



Ohjauksen koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

OPINTO-OHJAUS YLIOPISTOSSA
Opinnäytetöiden ohjaus

Riitta-Kaarina Kupke

2008

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan Koulutus- ja tutkimusyksikkö

TIIVISTELMÄ

Kupke, Riitta-Kaarina

Opinto-ohjaus yliopistossa. Opinnäytetöiden ohjaus.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opettajankoulutuslaitos, Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö, 2008, 32 sivua.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli syventää ohjausteoreettista osaamistani ja tarkastella korkea-asteen ohjausta ja erityisesti opinnäytetöiden ohjausta niin yliopisto-opettajan kuin yliopisto-opiskelijankin näkökulmasta. Pyrin löytämään vastauksen seuraaviin kysymyksiin: *Mitä ohjaus tarkoittaa yliopistossa? Millaista on opinnäytetöiden ohjaus ja miten sitä voisi kehittää?*

Tarkastelin ohjausta konstruktiiivisesta näkökulmasta, erityisesti R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita seuraten. Aluksi loin lyhyen historiallisen katsauksen yliopiston opinnäytetöiden syntyvaiheeseen ja pohdin akateemisen vapauden merkitystä yliopisto-opiskelussa.

Tämän jälkeen siirryin nykypäivään ja vuonna 2005 voimaan astuneeseen tutkintouudistukseen sekä sen mukanaan tuomiin ohjaushaasteisiin. Viimeiseksi kävin läpi opinnäytetöiden ohjausta ja pohdin opinnäytetöiden ohjauksen kehittämistä.

Avainsanat: yliopisto, opinto-ohjaus, ohjaus, opinnäytetyö, sosiodynaaminen ohjaus, holistinen ohjausmalli, moniammatillinen yhteistyö

ABSTRACT

Kupke, Riitta-Kaarina

Guidance and counselling at universities. Supervision of graduate theses.

Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.

Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2008, 32 pages.

Guidance and Counselling Development Projects and Practices.

The purpose of this development project was to deepen my theoretical knowledge of guidance and counselling at universities and to discuss supervision of graduate theses from the point of view of university teachers and students. I was looking for answers to the following questions: *What does guidance counselling mean in universities? What it is like to supervise dissertations and how this guidance can be evolved?*

I examined guidance and counselling from a constructivist perspective, following especially the principles of socio-dynamic counselling developed by R. Vance Peavy. I started with presenting a historical review dealing with the role of theses as part of university education.

Then I discussed the importance of academic freedom in university studies. I also reflected on the present day situation and on the development of the new degree system in higher education after the year 2005 which poses new challenges on guidance and counselling. Finally I analysed the supervision of theses and discussed how this supervision could be further developed.

Keywords: University, guidance and counselling, supervision, thesis, socio-dynamic counselling, holistic counselling model, multiprofessional collaboration.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	5
2	YLIOPISTO-OPISKELU	6
	2.1 Historiallinen katsaus: tieteellinen tutkimus ja opinnäytetyöt.....	6
	2.2 Akateeminen vapaus	6
	2.3 Bolognan prosessi ja tutkintouudistus	7
3	OPPIMINEN	10
	3.1 Kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä.....	10
	3.2 Aktiivinen oppiminen	11
	3.3 Tutkiva oppiminen.....	12
4	MITÄ OHJAUS ON?.....	14
	4.1 Ohjaus käsitteenä	14
	4.2 Sosiodynaaminen ohjaus	14
	4.3 Aktiivinen ja tutkiva oppiminen ohjauksessa	16
5	YLIOPISTO-OHJAUKSEN HOLISTINEN MALLI.....	18
6	OPINNÄYTETYÖ JA SEN OHJAAMINEN	21
	6.1 Mikä on opinnäytetyö?	21
	6.2 Yliopisto -opiskelijat opinnäytetöiden tekijöinä.....	22
	6.3 Opinnäytetöiden ohjaaminen	23
	6.4 Opinnäytetöiden ohjauksen kehittäminen	24
7	LOPUKSI.....	28

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Tarkastelen kehittämishankkeessani korkea-asteen ohjausta ja erityisesti opinnäytetöiden ohjausta niin yliopisto-opettajan kuin yliopisto-opiskelijankin näkökulmasta. Olen toiminut jo useiden vuosien ajan muiden töitteni ohessa opetus- ja ohjaustehtävissä niin yliopistossa kuin ammattikorkeakoulussakin. Ennen opettajan pedagogisia opintoja suoritin aikuiskasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä yliopistopedagogiikan perusopinnot. Yliopistopedagogiikan opinnoissani pääsin tarkastelemaan yliopisto-opetusta sekä opiskelijan että myös yliopisto-opettajan näkökulmasta. Suoritin aikuisopetukseen suuntautuvien opettajan pedagogisten opintojeni opetusharjoittelun kulttuurihistorian oppiaineessa Turun yliopistossa. Opetusharjoitteluni aikana sain tilaisuuden osallistua myös kulttuurihistorian ohjauksen kehittämiseen tekemällä ohjaukseen liittyvän kyselyn sekä kulttuurihistorian maisterivaiheen opiskelijoille että jatko-opiskelijoille, joihin itsekin kuulun. Suoritettuani opettajan pedagogiset opinnot olen osallistunut Turun yliopiston historian laitoksen kulttuurihistorian oppiaineen maisteriopiskelijoiden teknologian, muotoilun ja aineellisen kulttuurin aihepiiriin liittyvien pro gradu -tutkielmien ohjaamiseen toimimalla tähän aihepiiriin liittyvien teemaseminaarien vetäjänä. Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen monimuoto-opintojeni yhteydessä olen saanut tilaisuuden tutustua Turun yliopiston historian laitoksen tarjoaman ohjauksen lisäksi myös Jyväskylän yliopiston ohjaustoimintaan erittäin monipuolisesti valitessani suuntautumis-vaihtoehdokseni korkea-asteen ohjauksen.

Pyrin löytämään kehittämishankkeessani vastauksen seuraaviin kysymyksiin: *Mitä ohjaus tarkoittaa yliopistossa? Millaista on opinnäytetöiden ohjaus ja miten sitä voisi kehittää?*

Tarkastelen ohjausta konstruktivistisesta näkökulmasta, erityisesti R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita seuraten. Aluksi luon kuitenkin lyhyen historiallisen katsauksen yliopiston opinnäytetöiden syntyvaiheeseen ja pohdin akateemisen vapauden merkitystä yliopisto-opiskelussa. Tämän jälkeen siirryn nykypäivään ja vuonna 2005 voimaan astuneeseen tutkintouudistukseen sekä sen mukanaan tuomiin ohjaushaasteisiin.

Kehittämishankkeeni on rakenteeltaan seuraavanlainen: tämän luvun (*Johdanto*) jälkeen seuraa johdatteleva taustaluku (*Yliopisto-opiskelu*), jossa lukijalle kerrotaan ennen vuotta 2005 tapahtuneista ohjauksen kannalta tärkeistä asioista. Tässä käydään läpi myös tutkintouudistusta. Kolmannessa luvussa (*Oppiminen*) perehdyn tarkemmin muun muassa konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Neljännessä luvussa (*Mitä ohjaus on?*) pohdin ohjausta käsitteenä ja esittelen sosiodynaamisen ohjauksen, jota R. Vance Peavy edustaa. Viidennessä luvussa (*Yliopisto-ohjauksen holistinen malli*) käyn läpi yliopisto-opiskelijaa ympäröivät ohjaustahot. Kuudes luku (*Opinnäytetyö ja sen ohjaaminen*) on varsinainen kehittämislukuni, jossa käyn keskustelua yliopisto-opiskelijoiden ohjaustoi-veiden ja Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjausperiaatteen kanssa. Kehittämishankkeeni loppuluku (*Lopuksi*) sisältää pohdintaa ja siinä kokoan kehittämistulokseni yhteen sekä vastaan kehittämishankkeen johdannossa esittämiini kysymyksiini.

2 YLIOPISTO-OPISKELU

2.1 Historiallinen katsaus: tieteellinen tutkimus ja opinnäytetyöt

Tieteellinen tutkimus ja opinnäytetyöt kuuluvat olennaisena osana yliopisto-opiskeluun. Kun Turun akademia perustettiin vuonna 1640, sen säännöissä viitattiin tieteisiin ja hyviin tapoihin, mutta toiminnallisesti opetus ja kasvatusta olivat kuitenkin etualalla. Tämä ilmaistiin puhumalla "kaikkien luvallisten oppiaineiden" opettamisesta ja harjoittamisesta. Opiskelijat eivät laatineet opintojensa päätteeksi opinnäytetöitä, vaan professorin edellytettiin julkaisevan joka vuosi väitöskirjan. Kysymyksessä olivat lyhyet kirjoitukset, joiden tärkein tehtävä oli toimia ylioppilaiden väittelytaidon aineksina. (Tommila 2000.)

Varsinaiseksi tiedeyliopistoksi voidaan kutsua Saksassa 1800-luvun alussa syntyneitä uusia yliopistoja (*die neue Universität*), jossa tieteellinen tutkimus asetettiin etusijalle. Uuden yliopiston johtavana henkenä oli aluksi valistusperinteen, antiikin tutkimusta painottavan uushumanismin ja romantiikan idealistisen filosofian synteesi, johon liittyi Schellingin luonnonfilosofiaa. (Tommila 2000.)

Berliiniin omaksuttiin vuonna 1812 ensimmäinen kielitieteeseen Halleissa kehitetty uusi opetusmuoto, seminaari, joka levisi nopeasti muihin aineisiin ja yliopistoihin, 1820-luvulla myös luonnontieteisiin. Seminaareissa ylioppilas ei puolustanut enää professorin kirjoittamaa työtä, kuten vanhaan yliopistoon oli kuulunut, vaan omaa tutkielmaansa. (Tommila 2000.)

2.2 Akateeminen vapaus

Mitä on akateeminen vapaus? Tätä kysymystä pohti myös Johan Vilhelm Snellman (1806 - 1881), joka kirjoittautui Turun akatemiaan vuonna 1822 yhtä aikaa Elias Lönnrotin ja Johan Ludvig Runebergin kanssa. Snellman muutti yliopiston mukana Helsinkiin ja hänestä tuli filosofian maisteri vuonna 1831 ja filosofian dosentti vuonna 1835. Snellmanin suorapuheisuus ja taipumattomuus kompromisseihin johtivat hänet vaikeuksiin yliopistolla. Kun rehtori kielsi häntä pitämästä luentosarjaa akateemisesta vapaudesta joulukuussa 1837, Snellman päätti lähteä opintomatalle ulkomaille. Tämä johti lähes kolmeksi vuodeksi eräänlaiseen akateemiseen maanpakoon, minkä aikana hän kirjoitti mm. *Akateemisesta vapaudesta* ja tieteelliset pääteoksensa *Persoonallisuuden idea* ja *Valtio-oppi*.

Snellman kiteytti akateemisen vapauden laadun Raamatun sanoihin: *Koetelkaa kaikkea ja valitkaa paras!* (Snellman 2000/1840, 464). Snellmanin ajatteluun vaikutti saksalainen idealismi, jonka mukaan ihminen on vapaa valtion ja kirkon ennalta määritellyistä asemista sekä syntyperästään riippumatta. Kasvatuksen avulla pyrittiin ihmisen kehittymiseen ja valistumiseen, jossa ihminen ei ole yhteiskunnan rakenteiden vanki, vaan pystyy ylittämään ne sekä saavuttamaan oman olemuksensa. Opettamisen perustana oli tutkimus, joka puolestaan pohjautui halulle edistää tiedettä, ja näin myös yhteiskuntaa. Sivistysyliopiston perustana oli nimenomaan ihmisyyden kehittäminen ja tieteellisen, kriittisen ajattelun liittäminen osaksi yhteiskunnallista keskustelua.

Snellman selitti akateemista opiskelua vertaamalla yliopistoa toiseen sivistyslaitokseen, kouluun, seuraavin sanoin:

Koulussa on määrätty aineet, oppikurssit ja oppikirjat. Yliopistossa ei tällaisia ole. Jopa tavalliset säädökset, jotka määräävät opiskelijan käyttämään tietyn tuntimäärän luentojen seuraamiseen, ovat osoittautuneet sopimattomiksi, kun niitä ei noudateta eikä vastustuksen vuoksi sovelleta. Kaikki on vapaata, opiskelijan vapaasta valinnasta riippuu kaikki, työ tai laiminlyönti, itsenäinen tai opettajan johtama työ, oppiaineet, opiskelujärjestys, järjestelmät ja kirjoittajat. Sanalla sanoen akateemista opiskelua rajoittavat ainoastaan opiskelijan oma halu ja huolellisuus. (Snellman 2000/1840, 468.)

Akateeminen vapaus on länsimaisen yliopistolaitoksen perusarvo, vaikka se onkin historiallisesti liitetty erityisesti humanistisiin tieteisiin. Tulkinta akateemisesta vapaudesta vaihtelee eri maissa ja jopa eri tieteenaloilla ja yliopistoissa, mutta yleisesti akateeminen vapaus merkitsee itsenäistä ajattelua ja vastuuta oman näkemyksen rakentamisessa. Kansainvälisesti akateeminen vapaus on tutkimisen ja ajattelun vapautta.

Sivistysyliopistoajattelu on nähtävissä vielä yliopistolaissa (645/1997), jossa alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon johtavalle opiskelulle ei ollut säädetty enimmäisaikaa (Yliopistolaki 1997). Näin ollen opiskeluoikeus on ollut käytännössä ikuinen. Opiskelijaksi otetun opiskeluoikeus säilyi, jos hän ilmoittautui lukuvuositain läsnä- tai poissaolevaksi.

