

"Vertaistuen toteutuminen edellyttää ryhmän jäseniltä valmiutta toimia toistensa hyväksi sekä antautua toisten tuettavaksi. On tärkeää vaalia keskustelutapaa, joka painottaa osallistujien voimavaroja ja onnistumisia."

"OPINTOIHIN SITOUTUMINEN ON KRIITTINEN ASIA JOKAISessa KOULUTUKSEN VAIHEESSA. ON TÄRKEÄÄ, ETTÄ OPISKELIJALLA ON KÄYTETTÄVISSÄ SAMASSA PAIKASSA KAIKKI TARPEELLINEN OMAA TULEVAISUUDEN SUUNNITTELUAN VARTEN."

*"Työn, opiskelun, perheen ja muun elämän yhteensovittamisen lisäksi tarvitaan yhtäjaksoista aikaa oppimätöiden tekemiselle."*

# Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa

Päivikki Jääskelä & Pia Nissilä (toim.)



# **Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa**

**Päivikki Jääskelä & Pia Nissilä (toim.)**



## **Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008 - 2011**

Grafiikka ja taitto Minja Revonkorpi / Taidea

Kirjapaino: Oy Fram Ab, 2011

ISBN:

978-951-39-4300-4 (nid.)

978-951-39-4301-1 (pdf)

# SISÄLLYS

Lukijalle .....	4
JOHDANTO	
Kokemustieto korkeakoulupedagogisessa kehittämistyössä .....	6
<i>Päivikki Jääskelä ja Pia Nissilä</i>	
KOULUTUSKOKONAISUUKSIA	
Tutkinto valmiiksi – Keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen -koulutusohjelma .....	16
<i>Päivi Horelli</i>	
Valmistuminen projektina .....	32
<i>Kirsti Haihu</i>	
TUETTUJA POLKUJA OPINNÄYTETYÖN SOLMUKOHDISSA	
Potkua opinnäytetyön tekoon – kirjoitusputki aikuismaisteriohjelman opiskelijoille .....	42
<i>Mari Trinidad</i>	
Gradun kirjoittamisen ohjaus monitieteisissä ryhmissä .....	51
<i>Leena Valkonen</i>	
Kokemuksia Tatu-kurssilta .....	65
<i>Tarja Nieminen</i>	
TUEN JA OHJAUKSEN MUOTOJA	
Tietotekninen innovaatio onnistuneen siirtymän mahdollistajana opinto- ja urapolulla .....	72
<i>Arto Saloranta ja Helena Kasurinen</i>	
Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet .....	83
<i>Bärbel Fink</i>	
Ohjaajan monet roolit valmistumisen tukemisessa .....	99
<i>Riitta Ruohonen</i>	
NÄKÖKULMIA VALMISTUMISEN TUKEMISEEN	
Oppimisympäristöstä ohjaukseen .....	112
<i>Päivikki Jääskelä ja Pia Nissilä</i>	
Valmistuminen tavoiteajassa ja työllistyminen korkea-asteen strategisina tavoitteina .....	142
<i>Marjatta Lairio</i>	
Kirjoittajat .....	146

## Lukijalle

Hyvät käytännöt rakennetaan usein pitkän kehittämistyön tuloksena, yritysten ja erehdysten sekä monista kokemuksista ja kokeilukerroista oppimisen kautta. Tässä kirjassa on koottuna kokemuksia korkea-asteen opiskelijoiden tukemisesta erilaisissa opiskelun erityistilanteissa. Tällaisissa erityistilanteissa ollaan esimerkiksi silloin, kun opinnot ovat mm. elämäntilanteen muutosten vuoksi jääneet useaksi vuodeksi roikkumaan tai kun opinnäytetyön tekeminen on käynyt opiskelijalle ylitsepääsemättömäksi esteeksi. Kehittämistyön koonti liittyy Euroopan sosiaalirahaston Oulun lääninhallituksen (nykyisen Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen) kautta rahoittamaan hankkeeseen ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella” (2008-2011).

Kirjan tarkoituksena on:

- casien avulla kuvailla erilaisia tapoja tukea valmistumista yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa
- jakaa sellaisia käytänteitä, joiden hyödyntämistä laajemminkin voisi pohtia
- antaa tilaa kehittäjien autenttiselle äänelle kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan
- tarjota käsitteellisiä kehyksiä kehittämistyön tarkastelulle.

Ohjauuskäytäntöjä, joista tässä kirjassa kerrotaan, on toteutettu monissa toimintaympäristöissä ja erilaisin reunaehdoin. Toivomme, että näistä kokemuksista on apua ohjaajille ja opiskelijoille korkea-asteella, toimivat he sitten missä työ- tai opiskeluympäristössä tahansa.

*Taiton päivänä 14.4.2011*

**Kirjan kirjoittajat**





# JOHDANTO

# Kokemustieto korkeakoulupedagogisessa kehittämistyössä

*Päivikki Jääskelä ja Pia Nissilä*

## Kokemustiedon asema tieteen kentällä

Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott ja Trow (1994) esittivät 90-luvulla laajaa kiinnostusta ja huomiota herättäneen teesin siitä, että tieteellisen tiedon asema on yhteiskunnassa muuttunut. He väittivät tuolloin, että käytännön kehittämistyössä ja poliittisessa päätöksenteossa tieteellistä tietoa ei nähdä enää ainoana merkittävänä tietona, vaan myös kokemuksellinen tieto on tärkeää kehittämistyössä. Tämä muutos vaikutti heidän mukaansa paitsi siihen, ketkä määrittelevät merkittävät ongelmat ja kehittämiskohteet, myös siihen, miten ja missä tietoa ongelmanratkaisemiseksi tuotetaan.

Uudessa tiedontuotannon mallissa korostui tieteenalakohtaisen määrittelyn sijaan tieteidenvälisyys, yksimielisyyden sijaan moniäänisyys, sekä tieteellisen tiedon yksinvaltaisen aseman sijaan moniarvoisuus, jossa myös käytännön toimijoilla on merkitystä tiedon tuotannossa. Uudessa tiedontuotannon mallissa myös käytännön toimijat määrittelevät, millaisia ongelmia käytännön kehittämistyön kannalta on tärkeää ratkaista ja millaista on laadukas toiminta. Käytännön toimijat myös ideoivat uusia ratkaisumalleja.

Laajan kiinnostuksen myötä teoksen pääväittämät kuitenkin yksinkertaistuivat ja johtivat väärinymmärryksiin tieteellisen tiedon luonteesta ja asemasta, minä vuoksi Nowotny, Scott ja Gibbons (2003) ovat tarkentaneet kuvaustaan siitä, mitä he tarkoittavat tieteellisen tiedon aseman muutoksella. He korostavat, että tieteellisellä tiedolla on käytännön kehittämistyössä tärkeä paikkansa, jota kokemuksellisella tiedolla ei voi korvata. Kokemuksellinen tieto on ennemminkin luonteeltaan tieteellistä tietoa täydentävää, tarkentavaa ja kontekstualisoivaa. Tällöin voidaan ajatella, että nämä eri tiedon lajit yhdessä valottavat ilmiöstä sen eri puolia auttaen samalla ymmärtämään ilmiötä entistä monipuolisemmin. Tieteellisellä tiedolla ja kokemuksellisella tiedolla on siten oma tärkeä tehtävänsä.

Toimintatutkimus edustaa tieteellisenä lähestymistapana edelliseen keskusteluun nähden integratiivista näkemystä tieteellisen tiedon ja kokemuksellisen tiedon välisestä suhteesta. Toimintatutkimuksessa tieteellisen tiedon muodostus kytkeytyy kiinteästi kehittämistoimintaan ja muutokseen. Näin ollen kokeilevan toiminnan ja kokemusten merkitys oppimisen sekä uuden tiedon luomisen perustana korostuvat toisella tavalla kuin perinteisissä tutkimusasetelmissä. Tutkimuksen tavoitteeksi muodostuu siten käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutus (Aalto ja Syrjälä 1999).

## Opetuksen kehittämistyö näkyväksi

Opetuksen kehittämistyötä tehdään korkea-asteella koko ajan runsaasti. Tästä kertovat mm. korkeakoulupedagogiset julkaisut – Peda-forum ja Kever – sekä korkeakoulupedagogiset seminaarit. Myös aiheeseen liittyviä kokoomateoksia julkaistaan aktiivisesti. Näiden lisäksi on kehitetty erilaisia luovia ratkaisuja pedagogisten käytäntöiden jakamiseen kasvokkain ja verkossa. Pelkästään jo näiden julkaisufoorumien perusteella voidaan todeta, että korkea-asteella tuntuu olevan jatkuvasti tarvetta jakaa opetuksen kehittämistyöstä saatuja kokemuksia. Kehittämistyöstä kirjoittaminen tai siitä puhuminen toisten kollegoiden kanssa ovat luontevia tapoja osallistua pedagogiseen keskusteluun ja tehdä omalta osaltaan näkyväksi tehtyä kehittämistyötä. Tästä huolimatta tiedämme, että vain pieni osa tehdystä kehittämistyöstä on näkyvää. Kokemusten jakamiseen tarvitaan aikaa ja kullekin yhteisölle luontevia ”tiloja”.

Opetuksen kehittämistyöhön kohdistetaan monenlaisia kriittisiä kysymyksiä. Yhtenä huolenaiheena nähdään korkeakoulupedagogisen tutkimuksen ja ruohonjuuritason opetuksen kehittämistyön kohtaaminen: Millaiseen analyysiin kehittämistyö perustuu? Onko kehittämistyö tutkimusperustaista? Tavoittavatko kehittämistyössä toimivat opettajat uusimman tutkimustiedon ja miten tutkimustieto palautuu käytäntöön ja ruohonjuuritason toimijoiden käyttöön? Suomalaista korkea-asteen opiskelua, opetusta ja ohjausta koskeva temaattinen meta-analyysimme (2011) osoitti, että vuosien 2000 – 2008 aikana julkaistuissa referee-arvioituissa korkeakoulupedagogisissa tutkimuksissa oli useimmiten (65% julkaisuista, n=156) pedagogisen kehittämisen näkökulma sen lisäksi, että tutkimuksella pureuduttiin johonkin oppimisen ilmiöön. Suurin osa tutkimuksista siis edusti tutkimusperustaista käytännön kehittämistyötä.

Temaattinen meta-analyysi perustui metodologisilta lähtökohdiltaan gibbonsilaiseen (Gibbons ym. 1994; Nowotny ym. 2003) näkemykseen moniäänisyydestä ja erityisesti käytännön toimijoiden roolista uuden tiedon tuottajana. Tämän vuoksi meta-analyysissä tarkasteltiin tutkimusteemojen lisäksi vertailuaineistona opetuksen kehittäjien käytännöllisten toimijoiden (Peda-forum ja Kever-lehdissä) julkaisujen sekä opiskelijoiden oppinäytetöiden aihepiirejä. Verrattaessa pedagogisten, käytännöllisesti orientoituneiden, artikkelien teemoja tutkimusjulkaisuissa käsiteltyihin teemoihin voitiin todeta, että opetuksen kehittäjät ja tutkijat pureutuivat pitkälti samantyyppisiin kysymyksiin (verkko-opiskelu ja pedagogisten lähestymistapojen kehittämistyö esimerkkeinä). Vaikkakaan temaattinen analyysi ei anna vastausta siihen, millaiseen tutkimustietoon tai -orientaatioon opetuksen kehittämistyön raportoinnit perustuvat, opetuksen kehittäjien ja tutkijoiden intressien yhdenmukaisuus ei liene sattumaa. Toisaalta moniäänisyys tuotti korkeakoulupedagogiseen kehittämistyöhön myös sellaisia uusia näkökulmia, jotka poikkesivat tutkimukselle luonteenomaisista tavoista tarkastella oppimista ja sen tukemisen keinoja. Opetuksen kehittäjät nostivat esille suuren kirjon erilaisia opetusmetodeja, joiden käyttöä laajemmin voisi tutkia. Opiskelijat puolestaan tarkastelivat opiskelua osana kokonaiselämää esimerkiksi opiskelun



ja elämän eri osa-alueiden yhteensovittamisen kysymyksiä; näkökulmina, jotka eivät sisällyneet tutkijoiden ja opetuksen kehittäjien julkaisuihin. Nämä ”ruohonjuurita-son” äänet herättävät kysymään, millaisia sisältöjä korkea-asteella olisi syytä jatkossa tutkia, jos halutaan edistää opiskelijan oppimista ja opiskelua. Samalla meta-analyysi herättää kysymyksen, millaisilla keinoilla opetuksen kehittäjien kokemus saataisiin laajemmin käyttöön.

Tämä kirja ja sen kirjoittamista edeltänyt työskentelyprosessi voidaan kai-ken kaikkiaan nähdä yhtenä konkreettisena keinona paitsi jakaa kokemustietoa, myös tarkastella kokemusta tutkimuksen keinoin ja näin oppia kokemuksista. Jotta lukija voisi hahmottaa, millaiseen prosessiin kirja pohjautuu, kuvaamme seuraavassa tiivistä yhteisen työskentelyämme lähtökohtia, tavoitteita ja eri vaiheita.

## **Valmistumisen tukeminen yhteisenä kokemuksena**

Kokemusten jakamisen mielekkyys syntyi yhteisestä intressistä ymmärtää valmistu-misen tukemisen ilmiötä omaa kokemusta laajemmin ja selkiyttää niitä lähtökohtia sekä toimintatapoja, joilla kehittämistyötä jatkossa voitaisiin tehdä. Tämän yhteisen intressin äärellä kohtasivat kirjan pääroolissa olevat kokeneet koulutuksen kehittäjät ja kirjan toimittajina toimivat ohjauksen ja pedagogiikan tutkijat. Työskentelyproses-sissa jokaisella on ollut oma erityinen paikkansa ja oma tapansa hahmottaa ilmiötä - ilman tätä erilaisuutta uudelleen ymmärtämisen maaperää ei olisi voitu saavuttaa. Kehittäjät ovat eksplikoineet omaa toimintaansa, tehneet siitä itsearviointia sekä osal-listuneet ilmiön käsitteellistämiseen. Samalla he ovat suunnanneet ja toteuttaneet uutta kehittämistoimintaa. Tutkijat ovat stimuloineet kehittäjiä oman toimintansa tutkimiseen tehtävänannoilla ja yhteisöllisillä työskentelytavoilla, analysoineet hanke-toimijoiden eksplikointeja sekä rakentaneet kehittämistyölle käsitteellisiä kehyksiä. Toimintatutkimuksen viitekehyksessä toteutunutta työskentelyä voidaan luonnehtia yhteisölliseksi ja itsereflektiiviseksi valmistumisen tukemista koskevaksi tutkimuk-seksi, jolla pyritään pedagogisten ja ohjauksikäytänteiden edelleen kehittämiseen (ks. Kemmis & McTaggart 1988). Keskeisinä tutkimuskysymyksiä ovat olleet:

- Mitä valmistumisen tukemisella korkea-asteella tarkoitetaan?
- Millaisia työtapoja ja menetelmiä eri yliopistoissa ja ammattikorkea-kouluissa on kehitetty valmistumisen tukemiseen?

Näiden kysymyksiä avulla myös lukija voi halutessaan rakentaa omaa tulkintaansa kirjaa lukiessaan.

Työskentely käynnistettiin valmistumisen tukemisen ilmiötä yhdessä prob-lematisoivalla ja jäsentävällä tehtävällä, joka toisaalta nosti esiin osallistujien omakoh-taiset kokemukset ja tulkinnat ilmiöstä, toisaalta pyrki jäsentämään valmistumisen tukemisen käytänteiden kehittämisen ongelmakohtia ja keskeisiä haasteita. Keskus-telun virittäjänä toimi etukäteen laadittu skenaarioteksti, joka antoi mahdollisuuden toisaalta asioiden tarkasteluun eri näkökulmista ja toisaalta myös kritisoida tekstissä

esitettyjä väitteitä. Tehtävä kokonaisuudessaan toteutettiin seuraavassa tehtävänannossa kuvattujen työskentelyvaiheiden mukaisesti hyödyntäen ongelmaperustaisen oppimisprosessin syklimallia ongelman ja oppimistavoitteiden määrittämisestä (ks. Poikela 1998, 75 – 79).

## ”MITÄ ON VALMISTUMISEN TUKEMINEN JA MITEN ME TEEMME SEN?”

### SKENAARIOTEKSTI

Korkeakouluopiskelijoiden opintoajat ovat liian pitkiä, opiskelijat keskeyttävät opintonsa ja työelämään sijoitutaan epätarkoituksenmukaisesti. Tämä haastaa kehittämään malleja, joilla tuetaan opiskelijoiden työelämä- ja urasuunnitteluvalmiuksia ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöä sekä vahvistetaan yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden vertaistukea. Lisäksi yhteistyössä kehitetään entistä yksilöllisempää opintojen ohjausta sekä tuki- ja neuvontapalveluja. Gradut valmistuvat ja työmarkkinoille sijoitutaan tarkoituksenmukaisemmin. Opintoajat lyhenevät ja keskeyttämiset vähenevät.

Yllä olevassa skenaariotekstissä on esitetty laaja-alainen ja haasteellinen kehittämistehtävä. Teksti mahdollistaa asioiden tarkastelun eri näkökulmista. Se voi myös herättää kritisoimaan tekstissä esitettyjä väitteitä.

### TYÖSKENTELYN VAIHEET

#### *I Ymmärryksen jakaminen ja konkretisointia ruohonjuuritasolla*

Skenaariotekstin alkupureskelu: ajatuksella lukeminen, päällimmäiset kommentit tekstistä  
Miten itse kukin ymmärrämme tekstin?  
Miten teksti elää työni arjessa ja meidän omassa hankkeessamme?

#### *II Kriitikitön avioriihi kehittämistehtävän konkreettisista haasteista*

Millä tavalla skenaarioteksti haastaa minut ja meidän oman hankkeemme?  
Mitkä käytännön asiat, toimintatavat, vuorovaikutuksen muodot jne. näyttäytyvät erityisen haasteellisilta?

#### *III Kehittämistehtävän ydinkysymysten ja haasteiden jäsentäminen*

Mistä olemme keskustelleet?  
Minkälaisia teemakokonaisuuksia keskustelussa on ollut?  
Mitkä asiat liittyvät toisiinsa?  
Lopuksi teemojen nimeäminen

#### *IV Yhteistyön ja jatkotyöskentelyn jäsentäminen*

Mitkä teemat ovat tärkeitä meidän oman hankkeemme näkökulmasta?  
Mitkä teemat yhdistävät meitä kaikkia?  
Millaista yhteistyötä halutaan tehdä?  
Millaista yhteistyön muotoja ja tapoja rakennamme?  
Millaista tutkimuksellista tukea tarvitaan?

## Tehtävänanto 1 Kokemusten jakamisesta ilmiön problematisointiin

Edellä kuvattu työskentely tuotti runsaasti keskustelua mm. opiskelijakeskeisyydestä, opiskelijan motivoinnista, ohjauksen tavoitteista, uraohjauksesta, ohjaustaidoista, ohjausmenetelmistä, valmistumisen tukemisen käytännöistä ja reunaehdoista, ainelaitoksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä tulevan kehittämistoiminnan tavoitteista ja sisällöistä. Tämän keskustelun avulla havaittiin, että eri hanketoimijat olivat jo pitkään kehittäneet sellaisia valmistumisen tukemisen käytänteitä, jotka olivat edelleen ajankohtaisia. Kuitenkaan kokemustietoa tästä kehittämistyöstä ei ollut julkistettu. Keskeiseksi jatkotyöstämisen tarpeeksi määriteltiinkin jo aiemmin tehdyn kehittämistyön jäsentäminen tulevan kehittämistyön pohjaksi. Niinpä työskentelyä jatkettiin omaa aiempaa kehittämistyötä kokoavalla, erittelevällä ja analysoivalla tehtävällä. Aiemman kehittämistyön analysointia tuettiin vaiheistetulla työskentelyohjeella (Tehdävänanto 2), jonka tarkoituksena oli ohjata kirjoittajaa käsittelemään kokemustaan moniulotteisena ilmiönä – ns. ydinkokemuksen, rationaalisen kokemuksen ja kokemusta arvioivan reflektoinnin avulla (ks. Kolb 1984).

## TUKEA KEHITTÄMISTYÖN KUVAUKSEEN JA TOIMINTASUUNNITELMAN JATKOTYÖSTÄMISEEN

Työskentelyn idea on pääpiirteissään se, että ensin kootaan näkyville dokumentteja ja materiaaleja jo tehdystä työstä. Sitten pysähdytään pohtimaan kokemuksia vähän perustellummin. Sen jälkeen suunnataan kokemuksen tarkastelua tulevan hankesuunnitelman täsmentämiseen. Jos kehittämistyössä on mukana useampi henkilö, kannattaa pohtia asiaa yhdessä. Tärkeintä työskentelyssä on antaa tilaa omille ajatuksille kehittämistyöstä, muutoseikat ja tekstin pituus ovat toisarvoisia. Älä kahlitse ajatuksiasi turhalla itsekritiikillä!

### *Ensiksi: Aiempi kehittämistyö esille*

Kerää/ ota esille/ selaile/ käy läpi kehittämistyöhön liittyvää erilaista materiaalia (muistiinpanoja, raportteja, selvityksiä, koulutuspäivien ohjelmia, kurssikuvauksia, muistioita, palautteita, valokuvia...). Jos olet tullut uutena hankkeeseen, kokoa itsellesi näkyviin aiempaan kehittämistyöhön liittyvää materiaalia.

### *Toiseksi: Päällimmäinen ajatus materiaalin pohjalta*

Mitä tulee ensimmäisenä mieleen aiemmasta kehittämistyöstä? Voit ilmaista tämän päällimmäisen ajatuksen vaikka metaforana, runona tai pätkänä laulua; voit kuvata sitä vaikka vuodenajalla, maisemalla, hajulla, värillä - tai parilla sanalla; millä tahansa, mikä ensimmäisenä tulee mieleen, kun katselet esille ottamaasi materiaalia. Spontaani tunne tavoittaminen on ydinkokemuksen tiivistämisessä olennaista. Mieti, miksi mieleesi tuli juuri edellä esittämäsi päällimmäinen ajatus. Mitä se kertoo jo tehdystä kehittämistyöstä?

### *Kolmanneksi: Kiteytyksestä toiminnan kuvaukseksi ja arvioinniksi*

Kuvaile aiempaa kehittämistyötä. Apukysymyksinä voit käyttää mm. seuraavia: Mihin kehittämistyö kohdistui? Mitkä olivat keskeiset tavoitteet, toimintaperiaatteet ja –muodot? Kirjoita myös, millaisia ajatuksia aiempi kehittämistyö tällä hetkellä herättää: Mikä innostaa vieläkin? Mikä jäi kismittämään? Mikä ihmetyttää? Mitä tekisit samalla tavalla? Mitä tekisit toisin? Miksi? Mikä uudessa hankkeessa on toisin verrattuna aiempaan kehittämistyöhön? Miltä aiempi kehittämistyö näyttää uuden hankkeen näkökulmasta? Mitä siitä voisi ammentaa tähän hankkeeseen?

### *Neljänneksi: Toimintasuunnitelman täsmentäminen kokemuksen pohjalta*

Täsmenna ja tarkenna hankkeen toimintasuunnitelmaa edellisessä kohdassa työstämäsi kuvauksen ja helmikuun skenaariotyöskentelyn pohjalta.

"Itsereflektiivinen spiraali yhdistää toisiinsa  
menneisyyden ja  
siihen liittyvän rekonstruoinnin/  
sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan"  
Kari Kiviniemi artikkelissaan  
Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina



## Tehtävänanto 2 Omaehtoisen kehittämistyön analysointi ja kuvaus

Samaan aikaan kuin kehittäjät työstivät omaa kokemustaan prosessikirjoittamisella, tutkijat perehtyivät korkea-asteen opiskelua, pedagogiikkaa ja ohjausta koskevaan tutkimukseen. Valmistumisen tukemisen kannalta mielenkiintoisia kysymyksiä olivat, millaisia opintojen loppuvaiheen kysymyksiä on tähän saakka tutkittu, miten kehittäjien esille nostamat teemat suhteutuvat tähänastiseen tutkimukseen, millaisena ilmiönä opintomenestystä ja opinnoissa viivästyminen on tähän saakka tutkittu sekä millaisten teoreettisten näkökulmien avulla käsillä olevaa kehittämistyötä voitaisiin jäsentää. Ainekset kokemustiedon ja teoreettisen tiedon vuoropuhelulle alkoivat näin muotoutumaan.

## **Valmistumisen tukemista koskevan kokemustiedon paikallistaminen**

Tässä kirjassa kuvattu kokemustieto paikantuu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen valmistumista tukevaan toimintaan opintojen alkuvaiheesta keskenjääneiden opintojen loppuunsaattamiseen. Suurin osa valmistumista tukevan toiminnan kuvauksista liittyy kuitenkin ylemmän korkeakoulututkinnon (maisteritutkinto) loppuunsaattamiseen työvoimapolitiisessa koulutuksessa. Tällöin opintojen loppuunsaattamisella tarkoitetaan opintoja, joiden arvioidaan kestävän päätoimisesti opiskellen enintään kaksi vuotta. Joissakin kirjan artikkeleista tulee esille vielä tarkempi rajausta: opintojen loppuunsaattamisesta on kyse silloin, kun opiskelijalla on opintorekisterissä opintoja vähintään 100 ov/180 op. Yleensä kuitenkin on kyse lähinnä keskeneräisen pro gradu – tutkielman valmiiksi kirjoittamisesta.

Kirjassa on koottuna kehittämistyön kuvauksia eri yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten järjestämästä työvoimapolitiisesta koulutuksesta 2000-luvulta (Helsingin yliopisto – ks. Päivi Horellin artikkeli, Jyväskylän yliopisto – ks. Leena Valoksen ja Tarja Niemisen artikkelit, Oulun yliopisto – ks. Bärbel Finkin artikkeli, Tampereen yliopisto – ks. Riitta Ruohosen artikkeli ja Turun yliopisto – ks. Kirsti Haihun artikkeli). Näissä TE-keskusten rahoittamissa koulutuksissa keskeisenä lähtökohtana on ollut tarjota tukea paitsi opintojen loppuunsaattamiselle, myös työllistymiselle. Koska koulutus on ollut luonteeltaan työvoimapolitiista, koulutukseen osallistumisen ehtona on ollut joko työttömyysuhanalaisuus tai työttömyys. Näiden ehtojen mukaisesti on määräytynyt myös opintoihin liittyvä taloudellinen tuki.

Kirjassa on kokemustietoa myös Lappeenrannan teknillisen yliopiston monitieteisen maisteriohjelman yhteyteen rakennetusta diplomityötä/pro gradu – tutkielmaa tukevasta kuuden vuorokauden mittaisesta yhtäjaksoisesta ”kirjoitusputkesta”, jossa on pyritty ottamaan huomioon erityisesti toisella paikkakunnalla asuvan perheellisen työssäkäyvän aikuisen tarpeet (ks. Mari Trinidadin artikkeli). Valmistumisen tukemista jo ennen korkeakouluopintoihin hakeutumista edustaa Laureassa kehitetty nuorille ja aikuisille suunnattu koulutus- ja urasuunnittelua tukeva portaali sekä siihen sisältyvä Urapolku (ks. Arto Salorannan ja Helena Kasurisen artikkeli).

## Kirjan sisällöstä

Kirja alkaa ”*Koulutuskokonaisuuksia*” – luvulla, jonka avulla lukija pääsee pohdiskelemaan, millaisten kokonaisuuksien avulla valmistumista on tuettu opintojen loppuvaiheessa. Päivi Horelli ja Kirsti Haihu nostavat esille kaksi erityyppistä koulutuskokonaisuutta: Horelli painottaa orientaatiojakson merkitystä sekä henkilökohtaista ohjausta, ryhmätapaamisia ja opintopäiväkirjan kirjoittamista opintojen aikana. Haihu puolestaan korostaa projektinhallintakoulutusta opintojen suunnittelun tukena, opintojen aikatauluttamista sekä niiden etenemisen seuranta.

Luku ”*Tuettuja polkuja opinnäytetyön solmukohdissa*” keskittyy yhteen yliopisto-opintojen loppuunsaattamisen koetinkivistä, pro gradu – tutkielmaan ja sen ohjaukseen. Keskiössä on koko opinnäytetyöprosessi: millainen polku opinnäytetyöstä solmukohtineen muodostuu ja miten näitä solmukohtia voisi avata. Mari Trinidad kiinnittää huomion arjesta irrottautumisen ja yhtäjaksoisen opinnäytetyön työstämisen merkitykseen, Leena Valkosen näkökulmana on opinnäytetyön kirjoittamisprosessin ohjaus yleisenä tieteellisen kirjoittamisen kysymyksenä ja Tarja Nieminen nostaa esille opiskelijan näkökulman opinnäytetyön kirjoittamiseen.

Luku ”*Tuen ja ohjauksen muotoja*” kokoaa yhteen erilaisia keinoja, menetelmiä, toimintatapoja ja rooleja, joiden avulla valmistumista voi tukea jo opintojen alusta alkaen. Arto Saloranta ja Helena Kasurinen käsittelevät valmistumisen tukemista opintoihin sitoutumisen ja urasuunnittelun kysymyksenä jo ennen korkeakoulutukseen hakeutumista sekä Bärbel Fink ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan perustuvan vertaistuen merkitystä opintojen loppuunsaattamisessa. Lopuksi Riitta Ruohonen reflektoi morenolaisen rooliteorian kautta koulutuksen vastuuhenkilön erilaisia rooleja.

Kirjan viimeisessä luvussa ”*Näkökulmia valmistumisen tukemiseen*” Päivikki Jääskelä ja Pia Nissilä pyrkivät yhdistämään kirjan kokemuspohjaisten artikkelien sisältöjä laajemmaksi oppimisympäristö- ja ohjausteoreettiseksi malliksi. Marjatta Lario avaa korkea-asteen koulutuksen strategisia kehittämisen kohteita sekä tarkastelee vatu-toimintaa koulutuspoliittisten linjausten ja tulevaisuuden työelämän näkökulmasta.



### *Lähteet*

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 11–24.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. (2011, Unpublished manuscript) Promoting students' learning and studying in higher education in Finland in the 21st century: Research synthesis complemented with voices of educational developers and students.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2003. Introduction: "Mode 2" revisited: The new production of knowledge. *Minerva* 41, 179–194.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.



**KOULUTUS-  
KOKONAISUUKSIA**

# Tutkinto valmiiksi – Keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen -koulutusohjelma

*Päivi Horelli*

Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniassa on vuoden 2009 syksyyn mennessä aloitettu kymmenen ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa Tutkinto valmiiksi, Keskeytyneet yliopisto-opinnot loppuun -koulutusta. Seuraavassa käsittelen niitä huomioita ja havaintoja, joita 160 opiskelijan kanssa työskenteleminen on tuonut mukanaan. Aluksi esittelen, miten olemme lähteneet rakentamaan koulutus-ohjelmaamme. Seuraavaksi selvitän opiskelijoiden opintopäiväkirjamerkintöjen avulla, miten verkko-ohjausta käytetään tässä koulutuksessa. Lopuksi olen poiminut otoksen koulutuksestamme saatua opiskelijapalautetta ja tehnyt sen pohjalta kehittämissuhteita jatkotyöskentelyä varten.

## Taustaa

Akateemisen loppututkinnon puute johtuen yliopisto-opintojen keskeyttämisestä aiheuttaa ongelmia sekä yksilöiden että yhteiskunnan tasolla. Keskeyttäjällä on iso todennäköisyys ajautua epävarmoihin työsuhteisiin tai työttömyyteen. Yhteiskunta taas ei hyödy koulutusinvestoinneistaan täysimääräisesti, koska tutkinto jää suorittamatta. Työuralla eteneminen vaatii sekä laajojen kokonaisuuksien että erityistaitojen hallintaa. Tutkinnon suorittaminen antaa mahdollisuuden täysipainoiseen työelämään osallistumiseen.

Yleisimmin opinnot jäävät kesken opintojen loppuvaiheessa. Edellyttämme pääsyvaatimuksissa opiskelijoiltamme vähintään 100 opintoviikon suorituksia opintorekisterissä, joten koulutukseen valikoituu nimenomaan loppuvaiheessa keskeyttäneitä. Opintojen keskeyttämiseen liittyviä syitä on useita. Karkeasti syyt voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan. Työtilanne, eli miten helposti voi työllistyä ilman tutkintoa, on käsittääkseni ainakin meidän opiskelijoillamme suurin yksittäinen syy opintojen keskeyttämiseen. Luokan- ja aineenopettajaopintoja suorittavat saavat helposti oman alan töitä jo opiskeluvaiheessa. Tutkinto valmiiksi - koulutuksiin on osallistunut useita nimenomaan opettajan sijaisuuksia tekeviä. Heillä on voinut olla jopa 10 - 20 vuotta kestänyt yhtäjaksoinen työkakso, viransijaisuus vaikka samassa koulussa. He ovat päätyneet jatkamaan opintojaan viransijaisuuden päättyessä tai koska ovat väsyneet jatkuvaan epävarmuuteen töiden jatkumisen suhteen. Myös tietotekniikan ja sosiaalialan opiskelijat saavat helposti oman alan töitä ilman tutkintoa.

Toinen iso ryhmä opintonsa keskeyttäneitä on perhesyiden takia keskeyttäneet. Perheen perustamisen jälkeen opiskeluun ei ole enää jäänyt aikaa tai esimerkiksi puolison työn mukana perhe on muuttanut pois opiskelupaikkakunnalta. Käytännön järjestelyt ovat osoittautuneet liian hankaliksi ja opintoja ei ole voinut jatkaa. Tähän

ryhmään kuuluvat ovat usein töissä oman alansa ulkopuolisissa tehtävissä ja työsuhteet ovat luonteeltaan pätkätöitä. Kyseiselle ryhmälle on tyypillistä, että he ilmoittautuvat joka syksy yliopistoon ja ajattelevat jatkavansa opintoja. He eivät ole tehneet varsinaista päätöstä opintojen keskeyttämisestä.

Kolmas ryhmä on opiskelullisten syiden vuoksi keskeyttäneet. Esimerkiksi syventävissä opinnoissa on saattanut olla haastava tentti, vaikkapa iso kirjapaketti ja useista yrityksistä huolimatta tentti on jäänyt suorittamatta. Tenttikammon iskiessä opiskelijalle muodostuu samalla käsitys omasta itsestä epäonnistuneena opiskelijana ja kirjatentin suorittaminen tuntuu mahdottomalta. Osalla taas usko omiin graduntekotaitoihin ei riitä. Gradu on voinut jäädä kesken aivan alussa, tutkimussuunnitelmaa tehtäessä. Varsinkin, jos ohjaava taho on ollut haluton ohjaamaan. Joissakin tapauksissa gradu on ollut jo melko hyvässä vaiheessa ja sitten jäänyt kesken. Näissä tilanteissa opiskelijan ja ohjaajan yhteistyö ei ole aina sujunut toivotulla tavalla. Ohjaaja on voinut olla kiireinen, vähättelevä tai jopa epäasiallinen antaessaan palautetta. Jos gradunteko ei etene toivotulla tavalla, negatiivisen palautteen antaminen on haastavaa. Opiskelija on voinut valvoa yökaudet tutkielmansa kanssa ja tulee väsyneenä, herkässä tilassa vastaanottamaan ohjaajan palautetta. Jos ohjaustilanne muodostuu negatiiviseksi kokemukseksi, opiskelijasta saattaa tuntua, että hänestä ei ole jatkamaan ja gradu on jäänyt tekemättä.

Keskeytyneestä korkeakoulututkinnosta puuttuu tyypillisesti syventäviä opintoja, joissakin tapauksissa satunnaisia yleisopintoja johtuen tutkintouudistusten aiheuttamista muutoksista ja poikkeuksetta pro gradu - tutkielma. Erityisesti tutkintoon pakollisena suorituksena sisältyvän tutkielman teko koetaan ongelmallisena. Hyväksyttävän pro gradu - tutkielman tekeminen vaatii tekijältä tieteellisen kirjoittamisen taitoja, kvalitatiivisten ja/tai kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien hallintaa sekä tietotekniikkataitoja. Oma pääaineeseen liittyvä substanssi ja tarvittava tutkimustieto saattaa olla vanhentunutta sekä vaatii siltä osin tietojen päivittämistä ennen kuin tutkielman tekoa voi edes aloittaa. Opiskelutaidot voivat olla puutteelliset ja itsetunto huono kesken jääneiden opintojen suhteen. Vertaisryhmän puute koetaan usein myös merkittäväksi ongelmaksi.

Ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa, Tutkinto valmiiksi, Keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen -koulutusta on järjestetty työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena. Opiskelijoiden keski-ikä on vaihdellut 41 – 43 - vuoden välillä, naisia on ollut jokaisella kurssilla selvä enemmistö. Opintojen keskeyttämisestä on kulunut keskimäärin 12 vuotta.

## Tavoitteet, kohderyhmä ja toteutus

Koulutusohjelman ensisijainen tavoite on ollut tutkintojen loppuunsaattaminen tukemalla yksilöllisiä opiskeluprosesseja. Opintosuunnitelmat henkilökohtaistetaan orientaatiojakson aikana ja niitä päivitetään prosessin kuluessa säännöllisesti. Kiinnitämme erityisesti huomiota opiskeluvälmiuksien kehittämiseen niiltä osin kuin se on tarpeen. Tämän lisäksi tuemme yksilöllistä ammatillisen osaamisen kehittämistä. Tarjoamme oppimista tukevan verkkoympäristön ja ohjausta sekä tukea ryhmissä ja henkilökohtaisesti. Ainelaitokset ovat ohjanneet gradun tekoa, me olemme keskittyneet gradun tekoon prosessina. Lisäksi mahdollisten muiden opintojen suorittamisessa olemme olleet opinto-ohjaajan roolissa. Ohjauksen avulla olemme yrittäneet tukea kaikin mahdollisin käytettävissä olevin keinoin opiskelijaa saamaan tutkintonsa valmiiksi. Lisäksi olemme tarjonneet työmarkkinatietoutta ja työelämä-valmennusta opintojen loppuvaiheessa.

Kohderyhmänä ovat olleet akateemiset työttömät työnhakijat, joiden yliopisto-opinnot ovat jääneet kesken teologiassa, humanistisissa aineissa, matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa, biotieteessä, käyttäytymistieteissä, valtiotieteissä tai maatalous-metsätieteissä. Viimeiset opintosuoritukset eivät saa olla kahta vuotta tuoreempia. Opiskelijoiden valinnassa on kiinnitetty erityistä huomiota motivaatio-taioon opintojen suhteen. Haastatteluiden perusteella valittiin ne, joilla oli vahvin motivaatio suorittaa opinnot loppuun. Koulutuksen markkinointi ja opiskelijavalinnat on toteutettu työvoimatoimiston ja Palmenian yhteistyönä.

Ensisijainen kohderyhmä ovat opintonsa loppuvaiheessa keskeyttäneet, joilta puuttuu gradu. Minimivaatimuksena on ollut 100 opintoviikkoa tai 200 opintopistettä. Opiskelijoiden käytettävissä on ollut avoin verkkoympäristö, "Graduverstas". Opiskelijat saavat ohjausta ja tukea korkeintaan 24 kuukauden, eli koulutusohjelman keston ajan.

Koulutus on aloitettu orientaatiojaksolla. Orientaatiojakso on toteutettu lähiopetuksena. Jakson aikana on tehty jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka huomioi yksilölliset tarpeet. Orientaatiojakso sisältää seuraavia asioita: pro gradu- tutkielma prosessina, tieteellinen kirjoittaminen, tietotekniikka, tutkimusmenetelmät ja opiskeluvälmiuksien arviointi ja kehittäminen. Orientaatiojakson avulla pyrimme takaamaan opiskelijalle riittävät valmiudet aloittaa tutkielman teko.

Orientaatiojakson jälkeen opiskelijat siirtyvät ainelaitoksille toteuttamaan henkilökohtaisia opintosuunnitelmiaan. Opiskelun aikana laitoksellamme järjestetään kuukausittain ohjaajan vetämä ryhmätapaaminen. Lisäksi opiskelijat muodostavat vapaaehtoisia pienryhmiä, jotka toimivat sekä vertaisryhminä että ohjaajan tukemina. Henkilökohtaista yksilöllistä opinto-ohjausta opiskelija saa aina tarvittaessa. "Tukiopetus" tai lisäohjaus on ollut myös mahdollista. Opiskelijat tekevät verkkoympäristö "Graduverstaaseen" kahden viikon välein opintopäivitykset. Ohjaaja antaa palautetta ja seuraa opintojen edistymistä siten myös verkkoympäristössä.

Orientaatiojakson tärkein ja kriittisin päivä on ehdottomasti aloituspäivä. Silloin alkaa tutustuminen. 16 opiskelijaa ja ohjaaja tapaavat yhdessä ensimmäisen kerran. Onnistunut ryhmäytyminen on erittäin oleellista jatkos kannalta ja ehdottoman tärkeää vertaistuen rakentumiselle. Jatkos kannalta myös se, miten opiskelijan ja ohjaajan suhde alkaa alusta lähtien rakentua, on ratkaisevaa. Ryhmä muodostuu aikuisista opiskelijoista, joista useilla on vakuuttava työhistoria ja monipuolista osaamista. Kyse ei ole opettajuudesta vaan ohjaajuudesta.

Henkilökohtaiset keskustelut aloitetaan heti orientaatiojakson toisen viikon aikana. Jokaiselle opiskelijalle varataan tunnin keskustelu-aika. Tarkoituksena on kartoittaa opiskelijan kokonaistilanne, myös yksityiselämän tilanne. Tässä vaiheessa selvittämme, mitkä ovat opiskeluiden keskeyttämiseen liittyvät syyt. Mietimme yhdessä, mikä nyt on toisin ja miten edetä kohti tutkintoa. Keskustelussa haastavinta ohjaajalle on lujittaa opiskelijan itseluottamusta ja uskoa omiin opiskelullisiin edellytyksiin, jos opiskelut ovat keskeytyneet vaatimattomaan opintomenestykseen (opiskelijan omasta mielestä).

Orientaatiojakson jälkeiset 22 kuukautta ovat opiskelijan itsenäistä, ainelaitoksilla tapahtuvaa opiskelua. Orientaatiojakson päätyminen on toinen tärkeä etappi opintojen onnistumisen kannalta. Jotta tässä vaiheessa ei tulisi opinnollista notkahdusta, opiskelijalla on oltava riittävän selkeä, realistinen ja jämäkkä henkilökohtainen opintosuunnitelma valmiina ja hyväksyttynä.

Pääsääntöisesti suurin osa kahdesta vuodesta menee gradun kirjoittamiseen, mutta vuoden 2008 tutkinnonuudistuksen jälkeen osalle opiskelijoista on tullut aikaisempiin tutkintovaatimuksiin verrattuna ylimääräisiä suorituksia. Opiskelijan HOPS:ia tehtäessä selvitetään, mikä tilanne on ollut opintojen keskeytyessä. Yllättävää lisäopiskeltavaa on tullut varsinkin niissä tilanteissa, kun opintoviikkoja on ollut runsaasti, jopa reippaasti yli 200 opintoviikkoa, mutta opinnot eivät ole muodostuneet kokonaisista opintokokonaisuuksista (joko perus-, aine- tai syventävät opinnot). Opiskelija joutuu täydentämään opintojaan uusien tutkintovaatimusten mukaan. Suurin tutkinnonuudistuksen tuoma muutos on ollut tutkinnon jakaantuminen erillisiin kandidaatin ja maisterin tutkintoihin. Kandidaatin tutkinto on nykyään pakko suorittaa ennen maisteritason opintoihin siirtymistä, vaikka olisi saanut alun perin oikeudet maisterin tutkintoon. Kandidaatin työn vaativuus vaihtelee huomattavasti laitoksittain, ja jopa samalla laitoksella eri ohjaajilla on erilainen vaatimustaso. Esimerkiksi yhdelle kandidaatin työn ohjaajalle riittää viisi teemahaastattelua, kun taas toiselle minimi on yhdeksän teemahaastattelua. Joissakin oppiaineissa kandidaatin työ voi olla osa gradua, toisissa taas ei saa olla edes sama aihepiiri. Jotkut ohjaajat voivat hyväksyä myös vanhat seminaarityöt osaksi gradua.

Ensimmäinen koulutusohjelma aloitettiin vuonna 2004 ja siitä lähtien ohjelmien sisällöt ovat suurelta osin olleet yhteneviä. Opiskelijoiden tukeminen ja ohjaus on ollut se ydintoiminta, mihin ohjelman sisältö on perustunut. Vuosien kuluessa on kuitenkin tehty joitakin muutoksia, varsinkin orientaatiojakson sisältöihin. Kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien luentojen osuutta on lisätty ja



työelämäorientaatio-osuutta siirretty loppuvaiheen läheisyyteen. Syksyn 2009 orientaatiojaksolla oli mukana ensimmäistä kertaa Helsingin yliopiston opintopsykologi. Tietotekniikkaopetuksen sisältöä on myös muokattu näiden vuosien aikana ohjelmien kehittymisen myötä. Verkko-ohjausta on käytetty alusta alkaen, mutta verkko-ohjauksen muodot ja tavat ovat monipuolistuneet vuosien aikana.

## Opiskelijoiden ohjaus koulutuksen aikana

Opiskelijat ovat saaneet varsinaisen gradun tekoon liittyvän ohjauksen omalta aine-laitokseltaan. Palmenian ohjaus taas kohdistuu koko opintoprosessiin. Opiskelijan valmistumista edesautetaan ohjaamalla, tukemalla, olemalla opiskelijan vieressä kanssakulkijana koko prosessin ajan. Ohjausmuodot ovat henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaus ja verkko-ohjaus.

*Henkilökohtaiseen ohjaukseen* osallistuminen on pakollista kaikille opiskeli-joille vähintään neljä kertaa kahden vuoden aikana. Ensimmäisten ryhmien kanssa henkilökohtaisia tapaamisia oli vain yksi pakollinen kerta. Määrää on lisätty, jotta jokaisen opiskelijan tilanne varmasti olisi selvillä riittävän tarkasti. Lisäksi opiskelijan tilanteen mukaan voidaan sopia niin monta lisätapaamista kuin katsotaan aiheelliseksi. Ensimmäinen henkilökohtainen ohjaus liittyy orientaatiojakson aikana tehtävään opintojen suunnitteluun ja kokonaistilanteen kartoittamiseen. Seuraavat kolme ohjauksertaa palvelevat myös seurannan välineinä: ne ovat tarkistuspesteitä, jolloin on tarkoitus saada aito, todellinen opiskelujen tila selville. Jos ohjauksikäynnin aikana selviää, etteivät opinnot ole edistyneet parhaalla mahdollisella tavalla, sovitaan opiskelijan kanssa yhdessä tiiviimmistä henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tapaamisia vähennetään kun opinnot alkavat taas sujua. Olen huomannut, että kynns ylimääräiseen ohjaukseen hakeutumiseen on syytä pitää niin matalana kuin suinkin. Opiskelijoille pitää muodostua sellainen käsitys, että aina niin halutessaan voi tulla keskustelemaan tilanteestaan. Keskimäärin puolet ryhmästä on halunnut ainakin yhden ylimääräisen henkilökohtaisen tapaamisen.

Henkilökohtaisissa tapaamisissa käsiteltävät aiheet ovat varsin moninaisia. Jos opiskelijalla on itsestään käsitys epäonnistuneena opiskelijana, käyntejä voi tulla useita ennen kuin itsetunnon solmut saadaan auki. Opiskelija saattaa kokea, että hänellä on tehoton opiskelutekniikka, huono muisti tai puutteita keskittymiskyvyssä. Toisinaan opiskelija huomaa, että hänen on vaikea pysyä suunnitelman mukaisessa aikataulussa, ja opiskelu ei etene toivotusti. Silloin sovimme yhdessä viikkotavoitteet ja pidämme tarkistuspesteet kerran viikossa. Tämä metodi on osoittautunut tehokkaaksi: opiskelija kokee, että viikkotehtävät on ”pakko” tehdä tarkistushetkeen mennessä. Henkilökohtaisissa tapaamisissa käsitellään myös esimerkiksi tilanteita, jolloin opiskelija kokee, että gradun ohjaajan mielenkiinto saattaa olla suuntautunut muualle kuin juuri kyseisen opiskelijan graduun. Ikäviä ovat myös tapaukset, joissa laitoksen ainoa gradujen ohjaaja on pitkällä virkavapaalla, jopa yli puoli vuotta, ja

sijaista ei ole. Näissä tapauksissa on yhdessä yritetty löytää uusi ohjaaja, mutta aina se ei ole onnistunut. Sellaiset ohjaustapaamiset etenevät vaivattomasti, jotka ovat lähinnä opinto-ohjausta. Opintojen suunnitteluun ja sivuaineiden valintaan ei yleensä liity dramatiikkaa. Opiskelijat saattavat kertoa ohjaustapaamisissa myös suvun ja lähipiirin paineista, jotka voivat olla yllättävän kovia. Osa opiskelijoista kertoo ainoastaan omalle perheelleen opiskelun uudelleen aloittamisesta. Suvun paineet saattavat johtua kovin eri syistä, opiskelija voi olla joko sukunsa ensimmäinen ylioppilas, tai sitten ainoa jolla ei ole vielä akateemista tutkintoa. Sekin voidaan kokea ahdistavana, jos tuttavat kysyvät missä vaiheessa opinnot ovat.

Henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa on selvitelty myös muita kuin oppinnollisia tilanteita. Kyse on kuitenkin kokonaisuudesta. Opiskelu on niin rankkaa aloittaa uudelleen, että kaikki karikot yritetään raivata pois. Esimerkiksi miten käyttäytyä ainelaitoksella, kun entinen kurssikaveri on nyt laitoksen professorina. Tai mitä tehdä, kun on kyse jo pääsääntöisesti keski-ikäisistä opiskelijoista ja opponointiryhmän muut jäsenet voivat olla omia lapsia nuorempia. Opiskelijoiden kanssa on laskettu toimeentulo- ja asumistukikriteereitä, surtu avioeroa ja mietitty olisiko joku vitamiinilisa kenties tarpeellinen. Akuutissa tilanteessa opiskelijalle on lainattu gradun painatukseen tarvittavat rahat.

*Ryhmätapaamisia* koko 16 hengen ryhmälle on pidetty vähintään kuukausittain. Jokainen opiskelija kertoo tapaamisessa omasta opiskelullisesta tilanteestaan. Lisäksi on voitu ottaa esille jokin tietty opiskelijoita kiinnosta teema. Aivan alkuvaiheessa, vuosina 2004 – 2005 ryhmien tapaamisissa oli tavallisesti tietty teema, mutta nyt jo vuosien ajan olemme keskittyneet opiskelijoiden akuuttiin tilanteeseen. Näiden ryhmätapaamisten parasta antia opiskelijoiden mielestä on ollut vertaistuki, aivan kuten pienryhmätöiminnassakin. Ryhmissä käsitellään pääsääntöisesti tenttimiseen ja graduun liittyviä seikkoja. Opiskelijat antavat toisilleen vaikkapa vinkkejä siitä, miten valmistautua vaatimaan tenttiin tai miten rakentaa kunnollinen tenttivastaus. Eri ainelaitoksilla on vaihtelevia tapoja suorittaa opintoja, on ryhmätenttejä, tai kirjan voi suorittaa esseen muodossa. Ryhmässä tieto kulkee ja opiskelija saa näin ajatuksia siitä, mitä itsekin voisi ehdottaa suoritustavaksi omalla laitoksellaan.

Ryhmässä käsiteltävät graduun liittyvät asiat voivat olla teknisiä tai sisällöllisiä. Miten ilmaistaan viittaukset ja lainaukset? Miten leveä marginaali saa olla? Miten valokuvat kannattaa laittaa? Moneenko paikkaan teksti pitää tallentaa? Pitääkö lähteen olla 2000-luvulta? Paljonko pitää olla lähteitä? Sisältö- ja kirjoitusteknisiä asioita käsitellään jokaisen tilannekatsauksen yhteydessä, jolloin opiskelijat kertovat vuorolaan omasta edistymisestään. Tämän jälkeen ryhmä kommentoi puheenvuoroa ja mahdollisesti esiin tulleisiin ongelmiin etsitään yhdessä ratkaisuja. Toisen tieteenalan opiskelijat ovat osanneet usein auttaa graduaiheen rajauksessakin. Tähän mennessä ryhmässä ei ole ollut kahta saman ainelaitoksen opiskelijaa. Joskus jopa suoranaista etua: saattaa syntyä raikkaita ja ennakkoluulottomia ideoita. On ikään kuin nähty metsä puilta. Samoin helposti ryhmä on osannut antaa ehdotuksia otsikointiin, kapalejaotteluun ja sisällysluettelon ryhmittelyyn.

*Pienryhmien muodostaminen* on ollut vapaaehtoista mutta suotavaa, ja opiskelija on voinut olla jäsenenä kahdessakin pienryhmässä. Yleisesti pienryhmäläiset lukevat toistensa graduja ja antavat kommentteja niin sisällöllisiin kuin kielellisiin kysymyksiin. Osalla tärkeintä pienryhmätoiminnassa ovat yhteiset kahvi- ja lounashetket. Yhteiset taukohetket kesken yksinäisen puurtamisen lisäävät sosiaalista pääomaa ja auttavat pitämään opiskelupaketin paremmin koossa.

*Opintopäiväkirja on verkko-ohjauksen työkalu.* Opiskelijalle opintopäiväkirjan päivittäminen kahden viikon välein on pakollinen suorite. Ohjaaja lukee tekstit ja antaa palautetta päivitysten jälkeen. Opintopäiväkirjan kirjoittamista varten ei ole annettu erikseen muotoseikkoihin liittyviä kirjoitusohjeita. Opintopäiväkirjan kirjoittamisessa erottuu kaksi erilaista tapaa tehdä opintomerkintöjä. Varsinkin miehille on tyypillistä esittää faktatietoja sellaisenaan. Mitä luentoja, koska ja missä pidetty, mitä tenttikirjoa luettavana ja montako sivua gradua on kirjoitettu kahden viimeisen viikon aikana. Tekemisiä ja tekemättömyyksiä ei reflektoida. Merkinnät on selkeästi ja loogisesti luettavissa, yleensä kronologisessa järjestyksessä.

Toinen kirjoitustapa eroaa huomattavasti edellisestä. Kahden viikon tapahtumat käsitellään kokonaisvaltaisemmin, mukana voi olla muutakin kuin opiskeluun liittyvää informaatiota. Opiskelijalle on tärkeää faktatietojen lisäksi tuoda esille onnistumiset, pettymykset, terveystilanne, opiskelukirjaston jonotustilanne ja ehkä mielipide viikonlopun teatteriesityksestä. Usein merkintöjen mukana on esitetty ohjaajalle kysymyksiä, joihin sitten otetaan kantaa palautteenannon yhteydessä. Esimerkiksi voidaan kysyä, miten pitkään kannattaa odottaa graduohjaajan kommentteja ennen kuin uskaltaa häntä kiirehtiä. Miksi teoriaosuudessa on tiettyjä sisältöjä tai miltä teksti kokonaisuudessaan vaikuttaa.

Jos havaitsen opintopäivämerkinnöistä, että avoimia kysymyksiä on paljon tai ”juuttumista” on tapahtunut, soitan ja ehdotan henkilökohtaista tapaamista. Opintopäiväkirjamerkinnät tehdään kahden viikon välein, mutta sen lisäksi ohjaamisessa käytetään myös tavallista sähköpostia tarpeen mukaan.

