 2003, 14-16.) Fenomenografisen tutkimuksen päämääränä on kuvata, analysoida, tulkita ja ymmärtää ihmisten erilaisia tapoja käsittää, kokea, havaita ja ymmärtää todellisuuden ilmiöitä (Uljens 1991, 82).

Keskeistä fenomenografisessa lähestymistavassa on toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulman mukaan todellisuuden ilmiöt voidaan kuvata suoraan sellaisina kuin ne todellisuudessa ilmenevät. Toisen asteen näkökulmassa kuvataan toisten ihmisten näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohteena ovat laadullisesti erilaiset tavat kokea ja käsittää jokin ilmiö. Tutkimuskohdetta lähestytään epäsuorasti

tietyn ryhmän kokemusten ja käsitysten kautta. Toisen asteen näkökulmaa perustellaan fenomenografiassa sillä, että ihmisten kokemukset ja käsitykset ovat todellisuutta ihmiselle itselleen ja siksi ne ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. (Niikko 2003, 24-25.) Ainoa todellisuus, mihin tutkimuksella voidaan päästä käsiksi, on koettu ja käsitetty todellisuus (Uljens 1991, 84-85). Valitsin tutkimukseeni fenomenografisen lähestymistavan, koska tarkoitukseni on tuoda esiin tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden näkökulma opintojen ohjaukseen avoimen yliopiston kontekstissa. Fenomenografia soveltuu hyvin tutkimusotteeksi silloin, kun tavoitteena on kuvata tietyn ryhmän käsityksiä tietyssä kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena ei ole kuvata opintojen ohjausta faktuaalisena todellisuutena, vaan aikuisopiskelijaryhmän käsityksiä ohjaukseen liittyvistä ilmiöistä sellaisina kuin he ne kokevat. Opintojen ohjaus on ilmiönä moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävissä. Fenomenografia soveltuu lähestymistavaksi erityisesti silloin, kun tutkittava ilmiö on uusi, laaja tai sen yhtenäinen hahmottaminen on vaikeaa (Uljens 1991).

Fenomenografian mukaan ihmisen tietoisuus on intentionaalista eli ihmisen ajattelu suuntautuu aina johonkin. Ihminen ajattelee aina jotakin jollakin tavoin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tietoisuuden kahdesta ulottuvuudesta, siitä mistä ihminen on tietoinen (mitä-ulottuvuus) ja siitä kuinka ihminen on siitä tietoinen (kuinka-ulottuvuus). (Uljens 1991, 83-84.) Esimerkiksi oppimiskäsityksiä tutkittaessa tarkastellaan tutkittavien käsityksistä sitä, mitä oppiminen on ja miten oppiminen tapahtuu (Häkkinen 1996, 18). Intentionaalisuus tulee esille tutkimuksessani siten, että tarkastelun kohteena on se, mihin opintojen ohjauksen ulottuvuuksiin aikuisopiskelijan käsitykset kohdentuvat (mitä) ja millä tavoin he niistä ajattelevat (miten).

Fenomenografiassa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus ja käsitys. Kokemus on suhde subjektin eli kokijan ja objektin eli koetun ilmiön välillä. Kokemus on tapa, jolla ihminen kokee tietyn todellisuuden ilmiön. Kokemukset luovat perustan käsitysten rakentamiselle. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokemusten kognitiivisesta sisällöstä eli käsityksistä. Fenomenografia on siis ajattelun tutkimista. (Niikko 2003, 18.) Fenomenografiassa ja fenomenologiassa kokemus ymmärretään eri tavoin. Fenomenologiassa tarkastellaan yksittäistä kokemusta ja sitä, mikä kokemuksessa on yhteistä, olennaista ja tyypillistä. Tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman ”puhdas” ilmiön perimmäisen olemuksen kuvaus. Sen sijaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tietty ryhmä ihmisiä kokee ilmiön ja mitkä ovat ne laadullisesti

erilaiset tavat, joilla ilmiö koetaan ja ymmärretään. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan käsitysten variaatiosta eli ihmisten erilaisista tavoista kokea joku todellisuuden ilmiö tietyssä kontekstissa. Tavoitteena on selvittää ilmiön olemus kuvaamalla ilmiö koko laajuudessaan. (Niikko 2003, 19-21.) Ilmiön olemuksen monitkaisuus pyritään tuomaan esille aineistosta muodostettujen havainnollisten kuvauskategorioiden avulla. Kategoriat kuvaavat ihmisen ajattelun sisältöä eli erilaisia tapoja käsittää ilmiö. (Häkkinen 1996, 14.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa käsityksellä tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä jostakin ilmiöstä. Käsitys muodostuu kokemuksen ja sen reflektion kautta. Käsitysten rakentaminen on merkityksen antamista kokemuksille. Käsitykset viittaavat siihen, miten ihminen kokee todellisuuden ilmiön. (Niikko 2003, 25.) Käsitysten muodostaminen on konstruktivistista toimintaa, sillä uudet käsitykset rakentuvat aina entisten käsitysten päälle sekä aikaisempiin kokemuksiin ja aikaisempaan tietoon (Häkkinen 1996, 23). Fenomenografiassa tapa kokea, käsittää ja ymmärtää jokin ilmiö ovat keskenään rinnakkaisia käsitteitä. (Niikko 2003, 25.) Tutkimukseni kohteena ovat aikuisopiskelijoiden käsitykset ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta, koska haastattelussa ei voida päästä käsiksi haasteltavien puhtaisiin kokemuksiin. Opiskelijoiden käsitykset heijastavat heidän kokemuksiaan, koska käsitykset perustuvat kokemuksiin. Fenomenografian mukaan käsitykset jostakin ilmiöstä ilmentävät tutkittavien kokemuksia sellaisina kuin he ilmiön kokevat (Niikko 2003, 25).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää todellisuuden jonkun ulottuvuuden. Lähtökohtana on näkemys, että ihmiset kokevat ja ymmärtävät samat asiat eri tavoin. Fenomenografiassa ollaan myös kiinnostuneita yleisistä käsityksistä eli siitä, mikä ihmisten käsityksissä on yhteistä. (Niikko 2003, 26-27.) Fenomenografian mukaan käsitykset ovat aina kontekstisidonnaisia. Eri kulttuureissa ja myös saman kulttuurin erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa elävillä ihmisillä on kokemustaustastaan johtuen erilaisia tapoja ymmärtää arkipäivän ilmiöitä. Tutkimushaastattelu on myös konteksti, joka voi saada haastateltavan muuttamaan ja rakentamaan käsityksiään uudelleen. Tutkimuksessa tulisi ottaa aina huomioon konteksti, jossa ilmaukset on tuotettu. (Häkkinen 1996, 24-25.) Fenomenografisessa lähestymistavassa ei kuitenkaan pyritä selvittämään, miksi ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja mistä käsitysten vaihtelu johtuu (Uljens 1991, 82; Niikko 2003, 27). Fenomenografiassa ei tarkastella ilmiöiden välisiä syy- ja seuraussuhteita, vaan tarkoi-

tuksena on tehdä käsitykset ymmärrettäviksi niiden omista lähtökohdista käsin. Asioiden välillä voidaan silti nähdä ontologisia yhteyksiä, kuten sukupuolen tai iän yhteys käsityksiin. Fenomenografiassa käsityksiä voidaan selittää siinä mielessä, että tarkastellaan tutkittavien ajattelun sisäisiä yhteyksiä. (Ahonen 1994, 126.) Tutkimuksessani ei pyritä selvittämään, miksi aikuisopiskelijat ymmärtävät ohjaukseen liittyvät ilmiöt eri tavoin. Sen sijaan tarkastelun kohteena on se, miten aikuisopiskelija rakentaa käsityksiään ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta ja millainen on näiden käsitysten sisäinen rakenne. Aikuisopiskelijan käsitykset ohjaukseen liittyvien ilmiöiden syyseuraussuhteista ovat yhtenä mielenkiinnon kohteena.

Fenomenografisen tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se tuo esille tutkittavien näkökulman tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimus pyrkii paljastamaan ilmiön laaja-alaisesti tutkittavien erilaisten ajattelutapojen kautta. (Niikko 2003, 49.) Toisaalta lähestymistavassa todetaan, että ilmiötä ei voida koskaan täysin tavoittaa. Ihmiset rajaaavat saman ilmiön ja käsittävät sen oman kokemustautansa pohjalta, jolloin ihmisten käsityksissä ei koskaan paljastu ilmiön laajuus kokonaisuudessaan. (Häkkinen 1996, 47.) Fenomenografia ei myöskään paljasta yksilöllisiä käsityksiä ilmiöistä. Tutkimuksessa tarkastellaan ilmiötä kollektiivisella tasolla eli tietyn ryhmän käsitysten kautta. (Niikko 2003, 48-49.) Fenomenografian tarkoitus ei ole tarkastella yksittäisten ihmisten ajattelua, vaan tuoda esiin yleisemmin erilaisia ajattelutapoja (Häkkinen 1996, 48). Fenomenografista lähestymistapaa voidaan myös kritisoida siitä, ovatko tutkimuksen tuloksena syntyneet käsityskategoriat enemmän tutkijan rakentamia abstrakteja kategorioita aineistosta kuin tutkittavien käsitysten esille tuomista. (Häkkinen 1996, 48; Niikko 2003, 47-48.) Toisaalta Ahonen (1994, 122) tuo esille hallitun subjektiivisuuden olevan tutkimuksen luottamusta lisäävä tekijä. Hallitulla subjektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkija tiedostaa omat aikaisemmat tietonsa ja esioletuksensa, jotka vaikuttavat aina jossain määrin aineiston hankintaan ja tulkintaan. Siihen, minkälaisen merkityksen ilmaisu aineistossa saa, vaikuttaa aina sekä ilmaisun tekijä eli tutkittava että ilmaisun tulkitsija eli tutkija.

4.3 Aineiston keruu

Tutkimukseni kohdistui avoimen yliopiston tutkintotavoitteisiin aikuisopiskelijoihin. Kohderyhmäksi rajasin Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen avoimessa yliopistossa

Jyväskylän yliopiston mukaisia aineopintoja opiskelevat tutkintotavoitteiset aikuisopiskelijat. Yliopistokeskuksessa voi opiskella myös Vaasan ja Oulun yliopistojen mukaisia oppiaineita, joihin liittyvästä opintojen ohjauksesta yliopistot vastaavat itse (Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus 2006). Yhteyden opiskelijoihin sain lähettämällä ilmoituksen tutkimuksestani (liite 1) sähköpostitse opiskelijoille. Kasvatustieteen, erityispedagogiikan, psykologian ja sosiaalityön aineopintoja opiskelevien sähköpostiosoitteet sain avoimen yliopiston henkilökunnalta. Rajasin tutkimukseni kohdejoukon aineopintoja opiskeleviin, koska heillä on todennäköisesti kokemuksia opintojen ohjauksesta opintopolun eri vaiheissa. Tutkimukseeni ilmoittautui kahdeksan tutkintotavoitteista avoimen yliopiston opiskelijaa. Heistä kaksi oli jo päässyt tutkinto-opiskelijaksi. Päätin ottaa tutkimukseeni mukaan myös nämä kaksi tutkinto-opiskelijaa, koska he olivat opiskelleet avoimessa yliopistossa tutkintotavoitteisesti ja olivat edelleen myös avoimen yliopiston opiskelijoita. Kohdejoukon laajentaminen näihin opiskelijoihin toisi myös arvokasta tietoa siirtymävaiheen ohjauksesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisimmät aineiston hankintamenetelmät ovat avoin tai puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelu sopii käsitysten tutkimiseen, koska se antaa tutkittavalle mahdollisuuden omien kokemustensa reflektointiin ja sallii tutkittavan tuoda vapaasti esille omat näkemyksensä (Niikko 2003, 31). Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan ennalta määrättyistä teemoista, mutta kysymysten järjestys ja muoto teemojen sisällä voivat vaihdella (Ahonen 1994, 138.) Päädyin avoimen haastattelun sijasta teemahaastatteluun, koska opintojen ohjaus on aiheena laaja ja moniulotteinen. Avoimessa haastattelussa haastateltavan voi olla vaikeaa mieltää, mitä kaikkia osa-alueita opintojen ohjaukseen voi kuulua. Teemojen ja kysymysten avulla on mahdollisuus myös kohdistaa keskustelu tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin. Teemahaastattelu on menetelmänä joustava, joka mahdollistaa keskustelun sovittamisen kunkin haastateltavan mukaisesti (Ahonen 1994, 138). Teemahaastattelussa haastateltavat pääsevät puhumaan aiheista vapaasti, jolloin aineisto edustaa haastateltavien käsityksiä opintojen ohjauksesta.

Haastattelurungon (liite 2) teemat jaoin opintopolun vaiheitten mukaan. Haastattelun jäsentely opintojen vaiheitten mukaisesti auttoi opiskelijaa jäsentämään ohjauskokemuksiaan ja orientoitumaan kuhunkin opintovaiheeseen. Teema-alueiden kysymykset tein tutkimuskysymysteni pohjalta ja lukemaani kirjallisuuteen perustuen. Tut-

kimuksen teoreettiseen viitekehykseen sidotut haastattelukysymykset auttavat tutkijaa tekemään riittävän syvällisiä kysymyksiä käsitysten selville saamiseksi. Tutkimuskohdetta kuvaaviin erilaisiin, jopa ristiriitaisiin teorioihin tutustumalla tutkija tekee itsestään tutkimusmittarin, koska hänellä on riittävän laaja ja monipuolinen teoreettinen tietämys ilmiöstä. (Ahonen 1994, 134.) Kysymyksiä muotoillessani pyrin huomioimaan aikaisempien ohjaustutkimusten tuloksia ja ohjausteorioita. Kysymykset keskittyivät tutkimustarkoitukseni mukaisesti ohjaustarpeisiin ja ohjauskokemuksiin sekä opiskelijan käsityksiin opintojen ohjauksesta. Kysymykset muotoilin avoimiksi, jotta haastateltava pääsee vastaamaan kysymyksiin omasta viitekehyksestään käsin (Niikko 2003, 31). Teemahaastattelurungon testasin etukäteen ystävälläni, joka opiskelee avoimessa yliopistossa tutkintotavoitteisesti. Esihaastattelun perusteella en tehnyt muutoksia haastattelurunkoon. Sen sijaan ensimmäisten varsinaisten haastattelujen perusteella yhdistelin muutamia kysymyksiä eri teemoista välttääkseni turhaa toistoa.

Toteutin teemahaastattelut yksilöhaastatteluina Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen tiloissa. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin ja ne kaikki nauhoitettiin. Aloitin haastattelut haastateltavien taustatietojen selvittämisellä ja kysymällä heidän yleistä käsitystään opintojen ohjauksesta. Tällä kysymyksellä pääsin heti alussa kiinni haastateltavien omaan käsityksimaailmaan. Tämän jälkeen tarkensin haastattelun kohdistuvan avoimessa yliopistossa opiskelun aikaan ja siihen liittyvään ohjaukseen. Tutkimuskohteen tarkentamisella varmistin, että keskustelimme haastateltavien kanssa samasta ilmiöstä. Osa haastateltavista opiskeli samanaikaisesti myös toisessa oppilaitoksessa, joten aiheen tarkennus eliminoi mahdollisesti sen, ettei haastateltava puhunut muiden oppilaitosten ohjauskokemuksistaan. Ennen varsinaisen haastattelun alkua kerroin haastateltaville, että tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koko opintojen ohjauksen aluetta eli eri henkilöiltä ja eri tavoin saatua neuvontaa ja ohjausta sekä tukea. Näin menetellen pyrin varmistamaan, että opiskelijat ilmaisisivat käsityksiään ja kokemuksiaan laaja-alaisesti opintojen ohjauksen eri osa-alueilta.

Teemahaastattelut olivat luontevia ja yksilöllisiä keskustelutilanteita. Osalla haastateltavista oli mielessään merkittävä ohjauskokemus, jonka he toivat esiin heti haastattelun alussa. Tällöin haastatteluissa keskityttiin haastateltavan ohjauskokemusten kuvaamiseen ja reflektointiin. Annoin haastateltavan puhua vapaasti ohjauskokemuksistaan ja rohkaisin heitä kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman tarkasti. Käsitysten selvittämiseksi on oleellista kuunnella haastateltavaa ja keskittyä haastattelussa siihen,

mikä ilmiössä on tutkittaville tärkeitä ja merkityksellistä (Ahonen 1994, 136; Niikko 2003, 32). Haastateltavat puhuivat vuolaasti merkittävistä ohjauskokemuksistaan ja käsityksistään. Haastateltavat myös palasivat merkittäviin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä useaan otteeseen haastattelun aikana. Osalla haastateltavista ei ollut mitään merkittävää ohjauskokemusta mielessään. Tällöin haastattelut sujuivat teemahaastattelurungon mukaisesti. Kaikissa haastatteluissa pyrin etenemään haastateltavan viitekehyksen mukaisesti. En noudattanut haastattelurunkoa orjallisesti, vaan tartuin ensin niihin asioihin, joita haastateltavat toivat oma-aloitteisesti esille. Haastateltavat ottivatkin itse esille monia ohjaukseen liittyviä asioita, kuten tuutoroinnin tai oppimistehtävien palautteet. Jotkut haastateltavat eivät osanneet mieltää, mitä kaikkea ohjaukseen kuuluu. Silloin tein kysymyksiä eri ohjausmuodoista, jotta saisin selville opiskelijan käsityksiä opintojen ohjauksesta. Teemojen sisällöistä keskusteltiin eri tavoin ja eri järjestyksessä haastatteluissa. Pyrin etenemään haastateltavien vastausten suunnassa tekemällä tarkentavia kysymyksiä haastateltavan puheen perusteella. Tutkija voi käyttää tarkentamiseen esimerkiksi tutkittavan ajatuksen toistamista parafrasina tai ajatusten kyseenalaistamista (Ahonen 1994, 137). Teoreettinen perehtyminen tutkittavaan ilmiöön auttaa tutkijaa tekemään haastattelussa tarkentavia kysymyksiä (Ahonen 1994, 123). Haastateltavilla oli myös mahdollisuus ottaa esille asioita, joita he itse pitivät tärkeinä ja joita kysymyksissäni ei tullut esille.

Litteroin haastattelut sana sanalta ja puhutun kielen mukaisesti, jotta tutkittavien antamat alkuperäiset merkitykset säilyisivät (Ahonen 1994, 140). Sen sijaan nonverbaalista viestintää, kuten taukoja ja sanojen painotuksia, en kirjoittanut ylös, koska tutkimukseni ei kohdistunut vuorovaikutukseen. Tutkittavien naurut merkitsin litterointiin, koska se mahdollisesti auttaisi ilmausten merkitysten tulkinnassa. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 109 sivua.

4.4 Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet kahdeksan opiskelijaa olivat naisia ja heistä seitsemällä oli perhe. Iältään he olivat 31-51 -vuotiaita keski-ikä ollessa noin 40 vuotta. Tutkimushetkellä heistä kuusi oli päätoimisesti työelämässä, yksi päätoimisena opiskelijana ja yksi työttömänä työnhakijana. Tutkimukseen osallistuneista seitsemän oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Korkeimmalta ammatilliselta koulutukseltaan heistä yksi oli suorit-

tanut toisen asteen tutkinnon, kolme opistoasteen tutkinnon ja neljä ammattikorkeakoulututkinnon. Osalla heistä oli useampia ammattitutkintoja. Seitsemän heistä oli suorittanut terveys- tai sosiaali-alan ammattitutkinnon ja kaksi kaupallisen alan tutkinnon. Tutkimukseeni osallistuneet vastasivat tyypillistä avoimen yliopiston opiskelijaa, joka on vähintään opintoasteen koulutuksen suorittanut, hoiva-alalla tai toimistotyössä työskentelevä keski-ikäinen nainen (Rinne ym. 2003). Tutkimukseeni osallistuneet olivat opiskelleet tai opiskelivat parhaillaan avoimessa yliopistossa erityispedagogiikkaa, kasvatustiedettä, sosiaalityötä, psykologiaa, perheopintoja, sosiologiaa, yhteiskuntapolitiikkaa, kieli- ja viestintäopintoja tai yleisopintoja. He olivat opiskelleet avoimessa yliopistossa 2 – 10 vuotta. Osalla pitkään opiskelleista oli ollut useiden vuosien taukoja opiskelussa. Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmina oli pyrkiä pääsykokeiden tai avoimen väylän kautta yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi, yliopistojen maisteriohjelmiin, yliopistokeskuksen maisteriopintoihin tai muuhun ammatillisen pätevyyden tuottamaan koulutukseen. Viidellä heistä oli useampia vaihtoehtoja pyrkiä tutkinto-opiskelijaksi. Kaksi tutkimukseen osallistuneista oli jo päässyt tutkinto-opiskelijaksi.

4.5 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa lähestymistavassa ei määritellä tarkasti aineiston analyysitapaa, sillä analyysi on aina riippuvainen aineiston sisällöstä. Usein analyysissa noudatetaan fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä kolmi- tai neljävaiheista prosessimallia. Analyysissa vaiheesta toiseen liikutaan limittäin, sillä analyysi on lukemisen, ilmausten etsimisen ja reflektoinnin jatkuva prosessi. Lähtökohtana analyysissa on keskittyminen aineistossa esiintyviin ilmauksiin ja merkityksiin. Sen sijaan tutkittavat yksilöinä jäävät analyysissa taka-alalle. (Niikko 2003, 32-35.)

Aloitin haastatteluaineiston analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan saadakseni kokonaiskäsityksen haastateltavien puheesta. Huolellinen perehtyminen aineiston sisältöön mahdollisti aineiston syvällisen tuntemuksen ennen varsinaisen analyysiprosessin aloittamista. Aineiston lukemisen jälkeen jaoin sen kahdeksi osa-aineistoksi tutkimuskysymysten mukaisesti. Jos samassa keskustelupätkässä puhuttiin sekä ohjaus- tarpeista että opintojen ohjauksesta, siirsin keskustelupätkät molempiin osa-aineistoihin. Siirsin keskustelupätkät mahdollisimman laajoina kokonaisuuksina, jotta en katkaisisi haastateltujen ajatusyhteyksiä. Osa-aineistoissa säilytin rajat kunkin haastatellun välillä.

Aineiston analysointi suoritettiin osa-aineistoittain, jotta voitiin muodostaa kategoriointi tutkimuskysymyksittäin. Ennen haastattelujen analyysia kävin läpi kunkin haastateltavan taustakysymyslomakkeen sekä haastattelun aikana ja sen jälkeen tekemäni merkinnät. Tämä edesauttoi haastattelutilanteen mieleen palauttamista ja haastatellun tilanteeseen eläytymistä. Aineiston analyysissa noudatin pääasiassa Uljensin nelivaiheista analyysimallia. Tutkimuksessani analyysi tapahtui edestakaisin ja samanaikaisesti vaiheesta ja tasosta toiseen siirtyen. Fenomenografisessa tutkimuksessa systemaattinen analyysiprosessi aloitetaan etsimällä aineistosta tutkimusongelmien suunnassa merkityksellisiä ilmauksia, jotka kuvaavat tutkittavien ymmärrystä ilmiöstä (Uljens 1991, 90). Etsin ja alleviivasin aineistosta haastatteluittain tärkeitä ilmauksia, jotka kuvasivat haastateltujen käsityksiä ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta. Fenomenografian mukaisesti tutkimuksessani ilmaus käsitettiin ajatukselliseksi kokonaisuudeksi, sillä vain ajatuksellisesti yhtenäisestä yksiköstä voidaan tulkita jokin merkitys. Aineistossa esiintyvät lausumat voidaan katkaista ja liittää uudelleen yhteen, jotta tutkittavien ajatusyhteydet saadaan näkyviin. Aineistossa ilmaukset limittyvät toisiinsa siten, että samassa ajatusyhteydessä voi tulla esiin useita merkityksiä. (Ahonen 1994, 143.) Tarkastelin aineistoa mahdollisimman tarkasti ja pyrin löytämään kaikki tutkimustehtävien kannalta merkitykselliset ilmaukset, koska fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on löytää aineistosta mahdollisimman paljon erilaisia tapoja käsittää ilmiö. Teoreettisesti kiinnostavimpia voivat olla juuri ne ilmaisut, jotka esiintyvät aineistossa vain marginaalisesti. (Ahonen 1994, 127.)

Merkityksellisten ilmausten löytämisen jälkeen aloitin ilmausten tulkinnan. Tulkitsin ilmaukset siinä tekstikontekstissa, jossa ne esiintyivät. Tulkinnan tarkoituksena oli identifioida ja tiivistää merkitykselliset ilmaukset merkityksyksiköiksi. Pyrin tulkitsemaan ilmaukset mahdollisimman tarkasti, koska fenomenografisessa analyysissa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisesta sisällöstä eikä niiden määrästä. Tulkitsin ilmauksia suhteessa kahteen ulottuvuuteen. Ensimmäkin pyrin tulkitsemaan ilmausten sisällöllisen merkityksen eli mitä haastateltava ilmauksella tarkoittaa. Toiseksi pyrin tulkitsemaan ilmausten näkökulman eli mistä näkökulmasta haastateltava lähestyy ohjaustarpeita tai opintojen ohjausta. Fenomenografian mukaisesti tavoitteenani oli tulkita käsitykset kielellisten ilmausten takaa. Sama käsitys voidaan ilmaista erilaisin kielellisin ilmauksin ja erilaiset käsitykset samantyyppisin ilmauksin. (Häkkinen 1996, 41.) Tutkittavat voivat myös muuttaa käsityksiään haastattelun aikana. Fenomenografisessa tutki-

muksessa se ei ole ongelma, sillä analyysi kohdistuu erilaisiin käsityksiin eikä käsitysten ilmaisijoihin yksilöinä (Uljens 1991, 92).

Fenomenografisen lähestymistavan sisällä on erilaisia tulkintoja siitä, mikä on teorian osuus ja merkitys tulkinnassa. Tutkija pyrkii eläytymään tutkittavien kokemuksiin tavoittaakseen tutkittavien tarkoittamat ilmausten merkitykset. Siksi tutkijan tulee sulkeistaa omat ennako-oletuksensa, teoreettiset rakenteet ja aikaisemmat tutkimustulokset. (Niikko 2003, 35). Toisaalta Ahosen (1994, 123–124) mukaan riittävän syvä ja laaja teoreettinen viitekehys auttaa tutkijaa tavoittamaan tutkittavien tarkoittamat merkitykset ilmauksista. Teoreettinen perehtyminen lisää siis tulkintojen luotettavuutta. Ahonen korostaa sulkeistamisen sijaan omien käsitysten ja ennakkotietojen tiedostamista. Tutkimuksessani lähestyin Ahosen käsitystä aineistolähtöisyydestä. Pidättäydyin tietoisesti tutkimuksen teoriaosan tarkastelusta tulkinnan aikana, jotta se ei toimisi tulkinnan perustana. Pyrin myös tiedostamaan omat käsitykseni tutkittavista ilmiöistä, jotta ne eivät suuntaisi ilmausten tulkintaa. Näin pyrin varmistamaan tutkimukseni aineistolähtöisyyden. Aikaisempi teoreettinen perehtyneisyys on osa tutkimustani ja auttoi minua tulkinnassa, mutta tulkintani ei perustunut siihen.

Merkitysyksiköiden muodostamisen jälkeen listasin ja numeroin kaikki tulkinnan tuloksena muodostuneet identifioidut yksiköt juoksevilla numeroinnilla haastatelluittain merkitysyksiköiden joukoksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista muodostetaan merkitysyksikköjen joukko (pool of meanings). Fenomenografinen analyysi on kontekstianalyysia, mikä tarkoittaa ilmausten tulkintaa merkitysyksiköiksi suhteessa kahteen kontekstiin. Ilmaukset tulkitaan siinä mikrokontekstissa, jossa ne esiintyvät. Lisäksi ilmauksia tulkitaan suhteessa merkitysyksiköiden joukkoon. (Uljens 1991, 89.) Tässä vaiheessa analyysia vertasin tekstikontekstissa tulkittuja merkitysyksiköitä ja ilmaisuja toisiinsa haastatelluittain. Yhdistelin saman merkityksen tai saman näkökulman sisältäviä merkitysyksiköitä ryhmittymiin. Sen jälkeen yhdistin kaikki tutkittavaan ilmiöön liittyvät merkitykselliset ilmaukset yhdeksi listaukseksi. Näin muodostui tutkittavien rajat ylittävä merkitysyksiköiden joukko.

Analyysin toisessa vaiheessa kontekstista irrotetuista merkitysyksiköistä muodostetaan ryhmiä vertaamalla niitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Ryhmittely perustuu yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien etsimiseen. (Uljens 1991, 91.) Vertasin listaamiani merkitysyksiköitä toisiinsa. Ensin ryhmittelin merkitysyksiköitä suurempiin

ryhmiin sen perusteella, mistä näkökulmasta niissä tarkasteltiin ilmiötä. Ryhmittelyt kuvasivat erilaisia tapoja ymmärtää tutkittava ilmiö ja toimivat yläkategorioinnin alustavana hahmotelmana. Sen jälkeen tarkastelin käsityksiä kunkin näkökulman sisällä. Vertaamalla käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia muodostin niistä alaryhmiä. Tarkastelin myös muodostamieni käsitysryhmien suhdetta toisiinsa. Käsityksiä verrataan samaan ryhmään kuuluviin käsityksiin sekä muiden ryhmien käsityksiin. Käsityksiä verrataan toisiinsa niiden sisällön ja rakenteen suhteen. Käsitysten ryhmittelyjen myötä tutkija alkaa hahmottaa muodostamistaan ryhmistä teoreettisia alakategorioita. (Häkkinen 1996, 35, 43.) Kategorioiden muodostaminen on aineistolähtöistä, eikä sitä voi tehdä teoriasta johdettuun valmiiseen luokittelurunkoon (Niikko 2003; Ahonen 1994). Tutkimuksen tarkoituksena on luoda oma selitysmalli aineistosta käsin. Toisaalta teoreettinen perehtyminen tutkittavaan ilmiöön auttaa tutkijaa muodostamaan kategorioita ja päättämään mitkä käsitykset kuuluvat samaan kategoriaan. (Ahonen 1994, 123, 127.)

Kolmannessa analyysivaiheessa muodostin käsitysten vertailun ja ryhmittelyn tuloksena syntyneistä luokista ilmiötä kuvaavat alakäsityskategoriat, jotka kuvaavat haastateltujen erilaisia tapoja käsittää ohjaustarpeet tai opintojen ohjaus. Nimesin alakategoriat ja määrittelin kategorioiden rajat. Kategorioiden nimeämisessä pyrin huomioimaan haastateltujen alkuperäiset kielelliset ilmaukset, mutta samalla nimeämään kategoriat teoreettisin käsittein. Kategorioiden rajojen määrittelemisessä kiinnitin huomiota niiden eroavaisuuksiin. Kategoriat eivät saa olla limittäisiä, vaan niiden täytyy poiketa sisällöllisesti toisistaan. Jokainen kategoria liittyy myös jollain tavalla toisiin kategorioihin. (Niikko 2003, 36.) Kategorioiden muodostamisessa on ylitulkinnan vaara, sillä tutkija saattaa yrittää pakottaa käsityksiä kategorioihin ilman riittävää yhtäläisyyttä samaan kategoriaan kuuluvien muiden käsitysten kanssa (Ahonen 1994, 146).

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa alatason kategorioista muodostetaan kuvauskategoriat eli ylätason kategoriat. Kuvauskategoriat kuvaavat käsityksiä teoreettisella ja abstraktilla tasolla. Kukin kuvauskategoria kertoo sen sisään kuuluvien käsitysten keskeiset piirteet. (Niikko 2003, 36-37.) Kuvauskategorioiden tarkoitus on tiivistää ja organisoida aineistoa. (Uljens 1991, 91-92.) Alustavan hahmotelman yläkategorioista olin muodostanut jo analyysin toisessa vaiheessa. Tarkistin ja tulkitsin uudelleen yläkategoriaan kuuluvien alakategorioiden ja niiden käsitysten sisällölliset ja rakenteelliset yhtäläisyydet. Yläkategorioiden nimiä muokkasinkin paremmin käsitystapoja

kuvaaviksi. Analyysitapani kuvaa hyvin sitä, kuinka analyysiprosessissa liikuttiin vaiheesta toiseen ja tasolta toiselle edestakaisin analyysin aikana ja tulkintaan palattiin uudelleen myös analyysin viimeisimmissä vaiheissa. Kategorioinnin jälkeen muodostuneet kuvauskategoriat kirjoitin auki kuvaamalla kullekin kategorialle tyypilliset piirteet ja kategorioiden väliset erot. Kuvaukseen liitin aineistokatkelmia kategorioiden luotettavuuden osoittamiseksi. Aineistokatkelmista olen lihavoanut ne avainilmaisut, joihin tulkintani pääosin perustui. Aineistokatkelmissa käytän pisteitä (...) kuvaamaan tilannetta, jossa olen jättänyt osan haastattelun ilmauksesta pois. Tällaisia ovat henkilöiden nimiä sisältävät ilmaukset tai muutoin haastattelun tai muiden henkilöiden tunnistettavuutta vaarantavat ilmaukset. Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan yhdistää haastattelun eri kohdissa esiintyvät samaa merkitystä kuvaavat ilmaukset toisiinsa. Tätä menettelyä käyttäessäni olen merkinnyt yhteen liittämäni ilmaukset katkoviivamerkinnällä (- -).

