

**Mistä ja millaisiin asioihin apua yliopistossa oikein saa?
- Generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-
opiskelusta ja ohjauksesta**

Riina Kaartinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaartinen, Riina. 2015. Mistä ja millaisiin asioihin apua yliopistossa oikein saa? – Generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja ohjauksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää generalistialojen opiskelijoiden opiskelutarinoiden perusteella millaisia ohjaustarpeita etenkin generalistialojen opiskelijoilla on ja miten he ovat kokeneet yliopiston ohjauspalvelut opintojensa aikana. Lisäksi tutkimuksella on tarkoitus kerätä opiskelijoiden kehitysehdotuksia yliopisto-ohjaukseen liittyen.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen malli, joka on laajalti hyväksytty ohjausteoria Pohjoismaissa ja Suomessa. Tutkimusta tukee myös aiemmin osana Bolognan prosessia tehdyt suomalaiset ohjaustutkimukset, joihin tukeudun tuloksia tarkastellessani. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineisto on kerätty puolistrukturoituja teemahaastatteluita tehden. Tutkimusaineisto, eli opiskelijoiden opiskelutarinat on analysoitu narratiivisin keinoin. Olen rajannut tutkimuskohteekseni kolmannen vuoden opiskelijat humanistisesta sekä yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta.

Opiskelijoiden opiskelutarinoissa oli havaittavissa selkeitä yhtenäisiä ominaisuuksia ja siksi oli järkevää jakaa tarinat erilaisiin tarinatyyppeihin. Kolme tarinatyyppiä kuvasi opiskelijoiden erilaisia opiskelutarinoita ja ohjaustarpeita. Kaikkia tyypejä yhdisti ajatus ohjausjärjestelmän kehittämisestä järjestelmällisempään suuntaan. Ohjauspalveluista tiedottaminen sekä uraohjaamisen lisääminen koettiin merkittävimiksi kehityskohdiksi yliopiston ohjauspalveluissa. Generalistialojen vaikutus korostui opiskelutarinoissa erityisesti työelämään siirtymistä mietittäessä.

Hakusanat: ohjaus, yliopisto, generalistialat, sosiodynaaminen ohjaus, korkeakoulut

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	OHJAUS JA GENERALISTIALAT.....	6
2.1	Mitä on ohjaus?	6
2.2	Generalistialat.....	8
3	YLIOPISTO OHJAUKSEN KENTTÄNÄ.....	11
3.1	Yliopistojen ohjaustoiminta.....	11
3.2	Yliopisto-ohjaus meillä ja maailmalla	14
3.3	Tutkimuksia yliopisto-ohjauksesta	16
4	SOSIODYNAAMINEN OHJAUS.....	19
4.1	Mitä on sosiodynaaminen ohjaus?	20
4.2	Sosiodynaaminen ohjaus ja konstruktivismi	22
4.1	Sosiodynaaminen ohjaus toimintana	25
5	TUTKIMUSONGELMAT	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
6.1	Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston esittely	31
6.2	Tutkimusmenetelmät	35
6.3	Aineiston jaottelu	38
6.4	Eettiset ratkaisut.....	39
7	TULOKSET.....	41
7.1	Aktiiviset toimijat.....	41
7.1.1	Toimijoiden opiskelukokemukset.....	41
7.1.2	Toimijoiden kokemukset ohjauksesta	43
7.1.3	Toimijat ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa	44
7.2	Itsenäiset selviytyjät.....	47

7.2.1	Selviytyjien opiskelukokemukset.....	47
7.2.2	Selviytyjien kokemukset ohjauksesta	49
7.2.3	Selviytyjät ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa	51
7.3	Avun pyytämisestä vetäytyjät	52
7.3.1	Vetäytyjien opiskelukokemukset	52
7.3.2	Vetäytyjien kokemukset ohjauksesta.....	55
7.3.3	Selviytyjät ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa	56
7.4	Opiskelutarinoiden yhteiset tekijät	59
8	POHDINTA.....	63
	LÄHTEET	68

1 JOHDANTO

Hyvän yliopisto-ohjauksen merkitys nousee aina vain keskeisemmäksi tämän päivän korkeakoulutuksen kentällä. Opintojen pitkittyminen, yhteiskunnan vaikea työllisyys- ja taloudellinen tilanne asettavat paineita korkeakoulujen tehokkuudelle ja laadulle. Elinikäisen oppimisen, alanvaihtojen, vaihto-opintojen ja aikuisopiskelijoiden myötä opiskelijajoukko yliopistossa muuttuu entistä heterogeenisemmäksi. Opiskelijat ovat eri-ikäisiä, heidän tiensä yliopistoon eroavat laajalti toisistaan ja opiskelijoita on monista erilaisista maista ja kulttuureista. (Lahti 2007, 96.) On siis tärkeää paneutua siihen, miten korkeakoulutuksesta voidaan luoda vielä laadukkaampaa ja toisaalta edistää myös opiskelijoiden siirtymistä työelämään.

Yliopistojen ohjaustyötä tutkimalla ja kehittämällä voidaan vaikuttaa myös opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelumotivaatioon. Ohjauspalveluiden tuominen lähelle opiskelijaa edistää yksilöllisesti jokaista opiskelijaa, mutta myös yliopistoa ja koko yhteiskuntaa, mikäli opiskelijat saavuttavat hyviä tuloksia ja valmistuvat ajallaan. Koska yliopisto-opiskelijat ovat pääosin aikuisopiskelijoita, voi heidän opintojensa etenemiseen vaikuttaa myös monet muut elämän roolit. Aikuisopiskelijoiden opiskelukokemuksien ja ohjauksen tarpeen kartoittaminen on tärkeää, sillä juuri opiskelijan pitäisi olla aikuiskoulutuksen

opetuksen, ohjauksen ja koulutuksellisen kehittämisen keskiössä. (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 9.)

Ohjauksella voidaan vaikuttaa ratkaisevasti esimerkiksi opintojen pitkittymisiin ja keskeytyksiin, sekä yleisesti opiskelijoiden opiskelukokemuksiin. Tutkimusta yliopisto-ohjauksesta on tehty Suomessa jonkin verran esimerkiksi Bolognan prosessin osana toteutetun W5W- hankkeen myötä. W5W- hankkeen tutkimuksissa tutkimuksen teemoina olivat hyvin samankaltaiset aiheet kuin omassa tutkimuksessani: esimerkiksi ohjaus opiskelijoiden kokemana, opintojen sujuvuus ja siirtyminen opinnoista työelämään. Kvalitatiivista ja opiskelijälähtöistä tutkimusta aiheesta on tehty kuitenkin vähemmän. (Penttinen, Sarapik & Vallius-Leinonen 2009, 5-6.)

Ohjauksella tarkoitan tässä pro gradu- tutkimuksessani sellaista auttamiseen tähtäävää toimintaa, joka tapahtuu ohjaajan ja ohjattavan välillä vuorovaikutuksessa. Ohjausta tarkastelen ennen kaikkea sosiodynaamisen ohjauksen viitekehyksestä käsin. Sosiodynaamisen ohjauksen ydin ajatuksena on yksilön koko elämänkentän huomioiminen sekä ohjattavan yksilöllinen ja kokonaisvaltainen kohtaaminen. Korkeakouluissa ohjaus liittyy tiiviisti esimerkiksi opinnäytteiden tekemiseen, sekä erilaisiin tutkimusprojekteihin, mutta itse tarkastelen ohjausta yliopistossa juuri sosiodynaamisen ohjauksen lähtökohdista, eli kokonaisvaltaisemmin opintoihin liittyvänä vuorovaikutuksena ja kohtamisena opiskelijoiden kokemana. Generalistialoilla tarkoitan tutkimuksessani yliopiston koulutusaloja, jotka eivät päteviä opiskelijaa valmistuttuaan suoraan tiettyyn ammattiin. Tällaisia aloja ovat esimerkiksi tutkimukseni humanistisen- ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan useat alat.

Tutkimus on toteutettu puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden ja narratiivisen analyysin keinoin. Haastattelemani kuusi generalistialojen opiskelijaa olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, ja haastattelussa pyrin kartoittamaan heidän opiskelukokemuksiaan sekä ohjauksellisia tarpeitaan. Haastattelun ja opiskelijoiden opiskelukokemusten kerronnallisuutta korostaakseni käytin haastattelun aikana aikajanatekniikkaa hyödykseni. Haastattelun lopuksi kysyin opiskelijoilta myös kehitysideoita yliopiston ohjaukseen.

Haastatteluilla pyrin selvittämään miten ohjaus näkyy generalistialojen opiskelijoiden opiskelukokemuksissa ja millaisiin asioihin he kokevat tarvitseensa tai tarvitsevansa

apua. Tutkimukseni avulla saatua opiskelijälähtöistä tietoa voidaan soveltaa monipuolisesti korkeakouluohjauksen ja ohjauspalveluiden kehittämistyössä.

2 OHJAUS JA GENERALISTIALAT

2.1 Mitä on ohjaus?

Ohjaus on toimintaa, jota on vaikeaa määritellä. Sitä ei ole edes pyritty kovin tarkkarajaisesti määrittelemään, sillä ohjauksen toimintakenttä on hyvin laaja ja ohjauksen muodot moninaisia. Työelämässä ohjakselliset keinot ovat tarpeen opettajana, pappina, lääkärinä tai esimerkiksi sosiaalityöntekijänä. Ohjaus ei siis rajoitu pelkästään esimerkiksi opinto-ohjaajan tai uraohjaajan ammatteihin. Ohjauksen moninaisuuden vuoksi moni ihminen ymmärtää ja kokee ohjauksen hieman eri tavoin. Ohjauksen käsitettä käytetään lisäksi paljon arkikielessä. Arkikielessä sanoja voidaan käyttää löyhemmin ja vapaammin erilaisissa yhteyksissä miettimättä sen tarkemmin käsitteiden täydellistä merkitystä tai tarkoitusta. Myös tämä voi aiheuttaa osaltaan hämmennystä ohjauksen käsitteen tarkassa määrittelyssä. (Ojanen 2012, 10–12; Soini & Pyhältö 2012, 11; Nelson-Jones 2012, 3.)

Tunnettu Kanadalainen ohjausalan asiantuntija ja sosiodynaamisen ohjauksen kehittäjä Vance Peavy (1999), on pyrkinyt määrittelemään ohjausta. Hänen mukaansa ohjaus on toisen auttamiseen tähtäävää välittämistä, rohkaisemista, aktivoimista sekä ihmisten omaa reflektiota korostavaa sosiaalista toimintaa. Peavyn mukaan ohjaus on myös voimavarojen kartoittamista ja käyttöönottamista, yleistä elämänsuunnittelua sekä yksilöllistä ongelmanratkaisua, jossa ohjaaja auttaa ohjattavaa löytämään uusia mahdollisuuksia elämässään. (Peavy 2000, 7-8.)

Suomalaisista ohjausalan tutkijoista Sanna Vehviläinen (2001) on määritellyt ohjauksen olevan: ”kohtaamista, jossa on sekä pedagogiikan, kontrollin että arvioinnin elementtejä”. Tämä laaja määritelmä kiteyttää kuitenkin hyvin sen, mitä kaikkea ohjaus toimintana pitää sisällään ja mihin sen teoria pohjautuu. Määritelmässä esiintyvällä arvioinnilla ja kontrollilla Vehviläinen ei tarkoita kuitenkaan pelkästään ohjaajan toiminnassa ilmevästä kontrollista tai arviointia, sillä ohjauksessa myös ohjattavan on tärkeää arvioida ja kontrolloida omaa toimintaansa ja kehitystä. Vehviläisen määrittelyssä mainittu kontrolli

näkyä muidenkin ohjausta määritelleiden ajatuksissa esimerkiksi etiikan kautta. Emeritusprofessori Tim Bondin mukaan ohjaus ja auttamistyössä yksilöllisyys, kunnioitus, luotettavuus ja turvallisuus ovat aina läsnä. Ohjaajan tulee aina toimia objektiivisesti ja luottamuksellisesti siten, että pyrkii toiminnallaan aidosti auttamaan yksilöä. (Vehviläinen 2001, 232–233; Bond 2000.)

Ohjauksen tunnetuin muoto on varmaankin opinto-ohjaus, jota suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tarjotaan jokaiselle opiskelijalle. Ohjaustyön tärkeä muoto on myös työn ohjaus, mutta juuri ohjauksen tarkan määrittelyn puuttuessa moni ymmärtää esimerkiksi työnohjaamisen käsitteen hyvin monin eri tavoin. Kaiken ohjaustyön tavoitteena on kuitenkin parantaa ohjattavan ammattitaitoa tai kykyjä, joiden avulla hän voi vaikuttaa positiivisesti omaan elämänlaatuunsa, oli kyse sitten opinnoista, yksityiselämästä tai työelämästä. (Ojanen 2012, 10–12)

Sinikka Ojanen (2012) on pohtinut teoksessaan *Ohjauksesta oivallukseen* ohjausalan teoriataustan puutteellisuutta ja perustelee yhtenäisen teoriataustan kehittämisen tärkeyttä. Ojanen näkee teorian ennen kaikkea ohjaustoiminnan ja moninaisten ohjauskäytäntöjen selittäjänä. Ohjaajat joutuvat työssään selvittämään monimutkaisia ongelmia tehokkaasti erilaisten aikapaineiden alaisena, mikä voi saada ohjaajan toimimaan tiedostamattaan tietyllä tavalla. Tiedostamattoman toiminnan mahdollistavat aiemmat kokemukset sekä rutiinit alalla. Näitä tiedostamattoman toiminnan tilanteita olisi kuitenkin jälkeenpäin helpompi selittää, reflektoida ja muuttaa mikäli taustalla olisi jokin yhtenäinen teoriapohja, johon ohjaaja voisi omaa toimintaansa peilata. Lisäksi ohjaajan oman ohjausajattelun ja kasvatustieteen pohjien pohtiminen ja kehittäminen olisi helpompaa, mikäli ohjauksella olisi taustalla jonkin yhtenäinen teoria. Koska kaikki ohjaajat ovat yksilöitä, ja omaavat oman yksilöllisen tavan tarkastella maailmaa, olisi Ojanen mukaan tärkeää että heillä kaikilla olisi kuitenkin jokin yhtenäinen pohja jolla tehdä ohjaustyötä. (Ojanen 2012, 10–17.)

Ohjaukseen liittyy läheisesti myös pedagoginen toiminta ja käsitykset ihmiseksi kasvatamisesta. Sen ideologisessa ytimessä on ihmisten aito kohtaaminen ja yksilön tukeminen hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen avulla. Ohjaus on näin ollen aina ollut tiiviisti liitoksissa kasvatustieteisiin. Kasvatustieteiden tuntemuksesta sekä sisäistetystä pedagogii-

kasta syntyy myös hyvä ohjaus. Kasvatustieteellisistä teorioista ohjaukseen ovat vaikuttaneet merkittävästi ainakin konstruktivistinen oppimisteoria sekä kokemuksellisen oppimisen teoria. (Ojanen 2012, 5-6, 21–22.)

2.2 Generalistialat

Generalistialoilla tarkoitetaan opiskelualoja, jotka eivät suoraan anna opiskelijalle pätevyyttä tiettyyn ammattiin, vaan valmistavat opiskelijoita laaja-alaisesti työelämään. Tällaisia aloja ovat perinteisesti mm. yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan monet oppiaineet, joista opiskelija valmistuu esimerkiksi filosofian maisteriksi tai valtiotieteiden maisteriksi. (Rouhelo 2006, 122.) Toisin kuin professioaloilla eli esimerkiksi lääketieteellisessä tai oikeustieteellisessä tiedekunnassa, generalistialan opiskelija joutuu miettimään missä voisi tutkintoaan hyödyntää, koska ammatinvalinta ei välttämättä ole opiskelijalle vielä kovin selkeä opintoihin hakeutuessa tai opintojen aikana.

Generalistialoilta työllistyminen on tärkeä tutkimuksen aihe ja nousi esille myös omien haastatteluideni tuloksissa. Opiskelijoita mietityttää usein työllistymiseen liittyvät seikat juuri siksi, että mahdollisuuksien kirjo on hyvin laaja, mutta toisaalta he eivät välttämättä pysty nimeämään opinnoissaan saamia taitoja ja tietoja ja osoittamaan niitä tiettyihin työtehtäviin. Generalistialojen työllistymisen haasteet on huomioitu myös tutkimuksellisesti. Yliopistojen ura- ja rekrytointipalveluiden ja Akavan yhteistyönä tuotetussa kyselyssä (2008) generalistialojen työllistymisen haasteet nousevat esiin. Työllistymisen haasteet vaihtelivat koulutusaloittain, mutta merkittävää oli se, että työttömyys generalistialoilta valmistuneiden keskuudessa oli huomattavasti yleisempää kuin muiden koulutusalojen työttömyys. (Sainio 2008, 22.)

Generalistialojen tutkimusta on tehty vielä suhteellisen vähän, mutta erot professioalojen ja generalistialojen työllistymisen välillä on havaittu. Tämän päivän työelämän ja taloudellisen tilanteen epävakaus lisää epävarmuutta korkeakoulutettujen generalistialojen opiskelijoiden näkökulmasta ja pakottaa miettimään omia koulutusvalintoja entistä tarkemmin. Opiskelijan oman osaamisen määrittely ja itsensä markkinointi työntekijänä voi olla vaikeaa kun opiskeltavina aineina on ollut hyvin laajoja opintokokonaisuuksia. Näin ollen mikäli opiskelijan itsensä on vaikeaa määritellä omaa osaamistaan, myös työnantajan on

varmasti vaikeaa ymmärtää generalistialalta valmistuneen ihmisen osaamista ja ammattitaitoa. Generalistialoilta valmistuneita tutkittaessa on havaittu että työttömyys heti opintojen päätyttyä lisää työttömyyttä myös jatkossa. Selkeät korkeakoulututkinnon vaativat professioammatit kuten lääkärin tai juristin ammatit ovat ammatteja, joihin työelämän muutokset eivät vaikuta yhtä nopeasti kuin aloihin, jotka eivät suoraan anna pätevyyttä tiettyyn ammattiin. Generalistialoilla työelämän vaikutukset näkyvät nopeasti taas erityisesti vastavalmistuneiden joukossa. (Sainio 2008, 22; 3; Rouhelo 2006, 121–122.)

Generalistialalla opiskelijan täytyy siis esimerkiksi omilla sivuainevalinnoillaan pystyä luomaan itselleen toimiva tutkinto, joka tukisi tämän työllistymistä opintojen jälkeen. Sivuainevalintojen merkitys korostuu, kun oma pääaine ei takaa työllistymistä tiettyyn ammattiin. Niiden kautta omaa osaamista ja ammattitaitoa on helpompi markkinoida myös työnantajalle. Tällainen pitkántähtäimen opintojen suunnitteleminen työelämää varten voi olla kuitenkin erittäin haastava tehtävä nuorelle opiskelijalle, joka on juuri päässyt opiskelemaan yliopistoon. Voi olla vaikeaa nähdä viiden vuoden päähän opintojen jälkeiseen elämään, kun on vasta päässyt opiskelemaan ja haluaisi keskittyä opiskelijaelämään ja uusiin opintoihin. Toki opintojen suunnitteleminen, akateeminen vapaus ja henkilökohtaisten opintopolkujen suunnitteleminen voi olla vaikeaa myös muille, kuin generalistialojen opiskelijoille. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2006, 17.) Näissä suunnitelmissa ohjauksella tulisi pyrkiä tukemaan opiskelijaa tekemään itselleen hyviä valintoja, joiden kautta tämä voisi saavuttaa tavoitteensa ja unelmansa.

Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden ohjausta ja työllistymistä käsiteltiin myös W5W – hankkeessa (Wiidessä Wuodessa Walmiiksi). Hanke oli osa Bolognan prosessia ja pyrki kehittämään korkeakouluohjausta. Humanistisen tiedekunnan ohjausta tutkittiin Joensuun yliopistossa ja opinto- sekä uraohjausta käsittelevään haastatteluun osallistui yhteensä 13 eri oppiaineiden opettajaa. Haastatteluissaan opettajat nostivat esiin uraohjauksen haasteellisuuden humanistisessa tiedekunnassa alalle tyypillisen laaja-alaisuuden ja yleisyyden vuoksi. Toisaalta heistä uraohjaus juuri humanisteille olisi erittäin tärkeää, ettei alalta valmistuisi vain ”yleishumanisteja”, joilla ei ole ammatillista suuntautumista tai osaamista. Opettajat kokivat, ettei heillä itsellään ole riittävästi ammattitaitoa uraohjaukseen, vaan yhteistyötä tulisi tehdä yliopiston ura- ja rekrytointipalveluiden kanssa. (Kortelainen & Surakka 2010, 27, 29.)

Humanistisen tiedekunnan opiskelijoilta ohjauksesta kysyttiin e-lomakkeella keväällä 2009. Kysely käsitteli ohjausta laajasti, mielipiteitä opiskelijoilta kysyttiin Hops-ohjauksesta, opinnäytteiden ohjauksesta, yleisesti opintojen ohjauksesta sekä uraohjauksesta. Sivuainevalintoihin sekä työelämään liittyvää ohjausta opiskelijat toivoivat selkeästi enemmän. Työllistymisen epävarmuus ja oman generalistialan opiskelun vaikutus heikoon työllistymiseen näkyi myös Joensuun yliopiston opiskelijoiden vastauksissa. (Kortelainen & Surakka 2010, 32–33.)

Generalistialat eroavat professioaloista erityisesti työllistymisen näkökulmasta. Työllistymismahdollisuuksien moninaisuus tuo mukanaan myös epävarmuuden. Generalistialojen opiskelijat tarvitsevat työllistymistutkimusten mukaan ohjausta ennen kaikkea opintojen suunnitteluun, jossa otetaan huomioon myös tulevaisuuden työllistyminen ja työelämän vaatimukset. Tutkin, löytyykö omassa tutkimusaineistossani tarvetta samankaltaisiin työelämäkysymyksiin, vai liittykö generalistialojen opiskeluun muitakin erityisiä ohjauksellisia tarpeita.

3 YLIOPISTO OHJAUKSEN KENTTÄNÄ

3.1 Yliopistojen ohjaustoiminta

Suomalainen koulutus on maailmassa huippuluokkaa. Korkealaatuinen yliopisto-opetus takaa meille ammattitaitoisia akateemisia asiantuntijoita, mutta korkealaatuinen opetus tarvitsee vierelleen korkealaatuisia ohjauspalveluita tämän päivän korkeakoulumaailmassa. Hyvällä ohjauksella voidaan tukea oppimistuloksien laadukkuutta ja tehokkuutta. Henkilökohtainen ja kokonaisvaltainen ohjaus, jossa opiskelija kohdataan aidosti ja yksilöllisesti voi parantaa opiskelijan opiskelumotivaatiota ja sitoutumista opintoihin. (Lahti 2007, 101.)

