

**YLIOPISTON OPINTOJEN OHJAUKSEN
KEHITTÄMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN
AVULLA**

Seija Ala-Ruona & Helena Leskinen

**Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Opinto-ohjaajien muuntokoulutus
Kevät 2004**

**YLIOPISTON OPINTOJEN OHJAUKSEN
KEHITTÄMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN
AVULLA**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta KASVATUSTIETEELLINEN	Laitos Opettajankoulutuslaitos
Tekijät Ala-Ruona, Seija ja Leskinen, Helena	
Työn nimi Yliopiston opintojen ohjauksen kehittäminen täydenniskoulutuksen avulla	
Oppiaine Kasvatustiede, Opinto-ohjaajien muuntokoulutus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Maaliskuu 2004	Sivumäärä 123
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on arvioida, miten yliopiston sisäinen ohjauksen täydenniskoulutus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin ja toisaalta koulutukseen osallistujien odotuksiin.</p> <p>Tutkimuksessa selvitetään ohjauksen tilaa yhteiskunnassa ja ohjauksen ympäristöä yliopistossa sekä ohjauksen merkitystä näitä yhdistävänä tekijänä. Opintojen ohjausta lähestytään holistisen, opiskelijalähtöisen mallin mukaisesti.</p> <p>Tutkimusta varten koulutukseen osallistujien odotuksia selvitettiin ennen koulutuksen alkua kyselylomakkeella, koulutuksen kulkua seurattiin observoimalla, ja koulutuksen päätyttyä kokemuksia ja mielipiteitä koottiin kyselylomakkeella ja ryhmähaastattelemalla. Myös koulutukseen liittyvät etätehtävät olivat tutkimuskäytössä. Tutkimuksessa käytettiin useaa eri triangulaatiota kattavan kokonaisuuden saamiseksi.</p> <p>Tutkimuksen tuloksina esitellään täydenniskoulutuksen lähtötilanne, vastaavuutta osallistujien odotuksiin, tavoitteiden toteutumiseen vaikuttaneita seikkoja, ohjauksen mahdollisuuksia yliopistokontekstissa sekä koulutuksen kehittämishaasteita.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää mm. ohjauksen täydenniskoulutuksen jatkosuunnittelussa ja ohjauskäytänteiden kehittämisessä Jyväskylän yliopistossa yleisemminkin.</p>	
Asiasanat opintojen ohjaus, opiskelijakeskeinen holistinen ohjausmalli, kollegiaalisuus, yliopistokonteksti.	
Säilytyspaikka Kasvatustieteen laitos	
Muita tietoja	

KUVIOT

- KUVIO 1 JY:n ohjausjärjestelmä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaan jäsennettynä. (Perustelumuistio 2002; myös Lairio ym. 1999a; Watts & van Esbroeck 1998)
- KUVIO 2 Kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona. (Sahlberg 1998, 160)
- KUVIO 3 Verkostorakenteita. (Krogars 1995, 31)
- KUVIO 4 Jyväskylän yliopiston ohjaus- ja neuvontatahoja. (Perustelumuistio 2002, 8)
- KUVIO 5 Aineistonhankinnan prosessi.
- KUVIO 6 Muuttuva yhteiskunta ja työelämä -osion vastaavuus odotuksiin.
- KUVIO 7 Yksilö- ja pienryhmäohjaus -osion vastaavuus odotuksiin.
- KUVIO 8 Eri työtapojen soveltuvuus sisältöihin ja tavoitteisiin.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ
KUVIOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	7
2	OHJAUKSEN UUDET HAASTEET.....	10
2.1	Yhteiskunnallinen muutos.....	10
2.2	Opiskelijan ja opiskelun muuttuminen.....	13
3	OHJAUSYMPÄRISTÖ YLIOPISTOSSA.....	17
3.1	Akateemiset heimot.....	17
3.2	Akateemisen maailman yhteinen kulttuuri.....	18
3.3	Muuttuva yliopistokulttuuri.....	20
4	OHJAUS YLIOPISTOSSA.....	22
4.1	Käsitteen määrittelyä.....	22
4.2	Yliopiston ohjauspalvelut.....	32
4.3	Opiskelijoiden käsityksiä yliopistojen opintojen ohjauksen toimivuudesta.....	34
4.4	Työelämän näkökulma yliopistojen opintojen ohjauksesta.....	37
5	OHJAUSHAASTEISIIN VASTAAMINEN.....	39
5.1	Ohjauksen kehittäminen yliopistoissa.....	39
5.2	Koulutus ohjauksen kehittäjänä.....	42
5.3	Arviointitutkimus koulutuksen kehittäjänä.....	45
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	47
6.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	47
6.2	Aineistonhankinnan prosessi.....	49
6.3	Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta.....	50
6.4	Aineiston analyysi.....	57
6.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	61
7.1	Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen.....	61
7.2	Osallistujien odotusten ja tarpeiden täyttyminen.....	71
7.3	Tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavia asioita.....	75
7.4	Yliopistokonteksti ja ohjauksen mahdollisuudet.....	83
7.5	Ohjaukoulutuksen kehittämishaasteet.....	88

8 POHDINTA.....94

LÄHTEET.....99

Liitteet

1 JOHDANTO

Opintoaikojen pitkittyminen, työmarkkinoiden muutokset ja opiskelija-aineksen heterogeenisuus ovat sellaisia tekijöitä, jotka ovat viime vuosina kiinnittäneet huomiota opintojen ohjaukseen myös korkea-asteella. Keskustelua opintojen ohjauksen tehostamisesta on kiihdyttänyt myös huoli yliopisto-opintojen venymisestä - kun suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle, halutaan vauhdittaa opiskelijoiden siirtymistä työmarkkinoille.

Opintoaikojen lyhentämistä pohtinut opetusministeriön työryhmä esitti että yliopistoissa ja korkeakouluissa opiskelevien opintoprosessia on nopeutettava. Työryhmän mukaan opintojen pitkittymiseen vaikuttaa muun muassa opintojen ohjauksen puute. Esityksen mukaan opintoprosessia on kehitettävä opiskelijakeskeisempään suuntaan opetussuunnitelmia uudistamalla sekä opintojen suunnittelua, seurantaa ja ohjausta tehostamalla (www.minedu.fi/opm/uutiset.)

Opintojen ohjauksen tilasta yliopistoissa on tehty viime vuosina lukuisia tutkimuksia ja selvityksiä (mm. Tenhula & Pudas 1994; Ahrio & Holttinen 1997; Tiilikainen 2000; Moitus ym. 2001). Kuitenkin opintojen ohjaukseen panostaminen on korkeakouluissa ollut melko vähäistä, eikä se ole näkynyt yliopistojen strategioissa tai muissa yliopiston toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa.

Keskeisimpänä ongelmana tuntuu olevan se, että yliopistojen ohjauspalvelut ja opiskelijoiden ohjaustarpeet eivät kohtaa. Yliopistoissa on tarjolla monenlaisia ohjauspalveluita, mutta opiskelija ei aina tiedä kenen puoleen kääntyä. Se, miten ohjausta yliopistoissa kehitetään, riippuu myös yliopistokulttuurin omaleimaisuudesta. Yliopistokulttuurissa on piirteitä, joiden voi ajatella olevan ristiriidassa ohjauksen kanssa ja tavallaan jarruttavan ohjauksen kehittämistä, jos ohjauksite ymmärretään väärin. Juuri tämä ohjauksiteen moniselitteisyys saattaa luoda ristiriitaisia mielikuvia esimerkiksi ohjauksen ja akateemisen vapauden välisestä suhteesta (vrt. Moitus ym. 2001).

Ohjaus- ja neuvontapalvelut vaativat yliopiston henkilökunnalta paneutumista ohjausasioihin. Jyväskylän yliopiston rehtorin Aino Sallisen mukaan ohjauksen kehittäminen on ollut hajanaista, jolloin kokonaisuus ja viitekehys ovat jääneet puutteellisiksi ohjauksen keskittyessä lähinnä vain opintojen ohjaukseen, ottamatta huomioon opiskelijan kokonaistilannetta (Sallinen 2003a, 49).

Jyväskylän yliopisto on nostanut ohjauksen keskeiseksi kehittämiskohteeksi: perustutkintojen kehittämisstrategian täydennykseksi on laadittu opintojen ohjauksen kokonaissuunnitelma, joka painottaa ohjausta moniammatillisena verkostoyhteistyönä. Kokonaissuunnitelman mukaan ohjaus tukee opiskelijoita opintojen eri vaiheissa siten, että heidän opintonsa edistyvät, opiskelija saa tukea omalle kasvulleen ja kehitykselleen ja löytää väyliä työelämään (Sallinen 2003a, 49). Kokonaissuunnitelman ohjausmalli perustuu holistiseen, opiskelijakeskeiseen ajatteluun, joka ottaa huomioon opiskelijan opintopolun eri vaiheet ja ohjauksen suhteen opintojen eri vaiheisiin sekä tarvittavan ohjauksen muodon ja laadun, sekä ohjauksen kytkeytymisen yliopiston muuhun toimintaan (Watts & Esbroeck 1998; Lairio & Puukari 1999b; Lairio ym. 1999; Sallinen 2003a.) Tärkeä osa kokonaissuunnitelmassa on korkea-asteen ohjauskoulutukseen panostaminen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on arvioida Jyväskylän yliopiston järjestämää kolmen opintoviikon laajuista Ohjauksen haasteet korkea-asteella -täydennyskoulutusta koulutukseen osallistuneiden henkilöiden käsitysten kautta sekä löytää koulutuksen kehittämiskohteita. Täydennyskoulutus tarjoaa yliopiston henkilöstölle tukea ja välineitä ohjaustyöhön. Koulutus pyrkii laajentamaan osallistujien näkemyksiä yhteiskunnasta ja työelämästä sekä niistä muutoksista, jotka vaikuttavat niin opiskeluun kuin tulevaan työllistymiseenkin (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003).

Tutkimuksen kohteena on toisaalta kouluttajien koulutukselle asettamien tavoitteiden toteutuminen ja toisaalta osallistujien koulutukselle asettamien odotusten täytyminen. Lisäksi arvioidaan sitä millaiset tekijät edistivät tavoitteiden ja odotusten toteutumista ja millaisia mahdollisuuksia osallistujilla on hyödyntää koulutustaan ja kehittää ohjausta omissa yksiköissään ja myös koko yliopiston tasolla. Tutkimuksessa etsitään myös keinoja korkea-asteen ohjauskoulutuksen kehittämiseen, jotta se vastaisi entistä paremmin ohjauksen uusiin haasteisiin.

Koulutukseen osallistui yliopiston eri toimijatasoilta henkilöitä, joiden työnkuvaan ohjaus kuului joko kokopäiväisesti tai osittain. Tutkimuksen luonteelle sopii monipuolinen aineistonkeruu, joten empiirisen aineisto on koottu kyselylomakkeiden, havainnoinnin ja haastattelujen avulla. Triangulaatio on luonteva lähestymistapa, sillä täydennyskoulutus tutkimuskohteena sekä siihen osallistuneiden omakohtaiset mielipiteet edellyttävät erilaisia lähestymistapoja tullakseen esille. Tässä tutkimuksessa käytämme sekä aineisto-, tutkija-, että menetelmätriangulaatiota, eli yhdistämme erilaisia aineistoja keskenään.

Koska opintojen ohjausta yliopistoissa on nostettu nyt vahvasti esille myös yleisessä keskustelussa, tulisi tätä nostetta käyttää hyväksi ja panostaa ohjaukseen mahdollisimman vahvasti. Ohjaus ulottuu laajemmalle kuin vain ohjaustapahtumaan. Aloitimme tutkimaan ohjauksen täydennyskoulutusta ja huomasimme, miten monitahoiset asiat olivat ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä. Haluamme omalla työllämme olla mukana tässä kehityksessä ja tuoda esille koulutuksen mahdollisuuksia ohjauksen kehittämisessä, toisaalta haluamme herättää myös keskustelua siitä, onko yliopistokulttuurissa sellaisia piirteitä, jotka asettavat tälle kehittämistyölle omia haasteitaan.

Tämä pro gradu -työ on parityö. Työtä on ollut antoisaa tehdä. Parityössä on oivallista se, että aina on olemassa ihminen, joka on oikeasti kiinnostunut aiheesta ja valmis keskustelemaan gradusta milloin vain. Omia ajatuksia voi testata heti, ja jatkuva vuorovaikutus muokkaa työstä enemmän kuin osiensa summan.

2 OHJAUKSEN UUDET HAASTEET

2.1 Yhteiskunnallinen muutos

Ohjauksen tarpeen kasvun taustalla on laajempi yhteiskunnallinen muutos. Jo 1980-luvulta lähtien on ollut nähtävissä modernin, teollisen yhteiskunnan muuttuminen jälkiteolliseksi, postmoderniksi yhteiskunnaksi (Giddens 1991; Beck 1992; Lash 1995) Suomessa yhteiskunnallinen muutos on ollut 1990-luvulla erityisen nopeaa (Julkunen & Nätti 1999, 16-17). Yhteiskunnallisen muutoksen piirteillä on merkittävä yhteys yliopisto-opiskeluun ja erityisesti kasvaneeseen ohjauksen tarpeeseen.

Globalisaatio

Globalisoituminen on tärkeä osa nyky-yhteiskunnan kehitystä, sen erilaiset ilmenemismuodot koskettavat myös yliopisto-opiskelijaa. Globalisaatiokehityksellä on taloudellisten vaikutusten lisäksi myös laaja-alaisia teknologisia, poliittisia, ekologisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia, jotka muuttavat ja romuttavat perinteisiä rakenteita Globalisaatiokehitys toisaalta kiristää kilpailua työmarkkinoilla, toisaalta se myös avaa nuorille uusia mahdollisuuksia, työmarkkinat ovat muuttumassa maailmanlaajuisiksi (Väyrynen 1998, 10-11; Kasvio & Nieminen 1999, 37-41).

Globalisaation vaikutus yliopistoon ei tarkoita vain kansainvälisen opiskelijavaihdon lisääntymistä, vaan sen vaikutukset ovat paljon laajemmat: Kilpailu osaavista ihmisistä kiristyy, laatuvaatimukset koveneva, integraatio avaa tutkimukselle ja korkea-asteen koulutukselle uusia kehittymismahdollisuuksia. Toisaalta yliopistojen tulee toimia myös kriittisenä äänenä kehitystendenssejä kohtaan. (Sallinen 2003b, 5.)

Suomen edellytykset toimia kansainvälisessä tiede-, koulutus- ja innovaatioympäristössä ovat kansainvälisesti vertaillen erittäin hyvät. Suomi on menestynyt erittäin hyvin korkeaan teknologiseen osaamiseen perustuvilla toimialoilla. Opiskelijavaihdossa Suomi kuuluu Euroopan Unionin aktiivisimpiin maihin. Kymmenessä vuodessa ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrä on kaksinkertaistunut ja vaihto-opiskelijoiden joukko lähes viisinkertaistunut. Suomella on kuitenkin vielä paljon kehittämistä kansainvälistymisessään (Sallinen 2003b, 8).

Tietoyhteiskunta

Postmodernin yhteiskunnan rinnalla puhutaan myös tietoyhteiskunnasta tai informaatioyhteiskunnasta. Tietoyhteiskunnan mahdollisuudet nähdään usein kovin mustavalkoisena: joko liian myönteisinä tai vain ehdottoman kielteisinä; paljon riippuu siitä, kenen näkökulmasta asioita tarkastellaan. Suomea pidetään hyvänä malliesimerkkinä jo melko pitkällä olevasta informaatioyhteiskunnasta. Tietotyöläisten määrä on lisääntynyt Suomessa vuodesta 1988 vuoteen 2000 12 prosentista 39 prosenttiin työvoimasta (Pyöriä 2001, 31) Informaatiosektorin kehitys koskee erityisesti korkeakouluopiskelijoita, heistä hyvin suuri osa tulee työskentelemään informaatioammateissa.

Jälkiteollisessa taloudessa tieto ja luovuus ratkaisevat. Tietotyö läpäisee lähes kaiken tuotannollisen ja hallinnollisen työn. Kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa on työvoiman koulutus- ja ammattitaidon tasolla yhä ratkaisevampi merkitys. Tieto ja oppiminen ovat tärkeää pääomaa. Uutta tietoa hankitaan ja uudenlaisia valmiuksia omaksutaan jatkuvasti, työ ja koulutus limittyvät ja sekoittuvat. Työelämä vaatii monitaitoisuutta, joustavuutta ja valmiutta oppia uusia tehtäviä. Joillakin aloilla voidaan tarvita useiden ammattien hallintaa.

Lisäksi siirrytään yhä enemmän suorasta kontrollista vastuulliseen itseohjautuvuuteen ja itsetarkkailuun. Uusi työn maailma näyttää olevan myös entistä sosiaalisempi ja kommunikatiivisempi, tiimi- ja ryhmätyön merkitys kasvaa työorganisaatioissa (Julkunen 2000, 227-228; Vähämöttönen 1998, 23; Kasvio & Nieminen 1999, 140-146).

Työelämän ongelmat

Samalla kun työn yksilöllisyys, haasteellisuus ja itsemäärääminen yleistyvät, lisääntyvät myös kiire, uupumus, kilpailullisuus ja ristiriidat. Epävarmuus työmarkkinoilla on kasvanut ja epätyypillisiä työsuhteita on aiempaa enemmän. Epätyypilliset työsuhteet näkyvät nimenomaan uusissa työsuhteissa ja nuorten työllistymisessä. Työttömyys nousi 1990-luvun laman myötä huippulukemiin ja vaikka työllisyyslukemat ovatkin siitä kohentuneet, ei entisiä työllisyyslukemia ole saavutettu. Korkeasti koulutetun on edelleen

helpompi saada töitä kuin sellaisen henkilön, jolla on matala koulutustaso tai ei lainkaan peruskoulun jälkeistä koulutusta. Korkeakoulutus ei kuitenkaan takaa enää hyvää asemaa työmarkkinoilla. (Suikkanen & Linnakangas 1998, 17; Blom 1999, 221-223).

Vaikka korkeakoulutettujen työttömyysprosentti ei nouse niin korkeaksi kuin muilla työntekijäryhmillä, koskettaa työllisyystilanteen muutos monella tapaa myös akateemista työnhakijaa. Hän on usein osa-aikatyössä, freelance-työssä, projektityössä ja etätyössä, varsin usein myös koulutustaan vastaamattomassa tehtävässä (Rinne 1998, 27-28). Epätyypilliset työsuhteet koskettavat erityisesti nuoria naisia. Akavan tilastojen mukaan 38 prosenttia alle kolmekymmentävuotiaista naisista oli määräaikaisessa tai tilapäisessä työsuhteessa, kun vastaava luku koko Akavan jäsenkunnassa oli 13 prosenttia (Akavan työmarkkinatutkimus 2002, 21). Yliopistoissa epätyypillisiä työsuhteita on erityisen paljon, Jyväskylän yliopiston henkilökunnasta yli puolet (Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2002).

Uran rakentaminen postmodernissa yhteiskunnassa

Toisaalta voidaan myös ajatella että koko ajatus "koulutusta vastaavasta työstä" tai "koulutusta vastaavasta ammatista" ei sovi myöhäismoderniin aikakauteen. Rinne (1998, 29) näkee koulutuksen ja työn vastaamattomuuden ongelman koulutusjärjestelmän, akateemisten tutkintojen ja "akateemisen" työelämän välisenä ongelmana. Hän sanoo, että "muun koulutusjärjestelmän tavoin byrokratisoituneella yliopistolaitoksella on ollut selviä vaikeuksia seurata työn, työelämän ja työmarkkinoiden joustokehitystä".

Yhteiskunnallinen muutos on tuonut yksilöille yhä laajemmat valinnan mahdollisuudet koulutuksessa, työelämässä, ihmissuhteissa, rakkauselämässä ja itsensä kehittämisessä. Valinnan mahdollisuus on joskus myös valinnan pakkoa, myös niiden on valittava, jotka eivät pysty tai halua valita. Tällaisessa maailmassa pärjäävät ne, jotka ovat tietoisia omista tavoitteistaan, elävät tavoitteidensa mukaisesti, mutta pystyvät myös muotoilemaan ja soveltamaan tavoitteitaan dynaamisesti elämäntilanteiden antamien mahdollisuuksien rajoissa (Hoikkala & Roos 2000, 22-23).

Onnismaa (1996, 288-291) arvelee ohjauksen tarpeen kasvun kaikilla sektoreilla liittyvän nimenomaisesti yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamaan monien perinteisten instituutioiden hapertumiseen. Toisaalta vallalla ovat yksin pärjäämisen eetos ja individualismi, toisaalta yksilön toiminnan ehdot eivät ole kenenkään hallittavissa. Ammatteja syntyy ja katoaa, ja työtehtävien sisällöt ovat jatkuvassa ja ennustamattomassa liikkeessä. Työelämässä ei riitä enää kyky valita valmiista vaihtoehdoista, joskus on pystyttävä luomaan itse ne vaihtoehdot.

Myös Vähämöttönen (1998, 24) tuo esille kasvavan vastuun oman ammattiuran rakentamisesta. Joillekin se voi olla mahdollisuus rakentaa jotain uutta, jotain omaa vapaana normatiivisten uraideoiden kahleesta, kun taas

toiselle, joka ei ole niin hyvin valmistautunut oman elämänsä suunnitteluun, se voi olla hyvin vaikea tilanne. Vähämöttönen käyttää tästä lisääntyvästä mahdollisuuksien määrästä yksilön ja postmodernin työelämän välisessä suhteessa nimeä plastisuus. Plastisuus korostaa yksilön aktiivisuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta työnsä ja uransa muotoilussa ja uravalintoja tehdessä.

2.2 Opiskelijan ja opiskelun muuttuminen

Yliopiston massoittuminen on ilmiö, jota on syytetty monista yliopiston ongelmista. Massoittumisella tarkoitetaan toisaalta opiskelijamäärän kasvua, toisaalta siinä on kyse myöskin yhteiskunnallisten suhteiden muuttumisesta ja rahoituslähteiden monipuolistumisesta. Eliitin yliopisto tuotti sosiaalista eliittiä, uusi massayliopisto tuottaa ammattilaisia erilaisiin asemiin työmarkkinoilla. Henkilökunnan kannalta lisääntynyt opiskelijamäärä lisää ongelmia opetuksen organisoinnissa ja oman työajan hallinnassa, mikä heijastunee varmaan myös opinto-ohjausjärjestelyihin yliopistossa. Toisaalta massoittuminen pakottaa yliopistot myös muuttamaan toimintatapojaan: monet yliopisto-opetuksen kehittämishankkeet ovat reaktioita massoittumisen seurauksiin (Välimaa 2001, 55-59). Voisi ajatella, että myös hankkeet opinto-ohjauksen kehittämiseksi ovat osa samaa ilmiötä.

Massoittumisen seurauksena yliopisto-opiskeluun on tullut myös koulumaisuutta. Aittolan opiskelijatutkimuksessa koulumaisuus tuli esille opiskelijoiden arvioidessa koulutuksen ulkoahjautuvuutta, työmäärää ja tenttikäytänteitä. Eri opiskelualojen välillä oli kuitenkin selviä eroja. Kaikkein koulumaisimmiksi koettiin vieraiden kielten aineenopettajien koulutusohjelma ja erityisopettajien koulutusohjelma (Aittola 1992, 81). Yliopiston koulumaistuminen näkyy myös opiskelijoiden käyttämässä kielessä. He käyttävät usein ilmaisuja "koulu", "koulukaverit", "käydä koulua", sen sijaan että käyttäisivät ilmaisuja "yliopisto", "opiskelukaverit", "yliopisto-opinnot" (Honkimäki 2003, 91).

Uusi opiskelijatyyppe?

Tapani Aittola teki 1980-luvulla tutkimusta opiskelijatyypin muuttumisesta. Tutkimustulosten mukaan eri vaiheissa elävät opiskelijat poikkeavat toisistaan niin monessa suhteessa ja niin paljon, että on syytä puhua nk. klassisen opiskelijatyypin häviämisestä. Opiskelu ja vapaa-aika, opiskelu ja työssäolo sekä opiskelu ja perhe-elämä limittyvät toisiinsa uudella tavalla. Eri vaiheissa elävät opiskelijat poikkeavat toisistaan elämäntilanteen, identiteetinmuodostuksen, opiskelukulttuurin, opiskelutilanteen ja opiskeluprosessin suhteen. (Aittola 1992, 94).

Opiskeluun suhtauduttiin yhä yleisemmin tehokkaan opiskelun ja nopean valmistumisen näkökulmasta, kun opiskelijoiden vapaa-aika puolestaan kiinnittyi yhä selvemmin erilaisiin nuorisokulttuurissa esiintyviin kehitystrendeihin. Aittola huomasi tutkimuksessaan (1992, 69) myös, että "mitä tiukempi ja ulkoaohjautuvampi" jokin koulutusohjelma on, sitä pinnallisempia ja suorituskeskeisempiä opiskelustrategioita sen opiskelijat sovelsivat. Tiukka opinto-ohjelma ja vuosittain etenevä kurssimainen opiskelutapa johtivat myös siihen, että opiskelijat olivat yhä vähemmän tekemisissä muiden koulutusohjelmien tai tiedekuntien opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat ovat sosiaalisesti tiukemmin integroituneita omaan vuosikurssiin ja koulutusohjelmaan, minkä seurauksena sivuainevalinnat ovat yksipuolistuneet. Koulumainen yliopisto ja valmiit koulutusohjelmat olivat tehneet opiskelijoista passiivisia tiedon kuluttajia.

Uusi opiskelijatyyppe syntyi tai ainakin "diagnosoitiin" 1980-luvulla. Onko 2000-luku synnyttämässä uuden opiskelijatyypin vai onko tämän päivän opiskelija sama kuin noin kaksikymmentä vuotta sitten? 1990-luvulla aiheesta tehdyt tutkimukset ja havainnot yliopistomaailmasta eivät kerro ainakaan vielä kovin merkittävästä muutoksesta, Helenius (1995, 86) havaitsi 1990-luvun opiskelijassa ideologioiden ja suurten haaveiden katoamista. Opiskelijat eivät elätelleet enää "turhia" illuusioita ja unelmia tai etsi vaihtoehtoisia elämänmuotoja, kuten vielä 80-luvun puolivälissä. Hänen mukaansa opiskelijakulttuurissa oli havaittavissa jonkin asteista paluuta maan pinnalle.

Nämä opiskeluun liittyvät piirteet eivät ole lainkaan yhdensuuntaisia sen suhteen, mitä tiedämme postmodernin yhteiskunnan kehitymissuunnasta. 1990-luvulla onkin esitetty paljon kritiikkiä tämänsuuntaisia kehitystendenssejä kohtaan (ks. esim. Wiberg 1995; Helenius ym. 1996). Teoksessa kohti Mc Donalds -yliopistoa Jussi Silvola (1996, 107) epäileekin, että yliopiston tehokkuuskriteereistä uhkaa tulla eksklusiivia, ulossulkevia. Koulutuspoliittinen säätelykoneisto käsittelee opiskelua vain yhden tehokkuuskriteeristön näkökulmasta, kun samanaikaisesti opinto-alat eroavat toisistaan yhä enemmän.

Pidentyneet opiskeluajat

Pidentyneet opiskeluajat ja opintojen keskeyttäminen ovat huolestuttaneet päättäjiä jo 1960-luvulta lähtien. Syitä pitkittyneisiin opiskeluaikoihin on löytynyt niin opiskelijoista, yliopistoista kuin myös yhteiskunnan opiskelijoille antamasta taloudellisesta tuestakin. Sasu Pajala ja Petri Lempinen (2001) ovat perehtyneet yliopisto-opiskelijoiden opintojen kulkuun 1990-luvulla. He tuovat esille, että ongelmat keskittyvät humanistisille ja luonnontieteellisille koulutusaloille ja etenkin Helsingin yliopistoon. He epäilevät myös, että eräs merkittävä opiskelun pitkittymisen syy on vahvasti tieteellisyyteen perustuvan koulutuksen irrallisuus työelämän vaatimuksista. Opiskelun pitkittymisen eräänä syynä Pajala ja Lempinen tuovat esille myös opiskelijan vastuuta

korostaneen korkeakoulukulttuurin, jossa opintojen ohjaukseen ei ole juuri panostettu.

Joidenkin tutkijoiden mielestä opiskeluaikojen pitkittyminen on enemmänkin laskennallinen kuin todellinen ongelma (Määttä 1995; Silvonen 1996, 92), toisaalta opiskeluaikat pitkittyvät myös vähimmäisvaatimuksia laajemmista opinnoista. Opiskelijat suorittavat keskimäärin 180 opintoviikkoa, vaikka vähimmäisvaatimus on 160 opintoviikkoa (Pajala & Lempinen 2001). Osa ylimääräisistä opintoviikoista selittyy alanvaihtajien suuresta määrästä, mutta Vesikansan (1998) mukaan tärkein tekijä on se, että minimitutkinto ei vastaa opiskelijoiden käsitystä hyvästä tutkinnosta. Myös viime vuosien tilastot osoittavat, että opiskeluaikat eivät ole todellakaan pidentyneet, Jyväskylän yliopistossa on jopa käynyt päinvastoin. Vuonna 2002 opiskeluaikat lyhentyivät, tutkinnon suorittamisen mediaani oli 5,4 vuotta ja viidessä vuodessa valmistui koko yliopistossa puolet opiskelijoista, vaikka tutkintojen laajuus on kasvanut hieman, 190 opintoviikkoon. (Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2002.)

Opiskelun kestoa on suhteutettava myös opintojen tavoitteeseen. Jos halutaan kehittää opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa, ei opintojen liiallinen kiirehtiminen ole eduksi. Tieteellisen ajattelutavan kehityksen eri vaiheiden läpikäyminen näyttäisi edellyttävän yleensä noin viiden vuoden opiskeluaikaa. Vaikka tutkintoon kuuluvia opintojaksoja voidaan suorittaa lyhyemmässäkin ajassa, asioiden syvempi omaksuminen vaatii kuitenkin enemmän aikaa (Aittola 1990, 21). Moituksen työryhmän (2001, 17) selvityksen mukaan opintojen ohjaus on yksi keskeisistä keinoista, joilla voidaan lyhentää opiskeluaikojä ehkäisemällä epätarkoituksenmukaista tutkinnon laajenemista ja laatimalla mielekkäitä opintosuunnitelmia.

Onnistuneella opintojen ohjauksella voisi vaikuttaa myös opiskelumotivaation, mikä on keskeisin opiskelumենestystä selittävä tekijä. Tulokselliseen menestykseen vaikuttaa se, onko päässyt opiskelemaan haluamalleen alalle, mutta myös muut tekijät vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Motivationaalisia tekijöitä ovat mm. halu itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen, tutkinnon suorittaminen ja valmistuminen, ammatillisten valmiuksien hankkiminen ja kiinnostus tieteeseen (Aittola 1992, 144-145; Lempinen 1997, 50-51). Olennaista näyttäisi olevan se, kuinka opiskelija suhtautuu opintoihinsa kokonaisuudessaan.

Heterogeeninen opiskelija-aines

Yhä heterogeenisempi opiskelija-aines lisää myös ohjauksen tarvetta yliopistossa (Lairio & Puukari 1999b, 20). Opiskelija-aineksen heterogeenisuutta aiheuttavat kansainvälistymiskehitys, iäkkäämmät opiskelijat, vammaiset opiskelijat ja on myös mahdollista, että lukioiden valinnaisuuden lisääntyminen lisää vaihtelua opiskelijoiden tieto- ja taitotasossa.