Lopuksi kuvauskategoriat yhdistettiin toisiinsa muodostamalla niistä kategoriasysteemi. Kuvauskategoriat ja kategoriasysteemit ovat erilaisia riippuen tutkimuksen aineiston luonteesta. Tutkimusaineistoni perusteella päädyin horisontaaliseen kategoriasysteemiin, jossa muodostetut kategoriat ovat samanarvoisia tärkeydeltään. Tällöin kategorioiden rajat määritellään ainoastaan niiden sisällön erilaisuuden perusteella. Vertikaalisessa kategoriasysteemissä kategoriat järjestetään esimerkiksi tärkeyden tai yleisyyden suhteen. Hierarkkisessa kategoriasysteemissä kategoriat järjestetään niiden kehittyneisyyden perusteella. Toiset käsitykset voivat olla kehittyneempiä sisällöllisesti tai rakenteellisesti kuin toiset. Kuvaussysteemiä ei voi päättää etukäteen, vaan se muotoutuu aineiston analyysin myötä. (Uljens 1991, 93-96.)

5 KÄSITYKSET AIKUISOPISKELIJAN OHJAUSTARPEISTA

Tutkimukseni ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista avoimessa yliopistossa. Käsitykset ohjaustarpeista eivät paikantuneet tiettyyn kohtaan aineistoa, vaan opiskelijat toivat esille käsityksiään useassa kohdassa haastattelua. Tähän vaikutti osaltaan teemahaastattelurunko, joka oli rakennettu opintojen eri vaiheiden mukaisesti. Opiskelijat lähestyivät ohjaustarpeita eri näkökulmista, joista voitiin muodostaa kolme erilaista tapaa ymmärtää aikuisopiskelijan ohjaustarpeet. Käsitystavat jakaantuivat kolmeen yläkategoriaan: ohjaustarpeiden sisältöalueet, ohjaustarpeeseen vaikuttavat tekijät ja esteet ohjauksen saamiselle.

5.1 Ohjaustarpeiden sisältöalueet

Ensimmäiseen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että niissä aikuisopiskelijan ohjaustarpeita tarkastellaan sisällön perusteella. Opiskelijat kuvasivat sitä, minkälaisiin asioihin ja minkälaisissa tilanteissa ohjausta tarvitaan. Käsitykset rakentuivat pääosin opiskelijoiden omiin ohjaustarpeisiin. Ohjaustarpeita lähestyttiin myös toisten opiskelijoiden ohjaustarpeista käsin. Tukea käsityksille haettiin siitä, että myös toiset opiskelijat ovat tarvinneet samansisältöistä ohjausta. Käsitykset ohjaustarpeiden sisältöalueista jakaantuivat neljään ohjaustarpeita kuvaavaan alakategoriaan:

1. Yliopisto-opintojen luonne ja avoimen yliopiston käytännöt
2. Opiskelutaidot ja opintojen suoritustavat
3. Tutkintotavoitteisen opiskelun suunnittelu ja toteuttaminen
4. Opiskelun ja elämänhallinnan tukeminen

5.1.1 Yliopisto-opintojen luonne ja avoimen yliopiston käytännöt

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluvat käsitykset ilmentävät aikuisopiskelijan tarvetta saada ohjausta yliopisto-opintojen luonteeseen ja avoimen yliopiston toimintakäytäntöihin. Käsitystapa tuli esille neljässä haastattelussa. Opintojen luonteella tarkoitettiin yli-

opisto-opintojen rakennetta, sisältöä ja käsitteistöä. Aikuisopiskelijat kaipasivat kokonaisnäkemystä siitä, miten opinnot rakentuvat ja mitä niihin sisältyy, koska yliopisto-opinnot olivat heille ennestään tuntemattomia. Erityisesti yliopisto-opiskeluun liittyvä käsitteistö ja kieli koettiin vaikeaksi ymmärtää. Opiskelijoiden mukaan ohjaustarve kohdistuu erityisesti opintojen alkuvaiheeseen.

”Tietysti jos ajattelee ihan sitä alkua, että kuinka niinku ihan se **yliopistomaailma oli vieras** ja opiskelutapa oli vieras. Niin ihan ehkä siitä, että minkälaista on, **miten niinku ne opinnot aina avoimessa tai yleensä yliopistomaailmassa etenee** niinku oppimistehävineen ja tentteineen, että tota miten se niinku. **Mitä tarkoittaa ne oppimistehtävät ja tentit ja opintoviikot** ja tämmöset. Mikä sen jälkeen on tullu nää opintopisteet ja tämmöset, mitä ne tarkoittaa. Ja ehkä se on semmoinen, aluksi ois ollu semmoinen hyvä.” (opiskelija 1)

Käsityksissä tuli esille, että aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta myös avoimen yliopiston käytännön toimintavoista opintojen alkuvaiheessa. Esimerkiksi omaa aktiivisuutta vaativat ilmoittautumiskäytännöt koettiin vieraiksi, jos aikuisopiskelijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta yliopistotasoisesta tai vastaavasta itsenäisestä opiskelutavasta.

OPISK: Niin ja seki, että tuota niin nää niinku nää yleisopinnot, niin sen hahmottaminen alkuun, niin mulla oli niinku, **mä kuvittelin, että me mennään siinä porukalla**, sillä (...) porukalla me mennään niihin mutta.

HAAST: Niinku niihin kaikkiin kieli- ja niihin opintoihin?

OPISK: Niin. Mutta se onki sitte, siellä voi olla mitä vaan porukkaa näin. **Että sinne piti niinku itsenäisesti ilmoittautua, että se oli niinku semmoinen itelle ennestään tuntematon alue tai toimintatapa.** Että jos ihan niinku semmoinen, joka ei oo ennen opiskellu täällä, niin semmoselle. Että mä uskon, että sen takia niitä on, vähän jääki niinku sillä lailla takakätehen suoritettavaks, ku ei tiedä, että miten sitä ruvetaan niihin paneutuun. Ja sitte ihan tämmönenki **tentti-ilmoittautuminen**, että sanottiin vaan, että siellä vaan että meette sinne ja siellä ilmoittaudutte, niin eihän se, **joka ei ollu ennen ilmoittautunu niihin, niin tota niin kyllähän se oli aikamoinen kynnys** lähteä sitte kattomaan ja meneeks tää nyt varmaan oikeeseen paikkaan. Että sitte oli hyvä ku rupes tuleen palautetta, että oot ilmoittautunu joko sähköpostilla tai sitte se heti suoraan se [atk-ohjelma] anto vastauksen, niin se toi semmosen varmuuden, että okei nyt tää on hanskassa tää homma, että niin se helpotti. Ja sitte niinku tää **tenttiin menotilannehan** oli niinku sitte, nehän oli sillä lailla **ku ei ollu ennen semmosessa yleisessä tentissä ollu, että mitä täällä tapahtuu** (nauraa). Mutta näähän, mä nyt käsitän näin, että muille ihmisille varmasti ihan itsestäänselvyyksiä ollu, mutta että meikäläinen tuolta metsästä tulee niin, (nauraa) on vähän. (opiskelija 8)

Tietotekniikan yleistyminen opiskelussa luo uusia ohjauksen tarpeita. Opiskelijat toivat esille, että aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta esimerkiksi avoimen yliopiston verkko-oppimisympäristöjen käyttämiseen. Käsityksissä tarkasteltiin ohjaustarvetta verkko-työskentelyyn tottumattoman aikuisopiskelijan näkökulmasta. Opiskelijat eivät nähneet

tietokoneen käyttötaidon olevan aikuisopiskelijalle itsestäänselvyys, vaan tietokoneella työskentely saatettiin kokea jopa pelottavaksi.

”Mutta joo, siitä mä voisin sanoa, että silloin ku se tuli se, **me saatiin ne optimatunnukset** [sähköinen oppimisympäristö], niin mulle se oli aika lailla hepreaa, että **mä en kyllä ainakaan osannu käyttää niitä**, että siinä meni niinku tosi kauan. Että ilmeisesti niinku oletettiin, että kaikki ihmiset niinku osaa käyttää tietokonetta ja tietää nämä oppimisympäristöt ja kaikki, että se oli ehkä silleen. **Se oli hirveen iso se kynnys ennen ku mä uskalsin mennä sitte koittaaan**, että miltä se näyttää. Että siihen ehkä, sitte saattaa olla että siihen on tarjottu jossakin vaiheessa, mutta että se jotenki niinku musta tuntu, **että ois voinu olla siinä alussa vaikka semmonen joku perehdytys**, että näin niinku niitä tunteksia käytetään ja näin sinne pääsee.” (opiskelija 5)

5.1.2 Opiskelutaidot ja opintojen suoritustavat

Toiseen alakategoriaan kuuluvat käsitykset toivat esiin, että aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta yliopisto-opinnoissa edellytettäviin opiskelutaitoihin ja opintojen suoritustapoihin. Käsitystapa esiintyi seitsemässä haastattelussa. Opiskelijat kokivat tarvitsevansa ohjausta opiskelutaitoihin ja -tapoihin erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelutaidoilla tarkoitettiin kirjoittamis- ja lukemistekniikoita. Ohjaustarve kohdistui esimerkiksi muistiinpanojen tekemiseen, tieteellisen tekstin kirjoittamiseen ja kirjallisuuden lukemiseen. Ensimmäisessä aineistokatkelmassa näkyy myös se, kuinka käsitykselle haettiin tukea toisten opiskelijoiden ohjaustarpeista.

HAAST: Entäs opiskelutekniikoissa tai -taidoissa tai tämmösissä. Ootko sää niihin tarvinnu ohjausta?

OPISK: Siinä mä oon saanu ohjausta sitte sillä ensimmäisellä kurssilla, millä oli opettaja, niin hän kerto meille kaikille niinku siitä tyylistä, miten kannattaa kirjottaa ja miten niinku. Määki ku oli ollu pitkä aika yli 10 vuotta ku oli opiskellu, ihan niinku joutunu kirjoittaan ja näin, niin se oli ihan opettelua taas uudelleen. En mä oo vieläkään, sitä hallihei hyvin. **Että kyllä mä koen, että mulla on vielä paljo opittavaa, niin että oppii sen tyylin kirjottaa, tietyllä tyyllillä yliopistolle tieteellistä tekstiä.** Se ei oookkaan niin helppoa ainakaan mulle ollu, että toisille mä huomaan että on helpompi. Et mulle ei oo ollu mikään helppo. Ja siinä mä ainaki ihan ensimmäisellä kurssilla justiin, mä sain hirveen hyvin neuvoa. (- -) **Koska sitä puhuu niin monen kanssa, me puhuttiin siitä. Niihin ois tarvinnu tietää, niihin opiskelutaitoihin,** voi kun näihin ois saanu. (opiskelija 2)

HAAST: Mites sitte tässä alkuvaiheessa tämmösissä niinku opiskelutekniikoissa ja -taidoissa?

OPISK: No niistä **ois kyllä voinu minusta enemmänki puhua tämmöselle aikuisopiskelijalle**, koska mulla omasta mielestäni on tosi huono tekniikka **etenkin tämä luketekniikka**, että se on ollu semmonen, että se on tökkiny koko ajan. Että mulla ihan pittää näin, niinku luen hirveen tarkasti kaikki ja kaikki pitäs muistaa, niin se ei niinkö sitte käy

päinsä ku on monta tenttikirjaa esimerkiksi. **Että semmoseen ois tarvinu kyllä ohjausta**, niin ois ehkä päässy ite helpommalla. (opiskelija 4)

Opiskelijoiden mukaan toinen ohjaustarvealue liittyy opintojen suoritustapoihin. Aikuisopiskelijat kokivat tarvitsevansa ohjausta avoimen yliopiston tyypillisiin suoritustapoihin, kuten oppimistehtäviin. Yksittäisistä suoritustavoista oppimispäiväkirja koettiin vaikeaksi, koska se oli opiskelijoille ennestään tuntematon suoritustapa. Opiskelijat toivoivat enemmän henkilökohtaista ohjausta myös proseminaariryöön tekemiseen, sillä kynnys tutkimuksen tekemiseen saattaa olla korkea. Ohjaustarve kohdistui erityisesti tutkimusmenetelmien ja -käsitteistöön hallintaan.

”Että esimerkiks silloin, **ku mä tein mun aivan ensimmäisen tämmösen lukemispäiväkirjan, niin se oli mulle aivan outo**, mä en ollu tehny lukemispäiväkirjaa. Niin tota mä en ollu niinku oikeesti ymmärtäny sitä niinku niitten ohjeiden perusteella, mitä siinä opinto-oppaassa oli, niin kuitenkaan oikein. Että sitten niinku ne mä koin, tää nyt oli vaan minun kokemus, että mä koin niinku ne ohjeet oli semmoset jotenki niinku hyvin kuitenkin hatarat. Että sitten vasta kun mä tuota sain sen niinku palautteen siltä tentaattorilta ja sen hänen niinku tarkennuksen, että mitä siinä niinku, **miten tehdään lukemispäiväkirja**, niin sitte se avautu vasta mulle, että okei se on niinku näin. Mutta **se ei avautunu niistä ohjeista kuitenkaan, että ehkä mun ois pitänyt etukäteenki jo kysyä** niinku siitä, että mitä tämä niinku oikeesti tarkoittaa.” (opiskelija 6)

HAAST: Mistä asioista olisit kaivannut enemmän ohjausta? Tuleeko mieleen mitään, jos ajattelee koko tätä opiskeluaikaa?

OPISK: Jos ajattelee koko opiskelua, niin kyllä eottomasti, missä mä olisin halunnut, ku tehtiin tossa aineopinnoissa lopputyö. **Siinä oisin kaivannut ohjausta**, siinä ei ollu minikäänlaista. **Proseminaari kyllä**. Koska siinä oli kumminki, vaikka oli ite tehny tutkimustyöön, mutta **tulee uusia menetelmäasioita** ja näitä. Ja sitte ku sä kuuntelet, **tulee uusia sanoja**, mitä sä et oo ikään kuullukaan, sun päässä pyörii. Ja sitte sää luet niitä, sä toisaalta ymmärrät, mutta et tiäkään. Niin kyllä tarvis olla semmosia, että ois siinäki, vaikka ois avoimen väylänki kans, mutta **kyllä sielläki pitäis olla niitä oikeenlaisia apuja, että neuvottais**. (opiskelija 2)

5.1.3 Tutkintotavoitteisen opiskelun suunnittelu ja toteuttaminen

Kolmanteen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä ilmeni ohjaustarpeiden kohdentuminen tutkintotavoitteisen opiskelun suunnitteluun ja toteuttamiseen. Käsitystapa tuli esille jokaisessa haastattelussa. Käsitystavan yleisyyteen vaikutti tutkimuksen kohdejoukko, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tutkintotavoitteisia opiskelijoita. Tutkintotavoitteisuus ilmeni monenlaisina ohjaustarpeina, jotka kohdentuivat erityisesti opintojen alku- ja päättymisvaiheeseen.

Aikuisopiskelijat eivät olleet hakeneet pääsääntöisesti ohjausta oppiaineen valintaan ennen opintojen alkamista. Lehti-ilmoitukset ja internet olivat toimineet tärkeimpinä tietolähteinä oppiaineen valintaa pohdittaessa. Sen sijaan käsityksistä ilmeni, että tutkintotavoitteiset aikuisopiskelijat kokivat tarvitsevansa ohjausta tutkintorakenteeseen jo opintojen alkuvaiheessa. Opiskelun suunnitteleminen edellyttää tietoa siitä, millaisia sivuaineita sekä kieli- ja yleisopintoja tutkintoon tulee sisällyttää.

HAAST: Oisiko siihen suunnitteluun kaivannu enemmän?

OPISK: Niin tavallaan omaan, joo siihen suunnitteluun. Mutta toisaalta mä ajattelen, että se on niinku omaaki semmosta. Mutta toisaalta tietämättömyyttä siitä, että tuota niin että minkälaista ohjausta voi saada. Että nyt varmasti osaisin sanoa, että **mitä se voisi olla siinä alussa**. Että se voisi olla juuri sitä, että **lähdetään ihan niinku palikoista kasamaan, että minkä näköinen on se tutkintorakenne**. Ja jos sää ajattelet, että susta tulee jonakin päivänä valmis niinku jonku alan ammattilainen, niin sun pitää lähteä rakentamaan sitä alusta lähtien niitä palikoita, koska se koostuu erilaisista palikoista se. (opiskelija 1)

Urasuunnitteluun liittyvät ohjaustarpeet ilmenivät opiskelijoiden käsityksissä pääasiassa tarpeena saada tietoa erilaisista tutkintopoluista jo opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden mukaan tutkintotavoitteisella aikuisopiskelijalla ammattitavoite on yleensä selvä, mutta ohjausta tarvitaan ammattiin pätevöittävän oikean tutkintopolun valitsemisessa. Käsityksistä ilmeni, että aikuisopiskelija kaipaa selkeitä tietoja oppiaineiden tuottamista pätevyitysmiskvalifikaatioista urasuunnittelunsa tueksi. Tietoa tarvitaan myös aikaisemmin suoritettujen tutkintojen ja opintojen korvaavuuskysymyksistä.

”Että vähän on niinku sellanen kuva, että mitäs nyt sitte aineopintojen jälkeen, se on suuri kysymysmerkki. Ja sitte se, että **olisko saanu (...) tutkinnosta jotakin kenties, luettaisko siitä jotakin hyväksi**. Ja tuota tavallaan niinku se on niinku silleen jotenki epäselvä, että miten pitkä polku tässä on edesspäin. Et jotenki **siihen olis toivonu selkeempää ohjausta**. (- -) Että sitä niinku pelkää jotenki, että onko lähteny ikään ku niinku väärälle polulle, että **kuinka pitkästi tästä nyt on kenties sinne (...) pätevyyteen** tai johtaako tämä vallan johonki muuhun.” (opiskelija 3)

Yksi opiskelija toi esille urasuunnitteluun kohdistuvana ohjaustarpeena tiedon saamisen akateemisten alojen työllisyystilanteesta. Käsityksestä ilmeni, että aikuisopiskelija tarvitsee uravalintaa tukevaa tietoa esimerkiksi ammatinvaihtoa harkitessaan, vaikka varsinaiseen uravalinnan ohjaukseen ei ole tarvetta.

HAAST: No oookko kaivannu mitään semmosta, ku sullakin on nyt ammatinvaihto tulossa, niin ootko kaivannu mitään uudesta ammatista tai työllistymisestä tai tän tyyppisestä urasuunnittelusta ohjausta?

OPISK: Kyllä, niitä olisin tarvinnu. Ku hirveesti sitä miettii, että nyt ku tekkee, että **mikä ois oikee vaihtoehto, mihin mun kannattaa lukea**, mistä mulla on eniten hyötyä, **että mä voisin saada töitä**, että mä en lue itseäni taas työttömäksi. Että mä oon niinku aikaan valmistunna lama-aikaan 95, että mä taas oon työttömänä sitte ku valmistun, että mä en saakaan töitä. Että sitä kaipas, mutta sitä ei oo kyllä tullu missään. Ehattomasti. Ihan tulevaisuuden näkymät vois olla vaikka aihe, **työtulevaisuuden näkymät, tilastoja mitkä alat on vahvimmat, missä on pula**. (opiskelija 2)

Kolmantena tutkintotavoitteiseen opiskeluun liittyvänä ohjaustarpeena opiskelijoiden käsityksistä ilmeni, että aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta eri koulutusväylien pääsyvaatimuksista ja hakuprosesseista. Ohjaustarve kohdistui avoimen väylän, maisteriohjelmien ja normaalien pääsykokeiden opintosuoritusvaatimuksiin ja pisteytyksiin. Käsityksissä tuli esille, että tietoja pääsyvaatimuksista tarvitaan jo opintojen alkuvaiheessa oikeiden kurssien ja oppiaineiden valitsemiseksi, mutta viimeistään opintojen loppuvaiheessa on tarvetta pääsymahdollisuuksien kartoittamiseen.

HAAST: Sullahan on tavallaan nyt tää päättymisvaihekin menossa, kun oot hakemassa keväällä. Niin onko nyt just tässä vaiheessa jotain semmosia ohjaustarpeita, mitä nyt kaipaisit?

OPISK: **Nyt kaipais, ku on niinku viimeinen kurssi menossa**, nyt sitä kaipais just sitä **tietoa, että mihin mulla on todella mahdollisuus hakea**, vaikka avoimiin väyliin. Ku loppujen lopuks niinku, **ei niitä tietoja löydy oikeen mistään** ja sitte ku sä soitat, niin ei niitä aina osata. Ja sitte jos sä haet normaalin kautta, niin miten sä hyödyt siitä, että sulla on näin paljon tehty, että mikä se on se hyöty. (opiskelija 2)

5.1.4 Opiskelun ja elämänhallinnan tukeminen

Neljänteen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että ne kuvaavat aikuisopiskelijan tarvetta henkilökohtaiseen tukeen. Käsityksissä ilmeni, että aikuisopiskelija tarvitsee tukea sekä opiskelussa että elämänhallinnassa. Käsitystapa tuli esille viidessä haastattelussa. Käsitykset perustuivat pääosin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Opiskelun tukeminen käsitettiin opiskelijan motivoimiseksi ja kannustamiseksi. Kannustamisen nähtiin olevan merkittävässä yhteydessä opiskelumotivaatioon. Jälkimmäinen aineistokatkkelma kuvaa hyvin sitä, miten opiskelijan käsitys rakentui negatiivista ja positiivista ohjauskokemusta vertailemalla.

”Mutta kyllä varmasti alussa, että **saa yleensä etenemään ne opinnot** mihinkään, että se tuntuu aivan työltä ja tuskalta, niin eihän se, että varmaan semmmosta **motivointia kaipaa moni**.” (opiskelija 7)

HAAST: Miten sä koit sen [ohjaustilanteen]?

OPISK: Ei se yhtään ymmärtäny ja ei niinkö. Aina ku ryhmässäki ku meillä oli (...), niin aina samoja ihmisiä kahto vaan siinä ryhmässä; te ootte hyviä. Vaikka ite, niitä muutama oli jokka oli tehny, **meille ei tullu ikinä kannustussanoja. Aina siitä hyvästä tekstistä**, mitä muka ite on niinku saavuttanu paremmaks, niin **aina joku huono siinä** aina. Et sää ikään, vaikka sä kuin teit, niin sä et ikinä onnistunu. **Se onnistumisen tunne niinku jäi siitä kokonaan.** Että onneks mulla oli se (...), jossa tuli niitä onnistumisen tunteita. Vaikka siellä tuli sitä että tässä ja tässä asiassa voi parantaa, **niin tuli kumminki sitä, että sä oot onnistunukki näin.** Ja tiesi, että no niin mä nyt, mun pitää tässä vielä ja näin petrata itteäni. Että tuli niinku semmonen vaan niinku positiivinen, vaikkei ollu täydellisesti, täydellinen ei tarvi ollakaan. Mutta sitte **jos ei mitään löydy, niin sitte tulee itelle vähän semmonen, että oonpa hiljaa tässä, että enpä vihti olla aktiivinen,** että kuuntelempa sitte mitä muut puhuu, että tulee semmonen. Kyllä se vie sitä sitte. (opiskelija 2)

Erään opiskelijan mukaan tukemiseen liittyy myös opiskelijan arvostaminen. Käsitystavassa tulee esille aikuisopiskelijan tarve kokea itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi iästä ja koulutustaustasta riippumatta. Aineistokatkelmassa tulee esiin opiskelijan käsityksen rakentuminen voimakkaaseen negatiiviseen tunnekokemukseen ohjaustilanteesta. Tukea käsitykselle haettiin kuvaamalla ohjaustilannetta myös opiskelijaryhmän näkökulmasta.

”...Ja koin sen, että ku mulla on aikasempi ammatti ja siellä oli ihmisiä, jotka oli mun ikäisiä, mutta ei ollu aikasempaa ammattia, että oli ylioppilaspuhjanen vaan niinku. En tarkota vaan, mutta sillai ettei oo mitään niinku ammattipohjaa ja **kohdeltiin ihan eri lailla kuin minua, koska mulla on ammatillinen koulutus.** Että se oli sitä. **Meitä oli kolme, jotka sai justiin siinä ryhmässä, meillä oli hirveen epäreilua.** (- -) Että kyllä se on niinku, aikuisenakin kokee kumminki sen, että **se on niin tärkeää, että me kaikki ollaan kuitenkin samanarvosia.** (- -) Mutta mä aattelin sillon aattelin, että onko nää näin kamalia nää yliopistomaailma. Mutta sitte ku mä oon nähny, että siellä on niitä ihania ihmisiä opettajia, jotka on todella aitoja ja auttaa näin. Että sehän se on, että **vaikka minkä ikäinen, niin meillä on se tasa-arvonen kohtelu, on niinku tärkeä, että saadaan.** (opiskelija 2)

Elämänhallinnan tukeminen ilmeni opiskelijoiden käsityksissä elämäntilanteiden ymmärtämisen tarpeena. Aikuisopiskelijat odottivat henkilökunnalta ymmärrystä elämänmuutosten aiheuttamiin vaikutuksiin opiskelussaan. Ymmärryksen tarve kohdistui esimerkiksi elämänkriiseihin, perheen, työn ja opiskelun yhteensovittamisen ongelmiin sekä pakottaviin poissaoloihin. Sen sijaan keskusteluun elämänkriiseistä ei koettu tarvetta. Opiskelijat toivoivat elämäntilanteiden huomioimista ja joustavuutta opintojen järjestelyissä. Opiskelijan elämäntilanteen mukaan joustamista perusteltiin avoimen yliopiston opintojen vapaaehtoisuudella ja maksullisuudella.

”Että **hyvin lyhyesti hyvin asiallisesti, enkä mä välittäny keskustella siitä sen enempää.** Se oli sen verran herkässä vaiheessa, niin sitä niinku koki, että **hän on ulkopuolinen ihminen** kuitenkin siinä tilanteessa, että mä en niinku sen enempää välitä siitä keskustella, että **ihän vain semmosena asia asiana.**” (opiskelija 8)

”Että ainut mistä mä nyt haluaisin vähän, haluaisin antaa kritiikkiäki, niin tota eli semmonen, mitä mä ite vähän niinku kritisoin on se, että tota tavallaan **ku tää on avoin yliopisto ja ihmiset on niinku eri elämäntilanteissa** ja tulee eri paikoista ja osa tulee aika kaukaaki, ihan joutuu reissaamaan, niin se mitä mä varsinki niinku tässä (...) välillä koin, että jossei niinku päässy johonki, että **joutu oleen pois jostaki vaikka nyt lapsen sairautumisen takia**, niin vähän niinku siinä vaiheessa sitte ku tekee aina niitä korvaavia tehtäviä, niin monesti mieltii, että onko tää nyt ihan näin, että tavallaan ku on pakottava syy. Että ehkä jotenki niinku **enempi kaipais semmosta ymmärrystä**, seki riippuu ihan ihmisestä, että kuka siinä on. Mutta että tää on kuitenkin niinku vapaaehtosta, niin välillä mulle on tullu semmonen, että onko tää nyt oltava ihan niin hikistä puurtamista, että **tää on kuitenkin vapaaehtosta ja tästä maksaa** ja ihan niinku omasta mielenkiinnosta oon. Että toisinaan aattelis, että vähän niinku **pikkusen enempi vois olla joustoa** joissaki asioissa. Mutta että kyllä sitte periaatteessa aika pitkälle ja aika monetki opettajista on sitte joustanu, että ne ymmärtää hyvin, että jos on perhetilanne tämmönen niin.” (opiskelija 5)

Aineistossa esiintyi myös käsitys avoimen yliopiston ulkopuolisen tuen merkityksestä elämänhallinnassa. Erityisesti perhe koettiin tärkeäksi tueksi perheen ja opiskelun yhteensovittamisessa. Myös ystävät ja sukulaiset mainittiin merkittäviksi avun ja henkisen tuen antajiksi. Ystävän esimerkki oli toiminut joillekin opiskelijoille myös kannustimena opiskelujen aloittamiseen. Myös työnantajilla nähtiin olevan merkitystä opiskelun mahdollistamisessa joustavilla työjärjestelyillä.

HAAST: No onko sua tukenu joku tämän avoimen yliopiston ulkopuolelta?

OPISK: No kyllä **perhehän on ollu tosi tärkeässä roolissa** siinä, että **he on tinkiny sitte niinku sillä tavalla, että mä oon saanu opiskella**. Että mies erityisesti ja tietysti lapset on myös oppinu siihen että äiti on nenä kirjassa tai tekee alakerrassa tietokoneella jotakin tai on jossain koululla. Ja tietysti **omaisilta ja muilta sukulaisilta, että on niinku kannustanu** siihen. Että en mä ois varmastikaan pystyny tätä tekemään, jos ois jotenkin semmosia kapuloita asetettu rattaisiin että. Ja sitten tietysti työnantajat on ollu sillä tavalla. Että mä sieltä (...) jättäydyin pois ja sitten mää oon ollu välillä (...), josta on niinku annettu sitä opintovapaata ja annettu virkavapaata. Että mä oon pystyny välillä tehdä keikkaakin (...) tuossa välillä ja sitten mä oon sieltä lähteny pois ja tullu tänne (...) takaisin. Että tuota niin **työnantajatkin on joustanu** myöskin ja nyt on taas semmonen virkavapaushakemus vireillä. (opiskelija 1)

5.2 Ohjaustarpeeseen vaikuttavat tekijät

Toiseen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että niissä ohjaustarpeita lähestytään syy-seuraussuhteiden näkökulmasta. Käsityksissä tarkasteltiin sitä, mistä ohjaustarpeet johtuvat ja mitkä tekijät vaikuttavat ohjaustarpeeseen. Kategoriaan kuuluvat käsitykset kytkeytyvät ensimmäisen yläkategorian ohjaustarpeiden sisältöalueisiin. Erona on se, että käsityksissä ei jäädä ohjaustarpeiden sisältöjen kuvauksen tasolle, vaan pohditaan ohjaustarpeiden aiheuttajia. Tyypillistä käsityksille on se, että opiskelijat lä-

hestyivät ohjaustarpeita aiheuttavia tekijöitä vertaamalla aikuisopiskelijoita nuoriin opiskelijoihin. Ohjaustarpeeseen vaikuttavia tekijöitä peilattiin vertaamalla omaa tilannetta suhteessa nuoruusvuosiin tai aikuisopiskelijan tilannetta tämän päivän nuorten tilanteeseen. Vertailuasetelma tuli esille kolmessa alakategoriassa. Opiskelijoiden käsitykset ohjaustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä ryhmittivät neljään alakategoriaan:

1. Koulutustausta ja aikaisempi opiskelukokemus
2. Valmius itseohjattuun opiskeluun
3. Opintojen vaihe
4. Elämäntilanteen vakaus

5.2.1 Koulutustausta ja aikaisempi opiskelukokemus

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä tarkasteltiin aikaisemman koulutuksen ja opiskelukokemuksen merkitystä ohjaustarpeeseen. Käsitystapa esiintyi kuudessa haastattelussa. Koulutustaustalla ja opiskelukokemuksella nähtiin olevan vaikutusta etenkin tarpeeseen saada ohjausta opiskelutaitoihin ja opintojen suoritustapoihin. Koulutustaustalla tarkoitettiin opiskelijan suorittamia muodollisia ammattitutkintoja. Käsityksissä tuli esille aikaisempien tutkintojen vähentävän ohjaustarvetta opiskelutaidoissa, jos tutkinnot ovat olleet korkeakoulutasoisia tai yliopisto-opintojen opiskelutapa vastaavia.

HAAST: Entä sitte opintojen alkuvaiheessa? Oliko siinä vaiheessa tarvetta hakea ohjausta tai neuvoja jostakin ?

OPISK: No ei hirveästi. Että **se autto se, että kuitenkin oli se ammattikorkeakoulututkinto siellä taustalla, niin ei nyt niin hirveästi poikkea ne tehtävät** eikä muut. (- -) Aika lailla samoja samantyyppisiähän ne on ku ammattikorkeassa kuitenkin, että samat lähdeviitteet ja ihan samantyyppisiä ryhmätehtäviä. (opiskelija 7)

Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni, että tutkintojen lisäksi opiskelukokemuksen määrällä ja laadulla on vaikutusta ohjaustarpeeseen. Useiden vuosien opiskelun tulkittiin vähentävän ohjaustarvetta opiskelutaidoissa. Pitkän opiskelutauon puolestaan käsitettiin lisäävän ohjaustarvetta, koska opiskelutaidot on opeteltava uudelleen. Opiskelijoiden mukaan pitkä opiskelutauko lisää tarvetta saada tietoa myös opiskelun luonteesta, käytännöistä ja opiskeluympäristöstä.