Vaikka korkeakouluissa opiskelijat ovat aikuisia, tarvitaan myös yliopistossa yksilöllistä tukea, jossa huomioidaan kokonaisvaltaisesti koko yksilön elämänkenttä. Aikuisten elämässä opintoihin vaikuttaa hyvin monet asiat, eikä opiskelu kaikille ole aivan yksinkertaista. Perhe-elämä, työelämä ja taloudelliset seikat voivat mutkistaa opintopolkuja ja opintojen suunnittelu voi tuntua vaikealta ilman apua. Opiskelijat kaipaavat ohjauksellista keskustelukaveria, jonka kanssa tehdä suunnitelmaa opiskeluiden ja työelämän varalle.

Hyvän yliopisto-ohjauksen tarve tulee entistä tärkeämmäksi, kun opiskelijajoukko muuttuu aiempaa heterogeenisemmäksi. Opiskelijat ovat hyvin eri-ikäisiä, heillä on hyvin erilaisia opintopolkuja ennen yliopisto-opintoja ja opiskelijat tulevat eri maista ja kulttuureista. (Lahti 2007, 96.) Heterogeenisellä opiskelijajoukolla on erilaisia tarpeita kuin ennen. Valintojen mahdollisuudet ovat lisääntyneet ja suorat opintopolut ovat vähentyneet. Monet opiskelijat vaihtavat pääainetta tai opiskelupaikka ja lähtevät opiskelijavaihtoon. Elinikäinen oppiminen on tuonut yliopistoihin paljon erilaisia erilliskoulutuksia ja opiskelu aikuisiällä on arkipäivää. Alanvaihtaminen ja uudelleen kouluttautuminen myöhemmällä iällä on yleistynyt ja muokannut yliopiston ohjaustarpeita. Koulutuspoliittiset päätökset vaikuttavat opiskeluiden tavoiteaikoihin ja opiskeluihin tarkoitettuihin taloudellisiin tukiin. Korkeakouluopiskelu on muuttunut, ja siksi opiskelijat tarvitsevat tukea erilaisiin asioihin yliopiston taholta. (Lahti 2007, 96.)

Ohjauksen kentällä yliopistot ovat mielenkiintoisia niiden ohjauksellisen moninaisuuden vuoksi. Aikuisopetuksessa ja akateemisessa ympäristössä itseohjautuvuus ja omatoiminen suunnitelmallisuus ovat selkeitä pedagogisia tavoitteita. Yliopisto on hyvin itsenäinen ja omalaatuinen toimintaympäristönsä, jossa toimiminen edellyttää aktiivisuutta ja tietämystä sen toimintatavoista. Tämä voi aiheuttaa hämmennystä erityisesti uusissa opiskelijoissa, jotka eivät ole tottuneet toimimaan niin itsenäisesti ja tavoitteellisesti kuin yliopistoympäristö vaatii.

Hämmennystä on pyritty lievittämään ja itseohjautuvuutta lisäämään mm. henkilökohtaisten opintosuunnitelmien kautta, jossa opiskelija itse laatii itselleen suunnitelman opintojensa etenemiseksi. Henkilökohtainen opintosuunnitelma hyväksytetään henkilökunnalla, ja hops- keskustelu käydään yliopisto-opettajan tai muun oppiaineen työntekijä kanssa opintojen alussa. Näin pyritään aktivoimaan opiskelija ottamaan enemmän vastuuta omien opintojensa tavoitteista ja selkeyttämään opiskelijalle omien opintojensa rakennetta.

Akateeminen ohjaus tapahtuu hyvin moninaisissa konteksteissa. Vastuuta ohjauksesta on hajautettu eri tahoille, jotta ohjaajan tietomäärä ja vastuu eivät kasvaisi mahdottoman laajaksi. Yliopiston opintoneuvojien ja koulutussuunnittelijoiden työnkuvaan ohjaus kuuluu erottamattomana osana, ja voisikin sanoa, että he ovat yliopistomaailman opinto-ohjaajia. Tarkempia ohjaustehtäviä on kuitenkin jaettu tiedekunnista ja oppiaineista riippuen myös muille henkilökunnan jäsenille; yliopisto-opettajille, professoreille ja opintosuhteereille. Joku on vastuussa sivuaineista, toinen harjoitteluasioista ja kolmas ”hopsauksesta” eli opiskelijoiden henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista. Tällainen jako mahdollistaa ohjaajan asiantuntijuuden ja tarkan tietämyksen omasta osa-alueestaan, mutta toisaalta opiskelija joutuu kysymään opintojensa aikana apua erilaisiin ongelmiin usealta eri ihmiseltä ja oikeaa ohjaajaa voi olla vaikeaa löytää. Opiskelija voi kokea tulleet pompoteluksi ihmiseltä toiselle, mikäli ei osaa lähestyä oikeaa ihmistä ongelmansa kanssa heti aluksi.

Yliopiston ohjaus toimintana pitää sisällään konsultointia, informaation jakamista ja yhteistyötä yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä. Ohjaajan työssä tarvitaan hyvin monipuolista osaamista ja tietotaitoa. Yliopisto-ohjauksessa tulee huomioida laaja-

alaisesti yliopiston ja korkeakoulutason lisäksi koko yhteiskuntaa ja työmarkkinoita, samalla ottaen huomioon yksilön henkilökohtainen elämä ja sen vaikutuksen opintoihin. Ohjaustyö on suoraan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen, eikä sen merkitystä voi siksi korkeakoulutasolla vähätellä. (College Report CR166, 2011.)

Ohjausta tulisi yliopistossa antaa ja saada sekä opinto-asioihin, että työelämään liittyviin kysymyksiin, siten että ohjaus tukisi samalla tieteellisen sivistyksen ja ajattelun kehittymistä. Todellisuudessa ohjaus toteutuu kuitenkin pitkälti juuri opintoihin keskittyvästä neuvontana, jossa opiskelijaa opastetaan konkreettisissa opintoihin liittyvissä kysymyksissä. Ohjaaja siis neuvoo ja opastaa opiskelijaa esimerkiksi kurssivalinnoissa, aikatauluissa ja kertoo mitä kurseja tulisi suorittaa tutkinnon saavuttamiseksi. Konkreettinen opintoihin ja niiden etenemiseen keskittyvä ohjaaminen on näin hieman ristiriidassa akateemisen ohjauksen tavoitteiden kanssa, sillä sen tulisi toimintana vahvistaa myös yksilön ammatillisen asiantuntijuuden ja identiteetin kehittymistä. (Soini & Pyhäntö 2012, 11.)

Henkilökohtaisilla opintosuunnitelmilla on pyritty vastaamaan moniin ohjauksellisiin tarpeisiin korkeakouluissa. Hopsissa opiskelija tekee ensimmäisenä opiskeluvuotenaan suunnitelman omille opinnoilleen mahdollisimman tarkasti. Hops on toki vain suunnitelma, eikä opintojen tarvitse kulkea hopsin mukaan eteenpäin, mutta on hyödyllistä että sen avulla opintojen rakenne ja sisällöt tulevat entistä näkyvämmiksi opiskelijalle. Kokonaiskuva opinnoista sitouttaa opiskelijaa paremmin opintoihin ja auttaa suunnittelemaan tulevaisuutta. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tarkoituksena on mahdollistaa yksilöllisiä opintopolkuja, auttaa opiskelijaa jäsentämään paremmin omia opintojaan, lyhentää tutkintojen suoritusajkoja, tukea opiskelijaa opintojen ja taloudellisten asioiden yhdistämisessä ja tukea opiskelijaa yksilöllisesti opintojen ja muun elämän yhdistämisessä. Hops on siis koettu korkeakouluissa ohjaukselliseksi keinoksi, joka vastaa sekä yksilöllisiin että koulutuspoliittisiin ongelmiin. (Vienola & Lindeberg 2010, 21.)

Hopsin toteuttamiseen on monia ohjauksellisia keinoja. Hopsin tekeminen vain tekemisen vuoksi ei tuota toivottua tulosta, sitouta opiskelijaa opintoihin tai auta hahmottamaan opintojensa kokonaisuutta, vaan suunnitelman lisäksi tarvitaan keskustelua opiskelijan tekemästä suunnitelmasta. Koulutuslinjoissa, joissa työskennellään paljon ryhmissä (esim. OKL) voi olla luontaista toteuttaa henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien tekeminen yhdessä pienryhmissä. Vertaistuki opintojen suunnittelussa ja etenemisessä voi

edistää opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutuneisuutta. Vertaisryhmässä samankaltaisten ongelmien kohtaaminen yhdessä voi olla hyvin voimaannuttavaa. Pienryhmätoiminnassa ohjaajan merkitys hyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisessa on todella tärkeä. Onnistuneen ilmapiirin luomiseksi on tärkeää, että jokainen pienryhmän jäsenistä tuntee toisensa ja kokee ryhmän positiivisena asiana. (Vienola & Lindeberg 2010, 24–25.)

Hopsilla pyritään tukemaan myös opiskelijan itseohjautuvuutta ja autonomisuutta. Hopsin myötä opiskelija saa eväät opintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opiskeluiden kokonaisuuden hahmotettuaan opiskelija pystyy tarvittaessa muokkaamaan opiskelusuunnitelmaansa muuttuvien elämäntilanteiden mukaan. Lisäksi hopsin tekemisen myötä uusi opiskelija tutustuu ainakin yhteen yliopiston henkilökunnan jäseneseen, jonka puoleen voi kääntyä opintoihin liittyvissä asioissa. (Vienola & Lindeberg 2010, 25.) Hopsia tehdessä opiskelija voi myös hahmottaa paremmin omaa akateemista asiantuntijaidentiteettiään, minkä alan asiantuntija hänestä tulee ja millaista asiantuntijuutta haluaisi opinnoiltaan tavoitella. (Ansela ym. 2006, 16.)

3.2 Yliopisto-ohjaus meillä ja maailmalla

Suomessa on kaksikymmentä yliopistoa, joista kymmenen on perinteisiä monitieteisiä tiedeyliopistoja. Kymmeneen muuhun yliopistoon kuuluvat teknilliset yliopistot sekä taideyliopistot, sekä muut erikoistuneet yliopistot. Bolognan prosessin myötä ohjauksen käytännöt ovat muuttuneet korkeakouluissa. Suomessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjauksen käytäntöjä on pyritty yhtenäistämään ja esimerkiksi juuri HOPS on tullut vuonna 2005 pakolliseksi osaksi korkeakouluohjausta. Samana vuonna myös opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus tuli pakolliseksi osaksi yliopistojen opetussuunnitelmaa. Bolognan prosessin myötä ohjauksen keskiöön ovat nousseet myös kansainväliseen opiskeluun liittyvät kysymykset ja muutoksia sekä yhtenäistämistä korkeakoulujärjestelmissä on tapahtunut ympäri Eurooppaa. Korkeakouluopintojen yhtenäistyttyä Euroopassa yhä useammat opiskelijat haluavat lähteä vaihto-opiskelijaksi maailmalle, ja kaipaavat ohjausta vaihto-opintoihin. Yhtenäistämisen prosessi on tuonut ohjaukseen uusia näkökulmia. (Lahti 2007, 92–95; Vienola & Lindeberg 2010, 21.)

Suomalaisessa korkeakouluohjauksessa voidaan ajatella olevan neljä osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue pitää sisällään opintoihin liittyvän ohjauksen. Opintojen ohjaukseen on

pyrityt panostamaan viime vuosina opintopsykologien palkkauksella. Opintopsykologit auttavat opiskelijoita oppimisen ja opiskelutekniikoiden haasteissa. Opintoihin liittyvää ohjausta harjoittavat myös yliopisto-opettajat, mutta heidän ohjauksellinen koulutuksensa voi olla hyvin vaihtelevaa. Toinen korkeakouluohjauksen osa-alueista käsittää esteettömyyden ja erityiset tarpeet korkeakoulussa. Suomalaisen korkeakoulun tulee taata yhdenvertaiset ja esteettömät mahdollisuudet korkeakoulutukseen. Kuitenkaan ei ole tarkkaan määritelty, kuinka opiskelu tulee olla järjestetty, että se tarjoaisi tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun kaikille. (Lahti 2007, 96–99.)

Kolmas osa-alue käsittelee uraohjausta sekä työllistymistä. Uraohjausta on saatavilla jokaisessa suomalaisessa korkeakoulussa ja yhteistyötä yliopiston sekä työelämän välillä pyritään kehittämään edelleen paremmaksi. Neljäs korkeakoulujen ohjauksellinen osa-alue on psykologinen ohjaus, joka Suomessa toteutuu ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YHTS) kautta. Psykologisen ohjauksen tarve on noussut viime vuosina rajusti, ja jonot psykologeille ovat pitkiä. Ohjauksen jakaminen eri toimijoille jakaa ohjauksellista vastuuta ja antaa mahdollisuuden keskittyä omaan alueeseen tehokkaasti. (Lahti 2007, 96–99.)

Muualla maailmassa korkeakouluohjausta järjestetään ja tarjotaan hyvin eri tavoin. Edellä mainitut osa-alueet on toteutettu maakohtaisesti ja erot ohjauksessa ovat osittain suuria. Opintojen ohjausta toteutetaan Euroopassa vaihtelevasti. Joissain maissa kuten Suomessa opintojen ohjaus toteutuu ohjauspalveluissa, jotka ovat suunniteltu juuri tätä tarkoitusta varten. Joissakin maissa opintojen ohjaus toteutuu pelkästään jonkin asteisena tutorointina, jossa opettajat ohjaavat oppilaita työnsä ohessa. Monissa maissa ohjauspalvelut eivät kuitenkaan tarjoa pelkästään opintoihin liittyvää ohjausta, vaan myös uraohjausta, psykologista ohjausta ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta. (Katzensteiner ym. 2007, 328–329.)

Suomen korkeakoulujen kaltaisia uraohjauspalveluita tarjotaan mm. Itävallassa sekä Isossa-Britanniassa. Suomessa erilliset uraohjauspalvelut puuttuvat ainoastaan avoimesta yliopistosta, mutta opintojen ohjausta avoimessakin yliopistossa tarjotaan. Missään Euroopan Union maassa ei ole tarkasti ja lain mukaan määritelty sitä, kuka voi toimia ohjaajana korkeakoulussa. Jokainen korkeakoulu määrittelee itse ne vaatimukset ja edelly-

tykset, joiden perusteella ohjaaja voidaan palkata tehtäväänsä. Useimmissa maissa korkeakoulujen ohjaajilta vaaditaan kuitenkin korkeakoulututkinto kasvatustieteistä, psykologiasta, ohjauksesta tai muulta ohjauksen kannalta sopivalta koulutusosalta. (Katzensteiner ym. 2007, 334–335.)

Bolognan prosessin myötä korkeakoulutus saa yhteisen rakenteen ja muodon Euroopassa. Tällä tavalla edistetään koko Euroopan laajuista akateemista yhteistyötä ja opiskelijoiden liikkuvuutta yliopistojen välillä. Ohjauksen merkitys tässä yhtenäistämiprosessissa ja laadukkaassa korkeakoulutuksessa on suuri. Ohjauksella voidaan helpottaa sekä henkilökunnan että opiskelijoiden siirtymiä vanhoista toimintamalleista kohti uusia. Tästä syystä ohjaukseen ja sen laadukkuuteen tulisi panostaa entistä enemmän, ja yhtenäistää myös ohjaajien tehtäviin liittyviä vaatimuksia. (Katzensteiner ym. 2007, 338.)

Yliopistojen ja muiden korkeakoulujen muuttuminen kohti massakorkeakouluja on muuttanut korkeakouluopiskelun luonnetta. Yksilölliset opintopolut ovat entistä kirjavampia mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen lisääntyessä. Opiskelijoihin suuntautuva informaatio-tulva on valtava, ja opiskelijan voi olla vaikeaa tehdä hyviä valintoja ja navigoida tässä monimutkaisessa ympäristössä. Ohjauksella voidaan tarjota työkaluja tässä opiskeluympäristössä selviytymiseen ja pärjäämiseen, ja toisaalta välineitä myös hyvien valintojen tekemiseen. Ohjaus voi toimia kannustavana ja motivoivana elementtinä opinnoissa, jotka muuten voivat tuntea vaikeilta hahmottaa. (Katzensteiner ym. 2007, 338.)

3.3 Tutkimuksia yliopisto-ohjauksesta

Ohjaustutkimusta yliopistoissa on tehty suomalaisittain jonkin verran. Erittelen tässä muutamia tutkimuksia, jotka koen olevan lähinnä oman tutkimukseni teemoja. Vuosina 2004–2009 Joensuun yliopistossa tuotettiin tutkimusta ohjauksesta ja ohjauksen kehittämisestä W5W- kehittämissankkeen (Walmiiksi Wiidessä Wuodessa) innoittamana. Tutkimus oli ensimmäinen ohjaukokemuksia kartoittava tutkimus Joensuun yliopistossa. Ohjauksen laatua selvitettiin sekä opiskelijoiden että yliopiston henkilökunnan näkemys-

ten ja kokemusten kautta. Opiskelijoiden kokemukset kerättiin tutkimuksessa kyselymenetelmällä ja kyselyn vastaukset ovat luettavissa erillisessä *Opiskelijan äänellä ohjauksesta* teoksessa.

Hankkeen ja tutkimuksen tarkoituksena oli parantaa opetussuunnitelmatyön ja ohjauksen laatua yliopistoissa. W5W oli osa Bolognan prosessia, jonka tarkoituksena on yhtenäistää eurooppalaista korkeakoulutusalueetta, ja lisätä näin Euroopan koulutuksellista kilpailukykyä ja vetovoimaa. (OKM.)

Kysymällä opiskelijoilta itseltään ohjauksen laadusta, saatiin tärkeää tietoa liittyen opiskelijoiden hyvinvointiin ja opintojen sujuvuuteen. Vuonna 2008 toteutetun W5W- tutkimushankkeen kyselyssä opiskelijoilta haettiin vastauksia siihen, mitkä tekijät vaikuttavat heidän opiskelumotivaatioon ja keskeyttämis- tai lopettamisharkintoihin, millaisia ohjaustarpeita heillä on, millaista ohjausta yliopisto-opintojen aikana he ovat saaneet ja heidän näkemyksiään siitä miten yliopiston ohjausta voisi kehittää. Kyselytutkimuksessa kysyttiin näiden kysymysten lisäksi taustakysymyksiä vastaajien erilaisista ominaisuuksista, joiden avulla vastaajia oli helpompi analysoida. Tutkimus ei kohdistunut erityisesti mihinkään tiettyyn tiedekuntaan vaan tutki koko yliopiston opiskelijoiden ohjaukskokemuksia. Kysely lähetettiin 4005 yliopisto-opiskelijalle ja vastauksia kyselyyn saatiin 1688 opiskelijalta. Aineistoa analysoitiin kvantitatiivisin keinoin. (Penttinen ym. 2009, 7.)

Ohjausta yliopistoissa on tutkittu myös valmistumisen tukemisen ja työelämän näkökulmasta. *Ohjauksen ja työelämätaitojen tukeminen korkea-asteella* - ESR-hanke 2008 - 2011 tuotti tietoa mm. siitä, kuinka opiskelijoita voisi tukea paremmin pitkittyneissä tai keskeytyneissä yliopisto-opinnoissa. Hanke kartoitti laaja-alaisesti opintojen pitkittymisen ja keskeytymisen syitä ja keskittyi tutkimaan työelämän ja korkeakouluopistojen yhteyksiä. Osana hanketta Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus on järjestänyt työvoimapolitiittisen aikuisille suunnattua *Keskeytyneet yliopisto-opinnot päätökseen* - koulutusohjelmaa. Koulutusohjelman tavoitteena on ollut saattaa keskeytyneet yliopisto-opinnot loppuun. Kaksi vuotta kestävä koulutusohjelman ideologiaan kuuluu vahvasti yksilöllinen opintojen suunnittelu ja toteutus, sekä ohjauksen vahva merkitys opintojen edetessä. (Jääskelä & Nissilä 2011, 16–25.)

Koulutusohjelmassa korostettiin onnistuneen ryhmäytymisen sekä opiskelijan ja ohjaajan suhteen merkitystä. Opiskelijat saivat koulutusohjelman aikana ohjausta aina tarvittaessa, ja opiskelijoiden opintojen etenemistä seurattiin ohjaajan toimesta verkko-oppimisympäristössä. Ohjaukseen hakeutumisen kynnys pyrittiin poistamaan, ja ohjaus toimi osana koko koulutusohjelmaa ja valmistumisprosessia. Koulutuksessa pyrittiin hyödyntämään opiskelijoiden omaa tietoutta, ammattitaitoa ja erilaisia taustoja ja yksilöllisen opiskelun merkitystä korostettiin. (Jääskelä & Nissilä 2011, 18–21.)

Koulutusta tarkastelemalla havaittiin, että syyt opintojen keskeytymisiin löytyvät usein opintojen loppuvaiheisiin liittyvistä tekijöistä. Työllistyminen tai perheen perustaminen ennen opintojen loppuunsaattamista ovat suurimpia tekijöitä opintojen keskeytymiselle. Lisäksi opinnot ovat voineet keskeytyä opiskeluihin liittyvien ongelmien ja haasteiden vuoksi, jolloin ohjaus on näytellyt usein hyvin merkittävää roolia keskeyttämisen taustalla. Keskeyttämiseen liittyneet ajatukset ovat vahvistuneet kun graduohjaus on ollut huonoa tai ohjauksellista tukea ei ole ollut riittävästi saatavilla. Koulutuksessa näihin ongelmiin pyrittiin vastaamaan pienryhmätyöskentelyllä, opintopäiväkirjoilla, opintojen henkilökohtaistamisella sekä opiskelijan ja ohjaajan väliseen ohjaussuhteeseen panostamalla. (Jääskelä & Nissilä 2011, 16–18)

Koulutusohjelma sai opiskelijoilta hyvää palautetta ja ohjauksen merkitys koettiin opiskelujen päättämisessä merkittävänä tekijänä. Henkisen tuen saaminen vei opintoja eteenpäin silloinkin, kun opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen oli vaikeaa eikä opiskelumotivaatiota ollut. Henkilökohtainen ohjaus koettiin tehokkaammaksi kuin verkko-ohjaus tai ryhmäohjaus, vaikka myös opiskelijoiden vertaistuki nähtiin tärkeänä tekijänä koulutuksen onnistumisessa ja tutkinnon saamisessa. (Jääskelä & Nissilä 2011, 27–28.)

Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – projekti tuotti tietoa myös opiskelijoiden työelämään siirtymisestä ja työelämätietaudesta. Projektissa kerättiin tutkimustietoa opiskelijoiden jatko-opintoihin hakeutumisesta sekä työelämätietaudesta opintojen edetessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoutta opiskelijoiden työelämään liittyvistä kysymyksistä sekä pyrkiä löytämään ratkaisuja opiskelijoiden työelämätaitojen- ja tietouden parantamiseen. Projektissa tutkimuksen perustaksi kerättiin yhteensä 239 korkea-asteen opiskeluun, ohjaukseen ja opetukseen liittyvää tutkimusta,

joista vähän yli 40 % liittyi opiskeluiden ja työelämän väliseen kehittämiseen. (Penttinen 2011, 3-5.)