Seuraavassa on esitetty joitakin esimerkkejä opiskelijoiden merkinnöistä. Tähän mukaan otetut opintopäiväkirjamerkinnät on tehty usean eri koulutusperiodin aikana. Olen poiminut mukaan tarkoituksellisesti erilaisia opiskelijatyyppejä.

#### PEDANTTI

Hänen aikataulunsa pitivät ja hänen merkintänsä tulivat aina täsmällisesti. Hän kirjoitti osin sängen tarkastikin opinnoistaan, olin erittäin hyvin perillä hänen vaihteistaan. Koin, että verkko-ohjaus oli vaivattoman toimivaa. Hänelle opiskelu oli helppoa, toiminnan perussyke oli positiivinen ja tekeminen välittyi. Kirjoitti pelkästään opiskelusta. Opiskelija ”Pedantti” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

*”Itsekuri on kaiken A ja O. Itsekuri ei ole onneksi kadonnut, vaikka pakollista taukoa ensimmäisen jakson eka viikolla tuli muutama päivä sairastamisen takia. Mielenkiintoisia kirjoja olen lukenut liittyen nykyiseen tilanteeseen. Etsin ja edelleen vaan etsin*

*siltaa, miten saisin graduni teoriaa päivitettyä niin, että kysymyksenasettelu voisi olla kiinnostavaa tänä päivänä. Printtasin kaikki gradunalkuni, tutkimussuunnitelmani ja dispositioni jne. paperille. Näin pääsin päätökseen, mistä versiosta alan graduani oikeasti kirjoittaa. Nyt on koneella kirjoitettu versio, johon tein tällä opintojaksolla luvut ja alaluvut, jotta tiedän mitä mihinkin pitäisi tulla. Wordpadista OpenOffice ohjelmaan siirtäminen tosin oli työlästä.”*

#### ANALYYTTINEN

Hän oli varsin analyttinen opinnoissaan, hän todella teki G-projektin gradunteosta. Opiskelijalla oli sängen vaativa ja työläs aihe, lisäksi aikaisemmista opinnoista oli runsaasti aikaa. Hän turhautui, jos gradu ei edennyt projektiaikataulun mukaan. Kaipasi itsetunnon kohotusta ja rohkaisua. Hän oli menestynyt erinomaisesti vaativassa työssään, nyt gradun teko ei sujunutkaan aina samalla tavalla kuin työprojektit ja se aiheutti ahdistusta. Ohjaajana olin kaksoisroolissa, sekä opiskelija-projektipäällikön graduprojektin virallisena valvojana että tukea antavana olkapäänä. Opiskelija ”Analyttinen” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

##### **”Tavoitteet tälle jaksolle**

*Ensimmäinen erä tekstiä tehty. Käsiteluvut proffalle. Proffan kommentteja odotellessa jatkuu endogeenisen teorian mukainen kirjoitus, josta pitäisi saada puolet valmiiksi viikon loppuun mennessä.*

##### **Mitä tein**

*Kirjoitin, kirjoitin, luin, kirjoitin enimmäkseen pelkkää potaskaa, josta ei tullut mitään järjestystä. Tähän jaksoon osui aaltoilun pitkä laskuvaihe. Jos homma hoituisi pelkillä istumalihaksilla, graduni olisi valmis. Pääpuolen ja luovuuden kanssa olikin sitten hankalampaa.*

##### **Mitä opin**

*En juuri mitään*

##### **Mikä jäi harmittamaan**

*Eiköhän tässä projektissa ole kaikki vaiheet koettu*

##### **Tavoitteet seuraavalle kahdelle viikolle**

*En enää aseta muuta tavoitetta kuin eteenpäin”*

#### VAIKEUKSIEN KAUTTA VOITTOON

Hänellä oli alusta alkaen ongelmana ohjaajan puuttuminen. Meni yhteensä yli vuosi ennen kuin ohjaaja löytyi. Opiskelut sujuivat muuten hyvin, vaikka häneltä puuttuikin tavallista enemmän opintosuorituksia. Valmistui kuitenkin ajallaan, kun ohjaaja viimein löytyi. Itsestäni tuntui myös välillä vaikealta oma roolini tukihenkilönä, kun ei ollut välineitä auttaa. Opiskelija kielsi ehdottomasti ottamasta yhteyttä ainelaitokseen tähän ongelmaan liittyen. Opiskelija pelkäsi, että yhteydenotto toisi pelkästään negatiivisia seurauksia. Hän valmistui muutamia kuukausia sen jälkeen kun hänelle

oli osoitettu uusi ohjaaja. Opiskelija ”Vaikeuksien kautta voittoon” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

*”Halusin saada kimuranttiin kysymykseeni vastauksen ennen OPK:n raportointia. Ohjaaja-asia siis selvisi tänään maanantaina. Vasta elokuussa eli 7 kuukauden päästä avoinna olleeseen tehtävään valittu henkilö tulee. Siis aiemmin nimetyn ohjaajan, joka ollut sairaalomalla, tilalle valittu uusi. Joten tämän nimetyn henkilön odottaminen näin pitkään on ollut turhaa!! Asia selvisi laitoksen ”käytävällä” toisen proffan puheista ja tämän proffan lisäksi muita ohjaajia ei nyt ole. Perusasetelmasta olisi kylä tarvetta ollut puhua ohjaajan kanssa. Laitoksellamme ei ole viranhaltijaa eikä edes sijaista hoitamassa sitä tointa, jonka puoleen voisin kääntyä ohjausasioissa”*

### JÄRJESTELMÄLLINEN ETENIJÄ

Tämän opiskelijan opintopäiväkirja oli varmaankin mittavin kaikista lukemistani. Opintojen eteneminen oli helposti ja tarkasti luettavissa tekstistä. Kahden viikon välein tuli merkintä järjestelmällisesti, vaikka hän olisi ollut vaikkapa sairaana. Opintojen lisäksi hän kertoi myös muustakin elämästään, otti kantaa ajankohtaisiin tapahtumiin. Hän piti kirjoittamisesta ja näin ollen myös nämä merkinnät olivat vuolaita. Verkko-ohjaajalle selkeä ohjattava, tekstiä oli aina runsaasti, oli mihin tarttua omissa kommentteissaan. Opiskelija ”Järjestelmällinen etenijä” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

*”Graduohjaajaani olin heti maanantaina yhteydessä sähköpostitse. Olen edennyt hänen neuvojensa mukaan. Jo keväällä olimme samaa mieltä siitä, että teoriaa tai johdanto-osuutta ei kannata kirjoittaa tässä vaiheessa, vaan viimeiseksi. Olen tehnyt hänen suositustensa mukaan analyysejä. Viime syksynä graduesittelystä kirjoitin auki analyysejä teksteiksi, mutta nyt en tuhlaa siihen aikaa. Kirjoitin vain lopuksi ne, jotka tulevat valituiksi tutkimusraporttiini. Tietysti monta irtopaperia on täynnä muistutuksia mahdollisista mielenkiintoisista asioista, joita teksteistä on löytynyt – jotta tiedän mihin voin palata JOS ne palvelevat kokonaisuutta.*

*Kuvailevat tekstit, frekuenssit ja ristiintaulukoinnit vaativat karkeampaa asteikkojaottelua, joten kuluneella opintojaksolla olen koodannut kaikki uusiin luokkiin ja tehnyt uudet muuttujat. Korrelaatiot vaativat hienoisemman luokittelun. Jokaisen muuttujan osalta on ollut lisätyötä. Uudet karkeammat muuttujat sain valmiiksi. Tulvina päivinä on taas seuraavia jatkotestejä varten muuttujista tehtävä summamuuttujia tai operoitava summapistellä. Selvää kai on, että kirjoista on kaivettava tietoa näihin asioihin, takataskussa ei ole vinkkejä. Vastenmielistä ei ole tällä hetkellä mikään graduun liittyvä! Ihanaa olisi jo nähdä tekstiäkin silmiäni edessä ja sulkea gradun kansi.”*

## MONIOSAAJA

Heti alusta asti oli ilmeistä, että tämän opiskelijan graduaihiossa olisi ainesta vaikka väitöskirjaksi saakka. Tämän toivat esiin niin hänen ohjaajansa ainelaitoksella kuin orientaatiojaksolla luennoinut ”guruproffa”. Hänen merkintänsä olivat epätyypillisiä luonnontieteilijälle. Hän käytti usein metaforailmauksia ja odotin aina kiinnostunee-na utta tekstiä. Lahjakkaana opiskelijana hänen oli toisinaan vaikeuksia pitäytyä niissä rajauksissa mitä gradulle oli asetettu. Koin, että gradun pitäminen nimenomaan gradun laajuisena oli tässä tapauksessa ydinjuttu verkko-ohjauksessakin. Opiskelija ”Moniosaja” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

*”Gradu on ohjaajalla luettavana. Hänellä on parhaillaan menossa vanhempainloma, joten aika hidasta on ollut tämä prosessi. Lupaili palauteta edellisviikonloppuun mennessä, mutta vielä ei ole mitään kuulunut. On sen ensimmäinen lapsi, joten en ole viitsinyt häiritä vaippojen vaihdon ilossa, muuta taidan maanantaina ottaa yhteyttä jos ei mitään kuulu. Omasta mielestäni se on harvinaisen valmis. Kaura on harvinaisen kypsää ja pullat on kauniin ruskeita. Puimuri otetaan ulos tallista ja kahvipannu hellalle kiehumaan. Minäkin alan olla aika lailla kypsä. Itse asiassa pelkkä gradusta kirjoittaminen tässä sai juuri vatsahapot pienelle matkalle kohti kurkkuani.”*

## PESSIMISTI

Hänen merkintänsä olivat kauttaaltaan kovin pessimistisiä. Opinnoista oli kulunut 16 vuotta ja ne olivat päättyneet ongelmiin nimenomaan gradun kirjoittamisessa, tosin huomattavia puutteita oli ollut ohjauksessakin. Vaikka merkintöjen perusteella olisi ollut havaittavissa toisinaan edistystä, hän ei itse sitä huomannut tai ainakaan hän ei arvostanut sitä, mitä oli saanut jo valmiiksi. Aika nopeasti huomasin, että verkko-ohjaus, ryhmätapaamiset ja perusmäärä henkilökohtaisia tapaamisia ei riittävällä tavalla tukenut hänen valmistumisprosessiaan. Tiivistin henkilökohtaisen ohjausaikataulun viikottaiseksi ja näin saatiin avattua niitä solmuja, jotka olivat pääosin lähtöisin jo aikaisemman opiskelun ajoilta. Opiskelija ”Pessimisti” kirjoittaa opintopäiväkirjassaan:

*”Työ etenee todella, todella hitaasti. Ainoana edistyksenä voi oikeastaan pitää sitä, että kävin laitoksella lukemassa graduja. Hitaasti edistyn, aamut ovat yhä ongelmallisia. Olen työskennellyt kuin hyppien. Kun yksi kohta on jumittunut, olen siirtynyt seuraavaan. Mitä vaan, jotta lähtisi taas liikkeelle. Mielellään valmistuisin. Jos uskoisin, että opintopsykologista olisi apua, menisin sinne, mutta tiedän, että se on hyödytöntä. Mitään ylimääräistä lääkettä tähän olotilaan ei ole.”*



## Koulutuksesta saadut opiskelijapalautteet ja kehittämisehdotukset

Tutkinto valmiiksi -koulutus on työvoimapolitiittista koulutusta ja kaikki työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuvat täyttävät OPAL -järjestelmän sähköisen arviointilomakkeen. Tuloksen voivat OPAL- järjestelmästä lukea sekä työvoimahallinto, eli koulutuksen tilaaja, että koulutuksen järjestäjä. Tähän mennessä olemme saaneet yhdeksän päättyvän koulutuksen OPAL -arvioinnit. Seuraavassa esitetään koulutuksesta saatuja palautteita sekä pohditaan niiden pohjalta koulutuksen kehittämistä. Poiminta kohdistettiin neljään viimeksi päättyneeseen koulutukseen.

### Ohjaukseen ja vertaistukeen liittyvät opiskelijapalautteet

*”Erinomainen mahdollisuus aikuiselle, joka haluaa vielä opiskella. Kurssin puitteet tarjoavat hyvät olosuhteet, kannustavaa tukea järjestäjiltä sekä vertaistukea kurssitovereilta. Ainoa toive on se, että koulutustuen lisäksi voitaisiin myöntää lisäksi harkinnanvaraista matka-apurahaa, mikäli opiskelemassa täytyy käydä toisella paikkakunnalla. Olisi myös suotavaa, että tulevaisuudessa mahdollisesti työpaikan ovet avaavaa harjoittelua tuettaisiin - nyt harjoittelupaikkoja ei ole arvannut hakea, sillä palkkaus on useimpien harjoittelupaikkojen kohdalla katastrofaalisen huono.”*

*”Koko koulutuksen onnistuminen vain tyydyttävästi osaltani johtuu siitä, etten itse onnistunut omien tavoitteideni täyttämässä kuin välttävästi. Tukea tavoitteiden täyttämiseen oli kiitettävästi.”*

*”Olen valmistumassa tämän kevään aikana. Koulutus ei niinkään ole lisännyt ammattitaitoa mutta edistänyt työllistymismahdollisuuksia huomattavasti. Näkemykseni mahdollisuuksistani ja itseluottamukseni ovat kohentuneet huomasti. Ohjaus on ollut erinomaista mutta vertaistuki vielä tärkeämpää.”*

*”Tulin koulutukseen työkyvyttömänä varastomiehenä. Koulutuksen olen kokenut tukea antavaksi yliopistoon palaamiseen. Olen käyttänyt paljon ohjaajien palveluja, käynyt kahdenkeskisiä keskusteluja. Alun koulutusjakso on hyvä, en vain ollut kaikkein vastaanottavaisimmillani vielä silloin. Hopsaamiset ovat olleet ikäviä mutta tarpeellisia. Ei pääse kokonaan karkuun itseltään. Yhteiset tapaamiset ovat olleet hyviä. En ole osannut nojata ryhmään ehkä niin paljon kuin olisin toivonut. Yhteishenemme on jäänyt yleiselle tasolle, minun näkökulmastani. Olen iloinen kuitenkin siitä avoimuudesta palaverissamme. Kiitos kuuluu kyllä myös ohjaajalle. Hyvä kontakti ohjaajaani toteutui, se on ollut minulle välttämätöntä.”*

*”Koulutuksen rahoitus takkuili alussa, ja itselläni se oli koko koulutuksen ajan aivan liian pieni, jotta olisin voinut täysin keskittyä opiskeluun. Huoli toimeentulosta oli jatkuva. Opiskeluihin se vaikutti mm. sillä tavoin, että ei voinut aina mennä yliopistolle opiskelemaan koko päiväksi, koska ei ollut varaa syödä siellä tai edes aina kotona, tai ei ollut varaa ostaa bussilippua.”*

*”Tärkeintä olivat kurssinvetäjä ja ryhmässä saatu henkinen tuki!”*

*”Tähän koulutukseen pääseminen ja sen läpikäyminen on ollut viisain tekoni pitkään aikaan. En varmaankaan olisi ikinä valmistunut ilman tätä Maisteri-ryhmää ja sen uskomattoman hyvää ohjaajaa! Jotkut koulutuksen alkuvaiheen luennot tai oppitunnit saattoivat joskus tuntua hassuilta, mutta minulle koko orientoitumisjakso oli ensiarvoisen tärkeää, niin henkisesti kuin fyysisestikin! Kiitos!”*

*”Koulutus oli merkittävä eteenpäin sysäyksen antaja. Kurssin aikana tarjotut opiskeluolosuhteet olivat hyvin järjestetyt. Merkittävää oli myös vertaistuki, joka mahdollistui kurssin aikana, ja jatkuu edelleenkin. Toivottavasti voitte järjestää vastaavia työvoimapolitiittisia koulutuksia jatkossakin uusien tulokkaiden kanssa.”*

*”Ongelmana on ollut tutkinnon uupuminen ja sen loppuun viemiseen tarvittava aika ja rahoitus. Tässä suhteessa koulutus on ollut minulle ehdoton välttämättömyys: ilman sitä en olisi selviytynyt. Ohjaajalle ja kouluttajille täysi kymppi sekä jämpistä että hienosti tukevasta asenteesta!”*

Näiden opiskelijapalautteiden mukaan vertaistuki tulee vahvasti esille yhtenä tärkeimmistä valmistumista edistävästä tekijöistä. Vertaistuen positiivisen vaikutuksen täysipainoinen hyödyntäminen edellyttää ohjaajalta otollisten olosuhteiden luomista ryhmän ensimmäisestä kokoontumisesta alkaen. Nimenomaan opiskelijoiden toisiltaan saama tuki auttaa haastavassa tilanteessa jaksamaan ja uskomaan, että tutkinto tulee valmiiksi. Vertaistuki voi olla sekä henkistä tukea, että aivan konkreettista auttamista, esimerkiksi gradutekstin kommentointia.

Kolmesta ohjelmaan sisältyvästä ohjauksen muodosta (ryhmä-, verkko- ja henkilökohtainen ohjaus) henkilökohtaista ohjausta kuitenkin arvostetaan eniten. Opintojen suunnittelun (HOPS) lisäksi tärkeänä on pidetty mahdollisuutta keskustella kasvokkain ohjaajan kanssa silloin kun on siltä tuntunut. Ohjaustilanteissa on mahdollisuuksien mukaan käsitelty opintojen lisäksi myös opiskelijan elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti. Verkko-ohjaukseen tuo säännöllisyyttä kahden viikon välein päivitettävä opintopäiväkirja. Opiskelijat tietävät, että heiltä odotetaan selvitystä opintojen tilanteesta. Heillä on selkeä tavoite saada opintopäiväkirjaan merkintöjä, jotka osoittavat opintojen edenneen. Tiivis seuranta antaa opiskelijalle tunteen, että hänen opinnoistaan ollaan kiinnostuneita. Seurannan avulla ohjaaja huomaa mahdolliset ongelmatilanteet ja niihin voidaan paneutua ennen kuin ne muodostuvat kohtalokkaiksi valmistumisen kannalta.

Yleisesti ottaen opiskelijat haluavat ryhmätapaamisia ja kiittävät vertaistukea. Toisaalta jokaisessa ryhmässä on niitäkin, jotka eivät koe ryhmätapaamisia tarpeellisena. Päinvastoin, heidän mielestään tapaamiset vievät arvokasta opiskeluaikaa. Usein he ovat kuitenkin motivoituneita osallistumaan sekä yksilöohjaukseen että verkko-ohjaukseen.

## Opiskeluun liittyvät opiskelijapalautteet

*”Tämä työvoimapolitiittinen koulutus sopi tilanteeseeni täydellisesti. Sain ylemmän korkeakoulututkintoni (VTM) valmiiksi ja samalla kelpoisuuslain vaatiman pätevyyden ammattiin. Jos en olisi päässyt tähän koulutukseen, opintoni olisivat nähtävästi jääneet kokonaan kesken. Kerta kaikkiaan upea juttu tällainen mahdollisuus. Kouluttajan tarjoamaan koulutukseen olen erittäin tyytyväinen.”*

*”Koulutus sinänsä vastasi tavoitteitaan, ainoastaan aikataulu pääsi lipsumaan harmittavasti noin kolmella kuukaudella. Koska itselläni ei ollut paljoa kurssimuotoista suoritettavaa, tutkinnon valmistuminen oli paljolti oman aktiivisuuden ja motivaation varassa.”*

*”Koulutus oli onnistunut mutta ei valittavasti tuloksekas osaltani.”*

*”Jatkossa kannattaisi kiinnittää huomiota myös opiskelijoiden aineyhdistelmiin. Opiskelijoiden keskinäinen tukiverkosto toimii paremmin, jos edes jollain toisella on samantyyppinen aineyhdistelmä, niin että näkemysten ja näkökulmien vaihto sisältökysymyksistä olisi mahdollista. Pahanolon jakamisessa ryhmä oli kyllä hyvä tuki.”*

*”Koulutuksen lähiopetus alussa oli todella hyödyllinen, koska se valmensi uudestaan opintoihin ja yliopistoelämään sekä antoi tarpeellista itseluottamusta, jota puuttui aloitusvaiheessa. Koulutuksen loppuvaiheilla olisi ehkä myös ollut hyödyllistä pitää yhteisiä koko päivän opintotapaamisia samoista aiheista kuin alussa.”*

*”Koulutuksessa oli kyse keskenjääneen yliopistotutkinnon loppuunsaattamisesta. Siksi tavoitteiden saavuttaminen oli ensisijaisesti itsestäni kiinni. Myös itsestä oli kiinni se, halusi/tarvitsiko lisäohjausta.”*

*”Yliopisto-opinnot päätökseen kurssi on erinomainen ja erittäin tarpeellinen, joka on omalta osaltani toiminut välttämättömänä välineenä ylemmän tutkinnon suorittamiseen ja on nähdäkseni toiminut samoin monen muun kohdalla - samalla sillä on ollut tärkeä vaikutus työmarkkina-aseman tarkentumisessa ja pysyvän työllistymisen kannalta.”*

*”Koulutuksen perehdyttämisjakso oli mielestäni erittäin hyvin suunniteltu ja tuki motivaatiota; myös kouluttajat olivat hyviä.”*

*”Olin tyytyväinen niin koulutukseen kuin kouluttajiin. Jos tarvitsin apua, sain sitä. Koulutus oli siinä mielessä onnistunut, että oppilaille annettiin vapauksia, mutta esitettiin myös tarpeeksi vaatimuksia. Koska kyse on aikuisopiskelijoista, viimekätinen vastuu opinnoista on opiskelijalla. Suosittelen koulutusta kaikille niille, jotka ovat samassa tilanteessa kuin minä koulutuksen alkaessa. Summa summarum: olen kiitollinen mahdollisuudesta saattaa opintoni loppuun! Ja olen itseeni tyytyväinen, että sain tehtyä oman osuuteni.”*

*”IT -opetus oli ainakin minulle turhaa, hallitsin opetetut ohjelmistot entuudestaan.”*

*”Erittäin hyvä tilaisuus saattaa päätökseen korkeakouluopinnot!”*

*”Ohjelma oli erittäin hyvä - se pitäisi olla jokaisen töiden vuoksi opintonsa keskeyttäneen perusoikeus. Jos normaaleja korkeakouluopiskelijoita tuettaisiin samalla tavalla, niin valmistumisajat olisivat aivan eri luokkaa kuin nykyisin. Ohjelma olisi voinut olla vielä tiukempi, jossa seurattaisiin entistäkin tarkemmin opintojen etenemistä.”*

*”Mielestäni koulutuksen alkuun sijoittunut intensiivijakso olisi voitu jakaa esim. kahteen (tai useampaankin) jaksoon koulutuksen kokonaisajalle. Nyt alun jälkeen ryhmän tuki jäi pitkälti opiskelijoiden oman aktiivisuuden varaan. Mutta kokemuksena kurssi oli aivan loistava ja luulempa, että monelle meistä jäi siitä elinikäisiä muistoja ja ystäviä. Kiitos tästä tuesta ja mahdollisuudesta jonka me kaikki saimme!”*

*”Ihan loistava mahdollisuus valmistumiseen, mikä osaltani jäi vielä hiukan vajaaksi.”*

*”Erinomainen koulutus. Opettajat olivat erinomaisia, ja kurssin vetäjäohjaajaa kiitän erityisesti; hän otti meihin todella kannustavan asenteen, joka ainakin minua auttoi. Minulla ei kurssia aloitettaessa ollut enää mitään toivoa saada maisterintutkintoa tehtyä ja ongelmat olivat niin suuria, että aloittaminenkin tuntui mahdottomalta. Nyt kun sain tietokonetaitojen päivityksen ja arvostavaa kohtelua, sain graduni loppuun.”*

Opiskelijapalautteiden mukaan opiskelijat ovat hyötynet opinnollisia valmiuksia kehittävistä luennoista. Varsinkin tieteelliseen kirjoittamiseen on panostettu myös ajallisesti runsaasti koulutusohjelmaa laadittaessa. Osaava ja innostava luennoitsija suomen kielen laitokselta on ollut erittäin tärkeässä roolissa osion onnistumisessa. Gradua työstettäessä on suunnattomasti apua jos kirjoittaminen sujuu vaivattomasti.

Päivitetty tietotekniikka - ja tiedonhakuaidot ovat konkreettisesti avanneet mahdollisuuden tehokkaaseen IT- välineiden käyttöön. Tietotekniikkakoulutuksen järjestämisessä on haasteena taidoiltaan heterogeeniset ryhmät koska koulutuksen sisältö on ollut kaikille yhtenevä. Opiskelijapalautteiden perusteella jatkossa kannat-

taisi harkita opetuksen eriyttämistä tasoryhmiin. Edistyneimmillä ei ole motivaatiota olla mukana esimerkiksi EXCEL- perusteet -koulutuksessa.

Osa opiskelijoista olisi toivonut, että ryhmässä olisi ollut mukana samaa pääainetta lukevia opiskelijoita. Silloin olisi voinut saada syvemmälle aihealueeseen meneviä kommentteja. Toisaalta juuri se, että ei ole samalta alalta, on yllättävästi tuottanut osuvia ja teräviä kommentteja.

## **Opiskelijoiden esille tuomia huomioita liittyen yliopiston järjestämiin tentteihin, luentoihin ja ohjaukseen**

Aikaisemmin esitettyjen OPAL-palautteiden lisäksi opiskelijat ovat ryhmätapaamisissamme tuoneet esiin tekijöitä, jotka heidän mielestään oleellisesti vaikeuttavat opintojen etenemistä yliopisto-opiskelussa. Nämä opiskelijoiden huomiot on esitetty seuraavassa listauksessa sellaisenaan kuin se on heiltä tullut. Yhteneviä havaintoja on tullut vuosien aikaan usealta eri opiskelijalta tai ryhmältä, joten ne eivät liity yksittäiseen tiedekuntaan tai laitokseen.

### **TENTIT**

- Tenttikirjat ovat varsinkin syventävissä opinnoissa niin vaikeasti saatavilla kirjastosta, että ne on pakko kopioida tai ostaa. Eräässä tiedekunnassa esimerkiksi syventäviin opintoihin sisältyy kahdeksan kirjan tentti. Yhtä näistä tenttivaatimuksiin kuuluvaa kirjaa ei löydy ainoastakaan Suomen kirjastosta, eikä sitä ole kirjakaupoissa myynnissä.
- Tentaattorit ovat tarkkoja myös painosten kanssa, pari vuotta vanhempi painos ei kelpaa, vaikka niitä olisi paljon kirjastoissa saatavilla. Tenttikysymykset voisi tehdä niin, että vanhempikin painos kelpaisi. Tenttiä arvioidaan niin, että opiskelijan aikaisempia tietoja aiheesta ei tunnusteta ja tunnusteta. Mitataan vain tenttikirjan tietämystä.

### **LUENNOT**

- Lähiopetus alkaa toisinaan reippaasti myöhässä, enemmän kuin ”akateemisen vartin”,
- Yliopisto-opetuksessa käytetään vieläkin sellaisia aineistoja, joita kustantaja ei anna digitoida. Netissä olisi laadukasta aineistoa jo olemassa, niitä voisi hyödyntää.
- Luentoja on varsin erilaisia, luennoitsija voi esimerkiksi sanoa luentosarjan aluksi että tämä ei ole lukio, minä en opeta, minä luennoin. Turha tulla valittamaan, jos ette opi.

## OPINNÄYTETÖIDEN OHJAUS

- Gradun ohjauksesta vastaava henkilö voi olla lukukaudenkin poissa ja tilalle ei oteta uutta ohjaajaa. Laitokselta ei ole mahdollista saada ketään muutakaan. Opiskelija on voinut joutua olemaan ilman ohjaajaa ääritapauksessa jopa lukuvuoden.
- Graduohjaukseen voi tulla huomattavan pitkä kesätauko, toukokuun puolesta välistä syyskuun puoleen. Ohjaaja ilmoittaa toukokuussa, että syyskuussa tavataan.
- Saman laitoksen sisälläkään vaatimukset eivät ole yhtenevät ja siten opiskelijat eivät ole tasa-arvoisia. Esimerkkinä vaadittavien teemahaastatteluiden ja viittauksien määrä, saavatko viittaukset olla yli 10 vuotta vanhoja ja paljonko lähdekirjallisuutta tulee olla.
- Joskus gradu saa olla samasta aiheesta kuin kandityö, joskus ei missään nimessä saa olla mitään samaa. Graduohjaaja muuttaa mieltään aiheen ja tutkimusasetelman sopivuudesta puolen vuoden työn jälkeen. Opiskelija on tehnyt ohjaajan esittämät muutokset graduun ja menee näyttämään korjattua versiota. Ohjaaja pyytää seuraavaksi tekemään muutokset takaisin alkuperäiseen muotoon.
- Sähköposteihin ei aina vastata ja vastaanottoaikoja perutaan etukäteen ilmoittamatta.

## Lopuksi

Keskeytyneiden tai viivästyneiden opintojen loppuunsaattaminen on tärkeää sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Yksilölle kesken jäänyt tutkinto on rasite, joka vaikuttaa myös taloudellisesti. Erityisesti nyt kun työttömyys, myös akateemisten, on kasvussa, ilman tutkintoa on vaikea työllistyä vaativiin työtehtäviin.

Yliopistouudistus on tuonut tehokkuustavoittelun ja tuottavuusajattelun yhä syvemmälle yliopistojen toimintaan. Suoritettujen tutkintojen määrä säilyy tärkeänä valtion rahoituksen jakoperusteena. Tuloksellisuus ja laatu mitataan pitkälti tutkintojen lukumäärällä.

Kokemustemme mukaan ohjaus eri muodoissaan yhdessä vertaistuen kanssa on keskeistä valmistumisen tukemisessa. Yliopisto-opiskelussa korostetaan akateemista vapautta. Kuitenkin osa opiskelijoista kaipaa seurantaa itsenäisen työskentelyn ohessa. Tarkistuspaikat verkko-ohjauksen kautta tuovat ryhtiä opiskeluun ja pitävät opiskeluprojektin aikataulussa. Yliopisto-opintojen loppuvaiheessa voisi olla tarjolla tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä luentoja. Samoin graduprosessista sinänsä voisi olla mielekästä järjestää muutaman päivän seminaareja, vaikka tiedekunnittain, ennen varsinaisen graduseminaarin aloittamista. Kun gradu mielletään vain yhdeksi opintosuoritukseksi muiden joukossa, ollaan oikeaan suuntaan menossa.

# Valmistuminen projektina

*Kirsti Haihu*

Opiskelijoita voidaan tukea useilla suunnittelun ja ryhmätyön menetelmillä. Ryhmytys on tärkeä osa ryhmämuotoisessa ohjauksessa. Ryhmässä vertaistuki alkaa toimia vasta, kun opiskelijat tuntevat toisensa ja uskaltavat kertoa omista kokemuksistaan.

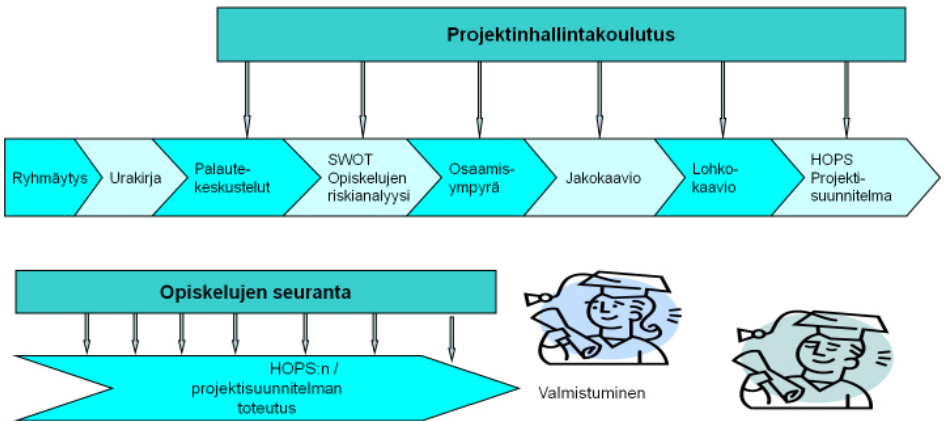
Ohjauksen menetelmiä, urakirjaa, swot-analyysiä, osaamispyyrää ja projektinhallintaa, on kehitetty vuodesta 1997 alkaen. Urakirja kehitettiin opiskelijoiden yksilötyöskentelyyn ja sitä käytettiin alussa tutkinto-opiskelijoiden urasuunnittelun apuvälineenä. Projektinhallinta otettiin käyttöön akateemisten työvoimapolitiisissa koulutuksissa menetelmän opiskeluna 1990-luvun alussa. Myöhemmin (1997) projektinhallintaa alettiin soveltaa myös opintojen ja työtehtävien suunnittelun sekä seurannan työvälineenä. Ensimmäistä kertaa kaikkia neljää menetelmää käytettiin akateemisten työvoimapolitiisissa koulutuksessa Urayliopisto, joka alkoi 1999. Urayliopistossa saattoi olla tutkintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita ja osa heistä suoritti koulutuksessa tutkintonsa loppuun. Kokemusperustaisesti menetelmiä hiottiin ja muotoiltiin palautteiden perusteella vuosittain.

Ensimmäinen Akateemisten tutkinnot valmiiksi! -työvoimakoulutus (ATV 03) aloitettiin vuonna 2003. Tämä oli ensimmäinen koulutus, jonka päämääränä oli saada opiskelijoiden keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen. ATV -koulutukset ovat olleet Gradu 2010 – koulutukselle kantaäitejä. Akateemisten tutkinnot valmiiksi! -koulutuksissa hiottiin projektinhallinnan käyttöä opiskelusuunnitelmien tekemiseen ja gradun suunnitteluun sekä ohjaamiseen. Viiden vuoden ATV-koulutusten kokemuksella urakirjasta, swot-analyysistä, osaamispyyrästä ja projektinhallinnasta on onnistuttu löytämään hyödyllisimmät elementit HOPSin suunnitteluun ja seurantaan. Kaikkia menetelmiä käytetään valmistumisen tukemiseen loogisena jatkumona ryhmätyksestä valmistumiseen (Kuvio 1). Valmistumista rakennetaan pala palalta luomalla HOPSille vankka pohja. Jokainen tehty tehtävä on seuraavalle tehtävälle pohjatietona.

Urakirjalla ja henkilökohtaisilla keskusteluilla luodaan opiskelijan ja ohjaajan välille luottamukselliset suhteet. Urakirjan jälkeen jatketaan henkilökohtaisilla SWOT-analyysillä. Niillä kartoitetaan opiskeluihin liittyvät riskialueet ja tehdään varautumissuunnitelmat. Seuraavaksi valmistaudutaan tulevaan miettimällä tutkinnonjälkeisiä ammatillisia osaamisalueita ja täytetään osaamispyyrä.

Projektisuunnittelun jakokaaviotyökalulla pilkotaan opiskelut pieniin tehtäviin ja lohkokaaviossa tehtävät sijoitetaan kalenteriin. HOPS eli projektisuunnitelma muodostuu edellisten tehtävien yhteenliittymänä. Voimmekin sanoa, että hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Lopuksi opiskelijat vain seuraavat projektisuunnitelmaa ja valmistuvat.

## Tuetusti akateemiseen tutkintoon



Kuvio 1 Valmistumisen tukemisen eri menetelmät

### Urakirja

Urakirjan täyttäminen ohjeistetaan siten, ettei sitä tehtäisi kerralla alusta loppuun. Täytäntyyppisten asioiden käsittelylle on eduksi, kun asioihin palaa uudelleen päivän tai parin päästä. Palautekeskustelussa asiat tulevat uudelleen käsittelyyn ja asioihin tulee lisänäkökulmia sekä syvyyttä. Kirjan täyttämässä suositellaan käytettäväksi persoonallista otetta. Toivotaan, että kirjoittamisessa näkyy oman kynän jälki. Kirjan kysymyksiin on olemassa vain oikeita vastauksia. Olennaisinta on, että ohjaaja ymmärtää, mitä kirjoitetuilla asioilla tarkoitetaan. Täyttämisaikaksi suositellaan kolme työpäivää, jotta jokainen ehtii miettimään kysymyksiä ja analysoimaan niitä omista lähtökohdistaan. Omien ajatusten jäsentämiselle ja kirjoittamiselle on jätettävä riittävästi aikaa. Urakirjan täyttäminen on opiskelijoiden ensimmäinen ajankäytönhallintatehtävä.

Urakirjassa opiskelija selvittelee opintojensa tilannetta, syitä niiden keskeytymiseen sekä miten tutkinnon puuttuminen on vaikeuttanut työllistymistä. Kirjassa mietitään myös omaa motivaatiota saada tutkinto suoritettua. Opiskelija arvioi myös kokemuksiaan, verkostojaan ja osaamistaan sekä esittelee projekti-ideoitaan, joihin tähtää työelämässä.

Kun opiskelija kirjoittaa omista kiinnostuksistaan ja vahvuuksistaan, hän samalla harjoittelee tärkeitä työhaun valmiuksia. Urakirjassa opiskelija voi kirjoittaa myös omista henkilökohtaisista asioistaan (esimerkiksi perheeseen tai ystäviin



liittyen) sekä epäonnistumisistaan. Opiskelija voi myös visioida tulevaa elämää mais-teritutkinnon jälkeen. Urakirjan kirjoittaminen on oman opiskelun, työelämäkoke-musten ja myös muun elämän itsearviointia. Opiskelija saa palautteen urakirjastaan henkilökohtaisessa keskustelussa, joka käydään ohjaajan kanssa. Henkilökohtaiselle palautekeskustelulle varataan aikaa noin 2 tuntia. Tarvittaessa keskustelua voidaan jatkaa pitempäänkin.

Opiskelijat ovat suhtautuneet urakirjan täyttöön aluksi hämmentyneinä, varsinkin henkilökohtaisen elämän läpikäyntiin suhtaudutaan varauksella. Kaikista epäluuloista huolimatta urakirja täytetään. Toiset kirjoittavat yksityiskohtaisesti, kun toiset taas kirjoittavat lyhyesti ja toteavasti. Keskustelussa huomaa, että jokainen on asioita kuitenkin pohtinut. Ihmiset ovat erilaisia kirjoittajia ja jokaiselle tulee antaa mahdollisuus ilmaista itseään omalla persoonallisella tavallaan.

Alkuun varauksella urakirjan täyttämiseen suhtautuneet opiskelijat usein vapautuvat ennakkokäsityksistään henkilökohtaisissa keskusteluissa. Opintojen keskeytymiseen löytyy useimmiten paljon muitakin syitä kuin esimerkiksi aikanaan teh-ty väärä oppiainevalinta sekä gradulle tai opiskelulle asetetut liian kovat tavoitteet. Henkilökohtaisen elämän tapahtumat tai ongelmat joko yksinään tai yhdessä opis-kelun ongelmien kanssa ovat syinä opintojen keskeytymiseen. Kun näistä, mones-ti vaikeista asioista saa toisen kanssa puhua, on puhetta yleensä riittänyt. Ohjaaja ei ole terapeutti eikä palautekeskusteluissa mihinkään terapiaistuntoihin pyritä, mutta kuuntelijaa moni opiskelija on selvästi kaivannut.

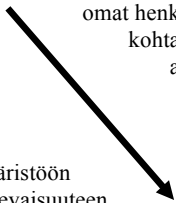
Palautekeskustelut avaavat ovia myös pienryhmätyöskentelylle. Kun asiois-taan on saanut puhua ohjaajan kanssa, niistä on helpompi keskustella myös ryhmäs-sä. Ohjaaja saa urakirjasta ja palautekeskustelusta tietoa opiskelijasta. Urakirja toimii myös aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) työvälineenä opis-kelijoille. Oleellista on, että opiskelija itse tunnistaa esimerkiksi työelämässä hank-kimansa osaamisalueet. Palautekeskusteluissa pyritään kohottamaan opiskelijoiden itsetuntoa.

Työ- ja elinkeinohallinnon Opal-palautteissa ei urakirjan täyttöä sinänsä kommentoida. Palautteissa sitä pidetään selkeästi opiskeluun orientoivana osiona ja puhtaasti henkilökohtaisena juttuna, joten sitä ei mielletä osaksi koulutusta. Palaut-teissa toki kiitetään koulutuksen henkilökohtaistamista, ja sitä urakirjan täyttö ja pa-lautekeskustelut parhaimmillaan ovatkin.

## **SWOT ja osaamisympyrä**

Osaamisenanalyysiä työtetään swot-analyysin ja osaamisympyrän avulla. Opiskelija laatii henkilökohtaisen swot-analyysin (opintosuunnitelman “riskikartoitus”), jossa kartoitetaan vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja uhat opiskelujen onnis-tumiselle (Kuvio 2). Swot-analyysiä sovelletaan henkilökohtaisella tasolla oman työn, opiskelun, uran ja elämäntilanteen arvioimiseksi. Sisäiset vahvuudet ja heikkoudet liittyvät lähinnä omaan minään, osaamiseen ja elämäntilanteeseen. Ulkoiset mahdol-

lisuudet ja uhat sen sijaan liittyvät työ- tai opiskeluympäristöön tai henkilökohtaisen elämään. Swot laaditaan kahdessa osassa. Ensin selvitetään opiskelijan omat vahvuudet ja heikkoudet sekä ympäristön tuomat mahdollisuudet ja uhat. Toisessa vaiheessa yhdistellään vahvuuksia ja mahdollisuuksia sekä pyritään hyödyntämään näitä opintojen suunnittelussa. Mahdollisuuksien kautta pyritään korjaamaan heikkouksia. Tunnistettuja uhkia pyritään torjumaan varautumissuunnitelmilla. Nykyisiä vahvuuksia pyritään käyttämään omien opintojen eteenpäin viemiseen. Omilla vahvuusalueilla pyritään myös antamaan vertaistukea omissa opiskeluryhmissä.

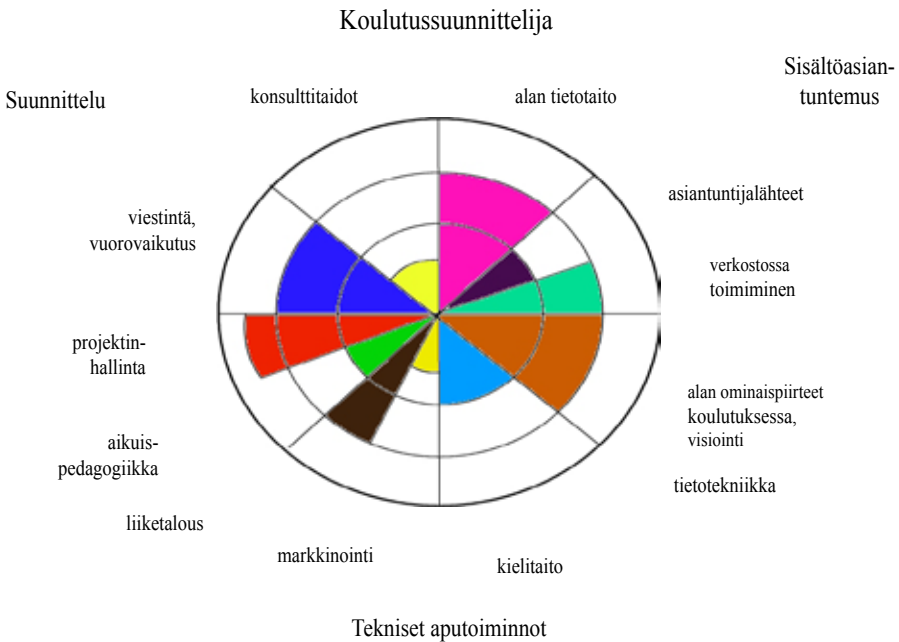
 <p>omat henkilökohtaiset asiat</p> <p>Ympäristöön ja tulevaisuuteen liittyvät asiat</p>	<p><b>Vahvuudet</b></p>	<p><b>Heikkoudet</b></p>
<p><b>Mahdollisuudet</b></p>	<p><b>Hyödynnä:</b> Opiskelusuunnitelmani, jota ryhdyn toteuttamaan</p>	<p><b>Korjaa/Kehitä:</b> Mikä on välttämätöntä opiskeluni kannalta?</p>
<p><b>Uhkakuvat</b></p>	<p><b>Varaudu/ennakoi:</b> Miten säilytän nykyiset vahvuuteni?</p>	<p><b>Torju/Vältä:</b> Mitkä ovat mahdolliset kriisini ja miten torjun ne?</p>

Kuvio 2 SWOT –analyysi, henkilökohtaiset toimintastrategiat

**Osaamispyyrä** (oman osaamisen “riskikartoitus”) auttaa hahmottamaan osaamisen tason eri tieto- ja taitoalueilla (Kuvio 3). Opiskelija hahmottelee selkeästi oman osaamisen alueet sektoreittain. Opintojen (työn) edellyttämät tieto- ja taitoalueet määrittävät osaamispyyrään sijoitettavien sektorien lukumäärän. Ympyrä kuvaa sektoreillaan halutut/tarpeelliset osaamisalueet. Seuraavaksi päätetään kuinka nooneen tasoon osaaminen halutaan jakaa; kuinka monta sisäkkäistä ympyrää tarvitaan. Tämän jälkeen tehdään osaamisprofiili varjostamalla ympyrästä tarvittavaa osaamista kuvaavat solut. Mitä ulompi ympyrän kehä on varjostettu, sitä vaativammasta osaamisen tasosta on kysymys.

### Esimerkki osaamispyyrästä

Lähde: Jalava, Lehtinen, Palonen, Opsista Hops 1997



Kuvio 3 Osaamispyyrä

Osaamisympyrä auttaa hahmottamaan nopeasti osaamisen tason eri tieto- ja taitoalueilla. Ympyrän ulkopuolelle jäävät alueet kuvaavat niitä osa-alueita, joita henkilö ei toistaiseksi tunne tai hallitse. Näitä alueita tarkastelemalla voi pohtia, mitä uusia kvalifi kaatioita kannattaisi tai voisi oppia. Tässä tehtävässä opiskelijat miettivät elämäänsä ja työuraansa tutkinnon jälkeen. Mitä omalla tutkinnolla voi tehdä? Millaisen työuran voin luoda tällä tutkinnolla? Ammatillisten työtehtävien kautta hahmottuvat tarvittavat osaamisalueet. Työllistymisnäkökulma on tärkeä täytettäessä ympyrän osaamisalueita. Tehtävässä voidaan tarkastella myös opintoja, joita tutkinto ei itsessään vaadi, mutta työnsaantia nämä lisäopinnot helpottaisivat.

Opiskelijat tekevät henkilökohtaiset swotit ja osaamisympyrät yksilötyökentelynä ja ne käsitellään ohjaajan johdolla pienryhmässä. Näitä tehtäviä työtetään ryhmän tuella. Ryhmässä asioita syvennetään ja haetaan lopullista muotoa yhteistyössä. Molemmat apuvälineet ovat hyvä jatko urakirjalle. Swotin ja osaamisympyrän laadinta ja niille asetetut tavoitteet eivät aina kaikille opiskelijoille avaudu, mutta ne toimivat kuitenkin hyvinä työkaluina, joilla saadaan ryhmissä keskustelu käynnistettyä. Tällä ryhmäkeskustelulla pyritäänkin tuomaan uusia näkökulmia opiskelijoille, jotta he voivat täydentää omia swot-kuvauksiaan ja osaamisympyröitään. Ryhmäkeskustelujen tärkeimpänä antina ovat vertaistuen tuomat näkemykset. Opiskelija ei itse välttämättä tunnista omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan.

Joitakin opiskelijoita lukuisat itsearvioinnit (urakirja, swot, osaamisympyrä) tuntuvat aluksi turhauttavan, mutta jälkeensä ei kritiikkiä ole juurikaan esiintynyt (esimerkiksi opal-palautteessa olevat maininnat ovat kiittäviä). Kirjalliset tehtävät pakottavat opiskelijan miettimään sen hetkistä tilannettaan ja tavoitteitaan. Viimeistään hopsin laadinnan yhteydessä opiskelijat huomaavat näiden tehtävien hyödyllisyyden. Ajankäytönhallinta ja projektisuunnittelu

Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat tehdään projektisuunnitelmaksi. HOPSin rakentaminen aloitetaan projektinhallintakoulutuksella. Ensin perehdytään yleisellä tasolla projektinhallinnan perusteisiin ja syvennytään yksityiskohtaisesti projektisuunnitteluun. Projektisuunnittelussa keskitytään tavoitteiden asettamiseen, rajausten tekemiseen, tehtävien ja osatehtävien tunnistamiseen, aikatauluttamiseen, resursointiin, riskien minimointiin, seurantaan ja tulosten käyttöönottoon.

Helppo osa projektisuunnittelussa on tavoitteiden asettaminen, kun kaikilla on tutkinto kesken ja tavoitteena valmistuminen. Tavoitteen määrittelyssä opiskelijoita kehoitetaan pilkkomaan suuri tavoite (tutkinto valmiiksi) useampaan osatavoitteeseen. Jokainen opintokokonaisuus määritellään omaksi tavoitteekseen. Gradu pilkkotaan ensin kahteen osaan: tieteelliseen viitekehukseen ja tutkimukselliseen osaan. Seuraavaksi jaetaan tieteellinen viitekehys kirjallisuudenhankintaan, kirjallisuuteen tutustumiseen, aineiston analysointiin ja kirjoittamiseen. Tutkimuksellinen osa paloitellaan aineiston hankintaan, menetelmäkuvauksiin, aineiston käsittelyyn, aineiston tutkimukseen, tutkimustulosten analysointiin ja kirjoittamiseen. Jokaisesta osa-alueesta pilkkotaan vielä pienemmät osatehtävät, jotta opiskelijat pystyvät arvioimaan työpanoksensa tunnin tarkkuudella.

Rajauksen tekeminen koetaan vaikeampana tehtävänä kuin tavoitteiden asettaminen. Rajauksessa on jo mietittävä useita osa-alueita. On mietittävä tutkinnon hyödyntämistä tulevaisuudessa, jotta tietäisi tutkintoon tarvittavat opintokokonaisuudet. Aiemmin tehdyt swot- ja osaamispyyrätehtävät auttavat rajausten tekemisessä. Osaamiskartoituksesta löytyvät henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat ja tulevassa ammatissa tarvittavat opintokokonaisuudet. Toinen rajaukseen vaikuttava asia on resursointi ja aikataulutus. Paljonko on aikaa opintojen loppuun saattamiseen? Milloin on mahdollista suorittaa tiettyjä opintokokonaisuuksia? Rajauksen tekeminen on ensimmäinen vaikea osuus projektisuunnittelussa, kun pitää tehdä päätöksiä tutkinnon tai gradun laajuudesta. Päätösten tekeminen on aina vaikeaa, kun kaikkea ei voi saada. Opiskelijat joutuvat tekemään valintoja päätöksiä tehdessään. Siksi on tärkeää, että suunnitelman tekemiseen on varattu riittävästi aikaa ja omia päätöksiään saa testattua pienryhmäkeskusteluissa.

Tavoitteiden ja rajausten jälkeen mietittävänä ovat tehtävät ja osatehtävät, joilla saavutetaan tavoite tai osatavoitteet. Työvälineenä tehtävien ja osatehtävien määrittelyyn käytetään jakokaaviota, jossa taulukon vasempaan sarakkeeseen kirjataan kaikki tavoitteet. Jokaisen tavoitteen tehtävät ja osatehtävät kirjataan tehtävän kohdalla olevalle vaakariville. Jakokaaviota tehdessä ei tarvitse miettiä, missä järjestyksessä tehtävät tulevat tehtäväksi. Tehtävät tulee määritellä niin pieniksi, että niihin käytettävän ajan voi määritellä tunneissa. Jokaiseen tehtävään tarvittavan työajan määrittely riippuu aina opiskelijan omista ominaisuuksista (tiedoista, taidoista ja kokemuksista).

Suunnitelmaan tehtävä työajan määrittely on aina arviota ja enemmän tai vähemmän arvaus. Mitä enemmän on kokemusta työajan arvioinnista, sitä oikeammin osaa arvioida tehtäviin tarvittavaa aikaa. Aika-arviota tehdessä vertaistuki ja keskustelut ryhmissä auttavat suhteuttamaan tarvittavaa työaikaa tehtävään. Ryhmissä jokaisella on käytössään usean henkilön kokemuskenttä. Usein kysytään, onko parempi varata tehtävään runsaammin kuin niukemmin aikaa. Alussa ohjeena on, että tehtäviin on syytä varata riittävästi aikaa, mutta suunnitelman edetessä aika-arvioita joudutaan muuttamaan lähes poikkeuksetta. Yksi tärkeä ohjenuora työajan määrittelyssä on suhteuttaa työaika tuloksena saataviin opintopisteisiin.

Tavoitteiden, tehtävien osituksen ja aika-arvioiden jälkeen tehdään opinnoista lohkokaavio. Tämä tarkoittaa tehtävien sijoittamista kalenteriin. Lisäksi opiskelijoita patistetaan kirjaamaan kalenteriin projektin kriittinen polku, joka määrittelee tehtävien aikaisimman mahdollisen toteuttamisen. Tässä on huomioitava, mitä opintoja on oltava suoritettuna ennen toisen aloittamista. Tutkinnon uudistus on tuonut muutoksia tutkintovaatimuksiin ja on mahdollista, että kaikkia olemassa olevia opintoja ei voi sovittaa uuteen tutkintoon. Esimerkiksi kypsyysnäytteen kirjoittamisen voi tehdä, kun kaikki kandidaatin tutkintoon liittyvät opinnot ovat suoritettuina. Syytä on myös huomioida, milloin kirjoituskoe on mahdollista suorittaa. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan selkeitä tehtävien deadline -kohtia, joissa tehdään päätöksiä ja saadaan tehtävät päätökseen. Tämä tehtävä koetaan yhtä haasteelliseksi kuin rajauksen

tekeminen esimerkiksi gradun aineiston hankinnassa. Näillä päätöspisteillä opiskelijat luovat projektisuunnitelmaansa ryhtiä ja seurannalla valvotaan suunnitelman toteutumista. Esimerkkeinä päätöspisteistä voisivat olla tenttipäivät, esseiden sekä seminaaritöiden palautuspäivät.

Hyvin suunniteltu HOPS on kuin puoliksi tehty. Jatkossa opiskelijan ei tarvitse enää miettiä milloin mitään tekee vaan seuraa suunnitelmaa ja käy säännöllisesti raportoimassa opintojen etenemisestä ryhmätapaamisissa. Ryhmätapaamisissa opiskelijat kertovat opintojen etenemisestä ja vertaavat sitä suunniteltuun. Jokaisessa tapaamisessa katsotaan suunnitelmaa eteenpäin ja tehdään lupauksia, miten opinnot edistyvät seuraavaan tapaamiseen mennessä.

Ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijaa ja toimia myös esimerkkinä. Ohjaajan on vaikea vaatia opiskelijaa pitämään lupauksensa, jos hän itse ei pysty pitämään lupauksiaan. Ohjaajalta myös vaaditaan oman ajankäytön hallintaa, mikäli haluaa toimia esimerkkinä. Projektinhallinnan osaaminen tuo ohjaajalle varmuutta ohjaustyöskentelyyn. Lisäksi tehtävässä vaaditaan ohjaajan aitoa kiinnostusta opiskelijan opintojen eteenpäin viemiseen. Ohjaajalle suurin kiitos on opiskelijan valmistuminen suunnitellussa ajassa.





