

Maarit Honkonen-Seppälä

**Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia
henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2009
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Honkonen-Seppälä, Maarit. Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2009, 98 sivua. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksessa kuvataan Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta. Aineisto koostuu 23:n syksyllä 2003 aloittaneen opiskelijan kirjoitelmista, joissa käsiteltiin opiskeluaikaisia hopsauskokemuksia. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen. Aineiston analyysi tehtiin Giorgin fenomenologisen psykologian viisivaiheisen analyysimenetelmän mukaan.

Analyysin perusteella opiskelijat sijoittuivat kolmeen ryhmään sen mukaan, mikä oli kirjoittajan syy osallistua tutkimukseen. Ensimmäisen ryhmän hopsauskokemukset olivat olleet merkittäviä, mutta eivät myönteisiä. Heidän hopsaava lehtorinsa oli vaihtunut usein, henkilökemiat olivat toimimattomat tai opiskelijalla oli sairauden takia lisääntynyt ohjauksen tarve, joka ei kuitenkaan toteutunut. Kirjoittajilla oli vahva tarve kertoa kokemuksistaan. Toiseksi ryhmäksi hahmottuivat tunnolliset tutkimukseen osallistujat. Heille hopsaus ei ollut kokemuksena erityisen merkittävä, mutta he kuitenkin halusivat osallistua tutkimukseen lyhyellä kirjoitelmalla. Kolmannen ryhmän kirjoittajille hopsaus oli ollut hyvin merkittävä ja myönteinen kokemus. Osallistumisellaan tutkimukseen he halusivat kiittää hopsaajaansa ja Humakia.

Humakin hopsauspalvelut koettiin hyviksi, vaikkakaan Humakin pedagoginen tavoite kokonaisvaltaisesta ohjauksesta ei aina täyttynyt. Vastaajat kokivat hopsauksen palvelevan opiskelijan valmistumista tavoiteajassa rajatun hopsin kaltaisesti. Avoimeen hopsaukseen kuuluva prosessimaisuus ei näkynyt vastaajien kokemuksissa. Kampuksien sekä hopsaavien lehtoreiden kesken oli eroja ohjauksen työtaivoissa, käytännöissä ja eettisyydessä. Työelämään siirtymiseen tai työllistymiseen vastaajat eivät kokeneet saaneensa hopsauksesta apua. Osa vastaajista koki saaneensa tukea henkilökohtaiseen kasvuunsa. Asiantuntijuuden kehittämisessä hopsauksesta oli apua silloin, kun hopsaava lehtori ohjasi myös hopsattavan opinnäytetyön tai merkittävän opintokokonaisuuden. Ryhmähopsaus ohjauksen muotona antoi mahdollisuuden tiedottamiseen ja ryhmäkeskusteluihin. Vertaistutorointi koettiin merkittäväksi yhteishengen luomisessa. Ohjaajan persoona ja työhön sitoutuminen koettiin tärkeiksi kaikissa kirjoitelmissa.

Asiasanat: Henkilökohtainen opintojen ohjaus, hops, ohjaus korkea-asteella, Humanistinen ammattikorkeakoulu, fenomenologinen lähestymistapa.

Esipuhe

Aikuisopettajan pedagogisten opintojen ohjauskeskustelut ovat olleet oman opin-
topolkuni yksi merkittävimmistä kokemuksista. Keskustelut ovat jatkuneet tähän
päivään saakka niin entisten opettajien, ohjaajien kuin mentoroitavienkin kanssa.
Apo-äidin Anita Malisen viisaat sanat: ”Maarit, muista, että älä suorita”, ovat is-
keytyneet ytimeeni. Yritän.

Kun joulukuussa 2003 sain filosofian maisterin opinnot päätökseen, ajattelin ja
vannoin, että ei enää koskaan. Siippa-Seppälä lupasi, että ei päästä minua opis-
kelemaan, vaikka mikä tulisi. Mutta professori Marjatta Lairion esittelemä ajatus
kertoo kaiken: ”Mikään ei ole niin pysyvää kuin muutos.” Yritin.

Pari vuotta hiljaisesti kypsyttämäni ajatus, työnantajan kannustus, opintova-
puusanomus ja ruinaus kotona tuottivat tulosta. Hyvässä yhteisymmärryksessä
sain hakea ohjausalan maisteriohjelmaan. Lupauksena oli: ”Leivon leipää, hoidan
iltapäivät pientä koululaista enkä puhu koko ajan omista opinnoistani.” Yritin.

Halu kasvaa paremmaksi opettajaksi ja ohjaajaksi sekä jakaa oppimaani kollegoil-
le on työni henkilökohtainen tausta. Ensimmäisellä maisteriohjelman lähijaksolla,
yliopistonopettaja Pia Nissilän luotsaamina kiteytimme opiskelujemme tavoitteen:
Hahmottaa ja oppia ymmärtämään, mikä omasta mielestä ohjauksessa on tärkeää
ja mihin suuntaan haluaa ohjaajana kasvaa. Pro gradu -työni on juuri tämän yritys.

Aloitin työt Humakin lehtorina vuonna 2002. Jo alussa koin, että pelkästään opis-
kelijoiden kanssa käydyt henkilökohtaiset ohjauskeskustelut eivät riitä, vaan oh-
jaajana minulla on vastuuni ohjauksen kehittämisestä. Tätä kautta kiinnostukseni
ohjaustilanteeseen, ohjattavan kokemukseen ja ohjauksen teorioihin on suuri. Pro
gradu on vastuunkantoa. Toivottavasti tutkimus vahvistaa omalta osaltaan oppilai-
toksen ohjauksen laatua, yritys on ainakin ollut kova.

Haluan lausua nöyrät kiitokset työnantajalleni Humakille, työkavereilleni sekä
kaikille tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille. Iso kiitos opiskelijakollegoille-
ni, opettajilleni ja hopsaajalleni Juha Lahdelle. Erityiset kiitoskukkaset professori
Marjatta Lairiolle ja tutkija Päivikki Jääskelälle sekä lehtori Jaana Saariselle. En-
siluennolla Saarinen, hiljaisen pidättyväiseen tyyliin, avasi luottavaisena meille
tutkimuksen ulko-ovia. Rohkeasti yritimme astua sisään. Sisälle päästyämme gra-
dun ohjaajana Lairio ja loppusuoralla, joka tuntui maratonilta, Jääskelä auttoi
meidät uusiin huoneisiin ja tutkimuksen saloihin. Suurkiitos Päivikki kannustuk-
sesta ja upeasta ohjauksesta. Me yritimme.

Äitinä, vaimona, tyttärenä ja siskona haluan kauniisti kiittää lähimmäisiäni. En
edelleenkään tiedä, miten olen teidät saanut elämäni. Elämälle kiitollisena.

Maarit Honkonen-Seppälä

Leppävedellä toukokuun vastaisena yönä 2009.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	6
2. OHJAUS KORKEA-ASTEELLA	9
2.1 Ohjauksen määritelmiä	9
2.2 Korkea-asteen ohjauksen erityispiirteet	11
2.2.1 Ohjauksen aktiivinen kehittäminen	11
2.2.2 Erilaiset ohjaukset	13
2.2.3 Henkilökohtainen opintojen ohjaus	14
2.2.4 Ohjaus opintopolun eri vaiheissa	14
2.3 Ohjauksen edelleen kehittämisen tarve korkea-asteella	15
2.4 Ammattikorkeakouluohjauksen tehtävät	17
3. HENKILÖKOHTAINEN OPINTOJEN OHJAUS	19
3.1 Hops ja sen käyttötarkoitus	19
3.2 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus monipuolisena tukijana	20
3.2.1 Opintojen edistäminen	22
3.2.2 Työelämään siirtymisen tukeminen	23
3.2.3 Asiantuntijuuden vahvistaminen	24
3.2.4 Henkilökohtaisen kasvun kehittäminen	26
3.3 Ryhmähopsaus ja vertaistutorointi ohjauksen muotoina	26
3.4 Ohjaajan rooli ja eettisyys	28
4. HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU OPISKELUPAIKKANA JA PEDAGOGISENA YHTEISÖNÄ	32
4.1 Humak-pedagogiikka	33
4.2 Henkilökohtainen ohjaus Humakissa	35
5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA	37
5.1 Tutkimustehtävä	37
5.2 Tutkimuksen laadullinen luonne	38
5.3 Fenomenologinen lähestymistapa	39
5.3.1 Merkitykset keskiössä fenomenologiassa	41
5.3.2 Fenomenologisen psykologian analyysi	41

5.3.3 Esiymmärrys fenomenologiassa _____	43
5.3.4 Tutkijan itsetarkkailuprosessi _____	43
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN _____	44
6.1 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu _____	44
6.2 Aineiston analyysi ja tulkinta _____	48
7. TUTKIMUKSEN TULOKSET _____	55
7.1 Hopsauksen ja ohjauspalveluiden kokeminen _____	55
7.1.1 Hopsaus opiskelijoiden määrittelemänä _____	55
7.1.2 Kehittämissuuntautunut kirjoittaminen _____	56
7.1.3 Ohjauspalveluiden toimivuus _____	57
7.2 Hopsauksen merkittävyyden kokeminen _____	59
7.2.1 Hopsauksen kokeminen opintojen edistäjänä _____	62
7.2.2 Hopsauksen kokemus työelämään siirtäjänä ja työllistymisen tukena _____	64
7.2.3 Hopsauksen kokemus henkilökohtaisena kasvattajana _____	64
7.2.4 Hopsaus asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksena _____	66
7.2.5 Ryhmäohjauksen ja tutoroinnin kokemus _____	67
7.3 Ohjaajan merkityksen kokeminen _____	71
7.4 Ohjauksen eettisyyden kokeminen _____	73
8. YHTEENVETO TULOKSISTA JA POHDINTA _____	75
8.1 Yhteenveto tuloksista ja johtopäätökset _____	75
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia _____	80
8.2.1 Tutkimuksen kirjoitelmapyyntöä pohdintaa _____	83
8.2.2 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa _____	84
8.2.3 Tutkimusmenetelmän valintaan liittyvä pohdinta _____	85
8.3 Jatkotutkimusaiheet _____	87
LÄHTEET _____	89
LIITTEET _____	96

1. JOHDANTO

Suomalaisten koulutustason kohottaminen on opetusministeriön vastaus globalisaatiolle, sillä pienenä kansakuntana Suomen on oltava kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa omaleimainen ja osaava. Myös kansalaisten hyvinvoinnin, selviytymisen sekä syrjäytymisen ehkäisyn kannalta koulutus on avainasemassa. (Opetusministeriö 2007, 12.) Kansallisissa korkeakouluissamme opiskeleekin tällä hetkellä 25 - 34-vuotiaista naisista kolmannes (31 prosenttia) ja miehistä neljännes (25 prosenttia). Vuonna 2007 ammattikorkeakouluissa opiskeli yhteensä 129 364 opiskelijaa. (Nikoskinen 2008, 8.) Opetusministeriö (2007, 13) on asettanut tavoitteeksi, että vuoteen 2020 mennessä ammattikorkeakoulututkinnon tai yliopistotutkinnon suorittaneiden osuus kohoaisi vähintään 42 prosenttiin.

Korkeakouluopiskelijat ovat jo nyt, saati tulevaisuudessa, määrällisesti iso ja siten myös entistä heterogeenisempi joukko kansalaisia. (Simpson, Thompson & Wailey 2000.) Myös pienenevät ikäluokat luovat koulutusvaateita aikuisväestön osaamis- ja sivistystason kehittämiseksi, mikä osaltaan lisää opiskelijoiden taustojen erilaisuutta. Kansainvälinen kilpailu, talouskriisi, mutta myös tiettyjen alojen työvoimapula lisäävät paineita korkea-asteen koulutukselle. Koulutus onkin viimeisten vuosien aikana muuttunut huomattavasti tehokkaammaksi. Jotta osaavaa työvoimaa saadaan suuresta ja taustaltaan erilaisesta ryhmästä mahdollisimman nopeasti, on opetuksen ja erityisesti ohjauksen laatuun kiinnitetty huomiota. (Annala 2007; Hintsanen 2006.)

Keskeyttäneiden määrän kasvu on osaltaan vaikuttanut tiede- ja ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen kehittämisprojektien lisääntymiseen. (Hintsanen 2006; ks. myös Lairio & Penttilä 2007; Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000.) Keskeytyksien, suurien opiskelijamäärien sekä nopeamman valmistumisen lisäksi korkea-asteen opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä on Hintsasen (2006, 12 - 26; ks. myös Kallio 2002, 9) mukaan taustalla myös koulutusjärjestelmien laajentuminen ja nopeasti muuttuvat työelämän tarpeet. Ohjauksen kehittämistarpeeseen vaikuttavat myös opintojen osa-aikaisuus, opiskelijoiden runsas työssäkäynti sekä havaitut puutteet opintojen ohjauksessa ja opetuksessa. (Hintsanen 2006.)

Ohjauksen kehittämiseen ja sen lisääntyneeseen tarpeeseen voi Lairion ja Rekolan (2007, 120) mukaan vaikuttaa nykypäivälle tunnusomainen asiantuntijuuden korostaminen, jossa yksilö yhdessä eri alan asiantuntijoiden kanssa neuvottelee ja pohtii ratkaisujaan. Elämme epävarmuuden aikaa jälkitekollisessa tietoyhteiskunnassa, jossa kansa-

laisen valinnat ja identiteetti ovat vaihtuvia. (mm. Castells 2000; Julkunen 2008; Bauman 2002; Sennett 1999.) Lisäksi yhteiskuntamme kehitykseen liittyvät runsaat ja vaihtuvat toimintaympäristöt ja auktoriteetit. Nämä vaikuttavat Lairion ja Rekolan (2007, 120) mukaan myös sosiaalisen elämän jatkuvaan muutokseen. Kun mahdollisuuksia on paljon ja yhteiskunnan nopeus kiihtyvää, joutuu yksilö valitsemaan koulutus- ja elämäntapansa reflektiivisesti. Tarve saada ohjausta on ilmeinen. Myös itse koulutusjärjestelmän muuttuminen on mahdollistanut opiskelijoille entistä laajemmat valintamahdollisuudet. Hyvinkin yksilölliset reitit lisäävät haastetta korkeakouluopiskelijan ohjaukselle. (Annala 2007, 15.)

Kansainvälistyminen ja globalisaatio ovat tuoneet kansalliselle koulutukselle ja ohjaukselle omat vaateensa myös hyvin konkreettisesti. (mm. Hukka 2007, 31; ks. myös Castells 2000.) Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi 1995 toi väistämättä tarvetta laajempaan koulutukselliseen yhteistyöhön sekä koulutuspoliittiseen vertailtavuuteen. Tutkintojen vastaavuudet ovat tästä esimerkki. Osana kansallista koulutuspolitiikkaa on EU-tasoinen koulutuspolitiikka. Anselan (2006, 253; ks. myös Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2008 - 2009, 7) mukaan Suomenkin allekirjoittaman Bolognan sopimuksen tavoitteena on luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Sopimuksessa, niin kuin useimmissa muissakin EU-tasoisissa linjauksissa, kansalliset erityispiirteet ovat mahdollisia. Suomen erityispiirre ovat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, jotka suomalaiset yliopistot ovat ottaneet käyttöönsä vuoden 2006 aikana. (Anselan 2006, 254; ks. myös Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005, 33; Lairio & Rekola 2007, 114.) Ammattikorkeakouluissa hopsit ja hopsaus ovat olleet ohjauksen työväline vaihtelevasti koulutusmuodon syntymisestä eli 90-luvun alusta saakka. (Annala 2009, 44; ks. myös Moitus 2002, 153.)

Annalan (2007, 16) mukaan korkea-asteen hopsia on kehitetty paljon ja sen kehittäminen on ajankohtainen koulutuspoliittinen haaste, vaikkakin sitä on tutkittu kansallisesti hyvin vähän eikä kansainvälisiä tutkimuksia ole hyödynnetty. (Annala 2007, 16; ks. myös Haapaniemi & Jäntti 2006; Anselan 2006.) Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten opiskelija on kokenut saamansa henkilökohtaisen opintojen ohjauksen Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Työn tutkimuskohde Humanistinen ammattikorkeakoulu on ottanut henkilökohtaisen ohjauksen sekä henkilökohtaiset opintojen suunnitelmat käyttöön oppilaitoksen perustamisesta alkaen eli vuonna 1998. (Herranen, Kaalikoski, Mikkonen & Vatanen 2005.) Tässä työssä käytetään Humanistisesta ammattikorkeakoulusta oppilaitoksen virallista lyhennettä Humak.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen. Tutkimuksessa halutaan antaa ääni ohjausprosessin tärkeimmälle henkilölle, ohjattavalle. Koulutuksen järjestäjällä sekä ohjaajalla on kanavansa kertoa mielipiteensä ja saada varsin pikaisestikin muutosta ja kehitystä aikaiseksi. Tähän voi liittyä iän tuoma karisma, kokemus ja taito käyttää vaikutusvaltaa ja erilaisia päätöksenteon kanavia. Opiskelijat jäävät valitettavan usein statistin rooliin, vaikka juuri heidän opintojensa ohjauksesta, jopa elämän suunnasta on kysymys. (ks. myös Annala 2007, 16.) Tässä tutkimuksessa saadaan tietoa yhden ammattikorkeakoulun 23 valmistuneen opiskelijan kokemuksista henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta.

2. OHJAUS KORKEA-ASTEELLA

2.1 Ohjauksen määritelmiä

Ohjauksella on runsaasti erilaisia määritelmiä, erityisesti siksi, että kyse on laajasta, monisyisestä sekä muuttuvasta käsitteestä. (Onnismaa 2007, 7; Tuomisto 2007, 7; Lairio & Penttinen 2005, 21; Lundbom 2009, 66 - 68.) Ohjaustarpeen lisääntyminen tuo ohjauksen käsitteen hyvin ajankohtaiseksi laajentaen myös itse käsitettä. (Joensuu 2008, 25.) Ohjauksesta käytettäviä käsitteitä määrittelevät ohjaustoiminnan kohde tai ohjauksen tarkoitus. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 10.) Myös ohjausmenetelmät, ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus tai prosessi, johon ohjauksella pyritään, ovat ohjauksen määrittelyjen taustalla. (Onnismaa 2007, 7.)

Yleinen lähestymistapa ohjauksen määrittelyyn on erotella ohjauksen ja terapian rooli. Lairion ja Puukarin (2001, 51) mukaan terapian ja ohjauksen ero on lähinnä siinä, kuinka laajasti ja syvällisesti transferenssia eli varhaisten ja merkittävien ihmissuhteiden merkittävyyttä ja minän puolustusmekanismeja tarkastellaan. Terapiassa käsitellään asiakkaan tai potilaan varhaisempia kokemuksia, terapeutin tukiessa ohjattavaa tässä prosessissa. Ohjauksessa, erityisesti opinto-ohjauksessa, ei yleensä ole tällaista aikaisempien ihmissuhteiden tuntemusta, joka tosin toisi ohjaajalle lisää työkaluja ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän tuntemuksen myötä. (Lairio & Puukari 2001, 51.) Tosin esimerkiksi opinto-ohjauksessa tarkastellaan ohjattavan aikaisempia opintoja, ja siten ohjauksessa käsitellään ohjattavan elämänhistoriaa, mutta opiskeluhistorian näkökannalta.

Olipa ohjauksessa terapeutteja elementtejä enemmän tai vähemmän, kaiken kaikkiaan ohjauksen tavoitteena on lisätä ohjattavan hyvinvointia, henkistä kasvua, kehittymistä ja itseohjautuvuutta. (Kosonen 2000, 315; ks. myös Soanjärvi 2009, 1.) Peavy (1999, 156) kiteyttää ohjauksen "elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamiseksi", joka voidaan jäsentää seuraavasti: 1. Ohjaus on prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista. 2. Ohjaus on toisen auttamiseen tähtäävää reflektiivistä ja sosiaalista toimintaa. 3. Ohjaus on yksilöllisiin tarpeisiin sovitettu, käytännöllinen ongelmanratkaisumenetelmä. 4. Ohjaus toimii yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä. 5. Ohjaus on mahdollistavaa toimintaa, joka auttaa asiakasta saamaan omat voimavaransa käyttöön. 6. Ohjaus tuottaa sosiaalisessa elämässä suunnistamiseen tarvitta-

via karttoja. 7. Ohjaus on mahdollisuus etsiä uutta sijaa sosiaalisessa elämässä. 8. Ohjauksessa painotetaan mahdollisuuksia, ei sääntöjä tai alistumista. 9. Ohjaus on suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia. 10. Ohjaus on elämisen konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi muodostettu yhteistyösuhde.

Keskeistä Peavyn määrittelyissä on erottaa ohjaus terapiasta, sillä ohjaus ei ole Peavyn (1999, 28; 1997) käsityksen mukaan paranemisprosessi lääketieteellisessä mielessä. Ohjaus on hänen mukaansa ihan tavallisten ihmisten elämässään kohtaamien ongelmien ratkaisua tai ainakin ratkaisuun tähtäävää työtä, esimerkiksi ammatinvalinnan ohjausta. (Peavy 1999, 28; 1997) Pasanen (2000, 123 - 124) painottaa, että lähtökohtana ohjauksessa ei ole terapian tavoin ohjattavan sairaus tai vika, joka tunnistettaisiin. Luonnollisesti ohjaajat käyttävät työnsä tukena psykologiaa, sosiologiaa, filosofiaa, talous- ja yhteiskuntatieteitä sekä kulttuuritieteitä. Peavy (1999, 29) esittääkin, että ohjauksella ja terapialla on yhteistä kiinnostus tutkimukseen ja muutoksen prosesseihin, mutta niihin pääsyyn menetelmät ja sanastot ovat terapeuteilla ja ohjaajilla erilaiset.

Ohjauksesta käytetään erilaisia käsitteitä riippuen siitä, annetaanko ohjausta koulu-, työvoimahallinto- tai nuorisotyökontekstissa. Opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, ura-ohjaus, ammatinvalinnan ohjaus, tutorointi, mentorointi, neuvonta ja opettaminen ovat yleisiä ohjauksen nimikkeitä ja käytänteitä oppilaitoksissa. (mm. Onnismaa 2007, 16 - 19; Jääskelä 2005, 15; Lehtinen & Jokinen 1996, 27 - 31.) Ohjaus on Lundbomin (2009, 67) mukaan muuta kuin opettamista. Se on tukemista ja kannustamista. Onnismaan (2003, 9) mukaan silloin, kun ohjauksessa painottuu neuvojen antamiseen, korostuu ohjaajan rooli asiantuntijana. Hyvä ohjaus on Peavyn (1997, 18 - 20) mukaan kahdenkeskinen, kannustava, selventävä ja aktiivista osallistumista tukeva prosessi, jossa ohjaaja (counsellor) voi olla asiantuntija, kumppani, neuvoja tai toimeenpanija.

Myös englanninkielessä ohjauksen ja neuvonnan käsitteillä on merkitysero. (Onnismaa 2007, 14 - 16; Tuomisto 2007, 8 - 10.) Gladding (2004, 5) määrittelee ohjauksen guidance ja counselling -käsitteet niin, että counselling on toimintaa, jonka avulla asiakasta autetaan saavuttamaan halutut muutokset. Puolestaan guidance on lähinnä neuvon antamista ja asiakkaan avustamista hänelle tärkeissä valinnoissa. Oleellista on kuitenkin Peavyn (1997; 1999) mukaan vuorovaikutus, kuuntelu ja kannustus. Myös Lairion ja Penttisen (2005, 21) mukaan ohjauksen tavoitteena on ohjaajan ja ohjattavan vuoropuhelu, ei informaation jakaminen. Onnismaa (2007, 44) jatkaa samalla linjalla ja korostaa, että ohjaus on parhaimmillaan dialogia, jossa luodaan ja syntyy uutta. Ohjaussuhteen ja ohjaajan

tavoitteena on McLeodin (1998, 3) mukaan auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja selkiyttämään oman elämänsä senhetkinen tilanne. Tavoitteena on lisäksi, että ohjattava asettaa itselleen tavoitteet ja pyrkii niiden saavuttamiseen. Lerkkanen (2002, 48) korostaakin, että ohjaajat toimivat parhaiten silloin, kun he tukevat opiskelijoita auttamaan itse itseään.

2.2 Korkea-asteen ohjauksen erityispiirteet

Korkeakoulujen arviointineuvoston (2008, 6) mukaan suomalainen korkeakoulujärjestelmä on muutosvaiheessa. Suuremmat koulutusyksiköt, oppilaitoksien profilointi sekä muun muassa yliopistolaki, ohjaus- ja rahoitusmallit sekä oppilaitoksien sisäiset hallintomallit uudistuvat. Muutoksia ei tehdä vain muutoksien vuoksi, vaan taustalla on tutkimus- ja kehittämistoiminnan, koulutuksen laadun, vaikuttavuuden sekä kansainvälisen kilpailukykyyn parantaminen. (Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2008 - 2009, 6.) Myös ohjaus ja henkilökohtainen ohjaus ovat uudistuksen ja kehittämisen kohteena.

Kansallisella korkea-asteen ohjauksella on monia erityispiirteitä verrattuna kansainväliseen korkea-asteen ohjaukseen tai muihin kansallisiin oppilaitosryhmiin. Muun muassa opintojen pituus ja laajuus, valinnanmahdollisuudet, työelämästä kumpuavat tarpeet sekä haasteet keskeytyksien vähentämiseksi ja valmistumisen nopeuttamiseksi liittyvät korkea-asteeseen. Ohjauksen aktiivinen kehittäminen, erilaiset ohjauksetkäytännöt, henkilökohtainen opintojen ohjaus sekä ohjauksen tarve ja tarjonta opintopolun eri vaiheissa ovatkin ominaispiirteitä suomalaiselle korkea-asteelle. Yhtenä erityispiirteenä voidaan mainita myös korkea-asteen määrittely. Suomessa korkea-aste muodostuu ammattikorkeakouluista sekä tiedekorkeakouluista, joista käytetään yleisemmin nimitystä yliopistot.

2.2.1 Ohjauksen aktiivinen kehittäminen

Yhtenä kansallisen ohjauksen ominaispiirteenä voidaan pitää tiede- ja ammattikorkeakoulujen omaa, mutta myös valtiovallan taholta kumpuavaa aktiivista ohjauksen kehittämistyötä. Ammattikorkeakoulujen kehittämishankkeista voidaan mainita Hämeen ammattikorkeakoulun koordinoimat Oped- ja Oped-Exon työskentelyt. Oped-Exon keskeisenä ajatuksena on opiskelijan ohjaaminen asiantuntijuuteen. (Varjonen & Kallinen 2006; Pirinen 2006, 9.) Oped-Exonin tavoitteet kohdistuvat neljään teemaan, jotka ovat: 1. Työelämä- lähtöisyyden vahvistaminen, 2. Toimivan ja laadukkaan ohjausstrategian ja -järjestelmän kehittäminen osana korkeakoulun kokonaisstrategiaa, 3. Tutortoiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulussa sekä 4. Vertaistutortoiminnan kehittäminen ammattikorkeakou-

luissa. (Varjonen & Kallinen 2006.) Edellä kuvatuista tavoitteista kolme on suoraan ohjauksen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Yliopistopuolella puolestaan Walmiiksi Wiidessä Wuodessa (W5W) -hanke on laaja ja hyvä esimerkki niin valtiovallan kuin oppilaitoksien omasta tarpeesta kehittää ohjausta ja ylipäättään koulutusta. (Haapaniemi & Jäntti 2006, 13.) Tosin Annalan (2000, 58) mukaan yliopistoissa on ollut aikaisemmin käsitys, etteivät opiskelijat tarvitse ohjausta tai ylipäättään erilaisia tukipalveluja, koska oppilasaines on hyvin valikoitua ja yliopistot ovat "eliitin" oppilaitoksia.

Yliopistoissa on vuoden 2007 alusta alkaen, opetusministeriön rahoittamana, käynnistynyt W5W:n jatkohanke, jonka tavoitteena on edelleen kehittää opetussuunnittelun ja opintojen ohjauksen käytäntöjä. Uudessa valtakunnallisessa hankkeessa on kuusi pääteemaa, joista ensimmäinen keskittyy erityisesti ohjauksen sekä hops-työn vaikuttavuuden seurantaan perusopetustasolla. (Haapaniemi & Jäntti 2006, 19.) Lisäksi vuosiksi 2007 - 2013 ovat korkea-asteen ohjauksen kehittämishankkeet saaneet hankerahaa Euroopan unionin aluekehitysrahastolta ja erityisesti sosiaalirahastolta (ESR). Nykyisellä ohjelma-kaudella tutkitaan ja kehitetään muun muassa keskeyttämisen vähentämiseen ja koulutuksen läpäisyn tehostamiseen liittyvää ohjausta. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella on muun muassa yksi Jyväskylän yliopiston koordinoima hanke. (Euroopan sosiaalirahasto 2009.)

Korkeakoulujen kehittämistyön tuloksena onkin syntynyt entistä vahvempi tarve opintoprosessien kehittämiseksi opiskelijakeskeisempään suuntaan. (Lairio & Penttilä 2007; ks. myös opetusministeriö 2007.) Opiskelijan näkökannalta korkea-asteen ohjauspalvelut eivät muodosta toimivaa, yhtenäistä kokonaisuutta. (Varjonen & Kallinen 2006, 39; ks. myös Annala 2007, 15.) Ohjauspalvelujen irrallisuus on Varjosen ja Kallisen mukaan seurausta siitä, että ohjauspalveluja ei ole aina kehitetty kokonaisuutena vaan pala palalta. Osin kehittäminen on tullut ulkoapäin, esimerkiksi opetusministeriön tai työelämän paineesta. Ohjauspalvelut ovatkin korkeakoulukohtaisia, osalla keskitettyinä, osalla hajautettuina. Osa korkeakouluista luottaa opettajatutorointiin, osa luottaa, että ohjaus hoituu opetustilanteissa. (Varjonen & Kallinen 2006, 39.)

Annalan (2000, 58) mukaan yliopisto-opiskelijat suhtautuivat myönteisesti ohjaukseen ja tiedostivat opiskeluihinsa liittyvät ongelmat ja avuntarpeen. Tämä luonnostaan vaatii opintojen suunnittelun, seurannan ja ohjauksen sekä henkilökohtaisen ohjauksen tehostamista. Erityisesti henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli hopsin teko ja käyttö on tärkeä kehittämiskohde. (Annala 2007, 15; ks. myös Haapaniemi & Jäntti 2006.) Lairio ja

Rekola (2007, 121; ks. myös Annala 2000, 58) tosin muistuttavat, että on olemassa opiskelijoita, jotka eivät halua tai tarvitse ohjausta lainkaan opintourallaan. Suominen (2002, 77) korostaa myös, että ohjaustarve vaihtelee eri yksilöiden välillä. Toisilla tarve on suurempi, toisilla pienempi, mutta yhteistä opiskelijoilla on kuitenkin se, että jokainen tarvitsee aina silloin tällöin tukea opintojen etenemiseksi. (Suominen 2002, 77.)

2.2.2 Erilaiset ohjauskäytännöt

Erityispiirteensä korkea-asteen ohjauksessa on erilaisten ja vaihtelevien ohjaukseen ja neuvontaan liittyvien työmuotojen ja palveluiden tarjonta. Ohjauspalvelut liittyvät yliopistoissa opiskelujen suunnitteluun, valintojen tekemiseen, oppimisen ohjaukseen, työelämäkontakteihin, rekrytointiin sekä opiskelijan koko elämäkokonaisuuteen. (Lairio & Penttilä 2007, 7 - 10.) Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa ei Onnismaan (2007, 19) mukaan ole keskenään eroja ohjauksen ja neuvonnan muodoissa. Molemmissa korkeakouluissa niitä toteutetaan henkilökohtaisena ohjauksena, erillisinä ura- ja rekrytointipalveluina, opintotoimistopalveluina sekä yleisesti opetukseen liittyvänä tai sisällytettynä ohjauksena. Onnismaa (2007, 19) ei myöskään näe eroja siinä, ketkä suomalaisissa korkeakouluissa ohjaavat ja neuvovat. Molemmissa oppilaitosryhmissä ohjauksesta vastaavilla ja siihen erikoistuneilla on useita nimikkeitä, mutta ei erillisiä kelpoisuusvaatimuksia. (ks. myös Pirinen 2006.)

Ammattikorkeakoulujen ohjaustyötä ei säädetä lainsäädännöllä tai ohjeistuksilla, kuten esimerkiksi yläkouluissa, lukioissa ja yliopistoissa. (Ammattikorkeakoululaki 2009.) Osin tämän takia ammattikorkeakoulujen ohjauskäytännöt ovat vaihtelevia, jopa oppilaitoksen sisällä. (Annala 2009, 46.) Ammattikorkeakoulut päättävät ohjauspalvelujensa tarjonnan itsenäisesti. Ulkopuoliselta taholta ei ole annettu pätevyysvaatimuksia siitä, ketkä voivat toimia opinto-ohjaajina ammattikorkeakouluissa ja millä koulutuksella. (Pirinen 2006, 8.) Käytännössä opinto-ohjausta antavat eri aineiden opettajat tutor-opettajan tai hops-ohjaajan nimikkeellä. Pirisen (2006, 8) mukaan joissakin ammattikorkeakouluissa toimii päätoimisia opinto-ohjaajia, jotka toimivat opiskelijahallinnon tehtävissä. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ohjauspalveluiden laatu ja laajuus vaihtelevat suuresti (Vuorinen ym. 2005). Palveluiden vaihtelevuuden lisäksi korkeakoulujen arviointineuvoston tekemässä arvioinnissa ei ole Tuomiston (2007, 10) mukaan löydetty vielä yhteistä tulkintaa ohjauksen käsitteelle. (ks. myös Annala 2009.) Ammattikorkeakoulut ovat tosin jo vuonna 2000 käynnistäneet Hämeen amk:n johdolla paitsi opetuksen, myös erityisesti oh-

jauksen laadun kehittämishankkeen (mm. Oped- ja Oped-Exon työskentely). Lerkkasen (2002, 161 - 162) mukaan ammattikorkeakoulujen ohjauspalvelut ovat määrittelemättömiä. Tästä seuraa se, että ohjauspalvelujen resurssit kohdennetaan opiskelijan kannalta toisarvoisiin sisältöihin.