Opiskelijaliikkuvuus on kaksinkertaistunut OECD-maissa kahden viime vuosikymmenen aikana, kuitenkin ollaan vielä kaukana asetetuista tavoitteista.

Euroopan unionissa kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden tavoitteeksi on asetettu noin kymmenen prosenttia, toteutuma on kuin kuitenkin vain parin kolmen prosentin luokkaa. Suomessa on onnistuttu kasvattamaan opiskelijavaihtoa, mutta 2000-luvun alussa kehitys on pysähtynyt (Sallinen 2003b, 12-13). Vuonna 2002 oli Jyväskylän yliopistossa 306 vaihto-opiskelijaa, joka oli noin kymmenen prosenttia enemmän kuin edellisenä vuonna. Opetusministeriön Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa (2001) on tavoitteeksi asetettu kasvattaa ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrää noin 4 % korkeakouluopiskelijoista. Lisääntyvä kansainvälinen opiskelijajoukko aiheuttaa paineita yliopistojen ohjausjärjestelmälle, heidän palvelujaan on parannettava, samoin on ohjausta lisättävä niille suomalaisille opiskelijoille, jotka lähtevät opiskelijavaihtoon ulkomaille (Lairio & Puukari 1999b, 20)

Opiskelijoiden ikäjakauma on viime vuosikymmeninä muuttunut. Tällä hetkellä noin 30 prosenttia opiskelijoista on yli kolmekymmentävuotiaita (Moore 2003, 156). Kun opiskelijoiden ikärakenne muuttuu, lisääntyvät myös variaatiot heidän elämäntilanteessaan ja taustoissaan. Aikuiset opiskelijat ovat elämänkaaren eri vaiheissa, he työskentelevät opiskelun ohessa enemmän ja heillä on usein myös perhe (Lempinen & Tiilikainen 2001). Aikuisten yliopisto-opinnot eivät aina toteudukaan päätoimisesti, vaan heillä voi olla hyvin monenlaisia tapoja viedä opintonsa päätökseen (Moore 2003, 163-166).

3 OHJAUSYMPÄRISTÖ YLIOPISTOSSA

3.1 Akateemiset heimot

Se, miten opintojen ohjaus toteutuu ja kehittyy yliopistossa, riippuu olettamuksemme mukaan myös siitä, miten se sopii vallitsevan yliopistokulttuuriin, onko ohjaukselle tilaa. Yliopistolla on eri tieteenaloja läpäisevää akateemista kulttuuria: yhteisesti jaettuja, arvoja, normeja ja taustaotaksumia. Toisaalta yliopistossa voi olla suuriakin eroja eri tiedekulttuurien välillä.

Oili-Helena Ylijoki (1998; 2002) on tutkinut yliopistokulttuuria nimenomaan tiedekulttuureissa olevien erojen kannalta. Ylijoen tutkimia tiedekulttuurien jaottelu perustuu Tony Becherin (1989) käyttämän heimometaforaan. Akateeminen heimo viittaa tiedeyhteisöön, tiedealan sosiaaliseen muotoon. Heimonäkökulmasta katsottuna opiskelijat voi hahmottaa noviiseina, tulokkaina, joiden on opintojen kuluessa sosiaalistuttava oman alansa kulttuuriperimään. Opiskelijoiden on vähitellen päästävä kiinni oppiaineensa juonesta. On tärkeää oppia hallitsemaan myös oman alan käyttäytymiskoodit. Eri oppiaineissa voi vallita myös hyvin erilaisia käsityksiä laadukkaasta ja hyvästä opetuksesta ja siitä minkälaista opiskelua pidetään arvokkaana ja tavoiteltavana (Ylijoki 2002, 57-58).

Mäki-Teppo ja Silander (2001, 132) tutkivat pro gradu -työssään ohjauksen toteutumista Jyväskylän yliopistossa nimenomaan tiedekulttuurin erojen pohjalta. Tiedekulttuurien väliset erot tulivatkin selvästi näkyviin opiskelijoiden kuvatessa opiskelua laitoksellaan, mutta opiskelijoiden kokemukset ohjauksesta olivat hyvin samanlaisia. Tämä viittaisi siis siihen suuntaan, että tiedekulttuurien erot eivät näy opintojen ohjauksessa.

Tutkimassamme koulutukseen osallistuneiden joukossa ei ollut riittävästi eri tiedekulttuurien edustajia, jotta olisimme voineet tarkastella yliopistokulttuuria myös tältä kannalta. Tulevissa koulutuksissa voisi kyllä

mieltä ryhmien kokoonpanoa myös tiedekulttuurien pohjalta - olisiko hyvä kouluttaa yhdessä saman tiedekulttuurin piiriin kuuluvia ihmisiä, vai olisiko hyödyllisempää kuulla keskusteluissa eri tiedekulttuuria edustavien toimijoiden näkemyksiä ohjauksen järjestämisestä. Pehdyimme tämän koulutuksen tutkimisessa enemmän yliopistokulttuurin yhteisiin piirteisiin.

3.2 Akateemisen maailman yhteinen kulttuuri

Yliopistokulttuurissa on monia yhteisiä piirteitä tieteenalasta riippumatta. Ylijoki on jaotellut yhteiset kulttuuriset lähtökohdat neljään eri teemaan: akateeminen vapaus, tutkimus yli kaiken, paha pedagogiikka ja akateemisen kulttuurin jännitteet (Ylijoki 1998, 35-40).

Vapaus on yksi akateemisen maailman perusarvo, jonka vaaliminen kertoo siitä, että sivistysyliopiston ihanne on juurtunut syvään yliopisto-opetusta ja -opiskelua koskeviin perusarvoihin. Opettajilla akateemisen vapauden ideaali värittää kauttaaltaan yliopistossa toimimista. Opiskelijoille akateeminen vapaus merkitsee vapautta laatia oma aikataulu ja edetä omaan tahtiin, vapautta valita sivuaineet oman mieltymyksen mukaan sekä suunnata myös pääaineensa omien intressien pohjalta. Opettajapuolella akateemisen vapauden uhkana nähdään tehokkuusvaatimukset, tulospaineeet, määrällinen mittaaminen ja teknokraattinen putkiajattelu. Akateemisen vapauden kääntöpuolena opettajat mainitsevat Ylijoen (1998), tutkimuksessa sen, että toiset ovat aina vapaampia kuin toiset, samoin kuin sen, että opetus on yksityisasiasia, eivätkä kollegat ole kiinnostuneita siitä, mitä toiset tekevät. (Ylijoki 1998, 40-44.)

Opiskelijoiden kohdalla vapauden kääntöpuolena on vastuun raskaus. Yhtäältä opiskelijat arvostavat vapautta, toisaalta itsekurin horjuessa kaivataan jotain ulkoista kontrollia (Ylijoki 1998, 41-42). Opiskelijan vastuuta korostanut korkeakoulukulttuuri on johtanut siihen, että opintojen ja opiskelijoiden ohjaamiseen on alettu kiinnittää huomiota vasta 1990-luvulla (Pajala & Lempinen 2001, 73). Kun puhutaan opintojen ohjauksesta yliopistossa, akateeminen vapaus kietoutuu yhteen ohjaus -termin määrittelyongelmiin: suomen kielen ohjauks käsite voidaan tulkita niin monella eri tapaa.

Opintojen ohjauksen ja akateemisen vapauden suhteen ristiriitaa aiheuttaa oikean tasapainon löytäminen holhoamisen ja akateemisen heitteillejätön välillä. Kysymys on siitä, missä määrin kunnioitetaan opiskelijan autonomisuutta ja luotetaan häneen omaan kykyynsä etsiä ohjausta ja tarvittavia tietoja. (Moitus ym. 2001, 23.) Tilanne tulee esille sivuainevalintojen ohjauksessa: ohjaajat eivät haluaisi antaa suoria neuvoja sivuainevalintoihin, kun taas neuvoja kaipaavat opiskelijat kokevat sen välinpitämättömyytenä (Teräväinen 2000, 6). Opiskelijat kokevat tilanteen myös niin, että ohjaajilla ei ole tarpeeksi tietoa siitä, mitä sivuainetta kannattaisi valita, jotta saisi töitä valmistumisen jälkeen (Ahrio 1998).

Akateemista kulttuuria leimaa myöskin tutkimuksen ylivalta opetukseen nähden. Tutkimuksella on ylivalta virkanimityksissä, tutkimusansiot ratkaisevat kuka pääsee opettamaan, ja tutkimuksella koetaan olevan ylivalta myös niukkojen resurssien jaossa (Ylijoki 1998, 45-47). Tutkimuksen tekemisen ja opettamisen ristiriita sisältyy yliopistokulttuurin sisäisiin koodeihin. Opettaja hakeutuu akateemiseen virkaansa tutkijaksi, ei niinkään opettajaksi. Opiskelija puolestaan hakeutuu yliopistoon saadakseen opetusta, ei niinkään perehtyäkseen tutkimukseen. (Parjanen 1998, 37-38.) Tämän ilmiön seuraus voi pahimmillaan olla Kumpulän (1994, 68) kuvaaman "yliopistosopimuksen" kaltainen: opiskelijat mukautuvat huonoon opetukseen, ovat passiivisia ja opiskelevat rimaa hipoen. Opettaja puolestaan minimoi opetukseen panostamansa ajan ja energian eikä vaadi paljoa opiskelijoilta, jotta aikaa jäisi tutkimukselle. Opetuksen toissijaiseen asemaan akateemisessa kulttuurissa kytkeytyy myös se erityisyys, että yliopisto-opettajilta ei edellytetä minkäänlaista pedagogista koulutusta. Vaikka pedagogista koulutusta olisi tarjolla, niin vallitsevan arvomaailman ja palkitsemiskäytännön takia sekin aika on hyödyllisempi käyttää tutkimuksen tekoon (Ylijoki 1998, 48).

Akateemisen kulttuurin jännitteitä voi syntyä opiskelijoiden ja opettajien välille silloin, kun opettaja keskittyy voimakkaasti tutkimukseen, suhtautuu opiskelijoihin häiriötekijöinä ja välttämättömänä pahana. Jännitteitä voi viritä myös opettajakunnan sisälle. Erityisesti lehtorit ja muut paljon opetusta antavat opettajat kokevat asemansa joskus tukalaksi (Ylijoki 1998, 51).

Akateemisen kulttuurin kaikki piirteet eivät ole aina selkeästi näkyvillä, ja voidaankin puhua piilo-opetussuunnitelmasta. Aittolan (1989, 219) mukaan piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan "niitä erilaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia normeja, vaatimuksia ja selektiomekanismeja, joihin opiskelijoiden on sopeuduttava selvittääkseen opinnoistaan". Piilo-opetussuunnitelmaa ei ole tarkoituksella kätketty, se on koko ajan edessämme, arkisissa toimintakäytännöissä (Ahola & Olin 2000, 163). Opiskelijat eivät näytä tiedostavan kaikkia piilo-opetussuunnitelman dimensioita. Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyviä tekijöitä on Aittolan mukaan muun muassa opiskelijoiden sopeutuminen taloudellisen tilanteen epävarmuuteen, tenttivihjeiden etsintä, professoreiden ja henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen ja mukautuminen ulko-ohjautuviin opinto-ohjelmiin. Keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden mukaan ulko-ohjautuva opinto-ohjelma kohteli heitä sosiaalisesti "keskenkasvuisina" sekä tuotti heille eräänlaista "opittua avuttomuutta", mikä vaikeutti omakohtaisten ratkaisujen tekemistä (Aittola 1989, 221).

Ahola ja Olin (2000, 163) pitävät monia piilo-opetussuunnitelman ilmiöitä korkeakoulutuksen massoitumisen seurauksena. "Passiivinen opiskelu ja rutiinopetus ovat massayliopiston arkea - yliopistosta on tullut koulumainen. Vanha eliittiyliopisto jatkaa kuitenkin omaa elämäänsä massakoulutuksen sisällä." Opiskelijat oppivat yliopisto-opintojen aikana monenlaisia strategioita pärjätäkseen opinnoissaan ja akateemisella kentällä. Tiukka opiskelutahti ohjaa opiskelijoita kontrolloimaan ajankäyttöään. Tenttitärppien etsimisellä ja tietyn

vastaustyylin löytämisellä pyritään optimoimaan ajankäyttöä. Opintoihin suhtaudutaan useimmiten suorittavalla otteella (Ahola & Olin 2000, 143-144).

3.3 Muuttuva yliopistokulttuuri

Monet asiantuntijat näkevät tämän hetken ilmiöissä merkkejä siitä, että yliopistokulttuuri olisi muuttumassa (mm. Karjalainen 1998; Parjanen 1998; Honkimäki 1999; Lyytinen 1999). Jotkut asiantuntijat ovat tulleet siihen tulokseen, että tiedekulttuurien väliset erot tulevat vähenemään ja jopa häviämään. Toisaalta on myös sellaista näkemystä, että vaikka yliopistojen muuttunut toimintaympäristö synnyttää uudenlaisia ja yhdenmukaistavia käytäntöjä ja arvoja, niin tiedekulttuurien erityispiirteet ja perinteiset akateemiset arvot säilyvät. Muutospaineet eivät myöskään kohdistu samalla tavalla koulutukseen kuin tutkimukseen. (Ylijoki 2002, 66-67.)

Yksi muutostrendi on ollut tehokkuuden ja tuottavuuden merkityksen korostuminen yliopistojen toimintaa arvioitaessa. Helena Aittola (2001, 118-122) on tutkimuksessaan kartoittanut eri sukupolviin kuuluvien tohtorien käsityksiä ja varsinkin kokeneempien tohtorien mielestä tämä kehityskulku näyttää vaarantavan yliopiston perustehtävän, eli korkeatasoisen tutkimuksen ja opetuksen. He arvelivat myös, että muuttuneessa yliopistossa on vähemmän vapautta ja vähemmän tilaa yksilölliselle ajattelulle ja toiminnalle.

Honkimäen (1999, 11) mukaan yliopisto-opetus on käymistilassa. Vaatimuksia opetuksen laadun parantamiseksi on syntynyt monien eri asioiden yhteisvaikutuksena: kansalliset ja kansainväliset arvioinnit, ammattikorkeakoulujen syntyminen, muuttuva työelämä jne. Jyväskylän yliopistossa on 1990-luvulla käynnistetty monia hankkeita, joilla on pyritty kehittämään ja monimuotoistamaan opetusta. Kokonaistyöaikaan siirtymisen on arveltu myös tukevan näitä pyrkimyksiä (Lyytinen 1999, 3-9). Toisaalta muutosvaatimukset ovat niin ristiriitaisia, että on vaikea ennustaa mihin suuntaan itse asiassa mennään. Ristiriitaisuutta tuottaa erityisesti se, riittävätkö rahat vai jääkö uudistushalukkuus taloudellisten rajoitteiden puristuksiin (Aittola 1987, 139).

Monet asiantuntijat ovat tuoneet esiin myöskin näkemyksiä siitä, että yliopistokulttuuria leimaavaa vastakkainasettelua tutkimuksen ja opetuksen välillä voisi yrittää romuttaa. Silvonen (1996, 109) korostaa, että "Yliopiston erityisyys ei määriyty yksinomaan sen luonteesta tieteellistä tutkimusta tekevänä instituutiona, vaan pikemminkin sen erityisestä tavasta yhdistää toisiinsa joukko koulutuksen ja tutkimuksen funktioita." Parjanen (1998, 41-42) tuo esille tutkimuksen ja opetuksen kiasman: tutkimus ja opetus kietoutuvat toisiinsa, ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, mutta eivät sulaudu. Tällainen kiasma olisi Parjasen mielestä mahdollista "tieteellisen opetuksen" avulla.

Karjalainen (1998, 18-20) tuo yhteistyöhön yhden uuden elementin, tutoroinnin. "On siten periaatteellisesti tärkeää, että opiskelija tunnustetaan

tiedeyhteisön nuoremmaksi jäseneksi, noviisiksi, jonka tehtävänä on mahdollisimman pian päästä mukaan tiedon tuottamisen prosessiin. Tiedeyhteisön varttuneempien jäsenten vastuulla on laadukkaan ohjauksen keinoin tukea opiskelijan syvää juurtumista tieteeseen...Tiedeyhteisöllisen oppimiskulttuurin ytimessä on hyvä tieteellinen vuorovaikutus... Tutoroiva työskentely luo edellytyksiä tiedeyhteisöllisen oppimiskulttuurin kehittymiselle."

4 OHJAUS YLIOPISTOSSA

4.1 Käsitteen määrittelyä

Englannin kielessä ohjaukseen ja neuvontaan viitataan hyvin moninaisilla ja vaikeasti käännettävillä termeillä (advising, counselling, coaching, facilitating, guidance, mentoring, supervising, tutoring). Counselling (Amerikassa counseling) lienee paras englanninkielinen vastine suomen ohjaus-sanalle. Counsellingin piirteinä nähdään yleensä luottamuksellisuus ja asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Asiakas on oman tilanteensa paras asiantuntija. Onnismaan mukaan ranskan accompagnement tavoittaa ehkä parhaiten "kanssakulkemisen" ajatuksen (Onnismaa 1996, 287).

Ohjaus voidaan käsittää jonkin tietyn ammattiryhmän tai yksittäisen profession toiminnaksi, jolloin jo ammattinimikkeessä toiminta on identifioituna ohjaukseksi, esimerkiksi ammatinvalinnanohjaaja, opinto-ohjaaja. Ohjaus voidaan käsittää myös tietyn toimintaympäristön tai kontekstin mukaisesti eriytyväksi muista ohjausympäristöistä, jolloin jo toimintaympäristö antaa vihjeen siitä, mitä kyseisessä ohjauksessa voidaan tavoitella, esimerkiksi opintojen ohjauksessa ja oppimisympäristökontekstissa ohjauksen suuntaus on ensisijaisesti opiskeluun ja oppimiseen. Metodisesti ajateltuna ohjaus on vuorovaikutuksen tuottamista tietyllä tavalla, teoriolla tai muodolla, jolloin se eroaa vaikkapa terapiasta tai opetuksesta. Ohjaus voidaan ymmärtää auttamisen metodologiaksi joka perustuu omiin periaatteisiinsa ja jakautuu useisiin erityisalueisiin. Ohjaus voidaan käsittää myös prosessiksi, jonka avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä sekä muodostamaan uusia tapoja toimia, tuntea ja ajatella. (Pasanen 2003, 11; ks. myös Nummenmaa 1992; Gladding 1996; Onnismaa ym. 2000.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston ohjausta koskevassa raportissa tuodaan esiin opintojen ohjaus -käsitteen moniulotteisuus. "Arviointiryhmän mukaan ohjaus voidaan jakaa oppimisen ja opiskelun ohjaukseen, uranvalinnan

ohjaukseen ja persoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen liittyvään ohjaukseen. Lisäksi voidaan tarkastella erikseen virallista ja ns. epävirallista ohjausta. Kolmas tapa määritellä ohjaus on nähdä se areenana, jolla opiskelija voi käydä keskustelua omasta tulevaisuudestaan, omasta tavastaan opiskella ja toimia. Lisäksi jokaisella koulutusalueella voi olla omia tapojaan lähestyä ohjausta." Tämän vuoksi arviointiryhmä suosittikin, että ohjauksen käsitteen erilaisista näkökulmista käytäisiin keskustelua. (Moitus ym. 2001, 147-148)

Ohjaus työtapana tai työtapoina on myös monitulkintainen ja vaikeasti määriteltävä teoriataustojen moninaisuuden vuoksi. Hansenin ym. (1977, 8) mukaan ohjauksen kehittyminen perustuu psykologiseen, antropologiseen, kasvatukselliseen, sosiologiseen, filosofiseen ja taloustieteelliseen tietoon. Toisaalta Peavy (1996, 147) korostaa taitavan ohjauskäytännön rakentuvan tiedeperustaa enemmän kansanviisauteen, kulttuurisesti herkkään kommunikointiin ja paikalliseen pikemmin kuin yleispätevään tietoon. On myös varottava vetäjästä liian tiukkaa rajaa ohjauksen ammattilaisen ja muuten ohjaustyötä tekevän välille. McLeod (2003, 9) mainitsee esimerkkinä opettajan ja sairaanhoitajan. Niin myös yliopistossa ohjaustyötä tekeviä tahoja on hyvin monenlaisia, ja se huomioidaan holistisessa mallissa, jota sovelletaan Jyväskylän yliopiston ohjauksen kokonaissuunnitelmassa (Perustelumuistio 2002).

Jyväskylän yliopiston ohjauksen kokonaissuunnitelmassa ohjauksen määritelmän taustalla on Peavyn (1999) näkemys ohjaussuhteesta yhteistyö- ja liittosuhteena, jonka tarkoituksena on tukea ja rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiksi kokemiensa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa. Kokonaissuunnitelmassa ohjaus nähdään "moniammatillisena verkostoyhteistyönä toteutettavana ohjaustoimintana, jonka avulla opiskelijoita tuetaan heidän opiskelunsa eri vaiheissa niin, että he edistyvät opinnoissaan, saavat tukea kasvulleen ja kehitykselleen sekä löytävät väyliä työelämään." (Perustelumuistio 2002, 4)

Erityisesti aikuiskasvatuksesta puhuttaessa ohjauskäsitteen englanninkielisiä vastineita ovat facilitation, counselling, mentoring ja tutoring. Oppimisen avustamisella (facilitation) pyritään yhteistoiminnan keinoin edistämään ohjattavan kasvua, kehitystä ja kypsymistä sekä parantamaan tämän oppimistoimintoja ja elämäntilannetta. Ohjaamista (counseling) toteuttavat koulutusorganisaatioiden tai -instituutioiden ohjauksesta vastaavat henkilöt, jotka auttavat oppijaa päätöksentekoprosessissa, valintojen tekemisessä ja opiskelun sovittamisessa omaan elämäntilanteeseen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 27-31).

Lehtisen ja Jokisen (1996, 27-31) mukaan neuvomisesta (mentoring) vastaavat mentorit opastavat yliopisto-oppijan akateemiseen maailmaan, rohkaisevat hänen älyllistä kasvuaan ja kehitystään sekä edistävät opiskelijan itsenäistä työskentelyä. Toisaalta mentorilla voidaan tarkoittaa myös vanhempaa ammattilaista tai työntekijää, jonka tehtävänä on tukea, rohkaista ja opastaa työyhteisöön uutena tullutta kolleegaansa. Tutoroinnilla (tutoring) tarkoitetaan yleisesti ohjaajan yksilölle tai ryhmälle antamaa tukea ja

neuvontaa. Tutorin tehtävänä on esimerkiksi auttaa oppijaa hankkimaan itsenäisesti opiskelussa tarvittavia taitoja ja strategioita.

Lähikäsitteinä käytetään myös muun muassa konsultointia, valmentamista, koulutusta ja työhön perehdyttämistä. Konsultointi perustuu ongelmalähtöiseen neuvontaan ja pyrkii konsultoitavien ohjaamiseen, mutta on ostopalveluperiaatteeseen perustuva palvelu. Valmentaminen keskittyy suorituksen ja tuloksen maksimointiin, ja koulutus tähtää tietoaikaisen lisäämiseen joko kertaluontoisesti tai jaksoittain. Työhön perehdyttäminen on tiettyyn työtehtävään ja organisaatioon sidottu lyhytkestoinen toiminta. Työhön perehdytys ei ole henkilösidonnaista, vaan sitä voi tehdä useampikin henkilö. (Tunkkari 2002, 48-49) Koska yliopistojen ohjauskäytännöistä puhuttaessa ovat yleisimmin käytössä tutoroinnin ja mentoroinnin käsitteet, avaamme niitä tarkemmin.

Tutorointi ja mentorointi

Tutorointi-termiä on yleisesti käytetty erityisesti brittiläisissä yliopistoissa tarkoittamaan perusopintovaiheessa olevien opiskelijoiden ohjaamista, vaikkakaan termin käyttö ei sielläkään ole aivan yksiselitteistä. Suomessa tutorointi -termiä on käytetty kuvaamaan ohjausta, jota vanhemmat opiskelijat antavat opintojaan aloitteleville opiskelijoille (Aittola 1995, 14). Viime vuosikymmenellä on Suomessa myös runsaasti kokeiltu brittiläisen mallin mukaista opettajatutorointia (ks. esim. Tenhula & Pudas 1994; Kumpula & Vanhala 1998; Tiilikainen 2000).

"Tutoroinnin ensisijaisena tavoitteena on edistää opiskelijan oppimista ja sekä helpottaa ja nopeuttaa opiskelijayhteisöön integroitumista." (Vanhala 1998, 23). Opiskelijatutorit ovat saman alan ylempien vuosikurssien opiskelijoita, jotka tarjoavat opiskelijoiden näkökulmaa opiskeluun ja antavat tietoa opintojen aloittamiseen liittyvistä kysymyksistä, opiskeluprosessista, opiskeluympäristöstä, omasta koulutusalaastaan sekä opiskelijajärjestöjen vapaa-ajantoiminnasta.

Karjalaisen (1998, 16-19) mukaan tutoroiva työskentely luo edellytyksiä tiedeyhteisöllisen oppimiskulttuurin kehittymiselle. Hänen mielestään ei ole kyse vain joukosta menettelytapoja, vaan asenteesta, periaatteesta ja filosofiasta, joka läpäisee kaiken akateemisen toiminnan. Karjalaisen mukaan suomen tutorointikokeiluissa ei ole sovellettu englantilaista mallia sellaisenaan. Englantilaiseen malliin sisältyy hänen mukaansa jossain määrin koulumaista ja kontrolloivaa vivahdetta. Suomalaisessa mallissa on ainakin yritetty kehittää tutoroinnista myös tiedeyhteisöä kehittävää toimintamallia.

Yhdysvaltalaisessa opiskelijoiden ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään yleisemmin mentor- kuin tutor-termiä. Mentorointi on ikivanha kehittämis- ja oppimismenetelmä. Sen juuret ovat peräisin antiikin Kreikan mytologiasta. Odysseus pyysi Mentor-nimistä ystäväänsä ryhtymään poikansa Telemakhoksen opettajaksi, ystäväksi ja neuvonantajaksi (Tunkkari

2002, 47). Tarinasta jäi kieleen sana mentor, joka tarkoittaa useita vuosia vanhempaa henkilöä, jolla on suuri kokemus ja pitkä virkaikä ja joka täten voi ohjata ja tukea nuorempaa kehityskykyistä henkilöä (Tunkkari 2002, 47).

Mentorointi on menetelmä, jonka avulla tieto ja kokemus siirtyy kokeneemmilta henkilöiltä nuoremmille, ja antaa näin pohjaa kehittää toimintaa aikaa vastaavaksi. Kokeneemmat henkilöt omaavat paljon ns. hiljaista tietoa (tacit knowedge), ja sen jakaminen ihmisten kesken on menestymisen kannalta yhä tärkeämpää. Hiljainen tieto on kokemuksen kautta hankittua tietoa, ja se siirtyy parhaiten ihmiseltä toiselle henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta. Tieto ei siirry itsestään, vaan yksilöiden on itse haluttava sekä vastaanottaa että jakaa tietoa, ja mentorointi on tällaisen tiedon siirtämiseen hyvä keino. Mentorointi edistää erityisesti yksilön kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisesta (Lillia 2000, 9).

Mentorointi on vuorovaikutuksellinen ja luottamuksellinen ohjaussuhde, jolle asetetaan mentoroinnin alussa tavoitteet. Ensisijaisesti mentorointi on kehittävä vuorovaikutussuhde, toimintaa, jolla on tietty tavoite ja sovitut periaatteet (Lillia 2000, 14). Suhteen kannalta on tärkeää, että aktori, eli mentoroitava, valitsee mentorinsa. On kuitenkin tilanteita, joissa aktori ei voi vaikuttaa mentorinsa valintaan. Tällöin aktorin vastuulle jää päättää, miten hän hyödyntää mentoriaan ja miten paljon panostaa vuorovaikutussuhteen onnistumiseksi. Mentorin ja aktorin välisen suhteen toimiminen on mentoroinnin perusta. Mikäli suhde ei toimi, on aktorin kyettävä irtaantumaan siitä.

Mentorointisuhde voi syntyä spontaanisti tai olla harkittu. Harkitussa mentorointisuhhteessa kummankin osapuolen on syytä läpikäydä ne perusteet, jolle hyvä mentorointisuhde perustuu. Hyvän suhteen tunnusmerkkejä ovat Tuula Lillian (2000, 19) mukaan muun muassa:

- Kahdenkeskisyys. Mentorointisuhde on kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde joka pohjautuu luottamukseen. Siitä ei tule keskustella muussa yhteydessä.
- Sitoutuneisuus. Kummallakin osapuolella on halu panostaa aikaansa ja jakaa osaamistaan, jolloin kummatkin voivat kokea saavansa jotakin ja kehittyvänsä prosessin aikana.
- Aitous. Aito ja rehellinen toiminta on keskeinen avoimessa viestinnässä. Mentorointisuhde on tasavertainen henkilöiden kesken, organisaation roolien ei saisi antaa vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen.
- Joustavuus. Mentorointi on oppimisprosessi, joka tapahtuu asioiden edetessä. Tilanteet muuttuvat, painopistealueet vaihtelevat, ja mentorointisuhde elää ja muovautuu muutoksissa mukana.

Mentoroitava on itse vastuussa omasta aktiivisuudestaan ja oppimisestaan. Mentori voi ohjata ja ehdottaa, mutta hän ei voi siirtää mentoroitavalle suoraan

omia ajatuksiaan. Ensisijainen idea on luoda hyvä vuorovaikutussuhde, jonka avulla mentoroitava oppii. (Lillia 2000, 19)

Holistinen ohjausmalli

Watts ja van Esbroeck (1998), myös Lairio ja Puukari (1999a) kuvaavat visuaalisesti holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (a student-centered holistic guidance model) kehämäisenä, porrastettuna ympyrämuotona. Ohjausmallin keskiössä on opiskelija, ja häntä ympäröivä ohjauksen kenttä jakaantuu kolmeen eri sektoriin, kasvun ja kehityksen tukemiseen (personal guidance), uravalinnan ohjaukseen (vocational guidance) ja opiskelun ohjaamiseen (educational guidance). Kukin sektori vastaa omalta osaamisalueeltaan ohjauksesta, mutta tekevät myös keskenään yhteistyötä. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin ohjauksen kentän asiantuntijuustahot on porrastettu kolmeen, jotta opiskelijoiden eriasteiset ohjaustarpeet voitaisiin ottaa paremmin huomioon. Mitä vaativampi ja eriytyneempi ohjaustilanne, sitä pidemmälle erikoistunutta ohjaushenkilöstöä tarvitaan.

Watts ja van Esbroeck (1998) sekä Lairio ym. (1999a) avaavat holistista opiskelijakeskeistä mallia sisältä ulospäin. Keskeisessä asemassa on opiskelija sekä hänen läheinen sosiaalinen ryhmänsä. Ensimmäinen ohjaustaho jota opiskelija lähestyy on opettaja. Opettajalla katsotaan olevan tärkeä rooli osallistumisessa opiskelijoiden ohjaukseen. Seuraava ohjaustaho ovat oppilaitoksen sisäiset asiantuntijat, ja uloin, kolmas ohjaustaho sisältää oppilaitoksen ulkopuoliset asiantuntijat.

Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli kiinnittää erityistä huomiota eri ohjaustahojen välisiin suhteisiin. Keskeisenä ajatuksena on että kaikki ohjaustahot tekevät keskenään kollegiaalista yhteistyötä ja tukevat toinen toistensa toimintaa jolloin myös ohjauksen eri osa-alueet ovat integroitavissa. Tärkeitä työskentelymuotoja ovat yhteistoiminnallisuus ja verkostoituminen niin yliopiston sisällä kuin ulkopuolellakin. Huomioitaessa eri tahojen ohjausalueet ohjauksen painopistealuetta on mahdollista painottaa enemmän ennaltaehkäisevään suuntaan. Tämä kuitenkin edellyttää, että ohjauksen ja neuvonnan näkökulma on entistä selkeämmin otettava huomioon opetussuunnitelman rakenteissa. (Lairio & Puukari, 1999a, 1999b.)



KUVIO 1 JY:n ohjausjärjestelmä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaan jäsennettynä. (Perustelumuiustio 2002; myös Lairio ym. 1999a; Watts & van Esbroeck 1998)

Ohjaus on opiskelijan perusoikeus. Jyväskylän yliopiston ohjaustoiminnan kehittämissuunnitelmassa on hyödynnetty Wattsin ja van Esbroeckin (1999) kehittämää holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia. Kokonaisvaltainen ohjaus ottaa huomioon kaikki kolme ohjauksen aluetta, opiskelun ohjauksen, uravalinnan ohjauksen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemisen yliopistokontekstissa. Täten pyritään turvaamaan opiskelijalle riittävän monipuolinen ja yksilöllinen palaute opintojensa eri vaiheissa.

Jyväskylän yliopistolla keskeisin ohjaustaho on laitoksen opetushenkilöstö, ihmiset jotka ovat lähellä opiskelijaa ja tuntevat hänet. Ohjauksen onnistumisessa on keskeisessä asemassa myös opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Siirryttäessä seuraavalle tasolle ohjausta voi antaa laitoksen/yksikön/tiedekunnan muu ohjaushenkilöstö, ja uloimmalle kehälle sijoittuvat spesifeimmät ohjaustahot tiedekunnan tai yliopiston ulkopuolelta.

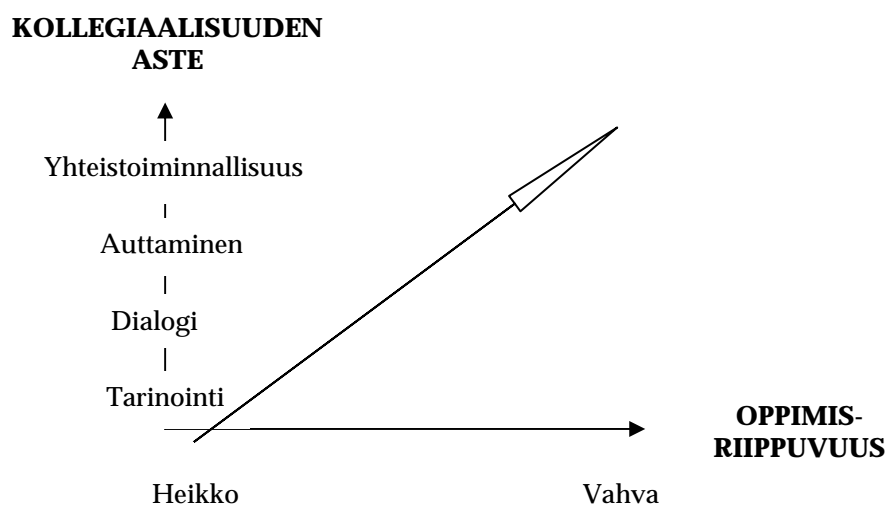
Ohjaustahojen sijoittuminen kehälle ei kuvaa etäisyyttä opiskelijaan, vaan ohjauksen tarkentumista ja eriytymistä ohjaustarpeen mukaiseksi. Eri ohjaustahojen tietoisuus sekä omasta roolistaan että muiden ohjaukseen osallistuvien tahojen asiantuntijuudesta on onnistuneen verkostoyhteistyön edellytys. Kokonaisvaltainen ohjausajattelu sisältää verkostoitumisen yliopiston ulkopuoliseen yhteiskuntaan ja työelämään, jolloin yliopistossa annettava ohjaus liittyy laajempaan kontekstiin. Ohjauksen voi mieltää myös yliopiston laadulliseksi voimavaraksi, käyntikortiksi yhteisöllisen vastuun ottamiseen

tuloksellisen ja menestyksekkään kokonaisuuden saavuttamiseksi. (Perustelumuistio 2002.)

Yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus koulutusyhteisöissä

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien yleistyessä on opettajien keskinäistä yhteistyötä alettu kutsua yhteistoiminnallisuudeksi. Yhteistoiminnallisuus (co-operation) opettajien keskuudessa voidaan ymmärtää ammatillisena vuorovaikutuksena jossa keskeisessä asemassa on ammatillisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttaminen. (Sahlberg 1998, 159) Kollegiaalisuudella (collegiality) tarkoitetaan kirjallisuudessa työntekijöiden, esimerkiksi opettajien, keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuus on työntekijöiden keskinäisen yhteistyön suppeampi ja erityisempi muoto ja siihen katsotaan usein liittyvän myös työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan työskentelyn seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio (Sahlberg 1998, 159). Kollegiaalisuutta painotetaan myös Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen kokonaissuunnitelman perustelumuistiossa. Yliopiston ohjauksessa olisi toivottavaa, että opiskelijat koettaisiin nuorempina kollegoina opiskelijastatuksen sijaan, ja opettajakunnan ohjaustoiminta tukisi heidän opiskeluaan ja kehitystään yleisemminkin (Perustelumuistio 2002).

Opettajien keskinäinen sosiaalinen riippuvuus (social interdependence) tarkoittaa sitä, että opettajien kehittyminen työssään riippuu heidän kollegojensa kehittymisestä. Tästä voidaan käyttää myös nimitystä oppimisriippuvuus. Oppimisriippuvuus määrittää yhteistoiminnallisuuden asteen. (Sahlberg 1998, 159)



KUVIO 2 Kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona. (Sahlberg 1998, 160)

Työyhteisössä sosiaalisten valtasuhteiden ja yhteistoiminnan merkitys on muutoksen kannalta keskeinen. Työntekijöiden yhteistoiminnallisuus vahvistaa keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, ja yhteisön jatkuvaa kehittämistä. (Sahlberg 1998, 167)

Tietoisuus moraalisesta ja psykologisesta tuesta rohkaisee työntekijöitä kokeilemaan uusia ratkaisuja ongelmiin. Aito kollegiaalisuus lisää riskinottokykyä ja monipuolistaa käytettäviä menetelmiä ja täten parantaa tehokkuuden tunnetta. Toimintojen koordinoiminen ja delegoiminen sekä vastuualueiden jako auttaa välttämään päällekkäisyyttä ja lisää tuloksellisuutta. Kollegiaalisuuden lisääntyminen vähentää eristyneisyyteen kuuluvaa epävarmuutta ja vahingollista riippuvuutta ja lisää yhteisön omaa ammatillista ja käytännöllistä tietämystä. Dialogin ja reflektion lisääntyminen auttaa luomaan käytäntöjä, joissa kollega toimii 'peilinä' omalle toiminnalle. Yhteistoiminnallisuus auttaa työntekijöitä näkemään muutoksen päättymättömänä kehitysprosessina, jonka päämääränä on pyrkiä yhä parempiin tuloksiin ja tuottaa sopivia ratkaisuja nopeasti muuttuvien olosuhteiden aikaansaamiin ongelmiin.

Yhteiset kehittämistavoitteet helpottavat yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä ja auttavat ymmärtämään yhteisön kehittämisen jatkuvana kollegiaalisena prosessina. (Sahlberg 1998, 167-169) Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin voimavarana on eri ohjaussektoreiden työntekijöiden keskinäinen kollegiaalisuuden tunne, pyrkimys yhteiseen päämäärään, opiskelijan ohjaamiseen opinnoissaan. Yhteiset tavoitteet kasvattavat ohjausta antavien tahojen yhteistoiminnallisuutta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta, jolloin kollegiaalisuuden tunne on mahdollista ulottaa myös ohjattavaan opiskelijaan saakka. Tähän pyrkii myös Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen perustelumuoistio painottaessaan nuorempi kollega – ajattelua.

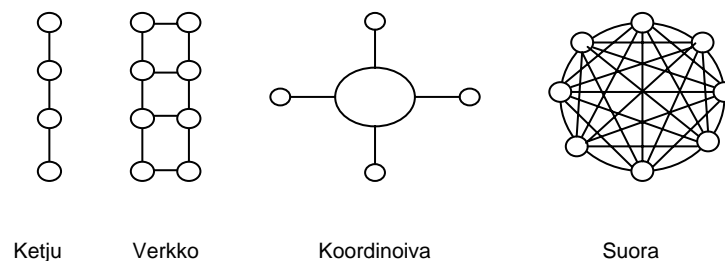
Verkostot ja organisaatoratkaisut

Verkosto on moniammatillinen tiimi ja poikkihallinnollinen työryhmä. Verkostoyhteistyössä kuvaavaa on monenvälinen vaihto kahdenvälisen sijaan, ja parhaimmillaan verkostoyhteistyö onkin epämuodollista, joustavaa, molemminpuolista ja tasa-arvoista asiantuntijuuden vaihtoa. Verkoston tavoitteena on olla tasa-arvoinen foorumi, jossa kukin jäsen määrittelee itse omat vastuu- ja asiantuntija-alueensa. (Lairio & Nissilä 2001, 15; Virtanen 1999, 36.)

Aktiivista verkostoa perustettaessa on huomioitava miksi verkostoidutaan, ketkä verkostoituvat ja mikä on verkoston toiminnan päämäärä. Tasa-arvoisesta profiilistaan huolimatta verkosto tarvitsee vetäjän, joka koordinoi toiminnan suuntaa ja ylläpitää koheesiota. Verkoston jäseniltä vaaditaan avointa ja uteliasta otetta jotta tiedon välittäminen, verkoston

keskeinen tehtävä, voi toteutua. Kun yhteinen hyötyjen alue on löytynyt, konkreettinen toiminta voi alkaa. Usein puhutaan verkostosta silloinkin, kun on itse asiassa kyse yhteistyöstä. Verkoston kriteerin se täyttää kuitenkin siinä mielessä, että eri ammattiryhmien edustajat ovat olemassa mahdollisen tilanteen varalta. Ohjaustilanteessa tämä tarkoittaisi ohjattavan ohjaamista eteenpäin paremmin soveltuvalle ohjaustaholle, kuten holistinen ohjausmalli esittää. Tämäntyyppistä verkostoa voisi kutsua passiiviseksi verkostoksi.

Colin Hastings viittaa kirjassaan *The New Organization* (1993, 12) verkoston käsitteen epäselvyyteen. Hänen mukaansa osa ihmisistä puhuu verkosto-organisaatiosta, mutta ei tiedä tarkalleen mitä se tarkoittaa. Jotkut mieltävät verkostoitumisen yksilöiden väliseksi sosiaalisiksi linkittymiseksi ja joidenkin mielestä verkostoituminen tarkoittaa järjestäytymistä yhteen tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Verkoston toimivuus on paljolti kiinni siitä, minkä tyylinen rakenne verkostolla on. Ketjurakenteessa verkoston toimivuus perustuu yhteydenpitoon, joka tapahtuu aina tiettyä vakioitua kanavaa myöden. Tyypillinen ketjurakenteinen verkosto on esimerkiksi hallinnon formaalilla, virkateitä noudattavalla yhteydenpidolla. Verkkorakenteessa osat ovat yhteydessä toisiinsa siten, että yksi osa kytkeytyy kahteen tai useampaan muuhun osaan. Jotkut osat voivat olla yhteydessä muita lukuisammin, jolloin ne muodostuvat ikään kuin paikallisiksi verkostokeskuksiksi. Koordinoivassa rakenteessa on yksi keskus, jonka kautta yhteydet eri osien välillä johdetaan. Keskusyksiköllä on koordinoiva, keskeinen asema vuorovaikutuksen risteyskohtana. Hastings (1993) varoittaa avainhenkilön asemasta. Verkoston jäsenten on huolehdittava että keskeiset henkilöt eivät joudu ottamaan kohtuuttomia taakkoja. Suorassa verkstorakenteessa on jokaisella osalla yhteys kaikkiin muihin verkoston osiin (Krogars 1995, 31-32). Oli verkoston rakenne mikä tahansa, Hastings (1993) kuvaa verkoston käynnistämistä kolmivaiheisena. Lähtökohtana on olemassa oleva verkosto jota on saatava laajennettua, ja kolmanneksi se on saatava toimimaan. Hastings toteaa, että useimmat ihmiset eivät ole tietoisia jo olemassa olevista verkostoistaan eivätkä osaa käyttää niitä hyväkseen.



KUVIO 3 Verkstorakenteita. (Krogars 1995, 31)

Verkostoyhteistyö opintojen ohjauksessa laajentaa opinto-ohjaajan toimenkuvaa usein verkoston organisaattoriksi, henkilöksi joka rakentaa ja ylläpitää verkostoa (Lairio & Nissilä 2001). Ohjauksellinen verkostoyhteistyö

voisikin olla rakenteeltaan kehämäisen holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin sekä koordinoivan ja suoran verkstorakenteen yhdistelmä siten, että ohjattava ja opinto-ohjaaja sijoittuvat kehämäisesti laajenevan verkon keskelle kokonaisuuden koordinaattoriksi, mutta silti tasa-arvoiseksi asiantuntijaksi muiden osallistujien kanssa.

Ohjauksellinen verkostoyhteistyö voi olla työmuodoltaan varsin moninainen. Lairio ja Nissilä (2001) esittelevät artikkelissaan Verkostoituminen osana opinto-ohjaajan asiantuntijuutta, ohjauksellisen verkostoyhteistyön työmuotoja Watts:n mukaan:

- Kommunikaatio, ohjaustahojen pyrkimys ymmärtää toistensa toimenkuvaa.
- Yhteistoiminta, ohjaustahojen toiminta yhteisten tavoitteiden suuntaisesti erillisinä asiantuntijayksikköinä.
- Koordinaatio, ohjaustahojen toimintatapojen muokkaus toistensa toimintaa täydentäviksi siten, että alkuperäiset professionaalit rajat säilyvät.
- Rikastuttaminen, ohjaustahojen jakama ja vaihtama asiantuntijuus sekä toiminnasta neuvottelemineen uudelleen suhteessa muihin ohjaustahoihin.
- Integraatio, ohjaustahojen samoin menetelmin toteuttama sama tehtävä, jolloin professionaalit rajat vähentyvät eri ohjaustahojen välillä. (Lairio & Nissilä 2001, 15)

Verkostoyhteistyö on parhaimmillaan monimuotoista ja joustavaa. Yhteistyö perustuu monenväliseen vaihtoon, eli verkostosta saatava hyöty saattaa suuntautua toista kautta kuin minne oma anti on kohdennettu (Lehtinen & Palonen 1997, 105). Hastings (1993, 71) luonnehtii verkoston jäsenten tulevan tietoisiksi "näkymättömistä" jäsenistä, kun eri osapuolten annit kohtaavat. Verkostoja ja niihin pohjautuvia suhteita voidaan luonnehtia monella tapaa keskeisten piirteiden erotessa toisistaan jonkin verran luonnehdinnan mukaan. Yhteistä kaikille verkostoille on, että toiminta pyrkii demokraattisuuteen niin tavoitteiden asettamisessa kuin päätöksenteossa ja jokaista jäsentä arvostetaan hänen omalla alueellaan (Lairio & Nissilä 2001, 15).

Verkoston jäsenet työskentelevät tahoillaan erilaisissa konteksteissa ja monimuotoisissa ympäristöissä. Työelämässä tieto saattaa olla sirpaloitunut siten, että ekspertti yhdellä alalla voi olla noviisi toisella osa-alueella. Verkostoituvan yhteisön suuri haaste on siirtää yksittäisten jäsenten situationaalinen tieto verkoston muiden jäsenien käytettäväksi yhteisten ongelmien ratkaisuun (Lehtinen & Palonen 1997, 110). Tämä jaetun kognition ajatus on akateemisessa koulutusmaailmassa vielä vieras, mutta postmoderni työelämä painottaa kokonaisuuden saavuttamista ja jaetun tiedon hallitsemista yhteistoiminnallisuuden keinoin yksilöllisten tavoitteiden sijaan. Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen perustelumuiustiossa esiintyvä tavoite opiskelijan

ja yliopiston henkilökunnan välisestä nuorempi kollega -ajattelusta tukee jaetun asiantuntijuuden ajatusta (Perustelumuistio 2002).

Markku Silvennoinen (1999) jakaa kirjassaan Elämää verkostoissa -toimivat ihmissuhteet verkostot pääpiirteittäin kolmeen tyyppiin, virallisiin, puolivirallisiin ja epävirallisiin verkostoihin. Virallisia verkostoja ovat Silvennoisen mukaan esimerkiksi yhtiöiden ja yhteisöjen hallitukset, joiden päätöksentekoon vaikuttavat erilaiset säännökset ja päätökset. Puolivirallinen verkosto voi tarjota vaikkapa koulutuspalveluja kaikille avoimesti tai suljettuna yhteisönä, esimerkkinä erilaiset kerhot ja yhdistykset. Epävirallisten verkostojen toimintamuoto on kaikkein epämuodollisin, avoimimmillaan se voi olla urheiluharrastajien joukko tai korttirinki. Epävirallisten ja puolivirallistenkin verkostojen merkittävin etu verrattuna viralliseen verkostoon on niiden luova ja vapaa toiminta, joka tarjoaa mahdollisuuden sellaisen tiedon välittämiseen, jonka saaminen virallisia kanavia myöden olisi vaikeaa tai jopa mahdotonta. (Silvennoinen 1999 12-13) Ohjauksellinen verkostoyhteistyö voi olla luonteeltaan mitä tahansa edellä kuvatuista, asian profiilin ja yhteistyötahon ratkaistessa käytetyn verkostotyypin. Sama asia voi myös edetä parhaiten muuttamalla verkostotyyppiä tarpeen mukaan.

On kyse sitten millaisesta verkostosta tahansa, parhaimmillaan verkosto tarjoaa jäsenilleen sellaista aitoa ja vilpittöntä hyötyä ja tietoa, jota ei ole mahdollista muulla tavoin saavuttaa, ja synnyttää me-henkeä ja yhteisöllisyyttä. Verkoston jäsenten saavuttama tunne yhteisöllisyydestä ja kollegiaalisuudesta kumuloituu positiivisesti jolloin lopputuloksena verkosto on aina enemmän kuin osiensa summa, se jalostaa tietoa ja tuottaa uusia ideoita siinä määrin, että synergiaedut voivat olla huomattavat. Opintojen ohjaus on harvoin yksinäistä työtä. Ohjausta antavien henkilöiden verkostoituminen erilaisten yhteistyötahojen kanssa auttaa ohjausta tarvitsevaa saamaan parhaan mahdollisen ohjauksen. Holistisen opiskelijakeskeisen mallin mukaan opiskelija lähestyy yleensä ensin opettajaa, joka ohjaa opiskelijan eteenpäin tarvittavaan suuntaan.

4.2 Yliopiston ohjauspalvelut

Opintojen ohjausta yliopistoissa voidaan tarkastella niiden ohjauspalvelujen kautta, joita yliopistolla on tarjolla. Perinteisesti yliopistojen ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat keskittyneet opiskelun ohjaukseen, mutta postmodernin yhteiskunnan kasvavat vaatimukset ja muutokset edellyttävät korkeakouluohjauksen ottavan huomioon opiskelijan kokonaistilanteen ja tulevaisuuden suunnitelmat.

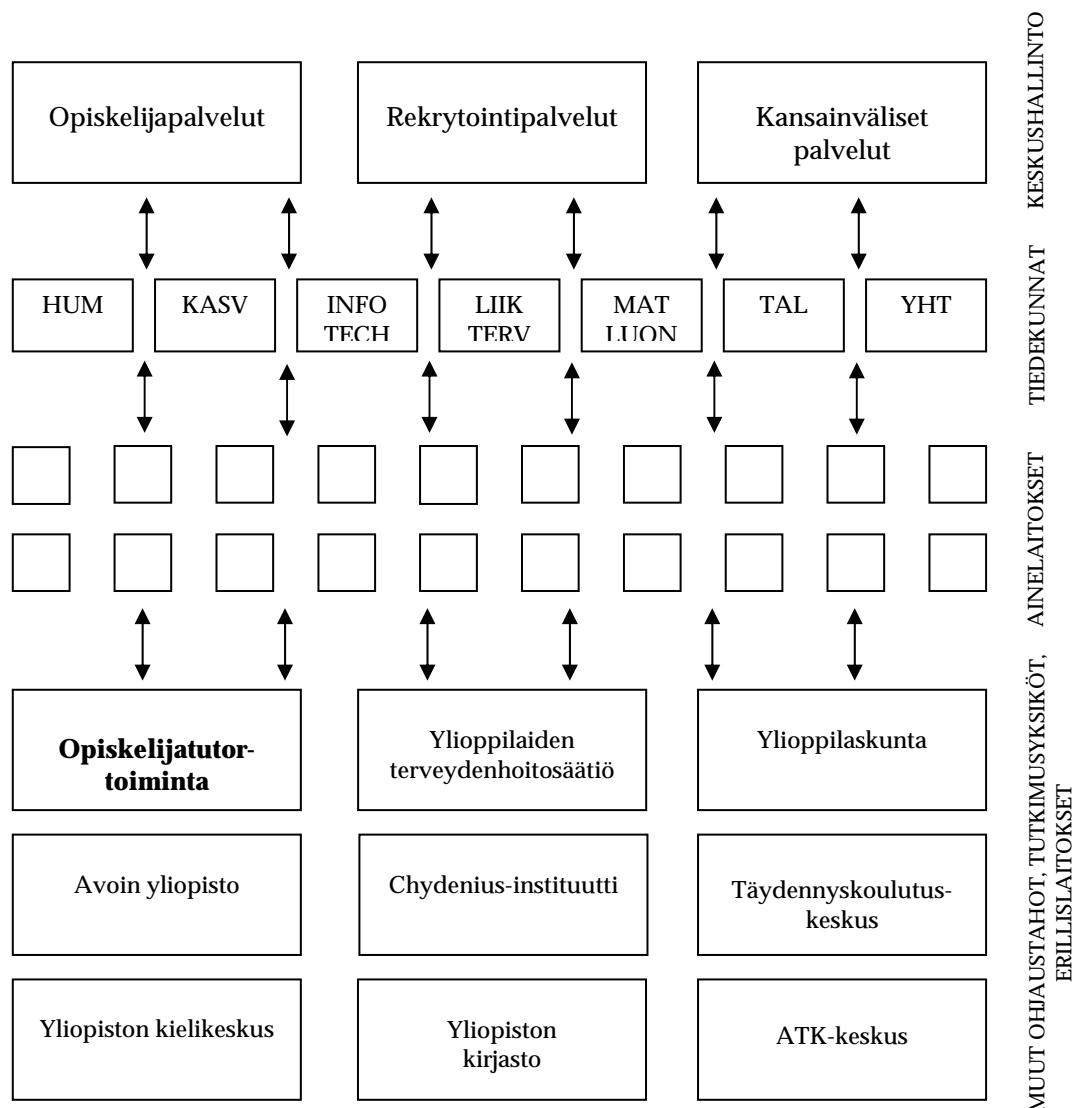
Yliopistojen ohjausjärjestelmään kuuluu hyvin monenlaisia toimijoita päätöksenteon eri tasoilta. Jyväskylän yliopiston ohjausjärjestelmässä opintojen ohjauksen toimijat on jaoteltu neljään ohjaus- ja neuvontatasoon, joille on hajautettu ohjaustoiminnan koordinointi ja sitä koskeva

päätöksentekojärjestelmä. Keskushallinnon tasolla toimivat opiskelijapalvelut, rekrytointipalvelut ja kansainväliset palvelut. Opiskelijapalveluissa annetaan opiskeluun ja opiskelijahakuun liittyvää tietotusta ja neuvontaa, koordinoidaan tutortoimintaa, ylläpidetään tietojärjestelmiä, opiskelijarekistereitä ja tilastointia, hoidetaan opintotukiasioita ja valmistellaan opintohallinnollisia päätöksiä. Rekrytointipalvelu keskittyy pääasiassa opiskelijan uranvalintaan liittyvään ohjaukseen ja neuvontaan, mutta on aktiivisesti verkostoitunut myös ainelaitosten ja työelämän eri toimijoiden kanssa. Opiskelun ohjauksen alueella korostuu sivuainevalintojen ohjaus. Kansainväliset palvelut tarjoavat tuleville ja lähteville kansainvälisille opiskelijoille ohjausta ja neuvontaa. (Perustelumuistio 2002, 9.)

Tiedekuntatasolla ohjaus- ja neuvontapalveluista huolehtivat usein opintoasiain päälliköt. He keskittyvät pääasiallisesti opiskeluun liittyvään neuvontaan, jossa käsitellään tiedekunnan koulutustarjontaa, valintakriteerejä ja yleisiä opiskeluun liittyviä kysymyksiä. Opintoasiainpäälliköillä on kiinteät yhteydet laitoksiin ja muihin ohjaus- ja neuvontayksiköihin. (Perustelumuistio 2002, 10.)

Laitostasolla ohjauksen ja neuvonnan koordinoinnista vastaa amanuenssi tai tehtävään erikseen määrätty henkilö. He antavat yksityiskohtaisia tietoja aineen opetusopetusohjelmasta ja tutkintovaatimuksista sekä muista kyseisen laitoksen toimintaan liittyvistä asioista (Perustelumuistio 2002, 10).

Muita ohjaus- ja neuvonta tahoja Jyväskylän yliopistolla ovat opiskelijatutor-toiminta, ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, oppilastyön pastori, ylioppilaskunta, yliopiston kielikeskus, kirjasto ja ATK-keskus. Lisäksi Avoin yliopisto, Chydenius-instituutti ja Täydennyskoulutuskeskus antavat omille opiskelijoilleen opiskeluun liittyvää neuvontaa henkilökohtaisesti ja verkkopalvelujen avulla (Perustelumuistio 2002,10).



KUVIO 4 Jyväskylän yliopiston ohjaus- ja neuvontatahoja. (Perustelumuuisto 2002, 8)

4.3 Opiskelijoiden käsityksiä yliopistojen opintojen ohjauksen toimivuudesta

Viimeisen vuosikymmenen aikana on tehty lukuisia selvityksiä yliopisto-opetuksen laadusta ja siinä yhteydessä on selvitetty myös opintojen ohjauksen tilaa. Aivan viime vuosina on tehty myös tutkimuksia, joissa on selvitetty pelkästään opintojen ohjausta yliopistoissa. Monet näistä tutkimuksista ovat pro gradu -töitä - eli näyttäisi siis siltä, että nimenomaan opiskelijat ovat kiinnostuneita selvittämään opintojen ohjauksen tilaa.

Tiilikainen (2000) selvitteli tutkimuksessaan ensimmäisen opiskeluvuoden kokemuksia Helsingin ja Oulun yliopistoissa. Ahrion ja Holttisen (1998)

tutkimus on tehty Tampereen ja Tenhulan ja Pudaksen (1994) tutkimus Oulun yliopistossa, Moituksen työryhmän (2001) selvitys kattoi lukuisia korkeakouluja ja yliopistoja eri puolella Suomea. Jyväskylän yliopistosta on myös aivan viime vuosilta lukuisia tutkimuksia ja selvityksiä opintojen ohjauksen tilasta. Mäki-Teppo ja Silander (2001) selvittivät pro gradu -työssään opintojen ohjauksen tilaa Jyväskylän yliopiston fysiikan, psykologian, historian ja erityispedagogiikan laitoksilla. Koskimäki (2003) tutki pro gradu -työssään erityisesti uraohjausta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella, viestintätieteiden laitoksella, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitoksella sekä historian ja etnologian laitoksella. Teräväisen (2000) Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen tilaa koskeva selvitys koskee useita eri laitoksia ja tiedekuntia. Jylhä ja Sormunen (2003) ovat tutkineet aikuisopiskelijoiden tutorointia .

Eri yliopistojen välillä ei näyttäisi olevan suuria eroja, vaan ongelmat ovat hyvin samansuuntaisia. Kaikissa näissä tutkimuksissa olivat opiskelijat tyytyväisimpiä opiskelijatutoreilta tai toisilta opiskelijoilta saamaansa ohjaukseen. Mäki-Tepon ja Silanderin (2001, 95) tutkimus toi esille myös sen, että opiskelijat kokivat olevansa melko yksin tutorohjauksen päätyttyä. Vaikka opiskelijatutorointi onkin saanut eri tutkimuksissa paljon myönteistä palautetta, on siitä esitetty myös kritiikkiä. Joskus tutorit ovat olleet välinpitämättömiä työtänsä kohtaan ja heidän koulutuksessaan on ollut puutteita. Joidenkin mielestä tutorointi on painottunut liikaa viihdepuolelle ja asiallista tietoa ei ole saatu tarpeeksi (Tiilikainen 2000, 64) Teräväisen selvityksessä sekä opiskelijat että ohjaajat kyseenalaistivat tutorjärjestelmän toimivuutta sillä perusteella, että ohjauksen laatu riippuu pitkälti pelkästään yksittäisestä henkilöstä eli tutorista.

Moituksen työryhmän (2001, 23) raportista ilmeni, että sekä henkilöstö että opiskelijat yllättyivät opinto-ohjausilmiön laajuudesta ja moniulotteisuudesta. Tämä kertookin siitä, että resursseja on olemassa, mutta usein ohjauksessa toimivat henkilöt toimivat toisistaan tietämättä ja myöskin sen verran piilossa, että opiskelijat eivät huomaa hakea näitä palveluja. Niin Tiilikaisen kuin Tenhulan ja Pudaksen tutkimukset tuovat ilmi puutteita ohjauspalveluiden toiminnassa ja myös sen että opiskelijat eivät tiedä näistä palveluista. Myöskään Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden ohjaustarpeet ja yliopiston ohjauspalvelut eivät kohtaa. Opiskelijat saattavat esimerkiksi kritisoida ohjauksen puuttumista, vaikka laitokselle olisikin nimetty opinto-ohjaaja. (Mäki-Teppo & Silander 2001, 95, 106)

Monien tutkimusten mukaan opiskelijoiden kriittisyys opetusta kohtaan lisääntyi opintojen edetessä pitemmälle, vaikka muutokset opetuksessa olisivat varsin pieniä. Lähempänä valmistumista opintojen mielekkyyttä arvioidaan suhteessa työelämään ja työllistymiseen (esim. Aittola & Aittola 1985; Rautopuro & Väisänen 2000.) Myös ohjauksesta on esitetty kovempaa kritiikkiä opintojen keski- ja loppuvaiheessa. On kritisoitu muun muassa sitä, että ohjausta antavilla henkilöillä ei ole tarpeeksi tietoa siitä, mihin tietyllä tutkinnolla voisi työmarkkinoilla sijoittua. Ohjausta antavat henkilöt eivät

myöskään osaa usein neuvoa, mitä sivuaineita kannattaisi valita, jotta saisi töitä valmistumisen jälkeen (Ahrio & Holttinen 1998, 29; vrt. myös Koskimäki 2003).