# TUETTUJA POLKUJA OPINNÄYTETYÖN SOLMUKOHDISSA



# Potkua opinnäytetyön tekoon – kirjoitusputki aikuismaisteriohjelman opiskelijoille

*Mari Trinidad*

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa käynnistyi vuonna 2000 Digitaalisen viestintätekniikan ja tietojohdamisen maisteriohjelma (DIGI). Tämä monitieteinen maisteriohjelma yhdistää kauppatieteitä, tietotekniikkaa ja tuotantotaloutta. Alun perin DIGI-ohjelma käynnistettiin Opetusministeriön muuntokoulutusrahalla. Vuonna 2007 maisteriohjelma vakiinnutettiin osaksi yliopistomme perustoimintaa. Nykyisin maisteriohjelma tunnetaan nimellä TIMO - Tietojohdamisen ja informaatioverkoston maisteriohjelma.

Maisteriohjelma rakennettiin Lappeenrannan teknillisen yliopiston strategian mukaisille vahvuusaloille talouden sekä informaatio- ja kommunikaatioteknologian rajapintaan, jossa yhdistetään yliopiston eri puolilla olevaa osaamista uudeksi kokonaisuudeksi. Tavoitteena oli tuottaa osaamista ja osajia yhä tietointensiivisemmäksi muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. (Saksa ym. 2004, 1-2)

Vuoden 2009 valinta mukaan lukien on maisteriohjelmaan valittu opiskelimaan yli 660 aikuista, joista on valmistunut jo yli 250 kauppatieteiden maisteria tai diplomi-insinööriä. Pääosa maisteriohjelmaan valituista opiskelijoista opiskelee työn ohella. Esimerkiksi vuoden 2000 opiskelijaryhmästä (76 opiskelijaa) työelämässä oli 69 henkilöä ja kokopäiväisesti opintoja suoritti 7 henkilöä. Ryhmän opiskelijoista 38 oli suorittanut opistotasaisen tutkinnon, 26 AMK-tutkinnon sekä 12 ylemmän korkeakoulututkinnon.

Koko olemassa olonsa ajan tässä maisteriohjelmassa on panostettu opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen, vaikkakin ohjauksen intensiteetti ja muodot ovat vuosien varrella muuttuneet. Konkreettisina ohjausmenetelminä ovat olleet mm. valmiit henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, HOPSien puolivuositainen seuranta henkilötasolla, henkilökohtainen ohjaus, tukihenkilöstön tavoitettavuus 24/7-periaatteella, viikon mittaiset intensiiviset opinnäytetöiden kirjoitusputket sekä lisäopetus tarvittaessa (ylimääräiset tentit, luennot). Opintojen viivästymiseen on puututtu välittömästi ja ongelmat on pyritty ratkaisemaan mm. keskustelemalla ja lisäopetuksen tai uusintatenttien järjestämisellä.

Tämän opinnäytetyövaihetta käsittelevässä kirjoituksen tarkoituksena on kuvata vuonna 2002 järjestetyn diplomityön tai pro gradun kirjoitusputken tavoitteita ja kokemuksia sekä kehittämisajatuksia. Kirjoitusputken tavoitteena oli tukea ja edistää eri työvaiheissa olevia opiskelijoita opinnäytetyön tekemistä. Ensimmäinen kirjoitusputki järjestettiin vuonna 2002, jolloin vuonna 2000 aloittaneet opiskelijat alkoivat olla opinnäytetyövaiheessa. Kaiken kaikkiaan putkia on järjestetty vuosina 2002 – 2006. Opiskelijoiden palaute putkista on ollut hyvää, mutta yliopiston näkökulmasta ongelmia ja haasteitakin löytyy.

Aikuisopiskelijalle opinnäytetyön tekemisen suurin haaste on ajan löytäminen työn tekemiselle. Työn, opiskelun, perheen ja muun elämän yhteensovittamisen lisäksi pitäisi löytää yhtäjaksoista aikaa opinnäytetyön tekemiselle. Tutkimusaiheen mielekkäisyys, motivaatio sekä työnantajan ja perheen tuki ovat opinnäytetyötä tekevän aikuisen tukipilareita. Useimmille tämä prosessi on työläs ja vaikeakin, mutta lopussa kiitos seisoo: valmis opinnäytetyö ja valmistuminen ovat henkilökohtaisia hienoja saavutuksia.

## Taustaa ja lähtökohtia kirjoitusputkelle

Vuonna 2000 opintonsa aloittaneille DIGI-opiskelijoille pyrittiin tarjoamaan ”täyden palvelun” opiskeluputki. Lähtökohtana ohjelmassa oli se, että toisella paikkakunnalla asuva perheellinen työssäkäyvä aikuinen pystyy tehokkaasti ja laadukkaasti opiskelemaan ohjelmassa. Näin ollen opiskelijoille järjestettiin pääosin erillistä viikonloppuina toteutettavaa intensiiviopetusta (Saksa ym. 2004, 2). Intensiiviopetuksen lisäksi oli luontevaa tukea myös diplomityön tai pro gradun tekemistä yliopiston normaaleja käytäntöjä enemmän.

Opinnäytetyövaihe on usein se vaihe opinnoissa, jolloin opiskelija kokee jäävänsä yksin ja etääntyvänsä yliopistosta, erityisesti jos muut opinnot on jo suoritettu. Tätä sudenkuoppaa haluttiin mataloittaa järjestämällä tukitoimenpiteitä diplomityötä tai pro gradua aloittaville ja tekeville opiskelijoille.

Kirjoitusputki on luonteva osa ohjelman ohjausmallia, joka koostuu neljästä periaatteesta: huolenpidosta sekä verkostoitumisen, tiedonkulun ja tiedeyhteisöön kuulumisen tukemisesta. Näistä huolenpito opiskelijasta (*caring*) on mallin pääkäsite. Huolenpidolla viitataan mekanistiseen opiskeluelinkaaren seuraamiseen sekä ”pehmeämpään” opiskelijan hyvinvoinnista huolehtimiseen. Verkostoitumisella tarkoitetaan opiskelijoiden, yritysten ja yhteisöjen, yliopistojen, tutkimusyksiköiden sekä opiskelijayhteisöjen toiminnan ymmärtämistä yhdeksi virtuaaliorganisaatiomaiseksi kokonaisuudeksi. Pääpaino on eri toimijoiden sosiaalisissa verkostoissa, jotka tukevat opiskelijan tavoitteiden saavuttamista. Verkostoitumiseen liittyy läheisesti oikea ja oikea-aikainen tiedonkulku, mikä on erityisen tärkeää työssäkäyvälle toisella paikkakunnalla asuvalle aikuisopiskelijalle. Käytännössä opiskelija pystyy keskittymään oppimiseen ja voi luottaa siihen, että tarvittava informaatio on saatavilla jatkuvasti tietoverkkojen välityksellä (WebCT). Myös tiedeyhteisöön kuulumisen eli heimoutumisen tukeminen liittyy läheisesti verkostoitumiseen. Tavoitteena on opastaa aikuisopiskelija löytämään ja tiedostamaan oma asemansa tiedeyhteisössä niin, että opiskelija tuntee kuuluvansa omaan ryhmään ja tämä ryhmä osaksi yliopiston tiedeyhteisöä. (Saksa ym. 2004)

Kirjoitusputkessa ovat edustettuna nämä kaikki ohjausmallin elementit. Tärkeimpinä voidaan pitää opiskelijasta huolehtimista ja verkostoitumisen tukemista. Huolenpito näkyi kirjoitusputkessa sekä mekanistisena opintojen etenemisen seura-

misena että opiskelijan hyvinvoinnista huolehtimisena. Verkostoituminen oli opiskelijoille entuudestaan tuttua ja tiedonjakaminen opiskelijakollegoiden kanssa luonteva toimintatapa. Heimoutumisen merkitys kirjoitusputkessa oli toisaalta ilmeinen ja toisaalta piilossa tai näkymättömämpi. Voikin kysyä, kokivatko opiskelijat olevansa osa yliopiston tiedeyhteisöä. Tiedonkulun merkitys kirjoitusputkessa oli yhtä tärkeä kuin opiskeluaikana muutenkin. Tiedonkulkua tuki verkkoympäristö ja päivittäisillä yhteisillä tapaamisilla tiedonkulkua pyrittiin varmistamaan.

## **Kirjoitusputken toimintamalli**

Ensimmäinen diplomityön tai pro gradun kirjoitusputki järjestettiin kuuden päivän mittaisena keväällä 2002. Putkeen osallistui 76 ohjelmaan valitusta opiskelijasta 50. Tämä kuvastaa hyvin sitä, että opiskelijat ovat pystyneet kiitettävästi suoriutumaan aikataulutetuista opinnoista ja ovat opinnäytetyövaiheessakin suunnilleen samaan aikaan, joskin eri työvaiheissa.

Putken ideana oli irrottaa opiskelijat muista opinnoista sekä töistään ja ”pakottaa” heidät viikon ajan aktiivisesti työstämään opinnäytetyötään. Opiskelijoille oli varattu jokaiselle päivälle runsaasti aikaa itsenäiseen työskentelyyn kuten tiedonhankintaan tai kirjoittamiseen, mutta myös yhteistä ohjelmaa oli päivittäin.

Tiivistetysti kirjoitusputken päiväohjelman runko muodostui aamunavauksesta, aamupäivän työskentelyajasta, lounaan jälkeen tietoisesta tai muusta yhteisestä ohjelmasta, iltapäivän työskentelyajasta ja päivän päätöksestä. Myös vapaamuotoista iltahjelmaa järjestettiin yhtenä iltana viikon aikana.

### **AAMUN AVAUKSET**

Kirjoitusputken ensimmäisessä aamunavauksessa käytiin läpi viikon ohjelmaa: toimintaa ja tavoitteita. Muissa aamunavauksissa vedettiin yhteen edellisen päivän työskentelyä. Aamunavausten tarkoituksena oli suunnata katse tulevaan päivään ja sen sisältöihin sekä toimintoihin.

### **AAMU- JA ILTAPÄIVIEN TYÖSKENTELYJAKSOT**

Aamu- ja iltapäivien työskentelyjaksoilla opiskelijat työskentelivät itsenäisesti, pareittain tai ryhmissäkin. Pääasiallinen tavoite oli edetä oman opinnäytetyön kanssa, mutta toisaalta myös tukea kanssaopiskelijoiden työskentelyä. Käytännössä työskentelyjaksojen aikana kirjoitettiin aktiivisesti, haettiin lähdemateriaalia ja keskusteltiin.

### **TIETOISKUT**

Lounaan jälkeen koko ryhmälle tarkoitettujen tietoisuuksien ideana oli tuottaa opinnäytetyöprosessia tukevia sisältöjä. Käsiteltiin esimerkiksi kirjaston palveluita, kieli-asiun liittyvät asioita, tutkimusmetodeja sekä teorian ja empirian välistä suhdetta. Esimerkiksi kirjaston palveluiden osalta kerrottiin mm. seuraavista asioista: mistä eri lähteistä tietoa voi hakea, miten tehdä tiedonhakua kotimaisista ja ulkomaisista verkkotietokannoista sekä mitkä ovat tiedonhaun eri vaiheet.

## PÄIVÄNPÄÄTÖS

Aamunavausten tapaan päivänpäätöksillä haluttiin koota opiskelijat yhteen. Päivänpäätöksissä vedettiin yhteen päivän työskentelyä ja valmistauduttiin seuraavan päivän työskentelyyn. Päivänpäätöksissä keskusteltiin esimerkiksi siitä, miltä tekeminen on tuntunut tai mitä on päivän aikana saanut aikaan. Päivän päätös oli noin klo 17. Suurimmalla osalla työskentely jatkui sen jälkeenkin.

## MUITA TUKITOIMIA

Kirjoitusputken aikana jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus ohjauskeskusteluihin ohjaavien professorien kanssa. Aamu- ja iltapäivän työskentelyjaksoja lukuun ottamatta ohjelma oli kaikille yhteistä, joskin vapaaehtoista. Käytännössä opiskelijat osallistuivat esimerkiksi niihin tietoisuuksiin, jotka kokivat itselleen tärkeiksi ja hyödyllisiksi.

## Opiskelijapalautetta vuoden 2002 kirjoitusputkesta

Opiskelijoilta kerätyn palautteen mukaan kirjoitusputken aikana opiskelijat käyttivät päivittäin keskimäärin yhdeksän tuntia opinnäytetyön tekemiseen, enimmillään jopa 14 tuntia. Suurin osa opiskelijoista osallistui putkeen kaikkina kuutena päivänä (ka 4,9). Putkeen osallistuneista 50 opiskelijasta 34 vastasi palautekyselyyn.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan asteikolla 1-6 (1=tyhjä paperi – 6=vii-meistelyvaiheessa) opinnäytetyönsä vaihetta putken alkaessa. Tässä arvioinnissa keskiarvo oli 1,65. Putken päättyessä vastaava keskiarvo opinnäytetyön tilasta oli 2,93. Opiskelijat kommentoivat työnsä vaihetta ja edistymistä putken jälkeen mm. seuraavasti:

*”Työn aihe ”selveni” keskusteluissa ja tarvittavat välineet alkavat olla hanskassa. Myös aikaansaatu sivumäärä hieman rauhoittaa.”*

*”Olen saanut hyviä vinkkejä kanssa opiskelijoiltani ja viitehakuni on parantunut.”*

*”Keskustelu professorin kanssa selkeytti ja antoi palautteineen lisäpotkua kirjoittamiseen.”*

*”Tilanne on nyt paljon parempi, työ selkeytyi kun sai ohjausta. Myös mahdollisuus kirjoittaa yksi viikko omassa rauhassa lähteitä etsien oli erittäin tärkeää.”*

Opiskelijat myös kokivat saavuttaneensa viikon aikana henkilökohtaiset tavoitteensa: keskiarvo kysyttäessä henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista asteikolla 1-6 (1=en ollenkaan, 6=hyvin) oli 4. Opiskelijoiden itsemäärittelemiä tavoitteita olivat mm.:

*”Tavoitteeni oli selvittää lopputyön aihe, löytää oikea lähestymistapa, löytää lähteitä ja saada muutama sivu tekstiä aikaiseksi.”*

*”Etsiä lähteitä, rajata työ ja ongelmanasettelu, kirjoittaa vähän tekstiä.”*

*”Löytää lähdeaineistoa aihealueelta, kirjoittaa aineiston perusteella teoreettista taustaa työlle.”*

*”Saada koutsasta, saada uusia lähteitä ja saada aikaan muutama sivu tekstiä.”*

*”Selkeyttä, tavoitteita.”*

*”20 sivua tekstiä, löytää lisälähteitä, löytää etenemisreitit ja jatkoajatuksia, saada ajatusvaihte pöydälle ja saada uskoa ja rohkeutta gradun tekemiseen.”*

Putken aikana järjestetyt tukitoimet koettiin tarpeellisina ja niihin oltiin tyytyväisiä. Tärkeimpänä tukitoimena opiskelijat pitivät saamaansa henkilökohtaista ohjausta (ka 4,64, asteikolla 1-5). Toiseksi tärkeimpänä koettiin päivien aikana järjestetyt tietoisut (ka 4,24, asteikolla 1-5). Opiskelijoille esitettiin myös kysymys: ”Mikä tukirakenteista hyödytti sinua eniten? Miksi ja millä tavalla?” Tähän kysymykseen opiskelijat vastasivat mm. näin:

*”Henkilökohtainen ohjaus ja ryhmän / muiden opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut selkiyttävät omia ajatuksia.”*

*”Tietoisut, keskustelu ohjaajan kanssa. Poissa oleminen arjesta.”*

*”Tietoisu tutkimusotteista. Oivalsin, millainen prosessi DI- työn pitää olla.”*

*Tukirakenteiden kehittämisideoina esitettiin mm. seuraavia asioita:*

*”Ryhmän tai parin osuutta pitäisi vielä korostaa.”*

*”Ehkä päivien pituutta voi vähentää.”*

*”Muodostetaan ryhmät aiheiden perusteella.”*

*”Päivän lopetuksen ajankohtaa ja kestoja tulisi miettiä, nyt ne katkaisivat monesti kirjoittamisen.”*

*”Paljon, paljon enemmän mahdollisuuksia henk.koht. ohjauksille.”*

Opiskelijoiden palautteissa korostui kolme asiaa: arjesta irtaantuminen ja keskittyminen vain opinnäytetyön tekoon vievät työt eteenpäin, henkilökohtainen ohjaus koetaan hyvin tärkeänä ja omat ajatukset, jäsennykset ja työskentelytavat selkeytyvät keskusteluissa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa. Opiskelijoiden verkostoitumista erityisesti keskenään on korostettu maisteriohjelman aloittamisesta lähtien. Käytännössä verkostoituminen ja vertaistuki toimivat myös opinnäytetyövaiheessa.

## Arviointia yliopiston näkökulmasta

Vuoden 2002 kirjoitusputken käytännön järjestelyissä mukana olleista henkilökunnan edustajista sekä opiskelijoista koottu ryhmä arvioi putken onnistumista niin aikuisopiskelijan kuin opinnäytetyön kannalta. Seuraavissa taulukoissa on yhteenvedoa näistä:

Taulukko 1 Arviointia kirjoitusputken onnistumisesta

MITÄ HYÖTYÄ / HAITTAA PUTKIVIIKOSTA?	
<b>Aikuisen kannalta</b> + työ kasautuu kuitenkin + saa tuloksia + ympäristön paine + ohjausta saatavilla + tyhjän paperin kammo laskee + ongelma yhdistää -työt kasautuu, näin aina -resurssien irrottaminen (mm. raha, aika ) -psyhyke tosi kovilla	<b>Opinnäytetyön kannalta</b> +/- viikolla saa joko intoa tai masentuu +/- huomattava, että ei kilpailutilanne → jokainen tekee omaa työtään
MITEN PUTKIVIIKKO VAIKUTTAA OPPIMISEEN?	
<b>Aikuisen kannalta</b> + asioiden prosessointi + jämäköittää hommaa + voi keskittyä oppimiseen + kaverilta oppiminen	<b>Opinnäytetyön kannalta</b> + parityöskentely → kun selittää, asia selkeytyy → pakko saada jotain aikaan
MITÄ HYVÄÄ TAI HUONOA ON PUTKESSA?	
<b>Aikuisen kannalta</b> - jos ryhmäytyminen ei valmista, voi tulla ongelmia + tiedotetaan ja vaaditaan + ohjaus konkretisoituu + pakottaa työskentelyyn + omat työtilat	<b>Opinnäytetyön kannalta</b> + tila ja aika + ohjaajat varmasti tavattavissa +/- viikko on ehdottomasti maksimi-aika +/- osallistujien nykyinen määrä ehdoton maksimi - kaikki eivät ehkä sopeudu määrämuotoon

Ensimmäisen kirjoitusputken onnistumiseen vaikutti paljon se, että opiskelijat olivat parin yhteisen opiskeluvuoden jälkeen ryhmäytyneet hyvin ja tottuneita tekemään yhteistyötä. Tutussa ja turvallisessa porukassa uskallettiin puhua ja jakaa kaikenlaisia kokemuksia ja tunteita. Toisaalta myös uuden maisteriohjelman varjolla yliopistollakin oltiin valmiita kokeilemaan uusia toimintatapoja.

Kirjoitusputkia järjestettiin vuosittain vuoteen 2006 asti. Tämän jälkeen kirjoitusputkia tässä muodossa ei ole enää järjestetty. Kirjoitusputkista luovuttiin mm. seuraavista syistä:

- Kirjoitusputkeen osallistuneet opiskelijat edustivat useaa eri vuosikurssia. Tästä johtuen kirjoitusputkeen tulevat opiskelijat eivät tunteneet toisiaan hyvin eikä yhdessä tekeminen luonnistunut yhtä hyvin kuin oman vuosikurssin opiskelijaryhmässä.
- Vaikka opiskelijoille oli tarvetta ja halua osallistua kirjoitusputkiin, ei käytännössä saatu tarpeeksi osallistujia tulemaan paikan päälle. Yliopiston puolella tämä aiheutti sen, että professoreja ja muuta henkilökuntaa varattiin opiskelijoiden käyttöön, mutta tarvetta ei sitten ollutkaan.
- Opiskelijat olivat aiempiin vuosiin verrattuna opinnäytetyönsä kanssa hyvin eri vaiheissa: osa vasta aloitteli ja osa oli pidemmällä kirjoittamisen tai empiirisen osuuden kanssa. Tämä aiheutti osaltaan sen, että palautteiden perusteella pidemmälle työnsä kanssa ehtineet eivät kokeneet saavansa kirjoitusputkesta yhtä paljon irti kuin varhaisemmassa vaiheessa olevat opiskelijat.

Muuntokoulutus- ja projektirahoitus mahdollistivat intensiivisemmän opintojen ohjauksen ja etenemisen seurannan, kun maisteriohjelmassa oli enemmän koordinoivaa henkilökuntaa. Vuoden 2007 jälkeen, jolloin maisteriohjelman rahoitus siirtyi osaksi yliopiston perusrahoitusta, on henkilöresursseja sopeutettu. Nykyisin maisteriohjelman koordinoinnista vastaa kaksi henkilöä. Tiivis yhteistyö koulutusohjelmien kanssa on ollut tärkeää alusta pitäen, mutta nykyisin sen rooli entisestään korostuu. Opiskelijoiden rekrytointi ja ohjaus (mm. hopsit, henkilökohtainen ohjaus, verkkoympäristön ylläpito) ovat edelleen koordinoivan henkilökunnan tehtävänä. Koulutusohjelmien pääasiallinen tehtävä on opetuksen järjestäminen niin, että työn ohessa opiskelu mahdollistuu. Yhteistyö ja työnjako koulutusohjelmien ja koordinaattoreiden välillä on toimivaa, joskin se perustuu vahvasti henkilökohtaisille kontakteille. Yliopiston eri yksiköiden välisessä yhteistyössä on vielä parantamisen varaa.

## Tulevaisuuden suunnitelmia

Nykytilanteessa, kun TIMO-maisteriohjelman opiskelijoita on läsnä olevina opiskelijoina lähes jokaiselta vuosikurssilta (vv. 2000 – 2009), on opiskelijajoukko muuttunut entistä heterogeenisemmäksi. Maisteriohjelmalla koordinoivat tahot ovat havainneet, että tarvetta kirjoitusputkille tai vastaaville opinnäytetyön tekemistä tukeville rakenteille on olemassa, ja toisaalta, mitä heterogeenisemmäksi opiskelijajoukko muuttuu, sitä suurempi tarve on.

Käytännön esteitä tai vähintäänkin haasteita putkien järjestämiselle luo se, että suurin osa maisteriohjelman opiskelijoista asuu muualla kuin Lappeenrannan lähialueella. Siinä vaiheessa, kun tutkintoon kuuluvat opinnot on opinnäytetyötä lukuun ottamatta suoritettu, on opiskelijoiden saaminen fyysisesti Lappeenrantaan haasteellisempaa. Lähteäkö Lappeenrantaan ”vain” opinnäytetyötä varten? Käytännön kokemus on osoittanut, että helposti ei lähdetä, vaikka tarvetta olisi. Opiskelijoiden kannalta tiiviin yhteyden katkeaminen yliopistoon ja oman vuosikursin opiskelijoihin aiheuttaa usein sen, että mitä pidempi aika yhteydenotosta on, sitä vaikeampaa on ottaa uudestaan yhteyttä.

Aikuismaisteriohjelman opiskelijoiden kannalta työssäkäynti on yksi suurimmista opinnäytetyön tekemistä hidastavista tekijöistä. Toisaalta myös se, että useimmat opiskelijat ovat jo entuudestaan haastavissa asiantuntija- tai johtotehtävissä ei luo paineita opinnäytetyön tekemiselle ja valmistumiselle ja tätä kautta uralla etenemiselle. Nuoriin opiskelijoiden verrattuna työllistymispaineet ovat vähäisempiä ja kannukset työelämässä on usein jo hankittu. Lappeenrannan teknillinen yliopisto on mukana valtakunnallisen ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkeasteella” –hankkeen osaprojektissa ”Valmistumisen tukeminen” (eli lyhyemmin vatu). Tarkoituksena on hankkeen aikana kehittää aikuismaisteriohjelman opintojen aloitusvaihetta sekä opinnäytetyövaihetta. Kehittämistyötä tehdään syksyllä 2009 tehdyn opiskelijapalautekyselyn pohjalta.

Kevätlukukaudella 2010 käynnistimme pääkaupunkiseudulla opinnäytetyöryhmän, mutta siitä lisää myöhemmin. Joka tapauksessa olemme jälleen tarttuneet opinnäytetöiden ohjauksen haasteisiin. Tavoitteena on luoda toivottavasti pysyvä käytäntö opinnäytetöiden ohjaukseen ja edistämiseen. Vaikka nyt käynnissä oleva opinnäytetyöryhmä on toimintatavoiltaan erilainen verrattuna kirjoitusputkeen, ovat kokemukset ja opiskelijapalaute kirjoitusputkista osoittaneet sen, että opiskelijat tarvitsevat ja arvostavat opinnäytetyövaiheessa saamaansa ohjausta ja tukea.



### ***Lähteet***

- Saksa, J-M., Lonka, L. & Klemi L. (2004) Innovatiivisuus aikuiskoulutuksen kehitystyössä – kokemuksia verkostoprojektista. Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Julkaisu 7.
- Lassila Terho: haastattelu 22.3.2010. Terho Lassila on vuonna 2000 opintonsa aloittaneen DIGI-maisteriohjelman kasvatti. Nykyisin Lassila työskentelee Lappeenrannan teknillisen yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksessa TIMO-maisteriohjelmasta vastaavana koulutuspäällikkönä. Lassilalla on näin ollen kokemusta maisteriohjelman ohjauksesta kokonaisuudessaan niin opiskelijan kuin hallinnoijankin näkökulmasta.

# Gradun kirjoittamisen ohjaus monitieteisissä ryhmissä

*Leena Valkonen*

## Tavoitteena tutkinto

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Tavoitteena tutkinto -koulutukset (Tatu) ovat olleet TE-keskuksen rahoittamia, työvoimapolitiittisia koulutuksia henkilöille, joiden yliopisto-opinnot ovat keskeytyneet. Koulutuksiin hakeudutaan työvoimatoimiston kautta ja työvoimatoimisto yhdessä täydennyskoulutuskeskuksen kanssa tekee opiskelijavalinnat. Koulutuksen tavoitteena on suorittaa loppuun joko kandidaatin tai maisterin tutkinto henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti.

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa on toteutettu viisi Tatu-koulutusta, ensimmäinen käynnistyi keväällä 2003. Kaikilla kursseilla on ollut mukana n. 20 opiskelijaa. Keväällä 2009 päättynyt koulutus oli ainakin toistaiseksi viimeinen työvoimapolitiittisten, akateemisia työttömiä koskevien linjausten muututtua. Kestoltaan Tatu-koulutukset ovat Jyväskylässä vaihdelleet reilusta vuodesta vajaaseen kahteen vuoteen. Tosin vuoden kestäneissä koulutuksissa osa opiskelijoista saattoi saada ”jatkoaikaa”, jos opinnot olivat edenneet suunnitelmien mukaan.

Viiden Tatu- kurssin aikana tai melko pian niiden päättymisen jälkeen on valmistunut 35 maisterin ja 10 kandidaatin tutkintoa. Valmistumisprosentti ei aivan yllä 50:een, mutta se on pikkuhiljaa noussut – kahdelta viimeiseltä kurssilta enemmän kuin puolet opiskelijoista on valmistunut. Lisäksi osa opiskelijoista on myöhemminkin jatkanut opintojaan ja saan edelleen silloin tällöin iloisia maisteriuutisia kursseilamme olleilta opiskelijoilta.

Tatu-koulutuksissa painottui opiskelijoiden itsenäinen työskentely, koska he suorittivat opintoja varsinaisina opiskelijoina laitoksillaan. Koulutuksen alussa heidän edellytettiin selvittävän omilla ainelaitoksillaan puuttuvien opintojen määrä ja niiden suoritustavat sekä ottamaan yhteyttä opinnäytetyön ohjaajaan. Täydennyskoulutuskeskuksen osuus koostui opiskelua tukevasta toiminnasta, jonka päätavoitteina oli toisaalta lisätä opiskelijoiden yliopisto-opiskeluvälineitä, toisaalta mahdollistaa Tatu-vertaisryhmän tuki opinnoissa. Alun tutustumisen ja yliopisto-opintoihin orientoivan jakson jälkeen opiskelijoille oli tarjolla opiskelun ”työnohjausta” ja tutkimusseminaareja. Pienryhmissä käsiteltiin työnohjauksen menetelmin opiskelijan päätyötä eli opiskelua: mitkä kaikki tekijät vaikuttavat opiskeluni sujumiseen ja minkälaisia tunteita siihen liittyy. Lisäksi opiskelijat osallistuivat Tatu-ryhmän omiin tutkimusseminaareihin, jotka olivat vastuullani ja joita käsitellen tässä artikkelissa.

## Fyysikko ja etnologi samassa seminaarissa

Tatu-seminaariryhmien haaste on ollut monitieteisyys. Ryhmissä on vuosien varrella ollut opiskelijoita jokaisesta Jyväskylän yliopiston seitsemästä tiedekunnasta, lähes kaikilta laitoksilta. Mahdollisimman monelle sopivien ohjausmuotojen ja seminaari-ryhmissä käsiteltävien teemojen löytäminen ei aina ole ollut itsestään selvää.

Ryhmän monitieteisyyden vuoksi seminaareissa korostettiin mahdollisimman paljon kaikille yhteisiä tutkielman tekemisen kysymyksiä. Ohjaajana keskityin tutkimuksen tekemisen ohjaamiseen. Tähän ”tekemisen ohjaamiseen” sisältyi toisaalta yleisten tutkimuksenteon kysymysten käsittelyä, toisaalta kirjoittamisprosessin ohjausta. Käsitelimme esimerkiksi seuraavia tutkimuksenteon teemoja:

- tutkimuksellisuus gradussa
- tutkimusaiheen ja hyvän kysymyksen kriteerit
- erilaiset tutkimusotteet, aineistonkeruun ja -analyysin menetelmät
- teorian ja taustakirjallisuuden merkitys
- käsitteet tutkimuksessa
- dokumentaatio: tieteellinen kirjoittaminen
- lähteisiin viittaaminen ja lähteiden merkitseminen
- tiivistelmän/johdannon/pohdinnan rooli tutkimusraportissa
- tutkimussuunnitelman tekeminen
- tutkimuksen kirjoittaminen prosessina

Etenkin, jos ryhmässä oli useita graduntekoon aloittavia opiskelijoita, aloitimme seminaarityöskentelyn katsomalla, mitä oman alan gradut pitävät sisällään (Ohjausmateriaali 1). Se oli ensimmäinen kurkistus myös muiden ryhmäläisten tieteenaloihin – ja monelle vapauttava kokemus: ei näiden täydellisiä tarvitse ollakaan. Opiskelijoiden graduesittelyt poikivat usein vilkkaita keskusteluja opinnäytteen vähimmäisvaatimuksista tai siitä, minkälaiset tutkimukselliset ratkaisut eri tieteenaloilla ovat tyyppilisiä tai sallittuja.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Lue gradu

Lue ja arvioi oman alasi gradu, mielellään melko uusi. Valmistaudu esittelemään se seuraavassa seminaarissa.

Kiinnitä huomiota esimerkiksi seuraaviin asioihin:

- kertooko otsikko siitä, mitä gradu sisältää?
- onko aihe mielekäs ja perusteltu?
- ovatko päätavoitteet tai -kysymykset selkeät?
- vastataanko tutkimuksessa niihin?
- onko ”juonta” helppo seurata?
- miten ja millaista kirjallisuutta on käytetty?
- mikä on tutkimuksen päätulos?

Täydennyskoulutuskeskus/LV

### Pala kerrallaan

Tatu-kurssien orientaatiojaksolla kävimme läpi paitsi tieteellisen kirjoittamisen perusteita, myös erilaisia kirjoittamistapoja ja kirjoittajatyyppejä: millainen minä olen kirjoittajana. Oman kirjoittamisen analysoinnin pohjana olivat Mike Sharplesin (”How we write- Writing as creative design” 1999) esittämät, opiskelijatutkimuksiin perustuvat viisi kirjoittajatyyppeä. Karkeasti Sharples puhuu kahdenlaisista kirjoittajista: keksijöistä, jotka selvittävät kirjoittaessaan, mitä haluavat sanoa ja suunnittelijoista, jotka pyrkivät kirjoittamaan sen, mitä ovat etukäteen ajatelleetkin kertovansa. Kirjoittajatyypit on rakennettu näiden kahden ulottuvuuden erilaisista yhdistelmistä. Gradun kirjoittamiseen voi hyvin soveltaa Sharplesin ajatusta, että oikean tasapainon löytäminen keksimisen ja suunnittelun välillä on oleellista luovan kirjoittamistyön onnistumisessa. Oman kirjoittajatyypin tunnistaminen (olenko ”muurari”, ”vesivärimaalari”, ”luonnostelija”, ”öljyvärimaalari” vai ”arkkitehti”) voi olla tärkeää silloin, kun kirjoittaminen tuntuu vaikealta eikä omalla kirjoittamistavalla pääse alkuun tai loppuun. Joustavuus omassa kirjoittamistavassa samankin kirjoittamistyön eri vaiheissa edesauttaa tekstin valmiiksi saamista kohtuullisessa ajassa.

Prosessikirjoittaminen on kirjoittamisen tapa, jota kirjoittamisen asiantuntijat nykyisin suosittelevat. Prosessikirjoittamista voivat soveltaa monen tyyppi-

set kirjoittajat. Siinä kirjoittaminen ymmärretään prosessina, johon kuuluu tekstin muokkaaminen vähitellen valmiiksi. Prosessikirjoittamisen menetelmä madaltaa kirjoittamisen kynnystä, koska siinä

- valmista tekstiä ei yritetä tuottaa heti, vaan kirjoittaminen aloitetaan ideoimalla ja tietoa kooten
- teksti kirjoitetaan useaan kertaan kehitellen ajatusten ja ilmaisun selkeyttä
- täydellisen tekstin vaatimus ei paina takaraivossa, vaan olennaisia asioita ja niiden välisiä yhteyksiä voi rauhassa koota paperille.
- palautetta pyydetään vielä keskeneräisestä tekstistä.

Lähdimme seminaareissa liikkeelle varsin maalaisjärkisestä prosessikirjoittamisfilosofiasta: gradu on kirjoitettu tuotos ja kirjoittamisen kynnystä voi madaltaa paloittamalla iso urakka pienempiin palasiin (Ohjausmateriaali 2). Törmäsin Tatu-ryhmissä opiskelijoihin, jotka ensi tapaamisella ilmoittivat minulle, että ”minä olen sitten huono kirjoittaja.” Tarinan taustalla saattoi olla koulun äidinkielen opettajan tai yliopiston graduohjaajan kritiikki. Kirjoittaminen on useimmille meistä hyvin henkilökohtainen asia ja omasta tekstistä saatu palaute koetaan helposti omaa persoonaa koskeväksi. En suostunut uskomaan kirjoitustaidottomuutta ensi kuulemalta vaan halusin nähdä opiskelijan tekstiä. Itseään huonoina kirjoittajina pitävät opiskelijat olivat yleensä hyviä kirjoittajia, mutta heidän uskonsa omaan kirjoittamiseen saattoi palautua hyvin hitaasti.

Kirjoittamisen tuska saattoi siis välillä olla yhdistävä tekijä monitieteisissä seminaareissamme. Osalla opiskelijoista opinnot olivat aikanaan jumiutuneet gradu-vaiheeseen juuri kirjoittamisen lukkojen vuoksi.

*”Eniten on kirkastunut ajatus siitä, että olen aikaisemmissa opinnoissani tehnyt asioista turhan vaikeita. Kaiken tekstin ei tarvitse olla heti valmista vaan sitä voi muuttaa ja hioa pitemmänkin ajan kuluessa. Paljon töitä on vielä edessä ja tärkeää on se, että opin jakamaan asioita pienempiin kokonaisuuksiin.”*

## Gradu on kirjoitettu tuote!

- Älä lykkää kirjoittamisen aloittamista!
- Aloita vaikka kirjallisuusmuistiinpanojen kirjoittamisesta. Ryhmittele niitä tutkimusaiheeseesi liittyvien eri teemojen alle. Ne ovat jo gradutekstiä!
- Kun kirjallisuutta lukiessa syntyy ajatuksia, kirjoita nekin heti muistiinpanojen sekaan (merkitse ne kuitenkin omiksesi, että myöhemmin muistat).
- Älä aseta tekstillesi alussa tyyli- tai muita vaatimuksia. Tekstiä ja asioiden järjestystä ehtii muokata myöhemminkin. Muokkaamisessa on pienempi tuska kuin uuden tekstin tuottamisessa.
- Aloita kirjoittaminen sieltä, mistä se tuntuu parhaiten lähtevän: mielenkiintoisimmasta tai helpoimmasta kohdasta.

Täydennyskoulutuskeskus/LV

## Graduläksyt

Kirjoittamisen alkuun pääsemistä helpottamaan annoin erilaisia kirjoittamistehtäviä, joissa oli tarkoitus tuottaa jotakin graduun liittyvää tekstiä – ei vielä valmista tutkimustekstiä, mutta sellaiseksi muokattavaa (Ohjausmateriaali 3-7). Alkuvaiheessa annoin yhteisiä tehtäviä, myöhemmässä vaiheessa opiskelijat määrittelivät itse tavoitteensa seuraavaan seminaariin. Tuloksena tuli olla aina jotakin gradua eteenpäin vievää tekstiä. Seminaaritehtävät liittyivät tutkimuksenteon eri vaiheisiin ja niiden tarkoitus oli sekä jäsentää että jakaa osavaiheisiin gradun tekemisen urakkaa, jota osa opiskelijoista selvästi jännitti joko aikaisempien kokemustensa tai ennakkokäsitystensä perusteella.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Tehtävä: ”Johdanto”

- Kirjoita epävirallinen ”johdanto”, jossa perustelet aihevalintaasi: miksi aihe kiinnostaa sinua, miksi sitä kannattaa tutkia.
- Jos sinulla ei vielä ole tutkimusaihetta, kirjoita parin sivun teksti siitä, minkä tyyppiset aiheet sinua kiinnostavat.
- VAIHTOEHTO: Kirjoita mummollesi ymmärrettävä kirje, jossa kuvaat, mitä opiskelet ja mitä aiot tutkia.

Täydennyskoulutuskeskus/LV

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Tehtävä: Taustakirjallisuus

- Tee tutkimuksesi aiheeseen tai aihepiiriin liittyviä kirjallisuushakuja ja laadi lista kirjallisuudesta, johon olisi hyvä perehtyä
  - Kirjoita parin sivun pohdiskeleva teksti yhden aiheeseesi liittyvän kirjan/artikkelin pohjalta
- Jossain vaiheessa myös:
- Hanki oman laitoksesi lähdeviittausohjeet ja tutustu niihin. Voit verrata niitä esim. Tutkija ja kirjoita – oppaan ohjeisiin (Hirsjärvi-Remes-Sajavaara)

Täydennyskoulutuskeskus/LV

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Tehtävä: Käsitteet

- Mieti, mitkä ovat tutkimuksesi peruskäsitteet ja määrittele ne
- Mieti myös, miten tutkimuksesi keskeiset käsitteet ovat
  - a) suhteessa toisiinsa (onko esim. ylä- ja alakäsitteitä)
  - b) suhteessa teoriaan

TAI:

- Tee tutkimuksesi aihepiiristä käsittekartta tai merkityssuhdekaavio

Täydennyskoulutuskeskus/LV

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Tehtävä: Metodi

Perehdy yhteen metodikirjaan. Esittele menetelmää seminaariryhmälle ja perustele sen sopivuus/sopimattomuus omalle tutkimuksellesi.

Kirjoita myös lyhyt metodia käsittelevä teksti. Metoditeksti voi liittyä joko aineiston keräämiseen tai se analyysiin. Se voi käsitellä yleisesti laadullista tai määrällistä tutkimusotetta tai jotakin tutkimusmenetelmää spesifimmin. Vedä tekstissä mahdollisimman paljon metodin yhteyksiä omaan tutkimukseesi.

Täydennyskoulutuskeskus/LV



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Muita tehtäviä:

- Tee :
  - tutkimussuunnitelma
  - alustava sisällysluettelo
  - kirjallisuuslista
  - alustava lähdeluettelo

### VAIHTOEHTOISENA TEHTÄVÄNÄ AINA:

- Tee jokin muu teksti, joka vie tutkimustasi eteenpäin (sovitaan edellisessä seminaarissa)

Täydennyskoulutuskeskus/LV

Välillä pyrimme opiskelijoiden kanssa eri tavoin hahmottamaan, missä he ovat gradun tekemisen kokonaisuudessa menossa. Työn tilannetta saatettiin havainnollistaa seisomalla janalla tämänhetkistä vaihetta kuvaavassa kohdassa ja pohtimalla, mitä päätepisteen saavuttaminen vielä edellyttää. Jossakin seminaarissa kirjoitettiin itse valitulle henkilölle kirje, jossa kerrottiin gradun valmistumisesta ja siitä, miltä se oli tuntunut. Useimmat opiskelijat halusivat lukea kirjeensä ääneen ja ne jättivät iloisen tsemppitunnelman koko ryhmään. Välitilinpäätöstä tehtiin myös vastaamalla kirjallisesti gradua koskeviin kymmeneen kysymykseen (Ohjausmateriaali 8).

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## 10 kysymystä gradusta/kandityöstä:

1. Tutkimuksen ”työnimi”
2. Tutkimuksen idea lyhyesti
3. Mitä olet jo tehnyt?
4. Mitä aiot tehdä seuraavaksi?
5. Jäsennä tulevan tutkimusprosessin eri vaiheet; paljonko arvioit minkäkin niistä vievän aikaa?
6. Mistä tiedät eniten ja mistä vähiten tutkimuksesi aiheeseen liittyen?
7. Mikä on vahvin puolesi tutkimuksen tekijänä?
8. Minkä koet heikkoudeksi; mikä hirvittää tai missä koet tarvitsevasi eniten tukea/ohjausta?
9. Mikä tutkimuksessasi herättää eniten uteliaisuuttasi?
10. Minkälaisena näet riittävän hyvän lopputuloksen tässä vaiheessa?

Täydennyskoulutuskeskus/LV

### Pysähtyä ei saa...

Rohkaisin jatkuvasti opiskelijoita luetuttamaan keskeneräisiä tekstejään toisillaan ja minulla: mitä hyötyä edes on pyytää palautetta tekstistä, jonka ajattelee olevan lopullinen tai valmis? Itse kerroin olevani erikoistunut keskeneräisten tekstien lukemiseen – ne kiinnostavat minua enemmän kuin valmiit. Pyysin opiskelijoita myös liittämään seminaariteksteihinsä toiveen siitä, millaista palautetta he toivoivat tekstistään. Kuulin joskus kertomuksia, että vaikka opiskelijat olivat toivoneet ohjaajaltaan palautetta siitä, toimivatko gradun perusideat, professori oli keskittynyt pilkuttamaan tekstin punakynällä. Punakynätoiveitakin Tatu-seminaareissa sai esittää gradun loppuvaiheessa. Kielelliset kommentit eivät olleet pelkästään minun vastuullani, kun ryhmässä oli aina suomen kielen, kirjallisuuden tai vieraiden kielten opiskelijoita osaamisineen. Sovimme kuitenkin, että kielivirheisiin puututaan seminaareissa ainoastaan, jos tekstin kirjoittaja sitä itse pyytää. Prosessikirjoittamisen idean täytyy näkyä myös seminaari- ja palautekäytännöissä.

Entä kun kirjoittamisen lukot tuntuivat ylitsepääsemättömiltä? Tatu-ryhmäläisillä oli tarjota toisilleen kokemuksia ja ideoita siitä, miten päästä alkuun. Joku sai kirjoitetuksi vain kotonaan, toinen lähti kirjastolle päivittäin töihin. Eräs opiskelijois-

ta oli päättänyt istua joka päivä tietyt kellonajat koneen äärellä – joskus tekstiä syntyi, joskus ei, mutta paikalta ei saanut poistua. Kehotin kirjoittamaan aluksi mahdollisimman matalan riman tekstiä: muistiinpanoja, ajatuksia, päiväkirjatyypistä pohdintaa. Eräs opiskelijoista kertoi, että hänen päänsä tyhjenee ruudun edessä välittömästi ajatuksista. Seminaareissa hän kuvasi tutkimusideaansa ja ajatuksiaan hyvin selkeästi. Silloin joku paikallaolijoista yleensä huusi: KIRJOITA TUO! Ehdotin verbaaliselle opiskelijalle myös sanelukoneen käyttöä, jolloin hän voisi puhua ajatuksiaan nauhalle ja kopioida ne sitten sieltä sellaisinaan paperille muokattaviksi. Sanelukoneen avulla hän pääsikin tekstin tuottamisessa alkuun. Hyvä keino jäsentää omia tutkimusajatuksia on myös ”opettaa” asia toisille. Graduntekijä piti puheenvuoron tutkimuksestaan ryhmässä ja osallistujat tekivät muistiinpanoja kirjoittaen niihin myös aiheen herättämät ajatukset ja kysymykset. Muistiinpanot annettiin puhujalle vapaasti käytettäviksi.

Annoin myös henkilökohtaista kirjoittamisen ohjausta sekä sähköpostitse että kasvokkain. Opiskelijat laittoivat minulle tekstejään, ja nimenomaan teksteinä pyrin niitä kommentoimaan: olivatko ne rakenteeltaan selkeitä, olivatko niiden tutkimukselliset ratkaisut perusteltuja, täyttivätkö ne hyvän tieteellisen tekstin peruskriteerit, jäikö niihin aukkoja, jotka ehkä kaipaivat lisäselvitystä. Sisältöohjauksen opiskelijat saivat (toivottavasti) omilta laitoksiltaan. Joskus opiskelijat toivoivat, että lukisin heidän tekstinsä ennen kuin he vievät sen varsinaiselle ohjaajalleen tai esittelevät sen laitoksensa seminaarissa.

Kolmella viimeisellä Tatu-kurssilla järjestettiin kurssin loppuvaiheessa, jolloin valmistumisen dead linet painoivat päälle, mahdollisuus viikoittaisiin kirjoittamistinkeihin. Kerran viikossa oli vapaaehtoinen aamutapaaminen klo 9-11. Näihin ”tekstitorstaihin” tai ”pätkäperjantaihin” liittyi yksi ehto: niihin ei saanut tulla ilman uutta tutkimustekstiä. Tekstiä ei tarvinnut lähettää etukäteen eikä tapaamisiin tarvinnut ilmoittautua – tekstit tulostettiin ja luettiin paikan päällä ja niistä keskusteltiin kahvikupin ääressä. Aikaa käytimme aina korkeintaan kaksi tuntia, vaikka tekstejä olisi ollut enemmänkin. Joskus urakoimme tekstit hyvinkin tiiviillä tahdilla läpi. Opiskelijat, jotka näissä tapaamisissa kävivät, kokivat ne hyödyllisiksi. Tapaamisissa syntyi hyvä keskinäisen kannustamisen tunnelma, eikä niihin kehdannut jättää tulematta, jos oli edellisellä kerralla luvannut uuden tekstin kanssa tulla. Monet kokivat tapaamiset myös virkistävinä yksinäisen puurtamisen välissä. Yleinen huomio oli, että tekstiaamujen vakiokävijät saivat gradunsa poikkeuksetta valmiiksi.

## Ryhmän gradutuki

Tatu-seminaarien monitieteisyys on ollut mielenkiintoinen lähtökohta myös vertais-tuen kannalta. Eri alojen opiskelijat antavat parhaimmillaan toisilleen tuoreita näkökulmia, toisaalta voi olla, että vieraamman alueen gradu ei avaudu eikä jaksaa edes kiinnostaa. Yllätyin kuitenkin monta kertaa seminaarin ohjaajana siitä, kuinka kiinnostuneita opiskelijat olivat toistensa graduista, vaikka ne saattoivat olla aihepiiriltään

hyvinkin vieraita. Tutkimuksen tekemisen prosessi oli kaikille yhteinen, ja toisten prosesseista löytyi usein kosketuskohtia omaan graduun.

*”Tatu-seminaari. Käsitelimme seminaarissa Sepon ja Tiinan tekstin. Oli hauska kuunnella jotain kirjallisuusasiaa, vaikka aina huomaakin, ettei oikein ymmärrä asiasta. Sekin oli mielenkiintoista, miten jokin asia ei olekaan itsestäänselvyys. Vaikka osaa lukea kirjoja, ei automaattisesti osaa tutkia niitä... Ja Sepon dispositiosta huomasi, että olin jättänyt hieman huomiotta omassa työssäni kontekstin. Olin jotenkin ohimennen ajatellut sitä ja kirjoittanutkin sen sisällysluetteloon – ohimennen – mutta nyt yhtäkkiä – se avautui. Miten tärkeä se olikaan – tutkimuskohteen sijoittaminen laajempaan kokonaisuuteen. Olin tyytyväinen – kun NYT oivalsin sen.”*

*”Seminaari herätti jälleen kovasti ajatuksia. Aloin taas pohtia omaa työtäni. Aina löytyy jokin näkökulma, jota aikaisemmin ei ole tullut mieleen. Yhtäkkiä – en osaa sanoa – mietinkö juuri Jarkon tekstiä – tuli ajatus tarkastella ja peilata aiheitani sitä koskevan lainsäädännön kanssa ja sen valossa.”*

Kun lähtökohtana oli, että muiden opiskelijoiden tutkimusten aihepiireistä ei hirveästi tiedetty eikä tarvinnutkaan tietää, ja myös toisen tieteenalan tutkimuksen tekotapa oli ja sai olla vieras, pätemisen tarve jäi aika vähiin. Opiskelijoilla oli lupa esittää ”tyhmiä” kysymyksiä, jotka tunnetusti ovat usein aika hyviä. Ne laittoivat tutkimuksen tekijän miettimään tutkimuksensa peruskysymyksiä ja hän joutui vastaamaan niihin mahdollisimman yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi. Näin jokainen graduntekijä oli seminaarissa selkeästi asiantuntija omalla alallaan. Itse asiassa näin pitäisi olla jokaisessa yliopistollisessa tutkimusseminaarissa. Mitä pitemmälle opinnäytteen tekijä etenee, sitä varmemmin hän on asiantuntija omalla sisältöalallaan. Pöydän päässä istuvan ohjaajan tehtävä on olla asiantuntija tutkimuksen tekemisessä ja ohjata sitä prosessia – sen sijaan jokainen opinnäytteen tekijä ansaitsee niin muiden osallistujien kuin ohjaajan kunnioituksen paneutumisestaan tutkimaansa aiheeseen. Se luo pohjan hyvälle, tieteelliselle keskustelulle. Minun oli seminaarin ohjaajana helppo vahvistaa opiskelijoiden asiantuntijaroolia, koska kasvatustieteilijänä tiesin yhtä vähän esimerkiksi kemian alaan liittyvästä gradusta kuin muutkin seminaarilaiset. Olin ohjaajana samalla tavoin ihmettelemässä (ja ihailemassa) kemistin ratkaisuja kuin muutkin osallistujat. Aloittekin pikkuhiljaa päästä seminaareihin, joissa keskustelu ei enää kulkenut minun kauttani, vaan opiskelijat rohkenivat kysyä toisiltaan ja kertoa oman tieteenalansa lähestymistavoista. Monitieteinen graduseminaari on parhaimmillaan hyvää tieteellistä keskustelua, argumentointia eri tieteenalojen lähtökohdista käsin.

*”Oikein hyvä tapaaminen. Sain jälleen uuden oivalluksen työhöni. Nyt työnimikin muuttuu. Ossin yksi kommentti sai aikaan sen, että tajusin työni asiasuhteita aivan uudella tavalla. Mielestäni tärkeä juttu. Asia oli jäänyt täysin huomiotta. Eli tämä on parasta kurssin antia. Aikuisen kommentti. Mielestäni on juuri se juttu, jolla ”tieteellistä” keskustelua käydään... On oikein innostunut olo.”*

Palautteen antaminen toisen seminaaritekstistä voi olla vaikeaa, varsinkin jos kyseessä on vieras tieteenala. Paitsi että pyysin tekstien tekijöitä itse esittämään toivomuksia, mistä he erityisesti haluavat saada palautetta, pyrin myös antamaan ryhmälle ohjeita tekstien lukemiseen, esimerkiksi

- mikä tekstissä on sinusta kaikkein kiinnostavinta?
- onko jokin kohta erityisen vaikeasti avautuva?
- mistä haluaisit lukijana tietää enemmän?
- mitä odotat kirjoittajalta seuraavaksi?

Pyrimme ryhmässä tarjoamaan ulkopuoliset silmät toistemme teksteille ja kertomaan tekstien herättämät ajatukset. Koska edustimme eri tieteenaloja, ”pelin henki” oli kuitenkin se, että tutkija itse tuntee parhaiten aiheensa ja tieteenalansa ja harkitsee siksi, mitä ottaa ja mitä jättää.

Opiskelijoiden rohkaisemiseksi avoimeen keskusteluun minun on ollut seminaarin ohjaajana tehtävä työtä itseni ja roolini kanssa. Ohjaajallahan pitäisi olla vastauksia ja hänen pitäisi tietää – jostain syystä ainakin itselläni tämä vaatimus painoi välillä häiritsevästi takaraivossa. Toisaalta Tatu-seminareissa oli helppo luopua tietäjän roolista, jos gradun aiheena oli vaikkapa EEG-signaalien taajuusanalyysi. Silti kynnys antaa keskustelu opiskelijoiden käsiin ei välttämättä ole ihan pieni – toivottavasti kuitenkin ylittävissä, koska toisen graduntekijän kysymys laittaa opiskelijan ajatukset liikkeelle paljon paremmin kuin ohjaajan tietävyys.

Tatu-opiskelijat lähettivät sähköpostitse kahden viikon välein oppimispäiväkirjan, jossa he kuvasivat opintojensa etenemistä ja pohtivat esimerkiksi gradunteon haasteita. Oppimispäiväkirjoista oli hienoa huomata, mitä opiskelijoiden välinen keskustelu joko Tatu-tapaamisissa tai vaikkapa kirjaston kahviossa törmätessä oli saanut liikkeelle.

*”Minulle aika ratkaiseva oli tosiaankin Ossin toteamus viimeksi kun hän jotenkin ei ollut käsittänyt minun työni lähtevän liikkeelle esineestä. Tajusin itse painottaneeni väärää asiaa puheissani ja myös ilmeisesti teksteissäni. Tuo hieman ohimennen lausuttu toteamus laukaisi minussa aivan valtavan ajatusprosessin – suorastaan pienen ”myrskyn.” Mietin ensin, miten olin voinutkin ajatella niin hassusti. Ja sitten alkoi työn eri osien painotusten raivoisa tarkastaminen – mietin ja mietin...”*

*”Tapasin Karin kirjastossa. Keskustelimme kahvikupin ääressä opintojen etenemisestä. Kerroin Karille, kuinka olin vihdoinkin mielestäni keksinyt ne ”oikeat” tutkimuskysymykset ja kuinka olin testannut niitä. Kyselin ja vastailin. Mietin saisiko näillä kysymyksillä kunnollisia vastauksia, jotka kuljettaisivat työtä eteenpäin...”*

Silloin kun itse esitin opiskelijoille graduun liittyviä kysymyksiä, kiinnitin huomiota tutkimuksen tekemisen prosessiin ja erilaisiin tutkimuksellisiin ratkaisuihin. Miksi tämä kysymys on sinusta erityisen kiinnostava? Mitä haluaisit saada selville? Miksi juuri tämänkaltainen tutkimusaineisto on hyvä sinun kysymyksiisi kannalta? Minkälaista tietoa käyttämäsi metodi sinulle antaa? Mitä tietoa se ei anna? Mitkä ovat tärkeimmät käsitteet tutkimuksessasi? Minulla ei kasvatustieteilijänä ollut vastauksia vaikkapa tietotekniikan opiskelijalle esittämiini kysymyksiin. Jossakin vaiheessa ymmärsin, että se ei olekaan pelkästään huono asia. Kysymykset ovat opiskelijaa ja hänen ajatteluaan, eivät ohjaajaa varten. Tosin siinä sivussa, opiskelijan vastauksia kuunnellessa, ohjaajakin sivistyi.