Penttinen kirjoittaa projektia kokoavassa teoksessaan *Opinnoista (työ)elämään – tutki-
mustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen*, oh-
jauksen kehittämissuunnista. Keskeisenä kehittämiskohteena nähtiin vertaistuen ja yhtei-
söllisyyden luominen opintojen alkuvaiheessa. Yhteisöllisyyttä ja vertaisuutta luomalla
olisi mahdollista vaikuttaa opiskelijoiden yksinäisyyden kokemuksiin ja ryhmään kuulu-
vuuden tunteisiin, ja näiden kautta opintojen sujuvuuteen. Lisäksi kehittämisen kohteena
nähtiin opiskelijatutorointi. Tutorointi ohjauksen muotona tavoittaa parhaiten uudet yli-
opisto-opiskelijat, ja juuri siksi tutoreiden koulutus ja yhteistyö yliopiston henkilökunnan
kanssa kaipaisi kehittämistä. Lisäksi kehittämistä yliopistojen ohjauskäytännöissä tulisi
suunnata tutkimusten mukaan opinnäytteiden ohjaamiseen, vaiheeseen, jossa opinnot hel-
posti keskeytyvät.

Näiden ohjaustutkimusten lisäksi suomalaisissa yliopistoissa on tehty erilaisia opiskeli-
jakyselyitä, joissa ohjaus on myös ollut yksi tutkittava elementti. Esimerkiksi Turun yli-
opistossa teetettiin vuonna 2009 opiskelijakysely, joka kartoitti opiskelijoiden opiskelu-
kokemuksia ja ajatuksia opintoihin liittyvistä asioista kuten opiskeluympäristöstä ja opis-
kelu-uupumuksesta. Tässäkin kyselyssä opintojen ohjaus oli yksi merkittävä tutkimus-
kohde. Kysely teetettiin koko Turun yliopistolle, ja tarkoituksena kyselyssä oli kartoittaa
opiskelijan opiskelukokemuksia kokonaisvaltaisesti, eli myös niitä opiskelujen ulkopuo-
lisia asioita (esim. työssä käyminen), jotka kuitenkin suoraan vaikuttavat opiskelijoiden
opiskelukokemuksiin. Kyselyssä kartoitettiin myös ohjausta opintojen eri vaiheissa. Ky-
selyssä havaittiin että opiskelijat kaipaavat ohjausta erilaisiin asioihin opintojen eri vai-
heissa, ja opintojen etenemisen ongelmista oli havaittavissa, että ohjauksella voitaisiin
vaikuttaa positiivisesti opintojen etenemiseen. Tällaiset opiskelukokemuskartoitukset
ovat tärkeä ohjauksen kehittämisen työkalu, näin tiedetään mitä asioita tulee kehittää ja
miten niihin voidaan vaikuttaa. (Mäkinen-Streng 2010, 83–96.)

4 SOSIODYNAAMINEN OHJAUS

4.1 Mitä on sosiodynaaminen ohjaus?

Ohjauksen erilaisista suuntauksista valitsin sosiodynaamisen ohjauksen mallin tutkimukseeni, sillä se on yleisesti hyväksytty ja hyväksi havaittu ohjauksen malli Suomessa sekä esimerkiksi muissa Pohjoismaissa. Lisäksi sosiodynaamista ohjausta voi soveltaa hyvin erilaisissa ohjauksellisissa ympäristöissä, esimerkiksi yliopisto-ohjauksessa. Sosiodynaaminen ohjaus käsitteenä syntyy kreikankielen sanoista *sosio* (yhdessä, toveri tai sosiaalinen) sekä *dynamiko* (jatkuva muutos ja liike). R.Vance Peavy, kanadalainen psykologi kehitti sosiodynaamisen ohjauksen mallin ja nimesi sen ihmisten sosiaalisen luonteen sekä jatkuvan muutoksen tarpeen mukaan. Sosiodynaaminen ohjaus perustuu vahvasti konstruktivistiseen ajatteluun, mutta huomioi ajatuksia ja näkemyksiä myös laajasti muilta oppialoilta. (Peavy 1999, 9-11.) Opiskelijoiden opiskelukokemuksia ja ohjaustarpeita tarkastellessa pyrin huomioimaan löytyykö yliopiston ohjauksesta sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä ja miten sosiodynaaminen ohjaus näkyy opiskelijoiden ohjauksellisissa toiveissa.

Sosiodynaaminen ohjaus huomioi ohjattavan koko elämänkentän ja pyrkii tukemaan yksilöä henkilökohtaisesti mutta samalla laaja-alaisesti. Näin myös yliopisto-ohjauksessa tulisi huomioida opiskelijan koko elämänkenttä, vaikka ohjaus tapahtuukin opiskeluun keskittyvässä instituutiossa. Valitsin sosiodynaamisen ohjauksen mallin tutkimukseni teoreettiseksi viitekehikseksi myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Sosiodynaaminen ohjaus vastaa hyvin tämän päivän sosiaalisen elämän ja työelämän muuttuviin tarpeisiin.

Sosiodynaaminen ohjaus on saavuttanut todellakin merkittävän aseman ohjauksen kentällä mm. Skandinaviassa ja Pohjois-Amerikassa. Se tarjoaa näkökulman tämän päivän moninaisen ja monimutkaisen sosiaalisen elämän ohjaamiseen. Sosiodynaaminen ohjaus voidaan nähdä myös eräänlaisena auttamisenfilosofiana, jonka avulla pyritään tuottamaan ohjattavalle hyvää vuorovaikutuksen keinoin. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ohjaaja pyrkii antamaan ohjattavalle tukea, huolenpitoa, toivoa, ja selkeämpää kuvaa ohjattavan elämästä. Ohjaaja toimii sosiodynaamisessa ohjauksessa keskustelukumppanina, joka auttaa asiakasta tunnistamaan omia voimavarojaan ja kykyjään, ja auttaa asiakasta toteuttamaan elämänsuunnitelmiaan. Tarvittaessa ohjaaja antaa ohjattavalle myös tietoa asioista, jotka ovat edellytyksiä ohjattavan tavoitteiden saavuttamiselle ja kertoo erilaisista

toiminnan vaihtoehtoista ja mahdollisuuksista. Sosiodynaamista ohjausta voidaan soveltaa hyvin erilaisiin ohjaustarpeisiin. Sosiodynaamisen ohjauksen ideologiaa ja tekniikoita voidaan käyttää mm. uraohjauksessa, koulutukseen liittyvissä kysymyksissä, ihmissuhdeohjauksessa tai sosiaalisten ongelmien ja elämänhallinnan ohjauksessa. (Peavy 2001, 18; Peavy 1999, 18–19.)

Vaikka ohjaus on toimintana ennen kaikkea auttamista ja ongelmien ratkomista yhdessä ohjattavan kanssa, on ohjaustyö haluttu alun alkaen erottaa toimintana terapiasta. Sosiodynaamisen ohjauksen kehittäjä R. Vance Peavykin on todennut, että raja ohjauksen ja terapian välillä voi olla joskus vaikeasti erotettavissa. Terapian ja ohjauksen välillä suurin ero löytyy kuitenkin siitä, että terapiassa ihmiset nähdään sairaina, jotka tarvitsevat parannusta. Ohjauksessa taas keskeistä on yksilöllisen toivon ja tuen antaminen sekä toiminnan suunnittelussa auttaminen. Ohjausprosessin tarkoituksena ei ole parantaa ihmistä tai antaa tälle valmiita ratkaisuja ongelmiinsa, vaan pyrkiä lisäämään yksilön aktiivisuutta ja löytämään niitä voimavaroja, joiden avulla yksilö pystyy paremmin kohtaamaan ongelmansa ja muuttamaan elämäänsä toivomaansa suuntaan. (Onnismaa 2007, 13–15.; Peavy 1990, 26–29.)

Sosiaalisen elämän sekä yhteiskunnan muutokset ovat vauhdittaneet sosiodynaamisen ohjauksen syntyä. Peavy perustelee sosiodynaamisen ohjauksen tarvetta sosiaalisen elämän muutoksilla, ja sen vaikutuksilla. Yhteiskuntien teollistuminen 1900-luvulla ja tietoyhteiskuntien syntyminen muutti myös yhteiskuntien sosiaalisia käytänteitä ja yhteisöllisyyden merkitystä. Yksilöllisyys alkoi korostua kilpailun ja menestyksen tarpeen lisääntyessä ja vanhojen yhteiskuntaa ylläpitävien instituutioiden merkityksen vähentyessä. Yhteiskunnan ja koko maailman suurten muutosten keskellä myös ihmisten identiteetinrakennusprosessi on vaikeutunut, sillä se ei enää perustu yhtä vahvasti perinteisiin tai yhteisön tukeen kuin aikaisemmin. Globalisaatio ja teknologian kehitys on toisaalta tehnyt maailmasta yhtenäisemmän, mutta toisaalta myös pakottanut ihmiset yksilöllistymään ja keskittymään individualistiseen menestykseen. (Peavy 2001, 24.)

Tänä päivänä elämme maailmassa, jossa epävarmuus ja muutokset ovat jatkuvasti läsnä ihmisten arjessa. Ihmisten yksilöllistyminen, maailman globalisoituminen ja työmarkkinoiden jatkuva muutostila aiheuttaa yksilöissä hämmennystä ja epävarmuutta. Elämänpolkujen erilaiset mahdollisuudet ovat kasvaneet valtavasti, mutta toisaalta myös elämän

tilapäisyys ja väliaikaisuus ovat myös nousseet keskeisiksi elementeiksi ihmisten elämässä. Tiukkojen perinteiden ja niiden myötä syntyneiden yhteiskuntaroolien purkautuminen on tuonut haasteita ihmisten identiteetin rakentamiseen. Sosiodynaaminen ohjaus pyrkii auttamaan ja tukemaan yksilöä niissä haasteissa, joita tämä kohtaa postmodernissa globaalissa yhteiskunnassa tänä päivänä. (Peavy 2001, 24–25)

4.2 Sosiodynaaminen ohjaus ja konstruktivismi

Sosiodynaamisen ohjauksen mallin ajankohtaisuus johtuu myös sen taustateorian ajankohtaisuudesta. Konstruktivistinen ajattelu on ollut jo pitkään suomalaisen kasvatustieteen ja opetuksen merkittävä pohjateoria. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppija toimii aktiivisesti tietoa luovana ja muokkaavana toimijana on yleisesti hyväksytty kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Ehkä tästä syystä myös sosiodynaaminen ohjaus on vakkauttanut paikkansa suomalaisen ohjauksen parissa, sosiodynaaminen ohjaus kun pohjautuu pitkälti konstruktivistiseen ihmiskäsitykseen sekä oppimiskäsitykseen. Myös tästä syystä valitsin sosiodynaamisen ohjauksen oman tutkimukseni teoriapohjaksi.

Ihminen on konstruktivistisen ihmiskäsityksen mukaan ajatteleva, tunteva ja toimiva yksilö. Konstruktivismin mukaan muutos ja tunteet ovat aina läsnä yksilön toiminnassa, aivan kuten sosiodynaamisen ohjauksen mallissakin. Konstruktivistisessa ajattelussa uuden ajattelun ja toiminnan syntyminen edellyttää aiemman muuttumista. Muutokset tapahtuvat usein sykkähdyksissä, eivät johdonmukaisesti tai lineaarisesti edeten. Ihmisen minuuden vahvasti vaikuttavia osa-alueita on vaikeampaa muuttaa kuin pinnallisia toimintatapoja. Ihmisen identiteetti ja toiminta ovat myös erottamattomasti liitoksissa toisiinsa, ja siksi pinnallisten toimintatapojen muutos edellyttää usein myös identiteettiin liittyvien osien muutoksia. Minuuden muutokset voivat myös tuntua varsin pieniltä, sillä ne eivät ole yhtä hyvin nähtävissä kuin pinnalliset toiminnan muutokset. Mutta toisaalta, minuuden muutoksen vaikuttavat juurikin suoraan toimintaan ja sitä kautta voidaan päästä toivottuun lopputulokseen muutosprosessissa. (Petäjä & Koponen 2002, 14–15.)

Ohjaus sosiodynaamisen ohjausteorian mukaan mahdollistaa elämänpolkujen pohdiskelun ja antaa ohjattavalle mahdollisuuden arvioida omaa elämäänsä sekä suunnitella tulevaisuuttaan. Sosiodynaaminen ohjausteoria ei tarjoa ohjaajalle yhtä tiettyä ohjauksen mallia tai menetelmää, vaan sen mukaan menetelmät valikoituvat aina yksilöllisten ohjaustilanteiden mukaan. Erilaisia ohjausmenetelmiä on satoja, joten merkittävimpana tekijänä ohjaustyössä korostuu ohjaajan oma persoona. Sosiodynaamisen ohjauksen ytimessä onkin ajatus siitä, kuinka ohjaaja tulee ohjaustilanteisiin omana persoonanaan ilman erillistä ”ohjaajan viittaa” tai roolia. Kaikki ohjattavat sekä ohjaustilanteet ovat yksilöllisiä ja toisiinsa verrattuna erilaisia, joten on luonnollista että tämä ohjauksen teoreettinen viitekehys mahdollistaa myös ohjaajien yksilöllisyyden ja erilaisuuden.

Ohjaus nähdään sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta prosessina, joka sisältää auttamiseen tähtäävää toimintaa, välittämistä, aktivoimista, tukea, yhteistyötä ja asiakkaan voimavarojen etsimistä sekä käyttöönottamista. Ohjauksen aktiivisena tavoitteena on pyrkiä tuottamaan ohjattavalle hyvää ja tukemaan tätä hänen omien elämänpolkujensa valitsemisprosessissa. Sosiodynaaminen ohjaus näkyy ohjaustyössä käytännönläheisenä elämänsuunnitteluna ja joskus jopa konkreettisena ongelmanratkaisuna, mutta päätavoitteena sosiodynaamisessa ohjauksessa on, että ohjattava kokee pystyvänsä hallitsemaan omaa elämäänsä ja toimintaansa haluamallaan tavalla sekä kohtaamaan pettymyksiä ja epäonnistumisia rakentavasti.

Konstruktivistiseen ajatteluun liittyy tiiviisti myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, mikä näkee oppijan aktiivisena tiedon jäsentäjänä ja käsittelijänä, joka rakentaa uutta tietoa aiempaan tietoonsa pohjaten. Oppiminen tapahtuu siis oppijan itsensä toimesta, eikä tietoa siirretä opettajajohtoisesti opettajalta oppilaalle kuten esimerkiksi behavioristisessa oppimiskäsityksessä. Näin ollen konstruktivistisen oppimisteorian mukaan myös opettajan tulee antaa tilaa oppijan henkilökohtaiselle toiminnalle, ja opettajan roolin tulee muuttua oppimisen mukaan. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan opettajuus onkin hyvin lähellä ohjaajuutta. (Tynjälä 1999, 61.)

Konstruktivismiin pohjautuminen tuntuu luonnolliselta tavalta lähestyä ohjaustilannetta. Ohjaajan rooli tilaa antavana, mutta samalla tukevana ja neuvoja antavana yksilönä tuntuu loogiselta, koska ohjaajan tehtävänä on nimenomaan aktivoida ohjattavan omaa toimintaa. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ihmisen oma aktiivisuus ja toiminta on onnistumisen

edellytys, ohjaajan ei ole missään vaiheessa tarkoitus suoraan kertoa ohjattavalle ohjeita tai neuvoja toimintaan. Ohjaaja toimii ongelmanratkaisutilanteissa keskustelukumppanina, jonka kanssa yhteistyössä voidaan alkaa ratkomaan ongelmia. On tärkeää, että ohjattava itse on aktiivinen ohjausprosessissaan.

Sosiodynaamisen ohjauksen yksi tärkeimmistä periaatteista syntyy myös konstruktivistisen ajattelun pohjalta; oletuksena on että olemassa ei ole vain yhtä oikeaa todellisuutta vaan ihmiset muodostavat todellisuutensa itse erilaisten sosiaalisten suhteiden pohjalta ja näin todellisuuksia voi olla hyvin erilaisia. Ihmiset *konstruoivat* eli rakentavat todellisuuttaan vuorovaikutuksen ja kommunikaation keinoin. Konstruktivismin ja sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta sosiaalisuus ja kieli ovat merkittävimmät keinot rakentaa yksilöllistä todellisuutta. Todellisuuksien moninaisuus asettaa omat haasteensa ohjaustilanteelle; ohjaajan ja ohjattavan todellisuuskäsitykset voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Ohjaajan tulee säilyttää aina tietty herkkyys tunnistaa erilaisia todellisuuksia ja konteksteja, sillä vain niitä tunnistamalla tämä pystyy ymmärtämään ohjattavan näkökulmaa ohjauskeskusteluissa. (Peavy 1999, 41–42.)

Yksi sosiodynaamisen ohjauksen tärkeimmistä ohjausmenetelmistä ja ohjaukseen liittyvistä toimista on ohjattavan elämänkentän kartoittaminen, jolla pyritään myös saamaan kuva siitä todellisuudesta, jossa ohjattava elää. Elämänkenttään liittyy koko ihmisen elämä, työ, opiskelu, sosiaaliset suhteet, merkittävät elämäntapahtumat ja esimerkiksi haaveet ja unelmat. Erilaisten todellisuuksien tiedostaminen ja hyväksyminen on tärkeä edellytys sosiodynaamisen ohjausprosessin onnistumiselle. (Peavy 1999, 41–43.)

Konstruktivistisessa ajattelussa merkittävät kulttuurin merkitys ja kontekstisidonnaisuus ovat keskeisessä asemassa myös sosiodynaamista ohjausta ajatellen. Sosiodynaamisen ohjauksen yhtenä periaatteena on olettaa että ohjattavat ovat aina jossain tietyssä elämäntilanteessa, joka näkyy heissä ja ohjaustilanteessa. He tuovat tämän elämäntilanteensa mukanaan ohjaustilanteeseen ja kertovat asioista oman elämäntilanteensa näkökulmasta. Ohjaajan tulee tunnistaa tämä konteksti ja näkökulma, ja tarvittaessa pyrkiä löytämään yksilön tarinoille myös muita, vaihtoehtoisia näkökulmia omalle elämäntarinalleen. Ohjaajan rooli ohjauskeskustelussa onkin tässä mielessä hyvin pitkälti keskustelukumppani, joka pyrkii ymmärtämään ja tarjoamaan mahdollisuuden uusille ajatuksille. (Peavy 1999, 46–47.)

4.1 Sosiodynaaminen ohjaus toimintana

Peavy on esittänyt sosiodynaamisen ohjauksen teoksessaan monia erilaisia toimintamalleja ja esimerkkejä, joilla ohjausta voi käytännössä toteuttaa. Ohjauksen toimintamallit ovat sovellettavissa sekä yksilö- että ryhmäohjaukseen, ja niitä voi varioida ohjauskontekstin mukaan hyvin monipuolisesti esimerkiksi eri koulutusasteilla. Ehkä merkittävimpänä ohjausprosessin aloitukseen liittyvänä ohjauksellisena keinona Peavy näkee ihmisen elämänkentän tutkimisen ja kartoittamisen. Elämänkentän kartoituksella ohjaaja voi päästä sisään siihen todellisuuteen ja maailmaan, jossa ohjattava elää ja josta käsin ohjattava maailmaa tarkastelee. Peavy korostaa elämänkentän tuntemisen merkitystä yksittäisten ongelmienkin ratkomisessa, sillä usein ihmisten ongelmat linkittyvät ja heijastuvat yksilön koko elämään.

Elämänkentän kartoittaminen, kuten sosiodynaaminen ohjaus muutenkin on vuorovaikutuksellinen prosessi. Se pohjautuu dialogille, jossa tärkeimpänä tavoitteena on saavuttaa aito ymmärrys ohjattavan tilanteesta ja ongelmasta. Dialogisessa keskustelussa ja aidon ymmärryksen saavuttamisessa valpas ja avoin kuunteleminen on keskeistä. Ohjaajan tulee kuunnella tarkkaavaisesti sitä, mitä ohjattava hänelle kertoo ja toisaalta myös kaikkea sitä mitä tämä jättää kertomatta. Ilmeillä, eleillä, puheen tauoilla ja hiljaisille hetkillä ihmisen voi viestiä paljon tärkeää tietoa, vaikkei hän sanoisi mitään.

Ohjaaja voi ohjauskeskustelussa esittää avoimia kysymyksiä, joilla ylläpitää dialogin soljuvuutta. Avoimet kysymykset edesauttavat ohjattavaa kuvailemaan tarkemmin ja kertomaan laajemmin keskusteltavasta asiasta ilman, että ohjaaja johdattelisi keskustelua tai tarjoaisi ohjattavalle valmiita ajatuksia. Peavyn mukaan uusi ymmärrys sekä ohjaajan ja ohjattavan yhteisymmärrys syntyy nimenomaan tästä puhutun ja kuullun dialogin yhteisestä konstruoimisesta sekä lopulta yhteensulautumisesta. Tästä syystä on ehdottoman tärkeää, että ohjaaja säilyttää mielensä avoimena ja pystyy havainnoimaan ohjattavan vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti. (Peavy 1999, 87–91.)

Kasvatustieteen tohtori ja työnohjaaja Sanna Vehviläisenkin mukaan ohjaustilanteessa vuorovaikutuksen ja keskustelun keskiössä on usein kysyminen. Se on tehokas vuorovaikutuksen keino, jolla voi vaikuttaa keskustelun etenemiseen ja puheenvuorojen vaihtelevuuteen. Ohjaajan kysymykset velvoittavat myös hänet kuuntelemaan ja toimimaan ohjattavan kanssa yhteistyössä. Kysymyksiensä esittämisen vastavuoroisuus vahvistaa ohjauksen tasapainoisuutta ja jakaa vastuuta molemmille osapuolille. Kysymykset ovat myös tärkeä vuorovaikutuksen keino saada ohjattavan ääni kuuluviin ja ohjattava kertomaan laajemmin omasta tilanteestaan. (Vehviläinen 2012, 172.)