”Eli siis opiskelutekniikka. Periaatteessa siihen ois saanu ohjausta, mutta **ite ku oli niin monta vuotta opiskellu**, niin se oli ikään ku vapaaehtosta, että jos halus. Että siihen oli toki niinku varattu ohjausaikoja, mutta **en mä niihin, sitte aattelin, että mä nyt oon niin kauan opiskellu, että tässä vaiheessa jo pitäis olla.**” (opiskelija 5)

”Ja itte taas ku oli vuosikymmenet ollu väliä, että ei ollu mitään opiskellu, niin paitsi jotain tuommosia lyhyitä kursseja ja tuommosia pikkusia juttuja oli, niin tuntu että nyt **mä oon ottamassa ite niin ison askeleen johonki uuteen.** Että niin ois ehkä vähän enemmän semmosta, että sä oot tervetullut ja jotain tämmöstä, että **mitä siellä tapahtuu, että minkälainen ympäristö, vähän tämmösiä näin ku aivan niinku uuteen astu.**” (opiskelija 8)

Opiskelukokemuksen laadun vaikutusta ohjaustarpeeseen lähestyttiin vertailemalla aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden opiskelukokemuksia. Aineistossa esiintyi kaksi käsitystapaa. Ensimmäisen käsitystavan mukaan aikuisopiskelijat tarvitsevat nuoria enemmän ohjausta opiskelutaitoihin, koska heidän kouluvuosinaan opetuksessa ei kiinnitetty huomiota opiskelutaitoihin ja niiden kehittämiseen. Nuorten opiskelijoiden opiskelutaitojen hallinta käsitettiin paremmaksi opetuksen sisällöllisestä muutoksesta johtuen. Nykyisin opiskelutaitoja kehitetään ja arvioidaan tietoisesti jo perusopetuksessa. Opiskelijoiden mukaan nuoret saavat nykyisin myös enemmän kokemusta esimerkiksi kirjoittamisesta, mikä antaa valmiuksia yliopistotasoihin opintoihin. Seuraavat aineistokatkemat kuvaavat yläkategorialle tyypillistä aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden vertailuasetelmaa pohdittaessa ohjaustarpeeseen vaikuttavia tekijöitä.

HAAST: Miten tässä alkuvaiheessa? Onko sulla mitään kehittämisideoita tohon alkuvaiheen ohjaukseen?

OPISK: No ehkä tota niin justiin **niihin opiskelutekniikoihin vois vähän enemmän panna**, koska kuitenkin tämmösiä mun ikäsiäki opiskelijoita aina joskus tulee. Ehkä **nuoremmille se on niinku enemmän hallinnassa**, ku niillä varmaan **käyään sitä eri tavalla koulussaki läpi, ko meikäläisen ikäsiile ei sillon opetettu mitään lukutekniikoita.** En mä muista ainakaan koskaan, että ois opetettu. Niin ne on oikeesti, ne on tärkeitä varsinki, jos tulee ihan sillaa ettei oo mitään aikasempaa koulutusta, niin semmosille henkilöille.
(opiskelija 4)

”Että vaikka ollaanki eri-ikäisiä, niin minusta tuntuu, että **mitä enempi tulee ikää, sitä enempi** sitä jotenki kumminki tietyllä lailla tietynlaisiin asioihin haluaa tietoa. **Koska nuoret jotka tulee lukiostaki, niin niillä on se justiin kokemus hyvä kirjoittamisesta ja kaikkee**, niillä voi olla itsevarmempaa se. Että **meillä voi olla paljon epävarmempaa** niin moni asia.” (opiskelija 2)

Toinen käsitystapa selitti ohjaustarvetta päinvastaisesta näkökulmasta. Käsitystavan mukaan aikuisopiskelijalla on nuoria vähemmän ohjaustarvetta opiskelutaitoihin ja opintojen suoritus tapoihin, koska heille on vuosien varrella karttunut monenlaista opis-

kelukokemusta. Sen sijaan nuorilla nähtiin olevan enemmän tarvetta ohjaukseen, koska heillä on vähemmän opiskelukokemusta yliopisto-opiskelussa vaadittavista opiskelutavoista.

HAAST: Mitä yleensä ottaen sulla tulee mieleen opintojen ohjauksesta tai mitä ajatuksia se herättää sun mielessä?

OPISK: No, onhan se aina ihan tarpeellinen tiettyssä vaiheessa, että välillä mennee ihan hyvin itekseenki, mutta kyllä se ihan tarpeellinen. Ja varmaan **varsinkin nuilla alottavilla**, niin jokka alottelee, **jos ei oo mittään taustaa, niin kyllä se voi jostaki lukiosta olla melkonen homma lähteä näpyttelemään jotaki oppimistehtäviä**. Että ei niinku ehkä tässä vaiheessa ennää niihin tentti ja oppimistehtäväjuttuihin niinkään tarvi mutta. Mutta ehkä sitte tämä tulevaisuus enemmänki silmissä. (- -) En niinku ite niin hirviästi silloin alkuvaiheessakaan tarvinu sitä tukia, mutta tosiaan **jos joku tulee suoraan lukion penkillä, niin varmasti on tosi tärkeä**. (- -) **Itellä oli niinku tavallaan ne asiat järjestyksessä, että oli opiskelutaiot jossaki mallissa kuitenkin siinä vaiheessa**. (opiskelija 7)

5.2.2 Valmius itseohjattuun opiskeluun

Toiseen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä tarkastellaan ohjaustarvetta itseohjautuvuuden näkökulmasta. Yhteistä käsityksille on se, että opiskelijan valmiuden itseohjattuun opiskeluun nähdään olevan yhteydessä ohjaustarpeeseen. Itseohjautuvuusvalmiuden arvioitiin vaikuttavan erityisesti tarpeeseen saada ohjausta opintojen itsenäiseen suunnitteluun. Käsitystapa ilmeni neljässä haastattelussa. Opiskelijoiden käsitykset aikuisopiskelijan valmiudesta itseohjattuun opiskeluun jakaantuivat kahteen käsitystapaan.

Yleisesti opiskelijoiden käsityksissä heijastui näkemys, että aikuiset ovat toiminnassaan itseohjautuvia. Aikuiset nähtiin itsenäisiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi eri elämänaalueilla. Aikuisen itseohjautuvuutta pidettiin jollain tapaa itsestäänselvyytenä. Opiskelijat olettivat, että myös aikuiskoulutus perustuu näkemykseen itseohjautuvasta aikuisesta.

HAAST: Mitä sulla tulee mieleen yleensä ottaen opintojen ohjauksesta? Mitä ajatuksia se herättää sun mielessä?

OPISK: Jaaa. Mä oon **hyvin vahvasti itseohjautuva**, että tota niin **aika vähän oon käyttäny minkäänlaista opinto-ohjausta**, että ehkä semmonen yleisajatus siinä on. (opiskelija 8)

HAAST: Jäitkö kaipaamaan siinä aloitusvaiheessa mitään niinku lisäohjausta?

OPISK: No ei. Mä **mielsin jotenki nää avoimen yliopiston opinnot niinku aika itsenäisiksi opinnoiksi** ja semmosiksi niin, että kun minä haluan tietää jotakin, niin minä kyllä nyt tiän, kun mulla on nämä avaimet tässä, että keltä ja mistä minä kysyn. Että **en mä niinku ollu vailla mitään ohjausta** sillä tavalla. (opiskelija 6)

Ensimmäinen käsitystapa on yhteneväinen aikuisen itseohjautuvuusnäkömyksen kanssa. Käsitystavan mukaan aikuisopiskelijalla on valmius suunnitella, rakentaa ja ohjata omaa opiskeluaan itseohjautuvasti. Aikuinen osaa kantaa vastuun opiskelunsa etenemisestä. Sen sijaan nuorilla nähtiin olevan puutteelliset valmiudet itseohjattuun opiskeluun. Nuorilla ei ole vielä riittäviä valmiuksia ohjata opintojaan itsenäisesti, vaan nuori tarvitsee ulkopuolista tukea ja ohjausta.

OPISK: Joo, nyt mä muuten muistan, ku loppuun pääsee haastattelua, oonhan mä joskus **heti lukion jälkeen**, oon tehny jotaki sosiologiaa perusopintoja ja ne jäi aika pahasti kesken jossain oulussa (nauraa). Että **niissä ois ehkä just kaivannu jotaki, joka ois kiskonu mukkaan**. Kauhia ei ees muista, että on joskus. En mää saanu niitä tehtyä sitte, että joo ne jäi kesken. Että nyt ku muistelee, niin kyllä just muistaa sen, että en mä kyllä hahmottanut ollenkaan sitä kokonaisuutta, se vaan lillu siellä ilmassa, menin sinne kurssille ja menin tänne, mutta mittään ei oikeen saanu loppuun tehtyä. Siinä vaiheessa on vissiin, on jääny vähän ohjaus vähemmälle, että **ei oo varmaan tosiaan ollu niitä taitoja** sillä lailla. Varmaan just **tuossa vaiheessa jostaki lukiosta tulee, niin en mä ainakaan vielä siinä vaiheessa ollu ollenkaan itseohjautuva**, että **ois varmaan tarvinu jotaki tukemaan**.

HAAST: No, miten nyt täällä on tuntunu, onko ollu erilainen tilanne nyt ku aikuisena oot?

OPISK: **Niin onhan se aivan erilaista ku on kuitenkin, että ite ottaa vastuun siitä hommasta** ja mutta mutta. Mä ainaki olin niin lapsellinen vielä sillon joskus kaheksantoista yheksäntoista -vuotiaana, että en mä ainakaan. Kamala, että nyt vasta tulee mieleen tämä kokemus ku haastattelu loppuu (nauraa). (opiskelija 7)

Toisen käsitystavan mukaan aikuisopiskelijan valmiudet itseohjattuun opiskeluun ovat puutteelliset, vaikka aikuinen on muussa toiminnassaan itseohjautuva. Aikuisopiskelijalla ei nähty olevan samanlaisia valmiuksia kuin nuorilla suunnitella ja rakentaa opintojaan itsenäisesti. Valmiuksien puuttumisen tulkitettiin olevan yhteydessä tarpeeseen saada systemaattista ohjausta. Aikuisopiskelijoiden ja nuorten valmiuksien välisen eron käsitettiin johtuvan siitä, että aikuisopiskelijat eivät ole tottuneet itsenäiseen opiskelutapaan. Aikuisopiskelijat ovat tottuneet ulkoohjattuun opiskeluun omana kouluaikana. Nuorilla nähtiin olevan paremmat valmiudet itseohjattuun opiskeluun, koska heidät kasvatetaan jo yleissivistävässä koulutuksessa itseohjautuviksi opiskelijoiksi.

”Niinku nyt huomaa, että monellakaan ei oo näitä yleisiä kieliopintoja suoritettu, nyt ne on huomannu niinkö tänä keväänä, et he ei kerkiäkään niitä välttämättä kaikkia suorittaa. Niin ehkä semmosella niiku tavallaan pakotetulla ohjauksella ois saanu niitäki toimimaan sitte aikanaan. Ainaki tuota niin, **jos ajattelee tämmösiä iäkkäämpiä opiskelijoita, niin mehän ollaan totuttu siihen, että meille niinkö sanotaan että tehään näin** ja tehään, näin tehään ja nyt ollaan menossa tässä, niin tota ne varmaan kaipaa sitä, ku ne on tottunu siihen. Ainaki minusta minä oon kokenu, että **kaipaisin semmosta, ku sillon omana kouluaikana tottunu siihen tämmöseen järjestelmällisyyteen ja ohjattuun opiske-**

luun. Mutta **nykynuorethan** ne on niin, **ne jätetään tavallaan jo lukiossa sitte niinku tavallaan oman onnensa nojaan, että ne saa niikö ite valita, mitä opiskelevat** ja. Mutta varmaan sielläkin on kuitenkin näissä nuorissaki semmosia, jotka kuitenkin oikeasti tarvii sen ohjauksen ja ne kehykset sille opiskelulle.” (opiskelija 4)

”Että kyllä mä nyt uskosin näin, että **nuoremmat jotka nyt tuolta peruskoulusta ja lukiosta tulee**, niin niillähän nyt on vähän **erilaiset edellytykset** lähtee sitte niinku. Et **siellä jo opetellaan enemmän tänä päivänä niin näitä, ilmoittaudutaan kursseille ja tehdään valintoja ite** ja sillä tavalla, et se on vähän erilaista niillä sitte.” (opiskelija 8)

5.2.3 Opintojen vaihe

Kolmanteen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä ohjaustarvetta lähestytään opintojen vaiheen näkökulmasta. Käsityksille on yhteistä se, että koettua ohjaustarvetta arvioidaan opintojen vaiheen perusteella. Sen sijaan käsitykset tarvittavasta ohjauksen määrästä vaihtelevat. Opintojen vaiheen nähtiin vaikuttavan erityisesti ohjaustarpeeseen opiskelutaidoissa ja opintojen suoritustavoissa. Käsitystapa esiintyi viidessä haastattelussa. Ensimmäisen käsitystavan mukaan ohjaustarve vähenee opintojen edetessä. Opintojen loppuvaiheessa ohjausta tarvitaan hyvin vähän tai ei lainkaan. Opiskelijat kokivat omaavansa riittävästi tietoja ja kokemusta suoriutuakseen itsenäisesti tehtävistä. Opiskelijan kyvyn ohjata opiskeluaan ja arvioida omia suorituksiaan nähtiin kehittyvän opintojen myötä, jolloin ohjauksen tarve vähenee.

HAAST: No sitten tossa **päätövaiheessa**. Ootko siinä vaiheessa minkälaista ohjausta tarvinnut?

OPISK: No siinä vaiheessa mä jotenkin koin, että mä. **Sitä oli niinku tietoa jo kertyny niinku sen matkan varrella jo niin paljon, että en mä sillä tavalla kokenu.** (opiskelija 1)

HAAST: Mites sitte tää **opintojen päättymisvaihe**, sä oot varmaan nyt siinä aikalailla. Minkälaista ohjausta kaipaisit tai neuvontaa nyt just tässä päättymisvaiheen aikana?

OPISK: Mä luulen, että nyt on niin kiire, että ei oo enää kyllä mahdollisuuksia muuta ku tehdä ne tehtävät, mitkä puuttuu ja mitkä on kiireellisiä, ei tota. **Kyllä se alakaa olla aika lailla hanskassa se homma, että ei sillai enää välttämättä tarvi sitä ohjausta.** (opiskelija 4)

”**Ei nyt tietenkään enää tässä vaiheessa tarvikaan sitä, kyllä sitä jo tietää**, että sen tietää suunnilleen, että minkä numeron sieltä saa ja **mikä on hyvin ja mikä on huonosti.**” (opiskelija 7)

Toinen aineistossa esiintynyt käsitystapa on päinvastainen ensimmäisen käsitystavan kanssa. Sen mukaan ohjausta tarvitaan yhtä paljon tai jopa enemmän opintojen edetessä. Ohjaustarpeen kasvua selitetään tehtävien vaikeutumisella ja vaatimustason nousulla.

Käsitystavalle on tyypillistä näkemys, että ohjaustarve ja saatu ohjaus eivät määrällisesti vastaa toisiaan. Ohjauksen tarve ei vähene opintojen edistyessä, mutta ohjausta annetaan vähemmän.

HAAST: Miten jos sä ajattelet vielä näitä opintojen eri vaiheita, alkuvaihetta ja varsinaista opiskeluaikaa ja nytte tätä sun päättymisvaihetta. Niin miten sä koet, miten näissä eri vaiheissa, kuinka tärkeää se ohjaus on näissä eri vaiheissa sun mielestä?

OPISK: Kyllä se **ohjaus koko ajan niinku korostus enempi ja enempi, mitä pitemmällä on ihminen**. Aluksiki tarvitsee tietynlaista ohjausta, mutta se tarvitsee semmosta ihan tämmöstä konkreettista neuvonantoa tämmöseen tehtäviin ja tämmösiin niinku. Mutta sitte **ku tehtäviä tulee lisää, vaikenee toisaalta, niin lisää**, mikä on se mitä sä sieltä ku sulla on kymmeniä kirjoja, niin et sä voi joka kirjaa ruveta kannesta kanteen. Miten sä etit sieltä sen [tiedon]. Sitä ei koskaan neuvottu. Että sitä mä niinku olisin kaivannu hirveesti. (opiskelija 2)

HAAST: Että **enemmän kaipaisit ohjausta mitä pitemmälle?**

OPISK: **Kyllä. Mitä pääsee, koska se muuttuu kumminki, vaatimustaso muuttuu.** (opiskelija 2)

5.2.4 Elämäntilanteen vakaus

Neljänteen alakategoriaan kuuluville käsityksille on tyypillistä se, että niissä ohjauksen tarvetta lähestytään opiskelijan elämäntilanteen näkökulmasta. Käsitysten mukaan elämänvaiheen vakaudella on vaikutusta ohjaustarpeeseen elämäntilanteen kysymyksissä. Käsitystapa ilmeni kolmessa haastattelussa. Käsityksissä verrattiin aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden elämäntilanteita. Aikuisopiskelijalla ei nähty olevan samankaltaista tarvetta henkilökohtaiseen tukeen kuin nuorilla, koska aikuisen elämäntilanne on yleensä vakaa. Sen sijaan nuorilla tuen tarve on suurempi, koska opiskelun aloittaminen merkitsee monelle muuttoa pois kotoa, kotipaikkakunnan vaihtumista tai muita suuria elämänmuutoksia.

HAAST: Tuntuuko susta, että aikuisopiskelija tarvitsee tukea?

OPISK: Mä luulen, että me ollaan itsenäisempiä kyllä tai pitäisi olla. Että **meillä ei kuitenkaan noin lähtökohtasesti oo semmosta tuen tarvetta esimerkiks ku nuorilla** johonkin niinku tämmöseen elämäntilanteeseen liittyvää. Että **nuorilla saattaa tulla ihan tämmösiä itsenäistymisongelmia ja yksinäisyyttä** ja muuta. Mitä sitte **aikuisilla**, yleensä semmosta aika **seestynyt se elämäntilanne** se on aika tasasta ja on vakiintunut uomiinsa. Ei sillä tavalla. Että pystyy keskittymään siihen opiskeluun toisella lailla ja motivoituneempi ehkä.

(opiskelija 1)

Opiskelijat toivat esille, että aikuisopiskelijalla voi olla tarvetta elämänhallinnan tukemiseen suurissa elämänmuutoksissa. Elämänkriiseissä aikuisopiskelija voi kokea tarvet-

ta keskusteluun. Aineistokatkelmassa tulee esille, kuinka opiskelijan käsitys rakentui oletukseen toisten opiskelijoiden kokemista ohjaustarpeista.

HAAST: Mites sitten tota, ooksä koskaan keskustellu täällä kenenkään kanssa henkilökohtaisista tai semmosista elämäntilanteeseen liittyvistä asioista?

OPISK: En, en oo. Mulla on ollu hyvin semmonen tasanen elämänvaihe. Että jos ei ajatella työtä, et mää oon aika paljo vaihellu työpaikkoja tässä välissä verrattuna, että mulla oli siihen asti semmonen yhtäjaksoinen työhistoria. Niin tota **ei oo elämässä sattunu sillä tavalla, että on hyvin semmonen seesteinen vaihe**. Ei oo kukaan sairastunu eikä kuollu eikä oo avioero uhkaamassa eikä mitään semmosta eikä itellä, on terveys pysyny ja. **Mutta kyllä varmasti luulen että opiskelukavereilla on ollu semmosia, että on vauvoja syntyny ja eroja tullu** ja semmosta. Että kyl mä luulen, että **on ollu semmoseenkin tarvetta että on elämäntilanteitakin käyty läpi**. (opiskelija 1)

5.3 Esteet ohjauksen saamiselle

Kolmanteen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että ohjaustarpeita lähestytään tarkastelemalla ohjauksen saamisen esteitä. Käsityksissä tuodaan esille, että ohjaukseen olisi ollut tarvetta, mutta tietyt tekijät ovat estäneet ohjauksen saamisen. Kategoriaan kuuluvat käsitykset ovat yhteydessä ohjaustarpeiden sisältöalueisiin ja ohjaustarpeita selittäviin tekijöihin. Sen sijaan erona muihin yläkategorioihin on se, että käsitykset kohdistuvat ohjaustarpeiden tyydyttämättä jäämiseen. Käsityksissä tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka estävät ohjauksen saamisen. Opiskelijoiden käsityksissä tulee esille sekä opiskelijasta itsestään johtuvia että hänestä riippumattomia tekijöitä, jotka selittävät ohjauksen saamisen esteitä. Esteitä tarkastellaan sekä omien kokemusten kautta että yleisemmällä tasolla. Opiskelijoiden käsitykset ohjauksen saamisen esteistä jakaantuivat neljään alakategoriaan:

1. Puutteet tiedon saannissa ja tiedonvälityksessä
2. Korkea kynnyks kysyä ohjausta
3. Ohjauksen saaminen edellyttää aktiivisuutta
4. Elämäntilannetekijät

5.3.1 Puutteet tiedon saannissa ja tiedonvälityksessä

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluvat käsitykset kuvaavat tietojen saannissa ilmenevien ongelmien toimivan esteenä ohjauksen saamiselle. Käsitystapa tuli esille neljässä

haastattelussa. Opiskelijoiden mukaan ongelmat kohdentuivat sekä tiedon saantiin ohjaustilanteessa että yleensä tiedonvälitykseen. Tiedon saannin osalta henkilökunnan tavoittamattomuus mainittiin yksittäiseksi esteeksi. Opiskelijoiden mukaan tiedon saannin vaikeudet johtuivat pääosin siitä, että avoimen yliopiston henkilökunnalla ei välttämättä ole opiskelijan tarvitsemaa tietoa. Opiskelijat toivat esille, että puutteita esiintyy täsmällisen tiedon saamisessa tutkintopoluista, aiempien opintojen korvaavuuskysymyksistä ja koulutusohjelmien hakuprosesseista. Käsityksissä kritisoitiin sitä, että saadakseen tiedon opiskelijan täytyy kysyä sitä muualta. Opiskelijat toivoivat saavansa tiedon suoraan avoimen yliopiston henkilökunnalta.

”Elikkä **nyt mä joudun sitte sitäkin kysyä sieltä Jyväskylästä**. Ja mua sit sillä tavalla henkilökohtaisesti ottaa päähän se, että jos mä maksan omasta mielestäni niinku aika korkeita taksoja ja mitä täällä otetaan avoimen opinnoista, niin se pieni mitä täällä niinku tarvitsee sitä apua ja neuvoa, niin ne on asiallisia asioita, että niihin voitais vastata. **Että ei niin, että sitte se maksaa tänne se opiskelija jotakin, mutta se kyselee ne asiat Jyväskylästä suoraan, koska se ei saa täältä sitä vastausta, mitä se tahtoo.**” (opiskelija 6)

Eräs opiskelija pohti sitä, mistä tiedon saamisen vaikeudet mahdollisesti johtuvat. Käsitustavassa ilmenee, että tiedon puutteen tulkitaan johtuvan institutionaalisista toimintatavoista. Avoimen yliopiston henkilökunnan on vaikea antaa etukäteen täsmällistä tietoa esimerkiksi hakuprosesseista ja maisterinkoulutusohjelmista, koska heillä ei ole käytettävissään varmaa tietoa toteutettavista koulutusohjelmista. Tilanteet ja suunnitelmat saattavat myös muuttua. Tiedon saamisen esteeksi nähtiin myös avoimen yliopiston ja emoyliopiston tiedonvälityksen ongelmat. Tieto emoyliopistosta ei välity avoimeen yliopistoon riittävän ajoissa.

HAAST: No, ootko sää tän opiskeluprosessin aikana saanu mielestäsi riittävästi ohjausta vai onko jotakin asiaa tai tilannetta, mihin olisit kaivannu vielä lisää?

OPISK: No jälkikäteen mä ajattelen, että kyllä mä tiesin tosi vähän silloin aluksi, mut et kuinka paljon mä olisin voinu ottaa vastaan niin. Sitte taas toisaalta siellä on sitte sekin, et on paljo sellasia asioita, jotka on tapahtunu sen jälkeen, joita **hekään ei ois osannu siinä vaiheessa sanoa**. Esimerkiks että miten nää kaikki hakusysteemit meni, **miten se avoimeen haut menee ja tuleeko tänne maisterinkoulutusohjelmaa** ja kaikkee ja kaikki. Niinku on paljon semmosia asioita, jotka avoimessakin tapahtuu tässä ja nyt, että **tiedetään vaikka vuosi eteenpäin, mutta ei ehkä sen jälkeen enää**. Et se on niinku eletään semmosessa epävarmuudessa, jolloin se epävarmuus tavallaan välittyy myöskin sitte opiskelijoille. Että voidaan sanoa, että se varmaan menee näin, mutta **ei ihan varmasti voida sanoa**. (- -) Mut mä luulen, että siinä oli vielä sitte epäselvää niitten kaikkien asioiden suhteen ja siinä oli varmasti semmosia **tietokatkoksia myös Jyväskylän ja tämän laitoksen välillä**. Että tuota semmosta vähän kissanhännänvetoa ehkä. Et se meni sillä tavalla vähän viime tippaan. Mä en tiedä, **onko se sitte vähän niinku yliopistokulttuu-**

riinkin liittyvää, että asiat sillä tavalla selkiintyy vasta aivan viime sekunneilla.
(opiskelija 1)

Opiskelijat kokivat ohjauksen saamisen esteeksi myös avoimen yliopiston tiedonvälitykseen liittyvät ongelmat. Ongelmaksi koettiin se, että tieto ei välity opiskelijoille riittävän nopeasti. Tiedonvälityksen nähtiin tapahtuvan liian monen ihmisen kautta, mikä hidastaa tiedon saamista. Tehottomuus tiedonvälityksessä ymmärrettiin yhdeksi esteeksi oikea-aikaisen ohjauksen saamisessa.

”Ja mä oon kysyny niitä [korvaavuuskysymykset] sitte lopulta, ku mä siinä jossaki yhteydessä vähän sitte, mua otti niinku päähän, että kun sitä vastausta ei niinku tule, **niin mä olin sitte suoraan yhteydessä tentaattoriin Jyväskylän yliopistolle**, sinne avoimeen. Että **saadakseni niinku sen spesifin vastauksen ilman, että se kiertää täällä talossa sitte niinku suunnittelijalta kurssisihteerille** ja sikin sokin semmosta rinkulaa, että mä saan sen sitte joskus.” (opiskelija 6)

HAAST: Sä et oo sitte täältä hakenu sitä, että soittanu jonkun tietyn aineen opettajalle?
OPISK: En oo soittanu, ku oon ajatellu, että mä sitte kyselen noista nyt, missä tulevaisuudessa toivottavasti joskus oon, niistä paikoista sitte, **että saa sen oikean tiedon sitte**. Ku mä muistan, että **joskus mä kysyin niissä, niin sanottiin, että ei oo nyt varma, että pitää selvittää**. No sitte mä ajattelin, että **minä rupeen ite kysymään**, ku sitä ei tiää, milloin tulee **ku ei välttämättä täällä oo sitte heti**. Mutta kyllähän ne sitte ottaa tietyssä vaiheessa, mutta jos haluaa ite, niin kyllähän se sitte itekki kysymällä voi. (opiskelija 2)

5.3.2 Korkea kynnys kysyä ohjausta

Toiseen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä tarkastellaan ohjauksen saamisen sisäisiä esteitä. Opiskelijat selittivät, miksi ja millaisissa tilanteissa heillä on korkea kynnys kysyä ohjausta. Luonteenomaista käsityksille on se, että este ohjauksen saamiselle koettiin olevan itsessä eikä ulkopuolisissa tekijöissä. Kynnys koettiin korkeaksi erityisesti yliopisto-opintojen luonteeseen liittyvän ohjauksen kysymisessä. Käsitystapa esiintyi neljässä haastattelussa. Opiskelijat käsittivät rohkeuden puutteen merkittäväksi esteeksi kysyä ohjausta. Rohkeuden puute ilmeni pelkona oman tietämättömyyden tai taustan paljastumisesta. Käsitystavassa tulee esille, että opiskelijat olettivat muiden opiskelijoiden hallitsevan esimerkiksi yliopisto-opiskelun käsitteistön ja opiskelukäytänteet. Epäselviä asioita ei uskalleta kysyä esimerkiksi perehdytystilaisuuksissa, koska pelätään oman tietämättömyyden paljastumista toisten opiskelijoiden silmissä.

OPISK:Mä oon vähän **huono semmosissa**. (nauraa)

HAAST: Niin missä ?

OPISK: Niin, siinä niinku **alotteen tekemisessä tämmöseen henkilökohtaseen ohjaukseen**, että mä jännitän hirveesti niitä ja tota niin ku ei tiedä, onkos toiminu oikein tai väärin. Niin sitte kokee niinku ittensä sillä lailla, että **ku ei oo mitään semmosta uraa takana tämmöstä hienoo** jotain, **jota esittelis tai hienoo opiskeluväylää**, jonka on tullu tai että näin. Että on niinku sillä lailla, niin **rima on korkeella** sitte, että lähtee keskustelemaan tämmösestä asiasta. (opiskelija 8)

HAAST: Mikset sää uskaltanu kysyä sitä ohjausta?

OPISK: No ku siinä on justiinsa se, että ensinnäki mä ajattelin, että tää oli se ihan vieras maailma, johon mä tulin. Että tavallaan kaikki ne, jotka oli **auditorio täynnä ihmisiä**, että ne tiesi mikä niistä tulee isona ja **niille oli yliopistomaailma varmastikki paljon tumpi kuin mulle**. Ja ne tiesi täsmälleen, jos puhutaan opintoviikoista, mitä se tarkoittaa ja mitä tarkoittaa appro ja mitä tarkoittaa cumu ja et ne tietää mistä puhutaan. Ja **mä olin ainut, joka ei välttämättä tiedä sitä asiaa** niin ei mun kannata. Et jos mä en kysy. **Kysymysten kautta myöskin tulee se oma tiedon taso esille**, et jos mä kysyn jotakin asiaa ja sitten se tietää, mitä mä en tiedä. Ja jos mä niinku kokeilen kuunnella, että mä odotan niin kauan, että **joku toinen kysyy, niin sitte mäkin uskallan kysyä**. Mutta kun kukaan muukaan ei kysyny ja se auditorio oli täynnä ihmisiä, niin ei kukaan muukaan uskaltanu kysyä. Niin sitten **mä jätän kysymättä, koska todennäköisesti nekin tietää ja mä oon vain se, joka ei tiedä**. (opiskelija 1)

Opiskelijoiden käsityksistä ilmeni, että opiskelijalla ei välttämättä ole rohkeutta lähestyä henkilökuntaa. Aikuisopiskelija voi kokea ohjaajan auktoriteetiksi ja aristella häntä. Käsityksistä tuli esille, että henkilökuntaa voi olla vaikea lähestyä, eikä heitä haluta häiritä kysymyksillä. Kynnyksen koettiin kuitenkin madaltuvan henkilökuntaan tutustumisen myötä.

HAAST: Mutta et ajatellu laittaa sähköpostiakaan?

OPISK: Ei ei. Se oli se kynnyks, koska niitä ihmisiä ei tuntenu vielä, niin se oli niin suuri. Et mä olisin ajatellu, että **mitä ne nyt rupee häiritsemään tämmösillä kysymyksillä**, niinku varmasti tekemistä niinku. Että joo en varmastikaan kysy. Että tulee semmonen, että **ne kysymykset, mitä mulla on, ne on niinku semmosia itsestäänselviä tai jotenki semmosia tyhmiä tai liian yksinkertasia**. Että **ne ihmiset on liian tärkeitä**, että ei niitä viitti vaivata tämmösillä asioilla. Että nyt on hoksannu, että tuota niin. Että no ei ehkä sillä tavalla, että niillä varmasti on muutakin tekemistä, mutta että tuota ei ne ihmisiä kummempia ole. Uskaltaahan sitä kysyä.” (opiskelija 1)

”Ne tota niin **tuntuu nuo yliopisto-opettajat** semmoselta kauheelta jotenki semmoselle, **että pittää melkeen niinkö lakki ottaa päästä, jos ois mies**. Niin eihän se ollu, ihminenhän seki vaan on tai ne kaikki.” (opiskelija 4)

Opiskelijoiden näkemykset rohkeuteen vaikuttavista tekijöistä vaihtelivat. Aineistossa esiintyi käsitystapa, jonka mukaan opiskelijalla ei opintojen alkuvaiheessa ole riittävästi rohkeutta kysyä ohjausta. Sen sijaan opintojen edetessä uskallus kysyä kasvaa. Opiskelijat käsittivät ohjaustarpeen ja rohkeuden välisen suhteen ristiriitaiseksi. Ohjauksen tarve on suurin alussa, mutta opiskelijalta puuttuu rohkeus kysyä ohjausta.

”Tavallaan siinä on ollu se, että tuki tai se niinku **ohjaus, mitä mä oisin oikeasti nyt jälkikäteen ajatellen tarvinnu, ois ollu suurinta silloin alussa, jota mä en osannu käyttää enkä uskaltanu käyttää**. Niin mä en osannu hakea sitä enkä tuota niin tavallaan olla vaatimassa tai kysymässä sitä. Nyt sitte kun mä oon tullu tähän toiseen päähän, niin mä koen, että **mulla on se tuen ja ohjauksen tarve on vähentyny**. Mutta tavallaan sitä ehkä ois niinku, on rohkeampi kyllä kysymäänki sitten, jos sitä tarvii. Mutta tavallaan se tarve on koko ajan vähentyny. Että sitä tavallaan **sitä tukea tarvii siellä alussa eniten, mutta sitä uskaltaa vähiten kysyä**. Että mikä tahansa menetelmä, joka niinkö huomioi nämä kaksi asiaa niinkö yhtä aikaa, niin on tosi hyvä.” (opiskelija 1)

Myös iän tulkittiin vaikuttavan rohkeuteen kysyä ohjausta. Erään opiskelijan mukaan nuorena opiskelijana ei uskalla eikä osaa kysyä tukea ja neuvoja samalla tavoin kuin aikuisopiskelijana. Kolmantena rohkeuteen vaikuttavana tekijänä opiskelijat toivat esille opiskelijaryhmän suuruuden. Mitä suurempi ryhmä, sitä suuremmaksi kasvaa kynnys kysyä ohjausta.