Opiskelijat ilmaisevat monissa tutkimuksissa tyytymättömyytensä graduohjaukseen (Ahrio 1997; Uski 1999, 43-45; Rekrytointipalvelut 2000). Ahrio (1997,62-63) tutkimuksessa ilmeni sama "kohtaamattomuuden" ongelma kuin muussakin ohjauksessa: opiskelijat eivät koe saavansa tarpeeksi ohjausta, mutta ohjaajat antavat mielestään niin paljon ohjausta kuin sitä pyydetään. Kyse on osittain ajallisesta kohtaamattomuudesta. Ohjaajien mielestä graduprosessi on saatu hyvään alkuun seminaarissa, kun taas opiskelijat ottavat gradun teon tosissaan vasta seminaarin jälkeen ja kaipaisivat silloin enemmän henkilökohtaista ohjausta. Ongelma ei kosketa kaikkia opiskelijoita, ne opiskelijat, jotka tarvitsisivat ohjausta, mutta eivät uskalla mennä ohjaajan luo, ovat ongelmallisimpia. Graduohjauksessa on kyse koko laitospolitiikasta, miten opiskelijat tulkitsevat ohjaajien halukkuutta ohjaukseen. Ratkaisuksi Ahrio (1997) näkee lähinnä ohjaajan uuden aloitteellisuuden ohjaustilanteen luomiseksi.

Omaopettajakokeilut ovat Suomen yliopistoissa vielä melko uusia, ja myös kokemukset niistä ovat ristiriitaisia. Osittain tämä selittynee sillä, että toiminnasta ei vielä tiedetä riittävästi. Esimerkiksi Moituksen (2001) työryhmän selvityksen mukaan osassa omaopettajakokeiluista kokemukset olivat myönteisiä mutta osassa opettajatutoreiden vastuualue oli jäänyt hämäräksi heille itselleen ja opiskelijoille, jolloin toiminta oli tyrehtynyt palvelujen vähäiseen käyttöön. Pudaksen ja Tenhulan (1994) tutkimus keskittyi erityisesti omaopettajakokeiluun Oulun yliopistossa. Sen mukaan opiskelijat suhtautuivat positiivisesti kokeiluun ja pitivät hyvänä asiana sitä, että heillä oli omalla laitoksellaan henkilö, jonka puoleen voi kääntyä tarpeen vaatiessaan. Opiskelijoiden mielestä tapaamiset omaopettajan kanssa keskittyivät kuitenkin liiaksi opiskelijan ongelmien selvittelyyn. Opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän vapaamuotoisia keskusteluja ja yhdessäoloa. Jyväskylän yliopistossa opettajatutorointia toteutetaan joillakin laitoksilla, mitä pidetään opinto-ohjauksen perustelumuistiossa (2002, 18) toimivana esimerkkinä holistisen mallin soveltamisesta käytäntöön.

Opiskelijoiden määrän kasvaessa opinto-ohjausta on siirretty yhä enemmän oppaiden ja internetin varaan (Teräväinen 2000,). Opiskelijat kaipaavat kuitenkin enemmän henkilökohtaista ohjausta, he toivovat myös lisää oman identiteetin ja persoonallisuuden kasvua tukevaa ohjausta (Koskimäki 2003). Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan kannanotossa puutteellista opinto-ohjausta pidetään jopa lisääntyneiden mielenterveysongelmien yhtenä syynä. Pahkisen (2000) selvitys yliopisto-opiskelijoiden oirehtimisesta ei aivan selkeästi varmista tätä käsitystä. Vaikka mielenterveydenhäiriöt, erityisesti masennus ja syömishäiriöt ovatkin lisääntyneet viime vuosien aikana, ei tutkimus vahvista, että tähän olisivat vaikuttaneet nimenomaan opiskeluun liittyvät ongelmat.

Avoimen yliopiston opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko ja myös heidän ohjaukseen liittyvät tarpeensa ovat jonkin verran erilaisia verrattuna

muihin yliopisto-opiskelijoihin. Tämä ilmenee myös opintojen ohjausta koskevissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Salmela & Puttonen 1995; Hurri 2003). Hurrin selvityksen mukaan opiskelijat saavat avoimessa yliopistossa kuitenkin yleisesti ottaen enemmän ohjausta kuin varsinaisessa yliopistossa. Avoimessa yliopistossa tulee ikäkysymys selkeämmin esille kuin varsinaisessa yliopistossa, sillä avoimen yliopiston opiskelijoiden keski-ikä on yli kolmekymmentä vuotta. Yli 40-vuotiaat kärsivätkin muita enemmän opetuksen riittämättömyydestä ja opinto-ohjauksen puutteesta (Salmela & Puttonen 1995, 37)

Ne opiskelijat, jotka siirtyvät väylän kautta avoimesta yliopistosta varsinaiseen yliopistoon, ovat kokeneet siirtymävaiheen melko vaivattomaksi, kuitenkin yksittäisiä ongelmia oli siirtymävaiheessa ilmennyt melko paljon. Väylän kautta yliopistoon siirtyvät toivoisivatkin enemmän tietoa mahdollisuuksista siirtyä opiskelijaksi varsinaiseen yliopistoon ja he toivovat myöskin sellaista tutoreita ohjaajikseen, joilla on valmiudet ohjata ja neuvoa nimenomaan väyläopiskelijaa. (Hurri 2003, 66-68; Salmela & Puttonen 1995, 22)

Opiskelijajoukko muuttuu yhä heterogeenisemmäksi, mikä onkin yksi ohjaustarpeen lisääntymisen syy. Avoimen yliopiston opiskelijoista on jo tutkimustietoa, samoin löytyy nyt myös varsinaisen yliopiston puolelta tietoa varttuneempien opiskelijoiden ohjaustarpeesta (Jylhä & Sormunen 2003). Melko kartoittamaton alue on vielä se, millaisia erityistarpeita opintojen ohjauksesta on ulkomaisten opiskelijoiden kasvavalla joukolla, ja myös se, millaista ohjausta tarvitsee vammaisen opiskelija.

4.4 Työelämän näkökulma yliopistojen opintojen ohjauksesta

Akateemisten alojen työttömyys on ollut selvästi muuta työttömyyttä vähäisempää. Kuitenkin rinnalle on noussut monenlainen piilotyöttömyys (Rinne 1998, 27). Yliopistojen laatuksiteriksi työelämän suunnalta ei käykään pelkkä työllistyminen, sen lisäksi on tarkasteltava työsuhteiden laatua (kesto, koulutuksen vastaavuus). Työllistymisen rinnalla olisikin tarkasteltava yliopistojen opinto- ja uraohjausjärjestelmää kokonaisuutena (Manninen & Luukannel 2002, 105).

Manninen ja Luukannel (2002) ovat tutkineet Helsingin yliopistosta valmistuvien humanistien työelämäorientaatiota, osaamista ja työllistymistä. Se, miten hyvin yliopisto valmentaa työelämää varten riippuu hyvin monesta asiasta. Työharjoittelumahdollisuus selkeyttää ammattikuvaa, jäntevöittää opintojen suunnittelua ja helpottaa oman osaamisen tunnistamista. Työharjoitteluun osallistumisella ja oman alan työkokemuksella on selkeä yhteys valmistumisen jälkeisen ensimmäisen työpaikan laatuun. Tutkimus toi esille myös sen, että yliopistojen huonosti resursoitu ja opintojen alkuvaiheeseen keskittynyt ohjaus ei tue orientoitumista työmarkkinoille. Laitoksilla työelämäyhteydet ovat usein yksittäisten opettajien ja amanuenssien

varassa, ne ovat epäsystemaattisia ja usein näkymättömiä opiskelijoille. (Manninen & Luukannel 2002, 104).

Manninen ja Luukannel (2002, 104-105) tuovat esille tutkimustuloksiinsa nojaten, että työelämäorientaation kehittyminen on varsin sattumanvaraista. Ohjaus ja opiskelijan prosessi eivät kohtaa. Opiskelijat ja laitokset mieltävät työllistymis- ja urakysymykset opintojen loppuvaiheeseen sijoittuvaksi toiminnaksi, josta kantaa vastuun yliopistojen rekrytointi tai muu perusopetuksesta irrallinen taho. Loppuvaiheessa aktivoituva työelämäohjaus tulee kuitenkin liian myöhään opintojen suunnittelun ja työllistymisen kannalta. Jyväskylän yliopiston kolmannen vuoden opiskelijoihin kohdistunut pro gradu -tutkimus (Koskimäki 2003) toi esille opiskelujen heikon yhteyden työelämään. Opiskelijoiden mielestä heillä on hyvin heikko tietämys työelämän vaatimuksista, eikä heillä omasta mielestään ole omalla alalla vaadittavaa osaamista. Yli puolet vastaajista ei osannut sanoa, mihin työtehtävään tai ammattialalle he haluaisivat sijoittua (Koskimäki 2003, 99). Ohjausta ja työelämäorientaation rakentamista tukevia aineksia tulisikin olla koko opiskeluprosessin ajan (Manninen & Luukannel 2002, 104-105).

Ahrio ja Holttinen (1998, 50) huomasivat tutkimuksessaan, että monet työelämässä olevat yliopistokoulutuksen saaneet olivat tyytymättömiä aineyhdistelmänsä, ja jos pääsisivät valitsemaan uudelleen, niin 29 % valitsisi saman tutkinnon, mutta eri aineyhdistelmän. Aineyhdistelmän valinta riippuu opiskelijan kiinnostuksesta ja työelämätiedoista, hänen saamastaan ohjauksesta, mutta myös niistä rajoituksista mitä yliopistossa on sivuainevalintojen suhteen. koulumainen yliopisto rajoittaa opiskelijan valinnanmahdollisuuksia ja myös valintamotivaatiota.

Rajalan ja Rouhelan (1998) pro gradu tutkielma käsitteli pienten ja keskisuurten yritysten käsityksiä työelämän ja korkeakoulujen välisestä suhteesta. Näitä käsityksiä verrattiin myös vastaaviin opiskelijoiden ja yliopiston henkilökunnan käsityksiin. Yritysten mielestä korkeakoulu ei valmista kovin hyvin todellisten työtilanteiden hallintaan eikä myöskään anna riittävästi oikeita tietoja ja taitoja työelämään, mutta korkeakoulutettu on työssään oppimiskykyinen ja asiantuntijuus kehittyy työssä. Yliopiston henkilökunta taas oletti korkeakoulutuksen valmistavan opiskelijoita työelämään selvästi yritysten näkemystä paremmin. Opiskelijoiden näkemys asiasta taas oli lähempänä yritysten näkemystä.

Tulevaisuuden työelämää on vaikea ennustaa: mihin akateemisia taitoja ja ihmisiä tarvitaan tulevaisuuden työmarkkinoilla? Yksi huolenaihe on esimerkiksi se, että yliopistoista tulee ylikoulutettua väkeä, eikä työelämä pysty hyödyntämään heidän tietojaan ja osaamistaan.

5 OHJAUSHAASTEISIIN VASTAAMINEN

5.1 Ohjauksen kehittäminen yliopistoissa

Opintojen ohjauksen kasvava tarve ja opiskelijoiden kokema ohjauksen tämänhetkinen tila pakottavat yliopistot miettimään opintojen ohjauksen kehittämistä. Kehittämistyössä on kuitenkin huomioitava myös yliopistokulttuurin ominaispiirteet. Korkeakoulujen arviointineuvoston opintojenohjauksen arviointia korkeakouluissa koskevassa raportissa (Moitus ym. 2001) annetaan suosituksia ohjauksen kehittämiseksi. Suositukset perustuvat toisaalta havaittuihin epäkohtiin, mutta mallia on otettu joissakin korkeakouluissa hyvin toimivista käytänteistä. Myös Euroopan Unionin alueella tehty korkeakoulujen ohjauksen tilaa selvittelytutkimus (Watts & Esbroeck 1998) antaa nykyisen tilanteen ja tulevaisuuden haasteiden pohjalta suosituksia opintojen ohjauksen kehittämiseksi korkeakouluissa.

Moituksen työryhmä suosittelee lähtökohdaksi sekä opiskelijan vastuuta omista opinnoistaan että korkeakoulun vastuuta koulutuksen ja opintojen ohjauksen järjestämisestä. Tämän tuloksena opiskelijalla olisi mahdollisuus rakentaa itselleen elinikäisen oppimisen ja työelämän kannalta mielekäs tutkinto, jonka hän voisi suorittaa mielekkäässä ajassa. Vastuuta ei anneta pelkästään opiskelijalle ja ohjaajalle, vaan tärkeänä osa-alueena on myös yliopiston hallinto, jossa opinto-ohjelmia laaditaan. Mielekäästä tutkintoa ei synny, jos ei ole tarjolla mielekäästä opetusta tulevia työtehtäviä ajatellen.

Työryhmä esittää, että resursseja ohjaukseen tulisi olla riittävästi: "ohjauspalveluja tulisi järjestää porrastetusti niin, että jokaiselle olisi tarjolla minimimäärä ohjausta ja lisäksi tarpeidensa mukaisesti lisäohjausta." Opintojen ohjauksen tulisi ulottua opiskelun eri vaiheisiin aina työelämään siirtymiseen asti. Opintojen ohjauksen tulisi kattaa opiskelun eri osa-alueet, oppimisen ja opiskelun ohjaus, ammatillinen suuntautuminen ja persoonallisen kasvun

tukemiseen liittyvä ohjaus. Työelämänäkökulma tulee nivoa opiskeluun opintojen alusta asti (Moitus ym. 2001, 51).

Opintojen ohjauksen organisoinnin tulisi perustua pitkäjänteiseen ajatteluun. Moituksen (2001) raportissa todetaan hyvän organisointiesimerkin näkyvän uusien ammattikorkeakoulujen ohjauspanostuksesta. Sellaiset oppilaitokset, joissa ohjaus oli sisällytetty jo alun perin perusrakenteeseen, ovat pidemmällä ja tehokkaammin ohjauskäytänteissä kuin ne oppilaitokset, joissa ohjausta on kehitetty jälkeinpäin toiminto kerrallaan. Korkeakouluissa saattaa olla hyviä yksittäisiä ohjauksen käytänteitä, mutta systemaattinen ja ennakoiva kokonaisajattelu sekä viitekehys puuttuu (Moitus ym. 2001, 31).

Ohjauksen parissa voi toimia paljonkin henkilökuntaa, mutta koordinaatio- ja kehittämisvastuut eivät ole määriteltyjä ja yksiköt saattavat päätyä kilpailemaan keskenään resursseista. Organisaatoratkaisut ovat hajallaan ja opiskelijan kannalta katsottuna eri ohjauspalvelut saattavat jäädä irrallisiksi ja paras hyöty siten saavuttamatta. Ohjauksen organisaatiomallin tulisi olla tietoinen valinta, ja siihen tulisi kuulua määriteltynä taho jolla on ohjauksen koordinoinnista ja toimivuudesta vastuu. Opintojen ohjaus on koko yliopistoyhteisön tehtävä. Keskeinen ohjauksen onnistumisen edellytys on ohjauksesta ja ohjauskäytänteistä tiedottaminen. Kun opiskelija tietää kehen ottaa yhteyttä, minne mennä, niin puolet ohjauksen tarpeesta on saatu. Ohjausta voikin ajatella kaksijakoisena; on ohjattava ohjaukseen. Ohjaukseen ohjaus on vähintään yhtä tärkeä kuin itse ohjaus (Moitus ym. 2001, 32)

Oppilaitoksen sisäinen verkostoituminen ei riitä. Opiskelijat mieltävät oppilaitoksen ulkopuolisiksi verkostotahoiksi yleensä terveydenhoitopalvelut ja Kansaneläkelaitoksen (Moitus 2001, 34). Ulkopuolisten ohjaustahojen kirjo on toki suurempi ja ohjausta tekevien henkilöiden tulisikin verkostoitua ympäröivän yhteiskunnan eri tahojen kanssa, kukin oman näkökulmansa ohjaamana. Verkostoituva yhteiskunta ja verkostotalous haastaa korkeakoulut ja tutkimuslaitokset vaikuttamaan elinkeinoelämän edistämiseen ja samalla todentamaan oman olemassaolonsa oikeus. Yliopiston rooli suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan on perinteisesti ollut tuottaa tutkimustietoa ja hyödyntää sitä koulutuksen kautta. Vieläkään yliopistoa ei nähdä kovinkaan aktiivisena toimijana yritysmaailmalla, vaikka erilaiset projektityöt, palvelututkimukset ja opinnäytteet ovat rakentaneet rajapintaa akateemisen maailman ja yritysmaailman välillä varsinkin teknisellä alalla. Tiedon luonne on kuitenkin muuttumassa. Se on yhä keskeisempi tuotannontekijä monilla yritysmaailman eri aloilla ja sen nopea hyödyntäminen kaupallisiksi sovelluksiksi yhä tärkeämpi tekijä kilpailuedun säilyttämiseksi yrityksissä. Niinpä kehitys on haastanut yritysmaailman ja akateemisen maailman etsimään uusia yhteistyömuotoja. Parhaimmillaan yhteistyö vastaa kummankin osapuolen tarpeisiin, yritykset mieltävät kuinka hyödyntää akateemista tietoa ja yliopistot etsivät yritysmaailmasta tutkimuskohteita omien hankkeidensa kumppaneiksi. (Nokso-Koivisto, 2002, 45; Niinimäki ym. 2000, 27)

Työryhmä suosittaa myös, että opintojen ohjaukseen osallistuvien tehtävänkoko tulisi selkiyttää ja opintojen ohjauksen asiantuntijuus tulisi

porrastaa. (Moitus 2001, 30). Korkeakoulujen olisi tarpeen kehittää opintojen ohjauksen palvelujärjestelmää kokonaisuutena. Jokaisen palveluketjun osan tulisi pystyä neuvomaan, kuka auttaa ja neuvoo opiskelijaa missäkin asiassa. Kehittämistyön alkuvaiheessa olevien korkeakoulujen olisi hyvä aloittaa ohjausjärjestelmän systemaattinen kehittäminen asteittain. Ensin opintojen ohjauksen toimintamalleja kehitetään muutamassa yksikössä ja sitten hyväksi havaittuja käytänteitä voidaan vähitellen laajentaa korkeakoulun yhteisiksi ja tarvittaessa eriytyviksi käytänteiksi. (Moitus 2001, 33). Myös Watts ja Van Esbroeck (1999, 101) ehdottavat käytettäväksi samaa menetelmää EU-maiden välisessä yhteistyössä yliopistojen opintojen ohjauksen kehittämiseksi. Moituksen työryhmä (2001, 37) esittää lisäksi, että pienryhmäohjauksen käyttöä ohjausmenetelmänä tulee lisätä ja huolehtia samalla pienryhmäohjaajien ohjaustaitojen kehittämisestä.

Jyväskylän yliopiston ohjauksen kehittämissuunnitelma

Jyväskylän yliopistossa on laadittu opintojen ohjauksen kokonaissuunnitelma, joka on samoilla linjoilla niiden ajatusten kanssa, mitä Moituksen työryhmä esittää. Perustelumuistiossa verkostoituminen on nähty ohjauksen toimintamallina. Ohjaus on moniammatillista verkostoyhteistyötä, jonka avulla opiskelijoita tuetaan heidän opintojensa eri vaiheissa. Ohjaustoiminta nähdään holistisen, opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaisesti, jolloin ohjauksessa otetaan huomioon opiskelijan kulloinenkin ohjaustarve ja ohjauksen kytkeytyminen yliopiston muihin toimintoihin. Ohjauksen perusteissa painotetaan kollegiaalisuuden näkökulmaa. Opiskelija pyritään mieltämään osaksi yliopiston työyhteisöä ikään kuin nuorempana kollegana, jota opettajakunta tukee kehityksessään. Tämä ohjausajattelumalli tukeutuu Peavyn (1999) ajatukseen ohjaussuhteesta tukea antavana ja rohkaisevana yhteistyö- tai liittosuhteena. (Perustelumuistio 2002, 4.) Perustelumuistiossa ohjauksen verkostoyhteistyö keskittyy yliopiston sisäisten verkostojen tukemiseen ja yhteistyömahdollisuuksien kartoittamiseen ja kehittämiseen, mutta on myös muistettava, että verkostoituminen ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa on vähintään yhtä tärkeää.

Ohjauksessa voidaan nähdä opiskelijat myös asiakkaina, joille on tarjolla yksilöllisiä palveluja (Perustelumuistio 2002). Tämä voi sisältää myös monia ongelmia. Yliopistoyhteisössä asiakkaiden joukko on kovin kirjava, sillä asiakkaiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi opiskelijat, työnantajat, veronmaksajat ja tiedeyhteisö. Minkä ryhmän äänen tulisi kuulua voimakkaimmin opetusta tai ohjausta arvioitaessa? (Lappalainen, 1997.)

Jos asiakasjoukko on kirjavaa, niin myös ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat moninaisia ja osittain toisistaan irrallisia. Palvelut olisikin saatava näkyvimmiiksi, jotta niitä osattaisiin hyödyntää. Jo olemassa olevat resurssit tulisi suunnata uudella, tehokkaammalla tavalla, ja eri ohjaustahojen yhteistyötä olisi saatava tiiviimmäksi. Jyväskylän yliopiston opintojen

ohjauksen kokonaissuunnitelman perustelumuistiossa kiinnitetään näihin erityistä huomiota. (Perustelumuistio 2002.) Perustelumuistio esittelee kaksi keskeistä ohjausmallia, holistisen ja opintopolun. Holistisen mallin mukaista ohjaustoimintaa on jo joillakin yliopiston laitoksilla sovellettuna. Perustelumuistiossa esitetäänkin holistisen mallin ja opintopolkumallin yhdistämistä jotta ohjauksessa voi kehittyä käyttäjäperusteiseen suunnitteluun, so. opiskelijaa/asiakasta parhaiten auttavan ohjauksen malliin.

5.2 Koulutus ohjauksen kehittäjänä

Moituksen työryhmä (2001, 30) esittää, että ohjaus- ja neuvontatehtäviä hoitavalle henkilöstölle tulisi tarjota systemaattisesti etenevää koulutusta, joka tulisi linkittää kunkin osallistujan oman työn kehittämiseen. Työryhmän selvitys osoitti, että opintojen ohjaukseen osallistuvien koulutustausta vaihteli huomattavasti, suurelta osalta opetushenkilöstöä puuttuu pedagoginen koulutus ja ohjausalan täydennyskoulutustarve on suuri (Moitus ym. 2001, 29). Tuomme tässä kappaleessa esille yliopiston henkilökunnan valmiutta ohjauksen ja omien ohjausvalmiuksiensa kehittämiseen kuin myös perusteita sille, miten tällaista koulutusta tulisi järjestää.

Paitsi, että koulutus on keino edistää henkilökunnan ohjausvalmiuksia, on koulutuksen avulla mahdollisuus myös kehittää koko ohjausjärjestelmää. Koulutukseen tulevat tuntevat yksikkönsä toimintatavat ja heillä on mahdollisuus luoda koulutuksen avulla myös sellaisia käytänteitä, jotka toimivat juuri heidän yksikössään työelämään siirtymiseen asti. Se, millaiset käsitykset henkilökunnalla on opintojen ohjauksesta vaikuttaa myös siihen, kuinka valmiita he ovat kehittämään ohjausta ja omia ohjausvalmiuksiaan. Ohjaushenkilökuntaa on yliopistoissa paljon, mutta eniten tutkimustietoa on opettajien ohjauskäsityksistä.

Opettajien käsitykset opintojen ohjauksesta vaihtelevat huomattavan paljon. Osittain on kyse siitä, miten opettajat käsittävät oman roolinsa ja työn kuvansa. Usein ohjausta ei ole selkeästi liitetty yliopisto-opettajan työhön (Gröhn ym. 1993). Suomalaisessa yliopistossa ei ole myöskään perinnettä opettajan antamasta ohjauksesta. Yliopistokulttuurissa arvostetaan tutkimuksen tekoa opetuksen ja ohjauksen jäädessä toissijaiseksi (Pudas & Tenhula 1994).

Toisaalta aivan viimeaikoina käynnistyneet yliopisto-opetuksen kehittämiseen liittyvät kokeilut ja omaopettajakokeilut viittaavat siihen, että ohjauksen arvostus on nousemassa Suomen yliopistoissa (ks. Pudas & Tenhunen 1994; Kumpula & Vanhala 1998; Ahrio 2000; Moitus ym. 2001). Jo Gröhnin (1993) projekti toi esille, että opettajat halusivat panostaa enemmän ohjaukseen ja he pitivät sitä yhtenä palkitsevimista työtehtävistä. Moituksen (2001) työryhmä selvitti uudenlaista kulttuuria, koska useat korkeakoulut toivat esille, että oppimisen ja opiskelun ohjaus kuuluu läpäisyperiaatteella kaikkien

opettajien työhön. Lähes jokaisessa korkeakoulussa oli myös aloitettu opettajatutorointi ainakin muutamilla laitoksilla tai koulutusohjelmilla.

Vaikka opettajilla olisikin halua antaa ohjausta, voi heillä olla puutteita siinä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Moituksen (2001, 28) arvioinnissa useat opettajat totesivat tarvitsevansa lisäkoulutusta oman ohjauksellisen roolinsa hahmottamiseksi. Myös Vanhala (1998) on selvittänyt ohjausta ohjaajien näkemyksen kautta. Tutkimuksen mukaan ohjaus kaventaa kuilua opiskelijoiden ja opettajien välillä ja lisää opiskelijoiden aktiivisuutta. Ohjaus parantaa myös oppimistuloksia ja rikastuttaa opettajan työtä. Opetushenkilöstön motivaatiolla ja pysyvyydellä on ratkaiseva merkitys oppimisen laadun kohottamisessa korkeakouluissa (Hiironniemi & Tuunainen 1995, 16-23; Bess 1997) Voitaisiinko ohjauskoulutuksella lisätä opettajien motivaatiota, parantaa ilmapiiriä ja vaikuttaa sitä kautta opiskelutuloksiin?

Koska ohjauksen kehittäminen on hyvin monitahoinen prosessi, olemme ottaneet siihen vertailukohtaa oppivan organisaation käsitteestä. Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen (2003b, 11-12) on ottanut esille tämän käsitteen teoksessa innovatiivinen yliopisto. Hän viittaa siihen, että oppivan organisaation kehitys riippuu ennen kaikkea sosiaalisesta innovaatioista, joihin kuuluu mm. organisaatiomuutokset, uudenlaiset tietopohjaiset palvelut sekä uudet sosiaaliset toimintatavat. Sallinen painottaa, että ollakseen innovatiivinen, yliopiston ei tule pelkästään edistää innovatiivisuutta tutkimuksessa ja opetuksessa vaan myös uudistaa omia rakenteitaan ja toimintatapojaan. Hän tuo esille myös, että innovaatioprosessin varhaisvaiheissa kasvokkaskontaktit ovat tärkeitä, koska siten vauhditetaan ideointia, opitaan toisilta ja testataan yhteistyön mahdollisuuksia.

Yritysmailman kokemuksia oppivasta organisaatiosta voi hyödyntää myös yliopistoissa. Aiheeseen perehtyneen Pekka Ruohotien (1998) mukaan yrityksen menestys on hyvin paljon kiinni siitä, miten organisaatio osaa ottaa vastuuta osaamisen kehittamisestä. Oppiva organisaatio muuntaa joustavasti organisaatiotaan ja toimintatapojaan vastaamaan tilanteen vaatimuksia, johto arvostaa omilla toimillaan myös arvostavansa oppimista, oppivassa organisaatiossa tunnustetaan, että kokeilu ja riskinotto edistävät oppimista, tiimioppimista korostetaan enemmän kuin yksilöllistä oppimista, sillä suunnittelematon ja koordinoimaton yksilöoppiminen ei yleensä lisää organisaation tehokkuutta (Ruohotie 1998, 41).

Näitä periaatteita voisi soveltaa myös yliopiston ohjauksen kehittämiseen ja arviointiin. Tutkimamme koulutuksen tavoite ei ole pelkästään se, että koulutuksessa ollut yksilö oppii asioita opintojen ohjauksesta, vaan oleellisena asiana koulutuksessa on myös se tuotos, minkä koko hänen edustamansa yksikkö saa. Ohjauskoulutuksen on kyettävä tarjoamaan välineitä ohjauksen organisointiin yliopiston eri yksiköissä ja sen on tarjottava välineitä myös koko yliopiston ohjaustoiminnan kehittämiseen (vrt. Moitus ym. 2001, 32).

Emme löytäneet vertailutietoa aivan samanlaisiin tavoitteisiin pyrkivästä koulutuksesta muissa yliopistoissa, mutta osittain samoja teemoja on ollut muutamissa koulutuksissa, joista esittelemme tässä kaksi: toinen toteutettiin

Helsingin yliopistossa, toinen Turun yliopistossa. Molemmat koulutukset keskittyivät opettajatutoreiden kouluttamiseen. Koulutuksissa on paljon samankaltaisuuksia Ohjauksen haasteet korkea-asteella -koulutuksen kanssa. Molemmat koulutukset käsittelevät osittain samoja aiheita kuin tutkimamme koulutus ja molempien toteutustapana on monimuotokoulutus. Sisällöistä ja toteuttamisesta löytyy paljon eroja.

Turun yliopiston järjestämä koulutus oli laajuudeltaan 3-4 opintoviikkoa riippuen siitä raportoiko opettaja kurssin päätyttyä oman kokeiluhankkeensa kurssista kertovaa julkaisua varten. Kurssille pyrittiin valitsemaan samasta oppiaineesta/laitoksesta 2-3 opettajaa, jotta opettajien kokemuksia voitaisiin myöhemmin hyödyntää tehokkaammin koko yksikössä. (Jauhiainen & Lappalainen 1998, 244-254). Koulutukseen kuului neljä seminaaripäivää n. puolen vuoden sisällä. Seminaaripäiviin liittyi ennakkotehtävät ja ennen koulutusta osallistujille oli jaettu jo opintomateriaalia ja siihen liittyvä oppimistehtävä. Keskeinen asema koulutuksessa oli tutor- eli pienryhmillä (5-7 jäsentä ja ohjaaja), Pienryhmät kokoontuivat seminaaripäivien välillä noin kerran kuukaudessa. Pienryhmissä käsiteltiin osanottajien kehityshankkeita ja syvennettiin seminaarien ja kirjallisuuden teemoja (Jauhiainen & Lappalainen 1998, 245-247).

Koulutusta arvioitiin jo koulutuksen aikana pienryhmissä lisäksi tehtiin loppuarviointi kyselylomakkeella. Kyselylomake toi esille pienryhmien tärkeän merkityksen oppimista edistävänä tekijänä. Pienryhmien toimintaa arvioitaessa erittäin hyväksi asiaksi koettiin, että ryhmässä oli sekä kokeneita että vähemmän kokeneita opettajia, samoin pidettiin hyvänä sitä, että pienryhmien jäsenet edustivat eri oppiaineita. Koulutukseen osallistuneet kokivat myös, että pienryhmä tuki oman kokeiluhankkeen tekemistä. Avoimissa kysymyksissä pienryhmän tärkeimpänä merkityksenä pidettiin palautteen saamista. Merkittävimpänä oppimisen esteenä kurssilaiset mainitsivat kiireen. Kehittämisehdotuksina kurssilaiset toivat esille toiveen jatkokursseista, lähijaksojen pituudeksi ehdotetaan 2-3 päivää, toivotaan mukaan muutamaa opiskelijaa ja opintokirjeitä aikaisemmin (Jauhiainen & Lappalainen 1998, 247-254).