2.3 Bolognan prosessi ja tutkintouudistus

Opintojen venyminen on ollut yliopiston julkisuuskuvan kannalta negatiivinen asia, johon toivottiin muutosta. Valtioneuvoston 21.12.1995 hyväksymässä *Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995 - 2000* (VN 21.12.1995) oli asetettu tavoitteeksi, että aloilla, joilla peruskoulutus on järjestetty kaksiportaiseksi, opiskelijat suorittavat kandidaatin tutkinnon kolmessa vuodessa ja maisterin tutkinnon viidessä vuodessa.

Opetusministeriö asetti 16.1.1998 työryhmän professori Arto Mustajoen johdolla selvittämään, kuinka yliopistoissa ollaan pääsemässä näihin tavoitteisiin. Työryhmän tuli kartoittaa nykytilanne sekä selvittää opintojen edistymistä estävät tekijät ja tehdä ehdotus toimenpiteiksi. Tilanteen kartoittamiseksi työryhmä teetti kaksi selvitystä. Kaikille yliopistoille lähetettiin kysely koskien syyslukukaudella 1993 ja syyslukukaudella 1996 opintonsa aloittaneiden opintoviikkokertymiä 31.12.1997 mennessä. Työryhmällä oli lisäksi käytettävissään myös eri yliopistoissa tehtyjä selvityksiä opintojen kulusta. (Opintojen etenemisen tehostaminen 1998.)

Opintojen viivästymisen keskeiseksi syyksi nähtiin mm. se, etteivät yliopistot olleet järjestäneet opetustaan kaikilta osin niin, että tutkinnot olisi mahdollista suorittaa viidessä vuodessa. Tämä ilmeni erityisesti opetuksen ja ohjauksen vähäisyytenä, todellisen lukukauden lyhytenä sekä puutteellisina kirjasto- ja tietopalveluina. Yliopisto- ja opintotukijärjestelmät eivät myöskään kannustaneet riittävästi opiskelijoita täysipäiväiseen opiskeluun. Valtaosa kyselyyn vastanneista opiskelijoista piti kuitenkin viiden vuoden tavoiteaikaa tarkoituksenmukaisena. (Ks. esim. Lehikoinen 1999, 38.)

Työryhmä kiinnitti huomiota riittävän ohjauksen puutteeseen sekä vähäisiin kontakteihin opetushenkilökuntaan. Yksittäisiä tutkinnon osia tarkasteltaessa korkeakoulututkintoon olennaisena osana kuuluva pro gradu- tai diplomityö näytti Suomessa olevan useisiin maihin verrattuna huomattavan laaja, esimerkiksi Ruotsin, Ranskan, Ison-Britannian ja USA:n muutoin samantasoisiksi arvioituihin tutkintoihin kuuluva

lopputyö on yleensä merkittävästi suppeampi. (Opintojen etenemisen tehostaminen 1998.)

Työryhmä esitti opiskeluoikeuden määritelmän selkeyttämistä siten, että uudet opiskelijat saisivat opiskeluoikeuden suorittaa asianomaisen alan ylemmän korkeakoulututkinnon pääsääntöisesti viidessä vuodessa. Yliopisto voisi erityisistä syistä myöntää opiskelijalle oikeuden suorittaa tutkinto tämän ajan jälkeen. Lisäksi toivottiin alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen vaatimusten tarkistamista, että tutkinnon suorittamiseen ei opiskelijalta vaadittaisi kohtuutonta työpanosta. (Opintojen etenemisen tehostaminen 1998.)

Euroopan yhdentymisprosessista oli muodostunut entistä konkreettisempi ja merkittävämpi Euroopan Unionille ja sen kansalaisille. Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista. Tämä toukokuun 25. päivänä 1998 annettu Sorbonnen julistus korosti yliopistojen keskeistä merkitystä Euroopan kulttuuriulottuvuuden kehittämisessä. Sen keskeisenä tavoitteena oli luoda kansalaisten liikkuvuuden ja työllistettävyyden sekä koko maanosamme kehittämiseksi eurooppalainen korkeakoulualue vuoteen 2010 mennessä. Tarkoituksena oli myös lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Näihin päämääriin pyritään lähinnä kuudella tavoitteella:

- 1) *Ymmärrettävät tutkintorakenteet.* Opintoviikoista luovutaan ja siirrytään opintopisteisiin. Työkaluina käytetään tässä erityisesti ECTS (European Credit Transfer System) -opintosuoritusten siirto- ja mitoitusjärjestelmää sekä tutkintotodistuksen liitettä.
- 2) *Yhdenmukaiset tutkintorakenteet.* Ylempi ja alempi korkeakoulututkinto tulevat kahdeksi erilliseksi tutkinnoksi, jolloin tutkintorakennetta kehitetään pääsääntöisesti kahden syklin mallin pohjalle. Ensimmäisen syklin tutkinto on bachelor-tason tutkinto, jonka suorittaminen kestää kolme - neljä vuotta ja jonka pitäisi olla relevantti myös eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Toisen syklin tutkintoja ovat maisterin tutkinnot, ja jatkotutkinnot ovat kolmannen syklin tutkintoja.
- 3) *Opintojen mitoitusjärjestelmien käyttöönotto.* Opintojen laajuus ilmoitetaan opintopisteinä ja ECTS-yhteensopivat opintojen mitoitusjärjestelmät otetaan käyttöön. Useassa Euroopan maassa ei ole ollut käytössä opintojen mitoitusta, vaan tutkintojen laajuus on ilmoitettu vuosina tai lukukausina.
- 4) *Liikkuvuuden lisääminen.* Opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden ja korkeakoulujen muun henkilökunnan liikkuvuuden esteiden poistaminen ja liikkuvuuden olennainen lisääminen.
- 5) *Laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus.* Lisätään laadunarviointiin liittyvää eurooppalaista yhteistyötä yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi. ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education) -verkosto on tässä keskeisessä roolissa.
- 6) *Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus.* Monipuolisen kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen tiivistäminen, kieli- ja kulttuurikoulutus.

Jo Sorbonnen julistuksen aikoihin päätettiin, että seuraavaksi vuodeksi valmistellaan uusi julistus, jonka allekirjoittajiksi kutsuttaisiin mahdollisimman monen Euroopan maan opetusministeri. Tämän Bolognan julistukseksi kutsutun asiakirjan allekirjoittivat Bolognassa kesäkuussa 1999 yhteensä 29 Euroopan maan opetusministerit, joihin kuu-

lui myös silloinen Suomen opetusministeri Maija Rask. Näin Suomi oli ottanut askeleen kohti Bolognan prosessin mukaista tutkintouudistusta, jonka tavoitteena on luoda eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena on parantaa eri maiden tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta ja lisätä siten opiskelijoiden kansainvälistä liikkumista ja kansainvälisiä opiskelumahdollisuuksia. (Opetusministeriö 2008.)

Suomalaiset yliopistot siirtyivät Bolognan prosessin etenemisen myötä uuteen tutkintojärjestelmään 1.8.2005 alkaen, jolloin tuli voimaan valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. Asetuksessa säädetään tutkintojen laajuuksista opintopisteinä ja niitä vastaavista koulutuspuiteolosuhteista. Pääsääntöisesti yliopistojen on järjestettävä tutkintoon johtava koulutus siten, että alempi korkeakoulututkinto voidaan suorittaa kolmessa vuodessa ja ylempi korkeakoulututkinto yhteensä viidessä lukuvuodessa. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.) Yliopiston tulee järjestää opetus ja opintojen ohjaus siten, että tutkinnot on mahdollista suorittaa päätoimisesti opiskellen tässä säädetyssä ajassa. Tätä lakia sovellettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 2005 - 2006 opintonsa aloittaviin opiskelijoihin. (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005.)

Tutkintouudistuksen yhteydessä yliopistoissa on otettu käyttöön neljän periodin lukuvuosi ja opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS), joiden tarkoituksena on helpottaa opiskelijoiden ohjausta ja heidän etenemistään opinnoissa. Samalla on siirrytty eurooppalaiseen opintosuoritusten mitoittamiseen. Opintoviikoista on luovuttu ja otettu käyttöön opintopisteet. Opintopisteet lasketaan siten, että yhden vuoden kokopäiväinen opiskelu vastaa 60 opintopistettä.

Tutkintouudistus sai osakseen jonkin verran kritiikkiä erityisesti opiskelijoiden keskuudessa. Miten käy opiskelijan akateemisen vapauden? Mitä tehdä, jos haluaa, opettaa tai tutkia mielensä mukaan? Opiskelijat pelkäsivät, että tehokkuusajattelun seurauksena akateemisen vapauden tilalle olisi tulossa nopeitempoinen putkitutkintoja, jotka tarjoaisivat entistä vähemmän mahdollisuuksia keskusteluille, väittelyille, uusille oivalluksille ja uuden luomiselle. Myös opetuksen tasosta ja yliopistovirkojen vähentämisestä oltiin huolissaan. (Ks. esim. Erola 1998; Akateemiselle vapaudelle rajat. Verkkoartikkelit 18.9.1998; Yrttiaho 2005.)

Tutkintouudistuksen myötä myös tutkintojen sisältöä uudistettiin. Tähän ovat liittyneet monet opetuksen ja ohjauksen kehittämishankkeet. Esim. Walmiiksi Wiidessä Vuodessa, W5W²-projekti on opetusministeriön rahoittama valtakunnallinen hanke vuosiksi 2007 - 2009. Hankkeen tavoitteena on edistää tutkintouudistuksen käytännön toimeenpanon laatua erityisesti opetussuunnitelmatyön ja opintojen ohjauksen osalta Suomen yliopistoissa. Hankkeessa tuotetaan perustoimintatason arviointitietoa ja edistetään kansainvälisen tason oppimisen arvioinnin menetelmiä sekä arvioidaan Bolognan prosessin toteutumista opetussuunnitelmatyön ja opiskelijälähtöisen opintojen ohjauksen näkökulmasta.

Seuraavana on vuorossa yliopistolain uudistus. Lakimuutokset on määrä tuoda eduskunnan käsittelyyn ja hyväksyttäväksi vielä keväällä 2009.

3 OPPIMINEN

3.1 Kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä

Oppimisen näkemysten historiassa ehkä voimakkain vastakkainasettelu on käyty behavioristisen ja kognitiivisen oppimisen näkemyksen välillä. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessi käynnistyy yksilöön kohdistuvan ärsyksen myötä, jolloin opettaja toimii tiedon jakajana ja opiskelija tiedon passiivisena vastaanottajana. Behavioristisen näkemyksen mukaan ei kuitenkaan ole mahdollista tutkia ihmisen mieltä ja ajattelua vaan ainoastaan käyttäytymisen ulkoista ilmenemistä, joten sen käyttö vallitsevana näkemyksenä alkoi vähitellen vähentyä 1950-luvulta alkaen, jolloin kognitiivisen oppimispsykologisen tutkimuksen katsotaan alkaneen. Oppimista ei enää nähty erillisenä perusprosessina vaan aktiivisuuden tuotteena. (Kupke 2005. Ks. myös von Wright 1996, 352; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 82-106.) Kognitiivinen oppimiskäsitys korvautui vähitellen nimikkeellä "konstruktivistinen" (Kupke 2005. Ks. myös von Wright 1996, 352).

Nykyisin "konstruktivismi" on yleisnimitys useille erilaisille aatevirtauksille, joita yhdistää tietyn tyyppinen näkemys tiedon luonteesta (Kupke 2005. Ks. myös von Wright 1996, 352). Konstruktivismi ei ole varsinaisesti mikään oppimisteoria, vaan se on näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. Konstruktivismi ei myöskään ole yksi yhtenäinen koulukunta vaan se jakautuu moniin erilaisiin painotuksiin, joita ovat mm. radikaali tai kognitiivinen konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Yhteistä näille on tiedon käsitys, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Oppimisessa ei tällöin ole kysymys passiivisesta tiedon vastaanottamisesta niin kuin arki ajattelussamme helposti oletamme, vaan oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja/tai sosiaalisena toimintana, jossa hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Konstruktivistinen pedagogiikka painottaa näin ollen oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. (Kupke 2005; von Wright 1996, 352-356; Tynjälä 1999a, 257-262; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 106-110.)

Konstruktivismin ydinajatus on, että ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena. Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse omien tavoitteidensa mukaisesti. Oppiminen ei näin ollen synny suoraan kokemuksesta, vaan se vaatii työstämisen prosessin. Työstetyt kokemukset muodostavat siis perustan uuden oppimiselle. Näin ollen ratkaisevaa on, onko kokemukselle "tehty" mitään eli onko sitä reflektion avulla "käännetty" oppimiseksi. Kasvun ja kehittymisen edellytyksenä on, että ihminen pysyy avoimena kokemukselleen ja muokkaa sitä uusiksi oppimiskokemuksiksi. Kokemuksen merkitys ei siis tule "annettuna", vaan se on tulkinnan aineista, jota rakennetaan persoonakohtaisesti. (Ojanen 2000, 19, 40-44.)

Oppiminen on myös kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettava prosessi, vaikka itse oppiminen onkin perinteisesti oppikirjoissa kategorisoitu kognitiiviseksi osa-alueiksi. Todellisuus ei niitä kuitenkaan tunnista. Me koemme oppimisemme jokseenkin saumattomana jatkumona, elämän virrassa, vaikka oppimiskokemukset olisivatkin erilaisia, ristiriitaisiakin "törmäyksiä", jotka ensi kokemalta saattavat tuntua epäonnistumisilta, mutta niiden "kohtaaminen" ja niissä pysyminen tuo aina kasvun mahdollisuuden.