”Ja itke **nyt ku aloitti aikuisena**, oikenen niinkö lähti sillä, että nyt mää otan tavoitteeksi, että muilla on joskus tutkinto lähivuosina. Niin lähti niinku ihan selvittämään, että **osas niinku ensimmäisenä ite niinku soitella ja kysyä**. (- -) Että sehän se on tärkeää, että kysyy rohkeasti. Että varmaan **jos ois nuorempi**, niin en tiä sillai omalla luonteella, mikä on ollu aina, **niin oisinko uskaltanu mennä kysymään**, että se on eri asia. Että varmaan **rohkeus on tullu yhä enempi kysyä nytte**. Että jokku voi olla nuoresta asti semmosia hirveen rohkeita, mutta kaikki ei oo luonteeltaan, että määkään en oo ollu kumminkaan. Nyt on onneks aina uskaltanu, mutta sit ku on nähny että eipä sitä tuu siltikään sitä ohjausta että.” (opiskelija 2)

”Se oli niinku **liian suuri se kynnys siinä vaiheessa**. Että tuota justiin se, että ryhmä oli suuri. Että jos ois ollu ehkä pieni ryhmä sanotaan 20 opiskelijaa, se ois saattanu se kynnys madaltua äkempää. Mutta ku se **ryhmä oli niin valtavan iso, niin silloin ku se tuen tarve oli isoin, sitä ei uskaltanu niinku kysyä**.” (opiskelija 1)

Opiskelijoiden mukaan sisäisenä kynnyksenä ohjauksen kysymiselle voi toimia myös aikuisopiskelijan tarve olla itseohjautuva opiskelija. Vaikka ohjaukseen olisi tarvetta, aikuisopiskelija ei halua turvautua ulkopuoliseen tukeen, vaan yrittää pärjätä omin avuin.

HAAST: Mikset sä hakenu ohjausta?

OPISK: (nauraa) Se voi olla, että sitä on niin jotenki semmonen jääräpäinen tai että **kyl-lähän minä tästä selviän** että minä teen näin, meni sitte miten meni, että tentin sitte jos tarvii, että tästä nyt tuli tämmönen. Ja että ei sitä ehkä niinkö, ei oo niinku lähteny täältä sisältä se tai jotenki se. Ehkä se on siinä, jos mä ajattelen sitä nimenomasta tehtävää, niin semmonen, että **en mä oikeesti halunnu hakia sitä ohjausta. Musta tuntu, että mä selviän siitä ite, mutta se oli kyllä tosi tuskallista**, ku se ei niinku, se oli se rajaamisen ongelma siinä. (- -)

HAAST: Onko sulla ollu tunne, että **pitääkö niinkö pärjätä yksin** vai?
 OPISK: **Joo**. On se. (opiskelija 4)

5.3.3 Ohjauksen saaminen edellyttää aktiivisuutta

Kolmanteen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä ohjauksen saamisen esteet kytkettiin opiskelijalta aktiivisuutta edellyttäviin ohjauspalveluihin. Kategoriaan kuuluville käsityksille on tyypillistä näkemys, että ohjausta saa, jos opiskelija osaa sitä aktiivisesti pyytää. Erona toiseen alakategoriaan on se, että ohjauksen kysymistä ei henkilökohtaisesti koettu korkeaksi kynnykseksi. Sen sijaan käsityksissä korostettiin sitä, että ohjauksen saaminen edellyttää opiskelijalta omatoimisuutta. Ohjauksen saaminen erityisesti opintojen suunnitteluun nähtiin edellyttävän opiskelijalta aktiivisuutta. Käsitystapa tuli esille kolmessa haastattelussa. Opiskelijoiden mukaan avoimen yliopiston ohjauspalvelut on rakennettu itseohjautuvuusperiaatteelle. Aikuisopiskelijan on osattava itse vaatia ohjausta sitä tarvitessaan. Käsitystavassa tulee esille ohjauspalveluiden näkymättömyys opiskelijan näkökulmasta.

”Mulla ei oo niinku kauheesti nyt sitä tuntumaa siihen, **että sitä ohjausta ja neuvontaa olis kovasti olemassa, ilman että sitä kysytään**. Eliikkä minusta tuntuu, että tuota niin tulkinta on kuitenkin se, että tavallaan **opiskelijat on niinku omillansa kunnes ne tarvitsevat tietää tai neuvoja ja sitten he kysyvät**. (- -) Eliikkä tavallaan, että jos niinku opintoneuvontaa kysyy tai siihen liittyen, niin mä sanoisin nyt näin, että sitä ei mun mielestä ole olemassa ennen ku sitä kovasti, kerrotaan kyllä, että on tarjolla, **mutta täytyy osata niinku vaatia tai täytyy osata niinku tarvita**, niin sitte sen näkee, onko sitä vai eikö sitä ole ja minkälaista se on.” (opiskelija 6)

Käsitystapaan sisältyi myös näkemys, että aktiivisuutta ohjauksen saamisessa edellytetään erityisesti opintojen edistyessä. Opiskelijoiden mukaan opintojen alkuvaiheessa opiskelijalle tarjotaan ohjausta, mutta opintojen keski- ja päättymisvaiheessa ohjauksen saaminen on opiskelijasta itsestään kiinni. Opiskelija voi jäädä ilman tarvitsemaansa ohjausta, jos hän ei osaa sitä itse aktiivisesti hakea.

HAAST: No, miten susta vois kehittää tätä ohjausta yleensäkin tän koko opiskelun aikana ja tässä päättymisvaiheessa?

OPISK: No, mä en tiä siis päättymisvaiheessa, mä en tiä oikeestaan, onko sitä ohjausta silleen että. Ehkä ne opettajat olettaa, että kaikki lopettaa siihen proseminaariin, mutta etä mulla ainaki on vielä niitä oppimistehtäviä. Että musta tuntuu, että **sitä ohjausta ikään ku aktiivisesti saa sillon siinä ihan alkuvaiheessa** ja sitte sitä niinku tavallaan **jää sinne oman onnensa nojaan ellei hoksaa jotaki kysyä**, niin tavallaan sitte ei niinku välttämättä saa semmosta. Ja sitte sillon just ku oli puhetta, että niitä opintokirjeitäkään enää lähettellä, että apua että mistä mä niinku nyt saan sitä tietoo, että millon ne kurssit alkaa ja mil-

Ion mun pitää ilmoittautua sinne ja sinne. Että **pitää niinku ite tavallaan olla hirveen aktiivinen**, että koko ajan käydä kattomassa, että mitä sieltä nyt on alkamassa ja mihin pitää ilmoittautua. Että ehkä niinku siihen kuitenkin **siihen loppuvaiheen ohjaukseen vois enempi panostaa**, että mun mielestä sitä ei nyt tässä vaiheessa, musta tuntuu että mä en oo sitä saanu. (opiskelija 5)

Kategoriaan kuuluvissa käsityksissä pohdittiin myös sitä, miksi aikuisopiskelija ei osaa pyytää ohjausta oma-aloitteisesti. Yhdeksi selitykseksi mainittiin opiskelukokemuksen puuttuminen. Käsitystavan mukaan aikuisopiskelija ei ole tottunut omaa aktiivisuutta edellyttäviin ohjauspalveluihin aikaisemmissa koulutuksissaan.

HAAST: No onko täällä avoimessa ollu jotain esteitä, että ei oo saanu ohjausta?

OPISK: Ei, kyllähän sitä **ohjausta varmaan saa ku pyytää**. Mut et se oli kyllä jotenki, se keväinen jäi sille epäselväksi. Mutta mä olin ite kato **siitä oli niin kauan ku mä olin viimeks opiskellu**, että en mä osannu niinku, varmaan mä hämmennyin jotenki koko kokemuksesta silloin, **etten mä osannu sitte niinku hakeekaan**. Että oishan sitä silloinki voinu käyä tuhat kertaa suurin piirtein ja kysyä samat asiat. Mutta kyllä täältä varmaan niinku ohjausta saa ja justiin liittyen näihin, että mitä pitää suorittaa millon ja mitä tenttis niinkö, mutta noi polut on jotenki niinku jääny silleen. (opiskelija 3)

5.3.4 Elämäntilannetekijät

Neljänteen alakategoriaan kuuluvat käsitykset kuvaavat elämäntilannetekijöiden vaikutusta ohjauksen saamiseen. Käsitystapa ilmeni kahdessa haastattelussa. Elämäntilanteesta johtuvina esteinä tuotiin esille perhe- ja työtilanteeseen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden on toisinaan vaikea sovittaa yhteen oma elämäntilanne ennalta määrättyihin ohjausaikoihin. Elämäntilanteiden merkitys esteenä kohdentui avoimen yliopiston puolelta tarjotun ohjauksen saamiseen. Esimerkiksi perehdytys- tai infotilaisuuksiin sekä tutortapaamisiin pääseminen koettiin toisinaan vaikeaksi järjestää.

HAAST: Onko täällä sitten ollut mitään yleistä tilaisuutta, infotilaisuutta tai ?

OPISK: Täällä on ollu info ja onko sattunu sitte, ku niitä on nytteki, mikä oli vasta, niin se oli taas, **mulla oli iltavuoro, mä en päässy**. Ne sattuu, **se on justiin se on elämäntilanne**. Kyllä mulla on aamu iltavuoroja niin sitte sattuu, en mää silloin päässy ja sitte en oo semmosissa. Että oisko se yhesti, mun mielestä nyt oli semmonen joku, ois ollu aiheena justiin nää opiskelumahdollisuudet joku siinä oli. Se mulla jäi itellä se, mikä mulla ei oo nyt kokemusta, onko se ollu hyvä vai minkälainen. Eikö se yks vaan olis ollu ny, ku on niin pitkällä opinnot tuli ja sitte mä en päässy siihen, että mulla oli justiin iltavuoro enkä saanu vaihettua. Mä yritin vaihtaa ja sitte jos ei joku vaiha, niin sittepä se jää sitte. (opiskelija 2)

”Että niissä [infotilaisuus] en oo käyny, **mulla on aina sattunu, ku on ollu joku tilaisuus, niin en oo koskaan päässy matkaan niihin.**” (opiskelija 7)

5.4 Yhteenvedo ohjaustarpeita koskevista opiskelijoiden käsityksistä

Tutkimukseni ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista avoimessa yliopistossa. Opiskelijat lähestyivät ohjaustarpeita kolmesta eri näkökulmasta. Käsitteet kohdentuivat ohjaustarpeiden sisältöön, ohjaustarpeisiin vaikuttaviin tekijöihin ja ohjauksen saamisen esteisiin. Havainnollistan käsitysten rakennetta taulukolla 2.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden käsitykset aikuisopiskelijan ohjaustarpeista

I OHJAUSTARPEIDEN SISÄLTÖALUEET			
1. Yliopisto-opintojen luonne ja avoimen yliopiston käytännöt	2. Opiskelutaidot ja opintojen suoritustavat	3. Tutkintotavoitteisen opiskelun suunnittelu ja toteuttaminen	4. Opiskelun ja elämänhallinnan tukeminen
<ul style="list-style-type: none"> - yliopisto-opintojen rakenne ja käsitteistö - käytännöistä esim. ilmoittautumis- ja tenttikäytännöt, verkko-oppimisympäristöjen käyttö 	<ul style="list-style-type: none"> - kirjoittamis- ja lukemistekniikat - suoritustavoista esim. oppimistehtävät, oppimispäiväkirjat, proseminaari 	<ul style="list-style-type: none"> - tutkintorakenne - tutkintopolut - aiempien opintojen korvaavuuskysymykset - maisteriohjelmien ja avoimen väylän pääsyyvaatimukset ja hakuprosessi - akateemisten alojen työllistymistilanne 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijan motiivointi ja kannustaminen - opiskelijan arvostaminen - elämäntilanteiden ymmärtäminen ja huomioiminen
II OHJAUSTARPEESEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT			
1. Koulutustausta ja aikaisempi opiskelukokemus	2. Valmius itseohjattuun opiskeluun	3. Opintojen vaihe	4. Elämäntilanteen vakaus
<ul style="list-style-type: none"> - suoritettut ammattitutkinnot - opiskelukokemuksen määrä ja laatu - pitkä opiskelutauko 	<ul style="list-style-type: none"> - aikuisella valmius ohjata opintojaan - nuorilla aikuisia paremmat valmiudet ohjata opintojaan 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjauksen tarve vähenee opintojen edetessä - ohjauksen tarve kasvaa opintojen edetessä 	<ul style="list-style-type: none"> - elämänvaiheen seesteisyys - elämänmuutokset ja elämänkriisit
III ESTEET OHJAUKSEN SAAMISELLE			
1. Puutteet tiedon saannissa ja tiedonvälityksessä	2. Korkea kynnys kysyä ohjausta	3. Ohjauksen saaminen edellyttää aktiivisuutta	4. Elämäntilannetekijät
<ul style="list-style-type: none"> - henkilökunnan tavoittamattomuus - henkilökunnan tiedon puute - tiedonvälityksen hitaus 	<ul style="list-style-type: none"> - rohkeuden puute - epävarmuus omista kyvyistä ja tiedoista - henkilökunnan aristeleminen - tarve olla itseohjautuva 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjausta ei saa, ellei sitä osaa itse pyytää 	<ul style="list-style-type: none"> - perhe- ja työtilanteen yhteensovittaminen ohjausaikeisiin ongelmallisiin tilanteisiin

6 KÄSITYKSET AIKUISOPISKELIJAN TARPEISIIN VASTAAVASTA OPINTOJEN OHJAUKSESTA

Tutkimukseni toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen opintojen ohjaus vastaa aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin avoimen yliopiston kontekstissa. Vaikka tietyt haastatteluteemat kohdistuivat opintojen ohjaukseen, opiskelijat toivat esille käsityksiään pitkin haastattelua. Käsityksissä tarkasteltiin, millaista on aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaava opintojen ohjaus ja mihin se perustuu. Käsitystavat ryhmiteltiin kolmeen yläkategoriaan: ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuus, ohjauspalveluiden toimivuus ja ohjaajan roolien joustavuus.

6.1 Ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuus

Ensimmäiseen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaava ohjaus nähdään perustuvan ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuuteen. Luonteenomaista käsityksille on ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuuden perustelevinen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Perusteluita haettiin vertaamalla eri ohjaustapoja toisiinsa. Käsitukset rakentuivat opiskelijoiden kokemuksiin ohjaustapojen soveltuvuudesta omiin ohjaustarpeisiin. Käsitukset ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuudesta jakaantuivat neljään ohjaustapojen kuvaavaan alakategoriaan:

1. Opiskelijan tarpeista lähtevä yksilöohjaus
2. Sosiaalinen ryhmäohjaus
3. Ajasta ja paikasta riippumaton verkko-ohjaus
4. Selvä ja yksityiskohtainen ohjaus

6.1.1 Opiskelijan tarpeista lähtevä yksilöohjaus

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että niissä yksilöohjauksen nähdään vastaavan parhaiten aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Käsitystapa esiintyi neljässä haastattelussa. Käsitystavassa korostui muita kategorioita selvemmin se, että ohjauksen tulisi vastata yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Yksilöohjaus ymmärrettiin

opiskelijan elämäntilanteen huomioivana henkilökohtaisena tukemisena. Yksilöohjausta perusteltiin tarkoituksenmukaiseksi ohjaustavaksi, koska sen lähtökohtana ovat opiskelijan yksilölliset tarpeet toisin kuin ryhmäohjauksessa, jossa keskitytään kaikille yhteisiin asioihin.

”No varmaan enemmän semmosia, **jotka niinku lähti minun näkökulmasta, ei niinkään siitä sen aineen näkökulmasta**, vaan siitä miten mä saan tämän asian vietyä läpi ja mitä milloinkin tulee. (...) Niinkö omista lähtökohdista lähtevää. Mut se siinä se paras anti on, et silloin ku se ohjaustilanne on semmonen luokkamainen, jossa on niinku paljon opiskelijoita, niin se lähtee siitä sen aineen lähtökohdista ja niistä käytännön järjestelyistä, jotka on niiku yleisellä tasolla. Ja sit **ku se on noin pieni se tilanne**, niin se lähtee niitten oppilaitten, niinku tässä tapauksessa **minun niinku näkökulmasta liikkeelle, et mitä mä haluan tietää ja mitkä on mun tarpeet siinä tilanteessa.**” (opiskelija 1)

Toisena perusteluna opiskelijat esittivät, että yksilöohjaus madaltaa kynnystä kysyä henkilökohtaisia asioita, joita on vaikea tuoda esille ryhmäohjauksessa. Käsitys kytkeytyy ohjauksen saamisen esteitä tarkasteleviin käsityksiin. Korkea kynnys kysyä ohjausta koettiin yhdeksi esteeksi ohjauksen saamiselle. Yksilöohjauksen nähtiin madaltavan tätä kynnystä.

”Ja sitte tuota niistä esimerkiks, mä aloitin (- -) cumun, niin **mä oon käynny henkilökohtaisesti keskustelemassa** (- -) kanssa. Tosin oli toinen opiskelija siinä mukana, mut se oli esimerkiks semmonen ohjaustilanne, jossa niinku joka mun mielestä oli semmonen tota niinku sitä opiskelun suunnitteluun liittyvää informaatiota, että se oli niinku. Meitä ei aloittanu ku kaks, niin tota se oli semmonen tilaisuus, joka oli semmonen tota et pysty, **uskalsi kysyä niinku semmosiaki asioita, mitä ei ehkä semmosessa isossa luokkatilanteessa ois tullu mieleen.**” (opiskelija 1)

”**Henkilökohtaisessa sais kysyä** myös, ei tarkoita sitä että opettaja ohjais, vaikka **niitä omia henkilökohtaisia**, mikä ois tullu mieleen siellä luennoilla, koska varmaan monesti tulee, itekki laittaa vaikka kysymysmerkin, että mitä. Ja sitte **ei välttämättä oookkaan semmonen, että haluaa välttämättä kysyä siinä niin kaikkien kuullen.** Semmoset normaalithan haluaa, mutta joskus on semmonen että rupee ainaki ite niinku kääntään päässä ja miettimään ja saattaa hirveesti tuoda ajatuksia. Niin sais tuoda, että tiiäkkö mä olin siellä luennolla ja sä sanoit näin ja mä rupesin mietityttään, että onko tämä ihan oikein, mulle tuli tämmönen tunne ja näin, mulla on tämmösiä kokemuksia ite, että onko nämä sinusta minkälaisia, että miten sä koet niinku opettajana. Että niinku tämmösiä vois niinku ihan tuoda esille.” (opiskelija 2)

Kolmanneksi yksilöohjauksen tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin ajan ja huomion saamisella. Kiireettömässä yksilöohjauksessa ohjaajalla on aikaa keskittyä opiskelijan tilanteeseen ja opiskelija kokee tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi.

OPISK: Mutta kyllä jos oikeen varsinaista ohjausta aattelee, niin ihan **kaikista paras ois varmaan ollu niinku jutella jonkun kanssa.**

HAAST: Mikä siinä henkilökohtaisessa ohjauksessa on sun mielestä hyvää?
 OPISK: Kaippa se on **se aika**, niinkö **jollakin on niinku aikaa ihan sulle vaan, joku keskittyy niinku todella siihen, että mitä sää ite haluat.** (opiskelija 3)

6.1.2 Sosiaalinen ryhmäohjaus

Toiseen alakategoriaan kuuluvia käsityksiä yhdistää se, että ryhmäohjauksen nähdään vastaavan parhaiten aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Käsitystapa esiintyi neljässä haastattelussa. Opiskelijat korostivat sosiaalisuuden tekevän ryhmäohjauksesta tarkoituksenmukaisen ohjaustavan. Erona ensimmäiseen alakategoriaan on se, että käsityksissä ei painotettu opiskelijan yksilöllisiä ohjaustarpeita, vaan ryhmäohjauksen sosiaalista luonnetta. Ryhmäohjauksen sosiaalisuus ilmeni käsityksissä monenlaisena opiskelijoiden välisenä vuorovaikutuksena. Ryhmäohjauksen tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin sillä, että se mahdollistaa sosiaalisten suhteiden luomisen ja vapaamuotoisen keskustelun. Suvaitseva ja avoin ilmapiiri koettiin tärkeäksi osaksi hyvää ryhmäohjausta.

HAAST: No minkälainen sun mielestä on näissä ryhmäohjaustilanteissa, niin minkälainen se ilmapiiri niissä on ollut tai tämä vuorovaikutuspuoli?
 OPISK: Ihan hyviä, musta **se meidän ryhmä on kokonaisuudessaan semmonen avoin ja helposti keskustelevala**, että siinä on niinku, se on tosi hyvä sillä lailla että. Ja ehkä **sen takia ne ryhmäohjaukset onki niin mukavia ja tykkään niistä, koska siinä pystyy niinku ihan vapaasti niin kyselemään ja keskustelemaan ja sanomaan mielipiteitään** ja sillä tavalla, että ei tuu yhtään semmonen tunne, että täällä ei sais sanoa tai täällä ei sais kysyä, vaan että se on ollut sillä lailla avoin. (opiskelija 8)

Toiseksi ryhmäohjausta perusteltiin oppimisen näkökulmasta. Ryhmäkeskustelut oppimistehtävien suoritustapana nähtiin oppimista edistävinä. Näkemysten jakaminen ryhmäkeskusteluissa ymmärrettiin yhteisölliseksi oppimiseksi, jossa opiskelijoiden asiantuntijuudesta tulee yhteistä.

”Mutta sitten näin muuten niinku ryhmässä, niin esimerkiksi (- -), kun oli näitä mahdollisuuksia suorittaa tämmösenä ryhmäsuorituksena joitaki opintokokonaisuuksia, niin tota **ne oli hyvin rakentavia** ja niistä mulla on hyvin positiivinen kokemus, koska tota niissä pääsi, vaikka se edelleenki niissäki, niin se tuutorin rooli oli se, että hän oli sivustakatsoja. Niin tota kuitenkin tavallaan **siinä pääsi syntymään semmonen niinku hyvä keskustelu ja tämmönen niinku kriittinen näkökulma** ja ku oli vähän vielä katottu niin, että kaikki ei ollut ihan samoja lähteitä tutkinu etukäteen ennen sitä keskustelutilaisuutta, niin tavallaan **siinä tuli uusia näkökulmia, jossa taas sitte vires uusia keskusteluja ja taas se vei sitä asiaa niinku eteenpäin siinä.** Että ne on ollut niinkö, niissä on **jokaisella ollut tavallaan se oma panos ja se oma persoonallinen ote, joka on levitetty siinä ja jaettu yhteisesti siinä pöydän ääressä**, että ne on ollut tosi hyviä.” (opiskelija 6)

Kolmanneksi opiskelijat kokivat ryhmäohjauksen sosiaalisuuden madaltavan kynnystä kysyä ohjausta. Toisten opiskelijoiden läsnäolo ryhmätilanteissa koettiin vertaistueksi, joka rohkaisee kysymään ohjausta ja esittämään omia näkemyksiä. Neljäntenä perusteluna tuotiin esille, että ryhmäohjaus ei edellytä samanlaista valmistautumista kuin yksilöohjaus. Käsityksistä ilmeni, että ryhmäohjauksessa voi kysyä spontaanisti asioita ja saada välittömästi vastaukset kysymyksiin. Sen sijaan yksilöohjaukseen hakeutuessa tulee kysymyksiä miettiä etukäteen. Opiskelijoiden mukaan ryhmäohjaus ei edellytä samanlaista aktiivisuutta kuin yksilöohjaus, ohjaajan vastaukset toisten opiskelijoiden kysymyksiin toimivat tiedonlähteinä. Ryhmäohjaus koettiin vaivattommaksi tavaksi saada ohjausta kuin yksilöohjaus.

HAAST: Poikkeako se tuutorointi sitte jotenki opettajan ohjauksesta sun mielestä?

OPISK: On se ehkä silleen erilaista, että mä ite niinku, mun mielestä on **kivempi niinku tavallaan mennä saamaan ohjausta semmosessa porukassa** ehkä. Että ehkä siihen on jotenki helpompi mennä, ku sit se että mä oikeen varaan ajan siltä opettajalta nyt tunniksi ja sit me keskustellaan siellä. Että **ku siinä oli muitaki ihmisiä, joilla oli varmaan samoja mietteitä ja kysymyksiä ja ajatuksia niin niitä oli sitte helpompi niitä omiaki tuua esille siellä**. Ja sitte mulla on ainaki semmonen että, jos mä niinku soitan vaikka jotaki ohjausta tarvisin, niin mun pitää hirveesti listata niitä, että mä muistan kysyä kaikki siinä puhelimesta tai sitte, että jos tulee käymäänki niin pitää niinku tavallaan jäsentää ne kaikki asiat, että ei tarvi sitte monta kertaa käyä kysymässä. (- -) Että se **kynnys on ehkä sitte vähän matalampi**, että kuitenkin tälläkin on monia opiskelijoita, niin sitte **jos ikään ku sen ajan varaa, niin sitte tuntuu että pitäis olla hirveen valmiina ne kysymykset siinä**. (opiskelija 5)

HAAST: Mikä niissä on niinku hyvää noissa [ryhmäohjaustilanteissa]?

OPISK: No, siinä kun on tunnin alussa niin siinä pystyy heti niinku kysyä, tarkentaa sen asian, että siihen tulee niinku ja sitte että **siinä tulee monelta, että aina ei välttämättä tarvi ite kysyä ku joku toinen kysyy sen saman asian**, tarkentaa, että sitte vaan kuuntelee sen. (opiskelija 8)

6.1.3 Ajasta ja paikasta riippumaton verkko-ohjaus

Kolmanteen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä ajasta ja paikasta riippumaton verkko-ohjaus koetaan tarkoituksenmukaiseksi ohjaustavaksi. Käsitystapa esiintyi kolmessa haastattelussa. Ajasta ja paikasta riippumattomalla ohjauksella tarkoitettiin verkko-oppimisympäristö Optimassa ja sähköpostitse saatua ohjausta. Verkko-ohjauksen tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin sillä, että se ei ole samalla tavalla tilannesidonnaista kuin yksilö- tai ryhmäohjaus. Ohjauksen saaminen ei ole sidottu aikaan ja paikkaan, vaan opiskelija voi käyttää oppimisympäristöä tai sähköpostia itselleen parhaiten sopivana ajankohtana. Verkko-ohjauksen nähtiin vastaavan hyvin työssäkäyvän aikuisopis-

kelijan tarpeisiin. Opiskelijat kokivat verkko-ohjauksen joustavaksi, nopeaksi ja helpokäyttöiseksi ohjaustavaksi, joka limittyy aikuisopiskelijan muihin elämänalueisiin.

HAAST: Minkä takia sun mielestä se on semmonen sulle hyödyllisin just se **optima**?

OPISK: No ehkä silleen, että **ku sitä tavallaan työpäivänki aikana**, ku välitunnilla voi käyä kattomassa, että mitä siellä on, **että se ei niinku vaadi hirveesti semmosta aikaa**. Et sit taas aina ku tänne pitää tulla, jos on joku luento tai joku niin sit kattoo, että no joo viieltä pitää olla täällä, et niinku tavallaan pitää suunnitella etukäteen, että nyt mulla on tämmönen aika ja siellä menee ehkä muutama tunti ja noin. Että **sen voi niinku tavallaan vähän siinä sivussa**, että sitte ku tekee muutaki **voi nopeesti kattoo läpi, että mitä siellä on**. (opiskelija 5)

Kuten yksilö- ja ryhmäohjauksenkin kohdalla opiskelijat esittivät toisena perusteluna verkko-ohjauksen madaltavan kynnystä kysyä ohjausta. Sähköpostin nähtiin sopivan hyvin henkilökohtaisten asioiden kysymiseen, joita ei halua kysyä toisten opiskelijoiden kuullen. Verkko-oppimisympäristöjen kasvottoman vuorovaikutuksen koettiin helpottavan kontaktin ottamista ohjaajaan ja mahdollistavan vertaisohjauksen. Joissakin asioissa opiskelijan on helpompi lähestyä toista opiskelijaa kuin ohjaajaa.

” Kompassi ko toi **optima**, niin sieltä niinku enempi, että aina jos tulee mieleen, että niin miten kääns tää meni, **niin voi heti sinne näpytellä, että ei aina oo sitä kynnystä, että nyt mun pitää soittaa sille ihmiselle tai nyt mun pitää mennä käymään**, että mun mielestä se on mennyt silleen aika paljo eteenpäin. (- -) Mutta että kyllä niinku toki aina niinku on pystynyt kysyä ja on saanut sitä ohjausta ja sitte niistä **mistä ei oo uskaltanu ehkä kysyä, niin sitte sitä optimaa oon käyttäny ja kyselly vähän sieltä sitte niiltä opiskelukavereilta**, niin sieltä sitte oon ihan hyvin saanu.” (opiskelija 5)

Kolmanneksi verkko-ohjaus käsitettiin vähemmän etukäteisvalmisteluja vaativaksi kuin yksilöohjaus. Yksilöohjaukseen hakeutuessaan opiskelijan tulee tiedostaa ohjaustarpeensa ja miettiä kysymyksiä etukäteen. Sen sijaan verkko-ohjauksessa on mahdollista ilmaista ohjaustarpeensa kirjallisesti omalla ajallaan, mikä koettiin vaivattomammaksi tavaksi. Verkko-ohjauksen nähtiin mahdollistavan myös neuvojen ja ohjauksen säilymisen kirjallisessa muodossa. Sen sijaan yksilöohjaus ymmärrettiin tilannesidonnaiseksi vuorovaikutukseksi, joka edellyttää opiskelijalta erilaista tarkkaavaisuutta ja valmistautumista.

HAAST: Mikä on sulle itsellesi semmonen niinku kaikkein hyödyllisin näistä ohjauksen muodoista? Semmonen kaikkein toimivin ?

OPISK: No varmaan se sähköposti.

HAAST: Miksi sä oot just siitä tykänny?

OPISK: No varmaan just se, että saa niinku, se on niin helppo muotoilla se asia siihen, että mitä mä nyt oon tässä haluamassa ja **saa sen kaikessa rauhassa pistää paperille** niin sanotusti **ja sitte saa selvät ohjeet sieltä, johon voi palata**, jotka jää sinne sähköpostiin

venymään ja sinne voi sitte joskus taas palata kattomaan, että mitä se nyt olikaan mieltä. Että monesti mulla ainaki on tälleen **ku suullisesti nähdään kahen kesken**, niin sitte läh-tee pois, niin huomaa, no niin että se ois pitäny vielä ja tämä ois vielä pitäny, että **ehkä niihin pitäis vähän valmistautua enemmän itekki, että miettis mitä tässä nyt on ha-luamassa**. Se on sähköpostilla jotenki luontevampaa, ku sen laittaa kirjalliseen muo-toon. Samoten se optima on ihan tehokas. (opiskelija 7)

Neljänneksi verkko-ohjauksen tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin sosiaalisuudella. Sosiaalisuus kiteytyi kahteen käsitystapaan. Verkko-oppimisympäristöt ymmärrettiin areenoiksi, jotka mahdollistavat opiskelijoiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuk-sen erilaisissa elämäntilanteissa elävien aikuisopiskelijoiden ja etäopiskelijoiden välillä. Toiseksi verkko-ohjauksen sosiaalisuus ymmärrettiin tiedonsaannin helpottumisena. Ohjaajan vastaukset toisten opiskelijoiden kysymyksiin toimivat hyvinä tiedonlähteinä. Verkko-ohjaus koettiin tehokkaaksi monia opiskelijoita samanaikaisesti palvelevaksi ohjaustavaksi, joka ei edellytä kaikilta opiskelijoilta samanlaista aktiivisuutta.

HAAST: Ooksä keskustellu siellä [optima] näitten opiskelijoitten kanssa? Eikö siellä voi puhua opiskelijoitten kanssaki?

OPIISK: Joo, siis siellä on semmonen niinku tavallaan keskustelu, semmonen, mihin voi lähettää kysymyksiä ja sitte sinne tulee ne vastaukset, niin kyllä aika paljon mä käytän si-tä ja oon huomannu, että muutki käyttää.

HAAST: Miten sä oot kokenu semmosen keskustelun ohjauksen muotona?