Helsingin yliopistossa toteutettu opettajatutorkoulutus oli suunniteltu vastaamaan niitä tarpeita, joita yliopiston tutortoryhmä oli havainnut. Koulutus toteutettiin ensin kahden opintoviikon laajuisena täydennyskoulutuksena, mutta laajeni myöhemmin 2,5 opintoviikkoon. Kurssien osallistujamäärä on vaihdellut 12: n ja 16:n välillä. Oppisisältöinä koulutuksessa on ollut oppimiskulttuurin ja opettajuuden muutos, reflektio, itseohjautuvuus, oppiminen ja oppimisympäristö, tutorointi. Opetusmuotona on ollut monimuoto-opetus. Kurssi on koostunut kolmesta lähiopiskelujaksosta, yhdestä orientaatiojaksosta ja kahdesta etäopiskelujaksosta. Laajennuksen jälkeen tuli lisää yksi lähiopiskelujakso ja yksi etäopiskelujakso. (Nokelainen 1998).

Lähiopiskelujaksoilla on perehdytty käytännön harjoitusten kautta vuorovaikutukseen, ryhmän ohjaukseen, roolien tunnistamiseen ja erilaisiin

rooli-dotuksiin. Lisäksi on ollut luennoimassa muutamia asiantuntijoita ja yliopiston tutor-toimintaa toteuttavia opettajatutoreita. Etäopiskelujaksoilla oppimistehtävistä palautetta on saatu tutorryhmässä eli hyvin samalla tapaa kuin Turun yliopiston koulutuksessakin. Kurssilaisten kokemukset olivat monilta osin hyvin samansuuntaiset kuin Turussakin. Kurssilaiset arvostivat tutorryhmien toimintaa, sitä että siellä eri laitoksilta tulevat ihmiset pääsivät tutustumaan yliopiston muihin yksiköihin ja sitä vuorovaikutusta mikä syntyi tehtävästään kiinnostuneiden opettajien välille. He pitivät hyvänä myös sitä, että heitä tutoroitiin käytännössä niiden periaatteiden mukaan, joihin he tutustuivat lähiovetuspäivinä (Karlsson & Seppänen 1998, 239-241)

5.3 Arviointitutkimus koulutuksen kehittäjänä

Koulutuksen kehittäminen tarvitsee tuekseen arviointia. Arviointi käsitteenä on laaja. Englanninkielisestä "evaluation" sanasta johdettu termi evaluaatio viittaa ilmiöiden ja toiminnan arvottamiseen, ja arvottaminen sisältyy arvioinnin käsitteeseen. Arvottaminen tarkoittaa tiettyihin kriteereihin perustuvia päätelmiä kohteen hyödyistä ja ansioista, arvosta ja merkittävydestä (significance). Arvioinnin käsitteellä on myös muita merkityksiä kuin arvottaminen. Oppimistulosten arviointi on perinteisesti ollut mittaamista. Koulutuksen arviointi perustuu systemaattiseen tiedonhankintaan koulutuksen eri vaiheista ja pyrkimys on kokonaisvaltaisesti arvottavaan analyysiin. Perinteisesti arviointi on määritelty asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertaamiseksi (Raivola 1995; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001.)

Arvioinnin kohteena voi olla koulutuksen suunnittelu, koulutuksen suoritteet, sisältö tai toteutus, sen kohteena voi olla myös koulutuksen tulokset: muutokset ammattitaidossa tai työyhteisössä tai koulutuksen tuloksena saatu yhteiskunnallinen hyöty. Koulutuksen arviointia voidaan toteuttaa ennen koulutusta, sen aikana tai sen päätyttyä (Hämäläinen & Haimi 1995; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001).

Arvioinnilla on toimintana kolme keskeistä funktiota: 1) kontrollointi, 2) motivointi ja 3) valikointi. Kontrollointi arvioi miten hyvin toiminta vastaa asetettuja tavoitteita ja noudattaa voimassaolevia sääntöjä, motivointi tuottaa kannustavaa tai kriittistä tietoa toiminnan jatkoon kannalta ja valikointi auttaa löytämään tuloksellisimmat toiminnalliset tavoitteet ja menettelytavat. Arvioinnista on tullut välttämätön koulutuksen laadun kehittämiseksi. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001.)

Arviointi ja arviointitutkimus eivät perusvaiheiltaan eroa toisistaan kovinkaan paljoa, mutta niitä ei voi silti käsitellä synonyymeinä. Arviointi on tiedonhankintaa tietyistä prosesseista ja tiedon tulkintaa määriteltyihin arvoihin ja tavoitteisiin perustuen. Muodostetun tulkinnan perustella muodostetaan kokonaiskuva arvioitavan prosessin hyvistä ja huonoista puolista, hyödyistä,

eduista ja haitoista. Arviointitutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tutkimuksellisen tiedon kokoaminen ja sen perusteella johtopäätösten tekeminen arvioinnin kohteesta (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001).

Kun arvioinnissa painotetaan laatua, on otettava huomioon eri intressiryhmien koulutukselle asettamat tavoitteet. Yhteiskunnalla, työyhteisöllä, koulutuksen järjestäjillä ja koulutettavilla on koulutukselle omia tavoitteita. Päämäärän ja tavoitteiden lisäksi on koulutusta kehitettäessä tärkeää arvioida myös prosessia (Hämäläinen & Haimi 1995, 266; Kajanto 1995, 11-12; Valkama & Vuorela 1995).

Tavoitearvioinnin ongelmana on se, että evaluoija ei huomaa niitä ohjelman suotuisia tai epäsuotuisia tuotoksia, joita ei ole kirjattu tavoitteisiin. Tavoitteista riippumaton evaluaatio ottaa lähtökohdaksi asiakkaiden ajan tasalla olevan tarpeen (Raivola 1995). Jatkokysymykseksi tähän tuleekin se, kuka on koulutuksen asiakas.

Arvioinnin ja arviointitutkimuksen yhdeksi kriittiseksi kohdaksi on osoittautunut esille saatujen tulosten hyödyntäminen. Arviointi ei välttämättä johda mihinkään muutokseen (Hämäläinen & Haimi 1995, 268-269). Evaluaatiotutkimuksen haasteena onkin saada parasta mahdollista informaatiota ihmisille, jotka sitä tarvitsevat - ja saada sitten ne ihmiset todella käyttämään saatua tietoa sopivilla tavoilla aiottuihin tarkoituksiin (Patton 1990,13).

Vuonna 1993 alkanut yliopistollisten täydennyskoulutuskeskusten laadun arviointiprojekti antaa vertailutietoa siitä, mihin asioihin laadun arviointi keskittyi, millaisin menetelmin laatuarviointia tehtiin ja myös siitä millaisia tuloksia tämä projekti antoi (Hämäläinen & Haimi 1995).

Yliopistojen täydennyskoulutuksen laadun arvioinnissa keskityttiin sisältöjen, yliopistollisuuden ja täydennyskoulutustarpeiden arviointiin. Menetelmänä oli muun muassa teemahaastattelu ja strukturoitu kysely. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vahvistui käsitys koulutuksen laadun moniulotteisuudesta, sillä eri intressiryhmät määrittivät laadun eri tavoin. Kohderyhmä oli rakenteeltaan heterogeeninen koostuen keskenään eri alojen henkilöstöstä, joten tulokset eivät ole verrattavissa tähän tutkimukseen.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuskohteen kuvaus ja tutkimustehtävät

Olemme arvioineet tässä tutkimuksessa Jyväskylän yliopiston kolmen opintoviikon laajuista ohjauksen täydennyskoulutusta: Ohjauksen haasteet korkea-asteella, josta käytetään lyhennettä KOHO-koulutus. Tutkimuksen kohteena ollut täydennyskoulutus oli Jyväskylän yliopistossa kolmas. Täydennyskoulutuksen tavoitteena on tarjota välineitä ohjaus- ja opetushenkilöstölle niin ohjausdialogin kuin ohjausverkostojen jäsentämiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Täydennyskoulutuksen keskeisiä sisältöalueita olivat yhteiskunnan ja työelämän muutos, ohjausajattelu ja ohjaustoiminta sekä ohjausdialogi ja ohjausverkostot. (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003)

Koulutus jakaantui kolmeen lähijaksoon ja kahteen etäjaksoon. Koulutuksen teemat jakaantuivat eri lähijaksoille siten, että ensimmäinen lähijakso käsitteli muuttuvaa yhteiskuntaa ja työelämää sekä korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalveluja. Muuttuva yhteiskunta ja työelämä -teema tarjosi välineitä jäsentää ja ymmärtää yhteiskunnan ja työelämän muutosta, sillä yhteiskunnan ja työelämän muutoksen ymmärtäminen on ohjaustyössä keskeistä. Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut -teema tarkasteli niin yliopistojen kuin ammatillisten opettajakorkeakoulujenkin ohjauspalvelujärjestelmiä tavoitteenaan edistää verkostoitumista niin oppilaitosten sisällä kuin ulkopuolellakin. (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003)

Toinen lähijakso käsitteli ohjausteoreettisia ja -eettisiä kysymyksiä sekä yksilö- ja pienryhmäohjausta. Lähijakson tavoitteena oli tarjota välineitä oman ohjauksellisen ajattelun kriittiseen ja jatkuvaan reflektioon erilaisia ohjaustilanteita kohdattaessa sekä kohdentaa ohjausvalmiuksia yksilöohjauksesta pienryhmäohjauksen suuntaan. Kolmas, viimeinen lähijakso

käsitteli ohjaajan persoonaa ja työssä jaksamista. Ohjaajan oma persoona on ohjaustyössä keskeisin työväline. Viimeisen lähijakson tavoitteena oli tukea osallistujia löytämään omaan persoonaansa ja toimintakontekstiinsa soveltuvia ohjauskäytänteitä. Myös työuupumuksen tunnistamiseen ja ehkäisemiseen haluttiin kiinnittää huomiota. (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003)

Lähijaksojen teemoja syvennettiin niin vierailevien luennoitsijoiden avulla kuin ryhmän dialogisuuden kautta. Koulutuksessa käytettävien työtapojen tarkoituksena oli soveltaa yhteistoiminnallisuutta, ongelmalähtöisyyttä sekä toiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteita. Lähijaksojen väliin sijoittuvien etäjaksojen aikana teemoja syvennettiin oppimistehtävien ja omaan työhön sidotun kehittämishankkeen kautta.

Korkea-asteen opintojen ohjauksen 3 opintoviikon täydennyskoulutus lukuvuonna 2002-2003 oli suunnattu ohjausta antavalle yliopiston henkilökunnalle. Koulutuksessa oli mukana henkilöstöä viidestä eri yksiköstä; ainelaitokselta ja tiedekuntahallinnosta, kahdesta keskushallinnon yksiköstä ja avoimesta yliopistosta. Koulutukseen osallistuttiin yksiköittäin, ja osallistujamäärä sekä yksikköä edustavat osallistujat vaihtelivat lähijaksoittain.

Alkukyselyn palautti 14 osallistujaa, ja loppukyselyn 11. Tästä ei kuitenkaan voi tehdä päätelmää, että keskeyttäneitä olisi ollut kolme, sillä osallistuneiden yksiköiden lukumäärä pysyi koko ajan viitenä. Lopullinen osallistujien lukumäärä oli 12, pohjautuen kouluttajien antamaan informaatioon etätehtävistä suorittaneista osanottajista. Tutkimusaineisto muotoutui alkukyselylomakkeiden, koulutuksen havainnoinnin, kirjallisten etätehtävien, loppukyselylomakkeiden ja ryhmähaastattelujen tuottamasta materiaalista.

Tämä ryhmä oli hyvin homogeeninen. Kaikilla koulutukseen osallistuneilla oli yliopistollinen loppututkinto ja he olivat kiinnostuneita ohjauksen kehittamisestä. Toisaalta, he olivat myös heterogeeninen ryhmä, ainakin yliopistomaailmaa ajatellen: heidän edustamansa yksiköt olivat keskenään hyvin erilaisia. Kaksi koulutukseen osallistunutta ryhmää oli keskushallinnosta, heidän ohjausympäristönään on koko yliopisto. Mukana oli myös laitos- ja tiedekuntatason edustus sekä avoimen yliopiston henkilökuntaa. He erosivat myös siinä, että neljästä yksiköstä oli mukana useampia toimijoita, yhdestä vain yksi edustaja.

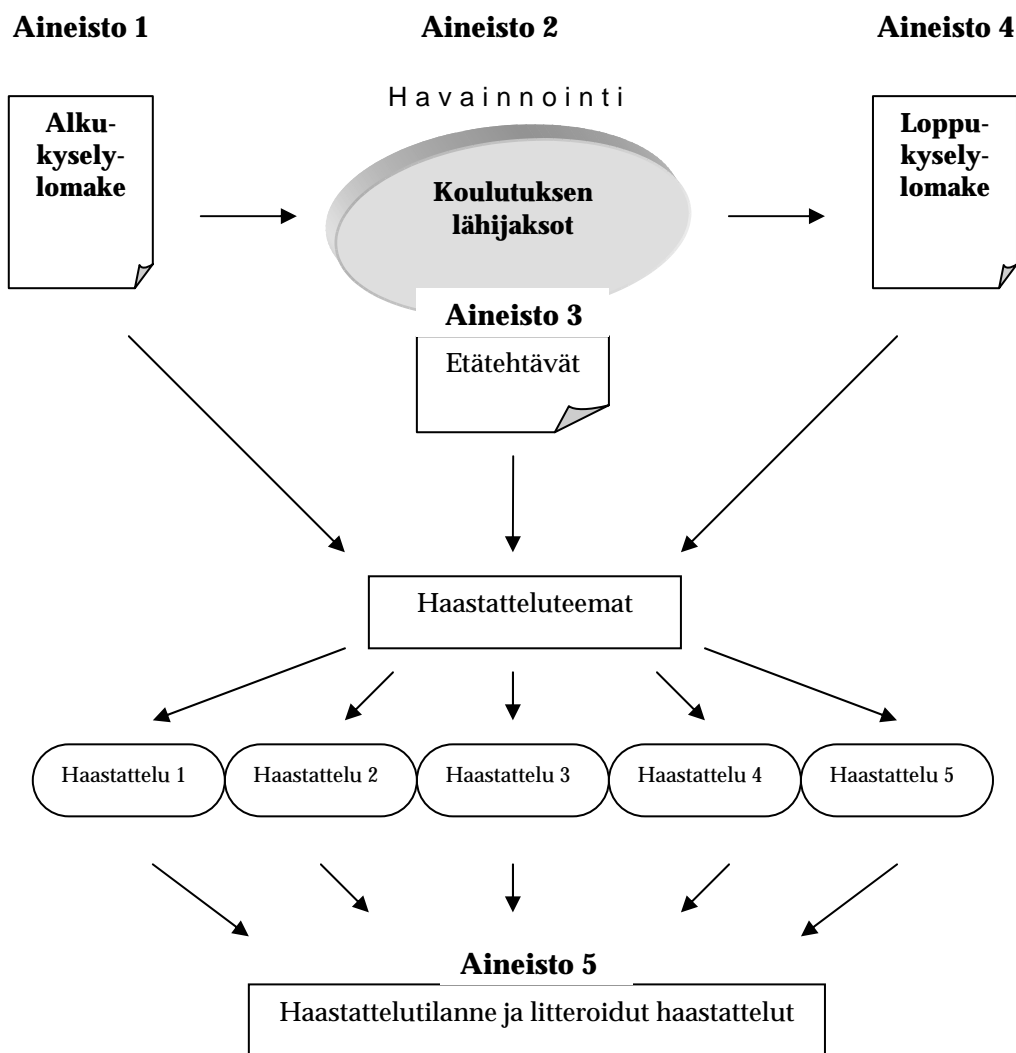
Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida Jyväskylän yliopiston sisäistä kolmen opintoviikon laajuista korkea-asteen opintojen ohjauksen täydennyskoulutusta siihen osallistuneiden kokemusten kautta, sekä pyrkiä kehittämään koulutusta edelleen. Tavoitteena oli selvittää, mikä oli osallistujien lähtötilanne ohjauksen suhteen ennen koulutusta, millaisena osallistujat kokivat koulutuksen, mitä he siitä saivat, ja mitä jäättiin kaipaamaan. Lisäksi pyrimme keräämään kehitysideoita tuleviin ohjauksen täydennyskoulutuksiin. Tutkimustehtävät tarkentuivat viiteen pääkysymykseen seuraavasti:

1. Miten koulutus vastasi sille asetettuihin tavoitteisiin?
2. Miten koulutus vastasi osallistujien odotuksiin?
3. Millaiset asiat edistivät tavoitteiden ja odotusten toteutumista?
4. Minkälaisiksi koulutettavat kokivat omat mahdollisuutensa ohjauksen kehittämiseen?
5. Mitkä nousivat korkea-asteen ohjauksentulevaisuuden kehittämishaasteiksi?

Tutkimuksen tavoitteena oli siis selvittää, mitkä olivat koulutukseen osallistuneiden lähtökohdat ohjaukseen, millaisia heidän odotuksensa olivat ja motiivinsa ja miten nämä toteutuivat suhteessa koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin sekä yliopistokulttuuriin. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tutkia, miten osallistujat kokivat koulutuksen, mitä he siitä saivat henkilökohtaisesti kuin oman yksikkönsä ja yliopiston tavoitteisiin suhteutettuna. Lisäksi tavoitteena oli löytää täydennyskoulutuksen kehittämiseksi uusia ideoita ja ajatuksia.

6.2 Aineistonhankinnan prosessi

Aineistonhankinta eteni kumulatiivisesti. Ensimmäinen tutkimusmateriaalin hankinta oli alkukysely, joka toteutettiin lomakekyselynä koulutuksen ensimmäisenä päivänä. Alkukysely antoi pohjaa havainnoinnille, jota tapahtui koko koulutuksen ajan. Alkukyselyn ja havainnoinnin sekä koulutukseen liittyneiden etätehtävien pohjalta rakentui loppukysely, joka toteutettiin lomakekyselynä. Saadusta tutkimusmateriaalista nousseiden teemojen pohjalta hahmottuivat haastatteluteemat. Haastattelujen tuloksina saimme viimeisimmän aineiston.



KUVIO 5 Aineistonhankinnan prosessi.

6.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta

Arvioimme koulutusta siihen osallistuneiden henkilöiden kokemusten kautta täydentäen sitä havainnoilla. Kysyimme heidän odotuksiaan ennen koulutusta kyselylomakkeella, koulutuksen jälkeen käytimme samaa menetelmää ottaessamme selvää koulutuksen järjestäjien asettamien tavoitteiden ja koulutukseen osallistuneiden tavoitteiden toteutumisesta. Pehdyimme myös koulutukseen oleellisena osana kuuluneisiin etätehtäviin. Tarkensimme kyselylomakkeista ja etätehtävistä esiin nousseita kysymyksiä vielä haastatteluissa, jotka toteutettiin ryhmähaastatteluina samasta yksiköstä osallistuneiden kesken. Taloustieteiden tiedekunnasta oli mukana vain yksi henkilö, joten hänen kanssaan järjestimme yksilöhaastattelun. Havainnoimme koulutuksen kaikkia kolmea lähijaksoa ja teimme muistiinpanoja sekä

koulutuksen asiasisällöistä että työtavoista. Lisäksi teimme muistiinpanoja käydyistä keskusteluista. Koulutuksen havainnointi antoi ulkopuolisen havainnoitsijan näkökulman, toisaalta havainnointiaineisto oli hyvänä apuna kyselylomakkeen ja haastattelun teemojen suunnittelussa ja tulosten tulkinnassa. Pääaineistoksemme tutkimuksen kuluessa muotoutui loppukyselylomake ja haastattelut.

Triangulaatio

Tutkimusongelmat olivat luonteeltaan sellaisia, että pidimme tarpeellisena perehtyä tutkimusaiheeseen monen eri lähestymistavan kautta. Monet tutkijat suosittelivat useamman menetelmän käyttöä, jotta saadaan esiin laajempia näkökulmia. (mm. Borg & Gall 1989, 397; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39; Patton 2002, 247; Eskola & Suoranta 2001, 68-74) Tutkimusaineistoa on hyvä hankkia monella eri tavalla, sillä triangulaatio eli eri menetelmien yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja vahvistaa tutkimusta. Patton (2002, 248) tuo esiin triangulaation perimmäisen hyödyn tutkimuksenteossa. Sen tarkoituksena on osoittaa, että erilaiset tiedonhankintamenetelmät antavat erilaisia tuloksia koska erilaiset tutkimusmenetelmät ovat herkkiä erilaisille nyansseille.

Erilaiset lähestymistavat voivat myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Borg & Gall 1989; Brannen 1992; Robson 1995). Brannen kehottaa tutkijoita joustavuuteen ja sellaisten menetelmien valintaan, jotka sopivat tutkimuksen kohteena olevien ongelmien ratkaisemiseen. Paitsi että monimetodinen lähestymistapa laajentaa näkökulmaa ja rikastuttaa tulkintaa, se myös vähentää perusteetonta varmuutta: Yhden menetelmän avulla saatu tulos voi näyttää kovinkin selkeästi tiettyyn suuntaan, mutta toinen menetelmä voi antaa eri suuntaisia tuloksia ja saa kyseenalaistamaan "oikeita" vastauksia. Toisaalta erisuuntaiset tulokset voivat lisätä hämmennystä ja epävarmuutta. (Robson 1995, 289-291). Pääaineistonomme oli kyselylomakkeiden, ryhmähaastattelun ja etätehtävien antama informaatio, havainnoinnin toimiessa tukimateriaalina.

Eskola & Suoranta (2001, 69) esittelevät Dentziniä (1978) mukailien neljä tapaa trianguloida tutkimuksessa. (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 39; Patton 2002, 556)

1. Aineistotriangulaatio, jolloin yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään.
2. Tutkijatriangulaatio, jolloin samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. He neuvottelevat havainnoistaan ja näkemyksistään pyrkimyksenä päästä yksimielisyyteen tutkimuksen ratkaisusta. Yhteisen näkemyksen löytäminen voi olla ongelmallista, toisaalta taas useampi näkemys monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia.
3. Teoriatriangulaatio, jolloin tutkimusaineistoa tutkitaan erilaisilla teorioilla.

4. Menetelmätriangulaatio, jolloin tutkimuskohdetta tutkitaan useilla erilaisilla aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä.

Tässä tutkimuksessa käytimme sekä aineisto-, tutkija-, että menetelmätriangulaatiota, eli yhdistimme erilaisia aineistoja keskenään, tutkimuksen tekijöitä oli kaksi ja aineiston hankintamenetelmiä oli neljä. Tietoaineuksen kerääminen painottui kvalitatiiviseen tiedonhankintaan kvantitatiivisen tiedonhankinnan liittyessä vain loppukyselylomakkeen kysymyksiin. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tietoaimes käyvät tutkimuksessa vuoropuhelua, ja Patton (2002) varoittaa tutkijaa kuvittelemasta, että vuoropuhelun tuloksena muodostuisi automaattisesti sievä ja ehjä kokonaisuus, vaan ennemminkin on oletettava jossain määrin ristiriitaisten näkemysten nousemista esiin.

Alkukyselylomake

Uusitalo (1991, 91) määrittelee kontrolloidut kyselyt joko informoiduiksi tai henkilökohtaisesti tarkistetuiksi kyselyiksi. Informoitu kysely tarkoittaa sitä että tutkija itse jakaa kyselyt henkilökohtaisesti, jolloin hän voi myös samalla kertoa tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa mahdollisiin kysymyksiin. Henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä tutkija lähettää lomakkeet postitse noutaakseen ne itse ilmoitetun ajan kuluttua, jolloin hän voi tarkistaa lomakkeiden täytön ja keskustella tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. (myös Hirsjärvi ym. 1998, 192-193) Toimintatapamme oli lähempänä informoidun kyselyn kriteerejä. Alkukyselylomake (liite 2) esitettiin kahdella henkilöllä, jotka ovat osallistuneet edellisenä vuonna ohjauksen täydennyskoulutukseen. Alkukyselylomakkeita palautui 14.

Alkukyselyllä pyrittiin hahmottamaan osallistujien taustoja, heidän yhteistyöverkostojaan, aiempaa ohjauskoulutustaan ja ennakko-odotuksia koulutuksen suhteen. Valitsimme alkuun kyselylomakkeen, sillä sen avulla oli mahdollista kerätä standardoitua taustatietoa koulutukseen osallistujilta. Hirsjärven (1989) mukaan lomake on tehokas ja sen avulla voi kerätä aineistoa, joka kysytään vastaajilta täsmälleen samalla tapaa. Neljä ensimmäistä kysymystä käsitteli vastaajien taustoja; nimeä, pohjakoulutusta, nykyistä työtehtävää ja sen kestoa. Viides kysymys käsitteli vastaajien yhteistyöverkostojen tilaa ennen koulutusta. Ohjausta tekevät henkilöt ovat usein yksinäisiä toimijoita, ja verkostoituminen on tärkeää. Halusimme kartoittaa kysymyksellä heidän verkostojensa nykytilaa, ja seurata tutkimuksen edetessä, muuttuvatko verkostot koulutuksen myötä. Kuudennessa kysymyksessä tiedustelimme vastaajien aikaisempaa ohjaukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Viimeisellä kysymyksellä kerättiin osallistujien odotuksia ohjauksen täydennyskoulutuksesta.

Havainnointi

Havainnoinnin eli observoinnin avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Hirsjärven (1998, 210) mukaan havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi ja se on erinomainen tutkittaessa muun muassa vuorovaikutusta. Havainnoinnin lajeja on useita. Valittaessa sopivaa havainnoinnin lajia tutkijan on Pattonin (2002, 265) mukaan ensimmäiseksi päätettävä, miten laajasti havainnoija osallistuu tutkimukseen. Hirsjärvi ym. (1998, 211) jakaa havainnoinnin systemaattiseen tai osallistuvaan havainnointiin. Systemaattinen havainnointi on tarkasti säänneltyä, ja tarkkailijan rooli on olla ulkopuolinen toimija havainnointitilanteessa. Osallistuva havainnointi on luonteeltaan vapaata ja tilanteeseen mukautuvaa havainnoijan ollessa ryhmän toimintaan osallistuva. Hirsjärven (1998, 211), myös Borg & Gall:n (1989, 391-397), mukaan systemaattista havainnointia käytetään yleensä kvantitatiivisesti painottuneessa tutkimuksessa ja osallistuvaa havainnointia kvalitatiivisesti painottuneessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa havainnointi painottui enemmän osallistuvaan havainnointiin.

Eskola & Suoranta (2001, 100) viittaavat Grönforsin jaotteluun neljästä osallistumisen asteesta:

1. havainnointi ilman varsinaista osallistumista
2. osallistuva havainnointi
3. osallistuva havainnointi eli toimintatutkimus
4. piilohavainnointi

Pattonin (2002) mukaan erilaisia havainnoinnin tapoja on useita, variaation ollessa täydellisestä osallistumattomuudesta täyteen osallistumiseen ja kaikki mahdolliset vaihtoehdot siltä väliltä. Valinnan tekeminen ennen tutkimuksen alkua on vaikea. Tutkijan rooli havainnoijana, valitsi hän minkätyyppisen havainnointimallin hyvänsä, on ongelmallinen myös siksi, että havainnoijan rooli saattaa muuttua tutkimuksen edetessä, ja sitä on vaikea ennustaa etukäteen. Tutkija saattaa aloittaa havainnoinnin täysin ulkopuolisena, ja muuttua tutkimuksen edetessä ryhmän jäseneksi, ja päinvastoin.

Tämän tutkimuksen tutkijoiden havainnointimetodi on lähimpänä osallistuvan havainnoinnin piirteitä. Koulutuksen havainnointi tapahtui osallistumalla koulutustilanteisiin osallistujien kanssa. Havainnointitilanteissa kahden tutkijan havainnointi oli tutkimuksen kannalta hedelmällisempää kuin yhden. Eskola & Suoranta (2001, 102) pohtivat kahden havainnoijan etua. Kaksi ihmistä saattaa kiinnittää huomionsa aivan eri asioihin, sillä jokainen havainnoija liittyy väistämättä havainnointiinsa oman kokemuspäivänsä tekijöitä, havainnoi valikoivasti eikä ehdi havainnoida kaikkea. Havainnointimuistiinpanojen vertailu olikin mielenkiintoista ja toisiaan täydentävää. Muistiinpanoja vertailemalla pystyimme palauttamaan tilanteen

mieliimme ja usein tässä muistui tilanteesta vielä yksityiskohtia, joita kumpikaan ei ollut kirjannut ylös.

Roolimme havainnoijina kehittyi myös Pattonin mainitsemaan suuntaan alun ulkopuolisesta roolista ryhmään osallistujiksi. Ilmiöön viittaavat myös Eskola & Suoranta (2001, 101). Osallistuimme ryhmään ensisijaisesti havainnoijina varsinkin alussa, mutta viimeisellä lähijaksolla olimme mukana ryhmän vuorovaikutuksessa. Havainnointi oli aluksi etäistä, mutta koulutuksen edetessä tulimme ryhmälle tutuiksi ja lopulta tuli tunne, että myös meidät otettiin osaksi ryhmää ja sen toimintaa. Pattonin ajatus toteutui tältä osin havainnointitilanteissamme. Voisi ajatella, että havainnoinnin kautta nuorempi kollega -ajattelu toteutui todeksi.

Loppukysely

Loppukysely (liite 4) toteutettiin koulutuksen päätyttyä lomakekyselynä, ja lomakkeet lähetettiin osallistujille. Loppukyselylomake koostui Likert-asteikolla vastattavista kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Loppukyselyitä palautui yhteensä 11.

Loppukyselylomake kartoitti koulutukseen osallistuneiden mielipiteitä koulutuksesta. Ensimmäinen kysymys selvitti osallistumiskerrat. Mahdollisuus osallistua lähijaksoille on merkittävää suhteessa siihen, miten koulutukseen sitoutuu ja kokee hyötyvänsä siitä. Kysyimme koulutukseen osallistuneiden käsityksiä koulutuksen eri sisältöalueiden vastaavuudesta osallistujien omiin odotuksiin ja toisaalta valittujen työtapojen sopivuudesta koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Kysyimme lomakkeella myös koulutuksen antamista ohjausvalmiuksista ja siitä kuinka koulutus tuki työssä jaksamisessa ja oman persoonan käytössä työvälineenä. Opintojen ohjaus on työtä, jossa oma persoona on keskeinen työväline, ja siten henkilökohtaisen tuen saaminen koulutuksessa on tärkeässä asemassa.

Kysyimme myös henkilökohtaisia tulevaisuuden suunnitelmia ohjausalan kouluttautumisen suhteen. Jatkokouluttautuminen palvelee sekä yksilön omaa kehittymistä että työyksikön kasvua, oli kyse sitten koko yksikön tai yksilön kouluttautumisesta. Kokemukset tämän koulutuksen rakenteesta ja rytmityksestä antavat myös suuntaa koulutuksen kehittämiseksi. Loppukyselylomakkeessa halusimme myös selkeitä kehittämisideoita, jotta koulutuksen eteenpäinvieminen voisi olla mahdollista.