(Ojanen 2000, 20.)

Konstruktivismi pyrkii siis törmäyttämään opiskelijan vanhat käsitykset uuden tiedon kanssa ja muuttamaan käsityksiä. Ympäristön havainnointi on aikaisempien tietojen ja taitojen konstruointia. (Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen 2004.) Tällaista oppimisprosessia voisi verrata Anita Malisen kuvaamaan "särön" syntymiseen, joka syntyy persoonallisen tiedon ja "ravistelevan" oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä. Malisen mukaan opettaja voi yrittää järjestää säröjä synnyttäviä tilanteita, sillä särötilanteessa opiskelijassa herää tarve todelliseen oppimiseen, joka muuttaa hänen tapaansa ajatella ja toimia. (Malinen 2002, 69-70. Ks. myös Kupke & Pekkarinen 2005b, 241.)

Uusi oppimiskäsitys korostaa yksilön kasvua ja asiantuntijuuden kehittymistä mekaanisen ulkoapäin syötetyn tiedon omaksumisen sijaan. Akateemisissa asiantuntijatehtävissä ei enää menesty pelkästään laajalla tietopääomalla, vaan lisäksi tarvitaan monipuolisia tiedonkäsittelyn, arvioinnin ja hyödyntämisen taitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Yliopisto-opetuksen haasteena onkin ollut kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, joissa yhdistyisivät alakohtaisen tiedon opiskelu, tärkeiden asiantuntijataitojen harjoittaminen sekä teorian ja käytännön liittäminen toisiinsa. Enää ei luoteta opetukseen, joka ei vaadi opiskelijoilta aktiivisuutta, tiedon omakohtaista prosessointia ja tarjotun tiedon kriittistä arviointia. Seuraavaksi tarkastelen aktiivista oppimista ja tutkivaa oppimista.

3.2 Aktiivinen oppiminen

Aktiivista oppimista kutsutaan usein "itsenäiseksi oppimiseksi" tai "konstruktivistiseksi oppimiseksi", mikä kuvastaa oppijan vahvaa mukanaoloa itse oppimistilanteessa. Aktiiviseen oppimiseen kuuluu ensisijaisesti yksilön oma-aloitteinen kyky hankkia tietoa eli metakognitiiviset valmiudet, joten hän ohjaa omaa oppimistaan. Aktiivisuus viittaa myös toiminnalliseen oppimistapahtumaan oppijassa itsessään, kun opittava aines rakentuu opituksi useammalla tasolla.

Hannele Niemi on tutkinut aktiivista oppimista oppijan näkökulmasta käyttämällä tarkastelussaan oppijan sisäistä motivaatiota sekä tiedonhankintaan ja käsittelyyn liittyviä ominaisuuksia, oppimista tukevia toiminnallisia rakenteita sekä yhteistyön ja kannustuksen merkityksiä. Hän päätyi tutkimuksessaan siihen, että motivoitumista tukee usein se, jos oppija on oppinut kysymään ja problematisoimaan asioita. (Niemi 1993.) Sinikka Ojanen pitää tärkeänä sitä, että oppijalla on valmiudet etsiä itsenäisesti tietoa useista eri lähteistä ja eri välineillä. Yhteistoiminnan taidot ja omakohtainen opittavan asian kokeilu tai testaus syventävät oppimista. Lisäksi on tärkeää, että oppija pystyy itse arvioimaan etenemistään, ja itsearvioinnin taitoihin tukeminen on keskeistä pedagogiikassa. (Ojanen 2000, 49-50.)

Aktiivinen oppiminen, kuten tieteellinen ajattelu yleensä, merkitsevät uuden tiedon etsimistä, entisen ja uuden tiedon vertailua, arviointia ja oman ajattelun tiedostamista. Eeva Kallio käsittelee väitöstutkimuksessaan tiedostavuuden merkitystä oppimisessa. Hän päätyi tutkimuksessaan mm. siihen, että kriittiset ryhmäkeskustelut nostavat ajattelemisen tasoa. (Kallio 1998.)

Aktiivista oppimista edistää se, että asiasisällöt liittyvät todelliseen elämään ja tiedoilla näyttää olevan sovellutusarvoa. Aktiivinen oppiminen ei kuitenkaan merkitse tekemällä oppimista, vaikka oman toiminnan kautta oppimisen periaate onkin yksi puoli asiaa. Aktiivisen oppimisen ydin on valmius tiedon prosessointiin. Se merkitsee käytännössä, että oppija hankkii itsenäisesti materiaalin, käsittelee, prosessoi sitä ja rakentaa,

strukturoi sen uudelleen. Tiedon prosessointiin kuuluu niin ikään kriittinen lähestymis- ja tarkastelutapa ja mahdollisuus yhteiseen pohdintaan, jaettuun reflektioon osallistuvassa vuorovaikutuksessa. (Ojanen 2000, 50.)

Päivi Tynjälä on verrannut väitöstutkimuksessaan perinteistä luentoisiin ja kirjatenttiin perustuvaa opiskelua sekä oppijan aktiivisuutta korostavaa opiskelua toisiinsa yliopistossa. Perinteisesti opiskeleva ryhmä tentti kirjat normaaliin tapaan ja osallistui luento-opetukseen. Aktivoivan opetuksen ryhmässä oppimista taas pyrittiin tukemaan erilaisten kirjoitustehtävien ja niihin perustuvien ryhmäkeskustelujen avulla. Kirjoitustehtävien ja keskustelujen kautta opiskelijat käsittelivät opiskeltavaa tietoa-ineistoa monipuolisesti. Tehtävät sisälsivät mm. opiskelijoiden omien aikaisempien käsitysten ja tietojen aktivointia, näiden vertailua oppikirjoissa esitettyihin tietoihin, kirjoissa esitettyjen eri teorioiden vertailua toisiinsa, omien oppimiskokemusten tarkastelua teorioiden avulla, teorioiden soveltamista kuviteltuihin käytännön tilanteisiin, kritiikin esittämistä ja tiivistelmän kirjoittamista. Tehtävät purettiin viikoittain ryhmäkeskusteluissa. Vaikka opiskelijat kokivat kirjoittamistehtävät työläämmiksi kuin perinteisen tenttiin lukemisen, he korostivat kuitenkin, että vaivannäkö oli mielekästä ja palkitsevaa. Oppiminen koettiin syvällisemmäksi, koska huomiota ei tarvinnut kiinnittää mieleen painamiseen vaan asioiden pohdiskeluun. Aktivoivilla opetusmenetelmillä saatiin Tynjälän mukaan aikaan monipuolisempaa oppimista kuin perinteisillä menetelmillä. (Tynjälä 1999b.)

Perinteisten kirjatenttien sijasta olisikin hyödyllisempää harjaannuttaa opiskelijoita käsittelemään tietoa, arvioimaan sitä kriittisesti, soveltamaan ja kehittämään sitä edelleen ja luomaan uutta tietoa aikaisemman pohjalta. Tällaisia taitoja tarvitaan myös tietoyhteiskunnan asiantuntijatehtävissä.

3.3 Tutkiva oppiminen

Tutkivalla oppimisella viitataan sellaiseen oppimiseen, jossa tietoja ei opita suoraan opettajalta, vaan oppija ohjaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti ja rakentamalla syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. Tutkivassa oppimisessa kysymykset ovat aitoja eli opiskelijoiden itsensä asettamia. Niiden tarkoituksena on uuden asian ymmärtäminen tai ongelman ratkaiseminen. Parhaimmillaan oppiminen muistuttaa tutkimusprosessia, joka synnyttää uutta ymmärrystä ja uutta tietoa. (Lonka & Lindblom-Ylänne 2001, 41.) Olennaista tutkivassa oppimisessa on tiedon käsittely toiminnan kohteena. Kun osanottajat ponnistelevat yhteisen tietämyksen edistämiseksi, samalla heidän oma ajattelunsa, ymmärryksensä ja tietämyksensä kehittyvät. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) Tutkiva työote tarkoittaa myös tutkivaa asennetta itseä kohtaan, halua ottaa selvää asioista ja vahvuutta pysyä tutkimustehtävässä (Ojanen 2000, 15).

Tutkivan oppimisen prosessissa on seuraavat osatekijät:

a) *Kontekstin luominen ja opetuksen ankkurointi.* Ongelmat ankkuroidaan opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Ankkuroimista tapahtuu koko oppimisprosessin ajan. Oppimisprosessin tulisi liittyä opiskelijoiden käsitteellisen ympäristön kannalta keskeiseen aihepiiriin. Sen tulisi olla riittävän moniulotteinen ja haastava tarjotakseen mahdollisuuden erilaisiin näkökulmiin ja lähestymistapoihin. Näiden kiinnostavuus onkin alkuperäistä ongelmaa tärkeämpi.

b) *Ongelman asettaminen.* Uutta tietoa ei sulateta suoraan aikaisempiin tietorakenteisiin, vaan rakennetaan omia teorioita ja selityksiä. Ongelman alkuperää

tärkeämpää onkin niiden kiinnostavuus. Tärkeä merkitys on opiskelijoiden itsensä asettamien ongelmien ratkaisemisella. Tutkivalle oppimiselle ovat ominaisia aidot kysymykset, joihin ei tiedetä ja joihin ei yleensä ole etukäteen oikeaa vastausta.

c) *Omien työskentelyteorioiden luominen* kohteena olevasta ilmiöstä. Tavoitteena on, että opiskelija ulkoistaa omia tulkintojaan ja tuo ne yhteisöllisen pohdinnan kohteeksi.

d) *Rakentava kriittinen arviointi*. Oppimisyhteisö arvioi oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettaa uusia tavoitteita. Vaihe edellyttää sitoutumista rakentavaan vuorovaikutukseen.

e) *Uuden tiedon hankkiminen ja luominen*. Opiskelijat testaavat alkuperäisiä työskentelyteorioita etsimällä uutta tietoa erilaisista tiedon lähteistä. Tutkivan oppimisen onnistumista voidaan arvioida sen perusteella, pystyvätkö opiskelijat luomaan asteittain monimutkaistuvia työskentelyteorioita, luopumaan tarvittaessa arkikäsitteistään ja löytämään tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden selittämisen ja ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä käsitteitä, malleja ja viitekehyksiä.

f) *Tarkentuvan ongelman asettaminen*. Tutkiva oppiminen on tarkentuva kysymys-vastaus -prosessi, jolloin ongelmaan löytyy ratkaisu yhden tai useamman tiedonhankintakierroksen jälkeen.

g) *Jaettu asiantuntijuus*. Kaikki oppimisen osaprosessit voidaan jakaa oppimisyhteisön jäsenten kesken. Tästä seuraa jaettu asiantuntijuus. Tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla.

h) *Työskentelyteorian luominen*. Edellä olevan prosessin perusteella voi parhaimmillaan syntyä uusi työskentelyteoria.

Tutkiva oppiminen voi tapahtua toteuttamalla kursseja tai oppimisprojekteja, joiden yleispuitteet ja aihepiiri voivat olla opettajan tai ohjaajan esittämiä. Opiskelijat vastaavat suunnittelusta ja toteutuksesta opettajan ohjauksessa.

Tiedon luomisen malleja on toki muitakin kuin tässä esitelty malli, jonka Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) ovat kehittäneet.

4 MITÄ OHJAUS ON?

4.1 Ohjaus käsitteenä

Käsitteenä *ohjaus* on monimerkityksinen ja sen täsmällinen määrittely on vaikeaa, koska ohjauksella on ymmärretty eri aikoina eri asioita. Ohjauksen tehtävänä voi olla sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallin antaminen, tukeminen ja auttaminen. Lisäksi jokainen ohjausasiantuntija on määritellyt ohjauksen käsitteen omalla tavallaan ja omasta ohjausympäristöstään käsin. (Ks. esim. Lairio & Puukari 2001.)

Korkea-asteen koulutuksen yhteydessä ohjauksen käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista (ks. luku 5). Marjatta Lairio ja Lena Penttinen (2005) pitävät neuvontaa lähinnä informaation jakamisena, kun taas *ohjauksessa on kysymys dialogista*. Näin ollen ohjauksessa tulisi pyrkiä kehittämään opettajien ja opiskelijoiden keskinäistä dialogia, jossa kumpikin osapuoli voi oppia toistensa kokemuksista ja reflektoinnista. Dialogissa opiskelija ja ohjaaja yhdessä määrittelevät ohjauksellisen ongelman, jonka ratkaisusta opiskelija on kuitenkin itse viime kädessä vastuussa. (Lairio & Penttinen 2005, 21-22.)

Yleisesti oppilaitoksissa tapahtuva opinto-ohjaus määritellään opiskelijoille suunnatuksi ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluksi, jonka tehtävänä on opiskelijan opintojen ohjaaminen siten, että ura- ja elämänsuunnittelun päätökset tulisivat totuteuiksi. Ohjauksen ydintehtävänä pidetään ohjattavan henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemista. (Ks. esim. Lairio & Puukari 2001.)

Ohjausalan työkäytänteitä voidaan kehittää ja niihin voidaan löytää monipuolisia näkökulmia erilaisten ohjausteorioiden avulla. Ohjausteorian tehtävänä on kuvata monitasoisesti ohjaussuhdetta, mitä tapahtuu aidossa, kohtaavassa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja ohjattavan välillä. Sen päämääränä on edistää ohjattavan kasvun ehtojen ymmärtämistä, ohjaajan ymmärrystä ohjattavan subjektiivisesta kokemuksesta sekä kokemuksen ja kokemuksen tutkiminen ja tulkinta. (Ojanen 2000, 20.) Ohjauksen teorioita on tällä hetkellä olemassa yli sata. On syytä muistaa, että muodolliset teoreettiset käsitteet ovat kuitenkin aina jollakin tavoin yhteydessä kokemuksiimme ja tuntemuksiimme tapahtumista, eikä mikään yksittäinen teoria myöskään muodosta kattavaa käsitystä kaikista ohjauksen ulottuvuuksista. Ne ovat riippuvaisia myös siitä, keiden kanssa työskentelemme. (Ks. esim. Lairio & Puukari 2001.)