Ohjaustilanteissa joissa huolia puretaan ja käsitellään, neuvominen on kysymisen lisäksi yksi tavallisimmista ohjauksen ja vuorovaikutuksen työvälineistä. Neuvominen täytyy aina ajatella eettisesti kestäväksi toimintana, ja ohjaajan tulee antaa neuvoja miettiä tarkkaan millaisia vaikutuksia hän neuvoillaan saa aikaan. On kuitenkin paljon tapoja, joilla reagoida opiskelijan ongelmiin ilman että ohjaajan tarvitsee heti antaa neuvoja. Ongelman prosessointi ja tarkastelu monista eri näkökulmista antaa aikaa ratkaisujen tarjoamiselle. Ongelmia kannattaa myös pyrkiä normalisoimaan ja suhteuttamaan. Opiskeluun liittyvät ongelmat voivat kuulua oppimisprosessiin ja niiden sietäminen tukee oppimista. On tärkeää, että ohjaaja osaa lukea opiskelijaa ja päättää sen kautta, kuinka edetä ohjaustilanteessa. (Vehviläinen 2012, 180–181.) Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen käsitys neuvomisesta on hyvin samanlainen kuin Vehviläisenkin. Neuvomista parempi vaihtoehto ohjaustilanteessa on aina kysyminen, keskusteleminen ja ohjattavan oma aktiivisuus ratkaisun löytymiseksi.

Peavyn sosiodynaamisessa ohjausprosessissa kieli toimii merkittävänä ohjauksellisena välineenä. Hän suosittelee käyttämään ohjauskeskusteluissa esimerkiksi metaforia ja symboleita, joilla voidaan helpottaa keskustelua vaikeistakin asioista. Kielen keinoin voidaan päästä syvemmälle elämänkentän kartoittamisessa ja edistää ohjausprosessin etenemistä. Erilaiset kielikuvat ja metaforat voivat avata ohjattavalle asioita aivan uudesta näkökulmasta, syventää dialogia ja ilmentää kokemuksia tai asioita, joita on muutoin vaikea pukea sanoiksi. Metaforien lisäksi Peavy käyttää kielellisenä menetelmänä ohjausprosessissa usein tarinoita. (Peavy 1999. 93.; 102–105.)

Oman elämäntarinan kertominen ja muodostaminen ovat tärkeä osa ihmisen identiteettiä. Tarinoita kerrotaan jokapäiväisessä elämässä pelkästään jo tilanteissa, joissa ihminen kertoo kuulumisiaan toiselle. Kertomalla tarinaa ihminen määrittelee samalla itseään ja elämänsä. Se millaisia asioita ja kokemuksia ihminen sisällyttää omaan tarinaansa, ja mitä asioita hän pitää merkittävänä oman tarinansa kannalta on tärkeää ohjausprosessissa. Ongelmatilanteissa ja vaikeissa elämänvaiheissa ihminen saattaa jäädä jumiin kertomaan omaa elämäntarinaansa tietystä näkökulmasta näkemättä elämänsä positiivisia Aspekteja. Tällöin ohjaaja voi pyrkiä vuorovaikutuksellisin keinoin muuttamaan yksilön tarinankerontaa siten, että se olisi rakentavampaa ja edistäisi ohjattavan tulevaisuutta. (Peavy 1999, 93.; 102–105.)

Ohjaustilanteissa ohjaajan tulee keskittyä myös omaan elekieleensä ja ilmaisuunsa ohjausprosessin onnistumiseksi. Ohjaajan tulee osoittaa omalla toiminnallaan kiinnostusta ja ymmärrystä ohjattavaa kohtaan, kuitenkin olematta teennäisen empaattinen. Ohjaajan aito kiinnostus ja empaattinen suhtautuminen välittyvät ja rohkaisevat myös ohjattavaa ymmärtämään itseään paremmin. Ratkaisukeskeinen ohjaus ei usein tue pyrkimystä aitoon ymmärrykseen. Ohjaajan ei siis tarvitse miettiä ratkaisua heti ongelman kuultuaan, ongelman ja ohjattavan kokemuksen aito ymmärtäminen riittää. Ohjaajan tulisi myös pystyä havainnollistamaan selkeästi ohjattavalle se, ettei hän ole ongelma vaan ongelma on ongelma. Peavyn mukaan ongelmat eivät juuri koskaan ole täysin erottamaton osa ihmisen persoonallisuutta ja identiteettiä vaan ongelmat vaikuttavat ihmiseen ja ihminen voi vaikuttaa ongelmiin. (Peavy 1999, 105–107.)

Omat henkilökohtaiset projektit ohjausprosessissa sekä ohjattu osallistuminen ovat myös sosiodynaamisen ohjauksen tunnettuja ohjausmenetelmiä. Nämä menetelmät ovat hyviä ohjatun elämänkentän kartoittamisen jälkeen, jolloin ongelmasta on syntynyt ohjattavalle ja ohjaajalle yhteisymmärrys. Henkilökohtaisten projektien ja ohjatun osallistumisen kautta ongelmaan voidaan alkaa etsimään ratkaisua ja tavoittelemaan prosessille toivottu lopputulosta. (Peavy 2001, 16–17.)

Ohjatun osallistumisen tehtävät perustuvat mallioppimiseen, tai ”oppipoika-mestari”-oppimiseen. Ohjattava toimii siis yhdessä avustajan kanssa tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ja oppii tämän esimerkistä uusia toimintatapoja ongelmansa selvittämiseksi. Ohjaaja luo mallioppimiselle sopivan ympäristön ja toimii edelleen ohjattavan tukena ongelmanrat-

kaisuprosessissa. Yhteinen sosiaalinen tila on edellytys mallista oppimiselle ja havainnoimiselle. Ohjattu osallistuminen on keino välttää neuvomista ja taivuttelua ohjausprosessissa, sillä oppiminen ja uusien toimintatapojen omaksuminen tapahtuu ohjattavan itsensä toimesta. (Peavy 2001, 16–17.)

Henkilökohtaisten projektien kuten ohjatun osallistumisenkin täytyy olla ohjattavalle merkityksellistä, mielekästä ja sellaista, johon tämä kokee halua sitoutua. Henkilökohtainen projekti suunnitellaan yhteistyössä ohjattavan ja ohjaajan kesken, ja se aloitetaan päättämällä millä tavalla ohjattava pyrkii ongelmatilanteestaan eteenpäin. Tämän jälkeen henkilökohtainen projekti suunnitellaan yhdessä millä keinoin ohjattava pääsisi lähemmäksi tavoitettaan. Keinot tavoitteen saavuttamiseen voivat olla mentaalisia tai ulkoista toimintaa, usein näitä molempia keinoja käytetään projektin aikana tukemaan tavoitteen saavuttamista. (Peavy 1999, 119–121.)

Suunnittelu ja henkilökohtaisen projektin valmistelu on jo osa mentaalisia keinoja tavoitteen saavuttamiseksi, sillä ohjattava joutuu aktiivisesti ajattelemaan miten hän voisi päästä pois epämieluisasta tilanteesta kohti tilannetta jossa hänen on hyvä olla. Reflektio eli itsensä tutkiskelu ja oman toiminnan peilaaminen on tärkeä osa henkilökohtaisen projektin onnistumista ja etenemistä. Ohjaaja toimii tukena reflektion ja itsetuntemuksen kehittämisessä koko projektin ajan. (Peavy 1999, 119–121.)

Henkilökohtaiset projektit ovat prosessimaista ja tavoitteellista toimintaa, jotka voi ajatella myös oppimisprosesseiksi. Ajattelun ja toiminnan muutokset viestivät myös uuden ajattelun ja toiminnan sisäistämisestä, joka on oppimista. Vanhaan tietoa ja toimintaa reflektoidulla pyritään lisäämään uutta tietoa, ja muuttamaan toimintaa mahdollisimman toimivaksi. Ohjausprosessin tavoitteeksi asetettu tiedon lisääminen ja ajattelun muutos ei yksin riitä oppimisen perustaksi. Ohjauksessa oppimisen ja ajattelun muutosten tulee näkyä myös ohjattavan toiminnassa, jotta ohjaus olisi saavuttanut tavoitteensa mahdollisimman hyvin. Jotta ohjauksen tavoite oppimisesta täyttyisi, tulee ajattelun muutokset ja tiedon lisääntyminen liittää käytännön kokeiluun ja harjoitteluun. Kokeilemalla uusi tieto voidaan liittää konkreettiseen toimintaan, ja oppiminen syventyä. (Petäjä & Koponen 2002, 19–21.)

Henkilökohtaisten projektien kautta ohjattava harjoittelee itsetuntemuksen lisäksi myös elämänsuunnittelua ja päätöksentekoa. Tavoitteiden asettaminen ja muiden poissulkeminen selkeyttää elämänsuuntaa. Ohjattavan tulee olla riittävän motivoitunut ja innostunut muutoksesta, jotta hän voi pyrkiä itse mahdollisimman aktiivisesti epämieluisasta tilanteesta pois. Ohjaajan tulee ymmärtää päätöksenteon ja valintojen vaikeus projektien suunnittelussa ja toteuttamisessa, eikä vähätellä niiden merkitystä. (Peavy 1999, 121–125.)

Päätökset ja valinnat ovat usein myös tietynlaista luopumista muista vaihtoehdoista tai aikaisemmista toimintatavoista, mikä voi aiheuttaa ohjattavassa ahdistusta ja epävarmuutta. Siksi ohjaajan tulee säilyttää kysy havainnoida ohjattavaa herkästi ja pyrkiä tekemään päätöksentekoprosessista mahdollisimman kivutonta ja välttää kiirehtimästä prosessissa päätöksentekoon liian nopeasti. Ohjaaja ei voi koskaan päättää ohjattavan puolesta, eikä arvottaa ohjattavan päätöksiä. Ohjaaja voi vain pyrkiä arvioimaan sitä, milloin ohjattava on valmis tekemään päätöksiä ja tukemaan häntä niissä. Kun ohjattava tekee päätöksensä, voi ohjaaja vielä testata tämän sitoutumista päätöksiinsä esimerkiksi seuraavin kysymyksin: ”*millaisia vaikutuksia uskon tällä päätöksellä olevan itseesi ja elämäsi?*” tai ”*Mietityttääkö sinua vielä jokin tämän päätöksen suhteen? Tuntuuko tämä ratkaisu sinusta sisimmässäsi oikealta?*”. (Peavy 1999, 121–125.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Pro Gradu tutkielmassani tahdon selvittää millaisia opiskelukokemuksia generalistialojen opiskelijat ovat kokeneet sekä sitä, millaisena nämä opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen ja avun tarpeen yliopistossa opiskellessaan. Aiempien tutkimusten tarkastelun perusteella (Sainio 2008; Ansela 2006.) mm. koen yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemusten ja ohjauksentarpeen kartoittamisen erittäin tärkeänä tutkimusaiheena. Uskon, että tutkimalla sitä, millaiset asiat opiskelijat kokevat haastavina ja millaisiin asioihin he tarvitsisivat apua, edistäisi opintojen sujuvuutta ja vähentäisi opintojen pitkittymisiä sekä keskeyttämisistä. Lisäksi on tärkeää kartoittaa, miten opiskelijat kokevat ohjaukseen hakeutumisen ja avun saamisen, jotta ohjaustoimintaa voidaan kehittää opiskelijalähtöisesti.

Tutkimuksellani pyrin avaamaan sitä, millaisia ajatuksia kolmannen vuoden yliopisto-opiskelijoilla on yleisesti yliopisto-opinnoista, omien opintojensa sujuvuudesta sekä helpoista ja vaikeista asioista yliopistossa. Pyrin selvittämään myös, tietävätkö opiskelijat mistä ja keneltä apua yliopistossa saa silloin kun sitä tarvitsee.

Tutkimuskysymykseni ovat siis vielä listattuna seuraavat:

1. Millä tavoilla ohjaus näyttäytyy generalistialojen opiskelijoiden opiskelutarinoissa?
2. Miten generalistialat näkyvät opiskelijoiden tarinoissa?
3. Millaista ohjauksen tulisi olla yliopistossa opiskelijoiden näkökulmasta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston esittely

Kaikessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmät, eli tavat joilla tutkimusaineistoa kerätään ja ke-
rättyä aineistoa myöhemmin analysoidaan, ovat keskeisiä tutkimuksen validiteetin ja re-
liabiliteetin kannalta. Tutkimusmenetelmät tarkentuvat tutkimusta tehtäessä tutkimustavan
sekä tutkimuskysymysten selvittyä, jolloin tiedetään mihin kysymyksiin vastauksia läh-
detään etsimään. Tutkimuskysymysten laajuus ja sisältö osoittavat tehdäkö tutkimus kva-
litatiivisesti eli laadullisesti vai kvantitatiivisesti eli määrällisesti, minkä jälkeen valitaan
aineistonkeruumenetelmä tutkimukseen sopivaksi. Tutkimusaineiston keräämiseksi me-
netelmä tulee valita siten, että sen avulla päästään mahdollisimman tarkasti saamaan vas-
tauksia tutkimuksen ydinkysymyksiin.

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat kyselyt, haastattelut
sekä erilaiset havainnointitavat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi joskus olla tarpeen
yhdistää erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, jolloin saadaan tarkempia vastauksia tutki-
muskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72–73.) Minun graduni käsittelee yliopisto-
jen ohjausta sekä ohjauskokemuksia generalistialojen opiskelijoiden kertomina. Työni
keskiössä on kokemuksien ja opiskelijoiden omien opiskelutarinoiden kertominen, minkä
vuoksi koin parhaaksi ratkaisuksi toteuttaa tutkimukseni kvalitatiivisesti tekemällä puo-
listrukturoituja haastatteluja eli teemahaastatteluja. Yksilön kokemusten kartoittamisen
uskon onnistuvan parhaiten kysymällä häneltä kysymyksiä, joihin hän voi vapaasti kertoa
oman vastauksensa. Ohjausalan opiskelijana halusin myös aineistonkeruumenetelmän
olevan kahden ihmisen välinen vuorovaikutuksellinen tilanne.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa myös haastattelijalle mahdollisuuden ky-
symyksien tarkentamiseen, kysymyksien järjestyksen muuttamiseen tai kysymysten tois-
tamiseen sekä esimerkiksi haastateltavalle mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyk-
siä. Tällaista mahdollisuutta esimerkiksi kyselylomakkeissa ei ole. (Tuomi & Sarajärvi
2013, 72–73.)

Keräsin haastateltavat tutkimukseeni hyödyntäen pitkälti sosiaalista mediaa ja Facebookia. Kyselin opiskelijoilta halukkuutta osallistua gradututkimukseeni ainejärjestöjen kautta, ja osallistumishalukkuutta ilmeni melkein heti viestin laitettua. Vain viimeistä haastateltavaa hakiessani jouduin laittamaan useamman viestin ainejärjestöille, sillä tuntui, ettei juuri kolmannen vuosikurssin opiskelijoita oli hieman haastavaa tavoittaa. Tuntui että opiskelijat kokivat omien opiskelukokemustensa kertomisen sekä tutkimuksen aiheen merkittäväksi, mikä sai heidät osallistumaan helpommin haastatteluun.

Haastattelin tutkimuksessani yhteensä kuutta generalistialan opiskelijaa, joista kolme opiskelee humanistisessa tiedekunnassa ja kolme yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa. Haastatteleman opiskelijat ovat kaikki kolmannen vuosikurssin opiskelijoita ja heidän pääaineensa vaihtelevat kansantaloustieteestä musiikkitieteeseen.

Aineistoni otantatapaa voisi kuvailla Pattonin (1990) harkinnanvaraisen otannan kautta. Tutkimukseni otanta ei ole täysin sattumanvarainen, vaan opiskelijoiden valinta perustui tiettyihin kriteereihin; opiskelijan tuli olla generalistialan opiskelija ja kolmannen vuoden opiskelija. Nämä kriteerit jättivät kuitenkin mahdollisuuden siihen, että haastateltavat saattoivat olla hyvinkin erilaisia opiskelijoita, ja heidän opiskelutarinansa yksilöllisiä sekä siksi toisistaan poikkeavia. (Patton 1990, 169.)

Pattonin harkinnanvaraisen otannan merkitys perustuu siihen, että asettamalla joitakin vaatimuksia otannalle, voidaan saavuttaa syvempää ja merkittävämpää tietoa tutkittavasta aiheesta. Harkinnanvaraisen otannan ja tiettyjen otantakriteereiden luoman tiedon avulla pyritään luomaan luotettavampia yleistyksiä otannasta. (Patton 1990, 169.) Päädyin valitsemaan opiskelijat nimenomaan kolmannelta vuosikurssilta, jotta heillä olisi jo jotain kokemusta yliopisto opinnoista ja yliopiston ohjauksesta, mutta toisaalta heillä on myös opintoja jäljellä. Kolmannen vuoden opiskelijat ovat myös yliopisto-opinnoissaan eräänlaisessa taitekohdassa, siirtymävaiheessa alemmista korkeakouluopinnoista kohti ylempiä maisteriopintoja.

Tutkimuksessani haastattelun kysymykset käsittelivät pääosin opiskelijan omia opiskelukokemuksia sekä opiskelijan omia näkemyksiä ohjauksen tarpeesta yliopistossa, joten haastateltavan ei tarvinnut valmistautua haastatteluun etukäteen mitenkään. Mikäli ky-

symykseni tai haastattelun teema olisi ollut haastava ja olisi vaatinut perehtymistä ennakolta, olisin voinut lähettää haastattelun isot teemat, tai jopa kaikki kysymykset haastateltavalle ennakkoon tutustuttavaksi. En kuitenkaan kokenut että tämä olisi ollut tarpeen omien kysymysteni osalta, ja uskon että näin haastateltavat vastasivat kysymyksiini rehellisesti ja intuitiivisesti.

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä on hyvin lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelua eteenpäin vievät tiettyyn etukäteen valittuun teemaan tai teemoihin liittyvät kysymykset. Haastattelussa on tarkoituksena löytää hyvien kysymysten avulla ennen kaikkea merkityksellisiä vastauksia ennalta määriteltyihin tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu haastattelun muotona sisältää mahdollisuuden muokata haastattelua aina tilanteeseen sopivaksi esimerkiksi kysymyksien järjestystä muuttamalla, sillä haastattelun runko ei ole tarkka. Syvähaastattelu puolestaan on hyvin vapaa ja strukturoimaton. Sisällöt teemahaastattelussa ja syvähaastattelussa saattavat olla hyvinkin lähellä toisiaan, mutta syvähaastattelu on usein toimintana keskustelunomaisempi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu pitää sisällään puoliavoimia ja avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyritään viemään haastattelua eteenpäin ja löytämään tutkimuskysymyksiin vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74–77.)

Omissa graduhaastatteluissani jaoin haastattelukysymykset kolmeen osioon, joista kaksi ensimmäistä keskittyi opiskelijan omiin kokemuksiin ja opintoihin ja viimeinen osio opiskelijan näkemyksiin yliopisto-ohjauksen kehittämistä. Ensimmäisessä osiossa kysyin opiskelijalta taustatietoja; ikä, pääaine, opiskelujen aloitusvuosi, miten päätyi opiskelemaan pääainettaan ja oliko opiskelijalla joitain selkeitä ammatillisia tavoitteita hakiessaan yliopistoon. Toisessa kysymysosiossa keskityin selvittämään opiskelijan ohjaukskokemuksia yliopistossa. Kysyin opiskelijalta milloin hän on kokenut tarvitsevansa ohjausta, mistä hän on apua kysymyksiinsä etsinyt, onko ohjausta ollut helposti saatavilla, millainen vaikutus ohjauksella on ollut opintojen sujuvuuteen ja miten opiskelija on kokenut oman pääaineensa vaikuttaneen ohjauksen tarpeeseen.

Kolmannessa osiossa kysymykseni keskittyivät hyvään ohjaukseen yliopistossa; mihin asioihin yliopistossa tarvitaan ohjausta, miten pääaine vaikuttaa ohjauksen tarpeeseen yliopistossa, millaista on hyvä ohjaus, ja miten yliopisto-ohjausta voisi kehittää. Pyrin havainnollistamaan haastattelukysymyksiä ja haastattelun runkoa piirtämällä haastattelun

ohessa opiskelijan omaa opiskeluaikajanaa. Jaoin opiskelujen aikajanan opiskeluvuosiin, eli kolmelle vuodelle, ja kirjasin haastattelun aikana janalle opiskelijan kertomia asioita. Näin haastateltava hahmotti selkeämmin mistä asiasta ja ajanjaksosta puhutaan ja myös minun oli haastattelijana helpompi muistaa, mistä olimme jo puhuneet ja palata mahdollisesti näihin asioihin uudelleen. Lisäksi aikajanan loppuun pystyimme lisäämään tulevaisuuden haaveita tai toiveita viimeisille opiskeluvuosille. Viimeisenä haastattelukysymyksenä kysyinkin opiskelijan ajatuksista liittyen hänen tuleviin opintoihinsa, tähänastisen opintojen aikajanan jatkuessa eteenpäin.

Haastattelun lopuksi annoin aikajanapiirroksen haastateltaville muistoksi haastattelusta. Tässä vaiheessa sain haastateltavilta paljon hyvää palautetta siitä, että he olivat kokeneet aikajanan erittäin havainnollistavana keinona ja monet sanoivat tämän visuaalisen ulottuvuuden kirkastaneen heidän ajatuksiaan haastattelun aikana. Opiskelijat kertoivat myös, että tulevia opintoja ja tulevaisuutta yleisestikin oli helpompi miettiä haastattelun lopussa aikajanatyöskentelyyn tukeutuen. Kertoessaan tulevaisuudensuunnitelmistaan opiskelija pystyi vertaamaan suunnitelmiaan aikaisempiin kokemuksiinsa.

Aikajanatyöskentelyn huomioiden voidaan ajatella, että tekemäni haastattelut olivat teemahaastattelujen lisäksi myös eräänlaisia narratiivisia haastatteluja, joissa tarkoituksena on pyrkiä samaan haastateltava kertomaan kysymysten ja aikajanan avulla omaa tarinaansa. Opiskelijat kertoivat haastattelussa ikään kuin oman opiskelutarinansa tähän mennessä, ja miettivät myös lopuksi lyhyesti jatkoa omalle tarinalleen. (Saaranen-Kauppinen & Rissanen 2006.)

Aikajanatyöskentely helpotti myös omaa tutkimustyötäni. Aikajanan sujuvoittaessa keskustelua haastateltava kertoi selkeästi omaa opiskelutarinaansa, ja helpotti siten narratiivisen analyysin tekoa. Tarinat etenivät selkeästi alusta loppuun, ja molemmat osapuolet pysyivät mukana tarinan kerronnassa, vaikka haastateltava halusi lisätä jotain jo aiemmin kertomaansa asiaan. Koin aikajanatyöskentelyn kaiken kaikkiaan omassa tutkimuksessani erittäin toimivaksi menetelmäksi.