2.2.3 Henkilökohtainen opintojen ohjaus

Kolmas ja erityisesti kansainvälisesti tunnettu suomalaisen korkea-asteen ohjauksen erityispiirre onkin henkilökohtainen opintojen ohjaus, joka kulkee hops- tai hopsaus-käsitteenä maamme yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. (mm. Anselan 2006, 254; ks. myös Hukka 2007, 31; Siitari, Hirsto & Vähäkangas 2006, 211.) Tosin Annalan (2009, 46) mukaan esimerkiksi Isossa-Britanniassa toteutetaan henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelmaa, josta löytyy joitakin samoja ominaisuuksia kuin suomalaisesta hopsista.

Lairion ja Rekolan (2007, 114; ks. myös Hukka 2007, 32; Kokko 2006, 108) mukaan opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat on otettu käyttöön kaikissa yliopistoissa ja kaikilla koulutusaloilla vuonna 2006. Anselan (2006, 254) mukaan hopsien käyttöönotto suomalaisissa tiedekorkeakouluissa liittyy valtiovallan ja yliopiston sopimukseen, jossa lähtökohtana on perinteisen budjetti- ja säädösohjauksen muuttuminen tavoite- ja tulosjohtamiseksi. Taustalla ovat mikrotason eli lähes kaikkien yliopistojen käsitykset Walmiiksi Wiidessä Wuodessa (W5W) -tutkintouudistuksen tuloksista. Annalankin (2009, 46) mukaan korkea-asteen hops on tulkittu välineeksi nopeuttaa ja tehostaa opiskelijavirtausta opinnoista kohti työelämää. Hukan (2007, 32) mukaan yliopistohopsien suurin yksittäinen ongelma on paitsi opiskelijoiden, myös opettajien puutteellinen motivaatio ja sitoutuminen. Hopsien hyötyä ei koeta työmäärään verrattuna riittävänä.

Ammattikorkeakouluissa hopsit ja hopsaus ovat olleet 1990-luvun alusta lähtien osana oppilaitoksen ohjauskäytäntöä. (Moitus 2002, 153; Annala 2009, 44.) Tutkimuskohteena oleva Humanistinen ammattikorkeakoulu on kymmenvuotias ja niin myös oppilaitoksen hopsaus-kulttuuri. (Herranen ym. 2005.) Kansallisia tutkimuksia ammattikorkeakouluopiskelijoiden hops-kokemuksista ei ole vielä tehty. (Annala 2007, 16.)

2.2.4 Ohjaus opintopolun eri vaiheissa

Neljäs korkea-asteen ohjauksen erityispiirre on opintojen ja sitä kautta ohjauksen laajuus ja pituus. Vaikka ohjaustarpeen määrässä opintopolun eri vaiheissa ei ole suurta eroa, on ohjaustarve opintoihin hakeutumisessa, opintojen aloitusvaiheessa, opintojen keskivai-

heessa sekä opintojen päätösvaiheessa kuitenkin hiukan erilainen. Tiedotus on keskeinen ohjauksellinen tarve ja haave hakeutumisvaiheessa (Lairio & Penttilä 2007, 111). Aloitusvaiheessa henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen on keskiössä (Lairio & Rekolan 2007, 113). Annalan (2000, 61) tutkimus osoitti, että opintojen alkuvaiheessa suurin ongelma oli opiskelijoiden motivaation puute. Opiskelijat halusivatkin alkuvaiheessa ohjausta ja olivat kokeneet, että opiskelija- ja opettajatutorointi olivat auttaneet orientoitumisessa opintoihin (Annala 2000, 61). Lairion ja Rekolan (2007, 118) mukaan opintojen keskivaiheessa ja päätösvaiheessa korostuu henkilökohtainen ohjaus. Ehkäpä juuri sen ansiosta, että opiskelijat tekevät nykyään ja pääasiassa henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ohjaajien avustuksella, korostuu keski- ja loppuvaiheessa halu toimiviin ja hyviin suhteisiin henkilökunnan ja ohjaajien kanssa.

Korkeakoulujen arviointineuvoston seurannoissa suositellaan, että opintojen ohjauksen on katettava kaikki opintojen vaiheet. (Varjonen & Kallinen 2006.) Ennen opintojen alkua, alkuvaiheessa, keskivaiheessa, opinnäytetyön laadinnassa sekä työelämään siirtymisessä on oltava saatavilla ohjausta. Oppimisen ja opiskelun ohjaus, ammatilliseen suuntautumiseen liittyvä ohjaus sekä persoonallisuuden kehittymiseen liittyvä ohjaus on myös huomioitava ohjauksessa. Lairion ja Rekolan (2007) mukaan opiskelijoiden tarve henkilökohtaiseen sekä vuorovaikutukselliseen ohjaukseen ja sen kehittämiseen tulee esille kaikissa opiskelujen eri vaiheissa. Onkin tärkeää tiedostaa ja tunnustaa ohjauksen tarpeet ja taustatekijät kaikkien, myös opintojen eri vaiheissa olevien opiskelijoiden kohdalla. Esimerkiksi tarve henkilökohtaiseen ohjaukseen voi olla suurin opintojen lopussa, jolloin opiskelija tarvitsee tukea ja kannustusta työelämään siirtymisessä. Varjonen ja Kallinen (2006, 41) korostavat ohjauksen saatavuutta kaikissa opintopolun vaiheissa tuloksellisuudenkin kannalta. Ohjauspalvelujen haasteina hän näkee eri ohjaustahojen työnjaon ja vastuiden selkeyttämisen sekä henkilökohtaisen ohjaajan nimeämisen kullekin opiskelijalle. Vuorisen ym. (2005, 24) mukaan opintojen ohjauksella on nähty olevan myönteinen vaikutus opinnoissa edistymiseen, kun opiskelijoiden ja ohjaajien vastuut on selvitetty.

2.3 Ohjauksen edelleen kehittämisen tarve korkea-asteella

Kun ohjaus- ja neuvontatyö alkoi toisen maailmansodan jälkeen, ensin Yhdysvalloissa ja hiukan myöhemmin Euroopassa, oli lähtötilanne yhteiskunta- tai jopa talouspoliittinen. Oli tarve integroida sodasta kotiutuneet miehet takaisin sodattomaan yhteiskuntaan, sosiaalistaa kansakunnan sisäisiä rakenteita sekä mahdollistaa maiden vaurastuminen. (Onnismaa

2007, 14.) Nykyään Suomessa Lairion ja Rekolan (2007, 120) mukaan korkeakouluohjauksessa henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta lisäävät osaltaan koulutuspolitiikan tavoitteet opiskelijan mahdollisimman nopeasta valmistumisesta. (ks. myös Annala 2007, 22.) Varjosen (2006, 39; ks. myös Kurri 2006, 62) mukaan ohjauksella estetään ensisijaisesti opintojen pitkittymiset ja keskeytykset. Ammattikorkeakoulukentässä tuloksellisuuden ydin muodostuu kolmesta kriteeristä. Tutkintojen vetovoima, opintojen läpäisy sekä työelämään sijoittuminen ovat tuloksellisuuden mittareita. (Teräväinen 2008, 4.) Ohjauksessa ja sen kehittämisessä on siis nähtävissä edelleen talouspoliittiset tavoitteet.

Suomisen (2002, 8) mukaan ammattikorkeakoulujen ongelmana ovat olleet opintojen keskeytykset ja "yliaikaiset" opiskelijat, jotka eivät valmistu tavoiteajassa. Suomen hallitus asetti Suomisen (2002) mukaan tavoitteen, että ammattikorkeakouluopiskelijoista valmistuisi 80 prosenttia tavoiteajassa. Tavoite ei ole täyttynyt valmistuneiden osalta. Tilastokeskuksen mukaan keskeyttäneiden määrä tosin on hiukan pienentynyt edellisiin vuosiin verrattuna, mutta pelkästään ammattikorkeakoulutuksessa vuonna 2007 opinnot keskeytti 9 prosenttia opiskelijoista. Yliopistokoulutuksessa keskeyttäneiden määrä oli 5,6 prosenttia. (Tilastokeskus 2009.) Suomisen (2002, 76) mukaan oppilaitoksen kannalta keskeytyksistä ja viivästyksistä tulee ongelma, jos viivästyneitä on runsaasti.

Lairion ja Rekolan (2007, 119 - 120) mukaan pienenevät ikäluokat ovat luoneet kansalliseen koulutuspolitiikkaan paineen saattaa opiskelijat valmistumaan mahdollisimman nopeasti, ainakin normiajassa. Tämä on luonut myös opiskelijalle uusia vaatimuksia. Opiskelijalla on tarve saada keskustella koulutus- ja uravalinnoistaan asiantuntijan kanssa tavoitteena välttää itselle sopimattomia valintoja. Yhteiskunnan valmistuspaineet ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelija ei halua tehdä väärää valintoja tai käyttää niin kutsuttua akateemista vapautta. Sen sijaan opiskelija luottaa asiantuntijan konsultaatioon, jotta valmistuminen olisi rivakkaa. (Lairio & Rekola 2007, 120.)

Opiskelijoiden erilaisuus muun muassa iän, aikaisempien opintojen, nykyisten opintojen sekä esimerkiksi etnisen taustan ja kielen suhteen lisää henkilökohtaista ohjaustarvetta (Annala 2009, 45). Opiskelijat hakevat Lairion ja Rekolan (2007, 120) mukaan ohjauksesta aineksia myös ammatilliseen kasvuun, mutta samalla myös persoonallisen identiteetin kehittämiseen. Ohjausta tarvitaan avuksi, koska vaihtoehtoja persoonalliseen kasvuun ja kehitykseenkin on paljon. Kaikki edellä mainitut tekijät lisäävät tarvetta edelleen kehittää korkea-asteen ohjausta.

2.4 Ammattikorkeakouluohjauksen tehtävät

Ammattikorkeakouluissa on ohjausta kehitetty koko koulutuksen olemassaolon ajan. Ammattikorkeakoululaki ei määrää erikseen hopseja, vaikkakin laki korostaa yksilön ammatillista kasvua. (Ammattikorkeakoululaki 2009.) Verrattuna tiedekorkeakouluihin, ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli sekä opintoajan säätely valtiovallan taholta ovat ohjanneet ammattikorkeakoulut hopsien käyttöön jo 1990-luvulla. (Annala 2007, 22.) Hopsin käyttöä ammattikorkeakouluissa voidaan selittää myös sillä, että oppilaitoksessa on paljon koulu- maista opiskelua. (Herranen 2004.) Kansallisesti muualla kuin korkea-asteella ovatkin hopsit olleet käytössä jo useita vuosia. (Annala 2007, 21.)

Hopsien käyttöön ammattikorkeakouluissa voi vaikuttaa myös se, että koulutusväylä on korostetun työelämälähtöinen. (Varjonen & Kallinen 2006; Teräväinen 2008, 5.) Ammattikorkeakoululain 4 §:n mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on "antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi." (Ammattikorkeakoululaki 2009.)

Nikoskinen (2008, 14 - 16) kertoo, että ammattikorkeakoulujen tärkeimpänä tehtävänä on kouluttaa nuorista ja aikuisista ammatillisia asiantuntijoita työelämän asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakoulujen vahvuudet ovat työelämälähtöisyys ja jatkuva vuoropuhelu ammattikorkeakoulun toimialojen kesken (Teräväinen 2008, 4). Annalan (2007, 18) mukaan ammattikorkeakoulua pidetään yliopistoa käytännöllisempänä, työelämään ja tiettyihin tehtäviin suoraan kouluttavana organisaationa, vaikka ammattikorkeakoulussa on tutkintoja, jotka eivät johda tiettyyn ammattiin. Ammattikorkeakoulujen ominaispiirteet ja tehtävät vaikuttavat ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen merkitykseen.

Varjosen ja Kallisen (2006, 45) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijan ohjauksen laadukas toteuttaminen edellyttää seuraavien viiden eri osa-alueen toteutumista: 1. Ohjaus on rakenteellinen osa koulutusprosessia, 2. Opiskelija huomioidaan kokonaisvaltaisesti, 3. Opiskelijalla on mahdollisuus ohjaukseen koko opintojen ajan, 4. Ohjaus on kaikkien tehtävä sekä 5. Ohjauksesta kerätään säännöllisesti palautetta ja sitä käytetään ohjaustoiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä.

Varjonen ja Kallinen (2006, 21) korostavat, ettei ole tarkoituksenmukaista, että ammattikorkeakoulut tai korkeakoulut yleisestikin tekisivät ohjauskäytännöt täysin yhtenäisiksi, valtakunnallisiksi säännöiksi. Jokaisen korkeakoulun on tehtävä oma ohjauksen toimintasuunnitelma, jossa näkyvät eri alojen ja koulutusohjelmien tunnuspiirteet. (Varjonen & Kallinen 2006, 21.) Lahtinen (2001, 6) esittelee myös sitä näkökantaa, että opintojen ohjauspalveluiden kehittäminen on myös oppilaitoksen parasta markkinointia. Oppivassa asiakassuhteessa opiskelija ja oppilaitos käyvät vuoropuhelua, jossa oppilaitos on koettu antavana ja opiskelija saavana osapuolena.

3. HENKILÖKOHTAINEN OPINTOJEN OHJAUS

3.1 Hops ja sen käyttötarkoitus

Hops-lyhenne tarkoittaa henkilökohtaista opiskelu-, oppimis- tai opetuksen järjestämisen suunnitelmaa tai henkilökohtaista opinto- tai opiskelusuunnitelmaa. (Tuomisto 2007, 12; ks. myös Rouhiso 2006, 42.) Annala (2007, 20) laajentaa hopsin vielä opinto-ohjelmaksi. Kuten ohjaus käsitteenä, myös hops on laaja ja vielä vakiintumaton. Riippuen oppilaitoksesta tai opiskelulinjasta hops voi tarkoittaa eri asiaa. Rouhison (2006, 43) mukaan hops-käsite olisikin määriteltävä, sillä onnistunut ohjaus vaatii, että kaikilla ohjauksen osapuolilla on yhteinen käsitys käsitteestä sekä yhteiset tavoitteet hopsaukselle. (ks. myös Annala 2007, 37.)

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma jaetaan Hukan (2007, 31; ks. myös Annala 2007, 25 - 28) mukaan usein rajatun ja avoimen suunnitelman käsitteisiin. Suppeimmillaan hops on opintorekisterityyppistä opiskelijan ammattitaidon osa-alueiden selvittämistä, seuranta- tai korvaavuuksien selvittämistä. Laajimmillaan hops toimii esimerkiksi kehityssuunnitelmana, kuten ammattitaidon vahvuuksien ja heikkouksien sekä opiskeluun liittyvien tavoitteiden ja toiveiden suunnitelmana. (Tuomisto 2007, 14; ks. myös Annala 2007, 25; Haapaniemi & Alha 2006, 15.) Rajatussa hopsissa yksilölliset ratkaisut, kytkös tutkintorakenteeseen, kokonaiskuva, opintopolun punainen lanka, joustava päivittäminen, ohjaus ja keskustelukin ovat keskiössä (Hukka 2007, 31). Annala (2007, 25) puolestaan kirjoittaa, että jos rajattua hopsia käytetään suppeasti, sitä ei päivitetä opintojen edetessä, vaan opintojen kertymistä seurataan opintorekisteristä. Kun rajattu hops on konkreettinen, opintojen alussa luotu dokumentti, avoin hops on puolestaan ajattelutapa, jossa edellytyksenä on opiskelijan oman oppimisen aktiivinen havainnointi, kriittinen ja kehittyvä ote myös ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuden kehittymiseen koko opiskeluprosessin ajan. (Tuomisto 2007, 15; ks. myös Annala 2007, 26.) Annalan (2007, 27) mukaan avointa hopsia kuvaisi paremmin henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelma eli HEKS.

Tuomisto (2007, 18) kirjoittaa, että hops palvelee yliopistoissa kolmea eri tahoja. Hops auttaa oppilaitosta opetuksen suunnittelussa, lehtoreita opinto-ohjauksessa sekä yksittäistä opiskelijaa opintosuunnitelman rakentamisessa ja mahdollisesti myös lisä-ten itseohjautuvaa opiskelua. Myös Rouhison (2006, 44) mukaan ohjauksen käyttötarkoitusta voidaan tarkastella opiskelijan, opettajan ja oppilaitoksen kannalta. Rouhiso ei mai-

nitse valtiovallan tavoitteita, mutta perää opiskelijakeskeisyyttä hopsaukseen. Hops-ohjauksella tuetaan Haarala-Muhosen ja Ruohoniemen (2006, 129) mukaan opintojen etenemistä, opiskelijan asiantuntijaksi kasvamista sekä yksilöllisten opintopolkujen toteutumista. Anselan (2006, 261- 265) mukaan henkilökohtaista ohjausta voidaan tutkia niin kutsuttujen odotushorisonttien valossa yleisellä eli makrotasolla tai yksilöiden kautta eli mikrotasolla. Yleisen tason odotuksena ja tavoitteena oli, että hopsilla voitaisiin tukea opintojen etenemistä opiskelu- ja elämäntilanteiden muutoksissa ja tukea opintotuen käytön suunnittelua. Mikrotasolla puolestaan korostettiin opiskelijan oppimista ja kehittymistä pedagogisessa mielessä. (Anselan 2006, 258 - 259.)

Annala (2007, 33; 2009, 45) puolestaan tulkitsee hopsia mikrotason, makrotason sekä systeemitason kautta. Mikrotasolla hops on opiskelijan ja hänen henkilökohtaisen elämänsä projekti, jossa opinnot muodostavat yhden osan. Makrotasolla Annala (2007; 2009, 45) näkee yhteiskunnan koulutus- ja talouspoliittiset tavoitteet. Systeemitasolla muodostetaan hopsille korkeakoulukohtaiset tavoitteet, joihin luonnollisesti vaikuttavat erilaiset koulutuskulttuurit. Hopsin varsinainen merkitys syntyy merkitysneuvotte- luissa, jossa oppilaitoksen pedagoginen yhteisö määrittelee, tulkitsee ja toteuttaa sen. Kysymys onkin näin yhteisötason käsitteestä. (Annala 2007, 32 - 33; 2009, 45.) Kaikkiaan hopsin yhtenä tavoitteena on toimia oppimisjärjestelyjen tukena. Tähän erityisesti rajattu hops soveltuu hyvin selkeytensä ja tehokkuutensa ansiosta. (Annala 2007, 26.)

3.2 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus monipuolisena tukijana

Ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen lisääntyneeseen tarpeeseen on kehitetty kokonaisvaltainen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, jossa kaikki ohjattavan kanssa ohjausta tekevät tahot, yhteisöt ja ammattiryhmät on nimetty sekä heidän ohjaustehtävänsä on määritetty. (Lairio & Rekola 2007, 121; ks. myös Watts & van Esbroeck 1998.) Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa yksilö, oppilaitoskontekstissa opiskelija, on keskiössä, ja ohjausta saadaan 1. opiskelujen ohjaukseen, 2. uravalinnan ohjaukseen sekä 3. persoonallisen kasvun tukemiseen. (Lairio & Rekola 2007, 122; Tuomisto 2007, 20.) Ohjausta antavat kaikki opiskelijan kanssa työtä tekevät, kukin omalla sektorillaan. Ohjaajina holistisessa mallissa ovat muun muassa opiskelijatutorit, professorit, opintosihteerit, ylioppilaskunnan eri alojen sihteerit, YTHS:n lääkärit, yliopiston omien rekrytointipalvelujen työntekijät sekä yliopisto-opettajat. Keskiössä on opiskelija ja hänen tarpeensa ohjaukselle. (Lairio & Rekola 2007, 122.) Myös Rouhista (2006, 44) painottaa ohjauksessa opiskelija-

keskeisyyttä. Hänen mukaansa opiskelijakeskeistä ohjauskulttuuria rakennettaessa hops olisi nähtävä opiskelijan työkaluna ja sen käyttötarkoituksen olisi lähdettävä opiskelijan ohjaustarpeista ja oppimisen edistämisestä. (Rouhito 2006, 44.)

Lairion ja Rekolan (2007) mukaan ohjaus toimii holistisesti silloin, kun kaikki ohjauksesta vastaavat tahot on tiedostettu, ohjaus on tehty näkyväksi ja vastuulliseksi, ohjauksen keskiössä on oppija ja ohjauksessa korostetaan henkilökohtaisuutta, vuorovaikutteista prosessia. Alla olevan kuvion (kuvio 1) mukaan opiskelujen ohjaus, persoonallisen kasvun tukeminen sekä uravalinnan ohjaus mahdollistuvat kolmen tason ohjauksella, jossa opiskelijan oman laitoksen henkilökunta luo lähimmän ja ensimmäisen tason suhteen opiskelijaan. Toisella tasolla laitoksen, oman yksikön ja tiedekunnan muu henkilöstö vastaa ohjauksesta. Kolmas, lähtökohtaisesti opiskelijasta kauimmainen taso tarkoittaa tiedekunnan ulkopuolista ohjaushenkilöstöä, oppilaitoksen rekrytointipalveluja, opiskelijajärjestön palveluja sekä esimerkiksi opiskelijaterveydenhoitoa. (Lairio & Rekola 2007, 122.)



KUVIO 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Lairio & Rekola 2007, 122; Watts & van Esbroek 1988; Lairio & Puukari 1999.)

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen yksi taustaedellytys on varata kaikille ohjausta antaville henkilöille riittävät aikaresurssit henkilökohtaiseen ohjaukseen, mutta myös huomioida niin ohjaajan kuin myös ohjattavan motivointi. Hops-ohjaukselle työaikasuunnitelmissa varatun ajan lisäksi Annala (2007; 2009) korostaa hopsauksen kuormittavuuden riippuvuutta siitä, miten ohjaus on oppilaitoksessa määritelty ja miten se on sijoitettu työntekijöiden toimenkuviiin, mutta myös siitä, miten oppilaitoksen sisäisiä sopimuksia hopsauksen merkityksestä pystytään noudattamaan. Motivointiin ja ohjauksen saatavuuteen vaikuttaa myös ohjaajien, esimerkiksi opetushenkilöstön suhtautuminen ohjaukseen. Ohjattavan kohdalla motivointi liittyy myös rajankäyntiin riittävästä ohjauksesta suhteessa opiskelijan itseohjautuvuuteen ja omaan aktiivisuuteen. (Lairio & Rekola 2007, 123).

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin kolme tasoa, joilla opiskelija saa ohjausta, on tässä tutkimuksessa käsitelty vielä laajemmin korostaen asiantuntijuutta ja sosiaalista oppimista. Lairion ja Rekolan (2007, 122; ks. myös Tuomisto 2007, 20) mukaan holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelija saa tukea opiskelujen ohjaukseen, uravalinnan ohjaukseen sekä persoonallisen kasvun tukemiseen. Asiantuntijuuden teema, joka on osa holistista opiskelijakeskeistä mallia, on tässä työssä tarkennettu siksi, että tutkimuskohteena ovat ammattikorkeakouluopiskelijat, joiden osaamisessa korostuu asiantuntijuus ammattikorkeakoululainkin mukaan (Ammattikorkeakoululaki 2008). Tämän tutkimuksen luvussa 3.3 on lisäksi käsitelty ryhmässä tapahtuvaa ohjausta ja erityisesti vertaistutorointia Wengerin (2003) käytäntöyhteisöjä ja sosiaalisen oppimisen teoriaa mukaellen.

3.2.1 Opintojen edistäminen

Suomisen (2002, 77) mukaan opintojen ohjauksella on todettu olevan erittäin suuri merkitys opintojen etenemiselle. Hopsin merkitys opiskelijalle voidaan Lukkarisen (2006, 133) mukaan hahmottaa seuraavasti. Hops jäsentää opiskelukokonaisuuden, selkeyttää tavoitteet, tukee omakohtaisuutta, aikatauluttaa opiskelijan arkea, hahmottaa elämän kokonaisuuden, luo henkilökohtaista turvallisuutta, johdattaa ajattelun nykyhetkestä tulevaisuuteen, toimii pakollisena tehtävänä, mutta johtaa omakohtaiseen hyötyyn. Näistä Lukkarisen määrittelyistä opiskelijat kokivat tärkeäksi erityisesti hopsin merkityksen opiskelujen jäsentäjänä niin, että hopsista muodostui ikään kuin lukujärjestys opintojen etenemiselle. (Lukkarinen 2006, 134; ks. myös Annala 2009, 44.)

Suppeimmillaan henkilökohtaisen ohjauksen ja hopsien tehtävän on koettu

siis olevan opiskelijan opintojen jäsentäjä, opintojen seurannan tukija ja siten opintojen edistäjä. (Lukkarinen 2006, 132; Annala 2009, 46.) Kettunen ja Salmikangas (2006, 143) esittelevät Jyväskylän yliopiston hops-linjauksen, jossa niin kutsuttu minimihops ymmärrettään tietyssä ajassa suoritettavaksi, joko sähköiseksi tai paperille kirjoitetuksi opiskelusuunnitelmaksi. Kettunen ja Salmikankaan (2006, 143 - 154) mukaan hopsin tehtävä on tehdä näkyväksi niin opiskelijalle kuin myös opetuksen järjestäjälle opiskelijan opintovalinnat sekä niiden perustelut.

Ohjausta opintojen edistäjänä voidaan tarkastella myös laajemmin. Lairion, Penttisen ja Penttilän (2007, 74) mukaan ohjauksen keskeinen kysymys on ohjauksen roolin määrittely elämänkaaren muidenkin siirtymävaiheiden tukena. Kettunen ja Salmikangas (2006, 153 - 154) esittelevät hopsin yhdenvertaisuusperiaatteen, joka tarkoittaa opiskelijan ja opettajan esteettömän vuorovaikutuksen edistämistä. Kettunen ja Salmikankaan (2006, 153 - 154) mukaan hops toimii myös opetuksen ja opiskelun laatutyön yhtenä välineenä laajentaen hopsin merkitystä myös muualle kuin opintojen edistymisen seurantaan.

3.2.2 Työelämään siirtymisen tukeminen

Lairion ym. (2007, 75 - 76) mukaan siirtymävaiheet koulutuksesta työelämään ovat muuttuneet vuosien saatossa. Aikaisemmin työelämään pääsi ilman muodollista koulutusta ja siirtymät olivat yhteisöllisiä, koko ikäluokkaa koskevia. Kouluttamattomanakin henkilö pystyi saamaan vakituisen työpaikan ja etenemään työurallaan lähetistä johtajaksi. Työelämään siirtyminen oli kertaluontoinen ammatinvalinta, kun vastaavasti tänään työelämään siirtymistä kuvataan jatkuvaksi prosessiksi. Lairion ym. (2007, 74) mukaan työelämään siirtymistä on määritelty yksilökeskeisyydellä sekä kontekstuaalisuudella. Henkilökohtaiset ominaisuudet luokitellaan inhimilliseksi pääomaksi, jonka avulla henkilö kykenee tekemään valintoja. Kontekstuaalisia tekijöitä Lairion ym. (2007, 74) mukaan ovat henkilön sosiaaliset verkostot ja niissä olevat resurssit eli sosiaalinen pääoma. Nämä tekijät vaikuttavat henkilön sijoittumiseen työelämään.

Ohjaus ja henkilökohtainen ohjaus työelämään siirtymisen tukena ovat tänä päivänä korostuneet yksilöllisyyden, mutta myös työelämän muutoksien ja valinnan mahdollisuuksien lisääntymisen myötä. (mm. Lairio ym. 2007; Lairio & Rekola 2007.) Nummisen (2002, 117) mukaan ammatillisen suuntautumisen selkeyttäminen ja uravalinnan ohjaus on pitkäkestoinen prosessi, joka olisi syytä aloittaa jo peruskoulun alaluokilta. Moituksen (2002, 153) mukaan myös korkea-asteen ohjauksen arvioinnissa vuosilta 2000 -

2001 suositeltiin työelämänäkökulman sitomista opintoihin jo alusta saakka. Lairion ym. (2007, 86 - 100) mukaan tulevaan työhön liittyvät kysymykset askarruttavat akateemisia opiskelijoita koko opintojen ajan. Työura on opiskelijoiden mielessä jo opintojen alussa, mutta työelämään liittyvät pohdinnat, jopa pelot, lisääntyvät entisestään opintojen päätös-vaiheen lähestyessä.

Lairio ym. (2007, 103) peräänkuuluttavat opiskelijoiden tukemista ja syvemmän tietämyksen ja ymmärryksen hankkimista muuttuvista työmarkkinoista ja omasta tulevasta työurasta. Tosin Lairion ym. (2007, 102) tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat olivat käyttäneet varsin vähän oppilaitoksensa ura- ja rekrytointipalveluita. Stenström (2002, 133) on myös esittänyt, että uraan ja rekrytointiin liittyvien ohjauspalveluiden avulla opiskelijoita voidaan auttaa siirtymään koulutuksesta työelämään. Oppilaitoksen kannalta on tärkeää saada toimivat ura- ja rekrytointipalvelut sekä selkeät yhteistyökuviot oppilaitoksen ulkopuolisiin verkostoihin (Stenström 2002, 132). Lairio ja Penttilä (2007, 173) korostavat kaikkiaan henkilökohtaisen ohjauksen lisäämistä huomioiden koko oppilaitoksen ohjaukulttuuri. He esittävät, että ohjaukulttuuria voisi kehittää holistiseen suuntaan, jossa ohjaus- ja neuvontapalveluita voidaan tarkastella kokonaisuutena.

Kettusen ja Salmikankaan (2006, 154) mukaan hops-työskentelyä ja siitä syntyntä materiaalia olisi pystyttävä hyödyntämään myös opintojen päättymisen jälkeen, esimerkiksi juuri työelämässä. Jotta tämä mahdollistuu, on varottava, ettei hops muodostu vain pakolliseksi ja määrättyksi osaksi opintoja. Hopsin olisikin oltava opiskelun, opiskelijan ja oppilaitoksen toiminnan laadun kehittämisen väline. Ansela ja Haapaniemi (2006, 234) tosin pohtivat sitä, miten laatu ymmärretään ja peräänkuuluttavat hops-määrittelyä.

3.2.3 Asiantuntijuuden vahvistaminen

Asiantuntijuuden vahvistumiseen liittyy ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Salmikankaan (2006, 147) mukaan ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jossa henkilö tietoja, taitoja ja kykyjään kehittämällä ja hyödyntämällä kykenee vastaamaan muuttuviin työelämän vaatimuksiin. Oleellista on ihmisen jatkuva, voimakas ja kestävä tarve oppia ja arvostaa oppimistaan. Käsitteinä ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden kasvu ovat Annalan (2007, 28) mukaan toisiaan täydentäviä termejä, jossa ammatillinen kasvu nähdään tiedon tai taidon määrällisenä kasvuna ja ammatillinen kehittyminen taitona soveltaa opitua. Salmikangas (2006, 17) jatkaa, että asiantuntijuus voidaan määritellä kokoaikaiseksi ongelmaratkaisuprosessiksi, jossa jatkuva oppiminen ja itsereflektio ovat keskiössä (ks.

myös Tynjälä 1999, 160; Schwap & Vidgren 2006, 201 - 202). Salmikankaan (2006, 147) mukaan ammatillinen identiteetti puolestaan kehittyy koulutuksen ja ammatissa työskentelyn kautta osana yksilön identiteettiä vaatien itsereflektiota (ks. myös Laine 2004).

Tynjälä (1999, 160) korostaa asiantuntijuuden määrittelyssä ongelmanasettelun jatkuvuutta. Kun henkilö on ratkaissut ongelman, hän ei rutinoitu työskentelemään, vaan etsii ja ratkaisee uusia ongelmia aina vain korkeammalla tasolla, kompetenssinsa ylärajoilla. Schwap ja Vidgren (2006, 201) kirjoittavat, että asiantuntijuutta ei voi opiskella pelkästään teoriassa, vaan asiantuntijaksi kehittyminen vaatii aikaa ja käytännön harjoituksia sekä asiakkaan kohtaamista ongelmaratkaisukeskeisesti. Eteläpelto ja Tynjälä (1999, 9 - 12) korostavat, että henkilön asiantuntijuus kehittyy yhteisöön kuulumisesta ja yhteisön käytänteiden prosessoimisesta. Yhteisöt, esimerkiksi työpaikat määrittelevät itsessään kriiteeristön sille, mikä on asiantuntijuutta kyseisen yhteisön alalla.

Tynjälä (1999, 161) painottaa asiantuntijuuden kasvussa pedagogisia näkemyksiä, koulutusjärjestelmien ja oppilaitoksien kehittämistä. Perinteiset opetusmenetelmät eivät Tynjälän (1999, 162) mukaan edistä tämän päivän työelämässä tarvittavien työntekijöiden asiantuntijuuden kasvua ja vahvistumista. Muun muassa opiskelijan aikaisempien tietojen huomioiminen, oppijan oman aktiivisuuden korostaminen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen oppiminen ovat Tynjälän (1999, 162 - 163) mukaan osa konstruktivistisen pedagogiikan periaatteita. Uudella pedagogisella tavalla ja opetusmenetelmiä kehittämällä on mahdollisuus kasvattaa henkilön asiantuntijuutta.