## Ohjaajan mietteet

Olen monitieteisten graduryhmien ohjaajana aina ajatellut, että ohjaan kirjoittamistai graduprosessia, en gradua sisällöllisesti. Mitä se käytännössä tarkoittaa? Hahmotan tutkimuksenteon erilaisina vaiheina, joissa yritän opiskelijaa tukea. Tutkimuksenteon vaiheet tulevat näkyviksi myös tutkimusraportin eri osissa. Aina vain enemmän olen alkanut korostaa ajatusta, että tietyt palaset tekemällä gradu valmistuu. Jos gradua on jo aloitettu, olemme opiskelijoiden kanssa miettineet, mitkä vaiheet ovat jo kasassa, mitä pitäisi täydentää, mistä kannattaa jatkaa. Opiskelija ei aina välttämättä hahmota lopputyötään eri vaiheina ja kokee siksi ison möhkälään paloittelun helpotuksena. Gradunteon jakaminen eri vaiheisiin voi olla yksi tärkeä osa ohjaajan ”prosessiosuudesta.”

Ajatus gradusta eri vaiheiden tai palasten summana auttaa vastaamaan myös kysymykseen, minkälaista osaamista sen tekeminen edellyttää. Kun osaamista määritellään gradunteon vaiheiden kautta, opiskelijan pitää osata ainakin

- muotoilla vastattavissa olevat kysymykset
- löytää ja lukea tieteellistä kirjallisuutta ja hahmottaa sieltä olennainen
- kerätä tutkimusaineisto, josta löytyy vastaus kysymyksiin
- käyttää tieteellistä tutkimusmenetelmää aineiston analysoinnissa
- vetää tuloksista johtopäätöksiä
- kirjoittaa kaikki tuo raportiksi tieteellisen tekstin pelisäännöin.

Gradun tekeminen ei kuitenkaan ole pelkkää järkeilyä tai työntekoa, vaan erilaiset tunteet näyttävät olevan iso osa prosessia. Kun olen keskustellut opiskelijan kanssa kesken jääneestä gradusta, kyynelöt eivät ole olleet ollenkaan harvinaisia: tekemisen lukot turhauttavat, etenemättömyys ahdistaa tai professorilta saatu, kovaksi koettu palaute loukkaa. Keskenäisyyden häpeä saa välttelemään valmistumisesta kyseleviä

sukulaisia. Itse gradu saattaa siis aiheuttaa kipeitä tunteita. Toisaalta gradu on joskus pystyttävä tekemään monenlaisten tunteiden keskellä eikä opiskelua voi irrottaa muusta elämästä. Voiko siis ohjaustakaan irrottaa tunteista?

Ohjaajana minulla ei ole terapeuttisia taitoja ja vedän mielelläni rajan siihen, että ohjauskeskusteluissa puhutaan asioista, jotka liittyvät gradun etenemiseen. Joskus vain voi olla, että taloudelliset vaikeudet, avioeroproessi tai lapsen sairaus on sillä hetkellä eniten graduprosessiin vaikuttava asia. Minun on suostuttava kuulemaan ne tunteet, joissa opiskelija graduun tekee – vaikka lopuksi kysymykseni onkin: mitä pystyt tekemään opintojesi eteen tässä tilanteessa, mikä on seuraava tekemisen askel, minkälaista tukea opiskelijana nyt tarvitset? Opintojen eteneminen sinänsä saattaa olla hyvin terapeuttista ja gradun valmistumiseen sisältyy paljon helpotuksen, ilon ja onnistumisen tunteita.

Ohjaus on ihmisten kohtaamista. Toista sataa gradutarinaa kuultuani kahdesta opiskelijoiden käyttämästä sanasta on tullut itselleni ohjauksen tärkeimmät sanat. Ensimmäinen on kiinnostus. ”Eiköhän tämä nyt valmistu, kun joku on kiinnostunut tästä.” Kiinnostus opiskelijan gradua kohtaan lienee ohjauksen vähimmäisvaatimus. Toinen sana liittyy opiskelijaryhmään, vertaisuuteen. Eräs opiskelija määritteli gradu-ryhmän merkityksen toisten ihmisten läsnäolona muuten aika yksinäisessä, työläässä projektissa. Itselleni mukanaolo opiskelijan ajattelun, tekemisen ja onnistumisen prosessissa on ollut suurin ohjauksesta koituva ilo.

**Artikkelin sisältämät lainaukset ovat *Tavoitteena tutkinto* -koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden opiskelupäiväkirjoista.**

# Kokemuksia Tatu-kurssilta

*Tarja Nieminen*

Opiskelin Tatu-kurssilla vuosina 2006–2008. Tavoitteena oli saattaa 1980 alkaneet yliopisto-opinnot päätökseen: gradu valmiiksi. Elämänpiirini muuttui: tapasin uusia ihmisiä, opin uusia tapoja ajatella ja opiskella, en ollutkaan ulkopuolinen yliopistolla, vaikka olinkin paljon muita graduseminaarilaisia vanhempi. Opiskelutyylikin oli jotain toista kuin aikoinaan 80-luvulla opiskellessani. Erityisesti minua hyödytti taturyhmä ja ryhmäläisten erilaiset opiskelualat. Oli mukavaa tulla seminaariin ja tuoda tuotoksiaan tekstitorstaihin ja pätkäperjantaihin, kun tiesi, että siellä tapasi muita yksinäisen puurtamisen jälkeen, sai palautetta ja sai muuten vain porista opiskelusta ja elämästä. Prosessikirjoittaminen auttoi minua työstämään laajat muistiinpanoni lopultakin graduksi Aika ja sen murtaminen Tove Janssonin teoksessa Muumilaakson marraskuu.

Alun pitäen tarkoitukseni oli tutkia teoksen käännöksiä englantiin ja venäjään ja sitä, miten teksti oli mahdollisesti muuttunut. Ajan myötä gradun sisältö ja aihe elivät ja kiinnostuivat teoksen teemoista aika ja vanheneminen niin paljon, että lopulta jätin kääntämisen osuuden pois ja keskityin vain aikaan ja siihen liittyviin ala-teemoihin.

Kurssiaika oli tavallaan paluuta menneeseen, olin taas opiskelija ja lisäksi tutkin teosta, jonka henkilöt muistelivat Muumilaaksoa, ja kaikki muistivat sen erilaisena. Kurssin kestäessä myös henkilökohtainen elämä kietoutui opiskeluun. Kesälläkin opiskelutauon aikana aihe muhi mielessä, siivotessa aivot lepäsivät, mutta alitajunta työskenteli. Syksyllä tapasi taas virkeänä muita ryhmäläisiä ja jatkoi innolla kirjoitustyötä.

Työnohjauksen ryhmässä, vaikka ohjauksessa keskityttiinkin opiskelun solmukohtiin, sain uskoa omaan tekemiseeni, vaikka kirjoitustyö välillä takkuilikin, ja toukokuussa ryhmän kevätjuhlassa oli hienoa vastaanottaa todistus suoritetuista opinnoista.

Tutkielman tekemisen ohessa pohdiskelin, millainen on hyvä graduopas. Lopulta kirjoitin itse lyhyen muumien graduoppaan, jonka ohjaajana toimi itse Muumipappa. Oppaan kirjallisuussitaatit ovat Tove Janssonin teoksesta Muumipappa ja meri.

## **Tutkielman tekeminen eli meren todellinen luonne ja sen merkitys muumeille**

Muumilaulussa sanotaan, että Muumilaaksosta voi oppia elämää. Yksi elämän osa-alue on opiskelu ja opiskelun loppuvaiheeseen kuuluva tutkielman eli pro gradun tekeminen. Tämä tehtävä on monille, varsinkin opintonsa eri syistä kesken jättäneil-



le, usein juuri erityisen haasteellinen. On voitettava monia vastuksia: aika ei tahdo riittää harrastuksilta, työltä, perheeltä. On voitettava oma mitättömyyden tunteensa: en kai minä nyt näin vanha enää mitään osaa kirjoittaa, voi kun kaikki muut osaavat tehdä kaiken niin hyvin. On voitettava tuo kaikennielevä laiskuus ja saamattomuus; miten paljon helpompaa olisikaan katsoa telkasta lempiohjelmaa, kuin alkaa pohtia tutkielmansa aiheen rajaamista tai alkaa lopultakin sen kirjoittaminen, sen sijaan, että jatkaa yhä vain aineiston keräämistä. Onneksi tutkielman tekemistä voi oppia myös muumeilta. Kaikkein ensimmäiseksi täytyy valita aihe. Mistä tutkielman voisi tehdä? Miten aihe rajataan? Parasta on, kun aihe on omasta mielestä mieltä kiehtova, ja jos aiheesta ei ole paljon kirjoitettu, pääsee vielä uranuurtajaksikin.

#### AIHEEN VALINTA

*– Katso, oikeita näkinkenkii! sanoi äiti. Ne olivat hiekkarannalla. Eilen siellä ei ollut yhtään mitään!*

*Tämä on hyvin merkillistä, sanoi isä kopauttaen piippunsa tyhjäksi kalliota vasten. Se on meren selittämättömiä arvoituksia. Toisinaan minua aivan huimaa, kun ajattelen meren salaperäisiä teitä. Sanoit että nuo näkinkengät olivat kaukana hiekkalla eikä niitä ollut vielä eilen. No, se merkitsee, että meri voi nousta kokonaisen m e t r i n muutamassa tunnissa ja laskea sitten jälleen. Vaikka meillä ei ole vuoksea ja luodetta niin kuin niillä on etelässä päin, kuten tiedämme. Se on hyvin mielenkiintoista. Ja mitä tuohon kirjoitukseen tulee, se avaa kerrassaan a a v i s t a m a t t o m i a mahdollisuuksia. Hän katsoi vakavana äitiin. Sitten hän sanoi: Käsitäthän, juuri näihin asioihin minun on syvennyttävä ja ehkä kirjoitettava niistä tutkielma. (Jansson 2007, 105.)*

Kun aihe on valittu, täytyy selvittää työkaluongelma. Millä keinoilla voitaisiin ratkaista valittu mielenkiintoinen tutkimusongelma ja mitkä teoriat olisivat hyvä selitysmalli ongelman kuvaamiseksi? Omia ideoita kannattaa laittaa ylös heti, kun niitä syntyy, etteivät ne vain unohdu.

#### TEORIAN MUODOSTAMINEN JA ONGELMAN MÄÄRITTELY

*Isä kehitteli monia teorioja: pohjassa saattoi olla aukko, joka ulottui maapallon keskipisteeseen asti, ja hän haaveksi sammuneesta tulivuoresta. Lopulta hän alkoi kirjoittaa ajatuksiaan vanhaan vahakantiseen vihkoon, jonka oli löytänyt ullakolta. – (Jansson 2007, 108.)*

Kun ongelma, välineet ja teoriat on selvitetty, voi alkaa aineiston keräämisen. Tällöin tutkija on usein epäsosiaalinen, varsinkin jos aihe kiehtoo häntä niin paljon, että kaikki aika uppoaa tutkielman pohtimiseen. Muut toiminnot, jopa empiirinen tutkimus, saattaa jäädä vähemmälle, kun ajatustyö pääsee vauhtiin. Unen ja unelmien aikanakin aihe muhii ja kypsyy, ei pidä unohtaa levon merkitystä tutkielman tekemisessä!

## AINEISTON KOKOAMINEN

*Isä ei puhunut enää paljon tutkimuksistaan. Hän lopetti vähitellen naaraamisen ja istui sen sijaan majakanvartijan yksinolopaikalla miettimässä. Toisinaan hän kirjoitti vahakantaiseen vihkkoon lammesta tai merestä.*

*Hän saattoi kirjoittaa: ”Merivirrat ovat merkillinen ja ihmeellinen seikka, johon ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota”, tai: ”Aaltoliike on ilmiö, joka aina herättää ihmettelystä...” ja sitten hän antoi vihon painua ja vaipui tunnelmiin.*

*(Jansson 2007, 108.)*

*Äiti näki hänen sukeltavan esille sumusta ja takaisin sumuun kuono mietteliäästi vastaa vasten painettuna. Hän ajatteli: Isä kokoaa aineistoa. Niin hän sanoi. Ehkä koko vihko on täynnä aineistoa. Tuntuu mukavalta sitten kun hän on saanut kaiken kokoon! (Jansson 2007, 109.)*

Kun aineisto on koossa, olo on tosiaankin mukava. Mutta pi-hoo! (kuten muumit sanoisivat), vielä ei voi ryhtyä lepäämään laakereillaan. Itse asiassa, nyt työ vasta toden teolla alkaa, tai nyt alkaa toisenlaatuinen työskentely: aineiston muokkaaminen ja työstäminen, kirjoittaminen ja jäsentely.

## ALUSTAVA KIRJOITTAMINEN

### (TAVOITTEENA TUOTTAAN TEKSTIÄ MAHDOLLISIMMAN PALJON)

*Mutta isä kirjoitti vihkoonsa: ”Voisiko ajatella, että tietyt tosiseikat muuttuvat vain siksi, että on yö? Tutki tätä; mitä meri tekee yöllä. Huomio; saareni oli hyvin toisenlainen pimeässä, ts. siellä esiintyi A) eräitä omituisia ääniä ja B) ilmiö, joka epäilemättä oli liikettä.”*

*Isä kohotti kynäänsä ja epäröi hetken. Hän jatkoi.*

*”Suluissa, onko mahdollista että voimakas tunne, siis omassa itsessä, voi muuttaa koko ympäristön? Esimerkiksi, olin todella hyvin huolissani Muumipeikon äidistä. Tutki tätä.” (Jansson 2007, 137.)*

Johdannossa esitellään tutkimusaihe, menetelmät ja taustat. Tässä täytyy pyrkiä täsmällisyyteen, mikä saattaa joskus aiheuttaa ongelmia. Ajattelua selkeyttää ajatusten ja ideoiden järjestäminen ja ylöskirjaaminen.

## JOHDANTO

*Luvussa Tosiseikkoja isä oli todennut, että vesi oli kylmempää syvempänä. Sen hän tiesi ennestäänkin, tarvitsi vain pistää jalkansa veteen. Mutta tällä kertaa asia todistettiin nerokkaasti laaditun pullon avulla. Vedenpaine puristi korkin pullon kaulaan, kun pullo vedettiin syvältä ylös. Edelleen, vesi on painavaa ja suolaista. Se on raskeampaa syvemmällä, mutta suolaisempaa pinnalla. Todistus: matalat suolavesisyyvennykset. Ne ovat hyvin suolaisia. Ja painon tuntee kun sukeltaa.*

*Levä ajautuu tuulen alle eikä tuulen yläpuolelle. Jos majakkavuorelta heittää lankun-*

*pätkän myrskyvävään mereen, se ei ajaudu maihin vaan purjehtii ympäri saarta jonkin matkan päässä rannasta. Jos pitää lauttaa vaakasuurassa horisontin kohdalla, näyttää siltä kuin taivaanranta kaartuisi. Vesi nousee, kun tulee huono ilma, mutta joskus se tekee päinvastoin. Joka seitsemäs aalto on valtavan suuri, mutta välistä iso aalto saattaa olla yhdeksäs, ja toisinaan koossa ei ole mitään järjestystä.*  
(Jansson 2007, 144–145.)

Yllättävästi aihetta voi joutua rajaamaan kesken työn uudelleen, tutkielma on edessään elävä ja muuntuva kappale. Uusia ajatuksia ja päätelmiä syntyy kuin tuutista (eli paljon, toivottavasti) ja niitä joutuu karsimaan yhä uudelleen ja erottamaan jyvät akanoista.

#### AIHEEN RAJAAMINEN / KYSYMYKSIIN VASTAAMINEN

*Minne menevät leveät valkoisesta kuohusta muodostuneet myrskytiet ja kuinka ne syntyvät? Miksi? Kaikkiin näihin ja moniin muihin ilmiöihin isä yritti löytää syyn, mutta se oli hyvin vaikeata. Hän väsyi ja tuli epätieteelliseksi ja kirjoitti: ”Saareen ei ole siltoja eikä sen rannalla aitoja; sieltä ei pääse pois eikä sinne voi jäädä vangiksi. Se merkitsee siis, että tuntee itsensä...” Ei. Isä veti mustan viivan mietinnön yli. Hän siirtyi laihaan lukuun Tosiseikkoja.*

*Nyt se tuli taas, tuo huimaava ajatus, ettei merellä ollut lakeja ollenkaan. Hän torjui sen kiireesti. Hän tahtoi ymmärtää. Hänen täytyi päästä perille merestä voidakseen pitää siitä ja säilyttääkseen itsekunnioituksensa.*

(Jansson 2007, 145.)

Tutkijan ei tule säikähtää, vaikka välillä työ pysähtyy pitkiksikin ajoiksi. Ei huolta, alitajunta tekee silloinkin työtä, kun itse luulemme vain laiskottelevamme. Aina voi tehdä edes jotakin, lukea tai harjoittaa sijaistoimintaa. Tutkijoiden (nais-) paljon testaama keino edistyä huomaamatta on Viljonkan suursiivousmenetelmä. Vääriä päätelmiä tulee tutkielman aikana väistämättä tehtyä tai sitten ulkopuoliset eivät vain ymmärrä. Usein on niin, että tutkimusta on vaikea selittää suullisesti, koska tutkittua asiaa on niin paljon, että sitä ei kuulija jaksa kuunnella. Toinen vaihtoehto on, että tutkija harkitsee ilmaisutaidon kurssin käymistä.

#### KUN AIHE TÖKKII / VASTUKSET / AINA TYÖ EI ETENE

*Isä puri piippuaan ja etsi epätoivoisesti jotakin selitystä. Oli kauheata, kun piti sanoa ”minä en tiedä”. Hän oli väsynyt siihen, ettei ymmärtänyt mitään.*

*Lopulta hän sanoi: Se on sellaista mitä tapahtuu yöllä...yön muutoksia, käsitähän. Äiti tuijotti häntä.*

*– Voisi ajatella, isä jatkoi hermostuneesti. Jonkinlaisia salaisia muutoksia pimeässä nimittäin, ja jos mekin vielä tulemme ulos ja lisäämme kaikkea, sekasortoa tarkoitan, se kasvaa niin, että tuo kaikki on jäljellä, kun heräämme.*

– Mutta hyvä ystävä, äiti sanoi huolestuneena.  
Isä lehahti tulipunaiseksi. (Jansson 2007, 147.)

Aika ajoin on muistutettava itselleen kristallinkirkkaaksi se, mikä olikaan tutkimuksen tarkoitus. Vaikka välillä tuntuu tuskalliselta ajatella, että lähimmät eivät ymmärrä lainkaan, miten uraauurtavia ajatuksia tutkijalla on, se täytyy vain yrittää kestää. Palkinto tulee sitten myöhemmin, kun tutkimus on valmis. Joskus umpikuja on täydellinen ja on ryhdyttävä etsimään uusia vaihtoehtoja tutkimuksen tarkoitukselle. Ehkä aihetta on rajattava uudelleen tai jopa koko aihe vaihdettava.

#### TUTKIMUKSEN TARKOITUS / UUELLEENMÄÄRITTELY

– Käsitätkö, sanoi isä. On saatava selville meren salaiset lait, se on kaiken perusta. Minun täytyy ymmärtää merta, jotta voisin pitää siitä. Minä en voi rakastaa saarta ellen pidä merestä. (Jansson 2007, 149–150.)

– Meri käyttäytyy koko ajan uudella tavalla, jatkoi isä. Miten tahansa, sikin sokin. Viime yönä se pelästytti hereille koko saaren. Miksi? Mitä oikein tapahtui? Ei o l e mitään järjestelmää. Ja jos on, en ymmärrä sitä. (Jansson 2007, 150.)

Usein juuri ennen ongelman ratkaisemista tutkimus tuntuu hyvin sotkuiselta ja siltä, että kaikki on yhtä sekamelskaa eikä missään ole mitään järkeä, eikä opiskelu olekaan kuin laittaisi rahaa pankkiin. Yhtäkkiä kaikki selviää. Miten? Tämä olisi taas yhden tutkielman aihe (näin niitä syntyy kaiken aikaa lisää tavattomat määrät).

#### TUTKIMUSTULOS

– Mutta sittenhän meren täytyi olla elävä, mietiskeli isä. Se voi ajatella. Se käyttäytyy aivan miten haluaa...sitä on mahdollon käsittää...Jos metsä kerran pelkää merta, niin täytyyhän sen merkitä sitä, että meri on elävä?

– – Kaikki on selvää...– (Jansson 2007, 150.)

Lopulta kaikki on ohi. Tutkielma on valmis ja tutkijalla hölmistynyt olo. Maisterin paperit tulossa ja muumijuhlat, mieluiten aamuun asti kestävät, voivat alkaa. Myöhemmin voi sitten miettiä kaiken olemisen ja tutkimisen tarkoitusta tarkemmin.

#### JOHTOPÄÄTÖKSET JA PÄÄTÄNTÖ

Hän seisoi ja katsoi maahan kuono rypyssä, ja äkkiä hänen kuononsa silisi ja hän sanoi tavattoman huojentuneena: Sittenhän minun ei tarvitse ymmärtää. Merellä on vain hiukan huono luonne...

Muumipeikko tunsu, että isä puhui nyt itseksensä, eikä vastannut mitään. Hän näki isän menevän majakkavuorta kohti, vahakantinen vihko oli jäänyt lojumaan kanerivikkoon. (Jansson 2007, 150–151.)

Oman tutkimuksen tulos voi yllättää tutkijankin. On kuitenkin tyydyttävää saada työ valmiiksi. Joka tapauksessa se on yhden ajatteluprosessin ja kirjoitusprosessin tuotos, joka siirretään oikeaksi kirjaksi painettuna muiden gradujen joukkoon yliopiston kirjaston hämärille käytäville loputtomiin hyllyjonoihin tai tiedostona suunnattoman verkon uumeniin, sähköisiin maailmoihin – tulevaisuuden tutkijoiden löydettäväksi.

***Kirjallisuussitaatit:***

Jansson, Tove 2007. Muumipappa ja meri. Suom. Laila Järvinen. 19. painos. Helsinki: WSOY.

The image is a complex, abstract graphic design. It features three black silhouettes of people: a man on the left with his hands on his hips, a man in the center looking towards the right, and a woman on the right. A large, thick book is positioned diagonally across the lower half of the image. The background is filled with various geometric and organic shapes, including circles, spirals, and leaf-like patterns. A large, semi-transparent letter 'e' is visible in the upper left quadrant. The overall color palette is grayscale, with black, white, and various shades of gray.

# TUEN JA OHJAUKSEN MUOTOJA

# Tietotekninen innovaatio onnistuneen siirtymän mahdollistajana opinto- ja urapolulla

*Arto Saloranta ja Helena Kasurinen*

Laurea-ammattikorkeakoulun Leppävaaran toimipisteessä on jo useita vuosia tehty töitä opintojen alkuvaiheen ohjauksen tehostamisen kanssa. Opettaja- ja opiskelija-tuutorointia on kehitetty huolehtimaan uusien aloittavien opiskelijoiden ohjauksesta. Alkuvaiheen opinnoissa on panostettu monenlaisilla ratkaisuilla siihen, että uudet opiskelijat ryhmäytyisivät ja saisivat riittävästi tukea kaikissa tarvitsemissaan asioissa. Näillä toimilla onkin ollut jo positiivinen vaikutus opiskeluun ja opintoihin yleisellä tasolla. Huomiota on kuitenkin kiinnitetty siihen, että vuosittain tulee varsin runsaasti opiskelijoita, joiden opinnot keskeytyvät varsin aikaisessa vaiheessa joko parin ensimmäisen kuukauden aikana tai viimeistään ensimmäisen lukuvuoden keväällä.

Laurea-ammattikorkeakoulun Leppävaaran toimipisteessä päätettiin tammi-kuussa 2008 kehittää uudenlainen tapa huolehtia kontakteista ja informaation jakamisesta sellaisille tahoille, jotka eivät ole tai joilla ei ole mahdollista päästä Laurean käytössä oleviin suojattuihin tietoverkkoihin. Port of Laureaksi kutsuttu portaali on suunnattu erityisesti Laureaan hakeutumassa oleville nuorille ja aikuisille, jotka haluavat tietoa oman valintansa tueksi. Portaali palvelee kuitenkin myös jo tutkintoa suorittavia opiskelijoita. Sinne on kehitetty palveluita, joilla voidaan tukea heidän opintojaan opintojen kaikissa vaiheissa. Tässä artikkelissa esittelemme pääperiaatteet Port of Laureasta ja siihen sisältyvästä Urapolku-ohjelmasta sekä kuvaamme yleisellä tasolla siirtymiin sekä koulutus- ja urasuunnitteluun vaikuttavia tekijöitä.

## Taustaa

Työurien pidentyminen sekä suomalaisen väestön koulutusasteen nostaminen ja siten osaamisen vahvistuminen ovat olleet viime aikojen työvoima- ja koulutuspoliittisia tavoitteita. Työelämässä tarvitaan yhä laaja-alaisempaa osaamista, ja koulutuksen järjestämisen lähtökohtana tulisi olla näihin tarpeisiin vastaaminen (Opetusministeriö 2010). Tulevaisuudessa työllistyvät parhaiten henkilöt, jotka ovat korkea-asteen koulutuksen suorittaneita asiantuntijoita tai ammattitaitoisia palvelualojen tai teollisuuden työntekijöitä (European Commission 2010). Työssä tarvitaan ammatillisen osaamisen lisäksi ns. avaintaitoja: viestintätaitoja, useampien kielten hallintaa, matemaattisia taitoja sekä perustaitoja tieteellisessä ja teknologisessä ajattelussa. Tarvitaan myös digitaalisia taitoja, oppimaan oppimisen taitoja sekä vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja, aloitteellisuutta, yrittäjyyttä sekä kulttuurista kompetenssia ja ilmaisukykyä (European Commission 2010).

Koska työuria halutaan pidentää molemmista päistä, toivotaan myös nuorten työelämään siirtymisen nopeutuvan. Tällä hetkellä ongelmana kuitenkin on, että 15-vuotiaiden nuorten jäljellä oleva opiskelu-aika on Suomessa OECD-maiden pisin.

Lukion päättävistä vain 40 % saa jatko-opiskelu-paikan samana vuonna. Tästä seuraa, että korkeakouluopintojen aloittamisikä Suomessa on keskimäärin 21,4 vuotta (Helsingin Sanomat 11.4.2010).

Opetusministeriön nimeämä työryhmä (2010) korosti muistiossaan opinto-ohjauksen merkitystä toisen asteen koulutuksessa. Nuorilla ei ole riittävästi tietoa jatko-opintovaihtoehdoista eikä työelämäntuntemusta valintojensa tueksi. Tästä voi olla seurauksena kyvyttömyys sitoutua opintoihin tai nähdä koulutusalan tarjoamat moninaiset sijoittumisvaihtoehdot työelämässä. Työryhmä esitti muistiossaan, että opinto-ohjausta tulisi tehostaa toisella asteella ja että korkea-asteen valintaprosessia olisi uudistettava. Tämän lisäksi toisen ja korkea-asteen oppilaitosten keskinäistä yhteistyötä tulisi entisestään tehostaa niin, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus hankkia tietoa jatko-opintomahdollisuuksista monin eri tavoin mutta myös kokemukseen perustuen.

Ohjauksen näkökulmasta nuorten siirtymävaihetta kouluasteelta toiselle ei tulisi tarkastella yksittäisenä päätöksentekotilanteena vaan laajemmin ammatillisen kehityskulun rakentamisena (Vanhalakka-Ruoho 2007). Nuoret tekevät koulutus- ja uravalintojaan toisen asteen jälkeen usein hyvin erilaisissa elämäntilanteissa. He ovat myös osallisina useissa sosiaalisissa suhteissa, jotka omalta osaltaan vaikuttavat vielä myöhemminkin yksilöiden elämään liittyvissä valintatilanteissa (Vanhalakka-Ruoho 2007).

Opintoihin sitoutuminen, valmistuminen ja työelämään sijoittuminen Opintoihin sitoutuminen on kriittinen asia jokaisessa koulutuksen vaiheessa. Yhden koulutusvaiheen päättyessä opiskelija joutuu pohtimaan seuraavaa siirtymää usein varsin vähäisellä tiedolla ja kokemuksella varustettuna. Jotta työurat pidentyisivät alkupäästä, opinnot pitäisi aloittaa aikaisemmin, ja niistä tulisi selvitä nopeammin. Kansainvälisten vertaailujen mukaan suomalaiset opiskelijat siirtyvät työelämään eurooppalaisia nuoria hitaammin. Tilastollisesti asia varmaan on näin, mutta tutkija Anna-Maija Lehto (HS 31.1.2010) näkee asiassa myös toisen puolen. Suomessa opiskelijat suorittavat pidempiä tutkintoja ja ovat myös huomattavan paljon mukana työelämässä. Opintojen aikainen tai niitä edeltävä työssäkäyminen on eri selvityksissä osoittautuneet työhön sijoittumista vahvistavaksi tekijäksi valmistumisen jälkeen. Näyttää siltä, että opiskelijat ovat ”puskurityövoimaa”, jolle tässä yhteiskunnassa on kysyntää. Samalla työelämä tarjoaa osaamisen kehittymistä tukevan ympäristön, mistä seuraa, että suomalaisopiskelijat menevät työelämään kokeneempina ja valmiimpina kuin heitä nuoremmat ja kokemattomammat opiskelijat muissa Euroopan maissa.

Asiaa on tarkasteltava siis laajemmin kuin ainoastaan opintoajan lyhentämisellä. Jos lähtökohdaksi otetaan tavoite, jossa nuoret nopeasti löytävät sen alan, jolla haluavat työuransa tehdä, niin he myös varmemmin sitoutuvat opintoihin, ja opintoja pidentävät keskeytykset jäävät pois. Näin toteutuu myös yhteiskunnallisesti tärkeä tavoite työurien pidentämisestä. Kun tarkastellaan tilastoja 2000-luvulta korkea-asteen opiskelijoiden opinnoista, voidaan havaita, että opintojen keskeytyminen on hitaasti lisääntynyt aikavälillä 2001–2008 (Tilastokeskus 2008).



Vertailtaessa ammattikorkeakouluja ja yliopistoja huomataan, että ammattikorkeakoulujen korkeampi keskeyttämisluku lähenee yliopistojen vastaavaa, kun huomioidaan ne opiskelijat, jotka aloittavat keskeyttämisen jälkeen heti toisen koulutusohjelman. Näiden opiskelijoiden kohdalla valinnassa on usein toteutunut jokin muu kuin varsinainen toive tai tavoite. Toissijaisen suunnitelman toteutuminen johtaa usein nopeaan keskeyttämiseen ja valinnan uusimiseen. Yliopistoon pyritään yleensä tarvittaessa useamman kerran epäonnistuneen valinnan jälkeen ja odotetaan uutta mahdollisuutta työtä tekemällä. Näin molemmat mallit pidentävät työelämään siirtymistä, mutta vain ammattikorkeakouluissa asia näkyy koulutukseen liittyvänä opintojen keskeytymisenä. Kokonaan koulutussektorin ulkopuolelle jää n. 7 % niistä opintonsa ammattikorkeakouluissa aloittaneista nuorista, joiden opinnot keskeytyvät. Yliopistoissa keskeyttäneitä kaiken kaikkiaan on selvästi vähemmän (4–6 %), mutta he kaikki lopettavat opiskelun kokonaan ja syrjäytyvät siten koulutussektorilta pois. Molemmissa tapauksissa näyttäisi suurin piirtein sama määrä opiskelijoita ajautuvan kokonaan koulutuksen ulkopuolelle, vaikka he valintatilanteessa ovat koulutuspaikan onnistuneet saamaan. ([http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk\\_2007\\_2009-03-11\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tie_001.html))

Yleensä nämä nuoret sijoittuvat työelämään sellaisiin tehtäviin, joissa ainaakaan työuran alkuvaihe ei edellytä kouluttautumista, vaan osaamisen voi hankkia yrityksen sisäisellä koulutuksella. Osin nuoret jäävät erilaisten väliaikais- ja pätkätoiden kierteeseen, mikä myöhemmässä elämänvaiheessa merkitsee heille haasteita elämänlaadun näkökulmasta. Kun vertailuun otetaan keskeyttämisasjankohta, muuttuu tilanne ammattikorkeakouluille epäedulliseen suuntaan. Ammattikorkeakouluissa keskeytymisistä huomattava osa sijoittuu opintojen alkuun, mikä selvästi hidastaa opintoihin mukaan pääsemistä. Näin tapahtuu, vaikka nuori siirtyisi toiselle alalle tai lopulta jatkaisi jo aloittamallaan koulutusallalla. Opintojen läpäisy aika lisääntyy turhaan 1–2 -vuodella. Yliopistoissa keskeyttämiset tapahtuvat huomattavasti myöhemmin, mikä selittynee erilaisilla mahdollisuuksilla säädellä opiskeluaikaa. Yliopistoissa keskeyttäminen on yleensä lopullista, joten opintojen venymisestä ei voi puhua, vaan opiskelijat siirtyvät joko työhön tai jäävät sekä työelämän että koulutuksen ulkopuolelle.

Kun tarkastellaan valmistumisnopeutta, voidaan havaita, että läpäisyajat ovat 2000-luvulla hieman kasvaneet. Tilastojen mukaan valmistuneiden määrät aloittaneista ovat vähentyneet koko korkea-asteella. Suunta näyttää olevan laskeva myös tulevina vuosina, vaikka luku korkea-asteella onkin edelleen varsin hyvä (noin 70 %). ([http://www.stat.fi/til/opku/2007/opku\\_2007\\_2009-05-15\\_tau\\_001.html](http://www.stat.fi/til/opku/2007/opku_2007_2009-05-15_tau_001.html))

Vertailtaessa tilannetta 4–5 opiskeluvuoden jälkeen ammattikorkeakoulujen opiskelijoista oli valmistunut yli 50 %, ja noin 30 % opiskeli edelleen. Ammattikorkeakoulujen tutkintoihin pitäisi riittää 3,5 – 4,5 vuotta, joten opintonsa määräajassa saa valmiiksi selvästi alle puolet opiskelijoista. Opinnot lopettaneita ja työelämään siirtyneitä tai työttömiä oli 6–10 %. Yliopisto-opiskelijoista opintojen ulkopuolella oli 5–6 %, mikä vastaa opintojen alkuvaiheessa keskeyttäneiden määrää. Lähtökohtaisesti

yliopistoissa opinnot ovat kesken 4–5 vuoden opintojen jälkeen, joten on selvää, että valmistuneita ei vielä ole, eikä tilastoista voi nähdä mahdollisia viivästyksiä. (<http://www.stat.fi/til/opku/tau.htm>)

Tiedetään myös varsin hyvin, miten tärkeää sisäinen motivoituminen on opintojen onnistumiselle. Opetusministeri Henna Virkkunen on kevään 2010 aikana useasti painottanut nopeamman opintojen aloittamisen merkitystä. Opetusministeriön valmistelussa onkin korkea-asteen valintakoejärjestelmän uusiminen. Uudessa valintatavassa korostettaisiin ylioppilastutkinnon merkitystä. Henna Virkkusen mukaan tämä edellyttää opiskelijoiden nykyistä parempaa tietoisuutta tulevaisuuden mahdollisuuksista ja toisaalta laajempia koulutusohjelmakokonaisuuksia. Jos opiskelijat nykyistä paremmin tietäisivät, mitä he elämältään haluavat, he myös pystyisivät sitoutumaan opiskeluun ja pysyisivät tekemissään valinnoissa. Tämä edellyttää Virkkusen mukaan parempaa ohjausta ja uudenlaista valintajärjestelmää. (HS 10.4.2010.) Opiskelijan kannalta olisi motivaatiota ja sitoutumista vahvistava tilanne, jossa opiskelijat vasta koulutuksen aikana tarkemmin suuntaisivat opintojaan oman kiinnostuksen ja työelämän vaatimusten mukaan. Jos valintatilanne tuntuu loppuelämän kannalta ratkaisevalta, opiskelija käyttää siihen enemmän aikaa kuin olisi ehkä tarkoituksenmukaista.

Kevään 2010 aikana on lehtien mielipidekirjoituksissa ollut runsaasti kannanottoja uudenlaisen valintajärjestelmän puolesta ja sitä vastaan. Useissa kirjoituksissa on korostettu, että ennen valintaa korkea-asteelle opiskelijat ovat usein hyvin epätietoisia omasta tulevaisuudestaan. Pelko väärästä valinnasta on hyvin voimakas. Varsinkin ammattikorkeakoulujen alkuvaiheen keskeyttämiset kuvastavat hyvin sitä, miten sisäisen motivaation puutteessa herkyys koulutusohjelman vaihtoon lisääntyy. Toinen opintoihin liittyvä ja sitoutumista heikentävä tekijä on usko suosittujen alojen tuomaan menestykseen. Nuoret voivat siirtää opintojen aloittamista tai ainakin sitoutumista ns. toiseen vaihtoehtoon useita vuosia yrittäessään uudestaan ja uudestaan näille suosituille aloille.

Keskeiseksi kysymykseksi ohjauksen näkökulmasta on nousemassa, kunniotetaanko yksilön oikeutta tavoitella unelmaansa, vai pitäisikö yhteiskunnan olla välittämättä hakijoiden tasapuolisesta kohtelusta ja suosia aina uusia hakijoita. Valmistelussa oleva valintatavan muutos epäilemättä tehostaisi toiselta asteelta valmistuvien mahdollisuuksia, koska he tietoisina ylioppilastutkinnon merkityksestä pystyisivät panostamaan siihen paremmin. Erilaisten valintakokeisiin valmentavien järjestelmien vaikutus poistuisi tai siirtyisi mahdollisesti toisen asteen oppilaitoksiin. (HS 10.4.2010.)

## Nuoret valintatilanteessa

Lapan ja Kosciulek (2001) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan nuorten siirtymistä toiselta asteelta eteenpäin. He ovat luoneet mallin, jonka keskeinen osio muodostuu yksilön urasuunnittelutaitojen vahvistamisesta. He korostavat myös yksilölle merki-

tyksellisten ihmisten vaikutusta siirtymävaiheen onnistumisen kannalta (Blustein ym. 1997). Mallin tarkoituksena on kuvata, miten yksilöllinen ammatillinen itsetuntemus ja orientaatio työelämään kristallisoituvat, kun nuorella on tilaisuus tutustua yhteisön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja käydä keskusteluja eri tahojen kanssa. Urasuunnittelua tukevat opiskeluohjelmat tulisikin rakentaa siten, että yksilöiden ymmärrys työelämästä ja heistä itsestään suhteessa työelämään lisääntyy.

Tätä lisääntyvää itseymmärrystä kuvataan mallissa:

- a) kasvuna ja kehityksenä suhteessa päämäärään ja suuntaan
- b) nuoren kokemana mahdollisuuksien ja valinnan rakenteena
- c) henkilökohtaisena vastuunottona ja voimaantumisenä
- d) kykynä ylittää esteet
- e) sitoutumisena ja kypsyytenä
- d) motivaationa ja toivona.

Edellä mainitut asiat ovat positiivisia tuloksia, kun puhutaan ammatillisesta kehitymisestä eli oman osaamisen ja kehittymistarpeen tunnistamisesta suhteessa koulutus- ja urasuunnitteluun sekä päätöksentekoon. (Lapan ja Kosciulek 2001.)

Ammatillinen tulevaisuus on nykyaikana ennustamaton ja vaikeasti määriteltävä. Siirtymiä on useampia, ja ne ovat haasteellisempia kuin aiemmin työelämään siirtyneillä. Muutokset työelämässä aiheuttavat tarpeen jatkuvaan taitojen ja kompetenssien kehittämiseen. Taidot ja osaaminen ovat erilaisia kuin aiemmin työssä tarvittu. Työelämässä edellytetään joustavuutta sekä kykyä sopeutua ja reagoida muutoksiin. (Savickas ym. 2009.) Tästä on myös seurauksena, että ura on yksilön eikä yrityksen tai työnantajan hallittavissa.

Nämä muutokset ovat aiheuttaneet sen, että urateorioita joudutaan tarkastelemaan uudesta näkökulmasta (Savickas ym. 2009). Aiemmat urateoriat ja ohjausmenetelmät ovat perustuneet oletuksiin, että yksilölliset ominaisuudet ovat stabiileja, työurat ja työpaikat on turvattu, ja ne ovat sidoksissa organisaatioihin. Lisäksi aiemmat urateoriat kuvaavat uran peräkkäisinä vaiheina. Käsitteitä, kuten ammatillinen identiteetti, urasuunnittelu, ammatillinen kehittyminen ja uravaiheet, on käytetty kuvaamaan ja ennustamaan ihmisten sopeutumista työympäristöön odotuksella suhteellisen suuresta työympäristöjen pysyvyydestä ja ihmisten käyttäytymisestä. Yksilölliset tekijät, kuten ammatillinen kiinnostus, näyttävät olevan vähemmän pysyviä kuin mitä on oletettu (Savickas ym. 2009).

Urasuunnittelua tarkastelevien teorioiden tulisikin tarkastella uria yksilöllisinä käsikirjoituksina, eikä erilaisina vaiheina, jotka on kontekstuaalisesti määriteltäviä (Savickas ym. 2009). Ihmisen käyttäytyminen ei ole tulosta vain hänen omasta toiminnastaan, vaan myös ympäristön vaikutuksesta. Tästä syystä tarvitaan teorioita, joissa korostetaan yksilön joustavuutta, sopeutuvuutta sekä elinikäistä oppimista ja valmiutta oman osaamisen kehittämiseen.

## Sitoutuminen omaan elämään vs. sitouttaminen opiskeluun

Miksi ihmiset tekevät, mitä tekevät ja toimivat, kuten toimivat? Ratkaisujen tekemistä ja niihin sitoutumista ohjaavista ”voimista” puhuttaessa on kyse motiiveista; tekemistä liikkeelle panevista ja toimintaa ylläpitävistä ”voimista”. Motivaatiossa voidaan erottaa kolme tekijää: mitä tavoittelemme, miten intensiivisesti haluamme työskennellä ja miten sinnikkäästi asiaan pyrimme. Sisäisesti motivoitunut henkilö suoriutuu tehtävistään paremmin ja jatkaa työskentelyään, vaikka välittömät tavoitteet täyttyvät. Motivaatiolla on kuitenkin monet kasvot ja omien motivaatiotekijöiden tunnistaminen ei välttämättä ole kovin yksinkertaista. (Airo, Rantanen ja Salmela, 2008)

Yksi lähestymistapa on kuvata motivaatiota sisäisenä ja ulkoisena motivaationa. Sisäinen motivaatio on luonnollisesti syntyvää. Se motivoi tehtävissä, joista ihminen nauttii ilman, että suorittamisesta seuraa mitään erityisiä palkkioita, lopputulosta tai kiitosta. Ulkoinen motivaatio perustuu jatkuviin palkkioihin tai yleensä muiden määrittämiin asioihin. (Airo, Rantanen ja Salmela, 2008.) Opintoihin hakeutuvan nuoren näkökulmasta on olennaista, tunnistaako jatko-opintojaan suunnitteleva nuori aidosti sen, mikä häntä jossain alassa motivoi. Onko se edes mahdollista ilman alan riittävää tuntemusta? Jos kiinnostus perustuu ulkoisiin arvioihin (ala on suosittu ja sillä työskentelee menestyviä ihmisiä tms.), on mahdollista, että hakeutuminen alalle osoittautuu virheeksi. Kiinnostus loppuu, kun opinnoissa on paneuduttava asioihin, jotka eivät enää tunnu houkuttelevilta tai kiinnostavilta.

Opinto-ohjauksella on suuret haasteet, jos halutaan vaikuttaa siihen, miten nuoret tulevaisuuttaan suunnittelevat. Katse pitää suunnata opintojen jälkeiseen aikaan. Airo, Rantanen ja Salmela (2008) toteavat, että motivaatiotekijät ovat varsin pysyviä ja kestävät koko läpi elämän. Tämä tarkoittaa siis ennen kaikkea sitä, että motivaatiota pitää arvioida suhteessa opintojen jälkeisiin tehtäviin ja työuraan. Opinnot pitää valita tukemaan tätä suunnitelmaa, jolloin sitoutuminen opintoihin pohjautuu siihen, mitä myöhemmin haluaa tehdä. Näin yhdistyvät sisäinen ja ulkoinen motivaatio: Tietoisuus asioiden tarpeellisuudesta motivoi työskentelyyn, vaikka itse asia ei olisikaan kiinnostava. Mikäli opiskelijalla ei ole kunnollista käsitystä siitä, miten opinnot liittyvät hänen myöhempään työuraansa, hän ei sitoudu työhön eikä korkeakoulun ohjauksaan välttämättä voi auttaa. Tuloksena on opintojen hidastuminen tai keskeytyminen.

Opiskelijan motivaatiotekijät on otettava tarkasteluun jo toisella asteella. Näkökulma tulee olla työelämään, ei jatko-opintoihin siirtymisessä. Tässä työssä toisen asteen opinto-ohjaajat tarvitsevat tukea korkea-asteelta. Mitä paremmin yhteistyö toimii koulutuksen järjestäjien ja työelämän edustajien kanssa, sitä paremmin on myös sekä tulevilla että nykyisillä opiskelijoilla käytössään sitä tietoa, mistä työelämän vaatimuksissa on todella kysymys. Jos korkea-asteelle tulee opiskelijoita, joiden valinnan perusteena on ollut yleinen käsitys alasta, opintojen alkuvaiheen työ painottuu ulkoiseen sitouttamiseen, mikä ei pitemmän päälle ole kestävää motivoitumista.

Mitä kesän aikana on tapahtunut, kun ammattikorkeakouluopintojaan aloittavat opiskelijat kadottavat opiskelumotivaation ensimmäisen vuoden syksynä? Kuitenkin he ovat vain muutamia kuukausia aikaisemmin valintakokeissa olleet tai ainakin kertoneet olleensa hyvin motivoituneita niihin opintoihin, joihin ovat olleet hakemassa. Tyypillinen selitys nopeasti päättyville opinnoille on, ettei tämä ala vastaa sitä, mitä opiskelija haluaa. Tosin voi kysyä, kuinka aloittava opiskelija voi muutaman viikon opintojen perusteella todeta, ettei ala olekaan sopiva hänen tulevaisuudelleen. Onko pikemminkin kyse siitä, ettei opiskelija oikeasti tiedä mitä haluaa? Monien uusien asioiden tekeminen ja opintojen aloittamiseen liittyvien haasteiden kohtaaminen on vienyt hänet jonkinlaiselle epämurkavuusalueelle. Miksi kukaan haluaisi tehdä jotain, mikä tuntuu hankalalta tai epämurkavalta? Sitoutumisen lähtökohdat tekemiselle ovat aina itsekkäät: ”Tästä on oltava minulle hyötyä”. Käytännössä tämä tarkoittaa sitoutumista joko ulkoisella tai sisäisellä motivaatiolla tai mieluiten molemmilla. Jos hyöty on välitöntä, opiskelija suostuu tekemään asioita myös ulkoisella motivaatiolla. Saatua palaute läheisiltä voi riittää. Asema ja etuudet, joihin opiskelija kokee päässeensä käsiksi opiskelupaikan myötä, riittävät monille ainakin opintojen alkuvaiheessa. Jos ja kun näitä ulkoisia tekijöitä ei ole, tai niiden vaikutus loppuu, niin yleensä kiinnostus opintoihin joko lopahtaa tai ainakin vähenee. Mikäli opiskelijalla on pitemmälle ulottuvat perusteet tekemiselleen, hän sitoutuu paremmin ja myös kestää epämurkavuusalueella olemista ja yleensäkin asioita, joiden hyötyä hän ei koe välittömäksi, mutta joiden merkityksen hän ymmärtää tarpeelliseksi. Häntä motivoi silloin kokonaistunne siitä, että opinnoista on hänelle hyötyä tulevaisuudessa.

Miten voitaisiin vaikuttaa opiskelijan pohdintaan riittävän aikaisessa vaiheessa? Vaikuttaa siltä, että heikkoa motivaatiota ei ainakaan kovin helposti ehdi vahvistaa opintojen alkuvaiheissa. Opintojen kokonaisuuden näkökulmasta ei ole mahdollista rakentaa tutkinnon suorittamista niin, että opinto-ohjelma aloitettaisiin vahvasti alakohtaisen substanssin ehdoilla. Yleensä opiskelussa tarvitaan ensin yleistä perustaa ja välineitä opintoihin. Näillä asioilla on vaikutusta opintojen sujuvuuteen ja valmistumiseen sekä myös opintojen keskeytymiseen ja riskiin, että opiskelija syrjäytyy opinnoista ja työelämästä kokonaan. Niiden laiminlyöminen vain siirtäisi ongelmia myöhemmäksi.

Toisen asteen ohjaajat tekevät omaa työtään ohjaamalla opiskelijoita jatko-opintoihin. He auttavat opiskelijoita selvittämään erilaisia opiskelumahdollisuuksia ja pohtimaan näiden opintojen vaikutusta heidän tulevaisuuteensa. Ongelmaksi muodostuu se, minkä informaation varassa toisen asteen opiskelijat tulevaisuuttaan arvioivat. Vaikuttaa siltä, että usein eteenpäin mennään tekemällä valintoja ensin koulutuksesta ja vasta opintojen jälkeen pohditaan hankittua koulutusta työmarkkinoiden näkökulmasta. Joskus koulutus voi olla lähtökohtaisesti sellainen, että siinä korostuvat työelämässä vaadittavat taidot ja osaamiset. Aina ei näin kuitenkaan ole, ja silloin käy helposti niin, että opiskelija vasta opintojen kuluessa tulee tietoiseksi niistä tehtävistä, joihin koulutus antaa valmiuksia. Voi olla, että hänen sisäiset odotuksensa eivät vastaakaan niitä todellisuksia, joita koulutuksen kautta näyttäisi olevan tarjol-

la. Tämänkaltainen tietoisuus helposti romuttaa vähäisenkin sisäisen motivaation ja heikentää usein myös ulkoista motivoitumista. Seuraukset voivat olla kohtalokkaat. Opinnot hidastuvat ja opiskelijan toimintaa alkavat ohjata muut tarpeet kuin opinnoista lähtevät. Tämä voi ilman nopeaa ohjaavaa tukea johtaa tosiasiallisesti opintojen keskeytymiseen ja mahdollisten uusien vaihtoehtojen pohdintaan. Yksilön ja yhteiskunnan kannalta tapahtunut merkitsee aina taloudellista, sosiaalista ja psykologista menetystä.

Korkeakoulut pyrkivät tarjoamaan omilla kotisivuillaan informaatiota eri koulutusohjelmista. Toisaalta kun ammattikorkeakouluilla on 400 ja yliopistoilla 600 eri koulutusohjelmaa, on selvää, etteivät niiden tarjoamat mahdollisuudet työelämässä kovin helposti avaudu opiskelijoille. Tämä korostuu vielä lisää, kun tiedetään, etteivät koulutusohjelmat ja tutkinnot aina suoraan vastaa työelämässä olevia osaamisalueita. Koulutuksen järjestäminen perustuu viime kädessä siihen, kuinka paljon hakijoita on tarjolla olevaan ohjelmaan. Vaikka koulutusohjelman aloittaminen ja olemassaolo pohjautuukin korkeakoulun ja opetusministeriön väliseen sopimukseen, niin vain hakijoiden riittävyys varmistaa ohjelman tarpeellisuuden ja jatkuvuuden. Koulutuspaikkoja on varsin runsaasti, ja kilpailu hakijoista on kovaa. Tämä merkitsee helposti sitä, että tyydytään varsin yleisiin ja paljon lupaaviin esitteisiin tai informaatioon hakijoille. Tämä ei ainakaan helpota opiskelijaa, joka pohtii omaa tulevaisuuttaan ja uraansa.

## **Port of Laurea**

Laurea-ammattikorkeakoulun Leppävaaran toimipisteessä päätettiin tammikuussa 2008 kehittää uudenlainen tapa huolehtia kontakteista ja informaation jakamisesta sellaisille tahoille, jotka eivät ole tai joilla ei ole mahdollista päästä Laurean käytössä oleviin suojattuihin tietoverkkoihin. Tämänkaltaisia tahoja ovat omat koulutusohjelmissa jo opiskelevat nuoret, tulevat opiskelijat, toisen asteen ohjaajat, työelämän edustajat ja jo valmistuneet opiskelijat eli alumnit. Kaikki edellä mainitut tahot ovat äärimmäisen tärkeitä Laurealle. Tavoitteena oli luoda perinteisiä kotisivuja vapaa-muotoisempi ja vuorovaikutteisempi sivusto tai portaali, joka olisi enemmän eri tahojen kohtaamispaikka kuin varsinainen informaation jakamiseen erikoistunut sivusto. Portaalin ensimmäinen versio otettiin käyttöön syksyllä 2008, ja sen avulla on testattu erilaisia toimintoja ja käytänteitä. Tätä uutta kotisivuprojektia kutsutaan Port of Laureaksi. Kyse on siis enemmänkin portaalista kuin vain uudesta kotisivusta. Tavoitteena on luoda Leppävaaran toimipisteelle profiili ja toimintatapa, joka tukee koulutusta, hanketoimintaa ja yhteyden pitämistä keskeisiin kumppaneihin. Leppävaaran profiiliksi määriteltiin Service Innovation and Design (SID), joka otettiin myös kotisivuston kehittelyn lähtökohdaksi. Sivuston nimeksi tuli LaureaSID, ja uuden profiilin vaatimukset huomioitiin sekä sivuston sisällössä että visuaalisessa ilmeessä jo pilotointivaiheen aikana.

Keskeisin periaate, johon sivun toiminta perustuu, on käyttäjien helppo rekisteröityminen ja profiloituminen. Rekisteröitymällä käyttäjille on tarjolla laajemmat oikeudet kuin satunnaisille vierailijoille. Rekisteröityminen myös antaa toimipisteelle mahdollisuuden selvittää, ketä käyttäjämme ovat. Sivuston kohderyhmiksi valittiin Laurean ulkopuolisten tahojen lisäksi myös nykyiset opiskelijat, joiden osalta sivusto tarjoaa mahdollisuuden koulutusalat ylittäviin tutustumismahdollisuuksiin. Sivusto on rakennettu tulevien, nykyisten ja entisten opiskelijoiden sekä henkilökunnan kohtaamispaikaksi, jossa myös muut Laurean Leppävaaran yksiköstä kiinnostuneet voivat helposti kohdata toisensa. Toisena periaatteena oli tehdä sivuista käyttäjiensä näköinen. Sivuille pyrittiin luomaan alusta lähtien mahdollisimman paljon opiskelijoiden itsensä luomaa aineistoa. Erityiseen suosioon ovat nousseet blogit, joissa opiskelijat ja henkilökunta kirjoittavat vapaasti itseään kiinnostavista asioista. Eri opintojaksoihin ja hankkeisiin liittyvät raportit ja kuvaukset kertovat myös paljon siitä, ketä Laureassa opiskelee ja mitä he opinnoissaan tekevät.