Etätehtävät

Edellisten lisäksi tutkimusmateriaalina oli käytössä osallistujien koulutuksen aikana tekemät etätehtävät. Etätehtävät muodostivat tutkimusmateriaaliin tutkijoista riippumattoman valmiin tekstiaineiston jonka sisällöt määräytyivät

täydennyskoulutuksen asettamien oppimistavoitteiden mukaan. Etätehtävät tulivat tutkijoiden käyttöön sitä mukaa kuin koulutus eteni ja osallistujat palauttivat niitä.

Koulutus muodostui kolmesta lähijaksosta, joiden välissä osallistujat työstivät omaan työhönsä liittyviä etätehtäviä. Etätehtäväkokonaisuuksia oli kaksi, jotka jakautuivat vielä täsmennettyihin tehtäviin. Etätehtävien tarkoituksena oli yhdistää koulutus yksiköiden toimintaan konkreettisesti, kehittämällä niiden kautta osallistujien omaa ohjaustoimintaa, verkostoja ja ryhmäohjausohjelmaa (Etätehtävät).

Haastattelut

Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelun tarkoitus on päästä sisään toisen henkilön perspektiiviin. Kvalitatiivinen haastattelu lähtee siitä olettamuksesta, että toisten näkökulma on merkityksellinen, todettavissa oleva ja täsmälliseksi muotoiltava (Patton 2002, 341). Hirsjärvi ym. (1998, 200) kuvaa haastattelua ainutlaatuiseksi tiedonkeruumenetelmäksi koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelun etuna on joustavuus, aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen ja vastaajien mukaan. Tässä tutkimuksessa haastattelun valitsemista yhdeksi tutkimusmenetelmäksi perustelemme selventämisellä ja syventämisellä. Haastattelun avulla pyrittiin selventämään lomakkeilla saatuja vastauksia sekä syventämään niitä.

Kyselylomakkeiden ja observoinnin pohjalta nousseita etätehtävien tukemia teemoja syvensimme tarkemmin teemahaastatteluissa (liite 4), jotka toteutettiin syksyllä 2003, viikolla 40. Haastattelutilanteet tallensimme Mini Disc -tallentimella ja sanelunauhurilla. Pääsääntöisesti olimme haastattelutilanteessa molemmat, haastatellen vuorotellen ja toisiamme täydentäen. Ryhmähaastatteluajoja oli vaikeaa saada toteutumaan niin monen ihmisen aikataulujen vuoksi, mutta lopulta haastattelut järjestyivät samalle viikolle. Kaksi haastattelua osui päällekkäin, jolloin päädyimme hankkimaan lisäkirjaajat omasta opiskelijaryhmästäimme muistiinpanojen tekemisen tueksi. Toinen lisäkirjaaja sairastui viime hetkellä, joten yksi haastatteluista on toteutettu yhden haastattelijan ja yksi yhden haastattelijan ja lisäkirjaajan voimin. Järjestely osoittautui hyväksi, sillä siinä haastattelussa missä lisäkirjaaja oli mukana, sanelunauhurin tekniset ongelmat varjostivat tallennusta, ja toisen tekemät havainnot ja muistiinpanot olivat tarpeen.

Päädyimme tutkimusongelmien ratkaisun syventämisessä ryhmähaastatteluun, koska se mielestämme sopi koulutuksen luonteeseen. Koulutukseen osallistui yliopiston henkilökuntaa viidestä eri yksiköstä. Kunkin yksikön osallistujat tekivät etätehtävät yhdessä, suunnitelmia tehtiin yksikköä, ei vain yhtä ihmistä varten. Kaikki kurssin osanottajat eivät päässeet aina mukaan lähijaksolle, mutta tietoa jaettiin yksikön sisällä. Pidimme tärkeänä sitä vaikutusta mikä koulutuksen myötä kohdistui myös yksikköön, ei vain koulutukseen osallistuneeseen yksilöön.

Haastattelijan rooli korostuu ryhmähaastattelussa eri tavoin kuin yksilöhaastattelussa. Krueger (1998, 100) pitääkin parempana termiä välittäjä kuin haastattelija, sillä välittäjä kuvaa hänen mukaansa paremmin haastattelijan ohjaavaa roolia keskustelutilanteessa. Ryhmähaastattelu vaatii haastattelijalta ryhmädynamiikan hallintaa, kokemus erilaisista vuorovaikutustilanteista on eduksi haastattelutilanteessa. (Goldman & McDonald 1987; Krueger 1998) Vaikka meillä tutkijoilla ei ole aiempaa haastattelukokemusta, emme arastelleet toteuttamista, koska molemmilla on pitkäaikainen kokemus opetustyöstä ja sitä kautta tulleita ryhmädynamiikan taitoja. Krueger (1998) myös suosittelee, että haastattelijoita/välittäjiä on kaksi, jotta toinen voi keskittyä ryhmän havainnointiin ja muistiinpanojen tekemiseen ja toinen vie keskustelua eteenpäin. Tässä työssä tämä oli tarkoituksenmukaista ja helppoa, koska tutkijoita on kaksi. Vain yhdessä haastattelutilanteessa oli haastattelija/välittäjä yksin päällekkäisten aikataulutusten vuoksi.

Ryhmähaastattelu voi olla enemmän tai vähemmän ohjattua keskustelua, jolloin haastattelija ohjaa ryhmää keskustelemaan ennalta valituista teemoista. Tässä tutkimuksessa haastatteluteemoja oli kuusi (Liite 4). Ohjattu keskustelu muistuttaa ryhmässä tapahtuvaa temahaastattelua (Pötsönen & Välimaa 1998). Ryhmähaastattelun onnistumiseksi mahdollisimman hyvin suositellaan haastatteluteemojen testaamista etukäteen muutaman pilottiryhmän kanssa (Pötsönen & Välimaa 1998, 79) Tässä tutkimuksen teemat olivat kuitenkin juuri tähän koulutukseen kohdistuvia, joten niitä ei voitu testata millään muulla ryhmällä.

Paljon käytetty haastattelumuoto on täsmäryhmähaastattelu (focus group interview). Siinä ryhmän jäsenet on tarkoin valittu, he ovat usein alan asiantuntijoita tai henkilöitä, joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavana olevaan ilmiöön. Ryhmällä on tarkoin määritelty tavoite, ja se on ilmoitettu myös ryhmän jäsenille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62-63; Patton 1990, 335-337, 2002, 385-390). Täsmäryhmähaastattelun tarkoitus on kerätä laadukasta dataa sosiaalisessa kontekstissa, jolloin osallistujilla on mahdollisuus vertailla keskenään näkemyksiään. (Patton 2002, 386) Pienessä ryhmässä ihmiset voivat ilmaista spontaanisti, miten he tuntevat ja kokevat kyseisen asian ja miksi he kokevat sen näin. Ryhmän jäsenet voivat stimuloida toisiaan tuomaan esiin sekä yhteneviä että toisistaan eriäviä näkemyksiä (Basch 1987; Bertrand ym. 1992). Toisaalta ryhmässä voi käydä myös niin, että yksilöllisyys katoaa ja vähemmistön mielipiteet ja näkökulmat voivat jäädä liian vähälle huomiolle (Krueger 1998). Tavallisimmin ryhmän koko vaihtelee kuudesta kahdeksaan. Tässä tutkimuksessa käytetty haastattelumenetelmä on muodoltaan lähinnä täsmäryhmähaastattelua. Ryhmien koko on kuitenkin pienempi kuin lähdeteoksissa mainittu, mutta se muotoutui tutkimusasetelmasta eikä sitä ollut syytä muuttaa keinotekoisesti.

6.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin haasteena on selkiyttää aineistoa sekä löytää sieltä tutkimuksen kannalta oleellinen tieto sekä tiivistää se laajasta aineistosta säilyttäen sen informaatio. (Eskola & Suoranta 2001, 137; Patton 2002). Koska jokainen laadullinen aineisto on luonteeltaan uniikki, on analyysitapojakin lukuisia, ja sopivan analyysin löytäminen haasteellista. Uniikin luonteensa vuoksi laadullisen aineiston analyysissä päädytään usein yhdistelemään eri analyysitapoja. Lisähaastetta laadullisen aineiston analyysiin tuo se, että aineistona oleva teksti on vain yksi, jo tulkittu versio tutkimuksen kohteesta, joten tutkijan analyysi on jo vähintään toisen asteen tulkinta aiheesta. (Eskola & Suoranta 2001, 151) Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus tähtää aineiston muodon kuvaukseen.

Tutkijoiden ote aineiston analyysiin oli induktiivinen. Pattonin (1990, 390) mukaan induktiivisen analyysin lähtökohtana on aineisto itsessään, jolloin tutkimuksen teemat, mallit ja kategoriat nousevat aineistosta. Litteroituamme haastattelut koko tutkimusaineisto oli tekstimuodossa, jolloin pystyimme tarkastelemaan monimuotoista aineistoamme tasavertaisesti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on prosessi jossa etsitään, koodataan ja kategorisoidaan aineistosta nousevia teemoja. Tuomi ja Sarajärvi (2002 11), esittelevät aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen teoksessaan Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (myös Patton 1990; Silverman 2000; Eskola & Suoranta 2001.). Kun aineisto on kerätty, sen sisältöön perehdytään lukemalla. Materiaalista etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka kerätään yhteen ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen ilmaukset yhdistetään alaluokiksi. Yhdistetyistä alaluokista muodostetaan yläluokkia, joiden pohjalta kokoava käsite rakentuu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111) Kokoavan käsitteen rakentuessa yhdistyy aineiston suhde teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksen aineistoiksi muotoutuivat siis kronologisessa järjestyksessä alkukyselylomake, havainnointi, loppukyselylomake, etätehtävät ja haastattelut. Haastattelujen teemat pohjautuvat aikaisempiin aineistoihin, havainnoinnin toimiessa lähinnä varmentavana tukimateriaalina. Aineiston painopiste on kvalitatiivisessa aineistossa, lomakkeissa, etätehtävissä ja haastatteluissa, kvantitatiivisen osion rajautuessa loppukyselylomakkeeseen.

Analyysiprosessi eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysin rakenteen mukaisesti. Aineistonkeruun edetessä ryhdyimme työskentelemään aineiston parissa. Lomakkeiden kvalitatiivinen aineisto läpikäytiin ja siitä muodostettiin ajatuksellisia kokonaisuuksia. Näitä hahmotelmia tuettiin havainnointi- ja etätehtäväaineistolla, ja niiden pohjalta rakentuivat haastatteluteemat. Haastattelut litteroitiin ja litteroitua aineistoa ryhdyttiin läpikäymään samanaikaisesti muiden aineistojen kanssa. Aineiston kanssa vietettiin aikaa, ja samalla kirjoitimme teoriaosaa. Tieteellinen päättely oli tässä vaiheessa abduktiivista, eli aineisto ja teoria keskustelivat ja tutkimus edistyi aineistosta

käsin nousevien teemojen myötä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.). Teemat muovasivat teoriaa, ja teorian muotoutuminen ohjasi aineiston teemoja. Pehdyimme aineistoon ja ryhdyimme etsimään pelkistettyjä ilmaisuja ja listaamaan niitä sekä muodostamaan alaluokkia. Koska kyseessä oli arviointitutkimus, vertasimme aineistosta nousevien luokitusten suhdetta tutkimuksen kohteena olevalle täydennyskoulutukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tästä yhdistimme yläluokat ja muodostimme kokoavat käsitteet.

Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät perustuvat yleensä mittaamiseen ja tähtäävät yleistettävään tietoon. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen aineiston osa on vähäinen ja arvo kvalitatiivista aineistoa tukeva. Tutkimusaineisto on määrällisesti rajoitettu ja lomakkeissa painottuvat avoimet kysymykset, joten tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto on hyvin pieni ja sen merkitys kokonaisuuden kannalta vähäinen, eikä sen pohjalta voi tehdä yleistyksiä. Kvantitatiivinen aineisto esitellään graafisesti ja analysoidaan frekvenssien ja prosenttijakaumien avulla.

Teemoittelu on käyttökelpoinen analyysitapa käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Onnistunut teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta. Tutkimustekstissä tämä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2001, 175) Teemoittelu oli aluksi teorialähtöistä, mutta pehdyttäessä aineistoihin syvemmin teemoittelu sai uusia piirteitä ja muotoutui aineiston pohjalta uudelleen. Analyysia jatkettiin pidemmälle, ja ryhdyimme tyypittelemään aineistoa. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä typeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia asioita, jotka kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti aineistoa (Eskola & Suoranta 2001, 181.). Tyypittelyn tuloksena muotoutuivat lopulliset tulokset, jotka kokoavat kattavasti aineiston ja teorian vuoropuhelun.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Käyttämämme menetelmät olivat pääasiallisesti kvalitatiivisia. Kyselylomake oli kuitenkin laadittu niin, että siinä oli avoimien osioiden lisäksi myös kvantitatiivisia kysymyksiä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto täydentävät tässä tutkimuksessa toisiaan. Hirsjärvi & Hurme (2000, 29-33) toteavat että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen ote voivat vaihdella useilla eri perusteilla. Menetelmätasolla he luokittelevat jakoa ensimmäiseksi sen mukaan, missä järjestyksessä menetelmiä esitetään, ja toiseksi menetelmien tehtävien suhteen. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen järjestys tutkimuksessa voi vaihdella siten, että ne voidaan esitellä peräkkäin, rinnakkain tai sisäkkäin. Peräkkäin esitettäessä kvantitatiivinen voi olla ensin, sitten kvalitatiivinen, jolloin esimerkiksi kvantitatiivisen osan perusteella saatetaan löytää aineistoa, joka tutkitaan tarkemmin kvalitatiivisin menetelmin. Tässä tutkimuksessa menetelmiä käytettiin peräkkäin lomakekyselyssä kvantitatiivisen vastausosion (Likert-asteikko) ollessa ensin ja kvalitatiivisen

vastausosion (avoimet viivat) mahdollistaessa tilan perustella vastausta syvemmin.

Triangulaatio lisää tutkimuksen työmäärää, mutta usean eri lähteen mukaan (mm. Hirsjärvi & Hurme 2000) tutkimusaineistoa on hyvä hankkia monella eri tavalla, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta ja vahvistaa tutkimusta. Triangulaation käyttö antaa tutkittavasta kohteesta monipuolisemman kuvan, kuin jos käytettäisiin vain yhtä aineistonkeräämistä tai analysointitapaa. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineisto- tutkija ja menetelmätriangulaatiota. Tutkimuksessa yhdistettiin erilaisia aineistoja keskenään, tutkijoita oli kaksi ja aineiston hankintamenetelmiä neljä. Useampi menetelmä ja näkökulma lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2001, 68).

Jaoteltaessa yhdistettyjä tutkimusstrategioita menetelmien tehtävien suhteen, voidaan Hirsjärven ja Hurmeen mukaan erottaa ainakin varmentava käyttö, täydentävä eli komplementaarinen käyttö, laukaiseva eli innoittava käyttö ja kuvaileva käyttö. Varmentava käyttö tarkoittaa triangulaation periaatetta. Täydentävä käyttö tarkoittaa, että kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät suunnitellaan alun perin kattamaan tutkimuksen eri alueita. Laukaiseva käyttö tarkoittaa, että tutkija tarkoittaa joko kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen menetelmän tutkimuksessaan sivuosaan, innoittamaan tutkimusprosessia sen sijaan että se olisi pääosassa. Kuvailevassa käytössä tutkija käyttää toisella menetelmällä saatua tietoa lähinnä kuvailemaan toisella menetelmällä pääasiallisesti hankittua tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 29-33) Tässä tutkimuksessa menetelmien tehtäviksi rajautuvat varmentava ja laukaiseva käyttö.

Tässä tutkimuksessa haluttiin kerätä kartoittavaa taustatietoa kaikille yhteisesti esitettävässä muodossa lomakkeella. Tämän pohjalta tutkijat pystyivät muodostamaan kokonaiskäsitystä tutkimuskohteesta, ja haastattelut syvensivät näkemyksiä ja tarkensivat niitä. Kyselylomakkeiden laatimiseen perehdyttiin huolellisesti ja alkukyselylomake esitettiin kahdella edelliseen täydennyskoulutukseen osallistuneella henkilöllä. Loppukyselylomakkeen ja haastattelujen teemat nousivat tutkimuskohteesta, joten niitä ei ollut mahdollista testata etukäteen. Eri aineistoja ja tutkijoiden näkemyksiä vertailtiin keskenään ja etsittiin eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, tulosten validiteetin kohottamiseksi. Tutkimuksen aineisto on suhteellisen pieni, vaikkakin tutkittavan koulutuksen osalta kattava, joten tuloksia ei voi pitää yleistettävänä. Tutkimuksen tavoitteena olikin juuri tämän koulutuksen arviointi, joten aineiston määrä suhteutettuna tavoitteeseen oli kattava.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu luotettavuuden todentamisen vaikeus, sillä aineistot ja tutkijan ote niihin ovat uniikkeja, ja siten ulkopuoliselle lukijalle hankalasti avautuvia. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään selvittämällä ja perustelemalla tutkimuksen eri vaiheet ja valinnat lukijalle mahdollisimman tarkasti. Luotettavuutta on pyritty lisäämään myös aineistosta poimittujen tulkintoja vahvistavien esimerkkien avulla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin

luotettavuuden kriteeri on tutkija itse luotettavuuden arvioinnin koskiessa koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2001, 210). Mielestämme tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston ja teorian parissa käyty kahden tutkijan vuoropuhelu, jonka avulla tutkimuksen teoreettinen ja empiirinen osuus sekä menetelmälliset ratkaisut ovat loogisessa suhteessa keskenään.

7. TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen

Opetuksen haasteet korkea-asteella -koulutuksen tavoitteena on mahdollisuus hankkia välineitä sekä ohjausdialogin että ohjausverkostojen jäsentämiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Kaikille viidelle eri sisältöalueelle oli myös omat yksilöidyt tavoitteensa. Käsittelemme eri sisältöalueiden tavoitteita ja niiden saavuttamista monipuolisesti tutkimusaineistomme pohjalta.

Kyselylomakkeessa tavoitteiden saavuttamisesta kyseltiin erikseen joka teeman osalta. Olemme lisäksi täydentäneet näin saatua tietoa haastattelujen ja etätehtävien antamalla informaatiolla.

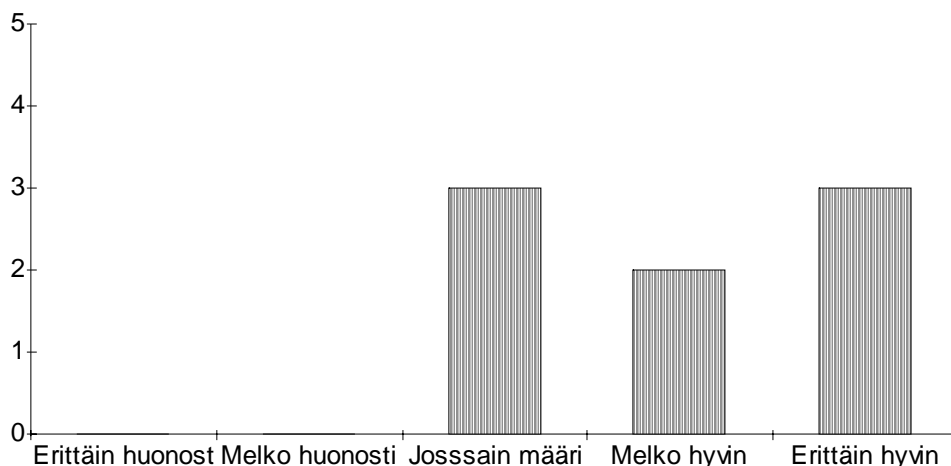
Muuttuva yhteiskunta ja työelämä

Muuttuva yhteiskunta ja työelämä -teeman tarkoituksena oli tarjota välineitä jäsentää ja ymmärtää yhteiskunnan ja työelämän sekä opiskelijoiden ohjaustarpeiden muutosta (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003). Aihetta käsiteltiin ensimmäisellä lähijaksolla sekä luennon että ryhmäkeskustelun muodossa. Keskustelun aiheena oli: Miten yhteiskunnallinen muutos näkyy omassa työympäristössäsi? Monilla koulutuksessa olevilla oli henkilökohtaisiakin kokemuksia esimerkiksi pätkätöistä, pisimmillään yli kymmenen vuotta pätkätöitä yliopiston palveluksessa. Opiskelijoiden kautta muutosta nähtiin esimerkiksi opiskelijoiden heterogeenisuuden lisääntymisenä, muun muassa iän, pohjakoulutuksen ja työkokemuksen suhteen.

Postmodernin yhteiskunnan nopeasti muuttuvat piirteet ulottuvat vaikutuksiltaan myös yliopisto-ohjaukseen. Globalisoituminen lisää kansainvälisyyttä monitahoisesti ja kilpailun kiristyessä uudet kehitysalueet

vaikuttavat yliopistojenkin tulokselliseen toimintaan. Informaatioyhteiskunnan vahvuus on luovuudessa ja tiedossa, ja niiden joustava käyttäminen lisää menestysmahdollisuuksia. Korkeakouluopiskelijat työskentelevät valmistuttuaan usein juuri näitä taitoja vaativissa ammateissa, joten työvoimaa tuottavana yksikkönä yliopiston tulisi kyetä ohjaamaan opiskelijoita näiden haasteiden vastaamiseen. Ne, joilla oli aiemmin ollut osa-alueesta vähemmän tietoa, kokivat luennon aiheesta hyvinkin antoisaksi. Luennon antia kuvattiin ilmauksilla: *"kirkasti joitakin asioita"*, *"antoi uusia ajattelun aineksia"*, *"ikään kuin suuremman viitekehysten"*. Myös ne, joille asia oli hyvinkin tuttua, arvostivat luennoitsijan asiantuntemusta ja hänen kykyään kertoa oleellinen ja sitoa se suurempaan asiakokonaisuuteen. Vaikka yhteiskunnallinen muutos oli tuttu, se yhdistyi nyt ohjauksen tarpeen lisääntymiseen yliopistossa. Konkreettista yhteyttä omaan työhön saattaa olla vaikea hahmottaa. Näkemyksiä olisi voinut laajentaa yhteiskunnallisen muutoksen osalta vielä se, että luennoitsija olisi esittänyt *"hyvän kokonaishahmotuksen jatkoksi terävämpää täsmäanalyysiä"*. Vastauksissa ehdotettiin myös, että luennon painopiste olisi ollut enemmän työelämän muutoksissa ja ammatillisuudessa.

... ainakin se jäi mieleen, nää yhteiskunnalliset muutokset, työelämässä tapahtuvat muutokset. Mun mielestä hän osasi jotenkin kiinnostavalla tavalla, kaikkia näitä trendejä ja megatrendejä ja isoja muutoksia ja kaikkia semmosia, musta se oli tosi kiinnostava, vaikka se, ettei ne suoraan tähän ohjaukseen, mutta kuitenkin niihin ihmisiin ja niiden elämään mitä me ohjataan niin kaikkiin meihin, niin musta se oli kiinnostava juttu.



KUVIO 6 Muuttuva yhteiskunta ja työelämä -osion vastaavuus odotuksiin. N=11

Ehkä ohjauksen tarpeen ja yhteiskunnallisen muutoksen välistä yhteyttä olisi voinut sitoa vielä paremmin, koska vain kaksi vastaajaa (2/11, 18%) oli sitä mieltä, että koulutus auttoi ymmärtämään yhteiskunnan ja työelämän muutosten vaikutusta opiskelijoiden ohjaustarpeeseen erittäin hyvin, kolmen

vastaajan kokiessa saaneensa vastaavuutta joko jossain määrin (3/11, 27%) tai erittäin hyvin (3/11, 27%). Kolme tyhjää vastausta (3/11, 27%) saattaa kertoa osaltaan aiheen etäisyydestä omaan ohjaustyöhön. Etätehtävissä asian pohdinta ei tule esille kovin selkeästi. Kaksi yksikköä otti asian selkeästi esille oman ohjauksen kehittämissuunnitelmansa taustatekijänä. Se, että muilla yksiköillä ei tällaista pohdintaa ollut näkyvissä, ei kuitenkaan välttämättä kerro siitä, että he eivät ole tiedostaneet yhteiskunnallisen muutoksen vaikutusta ohjauksen tarpeeseen.

Muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän huomioiminen ohjauksessa parantaa opiskelijan kilpailuedellytyksiä työelämään siirryttäessä. Opintojen mahdollisimman hyvä vastaavuus työelämän tarpeisiin minimoi turhautumista lisää opiskelun arvostusta työelämänkin puolella, mutta ongelmaksi jäänee yhteiskunnan ja työelämän korkeakoulumaailmaa kiivaampi muuttumisen tahti.

Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut

Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut -teeman tavoitteena oli edistää sisäistä ja ulkoista verkostoitumista (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003). Teema oli koulutuksessa läsnä kaikilla jaksoilla, mutta tarkemmin siihen paneuduttiin ensimmäisellä lähijaksolla luennon ja Jyväskylän yliopiston eri ohjaustahojen pitämien lyhyiden alustusten avulla. Joidenkin mielestä korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalveluja lähdettiin lähestymään liian kaukaa. Luennolla asiaa tuli paljon ja kokonaiskuvaa saattoi olla vaikea hahmottaa, toisaalta deduktiivinen lähestymistapa auttoi sijoittamaan ohjausta laajempaan kontekstiin.

.. se luento ei auennu heti oikein, se läksi niin kaukaa; OECD.stä ja sellasista, minä henkilökohtaisesti olisin pitänyt enemmän että lähettäis ensin toisesta suunnasta ---

Mullekaan se luento ei ihan auennu, mutta minä taas tykkään siitä, että ensin lähdetään liikkeelle suuremmista linjoista, jotenkin tietää miten sijottuu sellaseen laajempaan kokonaisuuteen.

Ohjauksesta omassa yksikössään oli kertomassa opiskelijapalveluiden, kansainvälistyksen palveluiden ja rekrytointipalveluiden edustajat keskushallinnosta, ylioppilaskunnan edustaja, ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön edustaja, avoimen yliopiston edustaja, yhden tiedekunnan ja yhden laitoksen edustaja. Monet alustajat olivat myös koulutuksen osanottajia. Tämän osa-alueen käsittely edisti vastanneiden tietoisuutta ohjauksen eri tahoista yliopistolla sekä auttoi jäsentämään heidän omaa rooliaan ohjauksen kentällä.

... mut sit tää ohjaajan rooli tässä kokonaiskuviossa, niin se selkeni. Kun mä toimin, mun on tärkeää tietää, mikä on mun paikkani, mikä on mun kenttäni, miten siitä toimii. Et mieltää tätä toimintaa sitä kautta, ja sain sieltä ainakin vähintään vahvistusta, että mikä on mun rooli. Se auttaa jaksamaan, et mihin pitää venyä ja mihin ei pidä venyä ja mistä pitää tuntea ehkä huonoa omaatuntoa ja mistä voi olla ylpee.

Moituksen työryhmä toi raportissaan esille, että ohjauksen parissa voi toimia paljonkin henkilökuntaa, mutta koordinaatio- ja kehittämisvastuut eivät ole määriteltyjä ja yksiköt saattavat päätyä kilpailemaan keskenään resursseista. Organisaatioratkaisut ovat hajallaan ja opiskelijan kannalta katsottuna eri ohjauspalvelut saattavat jäädä irrallisiksi ja paras hyöty siten saavuttamatta (Moitus ym. 2001). Näyttäisi siltä, että koulutus pystyi selkeyttämään ohjauksen kokonaiskuvaa ja siten auttamaan oman yksikön ohjauksen organisoinnissa.

Ohjauksen täydennyskoulutuksen tavoitteissa kiinnitetään huomiota verkostoitumisen tärkeyteen. Opiskelijoiden ollessa yhä heterogeenisempi ryhmä, myös ohjaustarpeet moninaistuvat ja tämä lisää ohjauksellisen verkostoyhteistyön merkitystä (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003). Alkukyselylomakkeessa kartoitimme koulutukseen osallistujien senhetkisiä yhteistyötahoja. Vastaajien verkostot olivat varsin laajoja ja monipuolisia riippuen siitä, miten laajasti vastaaja oli yhteistyötaho -käsitteen mieltänyt.

Henkilöityjä yhteistyökumppaneita olivat henkilöt omalta laitokselta tai tiedekunnasta, muiden laitosten tai tiedekuntien henkilökunta, yliopiston henkilökunta ylipäätään sihteereistä opettajiin. Erityisesti huomiota kiinnitti se, että opiskelijat mainittiin useassa vastauksessa yhteistyötahoksi. Joissakin vastauksissa eriteltiin vielä entiset, nykyiset ja tulevat opiskelijat, sekä määriteltiin opiskelijoiden olevan suuri yhteistyötaho. Tämän voisi ajatella heijastavan nuorempi kollega-ajattelun toteutumista käytännön tasolla. Yhteistyötahoksi mainittiin yliopiston sisältä myös ylioppilaskunta, ainejärjestöt, avoin yliopisto, rekrytointipalvelut, keskushallinto, kansainväliset palvelut ja OPLAA!

Yliopiston ulkopuolisia yhteistyöhenkilöitä olivat vierailevat opettajat ja paikallispoliisi. Yliopiston ulkopuolisia yhteistyötahoja olivat myös toiset yliopistot/oppilaitokset, erilaiset virastot ja organisaatiot, CIMO, Aarresaari-verkosto, erilaiset ministeriöt, tiedotusvälineet. Laajimmillaan yhteistyötahoksi mainittiin ympäröivä yhteiskunta. Vastaajilla oli yhteistyökumppaneina myös kansainvälisiä ohjaus- ja rekrytointiorganisaatioita sekä kansainvälisiä tiedejärjestöjä.

Tämän teeman yhtenä tavoitteena oli verkostojen luominen ja vahvistaminen. Verkostojen koettiin kyllä vahvistuneen, mutta varsinaisesti uusia verkostoja ei juurikaan syntynyt koulutuksen myötä. Tärkeäksi koettiin ohjausta tekeviin ihmisiin tutustuminen, kuten jo työtapoja käsitellessä tuli ilmi, että tuntee muitakin muutenkin kuin "...muutakin kuin nimi näytöllä...". Vastaajien verkostot olivat jo ennen koulutusta varsin kattavia, joten koulutuksen kautta tutustumiset toivat spesifin lisän jo olemassa oleviin

verkostorakenteisiin. Toiset kokivat, että heidän henkilökohtaiset verkostonsa olivat jo pidemmällä kuin mitä koulutuksen kautta oli saavutettavissa,

Ne oli olemassa ne aikaisemmat, että tää oli hyvä lisä nähdä muita toimijoita, mutta ei se sinällään tuonut mitään dramaattista muutosta.

Täydennyskoulutuksessa solmitut verkostoyhteistyösuhteet koettiin lähinnä entisiä verkostoja vahvistaviksi. Osallistuneiden suppea piiri mainittiin osasyysksi, ettei kovin paljoa uutta syntynyt. Ehkä koulutuksessa olivat mukana ne tahot, jotka toimivat jo muutenkin aktiivisesti verkostoyhteistyössä.