Salmikankaan (2006, 161) mukaan hops on aikataulusuunnitelman lisäksi opetuksen ja oppimisen laadun väline sekä osallistumis- ja vaikuttamiskanava. (ks. myös Kettunen & Salmikangas 2006, 143.) Hopsin avulla helpotetaan opiskelijan siirtymistä työelämään sekä vahvistetaan asiantuntijaksi kasvua. Schwap ja Vidgren (2006, 207) painottavat asiantuntijuuden kasvun lisäksi opintojen suunnittelun, motivoitumisen sekä kehittämiskohteiden tunnistamisen dokumentointia. Heidän mukaansa opiskelijat hakevat ja saavat opetushenkilökunnalta asiantuntija-apua opettajatutoroinnin ja hopsien laadinnan muodossa. Näin opiskelijaa ohjataan suunnittelemaan opintokokonaisuus avoimen hopsin periaatteiden mukaisesti. (Schwap & Vidgren 2006, 206.) Salmikankaan (2006) mukaan avoin hops asettaa ohjausresursseille enemmän haasteita kuin suljettu hops. Ohjaus vaatiikin Salmikankaan (2006, 161) mukaan enemmän aikaa ja erityisesti opiskelijan kuuntelemista. Lukkarinen (2006, 135) kirjoittaa, että osaa opiskelijoista hops auttoi orientoitumaan

tulevaisuuteen ja johdatti opiskelijoiden ajatuksen myös laajaan opintojen ja uran suunnitteluun.

3.2.4 Henkilökohtaisen kasvun kehittäminen

Nummisen (2002, 116 - 117) mukaan vuonna 2002 opinto-ohjauksen arvioinnin osa-alueista osa liittyy koulutusjärjestelmään ja osa yksilöön. Opiskelijan henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen koettiin opinto-ohjauksen ydinalueeksi ja yksilötason alueeksi, jossa yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen on ohjauksen tehtävä. Tavoitteeksi asetettiin Nummisen (2002, 117) esittelemänä opiskelijan itsetuntemuksen lisääminen ja tuen antaminen opiskelijan omien vahvuuksien löytämiseen. Ohjauksellisia työvälaineitä opiskelijan henkilökohtaisen kasvun kehittämiseen on useita. (mm. Amundson 2005; Peavy 1999.) Onnismaan (2007, 15) mukaan ohjauksellisilla työtavoilla voidaan tukea ohjattavan mahdollisuuksia sijoittaa ura- ja elämänsuunnittelu oman elämän osaksi ja toisaalta löytää oma paikka työelämässä tai muilla elämänalueilla.

Ohjauksellisina työtapoina henkilökohtainen ohjaus ja hopsin luominen voivat olla apuna ohjattavan henkilökohtaiselle kasvullekin (mm. Moitus 2002). Moitus (2002, 153) jatkaa, että hopsien laadinnan ja niiden toteutuksen seurannalla voidaan tukea tavoitteellista opiskelua. Lukkarinen (2006, 135) laajentaa hopsin merkitystä. Hänen mukaan hopsin avulla opiskelijat kykenevät hahmottamaan elämänsä kokonaisuuden entistä paremmin. He pystyvät miettimään uhkia ja mahdollisuuksia, mutta kokevat hopsin myös selkeyttävän ajatuksiaan tulevaisuudestaan. Sen lisäksi, että hopsin tekeminen vauhdittaa opintoja, luo hops henkilökohtaista turvallisuutta opiskelijan elämään.

3.3 Ryhmähopsaus ja vertaistutorointi ohjauksen muotoina

Ohjauksen yksi käytetty muoto on ryhmässä tapahtuva ohjaus sekä opiskelijatovereiden toisilleen antama vertaisohjaus, josta käytetään muun muassa nimitystä vertaistutorointi tai tutorointi tai tuutorointi. Jääskelän (2005, 16) mukaan tuutoroinnin käsite on sidoksissa yhteyteen, jossa tuutorointi tapahtuu. Tuutoroinnin määrittelyssä oleellista on myös huomata, kuka tuutorointia antaa. Opettajatuutorointi, opiskelijatuutorointi tai vertaistuutorointi ovat käytettyjä ohjauksen muotoja. Jääskelä (2005, 16) jatkaa, että vanhempien opiskelijoiden nuoremmilleen antamaa pienryhmäohjausta eli vertaistuutorointia on maassamme toteutettu 1970-luvulta alkaen. (Jääskelä 2005, 16.) Kokko (2006, 112) kertoo, että Joensuun yliopistossa tuutorit, joita ovat vanhemmat opiskelijat, selvittävät uusille tulok-

kaille lukujärjestyksen teon, kurssien suorittamismahdollisuuksien erot ja aikataulutuksen. Tuutorit ovat lisäksi osallistuneet uusien opiskelijoiden orientaatioleirille ohjaajina. Opiskelijatuutorit saavat vertaisohjauksesta opintosuorituksia sekä nimellisen palkan. Kokko (2006, 111) mukaan tuutorit tekevät huomattavasti enemmän vertaisohjausta kuin opinto-vaatimus yhden opintoviikon pienryhmäohjaukseen vaatii.

Jääskelän (2005, 15) mukaan Suomessa tuutoroinnissa korostuvat useammin opiskelujen tukitoimet ja opetusneuvonnalliset tekijät, ei niinkään esimerkiksi sisältöjen opettaminen. Joensuussa vertaistuutorointi keskittyy uusien opiskelijoiden ensimmäiseen syksyyn. Henkilökunnan toiveena olisi, että vertaisohjaus jatkuisi myös myöhempään, vaikka opintoviikko ja pieni palkka tulevatkin vain ensimmäisestä syksystä. (Kokko 2006, 111.) Jääskelä (2005, 16) kiteyttääkin, että vertaistuutoroinnissa suurin piirtein samassa asemassa oleva opiskelija auttaa uutta opiskelijaa tutustumaan niin opiskeluyhteisöön kuin myös opiskeluympäristöön. Vertaistuutoroinnin hyödyksi Kokko (2006, 111) kokee uusien opiskelijoiden opintojen alkuun saattamisen.

Humakissa ohjausta annetaan vertaistutoroinnin lisäksi myös ryhmähopsauksen nimellä opettajan ohjaamana. Ryhmässä tapahtuvan ohjauksen lähtöajatus Kokolla (2006, 115) oli herättää opiskelijoita ajattelemaan omaa tilannettaan ja mahdollisuuksiaan sekä arvioimaan itseään. Tiedon jakaminen yleisesti ja hopsin päivittäminen tapahtuu ryhmädynamiikkaa hyödyntäen. (Kokko 2006, 110 - 117.)

Tutorointi ja ryhmäohjaus liittyvät holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin. Mallia voi tosin syventää Etienne Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen teorialla, sillä Wengerin (2003, 8 - 9) mukaan oppimista ei tapahdu vain oppilaitoksessa, vaan se on osa kaikkea elämistä. Wenger on määritellyt sosiaalisen oppimisen teorian osatekijöiksi käytännön, yhteisön, merkityksen ja identiteetin. Näistä muodostuu käytäntöyhteisö, joka on kokoava kehys oppimisen sosiaaliselle teorialle. Wengerin (2003) mukaan sosiaalisen oppimisen teorian kautta voidaan reflektoida ja tuottaa reflektiota oppimista koskevissa perusolettamuksissa; ei niinkään oppimista sinänsä, vaan käsityksiä oppimisesta. Wengerin mallissa koulussa tapahtuvan, esimerkiksi henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi koulutove-reilla, kodilla ja perheillä on merkitys oppimisessa. Oppiminen onkin Wengerin (2003, 4) mukaan sosiaalinen ilmiö. Käytäntöyhteisöt ovat epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia sitoutumisen tasoja ja muotoja. Koulun lisäksi perhe, harrastukset, työ ja yleisestikin vapaa-ajan monet muodot ja osallisuus niihin ovat Wengerin mukaan oppimisen keskeisempiä edellytyksiä. (Wenger 2003, 6 - 45; ks. myös Annala 2007, 49.)

Wenger (2003) korostaa, että ihmiset voivat toimia omien, usein tunnistamattomienkin, käytäntöyhteisöjensä reunoilla, josta mahdollisesti siirtyvät kohti sisintä ja sitoutunutta osallistumista. Esimerkiksi vertaistutorointi voi ensimmäisen vuoden opiskelijalle näyttäytyä käytäntöyhteisönä, josta opiskelija saa, osana oppilaitoksen virallista ohjausta, vähitellen lisää ja lisää oppimisen edellytyksiä. Vaikka käytäntöyhteisöjä on usein kuvattu oppipoika-kisällimallisena yksilöllisenä yhteistyönä, on käytäntöyhteisö myös yksilön ja yhteisön välistä yhteistyötä. Wengerin (2003, 6) mukaan osallisuus on keskeinen oppimisen edellytys. Yhteisö on Wengerin (2003, 73) mukaan käytäntöyhteisö, jos sillä on vastavuoroista toimintaa, yhteinen juttu, hanke tai yritys, joista on yhteisesti jaettu repertoaari eli käsitteet, tarinat ja tyyli toimia. Annalan (2007, 50) mukaan esimerkiksi nykyajan tiimit, joissa toimitaan tavoitteellisesti ja joissa tiimin jäsenet omaavat vastuunsa, ovat tyyppisiä käytäntöyhteisöjä.

3.4 Ohjaajan rooli ja eettisyys

Vaikka ohjattava on ohjaustilanteen keskiössä, on ohjaajan rooli ja tehtävä myös merkittävä. Ojanen (2000, 15) peräänkuuluttaa jokaisen ohjaajan ja kasvattajan vastuuta, tutkivaa työtettä myös oman työnsä kehittämiseen. Ohjaajan ammattitaidon kehittämiseen liittyy Ojasen mukaan myös ammattitaidon jatkuva päivittäminen. Hän korostaa, että ohjaaja on kasvattajana ohjattavan kasvun palvelija. (Ojanen 2000, 21; ks. myös Howard 2005; McLeod 1998, 201.) Onnismaan (2007, 21) mukaan eri ohjaajien työtapojen välillä on tunnistettu eroja esimerkiksi ohjaajan työvuosien mukaan. Kokeneiden ja kokemattomien ohjaajien toimintatapojen välillä on eroja, mutta on vaikea osoittaa selvästi, miten ohjauksen ja neuvonnan vaikutukset eroavat toisistaan. Siitari ym. (2006, 200) kirjoittavat, että ohjaajat kokevat tarvitsevänsä lisäkoulutusta muun muassa hopsin periaatteista, sisällöistä sekä ohjausprosessin etenemisestä, työjaosta sekä ohjauksen rajoista. Siitari ym. (2006, 212) jatkavat, että kaiken kaikkiaan hopsin ohjauksen laatu on riippuvainen ruohonjuuritason ohjauksesta: opettajan kyvystä ja halusta ohjata opiskelijoiden hopseja. Onnistumisen edellytyksenä on opiskelijoiden innostaminen ja motivointi hopsien tekemiseen.

Ohjaaja ja opettaja tekevät työtä persoonallaan ja ohjattavalta saatu palaute kertoo paljon ohjauksen onnistumisesta. Howard (2005) painottaa ohjaajan ja ohjauksen monitahoista merkitystä ja tehtävää. Perinteisen ura- ja työsuunnittelun lisäksi ohjaus voi olla terapiaa, mutta myös henkistä kasvua tukevaa. Lähtökohtana on kuitenkin Howardin (2005) mukaan ohjaajan ja ohjattavan molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Howard

mainitsee, että kun ohjaajat ovat oikeasti huolissaan yksilön hyvinvoinnista ja persoonallisesta kasvusta, on ohjaajien nähtävä pintaa syvemmälle ja kuultava, mitä neljän seinän ulkopuolella puhutaan. Kaikki ei ole sitä, miltä näyttää tai miltä kuulostaa. (Howard 2005, 276 - 277.)

Onnismaa (2007, 15) jatkaa kunnioituksesta niin, että ainakin puheissa ohjattavan itsemääräämisoikeuden kunnioitus on selviö, mutta käytännössä on vaikea tietää, mitä ohjauksessa voi tapahtua, mitä hyödyllistä ohjaaja tekee ja ylipäättään miksi. Ohjaus ja erityisesti henkilökohtainen ohjaus on hyvin vaativa ja haastava tehtävä kokeneelle ja koulutetullekin ohjaajalle. Haaste muodostuu siitä, että henkilökohtainen ohjaustilanne on ainutkertainen. (Onnismaa 2007, 21.) Ohjaustilanteen taustalla ovat luonnollisesti ohjaajan ja ohjattavan aikaisemmat kokemukset, eletty elämä, mutta myös tiedostetut ja ehkäpä myös tiedostamattomat asenteet ja kasvatuspsykologiset käsitykset oppimisesta ja ohjauksesta. Tärkeää on myös tiedostaa ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen lähtötarve.

Ohjauksen taustatekijöiden tunnistamisen, kuuntelun ja syvälle näkemisen sekä rakastamisen taidon lisäksi ohjauksen haasteet ovat ohjaajan henkilökohtaisessa ja ohjaajan organisaation eettisyydessä (mm. Onnismaa 2007; Howard 2005; Sennett 1999). Bauman (2002, 13) kuvaa modernin maailmamme muutoksia ja elämäntapamme ja arvojemme muuttumista. Hänen mukaansa ei pidä kieltää tai väheksyä modernin yhteiskunnan tuomaa muutosta ihmiselle. Hänen versionsa nykyisyydestä on yksilöllistetty ja yksityistetty, jossa vastuu on laitettu yksilön harteille. (Bauman 2002, 13; ks. myös Julkunen 2008, 121 - 123; Castells 2000.) Sennett (1999, 98 - 117) on tutkinut muun muassa amerikkalaisia tiimiorganisaatioita ja työntekijöiden vaatimuksia modernissa työyhteisössä ja on Baumanin kanssa samoilla linjoilla. Sennett (1999, 108) korostaa tiiminjäsenen sosiaalisten taitojen, muun muassa kuuntelemisen ja auttamisen, siirrettävyyttä työtiimin vaihtuessa. Onnismaan (2007, 113) mukaan ohjaajan onkin otettava työssään huomioon ohjattavan lisäksi oma ammatti-identiteetti, mutta myös oma työorganisaatio.

Aina työorganisaation ja ohjaajan tai ohjattavan yhteiselo ei ole ristiriidaton. Ohjauksen taustavaatimukset tulevat ohjaajalle myös valtiovallan suunnalta. (mm. Ansela 2007; Annala 2007.) Ohjaaja voikin kokea elävänsä ohjausvaatimusten ristitulella. Lairio ja Penttilä (2007, 172; ks. myös Ansela 2007, 261 - 265) pohtivatkin ohjauksen eettisyyttä kysyessään toteutuvatko ohjauksessa instituution vain opiskelijan tavoitteet. Myös organisaation sisällä ohjauksen työtavat ja tehtävät voivat olla epäselvät. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö (2007, 234) esittävät, että ohjausvastuut olisi jaettava ohjaus-

suunnitelman mukaisesti, jolloin johto, ohjaajat, opettajat ja muut työntekijät keskustele-
vat, sopivat, päättävät ja sitoutuvat ohjaustyöhön. Sitoutuminen yhteiseen työryhmyös-
kentelyyn on aina haastavaa. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 57 - 66) mukaan
ryhmä ei toimi, jos kaikki ryhmän jäsenet eivät anna ja jaa omaa panostaan, tietojaan ja
taitojaan sekä ymmärrystään esillä olevista asioista. Tässä korostuukin johtajan, koulukon-
tekstissa esimerkiksi koulun rehtorin rooli. Yhteiset säännöt työryhmyöskentelylle ja
tavoitteille auttavat kaikkia ryhmän jäseniä. (Hakkarainen ym. 2004, 67 - 69.)

Koivu (2006, 9) esittää jaetun asiantuntijuuden teoriaa, jossa ideana on, että
mitä useampi työryhmän tai verkoston jäsen tuo oman pääomansa, tietonsa, taitonsa ja aja-
tuksensa yhteiseen käyttöön, sitä paremmin verkosto toimii. Tämä auttaa siihen, että entistä
paremmin voidaan käsitellä hyvinkin erilaisia asioita ja päästään ohjattavan kannalta par-
haimpaan ratkaisuun. Jaettu asiantuntijuus perustuu kuitenkin luottamukseen ja tasavertai-
suuteen sekä kaikkien ammattitaidon kunnioittamiseen. (Koivu 2006, 9.) Onnismaa (2007,
7) painottaa kaikkiaan ohjaus- ja neuvontatyön laajentumisen haastetta ohjaajan ammatti-
taidolle muuttuvassa maailmassa. Myös hän kirjoittaa tarpeesta uudenlaiseen asiantuntijuu-
teen.

Howard (2005, 276 - 277) sekä Onnismaa (2007, 15) lähtevät ohjauksen tar-
peiden määrittelyssä liikkeelle ohjattavan kuuntelusta, kunnioituksesta ja itsemääräämisoi-
keudesta. Suominen (2002, 77) kertoo, että opiskelijat toivovat, että oppilaitoksissa ol-
taisiin aidosti kiinnostuneita siitä, miten opinnot etenevät. On eettisestikin tärkeää pohtia,
miten helposti ja herkästi opiskelijan ääni unohtuu. Tässä tutkimuksessa on annettu tila ja
ääni hiljaisemmalle, mutta myös tärkeimmälle eli ohjattavalle. Tämä myös siksi, että Lairio
ja Penttilä (2007, 122) painottavat, että ohjattava on ohjausprosessin keskiössä.

Howard (2005) esittelee erilaisia ohjaajan eettisiä rooleja. Hänen mukaansa
ohjaajien ei pitäisi olla alistavia autoritäärisiä ohjaajia, vaan enemmänkin eettisiä auktori-
teetteja. Ohjaaja, joka on eettinen auktoriteetti esimerkiksi ohjauksessa, on opiskellut eti-
ikan rooleja yksilön ja yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Ohjaajan eettinen auktoriteetti
voi auttaa ohjattavaa tutkimaan ongelmiansa erilaisia eettisiä ulottuvuuksia. Yksilöllinen
persoonallinen kehittyminen on täydellisesti erillään yksilön eettisestä kehittämisestä. Oh-
jaaja, jolla on eettinen auktoriteetti, tunnistaa ja tietää tämän, ja hän voi avustaa ohjattavia
ja kollegoitaan tutkimaan ja luotaamaan nämä eettiset kysymykset. (Howard 2005, 169 -
170.)

Ohjauksen eettisyyden tukena, mutta myös haasteena voidaan nähdä ohjauk-

sen kehittäminen holistiseen suuntaan. Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksessa käytössä oleva holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli rakentuu yksilön eli opiskelijan ympärille, mutta ohjaus nähdään laajana kokonaisuutena, jossa panostetaan vuorovaikutukseen ja lähtökohtaan eli opiskelijan henkilökohtaiseen tarpeeseen. (Tuomisto 2007, 20 - 21.) Kun kyseessä on laaja kokonaisuus, on opiskelijalla useita ohjaajia tai ohjausorganisaatioita kolmella eri ohjauksen tasolla (Lairio & Rekola 2007, 121).

4. HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU OPISKELUPAIKKANA JA PEDAGOGISENA YHTEISÖNÄ

Tutkimusorganisaatio Suomen Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK) on vuonna 1998 perustettu ja vuonna 2000 vakinaistettu kaksialainen, valtakunnallinen ammattikorkeakoulu, jossa on kolme yksikköä ja neljä eri koulutusohjelmaa. Järjestö- ja nuorisotyön yksikön kampukset sijaitsevat Haapavedellä, Joensuussa, Lohjalla, Nurmijärvellä, Torniossa ja Äänekoskella. Kulttuurituotannon yksikön kampukset sijaitsevat Joutsenossa, Kainiaisissa, Korpilahdella ja Turussa. Viittomakielialan yksikön kampukset ovat puolestaan Helsingissä ja Kuopiossa. (Humak 2008; Nikoskinen 2008, 7.) Vielä tällä hetkellä opetusta annetaan edellä mainituilla 12 paikkakunnalla, mutta lukuvuodesta 2008 - 2009 alkaen uusia opiskelijoita on otettu yhdeksälle kampukselle. Humakin rakenneuudistus on vastaus opetusministeriön korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suunnitelmiin (Nikoskinen 2008, 7; ks. myös Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2008 - 2009, 3).

Humak on poikkeus kansallisessa ammattikorkeakoulukentässä paitsi pienuutensa, verkostomaisuuden, mutta myös omistajuuden takia. Humak on yksityinen osakeyhtiö, jonka omistavat 12 kansanopiston kannatusyhdistykset. (Antikainen 2008.) Humak rakentui 90-luvulla kansanopistojen opistoasteen koulutuksen pohjalta valtakunnalliseksi verkostoammattikorkeakouluksi. Oppilaitoksen ylläpitäjä on Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy. (Antikainen 2008.) Korkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta valmistuu yhteisöpedagogeja (AMK), joiden opintojen laajuus on 210 opintopistettä ja opintojen kesto keskimäärin 3,5 vuotta. Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelmassa voi opiskella myös ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. Kulttuurituotannon koulutusohjelmasta valmistuu kulttuurituottajia (AMK) ja viittomakielen koulutusohjelmasta viittomakielen tulkkeja (AMK). (Nikoskinen 2008, 7.) Näiden opintojen laajuus on 240 opintopistettä eli noin neljä vuotta. Tämän lisäksi kaikissa kolmessa koulutusohjelmassa voi suorittaa ammattikorkeakoulututkinnon aikuiskoulutuksena. Tutkinnon voi suorittaa laajempaan aikuiskoulutuksena (90 - 150 opintopistettä) tai lyhyempänä (60 - 90

opintopistettä) muuntokoulutuksena. Tutkinnon laajuus on riippuvainen aikaisemmista opinnoista sekä työkokemuksesta. (Humak 2008.) Humakissa on 1500 opiskelijaa ja 135 päätoimista työntekijää, joiden lisäksi tuntiopettajia ja projektihenkilöstöä. (Antikainen 2008.)

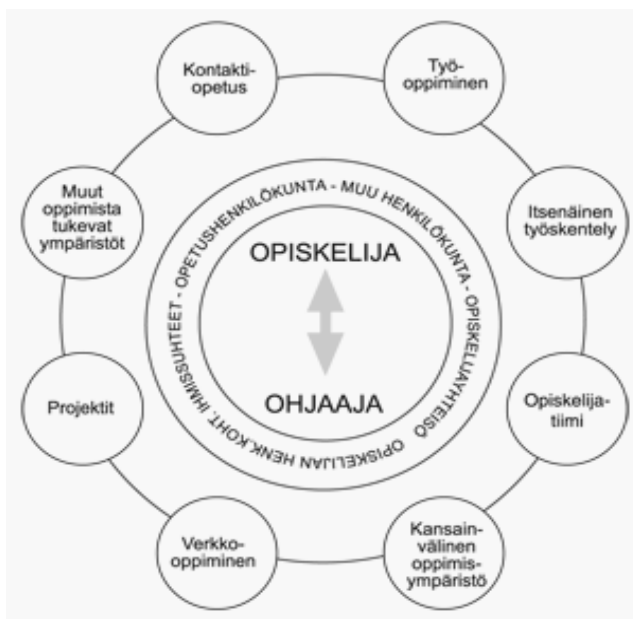
Vuonna 2009 alkaa Humakissa myös kulttuurituotannon sekä viittomakielialan ylempi AMK-koulutus. Kulttuurialan ylempi AMK-tutkintoon johtava koulutus toteutetaan yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun kanssa. Viittomakielen ylempi AMK-tutkinto on yhteistoteutus Diakonia-ammattikorkeakoulun kanssa. Viittomakielen koulutusalan mahdollisuudet laajenevat myös kansainväliseen ylempään AMK-tutkintoon, joka toteutetaan yhteistyössä eurooppalaisten Heriot Watt ja Magdeburg Stendahl -yliopistojen kanssa. (Antikainen 2008.) Lisäksi Humakissa voi opiskella 30 opintopisteen ammatillisia erikoistumisopintoja kaikissa koulutusohjelmissa. Humakin avoin ammattikorkeakoulu on oppilaitoksen yksi aikuiskoulutuksen muoto, jonka tavoitteena on edistää elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia. (Humak 2008.) Tämän pro gradun tutkimuskohteena ovat nuorisosaasteen opiskelijat. Vuonna 2007 Humakissa opiskeli 1319 opiskelijaa, joista nuorisosaasteen koulutuksessa oli 88 prosenttia (Nikoskinen 2008, 7).

4.1 Humak-pedagogiikka

Humakin missio on olla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja aktiivinen kansalaisyhteiskunnan kehittäjä (Antikainen 2008). Human connections - ihmisten välinen vuorovaikutus on Humakin perusarvo, jota oppilaitos pyrkii toiminnallaan tukemaan (Herranen ym. 2005, 4). Rehtori Antikainen (2008) laajentaa vielä Humakin perusarvoa, joka muodostuu hänen mukaansa humanistisesta ihmiskäsityksestä, suvaitsevaisuudesta ja toisen kunnioittamisesta, avoimesta, inhimillisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta sekä yhdessä oppimisesta. Humakin pedagoginen toiminta lähtee pedagogisen yhteisön ajatuksesta. Opiskelija ja häntä lähinnä olevat ohjaajat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa oppimisympäristön ytimessä. Sen ympärillä on kampusten muu sosiaalinen maailma, monimuotoinen oppimisen sekä asiantuntijuuden ja toimimisen kenttä. (Humak 2008.)

Kokonaisvaltainen ohjaus on Humakin pedagoginen tavoite (Pirinen 2006, 10). Humanistinen ihmiskäsitys ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ovat Humakin koulutustoiminnan perustat (Herranen ym. 2005, 4). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tieto ja oppiminen rakentuvat suhteessa oppijan elämäkokemukseen, edellyttää holistista ohjausnäkemystä, jonka tavoitteena on tukea kokonaisvaltaisesti opis-

kelijan ammatti-identiteetin kasvua ja kehittymistä. (Herranen ym. 2005, 5; mm. Pirinen 2006, 15.) Humakissa korostetaan ohjauksen merkitystä, ja sen tavoitteena on saada opiskelija ohjauksen avulla sitoutumaan opintoihinsa. (Herranen ym. 2005, 5; mm. Pirinen 2006, 15.) Humakin pedagoginen rakenne on tiivistetty seuraavaan kuvioon. Opiskelija ja hänen henkilökohtainen ohjaajansa ovat keskiössä. Heidän vuorovaikutustaan tukevat toiset opettajat, muu henkilökunta, esimerkiksi opintosuhteet, opiskelijayhteisö sekä opiskelijan henkilökohtaiset ihmissuhteet. Kehän ulkoreunalla on määritelty Humakissa käytössä olevat oppimisympäristöt. (Humak 2008; Herranen ym. 2005, 22.)



KUVIO 2. Oppimispolkujen tienviivat Humakin pedagogiikassa. (Humak 2008; Herranen ym. 2005, 22.)

Kokonaisvaltaisen ohjauksen lisäksi Humakin pedagogian tavoitteena on tukea opiskelijan itseohjautuvuutta. (Herranen ym. 2005, 5.) Opiskelijalla on valittavanaan erilaisia oppimisympäristöjä teematarjonnan mukaan. Hän voi opiskella kontaktiopetuksessa, työskennellä itsenäisesti, mennä työoppimaan kotimaassa tai ulkomailla, hankkia itselleen oppimisprojektin ja opiskella tietoverkossa tai opiskelijatiimissä Jyväskylässä. (Antikainen 2008.) Alan kirjallisuus kuuluu olennaisena osana opiskeluun kaikissa oppimisympäristöissä. Opetustarjonnassa oleva kymmenen tai viiden opintopisteen tema voidaan toteuttaa joko yhdessä oppimisympäristössä tai eri oppimisympäristöjen yhdistelmällä. Monet tee-

mat voidaan suorittaa vaihtoehtoisissa oppimisympäristöissä. Opiskelija voi valita teemoja eri koulutusohjelmista ja eri kampusten tarjonnasta. (Humak 2008.) Pirisen (2006, 14) mukaan Humakin pedagoginen malli poikkeaa muista ammattikorkeakouluista kahdesta syystä: verkostomaisuutta ja oppimisympäristöajattelua ei löydy monestakaan ammattikorkeakoulusta. Humakin malli luo ohjaukselle paljon haasteita. (Pirinen 2006, 14.)

4.2 Henkilökohtainen ohjaus Humakissa

Humakissa jokainen opiskelija saa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ohjaajan eli hopsaajan heti opintojen alussa (Herranen ym. 2005, 23). Humakissa ohjaus tunnetaan prosessina, joka kestää koko opintojen ajan. Hopsaukseen liittyvät henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekeminen ja hops-keskustelut hopsaavan lehtorin kanssa. Opetushenkilökunnalle on varattu työaika henkilökohtaiseen ohjaukseen opiskelijaa kohden kahdeksan-kymmenen tuntia riippuen opiskelijan opiskeluajasta. (Herranen ym. 2005, 24.) Tämän lisäksi opiskelija saa ryhmässä tapahtuvaa opintojen ohjausta sekä teemakohtaista opintojen ohjausta ja kansainvälistä ohjausta (Humak 2008). Myös verkko-ohjaus Hunet-verkkoympäristössä on yksi Humak-ohjauksen toimintamuoto (Pirinen 2006, 16; mm. Humak 2008). Lisäksi koko muu opetushenkilöstö, työoppimispaikkojen työvalmentajat sekä opiskelijatutorit vertaisohjaajina antavat ohjausta. Kampuksien opintosihteerit antavat henkilökohtaista ohjausta muun muassa opintososiaalisista eduista, teemoihin ilmoittautumisista ja yleisistä opiskelukäytänteistä. (Herranen ym. 2005, 23; Humak 2008.) Humakissa on erityisesti opintojen alussa panostettu opiskelijatutoreiden antamaan vertaisohjaukseen. Koulutettujen tutoreiden tehtävänä on muun muassa ohjata uudet opiskelijat opiskelijayhteisön jäseniksi, tiedottaa vaihtomahdollisuuksista ja hoitaa oppilaitoksen markkinointia ja virkistystoimintaa. Tutoropiskelija voi opinnollistaa toimintansa vertaisohjaajana. (Herranen ym. 2005, 23.) Oppilaitoksen kielessä vertaisohjauksesta käytetään nimikkeitä vertaishopsaus tai tutorointi.

Jokainen humak-opiskelija tekee hops-ohjaajansa kanssa henkilökohtaisen opintojen suunnitelman, joka ohjaa opiskelijaa eteenpäin opinnoissa hyvin yksilöllisiäkin opintopolkuja pitkin. Opiskelija ja hops-ohjaaja seuraavat suunnitelman toteutumista ja toteuttavat henkilökohtaisia tai/ja virtuaalisia ohjaustapaamisia. Hopsauksen tarkoituksena on tukea opiskelijan ammatillisen orientaation ja ammatti-identiteetin kehittymistä (Herranen ym. 2005, 23). Ohjauksen ydin on Pirisen (2005, 16) mukaan opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus. Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen ovat hopsauksen keski-

össä. (ks. myös Onnismaa 2007.) Ohjaajan läsnäolo, eläytyvä kokonaisvaltainen aktiivinen kuuntelu mahdollistuu, kun ohjaaja suhtautuu opiskelijaan myönteisesti, tiedonhaluisesti ja kiinnostuneesti (Herranen ym. 2005, 24).

Oppilashuollolliset asiat nousevat hopsauksessa esille, ja ne ovatkin koko ammattikorkeakoulujärjestelmän olemassaolon ajan olleet huonosti hoidetut (Pirinen 2006, 20; Sarha 2006). Kun ammattikorkeakoululaki ei velvoita ammattikorkeakouluja opiskelijahuollon järjestämiseen, eikä korkeakoululainsäädännössä ole opiskelijoiden terveydenhuoltoon viittaavia säädöksiä, ovat ammattikorkeakoulut hyvin pitkälti luottaneet, että kunnallinen perusterveydenhoito huolehtii ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveydenhuollosta. (Sarha 2006, 1.) Hän jatkaa, että kansanterveyslain (66/1972, 96/2005) 14 §:n mukaan kunnan tulee ylläpitää alueellaan sijaitsevien oppilaitosten opiskelijoille kotipaikasta riippumatta opiskelijaterveydenhuoltoa, johon luetaan oppilaitosten terveydellisten olojen valvonta, opiskelijan terveydenhoito ja sairaanhoito sekä suun terveydenhuolto. Lain tulkinta näyttää kuitenkin vaihtelevan eri kunnissa. (Sarha 2006, 1.) Myös Humakin hopsauksessa oppilashuolto ja terveydenhoito ovat nousseet esille, vaikka hopsaus Humakissa keskittyy vain ammatilliseen orientaatioon ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen liittyviin haasteisiin (Pirinen 2006, 20).

Hopsauksessa ei aina onnistuta vastaamaan opiskelijan tarpeisiin tai tekemään toimivaa ja toteuttamiskelpoista opintosuunnitelmaa. Opiskelijoiden valmistuminen tutkintoon vastaavassa ajassa eli kolmessa ja puolessa vuodessa tai neljässä vuodessa ei onnistu kaikilta opiskelijoilta. Humakin pedagogisen kehittämisen painopisteissä vuosille 2005 - 2008 onkin ohjauksen käytäntöjen laaduntaminen, johon liittyy muun muassa ohjausjärjestelmän selkeyttäminen sekä lehtoreiden ohjaustaitojen vahvistaminen. (Herranen ym. 2005, 6.) Oppilaitoksessa kehitetty niin kutsuttua tehohopsausta. Tehohopsauksessa opintojen edistymistä seurataan tarkemmin, ja ne oppijat, jotka eivät saa suoritettua opintojaan niin kutsutussa normiajassa, otetaan tehohopsaukseen. Tehohopsaajan ja -hopsauksen rooli kampuksilla on vielä muotoutumassa, mutta tehohopsaaja voi toimia myös kampuksen kaikkien muiden hopsaajien linkittäjänä, jopa mentorina. (Mikkonen 2007.)