Hackneyn ja Cornierin (1996) mukaan (ks. Lairio, Puukari & Nissilä 2001) teorit voidaan jakaa neljään eri suuntaukseen: psykodynaamiseen, kognitiivis-behavioristiseen, eksistentiaalis-humanistiseen ja monikulttuuriseen ohjauksen suuntaukseen. Näiden suuntausten lisäksi voidaan nähdä vielä viidentenä suuntauksena konstruktivismin myötä kehittyneet ohjauksen teorit, joihin sisältyy esimerkiksi kanadalaisen R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria.

4.2 Sosiodynaaminen ohjaus

Korkea-asteelle soveltuvaa ohjausajattelua kuvaa mielestäni erittäin hyvin R. Vance Peavyn konstruktivistisen lähestymistavan mukainen näkemys ohjaussuhteesta, jonka tarkoituksena on tukea ja rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiksi

kokemiensa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa. Tällainen dialogisuuteen rakentuva ohjaus perustuu vastavuoroisuuteen, jossa ohjaaja on prosessin ja asiakas oman elämänsä asiantuntija. (Peavy 1999, 53.)

Seuraavassa luettelossa esitän Vance Peavyn (1999, 19-25) kymmenen ohjauksen määritelmää:

1) *Ohjaus on prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivointia.* Välittämällä Peavy tarkoittaa arvostamista ja rakastamista, myös toisesta huolehtimista ja toisen tukemista. Välittäminen on myös keskinäisen riippuvuuden ja vastavuoroisuuden tarpeen tunnistamista. Siihen kuuluu myös ihmisten välistä viestintää, antamista ja saamista.

2) *Ohjaus on (toisen auttamiseen tähtäävää) reflektiivistä sosiaalista toimintaa.* Ohjaukselle ominaisiin sosiaalisiin toimintatapoihin kuuluvat henkilökohtainen neuvottelu, ongelmanratkaisu, keskustelu, suunnittelu ja projektien konstruoiminen eli rakentaminen.

3) *Ohjaus on yksilöllisiin tarpeisiin sovitettu, käytännöllinen ongelmanratkaisumenetelmä.* Ohjaajien käyttämät ongelmanratkaisustrategiat heijastavat ohjaajan koulukunnan teoreettisia oletuksia. Esim. konstruktivistinen ohjaus korostaa merkityksen konstruoimista ja ratkaisun keksimistä.

4) *Ohjaus on yleinen elämänsuunnittelun menetelmä.* Elämänsuunnittelun taustalla on oletus, että ihminen tuo ohjaustilanteeseen aina koko elämänsä. Se on jossain määrin historiallista, mutta sitä vievät eteenpäin mielikuvat tulevaisuudesta. Elämänsuunnittelun käsite on holistinen ja sen pohjalta ohjaus on nähtävä yleisenä, kattavana toimintana, joka vaikuttaa koko ihmiseen.

5) *Ohjaus on mahdollistavaa toimintaa eli toimintaa, joka asiakasta saamaan omat voimavara käyttöön.* Tässä on keskeisenä käsitteenä "empowerment" (mahdollistaminen, voimaantuminen), joten ohjauksen tulisi auttaa ihmistä kokemaan, että hän voi hallita omaa elämäänsä ja toimintaansa entistä paremmin. Tämä liittyy oman ajattelun, tunteiden ja tavoitteiden hallintaan. Prosessi, jossa ihminen voimistuu hallitsemaan omaa tilannettaan, alkaa usein siitä, että aiemmin kyseenalaistamaton oletus otetaan tarkasteltavaksi. Mahdollistamisen paras ilmenemismuoto on ihmiselle kehittyvä uusi viitekehys tapahtumien ja kokemusten tulkitsemiseksi.

6) *Ohjaus on toimintaa, joka tuottaa sosiaalisessa elämässä suunnistamiseen tarvittavia karttoja.* Tämä ohjauksen kuvaus korostaa ohjauksen suunnitelmallisuutta, jossa kartta on suunnitelma. Ohjaus, joka selventää ihmisen ongelmaa tai huolenaihetta, avaa uusia mahdollisuuksia tehdä parempia suunnitelmia.

7) *Ohjaus on mahdollisuus etsiä uutta sijaa sosiaalisessa elämässä.* Käsitteellä "sija sosiaalisessa elämässä" Peavy viittaa tässä yksilölliseen asemaan tai rooliin sosiaalisen elämän ja yhteiskunnan rakenteissa. Sija sosiaalisessa elämässä liittyy siihen, onko ihmisellä mahdollisuuksia omaksua erilaisia rooleja esim. työssä, leikissä, rakkaudessa ja vapaa-aikana.

8) *Ohjaus on toimintaa, jossa painotetaan mahdollisuuksia, ei sääntöjä tai alistumista.* Usein uusi ja oikea tieto luo tien mahdollisuuksiin, joista ihminen ei ole aiemmin tiennyt. Pelkällä informaatiolla on kuitenkin suhteellisen vähän merkitystä ennen kuin siitä tulee yksilön tietoisuudessa käyttökelpoista ja arvokasta todellista, sisäistettyä tietoa. Ohjauksen avulla pyritään uuden ajattelutavan tai uudenlaisen ymmärryksen löytämiseen.

9) *Ohjaus on suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia.* Hyvä ohjaaja kuuntelee, osoittaa kunnioitusta ja tuo ongelmanratkaisuun järkevää rakennetta. Kun ihmisellä ei ole mitään paikkaa mihin mennä, ei ketään kenen puo-

leen kääntyä eikä ketään, joka kuuntelisi kunnioittavasti, ohjaussuhde voi tarjota myös tilapäistä emotionaalista turvaa.

10) *Ohjaus on elämisen konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi muodostettu yhteistyösuhde.* Ohjaaja ja ohjattava ovat ennen kaikkea yhteistyökumppaneita ohjaustunnon keskusteluissa. Ohjaaja osallistuu yhdessä ohjattavan kanssa sellaiseen dialogiin, jonka tarkoituksena on saada asioita tapahtumaan ohjattavan elämässä. Konstruktivistisia ohjaajia kiehtoo se, miten ihmiset puhuvat ja kertovat tarinoita jokapäiväisestä elämästään. Näitä tarinoita käytetään yhdessä ohjattavan kanssa helpotuksen saamiseksi ohjattavan kulloiseenkin ongelmaan.

Ohjauksen tarkoituksena on auttaa ihmistä arvioimaan, hyväksymään tai muuttamaan joitakin aspekteja itsestään, suhteistaan tai konteksteistaan. Ohjaus voidaan yleisesti hahmottaa prosessiksi, jonka avulla yksilöä autetaan kehittämään itselleen sisäisiä kriteereitä, joiden avulla hän tekee valintoja ja päätöksiä sekä arvioi ja analysoi asioita. Vance Peavyn mukaan ohjauksen keskeinen elementti on toivon ja tuen antaminen. Siinä ohjattavaa autetaan asioiden selventämisessä ja toiminnan suunnittelussa. (Peavy 1999, 27.)

4.3 Aktiivinen ja tutkiva oppiminen ohjauksessa

Varsinkin laadukkaassa korkea-asteen koulutukseen kuuluvien opinnäytetöiden ohjauksessa on kysymys aktiivisesta ja tutkivasta oppimisesta.

Aktiivinen oppiminen liitetään useimmiten ohjattavan rooliin, mutta myös ohjaajan rooli on tärkeä aktiivisessa oppimisessa, jossa se on täysin toisenlainen kuin perinteisessä opetuksessa. Myös ohjaajan oman aktiivisen oppimisen sisältö muodostuu pitkälle ohjaajan itseanalyysistä ja arvioinnista. Hänen tehtävänä on tuoda ryhmään tasarvoa, toisten kunnioittamista, myös toisen ihmisen syvää ymmärtämystä ja rohkaistaa työskentelyn syventämiseksi. Aktiivinen oppiminen edellyttää toiminnan kokemisen mielekkäänä. Kun ohjattava haluaa omaehtoisesti oppia käyttämään taitojaan ja tietojaan ongelmansa ratkaisemiseen, hän on valmis kantamaan vastuuta ja ponnistelemaan päästäkseen tulokseen. Aktiivinen oppiminen tapahtuu omakohtaisesti vastuullisen kokemusten tutkimisen kautta ja sellaisissa olosuhteissa, joissa epävarmuus sallitaan. Merkittävä tekijä on myös halu toimia ryhmässä, jakaa yhdessä tutkimisen ilmapiiri ja käyttää kriittisen reflektion menetelmää. Ryhmän tarjoama tuki tehostaa aktiivista oppimista. (Ojanen 2000, 51.)

Tutkivaan oppimiseen kuuluu, että opiskelijoita ohjataan muodostamaan omia käsityksiään asioista, vertaamaan niitä keskenään ja arvioimaan niitä suhteessa tieteellisiin teorioihin sen sijaan, että uudet sisällöt omaksuttaisiin sellaisenaan. Yliopistossa tapahtuvaan ohjaukseen ja erityisesti opinnäytetöiden ohjaukseen sopii mielestäni erittäin hyvin tällainen konstruktivismin mukainen luovan tiedemiehen ihanne, joka edellyttää, että ohjauksessa opiskelijan vanhat käsitykset "törmäytetään" konstruktivismin tapaan uuden tiedon kanssa. Tavoitteena on saada opiskelijat tulemaan tietoisiksi ennakkokäsityksistään ja huomaamaan mahdolliset ristiriidat omien käsitystensä ja uuden tiedon välillä. Samalla he saavat ohjausta tulevaa työelämäänsä varten, sillä opinnäytetyön tekeminen merkitsee vähittäistä siirtymistä opiskelusta ja opiskelijan roolista valmistuneiden maailmaan.

Opiskelija oivaltaa tutkivan oppimisen mallia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999) soveltaen tutkielmantekoprosessin aikana asioita, jotka ohjaajalle ovat jo ennestään tuttuja ja jopa itsestään selviä. Ohjaajan tulisikin pyrkiä näkemään kirjoitusprosessi

opiskelijan, ei itsensä, näkökulmasta. Opiskelijan näkökulmasta painottuvat erilaiset käytännön ongelmat ja tieteellisen kirjoittamisen tekniset kysymykset sisällön pohtimisen ja kirjallisen ilmaisun lisäksi, kun taas opettaja on tottunut, ehkä jopa rutinoitunut, kirjoittamaan tieteellistä tekstiä tiettyyn muotoon. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 315-316.)

Ajattelun kehittäminen on taidon kehittämistä. Yliopistojen odotetaan kouluttavan asiantuntijoita. Asiantuntija-ajattelu on vaativaa, eikä synny itsestään. Tutkijuuteen ja asiantuntijuuteen liitetään arvoja ja asenteita kuten järjestelmällisyys, asioihin paneutuminen, ongelmakeskeisyyttä, ajattelun syvällisyyttä, dialogisuutta, vastuullisuutta, oikeudenmukaisuutta, rehellisyyttä jne. Jari Rantamäki pohtii yliopistopedagogiikkaan erikoistuneessa Peda-forum -julkaisussa olevassa artikkelissaan olisiko tutkivan opiskelun ohjauksesta teemaksi yliopistojen opetuksen kehittämiseksi (Rantamäki 2008, 36-38).

5 YLIOPISTO-OHJAUKSEN HOLISTINEN MALLI

Ajatus siitä, että opiskelijoita voitaisiin ohjata yliopistossa, oli vielä täysin vieras Snellmanin aikana. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaatimus on ollut yliopistossa perinteisesti erittäin vahva. Opiskelijoiden ohjausta ei ole suomalaisessa yliopistossa pidetty kovinkaan tärkeänä eikä yhtenä opetushenkilöstön toimenkuvaan kuuluvana tehtävänä. Aktiivisen ohjaustarjonnan ja opintojen seurannan on katsottu jopa jollakin tavoin sotivan akateemista vapautta vastaan. Ohjausta on kaikesta huolimatta ollut saatavilla, vaikka sitä ei ole kovin aktiivisesti opiskelijoille tarjottukaan. Ongelmana on kuitenkin ollut ohjauksen määrän ja opiskelijan autonomisuuden välinen tasapaino. Ajat ovat muuttuneet ja nykyään opiskelijat saattavat pitää liiallista itseohjautuvuuden korostamista ja ohjauksen jäämistä yksinomaan opiskelijan oman aloitteellisuuden varaan jopa akateemisena heitteillejättönä. (Lairio & Penttinen 2005, 20.)