Kolmas periaate sivuston rakentamisessa oli tarjota opiskelijoille arkipäivässä hyödyllistä tietoa ja linkkejä heille itselleen tärkeisiin lähteisiin. Luodun sivuston ei tulisi kilpailla jo olemassa olevien virallisten sivujen kanssa, vaan täydentää niitä ja auttaa kaikkia sivun käyttäjiä nopeasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Näiden periaatteiden pohjalta käynnistettiin myös sivun kehittämisen toinen vaihe, jossa syksyn 2009 aikana määriteltiin uudestaan ja tarkemmin sivuston toiminnot ja keskeisten kohderyhmien tavoitteet. Teknisen toteutuksen kilpailuttaminen tapahtui joulukuussa 2009, ja syyskuun 2010 alusta otetaan käyttöön LaureaSID:n uudistettu, teknisesti toimivampi ja parempi sivusto.

## **Urapolku-ohjelma mahdollisuutena arvioida työelämän osaamistarpeita suhteessa omiin toiveisiin ja tavoitteisiin**

Valmistumisen tukeminen on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen rahoittama hanke, jonka tavoitteena on opiskelijoiden valmistumisen tukeminen. Hankkeen tarkoituksena on vähentää opintojen keskeytymistä ja valmistumisen viivästymistä. Laurean Leppävaaran toimipisteessä kehitteillä olevan sivuston tavoitteena on vahvistaa opintojen sujuvuutta ja auttaa opiskelijoita suunnittelemaan opintojaan suhteessa tuleviin työelämän tehtäviinsä.

Urasuunnittelua tukemaan Laurea Leppävaaran kotisivulle rakennetaan kokonaisuus, jossa opiskelijalla on käytettävissä samassa paikassa kaikki tarpeellinen omaa tulevaisuuden suunnitteluaan varten. Palvelu tarjoaa teoreettisen näkökulman tuomalla käyttöön erilaisia netissä jo olevia palveluita ja sivustoja. Tarjottavien palveluiden käytettävyyden ja luotettavuuden arvioivat ohjauksen asiantuntijamme ennen niiden liittämistä osaksi urasuunnittelupalveluamme. Toisen osan palvelusta muodostavat erilaiset testit, joita löytyy varsin runsaasti, mutta joiden käytettävyyden arvioimista on käyttäjän vaikea tehdä. Tarvittaessa täydennämme testejä joko lisäoh-

jeilla tai mahdollisuudella saada ohjausta opinto-ohjaajilta. Ohjaus voidaan toteuttaa sekä verkko-ohjauksena että reaaliaikaisena tapaamisena. Tarkoitus on mahdollistaa opiskelijalle ainakin väliaikainen suunnitelmien tallentaminen, mikä mahdollistaisi tietojen hyödyntämisen ja päivittämisen myöhemmin.

Tätä kokonaisuutta täydentämään aloitettiin Urapolku-ohjelman kehittäminen. Alkuvaiheessa kohdensimme kehittämisen Laurean Leppävaaran yksikköön ja sen tarjontaan, mutta pidemmällä aikavälillä on tarkoitus laajentaa kehiteltävää mallia yleisemmällä tasolla toimivaksi. Heti alusta lähtien yhdeksi Urapolku-ohjelman tavoitteeksi oli ajateltu tulevien ja entisten opiskelijoiden kohtaaminen. Haluamme tarjota toisella asteella oleville tuleville korkea-asteen opiskelijoille mahdollisuuden arvioida omaa tulevaisuuttaan uudenaikaisella ja erilaisella tavalla. Mihin ovat Leppävaarasta valmistuneet opiskelijat tahoillaan menneet? Millaisia uratarinoita he voivat kertoa omaa tulevaisuuttaan pohtiville nuorille?

Urasuunnittelua tukevia sivustoja on verkossa tarjolla varsin runsaasti, mutta niiden lähtökohdat poikkeavat siitä ajatuksesta, joka Laurean Urapolkua suunniteltaessa oli mielessä. Halusimme Urapolku-ohjelman avulla tarjota kurkistuksen tulevaisuuteen ilman suunnittelua, jolloin tulevaisuuttaan miettivä saa mahdollisuuden kurkistaa vähän pidemmälle edistyneen asiantuntijan elämään. Tarkoituksena oli, että systeemi on helppo ja houkutteleva käyttäjälle. Lisäksi pyrimme siihen, että ylläpito ja sisällönkehittäminen voidaan toteuttaa vaivattomasti tai ainakin kohtuullisella työpanoksella. Näihin tarpeisiin ratkaisun tarjosi Zef Solutions, jonka kehittelemää ohjelmaa käytetään jo mm. vaalikoneissa ja muissa vastaavissa asiakkaan valintoja tukevilla ohjelmissa.

Urapolku-ohjelman idea perustuu asiantuntijoiden avulla muodostettuun uratarinapankkiin. Mikä työelämä on? Mitä osaamisia siellä tarvitaan? Mitä eri asiantuntijat ajattelevat monista tyypillisistä työelämään liitettävistä osaamisista tai asioista? Näistä ja monista muista työelämän kannalta kiinnostavista asioista on tehty kysymyssarja, johon kymmenet erilaisissa asiantuntijatehtävissä toimivat korkeakoulusta valmistuneet ovat vastanneet. Heidän vastauksistaan muodostuu perustietokanta, johon opinnoissa olevat tai opintojaan suunnittelevat voivat omia vastauksiaan verrata. Vastattuaan kysymyssarjaan työelämää ja siellä vaadittavia asioita pohtiva saa vertailtavaksi 10 sellaista asiantuntijaa, joiden vastaukset ovat lähinnä hänen omiaan. Hän voi sitten valita kiinnostavimman ja tutustua tämän asiantuntijan ratkaisuihin. Missä ja milloin hän opiskellut, harjoitellut ja miten hänen työuransa on edennyt. Vertailtavissa on myös vastausjakaumat, joista näkee, missä mahdolliset poikkeamat ovat, toisin sanoen missä kysymyksissä on suurin ero eri asiantuntijoihin. Urapolku ei anna valmista vastausta, mutta auttaa miettimään omia ratkaisuja ja kenties tutustuttaa uraansa vasta mietittäviä aloihin ja työtehtäviin, joista hänellä ei ollut aavistustakaan.

Tällä hetkellä Urapolku-ohjelman asiantuntijat ovat pääasiassa Leppävaarasta valmistuneita, mutta vuoden 2011 aikana on tavoitteena saada asiantuntijoita kaikilta Laurean koulutusaloilta ja mahdollisesti myös etsiä kumppaneita niin, että kaikki ammattikorkeakoulun koulutusalat olisivat edustettuina. Tämä tarjoaisi elämänsä



ja koulutustaan suunnitteleville toisen asteen opiskelijoille mahdollisuuden arvioida työelämän osaamisia ennen ratkaisevia valintoja, ja siten voitaisiin ehkä välttää osa turhilta keskeytymisiltä.

### **Lähteet**

- Airio, J-P. , Rantanen, J., Salmela, T. 2008. Oma ura, paras ura. Talentum. Helsinki.
- Blustein, D.L., Phillips, S.D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S.L. & Roarke, A.E. 1997. A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364–402.
- European Commission. 2010. New skills for new jobs.
- Lapan, R.T. & Kosciulek, J.F. 2001. Toward a community career system program. *Journal of Counseling & Development*, Winter 2001, 79, 3–14.
- Opetusministeriö. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki.
- Savickas, M. & al. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior* (2009), doi: 10.1016/j.jvb.2009.04004.
- Tilastokeskus 2008. Koulutustilastot.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto, 9 - 31.
- [http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk\\_2007\\_2009-03-11\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tie_001.html)
- [http://www.stat.fi/til/opku/2007/opku\\_2007\\_2009-05-15\\_tau\\_001.html](http://www.stat.fi/til/opku/2007/opku_2007_2009-05-15_tau_001.html)
- <http://www.stat.fi/til/opku/tau.html>

# Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet

*Bärbel Fink*

## JOHDANTO

Vertaistuki on tärkeä elementti ryhmämuotoisissa ohjelmissa. Sekä järjestäjät että osallistujat luottavat keskinäisen tuen voimaan ja hyötyyn. Vertaistuen potentiaali on suuri, mutta se vaatii oikeanlaiset raamit kukoistaakseen ja tuottaakseen ryhmätöiminnälle suurimman mahdollisen hyödyn. Sopivien raamien ja toimintamuotojen luominen on suunnittelu- ja ohjaushenkilöstön keskeinen haaste.

Vertaistuki on laaja käsite, jolla voidaan viitata hyvin erilaisiin asioihin, näkökulmasta riippuen:

- kokemus, ettei ole yksin: muillakin on samanlainen tilanne tai kokemus
- kokemus kuulumisesta ryhmään
- uusien ideoiden saaminen ja näkökulman avartuminen
- käytännön vinkkien saaminen sekä arjen pulmiin että opintoihin liittyviin asioihin
- ammatillisen osaamisen jakaminen ja apu ongelmaratkaisussa
- palautteen saaminen omasta toiminnasta ja siitä, miten se vaikuttaa muihin
- henkisen tuen saamisen mahdollisuus ja kannustus vaikeissa tilanteissa
- tukiranka oman motivaation heilahduksissa, kun ei haluta pettää toisten luottamusta
- mahdollisuus kasvaa ihmisenä empaattisessa kanssakäymisessä

Yleisellä tasolla vertaistuki voidaan ymmärtää ryhmän osallistujien keskinäisenä avunantona suhteessa yksilön (ja ryhmätöiminnan) tavoitteisiin. Samalla vertaistöiminta tarjoaa ympäristön, joka mahdollistaa osallistujien henkilökohtaista kehittymistä tukevia kokemuksia.

Valmennusohjelman suunnitellussa vertaistuki voidaan huomioida eri tavoin:

- omana toimintamuotona
- itsenäiset vertaisryhmät
- vertaisparit ("buddies")
- voimavarana ryhmätöiminnassa
- opetus-/ohjauskeskustelussa
- ryhmätehtävien hoitamisessa
- osana epämuodollista sosiaalista kansankäymistä (tauot jne.)

Vertaistuen kokemus on yksilöllinen, ja se mikä koetaan tukena, vaihteleeikin henkilöstä toiseen. Näin ollen vertaistuen antamisen tilaisuuksien ja muotojen tulisi olla mahdollisimman monipuolisia. Jo suunnitteluvaiheessa pyritään luomaan vertaistuelle suotuisia edellytyksiä, kun taas ohjelman toteutuksessa seuranta ja toivotun toiminnan vahvistaminen ovat tärkeitä. Vertaistuen toteutumista ei kuitenkaan koskaan voida taata, koska lopputulokseen vaikuttavat niin monet tekijät.

Seuraavassa tuon esille erilaisia näkökulmia, miten vertaistuen hyödyntämistä voi edesauttaa. Taustalla ovat Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalveluiden järjestämät työvoimapolitiittiset ohjelmat, joiden toteutukseen kirjoittaja on osallistunut kouluttajana tai vastuuhenkilönä vuodesta 1992 lähtien. Erityisesti peilataan kokemuksia kahdesta rinnakkaisesta ryhmästä v. 2004–2006: ”Yliopistotutkimnon loppuun saattaminen humanistisella alalla” sekä ”Yliopistotutkimnon loppuun saattaminen kasvatustieteiden alalla”, josta jälkimmäisestä muodostui käytännössä kasvatustieteilijöiden ja humanistien sekaryhmä.

”Yliopistotutkimnon loppuun saattaminen” -ohjelma mahdollisti osallistujille täysipäiväisen opiskelun työvoimapolitiittisen koulutuksen puitteissa. Osallistujavalinta perustui osallistujien tähänastisiin opintosuorituksiin, omaan motivaatioon sekä mahdollisuuden valmistua ohjelman aikana tai edetä sellaiseen pisteeseen, jossa valmistuminen olisi todennäköinen. Ohjelman rakenne oli molemmissa ryhmissä samanlainen:

- kahden viikon intensiivijakso, jolloin ryhmä työskenteli yhdessä kokopäiväisesti. Tämän jakson teemoja olivat tutustuminen ja ryhmäytyminen, urasuunnittelu, oppimistyylit ja oma motivaatio, opintoasiat, kirjastopalvelujen käyttö, ATK-taitojen kartoitus, gradunteko, HOPS, kannustusryhmien pohjustus sekä pelisäännöt koko valmistumista tukevalle työskentelylle.
- kahden viikon siirtymävaihe, jolloin yksilöllinen opiskelu käynnistyi ja laadittiin HOPS:it. Samalla kannustusryhmät aloittivat toimintansa. Jakson lopussa kokoonnuttiin isossa ryhmässä, ja keskusteltiin osallistujien kokemuksista ja kysymyksistä.
- itsenäisten opintojen vaihe HOPS:n mukaan: jokaisen osallistujan HOPS tarkistettiin ”kolmikantaneuvotteluissa” opiskelijan, laitoksen edustajan sekä ohjelman edustajan kanssa. Myöhemmin HOPSia päivitettiin luku-kausitasolla opiskelijan ja ohjaajan välisissä keskusteluissa. Tämän jälkeen järjestettiin yksilöllisiä valmennuskeskusteluja tarpeen mukaan. Koko ryhmälle järjestettiin noin kerran kuukaudessa teemapäiviä eri opiskelun kannalta tärkeistä teemoista sekä yhteisiä tilaisuuksia, joissa käytiin läpi osallistujien opiskeluprojektien etenemistä. Kannustusryhmät kokoonoutuivat viikoittain. Myös verkkopohjaista oppimispäiväkirjaa osallistujat päivittivät viikoittain. ATK-tukiopetusta annettiin tarpeen mukaan pienryhmissä tai yksilötasolla. Ohjelman loppuvaiheessa järjestettiin työnhakusimulaatio, johon osallistuivat molempien ryhmien opiskelijat.

## Näkökulmia vertaistoiminnan tukemiseen

### MITEN OSALLISTUJISTA TULEE ”VERTAISIA”?

Vertaistuen toteutuminen edellyttää ryhmän jäseniltä valmiutta toimia toistensa hyväksi sekä antautua toisten tuettavaksi. Tämä ei ole itsestäänselvyys. ”Yliopistotutkinnon loppuun saattaminen” -ohjelmissa lähtökohta vertaistoiminnalle oli otollinen, koska ohjelmaan osallistuttiin täyspäiväisesti. Tämä mahdollisti tiiviin aloitusjakson (2 viikkoa), jolloin osallistujat saivat tutustua toisiinsa monilta eri kanteilta ja ryhmällä oli aikaa ryhmäytyä. Vaihtuvissa kokoonpanoissa suoritettujen tehtävien ja harjoitusten myötä osallistujilla oli mahdollisuus tiedostaa kollegojensa ominaisuudet ja vahvuudet. Osallistujat tulivat toisilleen tärkeiksi ja löysivät ryhmästä tukihenkilöitä eri tarpeisiin. Syntyi ryhmähenki, joka yhdisti osallistujia silloinkin, kun ohjelman luonteesta johtuen he olivat kiinni omissa opinnoissaan.

Olemme kokeneet tämän eron kipeästi nykyisessä ohjelmassa, johon osallistutaan työn ohella. Työssäkävien kanssa on haastavaa löytää yhteinen ajankohta jo pelkästään parin tunnin tapaamiselle, saati siihen, että osallistujilla olisi aikaa tutustua toisiinsa kunnolla ja ryhmäytyä. Tämä on haaste sekä järjestäjille että osallistujille, ja siihen tarvitaankin uusia ratkaisuja.

## Ryhmän kulttuuri

Liittyminen uuteen ryhmään ei ole helppoa. Monille se on jopa syvästi pelottava tilanne. Osallistujat, jotka tulevat työvoimapolitiittiseen ohjelmaan saattavat myös kokea, että ovat epäonnistuneet. Tällöin on äärimmäisen tärkeää se, millä tavalla tullaan mukaan ryhmään. Liittymisen tapojen tulisi olla sellaisia, jotka ovat omiaan herättämään toiveikkuutta ja uskoa omiin ja muiden mahdollisuuksiin. Seuraava harjoitus ohjelman avaushetkillä toteutettuna täyttää tämän tarpeen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tutustuin tähän harjoitukseen Peter Szabón ja Daniel Meierin Coaching - einfach, kurz und gut -valmennusohjelmassa Sveitsissä (Weiterbildungsforum 2005).

## Myönteisiä olettamuksia -harjoitus

Muodostakaa 4-5 hengen ryhmiä - *Hakeutukaa tuntemattomien seuraan!* Valitkaa vuorottellen yksi ryhmän jäsenistä ja keskustelkaa keskenänne siitä...



- ... millaisia voimavaroja (miellyttäviä ominaisuuksia) hänellä mahtaa olla
- ... miten nämä voimavarat mahtavat tulla esille hänen tekemisissään
- ... miten näistä voimavaroista tulee olemaan hyötyä ryhmässä
- ... millä tavalla hän tulee olemaan puhujille ja muille osallistujille tärkeä henkilö koulutuksen aikana

Voit aloittaa lauseesi vaikka näillä sanoilla: "Minusta tuntuu, että...", "Olen aivan varma, että..." "Minulla on olettamus, että..." "Voisin kuvitella, että..."

Asianomainen saa olla hiljaa ja nauttia kuulemastaan... Toiset keskustelelevat keskenään, ei hänen kanssaan.

Aika: 4 min / henkilö

## Myönteisiä olettamuksia –harjoitus (jatkuu...)

Vaihtakaa ryhmää ja kertokaa uudessa ryhmässä toisille kuulemistanne myönteisistä olettamuksista – esim. mitkä ovat sellaisia...



- ... jotka pitävät paikkansa
- ... joiden paikkansapitävyyttä olet itse joskus miettinyt
- ... joiden toivoisit pitävän paikkansa jonain päivänä
- ... jonka tunnistamisesta itsessäsi olit iloinen
- ... jne.

Aika: 4 min / henkilö

Ryhmässä, jotka aloittavat toimintansa tällä tavalla, syntyy positiivinen ”vipinä” ja iloinen keskustelu heti alkuun. Osallistujat kommentoivat, kuinka virkistävää on suhtautua tuntemattomiin ihmisiin luottamuksella, sekä miten hyvältä tuntuu saada tällainen vastaanotto muilta. Kun ihmiset vaihtavat ryhmiä ja kertovat uudessa ryhmässä, mitä toiset ovat heistä sanoneet, ryhmässä piilevä potentiaali saadaan tuotua kaikille näkyväksi ilman että kenenkään tarvitsee kehua itseään. Vertaistuen idea on sitä paitsi sisäänrakennettu toimeksiantoon, kun tehtävänä on kertoa oletuksia siitä, min-kälaisia voimavaroja toiset ovat tuomassa yhteiseen projektiin. Tutustuttuani tähän harjoitukseen en ole käyttänyt muuta aloitusharjoitusta, ja joka kerta tulokset ovat olleet yhtä positiivisia.

Ylipäättään on tärkeä vaalia keskustelutapaa, joka painottaa osallistujien voimavaroja ja onnistumisia, jos halutaan hyödyntää osallistujien omia resursseja ja ryhmäläisten keskinäistä tukea. Esimerkkinä tästä on aloittaa jokainen tapaaminen lyhyellä kierroksella, jossa jokainen kertoo yhden asian, jonka on viime tapaamisen jälkeen tehnyt oman tai yhteiseen tavoitteen eteen.<sup>2</sup> Vaikka asia olisi kuinka pieni tahansa, näiden askeleiden näkyväksi tekeminen auttaa ylläpitämään toivoa myös silloin, kun itsestä ehkä tuntuu, ettei mitään ole tapahtunut. Tämäntyyppinen rituaali on vastaläike keskustelutapaan, jossa vähätellään omia aikaansaannoksia ja keskitytetään ongelmien tutkimiseen sekä syiden ja syyllisten etsimiseen.

Positiivisen ja luottamuksellisen ryhmäkulttuurin kehittämiseksi olisi sen sijaan tärkeää käyttää aikaa onnistumisten tutkimiseen. Mittakaavankin tulisi olla inhimillinen, jolloin myös pieniä väliasteita, eikä vain lopputulosta, arvostetaan. Palautteenannossa tulisi keskittyä yksilön oman panoksen näkyväksi tekemiseen. Esimerkiksi voidaan kysyä, että ”Se ei varmaan ollut helppoa, miten sait sen aikaiseksi?”, ”Miten onnistuit?” sekä ”Mistä tiesit toimia tällä tavalla?” Näillä kysymyksillä osallistujaa rohkaistaan kertomaan omasta toimintalogiikasta ja valinnoista, mikä on tapa antaa arvostusta hänen toiminnalleen, niin sanottu process praise. Carol Dweckin tutkimusten mukaan process praise tukee yksilön kehitystä paremmin kuin trait praise, jossa keuhetaan yksilön ominaisuuksia.<sup>3</sup>

Isossa ryhmässä mallinnettu tapa keskustella ja toimia luo mallin myös vertaisryhmille, mikäli vertaisryhmiä käytetään ohjelmassa. Vertaisryhmien toiminnan käynnistäminen helpottuu, mikäli osallistujilla on käytössä malleja, johon he ovat yhdessä tutustuneet isossa ryhmässä. Jotta nämä mallit saataisiin pienryhmien käyttöön, tulisi ryhmässä käydä yhteistä keskustelua toimintatavoista sekä niiden perusteista ja vaikutuksesta. Toiminnan lisäksi tarvitaan meta-tason reflektointia, jotta mallit saataisiin aktiiviseen käyttöön, eikä tämä suinkaan aina onnistu. Omassa toiminnassani olen huomannut, että paneutuminen tähän keskusteluun ei ole aina ollut riittävä.

---

2 “People think better throughout the meeting if the very first thing they do is to say something true and positive about their work or how the work of the group is going.” Kline, Nancy. 1998. *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind*. Cassell Illustrated.

3 Dweck, Carol. 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

## Sitoutuminen tavoitteisiin

Jokainen osallistuja tulee mukaan valmennusohjelmaan syistä, jotka voivat olla ohjelman tavoitteiden kanssa yhteneväiset tai vastaavasti omakohtaiset. Vaikka ne olisivatkin samansuuntaiset kuin ohjelman tavoitteet, ne tulisi sitoa yksilöön, hänen unelmiinsa ja tulevaisuuden visioonsa. ”Pitäisi jo valmistua” -vaateen sijaan osallistujalla tulisi olla itse kehitetty projekti, jonka vetovoima perustuu hänelle tärkeisiin asioihin.

Reteaming-prosessimalli<sup>4</sup> on hyödyllinen työkalu tähän. Malli koostuu sarjasta kysymyksiä, jotka auttavat tavoitteen määrittelyssä ja motivaation löytämisessä. Lähtökohta on yksilön mielikuva siitä, miten hänen asiansa ovat, kun myönteinen kehitys on tapahtunut (esim. hyvä työpaikka, mukava asunto, harrastukset). Tästä visiosta käsin hän määrittelee osatavoitteita (esim. valmistuminen, sopivan työpaikan löytäminen) ja valitsee niistä sen, jota lähtee ensin viemään eteenpäin (esim. gradun loppuun saattaminen). Omalle projektille hän antaa nimen ja ehkä myös symbolin sekä miettii, ketkä voisivat toimia projektin kannustajina. Motivaation vahvistamiseksi kartoitetaan tavoitteen saavuttamisen tuomat hyödyt sekä mietitään, miten eteneminen tavoitetta kohti voisi suurin piirtein tapahtua. Useimmiten voidaan tunnistaa edistymistä tapahtuneen jo jonkin verran (esim. ilmoittautumalla valmistumista tukevaan ohjelmaan). Jotta tavoitteenasettelu olisi realistinen, kartoitetaan yksilön omat, sekä hänen ympäristönsä tarjoamat voimavarat suhteessa haasteisiin ja kootaan syyt, miksi projekti haasteellisuudestaan huolimatta voi onnistua. Vastoinkäymisiin varaudutaan jo etukäteen, jotta ne eivät pystyisi lannistamaan. Lopuksi henkilö valitsee ensimmäisen pienen askeleen, jolla lähtee liikkeelle – sen on oltava niin pieni, että hän pystyy toteuttamaan sen varmasti ja ripeästi (esimerkiksi graduun liittyvien papereiden ja tiedostojen esille kaivaminen tai työtilan järjestäminen omassa kodissa). Tästä on hyvä antaa julkinen lupaus, erityisesti kulttuurissa, jossa lupauksen arvo on korkealla. Tärkeä elementti mallissa on myös se, että edistymistä seurataan ja pieniinkin onnistumisiin kiinnitetään huomiota.

Vaikka kysymysten työstäminen on yksilöllistä toimintaa, prosessin tulokset sekä lupaukset on hyvä tuoda julki ryhmässä. Asioista puhuminen ääneen vertaisille tekee niistä todellisempia. Vertaiset toimivat kannustusjoukkona, joka jakaa onnistumisen iloa ja epätoivon hetkinä muistuttaa jo tapahtuneesta edistyksestä. He toimivat lupauksen ja etenemisen todistajana ja muistuttavat takapakin tullen pienten askelien politiikasta.

Lupauksen antamisen mallia sovelletaan nykyisissä valmistumisen tukemisen valmennusryhmissä, joiden osallistujat opiskelevat työn ohella. Vaihteleva läsnäolo on noussut haasteeksi, mikä heikentää lupauksen seurannan mahdollisuutta ja voimaa. Yksilön pysyminen lupauksissaan vaikuttaa myös ryhmän muihin jäseniin. Tekemisen meininki ja toimeliaisuuden kulttuuri ryhmässä ovat paras mahdollinen vertaistuki. Se, miten edesauttaa tällaisen kulttuurin syntymistä ryhmässä on ohjauksen keskeinen haaste.

---

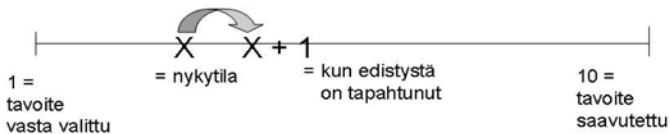
<sup>4</sup> Lähde: [www.reteaming.com](http://www.reteaming.com), jossa myös Reteaming-mallin kysymykset ja vaiheet.

Ohjelmassa, jossa onnistuminen on osallistujan käsissä ja hänen toiminnastaan riippuvaista, ohjaustoiminta on tasapainoilua ristiriitaisten tarpeiden välissä:

- miten luoda riittävän tukevat ja samalla joustavat raamit yksilön toiminnalle?
- miten ylläpitää tavoitteellisuutta toiminnassa ilman moralisointia?
- milloin haastaa ja vaatia, ja milloin vastaavasti rohkaista lempeästi?

Motivoiva ja selkeä tavoitteen (ja välitavoitteiden) asettelu, kuten yllä kuvattu, auttaa tavoitteellisuuden ylläpitämisessä. Myös HOPS:n laadinta tähtää tähän. Kun suunnitelma on luotu pidemmälle aikavälille, toteutusta voidaan verrata alkuperäiseen suunnitelmaan. Useimmiten tämä ei kuitenkaan ole hyödyllistä, koska todellinen tilanne erkanee liiaksi suunnitellusta. Tämä voi johtua joko ulkopuolisista tekijöistä (esimerkiksi graduohjaajalla ei ole aikaa, tentti ei mene läpi, seminaariin osallistuminen ei ole mahdollista) tai ylisuurista odotuksista (esimerkiksi oman työskentelynopeuden yliarvioiminen). Tällöin vertailu alkuperäiseen suunnitelmaan voi olla masentavaa. Arvioinnin kohteeksi voi sen sijaan valita yksilön matkanteon kohti tavoitettansa. Työkaluksi soveltuu asteikko 1-10, jossa 10 edustaa tavoitteen toteutumista ja 1 tilannetta, jolloin henkilö oli vasta aloittamassa ohjelmaa (tai juuri asettanut tavoitteensa).

## Missä menet projektissasi?



**Mitä kaikkea olet tehnyt, mikä on tehnyt tämän mahdolliseksi? Miten olet onnistunut pääsemään tälle tasolle?**

**Ja mitä on tullut tehdyksi, silloin kun olet siirtynyt taas pykälän eteenpäin? Mikä oli ensimmäinen askel?**



Mitä vähäisempää on edistyminen ollut, sitä yksityiskohtaisemmin tulee kaivaa esille, mitä henkilö on siitä huolimatta saanut tehtyä tavoitteensa eteen. Motivoinnin näkökulmasta on tärkeää ylläpitää toiveikkautta, että onnistuminen on kaikesta huolimatta mahdollista. Asteikon avulla ideoidaan seuraavia askeleita. Kysytään, mitä on tullut tehtyä sitten, kun osallistuja on siirtynyt pykälän (tai puoli pykälää) kohti tavoitettansa, sekä mikä oli ensimmäinen askel siihen. Samaa lähestymistapaa ja samoja kysymyksiä voidaan käyttää vertaisryhmissä, kunhan osallistujat ovat perehtyneet asteikon käytön logiikkaan.

Nuorten kanssa toimiessa on havaittu, että kun henkilön tulee kehittää uusi tapa toimia (esim. konfliktien selvittäminen puhumalla eikä nyrkillä), on hyödyllistä sopia etukäteen, miten hän toivoo asiasta muistutettavan, mikäli hän menee välillä takaisin vanhoihin tapoihinsa.<sup>5</sup> Sama toimintatapa voisi olla hyödyllinen myös aikuisten kanssa toimiessa. Voidaan kysyä esimerkiksi HOPS:n teon yhteydessä, missä vaiheessa ja millä tavalla henkilö toivoo ohjaajan muistuttavan häntä sovitusta etenemisestä. Tällöin ohjaajan on helpompi ottaa ongelma puheeksi, koska siitä on sovittu ja se on molempien tiedossa (sekä dokumentoitu HOPS:ssa). Samaa käytäntöä voitaisiin noudattaa ryhmätapaamisissa annettujen lupauksen kanssa, vaikka siinä aikajänne onkin lyhyempi. Mitä enemmän vertaiset, esimerkiksi jokaisen itse valitsema sparraaja tai vertaisryhmä, tulevat mukaan edistymisen seurantaan, sitä paremmin yksilön sitoutumista pystytään tukemaan.

## **Vertaisryhmätoiminta**

Monissa ohjelmissa käytetään vertaisryhmiä osana toimintaa. Ryhmät toimivat eri nimikkeiden alla; yhteistä näille on osallistujien voimavarojen hyödyntäminen yksilön tukena. Vertaisryhmät kokoontuvat itsenäisesti tietyllä tiheydellä ja laajuudella, joko yhtäaikaaisesti tai itse sovittuna ajankohtana. Vertaisryhmätapaamisille voi olla joko yleinen toimeksianto tai erilliset tehtävät jokaiselle kerralle. Usein ryhmiltä vaaditaan raportointia toiminnastaan esim. verkkoympäristössä.

Yliopistotutkinnon loppuun saattaminen -ohjelmissamme olemme käyttäneet vertaisryhmiä ”kannustusryhmän” nimellä. Tavoitteena oli luoda jokaiselle ”kotipesä” ja tukijaryhmä puolitoista vuotta kestävässä ohjelmassa. Myös seurannan näkökulmasta kannustusryhmät olivat tärkeitä, koska osallistujat opiskelivat kokopäiväisesti ja ohjaajien resurssit eivät riittäneet tavata heitä niin tiheästi kuin olisimme halunneet. Edellytimme kokoontumisesta kerran viikossa noin tunnin verran, ja lyhyen muistion laatimista kokoontumisesta verkkoympäristöömme (Optima). Muodostimme itse nämä kannustusryhmät, jotka pysyivät suurilta osin samoina koko ohjelman aikana.

---

<sup>5</sup> Ahola, Tapani & Hirvihuhta, Harri: Vääryydestä vastuuseen – miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Lyhytterapiainstituutti 2000 / 2002.

Kannustusryhmien suhteen meitä askarruttivat seuraavat kysymykset:

- kuinka tiheä tapaamisrytmi toimisi?
- miten ryhmät kannattaisi muodostaa?
- miten ja kuinka paljon ryhmien toimintaa tulisi ohjeistaa, jotta se olisi tuloksellista?

## **Tapaamisrytmi**

Osa osallistujista piti tapaamista joka viikko liioiteltuna, kun taas toiset pitivät siitä. Joskus tapaamiset peruuntuivat, jolloin tapaamisväli kasvoi. Viikoittainen tapaaminen miellytti niitä, jotka kokivat hyötyvänsä kannustusryhmän toiminnasta tavalla tai toisella. Usein säännöllisten tapaamisten luoma yhteisöllisyys oli se, mitä eniten arvostettiin. Tapaamisten pakollisuus oli silloin tärkeää, koska se takasi sitä kaipaaville yhteisön tukea ja yhteisöllisyyden kokemuksen. Toiset näkivät vertaisryhmätoiminnan enemmän käytännön hyödyn näkökulmasta. Tällöin pakollisuus ja tiheä rytmi koettiin välillä negatiivisena, koska tuen tarve ja sen antamisen mahdollisuudet vaihtelivat opintojen eri vaiheissa.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista kokeilla toimintatapaa, jossa määritellään tapaamistiheyttä tietyllä haarukalla ja annettaisiin ryhmille vapaus liikkua sen puitteissa. Tällöin ryhmien tulisi kertoa valintansa perusteet raportoinnin yhteydessä. Vaikka tapaamisten aikatauluttamiselle annettaisiinkin vapaustetta, tapaamisten säännöllisyydestä olisi tärkeää pitää kiinni. Jos ryhmän jäsenille annetaan itselle päätettäväksi, kokoonnutaanko vai ei, tapaamista kaipaavien on useimmiten vaikea tuoda esille omia tarpeitaan ja toiveitaan, jos toiset ovat sitä mieltä, ettei tarvetta ole. On myös huomioitava vertaisryhmien tapaamistiheyden ja tapaamisen sisällön välinen vuorovaikutus. Mitä tiheämmin ryhmä kokoontuu, sitä enemmän arjen tapahtumat ja osallistujien tunnealat ovat keskiössä. Jos ryhmä kokoontuu viikoittain, ei ole realistista odottaa syvällistä tavoitekeskustelua joka kerta. Jos tapaamiset sen sijaan ovat esimerkiksi 3 – 4 viikon välein, keskustelu yksilön edistymisestä kohti tavoitteita sekä seuraavien askeleiden pohdinta ovat paikallaan.

## **Ryhmien muodostus**

Yliopistotutkimuksen loppuun saattaminen -ohjelmissa päädyimme muodostamaan ryhmät itse. Tarkoituksenamme oli luoda ryhmiä, joissa oli riittävän monipuolisesti eri taustoja ja voimavaroja omaavia osallistujia, joilla silti oli jotain yhteistä. Halusimme jokaiseen ryhmään miehiä ja naisia, enemmän ja vähemmän äänessä olevia, eteenpäin meneviä ja epäröiviä. Muodostimme sellaiset ryhmät, joista uskoimme, että niissä voisi syntyä positiivista vipinää. Tällaiset mietinnät olivat mahdollisia, koska meillä oli ollut kaksi yhteistä viikkoa osallistujien kanssa ja tunsimme heitä jonkin

verran. Käytimme siis aikaa ryhmäjaon pohdintaan ja onnistuimmekin siinä ainakin osittain. Toisessa ohjelmassa, jossa oli 16 opiskelijaa, luotiin neljä neljän hengen ryhmää. Ryhmien koko ja määrä pienenevät ajan kanssa, kun porukka valmistui. Toisessa ohjelmassa osallistujamäärä oli pienempi ja ryhmiä oli vain kaksi. Tässä tapauksessa ryhmät piti muokata uusiksi matkan varrella, koska ryhmien sisällä ei löytynyt yhteistä säveltä. Jälkeenpäin ajateltuna odotimme ehkä liian pitkään, koska uusi, osallistujien kanssa neuvoteltu kokoonpano osoittautui toimivaksi.

Olen sittemmin toisissa ohjelmissa (3-vuotisissa terapiakoulutuksissa) saanut seurata sivusta, kun pääkouluttaja pohjusti vertaisryhmien itsenäistä muodostamista käytännönläheisellä kysymyksellä: kuka halua kokoontua aamu- tai iltapäivisin työajalla, kuka iltaisin työajan ulkopuolella ja kuka viikonloppuisin? Tässä tapauksessa osallistujat opiskelivat työn ohella ja aikataulun perusteella syntyneet vertaisryhmät osoittautuivat toimiviksi. ”Tutkinto loppuun” -ohjelmissa olimme luoneet ryhmät itse myös siksi, että halusimme säästää osallistujiamme valintatilanteelta, joka on monille vaikea, ja johon saattaa liittyä traumaattisia kokemuksia kouluajalta. Tämä riski voidaan kuitenkin välttää ehdottamalla yksinkertaista käytännön kriteeriä, joka ei liity henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Lisäksi työssä käyvien ohjelmassa vaikeus löytää yhteistä tapaamisaikaa kerta toisensa jälkeen on riesa, joka jo sinänsä vaikuttaa ryhmän onnistumiseen. Mahdollinen vaihtoehto on myös luottaa satunnaismenetelmien viisauteen, esimerkiksi arpomalla paikat ryhmissä. Tämä voi olla hyvä lähestymistapa silloin, kun yhtään selkeää kriteeriä, jonka oletetaan olevan kriittinen ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta, ei löydy (kuten yllä mainittu aikatauluasia).

## Ryhmätoiminnan ohjeistus

Vertaisryhmille annettu ohjeistus riippuu vertaisryhmien tehtävästä ohjelmakokonaisuudessa. Kuten jo mainittu, vertaisryhmiä voidaan tukea pilotoimalla isossa ryhmässä erilaisia työkaluja ja toimintamalleja, joita ryhmät voivat hyödyntää omassa toiminnassaan. Pitkissä ohjelmissa, jossa rutinoituminen voi viedä toiminnasta innokkuutta, voi olla tarpeen uusia malleja aika ajoin. Alkuvaiheen jälkeen ohjaajien on syytä vierailla ryhmissä ja arvioida toiminnan sujuvuutta, tarkoituksenmukaisuutta sekä ohjeistuksen sopivuutta yhdessä osallistujien kanssa ja sopia tarvittavista muutoksista. Myös ongelmatilanteissa ohjaajien mukaantulo voi olla tärkeä tilanteen ratkomiseksi.

”Yliopistotutkinnon loppuun saattaminen” -ohjelmissa kannustusryhmät toimivat ensisijaisesti paikkana saada apua (käytännön apu ja henkinen tuki) sekä seurannan muotona (kukaan ei voi pudota ryhmästä pois ilman että se huomataan). Ryhmät ohjeistettiin tapaamisissaan kuuntelemaan jokaisen osallistujan kertomusta omista tekemisistään, antamaan tunnustusta ja rohkaisua sekä tukemaan häntä käytännön pulmissa ja ongelmien ratkonnassa. Ryhmiä pyydettiin tuomaan ohjaajien tietoon kysymyksiä ja ongelmakohtia, jotka koskisivat mahdollisesti myös muita osallistujia. Ryhmiä ohjeistettiin myös olemaan yhteydessä ohjaajiin, mikäli joku osallistujista olisi toistuvasti poissa ilman selitystä. Raportoinnin työkaluna toimi tapaamisten muistiopohja; muistiot tallennettiin verkkoympäristöön.

## **Vertaiskonsultaatiomalli työkaluna**

Perehdytimme osallistujat alkujaksossa ratkaisukeskeiseen ryhmäkonsultaatiomalliin.<sup>6</sup> Tarkoitus oli antaa vertaisryhmille työkalu, jolla he voivat tukea yksilöä opiskeluun liittyvissä pulmatilanteissa tehokkaalla ja kannustavalla tavalla. Koska aika oli tapaamisissa rajallinen, asiassa pysyminen oli tärkeää. Tähän tarkoitukseen malli antaa hyvät eväät. Konsultaatiomallin eri vaiheet, roolit ja toiminnot ovat selkeästi ohjeistettuja. Aluksi konsultaation saaja (”asiakas”) kuvaa lyhyesti, mistä on kyse ja mitä hän toivoo ryhmältä. Sen jälkeen ryhmällä (”tiimillä”) on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Seuraavaksi tiimin jäsenet ilmaisevat, mitä arvostavat asiakkaan tavassa lähestyä asiaa. Kannustusvaihetta seuraa reflektiovaihe, jolloin tiimin jäsenet tuovat esille kaiken sen, mitä heille tulee mieleen asiasta. Reflektiovaiheessa sana kiertää ringissä ja jokainen saa sanoa vain yhden asian kerrallaan. Lopuksi asiakas kiittää tiimin jäseniä sekä kommentoi lyhyesti kuulemansa, mikäli näin haluaa. Kaikki vaiheet on aikataulutettu ja prosessi kokonaisuudessaan kestää vain noin puoli tuntia. Ryhmän keskuudesta valittu monitori varmistaa, että toimintaohjeita seurataan ja aikataulussa pysytään. Vaikka malli on yksinkertainen ja perehdyttämisympäristössä osallistujat tulivat vakuuttuneeksi sen hyödyllisyydestä, ryhmät käyttivät sitä vaihtelevasti. Kynnys siirtyä arkikeskustelusta mallinnettuun toimintaan on korkea, vaikka jälkimmäinen olisikin tehokkaampaa.

## **Vertaisryhmien käynnistäminen ja arviointi**

Keskustelimme koko ryhmän yhteisellä alkujaksolla kannustusryhmien menestyskijöistä. Pyysimme osallistujia kuvittelemaan aikaa tulevana keväänä, jolloin kaikki olisivat hyvin tyytyväisiä kannustusryhmänsä toimintaan ja iloisia sen olemassaolosta. Mietimme yhdessä, miten tämä olisi onnistunut? Työskentelystä syntyi pitkä lista kannustusryhmien hyödyistä sekä toimintatavoista, joiden myötä tämä olisi mahdollista:

---

6 Solution-focused reflecting team, ks.<http://www.solutionsology.co.uk//trainingpages/SFRT.htm>

- Löysimme me-hengen; keskustelu innosti jatkamaan keskusteluja myös virallisen tapaamisen ulkopuolella
- Sai toisilta uusia näkökulmia ja toiset saivat myöskin minulta
- Kukaan ei ”tylyttänyt” toisia
- Jäsenet ovat olleet tasa-arvoisia
- Kaikki näyttivät aidon kiinnostuksensa tosia kohtaan
- Käytimme hyväksi säännöllistä keskustelufoorumia opiskeluasioista
- Saimme ystäviä
- Jokaiselle annettiin omaa aikaa ja tilaa
- Ryhmässä pyrittiin kunnioittamaan ja arvostamaan toisia
- Ryhmän jäsenet auttoivat toisiaan pysymään ajan tasalla
- Ryhmän takia tultiin viikoittain yliopistolle ja pysyttiin ryhmässä
- Ryhmä auttoi alkuun palvelujen vaihdossa (sai pyytää ja neuvotella mahdollisista palvelujen vaihdosta) - ”oravan nahka kauppa”
- Elämäkokemus kasvoi
- Ryhmä pystyi palauttamaan maan pinnalle
- Olemme tyytyväisiä – haluatteko ottaa kuvia meistä?
- Verkostotieto: joillakin on idea, mistä saisi apua ja palvelua
- Kaikki olivat hyvin erilaisia ja sitä kunnioitettiin
- Kaikki osallistuivat säännöllisesti
- Tiedetään missä kukin on: poissaolevakin on läsnä ilmoittamalla itsestään
- Kaikki toivat ideoita ja ilmaisivat ne
- Jokainen sai päättää itse mitä kertoi, sai olla myös hiljaa

*Kuva 3 Vastaukset kysymykseen, millä tavalla toimimalla ryhmän jäsenet onnistuivat vertaisryhmissään*

Tästä listasta on pieni askel yhteisten pelisääntöjen luomiseen. Vaikka pelisäännöt sisältyvätkin itse listaan, on tärkeä nostaa ne esille vielä erikseen.

Ensimmäisessä kannustusryhmän kokoontumisessa ohjaaja oli mukana, mutta sen jälkeen ryhmät toimivat itsenäisesti. Ryhmien toimintaa arvioitiin noin kolme kuukautta toiminnan aloittamisen jälkeen. Yliopistotutkinnon loppuun saattaminen humanistisella alalla – ohjelman osallistujien vastaukset nähdään tässä:

### **Miten kannustusryhmäsi on tukenut opiskelutyötäsi?**

Asteikolla 5 (erinomaisesti) – 1 (heikosti) tulokset:

5 = 5 kpl, 4 = 4 kpl, 3 = 5 kpl, 2 = 0 kpl, 1 = 1 kpl

#### *Mikä siinä erityisesti on ollut hyödyllistä?*

- Ajatusten vaihtaminen eri laitosten opiskelijoiden kanssa.
- Hyödyllistä on ollut se, että meidän ryhmässä jäsenet ovat suunnilleen samassa vaiheessa. Gradu on kolmella neljästä melko alkuvaiheessa ja yhdessä on voitu pohtia alun vaikeuksia. On voinut myös puhua avoimesti mieltä painavista asioista.
- On ollut joku syy lähteä yliopistolle säännöllisin väliajoin.
- Ryhmäläiset ovat kutakuinkin samassa vaiheessa, on käsitelty yhteisiä teemoja, kuten gradun muotoseikkoja, viittauksia etc. Myös muu ajatusten vaihto on virkistävää.
- Tulee vastauksia käytännön ongelmiin. Joku muukin on melkein aina joutunut vastaavanlaisiin tilanteisiin, missä itse kohtaa ongelmia.
- Meillä on ollut siinä määrin heterogeeninen ryhmä, ettei aina ole voitu puhua kovin syventävästi. Hyödyllisintä on ehkä ollut se, että muut ovat toimineet vertauskohtana omalle edistymiselle.
- Tapaamiset ovat olleet ihan mukavia, mutta työn edistymisen kannalta ne eivät ole olleet mitenkään hedelmällisiä. Parasta on ollut rento, vapaamuotoinen keskustelu pienessä ryhmässä. Muutaman kerran palauttanut kadonneen uskon.
- Sosiaaliset kontaktit. Eri alojen ihmiset voivat tukea toisiaan vain juttelemalla mukavia. Eri gradutyön vaiheissa ja eri aloilta olevat ihmiset eivät voi vaikuttaa itse työn tekemiseen mitään. Sosiaalinen kontrolli toki toimii. Meillä on mukava ryhmä: asiallinen.
- Säännöllinen kokoontuminen ja omien tekemisten kertaus on toiminut hyvänä perusrakenteena. Ryhmässä on voinut puhua kaikista mieleen tulleista asioista ja se on ollut hyvin terapeuttista.
- Hyviä keskustelukumppaneita -> kohtalokumppanit. Henkistä tukea. Käytännön vinkkejä. Hauskaakin pidetty.
- Oppinut tuntemaan erilaisia ihmisiä.
- Se, että tuntee olevansa tavallaan tilivelvollinen oman työnsä ulkopuolisille ihmisille. Silloin on sisäinen pakko saada jotain aikaiseksi. Hyödyllistä on ollut myös vapaa keskustelu toisten samassa elämäntilanteessa olevien kanssa. Ryhmällä on siis ollut myös psykologista merkitystä.

**Kuva 4** *Vertaisryhmätoimintaa koskevat arviointitulokset ensimmäisen lukukauden lopussa.*

Kokemuksia vertaisryhmätoiminnasta tiedusteltiin myös toisessa ohjelmassa, kun ohjaaja vieraili vertaisryhmissä. Ohjelmassa oli vain kaksi eri vertaisryhmää, joiden vastaukset on listattu seuraavaan taulukkoon.

*Taulukko 1 Kahden ryhmän kokemuksia vertaisryhmätoiminnasta*

Ryhmä I	Ryhmä II
<ul style="list-style-type: none"> <li>· voi kysyä</li> <li>· paikka, missä voi puhua omista opinnoista</li> <li>· pyyteetöntä auttamista, esim. ATK-asioissa, kuljetusapua bus-silakon aikana</li> <li>· oman elämänpiirin laajentaminen kuuntelemalla muiden kokemuksia</li> <li>· selkeä rytmi</li> <li>· tsemppiä, tulee tehtyä</li> <li>· syy tulla yliopistolle</li> <li>· kiva nähdä</li> <li>· näkee tuttuja ihmisiä</li> <li>· joku, jonka kanssa lähteä kahville tai syömään</li> <li>· innostus, jopa päällekkäin puhumista</li> <li>· voi sanoa, mitä haluaa – ei tarvitse vetää roolia</li> <li>· erilaisia persoonia, kukaan ei liian hallitseva</li> <li>· oppii tuntemaan erilaisia ihmisiä, miten reagoivat</li> <li>· ilmoittavat, jos eivät tule</li> <li>· ei tuomitsevaa asennoitumista poissaoloon, huoli kyllä</li> <li>· tuonut iloa yliopistolla olemiseen ja opiskeluun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· käytännön apua saman aineen opiskelijalta</li> <li>· tietoa nykyajan tutkinnoista nuoremmilta opiskelijoilta</li> <li>· ryhmässä on toinen, joka on vielä opiskelemassa</li> <li>· normaaleja arkisia tilanteita, kun muuten painii isojen teorioiden kanssa – palauttaa maan pinnalle</li> <li>· omat tekemiset konkretisoituvat kertomisen myötä</li> <li>· pakottaa tekemään</li> <li>· rytmi, säännöllistä toiminta</li> <li>· ihmiskontakti</li> <li>· ihmiset, joiden kanssa puhua</li> <li>· nautinto paikalla(yhdessä) olosta</li> <li>· ryhmään kuuluminen</li> <li>· ryhmän pienuus on kiva</li> <li>· hyvä ilmapiiri, ryhmässä ei valta-asetelmia</li> <li>· ryhmän jäsenten erilaisuus tuo lisäarvoa</li> <li>· pienryhmätoiminta tarjoaa turvallisen paikan isossa, koneellistuneessa maailmassa</li> </ul>

Kuten vastauksista voi todeta, toisessa ohjelmassa vastaajien fokus oli enemmän opinnoissa, kun toisen ohjelman ryhmissä fokus oli enemmän sosiaalisissa suhteissa, mikä vastaa kahden eri osallistujaryhmän profiilia. Karkeasti yleistäen toisessa ohjelmassa suhtautuminen oli enemmän asiallista ja tuloshakuista, kun taas toisessa ohjelmassa oma persoona oli keskipisteessä. Kokonaisuudessaan vastaukset antavat hyvän kuvan siitä, millainen vertaisryhmien ja -tuen rooli voi tällaisessa ohjelmassa olla.

## **Yhteisöllinen oppiminen**

Vertaisten tuen ja osaamisen hyödyntäminen ei rajoitu vertaisryhmätoimintaan, vaan se on tärkeä tekijä myös muissa yhteisöllisen oppimisen tilanteissa, joille ohjaaja luo sopivat puitteet. Seuraavassa annetaan pari esimerkkiä tällaisesta toiminnasta.

### **ESIMERKKI 1: TYÖNHAKUSIMULAATIO**

Tässä kokonaan osallistujien voimin toteutetussa simulaatiossa jokainen saa kokemuksen rekrytointiprosessista sekä hakijan että rekrytoijan/työnantajan näkökulmasta. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen etsii omaan tilanteeseen sopivan työpaikkailmoituksen lehdestä tai verkosta tai luo itse sellaisen sekä laatii työnhakupaperit valittuun paikkaan, hyödyntäen aiemmin ryhmässä käsiteltyjä ohjeita ja esimerkkejä. Sen jälkeen toiset osallistujat, jotka ottavat työnantajan roolin pareittain tai pienryhminä, tarkistavat hakemukset ja valmistelevat haastattelukysymykset. Haastattelut pidetään erillisenä päivänä, tilanteeseen sopivasti pukeutuneena. Kaikki haastattelut videoidaan. Jokainen pääsee haastateltavaksi ja jokainen myös toimii haastattelijana ainakin kerran. Muu aika käytetään toimimalla havainnoitsijana toisissa haastattelutilanteissa. Jokaisen haastattelun jälkeen käytetään aikaa palautteen antamiseen: haastattelijat ja havainnoijat kertovat, mikä hakemuksessa herätti huomiota tai kysymyksiä, minkälainen vaikutelma syntyi haastattelun aikana sekä mihin vastauksiin oltiin tyytyväisiä ja mihin pettyneitä. Palautekeskustelu on vilkas ja siihen on syytä varata riittävästi aikaa. Videonauhua ei katsota ryhmässä, vaan se jää haastateltavalle. Joskus osallistujat kertovat myöhemmin, miten siihen reagoitiin ”kotikatsomossa”.

Vaikka työnhakuprosessi ja sen eri vaiheet on käsitelty asiantuntijan johdolla etukäteen, tärkeimmät oivallukset ja oppimiset syntyvät vertaistoiminnassa. Kokemus työnantajan näkökulmasta, omat reaktiot haastattelutilanteessa sekä ”työnantajien” ja havainnoitsijoiden antama palaute antavat enemmän ajattelemisen aihetta ja avartavat näkemystä tehokkaammin kuin mikään aikaisemmin annettu opetus. Kokemukseni on, että vertaiset toimivat hienovaraisesti ja tehokkaasti palautteen antamisessa – hehän ymmärtävät tilanteen haastavuuden paremmin kuin kukaan muu. Vertaiset tietävät myös paremmin, minkälaiset argumentit tehoavat omiin kollegoihin ja ovat hyviä motivoimaan heitä kokeilemaan uutta. Simulaation monimutkaisuus järjestelyjen osalta pitää ohjaajan loitolla ja poissa kommentoimasta, mikä luo aidon omatoimisuuden ja vertaisoppimisen tilan.



## ESIMERKKI 2: ”GRADUSEMINAARI”

Tämä esimerkki syntyi, kun yliopistolla oli kesäloma ja osallistujat, joilla kaikilla oli työskentelyvelvollisuus ohjelmassamme, olivat omillaan. Monilla oli vaikeuksia gradun teossa ja oli riski, että kesäkuukaudet menisivät hukkaan. Tässä tilanteessa päätimme järjestää ns. ”graduseminaareja”, joskin vailla laitoksen antamaa asiantuntevaa ohjausta. Tavoitteena oli antaa osallistujille mahdollisuus puhua auki ajatuksiaan mahdollisesta teemasta ja sen rajauksesta sekä tutkimusasetelmasta, ja saada niistä palautetta. Jokaiselle gradun tekijälle valittiin kommentoija. Kommentoijana toimi mahdollisuuksien mukaan saman alan opiskelija. Poikkitieteellisyyšnäkökulma saatiin mukaan, kun eri alojen kuuntelijat esittivät kysymyksiä ja kommentteja. Lopuksi läsnäolijoista muodostettiin reflektioryhmä, joka keräsi ajatuksia ja ideoita esittelijän käyttöön. Tässäkin toiminnassa vertaistuki korostuu ja osallistujaryhmän voimavarat pystytään hyödyntämään tehokkaasti.

Kiteytettynä voisi sanoa, että vertaisoppimisessa ohjaaja keskittyy toiminnan puitteiden luomiseen, kun taas sisällöntuotanto ja oppimiskokemusten mahdollistaminen ovat ryhmän vastuulla.

## YHTEENVETO

Yllä olevat esimerkit antavat viitteitä siitä, mikä saattaa olla vertaistoiminnan suurin anti. Sen lisäksi, että vertaistuki täydentää rajallisia ohjausresursseja, se on usein myös tehokkain tapa auttaa toisia eteenpäin, koska se jättää vastuun omista tekemisistä, ja siten myös vastuun avun pyytämisestä, asianomaiselle itselleen. Vertaistuella on toinenkin ominaisuus, joka on ehkä kaikesta tärkein: vertaistoiminta luo raamin, jossa jokainen osallistuja voi kokea olevansa tärkeä ja osaava sekä kokea jakamisen iloa, kun hän tukee toisia omilla tiedoillaan, taidoillaan ja läsnäolollaan.