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA

5.1 Tutkimustehtävä

Työssäni selvitän Humanistisen ammattikorkeakoulun syksyllä 2003 aloittaneiden opiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta. Suurin osa tutkimusjoukosta on valmistunut joulukuussa 2006 tai toukokuussa 2007. Tosin pieni osa tutkimusjoukosta voi tutkimushetkellä olla vielä Humakissa opiskelijoina. Käytän työssä kuitenkin kaikista vastanneista opiskelija-nimitystä. *Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia Humakin opiskelijoilla on henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta.* Tutkimuksessa selvitän, millaisina kokemuksina a) opiskeluprosessi ja opiskelujen etenemisen ohjaus, b) työelämään siirtymisen ja työllistymisen ohjaus sekä c) ohjaus henkilökohtaiseen kasvuun ja d) asiantuntijuuden kehittymiseen näyttäytyvät Humakin opiskelijoille. Tutkin myös opiskelijan kokemuksia ryhmähopsauksesta sekä vertaishopsauksesta eli tutoroinnista.

Opiskeluaika on koulutusohjelmasta riippuen kolme ja puoli vuotta tai neljä vuotta. Kun lähestyin opiskelijoita, oli heidän valmistumisestaan kulunut vuosi tai vähintäänkin puoli vuotta. Syy, miksi tutkimusjoukko on jo opintonsa päättäneet ja noin puoli vuotta tai vuoden työssä tai muualla olleet, liittyy tutkimuksen luotettavuuteen. Aika antaa vastaajalle perspektiiviä pohtia ja nähdä hopsauksen merkityksiä. Myös rohkeus kertoa, jos hopsaus ei ole ollut merkittävä, on parempi, kun oppilas-opettaja-suhdetta ei enää ole. Uskon, että tässä työssä retrospektiivisyys on eduksi työn luotettavuuden suhteen.

Tutkimus koskee vain yhden ammattikorkeakoulun eli Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoita, mutta näyte koostuu kaikista kolmesta eri Humakin koulutusohjelmasta. Tutkimus koskee henkilökohtaista opintojen ohjausta, joka voi tapahtua opiskelijalle määrätyn henkilökohtaisen ohjaajan kanssa käytävänä henkilökohtaisena, reaaliaikaisena kasvokkaisuviestinnällisenä keskusteluna, puhelimitse tai netin välityksellä. Tutkimuksen ulkopuolelle rajataan Humakissa annettava muu ohjaus, esimerkiksi teemakohtainen ohjaus (ks. luku 4, s. 34) sekä opintosuhteiden antama ohjaus ja neuvonta. Kirjoittelumakutsussa vastaajia pyydettiin lisäksi kirjoittamaan hopsauksesta yleisesti, myös ryhmähopsauksesta sekä vertaishopsauksesta eli tutoroinnista.

5.2 Tutkimuksen laadullinen luonne

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 138) mukaisesti laadullinen tutkimusprosessi voidaan käsitellä ainakin kahdella tavalla. Toisessa tavassa metaforallisesti tutkijat ovat kaivajia, jotka löytävät aineistosta aina syvempiä ja syvempiä ulottuvuuksia ja piilossa olevia merkityksiä. Toisessa tavassa tutkijat ovat matkajia, jotka kulkevat saman reitin kuin aineistonsa, esimerkiksi haastateltavat tai kirjoitelmien kirjoittajat. Samassa tutkimuksessa voi tutkija olla molemmissa rooleissa. Kivirannan (1995, 91) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on olemassa hyvin laaja kirjo lähestymistavaltaan ja sisällöltään hyvin erilaisia laadullisen tutkimuksen ohjeistuksia. Hän kuitenkin vakuuttaa, että jokainen tutkimus vaatii lähestymistavan, joka on kyseiselle aineistolle paras. Siksi tutkijan on ennakkoon pohdittava tarkasti, mikä menetelmä paljastaa eniten tutkittavasta ilmiöstä. Ennakkopohdinta on Varton (1992, 51) mukaan suoritettava senkin takia, että jokainen tutkimuskohde voi tulla monella eri tavalla tutkittavaksi. Tutkimuksen lähestymistavan valintaan vaikutti halu saada kuva opiskelijoiden kokemuksista liittyen hopsaukseen.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 152) mukaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen, vaikkakin todellisuus on monenkirjava. Hirsjärven ym. (2004, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei todisteta olemassa olevia totuuksia tai väittämiä, vaan löydetään ja paljastetaan tosiasioita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ote on mahdollisimman kokonaisvaltainen (Jääskelä 2005, 28). Tutkijan omat arvolähtökohdat ovat tiedossa ja yhtä ainutta totuutta ei edes haeta. Objektiviisuus ei ole tavoitteena eikä sitä kyetä saavuttamaan perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, ovat kietoutuneet tiiviisti yhteen. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tuomi ja Sarajärvi (2003, 17) haluavat problematisoida laadullisen tutkimuksen määritelmiä ja peräänkuuluttavat myös tutkimuksen kriittistä tarkastelua. He painottavat, että laadullisen tutkimuksen määrittelyn peruskysymys on tutkimuksen suhde teoriaan ja teoreettiseen. Perustyyppittely teoreettiseen ja empiiriseen tutkimukseen kestää lähemmän tarkastelun, sillä vaikka laadullinen tai määrällinen tutkimus ei voi olla teoriatonta, on teoriolla ja teoriolla eronsa.

Tuomi ja Sarajärvi (2003) pohtivat havaintojen teoriapitoisuutta eli siitä, millainen käsitys tutkijalla ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkimukselle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. Nämä vaikuttavat tutkimustuloksiin. Raunio (1999, 248) korostaa, että laadullisen tutkimuksen ilmiöiden on saatava kehittyä rauhassa ja vapaasti ja niitä ei saa pakottaa tutkijan ennakoilta määrittelemiin kaavoihin, kategorioi-

hin tai muuttujiin. Hirsjärveä ym. (2004, 152.) mukaellen Tuomi ja Sarajärvi (2003, 19) painottavat tutkijan omaa ymmärrystä jo tutkimuksen alussa. Heidän mukaansa puhdasta, objektiivista tietoa ei ole olemassa. Kaikki tieto on subjektiivista, mikä näkyy tutkijan ymmärryksensä jo tutkimusasetelmassa. Pikkarainen (2007, 44) jatkaakin kriittistä ajatustenkulkua siitä, että tutkimus on aina puuttumista asioiden luonnollisiin kulkuihin.

Laadulliselle tutkimukselle on oleellista ymmärtää, ei niinkään selittää. Asioita ei aseteta syy-seuraus-suhteeseen toisiinsa nähden, vaikkakin asioiden välillä voidaan nähdä ontologisia yhteyksiä. Tuomen ja Sarajärvenkin (2003, 27) mielestä laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi. Tuomi ja Sarajärvi korostavat, että ymmärtäminen on tietynlaista eläytymistä tutkimuskohteen henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin ja motiiveihin. Toisaalta he erottavat ymmärryksen selittämisestä muutenkin kuin psykologisen sävyn perusteella. Ymmärtämiseen liittyy myös intentionaalisuus eli aikomuksellisuus ymmärtää jonkin tekijän merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 27; ks. myös Syrjälä 2007; Jokinen 1996.) Paloniemen (2004, 38) mukaan tutkija yrittää selittää ja tehdä käsityksien kuvaamisen ja niiden väliset variaatiot ymmärrettäviksi niiden omissa ajatteluyhteyksissään. Laajemman kontekstin merkitys korostuu, sillä sen avulla pystytään paremmin ymmärtämään muodostuneet käsitykset. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 27) erottavat sanat selittää ja ymmärtää, vaikka ylimalkaisesti ajateltuna jokaisen selityksen voidaan lisävän ymmärrystä.

5.3 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuksen aihe, opiskelijoiden hopsauskokemusten kuvaaminen eli henkilöiden kokemusmaailman kuvaaminen vei tutkija-opiskelijan tarkastelemaan lähemmin fenomenologista tutkimusperinnettä. Fenomenologia on yksi laadullisen tutkimuksen metodi, jossa siis tutkitaan ihmisten elettyjä kokemuksia ilman tarkkoja teoreettisia ennakkokäsityksiä. Fenomenologiassa tavoiteltava tieto on tutkittavana olevien henkilöiden kokemus, jonka olemassaoloa ei ole syytä epäillä (Perttula 1995, 59; ks. myös Pikkarainen 2007, 41; Jääskelä 2005, 22). Tutkimuskohteina ovat muun muassa arkipäivän elämäntilanteet, tapahtumat ja kertomukset, joita tutkija pyrkii lähestymään mahdollisimman vähin ennakkokäsityksin (Pikkarainen 2007, 41; ks. myös Karlsson 1993).

Vaikka tutkimusjoukko muodostuu yksilöistä ja heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan ja käsityksistään, tutkijan mielenkiinto kohdistuu erityisesti siihen, millaisia eri kokemukset ovat sisällöltään ja löytyykö niiden välisiä loogisia yhteyksiä. Tutkimus

onkin sitä kautta lähestymistavaltaan ja tutkimusotteeltaan fenomenologinen. Fenomenologia on puolestaan yksi laadullisen tutkimuksen metodi, jossa siis tutkitaan ihmisten elettyjä kokemuksia. Tunnusomaista fenomenologiselle tutkimusmetodille on tutkijan jatkuva perusteiden pohdinta tutkimusprosessin eri vaiheissa, sillä metodilla ei ole tiettyjä ohjeita, vaan esimerkiksi jokainen aineisto vaatii oman analyysitapansa. (Laine 2001, 26; ks. myös Nieminen 1995, 94.)

Lehtovaara (1995, 81) kertoo, että fenomenologiset tutkimukset ovat yleistyneet Suomessa ihmisiä tutkivissa erityistieteissä kuten psykologiassa ja kasvatustieteissä. Lehtovaaran (1995, 81) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään saavuttamaan tutkimuksen keinoin ihmisten kokemusmaailma. Kokemuksille annetaan merkitykset. Tärkeää tutkimusmenetelmässä on Lehtovaaran mukaan säilyttää tutkittava ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. (ks. myös Alasuutari 1999, 62 - 63.) Tutkijalla on halu antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille. Tässä tutkimuksessa ääni on annettu Humakin opiskelijoille, jotka ovat pääasiassa jo saaneet opintonsa Humakissa valmiiksi.

Fenomenologia on erityisesti lähestymistapa, jossa tavoitteena on kerätä tietoja ihmisen elämäkokemuksesta kuvailevasti ja induktiivisesti. Laineen (2001, 26 - 27) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka käsitetään ihmisen kokemuksena suhteessa siihen todellisuuteen, maailmaan, jossa henkilö elää. Maailma on yksilölle kokemusten ja elämyksien maailma. Perttulan (2005, 116) mukaan kokemukset ja elämykset eivät vain tapahdu, vaan ne myös tarkoittavat yksilölle jotain. Yksilö kokee tapahtumat tietynlaisina ja niihin liittyy tietynlaisia ajatuksia ja asenteita, siten tapahtumista tulee merkityksellisiä. Fenomenologiassa tarkastellaankin Alasuutarin (1999, 67) mukaan sitä, miten yksilö yrittää tulkita maailmaa ja saada siihen selvyyttä.

Fenomenologiassa tutkija lähestyy tutkittavaa ilmiötä ilman ennalta määrättyjä oletuksia avoimesti. Peruslähtökohtana on, ettei ole olemassa ennalta asetettuja määritelmiä, odotuksia tai teoriakehikkoja, jotka ohjaisivat tutkijaa tutkimuksen analysoinnissa. (Roto 2008; ks. myös Burns & Grove 1993, 81; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152 - 155; Rasmussen, Norberg & Sandman 1995, 344 - 354.) Laine (2001, 27) korostaa, että fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, ei irrallista ilmiötä. Ihmisten suhde todellisuuteen on fenomenologien mukaan intentionaalinen; kaikki merkitsee jotakin. Myös Lehtovaara (1995, 76) esittää, että fenomenologian keskeisin idea on ajatus tietoisuuden intentionaalisuudesta. Fenomenologiassa tutkijan ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys ovatkin suuressa roolissa, sillä esimerkiksi se, millainen ihmiskäsitys tutkijal-

la on, määrittää tutkimuksen kulkua. (Laine 2001, 26.) Roton (2008) mukaan fenomenologian tavoitteena ei ole muodostaa teorioita tai malleja eikä liioin kehittää yleistyksiä. Päämääränä on kuvata eletyn kokemuksen rakenne mahdollisimman laajana kokonaisuutena, sisältäen ne merkitykset, joita näillä kokemuksilla on yksilölle. (ks. myös Burns & Grove 1993, 81; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152-155; Rasmussen ym. 1995, 344 - 354.) Laineen (2001, 26) tiivistyksen mukaan fenomenologisessa metodissa kokemuksen ja merkityksen käsitteet, ymmärtäminen ja aineiston tulkinta ovat keskeisessä asemassa.

5.3.1 Merkitykset keskiössä fenomenologiassa

Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde on merkitykset, jotka syntyvät kokemuksista. Merkitykset eivät synny itsestään, vaan ihminen luo niitä ympäröivästä maailmasta koko ajan. Merkitysten syntymiseen liittyy vuorovaikutus, kulttuuri ja konteksti yleisestikin, missä ihminen elää. (Giorgi 1988; 1999, 1 - 6.) Sitä kautta merkityksiä voidaan kutsua intersubjektiivisiksi, sillä ne muodostuvat yksilöiden välille (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 124).

Laine (2001, 27 - 29) kirjoittaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tehdään merkitysanalyysi tutkittavien henkilöiden kokemuksista. Merkitysanalyysi voidaan tehdä vain lähestymällä merkityksiä ymmärtämisen ja tulkitsemisen näkökulmasta. Mikään ei saa olla tutkijalle itsestään selvää, vaan kaikki on otettava analyysin kohteeksi. Monesti itsestään selvät asiat luovat eri merkityksiä ihmisille. Tutkijana on tiedostettava, että monesti elämässä ihmiset, tutkijatkin, tulkitsevat toisten ilmaisut tahattomasti ja luulevat ymmärtäneensä toisen tarkoituksen. (Giorgi 1999, 1 - 6.)

5.3.2 Fenomenologisen psykologian analyysi

Laadulliselle aineistolle on useita aineiston analyysitapoja. On tärkeää tietää, että analyysitapojen valintaan ei liity tai niitä ei määrätä minkään mekaanisen säännön mukaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 211.) Aineiston analyysi on riippuvainen tutkijan valinnoista, ja analyysi alkaa eri analyysien mukaan eri aikaan. Joskus aineisto analysoidaan, kun se on saatu kokonaisuudessaan kasaan. (esim. fenomenologinen psykologinen analyysi, ks. myös Giorgi 1988; 1997; 1999.) Toisinaan taas, esimerkiksi kvalitatiivisissa kenttätutkimuksissa aineistoa analysoidaan ja kerätään pitkin matkaa. (Hirsjärvi ym. 2004, 211.)

Giorgi (1997, 245 - 249; Giorgi 1988; 1999) korostaa luomansa fenomenologisen psykologian metodin aineiston viisivaiheisessa analyysissä, että metodi täytyy muo-

toilla aina tutkittavan aineiston ja ilmiön ehdoilla. Giorgi esittelee, että kun tutkimusaineisto on hankittu kokonaisuudessaan, tutustutaan siihen huolellisesti ja pyritään luomaan kokonaisnäkökanta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija pyrkii avoimin mielin eläytymään tutkittavan kokemukseen ja irtautumaan omista asenteistaan. (Giorgi 1997, 245 - 249.) Kysymyksessä on Perttulan (1995, 69) mukaan fenomenologian peruskäsite sulkeistaminen. Sulkeistamisen käsite nousee esille kaikissa fenomenologiaa kuvaavissa teoksissa ja sitä korostetaan erityisesti tutkimuksen luotettavuuden näkökannalta. (mm. Giorgi 1997, 245; ks. myös Kiviranta 1995, 103; Tuomi & Sarajärvi 2003, 35.) Tutkija ei saa tutustua aineistoonsa teoreettisesti latautuneena. Perttulan (1995, 71) mukaan tutkijan on saavutettava sulkeistamisen avulla tutkittavan kokemus sellaisena kuin tutkittava on sen kokenut. Sulkeistaminen ei kuitenkaan tarkoita tutkijan ihmiskäsityksen poissulkemista Perttulan mukaan, joka siten poikkeaa Giorgin (1997) alkuperäisestä ajattelutavasta sulkeistaa kaikki.

Giorgin (1988; 1997; 1999) metodin toisessa vaiheessa tutkimusaineistoista erotetaan tai hajotetaan niin kutsuttuja merkityksen sisältäviä yksiköitä. Tämä mahdollistuu tutkijan oman intuition kautta. Giorgi (1997, 247) korostaakin, että vaikka merkityksen sisältävät yksiköt ovat sellaisenaan tutkimusaineiston osia ja ne ovat ymmärrettäviä sellaisenaan, ne on erotettava kuvauksen kokonaisuudesta. Toisaalta Giorgin (1997; 1999) mukaan merkityksen sisältävät yksiköt saavat merkityksensä myös yhteydestä kontekstiinsa. Giorgin (1997, 246; ks. myös Perttula 1995; 74, Kiviranta 1995, 96) metodin seuraavassa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö tiivistetään tutkittavan kielestä tieteenalan yleiselle kielelle. Perttula (1995, 77) korostaa sekä tutkijan että tutkittavan subjektiivisuutta. Subjektiivisuudet ovat Perttulan mielestä tutkimustyön edellytyksiä, eivät sen haittatekijöitä. Seuraavaksi Giorgin (1988; 1997; 1999) mukaan tiivistetyistä ja käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto, ja verkostoja vertaillaan keskenään.

Viidennessä vaiheessa (Giorgi 1997, 246; ks. myös Perttula 1995, 84) siirrytään kaikkien tutkittavien yksilökohtaisten kertomusten verkostosta yleiseen merkitysverkostoon vertaillen ja etsien mahdollisia yhteisiä piirteitä. Viidennessä vaiheessa muodostetaan siis koko tutkimusaineistosta yhteinen rakenne, jossa on tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset ja oleelliset asiat (Jääskelä & Böök 2007). Tällöin on Kivirannan (1995, 96) mukaan mahdollisuus luoda erilaisia typologioita ja teemoja.

5.3.3 Esiymmärrys fenomenologiassa

Ymmärtäminen ei ala Tuomen ja Sarajärven (2003, 35) mukaan tyhjästä, vaan taustalla on esiymmärrys. Ymmärrys sinänsä tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Sitä ajatusmallia ja tulkintaa, joka ohjaa fenomenologialle tunnusomaista merkitysanalyysien luomista, kutsutaan esiymmärrykseksi, eli tutkijalla on tiettyjä ennakkotietoja ja -luuloja tutkittavasta asiasta. Esiymmärrys vaikuttaa siihen, miten varsinainen ymmärrys tapahtuu. Esiymmärryksen kautta ohjaamme siis omaa tulkintaamme. (Laine 2001, 30.)

Tutkijalle fenomenologinen analyysi on tiukka itsetarkkailuunkin liittyvä prosessi. Tutkijan on kyseenalaistettava esiymmärryksen kautta tekemänsä tulkinnat. Esiymmärryksen kautta tutkija pystyy tekemään ensin vain pinnallisia tulkintoja, joita tutkimuksen analyysin edetessä pystyy paremmin ymmärtämään ja tulkitsemaan mahdollisesti syvällisemmin. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 35) kuvaavatkin ymmärtämistä liikkeenä, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä, jossa esiymmärrys, ymmärrys ja merkityksen oivallus muotoutuvat. Sulkeistamisessa Perttulan (1995, 69 - 71) mukaan tutkija pyrkii kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena, kuin se näyttäytyy tutkijalle. Myös esiymmärrys pyritään sulkeistamaan, jotta tutkittavan kokemus pääsee esille.

5.3.4 Tutkijan itsetarkkailuprosessi

Giorgi (1988; 1997; 1999) painottaa tutkijan häivyttämistä, roolia puolueettomana tarkkailijana. Tavoitteena on poistaa tai ainakin paljastaa tutkijan henkilökohtaiset mieltymykset, historia, uskomukset ja mielipiteet. Lehtovaaran (1995, 82) mukaan Giorgi tarkoittaa puolueettoman tarkkailijan näkökulmalla sitä, että tutkija pyrkii kohti maailmaa ja ajattelua ilman kokemusta rajoittavia ennakkokäsityksiä ja uskomuksia. Tutkimusotetta on kutsuttu ajattelun arkeologiaksi. Tutkijan on jatkuvasti, koko tutkimusprosessin aikana, eriteltävä sitä mitä tekee ja mitä ymmärtää. (Lehtovaara 1995, 82.) Rotonkin (2008) mukaan fenomenologiseen menetelmään sisältyy ankara itsetarkkailun prosessi, jonka avulla pyritään näkemään ilmiön puhdas olemus. Fenomenologia on pohdiskelevaa ajattelua, jonka tarkoitus on lisätä ihmisen ymmärtämistä. (ks. myös Burns & Grove 1993, 81; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152 – 155; Rasmussen ym. 1995, 344 – 354.)

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu

Pro gradu -työssä aineistona toimivat kirjoitelmat pyydettiin tammikuussa 2008 liitteenä yksi (1) olevalla saatteella. Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan kohdennettuja kirjoituksia opiskeluaikaisista hopsauskokemuksistaan. Humakin pääasiassa entisiä opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan kirjoitelmassa kokemuksia siitä, 1. miten hopsaus on auttanut opiskelussa 2. mitä hyötyä hopsauksesta oli työelämään siirtymisessä ja työllistymisessä sekä 3. millaista tukea opiskelija oli saanut hopsauksesta henkilökohtaisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmiin. Vastaajia pyydettiin lisäksi kertomaan myös muista hopsaus-, ryhmähopsaus- ja vertaishopsaus- eli tutorointikokemuksistaan.

Kirjoitelmapyyntö muutettiin liitteenä kaksi (2) olevaksi, jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin. Muutamat kutsun saaneet kysyivät, voivatko osallistua tutkimukseen, vaikka ovat vielä Humakissa kirjoilla olevia opiskelijoita. "Ex-humakilainen" -määritelmä muutettiin "Arvoisa vastaanottaja" -kutsumaksi. Vertaishopsauksen yhteyteen lisättiin sulkuihin myös määritelmä tutorointi, joka on Humakissa käytössä oleva määritelmä ja sama kuin vertaishopsaus. Liite kaksi (2) toimikin muistutuspyyntönä, joka lähetettiin tammi-helmikuun aikana yhteensä neljä kertaa.

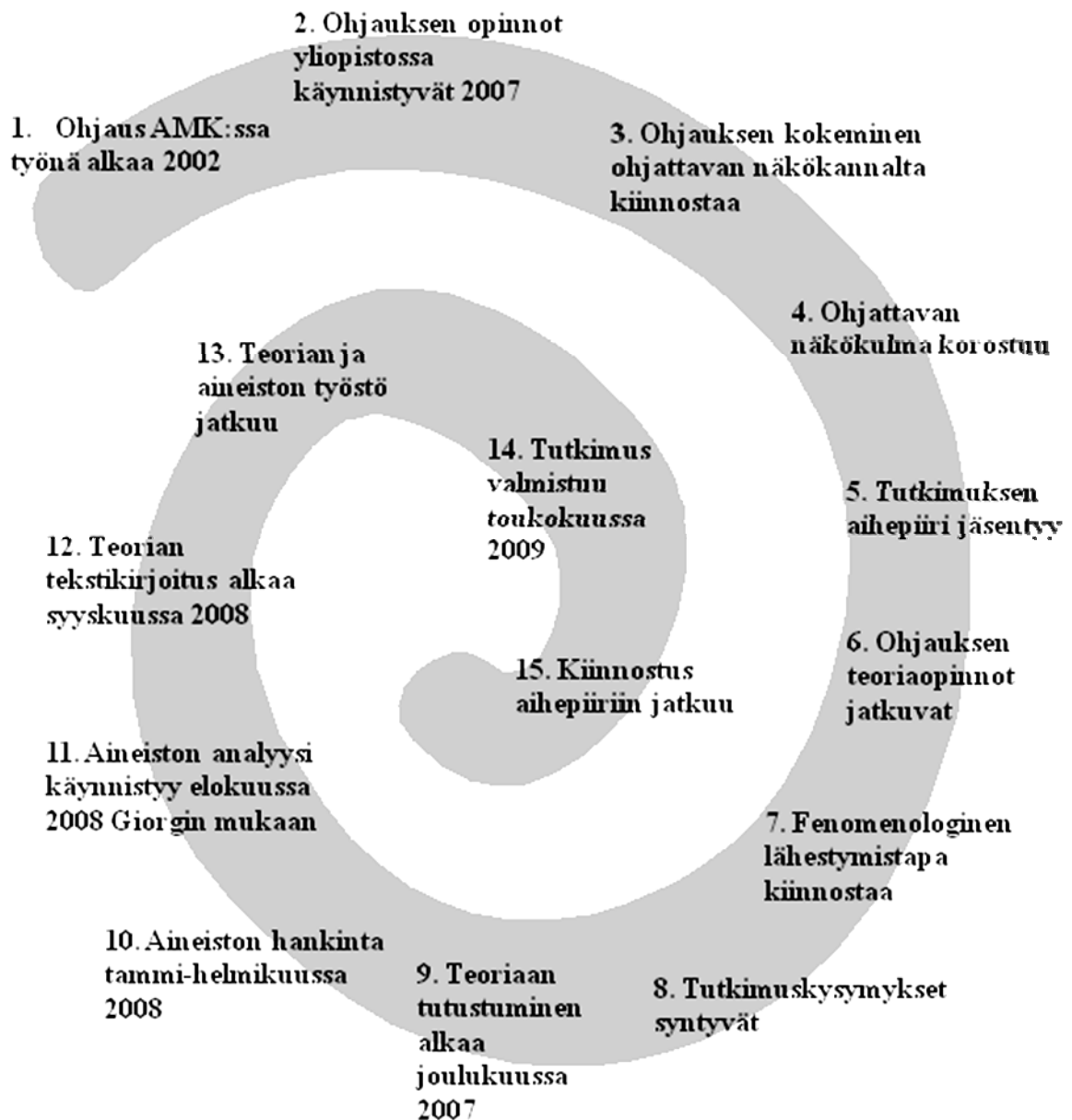
Humakissa ei ollut valmiita sähköpostiosoiterekistereitä vuonna 2003 aloittaneista ja pääosin jo valmistuneista opiskelijoista. Lähetin kaikille 12 kampuksen opintosih-teereille liitteenä kolme (3) olevan pyynnön joulukuun 2007 alussa. Pyynnössä toivoin, että opintosihteerit kokoaisivat ja lähettäisivät minulle niin monen entisen opiskelijan sähköpostiosoitteen, kuin mitä heillä on tai heidän on mahdollisuus saada hankituksi. Muistutusviestien jälkeen sain kymmeneltä kampukselta osoitelistat. Sain kaikkiaan 107 opiskelijan sähköpostiosoitteet, joille kaikille laitoin kutsun osallistua tutkimukseen. Virheellisiä tai vanhentuneita sähköpostiosoitteita oli 21 kappaletta. Tutkimuskutsun sain lähetettyä lopulta 86 henkilölle, jotka siis olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2003 kymmenellä eri Humakin kampuksella.

Kampuksista yhteisöpedagogeja (AMK) kouluttavia on mukana viisi (5/6). Vastaavasti kulttuurituottajia (AMK) kouluttavista kampuksista ovat mukana kaikki neljä (4/4). Viittomakielentulkkeja (AMK) kouluttavia kampuksia on mukana vain toinen (1/2).

Kampuksilla oli yli kuukausi aikaa toimittaa minulle sähköpostiosoitteita, mutta en onnistunut motivoimaan niistä kaikkia riittävän hyvin kyseiseen tutkimuksen kannalta tärkeään tehtävään. Lähtökohtaisesti tutkimus on kohtalaisen kattava, sillä osoitteita sain kaikilta kolmen koulutusohjelman kampukselta, ja kaikkiaan kirjoituksia tuli määräpäivään mennessä 23 kappaletta. Vaikka kirjoitelmien lukumäärä on varsin pieni, ovat kirjoitelmat pääosin laajuudeltaan pitkiä ja monipuolisia tekstejä. (ks. Vanhalakka-Ruoho 2007, 13.)

Hahmotteleman spiraalinen malli (kuvio 3) visualisoi tutkimukseni kulkua. Oleellista mallissa on tutkimuksen alun ja lopun määrittelemättömyys. Tutkijana en kykene sanomaan tarkkaa hetkeä, jolloin kiinnostuin tutkimuksen aiheesta ja jolloin tutkimusprosessi käynnistyi. Tutkimus ei myöskään pääty pro gradu -työn valmistumiseen, vaan jatkuu ja syvenee aineiston tulkinnalla ja kehittämisideoilla. Tämä on osa Humakin lehtorin työhön kuuluvaa oman korkeakoulun ohjauskulttuurin kehittämistä. Kuvio kertoo myös aikataulullisesti teorian ja aineiston välisen suhteen. Fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu, että tutkija tutustuu aineistoon ilman ennakkokäsityksiä ja teoriakehikkoja. Kuviokin mukaan tässä tutkimuksessa järjestys on ollut osin toinen. Jo ennen tutkimuskysymyksiä ja aineiston hankintaa olin tutustunut muun muassa holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin.

Spiraalinen malli (kuvio 3) kuvaa myös fenomenologiaan liittyvää tutkijan jatkuvaa perusteiden pohdintaa sekä pohdinnan syventymistä ja tiivistymistä kohti tutkimuksen valmistumista. Fenomenologiassa jokainen aineisto vaatii oman analyysitapansa. Aineiston analyysitavaksi valitsin Giorgin fenomenologisen psykologian viisivaiheisen analyysin, jonka toteuttaminen alkoi elokuussa 2008. Giorgin mukaan aineiston analyysi alkaa vasta, kun aineisto on saatu lopullisesti hankittua. Kuten spiraalisesta mallistakin näkyy, kirjoitelmat oli kokonaisuudessaan hankittu helmikuussa 2008. Tutkijana minulla oli puoli vuotta aikaa tutustua aineistoon ja pohtia kyseiselle aineistolle toimivin analyysitapa. Tutkimusprosessi on kokonaisuudessaan alkanut vuonna 2002, kun aloitin Humakissa lehtorin ja hopsaavan lehtorin työt. Ohjausalan maisteriopintojen toisella viikolla syyskuussa 2007 kiinnostukseni täsmentyi opiskelijan hopsauskokemuksiin.



KUVIO 3. Spiraalinen malli tutkimuksen kulusta.

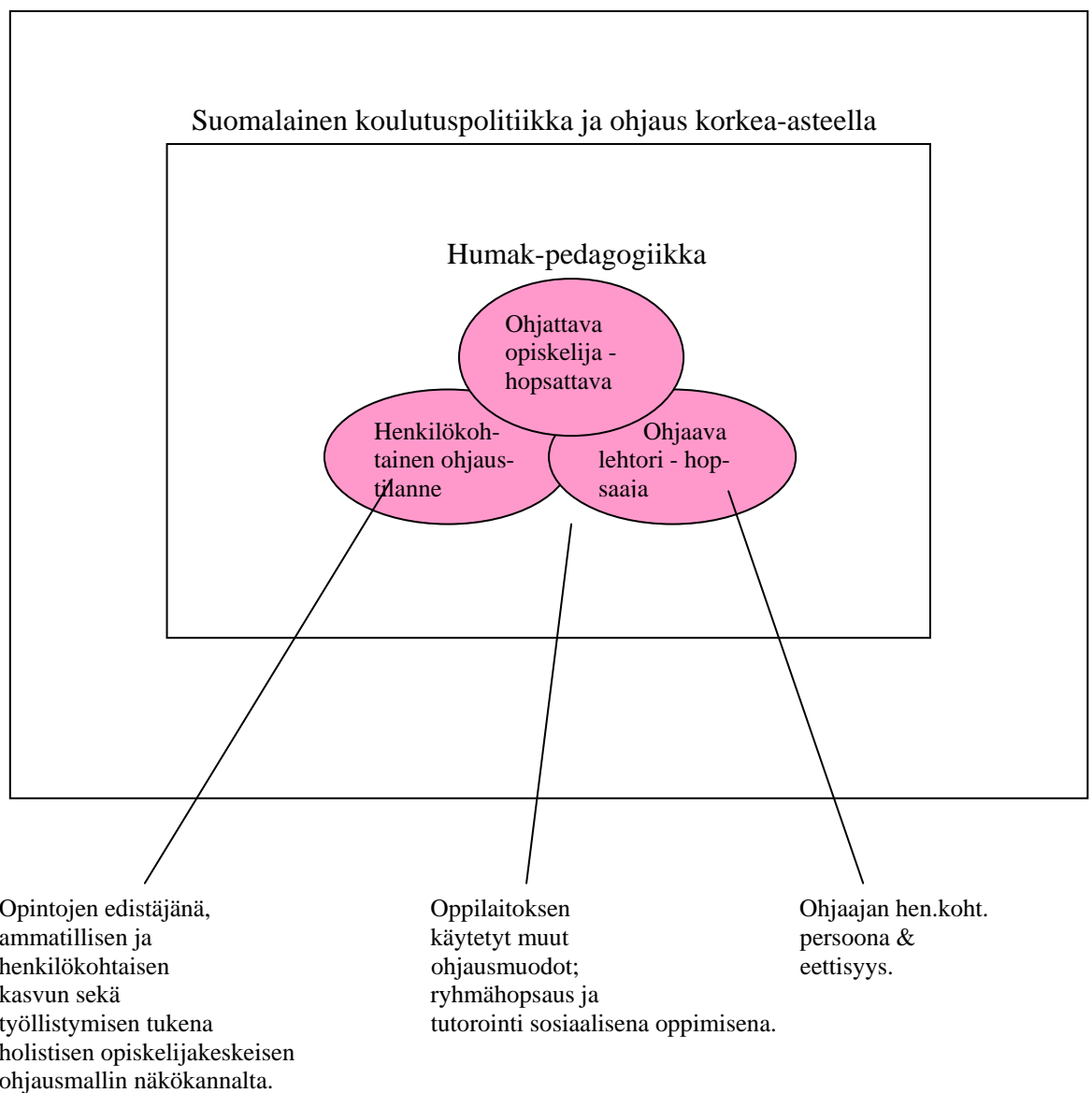
Laadulliset tutkimukset ovat usein hypoteesittomia, sillä kun tutkimusta lähestytään mahdollisimman vähin ennakko-oletuksin, aineisto pääsee parhaiten oikeuksiinsa - puhumaan puolestaan. (Hirsjärvi ym. 2004.) Vaikka fenomenologiaankin liittyy vahva tutkijan itsearviointi ja itsekriittisyyskin koko prosessin aikana, on siitä huolimatta tai sen ansiosta myönnettävä, että jokaisella tutkijalla on tutkimukseen liittyviä ennakko-oletuksia, jotka on tiedostettava ja lausuttava ääneen. (mm. Laine 2001; ks. myös Nieminen 1995; Giorgi

1997; Lehtovaara 1995; Perttula 1995.) Niin kutsutut tutkijan työhypoteesit eli omat arvaukset tutkimusprosessista ja tuloksista liittyvät myös tähän tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa kirjoituksen analyysin rakenteeksi ovat muotoutuneet holistisen ohjausmallin sekä tutkimuskysymyksen ja tutkimuspyynnön mukaisesti hopsauksen hyödyn, mutta myös merkityksen kuvaaminen 1. opiskelujen etenemisessä, 2. työelämään siirtymisessä ja työllistymisessä sekä 3. henkilökohtaisen kasvun tuessa ja asiantuntijuuden kehittymisessä. Ryhmäohjaus ja vertaisohjaus eli tutorointi ovat myös analyysissä mukana.