OPIISK: Mun mielestä se on ihan kivaa. Kyllä mä oon tykänny siitä, että siellä voi sitte vähän kommentoida tai jos itellä tulee jossaki. Tietenki yleensä kun sinne lähettää niitä kysymyksiä, niin ohjaaja toki niihin vastaa, mutta sitte **monesti saa ihan niiltä opiskelu-kavereiltaki saattaa saada vinkkiä**, että hän on testannu tämmöstä ja tämmöstä. Että mä koen sen, mun mielestä se on erittäin hyvä. Että tietenki **se on vähän semmosta kasvo-tonta keskustelua, mutta että kuitenkin ku kaikilla on omat kiireensä ja silleen asuu eri puolilla**, että yllättävänki kaukaa tulee niitä opiskelijoita, niin mun mielestä se on hy-vä. **Se on kyllä hyvä keksintö**. (opiskelija 5)

”No **optima** on tietysti sekin, että siellä on sitä kirjeenvaihtoo ja **mä oon hidas laittaaan kysymyksiä sinne, niin joku on kerennyt kysyä**, niin sitte ne saa sen vastauksen jo sieltä sitte, että siinä **muiden kysymysten kautta saa sitte paljon sitä informaatiota** ja tie-tysti opettaja lähettää sieltä niin sitä tietoo aina.” (opiskelija 8)

6.1.4 Selvä ja yksityiskohtainen ohjaus

Neljänteen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että selvän ja yksityis-kohtaisen ohjauksen nähdään vastaavan aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Käsitystapa ilmeni seitsemässä haastattelussa. Selvällä ja yksityiskohtaisella ohjauksella tarkoitettiin konkreettista ohjeistusta, yksityiskohtaista palautetta ja opiskelijan ymmärtämän kielen käyttöä. Erona muihin alakategorioihin on se, että selvä ja yksityiskohtainen ohjaus kä-

sitettiin laaja-alaiseksi ohjaustavaksi, joka voi luonnehtia niin yksilö-, ryhmä- kuin verkko-ohjausta.

Opiskelijoiden mukaan tarkoituksenmukaista ohjausta ovat selvät ja konkreettiset toimintaohjeet. Valmista ohjeistusta toivottiin hakuprosesseihin, opintopolkujen suunnitteluun, opintojen suoritustapoihin ja avoimen yliopiston käytäntöihin, kuten ilmoittautumiseen. Käsityksissä painottui aikuisopiskelijan näkökulma. Opiskelijat perustelivat valmiin ohjeistuksen tarkoituksenmukaisuutta sillä, että aikuisopiskelija on tottunut ulkoahjattuun opiskeluun. Ensimmäisessä aineistokatkelmassa tulee hyvin esiin, kuinka käsitykselle haettiin tukea toisten opiskelijoiden käsityksistä.

OPISK: Mä en oo varmaan ainoa aikuisopiskelija, joka kaipais kuitenkin selkeämpiä ohjeita. Että nuorisolle niinku jotenki kaikki nää erilaiset termit on ehkä tutumpia ja yliopistopolut muutenki, ja et semmoseen niinku justiin ehkä aikuisopiskelijat kaipais sitten niinkö selkeyttä enemmän. Et joskus on tuolla ryhmässä aineopintoryhmässä justiin **ollu niinku siitä puhe opiskelijoitten kesken. Joo että ois enemmän sen tyyppistä ohjausta justiin, että nyt jos sää aiot maisteriks sun pitää tehdä näin** ja näin ja näin ja jos sä aiot luokanopettajakoulutukseen on paras tehdä niinku näin ja jos taas vaan huvikses opiskelut aineopintoja, niin sitte tämä riittää siihen.

HAAST: Niinku **selkeet raamit** ?

OPISK: **Joo, selkeet** joo. (opiskelija 3)

”Joo, infotilaisuudet ja sitten kaikki nää kirjalliset materiaalit ja oppaat mitä, et ne on ollu hyviä. Erikoisen hyviä on jossain (...) **ne opinto-oppaat, jossa on erittäin tarkasti käyty kaikki läpi, et minkälainen pitää olla oppimistehtävä** tai minkälaisia, **miten lähde-merkinnät tehdään** ja **ne on todella hyviä ne kirjat.**” (opiskelija 1)

Toiseksi selvä ja yksityiskohtainen ohjaus ilmeni palautteita ja arviointia koskevissa käsityksissä. Kirjallisten palautteiden tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin oppimisen näkökulmasta. Pelkän arvosanan antamista ei koettu riittäväksi. Opiskelijoiden mukaan hyvin yksityiskohtainen kirjallinen palaute edistää oppimista. Opiskelijat kaipasivat valmiita vastauksia esimerkiksi siihen, mikä on oikea tapa kirjoittaa tieteellistä tekstiä. Myös rakentavaa palautetta pidettiin tarkoituksenmukaisena. Opiskelijan vahvuudet ja kehittämiskohteet rehellisesti esiin tuova palaute koettiin oppimista edistäväksi. Opiskelijat toivoivat palautekäytännöiltä yhdenmukaisuutta. Opettajien vaihtelevaa tyyliä antaa kirjallista palautetta ei koettu oppimisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi.

HAAST: No oisiksää kaivanu **palautetta** enemmän näistä opiskelun sisällöllisistä asioista tai tämmösistä suorituksista ?

OPISK: Se olis kyllä tosi hyvä kun sais pikkuseenkaan, niinku sen takia vaan, että niinku se ois **sen oman oppimisen kannalta, että oppis niinku oikealla tavalla niinkun ensinnäki ihan kirjottamaan**, jos on niinku. Tai sitte, jos on teoria-asioissa jotain puutetta tai tota niin rakenteellisissa tai jossain tämmösissä, niin et oppis tuottamaan oikealla ta-

valla niinku esimerkiks vastauksia tai että onko oppinu tota, niin ymmärtäny asian oikein tai jotain tämmösiä. Ja esimerkiks jos jotenki kriittisesti suhtautuu, että **onko se niinkun oikeanlaista kritiikkiä** ollu asialle esimerkiks tai ku reflektoi omaa niin, että **onko se nyt ollu ihan oikeantyylistä**. Että lähinnä semmosia niinku, et pienikään palaute niin. (opiskelija 8)

HAAST: Minkälaisista oli se **hyvä ohjaus** sun mielestä?

OPISK: No, mun mielestä se oli sitä, että se niinku **ohjaaja sano rehellisesti sen, että mitä hänen mielestään pitäis vielä korjata**. Että tietysti siinä vaiheessa, ko oli ite tehny suuren työn, niin ei ois mielellään ottanu sitä negatiivista palautetta, mutta et se oli kuitenkin. Ja sit vielä sai kirjallisena sen, että se oli hirveen helppo tehdä ne korjaukset sit koton, ku se lista oli siinä. Ja sitte tavallaan **semmosta niinku rakentavaa, että ei semmosta mitään niinku teilaamista**, että tää oli ihan onneton vaan että. Mä olin kyllä siihen niinku tyytyväinen siihen ohjaukseen, mitä sieltä sai. (opiskelija 5)

HAAST: Mainitsit nuo oppimistehtävien arvioinnit, kirjalliset palautteet. Niin onko ne millä tavalla auttaneet sua eteenpäin siinä opiskelussa?

OPISK: No, mulla on tota niin, se on ollu **aika vaihtelevaa se palaute**, että **niitten palautteitten kautta mää en oo välttämättä tullu paremmaksi kirjoittajaksi**, siis oppimistehtävien kirjoittajaksi. Siis se rakennehan on helppo oppia, et miten se rakenne tulee, mutta se **että se sisällöllisesti vastais niitä odotuksia, mitä kullakin opettajalla on**, niin se aina ei oo vastannu sillä tavalla. Että musta on tuntunu, että se niinku mä kirjoitan näin tai noin, niin se palaute on kuitenkin samansuuntaista tai et mä en etukäteen itse tiedä, minkälainen arviointi sieltä on tulossa. Mutta esimerkiks (...) sitte taas mää huomasin sen testaamalla, että se tuota niin **se palaute oli hyvää, että se tentaatori osas antaa tarkasti sen selvityksen, mitä siitä puuttuu siitä tehtävästä, jotta se olis tämän ja tämän arvonon**. Ja sitte tekemällä sen, korjaamalla sitä esseetä tai sitä oppimistehtävää sen kaltaisesti ku hän sano, niin siitä tuli se numero niinku hän sano, että se tuli niinkö se vastaus siinä. (opiskelija 1)

Kolmas selvää ohjausta ilmentävä käsitystapa kohdistui ohjauksessa käytettävään kieleen. Opiskelijoiden mukaan ohjauksessa tulisi käyttää opiskelijan ymmärtämää kieltä ja käsitteistöä. Käsitystä perusteltiin sillä, että aikuisopiskelijalle yliopisto-opintoihin liittyvä sanasto on yleensä ennestään tuntematonta. Yhteinen kieli auttaa opiskelijaa ymmärtämään ohjauksen sisältöä ja saa ohjauksen vastaamaan opiskelijan tarpeisiin.

”Ja ehkä sitte niinku jotenki tai ajattelee sillai, että kun on kauan siitä ku on viimeks opiskellu yliopisto-opintoja tai jos ei sitä ole tehny ollenkaan koskaan, niin **ne pitäis niinkö hyvin selkeesti esittää ne eri vaihtoehdot**. Että nyt sulla on tällanen tutkinto pohjalla ja sä siihen suoritat nämä opintoviikot lisää, sitte sulla on tämmönen, sitte sulla on nämä mahdollisuudet. Että välttämättä sitä ei, **jos on pitkä aika edellisistä opinnoista, niin sitä ei välttämättä sisäistä näitä kaikkia hienoja nimikkeitä** eikä sillä lailla. Että jotenki semmosta niinku selvempää ohjausta mä oisin kaivannu sillon keväällä siinä vaiheessa. (-) Ehkä mä **en sitte siinä vaiheessa osannu niinku sisäistää kaikkia hienoja termejä, se kieli oli vähän outoa** sillon ainaki.” (opiskelija 3)

6.2 Ohjauspalveluiden toimivuus

Toiseen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että niissä aikuisopiskelijan tarpeita vastaavaa ohjausta tarkastellaan ohjauspalveluiden toimivuuden näkökulmasta. Käsityksissä ei kiinnitetä huomiota ohjaustapoihin tai -menetelmiin kuten ensimmäisessä yläkategoriassa, vaan siihen, miten ohjauspalvelut tulisi organisoida avoimessa yliopistossa. Erona on myös se, että ohjauspalveluiden toimivuutta tarkastellaan opiskelijan näkökulman lisäksi organisaation näkökulmasta. Opiskelijoiden käsitykset toimivista ohjauspalveluista rakentuivat omiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Opiskelijoiden käsitykset ohjauspalveluiden toimivuudesta jäsentyivät kahteen alakategoriaan:

1. Automaattisesti tarjotut ohjauspalvelut
2. Opiskelijan aktiivisuuteen perustuvat ohjauspalvelut

6.2.1 Automaattisesti tarjotut ohjauspalvelut

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluvia käsityksiä yhdistää se, että niissä toimivaksi ohjaukseksi nähdään avoimen yliopiston puolelta järjestetyt automaattiset ohjauspalvelut. Käsitustapa esiintyi kuudessa haastattelussa. Pakolliset ohjaustilanteet, henkilökohtainen ohjaaja ja avoimen yliopiston puolelta tehdyt ohjaustoimet koettiin aikuisopiskelijan näkökulmasta toimiviksi. Käsitustavassa otetaan huomioon myös organisaation näkökulma. Opiskelijat pohtivat automaattisesti tarjottujen ohjauspalveluiden toteuttamismahdollisuuksia avoimen yliopiston kontekstissa.

Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni, että pakolliset yksilöohjaustapaamiset koetaan toimiviksi ohjauspalveluiksi. Pakollista yksilöohjausta perusteltiin sillä, että se mahdollistaa yksilöllisen tuen saamisen. Opiskelijat toivoivat erityisesti opintojen alkuvaiheeseen muutamia yksilöohjaustapaamisia. Käsityksissä ilmeni myös organisaation näkökulma. Opiskelijat pohtivat avoimen yliopiston ohjausresurssien riittävyttä pakollisen yksilöohjauksen järjestämiseen. Yksilöohjaus koettiin tärkeäksi, mutta sen toteuttaminen nähtiin haasteelliseksi avoimen yliopiston kontekstissa.

HAAST: No, onko sulla niinku kehittämisideoita? Miten sun mielestä vois ohjausta kehittää, sun mielestä?

OPISK: Musta ihan kehittää niin, että **jokaiselle opiskelijalle on pakolliset ne ohjausajat**. Sanotaan, että tässä on tota nämä ajat sulle, että nää on sun ohjausaikoja, sun on

pakko tulla. Että **henkilökohtaiset on pakolliset joka opiskelijalle**, ois ne muutama joka on pakolliset ja sitte, että saa tarvittaessa lisää. (opiskelija 2)

HAAST: Mitä sulla tulee mieleen, miten siinä alkuvaiheessa ohjausta vois kehittää?

OPISK: No tuota, siinä on just, kun on niin erilaisia, **avoimessa yliopistossa se niinku ohjauksenkin järjestäminen on tosi haasteellista, koska on niin eri lähtökohdista tuota opiskelijat**, on niin eri lähtökohdista. Että saattaa olla ihan vaan sillä tavalla, että ihmisellä ei oo mitään tutkintotavoitteita, että ne harrastuksen omaisesti käy opiskelemassa täällä ja käy ihan pätkiä, vaikka luentoja sieltä täältä kuuntelemassa. Ja **jos kaikille sitte luotais semmonen yhtenäinen paketti, niin se tekis tästä järjestelmästä jäykän**. Et musta on hyvä, että ihmiset voi käydä ottamassa palan sieltä ja toisen täältä ja sitten on osa niitä, jotka haluaa tehdä koko paketin. Mut tuota, miten sitä vois kehittää, niin se onki hankala kysymys. Että jos mä ajattelen tuota niinku omia lähtökohtia, niin ehkä justiin **se semmonen henkilökohtainen pakollinen käynti jonkun opiskelun alussa** niinku siinä. Että käytäis läpi niitä mitä sinä niinku ajattelet tästä niinku opiskelusta, että ootko sää ajattellu, että sää opiskelet pidemmälle ja muuta, että ois sitte hahmottanut yhdessä sen niinku yksilöllisesti sen polun. Mutta mä en tiedä **minkälaisia resursseja se sitte tulis vaatimaan, jos kaikille tehtäis näin**. (opiskelija 1)

Eräs opiskelija esitti toivomuksen henkilökohtaisesta ohjaajasta, jonka puoleen voisi kääntyä kaikissa opinnoissa eteen tulevissa kysymyksissä. Avoimessa yliopistossa opiskelijalla on mahdollisuus saada ohjausta monelta eri taholta, jolloin voi olla vaikeaa tietää, kenen puoleen missäkin asiassa pitäisi kääntyä.

OPISK: Ehkäpä niinkö siihen keväällä sillon keväällä ku lähti sitä tutkintoa niinku haeskelemaan tai selkeesti tutkintotavoitteeseen niinku opiskeluun, niin **ois siinä ehkäpä sitte nimetty joku yliopistonopettaja, jolta ois voinu sitte ongelmaan ku ongelmaan kysyä apua** kunnes sitte ois ollu jossain todella joko kirjoilla yliopistossa tai luokanopettajakoulutuksessa. Että **siinä ois ollu joku niinku yks ihminen, jolta sä oisit voinu kaiken kysyä.**”

HAAST: Onko täällä sitten ohjaus niinku monessa tahossa?

OPISK: Joo, **sitä on vaikee hahmottaa** jotenki.
(opiskelija 3)

Käsityksissä ohjauspalveluiden automaattinen tarjoaminen liitettiin opintopolun vaiheisiin. Aineistossa esiintyi kaksi käsitystapaa. Ensimmäisessä käsitystavassa automaattista ohjausta toivottiin opintojen alkuvaiheeseen. Opintojen edistyessä ohjaukseen hakeutuminen voidaan jättää opiskelijan vastuulle. Käsitystavasta voidaan paikantaa näkemys opiskelijan itseohjautuvuuden kehittyvästä luonteesta.

”Niin tota niin niin, ehkä juuri se, että se opiskelijan rooli vois olla aktiivisempi. Mutta toisaalta sitte taas, että se vois olla niinki, että **kun opinnot alkaa, niin sillon se opiskelijan rooli saisi olla passiivisempi ja se tulis niinku automaattisesti** niinku manulle illallinen **jotakin tiettyjä ohjaustilanteita** tai muita. Ja sitte taas sen niinku rooli, **opiskelijan rooli niinku voimistuis ja aktivoituis koko sen opiskelun ajan** sillä tavalla, että se niinku sitte vois vetäytyä taaemmaks sinne ne ohjaajat ja sitte vaan että ne ois tullu tiedoksi ne kanavat, mitä kautta kukakin saa sitä tietoa, jos sitä tietoa lisää tarvii. Että se

niinku **heijän roolinsa olis aktiivisempi aluksi ja sitte passiivisempi lopuksi ja päinvastoin opiskelijalla.**” (opiskelija 1)

Toisessa käsitystavassa automaattisten ohjauspalveluiden toivottiin jatkuvan koko opintojen ajan. Opiskelijat toivoivat etukäteen sovittuja seuranta-aikoja tai ohjaajan yhteydenottoa opiskelijan tilanteen selvittämiseksi. Käsitystavassa ilmenee, että opiskelijan varassa olevia yhteydenottoja ei koeta riittäviksi. Aikuisopiskelijan nähtiin kaipaavan huolehtimista.

” Että silloin alussa tosiaan ja sitte ku meitäki nyt on ikään ku silleen päällekkäin, että siellä optimassa on niinku kaikki kasvatustieteen aineopiskelijat, niin tota siellä on semmosia, jotka on alottanu niinku vuotta myöhemmin ku minä ja ne on nyt tavallaan siinä omassa vaiheessaan, jonka mä on jo niinku suorittanu jossaki tuolla niin. Että niitä niinku ohjataan, mutta sitte tavallaan **on niinku unohettu meiat, että jotka niinku niitä viimeisiä tekee, että ehkä vois niinku jotenki kysästä, että no mites nämä nyt, jotka kohta ovat niinku opintonsa päättäny, että missä vaiheessa ollaan** että jotain tällasta. Että kyllä sitä aika lailla ite saa selata sitä opinto-opasta ja kattoo, että nyt tuo on tehty ja tuo on tehty ja nyt on vielä nämä. Että tavallaan niinku ehkä pitäs muistaa sitte kuitenkin ne opiskelijat, ku kaks vuotta sitähän saa suorittaa, niin että silleen ehkä ajatellaan että ne on nyt saatettu alkuun ja kyllä ne sen sitte tekee loppuun. Ite varsinki ku on aina vähän semmonen niinku on semmonen vähän mattimyöhänen ja **kaipais vähän semmosta patistelua**, niin mun mielestä olis ihan hyvä, että siellä sitte **ku se loppu alkaa häämöttään, niin vois ehkä kysästä vielä, että no onko saanu kaikki tehtyä** vai onko jotain niinku joku tehtävä tai joku mikä vähän roikkuu, että voisko siinä niinku auttaa.” (opiskelija 5)

6.2.2 Opiskelijan aktiivisuuden perustuvat ohjauspalvelut

Toiseen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että opiskelijan aktiivisuuden perustuvat ohjauspalvelut nähdään toimiviksi avoimen yliopiston kontekstissa. Käsitystapa esiintyi kahdessa haastattelussa. Ohjauspalveluiden toimivuutta perusteltiin itseohjautuvan aikuisopiskelijan näkökulmasta. Käsitysten mukaan aikuisopiskelijalle ei tarvitse tarjota automaattisesti ohjausta, koska aikuisopiskelija osaa kysyä ohjausta sitä tarvitessaan. Aikuisopiskelija ymmärrettiin itseohjautuvaksi opiskelijaksi nuoriin verrattuna.

HAAST: Mites sitte nää aikuisopiskelijat, ku täällähän kaikki on tavallaan aikuisopiskelijoita, niin miten aikuisopiskelijat huomioidaan yleensä ohjauksessa?

OPISK: No varmaan ihan okei. Ehkä sillä tavalla, että se onki tämmönen niinku **yksilöllinen vastuu ja niinku lähtökohta** tai näkemyskin, että jokainen kuitenkin tekee itekseen siinä omassa tahissa niitä asioita ja **sitte kysyy, kun tarvii jotain**. Että tämmöstä niinku oikeestaan **niinku tyrkyttävää lähestymistapaa tai holhoavaa tai huolehtivaa ei ole eikä sitä tarvi ollakaan** varmaankaan. Että mun mielestä, että se niinku on sillä tavalla niinku oikeasuuntasta tai oikealähtöstä, että ei täällä niinku paapota tai sillä tavalla niinku, **mitä niinku voitais ajatella, ku kysymys ois niinku nuorista** tai. Että se on ihan

okei. (- -) Että **siinäki on tämmönen niinku aikuismaisuus, joka se on niinku jokaisen ite huolehdittava asiat** sitte pääseekö vai ei ja muistaa ilmoittaa, jos ei pääsekään vaikka on ilmoittautunu ja niin edelleen.

HAAST: Onko se sun mielestä ihan hyvä tämä käytäntö?

OPISK: Joo, ei se yhtään niinkö, se ei mitenkään siis. **Tämä on niinku minusta sitä, mitä aikuisopiskelijan elämä tarvitsee olla.** (opiskelija 6)

Toimivat ohjauspalvelut ymmärrettiin sellaisiksi, jotka tarjoavat neuvoja automaattisesti ainoastaan itsenäisen opiskelun kannalta olennaisissa asioissa. Tieto ohjauspalveluiden olemassa olosta koettiin jo riittäväksi ohjaukseksi.

HAAST: Onko se hyvä, että opiskelijan pitää ite olla aktiivinen vai onko se parempi, että sais niinkö valmiiks jotaki?

OPISK: Kyllä **mä tykkään siitä, että aktiviteetteja pitää olla itellä, ku vain on niinku jonkulaiset kehykset, että missä liikutaan** niin, että sitte saa niinku ite hakeutua ja mennä ja näin. Mutta että semmosta **jotain perusasioita ku on, tulee ohjauksen kautta, niin tota se on ihan riittävää** että. En mää oikeestaan muuta osaa niinku aatella. (opiskelija 8)

Käsitystavassa organisaationäkökulma ilmeni ohjauspalveluiden toimimattomuuden tarkastelussa. Ohjausresurssien riittämättömyys ja tehtävien epätarkoituksenmukainen jako nähtiin syiksi toimimattomille ohjauspalveluille. Toimivat ohjauspalvelut ymmärrettiin opiskelijan itseohjautuvuutta tukevaksi katkeamattomaksi palveluketjuksi, joka tarpeen tullen on valmis vastaamaan opiskelijan tarpeisiin välittömästi. Ohjaushenkilöstön tulisi olla tavoitettavissa ja heidän asiantuntijuutensa käytettävissä silloin, kun opiskelijan itseohjautuvuus ei enää riitä.

”Että niinku ensinnäki jo tämä taso, oli se sitten niistä resursseista kiinni tai mistä tahansa, se taso täytyy olla kyllin korkeella, että ei voi täällä talossa kaikki tehdä kaikkee, niin että **kaikki istuu ne samat palaverit tai jotain muuta, ku niitä ei saa mistään kiinni**, ku ne on aina niinku jossain. Mutta **kuka sitte on se, joka niitten opiskelijoitten kanssa on tekemisissä**, kun kuitenkin kurssisihteerit ei osaa vastata. Että ammattitaito mun mielestä ja sitte, että on niinku tämmöstä olis semmoset niinku **peruspaketit tai perusavaimet antaa niinku opiskelijoille**, että ne on olemassa ne tietyt tämmöset niinku, että sille opiskelijalle on niinku mahdollisuus tiettyyn pisteeseen asti niinku löytää se tieto ite. Mutta sitte samalla ku se loppuu se oma tieto tai annettu tieto, että mistä mitäki löytyy tai että tässä on nämä tiedot, sitte täytyy kuitenkin olla ne avaimet eteenpäin, että tuolta ja tuolta ja tuolta sä löydät lisää tätä näitä vastauksia taas. Että niinku se **koko niinku se ketju pitäis olla tavallaan rakennettu, niin että se niinku antaa mahdollisuuden siihen itseohjautuvuuteen opiskelussa, mutta myös sitte niinku tavallaan ei tökkää niinku missään vaiheessa**. Että tavallaan niinku se palkitsis sitte se, että sä kykenet niinku itse kysymään tai ohjaamaan sun opiskelua tai saat vastauksia kun tarvitset, että ei sieltä tuu yhtäkkiä semmosta seinää, että sä et pääse mihinkään, mutta ei se vastapuolikaan pysty sulle niinku mitään antamaan. (- -) Että mulla on tullu semmonen mielikuva, että **onko niinku ihmisiä tarpeeksi tai onko ne tehtävät jaettu sillä tavalla tarkoituksenmukaisesti talon sisällä**, että jos joku henkilö on niinku joku (...), **että se myös on niinku oikeesti niiden opiskelijoiden yhteishenkilö, että hän niinku ehtii kans**, että se ois mito-

tettu se heidän tehtävät aina niin, että hän kykenee vastaamaan niinku niihin tarpeisiin, mitä esitetään tai kysymyksiin eikä niin että niitä täytyy tivata niitä asioita niinku uudestaan.” (opiskelija 6)

6.3 Ohjaajan roolien joustavuus

Kolmanteen yläkategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että niissä aikuisopiskelijan tarpeita vastaavaa ohjausta lähestytään tarkastelemalla ohjaajan rooleja. Keskiössä eivät ole ohjaustavat eivätkä ohjauspalvelut, kuten edellisissä kategorioissa, vaan ohjaajan toiminta yksilö- ja ryhmäohjaustilanteissa. Käsityksissä keskitytään siihen, millainen ohjaajan toiminta vastaa aikuisopiskelijan tarpeisiin. Opiskelijoilla oli useita erilaisia käsityksiä ohjaajan rooleista. Ohjaajalta odotetaan erilaista roolia ohjaustilanteesta, opiskelijan tarpeista ja persoonasta riippuen. Käsitykset rakentuivat pääosin opiskelijoiden omiin ohjauskokemuksiin. Käsitykset ryhmittivät neljään ohjaajan rooleja kuvaavaan alakategoriaan:

1. Ohjaaja vertaistukena
2. Ohjaaja tieteenalan asiantuntijana
3. Ohjaaja neuvojen antajana ja vaihtoehtojen tarjoajana
4. Ohjaaja valmiiden vastausten antajana

6.3.1 Ohjaaja vertaistukena

Ensimmäiseen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että ohjaajan toimiminen opiskelijan vertaistukena nähdään vastaavan aikuisopiskelijan tarpeisiin. Käsitystapa esiintyi neljässä haastattelussa. Kategoriaan kuuluville käsityksille on luonteenomaista ohjaajan tasavertaisuuden ja persoonallisuuden korostaminen. Sen sijaan ohjaajan tieteellistä asiantuntijuutta ei tuotu käsityksissä esille. Ohjaajan tasavertaisuus sai käsityksissä kolmenlaisia merkityksiä. Ohjaaja ymmärrettiin tasavertaiseksi keskustelukumppaniksi, jonka kanssa on mahdollisuus vaihtaa ajatuksia ilman varsinaista ohjaustarvetta. Opiskelijoiden mukaan ohjaajan merkitys keskustelukumppanina korostuu itsenäisessä opiskelutavassa. Opiskelijalla voi olla tarve sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolloin ohjaaja toimii sosiaalisena kontaktina.

”Tietenki monesti useimmiten sitä ohjausta silloin hakee, kun on joku pulma, että nyt mä en tätä tiiä, että nyt mä selvitän tän ja. Mutta sitte taas **semmonenki on ihan kivaa niinku tavallaan vaihtaa niitä ajatuksia ja kokemuksia**. Että joskus niinku mä huomaan, että **sitä kaipaa ehkä enempi, että jos on pitkiä aikoja yksikseen naputellu niitä tehtäviä** eikä sillä tavalla välttämättä nyt oo mitään semmosta, mitä haluais kysyä, niin sitte mun mielestä on ihan kiva niinku tavallaan vaihella semmosia ajatuksiaki. Että kyllä mun mielestä **se on melkeen ihan yhtä tärkeätä, ku sitte se, että saa kysyä apua niihin ongelmiinki**, että ite ainakin kokee sen semmosena.” (opiskelija 5)

Toiseksi ohjaajan tasavertaisuus ilmeni käsityksissä ohjaajasta ja opiskelijasta tasavertaisina asiantuntijoina. Ohjauksen koettiin mahdollistavan vastavuoroisen asiantuntijuuden jakamisen. Ohjaus ymmärrettiin opiskelijan ja ohjaajan yhteiseksi mahdollisuudeksi oppia ja kehittyä.

”Opiskelijoitten kaa mä oon puhunu, jotka tässä opiskelee, niin vastaavia asioita. Mutta sitte kumminki kokee, että ois kiva opettajan niinku kans, että se ois semmonen ihan **rakentavaa molemmin puolin**. Minusta sitä vois kehittää, siinä **opettajallaki tulee uutta tietämystä, taas opiskelijalla tulee uutta**, se on niinku molemminpuolista.” (opiskelija 2)

Kolmanneksi ohjaajan rooli vertaistukena esiintyi ryhmäohjaukseen liittyvissä käsityksissä. Tuutorointi koettiin vertaistueksi, koska tuutorointi ei ole opettajajohtoista kuten perinteiset luennot. Tuutorin rooli käsitettiin tasavertaiseksi ryhmän jäseneksi ja osaksi opiskelijoiden oppimisprosessia.

”Ja sit on yksi esimerkki tämmösestä kun, varmasti (...) on ollu, mut sitä mä en voinu hyödyntää. Mut tota, niin (...) on se tuutori paikalla, niin se oli sitte taas semmonen erillainen kokemus taas, jonka mä koin et se on niinku, tavallaan **se tuutori ei ollukaan semmonen, joka heittelee niitä kalvoja siihen, vaan hän oli tavallaan niinku osa sitä prosessia** sillä tavalla. Että jos oli vaikka tämmönen, niinku me käytiin joku kurssisuoritus sillä tavalla, että keskustellen. Meillä oli tietty materiaali, joka oli annettu ja sitten sen lisäksi vielä niinku siihen aiheeseen liittyvää muuta kirjallisuutta, johon voi tutustua ja sit se aihealue esimerkiks, väkivalta perheessä saatto olla yks tämmönen, jossa me oltiin tutustuttu siihen kirjallisuuteen ja sitte mietittiin se runko yhdessä ryhmänä, et mihin asioihin keskitytään. Ja sitten tota **tää tuutori oli paikalla kuuntelemassa sitä keskustelua, ei johtamassa sitä**, mut hän sitte samalla teki niitä muistiinpanoja siitä keskustelusta, joka lähti sitte arvioitavaksi sinne Jyväskylään. Et tota, ne oli tosi antoisia tilaisuuksia, ensinnäkin siinä oli se ryhmä ja me keskusteltiin ja sitte se oli se tuutori koko ajan paikalla, joka tavallaan pysty vielä sitte tarkentamaan niitä joitakin asioita, jos tuli niinku eteen. Et **se oli semmonen niinku ohjauksellinen enemmän** semmonen.” (opiskelija 1)

Ohjaajaa vertaistukena korostavassa käsitystavassa tasavertaisuuden lisäksi ohjaajan persoonallisuudella nähtiin olevan tärkeä merkitys. Opiskelijoiden mukaan hyvällä ohjaajalla on kannustava asenne ja motivaatiota tukea opiskelijaa. Ohjaajan odotettiin

olevan helposti lähestyttävä ja empaattinen ihminen, jolla on aikaa kuunnella opiskelijan huolia. Käsitystavasta ilmenee, että ohjaajalta odotetaan aitoa läsnäoloa ohjaustilanteissa.

OPISK: (...) niin **se oli niin mahtava opettaja** että sitä ois niinku, **se oli justiin sitä, mitä kaipas**, se oli niinku kaikille semmonen mahtava.

HAAST: Mikä se oli se mahtava?

OPISK: Se oli niin, se anto niin konkreettisesti siis sitä justiin palautetta, että minkälaisia kommentteja, hän on paljon tutkinu ite, niin niitä konkreettisesti. Että tämmösiä kommentteja opiskelijoilta voi tulla ja tämmösiä tunteita voi tulla, niin jokainen kokee, että mä oonki normaali, että mä oon tämmönen [nauraa]. Ja sitte justiin niinku mä sanoin, että mä olin hänen kanssaan sitte jatkossaki yhteydessä, niin se on niinku tämmösiä justiin kuuluuki olla, että jaksetaan ollaan itekki, **siinä näkee sen motivaation siinä ihmisessä, että jaksaa niinku jotaki**, tulee itelle, että **tämmöstä ämmää niinku kuunnella** joka [nauraa]. Tulee itelle semmonen olo, että joilleki minä aina kirjotan, **aina se jaksaa mulle vastata**, että niinku itekki tulee, että oonkohan mä nyt sille kuin rasite, rupee itekki. Mutta tietää, että eihän sitä nyt koko ajan oo laittanu, vaan niinku tietyt, mutta sillai itekki niinku tulee. Että sitte justiin sitä, että **kannustetaan ohjauksessa rohkeasti, että vaikka sä oot aikuinen, niinku sä uskallat multa kysyä kaikkea**. Niinku seki, että tulee semmonen rohkasu, että me ei tarvita, me ollaan aikuisia ei me saa niinku suurinpiirtein kysyä, että meidän pitääkö niinkö ymmärtää kaikki, että ei tuu tämmöstä tunnetta. (opiskelija 2)

6.3.2 Ohjaaja tieteenalan asiantuntijana

Toiseen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä aikuisopiskelijan tarpeita vastaavaksi ohjaajan rooliksi nähdään tieteenalan asiantuntija. Käsitystapa esiintyi yhdessä haastattelussa. Käsitys kohdistui tuutorointiin ryhmäohjausmuotona. Erona muihin kategorioihin on se, että käsitystavassa korostettiin ohjaajan merkitystä tieteenalan sisällöllisenä asiantuntijana ja yliopistollisuuden edustajana. Ohjaajan odotettiin olevan tieteenalan asiantuntija, joka ohjaa opiskelijoita tieteelliseen ajattelutapaan ja akateemiseen asiantuntijuuteen. Ohjaajan asiantuntijalähtöinen lähestymistapa ymmärrettiin oppimisen kannalta merkityksellisemmäksi kuin vertaistukena toimiminen. Aineistokatkelmasta tulee esiin, kuinka opiskelijan käsitys syntyi vertailemalla erilaisia ohjauskokemuksia toisiinsa.