Tai, kuten eräs osallistuja sen ilmaisi palautteessaan:

*”Hieno mahdollisuus opintojen loppuun saattamiseen! Tuntee itsensä yhteiskuntakelpoiseksi ja on mukavaa opiskella, myös ryhmähenki on ollut hyvä ja uudet ”kohtaloverit” ovat tukeneet opinnoissa ja elämässä muutenkin!”*

# Ohjaajan monet roolit valmistumisen tukemisessa

*Riitta Ruohonen*

## Taustaa

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa (TYT) toteutettiin työhallinnon tilauksesta kolme Akateeminen tutkinto valmiiksi –työvoimakoulutusohjelmaa vuosina 2004-2007. Kaksi ohjelmista järjestettiin Tampereella (Aktu I ja II) ja yksi TYTin Hämeenlinnan aluetoimipaikassa. Molempiin Tampereen ohjelmiin valittiin 16 opiskelijaa, Hämeenlinnan ohjelmaan 12 opiskelijaa.

Työvoimakoulutukset ovat työhallinnon asiakkailleen, työttömille työnhakijoille, tilaamaa aikuiskoulutusta. Niiden järjestämisestä päättävät pääsääntöisesti ELY-keskukset (entiset TE-keskukset) TE-toimistojen (entisten työvoimatoimistojen) esityksestä. ELY-keskus kilpailuttaa ja valitsee koulutuksen toteuttajan ja tekee sen kanssa sopimuksen koulutuksen järjestämisestä. Koulutusten käytännön toteutusta seuraa yhteystoimistoksi määrätty TE-toimisto ja sieltä nimetty kurssiyhdyshenkilö. Päätöksen opiskelijavalinnoista tekee viimekädessä TE-toimisto, aina kuitenkin kiinteässä yhteistyössä kouluttajan kanssa.

Vuoden 2003 alussa tuli voimaan laki julkisesta työvoimapalvelusta, joka laajensi työvoimakoulutuksen soveltamisalaa niin, että myös yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävää koulutusta tuli mahdolliseksi järjestää työvoimakoulutuksena. Toteuttamisen ehtona on ollut, että koulutukset järjestetään opiskelijaryhmille ja osallistujiksi valitaan työttömiä, opintonsa keskeyttäneitä työnhakijoita. Ohjelmien kokonaiseksteksi määriteltiin ylempää korkeakoulututkintoa suorittavilla enintään kaksi vuotta. Opiskeluaika on määräytynyt yksilöllisesti opiskelijoiden opintojen vaiheen ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan. Ohjelmien toteuttaminen on edellyttänyt lisäksi, että TE-keskukset ovat saaneet opetusministeriöltä puoltavan lausunnon koulutuksen järjestämiselle.

Toimin vastuuhenkilönä TYTin Tampereen ohjelmissa. Tarkastelen tässä kirjoituksessa ohjaajan rooleja näiden kahden kokemuksen sekä muiden toteuttamieni työvoimakoulutusten pohjalta ja pohdin aihetta lähinnä psykodraaman ja morenolaisen rooliteorian näkökulmasta.

Kuvailen aluksi lyhyesti morenolaista rooliteoriaa sekä työvoimakouluttajan erilaisia työnkuvia. Sen jälkeen käsittelem Akateeminen tutkinto valmiiksi –ohjelmien toteutusta ja niiden haasteita ohjaukselle sekä pohdin omaa tapaani toimia ohjaajana. Keskityn niiden roolien tarkasteluun, joissa itse olen kokenut suurimmat haasteet, mutta usein myös parhaat onnistumiset. Lopuksi pohdin omien kokemusteni siirtämistä ja ohjaukseni kehittämistä tulevaan ESR Vatu-hankkeeseen.

## Psykodraama lähestymistapana

Toimenkuvia ja rooleja voidaan tarkastella monen eri rooliteorian pohjalta. Itselleni on läheinen morenolainen rooliteoria, joka on antanut minulle paljon ymmärrystä paitsi ryhmäilmiöistä ja vuorovaikutuksesta ryhmässä, myös omasta tavastani toimia ohjaajana eri tilanteissa. Psykodraaman isäksi kutsutun Jacob Levy Morenon teorioihin tutustuin suorittaessani psykodraamaohjaajan koulutuksen perusvaiheeseen kuuluvia toiminnallisen ryhmätyön ohjaajan opintoja.

Omissa Akateeminen tutkinto valmiiksi -ryhmissäni en toteuttanut varsinaisia draamatyöskentelyjä, mutta psykodraama antoi minulle hyviä toiminnallisia menetelmiä ja tekniikoita, joita olen soveltanut kaikessa muussakin ohjaustyössäni ja jotka toimivat erittäin hyvin myös Aktu-tyyppisten ryhmien ohjaamisessa.

Menemättä sen tarkemmin toiminnallisiin menetelmiin haluan kuitenkin mainita näiden menetelmien toimivuuden erityisesti silloin kun on tarvetta päästä läpi yliopisto-opiskelijoille ominaisen analysoivan älyllisen selittämisen kohti tiedostamattomia tekemisen tai tekemättä jättämisen motiiveja. Ne jos mitkä ovat mielestäni tärkeitä tutkimisen aiheita, kun ohjataan opiskelijaa löytämään toiminnassaan oikea muutoksen kohde ja autetaan häntä pääsemään yli mahdollisesti tiedostamattomien esteiden, jotka aikaisemmin ovat kasautuneet opiskelun jatkamisen tielle. Aina ei taloudellinen tilanne, perhesyyt tai työllistyminen ole se ainoa todellinen syy opintojen kesken jäämiselle.

## Morenolaisen rooliteorian lyhyt oppimäärä

Morenon rooliteorialla on keskeinen asema psykodraaman viitekehyksessä. Moreno määrittelee roolin yksilön omaksumaksi toimintatavaksi tietyissä hetkessä ja tietyissä tilanteissa, johon liittyy muita ihmisiä tai objekteja. Morenon rooliteorian mukaan jokaisella on suuri määrä erilaisia rooleja, jotka vaihtuvat tilanteiden ja tekemisen mukaan. Valitsemamme rooli vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun tilanteessa ja siihen, millaisia vastarooleja oma roolimme muissa herättää. Samoin kuin sosiaalipsykologiassa perinteessä myös Moreno näkee roolin luonteen vuorovaikutukseen liittyvänä, sosiaalisena, mutta laajentaa roolin kytkeytymään lisäksi yksilön persoonan kehitykseen, yksilön mielen sisäiseen toimintaan. Yksilö omaksuu toimintatapoja tilanteessa, jossa muut sattuvat olemaan läsnä. Yksilön sisäiset uskomukset ja tunteet ovat vaikuttamassa roolin osatekijöinä siinä kuin ulkoiset käyttäytymisodotukset, vuorovaikutustilanne tai sosiaalinen asema, yleensä vuorovaikutus toisten kanssa. (Holmes 1992; Niemistö 1998.)

## Roolien ilmeneminen ja kehittyminen

Roolit voivat olla ali-, yli- tai sopivasti kehittyneitä tai ne saattavat olla ”alkiorooleja” eli rooli saattaa puuttua kokonaan: roolia ei vielä ole, mutta se voidaan kuvitella.

Uuden opettelussa joudutaan aina toimimaan aluksi alikehittyneessä roolissa. Siksi alikehittyneissä rooleissa koetaan usein epäonnistumista ja toiminta niissä voi olla kömpelöä. Myös jokin alarooli ammattikuvan sisällä saattaa olla alikehittynyt. Ihmissuhdetyöntekijöille rajojen asettajan rooli on usein hankala, alikehittynyt rooli ja siinä roolissa tunnetaan usein myös avuttomuutta ja syyllisyyttä. Auttajan rooli puolestaan on monille ihmissuhdetyöntekijöille mieleinen, sopivasti kehittynyt rooli, jossa työntekijä kokee onnistumista ja nauttii ammatillisesta osaamisestaan. Auttajan rooli pitää sisällään kuuntelijan ja keskustelijan alaroolit, ja myös niissä ihmissuhdetyöntekijä tuntee olevansa vahvoilla - ne ovat usein sopivasti kehittyneitä rooleja. (Rautiainen 2003; Valve-Mäntylä 1992.)

Ylikehittyneistä rooleista, joissa toimitaan jäykästi ja automaattisesti niin kuin aina on toimittu, vaikka tilanne ja olosuhteet ovat muuttuneet, voi aikaa myöten tulla rasite. Niissä rooleissa saatamme myös saada kriittistä palautetta. Rooli voi yllättää työntekijän itsensäkin toimimasta toistuvasti tavalla, jota on visusti päättänyt välttää viimeiseen asti. Esimerkkinä ylikehittyneen roolin kuormittavuudesta voisi olla auttajan päärooliin usein liitetty asioiden hoitajan rooli, joka ylikehittyessään johtaa ylivastuullisuuteen ja asiakkaan puolesta tekemiseen, omaakin aikaa uhraten. (Rautiainen 2003.)

Edellä kuvatun kaltaista roolityöskentelyä voidaan hyödyntää myös opiskelijoiden rooleja tarkasteltaessa. Mistä ei haluttaisi luopua, mitä rooleja on vaikea alkaa vahvistaa? Mistä on kysymys, kun ohjaajan tai lähipiirien hyvää tarkoittava kannustus ”otat vain itseäsi niskasta kiinni” saakin opiskelijan vain ahdistumaan entisestään?

Automaattinen sujuvuus, jolla opiskelija perustelee opintojensa keskeyttämistä, saattaa kertoa ylikehittyneestä selittäjän roolista, jonka opiskelija on kehittänyt tueksi itselleen ja suojaksi ulkopuolisia kyselijöitä vastaan. Se voi kuitenkin myös laimauttaa ajatukset opiskelun jatkamisesta. Tilanteen muutos, uuden roolin kehittyminen ja vakiinnuttaminen, vaatii silloin paljon voimavaroja ja erilaista tukea.

## Rooliristiriidat

Ohjaaja, yhtä hyvin kuin opiskelijakin, joutuu väistämättä tilanteisiin, joissa häneen kohdistuu erilaisia rooliodotuksia. Jos roolinvaihto ei tapahdu luontevasti, syntyy rooliristiriitoja. Riippuen tarkastelijan roolikäsityksestä rooliristiriidat voidaan katsoa sosiaalisten roolien odotus- tai käyttäytymiskonflikteiksi tai tarkastelua voidaan laajentaa myös yksilön sisäisiksi rooliristiriidoiksi. Rooliristiriidat voidaan jakaa mm. seuraavasti:

- sisäinen: henkilö toimii roolissa, jossa ei haluaisi olla
- sisäinen roolien välinen: henkilö ei tiedä, minkä roolin tilanteessa valitsisi
- henkilön itse valitseman ja toisten odottaman roolin välinen ristiriita
- henkilöiden välinen rooliristiriita

Akateeminen tutkinto valmiiksi -ohjelmat tarjosivat hyvän tilaisuuden ohjaajan rooliristiriitojen tarkasteluun. Ohjaajalla oli esimerkiksi koulutustuen ehtojen noudattamisen seuraajana ja mahdollisten sanktioiden toimeenpanijana velvollisuus ja samalla siis valta päättää opiskelijan koulutuksen ja taloudellisen tuen jatkumisesta, jos opintoja laiminlyötiin. Toisaalta ohjaajan tuli ymmärtää ja joustaa, kun opinnot eivät edenneet.

## **Työvoimakouluttajan työnkuva**

Se, että Akateeminen tutkinto valmiiksi -ohjelmat toteutettiin työvoimakoulutuksena, asetti ohjaukselle omat haasteensa. TYTissä on työvoimakoulutusten käytäntönä ollut, että yksi suunnittelija vastaa kokonaisvaltaisesti oman koulutusohjelmansa suunnittelusta, toteutuksen koordinoinnista, ohjauksen järjestämisestä ja arvioinnista. Osa suunnittelijoista rekrytoi koulutuksiinsa ulkopuolisia ohjaajia, osa toimii itse myös opintojen ohjaajana ja uraohjaajana. Myös Aktu-koulutusten vastuuhenkilölle asetettiin monenlaisia yleisrooleja: vastuusuunnittelija, koulutuksen johtaja, ohjaaja, koordinaattori.

Työvoimakouluttajan työkenttää ja tehtävien kirjoa voi tarkastella kartoittamalla ja jaotteleamalla tehtäviä hierarkisesti lähtien yleisnimikkeistä kohti yksittäisiä konkreettisia tekoja ja toimenpiteitä. Toimenkuvaa voi purkaa esimerkiksi suunnittelijan, hallinnoijan, kouluttajan ja ohjaajan rooleihin (ks. taulukko 1).

## Taulukko 1 Työvoimakouluttajan työnkuva

Suunnittelija	Hallinnoija	Kouluttaja	Ohjaaja
❖ Koulutuksen ideoija	❖ Tilaajan kanssa tehdyn sopimuksen toteuttaja	❖ Vuorovaikutustaitojen opettaja	❖ Ryhmän johtaja
❖ Tarjouksen tekijä	❖ Valintakriteereistä sopija	❖ Työelämävalmiuksien kouluttaja	❖ Ohjauksen ideoija
❖ Koulutusohjelman toteutuksen suunnittelija	❖ Osallistujien valintaan osallistuja	❖ Työnhakuprosessin kouluttaja	❖ Ryhmyttäjä
❖ Laitosyhteistyön rakentaja	❖ Koulutuksen ehtojen noudattamisen seuraaja	❖ Oman substanssi-alueensa opettaja jne.	❖ Yksilöohjaaja
❖ Ohjauksen toteutuksen suunnittelija	❖ Mahdollisten sanktioiden toimeenpanija		❖ Ryhmänohjaaja
❖ Kouluttajien rekrytoija	❖ Prosessivastaava		❖ Opintojen ohjaaja
❖ Koordinoija	❖ Taloudesta huolehtija		❖ Oppimisen ohjaaja
❖ Yhteydenpitäjä	❖ Tuloksen raportoija		❖ HOPS-ohjaaja
❖ Työmarkkina-kontaktoija	❖ Arvioija		❖ Uraohjaaja
	❖ Jälkiseurannan tekijä		❖ Työssä oppimisen ohjaaja
			❖ Verkko-ohjaaja
			❖ Tukija
			❖ Ymmärtäjä
			❖ Kuuntelija
			❖ Auttaja
			❖ Kysyjä
			❖ Rohkaisija
			❖ Kanssakulkija
			❖ Patistelija
			❖ Konsultoija
			❖ Konfrontoija
			❖ Rajojen asettaja
			❖ Palautteen antaja
			❖ Terapeutti
			❖ Helpottaja jne.

Listaus on esimerkinomainen, ei kaikenkattava, ja alaroolit voisivat sijoittua monella muullakin tavalla pääroolien alle. Erittelyä voi myös jatkaa purkamalla saatuja rooleja edelleen pienempiin osiin, esimerkiksi mitä konkreettisia tekoja ryhmän johtajan rooli sisältää ja niin edelleen.

Toimenkuvan purkaminen yksityiskohtaisiin alarooleihin on käyttökelpoinen väline, kun pyritään hahmottamaan, millaista erilaista osaamista tehtävä edellyttää. Se auttaa työntekijää myös tarkastelemaan omaa suoritustaan ja omia valintojaan sekä ajankäytöllisesti että työn vaikuttavuuden kannalta. Ovatko roolit oikealla tavalla painottuneita työnkuvassa, onko jokin rooli liian hallitseva tai kuormittava merkittävyteensä nähden, puuttuuko jokin rooli kokonaan, mitä osaamista eri roolit vaativat, mitä osaamista puuttuu? Onko tehtäväkuvassa rooleja, joista pitäisi luopua?

Tämäntyyppinen erittely on hyödyllistä teetättää myös opiskelijoilla opintojen käynnistämisvaiheessa. On hyvä nostaa esiin, mitä ”elämänprojekteja” opiskelijalla on parhaillaan meneillään ja mitä muutoksia elämäntilanteessa pitää tehdä, että opiskelusta voi tulla päätoiminen työ, että opiskelijan roolille tulee aidosti tilaa. Opiskelijan roolia taas edelleen osiin purkamalla saadaan näkyväksi opiskelijatyön moninaisuus ja osaamisvaatimukset. Niiden kehittäminen sisällytetään osaksi opiskelusuunnitelmaa.

## **Ja miten se tuli tehtyä...**

### **TYTIN AKATEEMINEN TUTKINTO VALMIIKSI -OHJELMIEN TAVOITE JA TOTEUTUS**

Akateeminen tutkinto valmiiksi -koulutusohjelmissa opiskelijoiden tavoitteena oli siis saattaa keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen ja maisterin tutkinnot valmiiksi. Koska koulutus oli työhallinnon asiakkailleen tilaamaa koulutusta, tuli ohjelmien tukea lisäksi opiskelijoita urasuunnitelmien täsmentämisessä, ammatillisen osaamisen kehittämisessä, työelämävalmiuksien lisäämisessä sekä uusien väylien avaamisessa työmarkkinoille.

Koulutusohjelmat rakentuivat varsinaisista tutkinto-opinnoista Tampereen yliopiston ainelaitoksilla sekä TYT:n järjestämistä opinnoista ja henkilökohtaisesta, ryhmissä ja verkkoympäristössä tapahtuneesta ohjauksesta, joilla tuettiin paitsi yliopisto-opiskelijaksi palaamista ja opintoprosessin etenemistä, myös ammatillista kehittymistä ja työllistymistä.

TYT:n järjestämät Aktu I ja II -ohjelmat toteutettiin niin, että yksi suunnitteleva toimi lähes kaikissa edellä luettelemisani ohjaajan rooleissa paitsi varsinaisena graduohjaajana, mikä oli selkeästi rajattu oppiaineiden ohjaajien tehtäväksi. Tavanomaisten työvoimakouluttajan roolien eli koulutuksen suunnittelijan, toteuttajan, kouluttajan ja ohjelman johtajan roolien lisäksi roolikartassa oli näin ollen monia ohjauksellisia rooleja, jotka vaihtelevat myötämielisestä tukijasta sanktioiden toimeenpanijaan.

Ohjauksella ja ohjaajalla oli siis Akateeminen tutkinto valmiiksi -ohjelmissa monenlaisia tavoitteita ja tehtäviä ja ohjaus muodosti pitkäkestoisen, useimpien opiskelijoiden kohdalla maksimimittaisen eli kahden vuoden prosessin.

## Oman toimenkuvan eri roolit

Edellä esittämäni roolijaottelun kautta on ollut mielenkiintoista tutkailla, minkä tilan ja merkityksen itse olen antanut ohjaukselle työvoimakouluttajan työnkuvan yhtenä alueena. Mitä ohjaajan rooleja vahvistamalla tai vähentämällä voisi jatkossa saada parempia tuloksia? Sitaiko jokin vaikuttavuuden kannalta vähämerkityksellinen, helposti delegoitavissa oleva tehtävä liiaksi voimavaroja ohjaukselta, jäikö jokin tärkeä rooli vaille huomiota muiden roolien ja tehtävien viedessä kaiken huomion ja voimavarat? Jälkikäteen olen todennut ensinnäkin, että toimenkuvan kirjavuuden kannalta yhden vastuuhenkilön malli on hyvin, ellei jopa liian vaativa, etenkin jos ohjaajalla ei ole vahvaa aikaisempaa kokemusta ohjaustyöstä. Vähintäänkin ohjaajalla tulisi olla mahdollisuus työnhjaukseen. Itselläni varsinaista työnhjausta ei ollut, mutta erilaista ohjaustyötä oli takana paljon ja toisaalta ohjaustyötä tekevät kollegat olivat aina käytettävissä, kun piti pohtia omia ohjauskysymyksiä. Olisi kuitenkin eduksi, jos ohjelmassa olisi kiinteämmin mukana toinenkin henkilö, jolloin voisi yhdessä pohtia toteutuksen työnjakoa ja ohjauksen eri vaihtoehtoja.

Työn määrään ja ajanpuutteeseen on houkuttelevaa vedota, kun tarkastelee rooleja, jotka itsellä ovat jääneet liian vähälle huomiolle. Mutta miksi aika loppui aina kesken juuri siinä kohtaa, kun olisi pitänyt alkaa ohjauksen merkeissä luoda yhteyksiä ainelaitoksiin tai työmarkkinoille?

Onkin hyödyllistä tarkastella omia ohjaajan rooleja niiden kehitysvaiheiden ja omien valintojen kautta. Mitkä roolit ovat itsellä olleet sopivasti kehittyneitä niin että tunnen toimivani niissä ammatillisesti, saan onnistumisen iloa ja tiedän voivani onnistua niissä jatkossakin? Mitkä roolit ovat haittaavasti ylikehittyneitä, mikä on la kannut toimimasta? Tunnistanko roolit, joissa tunnen epävarmuutta ja epäonnistumista ja joita siksi välttelen? Ja miten tämä kaikki peilautuu vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa?

## Opiskelijoiden lähtötilanne ohjauksen haasteena

Useimmilla Akateeminen tutkinto valmiiksi –ohjelmien vastuuhjaajilla lienee vahva työvoimakouluttajatausta ja sitä kautta myös kokemusta työttömyyden jäsentämisestä elämäntilanteena, ei ainoastaan työuralla etenemisen kannalta.

Työttömäksi jääminen on monelle akateemisen tutkinnon suorittaneellekin kova paikka, mutta jos oli sekä opinnot kesken että työtön, oli se monien Aktu-ryhmäläisten mielestä tilanne, josta oli vaikea ponnistaa eteenpäin. Häpeän kysymyksistä keskusteltiin paljon molemmissa ryhmissä ja opettajien ja ohjaajien asenteille, oleteuille tai havaituille, oltiin hyvin herkkiä. Aktu II:n loppuraporttiini olen kirjannut:

*”Muutama kommentti (välipalautteessa) tuli opettajan asenteesta: suhtaudutaan kuin murrosikäisiin / ei kiinnostuta opiskelijoiden taustasta, vaan suhtaudutaan kuin luusereihin ilman historiaa / poikkeillaan liiaksi hauskuuden tavoitteluun.”*



Muutamia opettajia taas kiiteltiin nimenomaan siitä, että he suhtautuivat asiallisesti ”paluuopiskelijoihin”. Loppuarvioinneissa näitä kommentteja opettajien asenteista ja suhtautumisesta puoleen tai toiseen ei enää juuri esiintynyt. Kysymys, mitä meistä keskeyttäenistä ja työttömistä ajatellaan, ei ollut enää merkitsevä, ja arviointi kohdistui kunkin opiskelijan kokemaan ohjauksen laatuun ja määrään sekä ohjaajien osaamiseen ja paneutumiseen. Aktu-ohjelman edetessä työttömän roolista luovuttiin vähitellen. Raskas ovi ainelaitokselle keveni ja opiskelijat omaksuivat ”opiskelija-siinä-kuin-muutkin” -asenteen.

Morenon mukaan yksilön sisäiset uskomukset ja tunteet ovat roolien osatekijöinä läsnä vuorovaikutuksessa ja on hyvä muistaa, että se koskee niin opiskelijan kuin ohjaajankin rooleja. Ohjelmat vaativat ohjaajalta rehellistä omien asenteiden ja uskomusten läpikäymistä. Osaanko asettua ohjattavien asemaan, mitä itse ajattelen opintojen kesken jättämisestä, työttömäksi joutumisesta? Onko ohjaustyylini esimerkiksi liiaksi ”äitimistä”, jolla tarjoan toiselle osapuolelle kädestä kuljetettavan vastaroolia ja jolla ärsytän ohjattavaa niin että hyvätkin ohjausaikeeni torjutaan liiallisena holhouksena? Vai pystynkö tasavertaiseen vuorovaikutukseen ohjattavien kanssa, joilla jokaisella on oma yksilöllinen elämäntilanteensa ja -tarinansa, mistä nyt jatketaan eteenpäin?

Omaa työskentelyään on itse asiassa vaikea arvioida silloin kun tuntee tekevänsä työtä sopivasti kehittyneissä rooleissa, kun työ sujuu ja sen tekemisestä nauttii, kun näkee myös työnsä tuloksia. Tässä voi ehkä turvautua opiskelijoiden antamaan palautteeseen.

Otan tähän erään opiskelijan mielipiteen työhallinnolle annetusta loppuarvioinnista. Tässä mielipiteessä kiteytyy uskoakseni kaikkien näiden Akateeminen tutkinto valmiiksi –ohjelmien haasteet ja parhaat puolet järjestäjäyliopistosta riippumatta.

*”Koulutus ylitti odotukseni. Akateemiseen vapauteen tottuneelle ja työelämässä pitkään vaikuttaneelle tuotti alkuun vaikeuksia hyväksyä erilaisia ”valvontajärjestelmiä”. Ymmärsin kuitenkin, että ne olivat osa ryhmänohjaajan työtä. Ryhmänohjaaja oli ensiarvoisen tärkeä osa koulutuksen onnistumisessa. Ilman hänen tukeaan graduni ei olisi valmistunut näin nopeassa ajassa. AKTU oli ainakin minulle käänteentekevä kokemus elämässäni. Vuosien pätkätyöhelvetti päättyi, sain oppia lisää ja mieliala nousi keskeneräisen työn saattamisesta valmiiksi. Maisterin tutkinto avasi heti uusia ovia myös työelämässä. Koulutus on myös antanut minulle aikaa ajatella. Olen saanut uusia ideoita ja uskaltanut toteuttaa haaveitani työelämässä. Aivan yllättäviäkin onnistumisia on tapahtunut. Haluaisin kiittää myös rekry-puolen opettajaa. Hänen karismaattiset esityksensä olivat omiaan luomaan opiskelijoille myönteisen kuvan omasta osaamisestaan.”*

*”Mielikuvani työvoimakoulutuksesta muuttui tämän koulutuksen aikana. Ehkä se johtui ohjaajan ihmisiä kunnioittavasta asenteesta. Hän ei missään vaiheessa antanut ymmärtää, että me opiskelijat olisimme jotenkin väliinputoajia, uupujia tai*

*luusereita. Päinvastoin! Uskon, että monen ihmisen kokemus omasta itsestä muuttui koulutuksen aikana. Opiskelu ryhmässä kannusti kurssille osallistujia myönteisessä hengessä tapahtuvaan kilpailuun. Muilta opiskelijoilta sai myös paljon käytännön neuvoja esim. tietokoneasioissa. Yhteisessä veneessä oleminen velvoitti työskentelmään säntillisesti gradun kanssa.”*

## **Haasteelliset roolivalinnat ohjauksessa**

### **RISTIRIITAA ROOLIEN VÄLILLÄ?**

Opiskelijoiden välipalautteista ja työhallinnon verkkosivuille suoraan tehtävistä opiskelijoiden OPAL-loppupalautteista löytyi myös kritiikkiä ohjaajan rooleja kohtaan:

*”Ohjaajan roolissa ristiriitaisuutta. Ei ehkä ole hyvä että sama henkilö vastaa sekä opiskelijan etenemisen valvonnasta että toisaalta tuen antamisesta. Olisi parempi ja-kaa vastuuta kahdelle henkilölle.”*

Tässä asiassa minä olen eri mieltä opiskelijan kanssa, enkä kokenut vaikeaksi näiden roolien yhteensovittamista kummassakaan ryhmässä, päinvastoin. Työvoimakoulutuksen reunaehdot antoivat minulle tukea ja taustavoimaa, kun tarvittiin jämäkkyyttä muutaman opiskelijan patistamisessa sääntöjen noudattamiseen ja säännölliseen työskentelyyn. Valitettavasti myös kahteen opintojen keskeyttämiseen.

Ohjaajana olisi tietenkin ollut parempi onnistua kaikkien ohjattavien vastuuttamisessa ilman reunaehdoista muistuttamista (uhkailua, kiristystä, lahjontaa?). Laadin molempien ryhmien kanssa heti koulutuksen alussa työskentelysopimuksen ja loimme selkeät pelisäännöt tulevalle pitkälle työskentelylle. Ryhmäkuringpalautuksia ei juuri tarvittukaan, mutta yksittäisiä suullisia ja kirjallisia huomautuksia annoin, kun opintoja alettiin laiminlyödä toistuvasti ja kyseenalaisin selityksin. Työhallinnon edellyttämän kokopäiväisyyden sisäistäminen oli nimittäin joillekin vaikeaa: lapsen kotihoitolla, pianotunneilla tai äidin kasvimaan kunnostuksella yritettiin perustella poissaoloja ryhmätapaamisista. Vaikka näissä tapauksissa tunsin pääseväni yhteisymmärrykseen opiskelijan kanssa, jäi itselleni joskus epämiellyttävä olo roolista, joka oli käynnistynyt tahattomasti: pidin puhuttelua melkein kuin omille uppiniskaisille murkkupojilleni ja se rooli tuntui joskus saavan myös innokasta vastakaikua. Selkeä itsetutkailun paikka!

Akateeminen tutkinto valmiiksi –ohjelmat toivat perinteiseen työvoimakoulutuksen ohjaajan roolikarttaan uusia haastavia rooleja, joiden kanssa välillä oli ihmeissään, mutta joissa koettu onnistuminen näytti kertautuvan opiskelijoiden menestymisessä:

### **PUUTTUJA?**

Ohjaajana jouduin myös tilanteisiin, joissa opiskelijan opinnot eivät kerta kaikkiaan edenneet opiskelijan ponnisteluista huolimatta. Vaati kekseliäisyyttä löytää jokaiselle

yksilöllinen toimiva ratkaisu päästä näistä jumitilanteista eteenpäin. Yhden opiskelijan kanssa sovin 2,5 gradusivun lähettämistä minulle maanantai, toiselle taas ehdotin lyhyttä opiskelutaukoa, kun oli selvästi tarve rauhoittaa tilanne hetkeksi. Yhtä opiskelijaa kehotin tulemaan jonkin aikaa säännöllisesti heti aamusta TYT:n tiloihin kirjoittamaan työtänsä, kun työskentely kotona ei tuottanut tulosta. Yksi opiskelija puolestaan halusi itse aloittaa gradutekstinsä lähettämisen minulle merkatien siihen aina väreillä ne kohdat, jotka olivat uusia.

#### PATISTELIJA?

Patistelijan roolissa oli joku opiskelija parasta jättää stressitilanteessa rauhaan ja olla hermostuttamatta häntä tiukoilla vaatimuksilla, toista taas oli samassa tilanteessa hästisteltävä jatkuvasti. Tuntumaa oli joskus haettava pelkän intuition varassa ja välillä aika kireissäkin tunnelmissa. Mutta olin tyytyväinen arviointiin, josta kuvittelen tunnistavani pahimman haastajani:

*”Koulutuksen ohjaaja on onnistunut erinomaisesti koulutuksen vetäjänä. Hän on suhtautunut omiin tavoitteiseeni joustavasti ja vaikuttanut merkittävästi siihen, että valmistuin maisteriksi. Hänen ohjaajan otteissaan näkyi ammattitaidon paranemisen edetessä.”*

#### VAATIJA?

Vaativuudestani ohjaajana on monia kommentteja arvioinneissa. Siitä ei ole aina pidetty, mutta toisaalta se on saanut myös ymmärrystä, kun sitä on katsottu osana ohjaajan työhön paneutumista.

*”Koulutus oli erittäin asiantuntevaa. Vierailivat luennoitsijat olivat hyvin perillä esittämistään asioista - ja ennen kaikkea aidosti kiinnostuneita. Kurssimme vetäjä todella paneutui työhönsä. Eteen tullessiin kysymyksiin/ongelmiin reagoitiin nopeasti. Kun jossain asiassa (esim. ATK-aidot) ilmeni puutteita, niin kurssin vetäjä järjesti heti alan asiantuntijan meitä auttamaan. Kurssi toimi tässä suhteessa hyvin joustavasti. Hän myös piiskasi meitä eteenpäin, vaikka tämä ei aina niin mukavalta tuntunutkaan.”*

Joidenkin protestoillemme säännöllisille raportoinneillemme löytyi myös kiitosta:

*”Ryhmänvetäjä on tukenut kaikkien opiskelijoiden oppimista ja motivoinut meitä suuresti. Häneltä olen saanut apua tarvittaessa. Hän on myös vaatinut meiltä paljon, siis sopivan paljon. Erilaiset raportoinnit olen kokenut todella tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi.”*

## HUOLEHTIJA?

Kurinpitoa ja patistusta enemmän jouduin kuitenkin muistuttamaan opiskelijoita jakamisesta ja terveydestä huolehtimisesta kun aikataulutukset alkoi joillakin pettää ja ryhmässä kuitenkin tosissaan yritettiin saada opinnot valmiiksi ohjelman puitteissa.

Näissä edellä mainituissa tehtävissä oli minun vaaranpaikkani venyttää puuttumista yli ohjauksen rajojen ja alkaa itse kuormittua huolehtijan ylikehittyneessä roolissa. Huolehtijan roolissa kun on myös oma viehätyksensä. Yhden opiskelijan lause, joka ensi lukemalta tuntui imartelevalla kiitoksella (Ruuhonen on asiansa osaava ohjaaja, joka tekee kaiken muun paitsi opiskelee tutkinnon opiskelijan puolesta!), pani myös miettimään oman ohjaustavan ajoittaista ylikuormittavuutta. Onneksi tiukoissa tilanteissa oli aina tarjolla kollega, jonka kanssa keskustellessa asiat asettuivat oikeisiin mittasuhteisiin.

## VERKKO-OHJAAJA

Eri tavalla haasteellista oli verkossa tapahtuva ohjaus, joka joidenkin kohdalla alkoi paisua laajaksi kirjeenvaihdoksi ja viedä kohtuuttomasti aikaa. Vuorovaikutus verkossa oli kuitenkin hyvin merkityksellistä sekä ohjaajalle, joka seurasi opintojen etenemistä kahden viikon välein annettujen raporttien ja suunnitelmien kautta, että opiskelijoille, jotka huomauttivatkin heti, jos ohjaajan kommentti viivästy.

Verkko-ohjauksen muotoa onkin tulevaisuudessa syytä miettiä ja tehdä rajanveto verkossa käsiteltävien asioiden suhteen. Joitakin asioita, esimerkiksi henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyviä kysymyksiä, on syytä siirtää käsiteltäväksi vain henkilökohtaisissa tapaamisissa.

## Tulevien vatu-ryhmien ohjaus

Akateeminen tutkinto valmiiksi -ryhmät antoivat paljon hyvää kokemusta ja ajatuksia uudenlaiseen valmistumisen tukemiseen. Ohjaajatyöparin saaminen on konkreettinen uudistus, jonka toivon tuovan uusia näkökulmia. Se tietenkin vaatii yhteistyön tietoista rakentamista niin, että pystyy antamaan tilaa toiselle ja luopumaan yksinpäätäjän itsenäisyydestä. Kahden henkilön väliset rooliristiriidat, esimerkiksi erilaiset näkemykset ohjaustyöstä, on syytä perata pois etukäteen.

Ohjattavien rohkaisu ja tuki uusien roolien rakentamiseen ja vahvistamiseen niin opiskelijoina kuin tuoreina maistereina ja työuran uurtajina tulee kulkemaan edelleen ohjauksen punaisena lankana. Siirtyminen opintonsa keskeyttäjästä takaisin opiskelijan rooliin voi tuntua opiskelijasta aluksi vaikealta. Opiskelijan onkin tärkeä tulla tietoisiksi siitä, että rooli on aluksi epämurkava, alikehittynyt, mutta vahvistuu nopeasti konkreettisten tekojen kautta. Tätä asiaa käsitellään ohjauksessa ryhmän ja ohjaajan kanssa. Sama koskee maisteriksi valmistumista ja koulutusta vastaavaan työ-

hön hakeutumista. Tässä ohjaajan tulee olla herkkä oman toimintansa suhteen, jotta ohjauksen peruseriaatteet, tasavertaisuus, itsemääräämisoikeus ja valinnanvapaus aidosti toteutuvat vuorovaikutuksessa.

Oma kehitymisroolini on vastuun delegoijan ja sitouttajan rooli, jotta ryhmät motivoituvat myös itsenäiseen työskentelyyn ja keskinäiseen ohjaukseen ja toistensa sparraukseen tuloksellisesti ja tavoitteellisesti. Asioita, joihin voi kiinnittää vielä enemmän huomiota, on esimerkiksi vertaisryhmien toiminnan tiukempi strukturointi niin, että toiminnalle määritellään alussa yhdessä vieläkin selkeämpi tavoite ja toimintasuunnitelma, johon ryhmä sitoutuu. Yksilöohjauksessa on hyvä harjaannuttaa edelleen taitoa viisaaseen konfrontointiin niin että ohjattavat näkevät itse paremmin ristiriitaisuudet omassa toiminnassaan.

Itselle selkeästi alikehittynyt rooli valmistumisen tukemisen ohjelmissa on ollut laitossyhteistyön rakentaja. Se onkin haaste, johon on tartuttava ja tunnistettava esteet, jotta päästään jakamaan hyviä kokemuksia puolin ja toisin. Tampereen yliopistossa uuden yliopistolain myötä tapahtuvat muutokset, joissa perinteiset rajat ainelaitosten ja täydennyskoulutuksen välillä rikkoutuvat, näyttäisivätkin tarjoavan uudenlaisia mahdollisuuksia yhteistyölle.

Olisi mielenkiintoista myös päästä jatkamaan keskustelua ohjaajan rooleista ja ohjauksen rajoista erityisesti niiden tahojen kanssa, joiden ajatukset ohjauksesta eniten poikkeavat omistani. Olen vuosien varrella osallistunut joihinkin yliopistopintojen ohjauksen kehittämistä pohtineisiin tilaisuuksiin ja todennut, että käsitykset ohjauksen tarpeesta vaihtelevat suuresti. Vähän kärjistetysti voisi sanoa, että tiukimmin ohjauksen tarpeeseen suhtautuvat ne, joiden mielestä opiskelijat, jotka eivät selviä yliopisto-opinnoista ilman ulkopuolista ”ohjailua”, eivät ole maisteriainesta vaan heidän paikkansa on alemmissa oppilaitoksissa. He näkevät ohjauksen paapomisena ja opiskelijan kädestä ohjailemisena, joka ei kasvata itsenäiseen akateemiseen ajatteluun. Itse edustan varmasti sitä vastakkaista kantaa, jonka mukaan ohjausta ei voi yliopistossa olla liikaa. Kysymys onkin ohjauksen sisällöistä ja toteutuksesta ja siinä toivottavasti on mahdollista synnyttää yhteistä keskustelua myös ESR Vatun puitteissa.

### **Lähteet**

- Holmes, P. 1992. *The Inner World Outside. Object Relations Theory and Psychodrama*. Routledge. London.
- Niemistö, R. 1998. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Rautiainen, R. 2003. *Magic Shop menetelmän käyttö työnohjausryhmässä*. Suomen Morenoinstituutti. Psykodraamaohjaajakoulutuksen thesis.
- Valve-Mäntylä, L. 1992. *Morenolainen rooliteoria ryhmän työnohjauksen viitekehiksenä*. Aikuiskasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsinki.



**NÄKÖKULMIA  
VALMISTUMISEN  
TUKEMISEEN**

# Valmistumisen tukeminen – oppimisympäristöstä ohjaukseen

*Päivikki Jääskelä ja Pia Nissilä*

## Taustaa

Huoli korkea-asteen opintojen keskeytymisestä ja opintojen loppuunsaattamisesta jaetaan kansainvälisesti. Zepken ja Leachin (2007) kokoaman eri länsimaiden – mm. USA:n, Australian, Iso-Britannian ja Uuden Seelannin – yliopistoja koskevan tiedon perusteella vähintään 30 % opiskelijoista ei suorita opintojaan loppuun näissä maissa. Suomessa korkea-asteen opintojen keskeyttäneitä oli vuonna 2008 alle 10%, mutta keskeyttämismäärät ovat 2000-luvulla eri vuosina tehdyn seurannan mukaan kuitenkin olleet hieman nousussa (Tilastokeskus 2008). Mm. tästä syystä opetusministeriö suuntasi vuosille 2008 – 2011 ESR-rahoitusta valtakunnalliseen korkea-asteen ohjauksen kehittämisen hankkeeseen, jonka yhtenä tehtävänä oli tutkia ja kehittää ohjaustoimia valmistumisen tukemiseen. Tämän tutkimuksen kohteena ollut hanketyö on kohdistunut erityisesti niihin opiskelijoihin, joiden opinnot ovat viivästyneet siinä määrin, että opiskelijoiden on ollut vaikea itse päästä uudelleen kiinni opinnoistaan. Kyse on ollut usein korkeakouluopintojen loppuvaiheesta.

Kahden vuosikymmenen aikana tapahtuneet muutokset yhteiskunnassa (kuten globalisoituminen, teknologian kehitys, ihmisten entistä suurempi liikkuvuus, työn ja työsuhteiden muuttuminen sekä elinikäinen oppiminen) heijastuvat korkeakoulutukseen - toisaalta asettaen koulutukselle entistä vahvemman roolin uuden tiedon tuottamisessa ja sen soveltamisessa - toisaalta haastaen koulutusta uusilla tehtävillä. Samalla oppimisteoreettisen ajattelun kehittyminen haastaa yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikkaa kysyen, miten korkea-asteen koulutuksella tuetaan henkilökohtaisesti merkityksellistä opiskelua sekä miten koulutus mahdollistaa oman osaamisen kehittymiseen johtavia oppimiskokemuksia.

Rovai<sup>7</sup> ja Jordan (2004) ovat jäsentäneet yliopistokoulutuksen keskeisiä pedagogisia haasteita kolmen muutosteeman avulla: Ensinnäkin, yliopistoja haastetaan rakentamaan *opiskelijakeskeisiä oppimisympäristöjä*, joissa henkilöstön rooli on tukea opiskelijoita kehittymään työelämässä vaikuttaviksi, yhteiskunnan yhteistä hyvää tavoitteleviksi jäseniksi. Kyse on huomion kohdistamisesta laitos- ja luentokeskeisyydestä opiskelijaan ja oppimisympäristön suunnitteluun.

---

<sup>7</sup> Alfred P. Rovai on tehnyt vertailevaa analyysia opetuksesta perinteisessä ja virtuaalisessa oppimisympäristössä. Hän on tutkijaryhmineen kirjoittanut laajasti mm. erilaisista etäopiskeluratkaisuista sekä yhteisöllisestä oppimisesta verkossa (ks. esim. Internet and Higher Education- ja Quarterly Review of Distance Education-lehdet).

Toiseksi, *etäopiskelu* korkea-asteella lisääntyy ja tämän myötä perinteisen luokkahuoneopetuksen rinnalle tarvitaan uudenlaisia opetusmuotoja. Koulutusteknologia tarjoaa tähän kehittämistyöhön erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Etäopiskelumahdollisuuksien kehittämisen tavoitetta voidaan perustella kahtalaisesti: Toisaalta etäopiskelu mahdollistaa opiskelun erilaisista elämäntilanteista käsin ja lisää näin koulutuksen tasavertaista saatavuutta. Toisaalta erilaiset koulutusteknologiat hyödyntävät koulutukset ovat keinoja kehittää valmiuksia toimia informaatioyhteiskunnassa. Esim. Suomessa hallitus ja opetusministeriö investoivat jo 1990-luvulla näkyvästi (Suomi tietoyhteiskunnaksi -opettajien täydennyskoulutushankkeella) opettajien koulutusteknologisen osaamisen kehittämiseen, jotta tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävä opetus eri kouluasteilla lisääntyisi ja tietoyhteiskuntavalmiuksien harjoittelu tulisi osaksi mahdollisimman monen opiskelua. Teknologian käyttö on siten nähty Suomessa jokaisen kansalaisen perustaitona.

Kolmatta muutosteemaa Rovai ja Jordan (2004) ovat kuvanneet lisääntyneenä tarpeena *kuulua johonkin ja kokea yhteisöön kuulumisen tunnetta*. Perinteisesti korkeakoulupedagogiikan kehittäjät jäsentävät tätä kysymystä ensisijaisesti opiskeluyhteisöön kuulumisen kysymyksenä. On mm. kehitetty erilaisia tuutorointijärjestelmiä opintojen alkuvaiheen opiskelijoille, jotta he voisivat paremmin löytää opiskeluyhteisönsä ja harjoitella tämän yhteisön kautta koulutukselle tai tieteenalalle ominaisia ajattelutapoja. Kysymys yhteisöön kuulumisesta ja siinä toimimisen muodoista on kuitenkin ollut monella tapaa esillä viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa: Ensinnäkin oppimisyhteisöissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen ovat laajan tutkijajoukon kiinnostuksen kohteena. Oppimisen tutkijat ovat yksimielisiä mm. yhteisöllisyyden merkityksestä oppimistulosten saavuttamisessa (Lonka, Olkinuora ja Mäkinen 2004). Toisaalta eräät sosiaalisen oppimisen teoreetikot (esim. Wenger 1998; ks. myös Zepke ym. 2005) lähestyvät yhteisöllisyyttä oppimis- ja vuorovaikutustilanteita laajempina kysymyksinä problematisoiden niin yhteisöön kuulumisen perusteita kuin yhteisössä toimimisen käytänteitä. Lisäksi ammatillisen identiteetin ja subjektiivisuuden tutkijat (mm. Billett 2006; Eteläpelto ym. 2005) ovat kiinnittäneet huomiota yksilöllisen toimijuuden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin (esim. valtasuhteisiin) yhteisössä ja nostavat esiin yksilöllisten kokemusten ja emootioiden merkityksen yhteisöllisessä toiminnassa. Opiskelijakeskeisen oppimisympäristön rakentamista ajatellen erityisesti jälkimmäiset näkökulmat johtavat pohtimaan mm. sitä, mikä on opiskelijan rooli yliopisto- tai korkeakouluyhteisössä, minkälaisen toimijuuden tämä yhteisö mahdollistaa opiskelijalle. Voidaan myös kysyä, millaisessa yhteisöllisessä toiminnassa ja ongelmaratkaisuprosesseissa opiskelija voisi olla jo opintojensa aikana mukana sekä minkälaiset mahdollisuudet opiskelijalla on harjoitella sellaista toimijuutta, jota häneltä odotetaan asiantuntijatehtävissä opintojen jälkeen. Tällaisten kysymysten myötä huomio kiinnittyy mm. koulutusorganisaatioissa muotoutuneisiin käytänteisiin (koskien mm. koulutuksen suunnittelua, opetussuunnitelmatyötä, pedagogiikkaa ja ohjausta), näistä käytänteistä vallitsevaan yhteisymmärrykseen sekä käytänteiden eksplikoointiin.



## Valmistuminen ja sen tukeminen – mitä sillä tarkoitetaan?

Kysymystä valmistumisesta voidaan lähestyä eri näkökulmista. Näkökulmien erilaisuudesta johtuen keskustelut tästä tematiikasta eivät aina kohtaa. Koulutuspolitiikassa valmistumista tarkastellaan ensisijaisesti valmiina tutkintoina ja tutkinnon suorittamisaikoina. Lähtökohtana on koulutuspoliittinen tavoite korkeakouluopintojen kestosta, joka täsmentyy lopulta yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Kun tutkinto ei valmistu etukäteen määritellyssä ajassa, puhutaan opintojen viivästyisestä tai pitkittymisestä. Valmistumisen tukeminen tästä näkökulmasta tarkoittaisi silloin toimenpiteitä, joilla opintojen etenemistä voitaisiin jollakin tavalla jouduttaa. Tämän kirjan hankkeista suurin osa on toteutettu tutkintoon tähtäävinä työvoimapolitiittisina koulutuksina, joissa tutkinnon suorittamisen lisäksi koulutuksen tavoitteena on ollut parantaa työhön sijoittumisedellytyksiä.

Korkeakoulupedagogisessa tutkimuksessa valmistuminen nähdään kiinteästi oppimiseen kytkeytyneenä ilmiönä. Tällöin kysymys valmistumisen tukemisesta voidaan esittää oppimisen tutkijoita kautta aikojen haastavina kysymyksinä siitä, mitä oppiminen on ja miten sitä voidaan edistää. Oppimistutkimuksen tuloksena on runsaasti eri tutkimustraditioista käsin jäsenettyä, kumulatiivista tietoa oppimisen yksilöllisestä, sosiaalisesta ja kontekstisidonnaisesta luonteesta sekä tämän tiedon pohjalle rakennettuja pedagogisia lähestymistapoja ja -malleja. Suomalainen 2000-luvun korkeakoulu-pedagoginen oppimisen tutkimus voidaan jäsentää karkeasti jaotellen kahdella tavalla: Valtaosa tutkimuksesta on ns. yleispedagogista oppimisen tutkimusta, osassa oppimisen ja pedagogiikan tutkimusta on työelämän näkökulma. Ns. yleispedagogisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti opiskeluorientaatiot, -strategiat, oppimistyyli sekä oppimistilanteissa tapahtuva vuorovaikutus, yhteistoiminta ja yhteisöllinen oppiminen. Työelämän näkökulma on ilmennyt mm. asiantuntijuuden, ammatillisen identiteetin sekä erilaisten työssä tarvittavien taitojen oppimisen tarkasteluina. Lisäksi Suomessa on tehty runsaasti tutkimukseen perustuvaa korkeakoulu-pedagogista kehittämistyötä, joka on keskittynyt erityisesti verkko-opetuksen ja virtuaalisten oppimisympäristöjen sekä erilaisten pedagogisten lähestymistapojen (esim. ongelmaperustainen pedagogiikka, tutkiva oppiminen, dialogioppiminen, integratiivinen pedagogiikka) kehittämiseen. (Jääskelä & Nissilä 2011.)

Osa oppimisen tutkimuksesta niin kansainvälisesti kuin kansallisesti on kohdistunut eksplisiittisesti opintomenestyksen (study achievement or study success) ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden tarkasteluun. Opintomenestystä on tällöin mitattu arvosanojen ja opintosuoritusten perusteella. Nämä tutkimukset vahvistavat, että opintomenestyksen syyt ovat moninaiset. Kansainvälisessä tutkimuksessa on havaittu, että esim. aikaisemmalla opintomenestyksellä (Zeegers 2004), opiskelijan suoritustymotivaatiolla (achievement motivation) (Robbins ym. 2004), opintoihin ja opintojen aikaiseen työhön käytettävällä ajalla (Curtis & Shani 2002), joissakin tilanteissa jopa opiskelijan sukupuolella (Richardson & Woodley 2003), iällä sekä sosio-ekonomisella taustalla (van den Berg & Hoffman 2005) on todettu olleen merkitsevä rooli opintomenestyksen selittäjänä.

Mäkinen, Olkinuora ja Lonka (1994) puolestaan tutkivat yliopisto-opiskelun alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden opintomenestyksen ja opiskeluorientaation yhteyttä. Tässä tutkimuksessa opiskelijat jaettiin opiskeluorientoituneisiin, työelämäorientoituneisiin ja opiskeluun sitoutumattomiin (non-committed) opiskelijoihin. Opiskeluorientoituneet opiskelijat asettivat opiskeluisällöille suuren merkityksen, mutta arvostivat myös opiskelussa sosiaalista vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa. Työelämäorientoituneet opiskelijat olivat suuntautuneet ensisijaisesti tulevaan työuraansa ja korostivat näin ollen opintojen huolellista suunnittelua, jotta he voisivat valmistua mahdollisimman nopeasti. Ns. opintoihin sitoutumattomat opiskelijat poikkesivat edellisistä opiskelijaryhmistä sikäli, että heidän opiskelutavoitteensa olivat epäselviä ja opiskelun henkilökohtainen merkitys oli selkiintymätön. Ko. tutkimuksessa havaittiin, että ns. opintoihin sitoutumattomien opiskelijoiden opintomenestys kolmen opiskeluvuoden jälkeen oli keskimäärin heikompaa kuin toisten. Nämä opiskelijat olivat usein myös ilmoittautuneet poissaolevaksi kolmantena opiskeluvuotena. Opintomenestykseltään parhaita opiskelijoita olivat työelämäorientoituneet opiskelijat.

Väisänen ja Rautopuro (2004) tutkivat aikuisten opiskelua (heidän tavoiteorientaatioitaan, positiivisia oppimiskokemuksiaan, kokemaansa opiskelustressiä ja opettaja-opiskelija-vuorovaikutussuhteen laatua, opintojen keskeyttämistä sekä opintomenestystä) yliopistossa ja vertasivat sitä nuorten yliopisto-opiskeluun. Aikuisopiskelijaksi määritellään opiskelija, joka on aloittanut yliopisto-opinnot 25-vuotiaana tai sitä vanhempana. He päätyivät tutkimuksensa pohjalta johtopäätökseen, että aikuiset menestyvät opinnoissaan vähintään yhtä hyvin kuin nuoret ja keskeyttävät opintonsa nuoria harvemmin. Ko. tutkimuksen päätuloksia mukailien keskeyttämistä, opintojen uudelleen aloittamista ja loppuun saattamista ilmiönä tulisi tarkastella tarkemmin: Aikuisopiskelijoita tulisi tutkia erilaisina alaryhminä, ei yhtenä joukkona. Myös aikuisopiskelijoiden kokemuksia yliopistoelämästä sekä tasapainoilusta yliopisto-opiskelun ulkoisten vaatimusten (esim. perheen ja työssäkäynnin) kanssa tulisi tutkia. He kysyvät lopuksi, onko yliopisto valmis ottamaan vastaan haasteen ja kouluttamaan tätä ryhmää sen erityistarpeista huolehtien (ks. Zepke ym. 2005).

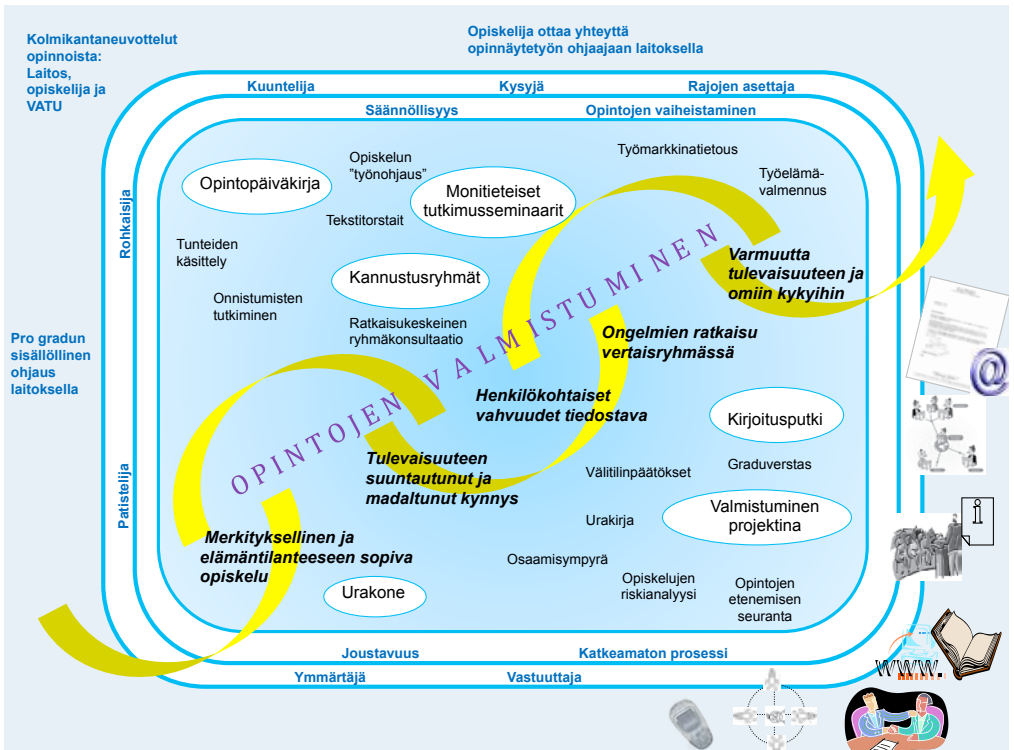
Eggen, van der Werf ja Bosker (2007) tekivät seurantatutkimusta siitä, millainen yhteys mm. opiskelijan henkilökohtaisella verkostolla on opintomenestykseen yliopisto-opinnoissa. Henkilökohtaisella verkostolla tarkoitettiin henkilöitä (esimerkiksi opiskelijan vanhempia, ystäviä tai opiskelukavereita), joiden kanssa opiskelija oli keskustellut itselleen tärkeistä asioista opintojensa aikana. Näillä henkilöillä ei ollut kuitenkaan varsinaista tuen antamisen tarkoitusta (verrattuna esim. tuutorin rooliin opiskelijan tukijana). Tutkijat havaitsivat, että opiskelijan henkilökohtainen verkosto voi toimia turvaverkkona opintojen aikaisissa stressi- ja ongelmatilanteissa. Tiivis verkosto toimii myös sosiaalisen kontrollin muodossa ohjaten opiskelijaa toimimaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. Toisaalta voidaan kysyä, mikä on koulutusorganisaation rooli sellaisissa tilanteissa, joissa henkilökohtaista verkostoa ei ole tai jos opiskelija kokee, että lähipiiri ei ymmärrä opiskelijan tilannetta. Esimerkiksi Päivi Horellin artik-

kelissa tällainen tuli esiin suvun ja lähipiirin taholta tulevia paineina. Tarja Nieminen artikkelissaan puolestaan kuvaa ongelmallisena tilannetta, jossa lähipiiri ei ymmärrä oppinnäytetyön tekemisen merkitystä opiskelijalle.