Sosiaalisten verkostojen luominen on työelämässä tärkeä osa tuloksellisuutta. Suhdeverkostot ovat osa sosiaalista rikkautta, joka kulkee jokaisen työntekijän mukana niin työyhteisön sisällä kuin myös sen ulkopuolelle. Verkostojen luominen ja hallinta ovat haasteellista pääomaa niin yksittäiselle työntekijälle kuin organisaatiolle ja sen päättäjillekin. Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen kokonaissuunnitelman perustelumuiustiossa ohjauksen toimintamalliksi määritellään moniammatillinen verkostoyhteistyö, jonka avulla opiskelijoita tuetaan heidän opintojensa eri vaiheissa (Perustelumuiustio 2002). Ohjauksellisen verkostoyhteistyön ympäristö hahmotetaan holistisen mallin mukaisesti. Oma opettaja, ryhmänohjaaja tai opinto-ohjaaja on opiskelijaa lähinnä oleva ohjaustaho. Tarvittavan tuen mukaisesti ohjausta suunnataan kohti yhä eriytyneempää ja spesifioitua asiantuntijuutta ohjaajan toimiessa verkostoyhteistyön koordinaattorina.

Ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymykset

Ohjausteoreettisten ja -eettisten kysymysten tarkastelun tavoitteena on tarjota välineitä oman ohjauksellisen ajattelun ja ohjaustoiminnan kriittiseen ja jatkuvaan reflektioon erilaisissa ohjaustilanteissa (Ohjauksen haasteet korkeasteella, opetussuunnitelma 2002-2003).

Ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymykset olivat teemana jokaisella lähijaksolla. Niitä ei kuitenkaan käsitelty erillisenä laajempuna kokonaisuutena, vaan ne tulivat pieninä annoksina muiden teemojen sisällä tai välissä, käydyissä keskusteluissa ja etätehtävien käsittelyssä tai koulutuksessa jaetun materiaalin muodossa. Tavoitteen toteutumista on vaikea arvioida tarkasti vielä tässä vaiheessa, aihepiiri muotoutuu koulutukseen osallistuneille omaa työtä arvioidessa.

Koska aihe ei ollut rajattuna mihinkään tiettyyn päivään tai luentoan, olivat osanottajat hieman varovaisia kannanotoissaan. Lomakekyselyssä avoimen perustelutilaan tuli vähän vastauksia. Kuitenkin haastattelussa tuli kommentteja, jotka antoivat palautetta tämän teeman sisällöistä. Monet osanottajat kokivat, että koulutus auttoi hahmottamaan sitä, mitä ohjaus tarkoittaa ja pitivät sitä koulutuksen tärkeimpänä antina.

Ja se anti siitä, että se ohjauksen käsite itelle tarkentui, sitä on tähän asti ajateltu vaan hyvin suppeesti, ja sitten rupes miettimään, mitä se on. Ja mitä se meidän työssä on ja kun kuuli mitä se muilla on ja mitä ongelmia siellä on, laitostasolla on ja miten ne voi olla samantapaisten asioiden parissa sitten.

Keskeinen teoreettinen malli Jyväskylän yliopiston opintojen ohjauksen kehittämisessä on holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.

Kokonaisvaltainen ohjaus ottaa huomioon ohjauksen kolme eri aluetta, opiskelun ohjaus, uravalinnan ohjaus ja persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Opiskelijalle pyritään varmistamaan riittävän monipuolinen tuki ja palaute opintojen eri vaiheissa. Kysyimme osallistujien käsityksiä holistisesta mallista haastattelussa ja vertasimme saatua tietoa myös osallistujien kehittämissuunnitelmien antamaan informaatioon.

Haastatteluvastauksista tulkitsimme pienoista ristiriitaa sen suhteen, oliko malli tullut riittävän tutuksi, jotta sitä olisi voinut soveltaa omaan työhön ja oman yksikön toimintaan. Jotkut ryhmät sanoivat mallin olevan kovinkin tutun ja se näkyi myös heidän ohjauksen kehittämissuunnitelman: ohjauksen eri osa-alueita oli mietitty monipuolisesti. Joidenkin vastauksessa oli selvää epäröintiä: tästä varmaan pitäisi tietää jotain, mistä oikein onkaan kysymys, olenko perehtynyt tähän ollenkaan. Näytti siis siltä, että asia mentiin melko nopeasti koulutuksen lähijaksoilla ja mallin ymmärtäminen perusteellisesti vaati joko aiempaa tuntumaa siihen tai perusteellista perehtymistä holistiseen malliin omaa kehittämishanketta tehdessä.

Joillekin yksiköille holistinen malli oli erittäin käyttökelpoinen omaa ohjaussuunnitelmaa tehdessä. Esimerkiksi kansainvälinen yksikkö koki holistisen mallin ikään kuin jatkumoksi koko kansainvälistymisajatukselle. Samantyyppinen ajatus on sisäänrakennettuna toiminnoissa: *"ulkomainen jakso edistää opiskelijan henkistä kasvua ja kehitystä, antaa arvokkaista kieli- ja viestintätaitoja... antaa valmiuksia menestyä kansainvälistyvillä työmarkkinoilla."*

Holistinen malli ei sellaisenaan sovi kaikille koulutuksessa mukana olleille yksiköille, mutta periaatetta pidetään kuitenkin toimivana. Esimerkiksi avoimelta yliopistolta puuttuu joitakin sellaisia ohjauksen tukipalveluita, joita on varsinaisen yliopiston puolella: esimerkiksi Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö. Holistisen opiskelijakeskeisen mallin soveltaminen omaan toimintaan sopivaksi on Avoimen yliopiston puolella edellytys sille, että mallia voi käyttää. Myös muut yksiköt kertoivat räätälöivänsä mallia oman yksikkönsä toimintaan sopivaksi.

Jotta holistinen malli toimisi, on kaikkien ohjaustahojen ymmärrettävä oma tehtävänsä ohjausyhteistyössä. Ainakin tämänhetkinen tilanne on sellainen, että mallin ulkokehällä olevilla toimijoilla on vaikeuksia toteuttaa omaa holistista ohjausajatteluaan, elleivät opiskelijaa lähempänä olevat tahot ole huolehtineet omasta tehtävästään.

Sillon ei voi oikein enää tehdä mitään, jos valmistumisvaiheessa tulee ja paljastuu, se oma mielenkiinto on ihan päinvastaisessa suunnassa minne ne aineet vie, se on ehdottomasti myöhästä. Enemmän se toinen opintovuosi, kun sivuaineita lähtee miettimään, niin enemmän sinne.

Toisaalta holistisen mallin loittoneva kuvio antaa visuaalisesti harhaanjohtavan kuvan siitä, millä etäisyydellä ohjaustahot sijaitsevat suhteessa opiskelijaan. Uloimmalla kehällä olevat eivät ole viimeisiä tai opintojen loppuvaiheen ohjaustahoja, vaan erityisin taidoin ohjauksen erityisiin kysymyksiin vastaavia missä opintojen tai elämän vaiheessa tahansa.

Postmodernin yhteiskunnan ja työelämän haasteet eivät aina kohtaa korkeakoulumaailmaa, joten yhteistyötä eri toimijoiden ja elämänalueiden välillä on kehitettävä molemmista suunnista. Rekrytointipalvelu onkin omassa kehittämishankkeessaan pohdiskellut niitä keinoja, miten työelämäorientaatiota voisi kehittää ja saada näin uraohjausta sellaiseksi, että se todella kuuluisi holistiseen malliin ja myös vahvistaisi sitä.

Teoreettisesti makrotasolta asiaa lähestyessä opinnot tulisi laatia siten, että implisiittisesti opiskelijalle rakentuisi opintojen edistyessä vähitellen kuva omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan. Esimerkiksi kiinteäksi osaksi opintoihin rakennettu työharjoittelu toisi ensimmäisen konkreettisen kiintopisteen työelämässä. Tätä ei tarvitsisi eksplisiittisesti rakentaa erikseen. Uraa ei tarvitse suunnitella, valita - kun sitä ei kuitenkaan voi oikeasti tehdä - vaan ura valitsee opiskelijan. Näin rakennetut opinnot vastaisivat myös luontevasti työelämän muuttuviin tarpeisiin.

Ohjauksen eettisiin kysymyksiin liittyvät myös opiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä koskevat kysymykset, joista koulutuksen aikana keskusteltiin paljon eri teemojen alla. Jatkuva rajankäynti oman etiikan ja yleisten vaitiolovelvollisuussäädösten sekä moraalisen vastuun välillä rakentaa niitä toimintavaihtoehtoja, joita ohjaaja käyttää työssään. Yhä lisääntyvät mielenterveysongelmat koetaan vaikeiksi kohdata, ja mielikuvat siitä, missä vaiheessa on ohjattava eteenpäin ja mihin suuntaan vaihtelevat tapauskohtaisesti.

...ne on sellaisia asioita joissa liika konkretia tai nyrkkisääntöjen antaminen johtaisi hyvin helposti katastrofaaliseen tilanteeseen. Eli tämä menee osastolle "Vaikeitten tapausten kohtaaminen", joka on asia jossa koko yliopiston henkilökunta tarvitsisi jonkun asteista koulutusta.

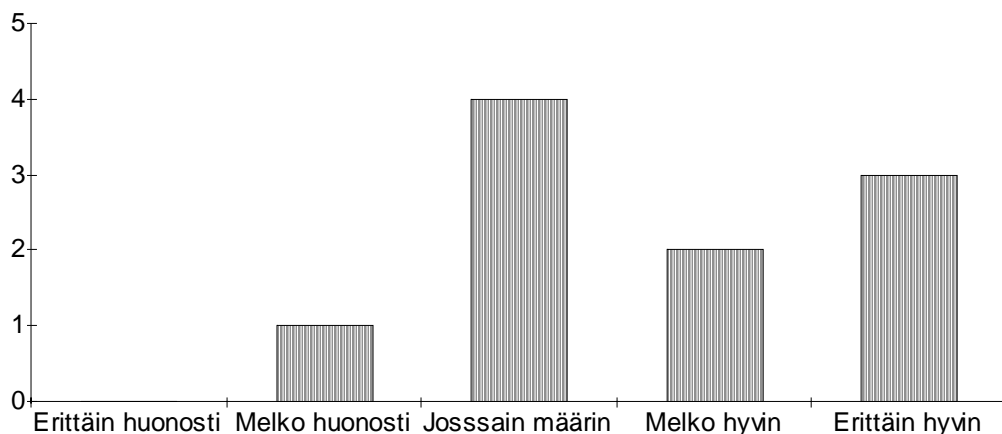
Yksilö- ja pienryhmäohjaus

Yksilö- ja pienryhmäohjaus -teeman tavoitteena oli suunnata ohjausvalmiuksia yksilöohjauksesta pienryhmäohjauksen suuntaan, koska mahdollisuudet tarjota yksilöohjausta kaikille sitä haluavilla ovat vähentyneet. Yksilö- ja pienryhmäohjausta käsiteltiin omana temanaan toisella lähijaksolla, mutta myös viimeisessä lähijaksossa käsiteltiin yksilöohjauksen näkökulmaa,

pienryhmäohjauksesta tehtiin myös etätehtävä. Pienryhmäohjauksesta oli kaksi luentoa, joista toinen oli puhtaasti luentomainen, toisessa tehtiin myös harjoituksia ja luento pohjautui enemmän vuorovaikutukselliseen keskusteluun. Vaikka luennot käsittelivät pienryhmäohjausta, toinen luennoitsija lähti siltä pohjalta, että ryhmäohjaustilanteessakin ohjataan yksilöitä. Tämän huomion joku oli tehnytkin, siirtänyt sen ajatuksen, mikä tuotiin esille ryhmäohjauskontekstista, omaan työhönsä lähinnä yksilöohjauksen parissa

Mulla oli henkilökohtainen oivallus kun olin jaksossa jossa puhuttiin ihmisten erilaisista käyttäytymismalleista... Mulla tuli oivalluksia, joita en oo ikinä ajatellu, jotka ei nyt ihan semmosenaan ollu siirrettävissä tähän, koska hän puhui siitä, miten ihmisten roolit ja käyttäytyminen ryhmässä pitkän ajan kuluessa muuttuu. Et minkälaisilla odotuksilla ihminen tulee ja minkä roolin hän ottaa ryhmässä... mutta just se oivallus, että ihminen joka tulee tähän ja pyytää apua, tulee vaikka ensimmäistä kertaa tilanteeseen ja miten ei aina mätsää, tuntuu että ohjaustapahtuma ei suju kauheen hyvin, niin se että miten moni asia siinä voi olla taustalla, syynä siihen että se ei skulaa se ohjaus.

Korkeakouluneuvoston arviointiryhmä (Moitus 2001,151) tuo esille, että ryhmäohjaukseen pitäisi panostaa yliopistoissa. Näin tämänkin koulutuksen painopiste oli enemmän ryhmäohjaukseen puolella. Monet osallistujat kokivat kuitenkin, ettei ryhmäohjaustaidoilla ole heille juurikaan käyttöä ja he tarvitsisivat enemmän yksilöohjausvalmiuksia.



KUVIO 7 Yksilö- ja pienryhmäohjaus -osion vastaavuus odotuksiin. N=11

Vastauksissa oli hajontaa tavanomaista enemmän. Vastaajista yksi (1/11, 9%) koki että osio vastasi melko huonosti odotuksiin. Vastaajista neljä (4/11, 36%) oli sitä mieltä että odotuksiin vastattiin jossain määrin. Melko hyvin koki kaksi (2/11, 18%) vastaajaa, ja kolme (3/11, 27%) vastaajaa koki vastaavuuden olleen

erittäin hyvän. Vastauksista kuvastui halu pitäytyä valitulla linjalla. Ryhmäohjaus oli toisaalta jollekin yksikölle niin merkittävä osa-alue, että sitä olisi voinut vielä syventääkin. He kokivatkin, että osa ryhmäohjaukseen käytetystä ajasta meni vähän hukkaan: toisen luennoitsijan ote oli niin kaukana käytännöstä, että siitä ei saatu irti mitään konkreettista omaan työhön. Yksilö- ja ryhmäohjaukseen toivottiin myös lisää käytännön esimerkkejä, esimerkiksi ohjaustilanteiden läpikäyntiä ja hyviä käytäntöjä.

Sitä ryhmäohjausjuttua olis voinu vieläkin ehkä syventää lisää

Mulla varmaan on liiankin suuria odotuksia ton ryhmäohjauksen suhteen, mulle se on ikuinen semmoinen, sitä usein tarjotaan et teettekö te sitä, ei me emme tee ja siitä haluais saada lisää tietoa ja tuntuu olevan hirveen vaikee

Ohjaajan persoona ja työssäjaksaminen

Koulutuksen tavoitteena on tukea koulutettavia omaan persoonaansa ja nykyiseen toimintakontekstiinsa soveltuvien ohjauskäytänteiden hankkimisessa. Lisäksi on tärkeää, että koulutettavat tunnistavat itsessään työuupumuksen oireet ja tuntevat erilaisia toimintamalleja työuupumuksen ehkäisemiseksi. Ohjaajan persoona ja työssäjaksaminen olivat erillisenä teemana kolmannella lähijaksolla. Aiheesta oli kaksi luentoa ja lisäksi käytiin keskustelua. Lisäksi oli pienimuotoinen harjoitus, jossa käytiin läpi omien ohjaustaitojen kehittämistä ohjaamiseen liittyvän kertomuksen avulla. Harjoitus ehdittiin tehdä vain esimerkinomaisesti, eivätkä kaikki päässeet kertomaan omia ohjaustarinoitaan.

Koulutus tuki osallistujien omaa työssäjaksamista joko melko hyvin (7/11, 64%) tai jossain määrin (4/11, 36%). Aihetta käsitellyttä luentoa ei mainittu kuin yhdessä vastauksessa työssäjaksamisen lähteenä, vaan työhön saatiin uutta potkua keskusteluista, muiden ohjauksen parissa toimivien tapaamisesta ja uusien keinojen löytymisestä työhön. Koulutukseen osallistuminen jo sinänsä tarjosi välineitä, irrottautuminen arjen työstä kahdeksi päiväksi peräkkäin auttoi työssäjaksamisessa. Vastauksissa mainittiin myös, että koulutuksen myötä ohjaus organisoitiin uudelleen omassa yksikössä ja se heijastui myönteisesti omaan työhön ja työssäjaksamiseen. Koulutus auttoi vastaajia refleктоimaan omia tuntemuksiaan, suhdetta työhön ja henkilökohtaista uupumuksen astetta.

Vaikka en ollut mukana ohjaajan persoona ja työssäjaksamista käsittelevissä sessioissa, vuorovaikutus koulutukseen osallistuvien sekä koulutuksen vetäjien kanssa oli todella antoisaa ja antoi tukea omaan työhön.

Vastauksista nousi esiin asiakkaan näkökanta ohjaustilanteessa. Välillisesti työssäjaksamista edisti se, että koulutuksen jälkeen ymmärsi paremmin niitä

ongelmia, joiden kanssa opiskelija voi kamppailla. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön psykologin alustus ja hänen kanssaan käydyt keskustelut auttoivat löytämään rajoja omalle työlle: milloin on mahdollista auttaa ja milloin asia kuuluu pikemminkin mielenterveysalan ammattilaiselle. Luento pidettiin hyvin valaisevana, mutta vieläkin selvempiä vastauksia ns. "vaikeiden tapausten" kohtaamiseen kaivattiin. Puhetta on ollut myös siitä, että joskus käy myös toisin päin: opiskelija hakee apua mielenterveyspalveluista opiskelua koskeviin ongelmiinsa, koska yliopistolta ei ole löytänyt henkilöä, joka vastaisi hänen kysymyksiinsä (Pahkinen 2000) .

Työssä jaksamista käsitellyt luento ei vastaajien mielestä täyttänyt toiveita. Syytä ei aina osattu määritellä, mutta muutamissa vastauksissa toivottiin asiakaslähtoisempää lähestymistapaa. Oletettavaa on, että kohdejoukon parista olisi noussut ehkä enemmän omaan työhön ja persoonaan liittyvää materiaalia, jonka avulla aiheen olisi voinut kytkeä henkilökohtaisemmin omaan tilanteeseen. Työssä jaksaminen on aihe, joka on paljon ollut lehtien palstoilla, alan ammattilaiselta olisi ehkä haluttu uusia näkökulmia aiheeseen. Seuraava kommentti kiteyttää monen ajatuksia.

Sisällöllisesti työssä jaksamisen luento oli mielestäni ohut, eikä keskustelussa hyödynnetty osallistujien kokemuksia ja näkökulmia.

Epätyypilliset työsuhteet, kausittaisuus ja pätkätyöt, ovat erityisesti nuorten työllistymiseen ja työssä jaksamiseen vaikuttavia seikkoja, eikä pitkälle kouluttautumiseen takaa pääsyä hyvään tai mieleiseen työhön. Työelämän haasteet ja vaatimukset ovat yhä ajankohtaisempia ja niihin on kyettävä valmistautumaan jo opiskeluaikana. Yliopisto työyhteisönä on epätyypillisiä työsuhteita suosiva, joten henkilökunta joutuu kohtaamaan työssä jaksamisen kysymyksiä myös suhteessa omaan työyhteisöön tai henkilökohtaiseen asemaan.

Yhteenveto tavoitteisiin pääsemisestä

Niin kvantitatiivinen kuin kvalitatiivinenkin aineisto osoittavat, että koulutuksessa päästiin melko hyvin sille asetettuihin tavoitteisiin. Eri sisältöalueiden välille ei noussut kovin suuria eroja kvantitatiivisen aineiston analysoinnin pohjalta, mutta kvalitatiivinen aineisto toi esille suurempaa hajontaa. Parhaiten koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin päästiin muuttuva yhteiskunta ja työelämä -osiossa. Se, että jotain jäi vielä puuttumaan, johtui ennen kaikkea ryhmän erilaisesta aikaisemmasta perehtymisestä asiaan. Eniten parannettavaa taas havaittiin yksilö- ja pienryhmäohjauksen osiossa ja ohjaajan persoona ja työssä jaksamista käsitelleessä osiossa. Sisältöalueiden välistä tasapainoa pidettiin hyvänä, mitään osa-aluetta ei ehdotettu supistettavaksi.

7.2 Osallistujien odotusten ja tarpeiden täytyminen

Koulutuksen tavoitteiden toteutuminen kertoo osaltaan siitä, miten koulutuksessa on onnistuttu. Toisen näkökulman antaa se, kuinka koulutus vastasi niihin odotuksiin, mitä koulutettavat olivat asettaneet sille ennen koulutusta ja myös se, millaisia uusia toiveita syntyi koulutuksen aikana. Tavoitelähtöisessä näkökulmassa voi jäädä monia tarpeellisia havaintoja ja ideoita näkemättä (vrt. Raivola 1995).

Kysyimme täydennyskoulutukseen liittyviä odotuksia alkukyselylomakkeella. Vastaukset hahmottuivat viiden eri teeman ympärille. Odotuksiin liitettiin verkostot, ohjauksen ymmärtäminen, ohjauksen hahmottaminen omassa työssä, uuden tiedon saaminen ja käytännön työkaluja ohjaustyöhön. Osa vastaajista oli ensimmäistä kertaa ohjauskoulutuksessa, osa taas on kouluttanut itseään hyvinkin pitkälle. Odotukset muodostivat siten laajan kentän käytännön yksityiskohdista laajempiin ohjauksellisiin kokonaisuuksiin.

Suuri osa vastaajista odotti voivansa verkostoitua erityisesti yliopiston sisällä (yliopiston sisäiseksi määritellään myös avoin yliopisto) muiden ohjausta tekevien tahojen kanssa. Odotuksiin liittyi tarve selkiyttää ja kehittää oman yksikön ohjausta, ja hyvin monilla vastaajilla oli toiveita liittyen juuri oman työnsä ohjauskoulutukseen, eli saada käytännön vinkkejä ja työkaluja ohjaustilanteeseen ja siihen liittyvään kommunikaatioon, toisaalta laajemmin ajateltuna mahdollisuutta jäsentää omaa ohjausajattelua. Yliopiston ohjauksellisen kokonaisuuden hahmottamista yleisellä tasolla pidettiin myös tärkeänä, kuten myös itse ohjauksen kokonaisvaltaista hahmottamista, mistä asioista se koostuu ja mitkä ovat ohjauksen mahdollisuudet. Odotuksiin kirjattiin myös kiinnostus muiden yksiköiden ohjaustilanteeseen, miten ohjaus on hoidettu ja ajatustenvaihtoa siitä. Toivottiin myös, että koulutus antaisi uutta tietoa ohjaukseen liittyvistä asioista.

Kun ryhmähaastattelut toteutettiin vasta syksyllä, puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen, oli mahdollista saada selville myös sitä, mitä osallistujille todella jäi käteen koulutuksesta. He olivat jo aloittaneet työt, opiskelijat olivat saapuneet, kiireisin alkuvaihe oli takana. Tässä vaiheessa nousevat esiin ne asiat, joille on omassa työssä löytynyt käyttöä. Joitakin selkeitä havaintoja löytyi kuitenkin jo myös kevään kyselylomakkeesta.

Haastattelussa kysyttiin koulutuksen osanottajilta, saivatko he koulutukselta sitä mitä lähtivät hakemaan. Kysymyksellä haettiin sitä yleiskuvaa, mitä koulutettaville tuli omien odotusten täyttymisestä. Vastauksissa oli pientä vaihtelua, mutta pääasiallisesti koulutus vastasi odotuksia. Monissa vastauksissa ilmeni myös se, että aina ei tiedetty, mitä oikeastaan lähdettiin hakemaan. Joillakin koulutettavilla odotukset jopa ylittyivät, kuten ote eräästä ryhmähaastattelusta kertoo.

varmaan ei oikein tiennyt tarkasti, mitä olis lähteny hakemaan --- musta kyllä tuntuu, että mä sain 110 prosenttisesti sen mitä lähdin hakemaan: jotenkin taas se, että tuli tietoseks näistä asioista, että tavallaan ei tienny ennen, mitä kaikkea ohjaus voi olla, niin ei kaikkea osannu toivoakaan.

Joillakin se tuntemus, että odotukset täyttyivät niin hyvin, liittyi siihen että koulutuksen ilmapiiri koettiin myönteiseksi. Vaikka yksittäisissä asiasisältöjä kritisoitiinkin, jokaisesta koulutuskerrasta jäi jotain, mikä täytti odotuksia. Joillakin odotukset olivat kovin vaatimattomalla tasolla, kun oli ikään kuin houkuteltu mukaan. Toisaalta tuotiin myös esiin, että osittain odotukset lisääntyivät, kun alkoi paremmin hahmottaa, mistä kaikesta tässä ohjauskuviossa on kyse, tuli halu saada tietää ja oppia asioista lisää

Koulutukseen osallistuneet arvioivat, että lyhyehköön aikaan oli saatu sopimaan kohtuullisen paljon asiaa. Kun on erilaisia odotuksia ja erilaisia tarpeita, on vaikea saada kokonaisuutta joka on optimaalinen kaikille. Monet osallistujat toivatkin esille tätä erilaisten odotusten ristiriitaa. Vaikka valiteltiin, että jotain osa-aluetta tuli liian vähän, oli ymmärrystä myös sille että painotukset sopivat jollekin toiselle ryhmälle. Odotusten ristiriitaisuus tuli ehkä selvimmin esille yksilö- ja ryhmäohjauksen keskinäisen painoarvon punnitsemisessa. Jotkin koulutuksen osanottajat toivat esiin sitä, että he tekevät lähinnä vain yksilöohjausta, eikä ryhmäohjaus sovi heidän työnkuvaansa, varsinkaan pitkäkestoinen ryhmäohjaus.

Nyt kun lukee uudestaan nää tavoitteet niin onhan nää aika laajat, jotenkin mulle jäi fiilis että esimerkiksi toisella lähijaksolla ihan selkeesti puhuttiin enemmän pienryhmäohjauksesta eikä niinkään yksilöohjauksesta. Koska yksilöohjaus on se, mitä me tässä harrastetaan. Yks tyyppi saattaa tulla sun luo monta kertaa juttelemaan ja yksilöohjausta annetaan, sitä olis kaivannut. Se jäi pitkäkestoisen pienryhmäohjauksen jalkoihin.

Käsitteiden selkiytyminen ja näkemysten laajeneminen

Monet koulutettavat toivat esille, että omaa työnkuvaa on selkeyttänyt se, että ohjauksen käsite on selkeytynyt ja koulutuksen myötä tuntee myös paremmin sen kokonaisuuden, mistä oma työ on osa. Kun on tiedossa kokonaisuus ja pystyy vertailemaan oman yksikön tilannetta, saa myös käytännön työkaluja ohjauksen kehittämiseen ja epäkohtien korjaamiseen. Kun koulutuksen fokuksena oli opintojen ohjaus, on pakko myös katsoa, mikä sen osuus on omassa työssä.

jos mä ajattelen sitä mikä eniten tuntuu nyt niin, kyllä se on toi tietoiseksi tuleminen siitä mitä se ohjaus on --- kyllä se ehkä on se tärkein.

Tilanne, jossa on pakko arvioida omaa toimintaa, mistä on onnistuttu, miten on onnistuttu, mitkä on meidän tavoitteet, miten me niihin päästään. Tää oli eri näkökulmasta, tää oli fokus opinto-ohjaukseen, oli pakko miettiä että nimenomaan tämä

opinto-ohjaus, miten se meidän työssä näkyy, miten sitä vois parantaa. Se pakotti miettimään nimenomaan sitä aspektia meidän työssä ja nimenomaan siihen miettimään jotain konkreettisia parannusehdotuksia ja kehittämissuhteita.

Ohjauksen kokonaiskuvion selkeytyksessä merkittävä osuus oli ensimmäisen lähijakson kokonaisuudella, jossa käsiteltiin korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalveluita. Sekä luento että eri yliopiston ohjaustahojen alustukset loivat hyvää pohjaa koko yliopiston ohjausjärjestelmän ymmärtämiselle. Muutamat koulutuksen osanottajat kertoivat heillä olleen hyvin suppean kuvan ohjauksesta ennen koulutusta ja he epäilivät että eivät varsinaisesti edes tee ohjaustyötä. Toinen usein mainittu ohjauksen selventänyt tekijä oli koulutettavalta ryhmältä saatu käsitys ohjauksen käytännöistä ja ongelmista eri yksiköissä, myös se auttoi kokonaisuuden hahmottamisessa. Toisten ryhmäläisten kertomukset auttoivat myös rajaamaan omaa työnkuvaa.

Ja se anti siitä, että se ohjauksen käsite itelle tarkentui, sitä on tähän asti ajateltu vaan hyvin suppeesti, ja sitten rupes miettimään, mitä se on. Ja mitä se meidän työssä on ja kun kuuli mitä se muilla on ja mitä ongelmia siellä on, laitostasolla on ja miten ne voi olla samantapaisten asioiden parissa sitten.

Käytännöllisyyttä ohjaustyöhön

Alkukyselyssä koulutettavat toivoivat koulutukselta konkreettisia vinkkejä ja työkaluja ohjaustilanteeseen ja siihen liittyvään kommunikaatioon. Loppukyselyssä ja haastattelussa koulutuksen osanottajat kertoivat saaneensa jonkin verran välineitä käytännön ohjaustyöhön. Joku kertoi jo kevään kyselylomakkeessa käyttäneensä koulutuksesta saamiaan keinoja. Apua oli saatu yksilö- ja ryhmäohjaukseen sekä vaikeiden tapausten kohtaamiseen. Jotkut vastaajat kokivat saaneensa koulutuksen myötä myös parempaa tuntumaa opiskelijoihin. Jollekin osallistujalle koulutus oli antanut parempia välineitä ohjauksen eteenpäin viemiseen omassa yksikössä, hän oli saanut *"sellaisia mentaalisia ja verbaalisia työkaluja"*, joiden avulla on pystynyt saamaan aikaan yhteistyötä oman yksikkönsä ohjaustoiminnassa.

Niin kyllä se tietoisuus siitä ohjauksesta näkyy kaiken aikaa tässä arjessa, silleen esimerkiksi, että mitä kaikkea mieltää ohjaukseksi ---Ja se kontakti opiskelijoihin, kai siinäkin on jotakin tapahtunut.

Mutta tämä oli toisaalta myös se osa-alue, jossa olisi kaivattu paljon enemmänkin. Erityisesti yksilöohjaukseen olisi kaivattu enemmän työvälineitä: *"ihan menetelmistäkin olis voinu olla enemmän"*, koska monet koulutukseen osallistuneet tekevät pääasiallisesti yksilöohjausta. Kaivattiin enemmän esimerkkitapausten läpikäyntiä, myös ryhmäohjaukseen kaivattiin lisää käytännön esimerkkejä, vielä enemmän esimerkiksi ryhmädynamiikasta ja

ryhmän elinkaaresta. Jotkut yksiköt haluaisivat käynnistää ryhmänohjusta, mutta välineitä puuttuu.

Monet koulutettavat kokivat, että se, kuinka koulutuksessa esille tuotu asia konkretisoitui heidän omassa työssään, riippuu siitä, kuinka lähelle koulutettavaa päästiin aiheen alustuksessa. Kun kouluttaja osasi käyttää ryhmän omia henkilökohtaisia kokemuksia apuna asiansa kuvaamisessa ja haettiin myös tunnetason kokemuksia pelkän tiedon asemasta, saatiin aikaan oivalluksia ja vaikutuksia, jotka koulutettavat muistavat pitkään.

...mutta just se oivallus, että ihminen joka tulee tähän ja pyytää apua, tulee vaikka ensimmäistä kertaa tilanteeseen ja miten ei aina mätsää, tuntuu että ohjaustapahtuma ei suju kauheen hyvin, niin se että miten moni asia siinä voi olla taustalla, syynä siihen että se ei skulaa se ohjaus

... tuli jotenkin ajatelleeks sitä, että mitä kaikkea se opiskelija kantaa mukanaan siihen ohjaustilanteeseen.