Giorgin fenomenologisen psykologian analyysiin liittyy usein Perttulan (1995, 70) mukaan käytäntö siitä, että tutkija perehtyy tutkimaansa ilmiötä koskevaan teoriaan vasta, kun aineisto on analysoitu. Tosin Perttula (1995, 70 - 71) jatkaa, että teoriaan voi tutustua ennakkoon edellyttäen, että tutkija kykenee tiedostamaan ja sulkeistamaan ennakkokäsityksensä myös teorian osalta.

Tutkimuksen taustateorioiden suhde tutkittavaan asiaan kiteytyy seuraavassa kuviossa (kuvio 4). Viitekehyksenä tässä tutkimuksessa ovat eurooppalainen ja kansallinen koulutuspolitiikka sekä korkea-asteen ohjauksen erityispiirteet. EU-tasoiset päätökset vaikuttavat suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Korkea-asteen ohjaus on myös omaleimainen verrattuna muihin koulutusasteiden ohjaukseen. Kun tutkimuksessa on kysymys yhden ammattikorkeakoulun opiskelijoiden hopsauskokemuksista, on kyseisen oppilaitoksen pedagogiikka myös taustalla. Varsinaisena teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa toimii holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli opintojen edistämisen, ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun sekä työllistymisen näkökannoilta. Myös Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria toimii tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä tutortoiminnan ja ryhmähopsauksen kautta. Lisäksi ohjaajan henkilökohtainen rooli ja eettisyys liittyvät työn teoriataustaan.

Eurooppalainen koulutuspolitiikka



KUVIO 4. Tutkimuksen taustateorioiden suhde tutkittavaan asiaan.

6.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston analyysissä lähdin liikkeelle Giorgin (1997, 245 - 249) luoman fenomenologisen psykologian viisivaiheisen analyysin mukaan. Lähtökohtana oli Giorgin (1997) ajatus siitä, että metodi on muotoitava aina tutkittavan aineiston ja ilmiön ehdoilla. Kun koko aineisto kokonaisuudessaan (23 kirjoitelmaa) oli hankittu, luin kaikki kirjoitelmat läpi sellaisenaan tekemättä muistiinpanoja. Yritin tutkijana huomioida jatkuvan itsereflektion. Kysymyksessä ei ole pelkästään minun suhteeni tutkittavaan ilmiöön tai kirjoitelmien kirjoittajiin, vaan

myös kirjoittajien suhde tutkittavaan ilmiöön ja tutkijaan. (ks. Nieminen 1995, 99.) Tässä vaiheessa järjestin kirjoitelmien aikajärjestyksen samaksi, jossa olin ne saanut tammi-helmikuussa 2008. Aikajärjestykseen laittaminen liittyi ajatukseen kirjoitelmien sisällöstä ja pituudesta. Ensimmäiseksi saamani tekstit olivat pidempiä ja sisälsivät enemmän kielteisiä kokemuksia. Säilytin kirjoitelmissa myös vastaajien saatteet ja terveiset tutkijalle. Seuraavaksi luin kirjoitelmat niin, että kirjoitin niistä nousseita ajatuksia ja miellelyhtymiä. Yleiskäsityksen saamiseksi pohdin aktiivisesti kaikkia tietämiäni tutkittavaan aiheeseen liittyviä merkityssuhteita.

Seuraava vaihe oli ennakkoon haastavin. Kysymyksessä oli Giorgin (1997) sulkeistaminen, tutkijan ennakkokäsityksien poissulkeminen ja aikaisemmin saamieni merkityssuhteiden poispyyhkiminen. Olen työskennellyt vuodesta 2002 alkaen lehtorina ammattikorkeakoulussa, jossa tutkimus tehdään. Kyseisessä oppilaitoksessa jokaisella lehtorilla on omat ohjattavat eli hopsattavat opiskelijansa. Nämä työvuodet ovat tuoneet monia henkilökohtaisia kokemuksia, tietoja ja käsityksiä ohjauksesta yleensä ja erityisesti hopsauksesta. Minulla oli myös mielikuvia siitä, miten ohjattava on hopsauksen kokenut. Myös lukuisat keskustelut kollegoiden kanssa heidän hops-kokemuksistaan sekä oppilaitoksen ohjaukseen liittyvät koulutukset ja kehittämishankkeet olivat mielessäni. Myös työtehtäväni kampukseni tutor-vastaavana lehtorina ja omien hopsattavien ryhmäohjaajana toimiminen olivat luoneet ennakkokäsityksiä, jotka minun oli yritettävä poissulkea.

Ennakkoon ajattelin muun muassa niin, että kaikki opiskelijat kokevat hops-keskustelut tarpeellisena ja tärkeänä osana opintojaan. Uskoin myös, että Humakin hopsaus-järjestelmä koetaan toimivana kokonaisuutena, jossa opiskelijaa kunnioitetaan ja ohjataan kokonaisvaltaisesti kohti oman alansa asiantuntijuutta. Olin lisäksi ajatellut, että Humakin kaikilla saman koulutusohjelman kampuksilla on yhteneväiset hopsauskäytännöt sekä henkilökunnalla riittävästi työaika henkilökohtaiseen opintojen ohjaukseen. Muun muassa näillä ennakkoasenteilla aloitin Giorgin sulkeistamisen. Tämän tutkimusprosessin spiraalimallissa (luku 6.1, kuvio 3) kuvataan teorian ja aineiston välistä ajallista suhdetta. Kuvauksesta voi havaita, että teoriaan tutustuminen on tapahtunut osin ennen aineiston hankintaa. (ks. Perttula 1995, 70 - 71.) Myös tämän yritin huomioida sulkeistamisvaiheessa.

Kaikkia ennakkokäsityksiä on mahdoton sulkeistaa, mutta pelkästään tutkijan tietoisuus asenteistaan ja niiden olemassa olosta sekä tutumisprosessin järjestyksestä vähentää niiden vaikutusta pyrittäessä kohti kirjoittajan välitöntä kokemusta (mm. Nieminen

1995, 95). Tässä vaiheessa kirjoitin postissa saapuneet kirjoitelmat word-tiedostoksi ja liitin sähköpostitse saamani tiedostot samaan tiedostoon. Samalla muutin tiedoston fontin Times New Romaniksi, jotta tekstit olisivat keskenään myös visuaalisesti samanlaiset. Tekstityypin vaihto liittyi myös tekstien helpompaan luettavuuteen. Tavoitteenani oli häivyttää myös teorian osalta omat asenteeni, joita alkuperäiset kirjoitelmat olivat jo osin synnyttäneet. Tavoitteenani oli lisäksi saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Tutkimuksen tämän vaiheen loppuosa tapahtui Ruotsissa, jossa vieraassa kulttuurissa ja kielessä tunsin unohtavani aikaisemmat käsitykseni ja merkityssuhteet tutkittavaan aineistoon. Koin, että välimatka ja aika antoivat perspektiiviä ja auttoivat sulkeistamisessa.

Sulkeistamisvaiheen jälkeen luin aineiston vielä kolmeen kertaan erotellen aineistosta kumpuavia merkitysyksiköitä. Merkitysyksikköinä olivat kaikki ne kirjoitelmissa esiintyneet kohdat, jotka nostivat esille tutkimuksen tematisoinnin kannalta oleellisia asioita. Merkitysyksiköiksi muotoutui muutama yksittäinen virke, mutta pääasiassa merkitysyksiköiksi muotoutuivat kirjoittajan kirjoittamat kokonaiset kappaleet. Kokonaisten kappaleiden valinta merkitysyksiköiksi mahdollisesti vähentää väärinymmärrystä, sattumanvaraisuutta ja hajanaisuutta. Merkitysyksiköistä muodostui episodi, jossa kirjoittajalle jonkun asian merkitys tuli kokonaisuudessaan esille. (ks. Nieminen 1995, 99.) Etsin ja erottelin merkitysyksiköitä tekemällä muistiinpanoja ja tekemällä merkintöjä suoraan kirjoitelmiin. Lopuksi tein merkitysyksiköistä oman word-tiedoston.

Noin puolessa välin merkitysyksiköiden kirjaamista kumpusi tutkijalle vahva intuitio kirjoittajien syystä osallistua tutkimukseen. Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimallin vastaisest jo tässä vaiheessa analyysiprosessia nousi kolme hahmotelmaa syystä, miksi kirjoittaja osallistui tutkimukseen. Ensimmäiseksi saamani tekstit olivat pidempiä ja sisälsivät enemmän kielteisiä kokemuksia. Kirjoittajista hahmottuivat ne, joille hopsaus oli kokemuksena hyvin merkittävä, mutta enimmäkseen kielteinen. Heidän toiveensa suhteessa hopsaukseen eivät täytyneet muun muassa henkilökemioiden, hopsaajan vaihtumisen tai puuttuvien hopsauspalveluiden takia. Näiden epäonnekkaiden ryhmälle annoin nimeksi "hopsauskokemukset eivät kannustavia". Kirjoittajien tekstit olivat pääsääntöisesti pidempiä kuin muiden. Kirjoitelmat myös saapuivat ensimmäisinä ja teksteissä oli kirjoittamisen paloa. Tarve purkaa opiskelujen aikaisia hopsauskokemuksia tuli teksteissä voimakkaasti esille vahvoina ilmaisuina ja turhautuneisuutena. Ryhmään "hopsauskokemukset eivät kannustavia" hahmottui seitsemän kirjoitelmaa. Kielteinen kokemus hopsauksesta oli selkeästi havaittavissa näiden kirjoituksien sävystä.

Minun ja hopsaajani ajatukset ja näkemykset eivät oikein kohdanneet, joten henkilökohtainen hopsaus enemmän sekoitti kuin auttoi... Hopsauksessa koin välillä syyllistämistä, jonka koin asiattomana. (Kirjoittaja 6.)

Hopsaajani vaihtui kolme kertaa opintojeni aikana, mikä oli omiaan vähentämään hopsauksen minulle tarjoamaa apua... Siinä on hopsauksesta henkilökohtaisuus kaukana kun selität sadatta kertaa niitä valintoja joita olet tehnyt, varsinkin kun valintasi eivät ole ihan sitä perustyyliä.

(Kirjoittaja 10.)

Silloin, kun itsekin on epävarma tavoista ja hormonit sotkevat ajattelun kokonaan, olisi kiva, jos edes koulussa saisi selkeitä ohjeita ja vastauksia kysymyksiinsä. (Kirjoittaja 1.)

Toiseen ryhmään hahmottui tunnolliset vastaajat. Osalle vastaajista kirjoitelman kirjoittaminen ei nostattanut erityistä, ainakaan tutkijan huomaamaa intohimoa. Nämä kirjoitelmat olivat lyhyempiä kuin muut ja niissä ei kummunnut niin suurta tunteen paloa ja kokemusten kertaamista. Kutsuisinkin näitä vastaajia, joita oli kahdeksan, "tunnollisiksi tutkimukseen osallistujiksi". Vaikka kirjoittajan hopsauskokemukset eivät olleet erityisen merkittäviä, halusi hän osallistua kuitenkin tutkimukseen, kuten seuraavassa esimerkissä.

En nyt hirveästi keksi mitä sinulle tästä Hopsaus aiheesta kirjoittaa, mutta jos laitan nyt tähän muutaman lauseen, mitä aiheesta tulee mieleen sanottavaa... (Kirjoittaja 11.)

En kokenut hopsausta Humakissa ollessani erityisen merkittäväksi, siksi en osaa siitä nytkään kirjoittaa erillistä tiedostoa. (Kirjoittaja 21.)

Edellä mainitut esimerkit olivat vastaajan kirjoittamassa saatteessa tai lyhyen kirjoitelman alkusanoissa. Kirjoittajat halusivat vastata tutkimukseen ja osallistua, mutta asiaa ja kokemuksia henkilökohtaisesta ohjauksesta ei ollut niin paljoa, että olisivat kirjoittaneet esimerkiksi erillisen liitetiedoston ja pitemmän kirjoitelman. Vastaajat halusivat kuitenkin, jostain syystä, ehkä tunnollisuuttaan, osallistua tutkimukseen ja siten tuoda oman kokemuksensa tutkimuksen tuloksiin. Muutamissa saatteissa oli maininta kirjoittajan omasta, Humak-aikaisesta tutkimusprosessista ja siitä, kuinka tärkeäksi he olivat kokeneet, että heidän omiin tutkimuksiinsa osallistuttiin. Vastauksista kumpusi tunnollisuuden lisäksi

myös kiitollisuus omien tutkimuksien vastaajille.

Kolmantena ryhmänä kirjoittajista hahmottuivat henkilöt, joille hopsaus oli ollut hyvin merkittävä ja myönteinen kokemus. He halusivat omalla osallistumisellaan vielä kerran kiittää hopsaajaansa ja Humakia sekä osin myös pyytää anteeksi hopsaajaltaan. Anteeksipyynnön aiheet liittyivät opiskelijan kasvuun kohti aikuisuutta, jossa hopsaaja sai toimia peilaajana ja kasvukipujen kohteenakin. Kutsuisinkin heitä "suuri kiitos ja apu" -vastaajaksi. Näitä vastaajia oli kahdeksan.

Omalle hopsarille olen kyllä ison kiitoksen velkaa avusta... (Kirjoittaja 14.)

Onhan se niinkin, että aika kultaa muistot, varmasti aikamoisia kasvukipuja sai hopsari niskaansa noiden vuosien aikana:) (Kirjoittaja 9.)

Kaikkiaan ryhmät olivat lähestulkoon samankokoisia, mutta ryhmän ”hopsauskokemukset eivät kannustavia” tekstit olivat pidempiä kuin muiden. Hahmottelemieni ryhmien kirjoitukset eivät olleet pelkästään kyseiseen ryhmän tematiikkaan sopia. Erityisesti "suuri kiitos ja apu" -kirjoittajat sekä "hopsauskokemukset eivät kannustavia" -kirjoittajat esittivät myös toisenlaisia näkemyksiä sekä kehittämideoita, mutta kirjoitelmien päällimmäinen viesti tuotti edellä mainitut ryhmähahmotelmat.

Tämän "syrjäpolun", joka kumpusi fenomenologiaan kuuluvan tutkijan jatkuvan itsetutkiskelun sekä aineiston avoimen tarkastelun ansiosta, jälkeen palasin takaisin merkitysyksiköihin ja luin ne tarkasti läpi, erityisesti peilaten fenomenologiseen teoriaan. Sitten "käänsin" kirjoitelmien tekijöiden merkitysyksiköt kirjoittajan kielestä tutkijan kieleksi. Tämän jälkeen kirjoitin niin kutsutut käännökset teoreettisesti perustelluksi tekstiksi. Jatkuva tutkijan itsetutkiskelu, intuitiivinen asenne ja kokonaisuuden prosessointi olivat tässäkin vaiheessa mukana. Dialogi kirjoitelmien, omien merkintöjeni, teorian ja omien intentioideni välillä mahdollistui. (ks. Nieminen 1995, 100.)

Merkitysyksiköiden kääntämisen jälkeen etsin yksilökohtaisista kirjoitelmista yhteisiä piirteitä ja rakenteita eli yhteisiä merkitysverkostoja. Tämän jälkeen aineiston tematisointi tuntui mielekkäältä, kun yritykseni oli tavoittaa kokonaisvaltainen kuva Humak-opiskelijoiden hopsauskokemuksista. En fenomenologisen perinteen mukaan kuitenkaan tavoitellut niinkään yleistyksiä, vaan pyrin vertailemaan kirjoittajien elämismaailmakertomuksista esiinnoitettujen merkitysten välisiä yhtäläisyyksiä. (ks. Nieminen 1995, 102.) Giorgin (1997) mallin mukaisesti lopuksi kokosin merkitysyksiköistä kummunneiden ku-

vausten pohjalta kokonaisselostuksen. Kokonaisselostus muodostui neljän pääteeman ja niiden alle muodostuneiden alateemojen mukaan seuraavasti:

1. Hopsauksen ja ohjauspalveluiden kokeminen

- 1.1 Hopsaus opiskelijoiden määrittelemänä
- 1.2 Kehittämissuuntautunut kirjoittaminen
- 1.3 Ohjauspalveluiden toimivuus

2. Hopsauksen merkittävyyden kokeminen

- 2.1 Hopsauksen merkityksen kokeminen opintojen edistäjänä
- 2.2 Hopsauksen kokemus työelämään siirtäjänä ja työllistymisen tukena
- 2.3 Hopsauksen kokemus henkilökohtaisena kasvattajana
- 2.4 Hopsaus asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksena
- 2.5 Ryhmäohjauksen ja tutoroinnin kokemus

3. Ohjaajan merkityksen kokeminen

4. Ohjauksen eettisyyden kokeminen

Merkitysyksiköistä kummunneiden kuvausten pohjalta luotu kokonaisselostus ja aineiston tematisointi pääteemojen ja alateemojen mukaan toimii myös tutkimuksen tuloksien esittelyjärjestyksenä.

Fenomenologiseen menetelmään sisältyy tarkka ja koko tutkimusprosessia koskeva itsetarkkailu. (Roto 2008; ks. myös Burns & Grove 1993, 81; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152-155.) Pro gradun ohjaajan ohjaamana ja osana tutkijan itsetarkkailua syntyi tässä vaiheessa tutkimusprosessia tarve vielä tarkistaa merkitysyksiköiden käännökset ja paneutua erityisesti Giorgin metodin kolmanteen vaiheeseen, jossa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö tiivistetään tutkittavan kielestä tieteenalan yleiselle kielelle. (Giorgi 1997, 246; ks. myös Perttula 1995; 74, Kiviranta 1995, 96.) Kävin merkitysyksiköt, käännökset ja niistä syntyneet merkitysverkostot ja tematisoinnin vielä kertaalleen läpi. Tämä sen takia, että havaitsimme gradun ohjaajan kanssa, että olin kääntänyt merkitysyksiköt liiaksi tiivistäen. Tapahtuneen tiivistämisen vaarana voi olla alkuperäinen informaation, eli opiskelijan kokemuksen, katoaminen. Merkitysyksiköiden tarkistus toi uusia käännöksiä, joista ei kuitenkaan syntynyt uusia merkitysverkostoja tai uusia teemoja.

Taulukko yksi kuvaa yhden kirjoitelman analyysin merkitysyksiköistä käännökseksi, merkitysverkostoiksi ja teemoiksi edellisen kuvauksen ja Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimallin mukaisesti. Esimerkkinäytteeseen olen tummentanut tarkistusvaiheessa löydetty kuusi uutta käännöstä.

TAULUKKO 1. Esimerkkitapaus aineiston analyysistä merkitysyksiköistä merkitysverkostoiksi ja teemoiksi.

Merkitysyksiköt	Käännökset	Merkitysverkostot & tematisointi
1. Aluksi hopsauksella ei mielestäni ole niin suurta merkitystä, koska esimerkiksi teemavalintoja tehdään vasta myöhemmin.	Alkuajan hopsaus ei merkittävä, koska henkilökohtaiset opintojen valinnat voi tehdä vasta myöhemmin.	Hopsaus merkittävä tai merkityksetön
Alkuaikojen hopsauksen tulisi olla opintoja valaiseva ja kannustava.	Alkuajan hopsauksen rooli informatiivinen & tukeva	Opintojen edistäjänä
Opettajan on oltava valmis ottamaan vastaan myös negatiivista palautetta, varsinkin jos se on rakentavaa.	Hopsajaan henkilökohtainen kasvu	Ohjaajan persoonan merkitys
Helmikuussa 2007 kävin hopsaamassa kouluun palaamisen tiimoilta. Silloinen hopsarini oli taas eri lehtori. Hän antoi todella selventäviä neuvoja ja kouluun palaaminen tuntui helpolta. Ennen syksyä hopsarini kuitenkin taas muuttui ja niin teki opintosuunnitelmanikin. Yhtäkkiä minun piti suorittaa lisää kieliä ja selvittää sen 10 eri asiaa. Lisäksi havaitsin käyväni jo suoritettuja kursseja uudestaan yms.	Hopsajaan vaihtuminen x 3, josta johtuen eri ohjeistukset opintojen suorittamiseen, opetussuunnitelman uudistukset Tiedonpuute ja tiedonkatkos Opiskelijan oman roolin korostaminen opintojen selvittämisessä	Ohjaajan persoonan merkitys Ohjauspalvelujen haasteet Hopsaus-kokemukset ei kannustavia Ohjauksen eettisyys
Ihmettelen kovasti koulun toimintaa tai paremminkin toimimattomuutta äitiyslomaan liittyvissä asioissa. Kuinka voi olla, että toimivat käytännöt puuttuvat näinkin naisvaltaisella alalla kuin viittomakielen tulkinnon koulutus on. Joka vuosi 1-2 opiskelijaa äitiyslomalle. Silloin, kun itsekin on epävarma tavoista ja hormonit sotkevat ajattelun kokonaan, olisi kiva, jos edes koulussa saisi selkeitä ohjeita ja vastauksia kysymyksiinsä.	Ohjauspalvelujen puutteet naisvaltaisella alalla, esimerkiksi suhteessa äitiyslomaan Ohjeistus selkeäksi, myös kannustus Opiskelijan henkilökohtaisen elämäntilanteen/terveyden huomioiminen	Ohjauspalvelujen haasteet Hopsaus-kokemukset ei kannustavia Ohjauksen eettisyys
Ainoa apu syksyllä 2004 olivat ihanat tutorit, jotka yrittivät lohduttaa ja kannustaa minua. He auttoivat tarvittaessa ja kertoivat miten heidän luokkansa äitiyslomalle jääneet olivat toimineet. Tutorit myös auttoivat koko meidän luokkaa saavuttamaan edes jonkinlaisen luokkahengen ja olivat oikeasti huolissaan luokkamme tilanteesta.	Tutoreiden rooli merkittävä tiedottamisessa, mutta myös luokkahengen ja yhteisöllisyyden luomisessa	Vertaistutorointi merkittävä
Tutorointi on nyt entistä vahvemmin suunnattu markkinointiin ja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tarpeisiin.	Tutoreiden monipuolinen ja runsas työsarja, panostus aloittaviin opiskelijoihin , keskittyvät myös oppilaitoksen markkinointiin	Vertaistutorointi markkinoinjana
Jos yritän edes jotain positiivista sanoa hopsauksesta, niin aikaa on ainakin saanut ja hopsari on ollut läsnä, eikä kukaan ole hoputtanut.	Ohjauspalvelujen tasolla hopsaus toimii - hopsari ollut paikalla ja aikaa ollut riittävästi. Ei kiirehtimistä - kunnioitus	Ohjauspalvelujen mahdollisuus Ohjauksen eettisyys

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Hopsauksen ja ohjauspalveluiden kokeminen

7.1.1 Hopsaus opiskelijoiden määrittelemänä

Henkilökohtaisen ohjauksen määrittely oli vastauksissa koettu ja kirjoitettu hyvin eri tavoin, mutta selkeästi kirjoitelmista tuli ilmi, että hopsaus on koettu pääasiassa opintorekisterityyppisenä, suppeana ja lyhytaikaisena tapaamisena oman hops-lehtorin kanssa. Useissa kirjoitelmissa mainittiin, että hopsauksessa korostettiin valmistumista normiajassa.

Hopsaus: lyhyt tapaaminen oman ryhmän vastuulehtorin kanssa. Vaihdetaan kuulumiset, katsotaan missä vaiheessa opiskeluissa mennään, opiskelija kertoo mikä häntä kiinnostaa. Hyvä mahdollisuus kysyä jotain opiskeluun liittyvää (tehtävien palautuspäivää, tarkennusta tehtävänantoon tms.). Lyhyt tapaamisaika ei anna muuhun mahdollisuutta. Omalla kohdallani en osaa sanoa, mitä se muu voisi olla. (Kirjoittaja 7.)

Olen lisäksi ollut yhdessä hopsissa, jossa keskusteltiin erään kurssin suorittamista. En mielelläni kutsuisi sitä hopsaukseksi, sillä sekin oli hyvin suoraviivainen "tehkää tämä näin ja näin, lopuksi raportti" -tyylinen ohjeistus. (Kirjoittaja 8.)

Hopsaus ja henkilökohtainen kasvu, sekä asiantuntijuuteni kehittyminen ei välttämättä kuulu samaan lauseeseen, hopsauksen koin enemmänkin aikatauluttamiseksi. (Kirjoittaja 17.)

Lähes kaikki vastanneet kokivat hopsauksen hyvin suoraviivaisena opintojen ohjauksena eli Humakissa teemojen valintaan ja niiden suorittamiseen ja aikataulutukseen liittyväksi tapahtumaksi. Kirjoitelmissa heijastui kriittinenkin ääni sen suhteen, että hopsaukseen varattu aika on liian lyhyt ja varsinaiselle ohjauskeskustelulle ei ole tilaa eikä mahdollisuutta. Määrittelyssä nousi esille tapaamisen kahdenkeskisyys, eli hopsauksessa olivat läsnä oma ohjaava lehtori ja opiskelija.

Erotan hopsauksessa kaksi eri asiaa: ensinnäkin kahdenkeskiset tapaamiset opettajan kanssa, ja toiseksi itsenäisesti tehtävät suunnitelmat opintojen etenemisestä. (Kirjoittaja 12.)

Hopsauksen määrittelyyn liittyvät myös erilliset opiskelijan hops-tehtävät. Tosin nämä hops-tehtävät tulivat esille vain yhdessä kirjoitelmassa. Kaikkiaan vastaajat kokivat myös hopsauksen olevan tae valmistumiselle määrääjassa tai jopa nopeammin. He kokivat hopsauksen enemmänkin rajatuksi hopsiksi, jossa oppimisen edistymistä seurattiin opintorekisteristä. Avoimelle hopsaukselle tunnusomainen oppijan ja ohjaajan välinen kriittinen ja kehittävä ote ammatilliseen kasvuun eivät näkyneet vastaajien hops-määritelmissä. Eräs kirjoittaja kuvaa tiivistetysti vastaajien kokemuksia hopsauksen määrittelystä, mutta myös sen tehtävästä.

Hopsaus auttoi lähinnä opintojen suunnittelussa ja korvaavuusasioiden selvittämisessä. Hops-keskustelut eivät juuri käsitelleet mitään opintojen ulkopuolista asiaa. (Kirjoittaja 3.)

7.1.2 Kehittämissuuntautunut kirjoittaminen

Hopsauksen määrittelyn ohessa kirjoitelmista tulivat vahvasti esille hopsauksen kehittämiseen liittyvät ideat ja toiveet. Nämä kehittämisideat, jotka liittyivät sekä hopsaukseen itseensä että myös seuraavassa luvussa esitettyihin Humakin koko ohjauspalveluita koskevaan kehittämiseen, tulivat jokaisessa kirjoitelmassa esille. Vastaajilla oli selkeä halu ja tarve vahvistaa entisen opinahjonsa henkilökohtaista ohjausta ja koko ohjauskulttuuria. Kehittämisideoiden määrä ja laatu olivat sikäläkin mielenkiintoisia, että varsinaisessa kirjoitelmakutsussa ei erikseen pyydetty vastaajia pohtimaan kehittämisideoita. Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan hops-kokemuksistaan.

Kokemuksista kumpusikin hyvin vahvasti halu muuttaa ja parantaa hopsausta. Tosin on aina mahdollista, että vastaajat kokivat tutkimuskutsun palautekyselyn kaltaisena, jolloin monipuoliset kehittämisideat voidaan perustella. Toisaalta tutkimuksen ajankohta opiskelijan valmistumisesta oli niin kaukainen, että perinteinen palautekysely ei ole perusteltu selitys. Uskonkin, että kun vastaajille tuli mahdollisuus kertoa hopsauskokemuksistaan, kokemuksista kumpusi kirjoitelmissa automaattisesti kehittävä ote, osin korkeakouluopintojen ja osin kirjoittajan henkilökohtaisten taitojen ansiosta. Vastaajilla oli tarve ja tutkimuskutsun myötä tilaisuus kehittää entisen korkeakoulunsa hopsausta.

Mielestäni hopsauksen idea toimisi paremmin jos hopsari istuisi opiskelijan kanssa alas ja selvittäisi perinpohjin missä opiskelija on menossa opinnoissaan, mitkä asiat pelottavat, askarruttavat jne. , jättäisi opiskelijan opintokortin tulostamatta ja unohtaisi suoritusten tuijottamisen. Liiallinen tsemppaaminen ja ”kyllä sinä noilla kyvyillä valmistut ennätysajassa!” -kommentit vihastuttavat, aivan kuin meidän päätarkoitus olisi valmistua nopeasti. (Kirjoittaja 15.)

Lähes kaikki vastaajat kokivat tarvitsevansa konkreettisesti enemmän aikaa henkilökohtaisen ohjaajan kanssa käytävään keskusteluun. Myös liiallinen kannustus ja valmistumisen korostaminen, valmistumisen jopa etuajassa, olivat kirjoittajien mielestä asioita, joita he eivät kokeneet hyviksi. Kirjoittajat toivoivat, että jatkossa hopsaajalla olisi aikaa, halua ja taitoa kohdata opiskelija kokonaisena ihmisenä, ei vaan opintosuorituksia tekevänä ohjattavana. Opiskelijan elämään liittyvät pelot, ongelmat, haaveet ja toiveet olisivat kirjoittajien mielestä hops-keskustelujen sisältöä tulevaisuudessa. Yhden kirjoittajan mielestä hopsauksen kehittämisessä on myös muistettava, että kaikki eivät halua tai tarvitse henkilökohtaista ohjausta ensinkään.

Hopsin tekeminen on tietysti omien valintojen kartoittamista, suunnittelua ja aikatauluttamista mutta jotta siihen saisi jonkinlaisen kasvun, kehityksen ja asiantuntevuuden lisäämisen aspektin, pitäisi todella olla aikaa keskittyä opiskelijaan. Kaikki eivät suinkaan tarvitse tämänlaista ohjausta. (Kirjoittaja 17.)

7.1.3 Ohjauspalveluiden toimivuus

Vaikka Humakin ohjauspalveluita ja hopsausta pidetään lähes kaikkien kirjoittajien mielestä tärkeinä, eivät ne olleet kuitenkaan kaikille vastanneille merkittäviä kokemuksia. Osa kirjoittajista koki, että Humakin hopsaus on nimenä ja periaatteena hyvä, mutta toimimaton ja kyseisille opiskelijoille merkityksetön. Periaatteessa hopsaus voisi olla merkittävä opiskelijan tukija, mutta toimimaton Humakissa.

Hopsaus ylipäätään kuulostaa ehkä hienommalta kuin onkaan. Puhun vain omasta puolestani kun sanon, että olisin vallan mainiosti valmistunut ilman hopsaustakin - lopulta tärkeät asiat jäivät kuitenkin opiskelijan omatoimisuuden varaan. (Kirjoittaja 21.)

Harvoin nykyään kuulee opiskelijoiden kehuvan hopsausta opiskelulle elintärkeänä välineenä erilaisissa opiskeluahtajissa. Ideana hopsaus on hyvä ja toimiessaan antaisi paljonkin opiskelijoiden rämpiessä opinnoissaan eteenpäin. (Kirjoittaja 15.)