Kun tarkastellaan koulutusorganisaation roolia ja mahdollisuuksia vaikuttaa opintojen edistymiseen ja opintomenestykseen, Zepke ja Leach (2005) esittävät tähän kaksi toisistaan eriävää lähestymistapaa. Integraatiolähestymistapa edustaa perinteistä, alun perin Vincent Tinton (1993) teoreettista ajattelua korostaen sellaisia koulutusinstituution toimintatapoja ja käytänteitä, joilla opiskelija integroidaan sosiaalisesti ja akateemisesti yliopistokulttuuriin. Uudemmassa nk. adaptaatiolähestymistavassa koulutusinstituutio mukauttaa hallinnolliset ja akateemiset kulttuurinsa kohtaamaan opiskelijoiden erilaiset intressit. Zepke ja Leach päätyvät näiden lähestymistapojen integratiiviseen ajatteluun korostaen sitä, että opiskelijan tulisi tuntee kuuluvansa sosiaaliseen ja akateemiseen yhteisöön niin, että heidän omaa kulttuurista taustaansa arvostettaisiin (ks. myös Zepke, Leach & Prebble 2006). He haastavat Rovain ja Jordanin (2004) tavoin yliopistoja kehittämään sellaisia opiskelijakeskeisiä (learner-centred) oppimisympäristöjä, joiden indikaattoreiksi he määrittävät tutkimuksensa pohjalta mm. opiskelijan arvostamisen, oikeudenmukaisuuden, henkilökunnan helposti lähestyttävyyden, opetuksen hyvän organisoinnin, kulttuurisen sensitiivisyyden ja halun huomioida opetuksessa opiskelijoiden erilaisia taustoja. Zepken, Leachin ja Prebblen (2006) jatkotutkimus eri koulutusorganisaatioiden opiskelijoille osoitti myös, että opiskelijoiden organisaatiokulttuuriin kuulumisen tunne, kokemukset hyvätasoisesta opetuksesta, oppimisen ohjaaminen (tuki) sekä erilaisten oppimistarpeiden huomiointi ottaminen edistävät opiskelua ja ehkäisevät opintojen keskeyttämistä.

## **VATU-malli valmistumisen tukemiseen**

Olemme pyrkineet tekemään synteesiä siitä, minkälaisena oppimisympäristönä ja ohjauksikäytänteinä valmistumisen tukemisen koulutukset näyttäytyvät kirjan eri artikkeleiden pohjalta. Seuraava kuvio kiteyttää synteessimme tuloksen. Kuvio ei ole malli yksittäisestä toteutuneesta koulutuksesta, vaan pikemminkin teoreettinen koonti siitä, minkälaisia näkökulmia ja työskentelytapoja artikkelit yhdessä nostavat esiin.



Kuvio 1 VATU-malli valmistumisen tukemiseen

Kuviossa oleva keltainen spiraali kuvaa opiskelijan valmistumisprosessia, opiskelijan yksilöllistä opintopolun loppuvaihetta opintojen loppuunsaattamiseksi. Spiraali on kuviossa sijoitettu tarkoituksellisesti keskiöön. Tarkoituksena tämän sijoittelun avulla on kuvata valmistumisen tukemisen käytänteitä yhdistävää opiskelijakeskeisyyttä: kaikissa hankkeissa opintojen valmistumisen tukeminen nähdään yksilöllisenä prosessina. Vaikka nuoli suuntaa eteenpäin ja ylöspäin kuvaten nousujohteisuutta, artikkeleista käy hyvin ilmi, että opintojen loppuunsaattaminen on usein monipolvinen ja haastava prosessi, jossa on ylä- ja alamäkiä, onnistumisia ja vastoinkäymisiä. Kuten valmistumisen tukemisen ryhmään itse osallistunut Tarja Nieminen artikkelissaan kuvasi, yliopisto-opintojen loppuun saattaminen pitkän tauon jälkeen vaatii monien vastuksien voittamista. On voitettava oma mitättömyyden tunteensa ja ”kaikkennelevä” laiskuus ja saamattomuus. Aika ei tahdo riittää harrastuksilta, työltä, perheeltä. Perhe ei välttämättä ymmärrä opinnäytteen tekijän ajoittaista epäsosiaalisuutta tai opinnäytetyön tekijän urauurtavia ajatuksia. Kriittinen vaihe on myös olotila, jossa opinnäytetyö tuntuu sotkuiselta ja siltä, ettei missään ole mitään järkeä. Tätä vaihetta

voi helposti säikähtää, vaikka, kuten Nieminen korostaa, olotila yleensä liittyy siihen, että ongelma on ratkeamassa. Toisaalta, kuten hän toi artikkelissaan esille, jälkikäteen tarkasteltuna prosessia voidaan pitää nousujohteisena, on tyydyttävä tunne saada keskenkäiset opinnot valmiiksi.

Yksilöllistä valmistumisprosessia kuvaavan spiraalin alaosassa on kiteytettyä tämän kirjan artikkeleita yhdistäviä *valmistumisen tukemisen periaatteita*. Eri toteutuksia yhdistää se, että ne korostavat tutkinnon loppuun saattamisen henkilökohtaista merkitystä ottaen huomioon opiskelun osana opiskelijan kokonaiselämää. Lähtökohtana on, että opiskelija kokee opintojen loppuunsaattamisen henkilökohtaisesti merkityksellisenä ja että opiskelurytmi sopii hänen yksilölliseen elämäntilanteeseensa ottaen huomioon mm. terveyteen, perhe-elämään ja palkkatyöhön liittyvät kysymykset. Toiminnalla tuetaan tulevaisuuteen suuntautumista ja madalletaan kynnystä aktivoitua yliopisto-opinnoissa sekä omalle alalle työllistymisessä keskittymällä opiskelijan henkilökohtaisiin vahvuuksiin sekä rohkaisemalla jakamaan ja ratkaisemaan valmistumisen ongelmia vertaisryhmässä. Tavoitteena on lisätä itseluottamusta ja varmuutta omiin kykyihin niin opiskelussa kuin työelämässäkin.

Kuvion *sinisellä alueella sijaitsevat symbolit ja tekstit* ovat esimerkkejä valmistumisen tukemisen erilaisista käytännöistä ja opiskelun tukemisen menetelmistä. Näitä käytäntöjä ovat artikkelin kirjoittajien omakielisesti nimeäminä esimerkiksi työelämävalmennus, opiskelun ”työnohjaus”, kannustusryhmätoiminta ja opinnäytetyön kirjoitusputki. Urapolku, osaamisympyrä, opintopäiväkirja ovat esimerkkejä konkreettisista menetelmistä, joita valmistumisen tukemisen koulutuksissa on kehitetty. Jotta lukija pystyisi halutessaan palaamaan artikkeliin, jossa tiettyä käytäntöä on tarkemmin käsitelty, verkkojulkaisussa on suora linkki kuviosta kutakin käytäntöä kuvaavaan artikkeliin. Huomiota ei kuitenkaan kannata liiaka kohdistaa yksittäisiin menetelmiin. Eri menetelmillä on tavoitteensa ja tehtävänsä valmistumisen tukemisen kokonaistoteutuksessa, jossa myös esim. ilmapiiriellä ja vuorovaikutuksen luonteeseen liittyvillä kysymyksillä sekä erilaisiin elämäntilanteisiin sopivilla opiskeluratkaisuilla on tärkeä sija. Erilaisia menetelmiä on siten käytetty harkitusti antamaan opiskelijalle tukea erilaisiin tarpeisiin. Lähitapaamisilla, joita hankkeissa kuvataan esim. orientaatiojaksoina tai tekstitorstaina, on moninainen tehtävä: Ne jäsentävät opiskelua ajallisesti ja toimivat tilaisuuksina, joissa välitetään informaatiota; ne tarjoavat mahdollisuuden kasvokkaiseen vertaistukeen sekä toisinaan opintojen etenemisen kannalta välttämättömiin irtiottoihin esim. perheen ja työn ohessa opiskellessa. Työmarkkinatietoisuuteen aktivoiminen ja työelämävalmennus tukevat omalle alalle työllistymistä. Teknologian mahdollisuuksia on hyödynnetty tarkoituksenmukaisella tavalla niin informaation jakamiseen kuin vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja monimuotoiseen ohjaukseen. Opintojen jatkumoa sekä omakohtaista suhdetta opiskeluun on ylläpidetty erilaisilla verkossa toteutettavilla tehtävillä kuten esim. säännöllisellä opintopäiväkirjatyöskentelyllä. Opintojen tukeminen on opiskelijoiden tarpeiden mukaan sekä ryhmä- että yksilökohtaista. Eräissä toteutuksissa näkyy hyvin myös opiskelijakeskeisen opiskelumateriaalin käyttö.

*Siniset kehykset* kuviossa symboloivat sananmukaisesti niitä kehyksiä, joita valmistumisen tukemisen hankkeet tarjoavat opiskelijalle opintojen loppuunsaattamiseksi. Nämä kehykset tai raamit konkretisoituvat kuviossa toisaalta ohjaajan moninaisina rooleina suhteessa opiskelijaan, toisaalta koko koulutuksen strukturointina ja valmistumisen tukitoiminnan organisoituna opiskelijoiden erilaisista elämäntilanteista käsin. Strukturoinnissa korostuu mm. ”turvallisten rajojen” merkitys opintojen loppuunsaattamisen kannalta: tukitoiminnan on tärkeää olla säännönmukaista ja tarjota katkeamaton prosessi kohti tutkinnon suorittamista. Opiskelijat hakeutuvat valmistumisen tukemisen ryhmiin tilanteessa, jossa opinnot ovat jääneet kesken ja sen lisäksi he ovat työttömiä. Kuten esimerkiksi Riitta Ruohonen artikkelissaan korostaa, tässä tilanteessa opiskelijat ovat varsin herkkiä oletetuille ja havaituille opettajien tai ohjaajien asenteille. Tärkeää Ruohosen mukaan on, että opiskelijat omaksuvat ”opiskelija-siinä-kuin-muutkin” -asenteen. Ohjaajan roolina onkin yhtäältä ymmärtää, kysyä, kuunnella ja rohkaista, mutta tarpeen tullen myös puuttua opiskelijan toimintaan. Puuttumista on tarvittu silloin, kun esimerkiksi lapsen kotihoidolla, pianotunneilla tai äidin kasvimaan kunnostuksella on yritetty perustella poissaoloja koulutusohjelmaan pakollisena liittyvistä ryhmätapaamisista. Toisella tavalla haasteellisia voivat olla erilaiset ”jumitilanteet” opiskelussa, joista opiskelija ei tunnu pääsevän itse eteenpäin. Osa opiskelijoista on parempi jättää stressitilanteessa rauhaan ja osa tarvitsee opintojen uudelleen aikataulutusta esimerkiksi niin, että kuukausitavoitteet muutetaan viikoittaisiksi. Toisaalta jaksamisen ja terveyden ylläpitämisen merkityksestä muistuttaminen on tärkeä osa turvallisia rajoja opintojen loppuunsaattamisessa.

*Kuvion vasempaan ylänurkkaan sijoitetut siniset tekstit* kuvaavat opiskelijan, ainelaitoksen ja valmistumisen tukemisen hankkeiden yhteistyötä ja vastuunjakoa. Suurin osa tässä kirjassa kuvatuista käytänteistä on keskittynyt tukemaan opintojen loppuunsaattamista yhteistyössä ainelaitoksen kanssa. ”Kolmikantaneuvottelut opinnoista” on esimerkki yhteistyömuodosta: ainelaitoksen ja valmistumisen tukemisen hankkeen yhdessä toteuttamasta hops-ohjauksesta. ”Pro gradun sisällöllinen ohjaus laitoksella” kertoo siitä, että ainelaitoksella ja valmistumisen tukemisen hankkeilla on omat tehtävänsä opinnäytteen ohjaamisessa. ”Opiskelija ottaa yhteyttä opinnäytetyön ohjaajaan laitoksella” nostaa esille opiskelijan omaa vastuuta ja aktiivisuutta opintojensa loppuunsaattamisessa.

## **VATU – malli kannanotto oppimisympäristökeskusteluun**

Valmistumisen tukemisen mallia eri hankkeita kokoavana synteesisinä voidaan tarkastella oppimisympäristönä, johon korkea-asteella on viime vuosien aikana kehitetty erilaisia käsitteellisiä kehyksiä (esim. oppimisen infrastruktuurit Lakkala & Lipponen 2004; Community of Inquiry Garrison, Anderson & Archer 2000). Käsitteellistämisen tarkoituksena on ollut suunnata huomio oppimisen ja sen tukemisen monitahoiseen

luonteeseen<sup>8</sup>. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan kurssikohtaista, koulutusohjelma kohtaista tai koulutusorganisaation eri koulutuksia kokoavaa, *kokonaisvaltaista tapaa jäsentää koulutuksen toteutusta*, joka toisaalta nostaa esille koulutuksen keskeiset tavoitteet ja periaatteet ja toisaalta esittää niitä konkreettisia pedagogisia keinoja, joilla oppimista koulutuksessa voidaan tukea. Kansainvälisessä korkeakoulupedagogisessa keskustelussa ”blended learning” tunnetaan erilaisia opetusmuotoja yhdistävänä opiskelijakeskeisenä oppimisympäristönä, joka lähtökohdiltaan nojaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Teknologian hyödyntäminen rinnan lähiopetusmuotojen kanssa on ollut keskeinen blended learning –toteutuksia yhdistävä piirre. (Rovai & Jordan 2004; Vaughan 2010.) Tätä taustaa vasten VATU-malli voidaan nähdä yhtenä blended learning sovelluksena. Oppimisympäristönä se nivoutuu osaksi korkeaasteella toteutettavia koulutusohjelmia ja koulutuksia, sillä hankkeiden ensisijainen tehtävä on ollut tarvepohjainen opiskelun tuki, jota ainelaitokset tai koulutusyksiköt eivät ole pystyneet opiskelijalle tarjoamaan.

Käsite blended learning hakee suomalaisessa korkeakoulupedagogisessa keskustelussa vielä muotoaan niin käsitteen suomenkielisen termin kuin sisällönkin osalta<sup>9</sup>. Käsite blended learning Suomessa liittyy ”perinteisen kampusopetuksen” käytänteiden ja opetusmenetelmien kehittämisen tarpeisiin (Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2005). Ajatus opetuskäytänteiden kehittämisestä kuvaakin hyvin sitä, missä blended learning –käsitteestä käydyn korkeakoulupedagogisen keskustelun painopiste ja näkökulma Suomessa alkuun on ollut: keskiössä on ollut opetus ja sen eri muodot.

Kansainvälinen blended learning -keskustelu on nostanut esille koulutuksen toteutusten oppimisteoreettiset lähtökohdat ja pedagogiset perustelut. Garrison ja Kanuka (2004, 96) määrittelevät blended learning –käsitteen luokkahuoneessa tapahtuvien oppimiskokemusten ja verkko-oppimiskokemusten perustelluksi, syvällisesti pohdituksi integroinniksi. Eri opetusmuotojen integroinnin syvälinen pohdinta johtaa ottamaan kantaa koulutuksen perustana toimivaan oppimiskäsitykseen. Lisäksi kansainvälisessä keskustelusta termi ”blended learning” määrittelyineen ohjaa tarkastelunäkökulman lähtökohtaisesti oppijan, ei opettajan toimintaan.

Oppimisympäristönkehittämistyö suomalaisissa korkeakouluissa voidaan katsoa ulottuvan 1970-luvulle asti, jolloin avoimissa yliopistoissa lähdettiin kehittämään perinteiseen kampusopiskeluun nähden uudenlaista pedagogiikkaa yliopisto-opintoihin.

---

8 Oppimisen tutkimusta on kritisoitu mm. kapea-alaisuudesta (Lakkala & Lipponen 2004) ja kiinnittymisestä liikaa perinteisiin tutkimustraditioihin, jotka ohjaavat tarkastelemaan ilmiötä tietyistä näkökulmasta käsin (Haggis 2009).

9 Blended learning –käsitteestä kirjoitettiin ensimmäisen kerran vuonna 2005 verkkojulkaisussa ”Piirtoheitin” (Joutsenvirta & Myyry 2010) ja tässä yhteydessä ko. käsitteelle on ehdotettiin suomenkielistä vastinetta ”sulautuva opetus”. Vuodesta 2007 lähtien suomalaisia blended learning kokemuksia on jaettu valtakunnallisessa seminaarissa etsien samalla määrittelyä sille, mistä blended learning toteutuksissa on kyse. Caseja suomalaisista blended learning sovelluksista ja niiden mahdollista teoreettisia taustoista on kirjoitettu tähän saakka kahdessa julkaisussa (Joutsenvirta & Kukkonen 2009; Joutsenvirta & Myyry 2010).

Tämä pedagogiikka perustui monimuotoiseen opetukseen integroiden lähiopetusta, etäopetusta ja itseopiskelua teknologian mahdollisuuksia hyödyntäen. Yksi tulos tästä kehittämistyöstä oli Jyväskylän yliopistossa toteutettu kasvatustieteen koulutuksen monimuotoistaminen (KAKOMO) 1990-luvun alussa. Tässä opetuksen monimuotoistamisen kehittämistyössä teoreettiset lähtökohdat perustuivat humanistiseen lähestymistapaan oppijasta korostaen yksilön aktiivista roolia, vastuullisuutta ja autonomisuutta sekä yksilöllistä oppimista (Koro 1993). Tämänäyttypistä nk. monimuoto-opiskelun mallia on sovellettu eri oppiaineiden kehittämistyöhön yliopistojen ja korkeakoulujen avoimissa yliopisto- ja korkeakouluopinnoissa. Mallia on myös kehitetty uuden oppimista koskevan teoreettisen tiedon valossa: Vaikka humanistisen lähestymistavan tausta-ajatuksia pidetään edelleen tavoiteltavina, koulutuksia on kehitetty konstruktivismiin painotuksista käsin. Opiskelijan aktiivisen tiedonrakentamisen edistäminen, tutkivan ja merkitysorientoituneen opiskelun sekä yhteisöllisen oppimisen tukeminen ovat olleet tällöin ohjauksellisten ja pedagogisten toimien keskiössä (Jääskelä 2005; Valleala 2005; Jääskelä 2009).

Vaikka VATU-mallissa tai sen eri osatoteutuksissa ei suoraan eksplikoida toiminnan oppimisteoreettisia lähtökohtia, toiminnan kuvauksista voidaan löytää kuitenkin edellä kuvatun kehittämistyön kaltaisia konstruktivistisia ja humanistisia piirteitä. Malli itsessään nostaa toiminnan keskiöön opiskelijan, jonka oppimisprosessia ja samalla valmistumista tuetaan erilaisin käytäntein ja menetelmin. Oppiminen jäsenyyden henkilökohtaisesti merkityksellisenä ja tavoitteellisenä, ongelmia määrittävänä ja ratkaisevana sekä omaa osaamista arvioivana prosessina, jossa oppimisyhteisöllä on myös tärkeä sija. Oppimista ei kuitenkaan lähestytä pelkästään rationaalisen tiedon rakentamisen ja osaamisen analysoinnin kysymyksenä, vaan myös henkilökohtaisesti tunne- ja kokemustasolla määrittyvinä käsityksinä itsestä autonomisena ja aktiivisena toimijana. Erilaiset työtavat, käytänteet, ohjausroolit ja strukturoinnit saavat perustelunsa opintojen valmistumista tukevan tavoitteen ja tätä tavoitetta auki purkavan oppimisprosessin määrittämisen myötä.

## VATU-malli opiskelijakeskeisen oppimisympäristön kehityksessä

Opiskelijakeskeisyyden käsitettä oppimisen tai oppimisympäristön (student-centred learning tai student-centred learning environment) yhteydessä on konstruktivismiin aikakaudella alettu käyttää kliseenomaisesti viitaten Elenin, Clareboutin, Leonardin & Lowyckin (2007) mukaan opetussuunnitelmaan tai opetustilanteisiin, joissa painotetaan opiskelijan aktiivista roolia oppimisprosessissa<sup>10</sup>. Mitä tällä aktiivisuudella oikeastaan tarkoitetaan? Millaisiin kysymyksiin opiskelijakeskeinen oppimisympäristö

---

10 Suomen kielessä ei ole tehty selkeää merkityseroa opiskelijakeskeisen ja opiskelijalähtöisen oppimisen välillä. Käsitteen käytön yhteydessä viitataan kuitenkin usein englanninkielisessä kirjallisuudessa käytettyyn käsitteeseen student-centred learning (myös learner-centredness). Niinpä tässä artikkelissa käytetään opiskelijakeskeisen oppimisen käsitettä.



johtaa ottamaan kantaa? Mistä käsin opiskelijakeskeisyyttä pitäisi määrittää? Miltä VATU-malli opiskelijakeskeisenä oppimisympäristönä näyttää?

Opiskelijakeskeisyyden käsitteen juuret katsotaan ulottuvan humanistiseen lähestymistapaan. Humanismin isänä tunnettu Carl Rogers korosti sellaista oppimista, jolla on henkilökohtaista merkitystä oppijalle itselleen. Rogersin mukaan (1983, 283 – 290) kasvatuksen päämääränä on kokonaisuutena toimiva ihminen (a fully functioning person) ja itseohjautuvuus on yksi kokonaisuutena toimivan ihmisen piirre. Ts. opiskelija, jolle annetaan vapaus määrittää itse kiinnostuksen kohteensa ja jota tuetaan näissä pyrkimyksissään, menestyy opinnoissaan ja kehittää samalla persoonallisesti tärkeitä ominaisuuksia kuten itseluottamustaan ja sosiaalisia taitoja. Äärihumanistisessa tulkintakehyksessä voidaan kysyä, onko opettajalla roolia ja millainen rooli kokonaiseksi ihmiseksi kasvamisen prosessissa.

Motschnig-Pittrigin ja Holzingerin (2002) tekemän käsiteanalyysin perusteella opiskelijakeskeinen oppiminen saa hieman erilaisia painotuksia riippuen siitä missä viitekehyksessä käsitettä käytetään: Heidän mukaansa käsitteen alkuperää edustava humanistinen tulkinta sekä oppimiskäsityksen valtavirtaa edustava konstruktivistinen tulkinta ovat lähellä toisiaan. Kummassakin lähestymistavassa jaetaan käsitys mm. siitä, että tieto rakentuu yksilön aktiivisen toiminnan, yksilöä haastavan ongelmanratkaisun tuloksena ja että vuorovaikutuksella on olennainen rooli tässä ongelmaratkaisuprosessissa. Lähestymistavat eroavat toisistaan mm. sen suhteen, millaisena opettajan rooli nähdään opiskelijan oppimisprosessissa. Humanistisessa lähestymistavassa ohjaaja tai opettaja nähdään enemmän oppimisen fasilitoijana, opiskelijan ”rinnalla kulkijana”, kun taas konstruktivistinen tulkinta nostaa esiin opettajan valmentavaa, ohjaavaa roolia suhteessa opiskelijaan (Motschnig-Pittrig & Holzinger 2002).

Elen ym. (2007) ovat tarkastelleet oppimisympäristöjen opiskelijakeskeisyyttä. Kirjallisuuteen perustuvan käsiteanalyysin pohjalta he erottavat kolme näkökulmaa, jotka tarjoavat kukin erilaisia tulkintakehyksiä opiskelijakeskeisen oppimisympäristön tarkasteluun. Eri näkökulmien keskeinen ero on se, miten opettajan ja opiskelijan roolit määrittyvät oppimisprosessin eri vaiheissa ja oppimisen mahdollistavan infrastruktuurin rakentamisessa. *Ensimmäinen näkökulma* edustanee radikaaleinta tulkintakehystä korostamalla opiskelijan vastuuta ja aktiivista roolia niin tiedon kuin oman oppimisympäristönsäkin rakentamisessa. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelijan voidaan väittää olevan osittain ikään kuin itsensä opettaja. Opettaja delegoi omaa rooliaan ja vastuutaan opiskelijoille. Tällöin opiskelija määrittelee oppimistavoitteensa, valitsee itselleen sopivan tuen sekä arvioi omaa oppimistaan. *Toinen näkökulma* niin ikään korostaa opiskelijan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelija ja opettaja ovat yhdessä vastuussa oppimisprosessin onnistumisesta. Kun radikaaleimmassa tulkinnassa opettaja siirtää vastuuta suoraan opiskelijalle, tässä näkökulmassa opiskelijan odotetaan ottavan asteittain lisää vastuuta tietojensa karttumisen ja itsearviointitaitojensa kehittymisen myötä. Opettaja toimii ikään kuin ”katalysaattorina” opiskelijan kohtaamissa ongelmissa. Hän tarjoaa tukea silloin, kun opiskelijat sitä tarvitsevat. Oppimisympäristö näyttäytyy jatkuvana niin

opiskelijan ja opettajan vastuiden ja tehtävien vuorotteluna kuin näiden vastuiden ja tehtävien uudelleen määrittelynä. *Kolmas näkökulma* tarjoaa selkeää rooli- ja tehtäväjakoa opettajan ja opiskelijan kesken. Kun edelliset näkökulmat haastavat arvioimaan uudelleen perinteisesti opiskelijalle ja opettajalle kuuluvia rooleja, kolmas näkökulma korostaa, että koulutuskontekstissa opettajalla ja opiskelijalla on perustavanlaatuisesti eri roolit: opiskelijalta odotetaan aktiivista sitoutumista oppimisprosessiin, opettajan rooli on aktiivisesti sitoutua tukemaan oppimista. Tämän mukaan esimerkiksi opettajan oletetaan suuntaavaan interventioitaan opiskelijan oppimistulosten mukaisesti. Tästä näkökulmasta opiskelijakeskeinen toiminta edellyttää opettajalta herkkyyttä reagoida erilaisiin oppimistarpeisiin sekä valmiutta opiskelijakohtaisiin yksilöllisiin ratkaisuihin.

Opiskelijakeskeistä oppimisympäristöä koskevan käsiteanalyysin jälkeen Elen tutkijaryhmineen (2007) analysoivat uudelleen opiskelijoille eri vuosina kohdistettuja korkea-asteen koulutusta koskevia survey-tutkimuksiaan, joissa opiskelijat määrittelivät laadukkaan korkea-asteen opiskelun piirteitä. Näiden survey-tutkimusten uudelleen analysointi osoitti, että opiskelijoiden näkemykset laadukkaasta opiskelijakeskeisestä oppimisympäristöstä edustivat edellä esitetyistä kirjallisuuden näkökulmista toista ja kolmatta näkökulmaa. Sen sijaan opiskelijoiden näkemykset korkeatasoisesta koulutuksesta eivät tukeneet radikaalia näkemystä opiskelijakeskeisestä oppimisympäristöstä. Johtopäätöksenä ko. tutkimus osoittaa tarpeen kehittää sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat opiskelijoilleen samaan aikaan sekä oppimisen haasteita ja vastuuta että strukturoitua opiskelua ja turvallisia rajoja. VATU-malli synteesisinä tuntuu vastaavan varsin hyvin tällaisiin oppimisympäristön kehittämistarpeisiin. Sen lähtökohdana on toisaalta koulutuksen järjestäjän taholta strukturoitu ja raamitettu opiskelu sekä tätä opiskelua tukeva monimuotoinen ohjaus. Toisaalta toiminnalla tavoitellaan jokaisen opiskelijan aktivoitumista, vastuunottoa ja valtautumista omassa oppimisprosessissaan. Mallina se vastannee enemmän opiskelijälähtöisyyden kolmatta näkökulmaa, jossa opiskelijalla ja ohjaajalla on omat selkeät roolinsa koulutuksen ajan. Keskeinen kysymys opiskelijakeskeisyyden näkökulmasta on tällöin se, millaisia valtauttavia oppimiskokemuksia koulutus tarjoaa ja mikä on näiden kokemusten yhteys pedagogiikkaan ja ohjaukseen, jota koulutuksessa tarjotaan.

## **Valmistumisen tukemisen hyvät käytänteet ohjauksen näkökulmasta**

Edellä tarkastelimme valmistumisen tukemista opiskelijakeskeisestä oppimisympäristöstä käsin. Eri hankkeissa kehitettyjä käytänteitä voidaan analysoida myös ohjausteoreettisesti, esimerkiksi kansallisessa korkea-asteen opinto-ohjauksen arvioinnissa korostetun holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (van Esbroeck & Watts 1998; Watts & van Esbroeck 1998) sekä sosiodynaamisen ohjausmallin (Peavy 1999) avulla. Nämä molemmat mallit ovat olleet ohjausalan ja eri kouluasteisiin liittyvän opinto-ohjausjärjestelmän kehittämisen perustana Suomessa jo yli vuosikymmenen

(Moitus ym. 2001; Lairio & Puukari 1999; Onnismaa ym. 2002), myös esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden taustalla (ks. [http://www.oph.fi/download/119827\\_Oppilaanohjaus\\_Liite\\_1.pdf](http://www.oph.fi/download/119827_Oppilaanohjaus_Liite_1.pdf)). Lisäksi tässä artikkelin loppuosassa valmistumisen tukemisen käytänteitä yhdistävien näkökulmien sijaan kiinnitetään huomio erilaisiin tapoihin tehdä ohjaustyötä.

## **Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli ja valmistumisen tukemisen käytänteet**

Ohjausalan tutkijat (Savickas ym. 2009; Vanhalakka-Ruoho 2010) ovat varsin yksimielisiä siitä, että ammatillinen suuntautuminen ja opiskelu kytkeytyvät elämään kokonaisuutena ja siksi opiskeluun liittyviä kysymyksiä ei voi erottaa elämän muista osa-alueista. Tämä lähtökohta on keskeinen periaate ammatillisen suuntautumisen ja ammatillisen kehityskulun ilmiöitä sekä ohjausvuorovaikutusta tarkasteltaessa. Myös holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa (van Esbroeck & Watts 1998), joka on yksi korkea-asteen opinto-ohjauksen kansallisen arvioinnin (Moitus ym. 2001) ja tämän projektin taustakehyksistä, on vastaavanlainen lähtökohta. Mallia on hyödynnetty myös laajemmin Euroopan Unionin jäsenmaissa opintojen ohjauspalveluiden jäsentämiseksi korkea-asteella (Watts & van Esbroeck 1998).

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin voidaan katsoa perustuvan osittain Carl Rogersin 50-luvulla kehittämään yksilökeskeiseen ohjauksen lähestymistapaan (Rogers 1961), jonka lähtökohtana on ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutteinen ongelmien ymmärtäminen ja ratkaiseminen. Jo tuolloin Carl Rogers otti kantaa vallitsevaan ohjaajan yksisuuntaista diagnosointi- ja ongelmanratkaisukykyä korostavaan ohjausmalliin ja nosti ohjauksen keskiöön ohjattavan itsensä määrittelemät ongelmat ja ideat ongelmien ratkaisemiseksi. Vuorovaikutteiseen ongelmanmäärittelyyn liittyi lisäksi jo 50-luvulla olennaisena osana kysymys elämästä kokonaisuutena. Ratkaisu opiskeluun liittyvään ongelmaan saattoi löytyä myös esimerkiksi ansiotyön tai perheelle varatun ajan uudelleenjärjestelyistä.

Lähtökohta edellä kuvatussa mallissa (van Esbroeck & Watts 1998; Watts & van Esbroeck 1998) on, että opiskelijalla on yksilöllisiä itsemääriteltyjä ohjaustarpeita, joihin liittyvää ohjausosaamista koulutusorganisaatio tarvitsee. Opiskelijan ohjaustarpeet on jaettu teoreettisesti kolmeen osa-alueeseen: oppimisen ja opiskelun ohjaustarpeisiin, urasuunnittelun ohjaustarpeisiin sekä laaja-alaisempaan tarpeeseen määritellä uudelleen käsitystä itsestä, arvioida omaa kokonaiselämää sekä muuttaa totunnaisia elämäntapoja. Organisaation tarvitsema ohjausosaaminen eli ohjauksen eri osa-alueet määrittävät mallissa vastaavasti<sup>11</sup>. Voidaankin sanoa, että opiskelija on

---

<sup>11</sup> Ohjauksen osa-alueista tai sisältöalueista käytetään Suomessa vaihtelevia käännöksiä. Erityisesti laaja-alaisempaan elämänsuunnitteluun ja itsereflektointiin liittyvään tukeen viitataan monin eri tavoin. Voidaan puhua mm. henkilökohtaisesta ohjauksesta (Moitus ym. 2001, liite 4) tai persoonallisen kasvun (esim. Herranen & Penttinen 2008), kasvun ja kehityksen (Lairio & Puukari 2000) tai elämäntilanteen sekä kasvun ja kehityksen tukemisesta (Pajarinen ym. 2004).

mallissa oman elämänsä ja ohjaustarpeidensa asiantuntija, kuten Herranen ja Penttinen (2008) korostavat.

Mallia on käytetty Suomessa jäsentämään opiskelijoiden ohjaustarpeisiin pohjautuvaa ohjaustoimijoiden työnjakoa (Lairio & Puukari 1999; Moitus ym. 2001; Pajarinen ym. 2004; Herranen & Penttinen 2008). Lähtökohtana on, että ohjaus kytkeytyy ensisijaisesti opetustyöhön. Tämän voi tulkita opetussuunnitelmaan sisältyväksi ja pääaineen tai koulutusohjelman opetussisältöjä koskevaksi ohjaukseksi. Ohjaus ei kuitenkaan rajaudu oppimisen ohjaamiseen vaan se kattaa ohjauksen eri osa-alueet. Esimerkkinä tämäntyyppisestä ohjauksesta on hops-ohjaus, joka parhaimmillaan kohdistuu opiskeluun, urasuunnitteluun ja opiskelijan kokonaisuuden tarkasteluun suhteessa koulutusohjelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetustyöhön kytkeytyvä ohjaus edellyttää tietyn oppiaineen sisältöasiantuntemusta sekä kokonaisvaltaista käsitystä tietyn koulutusohjelman tavoitteista.

Opetustyöhön kytkeytyvän ohjauksen lisäksi tarvitaan alakohtaista ohjausta sekä erityisasiantuntemusta vaativaa ohjausta. Esimerkiksi yliopistoissa amanuenssit tai tietyn alan opintoasiantuntijat edustavat alakohtaista, yksittäiset pääaineet, suuntautumisvaihtoehdot ja koulutusohjelmaraajat ylittävää ohjausasiantuntemusta. Lisäksi tarvitaan keskitetympää erityisasiantuntijuutta, joka kiinnittyy selkeästi tiettyyn ohjauksen osa-alueeseen. Erityisasiantuntijuutta voidaan hankkia myös organisaation ulkopuolelta. Olennaista on, että erityisasiantuntijoilla on syvää ymmärrystä omalta ohjauksen osa-alueeltaan. Esimerkiksi opiskelun ohjauksen osalta tämä voisi tarkoittaa oppimisvaikeuksiin erikoistunutta asiantuntemusta. Urasuunnittelun ohjauksen osalta kyse voisi olla asiantuntemuksesta yleisistä ammatillisen suuntautumisen ja työelämän kysymyksistä sekä korkeakoulutettujen sijoittumisesta ja asemasta työmarkkinoilla.

Pääajatuksena on, että opetussuunnitelmaan sisältyvä pääaine- tai koulutusohjelmakohtainen ohjaustoiminta (esimerkiksi hops-ohjaus) muodostaa mallissa perustason, jolle perustoimintaa täydentävät ja tukevat palvelut rakentuvat. Mallissa esitettyjen keskitettyjen erityisasiantuntijapalvelujen merkitystä ei ehkä kuitenkaan ole Suomessa riittävästi nostettu esiin. On olemassa tutkimustietoa siitä, että keskitetyt erityisasiantuntijapalvelut ovat hyödyllisiä erityisesti silloin, kun opiskelija on aikonut keskeyttää opintonsa (Turner & Berry 2000; Sharkin 2004; Lee ym. 2009).

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin voidaankin nähdä kytkeytyvän laajempaan kysymykseen siitä, miten eri ammattiryhmät yhdessä voivat tukea opiskelijaa opinnoissaan. Tämäntyyppistä moniammatillista toimintamallia on kehitetty Suomessa peruskoulussa 1970-luvulta asti ja se on vähitellen laajentunut ensin toiselle asteelle ja lopulta myös korkeasteelle (Nykänen & Vuorinen 1991; Lairio & Puukari 1999; Vuorinen, Kasurinen & Sampson 2006).

Suurin osa tässä kirjassa kuvatuista valmistumisen tukemisen käytännöistä toimii korkea-asteen perusopetuksen tukena opintojen loppuvaiheessa.<sup>12</sup> Lähtökohdiana on, että opiskelija opiskelee opintonsa loppuun pääaineensa opetussuunnitelman mukaisesti. Tämän vuoksi näitä käytäntöjä voi lukea myös siitä näkökulmasta, millaista lisätukea ne tarjoavat pääaineisiin ja koulutusohjelmiin kytkeytyvälle perustoiminnalle. Valmistumisen tukemisen koulutusten tarjoama lisätuki opiskelijalle ja pääaineen opetukselle ei kohdistu tiettyyn alaan vaan koulutuksiin osallistuneet ovat edustaneet laajasti eri aloja matemaattis-luonnontieteellisestä humanistisiin aloihin.

Helsingin yliopistossa kehitetyssä valmistumisen tukemisen ohjelmassa keskeisenä tukena pääaineen opetukselle on tuki opintosuunnitelman laatimisessa ja opiskeluvaikeuksien kehittämisessä. Lisäksi opiskelijoille tarjotaan työmarkkinatietoutta ja työelämävalmennusta. Päivi Horelli kertoo, että valmistumisen tukemisen ohjelmaan kuuluva orientaatiojakso on pyrkinyt takaamaan opiskelijalle ennen kaikkea riittävät valmiudet aloittaa (uudelleen) tutkielman kirjoittaminen laitoksella. Tarkoituksena on ollut raivata kaikki opintojen uudelleen aloittamista ja loppuunsaattamista vaikeuttavat karikat pois. Orientaatiojakson jälkeiset 22 kuukautta ovat opiskelijan itsenäistä ainelaitoksilla tapahtuvaa opiskelua. Tutkielman tekemisen ja muiden opintojen loppuunsaattamisen aikana valmistumisen tukemisen koulutusohjelmassa on tarjottu kuukausittain ohjaajan vetämiä ryhmätapaamisia. Lisäksi opiskelijat ovat muodostaneet vapaaehtoisia pienryhmiä, jotka toimivat sekä vertaisryhminä että ohjaajan tukemina. Henkilökohtaista yksilöllistä opinto-ohjausta opiskelija on saanut tarvittaessa.

Turun yliopistossa kehitetyssä opintojen valmistumista tukevassa koulutuksessa keskeisenä lähtökohdiana on tarjota projektinhallintakoulutusta ja tukea opiskelijan seurannalle itsenäisen ainelaitoksella tapahtuvan opiskelun tueksi. Projektinhallintakoulutuksessa mm. tuetaan opiskelijaa sijoittamaan opinnot kalenteriin ja kirjaamaan kriittinen polku, joka määrittelee opintosuoritusten aikaisimman mahdollisen toteuttamisen eli sen, missä järjestyksessä opintoja voi suorittaa. Huomiota kiinnitetään esimerkiksi kypsyysnäytteen kirjoittamisen ajoittamiseen. Kirsti Haihu kuvaa, että keskeisenä ajatuksena on, että projektinhallintakoulutuksen jälkeen opiskelijan ei tarvitse enää miettiä, mitä milloinkin kannattaa tehdä, vaan opiskelija voi opiskella yhdessä laaditun suunnitelman mukaisesti ja käydä säännöllisesti raportoimassa opintojen etenemisestä ryhmätapaamisissa.

Jyväskylän yliopiston valmistumista tukevassa koulutuksessa vahvistetaan opiskelukykyä ja itseluottamusta mm. kehittämällä opiskeluvaikeuksia sekä opinnäytetyön kirjoittamistaitoja monitieteisessä ryhmässä. Leena Valkonen kertoo, että pääajatuksena on, että opiskelija koulutuksen alussa selvittää omalla ainelaitoksellaan puuttuvien opintojen määrän, niiden suoritustavat sekä ottaa yhteyttä opinnäytetyön ohjaajaan. Valmistumisen tukemisen ryhmässä pohditaan yleisiä tieteellisen kirjoittamisen periaatteita ja tutkielman kirjoittamisprosessia yli tieteenalojen. Peruslähtö-

---

<sup>12</sup> Poikkeuksena on Lappeenrannan yliopiston monitieteisessä maisteriohjelmassa kehitetty tuki. Lisäksi Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty valmistumista tukeva malli keskittyy opintojen aloitusvaiheeseen.

kohtana on toimia kullakin ainelaitoksella pro gradu – tutkielmalle asetettujen vaatimusten mukaisesti.

Oulun yliopistossa valmistumista edistetään laatimalla aluksi opintojen loppuunsaattamista tukeva henkilökohtainen opiskelusuunnitelma yhteistyössä opiskelijan, laitoksen edustajan sekä valmistumista tukevan koulutusohjelman edustajan kanssa. Bärbel Fink kuvaa, että valmistumista tukevaan koulutusohjelmaan sisältyy aluksi kahden viikon intensiivijakso, jolloin käsitellään mm. urasuunnitteluun, oppimistyyliin, motivaatioon, opintoasioihin, kirjastoon, ATK-taitoihin, pro gradun yleisiin kirjoittamisen periaatteisiin liittyviä asioita. Laitoksella tapahtuvaa itsenäistä opiskelua tuetaan valmistumisen tukemisen ryhmässä viikoittain kokoontuvilla kannustusryhmillä, viikoittaisella opiskelupäiväkirjan kirjoittamisella sekä kuukausittaisilla teemapäivillä, joissa keskustellaan erilaisista opiskelun kannalta tärkeistä teemoista. ATK-tukiopetusta ryhmässä tarjotaan tarpeen mukaan. Ohjelman loppuvaiheeseen kuuluu työnhakusimulaatio.

Kun näitä eripuolilla Suomea kehitettyjä erilaisia tapoja tukea opiskelijan opintojen loppuunsaattamista yhdistelee, saa kuvan varsin moninaisesta tuesta ainelaitoksille. Valmistumisen tukemisen koulutuksissa tarjotaan opiskelijalle:

- henkilökohtaista ohjausta opintojen loppuunsaattamiseksi
- keinoja kehittää yleisiä opiskeluvalmiuksia
- projektinhallintakoulutusta opintojen realistiseen aikatauluttamiseen sekä varautumiseksi ennalta mahdollisiin opintojen etenemisen vaikeuksiin
- yleistä pro graduun liittyvää kirjoittamistukea monitieteisissä ryhmissä
- vertaistukea
- työmarkkinatietoutta, työelämävalmennusta, työnhakusimulaatioita

Näiden tukimuotojen merkitystä voidaan pohtia kahdesta näkökulmasta: yhtäältä tukena ainelaitoksille ja toisaalta ainelaitosten perustehtävään sisältyvänä toimintana. Jos tällaista tukea on mahdollista saada ainelaitoksen ulkopuolelta, opettajat ainelaitoksilla voisivat keskittyä perustehtäväänsä, tieteenalaan liittyviin sisällöllisiin kysymyksiin. Toisaalta näiden esimerkkien avulla voisi miettiä, miten toimintaa voisi laitoksilla ja koulutusohjelmissa suunnata niin, että opiskelijoiden tarpeet voitaisiin ottaa paremmin huomioon. Vaikka esimerkit tässä ovat yliopistoympäristöön liittyviä, voi tukimuotoja pohtia myös laajemmin korkea-asteen opiskelun tukemisen näkökulmasta: olisiko samantyyppisestä toiminnasta apua keskeneräisten opintojen loppuunsaattamiseen myös ammattikorkeakouluympäristössä?

## Valmistumisen tukeminen sosiodynaamisen ohjauksen viitekehyksessä

Samoin kuin holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, myös Peavyn sosiodynaaminen ohjausmalli (1999) on ollut keskeisellä sijalla kotimaisessa ohjausalan keskustelussa ja koulutuksessa eri kouluasteilla koko 2000-luvun. Sosiodynaaminen ohjaus on mm. pääroolissa 2000-luvun alussa julkaistussa Onnismaan, Pasasen ja Spangarin (2000; 2002; 2004) toimittamassa ohjaus- ja neuvontatyön suomalaisessa perusteossarjassa Ohjaus ammattina ja tieteenalana I-III. Kirjasarjan aloittaa Peavyn suomennettu artikkeli (Peavy 2002), jossa hän pohtii sosiodynaamista ohjausta erityisesti suhteessa ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjaukseen. Valmistumisen tukemisen käytänteitä voidaan luontevasti tarkastella sosiodynaamisen ohjauksen viitekehyksessä: Opiskelijakeskeisyys, ohjausvuorovaikutus sekä opiskelijan itsetunnon vahvistaminen ovat sosiodynaamista ohjausta sekä valmistumista tukevia käytänteitä yhdistäviä elementtejä.

'Rogersilaisen' ohjauksen peruseriaatteita edelleen kehittävä sosiodynaaminen ohjausmalli on yhdistelmä neljän vuosikymmenen mittaista työtä ohjauksen tutkijana ja viidenkymmenen vuoden mittaista työtä käytännön ohjaajana. Peavy (1999) on työskennellyt sekä yksilöiden että ryhmien kanssa, ohjannut mm. opiskelijaryhmiä, toiminut mielenterveystyössä, kuntoutuksessa sekä perheneuvonnassa. Suomennettuja Peavyn teoksia "Sosiodynaaminen ohjaus" (1999) ja "Elämäni työkirja" (2001) lukiessa on tärkeää ottaa huomioon, että kirjat on kirjoitettu kuvaamaan terapeuttisia interventioita, ohjaustilanteita, joissa käsitellään vaikeita elämäntilanteita. Tämän vuoksi ilmaisutapa näissä kirjoissa saattaa tuntua suomalaista korkea-asteen opintojen ohjausta ajatellen vieraalta. Samalla tavalla tässä kirjassa kuvattu valmistumisen tukemisen toiminta on kytkeytyneenä pitkälti täydennyskoulutuskeskusten toimintaan, mikä työympäristönä saattaa tuntua yliopiston laitoksilla ja ammattikorkeakoulun yksiköissä työskentelevästä kaukaiselta. Kuitenkin Peavyn teoksia ja valmistumisen tukemisen työtapoja voi lukea myös ilmaisutapa ikään kuin "ohittaen" ja pohtien, millaisia ideoita niistä voi saada arkisempiin, jokapäiväisiin ohjaustilanteisiin (ks. myös Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008).

Peavyn (1999, 2001) sosiodynaamisen ohjausmallin mukaan seuraavantyyppiset yleisperiaatteet ovat ohjauksessa tärkeitä:

- Ohjaukseen sisältyy välittämistä, kunnioittamista, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista: Ohjauksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa saamaan omat vahvuutensa käyttöön, lisätä opiskelijan luottamusta itseensä.
- Ohjauksessa painotetaan erilaisia mahdollisuuksia, erilaisia tapoja hahmottaa esimerkiksi opiskelua ja elämää, ei sääntöjä ja alistumista. Ajatellaan, että on olemassa monenlaisia, yhtä arvokkaita tapoja nähdä, kuulla, kokea, tuntea ja toimia, olla ja elää.

- Ohjaus rohkaisee miettimään ajatusten, kokemusten ja tuntemusten perusteluja sekä jakamaan ajatuksia erilaisia mielipiteitä arvostavassa hengessä.
- Ohjaus on yhdessä ymmärtämistä, tulevaisuuden suunnittelua ja ratkaisujen etsimistä yhdessä erilaisia toimintamahdollisuuksia pohtien.
- Ohjauksessa pohditaan opiskelua osana tämänhetkistä elämäntilannetta.

Malli korostaa sosiokonstruktivistista erityisesti sosiokulttuuriseen, vygotskylaiseen lähestymistapaan liittyvää (Peavy 2002) lähtökohtaolettamusta siitä, että ihminen on perusluonteeltaan sosiaalinen ja että kaikki elämämme säännöt ovat tulosta erilaisista ihmisten välisistä neuvotteluista. Ohjaustilanteessa tämä tarkoittaa keskittymistä opiskelijan näkökulmaan opiskelustaan ja sen merkitykseen osana hänen elämäänsä. Peavy viittaa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen ja tuo esille, että yhdessä ohjaajan kanssa neuvottellen opiskelija voi hahmottaa uusia toimintamahdollisuuksia ja päätyä ratkaisuihin, joihin hän ei yksin olisi päätenyt. Lisäksi malli sisältää perusoletuksen, että ihminen oppii ja muuttuu omaan yksilölliseen tahtiinsa. Ohjauksessa tämä tarkoittaa sen huomioimista, että opiskelijan opiskeluun liittyvät ajatukset ja tuntemukset voivat muuttua ohjaustilanteiden välillä.

Vaikka Peavy käsittelee myös ryhmämuotoista ohjausta, pääpaino ohjauksen pääperiaatteiden tarkastelussa on henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa. Peavy (1999) kiinnittää erityistä huomiota henkilökohtaisen yhteistyösuhteen rakentamiseen opiskelijan kanssa. Ennen kaikkea hän korostaa ohjaajan valmistautumista ennen kuin hän tapaa opiskelijan ensimmäisen kerran. Peavy korostaa rauhallisen tilan merkitystä. Ohjaajan tulisi pyrkiä järjestämään tapaamispaikka niin, että häntä ja opiskelijaa ei häiritä keskeytyksin. Lisäksi tapaamiselle on varattava riittävästi aikaa. Tunti on yleisesti ohjauksessa käytettävä riittävä aika. Peavyn mukaan on hyvin tärkeää, että ohjaaja olettaa ensitapaamisessa, että opiskelija voi olla hyvin erilainen kuin hän itse on. Opiskelijan tarpeet, ominaisuudet, taipumukset, tuntemukset ja odotukset opiskelulle voivat olla jopa yllättäviä. Jos ohjaajalla on jo paljon aiempaa kokemusta opiskelijoiden ohjaamisesta, Peavy korostaa, että on tärkeää pyrkiä poissulkeistamaan muistikuvia aiemmista opiskelijoista ja keskittyä siihen, millainen juuri nyt ohjauksessa oleva opiskelija on. Yhteistyösuhteen rakentamiseen liittyy myös yhteisistä toimintatavoista sopiminen opiskelijan kanssa. Lähtökohtana toimintatavoista sopimiselle on opiskelijan aktivoiminen hänelle merkitykselliseen ja mielekkääseen toimintaan, johon opiskelija voi sitoutua. Peavy korostaa, että yhteistyösuhdetta rakennetaan jokaisella tapaamiskerralla. Opiskelijan opiskeluun liittyvät ajatukset ja tuntemukset, samoin kuin suhtautuminen ohjaajaan saattaa muuttua tapaamisten välillä rajusti.

Ajattelun ja tunne-elämän dynaamisen luonteen vuoksi on tärkeää pohtia ohjaustilanteita myös siitä näkökulmasta, mitä ohjaajalta ja opiskelijalta edellytetään kulloisessakin ohjaustilanteessa riippumatta siitä, mitä asiaa tarkemmin kyseisessä tilanteessa käsitellään. Peavyn (2001, 21) mukaan onnistunut ohjaustilanne edellyttää ohjaajalta ja opiskelijalta seuraavantyyppisiä asioita.



**Ohjaajalta edellytetään:** kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, pyrkimystä ymmärtää opiskelijaa, opiskelijan tarpeiden ja toiveiden kuuntelemista, tukea opiskelijalle selventää ajatuksiaan ja tutkia rajojaan opiskeluun liittyen, tukea mahdollisten opiskeluun liittyvien ongelmien ratkaisuun.

**Opiskelijalta edellytetään:** halua tuoda esille omia kokemuksiaan ja niitä asioita, joilla hän kokee olevan merkitystä opiskeluaan ajatellen, halua ilmaista omia valmiuksiaan tai niiden puutetta, tarpeitaan, unelmiaan, huoliaan, hämmentyneisyyttään, voimistumistaan, epävarmuuttaan, osaamistaan, osaamattomuuttaan, näkemyksiään mahdollisista opiskeluun liittyvistä ongelmista sekä ajatuksiaan siitä, miten opiskeluun liittyviä ongelmia voi ratkaista.

Peavy (2001) korostaa, että ohjaustilanteissa on tärkeää keskittyä ratkaistavissa oleviin ongelmiin. Kaikki vaikea tai epämielinen, mitä ihminen elämässään kohtaa, eivät ole ongelmia, joita voi ratkaista. Jotkut elämäntilanteet ovat sellaisia, että ne vain täytyy ”elää läpi”. Esimerkiksi kuolemaa tai sitä seuraavaa menetyksen kuuluvaa surua ei voi ratkaista, vaan tuska on vain kestettävä. Samoin on elettävä läpi esimerkiksi työpaikan menettäminen tai opiskelijavalinnassa hylätyksi tuleminen. Sen sijaan esimerkiksi uuden työn tai opiskelupaikan haku tai uuden ammatin valitseminen ja löytäminen ovat aidosti ratkaistavissa olevia ongelmia.

Pohdittaessa sosiodynaamisen ohjauksen periaatteiden soveltamista ohjaustyöhön korkea-asteella on tärkeää huomata, että sosiodynaaminen ohjausmalli on muotoiltu alun perin ohjausalan ammattilaisia ajatellen, mm. opinto- ja oppilaanohjaajille, uraohjaajille ja ammatinvalintapsykologeille. Toisaalta esimerkiksi Suomessa Nummenmaa ja Lautamatti (2004) ovat nostaneet esille sosiodynaamisen ohjauksen peruseriaatteista niitä, joiden he katsovat soveltuvan akateemisessa opetustyössä toimiville.

Nummenmaa ja Lautamatti (2004) korostavat mm., että sosiodynaamisesta näkökulmasta opiskelijoiden ohjaus näyttäytyy ennen kaikkea oppimisprosessin ja tulevaisuuden suunnittelun ohjaamisena sekä opiskelijan voimavarojen vahvistamisena. Oppimisen on tärkeää olla mielekästä ja merkityksellistä sekä tulevaisuuteen suuntautuvaa. Opiskelijoita autetaan selventämään itselleen mm. millaista tulevaisuutta he tavoittelevat, miten he ajattelevat ja ratkaisevat ongelmia, millaisia vahvuuksia ja voimavaroja heillä on ja miten he toimivat saavuttaakseen tavoitteensa.