HAAST: Minkälaisena sä sen oot kokenu, tämän tuutoroinnin ohjausmuotona?

OPISK: No tota, mä haluaisin peruuttaa vähän taaksepäin sinne just (...). Tota sillon ku (...) järjesti tän appron ja se tuutorointi oli semmosella ku (...), en tiedä ootko törmänny ikinä, hän oli (...). Ja sitte jos mä vertaan häntä sitte myöhemmin saatuihin tuutorointeihin, niin **hän oli aivan yliveranen tuutori** elikkä tuota niin **hänellä oli niinku semmonen aktivoiva ote, joka opasti sitte just semmoseen kriittisyyteen ja tämmöseen niinku pohdiskeluun ja kyseenalaistamiseen**, hyvin tämmönen niinku **tieteellinen jotenki tämmönen niinku oikeen niinku innostava ote**. Sitten **myöhemmin täällä talossa, kun on ollu tuutorointeja**, niin ei ne oo ollu, ne on ollu paremminkin **semmosta niinku**

valvontaa, niinku sillä tavalla toisenlaista, että niinku voisko sanoo varovaista. Että he on ollu, tää tuutorointi on ollu sillä tavalla, että tuutor on ollu niinku siinä, kun on ollu tää ryhmätehtäväsuoritus tai joku muu vastaava lähiopetusluento ja siihen liittyvä lähiopetuskokouminen, jossa on sitte näitä omia työstettyjä töitä, sitte niistä on keskusteltu ja niitä on sitte siinä pohdittu ja muuta kaikkea. Niin se on ollu paremminkin niinku tämmönen ulkopuolinen niinku valvova osapuoli, joka on saattanu esittää kyllä kysymyksiä ja muuta, mutta hän on niinku siirtäny aina sen niinku sen kohteen siihen, että se on näiden opiskelijoiden vaan niinku keskinäinen, hän on niinku ulkopuolinen. Ja mä **en oo välttämättä kokenu sitä sitte kaikilta osin kovin niinku rakentavana näin opiskelun kannalta**. Että mä jotenki, ku ehkä se oli liian hyvä sitten se ensimmäinen kokemus siitä tuutorista, että ku hän oli semmonen niin innostava niinku nimenomaan semmoseen niinku kriittiseen ja aina siihen hyvin tämmöseen niinku, ruokki sitä rohkeutta ajatella niinku eri tavalla ja pohtia semmosia kysymyksiä ja kyseenalaistaa asioita kovasti. Niin tätä ei oo sitte ollu niinku täällä, että mä niinku, huono tietysti verrata ku mä en oo perehtynyt, mikä on hyvä tuutori tai mitä on hyvä tuutorointi, mutta **kokemukseni oli se, että se sellanen niinku aktiivinen ote kuitenkin oli paljon merkittävämpi opiskelijalle, siitä sai paljo enemmän irti, ku siitä että opiskelijat päineen pölisee ja tuutori seuraa sivusta.** (opiskelija 6)

6.3.3 Ohjaaja neuvojen antajana ja vaihtoehtojen tarjoajana

Kolmanteen alakategoriaan kuuluvissa käsityksissä tarkastellaan ohjaajan roolia suhteessa neuvojen ja valmiiden ratkaisujen antamiseen. Yhteistä käsityksille on se, että aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaava ohjaaja nähdään neuvojen ja vaihtoehtojen tarjoajaksi eikä valmiiden ratkaisujen antajaksi. Käsitystapa esiintyi kuudessa haastattelussa. Ohjaajan rooliksi nähtiin neuvojen tarjoaminen opiskelijan ratkaisujen tueksi. Opiskelijat perustelivat ohjaajan roolia aikuisopiskelijan itseohjautuvuuden näkökulmasta. Aikuisopiskelija ymmärrettiin kykeneväksi ratkaisemaan itse omaa elämäänsä koskevat asiat niin opiskelussa kuin muillakin elämänalueilla.

”Mulle tota auttaa se, **että sais puhua asiasta ja kumminki pikkusen jonku muutaman vinkin, sen ei tarvi olla mikään suora vastaus**, mutta kumminki vinkin, että kyllä sä niinku oot oikealla linjalla ja jatka vaan rohkeasti samaa. (- -) **Että sais semmosen ohjaajan, joka kumminki ei rupee liikaakaan syöttään, että just sillai sopivasti** ja sanoo että nyt jatkat vaan ja tarkistat näitä ja näitä asioita ja näin, että sais kumminki. Mutta sitte myös, että **niitä omiaki päätöksiä tekemään, koska sillä sä aikuisena ku oot töissä, niin ei sulla siinäkään kukaan oo aina neuvomassa**. Se auttaa, että mä niinku kaipaisin sen, että pääsee opiskeluvaiheessa niinku siihen, mutta kumminki tarvii apua, että niinku mä koen, että ei niinkään voi olla ettei minkäänlaista. Ohjausta tarvitaan, että se on niinku ihan olennainen.” (opiskelija 2)

Opiskelijoiden mukaan ohjaajan tehtävä on esittää selvästi opiskelijan käytettävissä olevat vaihtoehdot, joista opiskelija valitsee omaan tilanteeseensa parhaiten sopivan.

Opiskelijat odottivat ohjaajalta tietoa eri vaihtoehtoista ja niiden rajoituksista ratkaisujensa tueksi. Vastuu ratkaisusta nähtiin olevan opiskelijalla.

”Että se ihminen, joka on siinä ohjaamassa, niin tietää ne erilaiset mahdollisuudet ja myöskin niitten rajotukset ja osaa sitte kertoa. Että mä sitte päätän niinku niitten ku mä tiedän, mitä on mahdollista ja mikä on mahdotonta, niin **mä pystyn niitten välillä tekemään sen oman ratkasun**, mikä sitte on niinku paras mahdollinen mun kannalta tai niinku ei niin huono. Niin ne mahdollisuudet, mutta yhtä tärkeää on myöskin ne rajoitukset tai ne ongelmat, mitä jostain ratkaisusta saattas tulla sitte jos mä, sä voit tehdä näin, mutta siitä seuraa sitten näin.” (opiskelija 1)

6.3.4 Ohjaaja valmiiden vastausten antajana

Neljänteen alakategoriaan kuuluville käsityksille on yhteistä se, että ohjaajan rooliksi nähdään valmiiden vastausten antaminen opiskelijan esittämiin kysymyksiin. Käsitystapa esiintyi kuudessa haastattelussa. Opiskelijat käsittivät ohjaajan roolin tiedon antajaksi ja opiskelijan roolin tiedon vastaanottajaksi. Ohjaajan roolia perusteltiin aikuisopiskelijan näkökulmasta. Opiskelijoiden mukaan aikuisopiskelijalla on ohjaukseen hakeutumisen syynä yleensä selvä tiedon tarve. Toiseksi opiskelijat tulkitsivat aikuisopiskelijan vähäisen opiskelukokemuksen oikeuttavan passiiviseen rooliin ja valmiiden vastausten saamiseen.

”Mutta että sitte jotenki vielä siihen kevääseen niinku jos palaan, siinä tilanteessa jotenki, niin sitä **toivo niinkö saavansa vielä olla passiivisena, että joku kertoo niinkö, että kuinka tämä tapahtuu 10 vuoden tauon jälkeen**, että silloin ei vielä osannu ite olla aktiivinen. Että jos ajattelee, että joku nuori alottaa ihan uudet opinnot tai sitte **joku tämän tyyppinen ku minä vanhempana jatkaa**, niin silloin sitä ehkä niinkö toivoo, että **saa olla vielä suht koht passiivinen sitte kuitenkin siinä ekassa ohjaustilanteessa**. Se kai on niinkö niin, että nuorempana sitä jotenki sitä on vielä aikaa vaihtaa ensinnäki jotain ainetta tai jotain yliopistoo vaikka vaihtaa tai jotakin ja tuota niin kattoo muutama vuosi ja sitte taas ruveta lukeen jotain muuta. Ja tota että nyt ei oo enää niinkö sillai selkeesti, että mullaki on niinkö kaks erilaista työpaikkaa ja toista mä haluaisin tehdä jatkossaki, mutta mulla ei oo semmosta pätevyyttä. Että sitä aikuisiällä on niinkö valmis joku, jota sä haet. (- -) Mut et se justiin niinkö, et **aikuisena tuut haet jotakin, miten sä sen saat, siihen niinkö ihan selkee vastaus**.”(opiskelija 3)

Opiskelijat odottivat ohjaajalta täsmällisiä vastauksia erityisesti spesifisiin kysymyksiin. Ohjaajan odotettiin olevan asiantuntija, joka pystyy tietoon perustuen vastaamaan opiskelijan kysymyksiin. Yleisluontoisia vastauksia ei koettu riittäviksi. Ohjaajan roolia perusteltiin aikuisopiskelijan näkökulmasta. Aikuisopiskelijan nähtiin olevan ohjaustarpeistaan tietoinen ja hakeutuvan ohjaukseen saadakseen vastauksen kysymykseensä, eikä hänellä nähty olevan tarvetta keskustella ohjaukseen hakeutumisen syistä.

”Joo, ei **tämmösiä vastauksia opiskelijalle ei voi antaa**, oli se kuka tahansa, **että yleensä näin ja yleensä ja monestihan voi ja useinhan voi** (...). Että **jos kysymys on hyvin tarkasti rajattu, niin opiskelija odottaa sillon tarkasti rajattua vastausta**, eikä sitä että yleensä jotain voi.(- -) Että siinä mun mielestä olis kehittämisen varaa kyllä, että tavallaan se tulis se opintojen ohjaus ja tavallaan se semmonen (...) tehtävä niinku lähemmäksi sitä opiskelijaa, niin **että siinä ei tulis tämmösiä arvuuttelevia vastauksia** eikä joskus, ehkä tai yleensä ainakin tai mitään. Että otettais niinku sillä tavalla tosissaan, että nää ihmiset, jotka opiskelee täällä avoimessa, **ne on aikuisia ihmisiä eikä ne etsi seurustelukumppania eikä ne etsi puhekaveria** eikä ne etsi niinkö mitään tämmöstä niinkun, ei ne kysy kysyäkensä. Elikkä tavallaan niinku se olis niinku paremmin oikea-aikasta ja tavallaan **vastaisi niinku vain ja ainoastaan siihen ainaki, mitä se opiskelija kysyy**, että niinkö pitäis panostaa sitte tai paneutua siihen mitä kysyttiin että. (- -) Mutta kuitenkin niinku tämmönen vähän lähemmäs opiskelijaa tämmönen yksilöllinen ohjaus, niin se pitäis tehdä jotenki niinku helpoksi tavottaa ja sitten niinku **kyllin ammattitaidolliseksi, että se on ammatillista sitten se niihin vastaaminen.**” (opiskelija 6)

Opiskelijat toivoivat ohjaajalta valmista vastausta opiskeluun liittyviin konkreettisiin asioihin, kuten opintopolkuihin, hakuprosesseihin ja korvaavuuksiin. Sen sijaan omaan elämäntilanteeseen liittyvät asiat ymmärrettiin sellaisiksi, jotka edellyttävät opiskelijalta omaa ratkaisua.

HAAST: No, minkälainen ohjaus sun mielestä on toimivaa, jos sä ajattelet, että sulla on joku asia mihin sä haluaisit niinku ratkaisun?

OPISK: Joissakin asioissa se on se, että mä saan suoran vastauksen, että tee näin, näin kannattaa tehdä. Mutta sitte vähän ehkä jonku toisentyypisissä vois olla se parempi, että miettii ite, niin semmoset ainaki asiat, **mihin vaikuttaa se oma elämäntilanne, niin niitä täytyy tietenki pohtia ite** enemmän. Mutta semmosissa **ihan selvissä asioissa niin, jos säästää sen vaivan, että joku on jo asiat selvittäny, niin sillon mä otan kyllä mielelläni sen valmiin vastauksen.**

HAAST: Minkälainen sulla ois esimerkkinä tommosta, jossa sais niinku mielellään sen valmiin vastauksen? Tuleeko mitään mieleen?

OPISK: No esimerkiksi se, että kun mä menin kysymään sillon sieltä (...), että mitä opintoja mun täytyy suorittaa, että sitte mulla on kaikki, mitä mä tarvin, niin se semmonen on ainakin yks esimerkki. Oisihan mä voinu oppaastaki sen lukiä ja varmaan olin lukuukki, mutta kuitenkin niin vielä sitten, kun sen kuulee sanallisesti, niin se on niinku vahvistaa sitä omaa käsitystä. (opiskelija 4)

Käsityksissä tarkasteltiin myös opiskelijan roolia. Opiskelijalla nähtiin olevan aktiivinen rooli tiedon vastaanottajana. Opiskelijan tulee olla tietoinen ohjaustarpeistaan ja osata tehdä kysymyksiä, jotta hän voi saada ohjaajalta vastauksia. Käsityksistä ilmenee, että myös opiskelijan nähdään olevan vastuussa ohjauksen onnistumisesta.

HAAST: No minkälainen pitäisi sun mielestä olla opiskelijan rooli ohjaustilanteissa tai ohjaukseen hakeutumisessa?

OPISK: Niinkö oma rooliko?

HAAST: Niin, opiskelijan rooli justinsa.

OPISK: No opiskelijan rooli. Tietysti sitte jokainen opiskelijaki muistaa sen, että ku sä meet sinne, niin sä **saat olla sitte olla se ohjaukseen menevä, joka tosiaan saa kysyä sitte kysymyksiä ja saat kumminki sitte jotain tietoa sieltä**, että se ohjaus on ollu itelleenki ja. Mut muistaa myös ite, että on miettiny sitte **ku menee sinne ohjaukseen, että opiskelijaki miettii kysymyksiä**. Mitä sä meet sinne, jos et sä tiiä mitä sä haluat, ei se hyödytä mitään, myös **opiskelijanaki pitää olla tietonen, mitä haluaa kysyä**. Että seki painottaa myös opettaja, että te tuutte ohjaukseen, niin miettikää etukäteen, mitä te haluatte nyt kysyä. Että niinkö sillen se palvelee kaikkia ku itekki tietää. (opiskelija 2)

6.4 Yhteenveto opintojen ohjausta koskevista opiskelijoiden käsityksistä

Tutkimukseni toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen opintojen ohjaus vastaa aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Käsityksissä perusteltiin ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuutta, kuvattiin toimivia ohjauspalveluja sekä tarkasteltiin ohjaajan rooleja. Havainnollistan käsitysten rakennetta taulukolla 3.

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden käsitykset aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaavasta opintojen ohjauksesta

I OHJAUSTAPOJEN TARKOITUKSEN MUKAISUUS			
1. Opiskelijan yksilöllisistä tarpeista lähtävä yksilöohjaus	2. Sosiaalinen ryhmäohjaus	3. Ajasta ja paikasta riippumaton verkko-ohjaus	4. Selvä ja yksityiskohtainen ohjaus
<ul style="list-style-type: none"> - perustuu opiskelijan yksilöllisiin ohjaustarpeisiin - madaltaa kynnystä kysyä henkilökohtaisia asioita - ajan ja huomion saaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - mahdollisuus vapaamuotoiseen keskusteluun ja sosiaalisten suhteiden luomiseen - ryhmäkeskustelut yhteisöllistä oppimista edistäviä - toiset opiskelijat madaltavat kynnystä kysyä - ei vaadi samanlaista valmistautumista ja aktiivisuutta kuin yksilöohjaus 	<ul style="list-style-type: none"> - ei ole tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua - madaltaa kynnystä kysyä henkilökohdaisia asioita - ei vaadi samanlaista valmistautumista kuin yksilöohjaus - mahdollistaa opiskelijoiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen - toiset opiskelijat toimivat tiedon saannin välineinä 	<ul style="list-style-type: none"> - konkreettinen ohjeistus avoimen yliopiston käytännöistä ja opintojen suoritusavoista - yksityiskohtainen ja rakentava palaute sekä yhdenmukaiset arviointikäytännöt edistävät oppimista - opiskelijan ymmärtämisen kielen käyttö auttaa sisäistämään ohjauksen sisällön
II OHJAUSPALVELUIDEN TOIMIVUUS			
1. Automaattisesti tarjotut ohjauspalvelut	2. Opiskelijan aktiivisuuteen perustuvat ohjauspalvelut		
<ul style="list-style-type: none"> - pakollinen yksilöohjaus - henkilökohtainen ohjaaja - ohjauksen tarjoaminen automaattisesti opintojen alkuvaiheessa - automaattisen ohjauksen jatkuminen koko opintojen ajan 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijan aktiivisuuteen perustuvat ohjauspalvelut sopivat itseohjautuvalle aikuisopiskelijalle - tieto perusasioista ja ohjauspalveluista riittää - opiskelijan itseohjautuvuutta tukeva ohjauspalveluketju 		
III OHJAAJAN ROOLIEN JOUSTAVUUS			
1. Ohjaaja vertais-tukena	2. Ohjaaja tieteenalan asiantuntijana	3. Ohjaaja neuvojen antajana ja vaihtoehtojen tarjoajana	4. Ohjaaja valmiiden vastausten antajana
<ul style="list-style-type: none"> - tasavertainen keskustelukumppani ja ryhmän jäsen - molemminpuolinen asiantuntijuus - kannustava, empaattinen ja helposti lähestyttävä ihminen 	<ul style="list-style-type: none"> - tieteenalan sisällöllinen asiantuntija - tieteelliseen ajattelutapaan ohjaava 	<ul style="list-style-type: none"> - neuvojen antaja ja ratkaisujen tukija - erilaisten vaihtoehtojen tarjoaja - opiskelija ratkaisija ja valitsija 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja tiedon antaja, opiskelija tiedon vastaanottaja - ohjaaja täsmällisten vastausten antaja opiskelijan esittämiin spesifisiin kysymyksiin - opiskelija aktiivinen toimija ja tietoinen ohjaustarpeistaan

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimukseni ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä aikuisopiskelijan ohjaustarpeista avoimessa yliopistossa. Opiskelijat lähestyivät ohjaustarpeita kolmesta eri näkökulmasta. Käsitykset kohdistuivat ohjaustarpeiden sisältöön, ohjaustarpeisiin vaikuttaviin tekijöihin ja ohjauksen saamisen esteisiin. Tutkimuksen toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen opintojen ohjaus vastaa aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Käsityksissä perusteltiin ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuutta, kuvattiin toimivia ohjauspalveluja sekä tarkasteltiin ohjaajan rooleja. Tulosten pohdinnan aloitan tarkastelemalla opiskelijoiden käsityksiä ohjaustarpeista. Sen jälkeen tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä ohjaustavoista ja ohjaajan rooleista. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia itseohjautuvuuden näkökulmasta. Itseohjautuvuus ilmeni sekä ohjaustarpeita että opintojen ohjausta koskevissa käsityksissä. Lopuksi avaan ohjaustarvetta ilmiönä ja käsitteenä opiskelijoiden käsityksiin perustuen.

7.1 Ohjaustarpeet urasuunnittelussa, elämäntilinnassa ja opiskelussa

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden ohjaustarpeita hollistista ohjausmallia (Watts & Van Esbroeck 1999) mukailien. Tarkastelen sitä, millaisia ohjaustarpeita avoimen yliopiston tutkintotavoitteisilla aikuisopiskelijoilla on urasuunnittelun ohjauksen, elämäntilinnän tukemisen ja opiskelun ohjauksen osa-alueilla.

7.1.1 Urasuunnittelun ohjaus

Opiskelijoiden käsityksissä korostuivat tutkintotavoitteiseen opiskeluun liittyvät ohjaustarpeet. Tulokseen vaikuttaa tutkimuksen kohdejoukko, sillä kaikki tutkimukseeni osallistuneet olivat tutkintotavoitteisia opiskelijoita. Uraohjaukseen (Watts & Van Esbroeck 1999) liittyvät ohjaustarpeet painottuivat uravalinnan sijasta urasuunnitteluun. Aikuisopiskelijan ei katsottu tarvitsevan ohjausta ammatin- tai uravalinnassa, koska aikuisella on yleensä selvä ammattitavoite jo opiskeluun hakeutuessaan. Sen sijaan aikuisopiskelija on usein epätietoinen, millä tavoin hän voi saavuttaa tavoitteensa. Tutkimustulosten

perusteella ohjausta tarvitaan erityisesti yliopistotutkintojen rakenteesta ja erilaisista tutkintopoluista. Urasuunnittelun ohjaus määrittyi opiskelijoiden käsityksissä pääasias-
sa *tietoulettavuudeksi*. Ohjaustarpeet kohdistuivat urasuunnittelussa tarvittavaan tietoon, eivät niinkään urasuunnittelutaitojen kehittämiseen. Uraohjaukselle on sosiaalinen tilaus myöhäismodernissa yhteiskunnassa, sillä ura- ja elämänsuunnittelusta on tullut kerta-
luonteisuuden sijasta jatkuva prosessi (Onnismaa 2003, 108). Opintopolkumallin (Vuorinen 1998) mukaan uraohjaustarpeet sijoittuvat pääosin opintojen päättymisvaiheeseen. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mukaan urasuunnittelun ohjausta tarvitaan jo opintojen alkuvaiheessa, jotta opiskelija osaisi tehdä oikeita valintoja tavoitteensa saavuttamiseksi. Sen sijaan koulutusten hakuprosesseihin liittyvät ohjaustarpeet kohdis-
tuivat opintojen päättymisvaiheeseen.

Avoimen yliopiston uraohjauksen tekee haasteelliseksi aikuisopiskelijoiden yksilölliset koulutus- ja ammattitaustat. Tutkimuksessani yhdeksi ohjauksen saamisen esteeksi koettiin se, että ohjaushenkilöstöllä ei välttämättä ole täsmällistä tietoa eri ammat-
tipätevyyksistä ja koulutusväylistä. Oikean opintopolun valinnassa ohjaaminen edellyttää ohjaajalta laajaa tietopohjaa. Toisaalta opiskelijat totesivat, että ongelmat tiedon saamisessa eivät johdu yksistään ohjaajan asiantuntemuksesta, vaan myös institutionaa-
lisista tekijöistä. Ohjaajilla ei ole aina käytettävissään ajankohtaisinta tietoa avoimen yliopiston ja emoyliopiston välisten tietokatkosten vuoksi. Aikuisohjausta käsittelevissä tutkimuksissa (Nummenmaa 1992; Salmela & Puttonen 1995; Moitus ym. 2001; Hurri 2003; Numminen ym. 2004; Pajarinen ym. 2004; Piesanen 2005) on tullut esille tutkin-
totavoitteisten aikuisopiskelijoiden tyytymättömyys uraohjaukseen. Aikuisohjauksen kehittämisuosituksena on uraohjauksen vahvistaminen ja tarjoaminen koko opintojen ajan. Erityisesti siirtymävaiheen ohjaukseen tulisi panostaa joustavan työelämään siir-
tymisen edistämiseksi. (Pajarinen ym. 2004, 269-275.) Avoimessa yliopistossa pitäisi kiinnittää erityisesti huomiota tiedon saantiin avoimesta väylästä ja erilaisista tutkinto-
poluista, sillä kolmannes opiskelijoista on kokenut saaneensa näistä liian vähän tietoa (Hurri 2003, 36-38). Aikuisohjauksen arviointitutkimuksessa (Numminen ym. 2004, 14) ohjausresurssien vähäisyys ja asiantuntemuksen riittämättömyys on arvioitu suurimmik-
si puutteiksi. Tulosten perusteella pohdittavaksi nousee kysymys, kuinka paljon ohjaus-
henkilöstön täydennyskoulutuksella ja organisaation tiedonvälityksen tehostamisella voitaisiin parantaa urasuunnittelussa tarvittavan tiedon saantia.

7.1.2 Elämänhallinnan tukeminen

Holistista ohjausmallia (Watts & Van Esbroeck 1999) sovellettaessa pohdittavaksi noussee kysymys, mitä kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa aikuisopiskelijan kohdalla. Tutkimukseeni osallistuneiden aikuisopiskelijoiden käsityksissä kasvun ja kehityksen tukeminen ilmeni opiskelun ja elämänhallinnan tukemisena. Opiskelun tukemisessa keskeiseksi koettiin aikuisopiskelijan kannustaminen, jonka nähtiin olevan yhteydessä opiskelumotivaatioon. Elämänhallinnan tukeminen määrittyi opiskelijoiden käsityksissä yksilöllisten elämäntilanteiden ja elämänmuutosten ymmärtämiseksi ja opinnoissa joustamiseksi. Tulokset antavat viitteitä siitä, että aikuisopiskelijat eivät koe tarvetta keskustella elämäntilanteista tai -kriiseistä. Myös muissa tutkimuksissa (Pajarinen ym. 2004, 128-131) aikuisopiskelijat ovat käsittäneet psykososiaalisen tuen lähinnä opiskelijan motivoinniksi ja yksilöllisten elämäntilanteiden huomioimiseksi. Vaikka elämäntilanteisiin liittyvä ohjaus on todettu riittämättömäksi (Numminen ym. 2004; Pajarinen ym. 2004; Hurri 2003), tutkimukseeni osallistuneet eivät kokeneet sitä merkittäväksi alueeksi aikuisopiskelijan ohjauksessa. Myös Nummisen ym. (2004, 155) tutkimuksessa ilmeni, että monet aikuisopiskelijat eivät koe tarvetta elämänhallintaan liittyvään ohjaukseen tai koe opintojen ohjauksella olevan suurta merkitystä yleiselle elämänhallinnalle. Ohjauksen sisällöllisestä kapea-alaisuudesta huolimatta aikuisopiskelijat näyttävät olevan tyytyväisiä ohjauksen painottumiseen opiskeluun liittyviin asioihin.

Elämänhallinnan tukemisen tarve määrittyi opiskelijoiden käsityksissä *ikäsidonnaiseksi*. Aikuisopiskelijan elämäntilanteen vakaudesta johtuen heillä tulkittiin olevan vähemmän tarvetta elämänhallinnan tukemiseen kuin nuorilla. Nuorilla nähtiin olevan tarvetta elämäntilanteiden läpikäymiseen, koska heillä opintojen aloittamiseen liittyy usein suuria elämänmuutoksia. Tulokset ovat yhteneväisiä Jyväskylän yliopiston opinto-ohjausta koskevan tutkimuksen kanssa (Lairio & Penttinen 2005, 34-35), jonka mukaan nuoret yliopisto-opiskelijat kaipaavat lisää identiteetin rakentamista tukevaa ohjausta. Elämänhallinnan tukemisen tarve ilmeni tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden käsityksissä myös *tilannesidonnaisena*. Elämänkriiseissä myös aikuisopiskelijalla nähtiin olevan tarvetta elämäntilanteista keskustelemiseen. CIP-mallin (Sampson ym. 2000) mukaan elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, kuten stressi, vaikuttavat opiskelijan päätöksentekovalmiuteen ja sitä kautta ohjaustarpeeseen myös muilla kuin elämänhallinnan alueilla. Tutkimuksessani tämä välillinen vaikutus ei tullut esille. Elämän-

tilannetekijöillä nähtiin olevan suora vaikutus elämänhallintaan liittyvään ohjaustarpeeseen. Sen sijaan niiden vaikutusta muihin ohjaustarpeisiin ei käsityksissä tarkasteltu.

7.1.3 Opiskelun ohjaus

Aikuisopiskelijoiden käsityksissä korostui holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck 1999) osa-alueista opiskelun ohjaus. Suurin osa koetuista ohjaustarpeista sijoitui tälle osa-alueelle. Vuorisen (1998) mallia mukailleen opiskeluun liittyvät ohjaustarpeet sijoitettiin pääosin opintojen alkuvaiheeseen. Tulosten perusteella aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta erityisesti opiskelutaitoihin, yliopisto-opintojen itsenäiseen opiskelutapaan ja verkko-oppimisympäristöjen käyttöön. Yliopisto-opinnot ovat monelle aikuisopiskelijalle ennestään tuntematon opiskelumuoto. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Salmela & Puttonen 1995; Moitus ym. 2001; Pajarinen ym. 2004) on tullut esille, että aikuisopiskelijat toivovat enemmän ohjausta opiskelutaitoihin ja -tapoihin.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden käsityksissä opiskelutaitoihin liittyvä ohjaustarve kiinnittyi iän sijasta *kokemusulottuvuuteen*. Ensinnäkin opiskelijat käsittivät aikaisemmalla opiskelukokemuksen määrällä ja laadulla olevan merkitystä ohjaustarpeeseen. Vähäisen opiskelukokemuksen ja pitkän opiskelutauon tulkittiin olevan yhteydessä tarpeeseen saada ohjausta opiskelutaitoihin. Käsitykset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (Salmela & Puttonen 1995, 32), joiden mukaan eniten lisäohjausta kaipaavat vähän yliopisto-opinnoista opiskelukokemusta omaavat tutkintotavoitteiset opiskelijat. Toiseksi aikuisopiskelijalla nähtiin olevan nuoria enemmän tarvetta ohjaukseen, koska aikaisemmin opiskelutaitoihin ei ole koulussa tietoisesti kiinnitetty samalla tavalla huomiota kuin nykyisin. Opiskelijat korostivat iän sijasta aikuisten ja nuorten opiskelukokemusten laadullista eroa. Kolmanneksi kokemusulottuvuus näkyi käsityksenä opiskelutaitojen kehittyvästä luonteesta. Ohjaustarpeen nähtiin vähenevän avoimen yliopiston opintojen edetessä ja opiskelukokemuksen karttuessa.

7.2 Ohjaustapojen ja ohjaajan roolien moninaisuus ohjaustarpeisiin vastaamassa

Tutkimukseni perusteella vaihtoehtoiset ja monipuoliset ohjaustavat sekä ohjaajan joustava siirtyminen roolista toiseen vastaavat aikuisopiskelijan ohjaustarpeisiin. Yksilö-,

ryhmä- ja verkko-ohjaus koettiin tarkoituksenmukaisiksi ohjaustavoiksi tilanteesta riippuen. Merkille pantavaa on, että näinkin pienessä tutkimusaineistossa tulivat esiin kaikki tärkeimmät avoimen yliopiston ohjaustavat. Osa opiskelijoista koki useamman kuin yhden ohjaustavan tarkoituksenmukaiseksi. Ohjausmuotojen laajentamista tukevat myös tuoreimmat ohjauksen arviointitutkimukset (Numminen ym. 2004; Pajarinen ym. 2004). Tutkimukseni tulokset osoittivat, että ohjaajalta odotetaan vertaistukena, tieteenalan asiantuntijana, neuvojen tai valmiiden vastausten antajana toimimista opiskelijan tarpeista ja tilanteesta riippuen. Aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaava ohjaus määrittyi opiskelijoiden käsityksissä kontekstisidonnaiseksi toiminnaksi.

7.2.1 Yksilö-, ryhmä- ja verkko-ohjaus

Opiskelijat keskittyivät perustelemaan eri ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuutta aikuisopiskelijan näkökulmasta. Ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuus kytkettiin erityisesti matalaan kynnykseen kysyä ohjausta. Yksilö- ja verkko-ohjauksen nähtiin madaltavan kynnystä kysyä henkilökohtaisia asioita. Verkko-ohjauksen välillinen vuorovaikutustapa arvioitiin toimivaksi, koska kasvottomuus helpottaa kontaktin ottamista ohjaajaan. Ryhmäohjauksen perusteluissa puolestaan korostettiin toisten opiskelijoiden läsnäolon madaltavan kynnystä kysyä ohjausta. Ryhmäohjaus koettiin myös vaivattomaksi tavaksi kysyä ohjausta opetuksen lomassa. Myös Salmelan ja Puttosen tutkimuksessa (1995, 29) korostui ohjauksen kysymisen helppous luentojen yhteydessä.

Opiskelijat kokivat kullakin ohjaustavalla olevan omat vahvuutensa. Yksilöohjausta perusteltiin *yksilöllisyydellä*, ryhmäohjausta sosiaalisuudella ja verkko-ohjausta ajasta ja paikasta riippumattomuudella. Yksilöohjauksen koettiin vastaavan parhaiten opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin sekä mahdollistavan ajan ja huomion saamisen ohjaajalta. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve kytkeytyy myöhäismoderniin aikaan. Yliopisto-opiskelijoista lähes joka toinen toivoo yksilöllistä ohjausta. Valinnanmahdollisuuksien runsaus sekä valmiiden mallien puuttuminen lisäävät yksilöohjauksen tarvetta. Korkea-asteen opintojen ohjaus on saanut uudenlaisen roolin opiskelijoiden elämänsuunnittelun tukijana. (Saukkonen 2005.)