Tekemistäni kuudesta teemahaastattelusta kertyi litteroitua aineistoa n. 25 sivun verran. Haastatteleman opiskelijat olivat iältään 22–28-vuotiaita ja heidän pääaineensa olivat kansantaloustiede, sosiologia, musiikkitiede, mediatutkimus sekä suomen kieli. Kaikki

haastateltavani olivat haastatteluhetkellä kolmannen vuoden opiskelijoita nykyisessä pääaineessaan, vaikka joillakin saattoi olla joitakin opintoja muissa oppiaineissa tai korkeakouluissa tehtynä ennen nykyisiä opintoja. Omat haastattelukysymykseni kohdistin kuitenkin vain heidän nykyisiin opintoihinsa.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Vaikka olen tiettyssä mielessä valinnut itse aineistooni sopivan analysointimetodin, Rob Walker (2004) toteaa kvalitatiivisen aineiston analysointia ja ymmärtämistä koskevassa artikkelissaan, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen analysointimetodi ole kuitenkaan koskaan aivan täysin rationaalinen valinta, koska tutkimus ei koskaan ala hänen mukaansa täysin tyhjältä sivulta. Walker perustelee väitettään myös sillä, että tutkimusmetodin valintaan vaikuttavat aina myös tutkimuksen eettiset kysymykset ja se, etteivät metodit ole pelkästään teknisiä ratkaisuja tutkimuksen ongelmiin, vaan ”elävät omaa elämäänsä”. Tällä Walker tarkoittaa sitä, että metodien taustalla vaikuttavat usein monet teoriat sekä filosofiset ilmiöt, eikä niitä siksi voi ymmärtää pelkkinä ratkaisuina tutkimuksen toteuttamiseen. (Walker 2004, 14–16.)

Laadullisen tutkimuksen perinteet pohjautuvat moniin erilaisiin tieteenhaaroihin ja tulkitsemistapoihin, mutta omassa tutkimuksessani kuten usein kasvatustieteissä yleisestikin, laadullinen tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen sekä tulkinnalliseen tutkimukseen. Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusperinteellä tarkoitetaan tutkimusta, joka kohdentuu tutkimaan ihmistä, mutta myös tutkijana toimii ihminen. Tällaista tutkimusta tehdessä keskiössä on inhimillisyys sekä käsitys siitä, millainen ihminen tutkimuskohteena kulloinkin on. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuksen keskeisimpiin käsitteisiin kuuluu kokemus ja merkitys, etenkin inhimillisen kokemuksen luoma merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34–35.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa oletuksena on, että ihmisen toiminta on tarkoituksenmukaista eli intentionaalista, ja ihmisten suhde todellisuuteen määrittyy heidän subjektiivisten merkityksien mukaan. Hermeneuttinen tiedekäsitys eli ymmärtävä tiedekäsitys perustelee ihmisen erityisyyttä sen kyvyllä toimia vapaan tahdon ja tietoisuuden valossa. Koska ihminen on kykenevä toimimaan oman tahtonsa mukaan, on sen toimintaa tarkasteltava tarkoituksenmukaisena toimintana, joka ilmentää yksilön todellisuuden merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34–35; Tuomivaara 2005, 29.)

Yksilölliset todellisuusmerkitykset syntyvät fenomenologisen merkitysteorian mukaan yhteisöissä, eli ne eivät ole ihmisessä synnynnäisesti. Tämä näkemys tekee merkityksistä myös toisaalta yhteisöllisiä, eli ihmisten subjektiiviset ja todellisuutta luovat merkitykset voivat yhdistää heitä muihin ihmisiin. Merkitysten ja kokemusten tutkimus on myös omassa työssäni erittäin keskeisessä asemassa ja pyrin tutkimuksessani tulkitsemaan sekä ymmärtämään opiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia, mutta toisaalta myös löytämään yhtäläisyyksiä eri opiskelijoiden opiskelukokemuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34–35; Tuomivaara 2005, 29.)

Päädyin valitsemaan aineistoni analysointimenetelmäksi narratiivisen analyysimenetelmän, eli tutkin opiskelijoiden opiskelukokemuksia kolmen vuoden ajalta eräänlaisina tarinoina tai elämäkertoina. Narratiivinen analyysi sekä narratiivisuus yleisesti tutkimuksen teossa on kasvanut merkittävästi viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana, ja sitä käytetään niin ihmistieteissä, politiikan tutkimuksessa kuin lääketieteellisissäkin tutkimuksissa. tarinat ovat myös erittäin keskeisessä osassa ohjaustyötä, jossa ohjaajan tehtävänä on kartoittaa yksilön elämää tämän kertomien tarinoiden perusteella. Tarinoilla voidaan saada selville monitasoisempaa ja monimutkaisempaa tietoa tutkittavasta aiheesta, mikä tekee narratiivisesta tutkimustavasta mielenkiintoisen. (Hyvärinen 2006, 20.)

Haastattelujen aikana tekemäni aikajanatyöskentely tuki myös tavoitettani tarkastella haastatteluja opiskelijoiden opiskelutarinoina, sillä näin sain paremmin hahmotettua opintojen kulkua ensimmäisestä vuodesta kolmanteen vuoteen sekä itselleni että haastateltavalle. Narratiivinen eli kerronnallinen analyysi tutkii ihmisten kertomia omaelämäkerrallisia kertomuksia sekä maailman jäsentymistä. Kertomukset ovat luonnollinen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta, niillä ymmärretään ja tehdään ymmärrettäväksi maail-

maa ja ylläpidetään erilaisia ryhmiä sekä sosiaalisia suhteita. Kertomukset ovat usein hyvin monimutkaisia ja monitasoisia, ja ne sisältävät useita merkityksiä, mikä tekee tutkimustavasta erittäin mielekkään. (Hyvärinen, 2-3.)

Kerronnallista tutkimusta tehdessä pohja-ajatuksena on usein käsitys ihmisen luonnollisesta tarpeesta kertoa tarinoita. Tarinat kuuluvat ihmisyyteen ja rakentavat identiteettiä, ihmiset kertovat tarinoita selkeyttääkseen myös itselleen elämäntapaa ja oman elämänsä merkittäviä tapahtumia. Tarinat pitävät sisällään tiedon myös yksilön maailmankuvasta, arvoista ja uskomuksista. Se, millaisena tarinana tai kertomuksena ihminen oman elämänsä näkee, ja millaista tarinaa hän omasta elämästään kertoo, tekee narratiivisesta tutkimuksesta mielenkiintoista. Yksilö voi vaikuttaa oman elämänsä tarinaan hyvin paljon korostamalla mieleisiään asioita ja jättämällä pois mielestään vähemmän tärkeitä asioita. (McLeod 2007, 3.)

Kerronnallisessa analyysissä pyritäänkin pohtimaan sitä, millaisia merkityksiä yksilö kokemuksilleen ja elämäntapahtumilleen antaa, mitä hän painottaa ja mitkä asiat hän elämässään jättää vähemmälle huomiolle. Kerronnallisesta analyysistä haasteellisen tekee usein aineiston paljous. Tarinat sisältävät valtavan määrän asioita ja tutkimukselle mielekkäiden asioiden poimiminen voi viedä paljon aikaa. Mielenkiintoista narratiivisesta tutkimuksesta tekee myös se, että tarinaa kerrottaessa yksilö ei usein tiedosta kaikkia ulkopuolisia tekijöitä esim. kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tämän tarinankerrontaan. Vaikka narratiivinen analyysi on elämäntapaperusteista, ei se välttämättä tarkoita että tutkimuskohteena on yksilön koko elämä. Narratiivisen analyysin kautta voidaan tutkia tiettyä elämäntapaa tai elämäntapahtumaa, ja sitä, millaisen tarinan yksilö siitä kertoo. Analyysissä täytyy huomioida myös aineiston subjektiivisuus, yksilöhän kertoo aina tarinaa täysin omasta subjektiivisesta näkökulmastaan. (McLeod 2007, 3.; Cohen, Manion & Morrison 2007, 219.)

Haastattelumenetelmällä kerätty aineisto täytyy luonnollisesti ensin litteroida eli kirjoittaa auki, minkä jälkeen aineistosta voidaan alkaa erittelemään esimerkiksi erilaisia tarinatyyppejä tai teemoja. Tyypittely vaatii aineiston hyvää ja monipuolista tuntemusta sekä yhtenäisyyksien ja poikkeavuuksien tunnistamista tarinoista. Tyypittely ei siis keskity haastateltavien jakamiseen tai tyypittelyyn vaan keskittyy nimenomaan tarinoiden analysoimiseen. Mikäli aineistosta on selkeästi havaittavissa tiettyjä tarinatyyppejä, on niitä helpompi analysoida ja vertailla muiden tyyppien kanssa. Aina selkeitä tarinatyyppejä ei

kuitenkaan ole helppoa tai mahdollista muodostaa, vaan tarinoita yhdistävät enemmänkin yksittäiset samankaltaisuudet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

6.3 Aineiston jaottelu

Aineistoa ja opiskelutarinoita tarkasteltuani pystyin tekemään suuntaa-antavaa jaottelua kolmeen opiskelijatyyppiin. Tyypittely perustui yhtenäisten ja toistuvien asioiden ilmeneeseen tarinoissa. Tyypittely ei siis kohdistu yksilöihin, vaan nimenomaan heidän opiskelutarinoihinsa ja niissä ilmeneviin seikkoihin. Tyypittelyllä pyrin tutkimuksessani tiivistämään ja havainnollistamaan opiskelutarinoita, en lokeroimaan ihmisiä tarinoiden taakana. (Saaranen-Kauppinen ym. 2006.)

Nämä kolme tyyppiä nimesin tarinoiden perusteella seuraavasti: *aktiiviset toimijat, itsenäiset selviytyjät ja avun pyytämisestä vetäytyjät*. Koin, että aineiston jaottelu oli tärkeää narratiivisen analyysin kannalta, vaikka pienen otannan vuoksi jaottelu ei ehkä kerro laaja-alaisesti totuutta opiskelijoiden opiskelukokemuksista ja ohjaustarpeesta. Jaottelun koin tarpeelliseksi myös jatkotutkimuksia ajatellen; tämän tutkimuksen jälkeen voisi olla mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi määrällisen tutkimuksen keinoin sitä, miten jaottelu pätee isompaan opiskelijajoukkoon.

Jaottelun opiskelijatyyppeihin tein tutkimalla haastatteluvastauksia ja etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tein tutkimukseni yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan opiskelijoille, mutta en ottanut tiedekuntia sinällään huomioon jaottelussa. En kokenut, että tiedekunnalla sinällään olisi suurta merkitystä opiskelijoiden vastauksissa, vaan pyrin ajattelemaan heitä yhtenäisenä generalistialojen opiskelijajoukkona. En myöskään jaotellut haastateltaviani sukupuolen perusteella, koska en usko sillä olevan merkitystä opiskelukokemuksien ja ohjaustarpeen kannalta. Käytän analyysissäni anonyymiyden säilyttämiseksi haastateltavista merkintöjä H1, H2 (Haastateltava1, haastateltava2.).

Opiskelijoiden tarinoita tarkastellessa ja jaottelua suunnitellessani kiinnitin huomiota mm. seuraaviin asioihin: haasteet opiskeluissa, luottamus yliopiston ohjauspalveluihin, henkilökohtaisen tukiverkoston merkitys, opiskeluiden sujuvuus ja toiveet ohjauksen

suhteen yliopistossa. Käytän vertailtavana aineistona Joensuun yliopistossa 2008 toteutettua ohjauskyselyä, sillä siinä kysytyt kysymykset ovat hyvin samanlaisia kuin omat tutkimuskysymykseni. Koen vastauksien vertaamisen Joensuun tutkimukseen mielekkäänä myös siksi, että Joensuun kyselytutkimuksesta on kulunut jo seitsemän vuotta ja näin voidaan arvioida hieman myös kehitystä yliopiston ohjauspalveluissa. Koska oma tutkimukseni ei sijoitu Joensuun yliopistoon, ja aineistoni on suhteellisen pieni, vertailuun ja arviointiin kannattaa suhtautua nämä seikat huomioon ottaen.

Opiskelijoiden tarinoissa oli havaittavissa myös selkeitä yhtäläisyyksiä eri opiskelijatyypin välillä. Ei ole mielekästä lokeroida opiskelijaa selkeästi tai pysyvästi tiettyyn tyyppiin, sillä jokaisen opiskelijan opiskelukokemukset ja ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä. Opiskelijat voivat sijoittua tekemässani jaottelussa myös kahden tyyppin välimaastoon tai olla joissakin opiskeluihin liittyvässä asiassa aktiivisia toimijoita ja toisessa taas avunpyytämistä vetäytyjiä. Jaottelu helpottaa kuitenkin hahmottamaan myös opiskelukokemusten ääripäitä, joita yliopistomaailmassa esiintyy. Jaottelulla pyrin myös ilmentämään niitä ajatuksia, joita yliopisto-opiskelijoilla ohjauksentarpeeseen ja ohjauksen laatuun liittyy.

6.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehtäessä on aina huomioitava sen vaikutukset laaja-alaisesti. Etiikka vaikuttaa jokaisen tutkijan työskentelyyn ja siihen, miten tutkimusta voidaan lähteä työstämään. Tutkimukseen osallistuvien ihmisten tulee tuntea, että heidän vastastauksiaan ei käytetä väärin tai heitä vastaan, ja että tutkimusta tehdään objektiivisesti uusia asioita havainnoidakseen. Haastattelututkimuksessa haastateltavien anonymiys sekä aineistomateriaalin säilyttäminen ja hävittäminen ovat keskeisiä eettisiä osia tutkimusentekoprosessissa. Eettinen tutkimus on merkittävä osa myös luotettavaa tutkimusta, ja kriteeri laadukkaalle laadulliselle tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 125–126.)

Omassa tutkimuksessani olen huomionnut tutkittavieni eettisen osallistumisen tutkimukseen mm. siten, että tutkimukseen osallistuminen on ollut kaikilta osin vapaaehtoista. Olen avannut tutkimuksen tarkoituksen (gradututkielma) ja aiheen haastateltaville ennen

tutkimusta sekä kertonut haastattelun alussa heille millaisia kysymyksiä tulen heiltä kysymään. Olen myös kertonut ennen haastattelua haastateltavilleni siitä, miten heidän vastauksiaan käsitellään tutkimuksessani anonymisti ja luottamuksellisesti siten, että heitä ei voida valmiista tutkimuksesta tunnistaa.

Luottamuksellisuus on myös tärkeä lähtökohta hyvän laadullisen tutkimuksen syntyyn, sillä esimerkiksi haastattelututkimuksen onnistumiseksi ja haastatteluista kattavan aineiston saamiseksi luottamuksellinen ilmapiiri on ehdoton edellytys. Luottamuksellisessa ympäristössä haastateltava voi kokea turvalliseksi vastata rehellisesti haastattelijan kysymyksiin ja näin tutkimuksen tuloksetkin ovat totuudenmukaisempia sekä aidompia. Lisäksi olen huomionut tutkimuksen teon eettisyyden lähteitä käyttäessäni ja niihin viitattessani, olen pyrkinyt antamaan alkuperäisille lähteille ja ajatuksille niille kuuluvan arvon.

Laadullista tutkimusta tehtäessä onkin hyvä pohtia myös sitä, millaista on hyvä laadullinen tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2013) teoksessaan *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*, esittävät merkittävimmiksi kriteereiksi hyvälle laadulliselle tutkimukselle sen sisäisen johdonmukaisuuden sekä toisaalta edellä mainitun eettisen kestävyuden. Johdonmukaisuus pohjautuu heidän näkökulmastaan vahvasti ennen kaikkea lähteiden käyttöön ja eettisyys taas liittyy erottamattomasti koko tutkimusprosessiin. Johdonmukaisuuden tulee näkyä koko tutkimuksen rakenteessa, mutta argumentointi lähteitä käyttäen tukevat selkeää ja johdonmukaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 126–127.)

Hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen on luonnollinen osa hyvää ja eettisesti kestävästä tutkimuksesta. Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä ovat perusvaatimuksia hyvälle tutkimukselle. Muiden tutkijoiden kunnioittaminen ja arvonto lähdeviittauksissa tukee tutkimuksen laadukkuutta ja eettistä kestävyttä. Tutkimuksen läpinäkyvyys on myös merkittävä osa laadukasta tutkimusta, ja siksi jokaisesta tutkimuksesta selvittää se, miten ja millaisin metodein tutkimusta on tehty ja miten näihin tuloksiin on päädytty. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132–133.)

7 TULOKSET

7.1 Aktiiviset toimijat

7.1.1 Toimijoiden opiskelukokemukset

”mä oon ite ollu vähän sellanen etten oo kauheest pyytäny apuu. Tai mä en oo ajatellu et ois niin isoi ongelmii et tarviis apuu.”(H2.)

Opiskelukokemustarinoissaan *aktiiviset toimijat* ovat päämäärätietoisia, tavoitteellisia, itsenäisiä ja hyvin konkreettisia opiskelijoita. Kuuden haastattelun aineistostani pystyin erottamaan kaksi selkeää toimijoiden tyyppiin kuuluvaa opiskelutarinaa ja yksi tarinoista sijoittui toimijoiden ja selviytyjien välimaastoon. Toimijoiden tarinoissa pystyi havaitsemaan yhtenäisen ajatuksen siitä, kuinka yliopistossa opiskelija on itse vastuussa omasta menestyksestään ja onnistumisistaan. Toimijat olivat suorittaneet opintojaan hyvin tavoiteajassa ilman ulkopuolista apua tai ohjausta, ja heillä oli myös jonkinlainen suunnitelma jatko-opintojen ja työelämän suhteen. Toimijat olivat myös hakeutuneet yliopistoon opiskelemaan tiettyjen tavoitteiden valossa, vaikka yhtä selkeää ammattia ei ollut varsinaisesti vielä hakiessa mielessä.

Joensuussa 2008 toteutettu W5W2- hankkeeseen liittynyt kyselytutkimus keskittyi tutkimaan hyvin samanlaisia asioita kuin minä tutkimuksessani eli sitä, miten paljon opiskelijat ohjausta tarvitsevat ja millaisiin asioihin liittyen ohjaukseen hakeudutaan. Joensuun yliopiston ohjauksekyselyssäkin on havaittavissa pieni ryhmä opiskelijoita, jotka ovat pärjänneet yliopistossa omasta mielestään hyvin itsenäisesti, ilman ohjausta. Kyselyssä selvitettiin kuluneen vuoden aikana tarvittua ohjauksen määrää, ja alle kolme prosenttia opiskelijoista koki, ettei ollut tarvinnut apua opintoihinsa liittyen. Kuitenkin samankaltainen ”toimijoiden” ryhmä oli tässäkin tutkimuksessa havaittavissa. (Penttinen ym. 2009, 19.)

Toimijoiden tarinoissa haasteet tai vaikeudet opinnoissa näkyivät hyvin konkreettisella tasolla. Ensimmäiseen vuoteen ja opiskeluiden aloittamiseen liittyviä tuntemuksia toimijat eivät muistaneet tai pystyneet kuvailemaa tarkasti. Pieni sekavuus opintojen alussa

vaihtui nopeasti rutinoituneeseen opiskeluun, eivätkä toimijat siksi kokeneet opintojen alkua erityisen vaikeana tai haastavana. Sekavuus korkeakouluopintojen alussa on hyvin yleistä opintojen alussa ja se voi selittyä monella asialla.

Uusi toiminta- ja opiskeluympäristö voivat aiheuttaa opiskelijalle hämmennystä ja stressiä. Opiskelijalla ei ole välttämättä ensimmäisenä vuonna tietoa tai kokemusta siitä, miten yliopisto instituutiona toimii tai hän saattaa asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita opintojensa suhteen. Opiskelija saattaa myös tarvita aivan uudenlaisia opiskelutekniikoita korkeakouluopinnoissaan ja joutuu näkemään vaivaa tehokkaan opiskelutyylin löytämiseksi. (Lowe 2012, 3.)

Toimijoiden mainitsemat haasteet liittyivät käytännön opiskeluun, tentteihin, kursseihin, esseisiin ja tutkimuksiin. Ensimmäisen vuoden hämmennyksen jälkeen kandidaatin tutkielma nousi haasteista puhuttaessa esille ensimmäisenä toimijoiden tarinoissa, vaikka lopulta he kertoivat kandidaatintyön ja opinnäyteprosessin sujuneen ilman suurempia ongelmia. Joensuun kyselytutkimuksessakin oli havaittavissa, että juuri opinnäyteprosessit aiheuttavat tiedonhakutaitojen ja hopsin lisäksi eniten tarvetta ohjaukselle. Vaikka opinnäyteprosesseissakin tuen tarve vaihtelee yksilöllisesti, oli se asia johon lähes 65 % opiskelijoista tarvitsi apua melko paljon tai jonkin verran. (Penttinen ym. 2009, 21.) Toimijat eivät siis kokeneet kohdanneensa opiskeluaikanaan merkittäviä tai ylitsepääsemättömiä ongelmia ja perustelivat haasteitaan myös helposti asioilla, joihin he eivät itse voineet vaikuttaa tai jotka olivat väistämättömiä.

”... kolmantena vuonna tietty kandi oli haastavaa ku se oli sellain eka isompi työ.”(H2.)

”Kolmantena vuonna ehkä sit kandin kirjotus, oli siihen nyt ihan hyvä ohjaus, mut ku ei yhtään tienny minkälain sen pitäs olla ja siit ei oikein saanu silleen tietoo, mut ehkä se riippuu et jos ois jostain akateemisest perheestä ni sit on ehkä tullu se jotenki erilailla sit varmaan, ku ite ei oo lukenu mitään kandeja tai graduja hirveesti ni ehkä siks.” (H6.)

7.1.2 Toimijoiden kokemukset ohjauksesta

Opintojen aikana toimijat eivät ole kokeneet tarvetta hakeutua yliopiston tukipalveluihin, eivätkä ole kokeneet edes henkilökohtaisen tukiverkoston merkitystä kovinkaan merkittävänä. Opiskelukavereidenkaan merkitystä toimijat eivät kokeneet erityisen merkittävänä omia opintojaan ja niiden etenemistä ajatellen, vaikka totesivatkin, että epävarmuuden vallitessa he kääntyivät usein opiskelijakavereiden tai vanhempien opiskelijoiden puoleen yliopiston henkilökunnan sijaan.

”mä en ehkä sanois et noi tukiverkostot ois vaikuttanu mun opintojen etenemiseen, vaan ehkä niinku opiskelumukavuuteen, tai et mä luulen et mä olisin aika samassa vaiheessa opinnoissa nyt vaik mul ei olis ollu yhtään opiskelukaveria, tai en mä tietenkää tiedä oisko se ollu niin masentavaa et opiskelumotivaatio ois kärsinyt, mut en mä tarvii mitään sellasta ryhmäpainetta suoritukseni et kyl mä siinä mieles oon sillai itsenäinen” (H3)

Toimijoiden tarinoissa opintojen eteneminen oli selkeästi heidän oman toimintansa tulosta, ja he kokivat että olisivat pystyneet samoihin tuloksiin opinnoissaan myös ilman apua henkilökohtaiselta tukiverkostoltaan kuten opiskelukavereiltaan. Opiskelukaverit liäsivät opiskelumukavuutta kuitenkin siten, ettei uusia ja haastavia asioita tarvinnut kohdata yksin.