Kirjoitelmista tuli esille Humakin ohjauspalveluita kehittäviä ideoita. Erityisen tärkeänä kirjoittajat kokivat, että henkilökohtainen opintosuunnitelma tehdään siinä vaiheessa opintoja, kun varmasti tiedetään, mitä teemoja ja kursseja on tarjolla milläkin kampuksella ja mitä tutkinto vaatii. Opetussuunnitelmien liian tiuha muuttuminen ja päivitys koettiin kirjoittajien mielestä hopsausta ja hopsia hankaloittavina tekijöinä.

Henkilökohtaisesti tehty opintosuunnitelma oli aika turha kakku, joskin ymmärrän että sellaista halutaan. Hops piti laatia jo ensimmäisenä syksynä, vaikka ei ollut hajuakaan siitä, mitä kursseja koulussa tullaan seuraavina vuosina tarjoamaan saati mitä kannattaa suorittaa. Aivan typerää siis keksiä päästään kursseja, joita EHKÄ on saatavilla. (Kirjoittaja 12.)

Osa kirjoittajista toivoi myös Humakin henkilökunnan, tässä tapauksessa hopsaajien, keskittyvän huolehtimaan, että opiskelujärjestelmä olisi toimiva ja opintojen eteneminen on mahdollista. Kirjoittajat viittasivat tässä myös tiuhasti muuttuviin opintosuunnitelmiin, opintokokonaisuuksien korvaavuuksiin ja kansainvälisten opintojen tunnustettavuuteen.

Hopsarit voisivat myös opiskelijoiden kuuntelun sijaan keskittyä varmistamaan järjestelmällisesti ja peräänantamattomasti sen että opiskelija pääsee eteenpäin. Hopsaus ei saa olla pelkkää opiskelijan opiskelua koskevien kysymysten kuuntelemista. (Kirjoittaja 15.)

Muutama kirjoittaja toivoi, että hops-keskusteluja olisi useammin, niin opintojen alkuvaiheessa kuin myös opintojen väli- ja loppuvaiheessa. Loppuvaiheen hops-keskustelujen sisältöä kirjoittajat ehdottavat kehitettäväksi työelämään valmennuksen muotoon.

Näin jälkikäteen olen toisaalta miettinyt, että hopsausta olisi voinut olla useamminkin, varsinkin juuri ennen valmistumista...”Mitä valmistumisen jälkeen” – valmennukset/keskustelut siis olisivat olleet tervetulleita ja toivottuja. (Kirjoittaja 18.)

”Pakollisia” yksilöhopsauksia voisi olla mielestäni vielä nykyistä enemmän, itse koin ne mielekkäämmiksi ja tärkeämmiksi kuin ryhmähopsaukset, koska

yksilöhopsauksissa käsiteltiin minun asioitani ja sitä missä oltiin menossa kun taas ryhmähopsaukset olivat ns. yleistä höpinää.. (Kirjoittaja 20.)

7.2 Hopsauksen merkittävyyden kokeminen

Vastaajat kokivat hopsauksen Humakissa joko merkittävänä kokemuksena tai merkityksettömänä. Vastaajan oman kiinnostuksen vahvistaminen, ohjaajan rohkaisu ja tuki olivat keskeiset syyt merkittäviin hopsauskokemuksiin. Vaikka hopsausessa koettiin olevan myös kehitettävää, korostivat kirjoittajat ohjaajan välittämistä ja kiinnostusta ohjattavaa kohtaan.

Eli koin hopsauksen hyödyllisenä suhteessa omien kiinnostuksen kohteiden löytymisen ja ammatillisen kasvun tukena. Hopsaaja kannusti "kaivelemaan" itseäni kiinnostavia työ/aihealueita ja rohkaisi menemään kohti omia tavoitteita. (Kirjoittaja 9.)

Minulle tapaamiset opettajan eli hopsaajan kanssa olivat tärkeitä. Siitä sai tunnun, että joku on oikeasti kiinnostunut minusta ja suunnitelmistani, mistä sai rohkaisua omiin valintoihin. Pidän muutenkin siitä, että Humakissa opettajat ovat pikemminkin vanhempia kollegoita kuin auktoriteetteja. Valitettavasti oma hopsaajani vaihtui ennen kuin valmistuin, ja opettajavaihdos oli muutenkin vilkasta. (Kirjoittaja 12.)

Positiivista hopsauksessa oli se, että hopsarini tuki minua omissa valinnoissani, eikä tuputtanut jotain tiettyä ratkaisua. Sainkin toteuttaa itseäni vapaasti. (Kirjoittaja 13.)

Koin hopsauksen ja oman ohjaajan läsnäolon erittäin tärkeänä asiana läpi koko opiskeluideni. (Kirjoittaja 18.)

Osa vastaajista, jotka kokivat hopsauksen merkittävänä, halusivat jatkossa kehittää ohjausta mielestään entistä paremmaksi. Erityisesti henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettyä aikaresurssia vastaajat toivoivat lisää.

Mielestäni hopsauksella oli paljon merkitystä opinnoissa etenemiseen. Valitettavasti siihen oli kuitenkin varattu liian vähän aikaa yksittäistä opiskelijaa kohden. (Kirjoittaja 4.)

Kokemukset ja mielipiteet hopsauksen merkittävydestä olivat syntyneet vastaajille pääasiassa jo opiskelujen aikana, mutta useassa vastauksessa merkittävyys vain kasvoi, kun aikaa valmistumisesta oli kulunut.

Varsinkin näin jälkikäteen olen ymmärtänyt hopsauksen tärkeyden. Lukuisat itsenäiset ja kirjalliset tehtävät vaativat ehdottomasti rinnalleen mahdollisuuden aitoon keskusteluun. Välillä on myös rentouttavaa ”laittaa omat aivot narikkaan” ja antaa jonkun toisenkin mieltä, mikä voisi olla hyvä ratkaisu opinnoissani ja elämässäni tässä vaiheessa. (Kirjoittaja 18.)

...Keskustelimme hopsarin kanssa lähinnä siitä mitä olin jo tehnyt/saanut aikaiseksi ja hän antoi mahdollisuuden kysyä mieltä askarruttavia asioita. Kysymyksiä harvoin tuli silloin mieleen - jälkeen päin ajateltuna osaisin kysyä paljonkin asioita, joista en silloin vielä tiennyt. Mutta eihän se enää auta. (Kirjoittaja 21.)

Vastaavasti myös hopsauksen kokeminen merkityksettömänä vahvistui myös ajan myötä.

Minun kohdallani ei ollut hopsauksesta paljon hyötyä, jota sain todella vähän opiskeluni aikana. Olisiko tähän vaikuttanut ikäni, sillä oli huomattavasti vanhempi muita opiskelija tovereitani. Ilmeisesti opettajat luulivat, että en tarvitse hopsausta siten kuin nuoremmat opiskelijat. Olisin tarvinnut sitä samoin kuin toisetkin, ehkä siitä olisi ollut sitten hyötyä myöhemminkin. (Kirjoittaja 19.)

Opiskelijan kokemaan hopsauksen merkityksettömyyteen oli useita syitä. Useat kirjoittajat painottivat hopsaajan ja hopsattavan välistä henkilökemiaa ja vuorovaikutusta eli lähinnä niiden puuttumista. Kirjoituksissa korostuikin ohjaajan rooli sekä ohjaajan sitoutuminen ohjaukseen, mutta myös ohjaajan kasvu ja kehittyminen.

Minun ja hopsaajani ajatukset ja näkemykset eivät oikein kohdanneet, joten henkilökohtainen hopsaus enemmän sekoitti kuin auttoi. (Kirjoittaja 6.)

Omalta kohdaltani en välttämättä kokenut sitä (hopsausta) tarvitsevani mutta toisaalta en myöskään kokenut hopsaajani olevan sellainen henkilö jonka kanssa olisin pystynyt keskustelemaan avoimesti ja kehittävästi. Näin ollen itse hopsaajan osuuskin on merkittävä. (Kirjoittaja 17.)

Kokonaisuudessaan sanoisin hopsauksen onnistuneen kohdallani, vaikka henkilökohtainen hopsaus ei kohdallani onnistunutkaan, henkilökemiallisista syistä. Hopsauksessa koin välillä syyllistämistä, jonka koin asiattomana. Muuten minulla ei ole hopsauksesta kuin positiivista sanottavaa.

(Kirjoittaja 6.)

Opettajan on oltava valmis ottamaan vastaan myös negatiivista palautetta, varsinkin jos se on rakentavaa. (Kirjoittaja 1.)

Vastaajat kokivat myös hopsaajan vaihtumisen opintojen aikana hopsauksen merkittävyyttä vähentävänä kokemuksensa. Useilla vastaajilla oli monia kokemuksia hopsaajan vaihtumisesta. Kokemukset olivat pääasiassa kielteisiä. Vastaajat korostivat henkilökohtaisen ohjauksen onnistumisessa tunnettuutta, sitä että ohjaaja tuntee ohjattavan aikaisemman henkilö- tai ainakin opiskeluhistorian. Hopsaajan vaihtuminen ja samojen asioiden kertautuminen aina uudelle hopsaajalle aiheutti kirjoittajissa turhautuneisuuden tunnetta.

Hopsaajani vaihtui kolme kertaa opintojeni aikana, mikä oli omiaan vähentämään hopsauksen minulle tarjoamaa apua. Viimeisin hopsaaja oli minulle täysin tuntematon lehtori jonka tunneilla en milloinkaan käynyt. Siinä on hopsauksesta henkilökohtaisuus kaukana kun selität sadatta kertaa niitä valintoja joita olet tehnyt, varsinkin kun valintasi eivät ole ihan sitä perustyyliä. (Kirjoittaja 10.)

Riippumatta siitä, kokivatko kirjoittajat hopsauksen joko merkittävänä vai vähemmän merkittävänä, lähes kaikille kirjoittajille Humakin hopsauspalvelut olivat järjestelmänä hyvä ja tärkeä. Hopsauksen merkitys omien opintojen ja ajatusten selkiyttäjänä ja muun muassa palautuspäivien kertaajana koettiin tärkeäksi.

Vaikka en itse kokenut hopsausta kovinkaan merkittävänä asiana opintojani ajatellen, se on kuitenkin hyvä systeemi. Toisaalta voi olla, hopsauksen merkitys ei ollut niin suuri, kun tiesi, että apua saa silloin kun sitä tarvitsee. (Kirjoittaja 3.)

Hopsaus kokonaisuudessaan oli mielestäni hyvä yhteys opiskelijan ja lehtorin välillä, jolloin ei kukaan voi niin helposti tipahtaa matkasta. Tällaisia ”välitsekkausia” on hyvä olla. Opiskelijasta tuntuu että lehtoria kiinnostaa hä-

nen opiskelunsa muutoinkin kuin teeman suoritusmerkinnän kautta. (Kirjoittaja 23.)

Hopsaaja-lehtorin kanssa käydyt keskustelut selkeyttivät omia ajatuksia opiskelusta. Hyöty oli lähinnä tehtävien palautuspäivien kertaamisessa. (Kirjoittaja 7.)

Vaikka pääsääntöisesti kirjoittajat kokivat Humakin hopsauspalvelut järjestelmänä hyvä, löytyi kirjoituksista myös toisenlainen kokemus. Kirjoittaja koki, että teoriassa hopsaus toimii, mutta käytännössä hopsausajan lyhyys, lehtorin kiireys ja sitoutumattomuus ohjaukseen näkyy.

Kokonaisuudessaan koen, että Humakin hopsaukset ovat teoriassa hyviä, mutta käytäntö ontuu. ...Puheen tasolla lehtorit kyllä antavat ymmärtää, että heidän ovensa ovat auki ja mieltään voi mennä purkamaan milloin vain (kunhan ensin varaa ajan). Käytännössä asia ei kuitenkaan ole niin. Varattu aika tuntuu lyhyeltä, lehtorit kiireisiltä, ja koko homma vaivaannuttavalta... (Kirjoittaja 8.)

7.2.1 Hopsauksen kokeminen opintojen edistäjänä

Kaikista vastauksista selvimmin kirjoittajat kokivat saaneensa hopsauksesta tukea opintojensa edistymiseen. Hopsaus ryhditti ja loi struktuurin opiskelijan opinnoille. Tarkka tieto opintorekisteristä opintojen edistymisestä, päivämäärät uusien opintojen valinnoille, päätöksen teko vapaasti valittavista teemoista ja vastuunkanto tehdyistä päätöksistä olivat usean kirjoittajan päällimmäiset kokemukset.

Hopsaus auttoi opiskeluissani niin, että tiesin koko ajan missä mennään ja mitä pakollisia teemoja pitää olla käytyä ja milloin. (Kirjoittaja 16.)

Hopsaus auttoi ainakin siinä, että osasi paremmin ajoittaa opinnot oikealle vuodelle, sai apua itseä kiinnostavien kurssien ja teemojen valinnassa, ja sai hyviä vinkkejä siihen mitkä teemat saattaisivat sopia minulle. (Kirjoittaja 23.)

Hopsauksessa oli aina ”pakko” tehdä päätös ja kertoa mitä aikoo tehdä, tämä pakotti ainakin minut jatkamaan ja tekemään töitä ja opinnot etenivät. (Kirjoittaja 10.)

Hopsauksissa sain vahvistusta niihin päätöksiin, joita tein luodessani itseni näköistä opintokokonaisuutta. (Kirjoittaja 4.)

Muutama kirjoittaja korosti hopsauksen merkittävyyden ansioksi säännöllisyyttä. Myös hopsauksen rauhallisuus, keskusteluaiheiden laaja-alaisuus ja ohjaajan antaman aikataulut ja ”käskyt” koettiin merkittävinä kokemuksina.

Hopsaus auttoi opiskelussani kovastikkin tukemisella ja neuvomisillaan. Säännöllisesti käytyinä pysyin suurinpiirtein jonkinlaisessa aikataulussa ja minunlaisellani on hyvä olla joku ”piiskaamassa” hieman eteenpäin jotta aisat etenisivät opiskelussa. (Kirjoittaja 5.)

Hän oli kiinnostunut valinnoistani ja päämääristäni opiskeluun liittyen ja tarjosi neuvoja ja tukea sekä niihin että opiskeluviihtyvyyteen liittyen. Hopsaus tilanteet olivat aina rauhallisia ja avoimia ja opiskeluasioistani puhuttiin laajasti. (Kirjoittaja 11.)

Kirjoittajat eivät eritelleet milloin hops-keskustelut auttoivat heitä opintojen suhteen parhaiten. Tosin eräs vastaaja koki, että erityisesti opintojen alkuvaiheessa hopsaus ja hops-keskustelut tukivat hänen opintojensa edistymistä parhaiten. Tämän kirjoittajan kokemus on siitä harvinainen, että hän koki saaneensa opintojen suunnittelun ja korvaavuuksien selvittämisen lisäksi tukea työoppimispaikkojen valintaan.

Eniten koen hopsauksen auttaneen opintojeni alkuvaiheessa... Hopskeskustelut ovat auttaneet selvittämään ajatuksia ja monet päässä pyörineet kysymykset saivat vastauksen. Sain tukea työoppimispaikkojen valinnassa, opintojen suunnittelussa ja korvaavuuksia pohdittaessa. (Kirjoittaja 13.)

Kirjoitelmissa oli myös muutamia kokemuksia, jotka eivät tukeneet opiskelijan opiskelua. Liiallinen kannustus ja opiskelijan todellisten ongelmien tai kysymyksien kuulemattomuus oli tunnusomaista näille kokemuksille.

Minun kokemuksieni pohjalta uskaltanen väittää että hopsaus ei juurikaan auttanut minua opiskelussani. Näkemäni ongelmat ja kysymysmerkit ohitettiin tsemppaamalla : ”kyllä sinä tämän selvität hienosti itsenäisesti!” ja ylipursuvat olalle taputtamiset lähinnä ärsytyvät ja tuntui että kyselen merkityksettömiä asioita. (Kirjoittaja 15.)

7.2.2 Hopsauksen kokemus työelämään siirtäjänä ja työllistymisen tukena

Vastajaat eivät kokeneet, että hopsaus olisi auttanut heitä siirtymisessä työelämään tai ylipäätään työllistymiseen. Kirjoituksissa oli selkeä viesti, että hopsaus liittyi opintoihin ja opintojen suorittamiseen, muttei työllistymiseen. Mielenkiintoista oli havaita, että kirjoittajat eivät kokeneet esimerkiksi työoppimispaikoista tai kesätyöpaikoista käytyjen hops-keskustelujen, tukeneen heidän työllistymistään.

Työllistymisen kanssa hopsauksilla tuskin oli mitään tekemistä.

(Kirjoittaja 21.)

En ole huomannut vaikutusta hopsauksen vaikutusta siirtyessä työelämään, eikä työllistymisessäni eikä henkilökohtaiseen kasvuun tai asiantuntijuuden kehittymiseen. (Kirjoittaja 19.)

Työelämään siirtymisessä ei lehtorin kanssa käydyistä keskusteluista ollut niinkään apua. Ehkä olen aika epäilevä kaikenlaisen ohjaamisen suhteen. En kaivannut suurempaa ohjausta, sillä minulla oli aika selkeä kuva siitä mitä opiskelusta ja työltä haluan. (Kirjoittaja 7.)

Kaksi kirjoittaa tosin kokivat, että hopsauskeskustelut ja niistä saatu kannustus ja luottamus lisäsivät mahdollisesti opiskelijan pääsyä työelämään. Hops-keskusteluissa esille tulleet mahdollisuudet ja luottamus opiskelijan selviytymiseen vaikuttivat työllistymiseen.

En muista varsinaisesti saaneeni hopsauksesta apua työelämään...Että ehkä se kannustus auttoi hopsauksesta eniten. (Kirjoittaja 23.)

Ehkä epäsuorasti voisin sanoa hopsauksen hyötynä työelämään siirtyessä ja työllistymisessä olleen asenne ja kannustus millä hopsausta tehtiin. Korostettiin sitä, että mahdollisuuksia on vaikka mihin jos oikein niin haluaa, mikään ei ole esteenä omille pyrkimyksille. (Kirjoittaja 22.)

7.2.3 Hopsauksen kokemus henkilökohtaisena kasvattajana

Osa vastaajista koki saaneensa hopsauksesta eväitä henkilökohtaiseen kasvuunsa. Esimerkkinä opiskelijan kokemasta henkilökohtaisesta kasvusta oli vastuunotto omista opinnoista, päätöksistä ja ylipäätään elämästä. Kyseessä oli nuoren ihmisen elämän ensimmäinen kerta, kun hän ohjauksessa oivalsi, että vastuu on kannettava itse.

Hopsauksesta opin että jokaisen on itse tehtävä omat päätöksensä ja otettava vastuu toiminnastaan. Tämä voidaan ehkä tulkita henkilökohtaiseksi kasvuksi... (Kirjoittaja 10.)

Eräs vastaaja koki, että tieto siitä, että oppilaitoksessa on ohjauspalvelut ja jokaiselle opiskelijalle nimetty henkilökohtainen ohjaaja, lisäsi opiskelijan kokemusta myös henkilökohtaisesta kasvusta.

Itselleni oikeastaan pelkkä tieto siitä, että sellainen henkilö kuin hopsari löytyy, auttoi jo paljon. (Kirjoittaja 2.)

Osa kirjoittajista koki, että henkilökohtaiseen kasvuun vaikutti hopsaajan kannustava, kuunteleva, tukeva sekä tulevaisuutta avaava rooli.

Tukea henkilökohtaiseen kasvuun sain kannustuspuheiden merkeissä mutta asiantuntijuuteni ei kasvanut hopsauksen johdosta. (Kirjoittaja 14.)

Hopsaus on auttanut henkilökohtaisessa kasvussa luultavasti tukemalla ja kannustamalla, joka on saanut aikaan hieman itseluottamusta opiskeluun. (Kirjoittaja 5.)

On näköjään melko ristiriitaistakin tekstiä, mutta pääpointti on se, että hopsaus auttaa opiskelijaa, se kannustaa eteenpäin. Se auttaa miettimään tulevaisuutta ja mitä haluaisi tehdä jatkossa. (Kirjoittaja 16.)

Erityisesti ne muutamat vastaajat, jotka eivät olleet hetkeen käyneet hopsauksessa, koska olivat olleet esimerkiksi vaihdossa toisella kampuksella, työoppimisessa tai kansainvälisessä vaihdossa maailmalla, kokivat, että hopsaajan yhteydenotto riitti vahvistamaan opiskelijan luottamusta itseään kohtaan ja siten osaltaan vahvistamaan henkilökohtaista kasvua.

Tuntui ihan mukavalta saada välillä hopsarilta viesti, että mitä kuuluu ja miten menee, mikäli en hetkeen aikaan ollut hopsauksessa käynyt. Näinkin pieni, yksinkertainen ele ja asia kuin hopsarin tuki on varmaan siten osaltaan auttanut kantamaan opinnoissa, auttanut menestymään ja luottamaan omiin taitoihin ja kykyihin, mitä opintojen aikana karttui. (Kirjoittaja 2.)

Kirjoittajat kokivat hopsauksen suurimman edun ja hyödyn silloin, kun opiskeluihin tai opiskelijan muuhun elämään liittyi riskejä, jotka saattoivat haitata opintojen etenemistä. Kirjoittajien kokemus siitä, että heillä oli aikuinen ammattilainen, jolle he saivat luotta-

muksellisesti kertoa asiansa, myös muut kuin opiskeluihin liittyvät, lisäksi opiskelijan henkilökohtaista kasvua.

Suuri hyöty hopsauksesta oli myös silloin, jos jokin opiskeluihin/ muuhun elämään liittyvä asia meinasi haitata opistojen etenemistä, silloin sai tukea ja luovimisneuvoja hopsarilta. (Kirjoittaja 9.)

Eräs kirjoittaja ei kokenut niinkään hopsausta ja hopsaajaa henkilökohtaisena kasvattajana, vaan siinä auttoivat Humakin oppilaitoksen kampuksien sijainti, pienuus ja sosiaalinen ympäristö.

...Opiskelu tällaisessa turvallisessa ja sosiaalisessa ympäristössä oli mielekästä ja tuki mielestäni erityisesti henkistä kasvuani ja itsetuntoani. (Kirjoittaja 18.)

7.2.4 Hopsaus asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksena

Pieni osa vastaajista koki hopsauksen kehittäneen omaa asiantuntijuutta. Näissä kirjoitelmissa hopsaajalla oli myös toinen rooli opiskelijan oppimisessa. Hopsaaja oli opinnäytetyön ohjaaja tai opiskelijalle mieluisan teeman vastaava lehtori. Jos näin oli, koki opiskelija, että hopsauksessa päästiin myös kehittämään opiskelijan asiantuntijuutta. Pelkkä hopsaajan rooli ei riittänyt saamaan opiskelijalle kokemusta siitä, että hopsaus olisi auttanut asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuus koettiin siis kehittyneen sisällöllisen ohjauksen myötä, ei niinkään pelkästään hops-ohjauksessa.

Asiantuntijuuden kehittymiseen hopsauksesta oli hyötyä, sillä hopsaajani oli myös opinnäytetöni ohjaaja. Hopsarini ohjasi tietäni kohti asiantuntijuutta varsinkin opinnäytetyön aikana, sillä aihe oli tuttu hopsarilleni ja luotin hänen omaan asiantuntijuuteensa aiheen tiimoilta. (Kirjoittaja 14.)

Eräs kirjoittajista lisäksi koki, että hopsaus sinällään tuki hänen henkilökohtaista kasvuaan ja siten kehitti asiantuntijuutta. Tässä kirjoitelmassa merkillepantavaa on hopsaajan mahdollisuus ja tahto käyttää aikaa ohjattavan kanssa käytäviin keskusteluihin. Kirjoittaja koki, että hopsaaja auttoi opiskelijaa luomaan kokonaisuuksia opiskelijaa kiinnostavista teemoista ja opintokokonaisuuksista.

Lisäksi hopsarini auttoi minua yhdistelemään kiinnostukseni kohteita järkeviksi kokonaisuuksiksi, jonka ansioista olen saanut mielestäni kattavan paketin opintoja. Hopsauksen suurin anti olikin juuri apua oman itsensä toteutta-

miseen ja tätä kautta henkilökohtaisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymiseen. (Kirjoittaja 13.)

7.2.5 Ryhmäohjauksen ja tutoroinnin kokemus

Vastaajat kirjoittivat aktiivisesti kokemuksistaan ryhmäohjauksesta ja tutoroinnista. Vain eräs kirjoittaja ei ollut omassa kirjoituksessaan käsitellyt sanallakaan kokemuksiaan ryhmäohjauksesta ja tutoroinnista tai vastaavista ryhmä- tai vertaisohjauksen muodoista. Pelkästään se, että lähes kaikki kirjoittajat kirjoittivat ryhmäohjauksen ja tutoroinnin kokemuksistaan, on kuvaavaa. Näitä ohjauksen muotoja on ollut tarjolla tai niistä on ainakin mainittu. Tosin eräs vastaaja kirjoitti, ettei hänellä ollut juurikaan kokemuksia ryhmä- ja vertaisohjauksesta.

Kaikkiaan ryhmäohjaukset olivat kirjoittajien mielessä kokemuksina, joissa kerrattiin opintojen sujuvuuteen ja tiedottamiseen liittyvät asiat. Kirjoituksista voikin päätellä, että osa vastaajista koki ryhmäohjaukset asioiden tiedottamisena, opintojen etenemisen päivittämisenä sekä avoimena keskustelufoorumina.

Ryhmähopsaukset koin aina hyvinä ja niissä useinkin sai tietää kaikki perusasiat, mistä piti olla tietoinen. (Kirjoittaja 3.)

Ryhmähopsauksesta oli paljon hyötyä portfolion, projektityön, sekä opinnäytetyön tekemiseen. Näissä hopsauksissa kaikki selvitettiin juurta jaksan, eikä mitään näin jäänyt epäselväksi. (Kirjoittaja 19.)

Jotta koko homma ei nyt menisi pelkäksi valitukseksi, olen jaksojen alussa pidettävät teemahopsit ja ryhmähopsit kokenut varsin hyväksi käytännöksi... Nämä olivat myös hyviä tilanteita lehtoreille väentää tehtävänannot rautalangasta koko ryhmälle, jotta jokaisen ei tarvitse erikseen kysyä, että mitä oikein pitikään tehdä, koska ja kuinka. (Kirjoittaja 8.)

Ryhmäohjauksen kokemuksissa tai kuten Humakin kielenkäytössä on ja kuten vastaajat ovat kirjoittaneet, ryhmähopsauksen kokemuksissa, tuli kirjoitelmissa myös ryhmähopsauksen kehittämiseen liittyviä ideoita. Kirjoittajien mielestä ryhmäohjauksilla on oma tehtävänsä, mutta ne eivät saa korvata henkilökohtaista, ohjaavan lehtorin ja opiskelijan kahdenkeskistä henkilökohtaista ohjausta.

Ryhmähopsaukset olivat toki ajoittain tarpeellisia, mutta eivät korvanneet henkilökohtaista ohjausta, sillä useimmiten opintoihin liittyvät ongelmat olivat omakohtaisia eivätkä koko ryhmää koskevia. (Kirjoittaja 4.)

Myös ryhmäohjauksen rooli tiedottajana ja avoimena keskustelufoorumina vaatii onnistuakseen ohjauksen johtamista, läsnäolijoita sekä ohjaustilanteen suunnittelua.

Ryhmähopsaukset ajatuksena on varsin hyvä, sillä tiedonkulku ja tiedon saavutettavuus takkuilivat meilläkin. Usein vain nämä ryhmähopsaukset kaatuvat yleiseen keskusteluun ja osanottajien vähäiseen määrään.

(Kirjoittaja 17.)

Opiskelijat kokivat, että ryhmähopsit keskittyivät aikataulujen kertaamiseen, ohjeiden antamiseen ja viivästyneiden opiskelijoiden patistamiseen. Eräs kirjoittaja kokikin ryhmähopsit tarpeettomina, sillä hänen opintonsa olivat sujuneet mallikkaasti. Ryhmäohjaukset olivat joidenkin kirjoittajien mielissä myös negatiivisia kokemuksia, sillä kaikki eivät tarvinneet tiedotuksen, avoimen keskustelun ja kannustamisen areenaa.

Ryhmähopsaustunnit olivat mielestäni aika turhia, koska silloin lähinnä patistettiin niitä tyyppejä, jotka eivät olleet palauttaneet tehtäviä tms.

(Kirjoittaja 12.)

Vertaishopsaus, jota Humakin kielessä kutsutaan tutoroinniksi, oli aihe, josta lähes kaikki vastaajat kirjoittivat. Tekstit koskien tutorointia olivat pitkiä ja sisällöllisesti monipuolisia. Tutorointi koettiin tarpeelliseksi, hyödylliseksi ja välttämättömäksi osaksi opintojen suorittamista. Kirjoitettua tekstiä on eniten juuri vertaisohjauksesta ja tutoroinnista. Opiskelijakaverilta, oli hän tutori tai ei, saatu ohjaus koettiin ensiarvoisen hyväksi ja tärkeäksi, ja sitä toivottiin jatkossa lisää. Ei tutorilta vaan tavalliselta opiskelukaverilta saatu, Humakin viralliseen ohjauspalveluun kuulumaton vertaisohjaus oli usean kirjoittajan kokemana hopsausta parhaimmillaan. Samassa tilanteessa oleva tai vuosikurssia ylempänä oleva opiskelijakollega ymmärtää ja osaa tukea parhaiten.

Vertaishopsaus on hopsausta parhaimmillaan ja siitä oli eniten hyötyä minulle. Toinen opiskelija, ei edes välttämättä tutor, on paras tiedonlähde.

(Kirjoittaja 10.)

...Sen sijaan opintojen loppuvaiheessa hopsausta arvokkaampana koin vertaistuen muiden opiskelijoiden kesken. Kokemusten vaihto auttoi eniten jakamaan loppuun saakka ja uskomaan itseensä. (Kirjoittaja 13.)

Opiskelutoverit "piiskasivat" jatkamaan silloin, kun teki mieli lyödä hanskat tiskiin. Muiden opiskelijoiden vertaistuki oli tarvittavaa ja täydensi hopsareiden kanssa käytyjä keskusteluja. (Kirjoittaja 14.)

Vertaishopsausta eli tutorointia sain parhaiten oikeastaan omilta luokkatovereiltani. Yhdessä pähkäillen tehtiin paljon ja jos joku oli jo käynyt jonkun teeman, oli helppo kysyä häneltä neuvoa. Myös aikaisemman vuosikurssin opiskelijoilta sai tässä apua. (Kirjoittaja 23.)

Humakin viralliseen ohjauspalveluun kuuluva vertaishopsaus eli tutorointi koettiin myös tärkeäksi, varsinkin opintojen alkumetreillä. Tutorit koettiin tiedottajina, vertaistukena ja ryhmähengen luojina, mutta myös kannustajina ja tukijoina. Osa kirjoittajista koki, että saavansa vain tutoreilta tukea, ei esimerkiksi hopsaajaltaan tai muulta oppilaitoksen henkilökunnan edustajalta.

Vertaishopsaus eli tutorointi oli myös senkaltainen asia opiskeluiden aikana, että oli todella tärkeä tietää, että löytyy tutorit, jotka opastavat mikäli kysyttävää tulee. Ja tutorit olivat todella tärkeä "jääsärkijä" ja alkuhämmennyksessä auttava tekijä etenkin opintojen alkuvaiheessa. Sen ansiosta uskon, että monelle opintojen alkutaival kävi paljon sujuvammin kuin ilman ketään vertaishenkilöä. (Kirjoittaja 2.)

Ainoa apu syksyllä 2004 olivat ihanat tutorit, jotka yrittivät lohduttaa ja kannustaa minua. He auttoivat tarvittaessa ja kertoivat miten heidän luokkansa äitiyslomalle jääneet olivat toimineet. Tutorit myös auttoivat koko meidän luokkaa saavuttamaan edes jonkinlaisen luokkahengen ja olivat oikeasti huolissaan luokkamme tilanteesta. (Kirjoittaja 1.)

Tutorointi tuntui olevan aktiivista koulussamme päällisin puolin, mutta koska sain vertaistukea omista lähimmistä opiskelutovereistani, ei tutorointi kosketanut minua yleisiä "tiedotusiskuja" lukuun ottamatta. (Kirjoittaja 15.)

Tosin muutama kirjoittaja koki tutorit juhlien järjestäjiksi ja Humakin markkinoinnista vastaaviksi opiskelijoiksi. Kirjoittaja koki, että jos juhlat eivät kiinnostaneet opiskelijoita,

jäivät myös tutorit ja tutorointi vieraammiksi. Tutoreiden rooli oppilaitoksen virallisina markkinointihenkilöinä kirvoitti myös kirjoittajia. Muutamassa kirjoituksessa opiskelija kirjoitti omana tai kuultuna kokemuksena, että Humak oppilaitoksena ei arvosta eikä kiitä tutoreitaan ja heidän tekemäänsä vertaisohjausta ja markkinointityötä.

Tutoroinnista minulla ei ole paljoakaan kokemuksia, koska en kokenut tarpeelliseksi osallistua tutorien järjestämiin tapahtumiin tms. (yleensä tutorointiminta tapahtui kouluajan ulkopuolella, joihin minulla ei ollut aikaa/kiinnostusta osallistua). (Kirjoittaja 9.)

Tutorointi on nyt entistä vahvemmin suunnattu markkinointiin ja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tarpeisiin. (Kirjoittaja 1.)

Vertaishopsausta en muista paljolti tapahtuneen, paitsi tietysti ruokatunnilla joku kysyi tai itse kysyin apua joltakulta luokkatoverilta vaikkapa kurssivaihtojen suhteen. Tutoreiden kanssa tuli lähinnä juteltua jossain bileissä, missä he yleensä haukkuivat koulua, mikä oli tylsää. Humak ei muuten sijoita yhtään rahaa tutoreiden toimintaan, mikä on typerää – jotkut tutorit tekevät oikeasti työtä koulun maineen puolesta! (Kirjoittaja 12.)