Ryhmäohjausta perusteltiin ohjaustavan *sosiaalisuudella*. Ryhmäohjaus koettiin sosiaalisesti tukiverkostoksi, joka mahdollistaa kokemusten vaihtamisen ja sosiaalisten suhteiden luomisen. Tulos on samansuuntainen Jääskelän (2005, 164) avoimen yliopiston tuutoriryhmätyöskentelyä koskevan tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tuu-

toriryhmä merkitsee opiskelijoille tärkeää sosiaalista kontekstia. Ryhmä toimii henkisenä tukena, kannustajana ja motivoijana. Tutkimuksessani ryhmäohjauksen sosiaalisuus käsitettiin myös oppimiseen liittyväksi ilmiöksi. Ryhmäkeskustelut oppimistehtävien suoritustapana arvioitiin omaa oppimista ja yhteisöllistä oppimista edistäviksi. Myös Jääskelän (2005, 110-121, 130, 163-164) tutkimuksessa opiskelijat kokivat yhteistoinnillisen ryhmätyöskentelyn oppimista edistäväksi. Toisaalta yhdessä oppiminen koetaan myös haasteelliseksi ja yhteisen ymmärryksen saavuttaminen toisinaan mahdolliseksi opiskelijoiden erilaisista lähtökohdista, tavoitteista ja ikäeroista johtuen. Esimerkiksi kommunikointivaikeudet eri ikäluokkien välillä vaikeuttavat dialogin toteutumista. Nuoren opiskelijan voi olla vaikea osallistua keskusteluun, jossa vanhemmat opiskelijat pohtivat kokemuksiaan. Aikuisopiskelijan voi olla puolestaan vaikea suhtautua nuoremman parempaan tietämykseen.

Verkko-ohjauksen tarkoituksenmukaisuutta perusteltiin työssäkäyvän aikuisopiskelijan näkökulmasta. Verkko-oppimisympäristöissä tai sähköpostitse annettu ohjaus koettiin *joustavaksi* ohjaustavaksi verrattuna ryhmä- ja yksilöohjauksen tilannesidonnaisuuteen. Julkisuudessa keskustellaan siitä, onko verkossa tapahtuva ohjaus uusi ohjauksen toimintaympäristö vai uusi ohjauksen työväline. Kun verkko-ohjausta jäsennettään toimintaympäristönä, tuodaan esille verkkovuorovaikutuksen poikkeaminen kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Verkko-ohjauksessa on vähemmän sosiaalisia viiheitä, mikä vaikeuttaa viestien tulkintaa. (Matikainen 2004, 64; Pilli-Sihvola 2000, 39.) Kasvottomasta vuorovaikutustavasta huolimatta tutkimuksessani korostui verkko-ohjauksen sosiaalisuus. Esimerkiksi oppimisympäristöjen keskustelualueiden nähtiin mahdollistavan sosiaalisen vuorovaikutuksen etäopiskelijoiden välillä. Verkko-ohjaus noudattelee kyseisen koulutusinstituution toiminta- ja ohjausperiaatteita, joten sitä ei voida tulkita organisaation muusta toiminnasta irralliseksi toimintaympäristöksi. Verkko-ohjausta tulisikin tarkastella paitsi verkkovuorovaikutuksena niin myös kyseisen instituution vuorovaikutusmuotona. (Matikainen 2004, 66.)

Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että aikuisopiskelijat tarvitsevat *selvää ja yksityiskohtaista ohjausta*. Tämä ohjaustapa ymmärrettiin laaja-alaiseksi, jota voi soveltaa niin yksilö- kuin ryhmäohjaukseen. Opiskelijoiden käsityksistä ilmeni, että aikuisopiskelija kaipaa konkreettisia ja täsmällisiä ohjeita esimerkiksi avoimen yliopiston käytännöistä ja opintojen suoritustavoista. Yhdenmukaisuutta toivottiin myös oppimistehtävien kirjallisiin palautteisiin. Oppimista edistäväksi ja rakentavaksi palautteeksi ymmär-

rettiin palaute, jossa positiivisen palautteen lisäksi ohjeistetaan yksityiskohtaisesti esimerkiksi oikeasta tavasta kirjoittaa tieteellistä tekstiä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esiin, että aikuisopiskelijat kokevat tarvitsevansa enemmän henkilökohtaista ja yksityiskohtaista palautetta opintosuorituksistaan (Hurri 2003, 43-44). Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että aikuisopiskelija on totunut ulkoohjattuun opiskeluun ja valmiisiin ohjeistuksiin. Yliopisto-opintojen itsenäinen opiskelutapa saatetaan kokea tällöin vaikeaksi. Selvä ja yksityiskohtainen ohjaus ilmeni tutkimuksessani myös opiskelijan ymmärtämän kielen käyttönä ohjaustilanteissa. Salmelan ja Puttosen (1995, 23-26) tutkimuksen mukaan erityisesti vanhemmat opiskelijat saavat huonosti opiskeluun liittyvää tietoa opinto-oppaista. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että ymmärrystä saattaa rajoittaa vaikeasti ymmärrettävä kieli. Oudot käsitteet voivat saada opiskelijan hämmennyksiin ja ohjauksen sisältö voi jäädä opiskelijalle epäselväksi. Tutkimukseni tuloksilla on yhtymäkohtia Peavyn (1999, 84) sosiodynaamiseen ohjausteoriaan, jonka mukaan ohjaajan tulisi käyttää konkreettista ohjattavan sosiaalista asemaa vastaavaa kieltä ja välttää ammattikieltä ja erikoistermejä. Ohjauksessa tulisi löytää yhteinen kieli, jotta ohjaus vastaisi opiskelijan tarpeisiin.

7.2.2 Ohjaajan roolien moninaisuus

Opiskelijat pohtivat sitä, millainen ohjaajan rooli vastaa parhaiten aikuisopiskelijan tarpeisiin. Tulosten perusteella ohjaajalta odotetaan erilaista roolia ohjaustavasta, ohjaustilanteesta, opiskelijan tarpeista ja persoonasta riippuen. Ohjaajan rooleiksi muotoutuivat vertaistukena, tieteenalan asiantuntijana, neuvojen ja vaihtoehtojen tarjoajana ja valmiiden vastausten antajana toimiminen. Vertaistukea painottavassa käsitystavassa korostui ohjaajan *tasavertaisuus* ja *persoonallisuus*. Ohjaaja ymmärrettiin tasavertaiseksi keskustelukumppaniksi ja ryhmän jäseneksi. Käsitys on yhdenmukainen asiakaskeskeisen ohjauksen (Rogers 1986, 427) kanssa, jossa ohjaajan rooli on lähellä oppimisryhmän jäsenyyttä. Myös Jääskelän (2005, 141-145) tutkimuksessa tuutorin merkittäväksi rooliksi arvioitiin kannustajana ja vertaistukena toimiminen. Tutkimuksessani ohjaaja ja opiskelija nähtiin tasa-arvoisiksi asiantuntijoiksi, joilla molemmilla on annettavaa toisilleen. Käsitystavassa korostuu ohjauksen ymmärtäminen dialogiseksi ohjaussuhteeksi, jossa sekä opiskelija että ohjaaja voivat reflektoida itseään ja omaa oppimistaan (Pasanen 2000, 122). Tutkimukseeni osallistuneiden käsityksistä löytyy yhtymäkohtia ohjauksen määrittelyyn asiantuntijuuden jakamisen kontekstina, jossa ohjauksen nähdään muuttu-

neen ”ulkoa sisältä” prosessista ”sisältä ulos” prosessiksi. Ohjaaja ei ole enää ulkopuolinen asiantuntija, vaan asiakkaan neuvottelukumppani (Spangar 2000). Myös sosiodynaaminen teoria (Peavy 1999, 74) painottaa ohjaajan roolia tasavertaisena yhteistyökumppanina.

Vertaistukea painottavassa käsitystavassa korostettiin myös ohjaajan empaattista persoonallisuutta. Ohjaajalta odotettiin taitoa eläytyä opiskelijan tilanteeseen ja aitoa halua kuunnella opiskelijaa. Käsitystavassa korostuu ohjaajan rooli läsnä olevana ihmisenä. Opiskelijoiden käsitykset vastaavat hyvin Rogersin (1986) asiakaskeskeistä ohjausta, jossa keskeistä on ohjaajan empaattinen ja hyväksyvä asenne sekä aito läsnäolo. Myös Peavyn (1999, 87-88) teoria korostaa dialogisen keskustelun tärkeyttä, jossa ohjaaja kuuntelee tarkkaavaisesti, avoimin mielin ja empaattisesti ohjattavaa. Tällöin ohjattavalle syntyy kokemus kuunnelluksi tulemisesta, mikä antaa valmiuksia asioiden ratkaisemiseen.

Toinen aineistossa ilmennyt käsitystapa korostaa ohjaajaa *tieteenalan asiantuntijana*. Käsitystapa laajentaa perinteistä näkemystä tuutorista vertaistukena. Tuutorilta odotettiin tieteenalan sisällöllistä asiantuntemusta ja tieteellisen ajattelutavan hallintaa. Tuutorin asiantuntijarooli arvioitiin merkittäväksi tieteenalalle tyypillisen diskurssin, teorioiden ja käsitteiden oppimisen kannalta. Vertaistuen merkitystä ei kiistetty, mutta pelkkään tukena olemiseen suhtauduttiin kriittisesti. Tulos on yhteneväinen Jääskelän (2005, 147-154, 162-163) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tuutorilla on keskeinen merkitys teoreettisten käsitteiden tulkitsijana sekä tieteenalaan sosiaalistumisessa. Tuutoroinnin luonne näyttää avoimessa yliopistossa lähenevän opettajuutta, sillä tuutori ymmärretään enemmän oppimisprosessin edistäjäksi kuin opintoneuvojaksi. Tämä asettaa uudenlaisia vaatimuksia tuutorin sisällöllistä asiantuntijuutta kohtaan.

Ohjaajan asiantuntijarooli ilmeni tutkimuksessani myös kolmannessa käsitystavassa, jossa ohjaajalta odotetaan *valmiita ja täsmällisiä vastauksia* opiskelijan kysymyksiin. Käsitystavassa aikuisopiskelijan ymmärretään olevan tietoinen ohjaustarpeistaan eikä hänellä nähdä olevan tarvetta pohtia syvällisemmin elämäntilannettaan ohjauksessa. Sosiodynaamisessa ohjausteoriassa (Peavy 1999) painotetaan ohjattavan elämänkentän kartoittamisen tärkeyttä jokaisessa ohjaustilanteessa. Tällaisessa ohjauksessa opiskelija voi kokea turhautuvansa, jos tarpeena on vain spesifin tiedon saanti selkeään kysymykseen. Ohjausteorioissa (Peavy 1999) ohjaajan rooliksi määrittyy vuorovaihtuksen asiantuntijuus, ei niinkään sisällöllinen asiantuntijuus. Teorioiden ideaalikuva ohjauksesta kiteytyy kahden tasa-arvoisen asiantuntijan dialogiksi. Tutkimukseni antaa

viitteitä siitä, että ideaalikuva ei vastaa kaikissa tilanteissa opiskelijan tarpeita. Opiskelijat olivat pettyneitä, jos he eivät saaneet suoraa faktavastausta kysymykseensä. Ohjaajalta odotettiin opiskelijaa parempaa tiedollista asiantuntijuutta. Onnismaan (2007, 28) mukaan opiskelijan rooli tiedon vastaanottajana ei kuulu varsinaisen ohjauksen piiriin. Tutkimukseeni osallistuneet eivät kokeneet tiedon saamista yksisuuntaisena tapahtumana, vaan opiskelijan nähtiin olevan vastuussa tiedon saamisesta. Opiskelija käsitettiin aktiiviseksi toimijaksi, jonka täytyy osata kysyä saadakseen oikeat vastaukset.

Opiskelijoiden esille tuoma neljäs käsitystapa kuvaa ohjaajaa mahdollisuuksien tarjoajana. Ohjaajalta odotetaan *neuvojen ja vaihtoehtojen tarjoamista* ratkaisujen löytämiseksi. Tässä käsitystavassa aikuisopiskelija ymmärrettiin itseohjautuvaksi henkilökseksi, joka ratkaisee itse omaa elämäänsä koskevat asiat. Mielenkiintoiseksi tutkimustuloksen tekee se, että opiskelijat eivät tulkinneet neuvojen antamista itseohjautuvuutta rajoitettavaksi. Käsityksissä neuvonta määrittyi itseohjautuvuutta tukevaksi toiminnaksi, jossa opiskelija itse päättää neuvon noudattamisesta. Vehviläisen (2001, 193) keskusteluanalyyttinen tutkimus puolestaan osoittaa, että ohjaajat pyrkivät välttämään suoraa neuvon antamista opiskelijan itseohjautuvuutta tukeakseen. Neuvon antamiseen siirrytään askelittain kysymysten avulla, minkä katsotaan oikeuttavan neuvontaan opiskelijan elämää koskevissa asioissa. Ohjaajien toimintaan heijastuvat ohjauksen teoreettiset lähestymistavat. Teoreettisesti ohjaus erotetaan neuvonnasta määrittelemällä ohjaus ratkaisujen tarjoamisen välttämiseksi (Onnismaa 2007, 28). Tutkimuksessani ilmeni, että opiskelijoiden käsityksissä neuvonnan ja ohjauksen rajanveto ei ole yhtä selkeä kuin teorioissa. Opiskelijat ymmärsivät ohjauksen ja neuvonnan samaksi ilmiöksi, jossa tarjotaan vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. Myös Pajarisen ym. (2004, 247) tutkimuksessa opiskelijat käsittivät opintojen ohjauksen sisällöllisesti pääasiassa neuvonnaksi.

Tutkimukseni perusteella tiedon jakaminen ja neuvonta paikantuvat tärkeiksi toiminnoiksi ohjauksessa. Ohjausteorioissa painotetaan tietoepäsymmetrian välttämistä ja molemminpuolista tasa-arvoista asiantuntijuutta (Peavy 1999, Onnismaa 2007). Neuvonnan ei katsota kuuluvan vastavuoroisen ja tasapuolisen ohjauksen piiriin. Teoreettisesti neuvonta määrittyy auktoriteettitiedon jakamiseksi. Teorioista poiketen opiskelijoiden käsityksissä neuvonta kiinnittyi enemmän vaihtoehtojen tarjoamiseen kuin valmiisiin ratkaisumalleihin. Myös Vehviläisen (2001, 236-238) tutkimus osoitti, että ideaalikuva pelkää ohjattavan näkökulmiin rakentuvasta ohjauskeskustelusta on käytännössä mahdoton. Ohjaajat pyrkivät kuitenkin erilaisin keskustelukeinoin noudattamaan opiskelijälähtöisyyttä. Menettelytavalla ohjaaja oikeuttaa neuvonantajan tai tie-

donjakajan roolin itselleen. Tutkimukseni tulokset herättävät kysymään, onko tarpeen käsitteellistää ohjausta erottamalla neuvonta ja ohjaus toisistaan. Tutkimukseni osoittaa ohjauksen määrittymistä *eri toimintojen kokonaisuutena*. Opiskelijoiden käsityksissä ohjaus näyttäytyi tilanteesta ja tarpeesta riippuen tiedon antamisena, neuvontana tai opiskelijan tukemisena. Myös Vehviläisen (2001) tutkimus ohjauskeskusteluista osoitti, että ohjauksessa on mukana aina myös neuvontaa. Neuvonnassa ei kuitenkaan ole kysymys direktiivisestä määräämisestä, sillä neuvon vastaanottajalla on mahdollisuus joko hyväksyä tai torjua tarjottu neuvo. Mielenkiintoiseksi nousee kysymys, onko tarpeen pyrkiä tietoisesti välttämään neuvontaa ohjauksessa.

Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että ohjaajalta edellytetään erilaista ohjaustapaa ja -roolia opiskelijan tarpeesta ja tilanteesta riippuen. Opiskelijoiden käsityksissä ohjaajan rooli määrittyi *kontekstisidonnaiseksi toiminnaksi*. Ohjaajan persoonan merkitystä ohjaustavan valinnassa ei niinkään korostettu. Ohjaajan roolin kontekstisidonnaisuutta vahvistaa myös Cockman, Evans ja Reynoldsin (1999, 24-26) neljän ohjaustyylin malli, jonka mukaan ohjaajan tulisi siirtyä joustavasti ohjaustyylistä toiseen opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Hyväksyvässä tyyliässä ohjaajan roolina on kuunnella ja tukea opiskelijaa. Rooli on tarkoituksenmukainen erityisesti silloin, kun ohjattavalla on tarve kertoa emotionaalisisista kokemuksistaan. Katalysoivassa tyyliässä ohjaajan roolina on auttaa ohjattavaa saamaan relevanttia tietoa ratkaistakseen ongelmansa. Ohjausmenetelmänä käytetään tilannetta selkiyttävien kysymysten esittämistä. Tyyliässä korostetaan ohjattavan vastuuta päätöksenteossa. Ohjeita antavassa tyyliässä puolestaan korostuu ohjaajan asiantuntijuus. Ohjaajan roolina on antaa tietoa, ehdotuksia tai valmiita ratkaisuja. Mallin neljännessä konfrontoivassa tyyliässä ohjaajan roolina on osoittaa ohjattavan puheiden ja tekojen ristiriitaisuus. Menetelmänä käytetään ohjattavan käsitysten ja käyttäytymisen vastakkainasettelua eli ristiriitaisuudet tuodaan tietoisesti tarkasteltaviksi. Tutkimuksessani esille tulleissa ohjaajan rooleissa oli tunnistettavissa interventiomallin mukaisia ohjaustyyliä. Ohjaajan rooleista vertaistukena toimiminen lähenee hyväksyvää tyyliä, neuvojen ja vaihtoehtojen tarjoaja katalysoivaa tyyliä ja valmiiden vastausten antaja ohjeita antavaa tyyliä. Sen sijaan konfrontoiva tyyli ei ilmennyt opiskelijoiden käsityksissä.

7.3 Ohjaustarpeet ja ohjaus itseohjautuvuuden näkökulmasta

Opiskelijoiden käsityksissä ohjaustarpeet kytkeytyivät opiskelijan valmiuteen itseohjattuun opiskeluun. Käsitteenä itseohjautuvuus on vaikeasti määriteltävä ja moniulotteinen. Käsitteen ristiriitaisuus ilmeni myös opiskelijoiden käsityksissä. Aikuisen valmius itseohjattuun opiskeluun sai aineistossa kahdenlaisia merkityksiä. Ensimmäinen käsitystapa ilmentää itseohjautuvuutta *ikäsidonnaisena ominaisuutena*. Aikuinen nähtiin kykeneväksi kantamaan vastuuta opinnoistaan ja ohjaamaan omaa opiskeluaan. Sen sijaan nuorille ulkoisen tuen tarve nähtiin välttämättömäksi, sillä heidän itseohjautuvuuskykynsä eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneet. Käsitteystavassa itseohjautuvuus ymmärretään aikuisen persoonaan kuuluvaksi ominaisuudeksi. Käsitteys kytkeytyy itseohjautuvuuden määritelmään, joka painottaa ihmisen kehitystä lapsen riippuvaisuudesta kohti aikuisen itseohjautuvuutta (Knowles 1975, 14-15). Aikuisen itseohjautuvuutta korostava käsitystapa ilmeni myös käsityksissä opiskelijan aktiivisuuden perustuvista ohjauspalveluista. Käsitteystavassa aikuinen ymmärrettiin kykeneväksi hakeutumaan oma-aloitteisesti ohjaukseen. Itseohjautuvuutta tukevien ohjauspalveluiden, kuten internetin, hyödyntäminen ohjauksessa katsottiin riittäväksi aikuisopiskelijalle. Käsitteystavassa on yhtymäkohtia Sampsonin ym. (2000) ohjaavan ympäristön malliin, jonka mukaan hyvät itseohjautuvuusvalmiudet omaavalle opiskelijalle riittävät itsepalvelukäyttöiset ohjausympäristöt.

Toinen aineistossa esille tullut käsitystapa ilmentää itseohjautuvuutta *kokemusidonnaisena ja kehittyvänä ominaisuutena*. Itseohjautuvuutta ei nähdä aikuisuuteen tai ikään sidotuksi. Käsitteystavan mukaan aikuisopiskelijalla ei välttämättä ole riittäviä valmiuksia itseohjattuun opiskeluun huolimatta itseohjautuvuudesta muilla elämänalueilla. Käsitteystä perusteltiin sillä, että aikuisopiskelijalla ei ole kokemusta yliopisto-opintojen itsenäisestä opiskelutavasta. Aikuiset ovat tottuneet ulkoohjattuun opiskeluun kouluvuosinaan. Nuorilla nähtiin olevan paremmat edellytykset itseohjattuun opiskeluun, koska sitä on tietoisesti harjoiteltu jo perusopetuksessa. Valmius itseohjattuun opiskeluun ymmärrettiin opiskelukokemuksen myötä kehittyvänä taitona, joka edellyttää sosiaalista ohjausta. Käsitteystapa on samansuuntainen refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen kanssa, jonka mukaan itseohjattu oppiminen kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Pasanen 1998). Refleksiivinen itseohjautuvuuskäsitys ilmeni myös käsityksissä toimivista ohjauspalveluista. Avoimen yliopiston puolelta automaattisesti tarjotut ohjauspalvelut, kuten pakolliset yksilöohjausajat, nähtiin tarkoituksenmukaisiksi. Automaattisen ohjauksen tarvetta perusteltiin sillä, että aikuisopiskelija on tottunut

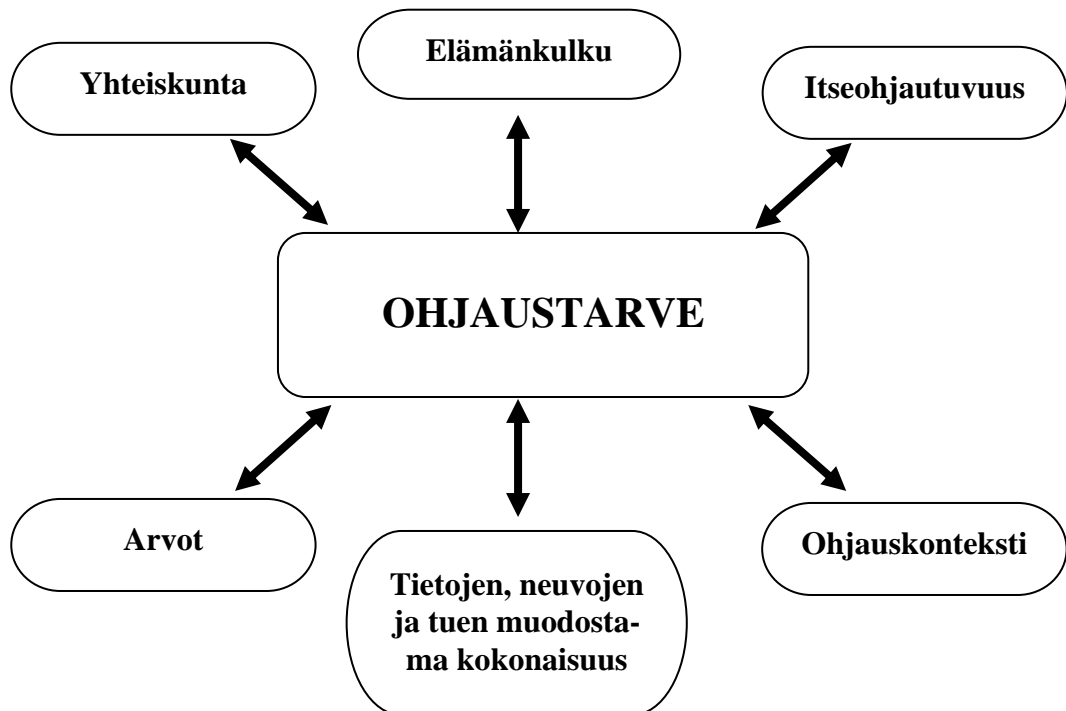
ulkoaohjattuun opiskeluun kouluvuosinaan. Tarpeen nähtiin vähenevän itseohjautuvuus-taitojen kehittyessä. Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelijoiden tarpeet ja itseohjautuvuusideologiaan perustuvat ohjauspalvelut eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Yliopistoissa ohjauksen aktiivista tarjontaa on jopa vältetty akateemisen vapauden ja aikuisen itsemääräämisoikeuden säilyttämiseksi (Lairio & Penttinen 2005, 20). Opiskelijat ovat huolissaan tilanteesta, jossa ohjaukseen hakeutuminen jätetään yksinomaan opiskelijoiden varaan (Moitus ym. 2001, 23).

Opiskelijoiden käsityksissä tarve automaattisiin ohjauspalveluihin kytkeytyi myös ohjauksen saamisen esteisiin. Opiskelija voi jäädä ilman ohjausta, jos hän ei tiedä ohjaustahoja tai ei osaa hakeutua ohjaukseen oma-aloitteisesti. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Pajarinen ym. 2004; Lairio & Penttinen 2005, 35) opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen saamisen olevan kiinni omasta aktiivisuudesta. Ongelmaksi tällöin muodostuvat ohjausta tarvitsevat, mutta sen hakemisen suhteen aloitteettomat opiskelijat. Yliopistojen ohjauksen keskeinen ongelma on ohjauksen näkymättömyys. Opiskelijat eivät tiedä keneltä tai mistä hakea ohjausta erilaisiin tarpeisiin. (Lairio & Penttinen 2005, 25.) Hajautetun ohjausmallin heikkoutena onkin ohjauksen läpinäkymättömyys. Tutkimukseni tulosten perusteella myös korkea kynnyks kysyä ohjausta voi estää ohjauksen saamisen. Pelko oman tietämättömyyden paljastumisesta koettiin esteeksi ohjauksen kysymiselle. Aikuisopiskelijat saattavat välttää ohjaukseen hakeutumista pelätessään itseohjautuvuuden menettämistä tai toisten silmissä pärjäämättömäksi leimautumista. Aikuisilla on voimakas halu pärjätä yksin. (Pajarinen ym. 2004, 265.) Tulokset antavat viitteitä siitä, että aikuisuus koetaan jollain tapaa esteeksi ohjaukseen hakeutumiselle. Aikuisen itseohjautuvuutta pidetään kulttuurissamme itsestänselvyytenä ja tämä heijastuu opiskelijoiden käsityksiin. Aikuisopiskelija voi kokea, että häneltä odotetaan enemmän itseohjautuvuutta kuin nuoremmilta.

7.4 Ohjaustarve käsitteenä ja ilmiönä

Ohjaustarvetta käsitteenä ei ole juurikaan avattu ohjauskirjallisuudessa. Käsitettä pidetään jollain tapaa itsestänselvyytenä. Käsitteen määrittelemättömyys muodostui tutkimukseni haasteeksi ja siksi käsitteen avaaminen nousi mielenkiintoni kohteeksi tutkimuksen aikana. Seuraavaksi pyrin avaamaan ohjaustarvetta käsitteenä tutkimukseni tulosten perusteella. Tarkoitukseni on avata käsitettä itselleni ja tuoda näkökulmia ilmiön tarkasteluun. Pyrin luonnehtimaan ohjaustarvetta ilmiönä ja käsitteenä tutkimuk-

seeni osallistuneiden aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Tarkoitukseni ei ole kuvata ohjaustarvetta ilmiönä tyhjentävästi, vaan tuoda esiin, millaisia ulottuvuuksia se sai opiskelijoiden käsityksissä. Tämä on vain yksi luonnos siitä, miten ohjaustarvetta voidaan käsitteellisesti hahmottaa. Havainnollistan kuviolla 2 tutkimukseni tulosten perusteella syntynyttä teoreettista kuvaa ohjaustarpeesta ja siihen liittyvistä tekijöistä.



KUVIO 2. Ohjaustarpeeseen liittyvät tekijät tutkimuksen tulosten perusteella

Ohjauskirjallisuudessa (esim. Peavy 1999, Onnismaa 2003) ohjaustarve yhdistetään yhteiskuntamuutoksiin. Myöhäismodernin yhteiskunnan yksilöllisyydellä, perinteiden katoamisella ja elämäntilanteen pirstaloitumisella nähdään olevan tärkeä merkitys ohjaustarpeiden syntymiselle. Erityisesti korostetaan ohjauksen merkitystä yksilöllisessä elämänsuunnittelussa. Teoreettisissa lähestymistavoissa ohjaustarve näyttäytyy kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Tutkimuksessani opiskelijat eivät tarkastelleet yhteiskunnan merkitystä ohjaustarpeeseen vaikuttavana tekijänä. Välillisesti se näkyi opiskelijoiden tarpeessa saada uraohjausta yksilöllisiin opintopolkuihin. Elämäntilanne on muuttunut lineaarisesta limittäiseksi, jossa uudelleen koulutus ja opiskelu ovat keskeinen osa mo-

nen aikuisen elämää (Rinne & Salmi 2003, 108–113). Tämä näkyi myös tutkimukseeni osallistuneiden aikuisopiskelijoiden elämänselämissä.

Tutkimukseeni perusteella ohjaustarvetta voidaan lähestyä myös elämänselämissä näkökulmasta. Opiskelijoiden käsityksissä ohjaustarpeet kytkeytyivät ikään, elämänselävaiheeseen ja elämänseläkokemukseen. Ohjaustarve muotoutui opiskelijan elämänseläkulkuun sidotuksi ilmiöksi. Elämänseläkulun näkökulma ilmeni opiskelijoiden käsityksissä vertailuasetelmana. Iän, elämänselävaiheen ja kokemuksen merkitystä ohjaustarpeeseen jäsennettiin vertaamalla eri-ikäisiä opiskelijoita (aikuisseläopiskelijat vs. nuoret) tai omia ohjaustarpeita aikuiselässä ja nuoruusvuosina. Aineistossa esiintyi erilaisia käsityksiä elämänseläkulun merkityksestä. Toisaalta ohjaustarve nähtiin vahvasti ikäsidonnaisena ja toisaalta iästä riippumattomana elämänseläkulun aikana kertyneeseen opiskelueläkokemukseen ja yksilöllisiin elämänselävaiheisiin liittyvänä tekijänä.

Tutkimukseeni tulokset osoittavat, että itseohjautuvuus liittyy kiinteästi ohjaustarpeeseen. Itseohjautuvuus käsitteenä ei ollut tutkimukseeni teoreettisena lähtökohtana. Silti itseohjautuvuus tuli vahvasti esiin opiskelijoiden käsityksissä. Se tuli esiin sekä ohjaustarpeita että opintojen ohjausta koskevissa käsityksissä. Opiskelijoiden käsityksissä itseohjautuvuus tarkentui valmiudeksi itseohjattuun opiskeluun. Se ilmeni monimerkityksellisenä ja osittain ristiriitaisena ilmiönä. Valmius itseohjattuun opiskeluun jäsenyi aikuisikäen sidotuksi tai iästä riippumattomaksi kokemuksen myötä kehittyväksi ominaisuudeksi. Näin ollen itseohjautuvuuden tarkastelu limittyi kiinteästi elämänseläkulun näkökulmaan. Tutkimukseeni teoriaosassa liitin itseohjautuvuuden aikuisseläopiskelijan tarkasteluun. Ennakkokäsityksissäni näkyy kulttuurisidonnainen tulkinta itseohjautuvuudesta aikuisseläopiskelijaan liittyvänä ulottuvuutena. Opiskelijoiden käsityksissä ilmenyt itseohjautuvuuden monimerkityksellisyys muutti omia ennakkokäsityksiäni. Tutkimuksen tulosten perusteella kytkisin itseohjautuvuuden jatkossa ohjaustarve-käsitteen pohdintaan.

Opiskelijoiden käsityksissä ohjaustarve jäsenyi kontekstisidonnaiseksi ilmiöksi. Tämä ilmeni erityisesti opintojen ohjausta koskevissa käsityksissä. Opiskelijoiden mukaan ohjaustapojen ja ohjaajan roolien monimuotoisuus vastaa parhaiten ohjaustarpeisiin. Ohjaajalta odotetaan erilaista ohjaustapaa tai roolia ohjaustilanteesta, opiskelijan tarpeista tai persoonallisuudesta riippuen. Aikuisseläopiskelijan tarpeita vastaava ohjaus määrittyi opiskelijoiden käsityksissä joustavaksi ja kontekstisensitiiviseksi toiminnaksi. Opiskelijoiden käsitykset nostavat esiin näkökulman lähestyä ohjausta opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden, opiskelijaryhmän ja ohjausympäristön näkökulmasta.

Kontekstisidonnaisuuteen liittyy kiinteästi ohjauksen määrittäminen opiskelijoiden käsityksissä tiedon saannin, neuvonnan ja vertaistuen muodostamaksi kokonaisuudeksi. Tilanteesta riippuen ohjaukselta odotetaan asiantuntijatieta, ohjaavia neuvoja tai kannustavaa tukea. Ohjauksen määritelmässä (Onnismaa 2007, 28) nämä toiminnot on pyritty erottamaan toisistaan. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden käsityksissä ne puolestaan jäsenyivät samaksi ilmiöksi eli ohjaukseksi. Tutkimustulos nostaa esiin näkökulman lähestyä ohjausta kokonaisvaltaisesti erottelematta toimintoja toisistaan. Lähtökohtana olisivat tällöin opiskelijan tilannesidonnaiset tarpeet, eivätkä ohjauksen käsitteelliset määritelmät.