Opiskelukokemuksiaan ja tarinoitaan toimijat kertovat kokonaisuudessaan hyvin toiminnallisella ja konkreettisella tasolla, ikään kuin suorituksina, joissa emotionaalinen taso ei ole merkittävästi läsnä. He eivät nosta itseään tarinoissaan jalustalle ”hyviksi opiskelijoiksi” tai pidä itseään muita parempina, vaan kokevat yliopisto-opiskelun asiana, joka hoituu kuin mikä tahansa muukin askare, joka on pakko hoitaa kunnialla loppuun asti.

”no opinnot ei oo tuntunu koskaan kauheen raskailta, et on saanu valita ite miten suorittaa ja mikä sopii omaan opintotilanteeseen, et se on kans tosi hyvä et on paljon joustavuutta siellä” (H2)

Yliopiston ohjauspalveluita kohtaan toimijat suhtautuivat luottavaisesti. He kokivat, että apua varmasti saa, mikäli sitä lähtee rohkeasti etsimään ja kysymään. Erityisesti toimijat korostivat oman oppiaineen ja laitoksen henkilökunnan merkitystä, ja kokivat että henkilökunta varmasti osaa ohjata oikeaan paikkaan, jos ei itse osaa opiskelijaa ongelmassaan auttaa.

Toimijoiden vastaukset siitä, mistä apua saa, vastaavat Joensuun tutkimuksen tuloksia. Joensuun kyselytutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden tietämystä ohjauspalveluiden saatavuudesta, ja havaittiin, että juuri oman pääaineen opettajat olivat opiskelijoiden ensisijainen kohde, josta apua tiedettiin saavan. (Penttinen ym. 2009, 31.) Tarinoista pystyi kuitenkin aistimaan, että toimijoiden mukaan yliopistossa pystyy myös selviytymään itsenäisesti etsimällä tietoa esimerkiksi internetistä tai toimimalla aktiivisesti omassa ainejärjestössä. Apua toimijat lähtisivät etsimään yliopiston tukipalveluista hyvin konkreettisiin asioihin:

”Ei oo ollu oikein sellasta asiaa mist mä menisin kysyyn yliopiston henkilökunnalta apua. Mut ehkä mä menisin jos joku kurssi vaik peruuntuis. Mulle ei oo kyl käyny sillee mut jollekin kavereille on, ni ehkä jotkut tollaset asiat vois olla sellasii mist menisin kysyyn apua. (H6)

7.1.3 Toimijat ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa

Joensuun yliopiston tutkimuksesta ilmeni, ettei ohjaustarpeen määrä eri tiedekuntien välillä vaihdellut suuresti, mutta ohjausta saatettiin tarvita erilaisiin asioihin opintojen aikana. Joissakin tiedekunnissa suurin tarve ohjaukselle keskittyi opintojen suunnitteluun, toisessa opinnäytteisiin ja tieteellisen ajattelun kehittymiseen. Ainoastaan kauppatieteellisen ja oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoissa oli havaittavissa selkeästi vähäisempää ohjaustarvetta, opiskelijat pärjäsivät kyselyn mukaan opinnoissa hyvin myös ilman ohjausta. Generalistialoilla ohjaukselliset kysymykset liittyivät oman pääaineen sopivuuteen, sivuainevalintoihin, opintojen suunnitteluun, tieteellisen ajattelun kehittymiseen ja tiedonhakuun. (Penttinen ym. 2009, 23–24.)

Kuten Joensuun tutkimuksessa, omassa tutkimuksessanikin selvisi että opiskelijat kaipa- sivat ohjausta ja tukea enemmän opiskeluun ja työelämään liittyviin kysymyksiin kuin henkilökohtaisiin ongelmiin. Mirka Mäkinen-Strengin koulutusvalintoihin ja opiskeluko- kemuksiin keskittyvästä väitöstutkimuksesta voi havaita että työelämäsuuntautuneet opiskelijat menestyvät opinnoissaan hyvin ja etenevät opinnoissaan aikataulussa. Heillä tärkeää on kuitenkin juuri opintojen huolellinen suunnittelu, ja ohjauksellinen tuki opin- tojen suunnittelussa työelämää ajatellen oli tärkeää. (Penttinen ym 2009, 23–24;28, Mä- kinen-Streng 2010, 68.)

Etenkin toimijoiden ryhmä, joka korosti opiskelijoiden itseohjautuvuutta, ei kokenut esi- merkiksi hyvinvointiin liittyviä ongelmia merkittävänä keskustelunaiheina yliopiston tar- joamassa ohjauksessa vaan ohjauksellisina asioina nähtiin konkreettiset opiskeluun ja työllistymiseen liittyvät asiat.

Joensuun tutkimuksessa on havaittavissa myös lievää eroa sukupuolten välillä, kun tar- kastellaan henkilökohtaisten elämän kysymyksien ohjausta. Vastausten mukaan naisia enemmän miehet kokivat, etteivät tarvinneet lainkaan tukea henkilökohtaisiin ongelmiin. Kaiken kaikkiaan naiset kokivat tarvetta keskustella myös henkilökohtaiseen elämään liittyvistä ongelmista hieman miehiä enemmän. Omassa tutkimuksessani en tarkastellut sukupuolta merkittävänä tekijänä suhteessa ohjauksen tarpeeseen, joten Joensuun tutki- muksen kaltaista tulosta havainnoistani ei pysty osoittamaan. (Penttinen ym. 2009, 23– 24; 28.)

Tutkimukseni toimijat kokivat generalistialan opiskelun kuin minkä tahansa muunkin alan opiskelun. He eivät kokeneet oman oppiaineen hidastaneen tai vaikeuttaneen opin- tojaan, eikä heidän tarinoissaan korostunut generalistialoille tyypillinen ”päämäärättö- myys” ammatillisessa mielessä. Se, että opiskelija ei valmistu generalistialalta ammat- tiin, ei vaikuttanut häiritsevän toimijoita, vaan he kokivat ammatillisen vapauden ja mo- ninaisuuden positiivisena asiana. He eivät kokeneet voivansa verrata omaa opiskeluaan muiden tiedekuntien tai oppiaineiden opintoihin, vaan olivat hyvin keskittyneitä omiin opintoihinsa, eivätkä kokeneet että heillä olisi kokemusta muiden oppiaineiden opiskelu- käytännöistä.

Tulevaisuuden ja työelämän toimijat kokivat moninaisena, mutta olivat kuitenkin luottavaisia omaan työllistymiseensä. Heillä oli selkeitä ajatuksia siitä, millaisilla sivuaineilla he voisivat vaikuttaa positiivisesti omaan työllistymiseensä ja sijoittumiseensa työelämässä. Toimijat kuitenkin ymmärsivät muiden generalistialojen opiskelijoiden hämmennyksen ja sekavuuden työelämän suhteen, ja toivoivat yliopiston ohjauspalveluiden keskittyvän enemmän siihen, miten työelämä saataisiin jo varhaisessa vaiheessa osaksi opiskelua ja niiden suunnittelua.

”Opinnot on tähä mennes menny nii hyvin et kyl mul on ihan hyvä filis. Et mul on tullu tehtyy jo ylimääräsiiki pinnoja jo valmiiks ja tiän mitä teen, työelämä tietty on vähä kysymysmerkki mut oon pyrkiny vaan mieltii et kyl sitä sit johonki työllistyy” (H2)

Toimijat kokivat että ohjauksen tulisi yliopistossa olla ennen kaikkea selkeää, informatiivista, työelämään ja tulevaisuuteen liittyvää konkreettista ohjausta. Toimijat toivoivat, että ohjauspalveluita käyttävät saisivat itselleen selkeitä toimintaohjeita ja informaatiota opiskeluiden sujuvuuden takaamiseksi. Hyvä ohjaaja yliopistossa huomioi opiskelijan tulevaisuuden haaveet, ottaa selvää, antaa tietoa ja on läsnä. Hyvän ohjaajan määrittelyssä toimijat korostivat myös sitä, että ohjaajalla pitää olla aikaa paneutua yksilöllisesti opiskelijoiden ongelmiin. Vaikka toimijat kaipasivat siis hyvin konkreettisia neuvoja ja apua opintoihin liittyen, oli tarinoissa havaittavissa myös pehmeämmät arvot kuten ohjaajan kiireettömyys ja läsnäolo.

”Sen (ohjauksen) pitäis olla sellast selkeetä ja opiskelijalle pitää tulla sellanen tunne et siin on sellasta aitoutta, et sillain et se otetaan asiakseen eikä se oo sellasta näennäistä jutustelua. Et siit pitää tulla sellanen tunne et siit oikeesti hyötyy ja et siin on aikaa.” (H2)

Toimijoiden tarinoiden mukaan ohjauksen ei tarvitsisi olla pakollista, sillä yliopisto-opiskelijat voivat selvittää ongelmistaan myös itsenäisesti tai hakeutua tarvittaessa ohjaukseen. Toimijoiden mielestä yliopiston ei tarvitse tarjota apua jokaiselle opiskelijalle ”hopeatarjottimella”, mutta ohjauspalveluista tiedottaminen tulisi olla selkeää ja hyvin organisoidua, jotta ne jotka ohjausta kaipaavat saisivat sitä hakiessaan ongelmitta. Toimijat korostivat tarinoissaan, että vaikka eivät itse ohjausta tarvitsisikaan, tulisi se olla mahdollista

jokaiselle sitä tarvitsevalle ja tässä suhteessa ohjauspalveluita ja etenkin ohjauspalveluista tiedottamista voisi kehittää yliopistomaailmassa.

”mun kokemusten mukaan kyl apua saa jos sitä vaan hakee. Et kyl sen pitää kuitenkin lähtee siit opiskelijasta, jos se johonki apua tarvii eikä silleen et kaikki tuodaan sulle valmiiks. Kuitenki joku voi tarvii ohjausta paljon enemmän ku joku toinen, mut sen pitäis kyl olla selkeet et mistä sitä apua saa jos sitä tarvii ja lähtee hakemaan. Et kyl must nyt on aika selkeet et kansliasta varmaan saa apua jos jotain ongelmaa on tai ainaki sielt sit ohjataan jonnekin sen ongelman kans” (H6)

7.2 Itsenäiset selviytyjät

7.2.1 Selviytyjien opiskelukokemukset

”Se syksy oli vähä sellasta ettei tienny kyl yhtää mitä tekis ja ei oikein tuntunu et mä oisin ees opiskellu mediatutkimust ku oli niin paljon kaikkee muuta. Et se syksy oli kyl aika vaikee ku oli niin paljon kaikkee uutta ja toisaalt kaikkee uutuuden viehätystä, mut mä olin kyl aika yksinäinen. Et ei ollu mikää kauheen helppo alku sit kuitenkin ku näin jälkeen päin mieltii” (H4)

Itsenäisiä selviytyjiä ja heidän opiskelukokemustarinoitaan kuvaa kamppailu, vaikeuksien voittaminen, rutiinien kaipuu ja yliopistomaailman sekavuus. Selviytyjiä omassa aineistossani oli selkeästi yksi, mutta kahdessa opiskelukokemustarinassa oli myös joitakin vahvasti selviytyjätyyppiin liittyviä piirteitä. Selviytyjien tarinoille yhteistä on ”vaikeuksien kautta voittoon”- tyyppinen rakenne, jossa opiskelujen aloituksen aikaisen hämmennyksen tilasta on pikkuhiljaa siirrytty kohti rutinoituneempaa opiskelua.

Selviytyjien tarinoissa rutiinit ja selkeät toimintaohjeet nousevatkin keskiöön, he kaipaavat opiskeluunsa selkeää ulkoapäin annettua tai esimerkiksi ohjaajan kanssa yhdessä luotua rakennetta, jonka mukaan he voivat opintojaan suorittaa. Generalistialojen vapaus ja

tietynlainen ammatillinen päämäärättömyys tuottavat selviytyjille ylimääräistä päänvai-
vaa, vaikka toisaalta ihannoivatkin mahdollisuuksien moninaisuutta.

*”Mä luulen et humanistises on vaikeempaa siks et siel on niin mont vaihtoeh-
too mihin voi lähtee, et se kysymys mikä must tulee isona on aika epäselvä. Et
aika erilaist varmaan ku vaik lääkkises mis tietää et tulee lääkäriks, mut ku
ei meilt valmistu suoraan mihinkää ammattiin” (H3)*

Epäselvyys ja vapaus ovat joidenkin selviytyjien kohdalla hidastaneet opintojen etene-
mistä tavoiteajassa. Toisin kuin toimijat, selviytyjät eivät ole yhtä päämäärätietoisia tai
tavoitteellisia, ja tarinoissa näkyy vielä selkeästi tietynlainen ammatillisen suunnan etsi-
minen. Selviytyjien tarinoissa näkyi myös hitaamman opiskelurytmin hyväksyminen.
Selviytyjät saattavat tehdä itselleen opiskeluaikataulun, joka poikkeaa yliopiston asetta-
masta tavoiteaikataulusta, mutta sopii heidän omaan opiskelutyylinsä. Opintojen hidas-
taminen perusteltiin oman jaksamisen ja hyvinvoinnin kautta. Hyvinvointi ja jaksaminen
parani, mikäli opinnoista ei tullut ylimääräistä stressiä ja opintoja pystyi suorittamaan
omien tavoitteiden mukaisesti.

*”Kyl ne ihan hyvin on mun mielest edenny. vaik jos mietitää et jos se 60 opin-
topistettä on se tavote ni siihenhän mä en oo yltäny siis, mä oon saanu 42–50
opintopistettä vuodessa, mut mä olin jo lukiossaki sellanen et mä kävin luki-
ooki vähän pidempään ja haluun sillee keskittyä paremmin aina yhteen asi-
aan ja siihen mitä mä teen. Et jos mä yrittäisin suorittaa sen 60 opintopistettä
vuodessa ni mä olisin ainaki ahdistunu ja myös mun opiskelun tulokset heik-
kenis kyl siit aika paljon, et kyl tää etenee ihan hyvin tällee mun omaan tah-
tiin, vaik nopeemminki vois edetä ja siihen suuntaan painostetaanki” (H3)*

Selviytyjät pystyvät kuvailemaan opintojen aloittamista ja siihen liittyviä ajatuksia sekä
emotionaalisella että konkreettisella tasolla. Selviytyjien tarinoissa opintojen alkuun liit-
tyi paljon sekavuutta, epätietoisuutta, informaation puutetta ja jopa yksinäisyyttä. Selvi-
tyjät liittivät opiskelun alkuhämmennykseen myös sosiaalisen elämän muutoksen esimer-
kiksi muuttamisen uudelle paikkakunnalle sekä uudet opiskelukaverit. Informaation-
puute, sekavuus ja epätietoisuus voivat jatkua ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen myös
myöhemmissä opinnoissa mikäli perehdytys yliopistoon on suoritettu huonosti. Etenkin

selkeästä ja hyvin ohjatusta lukiosta yliopistoon siirtyvät nuoret saattavat hämmentyä yliopisto-opiskelun itsenäisyydestä ja informaation paljoudesta. (Lowe ym. 2012, 3.)

"No kyl mä olin alussa vähän ahdistunu ku uudet asiat on mulle aina vähän sellasia, mut sit kyl must tää opiskelu toisaalt oli vaan tosi mukavaa et olin tosi ilonen ja tyytyväinen ja heti tiesin kyl et tää on mun juttu." (H3)

"Mul ei ollu enää sellasta opiskelurutiini ku oli ollu niin pitkään koulust pois, et siit johtuenki varmaa oli vaikeet ku ei enää vaan osannu opiskella ja sit se et ku oli niin paljon vapautta, et olis ehk tarvinnu vähä jotenki selkeyttä siihe." (H4)

"...et vaik se fuksivuosi oli tosi kiva, ni se oli myös tosi vaikee"(H3)

7.2.2 Selviytyjien kokemukset ohjauksesta

Opiskelukaverit näkyvät selviytyjien tarinoissa merkittävänä tuen ja avun antajina, joiden puoleen käännytään ongelmatilanteissa ennen yliopiston henkilökunnan puoleen kääntymistä. Joensuun kyselytutkimukseen verraten selviytyjät kuuluvat siihen enemmistöön, jotka saivat tukea ja ohjausta opiskelukavereiltaan lähes viikoittain tai kuukausittain (Penttinen ym. 2009, 32). Vertaistuki auttaa monia korkeakouluopiskelijoita sopeutumaan uuteen opiskeluympäristöön ja kohtaamaan uusia asioita. Vertaistuen merkitystä juuri korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa on tutkittu Suomessa Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana. (Penttinen ym. 2011, 4-5.)

Vertaisuuden tutkimuksellakin pyrittiin selvittämään keinoja vaikuttaa opintojen keskeyttämiseen sekä opintojen pitkittymiseen. Vertaisuutta yliopistoissa pyritään lisäämään vertaistutor-toiminnan avulla. Vanhemmat opiskelijat toimivat vertaistukena uusille opiskelijoille kertoen yliopiston toimintatavoista omien kokemustensa perusteella. Lisäksi uusi opiskelijaryhmä toimii toistensa vertaistukena. Yhteiset kokemukset ja haasteiden kokeminen yhdessä muiden kanssa voi helpottaa vaikeiden asioiden kohtaamista. Uusissa ja

vaikeissa tilanteissa helpottaa huomata, ettei ongelmien kanssa ole yksin ja joku muukin on selvinnyt niistä. (Penttinen ym. 2011, 4-5.)

Selviytyjät kokivat yliopiston puoleen kääntymisen edellyttävän, että ongelmat olisivat erittäin suuria ja tiukasti opintoihin liittyviä. Henkiset ongelmat, jaksaminen ja stressi käsiteltiin ystävien ja perheen kanssa. Joensuussakin tietämättömyyttä ilmeni juuri siinä, mihin asioihin miltäkin ohjaustaholta voisi saada apua, mistä asioista henkilökunnan kanssa voi keskustella ja mitkä ovat ongelmia joihin voi pyytää keskusteluapua yliopiston taholta. Yleisesti hyvinvointiin ja henkiseen jaksamiseen liittyviä asioita opiskelijat eivät kokeneet asioiksi, joista voisi keskustella yliopiston henkilökunnan kanssa. (Penttinen ym. 2009, 32.)

Selviytyjät kokivat henkilökohtaisen tukiverkkonsa merkityksen siis erittäin tärkeänä, ja uskoivat että tuella oli vaikutusta heidän opintojensa sujuvuuteen. Vaikka selviytyjät olivat kokeneet haasteita opinnoissaan, olivat he selvinneet ongelmista itsenäisesti ilman yliopiston ohjaus- ja tukipalveluiden apua. He tunsivat epävarmuutta ja haasteita kohdatessaan jonkin verran ahdistusta, mutta eivät kokeneet ongelmiansa olevan riittävän suuria henkilökunnan puoleen kääntymiseen ja selvisivät niistä itsenäisesti, tai henkilökohtaisen tukiverkoston avulla.

Selviytyjien luottamus yliopiston ohjaus- ja tukipalveluita kohtaan oli kohtalaisen hyvää. Tarinoissa välittyi epätietoisuus siitä, kenen puoleen tulisi kääntyä ongelmatilanteissa ja kuka yliopistolla vastaa ohjauksellisista asioista, aivan kuten monilla opiskelijoilla Joensuun kyselytutkimuksessa. Myös se, millaisissa asioissa yliopiston henkilökunnan puoleen voi ja saa kääntyä, tuntui vaivaavan selviytyjiä. Heitä yhdistikin ajatus siitä, että yliopistossa opiskelijan pitää pärjätä hyvin pitkälti yksin, ilman muiden apua.

”Et meil ei ollu kyl ainakaan opiskelijatuutorointi kauhee hyvää. et tuol sä olit kyl ihan yksin. Sit sitä yritti vaan yksin rakentaa jotain ja sanotti vaan et yliopisto nyt vaan on tällasta ja sun pitää pärjätä nyt yksin.”(H4)

Selviytyjien tarinoita yhdistivät ajatukset yliopiston ohjauspalveluiden epäselvyydestä ja etäisyydestä. He uskoivat ohjauksen olevan pääosin laadukasta vaikka eivät olleet itse

ohjaukseen hakeutuneet, mutta informaatio ohjaukseen löytämisestä koettiin vaja-
vaiseksi. Lisäksi selviytyjien kynnys hakeutua ohjaukseen ja myöntää tarvitsevansa apua
opiskeluunsa tuntui olevan korkea. Tarinoissa korostui kuitenkin ohjauksen merkitys ja
tärkeys; selviytyjät uskoivat että yliopisto-opiskelijat ja etenkin generalistialojen opiske-
lijat kaipaavat opiskeluissaan selkeyttä ja järjestelmällisyyttä, jota ohjauksella voitaisiin
lisätä. Avun tarpeen ja ohjaukseen hakeutumisen välillä oli selkeä ristiriita; apua tarvi-
taan, mutta ei kehdata tai uskalleta pyytää.

*"Ei mun mielest välttämättä mitään pakollista opinto-ohjausta kaikille, mut-
ois hyvä et tehtäis selväks et nämä ihmiset on sellaisia jotka auttaa sua nyt
tässä jos tulee jotain ongelmii. Et tarvittaessa vois sit käyttää, se ois kyl hyvä"*
(H3)

7.2.3 Selviytyjät ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa

Selviytyjät toivoivat yliopiston ohjauksen olevan ennen kaikkea helposti lähestyttävää,
informatiivista, neuvovaa ja työelämäorientoitunutta. Työelämän mahdollisuuksien mo-
ninaisuus nähtiin selviytyjien tarinoissa sekavana ja epäselvänä sokkelona, johon opiske-
lijat kaipasivat eniten ohjausta ja tukea. Selviytyjät toivoivat että he voisivat suunnitella
opintojaan työelämää ajatellen yhdessä ohjaajan kanssa. Joidenkin selviytyjien tarinoissa
ilmeni myös pohdintaa siitä, voisiko pakollinen ohjaus olla ratkaisu ohjaukseen hakeutu-
misen kynnyksen madaltamiseen.

Selviytyjät toivoivat ohjaajan olevan heille keskustelukumppani, jonka kanssa pystyisi
keskustelemaan tulevaisuuden haaveista ja tavoitteesta ja liittämään niitä omiin opin-
toihinsa. Ohjauksen toivottiin olevan erilaista myös eri opiskeluvuosina. Opintojen alussa
ohjauksen tulisi selviytyjien mukaan keskittyä yliopistomaailmaan sisään pääsemiseen ja
uuden elämänvaiheen selkiyttämiseen, mutta toisen ja kolmannen vuoden aikana työ-
elämä ja tulevaisuus opintojen jälkeen tulisi ottaa huomioon ohjauskeskusteluissa. Sel-

viytyjät toivoivat ohjauksen selkiyttävän myös opintojen suunnittelua, minkä vuoksi ohjausta olisi hyvä olla sekä kandidaatin tutkintoon tähtäävissä opinnoissa sekä maisterivaiheen opinnoissa.