Lena Levander, Taina Kaivola ja Anne Nevgi tarkastelevat Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirjassa olevassa artikkelissaan *Opiskelijan ohjaaminen* ohjaustoiminnan eri muotoja. He erottavat ohjauksesta hallinnollisen näkökulman, ohjausjärjestelmän ja laitosten käytänteet, ohjaajien ohjauskäytännöt ja ohjaustyylin, ohjauksen teoreettiset taustat ja keskeiset käsitteet sekä ohjaustarpeet opintojen eri vaiheissa. Ohjauksella on useita erilaisia muotoja. Ohjausta annetaan yleisenä opintoneuvontana erilaisissa informaatio- ja keskustelutilaisuuksissa sekä henkilökohtaisilla vastaanotoilla sekä pienryhmissä. Lisäksi tärkeä osa opintojen ohjauksesta tapahtuu myös oppiaineen lopputöihin liittyvissä seminaareissa. Ohjauksella on erilaisia muotoja ja ne saattavat vaihdella hyvinkin paljon eri yliopistojen, tiedekuntien ja oppiaineiden välillä. Yleensä ohjauksen apuna käytetään opinto-oppaita, verkkosivuja ja sähköpostia. Ohjauksen teemoja voivat olla perehdyttäminen ja integrointi akateemiseen yhteisöön ja opiskeluympäristöön sekä myös oman henkilökohtaisen kasvun tukeminen. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 171-173.)

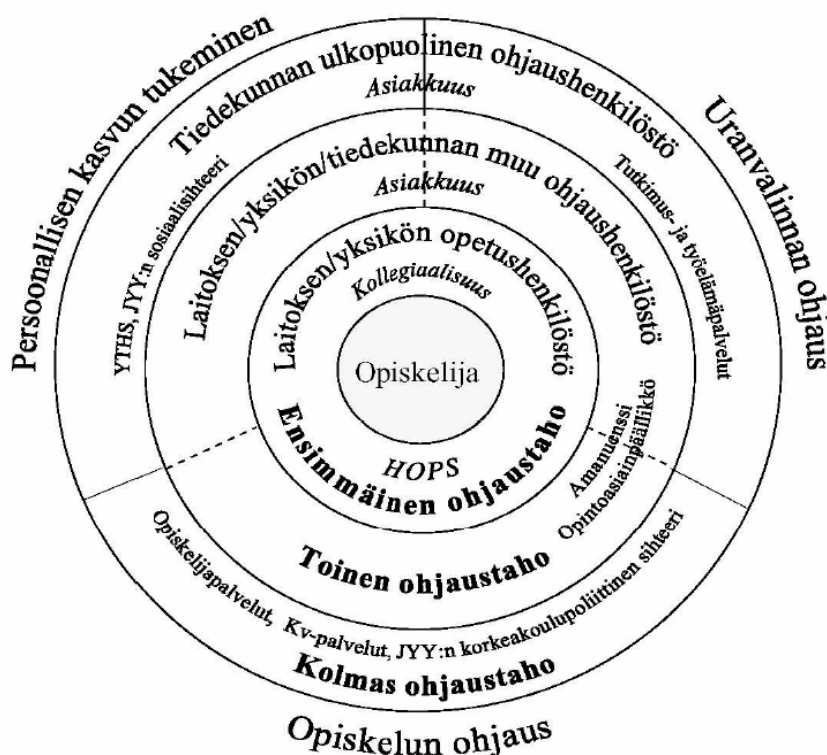
Ohjausta voidaan tarkastella korkea-asteen koulutuksen yhteydessä kahdesta eri näkökulmasta, sillä opintojen ohjauksen arvioinnissa korkeakoulujen ohjaukselle on määritelty korkeakoulukeskeiset ja opiskelijakeskeiset tavoitteet. *Korkeakoulukeskeiset tavoitteet* liittyvät etupäässä korkeakoulujen määrällisiin tavoitteisiin. Tällöin painopiste on siirtynyt opinto- ja tutkintotavoitteisiin ja ohjauksessa korostuu opiskelun tehostaminen, lyhentäminen ja keskeyttäminen. *Opiskelijakeskeiset tavoitteet* puolestaan sisältävät opiskelijan tukemista ja ohjausta tavoitteellisessa opiskelussa sekä henkilökohtaisessa kehityksessä ja kasvussa, jotta he kehittyisivät oman alansa osaajiksi ja asiantuntijoiksi. (Nummenmaa & Lairio 2005, 9.)

Yhtenä ohjauksen keskeisenä ongelmana on se, että yliopistossa on paljon opiskelijalle näkymättömiä ohjausrakenteita. Ohjausta ja neuvontaa tarjoavat monet eri tahot. Myös ohjaustehtäviä hoitavan henkilöstön tehtäväalueet ja vastuunjaot ovat selkiintymättömiä ja nimikkeistö kirjavaa. Lisäksi ohjausta tukevaa tietoa on saatavilla verkosta ja kirjallisista oppaista. Tarjottavasta ohjauksesta huolimatta ohjauksen tarve näyttää olevan suuri, sillä opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mistä tai keneltä ohjausta saa mihinkin aikaan. Erilaisista tutkimuksista ja opiskelijakyselyistä onkin ilmennyt, että yleisin ohjauksen kehittämistarve opiskelijoiden mielestä oli ohjauksen selkiyttäminen ja tiedottaminen sen saatavuudesta. (Ks. esim. Kupke 2006b; Lairio & Penttinen 2005, 25-26; Lairio & Rekola 2007, 107-125; Saukkonen 2007, 37-39).

Yhtenä ratkaisuna ohjaustoiminnan selkeyttämiseen on ollut Wattsin ja van Esbroeckin malli kehittää ohjausta holistiseen eli kokonaisvaltaiseen suuntaan. Tällaista

holistista opiskelijakeskeistä mallia soveltaen on Jyväskylän yliopistossa rakennettu uudenlaista opiskelijakeskeistä ohjauskulttuuria luomalla koko opiskelijan opintopolun kattava ohjaussuunnitelma, johon kuuluvat ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alkuvaiheessa, ohjaus opintojen etenemisvaiheessa, ohjaus opintojen päättövaiheessa ja siirtyminen työmarkkinoille sekä sijoittumisen seuranta. (Lairio & Penttinen 2005, 23-24; Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma 2006; Lairio & Rekola 2007, 121.)

Valitsin opinto-ohjauksen monimuoto-opintojeni suuntautumisvaihtoehdoksi korkea-asteen ohjauksen ja sain erittäin hyvän tilaisuuden tutustua myös käytännössä Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaukseen ja holistiseen malliin, jota tarkastelen seuraavaksi lähemmin.



KUVIO 1 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma 2006, 48)

Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa on kolme ohjaustahoa, joista kukin vastaa osaltaan opiskelijan ohjauksesta. Kaikki ohjaustahot tekevät keskenään yhteistyötä ja tukevat toistensa toimintaa, jolloin eri ohjauksen alueet integroituvat paremmin toisiinsa. Ohjaustoiminnan keskiössä on opiskelija, mikä korostaa ohjauksen näkemistä henkilökohtaisena ja vuorovaikutteisena prosessina. (Lairio & Puukari 2000, 171.)

Ensimmäisenä ohjaustahona toimivat opiskelijan oman yksikön ja laitoksen opetus- ja ohjaustehtävistä vastaava henkilökunta sekä erityisesti opiskelun alkuvaiheessa myös opiskelijatutorit, jotka ovat saman alan pidemmällä olevia opiskelijoita. Opiskelun alkuvaiheen orientaation yhteydessä opiskelijoille esitellään yliopiston tarjoamat ohjaus- ja neuvontapalvelut. Joissakin laitoksissa on lisäksi opettajatutorjärjestelmä, jossa

tietyille henkilökunnan jäsenille annetaan tehtäväksi tukea uusia opiskelijoita opintojen suunnittelussa ja opinnoissa. Opiskelijan henkilökohtainen ohjaus on riippuvainen ohjausmallin ensimmäisen ohjaustahon toimivuudesta: opettajista ja opiskelijoista.

Vuonna 2005 voimaan tulleen tutkintouudistuksen myötä jokainen uusi opiskelija käy läpi HOPS-ohjauksen. Ohjausvastuu henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan liittyvästä osaamisen tunnistamisesta ja opiskeluprosessista kuuluu opettajille, mikä edellyttää, että myös henkilökunnan työsuunnitelmissa otetaan huomioon ohjauksen ja neuvonnan näkökulma aiempaa selkeämmin. Yksittäisen opiskelijan henkilökohtaisen ohjauksen problematiikka liittyy rajanvetoon riittävän ohjauksen ja opiskelijan itseohjautuvuuden välillä. Opiskelijat voivat myös itse vaikuttaa ohjauksen saatavuuteen omalla aktiivisuudellaan, sillä tutkimusten perusteella ohjausta saavat useimmiten juuri ne opiskelijat, jotka sitä aktiivisesti hakevat. (Kupke 2006a; Kupke 2006b. Ks myös Lairio & Rekola 2007, 119-125.)

Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelmassa on korostettu entistä painokkaammin opiskelijan kohtelemista nuorempina kollegana (ks. Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma 2006). Kollegiaalisuudella tarkoitetaan, että opiskelijat mielletään työyhteisön nuoremmiksi kollegoiksi, jotka saavat erityisesti yksikkönsä ja laitoksensa opettajakunnalta tukea asiantuntija- ja tutkijaidentiteettinsä kasvuun ja kehitykseen (Lairio & Rekola 2007, 124).

Holistisen ohjausmallin toisen ja kolmannen ohjaustahon erottaminen toisistaan on kuitenkin hieman ongelmallista, koska valtaosa kaikista yliopistojen ohjaus- ja neuvontapalveluista on varsinaisen opetustyön ulkopuolista toimintaa. Suurin osa ohjaus- ja neuvontahenkilökunnasta ei osallistu opetukseen, lukuun ottamatta lyhyitä opintojen alkuvaiheen orientaatiokursseja tai ura- ja rekrytointipalveluiden ja työelämäpalveluiden järjestämää työllistymiskoulutusta. Lisäksi monet korkean asteen koulutusta antavat henkilöt osallistuvat ohjaus- ja neuvontatyöhön, vaikka eivät välttämättä tiedosta sen kuulumista osana omaan työhönsä. Ohjauksen tarpeen kasvun myötä yliopistoissa tarvitaan kokonaisvaltaisempaa ohjaus- ja neuvontapalveluiden hahmottamista ja ohjauksen näkemistä yhdeksi tärkeäksi kehittämisalueeksi. Ohjauksen kehittämisen kannalta on tärkeä, että kaikkien ohjauksen eri osa-alueista, kuten opiskelun ohjauksesta, uravalinnan ohjauksesta sekä kasvun ja kehityksen tukemisesta vastaavien yksiköiden henkilöstöllä on riittävän laaja näkemys ohjauksen kokonaisuudesta. Tällä tavoin keskinäiset verkostot toimivat opiskelijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. (Lairio & Puukari 2000, 172.)

Holistisen ohjausmallin etuna on se, että ohjaus nähdään moniammatillisena verkostoyhteistyönä toteutettavana ohjaustoimintana, jonka avulla opiskelijaa tuetaan hänen opiskelunsa eri vaiheissa niin, että hän edistyy opinnoissaan, saa tukea persoonalliselle kasvulleen ja kehitykselleen sekä löytää uravalinnan ohjauksen avulla ja myös opintojensa päätyttyä väyliä työelämään. Tämä edellyttää, että ohjauksen ja neuvonnan näkökulma otetaan entistä painokkaammin huomioon yliopistojen opetussuunnitelmissa ja toiminnassa. (Lairio & Puukari 2000, 171.)

6 OPINNÄYTETYÖ JA SEN OHJAAMINEN

6.1 Mikä on opinnäytetyö?

Korkeakoulututkintoihin liittyviä pakollisia lopputöitä kutsutaan opinnäytetöiksi, joita ovat pro gradu -tutkielma, lisensiaatintyö, väitöskirja jne. Tieteelliseen tutkimukseen perustuvan koulutuksen tavoitteena on kehittää kriittistä ajattelua ja tuottaa uutta tietoa. Opinnäytetyö on akateeminen "näyttötutkinto", jonka tekeminen edellyttää erilaista tieteelliseen toimintaan kuuluvaa osaamista. Koska opinnäytetöiden ohjeistukset ja vaatimukset eroavat eri yliopistoissa ja tiedekunnissa jonkin verran toisistaan, olen valinnut esimerkiksi Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan, joka määrittelee pro gradu -tutkielman vaatimukset seuraavalla tavalla:

Maisteritutkintoa varten opiskelija laatii pro gradu -tutkielman, joka sisältyy pääaineen syventäviin opintoihin. Syventävien opintojen osuus on 80 opintopistettä, josta pro gradun osuus on 40 opintopistettä.

Pro gradu -tutkielman tavoite on kehittää tutkimuksen perusvalmiuksia, joita ovat kyky itsenäiseen tiedonhakuun, olemassa olevan tiedon erittely ja kriittinen arviointi sekä itsenäinen tiedon tuottaminen ja soveltaminen.

Pro gradu -tutkielman tulee osoittaa opiskelijan kykyä rajata ja käsitellä valittua tutkimusongelmaa, valmiutta tieteelliseen ajattelutapaan, työssään tarvitsemien teorioiden ja tutkimusmenetelmien hallintaa, perehtyneisyyttä tutkielman aihepiiriin ja alan kirjallisuuteen, kykyä tieteelliseen viestintään sekä valmiutta työskennellä pitkäjänteisesti ja kykyä hahmottaa kokonaisuuksia.

Reaaliaineiden sekä suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen aineiden sivumääräsuositus on 80 - 100 sivua. Vieraiden kielten sivumääräsuositus on 60 - 100 sivua. Vieraiden kielten pro gradu -tutkielman sivumäärä voi olla alle 80 sivua, mikäli tutkielma kirjoitetaan ao. vieraalla kielellä. (Ks. Turun yliopisto, humanistinen tiedekunta.)