Tilannesidonnaisia ohjaustarpeita voidaan lähestyä myös arvojen näkökulmasta. Schelerin (2000) mukaan tarpeet heijastavat ihmisen arvomaailmaa (Solasaari 2003, 96). Arvonäkökulma nostaa esiin mielenkiintoisen kysymyksen siitä, millaisia arvoja ohjaustarpeet ilmentävät. Tutkimukseni ei kohdistunut arvojen tutkimiseen, joten aineisto ei anna tähän suoraa vastausta. Opiskelijoiden käsitysten taustalta voisi olla tulkittavissa myös arvoihin liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessani ohjaustarpeet jäsenyivät tietojaksi ja tukiulottuvuudeksi. Tiedon tarve kognitiivisena tarpeena (Maslow 1970) ymmärtää asioita voisi liittyä teoreettisiin arvoihin, kuten viisauden, asiantuntijuuden, koulutuksen tai totuuden arvostamiseen (Ahlman 1939, 52-66). Puolestaan vertaistuen tarve yhteiskäytävyyden tarpeena (Maslow 1970) voisi heijastaa sosiaalisia arvoja, kuten altruismia, ystävyyttä, turvallisuutta ja toisen kunnioittamista (Ahlman 1939, 74-78). Tulkinta olisi mahdollista, mutta edellyttäisi syvällisempää tarkastelua ja erilaista tutkimusasetelmaa. Tässä yhteydessä tarkoitukseni on vain tuoda esiin, että ohjaustarpeita voidaan lähestyä myös arvonäkökulmasta. Opiskelijoiden käsitysten pohjalta rakentamani teoreettinen kuva osoittaa, että ohjaustarve on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tutkimukseni perusteella ohjaustarpeen käsitteelliseen selventämiseen on tarvetta.

8 POHDINTA

Tässä luvussa arvioin tutkimustani pohtimalla sen luotettavuutta, eettisyyttä ja merkitystä. Luotettavuustarkasteluissa käytän fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä aitoutta ja relevanssia arvioiden niiden toteutumista tutkimuksessani. Tuon myös esiin tutkimukseni ongelmakohdat ja tarkastelen niiden merkitystä tutkimukseni luotettavuudelle. Lopuksi esitän relevantteja jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani tarkasteltiin avoimen yliopiston tutkintotavoitteisten aikuisopiskelijoiden käsityksiä ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta fenomenografisella tutkimusotteella. Laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyttä pohdittaessa käytetään saturaation eli aineiston kylläntymisen käsitettä (Eskola & Suoranta 1998). Fenomenografiseen tutkimukseen sovellettaessa tämä tarkoittaa sitä, että samat käsitykset alkavat toistua aineistossa. Lähestymistavan mukaan jo pienellä aineistolla (noin 10-15 haastattelua) saavutetaan kylläntymisen (Ahonen 1994, 152). Tutkimukseni aineisto koostui kahdeksasta haastattelusta. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki ilmoittautuneet, joten suurempaan aineistoon ei ollut mahdollisuutta. Haastatteluaineisto oli sisällöltään rikas, joten aineisto mahdollisti ohjaustarpeita koskevien käsitysten kattavan tarkastelun. Tutkimuksessa tuli esille useita erilaisia käsitystapoja, joten aineiston kokoa voidaan pitää riittävänä ilmiön kuvaamiseksi. Fenomenografisella tutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan teoreettista yleisyyttä. Tutkimusotteessa aineiston laajuutta merkittävämmäksi muodostuvat aineiston syvyys ja kytkeytyminen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 152.) Aineiston pienuudesta huolimatta tutkimuksessani saavutettiin syvä kategoriakuvaus opiskelijoiden käsityksistä. Teoreettisesti aineisto kytkeytyi vahvasti ohjaustarve -käsitteeseen ja laajensi käsitteen teoreettista määrittelyä.

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat avoimen yliopiston tutkintotavoitteiset opiskelijat. Kohdejoukon rajaaminen tutkintotavoitteisiin opiskelijoihin saattoi vaikuttaa ohjaustarpeita koskevien käsitysten sisältöön. Aineistossa korostuivat urasuunnitteluun ja tutkintotavoitteiseen opiskeluun kohdistuvat ohjaustarpeet. Toisaalta tutkimuksen lähtökohtana oli nimenomaan kiinnostus tutkintotavoitteisten opiskelijoiden ohjaustarpeita kohtaan, koska aikaisempien tutkimusten perusteella heillä on eniten tar-

vetta ohjaukseen. Pohdittaessa tulosten siirrettävyyttä muihin avoimen yliopiston opiskelijaryhmiin, tulee ottaa huomioon tutkimukseni kohdejoukon tutkintotavoitteinen tausta.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina avoimen yliopiston tiloissa, mikä voisi johtaa sosiaalisesti suotavien vastausten antamiseen. Haastateltavat eivät kuitenkaan pitäneet minua avoimen yliopiston edustajana vaan ulkopuolisena tutkijana. Tämä näkyi siinä, että haastateltavat puhuivat avoimesti myös kielteisistä ohjauskokemuksistaan ja esittivät kritiikkiä opintojen ohjausta kohtaan. Arvioitaessa fenomenografisen aineiston hankintaprosessia tärkeäksi luotettavuustekijäksi nousee aineiston aitous. Olennaista on tutkijan ja tutkittavan välinen yhteisymmärrys ja luottamus. (Ahonen 1994, 153). Haastattelun alussa tarkensin haastattelun kohdistuvan avoimen yliopiston opintojen ohjaukseen. Tarkentamisella pyrin varmistamaan, että keskustelemme samasta ilmiöstä. Luottamusta pyrin rakentamaan kertomalla ennen haastattelujen alkua ikäni ja taustani. Kerroin olevani aikuisopiskelija ja aloittaneeni opiskelut avoimessa yliopistossa. Pyrin näin herättämään luottamusta haastateltavissa ja laskemaan kynnystä kertoa omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Samankaltainen tausta haastateltavien kanssa vahvisti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vapautti ilmapiiriä. Haastateltavat olivat hyvin kiinnostuneita aiheestani ja motivoituneita kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Haastateltavat puhuivat avoimesti henkilökohtaisista asioistaan ja elämäntilanteistaan, mikä osoittaa luottamuksen saavuttamista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan käsitysten reflektiivistä luonnetta. Ihminen rakentaa tietoisesti käsityksiä ilmiöistä ja esittää ne kielen avulla. (Ahonen 1994, 121-122; Niikko 2003, 20.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaiseksi nousee kysymys, mikä on tutkijan asema käsitysten muodostamisessa. Tulosten luotettavuudessa on tärkeintä aineistosta muodostettujen käsityskategorioiden aitous ja relevanssi. Aitous tarkoittaa sitä, että tutkijan rakentamat käsityskategoriat vastaavat tutkittavien käsityksiä ilmiöstä. (Ahonen 1994, 130.) Muodostamieni käsityskategorioiden aitoutta suhteessa opiskelijoiden käsityksiin olen pyrkinyt osoittamaan liittämällä runsaasti aineistokatkelmia tutkimusraporttiin. Tutkittavien ilmauksista lukija pystyy päätelemään rakentamieni käsityskategorioiden vastaavuuden opiskelijoiden käsityksiin. Kategorioita kuvatessani tuon esiin perustelut niiden muodostamiselle ja nimeämiselle, mikä lisää kategorioiden muodostamisen läpinäkyvyyttä. Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt tiedostamaan omat käsitykseni aineistonkeruun ja analyysin aikana välttääkseni

omien käsitysteni vaikutusta kategorioiden muodostamiseen. Merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina sekä tutkittavan että tutkijan näkemykset. Täydellistä tutkijan omien käsitysten sulkeistamista ei voida saavuttaa. (Ahonen 1994, 129-130; Niikko 2003, 40-41.) Tutkimukseni teoreettisessa osassa tuon esille omat käsitykseni ohjauksesta, ohjaustarpeesta ja itseohjautuvuudesta, jotta lukija voi arvioida tutkijan subjektiviteetin vaikutusta. Tutkimuksen tarkasteluosassa jäsenän ohjaustarve-käsitettä tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden käsitysten pohjalta. Tässä yhteydessä kuvaan myös oman merkitysmaailmani muuttumista ja sitä, kuinka tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni oppimisprosessi. Luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla myös yksityiskohdaisesti tutkimusprosessin kulkua. Näin lukija pystyy seuraamaan tutkimukseni yhtenäisen linjan säilymistä ja valintojeni perusteluja koko tutkimusprosessin ajan.

Aineiston analyysin teki haasteelliseksi ohjausilmion ja ohjauskäsitteen monikerroksinen luonne. Tämä näkyi aineistossa ohjaustarpeisiin ja opintojen ohjaukseen liittyvien käsitysten esiintymisenä limittäin, mikä vaikeutti käsitysten luokittelua tutkimuskysymysten mukaisiin kategorioihin. Samassa puheenvuorossa saatettiin viitata sekä ohjaustarpeisiin että aikuisopiskelijan ohjaustarpeita vastaavaan ohjaukseen. Esimerkiksi ohjauksen saamisen esteiden tarkastelu kytkeytyy aineistossa sekä ohjaustarpeisiin että ohjauspalveluiden toimivuuteen. Päädyin liittämään kategorian ”esteet ohjauksen saamiselle” ohjaustarpeita koskeviin käsityksiin. Perustin ratkaisuni sille, että opiskelijat käsittelivät ohjauksen saamisen esteitä ohjaustarpeita kuvatessaan. Pyrin olemaan uskollinen aineistolle ja pitämään käsitykset mahdollisimman eheänä kokonaisuutena. Analyysin aikana ohjaustarpeita kuvaavissa käsityskategorioissa pohdinnan kohteeksi nousi myös kuvauskategoriasysteemin muodostaminen. Kategoriat olisivat voineet mahdollistaa myös hierarkkisen systeemin. Ohjaustarpeisiin vaikuttavia tekijöitä kuvaavia käsityksiä voidaan pitää kehittyneempinä kuin ohjaustarpeiden sisältöjä kuvaavia käsityksiä, koska ne rakenteellisesti kohdistuvat syy- ja seuraussuhteisiin (Niikko 2003, 38-39). Tällöin ongelmaksi olisi muodostunut ohjaustarpeiden syitä ja ohjauksen saamisen esteitä kuvaavien käsitysten kehittyneisyyden erottaminen toisistaan. Päädyin horisontaaliseen kategoriasysteemiin, koska perustelut käsitysten eri kehitysasteista eivät olleet riittävät.

Toinen fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta määrittelevä tekijä on käsityskategorioiden relevanssi. Tällöin keskeiseksi nousee kysymys, ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 130.) Tutkimusaiheeni oli

haastava, koska ohjauksen käsitteellinen ja teoreettinen tausta on kirjava eikä yksiselitteisiä määritelmiä ole olemassa. Pyrin tuomaan esiin ohjauksen monitulkintaisuuden kuvaamalla teoriaosassa mahdollisimman kattavasti kirjallisuudessa esiintyviä ohjauskäsitteen määritelmiä. Tutkimukseni teoriaosan toisena haasteena oli tutkimukseni peruskäsitteen ohjaustarpeen määrittelemättömyys ohjauskirjallisuudessa. Huolimatta käsitteiden monitulkintaisuudesta muodostamani käsityskategorioiden relevanssia voidaan pitää hyvänä, sillä ne ovat teoreettisesti merkityksellisiä. Tulosten tarkastelussa kytken aineistosta muodostamani kategoriat johdonmukaisesti tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja käsitteisiin. Peilaan käsityskategorioita suhteessa ohjauksen, ohjaustarpeen ja itseohjautuvuuden käsitteisiin. Analyysin lopuksi hahmotan ohjaustarvekäsitettä aineistosta muodostuneiden käsityskategorioiden avulla. Tutkimuksessani rakennan uutta teoriaa ohjaustarpeen ymmärtämiseksi käsitteenä ja ilmiönä. Tutkimukseni luotettavuutta vahvistaa se, että rakennan uuden teorian opiskelijoiden ilmauksista muodostettujen käsityskategorioiden pohjalta. Tutkimuksessani olen uskollinen aineistolle tarkastellen opiskelijoiden käsityksiä teoreettisella tasolla. Tutkimukseni tulosten voidaan katsoa edustavan teoreettista yleisyyttä ja olevan siirrettävissä ohjauksen teoreettiseen tarkasteluun myös muissa konteksteissa. Tulkitsen rakentamiani kategorioita myös suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tutkimustulosten yhteneväisyys aikaisempiin ohjaustutkimuksiin vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksessani tarkastelen muodostuneita käsityskategorioita myös suhteessa ohjausteorioihin. Tarkastelussa käytän sosiodynaamista ohjausteoriaa (Peavy 1999) ja asiakaskeskeistä ohjausteoriaa (Rogers 1986). Yhteen teoriaan perehtyminen olisi voinut tuoda tutkimukseen yhteneväisyyttä. Toisaalta kahden ohjausteorian käyttäminen on perusteltua, koska ohjauksen käytännöissä sovelletaan useita ohjausteorioita jopa saman ohjausistunnon aikana. Ohjaajat rakentavat oman käyttöteoriansa eri ohjausteorioita yhdistäen (Ojanen 2000). Valitsin tutkimukseeni sosiodynaamisen ja asiakaskeskeisen ohjausteorian, koska eksistentiaalis-humanistisia ja konstruktivistisia lähestymistapoja sovelletaan eniten opintojen ohjauksen käytännöissä (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 64-67). Yksittäiseen teoriaan sitoutumaton lähestymistapa on mahdollistanut laajalaisemman näkökulman tulosten tulkinnassa. Käsitteuskategorioiden tulkinta ohjausteorioihin oli haasteellista. Ohjausteorioissa korostetaan ohjaustilanteen vuorovaikutusta. Tutkimuksessani tarkastelin ohjausteorioiden kuvaamaa vuorovaikutusta välillisesti opiskelijoiden käsitysten kautta. Syvällisemmän tarkastelunäkökulman olisi antanut

autenttisten ohjaustilanteiden analysointi. Esimerkiksi keskusteluanalyttinen tutkimusote olisi voinut toimia tutkimusotteena fenomenografiaa paremmin ohjausteorioiden peilaamisessa.

Tutkimuksen eettisyyden osalta pohdittavaksi nousevat tiedon hankinta ja julkaiseminen. Erityisesti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kohteluun ja tutkijan rehellisyyteen tulisi kiinnittää huomiota. Tärkeää on tutkimukseen osallistuneilta saatu perehtyneesti annettu suostumus (informed consent). (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 25-28.) Tutkimukseeni osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Annoin osallistujille etukäteen riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, tutkijan asemasta, haastattelun kulusta ja tulosten käyttämisestä (liite 1). Ennen haastattelun alkua pyysin osallistujilta lupaa haastattelujen nauhoittamiseen ja tulosten julkaisemiseen. Opiskelijoiden anonymiteetti on taattu kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Osallistujien nimet ja haastattelunauhut ovat olleet ainoastaan minun käytettävissäni. Aineiston käsittelyssä olen noudattanut ehdotonta luottamuksellisuutta ja sen käsittelyyn ei ole osallistunut ulkopuolisia. Haastatteluotteiden identifioimisessa käytän ainoastaan numerointia, en opiskelijoiden taustatietoja. Haastatteluotteista olen jättänyt pois kaiken sellaisen tiedon, mikä saattaisi vaarantaa tutkimukseen osallistuneiden ja tutkimusta koskevien henkilöiden tietosuojan (esimerkiksi henkilön nimi, ammatti tai oppiaineen nimi). Poistetut osuudet olen merkinnyt aineistokatkelmiin pisteillä (...). Tutkimusraportissa olen käyttänyt asianmukaisia lähdemerkintöjä. Tulosten esittelyssä olen tuonut esiin tutkimukseen osallistuneiden näkökulman ohjaustarpeisiin ja opintojen ohjaukseen. Opiskelijoiden kriittiset ja positiiviset näkökulmat ovat saaneet tilaa tasapuolisesti tulosten esittämisessä ja tarkastelussa. Olen raportoinut huolellisesti tutkimuksen kaikki vaiheet ja tuonut esiin myös tutkimuksen ongelmakohdat ja puutteet.

8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksellani on sekä käytännöllistä että teoreettista merkitystä. Fenomenografinen lähestymistapa tuotti syvällisempää tietoa avoimen yliopiston opintojen ohjauksesta kuin aikaisemmat kyselytutkimukset. Tutkimuksellani saavutettiin tietoa siitä, mikä on aikuisopiskelijoiden ymmärrys aikuisopiskelijan ohjaustarpeista ja opintojen ohjauksesta avoimen yliopiston kontekstissa. Tutkimusaineiston pienuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta johtuen tulokset eivät ole yleistettävissä avoimen yliopiston koko opiskeli-

jajoukkoon. Sen sijaan tutkimukseni merkitys on erilaisten käsitystapojen esille tuomisessa. Käsitystapojen monimuotoisuus antaa viitteitä siitä, että aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä ja kontekstisidonnaisia. Tulokset vahvistavat monipuolisten ohjaustapojen ja -palveluiden tarjoamisen ja ohjaajan toiminnan joustavuuden tärkeyttä opiskelijoiden ohjaustarpeisiin vastaamisessa. Tutkimustulokset nostivat esiin myös opintojen ohjauksen kehittämistarpeita. Erityisesti opintojen ja uran suunnittelussa tarvittavan tiedon saantia tulisi tehostaa ja yliopisto-opintojen luonteeseen sekä opiskelutaitoihin liittyvää ohjausta lisätä. Tarvetta on myös ohjauksen läpinäkyvyyden parantamiselle ja kynnyksen madaltamiselle ohjaukseen hakeutumisessa.

Tutkimuksellani on myös teoreettista merkitystä, jolloin tulokset ovat siirrettävissä avointa yliopistoa laajempaan kontekstiin. Tulokset tuovat uutta näkökulmaa ohjausta koskevaan käsitteelliseen keskusteluun. Tutkimuksessani avattiin opiskelijoiden käsityksiin ja kirjallisuuteen pohjautuen opintojen ohjauksen ja ohjaustarpeen käsitteitä. Opintojen ohjaus määrittyi opiskelijoiden käsityksissä eri toimintojen muodostamaksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimustulos herättää pohtimaan, onko tarpeen erottaa ohjaus käsitteellisesti neuvonnasta ja tiedon jakamisesta. Ohjauksen määrittelylle opiskelijan tarpeiden näkökulmasta voitaisiin antaa tilaa ohjausta koskevassa keskustelussa. Myös ohjaustarve ilmeni opiskelijoiden käsityksissä moniulotteisena ilmiönä. Tutkimukseni tulokset avasivat uusia näkökulmia käsitteen puutteelliselle määrittelylle. Tutkimukseni perusteella ohjaustarvetta voidaan lähestyä yhteiskunnan, elämänkulun, itseohjautuvuuden, kontekstisidonnaisuuden, ohjaustoimintojen ja arvojen näkökulmasta. Tutkimustuloksilla on merkitystä myös itseohjautuvuuden problematiikkaa koskevassa keskustelussa. Opiskelijoiden itseohjautuvuusikäsitysten monimuotoisuus antaa viitteitä ilmiön ongelmallisuudesta myös aikuisopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimukseni osallistuu keskusteluun, jossa kyseenalaistetaan kulttuurisesti juurtunutta käsitystä aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta. Tutkimukseni teoreettinen merkitys kiteytyy kolmeen tekijään. Ensinnäkin tutkimus merkitsi itselleni oppimisprosessia ohjaukseen liittyvien käsitteiden tarkentamisessa. Toiseksi tutkimustuloksia voidaan käyttää tulevissa tutkimuksissa ohjauskäsitteiden määritelmiä pohdittaessa. Kolmanneksi tutkimukseni osoitti, että fenomenografista tutkimusotetta voidaan käyttää käsitteiden tarkoituksen avaamisessa. Teoreettisen tutkimuksen rinnalla fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden käsitteiden tarkentamiselle käytännön toimijoiden näkökulmasta.

Tutkimukseni nostaa esiin useita jatkotutkimusaiheita. Opiskelijoiden käsitysten rinnalla olisi mielenkiintoista tarkastella ohjaajien käsityksiä aikuisopiskelijan ohja-

ustarpeista ja niihin vastaavasta opintojen ohjauksesta. Mitä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia käsityksissä esiintyy? Käsityksiä opintojen ohjauksesta tarkasteltaisiin tällöin opiskelijoiden ja ohjaajien muodostamien sidosryhmien näkökulmasta. Tutkimukseni kohdistui laaja-alaisesti avoimen yliopiston opintojen ohjaukseen pyrkien vastaamaan kysymykseen, millainen ohjaus vastaa aikuisopiskelijan tarpeisiin. Jatkotutkimuksessa voitaisiin keskittyä vain yhteen rajattuun ohjaustapaan, kuten yksilö- tai ryhmäohjaukseen. Tällöin saataisiin syvällisempää tietoa siitä, millainen yksilö- tai ryhmäohjaus sisällöllisesti ja menetelmiltään vastaa aikuisopiskelijan tarpeisiin. Tutkimuksessani opiskelijat keskittyivät perustelemaan eri ohjaustapojen tarkoituksenmukaisuutta vertaamalla niiden vahvuuksia ja heikkouksia toisiinsa. Sen sijaan kunkin ohjaustavan sisältö ja menetelmät jäivät käsityksissä vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksessani ohjausteorioiden peilaaminen opiskelijoiden käsityksiin oli haasteellista. Vuorovaikutustutkimukset voisivat tarjota paremman lähtökohdan ohjausteorioiden tarkastelulle. Autenttisten ohjauskeskustelujen analysointi esimerkiksi keskusteluanalyytisellä tai diskurssianalyytisellä lähestymistavalla mahdollistaisi ohjausteorioiden suoran peilaamisen käytännön ohjaustyössä esiintyviin vuorovaikutusilmiöihin. Tutkimuksessani ohjausteorioita tarkasteltiin välillisesti opiskelijoiden käsitysten kautta, mikä hankaloitti ohjausteorioiden soveltamista. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena voisi toimia myös itseohjautuvuuden syvällisempi tarkastelu. Tutkimuskohteenä voisi olla aikuisopiskelijoiden käsitykset itseohjautuvuudesta, itseohjatusta oppimisesta ja sen esteistä. Opiskelijoiden käsitysten tarkastelu avaisi itseohjautuvuuskeskustelua aikuisopiskelijan näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella itselleni erityisen merkityksellisenä jatkotutkimusaiheena olisi opintojen ohjausta koskeva käsitetutkimus. Käsitteiden moniulotteisuus ja määrittelemättömyys muodostui tutkimukseni haasteeksi. Tästä heräsi mielenkiintoni ohjauskäsitteiden peruslähtökohtia etsivää tutkimusta kohtaan. Tutkimusotteessa voisi yhdistää teoreettista kirjallisuuteen perustuvaa käsitetutkimusta empiiriseen tutkimukseen. Fenomenografista lähestymistapaa voitaisiin käyttää empiirisessä osuudessa selvittämään eri kohderyhmien ymmärrystä ohjauskäsitteistä. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni selvitti itselleni ohjausta mielenkiintoisena ja moniulotteisena ilmiönä käytännöllisestä, tutkimuksellisesta ja teoreettisesta näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1939. Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, 113-160.
- Chydenius-instituutin – Kokkolan yliopistokeskuksen opinto-ohjauksen suunnitelma 18.12.2006. Tulostettu 10.3.2007
<http://www.chydenius.fi/koulutus/opiskelijainfo/ohjaus.pdf>
- Cockman, P., Evans, B. & Reynolds P. 1999. Consulting for Real People. A Client-Centered Approach for Change Agents and Leaders. Lontoo: McGraw-Hill Publishing Company.
- Corey, G. 1996. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. (toim.) 2003. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Front, T. 2004. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa Sallila Pekka (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansavalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 125-151.
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hurri, R. 2003. Joustava siirtyminen. Avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perusopiskelijaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
- Häkkinen K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma 1.11.2006. Jyväskylän yliopisto. Opinto-ohjauksen koordinaatioryhmä. Tulostettu 15.3.2007
<http://www.jyu.fi/hallinto/oplaapro/materiaaleja/kehittaminen/opinto-ohjauksen%20kokonaissuunnitelma2006.pdf>

- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2005. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Keskinen, A. 1994. Ohjauksesta ja sen osista. Teoksessa Lakio, L. & Lehtinen, E. (toim.) Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauksoikeiluista vuosina 1991-1993. Helsinki: Opetushallitus, 49-53.
- Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2002. Helsinki: Edita.
- Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers. Cambridge: Adult Education.
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 29.10.2007. Viitattu 5.11.2007.
<http://www.chydenius.fi/chydenius/organisaatio.html>
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4-13.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2007. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 26. Viitattu 10.8.2007
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm26.pdf?lang=fi>
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjaukulttuuria. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: University Press, 19-43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-179.

- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-67.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.
- Maslow, A.H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. 1987. *Motivation and Personality*. Tarkistanut Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C. & Cox R. New York: HarperCollinsPublishers
- Matikainen, J. 2004. Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 55-67.
- McLeod, J. 2003. *An Introduction to Counselling*. Open University Press. Philadelphia.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.
- Niikko A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.
- Nikkanen, P. 2002. Aikuisopiskelijoiden tarpeita, kokemuksia ja odotuksia kolmesta erityyppisestä aikuiskoulutuksesta. Teoksessa Stenström M-L., Linnakylä, P., Malin A., Nikkanen, P., Piesanen, E. & Valkonen, S. Yli 40-vuotiaat aikuisopiskelijat koulutuksessa. ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 96, 105-170.
- Nummenmaa, A.R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Nummenmaa, A.R. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: University Press, 221-229.
- Numminen, U. (toim.), Yrjölä, P, Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Arviointi 4/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Helsinki: Opetushallitus.

- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta. Teoksessa Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Helsingin yliopisto, 11-59.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 104-130.
- Pasanen, H. 2004. Mitä ohjaus on? Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 11-23.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien kustannus Oy. Helsinki.
- Peavy, R.V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus. Jyväskylä, 14-40.
- Piesanen, E. 1999. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan ”pelinappula” vai nuoren aikuisen mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 8.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 20.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 34-43.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muutokuviiin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:200.

- Rinne, R. & Salmi, E. 2003. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Rogers, C.R. 1986. Client-Centered Therapy: its current practice, implications and theory. Lontoo: Constable London.
- Rott, G. & Lahti, J. 2006. Bridges between European HE policies and guidance and counselling development. Teoksessa Vuorinen, R. & Saukkonen, S. (toim.) Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 33-49.
- Sallinen, A. 2003. Ohjausala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-52.
- Salmela, J. & Puttonen, T. 1995. Hyvät neuvot tarpeen. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja neuvonnasta avoimessa yliopistossa. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita N:o 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja avoin yliopisto.
- Sampson, J.P.Jr., Peterson, G.W., Reardon, R.C. & Lenz J.G. 2000. Using Readiness Assessment to Improve Career Services: A Cognitive Information-Processing Approach. The Career Development Quarterly 49 (2), 146-174.
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: University Press, 45-54.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteiden filosofiaa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-23.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80-107.
- Valleala, U-M. (toim.) 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka. Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Jy-

- väskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5. Jyväskylä: Jyväskylän avoin yliopisto.
- Valleala, U-M., Savela, P. & Helin, S. 2006. Ohjauksikäsitteiden muutos Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Teoksessa Aarrevaara, T. & Herranen, J. (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, 227-239.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training. University of Helsinki. Department of Education.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattityö.
- Vuorinen, R. 2001. Lähtökohtia opintojen ohjauksen organisoinnille korkeakouluissa. Teoksessa Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (toim.) Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita, 148-154.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisuja 5:2005. Tulostettu 5.3.2007.
http://kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf
- Vuorinen, R., Kasurinen, H. & Sampson J.P.Jr. 2006. Implementation strategies for guidance policy and practice in higher education. Teoksessa Vuorinen, R. & Saukkonen, S. (toim.) Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 77-88.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing Career Counselling in terms of Counsellor-Client Negotiations. An Interpretive Study of Career Counselling Concepts and Practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 34.
- Väänänen, S. & Hynninen, O. 2005. Väylä maisteriksi. Avoimen yliopiston väylän kautta vuosina 2000-2003 Jyväskylän yliopistoon siirtyneiden opiskelijoiden

opintojen eteneminen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 6.

Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 1999. *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Fedora: VubPress.

Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22 (3), 173-187.

Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. 1987. *Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education. A Developmental Perspective*. Milton Keynes: Open University Press.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimusilmoitus

HYVÄ AVOIMEN YLIOPISTON OPISKELIJA!

Olen kasvatustieteen pääaineopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen Pro gradu - tutkimusta Chydenius-instituutin - Kokkolan yliopistokeskuksen avoimen yliopiston opintojen ohjauksesta. Tarvitsen haastateltaviksi avoimen yliopiston opiskelijoita, joiden tavoitteena on pyrkiä tulevaisuudessa opiskelijaksi yliopistoon tai yliopistokeskuksen maisteriopintoihin.

Kaikkien haastatteluun osallistuvien kesken arvotaan 50 euron arvoinen opintolahjakortti, jonka voi käyttää Chydenius-instituutin – Kokkolan yliopistokeskuksen avoimen yliopiston opintoihin keväällä 2007 tai lukuvuonna 2007-2008.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä avoimen yliopiston ohjauksesta ja neuvonnasta sekä selvittää, millaista ohjausta, neuvontaa ja tukea opiskelijat tarvitsevat opiskelun eri vaiheissa. Tulosten perusteella pyritään kehittämään avoimen yliopiston opintojen ohjausta entistä paremmin tutkintotavoitteisten opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. **Kokemuksesi ja näkemyksesi ovat erittäin tärkeitä ja arvokkaita!** Kokemus haastateltavana olemisesta voi olla avuksi myös omissa tutkielmaopinnoissasi.

Vapaamuotoiset haastattelut toteutetaan Chydenius-instituutin – Kokkolan yliopistokeskuksen tiloissa alustavasti 31.1. – 6.2.2007. Haastattelut nauhoitetaan ja ne kestävät arvioni mukaan noin 45 min. Antamasi tiedot käsitellen ehdottoman luottamuksellisesti ja takaan nimettömyytesi säilymisen.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoa tutkimuksesta, pyydän sinua ottamaan minuun yhteyttä **29.1.2007 mennessä** joko vastaamalla tähän sähköpostiviestiin tai soittamalla puhelinnumeroon xxx. Jos ilmoittaudut sähköpostitse, liitä mukaan yhteystietosi.

Olen erittäin kiitollinen, jos pystyt osallistumaan tutkimukseen!

Ystävällisin terveisin
Sanna Anttonen
sasiantt@cc.jyu.fi
puh. xxx

LIITE 2 Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELU

Taustatiedot

- sukupuoli, ikä
- koulutushistoria
- nykyinen elämäntilanne
- meneillään olevat ja aikaisemmat opinnot avoimessa yliopistossa
- tulevaisuudensuunnitelmat yliopisto-opintojen suhteen

1. Yleinen käsitys opintojen ohjauksesta

- Mitä ajatuksia yleensä ottaen opintojen ohjaus tuo mieleesi?

2. Ohjaus ennen varsinaisten opintojen alkamista

- Missä asioissa ja tilanteissa tarvitsit tietoja ja neuvoja?
- Mistä sait tietoja ja neuvoja ja olitko tyytyväinen saamiisi tietoihin?

3. Ohjaus opintojen aloitusvaiheessa

- Missä asioissa tai tilanteissa tarvitsit neuvoja ja ohjausta?
- Mistä sait ohjausta ja vastasiko ohjaus odotuksiasi?
- Saitko riittävästi neuvoja ja ohjausta?

4. Ohjaus varsinaisen opiskelun aikana

- Missä asioissa tai tilanteissa olet tarvinnut ohjausta ja tukea?
- Onko ohjaus vastannut sitä mitä olet tarvinnut? Olisitko tarvinnut ohjausta enemmän?
- Oletko keskustellut henkilökohtaisista ja elämäntilanteeseesi liittyvistä asioista?
- Minkälaisia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia olet kohdannut?
- Huomioidaanko ohjauksessa opiskelijan yksilölliset ohjaustarpeet /aikuisopiskelijat?
- Miten olet kokenut opettajalta saamasi ohjauksen?
- Miten olet kokenut tuutoroinnin ohjausmuotona?
- Oletko saanut muilta opiskelijoilta tukea ja apua?
- Millainen on ollut mielestäsi ilmapiiri ja vuorovaikutus ohjaustilanteissa?
- Minkälainen ohjaus on ollut itsellesi toimivinta?

5. Ohjaus opintojen päättymisvaiheessa

- Missä asioissa tai tilanteissa olet tarvinnut neuvontaa tai ohjausta?
- Onko ohjaus vastannut odotuksiasi? Oletko saanut riittävästi ohjausta?
- Kuinka tärkeäksi koet ohjauksen opintojen eri vaiheissa?
- Miten ohjausta voisi mielestäsi kehittää?

6. Ohjauksen merkitys

- Mitä saamasi ohjaus on merkinnyt sinulle?
- Mikä on ollut mielestäsi hyödyllisin ohjauksen muoto, entä merkityksettömin?
- Onko ohjauksen saamiselle ollut joitakin esteitä?
- Millainen pitäisi mielestäsi olla opiskelijan rooli ohjauksessa?
- Haluatko kertoa vielä jotakin muuta ohjaukseen liittyvää?