”Selkeetä, sellast mis oli joku punanen lanka, et ei tulis sellanen olo et olis ihan pallo hukas ja et tietäis et mistä lähtis liikkeelle. Mä haluisin et sil ohjaajal olis myös selkeet mielipiteet, et sais myös palautetta ja uusia ideoita, et jos mä menisin hakee apua ni mä haluisin kyl selkeesti apua, enkä sellasta jutustelua et sä voisit tehdä näin tai näin, vaan mä haluisin tietää et mikä ois järkevää.”(H3)

Toimijat ja selviytyjät olivat enimmäkseen yhtä mieltä siitä, että ohjaukseen hakeutumisen tulee lähteä opiskelijasta itsestään. Pakolliset ohjauskäynnit eivät olleet selviytyjien ainoa näkökulma ohjauksen kehittämiseen, vaan he toivoivat ennen kaikkea ohjauksesta tiedottamisen parantamista ja matalan kynnyksen ohjauspalveluita. Selviytyjien tarinoissa selkeys ja järjestelmällisyys olivat erittäin keskeisessä roolissa kaikessa opiskeluun liittyvässä, ja siksi myös selkeä informaatio ohjauspalveluista koettiin merkittävänä. Selviytyjien tarinoita yhdisti ajatus siitä että on tärkeää tietää millaisiin asioihin apua voi pyytää ja mistä apua saa.

7.3 Avun pyytämisestä vetäytyjät

7.3.1 Vetäytyjien opiskelukokemukset

”Joo onneks on ystäviä ja kämppis, mut se vaatii vaan sen et uskaltaa ite sanoo, et esimerkiks äitii mä en halunnu huolestuttaa et tää on ollu ihan kamalaa, mut kavereille sit joo.” (H5)

Avun pyytämisestä vetäytyjien opiskelukokemustarinoissa näkyy vahvasti epävarmuus, turhautuminen ja epäluottamus. Aineistossani vetäytyjiä oli selkeästi yksi, mutta kahdesta tarinasta löytyi myös vahvasti vetäytyjätyyppiin kuuluvia piirteitä. Vetäytyjät kertovat

tarinoissaan avoimesti emotionaalisella tasolla opiskeluun liittyvistä haasteista ja vaikeuksista. Toimijoihin ja selviytyjiin verrattuna, vetäytyjien tarinoissa oli havaittavissa hieman enemmän opiskelullisia haasteita. Heidän tarinoitaan yhdistää opiskelun aloittamiseen liittyvät vaikeudet, jotka he liittivät myös omaan jaksamiseensa opiskeluiden ulkopuolella.

Haasteet ja ongelmat eivät keskittyneet vetäytyjien tarinoissa kuitenkaan ainoastaan opintojen alkuun, vaan he kokivat opiskelussa olleen haasteita myös toisena ja kolmantena opiskeluvuotena. Yhteistä vetäytyjien tarinoille oli myös se, että he olivat jo päättäneet hakeutua yliopiston ohjaukseen, mutta ohjauspalveluiden ja yliopiston sekavuus oli saanut heidät luovuttamaan ongelmiansa suhteen. Vetäytyjien tarinoissa näkyi epätoivo ja turhautuminen, ja heistä tuntui että apua ongelmiin on vaikeaa löytää yliopiston taholta. Jotkut vetäytyjistä olivat jopa miettineet opintojen keskeyttämistä.

”No en oo kauheesti, saanu apua mistään tai en mä kyl toisaalt ihan kauheesti oo pyytäny, mut se jotenki ehkä on myös siks etten mä ihan oo tienny kenelt mä oisin pyytäny apua. Et mul on itel ainaki ollu sellanen tunne et kynnyks mennä pyytämään sitä on kauheen korkee tai ku eka pitäs kysyy keneltä mä vois kysyä apua” (H1)

Vetäytyjien opinnot olivat sujuneet kohtalaisen hyvin. Epävarmuus ja epäselvyys vähentyivät opintojen aikana, mutta edelleen heistä tuntui että haasteiden ilmetessä apua on vaikeaa löytää. Opiskelija-aktiivisuus ei tuntunut vaikuttavan vetäytyjien epätietoisuuteen ja hämmennyksen tunteisiin; yksi vetäytyjistä oli aktiivinen ainejärjestönsä jäsen.

”Mä oon ite ollu viel aika aktiivinen opiskelija mun mielest. Oon ollu mukana opiskelijajärjestötoiminnassa ja muuta, ni jotenki silti tuntuu ettei tiedä,, ni jos joku joka ei oo niin aktiivinen ni en usko et tietää sit sen vertaakaan.” (H1)

Osa vetäytyjistä koki oman pääaineensa opinnot erittäin vaativina, ja kokivat, etteivät opintojen rakenne ja kurssien järjestys mahdollistaneet heille opinnoissa etenemistä ta-

voiteajassa. He olivat jo yrittäneet vaikuttaa opintojen haasteisiin mm. antamalla palautetta kurssien vaativuudesta ja päällekkäisyyksistä, mutta parannusehdotuksia ei ollut huomioitu tiedekunnan tai oppiaineen tasolla.

”Nää aineopinnot ainakin on ollu nii vaikeita, et mä ja monet muut uusitaan niitä jo viime keväältä. Tuntuu et nää opinnot on vaan niin vaikeita et me ei valmistuta ees kandiks, et me ollaan tehty valituksii laitokselle et nää kurssit on yksinkertasesi liian haastavii, mut mitään ei oo oikee tapahtunu.” (H5)

Opintojen rakenteen ja henkilökunnan vuosittainen vaihtuminen aiheutti myös vetäytyjille stressiä. Heidän tarinoissaan rutiinit ja jatkuvuus loivat turvaa ja vähensivät stressiä, siksi myös henkilökunnan ja heidän tehtäviensä tunteminen voisi madaltaa ohjaukseen hakeutumisen kynnystä.

”Seki täs on jotenki ongelma, et on tosi paljon epäselvyyttä täs opintojen rakentees ja siin miten näit suoritetaan.” (H5)

Vetäytyjät pystyivät tarinoissaan miettimään tarkasti opiskelun alun tuntemuksia ja yhdistelemään niitä tämän hetkisiin ajatuksiin. He kertoivat kokemuksistaan pitkälti emotionaalisella tasolla, mutta osasivat yhdistää niitä myös konkreettiseen toimintaan. Vetäytyjien tarinoissa generalistialojen ja vaihtoehtojen paljouden koettiin lisäävän haasteita opiskeluun. He vertasivat omaa oppiainettaan helposti muihin oppiaineisiin ja niiden käytäntöihin. Usein vertailukohdaksi omalle oppiaineelle esitettiin esimerkiksi lääketieteellinen tiedekunta tai opettajankoulutuslaitos, josta valmistuu selkeästi ainakin lääkäriksi ja opettajaksi.

Yliopistojen ura- ja rekrytointipalveluiden tuottaman kyselyn (2008) perusteella generalistialojen tuomien haasteiden kokeminen ei ole sinällään yllättävää eikä perusteetonta. Kyselyssä esimerkiksi humanistinen tiedekunta ja toisaalta lääketieteellinen tai oikeustieteellinen tiedekunta erosivat työllistymisprosentissa toisistaan merkittävästi. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneista 44 % on ollut työttömänä jossain vaiheessa valmistuttuaan. Lisäksi kyselystä selviää, että valmistumisen jälkeinen työttömyys lisää todennäköisyyttä tulla työttömäksi uudelleen myöhemmässä elämänvaiheessa, joten generalistialoilla työllisyys on tilastollisesti todennäköisempää. (Sainio 2008, 22.)

Vetäytyjien työelämään liittyvä hämmennys voi selittyä myös heikolla ammatti-identiteetillä. Generalistialan opiskelu ei anna selkeää pätevyyttä tiettyyn ammattiin ja voi aiheuttaa opiskelijalle vaikeuksia omien vahvuuksien tunnistamista. Vahva ammatti-identiteetti helpottaa työelämään siirtymistä ja generalistialojen opiskelijoiden täytyy nähdä erilailta vaivaa ammatti-identiteetin löytymiseksi. Ohjauksella voidaan tukea ja vahvistaa ammatillista identiteettiä ja siten helpottaa opiskelijan siirtymistä opinnoista työelämään. (Alenius & Myyry 2011, 97.)

Vetäytyjillä ei ollut selkeitä tulevaisuuden suunnitelmia tai ammatillisia tavoitteita yliopistoon hakiessaan, eivätkä tienneet mihin voisivat työllistyä opintojen jälkeen. He olivat hakeutuneet yliopistoon generalistialoille, koska olivat kiinnostuneita laajoista asiakokonaisuuksista ja toivoivat löytävänsä vastauksen myös unelma-ammattiin yliopistosta. Tulevaisuuden suunnitelmat ja unelma ammatti eivät kuitenkaan olleet selkiytyneet heille myöskään opintojen aikana, vaan työelämä näyttäytyi heille hyvin epävarmana ja sekavana kokonaisuutena.

”Must tuntuu ainaki et yleisillä generalistialoilla tarviis enemmän tukea, koska on niin paljon eri vaihtoehtoja mihin suuntautuu. Must ainaki tuntuu siltä” (H1)

”Se on jotenki niin laaja mihin me voidaan työllistyy, et se on jotenki tosi vaikee hahmottaa. Et se et miten oikeesti hahmottais et mitä edes opiskelee ja se et miks mä oikeesti opiskelen tätä ja mihin mä voin sit työllistyy. Ja se on kyl ongelma edelleen et se on kyl ollu alusta saakka aika hämärän peitos et mitä mä sit täl tutkinnol voin tehdä” (H5)

7.3.2 Vetäytyjien kokemukset ohjauksesta

Joensuun yliopiston ohjaukskyselyssä yli puolet opiskelijoista oli maininnut tärkeimmäksi tuen lähteeksi opinnoissaan opiskelukaverit ja hieman vajaa puolet opiskelijoista kertoi tuen tulleen omalta perheeltään. Kolmantena suurimmista tuenlähteistä mainittiin ystävät

opintojen ulkopuolelta. (Penttinen ym. 2009, 33.) Kuten Joensuussa opiskelijat, apua haasteisiin ja ongelmiin opiskelun aikana vetäytyjät ovat saaneet perheeltä, ystäviltä, opiskelukavereilta ja opiskelijatutoreilta.

Vetäytyjien tarinoissa henkilökohtaisen tukiverkoston merkitys koetaan erittäin merkittävänä ja tuki näyttäytyi tarinoissa opiskelijaa kannattelevana voimana. He kertovat tarinoissaan siitä, kuinka tärkeää on päästä purkamaan ahdistusta ja stressiä läheisten ihmisten kanssa, jotka haluavat ymmärtää miltä opiskelu välillä tuntuu. Vetäytyjät kokivat erityisen tärkeiksi ystävyysuhteet, joissa ystäväkin opiskelee. Tällöin ystävä ymmärtää paremmin opiskelijan ongelmia ja pystyy tukemaan vaikeissakin tilanteissa.

Henkilökohtaisen tukiverkoston merkitys korostui opiskelutarinoissa samalla, kun vetäytyjät mainitsivat ohjauksen monimutkaisuuden yliopistossa. Ohjaukseen hakeutumisen vaikeudet saivat vetäytyjät luovuttamaan ja turvautuivat ongelmatilanteissa opiskelukavereihin, ystäviin ja perheeseen. Vetäytyvät kokivat, etteivät ongelmia kohdatessaan jaksaneet nähdä ylimääräistä vaivaa avun löytämiseen tai luoda itselleen suurempaa stressiä ohjaukseen hakeutumisesta.

Opiskelun aloittamisen ja siihen liittyvän stressin lisäksi eniten ahdistusta vetäytyjille on aiheuttanut kandidaatintutkielmaan liittyvät haasteet sekä yleisesti opintojen rakenne. Kandidaatintyön ohjaus koettiin pääosin puutteellisena, eikä opiskelija kokenut saaneensa riittävästi ohjeita ja tukea selvittääkseen opinnäyteprosessista. Loppujen lopuksi kaikki vetäytyjät olivat saaneet opinnäytteet kunnialla suoritetuiksi, mutta kertoivat tarinoissaan kandin olleen yksi isoimmista opintojen keskeyttämisajatuksista vahvistaneista opiskelukokemuksista. Opinnäytteiden ohjaamiseen vetäytyjät toivoivat yliopiston tasolta parannusta.

7.3.3 Selviytyjät ja ohjauksen kehittäminen yliopistossa

Vetäytyjät pohtivat opiskelukokemustarinoissaan myös rakentavasti sitä, miten yliopiston ohjausta voisi kehittää. He pystyivät myös kuvailemaan kuinka ohjauksen pitäisi olla

erilaista ensimmäisen, toisen ja kolmannen opiskeluvuoden aikana. He uskoivat pakollisen vuosittaisen ohjauksen edistävän opintojen sujuvuutta ja samalla opiskelijoiden hyvinvointia.

Heidän ohjausnäkemysensä mukailivat pitkälti sosiodynaamisen ohjauksen ydinajatuksia, sillä heistä ohjauksen tulisi olla yksilöllistä, kannustavaa ja keskustelevaa. Toisin kuin toimijat tai selviytyjät, vetäytyjät eivät kaivanneet suoranaisia neuvoja ohjaajalta, vaan toivoivat opiskelujen perusrakenteen selkiytymistä, jotta ohjauksessa voitaisiin keskittyä huomioimaan opiskelijan koko elämä myös opiskelujen ulkopuolella. Vetäytyjien tarinoista selvisi että ohjauskeskusteluissa olisi tärkeää keskittyä myös opiskelijan jaksamiseen, töihin opintojen ohella, tulevaisuuden haaveisiin ja niiden rakentavaan tavoitteluun. Kuten sosiodynaamisessa ohjauksessakin, vetäytyjät kokivat koko elämänkentän vaikuttavan heidän opintoihinsa ja siksi ohjauksen tulisi ottaa huomioon myös opiskeluiden ulkopuoliset seikat. Heidänkin tarinoissaan ohjaajan kiireettömyys nosti päätään. (Peavy 2000, 8-9.)

”Ohjauksen pitäis olla sellast tukevaa ja tsemppaavaa, et mä luulen et jos sitä apua lähtis hakemaan ni siin vois olla jo sellain epätoivonen olo et ei tiedä yhtää mitä pitäis tehdä” (H5)

”Ei sen tarttis olla mitää ihmeellistä, mut ehkä sellanen, no tuntuu tyhmältä sanoa et pakollista, mut must ois hyvä et se olis pakollista koska sit se olis myös henkilökunnan taholta pakollista järjestää. Et jos vois varata vaik 20min pakollisen tapaamisen ja se pitäis sit hoitaa lukuvuoden aikana. Et sen pitäis olla aika sellasta keskustelevaa, et sieltä vois saada vaik uusia ideoita, jos tuntuu vaik vaikeelta valita sivuaineita. Sit sen pitäis olla inspiroivaa ja motivoivaa, jos on vaik vaikeeta yhdistää opiskeluu muiden elämän osa-alueiden kanssa ni mä luulen et se vois motivoida. Ja sit et sen pitäis ehdottomasti olla henkilökohtasta.”(H1)

Ensimmäisen vuoden ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti opiskelutekniikoihin ja yliopistomaailman tuntemiseen. Ohjaaja voisi auttaa opiskelijoita miettimään, millaisia sivuaineita heidän kannattaisi valita itselleen ja kuinka paljon kursseja kannattaa

yhteen periodiin valita. Toisena ja kolmantena vuonna vetäytyjät kokivat tärkeäksi tulevaisuuden suunnitelmien kartoittamisen ja opiskelun sovittamisen niiden tavoitteiden tukemiseen. Vetäytyjät kokivat, että isoista opinnäytteistä puhuminen ja niihin valmistaminen voisi olla myös keskeistä jo toisena opiskeluvuotena, jottei kandidaatintyö tulisi yllätyksenä ja aiheuttaisi opiskelijoille stressiä.

”No alkupääs opintoj voi panostaa yleisiin opiskelutaitoihin ja siihen osaks aikatauluttaa ja löytääks kaiken tiedon, mut sit toisen ja kolmannen vuoden aikanaa voi mieltii onks joku jäsentyny suunnitelma opintoihin ja tulevaisuuteen ja lopussa voi tehdä jotain pidemmän tähtäimen suunnitelmaa”(H1)

Joensuun yliopiston ohjauksikyselyssä kartoitettiin myös opiskelijoiden näkemyksiä ohjauksen kehittämisestä. Yli puolet vastanneista kertoi useampiakin ehdotuksiaan ohjauksen kehittämiseksi. Osa opiskelijoiden ehdotuksista oli hyvin konkreettisia ja tarkkoja, osa taas yleisempiä. Kuten omassa tutkimuksessani toimijat, selviytyjät ja vetäytyjät, Joensuun yliopiston opiskelijatkin toivoivat ennen kaikkea selkeyttä siihen, kuka ohjausta antaa ja mitkä ovat henkilökunnan vastualueet ohjauksessa. Ohjauspalveluista tiedottaminen koetaan siis merkittäväksi kehityskohdaksi koko opiskelijakunnan taholta. (Penttinen ym. 2009, 51–58.)

Tiedottamiseen liittyen myös Joensuun yliopiston verkkosivut koettiin vuonna 2008 haasteellisiksi. Vaikeaselkoiset internetsivut eivät tukeneet tiedonhakua ja ohjaukseen hakeutumista Joensuussa, eikä tähän asiaan ole oman tutkimukseni perusteella saatu huomattavaa parannusta. Haastattelujeni perusteella verkkosivut ovat edelleen vaikeaselkoiset, eivätkä kannusta etsimään tietoa. Opiskelijat toivoivatkin sekä Joensuun tutkimuksessa että omassa tutkimuksessani verkkosivujen kehittämistä toimivampaan suuntaan. (Penttinen ym. 2009, 51–58.)

7.4 Opiskelutarinoiden yhteiset tekijät

Aktiiviset toimijat	Itsenäiset selviytyjät	Avun pyytämisestä vetäytyjät
<ul style="list-style-type: none">•Eivät kokeneet suuria ongelmia opiskeluissaan•Luottamus yliopiston tukipalveluihin•Keskittyminen omiin opintoihin•Eivät kokeneet henkilökohtaisia tukiverkostoja kovin merkityksellisiksi•Kertovat hyvin konkreettisista ongelmista•Opiskelijälähtöisyys ohjauksessa•Ohjauksen tulisi olla informatiivista ja selkeää	<ul style="list-style-type: none">•Opiskeluiden alussa joitain haasteita•Opiskelut rutinoituneet, Rutiinit ja selkeys koetaan positiivisena asiana opinnoissa•Kokivat henkilökohtaisen tukiverkoston merkittävänä•Luottamus yliopiton ja laitoksen tukipalveluihin•Omien ongelmien vähätteleminen•Kokemus siitä, että yliopistossa opiskelijan tulee pärjätä yksin•Ohjauksen tulisi olla informatiivista, neuvovaa ja keskustelevaa	<ul style="list-style-type: none">•Etenkin opiskeluiden alussa haasteita, joitakin haasteita myös myöhemmin•Kokemus yliopisto-opintojen sekavuudesta•Opiskelijalla ei tarkkaa käsitystä siitä, mitä voisi tutkinnollaan tehdä•Kokivat henkilökohtaisen tukiverkoston erittäin merkittävänä•Informaatio ohjauksesta ja tukipalveluista koettu heikkona•Kokivat että ohjaus voisi olla pakollista ja vuosittaista•Ohjauksen tulisi olla yksilöllistä, kannustavaa, keskustelevaa

Taulukko 1.

Toimijoiden, selviytyjien ja vetäytyjien tarinoissa löytyi joitakin selkeitä yhtenäisiä ajatuksia opiskelukokemuksiin ja ohjaukseen liittyen. Kaikki ryhmät olivat ensinnäkin yhtä mieltä siitä, että yliopistojen ohjauspalveluita voisi kehittää. Toimijoiden mukaan ohjauksen informatiivisuutta voisi parantaa, ja sitä kautta madaltaa myös ohjaukseen hakeutumisen kynnyksiä. Informaatio ohjauspalveluista koettiin heikoksi ja kehittämisen arvoiseksi asiaksi myös selviytyjien ja vetäytyjien tarinoissa. Tiedottaminen ohjauspalveluista koettiin lähtökohdaksi ohjaukseen hakeutumiselle. Mikäli ohjaukseen olisi helppoa hakeutua, se tavoittaisi useampia opiskelijoita, ja jopa ne jotka eivät ole kokeneet tarvetta ohjaukselle tai kokivat että heidän ongelmansa olivat liian pieniä avun hakemiseen, voisivat herkemmin hakeutua ohjauspalveluihin.

Epätietoisuus siitä, mistä ohjausta ongelmiin saa, tuntui yhdistävän myös jokaista ryhmää. Toimijat eivät olleet huolissaan avun löytymisestä, vaikka eivät pystyneetkään nimeämään yhtään ohjauksellista tahoja. He luottivat siihen, että mikäli he joskus apua tarvitsevat yliopistolta, he myös saavat sitä. Luottamus ammattitaitoisiin yliopiston henkilökunnan jäseniin näkyi toimijoiden opiskelutarinoissa. Vetäytyjät eivät pystyneet myöskään nimeämään ohjauksellisia tahoja yliopistosta, mutta eivät luottaneet siihen, että tahot olisivat helposti löydettävissä. He eivät kyseenalaistaneet henkilökunnan ammattitaitoa tai osaamista ohjauksen saralla, mutta eivät luottaneet siihen että hänet osattaisiin ohjata heti oikean ihmisen luo keskustelemaan ongelmistaan. Kaikkien ryhmien välillä valitsi siis yhteisymmärrys siitä, että ohjauksesta tiedottamista tulisi parantaa, ja sitä kautta mahdollistaa ohjauspalvelut niitä tarvitseville.

Selviytyjät ja vetäytyjät kokivat, että ohjausta voisi olla yliopistossa enemmän. Vain toimijoiden mielestä ohjausta oli varmasti riittävästi tarjolla, vaikka eivät olleet itse käyttäneetkään ohjauspalveluita. Joensuun yliopiston ohjauksikyselyssä vuonna 2008 ohjausta toivottiin enemmän yliopistoon. Kuten selviytyjät ja vetäytyjät, myös Joensuun yliopiston opiskelijat toivoivat säännöllisiä ja ”pakollisia” ohjauskeskusteluja, joissa voisi pohtia henkilökohtaisia opintoihin liittyviä kysymyksiä yhdessä ohjaajan kanssa. (Penttinen ym. 2009, 51–58.)