Opinnäytetyö on tärkeä osa yliopistollista tutkintoa, mutta sen tekemistä voidaan kuvata myös tulevaisuuteen suuntautuneena toimintana. Kysymyksessä on prosessi, jonka aikana opiskelija oppii tutkimustyön tekemiseen tarvittavia valmiuksia. Parhaimmillaan opinnäytetyön tekeminen on henkinen kasvuprosessi sen lisäksi että lopputuloksena on valmis työ. Opinnäytetyön tekeminen voi olla myös käyttökelpoinen tapa ja keino oppia ratkaisemaan myöhemmin työelämässä eteen tulevia tehtäviä ja ongelmia. (Ks. esim. Korhonen 2005, 55-73; Nummenmaa & Lautamatti 2004b, 88; Peltokallio & Parkatti 1996, 42.)

Opinnäytetyön tekeminen sijoittuu opiskelijan laajempaan elämänkenttään ja hänen tapaansa tarkastella maailmaa. Opiskelu ja opinnäytetyön tekeminen saa merkityksensä osana opiskelijan elämänkenttää. Peavyn mukaan yksilö on keskus, jota ympäröi henkilökohtaisten merkitysten maailma. Ihmisen elämänkenttä on semanttinen tai merkityksen täyttämä tila. se koostuu kuviosta ja taustasta. kuvio on kulloinkin huomion tai tarkkaavaisuuden kohteena oleva asia. Tausta taas muodostuu kaikista niistä henkilökohtaisista merkityksistä, jotka eivät ole erityisen tarkkaavaisuuden kohteena, mutta ovat vaikuttamassa toimintaamme. (Peavy 2001, 45.)

Opiskelleessaan opiskelija osoittaa osaamistaan ja oppineisuuttaan suorittamalla erilaisia tenttejä, kirjoittamalla esseitä, tekemällä harjoituksia, seminaaritöitä sekä opiskelun päättövaiheessa tieteellisen opinnäytetyön. Osa näistä tutkintoon kuuluvista akateemisen osaamisen näytöistä, kuten seminaarityöt, pro gradu -tutkielma tai väitöskirja,

edellyttävät tavoitteellista, pitkäjänteistä ja itsenäistä työskentelyä. Siirtyminen varsinaisista opinnoista opinnäytetyön tekoon saattaa merkitä opiskelijalle henkilökohtaista muutosprosessia. Tutkielmanteosta voi muodostua opiskelijalle opiskelun ongelmallisin vaihe, mikä saattaa johtaa opiskelun pitkittymiseen tai jopa keskeyttämiseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004b, 89; Tolvanen & Reijonen 2007, 17-19.)

Käytännön toimintana opinnäytetyön tekeminen edellyttää tieteelliseen toimintaan kuuluvan osaamisen ohella myös muunlaista osaamista, mikä tulee näkyväksi erityisesti silloin, kun ajattelu- ja toimintaprosessit jumiutuvat. Juha T. Hakala antaa neuvoja mm. gradunteon kanssa tuskaileville. Ongelmia tuottavat esim. motivaatio, aiheen rajaaminen, aikataulun suunnittelu, muistiinpanojen tekeminen ja kirjoittaminen. (Hakala 1996; Hakala 1999.) Mielestäni yllättävää oli se, miten moni opinnäytteen tehnyt maisteri oli pettynyt saamaansa ohjaukseen (ks. Hakala 1996, 14-16). Millaisia opinnäytteen tekijät ovat ja millaista ohjausta he ovatkaan saaneet?

6.2 Yliopisto-opiskelijat opinnäytetöiden tekijöinä

Yliopisto-opiskelijat muodostavat taustaltaan ja lähtökohdiltaan heterogeenisen ryhmän. Akateeminen vapaus ja erilaisten valinnanmahdollisuuksien lisääntyvä kirjo ei ole näyttänyt helpottavan opiskelijan asemaa. Tutkintouudistuksen myötä korkea-asteen opintojen ohjaus on noussut entistä tärkeämpään asemaan suomalaisessa yliopistopoliitikassa. Koulutuksen kansallisessa koulutuspoliittisissa linjauksissa korostetaan elinikäistä oppimista ja ohjausta. Opetusministeriön kehittämissuunnitelman luonnoksessa (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012, luonnos 29.6.2007) todetaan, että elinikäisen oppimisen ja persoonallisen kasvun tukeminen edellyttää riittäviä tuki- ja ohjauspalveluja. Korkeakouluopintojen suorittamista tuetaan kehittämällä opintojen ohjausta niin, että tutkinnot suoritetaan tavoiteajassa ja opiskelijat siirtyvät työelämään ja jatko-opintoihin nykyistä nopeammin. (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012, luonnos 29.6.2007, 37.) (Ks. esim. Lairio & Penttilä 2007, 7.)

Varsinaisten perustutkinto-opiskelijoiden lisäksi yliopistoissa on jatko-opiskelijoita, jotka työstäväit väitöskirjojaan joko apurahan turvin tai työn ohessa. Vain pieni osa heistä on tutkijakoulutettavina. Jatko-opiskelijoiden tutkintojen määrät ovat olleet Suomessa huomattavassa kasvussa, eivätkä kaikki väitelleet valitettavasti ole työllistyneet. Tavoitteeksi on kuitenkin asetettu tohtoreiden suhteellisen osuuden nostaminen 20 prosenttiin tutkijakunnasta vuoteen 2020 mennessä, sillä oletuksena on, että yhä suurempi osa tohtorin tutkinnon suorittaneista työskentelisi tulevaisuudessa tutkimus- ja muissa tehtävissä yliopistolaitoksen ulkopuolella. Tätä varten tutkimusjärjestelmän eri toimijoiden yhteistyönä kehitetään yhteisrahoitteinen neliportainen tutkijanurajärjestelmä, joka mahdollistaisi ammattimaisen tutkijanuran ja riittävän tutkijakunnan koko tutkimus- ja innovaatiojärjestelmän tarpeisiin. (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012, luonnos 29.6.2007, 22.)

Opetusministeriö toteutti keväällä 2005 ensimmäistä kertaa laajan kyselytutkimuksen, joka kohdistui kaikkiin suomalaisten yliopistojen jatko-opiskelijoiksi rekisteröityneisiin henkilöihin. Enemmistö jatko-opiskelijoista (76 %) antoi tohtorikoulutukselle "erinomaisen" tai "hyvän" yleisarvosanan. Kiinnitin kuitenkin erityisesti huomiota jatko-opiskelijoiden ohjaukseen liittyviin kysymyksiin, jotka kohdistuivat ohjauksen sisältöön ja toimivuuteen. Vastaajista jopa neljä kymmenestä oli kokenut, että ohjaaja ei ollut osoittanut kiinnostusta heidän opintojaan kohtaan. Yli puolet (56 %) vastaajista koki, ettei ohjaaja ollut keskustellut heidän kanssaan tutkimuksen teoriasta ja

vain puolet vastaajista koki saaneensa ohjaajalta rakentavaa kritiikkiä tutkimustyöhönsä. Tulevaisuuden suunnitelmista oli käyty keskusteluja erittäin vähän: vain 38 % koki, että ohjaaja oli keskustellut opiskelijan tulevaisuuden suunnitelmista. Suurin osa kritiikistä kohdistui joko vaikeuksiin saada kommentteja väitöskirjatutkimukseen tai vaikeuksiin löytää ohjaaja. Nämä jatko-opiskelijat totesivatkin olevansa ilman ohjaajaa tai työskentelevänsä yksin. Osa opiskelijoista piti saamaansa ohjausta riittämättömänä tai huonolaatuisena. Osa kertoi ohjaajan tai ohjausryhmän syrjineen heitä. Osa kertoi jopa tutkimustulosten varastamisesta ja opiskelijoiden hyväksikäytöstä. Ohjauksen ongelmina mainittiin myös ohjaajien kiireellisyys, sillä hallinnolliset tehtävät, opetustehtävät tai kansainväliset asiat veivät heidän aikaansa ohjaamiselta. Toisaalta ohjauksesta oli myös positiivisia ohjauskokemuksia. Humanististen tieteiden opiskelijat pitivät ohjausta toimivampana. Ero oli tilastollisesti merkitsevä luonnontieteiden, tekniikan sekä lääke- ja hoitotieteiden opiskelijoihin verrattuna. (Hiltunen & Pasanen 2006. Vrt. Kupke 2006a.) Puutteellinen ohjaus voi hidastaa väitöskirjan etenemistä ja pahimmassa tapauksessa vaarantaa koko tutkimusprosessin, joten myös jatko-opiskelijoiden ohjaukseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Myös jatko-opiskelijoita luonnehtii Suomessa maisteriopiskelijoiden tavoin heterogeenisuus. Jatko-opiskelijat näyttävät jakautuvan erityisesti asemansa ja päätömisuutensa mukaan erilaisiin opiskelijaryhmiin, joilla on erilaiset edellytykset tohtoriopintojen suorittamiseen, ja joiden kohdalla tohtorikoulutus toteutuu eri tavoin. (Hiltunen & Pasanen 2006.) Tämä asettaa haasteita opinnäytetöiden ohjaukselle. Milaista opinnäytetöiden ohjaus oikeastaan on ja miten sitä voisi kehittää?

6.3 Opinnäytetöiden ohjaaminen

Opinnäytetöitä ohjataan yleensä erilaisissa seminaariryhmissä. Niiden työskentelyllä on omat vankat kulttuuriset perinteensä ja käytänteensä, jotka vaihtelevat oppiaineesta ja laitoksesta toiseen. Seminaari on tyypillinen ryhmäopetustilanne, jossa on läsnä ohjauksellisia elementtejä. Seminaari-istuntoja saattaa olla kerran viikossa ja niiden työvaiheet noudattavat usein seuraavanlaista kaavaa: töiden esittely, opponointi ja näihin liittyvä yleiskeskustelu sekä ohjaajan palaute. Vuorovaikutuksen kannalta tällainen seminaari-työskentely on yleensä hyvin ohjaajakeskeistä. Ohjaajalta voi kuluu ryhmän aktivointiin paljon energiaa, mutta siitä huolimatta seminaari-istuntoon osallistuvien opiskelijoiden osallistuminen keskusteluun saattaa olla vähäistä. Aktiivisia ovat ohjaajan lisäksi yleensä vain työn esittelijä ja opponentti. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 27-28.)

Miksi opiskelijat eivät osallistu keskusteluun? Sari Lindblom-Yläne ja Maaret Wager muistuttavat, että osa tutkielmanteon alkuvaiheessa olevista opiskelijoista ei ymmärrä, mitä ohjaaja puhuu. Saattaa olla, että opiskelija ei myöskään uskalla kysyä tarkentavia kysymyksiä, sillä hän ei halua paljastaa "tyhmyyttään". Tämä saattaa johtaa jopa väärinkäsityksiin. (Lindblom-Yläne & Wager 2003, 318-319.)

Opiskelija on usein epävarma myös tekstinsä vahvuuksista. Tästä syystä ohjaajan tulisi muistaa antaa positiivista palautetta opiskelijalle aina, kun sen antamiseen on aihetta. Opiskelijan tulisi saada yksilöidympää palautetta siitä, mitä hän osasi hyvin, missä hän erityisesti onnistui ja mitä hänen tulisi jatkossa kehittää. Paras palaute annetaan kuitenkin kahdenkeskisessä palautekeskustelussa. Opiskelijat tuntuvat joskus vähättelevän positiivisen palautteen merkitystä. Hyvin yleiset ilmaukset, kuten "ihan hyvä" tai "ihan kiva" ovat kuitenkin ongelmallisia, sillä ne voi tulkita väärin. (Kupke 2006b. Ks. myös Lindblom-Yläne & Wager 2003, 320-322.)

Tarja Rautiaisen mukaan sekä opiskelijat että ohjaajat saattavat mystifioida gradua tai siitä tehdään jollakin tavalla saavuttamaton. On myös mahdollista, että opiskelija ei uskalla mennä graduseminaariin pohtimaan gradunsa aihetta. Saattaa olla, että on vain yksi graduseminaari lukuvuodessa, joka kokoontuu viikoittain. Seminaarityöskentely voi myös olla niin tehokasta, että jokaisen opiskelijan on kirjoitettava joka kerraksi joitakin sivuja tekstiä näyttääkseen ohjaajalle, että tutkimusprojekti on lähtenyt liikkeelle. Opiskelijat saattavat kokea viikoittaiset seminaaritapaamiset taakaksi ja arempi opiskelija taas pitkittää tutkielmansa aloitusta. (Rautiainen & Eskola 1996, 20.)

Kun opiskelija päättää itse tutkielmansa aiheen, voi pahimmassa tapauksessa käydä niin onnettomasti, että laitokselta ei löydykään yhtään aihetta tuntevaa ohjaajaa. Millaista ohjausta opiskelija silloin saa? Pahimmassa tapauksessa ohjaus voi mennä pelkäksi kannustukseksi. (Rautiainen & Eskola 1996, 21-22.)

Jatko-opinnoille on perinteisesti ollut tyypillistä yksilöllinen ja yksinäinen puurtaminen, sillä ylempien tieteellisten opinnäytetöiden on odotettu olevan tutkijan itsenäisesti toteuttamia hankkeita. Vaikka ohjausta on saatavilla, niin siitä huolimatta jatko-opiskelu näyttää edelleenkin olevan varsin yksinäistä puuhaa, sillä valtaosa tekee tutkimustaan yksin. (Aittola & Aittola 1996, 30-31; Kupke 2006a.)

Tutkintouudistuksen myötä ohjaukseen on panostettava entistä enemmän, jotta Bolognan prosessissa sovittuihin tutkintotavoitteisiin päästäisiin.