Kirjoittaja, joka oli opintojensa aikana ollut opiskelijavaihdossa useilla muilla kampuksilla, koki, että tutorointi ei ole yhtenäistä koko Humakissa. Kampuksien välillä, riippuen tutoreista ja heitä ohjaavasta lehtorista, on suuria eroja.

Tutoroinnista en osaa sanoa kummempaa, se ei mielestäni näkynyt. Opintojeni alussa olisin kaivannut tutorointia. Kampusten välillä on suuria eroja tutoroinnin tasossa. (Kirjoittaja 12.)

Muutama kirjoittajaa koki tutoroinnin merkityksettömäksi, vaikka toinen kirjoittaja oli itse koko opintojensa ajan tutor itse. Hän koki, etteivät opiskelukaverit hyödyntäneet tutoreita opintojen aikana. Syy siihen, miksi tutorointi ei näissä kirjoitelmissa koettu merkittäväksi, ei selvinnyt.

Tutorointia oli kohdallani niin vähän, että en katso hyötyneeni siitä ollenkaan. (Kirjoittaja 19.)

Tutorointi ei myöskään koskaan ollut kovin merkittävässä roolissa omassa opiskelussa niin, että olisin itse ollut tutoroitavana. Koko opiskeluajan olin

itse tutor, mutta myöskään uudet opiskelijat eivät kovinkaan aktiivisesti käyttäneet tutoreita apunaan opintojen aikana. (Kirjoittaja 4.)

Tutorit koettiin mukavaksi ja mutkattomaksi vertaistueksi, mutta eräs kirjoittaja halusi tutorointiin ja ryhmä- ja teemakohtaiseen hopsaukseen käytetyt resurssit siirrettäväksi yksilöhopsaukseen. Myös useissa kirjoitelmissa haluttiin korostaa, että ryhmähopsaus ei korvaa yksilöhopsausta ja sitä ei saa käyttää korvaavana ohjauksen muotona.

Tutorit olivat oikein ihania, ja kuuntelivat, mutta ei niillekään viitsinyt enää ensimmäisen vuoden jälkeen purkaa sydäntään, varsinkin kun itsekin tutor olin. Kuitenkin, minä ainakin olisin ollut valmis luopumaan tutortoiminnasta ja ryhmä-/teemahopseista, jos sillä olisi saatu henkilökohtainen ohjaus toimimaan edes jotenkuten. (Kirjoittaja 8.)

7.3 Ohjaajan merkityksen kokeminen

Ohjaajan rooli sekä ohjaajan persoonan merkitys tulivat esille kaikissa kirjoitelmissa. Tämä on sikäli mielenkiintoista, että kirjoitelmapyyynnössä ei erikseen apukysymyksen omaisesti nostettu ohjaajan roolia tarkasteluun. Vaikka henkilökohtaisessa ohjauksessa luonnollisesti on ohjattava ja ohjaaja, korostui kirjoitelmissa ohjaajan merkitys. Vastaajat kokivat vuorovaikutuksen ja henkilökemiat tärkeäksi osaksi onnistunutta ohjausta. He painottivat, että ohjaajan ja ohjattavan on oltava ”samalla aaltopituudella”, jotta ohjaussuhde onnistuisi.

Hopsaus on kahden ihmisen kemioiden yhteen törmäämistä, joka välillä onnistuu paremmin ja toisinaan huonommin... Kokonaisuudessaan sanoisin hopsauksen onnistuneen kohdallani, vaikka henkilökohtainen hopsaus ei kohdallani onnistunutkaan, henkilökemiallisista syistä. Hopsauksessa koin välillä syyllistämistä, jonka koin asiattomana... (Kirjoittaja 6.)

Ongelmana välillä oli, etten hopsarini kanssa ollut aina ihan samalla aaltopituudella ja saamani vastaukset olivat epäselviä. Mutta valmistuttu on ja hopsariani siitä osaltaan saa kiittää. (Kirjoittaja 14.)

Kaikkiaan lähes kaikki kirjoittajat korostivat ohjaajan persoonan ja työhön sitoutumisen merkittävänä ohjaustilanteeseen vaikuttavana tekijänä. Myös yksiköiden välinen ja ohjaajien keskinäinen ero ohjaustavoissa tuli kirjoitelmissa esille. Kirjoittajien hyvissä hopsauskokemuksissa heijastui ohjaajan persoonan merkityksen lisäksi ohjaajan kiinnostus ja kun-

nioitus ohjattavaa kohtaan. Sama tuli esille päinvastaisissa kokemuksissa. Opiskelija oli kokenut, että hopsaaja ei ole kiinnostunut työstään ja ohjattavastaan. Hopsaus oli ohjaajalle pakollinen tehtävä.

Opiskelu humakissa ei ole kovin ytimekästä, joten on hyvä että hopsausta järjestetään. Eivätkä lehtorit saisi missään nimessä hoitaa henkilökohtaista tapaamista noin vain vasemmalla kädellä. (Kirjoittaja 7.)

Suoritin lähes puolet opinnoistani muualla kuin kotiyksikössäni. Koin todella hyväksi sen, että hopsarini piti puhelin ja sähköposti hopsauksia säännöllisen epäsäännöllisesti. Ilman niitä olisin ollut aika yksin opintojeni kanssa. Sen sijaan hopsaus toisessa yksikössä ei toiminut, vaikka mielestäni sen olisi kuulunut. (Kirjoittaja 13.)

Usea vastaaja koki henkilökohtaisen ohjaajan vaihtumisen harmittavana ja jopa opintoja hidastavana tekijänä. Toisaalta vaikka hops-lehtori olisi vaihtunut, olivat kirjoittajat tyytyväisiä siihen, että jokaiselle opiskelijalle on nimetty oma hops-lehtorinsa. Hopsauspalvelu saikin kiitosta, sillä useat kirjoittajat kokivat, että henkilökohtaisen ohjaajan nimeäminen kuvasti oppilaitoksen aitoa kiinnostusta ja välittämistä opiskelijaansa kohtaan.

Hopsaajani oli kaikesta huolimatta hyvä asiassaan eikä koskaan tullut tilanetta, että olisin jäänyt vaille apua. (Kirjoittaja 3.)

Hopsaajan läsnäolo toi turvaa ja varmuutta opiskeluun. Tiesin, että aina on joku, jolle voin purkaa opiskeluhuoliani tai esittää ”tyhmiä kysymyksiä”. Sain heti alusta alkaen sellaisen kuvan, että Humakissa aidosti välitetään opiskelijoista ja heistä ollaan kiinnostuneita. (Kirjoittaja 18.)

Hopsauksesta on kaiken kaikkiaan jäänyt minulle hyvin positiivinen kuva ja koen että olen saanut siitä luottamusta omiin valintoihini opinnoissani ja muutenkin. Tämä kaikki johtuu paljon hyvistä henkilökemioista. (Kirjoittaja 11.)

Vaikka kirjoittajat kokivat hopsauksen opintorekisterityypiksi opintojen välitarkastukseksi ja opintojen suorittamiseksi normiajassa tai jopa etuajassa, saa ohjaava lehtori myönteistä palautetta opiskelijan aidosta kuuntelemisesta ja tukemisesta.

Olen tyytyväinen siitä, että minua ei tuolloin painostettu valmistumaan ajallaan vaan sain tehdä opintoni juuri siinä ajassa kuin minulle parhaiten sopi. (Kirjoittaja 4.)

Jos yritän edes jotain positiivista sanoa hopsauksesta, niin sitä on ainakin saanut aina kun on tarve ja hopsari on ollut läsnä. Aikaa on saanut käyttää riittävästi, eikä kukaan ole koskaan hoputtanut. (Kirjoittaja 1.)

7.4 Ohjauksen eettisyyden kokeminen

Ohjauksen eettisyys kumpusi useasta vastauksesta, vaikka kirjoittajat eivät käyttäneet sanaa eettisyys. Vastaajat kokivat henkilökohtaisen ohjauksen ja opiskelijan kohtaamisen tärkeäksi.

Henkilökohtainen oppilaan kohtaaminen on mielestäni Humanistisessa koulussa erittäin tärkeää. (Kirjoittaja 5.)

Osa kirjoittajista koki, että kun hopsaus on osa Humakin virallista ohjauspalvelua, tuli virallisuudesta pakkoa niin hopsaajalle kuin hopsattavalle. Luottamusta vähensivät ohjaajan tietämättömyys tai liiallisuuksiin menevä kannustus. Vastaajat kokivat, ettei heitä aidosti kuunneltu tai heidän ongelmiinsa ei otettu tai ei edes osattu ottaa kantaa. Hopsaavan lehtorin sitoutumattomuus työhön näkyi näissä kokemuksissa.

Lyhyesti hopsauksesta on ollut hyötyä silloin, kun olen ollut ihan hukassa, eikä opinnot ole sujuneet hyvin. Huonoa ehkä se, että hopsarikin on ollut ihan pihalla. (Kirjoittaja 14.)

Hopsaus on ns. ”päälle leimattua”, eli se kuuluu koulujen tarjontaan ja usein se tuntuu olevan pakkopullaa niin opiskelijalle kuin hopsaajallekin. Hopsauksessa juteltiin hopsarin kanssa niitä näitä, pääasiassa miten opiskelut on menneet. Vastakaiku hopsarilta oli ylenpalttista kehumista: ”Hyvä! Opiskelusi on hyvällä mallilla!”, ”käytä hyväksesi vahvuuksiasi”, ”stempppiä!”. (Kirjoittaja 15.)

Kyllä me motivaatio-ongelmianikin hieman sivusimme, mutta kun vastaanotto oli tasoa ”kaikilla niitä ongelmia on, kyllä se siitä, nyt vaan yrität nuo loput hommat hoitaa”, niin en sitten kokenut, että olisin viitsinyt sen enempää rueta

sydäntäni vuodattamaan. Että ei kovin hyviä kokemuksia minulla ole hopsauksesta. (Kirjoittaja 8.)

Muutama vastaajista koki ohjaajan tehtävän olla tiukkana valvojana ja rajojenkin näyttäjänä. Vastauksista nousi esille ajatus siitä, että hopsaajan olisi oltava tarkempi opintojen edistymisen valvoja. Toisaalta eettisesti on hyvä pohtia mikä on ohjaajan ja mikä ohjattavan vastuu.

Tuntui ainakin siltä, että eräät halutessaan pääsivät kuin koira veräjstä, vaikka koira oikeasti olisi tarvinnut – ja halunnut – remmin päähän. Se, että on aikuinen, ei tarkoita, että olisi aikaansaava. Potku persuksille voisi olla helpotus monelle. Ota tai jätä, mutta älä roiku täällä kuutta vuotta! (Kirjoittaja 12.)

Kirjoittajien aikaisemmat kokemukset niin opiskelusta kuin myös ohjauksesta tulivat esille kirjoitelmissa. Osa kirjoittajista oli kokenut aikaisemmat opintonsa selkeinä juuri sen ansiosta, että ohjaaja/opettaja oli sanonut mitä opintoja on tehtävä ja milloin. Ammattikorkeakoulussa tarve opiskelijan itsenäisyyteen ja toisaalta oppilaitoksen valintamahdollisuuksien suuri määrä lisäsi kirjoittajien hops-kokemusten tarvetta.

...Minut olisi pitänyt laittaa miettimään jo aiemmin, mihin haluaisin suuntautua ja mitä tehdä, jolloin olisin ehkä osannut valita paremmin pakollisten teemojen ulkopuolelta. (Kirjoittaja 16.)

...Mutta että ei ensimmäistä kahta vuotta opiskelusta vain etsisi itseään teemojen viidakosta, tarvitaan osaavan hopsarin apua. (Kirjoittaja 23.)

Osa vastaajista koki hopsaukset myös hetkinä, jolloin vastuun ottikin ohjaaja. Tässäkin tilanteessa ohjaajan rooli nousee merkittäväksi ja osin eettisestikin arveluttavaksi. Onko tämä ammattikorkeakoulutasoista ohjausta, jossa opiskelija on keskiössä ja jossa ohjaaja on kuunteleva, tukeva ja kannustava henkilö?

Välillä on myös rentouttavaa ”laittaa omat aivot narikkaan” ja antaa jonkun toisenkin miettiä, mikä voisi olla hyvä ratkaisu opinnoissani ja elämässäni tässä vaiheessa. (Kirjoittaja 18.)

8. YHTEENVETO TULOKSISTA JA POHDINTA

8.1 Yhteenveto tuloksista ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia Humakin opiskelijoilla on henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta. Ensimmäisenä yhteenvetona voidaan huomioida analyysiprosessin keskivaiheessa tutkijalle syntynyttä vahvaa intuitiota kirjoittajien syystä osallistua tutkimukseen. Vastaajista muodostuikin kolme ryhmää, jotka kuvaavat miksi kirjoittaja osallistui tutkimukseen.

Ensimmäisen ryhmän kokoavaksi nimeksi muodostui ”hopsauskokemukset eivät kannustavia”. Nämä kirjoitukset olivat laajuudeltaan pidempiä kuin muut ja kirjoittajat lähettivät ne tutkijalle välittömästi, kun olivat saaneet tiedon tutkimuksesta. Heille Humakin hopsaus oli ollut merkittävä, mutta kielteinen kokemus. Kielteisyyteen liittyi muun muassa hopsaavan lehtorin vaihtuminen useaan kertaan, ohjauspalveluiden puuttuminen ja hopsaajan ja hopsattavan välisen henkilökemian toimimattomuus. Kielteiseen kokemukseen liittyi myös opiskelijan elämäntilanteesta, esimerkiksi vanhemmuudesta johdettu lisääntynyt mutta tyydyttämätön tarve hopsaukseen. Näistä teksteistä kumpusi suuri tarve purkaa opiskelujen aikaisia hopsauskokemuksia vahvoina ilmaisuina ja turhautuneisuutenakin.

Ryhmäksi kaksi hahmottui ryhmä ”tunnolliset tutkimukseen osallistujat”. Heille kirjoitelman kirjoittaminen ei nostattanut erityistä, ainakaan tutkijan huomaamaa intohimoa. Nämä kirjoitelmat olivat lyhyempiä kuin muut, ja niissä ei ilmennyt niin suurta tunteen paloa ja kokemusten kertaamista. Kirjoitelmat eivät olleet aina erillisiä liitetiedostoja, vaan useammin lyhyitä sähköpostiviestin saatteita. Vaikka kirjoittajien hopsauskokemukset eivät olleet erityisen merkittäviä, halusivat he kuitenkin osallistua tutkimukseen tunnollisuuden takia, mutta myös vastavuoroisuuden. Heidän omat Humak-aikaiset opinäytetyönsä olivat juuri valmistuneet ja osallistumalla tähän tutkimukseen he kokivat vastavuoroisuutta.

Kolmanneksi ryhmäksi hahmottuivat ”suuri kiitos ja apu” vastaajat. Heille hopsaus oli ollut hyvin merkittävä ja myönteinen kokemus. Heillä oli myös kehittämisside-
oita, vaikka kokemukset hopsauksesta olivat myönteisiä. Nämä kirjoittajat halusivat omalla osallistumisellaan vielä kerran kiittää hopsaajaansa ja Humakia sekä osin myös pyytää

anteeksi kasvukipuun, opiskeluaikaista käytöstään ja nuoruuden kriittisyyttään.

Yhteenvetona Humakin opiskelijoiden kokemuksista henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden hopsauskokemuksista löytyy jonkin verran yhtäläisyyksiä. Varsinaista yleistettävyyttä ei tässä tutkimuksessa haettu. (vrt. Perttula 1995; Laine 2001, Roto 2008.) Vastaajat määrittivät Humakin hopsauksen hopsaavan lehtorin kanssa käytävänä kahdenkeskisenä tilaisuutena. Herrasen ym. (2005) mukaan Humak-hopsaukseen liittyykin henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekeminen ja hops-keskustelut hopsaavan lehtorin kanssa. Tunnusomaisia kirjoittajien määrittelyssä olivat opintorekisterin vahva läsnäolo, opintosuoritusten tarkistaminen, aikaisempien opintojen korvaavuuksien ja hyväksilukujen selvittäminen sekä uusien opintoteemojen valinta. Tapaaminen koettiin lyhyeksi, ja varsinaiselle ohjauskeskustelulle ei aikaa riittänyt.

Opiskelijoiden kokemus hopsauksen määrittelystä täyttää Hukan (2007, 31) rajatun hopsin käsitykset. Opiskelijoiden kokemuksissa ei tullut esille, että hopsauksessa olisi keskusteltu esimerkiksi opiskelijan ammattitaidon vahvuuksista tai heikkouksista tai että opiskelija olisi prosessoinut omaa kasvuaan kohti asiantuntijuutta. Nämä tekijät liittyvätkin avoimen hopsin käsitteisiin (Hukka 2007, 31). Vastaajat kokivat lisäksi, että hopsaus oli tae valmistumiselle tavoiteajassa, sillä valmistumista korostettiin hopsauksessa usein. Hopsin määrittelyssä voidaankin päätellä, että hopsaus palveli opiskelijan valmistumista tavoiteajassa ja oli siten osa opiskelijan omia tavoitteita. Kirjoitelmien taustalla kuului myös hopsin makro- ja systeemitason määrittely, jossa hops palvelee yhteiskunnan koulutus- ja talouspoliittisia tavoitteita sekä oppilaitoksen tulostavoitteita saattaa opiskelija valmistumaan tavoiteajassa. (Annala 2007; 2009, 45.) Herrasen ym. (2005) mukaan Humakissa ohjaus tunnetaan prosessina, joka kestää koko opintojen ajan niin, että hopsaukset ja lopussa portfolio toimivat kiinnekohtina. Kirjoittajat korostivat, että hopsaus kesti koko opintojen ajan, mutta heidän kirjoitelmistaan ei tullut esille henkilökohtaisen opintojen ohjauksen prosessimaisuutta.

Kirjoitelmat olivat kaikkiaan hyvin kehittämissuuntautuneita, ja vastaajilla oli tarve ja halu kehittää entisen oppilaitoksensa hopsausta. Kehittämissideoina vastaajat mainitsivat lisääjän tarpeen hops-keskusteluun. Lisääjän tarpeeseen voivat vaikuttaa Lairion ja Rekolan (2007, 119 - 120) mukaan syyt, jotka kumpuavat yhteiskunnallisista ja yksilökohtaisista muutoksista ja kehitymisestä. Opintojen valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen voi lisätä tarvetta henkilökohtaiseen ohjaukseen. Ohjaustarpeen lisääntymiseen voi vaikut-

taa myös nykypäivälle tunnusomainen asiantuntijuuden korostuminen, jossa halutaan keskustella ja luottaa eri alan asiantuntijoiden mielipiteisiin ja heidän esittämiinsä valintavaihtoehtoihin. Vastaajat toivoivat myös, että hopsattava aidosti kuuntelee ja kunnioittaa opiskelijaa (ks. Peavy 1999; 1997; Onnismaa 2007). Myös liiallinen tavoiteajassa valmistumisen korostaminen koettiin ahdistavana ja vastaajat toivoivatkin, että opiskelija kohdattaisiin kokonaisena ihmisenä, ei pelkästään opiskelijana. Yksilön kohtaamiseen ja kunnioittamiseen liittyi myös kokemus siitä, että kaikki eivät tarvitse eivätkä halua henkilökohtaista ohjausta. (ks. Lairio & Rekola 2007; Annala 2000.)

Vastaajat kokivat Humakin ohjauspalvelut periaatteessa järjestelmänä ja teorianä hyvinä, vaikkakin käytännön toteutuksina hopsaus ei aina ollut vastaajalle toimiva, mieluisa, tarpeellinen tai merkittävä kokemus. (vrt. Herranen ym. 2005.) Vastaajat peräänkuuluttivat hopsaajilta kehittävää työtettä ja halua puuttua ohjauspalveluissa ilmenneisiin epäkohtiin, joita koettiin olevan muun muassa liian usein muuttuvat opetussuunnitelmat, opintokokonaisuuksien korvaavuuksien ja aikaisempien opintojen hyväksilukemisen epäselvyydet sekä kansainvälisten opintojen tunnistettavuuden ongelmat. Osa kirjoittajista koki, että hops-keskusteluja olisi oltava useammin ja enemmän sekä läpi koko opintojen, myös opintojen loppuvaiheessa, jolloin suuntaudutaan työelämään. (ks. Lairio & Rekola 2007.)

Kirjoittajat kokivat hopsauksen joko merkittävänä tai merkityksettömänä kokemuksena. Ne vastaajat, joille hopsaus oli merkittävä kokemus, korostivat saaneensa hopsauksesta vahvistusta omille valinnoilleen. Näissä kirjoituksissa korostui hopsaajan rooli kannustajana ja tukijana, tosin vastaajat kokivat tässäkin kohden, että aikaa hopsaukseen oli ollut liian vähän. Vaikka Herranen ym. (2005, 24) mukaan Humakin opetushenkilökunnalle on varattu työaika henkilökohtaiseen ohjaukseen opiskelijaa kohden kahdeksan - kymmenen tuntia riippuen opiskelijan opiskeluajasta, ei tämä aika ollut kirjoittajin kokemuksen mukaan riittävä. Kokemukset hopsauksen merkittävydestä tai merkityksettömyydestä olivat syntyneet jo opintojen aikana, mutta usea kirjoittaja mainitsi, että kun valmistumisesta oli kulunut vuosi, vahvistui mielipide entisestään. Niillä vastaajilla, joilla hopsaus ei ollut merkittävä kokemus, kokemukseen vaikutti hopsaajan ja hopsattavan välisten henkilökemioiden toimimattomuus. Myös hopsaajan vaihtuminen useasti lisäsi opiskelijan kokemusta hopsauksen merkityksettömyydestä. Vastaajat kokivat tärkeäksi, että ohjaaja tuntee hopsattavansa. Tämä mahdollistaa molemminpuolisen kunnioituksen. (ks. Howard 2005.)

Vastaajat kokivat saaneensa hopsauksesta eniten tukea opintojensa edistymiseen. Suljetun hopsin kaltaisena järjestelmällisenä opintojen seuranta ja jäsentäjänä hopsaus oli toimiva ohjaustilanne. (ks. Lukkarinen 2006, 132.) Myös vastuun kantamisessa omista opinnoista henkilökohtainen opintojen ohjaus oli opettava kokemus. Humakissa korostetaankin, että opiskelija ohjauksen avulla sitoutuu opintoihinsa. (Herranen ym. 2005, 5.) Vastaavasti hopsaajan kuuntelemattomuus ja ylitsevuotavaa kannustusta ei koettu opintoja tukevana ohjauksena. Työelämään siirtäjänä ja työllistymisen tukena vastaajat eivät hopsausta kokeneet, vaikkakin kirjoitelmien perusteella hopsauksessa keskusteltiin myös työoppimisvaihtoehdoista.

Vastaajista osa koki hopsauksen toimineen myös henkilökohtaisena kasvattajana. Herrasen ym. (2005, 23) mukaan jokainen opiskelija saa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ohjaajan eli hopsaajan heti opintojen alussa. Tämä koettiin tärkeänä tukena niin opiskelulle kuin henkilökohtaiselle kasvullekin. Kokemuksina vastuunotto omista päätöksistä, hopsaajan kannustava ja tukeva asenne sekä tieto siitä, että oma hopsaaja ohjauksen ammattilaisena on olemassa, olivat henkilökohtaista kasvua tukevia kokemuksia. Opiskelijavaihdossa maailmalla tai toisella kampuksella oleville opiskelijoille pelkästään henkilökohtaisen ohjaajan yhteydenotto lisäsi kokemusta luottamuksesta itseä kohtaan ja siten vahvisti henkilökohtaista kasvua. Eräs kirjoittaja koki erityisesti oppilaitoksen sijainnin, pienuuden ja sosiaalisen ympäristön henkilökohtaista kasvua ja itsetuntoa tukevana asiana. Vain ne kirjoittajat, joilla hopsaaja toimi myös opinnäytetyön ohjaajana tai opiskelijalle merkittävän teeman opettajana, kokivat, että hopsauksesta oli hyötyä asiantuntijuuden kehittymisessä.

Lähes kaikki vastaajat kirjoittivat ryhmähopsaus- ja vertaistutorointikokemuksistaan. Tästä voidaan päätellä, että ryhmähopsaukset ja vertaistutorointi ovat kirjoittajille merkittäviä kokemuksia. Ryhmähopsaukset koettiin tärkeänä keskusteluun, tiedottamiseen, aikataulutukseen ja tekemättömien opintojen muistuttamiseen liittyvänä ohjauksen muotona. Tosin kaikki eivät kokeneet ryhmähopsauksen sisältöä itselleen tarpeellisena. Vertaistutorointi, joka on osa oppilaitoksen virallista ohjauspalvelua, ja opiskelijoiden vapaamuotoinen vertaistuki, koettiin pääasiassa erittäin tärkeäksi. Erityisesti opintojen alkutaipaleella vertaistutorointi koettiin tärkeäksi tiedotuksen, vertaistuen, ryhmähengen syntymisen ja kannustuksen takia. Tosin osa kirjoittajista koki tutorit juhlien järjestäjinä ja Humakin markkinointiin keskittyvinä, mikä jätti vertaistutorointikokemukset kirjoittajille vieraammaksi. Vaikka kirjoittajien mielestä ryhmähopsaus ja vertaistutorointi

ovat tärkeitä, korostivat he kuitenkin yksilöhopsausta ja sen merkitystä.

Ohjaavan lehtorin eli hopsaajan rooli, persoonan merkitys ja ohjaajan sitoutuminen työhönsä tulivat kaikissa kirjoitelmissa esille. Sitoutumiseen liittyi kirjoittajien toive siitä, että ohjaaja panostaisi työaikaansa korkea-asteen ja oman oppilaitoksen ohjauksen epäkohtiin. Ohjattavan ja ohjaajan välinen toimiva vuorovaikutus mahdollistaa kirjoittajien kokemana hopsauksen onnistumisen. Kirjoitelmissa tuli esille oppilaitoksen kamppuksien ja hopsaajien keskinäinen ero ohjaustavoissa, -ajattelussa ja -käytänteissä. (Annala 2007; 2009.) Humakin (Herranen 2005, 4 - 5; Pirinen 2006, 15) humanistinen ihmiskäsitys ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sekä holistinen ohjausnäkemys, jonka tavoitteena on tukea kokonaisvaltaisesti opiskelijan ammatti-identiteetin kasvua ja kehittymistä, eivät näyttäytyneet kaikille kirjoittajille.

Humakin perusarvot ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, humanistisesta ihmiskäsityksestä, suvaitsevaisuudesta ja toisen kunnioittamisesta, avoimesta, inhimillisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta sekä yhdessä oppimisesta (Antikainen 2008; Herranen ym. 2005, 4) todentuivat osassa kirjoituksia. Erityisesti ne opiskelijat, joille opiskelujen aikana tuli erilaisia elämäntilanteeseen liittyviä muutoksia, esimerkiksi vanhemmuus, opintojen pitkittymistä tai fyysistä tai henkistä sairautta, kokivat, etteivät saaneet riittävästi tukea omalta hopsaajaltaan. Konkreettisia neuvoja tai kannustavia sanoja ei tullut tai ne eivät olleet riittäviä silloin, kun opiskelija olisi tarvinnut apua esimerkiksi henkilökohtaiseen jaksamiseensa tai uuden ja vanhan opetussuunnitelman yhteensovittamiseksi. Kokeemukseen voi osaltaan vaikuttaa se, että ammattikorkeakoululaki tai korkeakoululainsäädäntö ei velvoita ammattikorkeakouluja järjestämään opiskelijoiden terveydenhuoltoa. Kunnallinen perusterveydenhoito vastaa myös ammattikorkeakouluopiskelijoista. (Pirinen 2006, 20; Sarha 2006.)

Osa kirjoittajista koki, että hopsaus on ollut toimivaa ja tärkeää. Annalan (2009, 47) mukaan hops on merkityksellinen silloin, kun se on osa oppilaitoksen pedagogista suunnittelua ja käytäntöä, kuten Humakissa. (Humak 2008; Herranen ym. 2005.) Humakissa on ohjattava keskiössä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaisesti (Lairio & Rekola 2007), mutta myös ohjaaja on oppimisympäristön ytimessä. (Herranen ym. 2005.) Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen teoria ja holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Lairio & Rekola 2007) näkyvät kirjoitelmissa erityisesti virallisiin ohjauspalveluihin kuuluvan vertaistutoroinnin, mutta myös vapaaehtoisuuteen perustuvan opiskelijakavereiden antaman ohjauksen, tuen ja kannustuksen muodossa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tynjälän (1991, 388) mukaan luotettavuuden lähtökohtana on tiedostettava itsessään tutkimusmetodi. Hän jatkaa, että kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen kuuluu hyvin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Jos ja kun menetelmä on kvalitatiivinen, on siten muistettava, että kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä ei ole yhtä, yhtenäistä ja samaa käsitystä tai menetelmää tutkimuksen laadullisuudesta. Aiheesta on tosin käyty vuosia keskustelua niin teknisellä kuin myös epistemologisella tasolla. (Tynjälä 1991, 389.) Syrjälä ym. (1995, 129) korostaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys tulkintojen validiteetista eli aitoudesta ja relevanttisuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa ja luotettavuus syntyy kahdesta asiasta. 1. Miten laadullisen aineiston ja siitä tutkijan tulkinnan avulla löytyneet merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. 2. Miten merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Syrjälä ym. 1995, 129.)

Tynjälän (1991, 390; ks. myös Lincoln & Guba 1985, 301 - 321) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittareina sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus ovat saaneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden uudeksi käsitteeksi totuusarvon - vastaavuuden, sovellettavuuden eli siirrettävyyden, pysyvyyden ja neutraalisuuden. Tutkijan on kyettävä näyttämään, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390; ks. myös Jääskelä 2005, 173.) Tähän vastaavuuteen voidaan päästä erilaisin tutkimuksissa sovellettavin periaattein ja tekniikoin. (Tynjälä 1991, 391.) Lincoln ja Guba (1985, 300 - 331) ehdottavat neljää periaatetta ja tekniikkaa, joilla alkuperäistä konstruktioita voidaan vahvistaa. Vuorovaikutuksen ajallinen lisääminen tutkittavien kanssa, ajallisesti pitkäkestoinen havainnointi, triangulaatio sekä tutkimukseen osallistuville tutkimustuloksien ja tulkintojen esittely ja tutkimuksen arviointimahdollisuuden tarjoaminen. (Lincoln & Guba 1985.)

Lincolnin ja Guban (1985, 300 - 316; ks. myös Tynjälän 1991, 391) ajatuksena on, että tulosten yleistettävyyttä voidaan laadullisessa tutkimuksessa käsittää tulosten siirrettävyydellä. Tulokset siirrettynä toiseen kontekstiin niin tutkijan kuin tutkimustuloksen hyödyntäjän toimesta onnistuu, kun tutkija on kuvannut tutkimusprosessin sekä aineiston mahdollisimman tarkasti ja laajasti. Näin lukija voi pohtia, soveltuvatko tutkimustulokset muihin konteksteihin. Lincolnin ja Guban (1985, 316 - 318; Tynjälä 1991, 391) mukaan tulosten reliabiliteetti voidaan laadullisessa tutkimuksessa käsittää tulosten pysy-

vyydeksi ja tutkimustilanteen arvioinniksi. Tosin Tynjälä (1991, 391) pohtii, onko laadullisessa tutkimuksessa ensinkään tarpeellista kuvata tulosten pysyvyyttä, sillä esimerkiksi haastateltava voi haastattelunkin aikana muuttaa mielipiteitään ja näkemyksiään. Haastattelutilanne itsessään voi olla tiedostusprosessi, jossa haastateltava vastaa epäjohdonmukaisesti, mutta ei väärin tai valehdellen, vaan hänen tiedostuneisuutensa asiasta muuttuu ja kehittyy haastattelun ja ajattelutyön kautta. Tutkijan onkin Tynjälän (1991, 391) mukaan huomioitava erilaiset ulkoiset vaihtelutekijät, mutta myös ilmiöstä ja tutkimuksesta itsensä johtuvat tekijät.

Lincolnin ja Guban (1985; ks. myös Tynjälä 1991, 391) mukaan tulosten ja tutkimuksen objektiivisuuden käsite sisältää ajatuksen vain yhdestä totuudesta tai esimerkiksi tutkijan riippumattomuudesta, jotka ovat vieraita ajatuksia laadulliselle tutkimukselle. Objektiivisuus voidaan laadullisessa tutkimuksessa käsittää tulosten, ei tutkijan neutraalisuudeksi. Lincoln ja Guba (1985, 318 - 319) esittävät neutraalisuuden ja vahvistettavuuden kriteereiksi. Tynjälän (1991, 391) mukaan vahvistettavuus voidaan saavuttaa, kun erilaisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus. Tähän neutraalisuuden tarkastukseen tarvitaan ulkopuolinen tarkastaja ja arvioija.

Lincoln ja Guba (1985, 305 - 306) sekä Tynjälä (1991, 393) suosittelevatkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittauksessa käytettävän jo lähtökohtaisesti esimerkiksi metodista triangulaatiota, jossa käytetään täysin erilaisia metodeja, koska erilaisilla metodeilla ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. Myös kenttätyössä muun muassa riittävän ajan antaminen tutkimukseen ja haastatteluihin, vahvistetun vuorovaikutuksen sekä haastateltavan ja tutkijan samanlaisen käsitteiden ymmärryksen vahvistaminen lisäävät luotettavuutta. (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991.) Tynjälä (1991) kertoo, että myös analyysin tekniikoiden kehittäminen eli esimerkiksi se, että aineiston käsittelyyn etsitään kilpailevia vaihtoehtoja tai aineistosta etsitään negatiivisia tapauksia poikkeus vahvistaa säännön -ajatuksella muuttaen tai laajentaen analyysiä, lisää tutkimuksen luotettavuutta. (ks. myös Lincoln & Guba 1985, 309 – 313.)