On mielenkiintoista kuinka aikuisopiskelijatkin kaipaavat pakollisuutta osaksi ohjausta, jotta kynnys ohjaukseen hakeutumiseen madaltuisi. Mikäli ohjaus olisi pakollista, voisivat opiskelijat nostaa ohjauksessa esiin helpommin myös niitä, ”liian pieniä” ongelmia, joiden vuoksi ei muutoin itsenäisesti näkisi vaivaa ja hakeutuisi ohjaukseen. Ohjauksen pakollisuus on ristiriidassa aikuisopiskelijoiden toivotun itseohjautuvuuden ja vapauden kanssa, mutta jossain määrin pakollisuus loisi selkeästi turvaa myös aikuisopiskelijoille.

Informaatioon ja tiedottamiseen liittyen kaikki ryhmät mainitsivat suurena heikkoutena yliopiston internetsivujen ja intranetin sekavuuden. Opiskelukokemustarinoissa opiskelijat kertoivat tämän päivän itsenäisestä tiedonhausta, ja siitä kuinka opiskelijan vastuulla on itse etsiä tietoa esimerkiksi ohjauspalveluista internetistä. Internetin käyttö ja tiedonhaku itsessään eivät vaikuttaneet olevan ongelma opiskelijoille, vaan yliopiston monimutkaiset internet- ja intranetsivustot yhdistettynä monimutkaiseen ohjausjärjestelmään osoittautuivat olevan vaikea yhdistelmä. On vaikeaa lähteä etsimään apua itsenäisesti, jos ei tiedä kuka apua voisi tarjota tai mitä kautta avun voi verkosta löytää.

Kaikkien ryhmien tarinoissa paljastui, että yliopistojen internetsivut eivät tue tiedonhakua tai madalla kynnystä hakeutua ohjaukseen. Tarinat paljastavat internetsivujen olevan sokkeloiset, vaikeasti luettavat ja työläät. Ongelmien ilmetessä ei haluttu lisää vaivaa tiedonhausta epäselviltä internetsivuilta vaan ongelmat jätettiin mieluummin käsittelemättä ammattilaisten kanssa. Opiskelijat kokivat jo itse tiedonhaun tuottavan heille lisästressiä, eivätkä siksi jaksaneet nähdä vaivaa oikeiden ohjaustahojen etsimiseen internetistä.

”No se intranetsivusto on ainaki meil ihan luokattoman huono.” (H6)

Opiskelijat olivat myös yhtä mieltä siitä, että yliopisto-opinnoissa työelämä jää liian vähälle huomiolle, ja sitä tulisi ottaa mukaan opintoihin enemmän. Työelämää ei nähty pelkästään ohjauksellisena asiana, vaikka myös nimenomaan uraohjausta toivottiin lisää osaksi opintoja. Työelämä toivottiin liitettävän tiukemmin myös osaksi varsinaisia kursseja ja tutkimuksia, jolloin saisi yhteyksiä työelämään eikä valmistumisen jälkeinen elämä ja työllistymisvaihtoehdot tuntuisi täysin vierailta.

Työelämän lisäämistä ohjaukseen ja opintoihin kaivattiin jo vuonna 2008. Joensuun yliopiston kyselytutkimuksessa työelämä koettiin tärkeänä ohjauksellisena kehityskohteena ja opiskelijat arvioivat ohjaustarpeen kasvavan opintojen edetessä. Opiskelijat kokivat työelämän kysymykset läheisemmiksi opintojen keskivaiheessa, mutta myös opintojen loppuvaiheessa oli opiskelijoita, jotka tarvitsivat työelämän kysymyksiin ohjausta melko paljon. (Penttinen ym. 2009, 26.)

Aineistoissani työelämä mietitytti jossain määrin kaikkia opiskelijatyyppejä, mutta selviytyjät ja vetäytyjät kokivat työelämään siirtymisen erityisen epäselvänä ja stressaavana tekijänä. Tähän stressiin ja epäselvyyteen liitettiin usein juuri generalistialan opiskelun mukanaan tuomat haasteet. Työelämä ja tulevaisuus opintojen jälkeen koettiin asiana, josta sekä toimijat, selviytyjät että vetäytyjät halusivat ohjauksessa keskustella. Myös toimijat mainitsivat työelämästä keskustelemisen ohjauskeskusteluissa, vaikka heidän tarinoissaan näkyi selkeitä ammatillisia tavoitteita ja päämääriä, eivätkä he varsinaisesti kokeneet tarvitsevansa ohjausta.

Oman tutkimukseni haastateltavat ovat opintojensa keskivaiheessa, joten Joensuun tutkimukseen nojaten voidaan sanoa, että etenkin opintojen keskivaiheilla työelämäkysymykset ovat erittäin keskeisiä ohjauksen kysymyksiä kaikille opiskelijoille ”opiskelijatyypistä” riippumatta. Kaikki tutkimukseni haastateltavat mainitsivat työelämän ohjauksen

olevan keskeistä erityisesti toisena ja kolmantena vuonna maisteriopintoja suunniteltaessa ja työelämän lähestyessä. Opintojen keskivaiheilla ja opintojen päättymisen konkretisoituessa työelämä tulee lähemmäs opiskelijaa ja lisää keskustelun tarvetta kyseisestä aiheesta.

8 POHDINTA

Kuten tuloksista voidaan päätellä, yliopisto-opiskelijat kaipaavat enemmän tukea opintojensa suunnitteluun ja yliopistomaailmassa toimimiseen kuin tällä hetkellä ovat saaneet. Opiskelijat kaipasivat tiedottamista ohjauspalveluista sekä ohjauspalveluiden selkeyttämistä. Opiskelutarinoissa oli havaittavissa haasteita, joihin opiskelijat olisivat kaivanneet tukea yliopiston taholta. Opiskelijoiden vastauksista on havaittavissa se, että ohjauspalveluita on ollut vaikeaa lähestyä ja oikean ohjaustahon nimeäminen on vaikeaa. Kynnys pyytää apua yliopiston taholta koetaan korkeaksi, ja reitti avun luo liian haastavaksi. Opiskelijoiden näkökulmasta ohjausjärjestelmiä tulisi kehittää yksinkertaisempaan ja kokonaisvaltaisempaan suuntaan, siten että kynnys ohjaukseen hakeutumiseen madaltuisi tai poistuisi mielellään kokonaan.

Oman tutkimukseni tulokset vahvistavat Joensuun kyselytutkimuksen (2009) tuloksia ohjauksen tarpeesta ja kehityskohdista yliopistossa. Opiskelijoiden opiskelukokemuksissa oli havaittavissa haasteellisia aikoja, jolloin osa opiskelijoista kaipaisi lisää tukea yliopiston henkilökunnalta. Ohjausta kaivattiin Joensuun tutkimuksen tapaan eniten opintojen suunnitteluun sekä työelämän suunnitteluun, mutta myös opintojen ja muun elämän yhdistämiseen. Lisäksi tutkimukseni tulokset vahvistavat Sainion (2008; 2002) tutkimuksien tuloksia siitä, että erityisesti generalistialojen opiskelijoiden työllistymiseen liittyy omanlaisiaan haasteita, jotka ilmenevät opiskelijoiden kokemuksissa jo opiskeluaikana. Nämä työelämään ja työllistymiseen liittyvät haasteet näkyvät tutkimuksessani opiskelijoiden tarinoissa kysymyksinä työelämää kohtaan. Opiskelijat eivät pystyneet tarkkaan sanomaan mihin he haluaisivat opintojensa jälkeen työllistyä tai millaisia töitä he voisivat valmistuttuaan tehdä.

Ohjauspalveluiden yhteistyö yliopiston ulkopuolisten instituutioiden kuten esimerkiksi lukioiden ja muiden korkeakoulujen kesken voisi tuoda uusia näkökulmia ja laajempaa ymmärrystä ohjauspalveluiden kehittämiseen. Yhteistyö muiden koululaitosten kanssa mahdollistaa ohjaustyön aloittamisen jo ennen kuin opiskelija saapuu yliopistoon, ja antaa opiskelijoille paremmat eväät yliopisto-opinnoissa menestymiseen. (Lahti 2007, 96.)

On mietittävä, tuottaako nykyinen henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja sen ohjaaminen riittävän hyviä tuloksia ohjauksellisessa mielessä. Tutkimukseni kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden opiskelutarinoissa oli havaittavissa paljon epätietoisuutta opiskeluiden rakenteeseen, sivuainevalintoihin ja konkreettisiin opintoasioihin liittyen. Jokainen näistä kolmannen vuosikurssin opiskelijoista on opintonsa aloittaessaan tehnyt henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jonka tarkoituksena on ennen kaikkea tuottaa opiskelijalle selkeä kokonaiskuva opintojen rakenteesta ja sisällöistä. Miten yliopisto-ohjaus on onnistunut tehtävässään kun monet tutkintoon ja opintojen rakenteeseen liittyvät asiat ovat epäselviä vielä kolmannen vuosikurssin opiskelijoille?

Kuten Rouhelokin toteaa, opiskelijan parasta tavoitteleva ohjausjärjestelmä tulisi tehdä niin vaivattomaksi, että jokainen opiskelija pystyisi saamaan siitä itselleen sen tarjoaman hyödyn. (Rouhelo 2006, 123.) Näin kokivat myös generalistialojen opiskelijat, vaikka eivät itse ohjausta olis tarvinneetkaan. Ensimmäinen askel kohti parempaa ohjausjärjestelmää olisi ohjauspalveluiden yhtenäistäminen koko yliopiston sisällä, jotta kaikilla tiedekunnilla olisi samanarvoiset ja samankaltaiset toimintatavat ohjauksen suhteen. Lisäksi tiedottaminen ohjauspalveluista tulisi olla niin selkeää ja näkyvää, että jokainen avun tarvitsija löytäisi ohjauspalveluihin. Etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijoille tulisi opintojen alussa osoittaa, mistä ohjausta saa ja millaisissa asioissa minkäkin ohjaajan puoleen kannattaa kääntyä.

Tutkimustulosten perusteella erittäin merkittävänä ohjauksellisena kehityskohtana yliopisto-ohjauksessa näen työelämäpalveluiden ja uraohjauksen kehittämisen. Oman sekä aiempien tutkimusten (Sainio 2008; Rouhelo 2006.) perusteella voidaan sanoa, että generalistialojen opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta työelämän ja opintojen yhdistämiseen sekä työllistymiseen liittyen. Tulevaisuus voi näyttäytyä generalistialojen opiskelijoille vaikeana ja epäselvänä asiana, johon he eivät ole saaneet riittävästi tukea yliopiston taholta. Uraohjaus tulisi liittää tiiviimmin opintojen ohjaukseen ja henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin, jotta siitä tulisi tiiviimpi osa opintoja. Opintojen tarkoituksena on kuitenkin antaa eväitä ja ammattitaitoa työelämään.

Työelämän moninaisuutta ja valinnanvaihtoehtojen paljoutta ei tule kuitenkaan nähdä pelkästään haastavana ja vaikeuttavana tekijänä. Generalistialojen luoma mahdollisuuk-

sien moninaisuus voi antaa työelämään myös valtavasti taitoja, jotka edistävät työllistymistä. Nykyisessä työelämässä tarvitaan kykyä sopeutua nopeasti muuttuviin työmarkkinoihin. Monimuotoiset ja yksilölliset opintopolut auttavat sopeutumaan työmarkkinoiden ja yhteiskunnan jatkuvaan muutostilaan, mutta toisaalta vaikeuttaa elämänhallintaa ja tulevaisuuden ennakkointia. (Rouhelo 2006, 123.)

Tulosten perusteella oli perusteltua tarkastella yliopisto-ohjausta juuri sosiodynaamisen ohjauksen viitekehuksesta. Vaikka haastattemieni yksittäisten opiskelijoiden kokemusten perusteella ei voida sanoa yleistettävästi tai seikkaperäisesti paljoakaan yliopiston ohjauksesta, eikä siitä, toteutuvatko sosiodynaamisen ohjauksen periaatteet ohjauksessa, voidaan kuitenkin sanoa että haastattemieni opiskelijoiden toiveet ohjauksen suhteen olivat juuri sosiodynaamisen ohjauksen pääpiirteitä.

Haastattelemani opiskelijat toivoivat ohjaukselta kiireetöntä kuuntelua ja keskustelukaiveria. He toivoivat että ohjaus olisi kannustavaa ajatustenvaihtoa, jossa huomioitaisiin opiskelijan elämä kokonaisuutena, aivan kuten sosiodynaamisessa ohjauksessa. Muuttuvat elämäntilanteet ja työmarkkinat nousivat esiin opiskelijoiden vastauksissa. Ne koettiin asioina, jotka lisäsivät opiskelijoiden stressiä ja ahdistusta ja siten myös ohjauksen tarvetta. Juuri elämän tilanteiden, opiskeluiden ja yhteiskunnallisten tilanteiden jatkuvaan muutokseen, epäselvyyteen ja epätietoisuuteen opiskelijat toivoivat ohjausta. Nämä teemat ovat keskiössä myös Peavyn kehittämässä sosiodynaamisen ohjauksen mallissa. (Peavy 2001, 24–25)

Sosiodynaamisen ohjauksen periaatteiden ja toimintamallien tehokkaampi hyödyntäminen korkeakouluohjauksessa edistäisi varmasti myös korkeakouluohjauksen laatua ja toimivuutta, tekisi ohjauksesta yksilöllisempää ja madaltaisi ohjaukseen hakeutumisen kynnyksiä. Sosiodynaamisen ohjauksen lisääminen toisi ohjaukseen myös opiskelijoiden toivomaa yksilöllisyyttä ja toisaalta koko elämää käsittelevää laaja-alaisuutta. Yksilön elämän tarkasteleminen kokonaisvaltaisesti auttaa opiskelijaa hahmottamaan opintojen ja elämän muiden osa-alueiden kokonaisuutta. Näin opintojen suunnitteluun voitaisiin liittää luonnollisesti myös esimerkiksi työllistymiseen liittyvät teemat sekä opiskelijan harrastuneisuus, jotka kokonaisuutena edistävät yksilön asiantuntijuuden kehittymistä ja hänelle sopivien opintopolkujen löytymistä. Aito kuunteleminen ja kohtaaminen neuvomi-

sen sijaan edistäisivät aikuisopiskelijoiden konstruointia, itseohjautuvuutta ja muutosprosessi projekti lähtisi etenemään opiskelijan itsensä toimesta. (Peavy 1999, 87–91; 119–121.)

Generalistialojen opiskelijat kokivat opiskelun aika ajoin haasteelliseksi ja kuormittavaksi. Opiskelujen suunnittelu sekä etenkin työelämän yhdistäminen opintojen suunnitteluun koettiin erityisesti vaikeaksi. Opiskelijat kaipasivat tukea opintojen ja työelämän suunnitteluun, ja toivoivat että ohjaaja löytyisi yliopistosta vaivattomasti, kun jokin asia mietityttää. Voisi sanoa että kaksi asiaa generalistialojen opiskelijat nostivat keskeisimmiksi kehityskohdiksi yliopiston ohjauksessa: ohjausjärjestelmän selkeyden sekä työelämäohjauksen.

Epätietoisuus ohjauksen tarjonnasta oli haastattlemieni opiskelijoiden tarinoissa yleistä ja kynnys avun hakemiseen oli korkea. Luottamus yliopiston ohjauspalveluiden laadukkuutta kohtaan oli kuitenkin suhteellisen korkea ottaen huomioon, ettei opiskelijoilla ollut omakohtaista kokemusta ohjauspalveluista. Yliopiston tulisikin vastata nyt tähän opiskelijoiden luottamuksenosoitukseen selkeyttämällä ja helpottamalla ohjauspalveluihin hakeutumista, sekä tarjoamalla laadukasta ja henkilökohtaista ohjausta erilaisille ja erilaisissa elämäntilanteissa oleville opiskelijoille.

Vaikka pro graduni on tutkimuksellisesta näkökulmasta suppea, eikä anna laajaa tai yleistettävää kuvaa opiskelijoiden opiskelukokemuksista, voi todeta että opiskelijoiden tarinoista nousi esiin tärkeitä seikkoja heidän opiskelukokemuksistaan, ohjauksellisista tarpeista yliopistossa sekä ohjauksen toteutumisesta yliopistossa opiskelijan näkökulmasta. Lisäksi opiskelijälähtöinen ja opiskelijoiden opiskelukokemuksiin nojautuva tutkimus yliopiston ohjauksikäytännöistä palvelee parhaiten ohjauksen käytäntöjen kehittämistyötä, ja näin myös tutkimuksestani saadaan esiin tärkeää tietoa yliopisto-ohjausta ja sen kehittämistä ajatellen.

Käyttämieni tutkimusmenetelmien kautta sain yksilöllistä ja yksityiskohtaista tietoa opiskelijoiden opiskelukokemuksista, haasteista ja ohjauksellisista tarpeista. Aikajanatyöskentelyyn pohjautuvat haastattelut auttoivat selkeyttämään opintojen kulkua ja kokemuksia. Opiskelutarinoiden narratiivisen tarkastelun kautta opiskelijoiden opiskelukokemus-

ten kokonaisuus selkeytyi ja syveni. Narratiivinen analyysi mahdollisti myös opiskelijoiden tyypittelyn sekä opiskelutarinoiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien havainnoimisen.

Tutkimukseni ja opiskelijatyypittelyni perustella olisi mielenkiintoista tehdä tulevaisuudessa määrällistä jatkotutkimusta siitä, kuinka hyvin opiskelijatyypit pätevät laajempaan opiskelijajoukkoon. Näin voitaisiin osoittaa ja kartoittaa yleistettävämmin generalistialojen opiskelijoiden opiskelukokemuksia ja näkemyksiä ohjauksesta yliopistossa, sekä saada merkittävää tietoa ohjauspalveluiden kehittämiseen niiden kohderyhmältä, opiskelijoilta. Tyypittelyn pohjalta olisi mahdollista tutkia opiskelijatyypien erilaisista opiskelukokemuksista esiin nousevia ohjauksellisia tarpeita sekä toisaalta myös kaikkia opiskelijoita yhdistäviä tarpeita. Opiskelijälähtöisen tutkimustiedon avulla ohjausjärjestelmää ja korkeakouluohjausta on mahdollista kehittää vastaamaan paremmin opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita.

LÄHTEET

Alenius J. & Myyry T. 2011, Uraryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana, teoksessa Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä

Ansela M., Haapaniemi T. & Pirttimäki S. 2006, Personal study plans for university students. A guide for study counsellors. Kopijyvä, Kuopio

Bond T. 2000, Standards and ethics for counselling in action, London: Sage (ebrary koelma)

Cohen, Manion & Morrison 2005, Research methods in education, RoutledgeFalmer, London

College Report CR1666 2011, Mental health of students in higher education. Royal College of Psychiatrists, London

Eerola, Korhonen, Lairio & Nummenmaa 2005, Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Juvenes Print., Tampere

Hyvärinen M. 2006, Kertomuksen tutkimus. [http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henki-
lokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf](http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henki-
lokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf) (Viitattu 10.6.2015)

Hyvärinen M., 2006. Towards a Conceptual History of Narrative. *COLLEGIUM. Studies across disciplines in the humanities and social sciences*. Volume 1. Helsingin yliopiston tutkijakollegium.

Jääskelä & Pyhältö 2011, Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Teoksessa Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke 2008 – 2011. Oy Fram Ab

Katzensteiner, Ferrer-Sama & Rott 2007, Guidance and counselling in higher education in European Union member states. University of Aarhus

Kortelainen K. & Surakka M. 2010, Humanistien opinto- ja urasuunnittelun kehittäminen, teoksessa Opiskelijoiden ohjauksen käytänteiden kehittäminen. Joensuun yliopistopaino, Joensuu

Lahti J. 2007, National report for Finland. Guidance and counselling in higher education in European Union member states. University of Aarhus

Lairio & Penttinen 2006, Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for educational and vocational guidance*.

Lowe H. & Cook A. 2012, Mind the Gap: Are students prepared for higher education? Journal of Further and Higher Education

Löfström & Pyhältö 2012, Ohjaus eettisen ongelmanratkaisun kenttänä, teoksessa Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere

McLeod J. 2007, Counselling Skill. A practical guide for counsellors and helping professionals. Open University press (ebrary kokoelma)

Mäkinen-Streng M. 2010, Opiskelijat yliopistojen muutosten pyörteissä - raportti Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselystä 2009. Suomen yliopistopaino Oy, Turku.

Nelson-Jones R. 2012, Basic counselling skills. A Helpers Manual, Los Angeles: Sage

Ojanen S. 2012, Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Gaudeamus

Onnismaa J. 2007, Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus, Tampere

Opetus- ja kulttuuriministeriö, <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/> (viitattu 24.6.2015)

Pajarinen M., Puhakka H. & Vanhalakka-Ruoho M. 2004, Aikuisopiskelijan ohjaus opin-
topolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallitus, Helsinki

Patton M. 1990, Qualitative evaluation and research methods, (169-186) Beverly Hills, CA: Sage.

Peavy, R. Vance. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Työministeriö. Helsinki.

Peavy R. Vance 2000, Sociodynamic perspective and the practice of counselling. Canada

Peavy, R. Vance. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjaus periaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Psykologian kustannus Oy. Copyright 2001. Työministeriö, Helsinki.

Penttinen L. 2011, Opinnoista (Työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Korpiljyvä Oy. Jyväskylä

Penttinen L., Sarapik & Vallius-Leinonen 2009, Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjauskysely 2008. Joensuun yliopistopaino. Joensuu

Penttinen L., Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, HOPS-ohjaus. Osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Korpiljyvä Oy. Jyväskylä

Penttinen L., Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011, Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Aikuiskasvatus 2/2011

Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T., & Valkonen, L. 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä

Petäjä & Koponen 2002, Muutosprosessin ohjaaminen. Aikuiskouluttajan opas. Haka-paino Oy. Helsinki

Pyhäntö & Soini 2012, Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampereen yliopisto-paino Oy. Tampere

Rouhelo A. 2006, Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut, teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS- kustannus

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV- Meneelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu], Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 22.9.2015.)

Sainio J. 2008, Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia. Akateemisten työuran alkua hankaloit-tavia tekijöitä. Kirjapaino Hermes Oy

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2013, Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Hansaprint Oy. Vantaa

Tuomivaara T. 2005, Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuk-sen perusteet (<http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf> viitattu 1.6.2015)

Vallius-Leinonen K. 2010, Opiskelijoiden ohjauk käytänteiden kehittäminen. W5W – hankkeiden kokemuksia Joensuun yliopistolta vuosilta 2007–2009, Joensuun yliopisto-paino 2010. Joensuu

Vehviläinen S. 2012, Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus. Helsinki

Vienola & Lindeberg 2009, Opiskelijan ohjaus ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Te-oksessa Opiskelijan ohjauk käytänteiden kehittäminen. W5W – hankkeiden kokemuksia Joensuun yliopistolta vuosina 2007–2009. Joensuun yliopistopaino. Joensuu

Walker, R., 2004. Getting and analyzing qualitative data. The PREST training resources. Commonwealth of Learning. (<http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A4.pdf> viitattu 1.6.2015)