6.4 Opinnäytetöiden ohjauksen kehittäminen

Kansainvälisissä huippuyliopistoissa opiskelija tuottaa kerran viikossa tekstin, josta hän keskustelee pari tuntia opettajansa kanssa. Tilanteet, joissa opettaja antaa palautetta opiskelijan kirjallisista töistä, ovat erinomainen väline opiskelijan oppimisen kannalta. Sivutuotteena opiskelijan itsetuntemus kehittyy, mikä puolestaan on välttämätöntä, jotta hän valmistuttuaan löytäisi itselleen sopivimman työpaikan. (Salmesvuori 2007, 40-42.)

Valitettavasti näin tehokkaaseen ohjaustoimintaan ei Suomessa ainakaan vielä nykyisillä ohjausresursseilla olla päästy. Vuonna 2004 tosin jo käynnistyi valtakunnallinen *Walmiiksi Wiidessä Wuodessa* -hanke, jonka tavoitteena on tutkintouudistuksen mukainen valmistuminen. Hanke jatkaa *Tuella ja taidolla* -hankkeen teemoja, opetussuunnitelmien ja ohjauksen kehittämistä. Erilaisten hyväksi havaittujen toimintatapojen toivotaan tämän hankkeen myötä leviävän tiedekuntiin osaksi normaalia toimintaa. Tavoitteena on ohjata opiskelijoita itseohjautuvuuteen. (Eriksson & Mikkonen 2003, 186-195.) Tätä edesauttavat myös aktiivinen ja tutkiva oppiminen.

Päivi Salmesvuori (2007) vertaa artikkelissaan *American Idol, suora puhe ja empatia ohjauksen apuna* amerikkalaista ohjaustyyliä suomalaiseen. Hän pohtii myös, mitä hyötyä sielunhoidon periaatteista voisi olla ohjaukselle ja päätyy ajatukseen, että empaattinen sielunhoitaja osoittaa ymmärtävänsä toista, mutta ei esitä ratkaisuja toisen ongelmiin vaan pyrkii auttamaan tätä löytämään tienpään itse. Tämä muistuttaa Peavyn sosiodynaamista ohjauksäsitystä.

Opinnäytetöiden ohjaukseen liittyvän seminaarin voi nähdä *sosiaalisena toimintana, joka rakentuu ohjattuun osallistumiseen* (Peavy 2001, 16-17):

- Ohjatussa osallistumisessa on kyse *ihmisten välisestä osallistumisprosessista ja vuorovaikutuksesta*. Ihmiset viestivät ja koordinoivat pyrkimyksiään osallistuessaan johonkin molemmille mielekkääseen kulttuurisen

oppimistehtävään tai aktiviteettiin. Aktiviteettien tarkoituksena on tuottaa jotakin uutta - uudenlaista ymmärrystä (tietoa, asenteita, taitoja) itsestä.

- Ojatuttuun osallistumiseen kuuluu välitöntä vuorovaikutusta ja konkreettista yhteistyötä ja sen lisäksi sopimista toiminnan rakenteista ym. ehdoista (materiaalit, paikat, osallistumisen ehdot).
- Ohjattu osallistuminen viittaa konkreettiseen, käytännölliseen toimimiseen ja tekemiseen, oppimiseen tähtääviin keskusteluihin ja havaintoihin itsestä ja toisista.
- Ohjattu osallistuminen tarjoaa opiskelijalle *mahdollisuuden muutokseen* (ajatella itsestä uudella tavalla, nähdä uusia merkityksiä).
- Viestinnän ja koordinoinnin prosessit ovat olennaisia ohjatussa osallistumisessa. Sosiodynaamisessa ohjauksessa dialoginen viestintä ja visualisointi ovat keskeisiä välineitä, joilla viestintää ja koordinointia toteutetaan.
- Välitön vuorovaikutus, yhteistyönä tehtävät harjoitukset, merkitysten jakaminen (esim. metaforatyöskentely), yhteistoiminta ja yhteisen maaperän etsiminen ovat ohjatun osallistumisen keskeisiä elementtejä.

Peavy viittaa käsitteellä "ohjattu osallistuminen" tietynlaiseen mallioppimiseen tai demonstrointiin perustuvaan oppimiseen. Ohjatun osallistumisen keskeinen periaate on, että ohjaaja ja opiskelijat toimivat yhteisessä sosiaalisessa tilassa, jossa oppiminen tapahtuu tekemällä oppimisena. Ohjaaja ja opiskelija tai opiskelijat kartoittavat yhdessä tämänhetkistä tilannetta, rakentavat yhdessä mahdollisia tulevaisuuksia ja suunnitelmia siitä, miten he pääsisivät kohti toivomaansa tulevaisuutta. Ohjattu osallistuminen on mahdollisuuksia lisäävä ja voimavaroja vahvistava prosessi. (Peavy 2001, 17.)

Suomessa yliopistojen ohjaukulttuurille on ollut vuosikymmenten ajan ominaista yksin työskentely. Lisäksi ohjaaja pyrkii usein antamaan sellaista "yliopistotason opetusta", jota on itsekin yliopisto-opiskelijana saanut. Anna Raija Nummenmaa ja Liisa Lautamatti ovat kiinnittäneet opinnäytetöitä ohjatessaan huomiota siihen, miten paljon opiskelijan koko elämäntilanne vaikuttaakaan tutkimustyön etenemiseen. He antoivat ohjattavalle itselleen paljon henkilökohtaista liikkumavaraa, mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn. Toisaalta hänelle oli myös tarjottava tukea työprosessiongelmien ratkaisemiseksi sekä mahdollisuuksia jakaa tuntemuksiaan ja pohdintojaan samanlaisia prosesseja käyvän vertaisryhmän kanssa turvallisessa ilmapiirissä. Nummenmaa ja Lautamatti tutustuivat Vance Peavyn kehittämään sosiodynaamiseen ohjaukseen ja ryhtyivät käyttämään ryhmää ja ryhmäilmiöiden tarjoamia keinoja enemmän apuna tieteellisen ongelmanratkaisuprosessin ohjaamisessa. Tämän seurauksena ohjaus muuttui opiskelijakeskeisemmäksi ja ohjaaja pystyi keskittymään tieteellisen ohjauksen syventämiseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 26-28.)

Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen innoittamina Nummenmaa ja Lautamatti ovat kirjoittaneet kirjan *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*, johon he ovat koonneet ohjauksen työmenetelmiä. Ryhmäohjaus soveltuu opinnäytetöiden ohjauksen lisäksi erilaisiin tarkoituksiin, kuten esim. opiskelun suunnitteluun (HOPS-ryhmä) tai uraohjaukseen. Ryhmäohjauksen edellytyksenä on, että ryhmää käytetään tietoisesti ja asian-tuntevasti työskentelyn voimavarana. Seminaariryhmällä on oltava yhteiset tavoitteet ja intressit. Ryhmän jäsenten on tunnettava kuuluvansa ryhmään. Lisäksi on tärkeä, että he kokevat sen palkitsevana. Ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus ja ryhmässä on yhteiset työskentelysäännöt. Ryhmäohjauksessa voi oppia sellaisia asioita, mitkä eivät ole mahdollisia yksilöohjauksessa. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 28-30; Nummenmaa & Lautamatti 2005, 105-117.)

Työprosessien ohjaus ryhmässä perustuu kokemukselliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimisprosessia tarjoamalla erilaisia työskentelyä jäsentäviä aktiviteetteja ja harjoituksia. *Aktiviteettien* tavoitteena on antaa ryhmän jäsenille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti tarvitsevat tai joita he voivat soveltaa meneillään olevissa projekteissa, ja joiden perustana ovat heidän omat aikaisemmat tietonsa ja taitonsa. *Harjoitusten* tavoitteena on harjaannuttaa olemassa olevia taitoja toistamalla toimintoja ja tilanteita. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 29-30.)

Korkea-asteella ryhmäohjausta kuvataan yleensä opiskeluprosessin näkökulmasta. Seminaariryhmän eri työskentelyvaiheisiin sijoitettujen oppimistehtävien, aktiviteettien, suunnittelussa on tärkeää, että ne ovat mielekkäitä sekä ryhmän yhteisten tavoitteiden että ryhmän jäsenten yksilöllisten tarpeiden näkökulmasta. Ryhmäkeskeisesti suunnitelluilla oppimistoiminnoilla on ohjauksessa kolme päätehtävää: tiedon saanti, taitojenhankkiminen sekä omien tunteiden, asenteiden ja uskomusten tarkastelu. Tällainen ryhmässä työskentely kehittää myös yleisiä työelämän valmiuksia kuten yhteistä tiedonmuodostusta sekä vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja tiimityöskentelytaitoja, joita voidaan perustellusti edellyttää akateemisen tutkinnon suorittaneilta. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 30-31.)

Tutkielman tekeminen kuvataan yleensä vaiheittain etenevänä, pitkäkestoisena ja rationaalisena ongelmanratkaisuprosessina. Prosessi edellyttää opiskelijalta jatkuvaa oppimista. Itseohjautuvuus on erityisen tärkeää varsinkin silloin, jos ohjaus on väljää. Toisaalta ohjaus voi myös tietoisesti tukea itseohjautuvuutta ja tuottaa opiskelijalle *voimaantumisen* kokemuksia. (Ks. esim. Peavy 1999, 22.) Nummenmaa ja Lautamatti tarjoavat voimaantumisella opiskelijan henkilökohtaisten voimavarojen käyttöönottoa (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 25-26).

Nummenmaa ja Lautamatti ovat käyttäneet mielestäni erittäin onnistuneesti Peavyn ohjattua osallistumista työprosessin ohjauksessa. Ryhmän jäsenet työskentelevät tavoitteellisesti tieteellisten kysymysten parissa. Tätä työskentelyä tuetaan kiinnittämällä huomiota myös yleisiin työprosesseihin, joita ovat suunnittelu, motivaatio, oman osaamisen tutkiminen, kirjoittaminen ja tiedon jäsentäminen. Osallistumalla ryhmässä erilaisiin työprosesseja näkyväksi ja tukeviin aktiviteetteihin ryhmän jäsenet saavat oivalluksia siitä, miten he itse toimivat eri tilanteissa. Pohtiessaan omia ja muiden ratkaisuja he tiedostavat omaa ajankäytön suunnitteluaan, arvioivat omaa osaamistaan tai tutkivat omaa tapaansa ottaa vastaan palautetta. Yhteinen reflektointi ja kollegiaalinen palaute auttavat heitä mieltämään, miten toiset havaitsevat heidän toimintaansa. Tässä osallistumisen prosessissa ryhmän jäsenet oppivat hyödyllisiä taitoja ja tietoja, mutta samalla he oppivat itsestään myös tutkimuksen tekijöinä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a, 29; Lautamatti & Nummenmaa 2007, 12-14.)

Ohjausta voidaan vielä tehostaa käyttämällä Peavyn harjoituksia, joista esim. *metaforia* eli vertauksia voidaan käyttää merkitysten luomisessa. Metaforan peruskaava on: X on kuin Y. Jos joku sanoo: "Elämäni on yhtä sirkusta...", tavoitamme vertauskuvia käyttäessämme jonkin sellaisen merkityksen, jota emme ole ennen huomanneet. Vertaukset myös muuttavat merkitystasoa. Vertauksen käyttö on yksi keino luoda merkityksiä. Vertaus voidaan ilmaista sanoin, elein, graafisesti tai piirtämällä. (Peavy 2001, 62.)

Peavyn mukaan metaforat ja tarinat ovat tehokkaita välineitä, joiden avulla voidaan käsitellä jotakin, jonka jo tiedämme tai edes hämärästi aavistamme, ja pukea sen erilaisiksi sanoiksi ja symboleiksi. (Peavy 1999, 93.) Metaforat, vertauskuvat tuovat oman lisänsä tavanomaiseen keskusteluun "erilaisena" kielenkäyttönä, jota voi ilmaista

muillakin keinoin, toiminnallisemmin. Tässä mielessä niiden käyttäminen voi rohkaista ja auttaa opinnäytetöiden ohjauksessa ja kirjoittamisessa varsinkin silloin, kun työprosessi kaipaa pohdintaa.

Opinnäytetyön alkuvaiheen ohjauksessa ja koko prosessin aikana ohjausilmapiiriin tulee olla opiskelijaa tukeva ja rohkaiseva. Ohjaajan tulee aina pyrkiä näkemään opinnäytetyön kirjoitusprosessi opiskelijan näkökulmasta. Erityisesti opinnäytetöiden ohjauksessa ohjaajan reflektiiviselle ohjauksen tasolle pääseminen edellyttää opiskelijan henkilökohtaisen elämän ymmärtämistä. Hyvä ohjaaja ymmärtää opiskelijan lähtökohtia ja niiden merkitystä ohjausprosessissa. (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 44-45.)

Myös ohjaajana kehittyminen vaatii muutosta ja uusiutumista. Siihen tarvitaan oppimista ja opetusta koskevien käsitysten radikaalia muuttamista. *Reflektio* on ensinnäkin tulkintakeino, jossa ohjaaja auttaa opiskelijaa tiedostamaan itsessään olevia ominaisuuksia. Toisaalta ohjaajan omaan toimintaansa kohdistama reflektiivinen ajattelu on onnistuneen ohjausprosessin kannalta yhtä tärkeää kuin ohjattavan kannustaminen reflektiiviseen ajatteluun. Ohjaaja voi saada itsestään uutta tietoa ohjaajana ja saada näin myös uusia valmiuksia toimia tulevissa ohjaustilanteissa. Opinnäytetyön ohjaustilanteeseen yhdistyy samanaikaisesti työn ohjaus ja työn sisällä oleva ratkaistava asia. Ohjaajan tulisi pystyä subjektiivisesti sitoutumaan vuorovaikutukseen, mutta toisaalta tarkkailemaan analyttisesti omaa toimintaansa sivusta. (Peltokallio & Parkatti 1996, 45. Ks. myös Helaseppä & Keravuori 2001, 28-29.) Omasta kokemuksestani voin todeta, että toisen opettajan tai ohjaajan vertaisarviointi on osoittautunut hyväksi keinoksi omien ongelmakohtien ja hyvin puolien esiintuomiseen (Kupke & Pekkarinen 2005a; Kupke & Pekkarinen 2005c.)