Nummenmaa ja Soini (2009) puolestaan pohtivat sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä opiskelijan ja ohjaajan välisen yhteistyösuhteen rakentamisen näkökulmasta. He korostavat ammattiohjaajille suunnatuista periaatteista yhteistyösuhteen rakentamisen merkitystä, kiinnostusta opiskelijaa kohtaan sekä tasa-arvoista, avointa ja ymmärtävää vuorovaikutusta (ks. myös Nummenmaa, Soini & Pyhältö 2008). Eriyistä huomiota he kiinnittävät yhteistyösuhteen rakentamiseen opiskelijan kanssa, ohjauksen periaatteista neuvottelemiseen ja sopimiseen. Olennaista on keskustella ja sopia siitä, mihin opiskelija ja ohjaaja sitoutuvat yhteistyösuhteessa. Heidän mu-

kaansa yhteistyösuhteen alussa on tärkeää sopia käytännöllisistä kysymyksistä, kuten miksi tavataan, kuinka usein tavataan, mikä on paras tapaamis aika sekä mitkä ovat yhteydenpitokäytännöt.

Nummenmaa ja Soini (2009) korostavat myös opiskelijan ohjaustilanteen hahmottamista ongelmanratkaisuprosessina. Tällöin heidän mukaansa ohjauksessa keskeistä on yhdessä selvittää opiskelijan kysymystä tai ongelmaa, laajentaa näkökulmia, määritellä tavoitteita ja osatavoitteita sekä laatia toimintasuunnitelma, jota myös arvioidaan ja seurataan.

Jos näitä peruseriaatteita vertaa Peavyn ohjausalan ammattilaisille suunnattuihin ohjauksen periaatteisiin, voi huomata, että jotain korostuu ja jotain jää puuttumaan. Esimerkiksi opiskelun käsittelemistä osana elämäntilannetta Nummenmaa ja Lautamatti eivät korosta. Nummenmaa ja Soini (2009) eivät myöskään painota opiskelijan opiskeluun liittyvien tunnekokemusten käsittelyä.

Suurinta osaa tämän kirjan artikkeleita yhdistää opiskelijan elämäntilanteen ja tunnekokemusten käsittely valmistumista tuettaessa. Näin ollen valmistumisen tukemisen käytännöt eroavat yleisesti korkea-asteen ohjaustyössä korostetuista periaatteista. Kiinnostavaa tässä kirjassa olevia artikkeleita lukiessa onkin pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Millaisia aiheita ohjauksessa käsitellään? Miten opiskelijaan suhtaudutaan? Millaista ohjaus luonteeltaan on? Erilaiset vatu-hankkeet nostavat esille, että opiskelijoiden valmistumisen tukemiseen ei ole yhtä tapaa, vaan valmistumista voidaan tukea monin eri tavoin. Viime kädessä on kyse yksilöllisistä painotuksista työssä. Seuraavassa tuodaan esimerkkien avulla esille eri hankkeissa kehitettyjä käytänteitä (ks. Kuvion 1 sinisellä alueella olevat esimerkit).

## VALMISTUMISTA ESTÄVIEN KARIKOIDEN POIS RAIVAAMINEN JA OPINTOPÄIVÄKIRJA

Esimerkiksi Päivi Horelli Palmeniasta tähdentää valmistumisen tukemisen lähtökohtana, että opiskelijaa autetaan ”raivaamaan valmistumista estävät karikot pois”. Oletuksena on, että opinnot voi olla keskeytymisen jälkeen hyvinkin rankkaa aloittaa uudelleen. ”Karikoiden pois raivaaminen” kuvastaa sosiodynaamisen ohjauksen (ks. Peavy 1999) lähtökohtaa siitä, että ohjauksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa selventämään omia tavoitteitaan, tunnistamaan voimavarojaan sekä käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Horelli korostaa, että opintojen loppuunsaattamisen esteet ovat monimutkaisia ja elämän eri osa-alueet kattavia. Esteitä voivat olla esimerkiksi kysymys siitä, miten käyttäytyä ainelaitoksella, kun ennen samalla kurssilla opiskellut onkin professorina tai opinnäytetyön opponoijat ovat omia lapsia nuorempia tai jos laitoksen ainoa graduohjaaja on pitkällä virkavapaalla eikä sijaista ole. Opintojen loppuunsaattamiseen saattaa liittyä myös toimeentulo- ja asumistukikriteerien selvittäminen, avioeroon liittyvä suruprosessi tai ravintotottumusten muuttaminen. Lisäksi Horelli tuo esille, että suvun tai lähipiirin taholta tulevat paineet voivat olla yllättävän kovia.

Päivi Horelli kertoo, että opintojen alussa on tunnin mittainen henkilökohtainen keskustelu, jossa kartoitetaan opiskelun kokonaistilannetta, myös opiskelijan yksityiselämää. Tavoitteena on yhdessä keskustellen selvittää, mitkä syyt liittyivät opiskelun keskeyttämiseen ja mikä nyt on toisin. Lisäksi yhdessä pohditaan, miten edetä opintojen loppuunsaattamiseksi. Horelli nostaa esille, että tärkeintä ja samalla haastavinta on opiskelijan itseluottamuksen lujittaminen silloin, kun opinnot ovat keskeytyneet vaatimattomaan opintomenestykseen opiskelijan oman tulkinnan mukaan. Tässä kuvauksessa, vaikka se käsittääkin vain yhden ohjaukserän, kiteytyy koko sosiodynaaminen ohjausprosessi: opintojen nykytilanteen yhdessä ymmärtäminen ja yhteinen ongelmanratkaisu, miten opinnot voi saattaa loppuun. Horelli korostaa, että yhdessä sovitun suunnitelman on oltava ennen itsenäisen työskentelyn vaihetta riittävän selkeä, realistinen ja jämäkkä, jotta opinnot eivät jäisi uudelleen kesken. Myös Peavy (1999) korostaa, että ohjaajan on tärkeää auttaa opiskelijoita räätälöimään suunnitelmiaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan vastaaviksi.

Pakollisten henkilökohtaisten tapaamisten määrää on nostettu vuosien kuluessa alkuperäisestä yhdestä tapaamisesta neljään kahden vuoden aikana. Näistä kolme viimeistä toimivat ikään kuin ”tarkistuspisteinä”. Muutos on tehty siksi, että jokaisen opiskelijan opintojen todellinen eteneminen olisi selvillä riittävän tarkasti. Kaiken kaikkiaan Päivi Horelli korostaa, että opiskelijoille pitää muodostua käsitys, että he voivat tulla aina niin halutessaan keskustelemaan opinnoistaan ja elämästään. Horellin kokemuksen mukaan keskimäärin puolet ryhmästä on halunnut ainakin yhden ylimääräisen henkilökohtaisen tapaamisen.

Opiskelijan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen yhdistää konstruktivistisesti suuntautuneita ohjaajia (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2002). Palmeniasa toteutetussa koulutuksessa opiskelijan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen konkretisoituu esimerkiksi opintopäiväkirjan kirjoittamisessa. Kahden viikon välein kirjoitettavassa opintopäiväkirjassa on tarkoitus kuvata opintojen etenemistä itselle ominaisella tavalla: Horelli ei ohjaajana ota kantaa esimerkiksi muutoseikkoihin tai siihen, millä tyylillä opintopäiväkirjaa kirjoitetaan. Lisäksi opintopäiväkirjojen avulla hän pysyy ajan tasalla siitä, miten opiskelijan opinnot etenevät ja voi tarvittaessa ottaa opiskelijaan yhteyttä.

## VALMISTUMINEN PROJEKTINA

Kirsti Haihu kertoo Turun yliopistossa kehitetystä koulutuskokonaisuudesta, joka tähtää valmistumisen tukemiseen ”pala palalta” luomalla henkilökohtaiselle opintosuunnitelmalle vankka pohja urakirjan, opiskelun swot-analyysin, osaamispyörän sekä projektinhallintatyökalujen avulla.

Peavy (1999) korostaa, että ohjauksen tulisi auttaa opiskelijaa kokemaan, että hän voi hallita omaa elämäänsä ja toimintaansa aiempaa paremmin. Tämänäyttöinen voimavaraistuminen alkaa usein siitä, että aiemmin kyseenalaistamattomat oletukset otetaan tarkasteltaviksi. Urakirjassa opiskelija kirjoittaa opintojensa tilanteesta, poh-

tii syitä niiden keskeytymiseen, arvioi opiskelumotivaatiotaan, osaamistaan, henkilökohtaisia verkostojaan sekä kuvaa tavoitteitaan työelämässä. Urakirja myös toimii aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) työvälineenä opiskelijoille. Peavyn (1999) mukaan on tärkeää, että opiskelija tuo esille monipuolisesti onnistumisensa ja epäonnistumisensa, osaamisensa ja osaamattomuutensa, toiveensa, huolensa ja ahdistuksensa. Toisaalta ohjaajan on tärkeää auttaa opiskelijaa saamaan voimavaransa ja vahvuutensa käyttöön. Haihun kuvaama SWOT-analyysi konkretisoi tämänkaltaista periaatetta: ensimmäinen vaihe mahdollistaa opiskelijalle omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä erilaisten tulevaisuuden mahdollisuuksien ja uhkien näkyväksi tekemisen. Toisessa vaiheessa opiskelijan esille nostamia vahvuuksia ja ajatuksia tulevaisuuden mahdollisuuksista pyritään hyödyntämään opintojen suunnittelussa. Osaamisympyrätehtävässä ja sen käsittelyssä on samantyyppinen idea: Haihu kertoo, että osaamisympyrä auttaa hahmottamaan nopeasti osaamisen tasoa eri tietojen ja taitoalueilla. Kaiken kaikkiaan kirjalliset tehtävät auttavat opiskelijaa miettimään sen hetkistä tilannettaan ja tavoitteitaan. Tehtäviä työestetään ryhmän tuella, ryhmässä asioita syvennetään ja omille arvioille ja näkemyksille haetaan lopullista muotoa. Tämä on tärkeää, sillä opiskelija ei itse välttämättä tunnista omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan.

Viimeinen vaihe on projektisuunnitelman laatiminen opintojen loppuunsaattamiseksi. Haihun mukaan projektisuunnittelussa keskitytään tavoitteiden ja osatavoitteiden asettamiseen, rajausten tekemiseen, aikatauluttamiseen, resursointiin, riskien minimointiin sekä opintojen seurantaan. Peavy (1999, 2001) nostaa esille, että ohjauksen perimmäisenä tarkoituksena on yhteistyössä ratkaista käytännön ongelmia, lisätä opiskelijan kykyä päästä itse valitsemiinsa päämääriin elämässä. Peavyn tavoin Haihu korostaa paitsi suunnittelua ja tavoitteiden asettamista myös konkreettisia toimia, joihin opiskelijan on tärkeää ryhtyä päästäkseen lähemmäs tavoitettaan. Konkreettinen projektisuunnitelma tuo opintojen loppuunsaattamiseen ryhtiä sekä tekee näkyväksi, millaisten osatavoitteiden kautta päätavoite eli opintojen valmistuminen saavutetaan. Lisäksi projektinhallintaan ja projektisuunnittelun periaatteisiin perehtyminen auttaa opiskelijoita ymmärtämään osatavoitteiden asettamisen ja aikatauluttamisen merkitystä: miksi on tärkeää pohtia esimerkiksi, kuinka paljon työaikaa tarvitaan kunkin osatavoitteen saavuttamiseen. Kuten Kirsti Haihu tuo esille, hyvin suunniteltu on kuin puoleksi tehty. Jatkossa tarvitsee vain toimia laatimansa suunnitelman mukaisesti ja käydä säännöllisesti raportoimassa opintojensa etenemisestä ryhmätapaamisissa.

## KIRJOITUSPUTKI: AIKAA, HUOMIOTA JA POISSAOLOA ARJESTA

Mari Trinidad luonnehtii Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa kehitettyä mallia siitä, miten tukea opinnäytetyön kirjoittamista muista opinnoista erillisen noin viikon mittaisen ”kirjoitusputken” avulla. Kirjoitusputki tarjoaa opiskelijoille ajan ja paikan keskittyä pelkästään opinnäytetyöhön liittyviin kysymyksiin. Putken aikana on mahdollisuus saada vertaistukea toisilta opinnäytetyön tekijöiltä ja tavata opinnäytetyön

ohjaajia. Trinidad kertoo, että opinnäytetyö on usein se vaihe opinnoissa, jolloin opiskelija kokee jäävänsä yksin ja etäännyvänsä yliopistosta. Kirjoitusputki on tarkoitettu erityisesti perheellisille työssäkäyville opiskelijoille.

Sosiodynaamisessa ohjauksessa korostetaan riittävän ajan ja rauhallisen paikan merkitystä (Peavy 1999). Näitä peruseriaatteita tuo esille Suomessa mm. Onnismaan, Pasasen ja Spangarin (2002) toimittaman ohjausalan käsikirjasarjan alaotsikko: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa kehitetyssä kirjoitusputkessa opiskelijoilla on mahdollisuus keskittyä pohtimaan opinnäytetyöhön liittyviä kysymyksiä kuuden päivän ajan. Ajan ja paikan merkitystä kuvaa osaltaan myös opiskelijapalaute, jossa korostuivat mm. seuraavat teemat: ”poissa oleminen arjesta”, ”voi keskittyä oppimiseen”, ”omat työtilat”, ”tila ja aika” sekä ”ohjaajat varmasti tavattavissa”.

Kirjoitusputkea sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta tarkastellessa korostuu myös opiskelijoiden mahdollisuus määritellä itselle toimivia työskentelymuotoja. Peavyn (1999) mukaan opiskelijoita on tärkeää aktivoida yksilöllisesti merkitykselliseen ja mielekkääseen toimintaan. Trinidad kuvaa, että kirjoitusputken aikana jokainen voi valita itselleen sopivimman työskentelymuodon. Hän kertookin, että aamu- ja iltapäivien työskentelyjaksoilla opiskelijat ovat työskennelleet itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä. Yksilölliset toimintatavat mahdollistavan kirjoitusputken toimivuutta ilmentää opiskelijapalaute: opiskelijat kokivat saavuttaneensa henkilökohtaisia tavoitteitaan ja tukitoimet koettiin tarpeellisina.

## MONITIETEISET TUTKIMUSSEMINAARIT: KIRJOITTAMISEN KYNNYS MATA-LAMMAKSI

Leena Valkonen kertoo Jyväskylän yliopistossa kehitetystä Tavoitteena tutkinto (Tatu) -koulutuksesta, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijoiden itsenäistä opiskelua ainelaitoksilla työnohjauksellisin menetelmin. Keskeisenä osana toimintaa ovat olleet ”Tavoitteena tutkinto” -koulutuksen järjestämät monitieteiset tutkimusseminaarit.

Monitieteisissä tutkimusseminaareissa opiskelijat pohtivat tieteellisen kirjoittamisen perusteita, erilaisia kirjoittamistapoja ja – tyylejä. Tämän tyyppisen toimintatavan voi katsoa heijastavan ”peavyläistä” periaatetta korostaa, että on monia, yhtä arvokkaita tapoja kirjoittaa opinnäytetyötä ja että kukin opiskelija tietää itse parhaiten millainen kirjoittaja hän on. Leena Valkonen on tukenut opiskelijoita ymmärtämään omaa kirjoittamistyyliliään itselle tyypillisen kirjoittamistavan (”muurari”, ”vesivärimaalari”, ”luonnostelija”, ”öljyvärimaalari” ja ”arkkitehti”) tunnistamisen avulla. Valkonen tähdentää, että oman kirjoittamistavan tunteminen on erityisen tärkeää silloin, kun kirjoittaminen tuntuu vaikealta. Tarkoituksena seminaareissa on madaltaa kirjoittamisen kynnystä.

Peavyn (1999) tavoin Valkonen on kriittinen opiskelijan omaa käsitystä kohtaan ainoastaan silloin, kun opiskelija kuvaa olevansa ”huono kirjoittaja”. Molemmat korostavat, että kyvyttömyyden ja taitamattomuuden kokemuksen taustalla on usein

muiden ihmisten sisäistetty (yli)kriittinen suhtautuminen. Valkonen tuo esille, että itseään huonoina kirjoittajina pitävät opiskelijat ovat olleet yleensä hyviä kirjoittajia. Hän ei suostu uskomaan opiskelijan kirjoitustaidottomuutta ensi kuulemalta, vaan haluaa nähdä opiskelijan tekstiä.

Kirjoittamisen kynnyksen madaltamiseen liittyy myös, että Leena Valkonen luonnehtii itseään opiskelijoille keskeneräisten tekstien lukemiseen erikoistuneeksi henkilöksi. Hän tuo opiskelijoille esille, että häntä kiinnostavat enemmän keskeneräiset tekstit kuin valmiit. Valkonen kysyy opiskelijoilta: ”Mitä hyötyä edes on pyytää palautetta tekstistä, jonka ajattelee olevan lopullinen tai valmis?” Kirjoittamiseen liittyvää itseluottamusta pyritään kehittämään lisäksi tutkimusseminaareissa julkilaisuuttujen kaikille yhteisten periaatteiden avulla. Esimerkiksi kielivirheisiin puututaan ainoastaan silloin, kun tekstin kirjoittaja itse pyytää. Lisäksi tutkimusseminaareissa on käsitelty kirjoittamisen tuskaa ja kirjoittamisen lukkoja.

Tutkimusseminaareissa Valkonen korostaa myös, että jokainen gradun tekijä on asiantuntija omalla alallaan. Esimerkkinä hän kuvaa, että kasvatustieteilijänä hän tuntee kemian alaan liittyvää opinnäytettä sisällöllisesti yhtä paljon kuin opiskelijat. Valkosen mukaan jokainen opinnäytteen tekijä ansaitseekin opiskelijoiden ja ohjaajan kunnioituksen paneutumisestaan tutkimaansa aiheeseen. Koska tutkimusseminaari on monitieteinen, tieteenalaspesifeissä kysymyksissä opiskelijoiden oman alan asiantuntijuus myös nousee esille.

## OSAAMINEN, VOIMAVARAT JA ONNISTUMINEN NÄKYVÄMMÄKSI KANNUSTUSRYHMIEN AVULLA

Bärbel Fink keskittyy artikkelissaan kuvaamaan ”Yliopistotutkinnon loppuun saattaminen” – ohjelman yhtä keskeistä tuen muotoa: kannustusryhmiä. Fink toteaa artikkelinsa alussa: ”Vertaistuen potentiaali on suuri, mutta se vaatii oikeanlaiset raamit kukoistaakseen ja tuottaakseen ryhmätöiminnälle suurimman mahdollisen hyödyn.” Tätä raamien rakentamista voidaan tarkastella myös sosiodynaamisesta viitekehyksestä käsin. Miten yksilö ja hänen itseluottamuksensa vahvistuu kannustavan vertaistuen avulla?

Fink tuo artikkelissaan esille konkreettisen esimerkin siitä, millainen opiskelijoiden itseluottamusta lisäävä opiskelijaryhmän aloitus voisi luonteeltaan olla. Hän toteaa, että liittyminen uuteen ryhmään ei ole helppoa. Monille se voi olla jopa ahdistava tilanne. Hän pitääkin erittäin tärkeänä, että ryhmä aloitetaan toimintatavoilla, jotka korostavat luottamusta omiin sekä muiden voimavaroihin. Bärbel Finkin kuvaama ”myönteisiä olettamuksia” – tutustumisharjoitus on yksi tällaiseen periaatteeseen perustuva tehtävänanto. Harjoituksessa keskeistä on keskustella kustakin ryhmän jäsenestä vuorotellen pohtien, millaisia voimavaroja tai miellyttäviä ominaisuuksia hänellä mahtaa olla, miten nämä voimavarat saattavat tulla esille hänen tekemisissään ja miten ryhmä hyötyy jäsenensä voimavaroista.

Fink tähdentää, että opiskelijoiden itseluottamusta tuettaessa on tärkeää vaalia keskustelutapaa, joka painottaa osallistujien osaamista ja onnistumista. Hänen mukaansa tarvitaan muutosta keskustelutapaan, jossa vähätellään omia aikaansaannoksia ja keskitytään ongelmien tutkimiseen. Ongelmien sijaan olisi tärkeää käyttää aikaa onnistumisten tarkasteluun. Onnistumisia voidaan tutkia esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: ”Se ei varmaankaan ollut helppoa - miten sait sen aikaiseksi?”, ”Miten onnistuit?”, ”Mistä tiesit toimia tällä tavalla?” Myös Peavy (1999) painottaa, että opiskelijoita vahvistaa kykyjä ja pystyvyyttä korostava sanasto. Hän kuitenkin tuo (s. 163) esille, että ”tätä ei pidä pitää pollyannamaisena asenteena tai vaikeuksien ja tuskallisten kokemusten kieltämistä. Konstruktivistiseen ajatteluun ei kuulu ruusunpunaisten lasien käyttäminen, eikä siinä oleteta, että kaikki on hienoa ja positiivista.”

Myös Finkin esittelemä ratkaisukeskeinen ns. ”Reteaming-prosessimalli” on sosiodynaamisen ohjauksen yleisperiaatteiden mukainen. Reteaming-prosessimallin tarkoituksena on auttaa omakohtaisen tavoitteen määrittelyssä ja motivaation löytämisessä. Lähtökohtana toimintamallissa on opiskelijan mielikuva siitä, miten hänen asiansa ovat, kun myönteinen kehitys on tapahtunut. Tästä visiosta käsin määritellään osatavoitteita ja valitaan osatavoitteista se, jota kohti ensiksi pyritään. Lisäksi opiskelija antaa omalle projektilleen nimen tai symbolin ja miettii, ketkä voisivat toimia projektin kannustajina.

On tärkeää ottaa huomioon, että Peavy (1999, 2001) käsittelee konstruktivistisen ryhmämuotoisen ohjauksen erityispiirteitä vain lyhyesti. Pääpaino hänen tarkastelussaan on ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteessa sekä ohjaajan toiminnan yleisperiaatteissa, jotka ovat läsnä riippumatta siitä, onko kyse yksilön vai ryhmän kanssa tehtävästä työstä. Toisaalta pääteoksessa ”Sosiodynaaminen ohjaus” (1999) esimerkit ohjaustilanteista käsittelevät lähes poikkeuksetta henkilökohtaisen ohjauksen tilanteita. Erillisenä aiheena ryhmien ohjaamista Peavy käsittelee pääteoksessaan vain 10 sivun verran. Tästäkin suurin osa käsittelee yhtä esimerkkiä ryhmässä tehtävästä harjoituksesta.

## URAPOLKU: VALMISTUMISEN TUKEMISTA JO ENNEN OPINTOJEN ALKUA

Kun suurin osa valmistumisen käytänteistä ja näkökulmista keskittyy opintojen loppuvaiheeseen, Arto Saloranta ja Helena Kasurinen nostavat esille ennaltaehkäisymerkityksen opintojen keskeyttämisessä. He korostavat valmistumisen tukemisessa onnistunutta siirtymää toiselta asteelta korkea-asteelle, opintojen alkuvaiheen ohjauksen tehostamista. Tähän alkuvaiheen ohjaukseen liittyy keskeisenä osana tuki opiskelijoille, jotka eivät vielä pääse koulutusohjelmiin sisältyviin suljettuihin tietoverkkoihin. Opiskelijoiden urasuunnittelua virtuaalisesti tukeva palvelu, ”urapolku” <http://www.laureasid.com/urapolku>, on yksi osa tätä kokonaisuutta.

Saloranta ja Kasurinen kuvaavat urapolkua kohtaamispaikaksi opiskелеmaan aikoville ja jo valmistuneille opiskelijoille. Urapolun avulla Laurea-ammattikorkea-

koulun koulutusohjelmista kiinnostuneet opiskelijat saavat mahdollisuuden ”kurkistaa” tulevaisuuteen ilman suunnittelua. Urapolku muistuttaa toimintaperiaatteeltaan vaalikonetta. Opiskelija vastaa työelämää koskeviin kysymyksiin ja saa tuloksena 10 omia tuloksiaan lähinnä olevan korkeakoulusta jo valmistuneiden asiantuntijoiden vastaukset. Näin hän voi valita kiinnostavimmat asiantuntijat ja tutustua heidän opiskelu- ja työuriaan koskeviin ratkaisuihin: Missä hän on opiskellut, harjoitellut ja miten hänen työuransa on edennyt. Tämänäyttypisessä urasuunnittelun tukemisessa korostuu yksi keskeisistä Peavyn (1999) painottamista ohjauksen elementeistä: elämäntarinat.

## Lopuksi

Opintojen uudelleen aloittaminen pitkän tauon jälkeen saattaa edellyttää enemmän tukea kuin mihin perusopetuksen puitteissa korkea-asteella on mahdollisuuksia. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (van Esbroeck & Watts 1998; Watts & van Esbroeck 1998) lähtökohtana on, että organisaation ohjauspalveluiden on tärkeää kokonaisuutena vastata opiskelijoiden ohjaustarpeisiin. Valmistumisen tukeminen silloin, kun opinnot aloitetaan uudelleen pitkän tauon jälkeen, saattaa joskus edellyttää ohjausosaamista, -menetelmiä ja -aikaa, joita välttämättä korkea-asteen perusopetuksen puitteissa ei ole mahdollista tarjota. Useita tässä kirjassa kuvattuja valmistumisen tukemisen käytänteitä on toteutettu yliopiston ainelaitoksen perustoiminnan tukena. Niiden voidaan katsoa edustavan keskitettyä ohjauksen erityisasiantuntijapalvelua, jonka avulla opiskelija on voinut tuetusti arvioida uudelleen käsitystä itsestään, arvioida omaa kokonaiselämänsä sekä muuttaa totunnaisia elämäntapojaan. Ohjaustoimet ovat kohdistuneet opintosisältöjen yli meneviin yleisempiä opintoja, urasuunnittelua ja henkilökohtaista elämää koskeviin kysymyksiin. Voikin perustellusti kysyä, kuinka tärkeää tämänäyttypinen toiminta laitoksen tai koulutusyksikön perustoiminnan tukena olisi myös jatkossa.

Toisaalta yhtä perusteltua olisi kysyä, miten oppimisympäristöjä ja ohjauskäytänteitä kehittämällä voidaan ennaltaehkäistä opintojen keskeytymisiä ja tarjota opiskelijalle mielekkäitä opiskelupolkuja. Tällöin valmistumisen tukemista pohditaan koko koulutusohjelman mittaisena sekä koulutukseen eri tavoin osallistuvien henkilöiden osallisuutena tähän pohdintaan. Luontevan osallisuuden tällaiselle pohdinnalle tarjoaisi mm. koulutusyksiköiden ja ainelaitosten opetussuunnitelmatyö, jota jo muutoinkin haastetaan kehittämään opiskelijakeskeisestä näkökulmasta. Voidaan kysyä, millä tavalla koulutusta yhdessä suunnitellaan ja toteutetaan opiskelijan oppimisen hyväksi. Aina kyse ei ole rahasta tai muista resursseista. Paljon saadaan aikaan pelkästään sillä, että pyritään aidosti etsimään jaettua yhteistä ymmärrystä koulutuksen tavoitteille sekä näitä tavoitteita tukeville pedagogisille ja ohjauksellisille ratkaisuille. Tällaisessa toimintakulttuurissa on tilaa myös yksilöllisille näkemyksille ja erilaisille toimintatavoille.



## *Lähteet*

- Billett, S. 2006. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity* 13 (1), 53–69.
- Curtis, S. & Shani, N. 2002. The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education* 26, 129–138.
- Eggen, L., van der Werf, M.P.C. & Bosker, R.J. 2007. The Influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education* 55, 553–573.
- Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R. & Lowyck, J. 2007. Student-Centered and Teacher-Centered Learning Environments: What Students Think. *Teaching In Higher Education* 12 (1), 105–117.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational research* 43 (3), 183–207.
- Garrison, D.R, Anderson, T. & Archer, W. 2000. Criticak Inquiry in a Text-Based Environment. *Computer Conferencing in Higher Education. Internet and Higher Education* 2 (2-3), 87–105.
- Garrison, R.D. & Kanuka, H. 2004. Blended Learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7, 95–105.
- Haggis, T. 2009. What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education* 34, 377–390.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjoiskarjalan ammattikorkeakoulu: Raportteja 32. [http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoisenjulkaisu/C32\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoisenjulkaisu/C32_verkkojulkaisu.pdf)
- Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. 2009. Lukijalle. Teoksessa, T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Palmenia. Helsinki University Press.
- Joutsenvirta, T., & Myyry, L. 2010. Preface. In T. Joutsenvirta, T., & L. Myyry (eds.) *Blended learning in Finland*, Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki. [http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended\\_learning\\_Finland.pdf](http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended_learning_Finland.pdf), luettu 14.2.1011
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa: tutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2005.
- Jääskelä, P. 2009. Oppimisen laatu ja opiskelun joustavuus: ohjauksellisen pedagogiikan ydin. *Aikuiskasvatus* 29, 223–228.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. (2011, Unpublished manuscript) Promoting students' learning and studying in higher education in Finland in the 21st century: Research synthesis complemented with voices of educational developers and students.

- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 98.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. *Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja* 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*, 160–179.
- Lakkala, M. & Lipponen, L. 2004. Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 113–134.
- Lee, D., Olson, E.A, Locke, B, Michelson, S.T. & Odes, E. 2009. The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development* 50, 305–319.
- Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. 2005. Blended learning. Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. *Piirtoheitin Verkko-opetuksen verkkolehti*. <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm>, luettu 14.2.2011.
- Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 2004. Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review* 16, 301–322.
- 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. [http://www.kka.fi/files/161/KKA\\_1301.pdf](http://www.kka.fi/files/161/KKA_1301.pdf)
- Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. 2002. Student-centred teaching meets new media: concept and case study. *Educational Technology and Society* 5 (4), 160–172.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 1994. Students at Risk: Students' General Study Orientations and Abandoning/Prolonging in the Course of Studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkeasteella – metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. 88–103.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40 (5), 432–442.
- Nummenmaa, A.R., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Tarjoutumia Tampereen yliopiston tohtorikoulutukseen. Tampereen yliopisto. Opetuksen ja tutkimuksen kehittämisyksikön julkaisuja. [http://www.uta.fi/hallintokeskus/otuke/materiaalit/Tarjoutumia\\_valmis.pdf](http://www.uta.fi/hallintokeskus/otuke/materiaalit/Tarjoutumia_valmis.pdf)
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. *Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990*. *Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 2.

- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus. 2. Painos.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Helsinki: Opetushallitus 3/2004.
- Peavy, R.V.1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.
- Peavy, R.V.2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Työministeriö.
- Peavy, R.V. 2002. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T (toim.). 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Suom. P. Auvinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 14 –40.
- Richardson, J. & Woodley, A. 2003. Another look at the role of age, gender and subjects predictors of academic attainment in higher education. *Studies in Higher Education* 28, 475–493.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Calström, A. 2004. Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 130, 261–288.
- Rogers, C.1961. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. London: Constable.
- Rovai, A.P. & Jordan, H.M. 2004. Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5 (2), 1–13.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J. Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A.E.M. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75: 239–250.
- Sharkin, B.S. 2004. College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers. *Journal of College Counseling* 7, 99–108.
- Tilastokeskus 2008. Opintojen keskeyttäminen, luettu 1.2.2011 <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>
- Turner, A.L. & Berry, T.R. 2000. Counseling center contributions to student retention and graduation: A longitudinal assessment. *Journal of College Student Development* 41, 27–36.
- Valleala, U-M. (toim.) 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka. Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 56.

- van den Berg, M.N. & Hofman, W. 2005. Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education* 50, 413–446.
- van Esbroeck, R. & Watts, A.G. 1998. New Skills for a Holistic Career Guidance Model. *International Careers Journal Launch Edition*.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Relational aspects in career and life designing of young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance Vol 10* (2), 109–123.
- Vaughan, N. D. 2010. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course design. *Internet and Higher Education* 13, 60–65.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vuorinen, R., Kasurinen, H. & Sampson, J.P. 2006. Implementation strategies for guidance policy and practice in higher education. In R. Vuorinen & S. Saukkonen (eds.) *Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 77–88.
- Väisänen, P. & Rautopuro, J. 2004. ...vikaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 145–158.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. *Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. FEDORA.
- Zeegers, P. 2004. Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education & development* 23, 35–56.
- Zepke, N., Leach, L., Prebble, T, Campbell, A., Coltman, D., Dewart, B., Gibson, M., Henderson, J., Leadbeater, J., Purnell, S., Rowan, L., Solomon, N. & Wilson, S. 2005. *Improving tertiary student outcomes in the first year of study*. New Zealand: Crown. [http://www.tlri.org.nz/assets/A\\_Project-PDFs/9209\\_finalreport.pdf](http://www.tlri.org.nz/assets/A_Project-PDFs/9209_finalreport.pdf), luettu 8.6.2010.
- Zepke, N., Leach, L. & Prebble, T. 2006. Being learner centred: one way to improve student retention? *Studies in Higher Education* 31, 587–600.
- Zepke, N. & Leach, L. 2007. Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds. *Teaching in Higher Education* 12 (5-6), 655–668.

# Valmistuminen tavoiteajassa ja työllistyminen korkea-asteen strategisina tavoitteina

*Marjatta Lairio*

Opiskelijajoukon moninaistuuessa ja työn ohella opiskelun lisääntyessä on tärkeää kehittää entistä monimuotoisempia ja joustavampia valmistumisen tukemisen käytänteitä. Tähän kirjaan kootut käytänteet ovat toimineet korkea-asteen perusopetuksen tukena, mutta niitä voidaan arvioida myös kehittämisen näkökulmasta. Kriittinen ajattelu on yksi keskeisistä korkea-asteella opittavista taidoista eikä sen merkitystä uuden tiedon tuottamisessa ja tiedon soveltamisessa voida väheksyä. On kuitenkin aiheellista kysyä, tulkitaanko suomalaisessa korkea-asteen koulutuskulttuurissa kriittisyyttä liiaksi epäonnistumisten, osaamattomuuden, puutteiden ja virheiden kautta. Voimavarasuuntautuneessa ohjauksessa, jota esimerkiksi sosiodynaaminen ohjaus (ks. Jääskelä & Nissilä tässä kirjassa) edustaa, lähtökohtana on kiinnittää erityistä huomiota opiskelijan osaamiseen, onnistumiseen, vahvuuksiin sekä ongelmien ratkaisemiseen. Lähtökohtana ohjauksessa on nostaa esille onnistumisia ja sitä kautta vahvistaa opiskelijan itseluottamusta siihen, että hän kykenee ratkaisemaan ongelmia myös tulevaisuudessa. Opiskelijan voimaantuessa ratkaisemaan ongelmia itse ja verstaistensa kanssa ohjaajan merkitys vähenee.

Korkeakouluopintojen sujuvuus, keskeyttämisten ja opintojen viivästyminen ennaltaehkäisy, valmistuminen ja työelämään siirtyminen, ovat sekä meillä että kansainvälisesti keskeisiä haasteita. Lisäksi keskustelua käydään opintojen sujuvuudesta ja työllistymisestä korkeakoulujen rahanjaon ja tuloksellisuuden indikaattoreina. Opintojen valmistuminen ja työelämään siirtyminen ovat myös opiskelijalle itselleen tärkeitä tavoitteita. Tässä kirjassa kuvatuissa valmistumista tukevissa ryhmissä suurin osa opiskelijoista oli opiskellut itselleen merkityksellistä pääainetta, mutta opinnot olivat kuitenkin aikoinaan keskeytyneet. Epätarkoituksenmukaisesta pääainevalinnasta opintojen keskeyttämisen syinä ei tässä kirjassa kuvatuissa ryhmissä yleensä ollut kyse. Opiskelu oli keskeytynyt joko opiskeluun, työhön tai perhe-elämään liittyvien tekijöiden vuoksi.

Kuluneella hallituskaudella ”Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012” koulutuksen kehittämissuunnitelmassa linjattiin kehittämisen painoalueiksi tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen, koulutuksen korkean laadun ja osaavan työvoiman saatavuuden varmistaminen sekä korkeakoulujen kehittäminen. Erityisesti korkeakouluihin liittyen painotettiin korkeakoulujen ja työelämän vuorovaikutuksen vahvistamista. Tavoitteena esitettiin, että opiskelijat voisivat jo opintojensa aikana orientoitua tuleviin työtehtäviinsä ja että koulutuksen sisällöissä ennakoitaisiin työelämän tulevia osaamistarpeita. ([http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf))

Kehittämissuunnitelmassa korostettiin myös tutkintojen suorittamista tavoiteajassa sekä opiskelijoiden siirtymistä työelämään ja jatko-opintoihin nykyistä nopeammin. Toisaalta nähtiin yhteiskunnan kannalta tärkeänä, että koulutusvalin-

nat vastaavat työvoiman tarpeeseen ja tukevat opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja omatahtista kehittymistä. Viimeksi mainittu kohdennettiin erityisesti nuorten koulutukseen. Toki yksilöllinen kehittyminen ja omatahtisuus liittyvät myös aikuisten oppimisprosessiin.

Tässä kirjassa kuvatuissa valmistumisen tukemisen käytänteissä työelämäorientaatio on vahvasti läsnä opinnoissa. Eri käytänteet tarjoavat näkymiä siitä, mitä työelämäorientaation huomioiminen tarkoittaa koko opintopolun toiminnan tukemisen kannalta. Vaikka suurin osa käytänteistä liittyy opintojen loppuunsaattamiseen, ”Urapolku” on esimerkki urasuunnittelun tukemisesta jo ennen opintojen alkua. Opintojen loppuunsaattamista tukevilla käytänteillä koulutuksen työelämäorientaatio tulee näkyväksi erilaisissa toimintatavoissa, henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta työmarkkinatietouteen ja työnhakusimulaatioihin. Pääaineen sisältöopintoja ja opintojen loppuunsaattamista pohditaan työllistymisen ja työelämän näkökulmasta. On myös huomattava, että työssäkäynti opintojen ohella on yhä yleisempää, joten sitä ei voida jättää huomiotta. Vuonna 2008 työssäkäyviä opiskelijoita oli alempaa korkeakoulututkintoa suorittavista 54% ja ylempää korkeakoulututkintoa suorittavista 67% (Tilastokeskus 2008.)

Kuvatut valmistumisen tukemisen käytänteet korostavat opiskelijalähtöisyyttä, henkilökohtaista oppimisprosessia. Kukin opiskelija nähdään yksilönä, omasta yksilöllisestä elämäntilanteestaan käsin, jolloin yhdessä opiskelijan kanssa pohditaan opintoaikataulun realistisuutta. On kuitenkin huomattava, että valmistumisen tukemisen ryhmään on voinut työvoimakoulutuksen reunaehtojen vuoksi hakeutua vain, jos on arvioinut, että opintojen loppuunsaattaminen kestää päätoimisesti opiskellen enintään kaksi vuotta.

Opintojen läpäisyä ja tutkinnon suorittamisnopeutta korostettaessa saattaa kuitenkin unohtua korkeakoulutuksen keskeinen tavoite, eli osaava työvoima. Elinkeinoelämä tarvitsee osaajia, joilla on tulevaisuuden kannalta tärkeitä työelämätaitoja. Tulevaisuuden osaamistarpeita ennakoivassa Elinkeinoelämän Keskusliiton ”Oivallus”-hankkeessa haastateltiin 30 yritysjohtajaa eri puolilta Suomea. He korostivat tulevaisuuden tärkeinä osaamisalueina mm. tiedon löytämistä, hyödyntämistä, jakamista ja jalostamista. Edelleen todettiin, että koulutuksessa on tärkeää tukea ja edistää yhdessä tekemistä. Organisaatiokirjallisuudessa työn tekemisen tulevaisuuden näkymistä käytetään mm. käsitteitä itseorganisoituva, itsejohdettu, ihmiskeskainen, parvimainen ja verkostomainen. Vaikka yksilöllinen osaaminen ja oman äänen kehittäminen on jopa ”elintärkeää”, osaaminen rakentuu kuitenkin suhteissa muihin ja suhteessa suurempaan kokonaisuuteen. ([http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset\\_julkaisut/2010/10\\_loka/oivallus-2-valiraportti-final.pdf](http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/10_loka/oivallus-2-valiraportti-final.pdf))

Valmistumisen tukemisen toteutuksissa yksilön ja ryhmän välinen vuorovaikutus ilmenee ”Oivallus”-raportissa esitetyllä tavalla. Opiskelijat pohtivat ryhmissä yksilöllistä osaamistaan, opiskeluun liittyviä kysymyksiä, omia toimintatapojaan sekä erilaisia ratkaisuja opintojen loppuunsaattamisen helpottamiseksi. Opiskelijoita vahvistavan ryhmädynamiikan tukeminen onkin keskeinen osa valmistumisen tukemisen käytänteitä. Ryhmän voimavaraistavaa luonnetta olisikin kiinnostavaa analysoida

tarkemmin. ”Oivallus”-hankkeen toisessa väliraportissa korostetaan, että tulevaisuuden työssä ei ole valmiita nuotteja eikä rutiineita, vain päämäärä tiedetään. Myöskään opintojen loppuunsaattamisessa ei ole vain yhtä ainoa oikeaa ratkaisua, vain yhteinen päämäärä. Vatu-ryhmissä opiskelijat oppivat monia erilaisia toimintavaihtoehtoja sekä rohkaistuiivat pohtimaan luovasti itselleen ja toisilleen toimivia ratkaisumalleja. Toisaalta erilaiset vatu-toteutukset ovat myös esimerkkejä improvisoinnista ja luovuudesta valmistumisen tukemisen käytänteiden kehittämisessä. Voidaankin kysyä, miten koko korkea-asteen toimintakulttuuria tulisi kehittää niin, että se rohkaisisi ennistä luovempiin kokeiluihin ja innovaatioihin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Yliopistouudistus on haastanut korkeakouluja profiloitumaan ja erikoistumaan, etsimään omaa erityisyyttään ja vahvuusalueitaan. Toisaalta korkeakouluopetuksella on yhteisiä kansallisia tavoitteita ja päämääriä, joista osa on myös kansainvälisesti yhteisiä. Esimerkiksi huoli korkea-asteen opintojen keskeytymisestä ja opintojen loppuunsaattamisesta sekä opiskelijakeskeisten oppimisympäristöjen rakentamisesta jaetaan kansainvälisesti (ks. Jääskelä & Nissilä tässä kirjassa). Yksi osa opiskelijakeskeisten oppimisympäristöjen rakentamisesta on elinikäisen ohjauksen kehittäminen, joka ottaa huomioon aikuisten opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmä on päättänyt määrittämään elinikäistä ohjausta elinikäiseen oppimiseen liittyvänä toimintana. Elinikäisellä ohjauksella tarkoitetaan tällöin toimenpiteitä, joiden avulla ”kaikenikäiset kansalaiset voivat määrittellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä päätöksiä koulutuksestaan ja ammatillisesta suuntautumisestaan sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja / tai käytetään” (Euroopan unionin päätöslauselma 2004). Elinikäisen oppimisen määrittelyssä korostetaan, että oppimista tapahtuu elämän kaikissa vaiheissa ja hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi oppimista tapahtuu myös arkipäivässä muiden toimintojen ohessa. (<http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>)

Korkeakoulutus onkin muuttunut osaksi elinikäisen oppimisen jatkumoa, johon voidaan tulla vaihtelevia väyliä pitkin erilaisella pohjakoulutuksella ja eri elämänvaiheissa. Tässä kirjassa kuvatuissa valmistumisen tukemisen käytänteissä autetaan opiskelijaa tunnistamaan aiemmin oppimaansa ja erilaisissa elämäntilanteissa hankkimaansa osaamista myös organisoitujen oppimistilanteiden ulkopuolella. Lisäksi tuetaan opiskelijaa tekemään päätöksiä ammatilliseen suuntautumiseensa sekä yksilölliseen kehityskaareensa liittyen. On tärkeää, että korkeakoulutus muodostaa toimivan kokonaisuuden erilaisista elämäntilanteista tuleville opiskelijoille.

Korkea-asteen koulutusta on viime aikoina haastettu sulautuvien oppimisympäristöjen kehittämiseen. Perinteisesti opetuksen ja ohjauksen järjestelyjä on kehitetty kokoaikaisen kampuksella tapahtuvan opiskelun lähtökohdista. Suurin osa tutkintoa suorittavista opiskelijoista tarvitsee kuitenkin jossakin opintojensa vaihees-

sa joustavampia opetus- ja ohjausjärjestelmiä, joiden avulla on mahdollista opiskella työn ohessa tai kotipaikkakunnalta käsin. Ottamalla huomioon työssäkäynti ja vanhemmuus opetuksen ja ohjauksen järjestelyissä, voidaan ennaltaehkäistä näihin liittyviä opintojen keskeyttämisistä. Lisäksi opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin voidaan lisätä tukemalla opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vertaisryhmätoimintaa. Kuten tässä kirjassa kuvatut useat esimerkit osoittavat, vertaisryhmätoimintaa voidaan järjestää monin tavoin, myös ”etänä” verkkopohjaisesti.

Suurin osa tässä kirjassa kuvatuista käytänteistä tarjoaa ohjausosaamista, -menetelmiä ja -aikaa, joita korkea-asteen perusopetuksen puitteissa ei välttämättä ole mahdollista tarjota (ks. Jääskelä ja Nissilä tässä kirjassa). Useimmat tukitoimista kohdistuivat ajankohtaan, jolloin opinnot olivat olleet keskeytyneenä jopa vuosia. Parhaimmillaan valmistumisen tukeminen tulisi ajoittaa siten, että tukiryhmätoiminta alkaisi jo silloin, kun opinnot ovat vaarassa viivästyä tai keskeytyä. Tämä edellyttää sellaisten indikaattoreiden kehittämistä, joiden avulla keskeyttämisriskejä voidaan tunnistaa. Tämänäyttypistä kehittämistoimintaa monissa ohjauksen hankkeissa on jo aktiivisesti edistetty mm. eri asiantuntijaryhmien yhteistyön tiivistämisen näkökulmasta. Suomalaisen elinikäisen ohjauksen kehittämisessä usein sovellettu holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli korostaa opiskelijoiden tarpeisiin vastaamista eri asiantuntijoiden verkostoyhteistyönä, ei yksittäisten työntekijöiden tai asiantuntijaryhmien toimintana. Tärkeää olisi pohtia myös työnjakokysymyksiä ja mahdollisia erityisosaamisen tarpeita. Ohjauksen toteutuksessa on aina otettava huomioon opetuksen ydintehtävien lisäksi myös henkilökunnan työssä jaksaminen.



## Kirjoittajat

**Bärbel Fink** toimii koulutussuunnittelijana, kouluttajana ja valmentajana Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalveluissa. Hänen innostuksensa ratkaisukeskeistä lähestymistapaa kohtaan pani alulle Koulutus- ja tutkimuspalveluissa ratkaisukeskeisen koulutustarjonnan, ml. terapia-, työhajaaja- ja esimieskoulutukset. Ura- ja työnhakuvalmennuksessa häntä motivoi mahdollisuus avata uusia näkökenttiä osallistujille ja rohkaista heitä ylittämään oman mukavuusalueensa rajat. Bärbel on kotoisin Itävallassa ja on innokas kulttuuri-ilmiöiden havainnoija.

**Kirsti Haihu** on Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean suunnittelija. Hän on toiminut kehittämiseen, ohjaukseen ja opetukseen liittyvissä tehtävissä viisitoista vuotta, joista yhteensä kahdeksan vuotta ohjaajana ja kouluttajana maisterin tutkintoon tähtäävissä Akateemisten tutkinnot valmiiksi -koulutuksissa.

Päivi Horelli työskentelee erikoissuunnittelijana Helsingin yliopiston Koulutus ja kehittämiskeskus Palmeniassa. Hän on toiminut viisitoista vuotta ohjaukseen ja opetukseen liittyvissä tehtävissä, joista yhteensä viisi vuotta ohjaajana ja kouluttajana maisterin tutkintoon tähtäävissä Keskeytyneet yliopisto-opinnot loppuun -koulutuksissa.

**Päivikki Jääskelä** toimii tutkijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikössä. Nykyiset tutkimusintressit ovat kohdistuneet mm. opiskelijakeskeiseen pedagogiikkaan ja ohjaukseen sekä korkea-asteen koulutuksen suunnittelukäytänteisiin. Hän on usean vuoden ajan työskennellyt JYn avoimessa yliopistossa opetus-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä. Hänen kasvatustieteen väitöskirjansa (2005) käsittelee avoimen yliopiston tuutorohjausta ja sen kehittämistä.

**Helena Kasurinen** toimii ylitarkastajana työ- ja elinkeinoministeriössä. Hän on väitellyt v. 1999 nuorten tulevaisuusorientaatiosta ja tehnyt töitä elinikäisen ohjauksen asiantuntijana opetus- ja työhallinnossa. Hän on aiemmin toiminut ohjaajakouluttajana Joensuussa sekä vetänyt kansallisia ja kansainvälisiä ohjausalan kehittämishankkeita. Kasurinen on kansallisen elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmän ja Euroopan laajuisen elinikäisen ohjauksen toimintapoliittisen verkoston jäsen työ- ja elinkeinoministeriön edustajana.

**Marjatta Lairio** on toiminut kasvatopsykologian (erityisesti opinto-ohjaajakoulutus) professorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikössä 1.1.2004 lähtien. Hän on toiminut useiden vuosien ajan opinto-ohjaajien kouluttajana ja ollut kehittämässä ohjausalan perus-, täydennys- ja jatkokoulutusta. Viime vuosina hän on suunnannut tutkimustaan erityisesti yliopisto-opiskelijoihin ja korkea-asteen ohjauksen kehittämiseen. Näiden tutkimushankkeiden myötä opiskelijoiden valmistumisen tukeminen ohjauksen keinoin on muodostunut yhdeksi tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteeksi.

**Tarja Nieminen** opiskeli Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämässä ”Tavoitteena tutkinto” – koulutuksessa vuosina 2006–2008. Hän saattoi ryhmässä vuonna 1980 alkaneet yliopisto-opintonsa päätökseen ja työsti laajat muistiinpanonsa pro gradu – tutkielmaksi ”Aika ja sen murtaminen Tove Janssonin teoksessa Muumilaakson marraskuu”.

**Pia Nissilä** työskentelee tutkijana Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän on toiminut yliopistossa yli kymmenen vuoden ajan erilaisissa opinto-ohjaukseen liittyvissä tutkimus- ja opetustehtävissä, mm. ohjausalan maisteriohjelman opettajana. Erityisinä kiinnostuksenkohteina ovat holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli ja konstruktivistinen ohjaus. Hän viimeistelee oppilaanohjaajien työidentiteettiin liittyvää väitöskirjaansa.

**Riitta Ruohonen** on työskennellyt Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa vuodesta 1984, aluksi kurssisihteerinä ja vuodesta 1987 suunnittelijana. Työvoimakoulutusten suunnittelu ja toteutus on kuulunut tavalla tai toisella aina työnkuvaan, ja ohjauksen osuus työssä on kasvanut jatkuvasti kiinnostuksen ja työn ohessa opiskelun myötä. Riitta on saanut myös toteuttamistaan esimieskoulutuksista ja työyhteisövalmennuksista sopivaa perspektiiviä akateemisille työttömille järjestettävään koulutukseen. Tietää kaiken verukkeista - eläkeiän kynnyksellä itsekin vielä monessa asiassa viittä vaille valmis.

**Arto Saloranta** työskentelee opintopäällikkönä Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän on tehnyt töitä opiskelijoiden uraohjauksen parissa ja osallistunut useisiin hankkeisiin, joissa on kehitetty korkea-asteen ohjausta, opinnoista valmistumista ja työelämään sijoittumista. Hän on aiemmin toiminut opinto-ohjaajana toisella asteella.

**Mari Trinidad** toimii koulutussuunnittelijana Lappeenrannan teknillisen yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksessa. Työuraa yliopistolla on takana 12 vuotta, joista viimeiset kuusi vuotta avoimen yliopiston suunnittelijana. Aikuisopiskelu ja sen haasteet ovat tulleet tutuksi niin avoimen yliopiston opiskelijoiden kautta kuin omakohtaisissa aikuiskasvatuksen ja ohjauksen opinnoissa. Parasta aikuisopiskelijoiden kohtaamisessa on huomata se, miten pienestä motivaation löytyminen tai itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa uskomisen voi olla kiinni – läsnäololla ja kuuntelulla pääsee pitkälle.

**Leena Valkonen** työskentelee koulutuspäällikkönä Jyväskylän yliopistossa Opettajankoulutuslaitoksella Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän on sekä aikaisemmassa työssään Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa että nykyisin osana ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella” -hanketta ohjannut useita, monitieteisiä graduryhmiä opinnoissaan viivästyneille opiskelijoille.

"LÄHDIMME SEMINAAREISSA LIIKKEELLE  
VARSIN MAALAISJÄRKISESTÄ  
PROSESSIKIRJOITTAMIS-  
FILOSOFIASTA: GRADU ON  
KIRJOITETTU TUOTOS JA  
KIRJOITTAMISEN KYNNYSTÄ  
MADALTTA PALOITTELEMALLA  
ISO URAKKA PIENEMPIIN PALASIIN.

*Ostanko osettaulua ohjattavien asemaan, mitä itse  
opittelen opintojen kesken jättämisestä, työttömäk-  
si joutumisesta? Pystyynkö tasaavertaiseen vuorovai-  
kutukseen ohjattavien kanssa, joilla jokaisella on  
oma yksilöllinen elämäntilanteensa ja -tarinansa,  
mistä nyt jatketaan eteenpäin?"*

Hyvät käytännöt rakennetaan usein pitkän kehittämistyön tu-  
loksena, yritysten ja erhdysten sekä monista kokemuksista ja  
kokeilulukerroista oppimisen kautta. Tällaisissa erityistilanteissa  
olla esimerkiksi silloin, kun opinnot ovat mm. elämäntilanteen  
muutosten vuoksi jääneet useaksi vuodeksi roikkumaan tai kun  
opinnäytetyön tekeminen on käynyt opiskelijalle ylitsepääsemät-  
tömäksi esteeksi. Tässä kirjassa on koottuna eri puolilla Suomea  
kehitettyjä valmistumisen tukemisen käytäntöjä yliopistoista ja  
ammattikorkeakoulusta. Kirja soveltuu kaikille ohjauksen ja peda-  
gogiikan kehittämisestä kiinnostuneille ammattikorkeakoulujen  
ja yliopistojen opettajille.

"OHJAUS ERI MUODOISSAAN YHDESSÄ  
VERTAISTUEN KANSSA ON KESKEISTÄ  
VALMISTUMISEN TUKEMISESSA. YLIOPISTO-  
OPISKELUSSA KOROSTETAAN AKATEEMISTA VAPAUTTA,  
KUITENKIN OSA OPISKELIJOISTA KAIPAA SEURANTAA  
ITSENÄISEN TYÖSKENTELYN OHESSA.  
TARKISTUSPISTEET VERKKO-OHJAUKSEN KAUTTA  
TUOVAT RYHTIÄ OPISKELUUN JA PITÄVÄT

"Hyvin suunniteltu HOPS on OPISKELUPROJEKTIN AIKATAULUSSA."  
kuin puoliksi tehty. Jatkossa ei tarvitse enää miettiä, milloin mitään  
tekee, vaan seuraa suunnitelmaa ja käy säännöllisesti  
raportoimassa opintojen etenemisestä."

Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella - ESR-hanke 2008-2011