Tutkimusprosessin julkisuudella eli tutkijan reflektion jatkuvuudella, tutkijan taidolla ja tahdolla kirjoittaa auki kaikki, voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja jäljitteävyyttä. (ks. myös Lincoln & Guba 1985, 299.) Jääskelän (2005, 177; ks. myös Lincoln & Guba 1985) mukaan ainutkertaisissa aika- ja kontekstisidonnaisissa ilmiö- ja aineistolähtöisissä tutkimuksissa reliabiliteetin arvioiminen on ongelmallista. Kun tutkimusta ei voida toistaa tai se ei ole edes tarkoituksenmukaista, onkin Jääskelän mukaan löydettävä uusi

näkökanta. Lincoln ja Guba (1985, 216 – 218) esittävätkin, että luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan koko tutkimusprosessia. Käytännössä tämä tarkoittaa Jääskelän (2005, 177) mukaan sitä, että tutkija kirjoittaa auki ja näkyväksi itsessään, tutkimuksen kontekstissa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneet muutokset ja vaihtelut.

Hirsjärven ja Huttusen (2001) (ks. myös Jääskelä 2005, 172) mukaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien suhteen ollaan varsin yksimielisiä siitä, että tiedon on oltava muun muassa julkista, perusteltua sekä kriittistä. Tavoitteena tieteelliselle tiedolle on totuuden löytäminen, jossa tutkija toimii etsijänä. Tutkimusprosessin julkisuuteen liittyy myös Tynjälän (1991, 393) mukaan tutkijan sellaisen henkilökohtaisen ja ammatillisen tiedon tiedostaminen, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin tai tulkintaan. Kaikilla edellä mainituilla tekijöillä voidaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisätä, mutta myös mitata, tavoitteena kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden vahvistaminen sekä sen kaikinpuolinen arvioiminen. Tämän työn saatteessa on kerrottu, että tutkija on ollut vuodesta 2002 tutkimuskohteena olevan oppilaitoksen lehtori, tosin työn valmistumisvaiheessa opintovapaalla. Nämä seikat ovat Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta tarpeen kertoa.

Tutkimusprosessia tarkastellaan Lincolnin ja Guban (1985) mukaan kokonaisuutena, niin myös tätä tutkimusta, jossa tutkija-opiskelijana olen kirjoittanut läpinäkyviksi tutkimuksenteon kannalta kaikki mahdolliset niin tutkijassa itsessään kuin myös tutkimuksen kontekstissa sekä tutkimusprosessissa tapahtuneet muutokset. Tämä siksikin, että tutkimuksen lukijan kannalta on tärkeää saada kuva tutkimuksen luotettavuudesta tai epäluotettavuudesta. Syrjälän ym. (1995, 131; ks. myös Tynjälä 1991; Lincoln & Guba 1985) mukaan tutkija voi ja tutkijan pitääkin kuvata koko tutkimusprosessi seikkaperäisesti läpi ja auki. Teoreettisten lähtökohtien tai lähtökohdattomuuden, tutkimusongelmien, tutkimushenkilöiden ja -tilanteen, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteiden ja tutkimuksen kulun on oltava lukijan tiedossa.

Fenomenologisen psykologian analyysissä keskiössä olevat merkitykset ja niistä muodostuneet merkitysverkostot on myös aukaistava lukijoille. Syrjälä ym. (1995, 131) ehdottaakin, että merkitysten tulkintaa voi kuvata esimerkein, jotta lukija voi arvioida niitä merkityksiä, joita tutkija on ilmaisulle antanut. Tässä työssä on käytetty esimerkkejä suhteellisen runsaasti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristön mukaan seuraavan taulukon (taulukko 2) avulla. (Syrjälä ym. 1995, 130.)

TAULUKKO 2. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristö Syrjälän ym. (1995, 130) mukaan.

	Aineisto	Kategoriat
Aitous	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarjoamia merkityksiä
Relevanssi	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Tämän työn luotettavuuden arvioinnissa fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristön mukaisesti aineiston aitous liittyy siihen, koskeeko aineisto opiskelijoiden ja tutkijan kannalta samaa asiaa. Pääasiassa voidaan olettaa, että opiskelijoilla ja tutkijalla oli sama ymmärrys hopsauksesta ja aineisto koski samaa asiaa. Mutta seuraavassa luvussa (8.2.1) pohditaan erityisesti tutkimuksen kirjoitelmapyyntönsisältöä ja pyynnön epäjohdonmukaisuutta suhteessa fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksen luotettavuus voikin tältä osin olla kyseenalainen. Myös kategorioiden aitoutta on tarkemmin tarkasteltu tutkimuksen eettisyyttä käsittelevässä luvussa (8.2.2). Tutkimusprosessin lopussa vielä kertaalleen tarkastetut kategoriat vastaavat tutkittavien tarjoamia merkityksiä.

Aineiston relevanssisuus tarkoittaa aineiston sopivuutta suhteessa tutkimuksen teoriaan. Tältä osin tutkimusta voidaan pitää luotettavana, sillä tutkimuksen teoria muodostuu korkea-asteen ohjauksen sekä henkilökohtaisen opintojen ohjauksen laajoista määrittelyistä ja teorioista. Neljäs Syrjälän ym. (1995, 130) mukainen luotettavuuden kriteeri on tutkimuksessa syntyneiden kategorioiden sopivuus tutkimuksen teoriaan. Tältä osin tutkimusta voidaan myös pitää pääosin luotettavana.

8.2.1 Tutkimuksen kirjoitelmapyyntönsisältöä

Tässä tutkimuksessa vastaajia, pääasiassa Humakin entisiä opiskelijoita, pyydettiin kuvailemaan kirjoitelmassa kokemuksia siitä, 1. miten hopsaus on auttanut opiskelussa 2. mitä hyötyä hopsauksesta oli työelämään siirtymisessä ja työllistymisessä sekä 3. millaista tukea opiskelija oli saanut hopsauksesta henkilökohtaisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmiin. Vastaajia pyydettiin lisäksi kertomaan myös muista hopsaus-, ryhmähop-

saus- sekä vertaishopsaus- eli tutorointikokemuksistaan. Kun kyseinen tutkimus on fenomenologinen, olisi tutkimukseen liittyvässä kirjoitelmapyyntössä ollut parempi keskittyä kokemusten tarkasteluun. Kirjoitelmapyyntössä oleva sana hyöty olisi pitänyt korvata sanoilla kokemus tai merkitys. Myös ”saatu tuki” olisi fenomenologien tutkimusperinteen mukaisesti pitänyt kysyä tuen merkityksenä. Kirjoitelmapyyntössä olisi siten pitänyt olla enemmän kokemusten tarkasteluun mahdollistava kysymysasettelu.

Tämä kirjoitelmapyyntön epäjohdonmukaisuus suhteessa fenomenologiseen tutkimukseen on huomioitava tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Syrjälän ym. (1995, 130) fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristön aineiston aitous ei toteudu tältä osin tässä työssä. Aineisto ei välttämättä koske tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa.

8.2.2 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa

Fenomenologiseen tutkimukseen ja Giorgin psykologiseen analyysiin liittyy jatkuva tutkimusprosessin erittely ja aineistosta kumpuavan analyysin luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta. Miten ja kuka pystyy vakuuttamaan, että fenomenologisessa tutkimuksessa ja erityisesti tutkimustuloksissa kuuluu tutkittavien ääni, ei tutkijan? Kysymyksessä onkin laaja, mutta hyvin mielenkiintoinen, koko tieteen tekemistä ja tieteen uskottavuutta koskeva problematiikka. Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu on tärkeää siksi, että fenomenologiselle tutkimusmetodille on tunnusomaista tutkijan jatkuva perusteiden pohdinta tutkimusprosessin eri vaiheissa, sillä metodilla ei ole Laineen mukaan tiettyjä ohjeita, vaan esimerkiksi jokainen aineisto vaatii oman analyysitapansa. (Laine 2001, 26.) Giorgi (1997, 245 - 249) tosin esittää luomansa fenomenologisen psykologisen metodin konkreettisesti viidessä eri vaiheessa korostaen kuitenkin, että metodi täytyy muotoilla aina tutkittavan aineiston ja ilmiön ehdoilla. Mutta miten tutkija määrittelee oman aineistonsa analyysitavan?

Fenomenologiassa eettisyyden osalta pohdin erityisesti sulkeistamisen mahdollisuutta tai mahdottomuutta. Sulkeistamisen korostus ja sen onnistuminen ja mahdollisen onnistumisen mittaaminen on mielestäni fenomenologian haastavin osa. Toisaalta tutkijankaan ei pidä olla liian ankara itselleen. Kaikkia ennakkoasenteita ei voi sulkeistaa, mutta pelkästään tieto erilaisten asenteiden olemassaolosta jo sinällään voi vähentää niiden vaikutusta. Tavoitteena on tutkijana pyrkiä tavoittamaan haasteltavan välitön kokemus. Sulkeistamisen haasteellisuuden lisäksi pohdin merkitysyksiköiden löytämisen problema-

tiikkaa niin määrällisesti laajasta kuin suppeasta aineistosta. Myös merkitysyksiköiden löytäminen ja niiden kuvaaminen ja merkitysverkostojen syntyminen ovat keskeinen osa tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa. (mm. Syrjälä ym. 1995, 130.) Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä kategorioiden aitous on tässä tutkimuksessa täydentynyt vielä tutkimusprosessin loppuvaiheessa. Tarkastuksen ja täydennyksen jälkeen kategoriat vastaavat tutkittavien tarjoamia merkityksiä. (Syrjälä ym. 1995, 130.)

Kaikkiaan Giorgin (1988; 1997; 1999) fenomenologisen psykologian analyysimalli on systemaattinen, ei kuitenkaan hierarkkinen negatiivisessa mielessä, vaikka tutkimus etenee vaiheittain kuin porras portaalta. (Laine 2001, 37.) Malli on myös riittävän yleinen, soveltuen hyvin ihmiselämän ilmiöiden kuvailuun. Menetelmä sopiikin parhaiten silloin, kun kuvaillaan jonkin ilmiön tapauskohtaisia merkityssisältöjä, kuten tässä pro gradu -työssä.

8.2.3 Tutkimusmenetelmän valintaan liittyvä pohdinta

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen teossa on tehtävä valintoja. Potter ja Wetherell (1989) korostavat, että tutkimuksen teon valinnat eivät ole oikeita tai vääriä, vaan kysymys on enemmän tai vähemmän käyttökelpoisten tai sopivien näkökulmien valitsemisesta. Valitsin tämän työn tutkimusmenetelmäksi fenomenologisen tutkimusotteen ja aineiston analyysiksi Giorgin (1988; 1997; 1999) fenomenologisen psykologisen analyysin. Toivon, että hopsaus-kokemusten tutkimisessa laadullinen fenomenologinen tutkimusote ja aineiston analyysissä Giorgin analyysi antavat aineiston tulkinnalla oikeutuksen.

Tässä tutkimuksessa ei haettu määrällisiä tuloksia aineiston pienuuden, muttei myöskään fenomenologisen tutkimusmenetelmällisen valinnan takia. Tarkoituksena oli hankkia kuvaavia kertomuksia ja tarinoita, joista selviävät opiskelijoiden kokemukset hopsauksesta. Fenomenologia ja fenomenologisen psykologian analyysimetodi on haastava tapa tehdä tutkimusta tai paremminkin peilata eletyn elämän kokemuksia. Menetelmässä on, kuten kaikissa muissakin metodeissa, omat haasteensa luotettavuuden ja eettisyydenkin osalta. Tutkijan rooli tai roolittomuus on yksi fenomenologian punainen lanka. Fenomenologisen psykologian edustajana Giorgi (1988; 1997; 1999) painottaa tutkijan häivyttämistä, roolia puolueettomana tarkkailijana. Tavoitteena on poistaa tai ainakin paljastaa tutkijan henkilökohtaiset mieltymykset, historia, uskomukset ja mielipiteet. (mm. Lehtovaara 1995, 82.) Tutkimusotetta on kutsuttu ajattelun arkeologiaksi. Tutkijan on jatkuvasti, koko tutkimusprosessin aikana, eriteltävä sitä mitä tekee ja mitä ymmärtää. (Lehtovaara

1995, 82.) Miten tutkija "häivyttää" itsensä ja pystyy, jaksaa ja osaa koko tutkimusprosessin aikana ja jatkuvasti pohtia aineiston ja menetelmän perusteita? Toisaalta on mielenkiintoista pohtia, voiko tutkija olla koskaan puolueeton.

Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää kuvataan työlääksi, mutta antoisaksi. (mm. Kiviranta 1995, 103; Pikkarainen 2007, 82.) Tutkijan ei pidä yrittääkään mennä kohdasta, josta aita on matalin. Tutkijalle oleellista on tehdä nöyrää ja pyyteetöntä työtä tieteen nimissä ja tieteen eteen. Vaikka tieteessä ja tiedeyhteisöissä kritiikki on oleellinen ja tärkeä osa, on fenomenologinen kritiikki ja erityisesti Giorgin analyysiä koskeva kritiikki on mielestäni asiatonta silloin, kun kohteena on sen työläys, vaikka tutkimuksen teossa koin itsekin menetelmän haasteellisen työläyden. Valitsisin myös uudelleen Giorgin analyysitavan, sillä uskon, että näin aineisto, tutkimukseen osallistuneiden äänet, saatiin parhaiten kuuluville. Tosin tässäkin tutkimuksessa Giorgin (1988; 1997; 1999) analyysimallia mukailtiin. Tutkimuksen tulososiossa käytettiin kohtalaisen runsaastikin kirjoitelmien suoria sitaatteja. Tällä halusin todentaa ja varmistaa, että kirjoittajien, Humak-opiskelijoiden, ääni kuuluu sellaisenaan. Suoria lainauksia voidaankin käyttää edellyttäen, että suorissa lainauksissa on kirjoittajalle persoonallista tai tutkimusteeman kannalta avartavaa tietoa. (ks. Kiviranta 1995, 102.)

Laadullisen tutkimuksen muita tässä tutkimuksessa esittelemättömiä analyysitapoja ovat muun muassa diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi. (esim. Riceaur 2000; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993.) Eri analyysitapojen käyttö samalla aineistolla ja lopputuloksien vertailu olisi ollut mielenkiintoinen oppimisprosessi. Toisaalta myös eri metodien ja analyysimallien käyttö rinnakkain voi olla tutkimuksen luotettavuutta vahvistava tekijä. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 141) korostavatkin triangulaatiota sekä luotettavuuden että aineiston vahvemman esiintulon näkökannalta. Menetelmällisen eli eri metodeja yhdistävän triangulaation lisäksi se voi tarkoittaa, että samassa tutkimuksessa tutkijoita on useampia, tutkimusaineistoa voidaan kerätä monelta eri tiedonantajalta tai että tutkimukseen voidaan ottaa mukaan monia eri teoreettisia näkökantoja. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141.) Myös Lincoln ja Guba (1985, 395) kirjoittavat, että triangulaatio voi olla tutkimuksen luotettavuutta vahvistava tekijä.

Tutkimusmenetelmän valinnassa ja tutkimustilanteen arvioinnissa on kyse oppimisprosessista, jossa tutkijan tietoisuus ilmiöstä muuttuu ja kehittyy koko tutkimusprosessin aikana (mm. Jääskelä 2005, 177). Prosessin aikana olen kokenut hyvin konkreettisesti Metson (2004, 56) esittämän ajatuksen siitä, että kvalitatiivisen tutkimuksen meto-

dologiset raja-aidat ovat muuttuneet epäselvemmiksi. Tutkija-opiskelijana olenkin välillä ollut hyvin hämilläni metodien viidakossa. Vaikka fenomenologia tutkimusmenetelmänä on saanut lisääntyvää kannatusta, on menetelmää käytetty vielä kuitenkin kohtuullisen vähän. (mm. Lehtovaara 1995.) Myös oma tutkimusaiheeni, opiskelijan hopsauskokemukset, on kansallisesti vähän tutkittu aihe, erityisesti opiskelijan näkökannalta (ks. Annala 2007, 16).

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Pro graduni tutkimusaihe heijastaa tätä päivää, jolloin myös korkeakouluissa, niin tiede- korkeakouluissa kuin myös ammattikorkeakouluissa - kuten tutkimuskohteena olevassa Humakissa - peräänkuulutetaan ohjausta ja opiskelijalähtöistä ohjausta. Toivon, että tutkimus on ajan hermolla. Työnantajat tarvitsevat osaavaa työvoimaa. Opintojen keskeytykset tai valmistumisen viivästyminen ovat ongelmia niin opiskelijalle kuin koko kansantaloudelle. Kyynisesti voisi ajatella, että kaikki konstit on sallittuja ja kokeiltavia akateemisen vapaudenkin kustannuksella. Intressit ovat ensisijaisesti yhteiskunta- ja talouspoliittiset, mutta toisaalta yksilönkin kannalta on järkevää valmistua ja suhteellisen tavoiteajassa. Mutta paistaako ohjauksessa ja kehittämisessä läpi valtiovallalta tullut käsky tai pakko?

Tutkimusprosessin aikana heräsi useita jatkotutkimusaiheita. Mielenkiintoista on selvittää opiskelijan kykyä käyttää henkilökohtaista opintojen ohjausta. Mitä opiskelijan aikaisemmat kokemukset henkilökohtaisesta ohjauksesta merkitsevät oppijan kyvyille ottaa ja saada ohjausta? Vai onko näitä aikaisempia kokemuksia ensinkään? McLeodin (2003) mukaan ohjauksen oppimisessa ja sitä kautta sen käyttämisessä tärkeää on ohjaajan ja oppijan itsetietous, ohjausprosessin teoreettinen ymmärtäminen sekä käytännön kokemus. Mitä voimme vaatia ensimmäistä korkeakoulututkintoa tekevältä opiskelijalta?

Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten opiskelijalähtöisen ohjauksen kulttuuri kasvaa organisaatioissa. Entäpä kauanko menee aikaa, että opitaan ohjaamaan, varsinkin jos itse ei ole koskaan saanut henkilökohtaista ohjausta? Löytyykö opettajilla halua jakaa osaamistaan, jos ja kun ohjattava kilpailee hetken kuluttua samoista työpaikoista ja tutkimusapurahoista? Entäpä jos holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa (Lairio & Puukari 1999) heikoin lenkki pettää? Milloin lenkin pettäminen huomataan ja kuka sen paikkaa? Nouseeko ohjattavan henkilökohtainen vastuu liian suureksi? Mielenkiintoista on myös tutkia, pystyykö holistinen opiskelijakeskeinen ohjauksen malli olemaan vastaus Anselan (2007) makro- ja mikrotason ohjausodotuksille tai Annalan (2007, 2009) mikro-,

makro- ja systeemitason merkitysneuvotteluille?

Jatkotutkimuksen aihe voisi olla selvittää, mikä rooli kodilla, perheillä ja ystäväillä on ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden opintojen ohjauksessa. Voisiko Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen malli laajentaa ohjausta niin, että vertaistutoroinnin lisäksi koti ja perheet olisivat vahvemmin mukana opiskelijan oppimisessa ja ohjauksessa? Käytäntöyhteisöt ovat epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia sitoutumisen tasoja ja muotoja. Koulun lisäksi perhe, harrastukset, työ ja yleisestikin vapaa-ajan monet muodot ja niihin osallisuus ovat Wengerin (2003) mukaan oppimisen keskeisimpiä edellytyksiä. Voisiko käytäntöyhteisö, esimerkiksi koti, muuttuakin ohjauksen epävirallisesta yhteisöstä viralliseksi yhteisöksi? Voisiko tämä tapahtua vahvistamalla kaikkiaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja siten saattaa koti myös viralliseksi ohjauksen dynaamiseksi yhteisöksi? Jos ja usein kun ihminen on kotonaan "kuin kotonaan" - mahdollisimman rento ja sitä kautta vastaanottavainen, uuden näkemyksen tai tiedon oivaltaminen ohjauskeskustelussa ohjaajan kanssa ja kotikontekstissa, mahdollisesti vanhemmat tai aikuisopiskelijan kohdalla puoliso mukana, voisi olla uuden tutkimuksen arvoinen asia.

- Gladding, S.T. 2004. *Counseling. A. Comprehensive Profession*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Haapaniemi, T. & Alha, K. 2006. Peda-forum 2006 työpaja: Tuottavatko akateemiset OPSit ja HOPSit oppimisen laatua. *Pedaforum* 2/2006, 13. vsk, 15 - 16.
- Haapaniemi, T. & Jäntti, J. 2006. W5W-hanke ja hopsit. Teoksessa M. Ansela & J. Jäntti (toim.) *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 11 - 21.
- Haarala-Muhonen, A. & Ruohoniemi, M. 2006. Avoimen ja rajatun hopsin yhdistelmä ideaalinen "putkitutkinrossa"? Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 117 - 140.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. 6. uud.p. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Herranen, J. 2004. Ammattikorkeakoulu opettajan silmin. *Kasvatus* 35 (3), 305 - 314.
- Herranen, J., Kaalikoski, K., Mikkonen, P. & Vatanen, T. 2005. Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus. Tulostettu 23.10.2008.
<https://pro.humak.edu/humakpro/humak/212482/Pedagoginen-strategia.pdf>.
- Hintsanen, V. 2006. Opintojen ohjauksen verkostomainen kehittäminen rehtorin näkökulmasta. Teoksessa B. Varjonen & R. Kallinen (toim.) *Työvälineitä ohjaukseen*. Oped-Exon loppuraportti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 12 - 26.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 2001. *Johdatus kasvatustieteeseen*. 8. painos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Howard, A. 2005. *Counselling and identity*. New York: Palgrave-McMillian.
- Hukka, A. 2007. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat osana tutkintouudistusta. *Pedaforum* 2/2007, 14. vsk, 31 - 33.
- Humak. Kotisivut. Luettu 22.10.2008. <http://www.humak.edu>.
- Joensuu, H. 2008. INNO ON ONNI – VAI ONKO? Yhdeksäsluokkalaisten ja opinto-ohjaajien näkemyksiä ammattioppilaitokseen tutustumisesta ja sen vaikutuksesta nuorten koulutuspaikan valintaan sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jokinen, A., Juhila, J. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere. Vastapaino.
- Jokinen, E. 1996. *Väsinyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.

- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Yliopistopiano - Juvenes Print Oy, 19 - 43.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 69 - 106.
- Lairio, M & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 69 – 106.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor - itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teosessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Lukkarinen, H. 2006. Hops aikuisopiskelijan opintojen ja arjen järjestäjänä. Teoksessa M. Anselma, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessin kehittämiskuvauksia. Kuopion yliopisto:Oppimiskeskus, 120 - 141.
- Lundbom, P. 2009. Ohjaus – mitä se oikein on? Nuorisotutkimus-lehti 27, 66 – 68.
- Mason, J. 1996. Qualitative researching. London: Sage.
- McLeod, J. 1998 An introduction to counselling. 2. painos. Buckingham: Open University Press.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counselling. 3. painos. Philadelphia: Open University Press.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura. Turku: Kasvatustieteellinen seura.
- Mikkonen, P. 2007. Humakin opetushenkilöstön sisäiset Bestis-päivät. Koulutusjohtajan alustus ja ryhmätö työseminaarissa. 16.-17.8.2007. Helsinki.
- Moitus, S. 2002. Korkea-asteen ohjauksen arviointi 2000 – 2001. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 143 - 156.

- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Nieminen, J. 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nikoskinen, E. 2008. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta työelämään. Yhteisöpedagogien (AMK) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset, 8. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki.
- Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus – vastaus opiskelijan ja koulutusjärjestelmän ongelmiin? Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 111 - 129.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslustoista 34.
- Ojanen S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmeniakustannus.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus.
- Opetusministeriö 2007. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007 - 2012. Tulostettu 1.10.2008.
<http://www.minedu.fi/OPM/koulutus/ammattikorkeakoulutus>
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 104 - 130.
- Peavy, R. V. 1997. Sociodynamic Counseling. A constructivist perspective. Victoria: Trafford Publishing.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pikkarainen, A. 2007. "On oikeasti ollut jossakin". Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ikääntyvien yliopisto-opiskelijoiden antamista merkityksistä opiskelulle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pirinen, K. 2006. Hopsista ohjausprosessiin. Opinto-ohjaus ja ohjaustoimintojen kehittäminen Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour. London: Sage.

- Rasmussen, B. G., Norberg, A. & Sandman, P. O. 1995. Stories about becoming a hospice nurse. *Cancer Nursing* 18, 344 - 354.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Riceaur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Roto, H. 2008. Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä opas. Turun yliopisto. Tulostettu 4.10.2008.
<http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5j.html>
- Rouhiso, J. 2006. Miten rakennetaan tiedekuntaan koko opintopolun kattava hops-ohjaus? Yhteistyötä Helsingin yliopiston Viikin kampuksella. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) *Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessin kehittämiskuvauksia*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 42 - 55.
- Salmikangas, A-K. 2006. Opiskelijan ammatillisen kasvun ja akateemisen asiantuntijuuden tukeminen hopsilla. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) *Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessin kehittämiskuvauksia*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 142 - 166.
- Sarha, M. 2006. Selvitys Humakin opiskeluhuollon tilasta ja selvitykseen perustuvat toimenpide-ehdotukset. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Julkaisematon.
- Schwap, U. & Vidgren, H. 2006. Hops ja portfolio asiantuntijuuden rakentumisen edistäjänä ravitsemustieteen opiskelijalla. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 194 - 213.
- Sennett, R. 1999. *The Corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Siitari, S., Hirsto, L. & Vähäkangas, P. 2006. Hops-opintojen etenemisen ja oppimisprosessin tukena. Kokeilu ja sen pohjalta luodut käytänteet Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) *Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessin kehittämiskuvauksia*. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus, 186 - 219.
- Simpson, R., Thompson, P & Wailey, T. 2000. AP(E)L as a guidance and support mechanism in the Diploma in Sosial Work. *Sosial Work Education*, 19 (4), 311-321.
- Soanjärvi, K. 2009. Mitä on nuorison ohjaaminen? *Nuorisotutkimus-lehti* 27, 1 - 3.
- Stenström, M-L. 2002. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen ura- ja rekrytointipalvelujen arviointia. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 131 - 142.
- Suominen, T. 2002. Turun ammattikorkeakoulun restonomi-opiskelijoiden tulkinnat opintojensa viivästymisen syistä. Turku: Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 4.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: SP-kustannus, 229 - 343.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työpaja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teräväinen, S. 2008. Esipuhe. Teoksessa E. Nikoskinen. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta työelämään. Yhteisöpedagogien (AMK) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 8. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki, 4 - 6.
- Tilastokeskus 2009. Tilastot. Koulutuksen keskeyttäminen väheni. Luettu 5.4.2009. http://www.staf.fi/til/kkes_2007_2009-03-11_tie001.html.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Tuomisto, T. 2007. Henkilökohtainen opintosuunnitelma verkossa - eHops Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160 - 179.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänsuunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa: P-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9 - 31.
- Varjonen, B. & Kallinen, R. 2006. Teoksessa B. Varjonen & R. Kallinen (toim.) Työvälineitä ohjaukseen. Oped-Exon loppuraportti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 15, 15 - 45.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisuja 5:2005. Helsinki.
- Watts, A.G & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: VUB Press.
- Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Jukaistu alunp. 1998. New York: Cambridge University Press.
- Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 150 - 156.

LIITTEET

Liite 1: PYYNTÖ OPISKELIJOILLE OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN

Maarit Honkonen-Seppälä

SAATE

Korpelantie 20 A

41310 Leppävesi

maarit.honkonen-seppala@humak.edu

050 - 525 0767

10.1.2008

Arvoisa ex-humakilainen,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta "Humak-opiskelijan kokemuksia henkilökohtaisesta ohjauksesta". Tutkimus palvelee toimialamme opetuksen ja ohjauksen kehittämistä.

Olen kiinnostunut, miten Sinä, syksyllä 2003 Humakissa aloittanut opiskelija, olet kokenut hopsauksen Humakissa.

Pyydän Sinua kirjoittamaan omista kokemuksistasi Humakin hopsauksesta. Olisin kiinnostunut tietämään:

- miten hopsaus auttoi sinua opiskelussasi
- mitä hyötyä hopsauksesta oli työelämään siirtymisessä ja työllistymisessäsi
- millaista tukea sait hopsauksesta henkilökohtaiseen kasvuusi ja asiantuntijuutesi kehittymiseen

Voit kertoa myös muita kokemuksiasi hopsauksesta, ryhmähopsauksesta sekä vertaishopsauksesta.

Jokainen kirjoitelma pysyy anonyyminä ja vain tutkijan käytössä.

Kaikkien vastanneiden kesken arvon Humakin kirjasarjasta viisi kirjapakettia. Kiitän sinua ajastasi ja ajatuksistasi!

Pyydän, että lähetät kirjoitelmasi sähköpostin liitetiedostona tai postikirjeenä viimeistään 15.2.2008. Osoite on maarit.honkonen-seppala@humak.edu tai Maarit Honkonen-Seppälä, Korpelantie 20 A, 41310 Leppävesi. Annan myös mielelläni lisätietoja numerosta 050 - 525 0767.

Ystävällisin terveisin

Maarit Honkonen-Seppälä

Liite 2: MUISTUTUSPYYNTÖ OPISKELIJOILLE OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN

Hei hyvä ystävä, nyt Sinulla on vielä kaksi päivää aikaa kirjoittaa hopsauskokemuksistasi, jos et ole sitä jo tehnytkin. Alla ohjeet. Kiitos avustasi.

Yst.terv.maarit h-s

Maarit Honkonen-Seppälä

SAATE

Korpelantie 20 A

41310 Leppävesi

maarit.honkonen-seppala@humak.edu

050 - 525 0767

13.2.2008

Arvoisa vastaanottaja,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta "Humak-opiskelijan kokemuksia henkilökohtaisesta ohjauksesta". Tutkimus palvelee toimialamme opetuksen ja ohjauksen kehittämistä.

Olen kiinnostunut, miten Sinä, syksyllä 2003 Humakissa aloittanut opiskelija, olet kokenut hopsauksen Humakissa.

Pyydän Sinua kirjoittamaan omista kokemuksistasi Humakin hopsauksesta. Olisin kiinnostunut tietämään:

- miten hopsaus auttoi sinua opiskelussasi
- mitä hyötyä hopsauksesta oli työelämään siirtymisessä ja työllistymisessäsi
- millaista tukea sait hopsauksesta henkilökohtaiseen kasvuusi ja asiantuntijuutesi kehittämiseen

Voit kertoa myös muita kokemuksiasi hopsauksesta, ryhmähopsauksesta sekä vertaishopsauksesta (tutoroinnista).

Jokainen kirjoitelma pysyy anonyyminä ja vain tutkijan käytössä.

Kaikkien vastanneiden kesken arvon Humakin kirjasarjasta viisi kirjapakettia. Kiitän sinua ajastasi ja ajatuksistasi!

Pyydän, että lähetät kirjoitelmasi sähköpostin liitetiedostona tai postikirjeenä viimeistään 15.2.2008. Osoite on maarit.honkonen-seppala@humak.edu tai Maarit Honkonen-Seppälä, Korpelantie 20 A, 41310 Leppävesi. Annan myös mielelläni lisätietoja numerosta 050 - 525 0767.

Ystävällisin terveisin

Maarit Honkonen-Seppälä

Liite 3: PYYNTÖ OPINTOSIHTEEREILLE SP-OSOITTEIDEN TOIMITTAMISEEN

Hei hyvä opintosihteerii,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa ja osana opintojani on pro gradu -työ. Työhöni liittyen tarvitsisin hiukan apuasi. **Tarvitsisin syksyllä 2003 aloittaneiden, tässä vaiheessa jo todennäköisesti, ainakin pääasiassa, ex-oppiloiden sähköpostiosoitteet.**

En tiedä, onko teillä kaikilta nykyiset mailiosoitteet, mutta kenestä on, niin niistä olen äärimmäisen kiitollinen. Lähestyisin tammikuussa ex-oppilaita ja pyytäisin heiltä pieniä kirjoitelmia Humak-hopsauskokemuksista.

Eli jokainen sähköpostiosoite, joka sinulla on, on minulle arvokas. Jos voit lähettää osoitteet esimerkiksi liitetiedostona ja viimeistään tiistaina 8.1.2008 (aikaisemminkin, jos ehdit) ja osoitteeseen maarit.honkonen-seppala@humak.edu

Alla luonnosta tutkimuskysymyksestäni.

Kiittäen ja hyvää joulua toivottaen

Maarit H-S (Äänekosken humak-opintovapaalainen)

Pro gradu tutkielman aihe ja työotsikko:

Humak-opiskelijan kokemuksia hopsauksesta.

Pro gradussa tutkin Humanistisen ammattikorkeakoulun joulukuussa 2006 ja toukokuussa 2007 valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta. Nämä opiskelijat ovat pääasiassa aloittaneet opintonsa syksyllä 2003.

Päätutkimuskysymys on

Millaisia kokemuksia Humakin opiskelijalla on ollut henkilökohtaisesta ohjauksesta?

Tutkimuksessa haluan selvittää miten ohjauksen määritelmät opiskeluprosessista, opiskelijan etenemisestä, uravalinnasta ja työllistymisestä sekä henkilökohtaisessa persoonallisessa kehittämisessä ja kasvussa näkyvät opiskelijan hopsaus-kokemuksissa.