On hyödyllistä myös analysoida, minkälaista ohjausfilosofiaa ohjaaja itse noudattaa ja miksi toimii ohjausprosessissa siten kuin toimii. Opiskelijaa on vaikea ohjata, ellei ohjaaja ole tietoinen omista ohjausmenetelmistään ja toimintaa ohjaavista käsityksistään ja tavoitteistaan. Ohjausprosessi merkitsee jatkuvaa rajanvetoa ohjaajan ja opiskelijan vastuun välille. Ohjaaja joutuu kysymään itseltään toistuvasti, mikä on hänen vastuunsa ja tehtävänsä ja mikä osuus prosessista taas on opiskelijan vastuulla. Ohjaajan ammattitaitoa on kuitenkin juuri se, että osaa evästä ja saattaa opiskelijat itsenäiseen työskentelyyn. (Lindblom-Yläne & Wager 2003, 324-325.)

Ohjauksen kehittämisen lähtökohtana tulisi olla niin opiskelijoiden kuin ohjaajan oppimisen edistäminen ja erilaisuuden tukeminen. Tästä käsin voisi suunnitella sellaisia oppimisympäristöjä, joissa voisi hyödyntää jokaisen ohjaukseen osallistuvan omia oppimistyyliä sekä lahjakkuuksia.

7 LOPUKSI

Pyrin löytämään kehittämishankkeessani vastauksen seuraaviin kysymyksiin: *Mitä ohjaus tarkoittaa yliopistossa? Millaista on opinnäytetöiden ohjaus ja miten sitä voisi kehittää?*

Tarkastelin ohjausta konstruktiiivisesta näkökulmasta, erityisesti R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita seuraten. Aluksi loin lyhyen historiallisen katsauksen yliopiston opinnäytetöiden syntyvaiheeseen ja pohdin akateemisen vapauden merkitystä yliopisto-opiskelussa. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaatimus on ollut yliopistossa perinteisesti erittäin vahva, ja ohjauksen on katsottu jollakin tavoin jopa sotivan akateemista vapautta vastaan. Ohjausta ei myöskään ole suomalaisessa yliopistossa pidetty kovinkaan tärkeänä eikä sen olemassa oloa edes kovin helposti ole huomioitu.

Yliopistossa ohjausta ja neuvontaa tarjoavat monet eri tahot, mutta tarjottavasta ohjauksesta huolimatta opiskelijoiden ohjauksen tarve näyttää olevan suuri, sillä opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mistä tai keneltä ohjausta saa mihinkin aikaan. Yhtenä ohjauksen keskeisenä ongelmana näyttää olevan se, että yliopistossa on paljon opiskelijalle näkymättömiä ohjausrakenteita. Myös ohjaustehtäviä hoitavan henkilöstön tehtäväalueet ja vastuunjaot ovat selkiintymättömiä ja nimikkeistö kirjavaa.

Selventääkseni yliopistossa tapahtuvaa ohjausta tarkastelin sitä holistisen eli kokonaisvaltaisen opiskelijakeskeisen mallin avulla, jota soveltaen Jyväskylän yliopistossa on rakennettu uudenlaista opiskelijakeskeistä ohjauskulttuuria luomalla koko opiskelijan opintopolun kattava ohjaussuunnitelma. Siihen kuuluvat ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alkuvaiheessa, ohjaus opintojen etenemisvaiheessa, ohjaus opintojen päättövaiheessa ja siirtyminen työmarkkinoille sekä sijoittumisen seuranta. Holistisen ohjausmallin etuna on se, että ohjaus nähdään moniammatillisena verkostoyhteistyönä toteutettavana ohjaustoimintana, jonka avulla opiskelijaa tuetaan hänen opiskelunsa eri vaiheissa.

Tieteellinen tutkimus ja opinnäytetyöt kuuluvat olennaisena osana yliopisto-opiskeluun, joten keskityin kehittämishankkeessani opinnäytetöiden ohjaukseen. Korkea-asteelle soveltuvaa ohjausajattelua kuvaa mielestäni erittäin hyvin R. Vance Peavyn konstruktivistisen lähestymistavan mukainen näkemys ohjaussuhteesta, jonka tarkoituksena on tukea ja rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiksi kokemiansa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa. Tällainen dialogisuuteen rakentuva ohjaus perustuu vastavuoroisuuteen, jossa ohjaaja on prosessin ja ohjattava oman elämänsä asiantuntija.

Yliopistossa seminaarityöskentely on tyypillinen opinnäytetöiden ohjaustapa, jossa opinnäytetöitä tekevät kokoontuvat viikoittain käymään läpi toistensa töitä ohjaajan ohjauksessa. R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen periaatteiden avulla seminaarityöskentelyä voitaisiin hyödyntää entistä tehokkaammin opinnäytetöiden ohjauksessa ottamalla mukaan erilaisia ryhmässä tehtäviä toimintoja, sillä opinnäytetyön tekeminen on prosessi, joka edellyttää opiskelijalta jatkuvaa oppimista. Ryhmän jäsenet työskentelevät tavoitteellisesti tieteellisten kysymysten parissa, mutta myös vuorovaikutus ja yhteistyö tulevat mukaan. Osallistumalla ryhmässä erilaisiin aktiviteetteihin ja harjoituksiin ryhmän jäsenten vanhat käsitykset ikään kuin "törnäytetään" konstruktivismin tapaan uuden tiedon kanssa. Näin tapahtuu oppimista, mutta samalla ohjattava/ryhmän jäsen myös "voimaantuu" hallitsemaan omaa tilannettaan opinnäytetyön tekijänä.

LÄHTEET

- Aittola, H. & Aittola, T. 1996. Ohjauksen puute jatko-opintojen ongelmana. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatus opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti, 30-41.
- Akateemiselle vapaudelle rajat. Verkko uutiset 18.9.1998. [viitattu 22.09.2008]. Saatavana www-muodossa:
<URL:http://www.verkkouutiset.fi/arkisto/Arkisto_1998/18.syyskuu/AKAT3698.HTM>
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Kohti laadukasta ohjausta. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita, 186-196.
- Erola, J. 1998. Mustajoen ryhmä: Opinnot rajoitetaan viiteen vuoteen. Ylioppilaslehti 18.09.1998. [viitattu 22.09.2008]. Saatavana www-muodossa:
<URL:<http://www.ylioppilaslehti.fi/1998/09/18/mustajoen-tyoryhma-opinnot-rajoitetaan-viiteen-vuoteen/>>
- Hakala, J. 1996. Millaisia ongelmia opinnäytteen tekijä tiellään kohtaa? Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatus opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti, 7-18.
- Hakala, J. 1999. Graduopas. Melkein maisterin niksikirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen - järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Helaseppä, M. & Keravuori, P. 2001. Gradun kimppeun vertaistuutorin avulla. Pedagogforum 2, 28-29.
- Hiltunen, K. & Pasanen, H-M. 2006. Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2006:48.
- Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma. 2006. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://www.jyu.fi/hallinto/oplaapro/materiaaleja/kehittaminen/opinto-ohjauksen%20kokonaissuunnitelma2006.pdf/view>>
- Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. Jyväskylä studies in education, psychology and social research vol. 139. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 55-73.
- Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012. Opetusministeriö. Luonnos 29.6.2007. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa:
<URL:www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/KESU2007X2012_luonnos.pdf>
- Kupke, R-K. 2005. Sisustuksen kulttuurihistoriaa. Aktivoivan opetuksen soveltaminen käytäntöön. Teoksessa R. Laitinen, I. Aalto, K. Kärki, & H. Terho (toim.) Kuuluuks mun ääni sinne perälle? Kulttuurihistorian pedagogisen vuoden raportti. Kulttuurihistoria. Turun yliopisto. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://vanha.hum.utu.fi/historia/kh/951-29-4008-6/kupke.htm>>
- Kupke, R-K. 2006a. Kulttuurihistorian jatko-opintojen ohjaus ja kehittäminen. Turun yliopisto, historian laitos, kulttuurihistorian oppiaine. Turku. (Julkaisematon tutkimusraportti).

- Kupke, R-K. 2006b. Kulttuurihistorian maisteriopintojen ohjaus ja kehittäminen. Turun yliopisto, historian laitos, kulttuurihistorian oppiaine. Turku. (Julkaisematon tutkimusraportti).
- Kupke, R-K. & Pekkarinen, P. 2005a. Mikä on tutkiva opettaja? Kulttuurihistorian tutkijan näkökulma. *Peda-forum* 1, 36-38.
- Kupke, R-K. & Pekkarinen, P. 2005b. Oppimispäiväkirja historian opetuksessa käsitteellisen muutoksen välineenä. Hyvällä luennoitsijalla on kyky herättää ajatuksia. *Aikuiskasvatus* 3, 234-242.
- Kupke, R-K. & Pekkarinen, P. 2005c. Vertaisarvioinnin edut historian luento-opetuksen käytännöissä ja kehittämisessä. Teoksessa R. Laitinen, I. Aalto, K. Kärki & H. Terho (toim.) *Kuuluuks mun ääni sinne perälle? Kulttuurihistorian pedagogisen vuoden raportti*. Kulttuurihistoria. Turun yliopisto. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana *www-muodossa*:
<URL: <http://vanha.hum.utu.fi/historia/kh/951-29-4008-6/kupke-pekkarinen.htm>>
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-13.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Yliopistopaino, 19-43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-179.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. *Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. *Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-67.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 107-127.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 2005. 556/15.7.2005.
- Lautamatti, L. & Nummenmaa, A-R. 2007. Karhukoplia ja kollegaryhmiä. *Peda-forum* 1, 12-14.
- Lehikoinen, A. 1999. Opetuksen & oppimisen kehittäminen. Keskeiseksi tavoitteeksi. *Peda-forum* 1, 38.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P. & Kinnunen, R. 2004. Oppimisteoriasta oppimisympäristöön. [viitattu 20.9.2008]. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Saatavana *www-muodossa*: <URL: http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta_oppimisymparistoon/teksti.htm>
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 171-202.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314-325.

- Lonka, K. & Lindholm-Ylänne, S. 2001. Yliopisto-oppimisen tutkimus: metodologisia pohdintoja. *Psykologia* 1-2, 36-48.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003a. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 82-115.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003b. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 236-252.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen*. Porvoo: WSOY, 31-46.
- Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Yliopistopaino, 9-14.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004a. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004b. Opiskelun työprosessien ohjaus korkeasteella - metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 3. Ohjaustyön välineet*. Porvoo: PS-kustannus, 88-103.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä - opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 103-117.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. *Oppimateriaaleja* 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Opetusministeriö 2008. Bolognan prosessi. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>>
- Opintojen etenemisen tehostaminen. 1998. (Opintojen etenemistä selvittävä työryhmä) [viitattu 20.09.2008]. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998, 15. Opetusministeriö. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1998/opintojen_etenemisen_tehostaminen>
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. 2001. *Elämäni työkirja*. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.

- Peltokallio, L. & Parkatti, T. 1996. Reflektiivisyys opinnäytetyön ohjauksessa. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti, 42-47.
- Rantamäki, J. 2008. Tutkivan opiskelun ohjaus teemaksi yliopistojen opetuksen kehittämiseksi. Peda-forum 1, 36-38.
- Rautiainen, T. & Eskola, J. 1996. Pro gradu -tutkielma prosessina ja produktina - kaksi ohjaajan näkökulmaa. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutti, 19-29.
- Salmesvuori, P. 2007. American Idol, suora puhe ja empatia ohjauksen apuna. Peda-forum 1, 40-42.
- Saukkonen, S. 2007. Pitääkö yliopisto-opettajan antaa opinto-ohjaustakin? Peda-forum 1, 37-39.
- Snellman, J. V. 2000 (1840). Akateemisesta opiskelusta. Alkuperäisteos: J. V. Snellman: Samlade arbeten, vuodelta 1840. Suomentanut V-M. Saarinen. Kootut teokset. Osa 2, 451-476. Helsinki: Edita. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa:
<URL: http://www.snellman200.fi/kootut_teokset/osat/osa2.jsp>
- Tolvanen, U. & Reijonen, H. 2007. Opinnäytetyön ohjaaminen - vuorovaikutusta ja molemminpuolista oppimista. Peda-forum 2, 17-19.
- Tommila, P. 2000. Tiedeyliopiston tulo Suomeen. Tieteessä tapahtuu 2/2000. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa:
<URL: <http://www.tsv.fi/TTAPAHT/003/tommila.htm>>
- Turun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. [viitattu 20.09.2008]. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.hum.utu.fi/opiskelu/oppaat/opus2008-2009/tutkielmat.html#gradu>>
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. Psykologia 5, 352.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. Aikuiskasvatus 3, 257-262.
- Tynjälä, P. 1999b. Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. 794/19.8.2004.
- VN 21.12.1995. Valtioneuvoston 21.12.1995 hyväksymä Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995 - 2000
- Yliopistolaki 1997. 645/27.6.1997.
- Yrttiaho, J. 2005. Akateemisesta vapaudesta ”kvartaaliopiskeluun”. Turun ylioppilaslehti no. 13. Ilmestymispäivä 14.10.2005.