Ja päinvastoin - vaikka alustusta pidettiin hyvänä, jos se meni liian kaukana käytännön työkentästä, siitä ei saatu omaan käytännön toimintaan apua ja asioista ei ikään kuin saatu sellaista otetta, että se olisi realisoitunut omassa työssä. Monilla on jo aiempaa ohjauskoulutusta takana ja ylätason asiat ja rakenteet selvillä, mutta käytännön työssä tarvitaan uusia konkreettisia virikkeitä ja ideoita.

...niin se oli musta yllättävän ylätasoo. ...sitä on sitten tullut osaamista kaikenlaista ja tarpeita ja kysymyksiä, niin se ihan sitten ihan makrotason juttu enää autakaan...

Omaan työhön sovellettavia ideoita saatiin myös toisilta yksiköiltä, joilla oli samanlainen toimintaympäristö. Yksi hyvä idea tuli kansainvälisille palveluille, kun tutkimus- ja rekrytointipalvelun työntekijät kertoivat laitoksille "jalkautumisestaan". Kun opiskelijoiden on hankala löytää keskushallinnon palveluita, he lähtevät laitokselle esittäytymään ja kertomaan omasta toiminnastaan. Ideaa oman toiminnan kehittämiseen saatiin myös hyvin toisenlaisesta toimintaympäristöstä. Kun avoimen yliopiston opiskelija siirtyy varsinaiseen yliopistoon, on hänen ohjaustarpeensa erilainen kuin suoraan lukiosta yliopistoon tulleen opiskelijan (vrt. Hurri 2003). Avoimen yliopiston edustajat toivat tätä ongelmaa esiin myös koulutuksessa ja asiaan reagoitiin heti: viestintätieteen laitoksen kehittämishankkeessa on nyt mietitty ohjausta myös avoimen yliopiston opiskelijan kannalta.

Voisiko konkreettisten ratkaisujen antaminen olla joissain tapauksissa myös liian helppo tie, jolloin koulutettava ei joudu pohdiskelemaan ratkaisuja nimenomaan oman työnsä ja yksikkönsä luonteen mukaisesti. Eräs osallistuja näki liiallisen käytännön esimerkkien ja nyrkkisääntöjen antamisen vaarana sen, että ns. "vaikeitten tapausten" kanssa käytetty liian kaavamainen ratkaisu voi johtaa jopa "katastrofaalisiin seurauksiin".

Useimmat koulutukseen osallistuneet kokivat saaneensa käytännön hyötyä nimenomaan etätehtävien kautta. Etätehtävissä koulutuksen teoreettinen tausta ikään kuin jalostui omaan yksikköön sopivaksi käytännöksi. Kun on valmiit suunnitelmat, on helpompi kerätä tarvittavaa materiaalia, suunnitella oppaita muidenkin käyttöön, sopia työnjaosta ja käynnistää yhteistyökuvioita. Kun kehittämissuunnitelma tehtiin tiimityönä jokaisen panosta hyödyntäen, saatiin ehkä näkyvämpiä tuloksia myös käytännön arkeen.

Etätehtävien konkreettina tuloksena, kun tehtiin sitä kehittämissuunnitelmaa, niin oli pakko istua alas ja ruveta tekemään ja miettiä tätä työtä, niin siitä tuli konkreettisia asioita joita me on ihan vakaasti ajateltu että lähdetään viemään eteenpäin.

Yhteenveto odotusten täyttymisestä

Koulutettavien odotukset olivat samansuuntaisia kouluttajien asettamien tavoitteiden kanssa - sekä alkukysely että koulutuksen jälkeen tehty loppukysely ja haastattelu toivat kuitenkin esille sen, että odotukset painottuvat tavoitteita enemmän omaan ohjaustyöhön. Koulutettavat halusivat enemmän jotain konkreettista, välineitä omaan ohjaustyöhönsä. Koulutettavien odotuksissa oli toki erojakin ja tietyissä yksityiskohdissa hyvinkin erisuuntaisia odotuksia, myös aikaisempi ohjausalan koulutus vaikutti odotuksiin. Näyttäisi myös siltä, että koulutuksen myötä odotukset hieman lisääntyivät.

Odotusten ylittyminen joillakin osa-alueilla sai myös aikaan odotusten lisääntymistä - kun kokonaiskuva ohjauksesta selkeni, tuli halu saada selvää vielä enemmän. Koulutettavat toivoivat lisää käytännön esimerkkejä, mutta muutamat toivat esille myös sen vaaran, mikä siihen liittyy. Tässä on varmaan eräs niistä tasapainoilutehtävistä, joita joudutaan miettimään tulevien koulutusten suunnittelussa: kuinka paljon annetaan valmiita käytännön välineitä ja työkaluja ja kuinka paljon annetaan koulutettavien tehdä niitä itse. Toisaalta silloin, kun jossakin yksikössä on hyvin toimivia käytänteitä, malleja muillekin, on niitä hyvä kertoa myös vinkiksi eteenpäin, kuten myös tässä koulutuksessa tapahtui.

7.3 Tavoitteiden toteutumiseen vaikuttaneita asioita

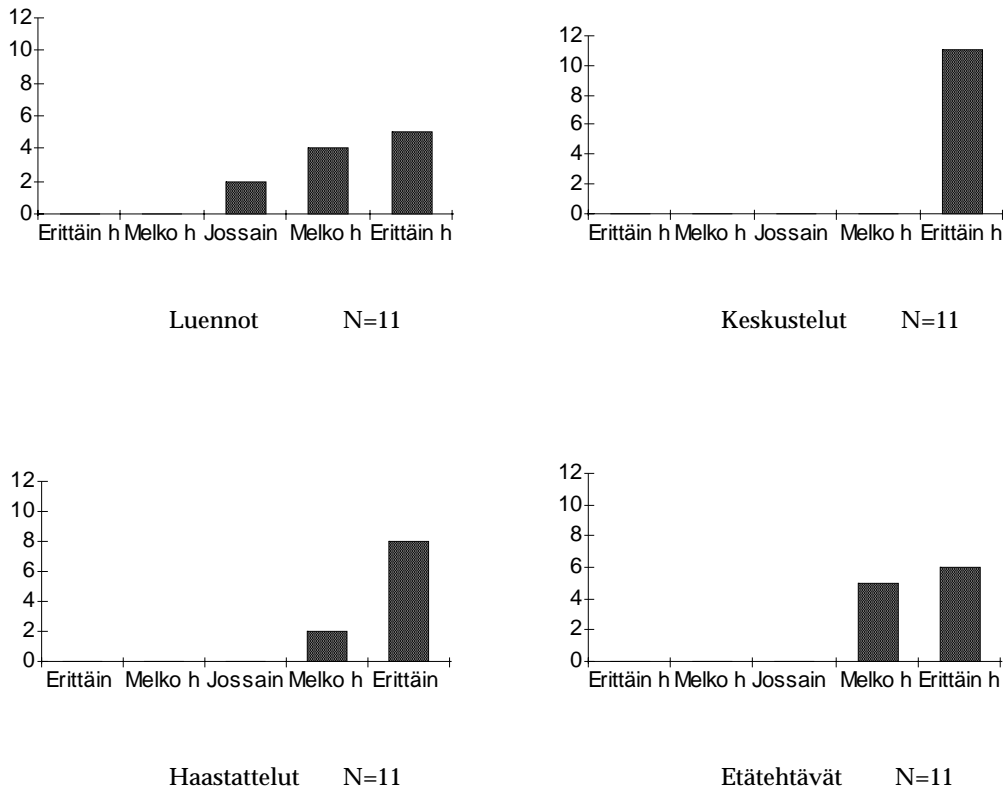
Tavoitteiden toteutumista edistivät monenlaiset koulutukseen liittyvät asiat. Osa oli jo lähtökohtaisesti sellaisia, että niitä oli opetussuunnitelman pohjalta mietitty tämän koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti: työtavat, ajankäyttö; joidenkin esille tulevien asioiden kohdalla on sekä suunnitelmallisuutta että sattumaa. Vaikka odotukset olivat koulutukseen osallistuneilla jossain

suhteessa hyvinkin eri suuntaisia, saattoi erilaisia tavoitteita edistää samansuuntaiset tekijät opetusjärjestelyissä.

Työtavat - keskustelullisuus säilytettävä

Ohjauksen haasteet korkea-asteella koulutuksen opetussuunnitelmassa käytettävistä työtavoista sanotaan: "Koulutuksen työtavoissa sovelletaan yhteistoiminnallisuuden, ongelmalähtöisyyden sekä toiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteita. Ongelmallisia ohjaus- ja työtilanteita avoimessa dialogissa yhdessä analysoimalla etsitään uusia näkökulmia ongelmien ratkaisemiseen. Toiminnallisen ja tutkivan työotteen mukaisesti koulutukseen liittyy myös itsereflektiota edistäviä oppimistehtäviä sekä pienimuotoinen omaan ohjaustyöhön liittyvä kehittämishanke." (Ohjauksen haasteet korkea-asteella, opetussuunnitelma 2002-2003.)

Tutkimme osallistujien käsityksiä koulutuksen työtavoista kyselylomakkeen (Liite 3) kysymyksellä n:o 6: Kuinka käytetyt työtavat sopivat mielestäsi koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin? Lomakkeen pohjalta työtavat tuntuivat nousevan niin merkityksellisiksi että palasimme niihin myös haastatteluissa. Strukturoidut kysymykset antoivat selkeää kuvaa eri työskentelytapojen sopivuudesta. Vastaajien mielestä työtapojen ylivoimaisesti onnistunein osio olivat keskustelut. Kaikki vastaajat (11/11, 100%) olivat sitä mieltä, että keskustelu työtapana sopi erittäin hyvin koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Muihinkin työtapoihin oltiin tyytyväisiä. Harjoitukset koettiin joko erittäin sopiviksi (8/11, 73%) tai melko hyvin (2/11, 18%) sopiviksi koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Etätehtävien purku oli vastaajien mielestä erittäin hyvin (6/11, 55%) tai melko hyvin (5/11, 45%) koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin sopivaa. Lähes puolet (5/11, 45%) oli sitä mieltä että luennot sopivat erittäin hyvin, neljä (4/11) oli sitä mieltä että luennot sopivat melko hyvin, ja kaksi (2/11, 18%) vastaajaa oli sitä mieltä että luennot sopivat koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin jossain määrin.



KUVIO 8 Eri työtapojen soveltuvuus sisältöihin ja tavoitteisiin.

Kyselylomakkeen avoimessa osassa tuli runsaasti kommentteja työtavoista ja lisävalaistusta asiaan saatiin vielä haastattelussa teeman "Tavoitteet - sisällöt - työtavat" alla. Muutama hajakommentti tuli myös muissa yhteyksissä. Niin kyselylomakkeissa kuin haastatteluissakin oltiin tyytyväisiä eri työtapojen väliseen tasapainoon. Luennot kuvattiin tärkeäksi hahmotettaessa teoreettista taustaa, mutta niistä ei koettu saavan muuta lisäarvoa. Luennot koettiin myös keskustelun alustajiksi, ja niitä seuranneet keskustelut ja harjoitukset koettiin tärkeänä sillä siten teorian niveltyi käytäntöön. Juuri tätä vuorovaikutuksellista konkretisoimista pidettiin tärkeänä, sillä osallistujat kokivat että tarve jakaa kokemuksia samoja ongelmia kohtaavien kollegoiden kanssa on suuri. Yhdessäkään kyselylomakkeessa tai haastattelussa ei ehdotettu suoranaisesti jonkun työskentelymuodon vähentämistä tai lisäämistä. Johonkin yksittäiseen alustukseen kaivattiin toisenlaista otetta, enemmän keskustelullisuutta ja osanottajajoukon kokemusten hyväksikäyttöä.

Luennot antavat yleensä hyvää teoreettista taustaa asiaan, mutta keskustelut, harjoitukset ja etätehtävät ja niiden purku antavat esimerkkejä käytännön elämästä, ongelmista ja niiden ratkaisemisesta eli ovat siinä mielessä hedelmällisempiä.

Keskustelut ja kokemusten jakaminen toisten koulutettavien kanssa koettiin koulutuksen parhaaksi anniksi. Keskustelu koettiin myös sopivaksi kanavaksi

verkostojen luomiseen, henkilöiden tapaaminen kasvotusten madalsi kynnystä mahdolliseen tulevaan yhteydenottoon. Kohtaamisia luonnehdittiin henkilöiden todentumiseksi, nimen muuttumiseksi eläväksi, *"..muutakin kuin nimi näytöllä."* Eri yksiköiden osallistujat seurasivat myös muiden yksiköiden edistymistä, ja iloitsivat toisten innosta kehittää käytänteitään, sekä ottivat itse oppia muilta. Ohjelman väljyys koettiin hyväksi. Väljyys toi tunteen, että tilaa oli niin keskustelulle kuin omille ajatuksillekin. Työtavoista eniten nousi esille koulutuksen keskusteleva ilmapiiri. Yhteiset keskustelut koettiin tärkeiksi foorumeiksi siksi, että pystyi kertomaan ja jakamaan niitä ajatuksia, jotka pyörivät omassa mielessä joko oman yksikön tilanteesta lähtien tai koulutuksen myötä nousseina, tai siksi, että osallistujat kokivat tärkeäksi kuulla muiden tilanteista, ja tunsivat täten jakavansa asiaa muiden samankaltaisissa tilanteissa olleiden kollegoiden kanssa.

Päällimmäinen mielikuva on hyvin positiivinen, eniten on mieleen jäänyt ne keskustelut siellä. Kerrankin oli semmoinen tilanne, jossa kaikki ihmiset oli kiinnostunut opinto-ohjauksesta, näistä asioista, ja pystyi keskustelemaan yhdessä. Se oli hyvä se, että kerrottiin omasta ohjauskokemuksesta ja sitten sai palautetta, sellaista olis voinu olla enemmänkin.

Vaikka keskusteluista tulikin runsaasti myönteistä palautetta, löydettiin niistä myös kehitettävää. Keskustelun luonne tai muoto ei vastaajien mukaan aina ollut tarkoituksenmukaisinta, ja toisinaan keskusteluun kaivattiin puheenjohtajaa tai henkilöä, joka huolehtisi keskusteluajan jakautumisesta tasapuolisemmin. Ensimmäisen koulutuspäivän esittelykierroksen epätasainen ajankäyttö koettiin häiritseväksi. Tarve puhua ohjaukseen liittyvistä asioista oli suuri ja kun joku joka ymmärsi asian luonteen, viimein kuunteli, innostuivat osallistujat puhumaan. *"...välillä se keskustelu lähti rönnyilemään. Et tuli vähän et kun ihmiset pääsee puhumaan, niin ne purkaa kaikki..."* Tasa-arvoisen kollegiaalisen keskustelufoorumin, ehkäpä tarve työnohjaukseen tuli tilapäisesti täytettyä tämän koulutuksen myötä.

Etätehtävät oman työn kehittäjänä

Etätehtävien purkutilanteissa vastaajat toivoivat muiden tehtäviä kirjallisina kaikille, jotta niihin voisi paneutua syvemmin ja tieto välittyisi kaikille. Vaikka toisten etätehtävät jäivät joiltain osin täysin avautumatta kaikille, etätehtäviin liittyvät keskustelut koettiin hyviksi poikkitieteellisiksi keskusteluiksi ja näkemyksenhausiksi. Etätehtävien kautta osallistujat tunsivat myös saavansa todellista vastakaikua ohjaustyölleen ja -ajatuksilleen. *"...kaikkien tekemiset otettiin vakavasti."* Etätehtävät mainittiin periaatteessa hyviksi, eritoten kun ne liittyivät suoraan omaan työhön ja sen kehittämiseen. Niiden tekemiseen ei arkipäivästä ollut helppoa löytää aikaa muun muassa oman ryhmän aikatauluongelmien vuoksi. Toisaalta etätehtävien tekemistä kuvattiin pakkona

ottaa aika ja miettiä ohjausasioita oman yksikön kannalta, positiivisena pakkona pohtia ja analysoida omaa ohjaustoimintaa syvällisemmin. *"...ne pakotti työpäivän ohessa ajattelemaan ja panostamaan siihen."* Etätehtäviin suhtautumisen vaikutti myös, miten paljon niiden tekemisestä koettiin olevan itselle tai omalle yksikölle hyötyä juuri sillä hetkellä. Tehtävien tekemiseen tekemisen vuoksi ei ollut kenelläkään aikaa eikä intressiä. Etätehtävistä saatava hyöty oli toisille selkeämpi kuin toisille. Tämä saattoi olla yhteydessä myös siihen, miten vastaajat kokivat hyötyneensä koko koulutuksesta.

Ne etätehtävät, vaikka ne joka kerta ärsytti hirveesti, suoraan sanoen, et voi ei, ja jäi viime tippaan, niin kyllähän se oikeesti kun on pakko istua alas, ottaa se aika, ja miettiä oman yksikön näkökulmasta, niin onhan se hyvä. Vaikka se hirveesti rasittaa siinä tilanteessa. Mutta sehän ei oo huono paperi, mikä me yhdessä tehtiin, et sieltä oikeesti voi jotain lähtee nyt viemään eteenpäin. Pitkin hampain täytyy sanoa: etätehtävät ovat hyviä.

Tehostusta etätehtävien käsittelyyn ehdotettiin saatavan esimerkiksi sillä, että etätehtävät tulisivat muidenkin koulutukseen osallistuneiden nähtäväksi, jolloin niiden käsittelyyn voisi osallistua aktiivisemmin ja niistä esiin nousevat asiat hyödyttäisivät koko osallistujajoukkoa eikä vain työn tekijää itseään. Osallistujilla oli aitoa kiinnostusta toistensa etätehtäviin, ja niiden kautta he olisivat ehkä saaneet vielä käytännönläheisempää kuvaa yliopiston ohjauksen tilasta ja muiden ohjausta antavien käytänteistä. Vaikka etätehtävät koettiin työläiksi, ne koettiin myös tarpeellisiksi. Niiden tekeminen jäi tarpeellisuudesta huolimatta useilla viime hetkeen ennen seuraavaa lähijaksoa. Ratkaisuksi ehdotettiin ohjaavampaa otetta, koulutuksen taholta annettavaa välideadlinea, joka antaisi sen puuttuvan ulkopuolisen sysäyksen tehtävän loppuunsaattamiseksi.

Mentoroinnin suuntaan konsultaatiokäynneillä

Yksi koulutuksen työmuoto olivat konsultaatiokäynnit. Niitä toteutettiin koulutuksen lähijaksojen jälkeen. Haastatteluihin mennessä konsultaatiokäynti oli toteutunut kahdessa yksikössä. Ne yksiköt, joissa konsultaatiokäynti oli jo toteutunut haastatteluun mennessä, olivat todella tyytyväisiä. Erityisesti huomiota kiinnitettiin konsultoitujen todelliseen paneutumiseen asiaansa käynnin aikana. Konsultaatiokäynnistä koettiin, että se antoi eniten ohjausta juuri niihin henkilökohtaisiin tai oman yksikön kysymyksiin, joihin ei ollut aikaa eikä mahdollisuuksia paneutua syvemmin muun koulutuksen osallistuneiden kanssa. Ne yksiköt, joissa käyntiä ei vielä ollut tapahtunut, eivät ottaneet kantaa.

Että se oli hyvin arvokas, kun Juha ja Sauli tuli meidän kanssa tähän haastatteluun, se antoi meille kovasti, se oli ehkä hyvin positiivinen yllätys, meni hyvin pitkälle ja syvälle ja miten he sitoutuivat siihen.

Sehän oli myös, kun kouluttajat tekivät sen, tai on vielä toinen käynti, sehän oli tosi hedelmällinen, ja siihen me otettiin koko lössi. Siinä paneuduttiin ihan kaikessa rauhassa tähän meidän tilanteeseen. Se oli erittäin, se oli hyvä. Ne oli jo kypsynyt mielessä ne asiat, ja silloin pystyttiin tuomaan laajemmassa näkökulmassa nää meidän ongelmakohdat esille.

Ryhmän anti ja kollegiaalisuus

Tutkimusjoukko koostui viiden eri yksikön henkilökunnan jäsenistä ja edusti kaikkia yliopiston eri ohjaustahoja ollen kokoonpanoltaan poikkeuksellisen kattava. Yksiköiden sisällä oli käytössä yhteistoiminnallisia työtapoja ja monet yksiköt olivat jo aikaisemminkin tehneet yhteistyötä keskenään, joten verkostoituminen ja kollegiaalisuus olivat tuttuja käsitteitä jo käytännön toimien kautta. Kollegiaalisuus opiskelijoiden kanssa opettaja-opiskelija -suhteen sijaan on paljolti riippuvainen opiskeltavasta aineesta ja vaihteli siten yksiköittäin.

Ryhmän kokoonpanolla oli vaikutusta siihen, mitä koulutuksesta saatiin. Moneen kertaan jo esiin nostettu keskustelujen suuri arvostus kertoo siitä, että keskustelevalle ja aktiiviselle ryhmälle oli annettavaa toisilleen. Ohjauksen kehittämisestä kiinnostuneiden yksilöiden kohdatessa luottamus omaan tekemiseen ja tietoisuus siitä, ettei ole asian kanssa yksin, kasvaa. Sahlbergin (1998) esittelemä kollegiaalisuuden aste oppimisriippuvuuden funktiona tuli ilmi tutkimuksen edetessä kahdellakin eri tasolla. Ryhmän panostaminen ohjauksen kysymyksiin lisäsi moraalista tukea ja vahvasti ohjauksen kehittämistarvetta. Koulutukseen osallistujat kokivat keskinäistä positiivista oppimisriippuvuutta sekä oman ryhmänsä sisällä että suhteessa muihin koulutukseen osallistuneisiin. Tällä oli merkitystä niin lähijaksoille osallistumisen kuin etätehtävien tekemisen kannalta ja tarve jakaa asioita ryhmässä kasvoi.

...tässä vaiheessa on tärkeintä kollegiaalinen tuki ja mahdollisuus keskustella `meidän kesken`

Keskustelujen kuluessa tuli esille erilaisia ideoita siitä, kuinka toisissa yksiköissä toimitaan. Vihjeitä omaan toimintaan saatiin sekä onnistumisista että myös epäonnistumisista: ongelmat jossain toisessa yksikössä auttoivat näkemään oman yksikön ongelmia vähän kauempaa ja selkeämmin. Kokemusten jakaminen keskustelemalla antoi myös työkaluja jolla ohjausta pystyi viemään eteenpäin omassa yksikössä.

Yhtenä yliopistojen ohjaustoiminnan ongelmana on ollut se, että toiminnat ovat kovin irrallisia (Moitus 2002, ??), Tällaisella osanottajajoukolla on mahdollista saada jo pelkällä keskustelulla kokonaiskuvaa yliopiston ohjausjärjestelmästä melko laajasti. *"Tässä on oma fiksu ylätasoinen suunnitelma varmaan miks tässä käydään koko tää ohjausketju läpi"*. Tämä tutkimusjoukko oli kokoonpanoltaan pienoismalli holistisen mallin eri tasoilla olevista ohjauksen

toimijoista. Eri tasoilla olevat ihmiset saivat mahdollisuuden tutustua toisiinsa ja toistensa työhön ohjauksen kentällä, näkivät eri tasojen ongelmakohtia sekä pääsivät myös ehkä rakentamaan omaa ohjausajatteluaan paremmin koko yliopiston ohjauskentän huomioivaksi. Tätä puolta koulutuksesta on ongelmallista enää kehittää: on vaikea kasata enää uutta yhtä monipuolista ryhmää tai ainakaan monipuolisempaa. Vaikka näin monipuolista joukkoa ei saisi enää kasaan koulutuksen osanottajiksi, voisi ainakin vierailijoina käyttää eri ohjaustasojen toimijoita. Joku ehdotti tähänkin koulutukseen vielä monipuolisempaa joukkoa näyttäytymään, sillä esimerkiksi laitoksista oli edustettuna vain yksi joten muilta laitoksilta ja tiedekunnista voinut olla vierailevia edustajia.

Ryhmillä oli keskinäisiä eroja siinä kuinka tiiviisti he toimivat yhteistyössä koulutuksen aikana. Kaikki ryhmät tekivät kyllä omat kehittämissuunnitelmansa yhteistyössä koko yksikön toimintaa kehittäen, mutta koulutuksessa esille tulleiden asioiden yhteisessä käsittelyssä oli eroja. Ryhmät pitivät hyvänä asiana sitä, että yksiköistä oli useampia osanottajia koulutuksessa. Koulutuksessa saatua tietoa pystyttiin heti yhdistelemään lounas- tai kahvipöytäkeskusteluissa oman yksikön tilanteeseen. Kun keskustelut jatkuivat omassa yksikössä, sai muukin henkilökunta tietää koulutuksessa käsitellyistä asioista, ja sen kerrottiin myös parantaneen tietoisuutta ohjauksesta koko yksikössä. Kun asioita otettiin puheeksi, kulki tieto myös toiseen suuntaan: koulutuksessa olevat saivat tietoonsa monia oman yksikkönsä käytänteitä, yksittäisten ihmisten panosta ohjaustyössä.

Yksiköstä löytyi myös etäjaksojen aikana kollegiaalista tukea tehtävien tekemiseen ja saadun tiedon prosessointiin. Aina koulutukseen osallistuneet eivät hyvistä aikomuksista huolimatta kuitenkaan pystyneet hyödyntämään ryhmää. Jollakin koulutuksessa mukana olleelle ryhmälle koko koulutuksen mahdollisti se, että heitä oli useampi osallistuja koulutuksessa ja he kävivät lähijaksoilla vuorotellen. Tällainen on varsinkin pienten yksikköjen ongelma: kaikki ohjaustyötä tekevät eivät voi olla yhtä aikaa poissa töistä. Koulutuksesta saatujen tuotosten perusteella näyttäisi siltä, että mitä tiiviimmin koulutukseen osallistuvan ryhmän jäsenet voisivat osallistua lähijaksopäiville, sen paremmat mahdollisuudet heillä olisi jo koulutuksen aikana kehittää oman yksikkönsä ohjaustoimintaa

Koulutuksen rytmitys ja ajankäyttö tavoitteiden edistäjänä

Halusimme saada selville, mikä merkitys koulutettaville on sillä, että koulutus on rytmitetty kolmeen kahden päivän mittaiseen lähijaksoon. Koska meidän havaintojemme mukaan monet joutuivat olemaan paljonkin poissa lähijaksopäiviltä, halusimme saada myös selville, johtuvatko lukuisat poissaolot koulutuksen huonoista ajankohdista.

Koulutuksen ajankäytöstä kyseltiin kyselylomakkeessa kahdella avoimella kysymyksellä: Mikä on käsityksesi koulutuksen lähijaksopäivien ajankohdista?

Mikä olisi sopiva lähijaksopäivien määrä ja laajuus tällaisessa koulutuksessa? Haastattelussa aihetta myös sivuttiin muutamassa kysymyksessä.

Koulutukseen osallistuneet pitivät koulutuksen rytmitystä hyvänä: *"3x2 päivää toimi hyvin."* Kaksi lähijaksopäivää peräkkäin antoi sopivasti aikaa keskittyä koulutukseen ja päästä hieman eroon työkiireistä. Muutama (3/11, 27%) ehdotti, että koulutus voisi olla hieman pidempi, esimerkiksi niin, että kolmen lähijakson sijasta olisikin neljä kahden päivän lähijaksoa. Useissa lomakkeissa tuotiin esille, että ainakaan lähijaksopäiviä ei saa vähentää nykyisestä. Joillakin on kuitenkin vaikeuksia irrottautua työtehtävistään kahdeksi perättäiseksi päiväksi, joskus jo yksi kokonainen päivä tuottaa vaikeuksia, kuten saimme todeta monta kertaa koulutuksen aikana. Vaikka näyttäisi siltä, että kaksi perättäistä tiivistä päivää lisääkin ehkä jonkin verran poissaoloja, eivät koulutettavat mielellään muuttaisi sitä lyhyemmiksi koulutuspätkiksi. Kahdesta perättäisestä päivästä koetaan kuitenkin olevan niin paljon hyötyä.

Nykyinen hyvä kompromissi tarpeen ja mahdollisuuksien välillä..

Oli se kyllä toisaalta hyvä, että se oli se kokonainen päivä sitä koulutusta ja peräkkäisinä päivinä ...Joo, minulle kans henkilökohtaisesti sopi hirveen hyvin toi, että on kaks päivää peräkkäin, sitä pääsee keskittymään just siihen asiaan.

Yksi ryhmä toi esille sen, että kun aikataulu saatiin ajoissa, oli helppo järjestää aikaa kalenterissa juuri tätä varten. Monet ryhmät valittelivat kuitenkin päällekkäisiä menojaan, ongelmia aikataulujen kanssa, on opetusta, työmatkoja, muita koulutuksia ja kokouksia. Toivotaan, että aikataulut tulisivat todella ajoissa, että ennättäisi järjestellä menonsa. Eräs koulutuksen osanottaja olikin tehnyt huomioita siitä, kuinka koulutukset ja kokoukset tahtovatkin keskittyä tietyille viikonpäiville.

jännä muuten sellanen havainto, että kaikki kokoukset ja koulutukset on just tolleen torstaina ja perjantaina, joskus mulla on ollu neljäkin kokousta tai koulutusta päällekkäi - - Se on varmaan niin, että kun opetus keskittyy enemmän just alkuviikkoon, niin sitten ajatellaan, että siellä torstailla ja perjantailla on tyhjää

Yhdessä kyselylomakkeessa ja yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että lähijaksojen välit olisivat voineet olla lyhyemmät., se olisi ehkä jäntevöittänyt koulutusta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että kouluttajat ovat löytäneet myös yliopiston rytmityksestä melko sopivat ajankohdat koulutukselle.

Yhteenveto tavoitteiden toteutumisesta

Tavoitteiden toteutumista ja odotusten täyttymistä edistäneet asiat koostuivat monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Tavoitteiden toteutumiseen vaikuttivat

eniten hyvin valikoituneet työtavat ja ryhmän keskinäinen koostumus. Koulutukselle valitut työtavat sopivat hyvin tälle ryhmälle. Työtavoista erityisesti keskustelut nousivat tärkeiksi tavoitteiden toteutumisessa. Kollegiaalinen, rajattu mutta silti vapaamuotoinen keskustelu vastasi yhtäläillä sekä koulutuksen että osanottajien tarpeisiin. Koulutettavan ryhmän monipuolinen asiantuntemus toi keskusteluihin syvyyttä ja sisältöä. Opetusta ei saatu vain kouluttajilta ja luennoitsijoilta vaan myös koulutukseen osallistuneelta vertaisryhmältä. Tukea tavoitteiden toteutumiseen toi myös se, että samasta yksiköstä oli useampia ohjausalan ihmisiä mukana. Se antoi myös toivoa siihen, että kehittämishankkeen ajatuksia on helpompi viedä eteenpäin.

Luennot edistivät koulutettavien mielestä tavoitteiden toteutumista silloin, kun luennoitsija otti huomioon kohdejoukon. Etätehtävät toivat konkreettista hyötyä käytännön ohjaustyöhön, niiden nivominen suoraan omaan työhön liittyväksi lisää niiden tarkoituksenmukaisuutta ja valmistumisen todennäköisyyttä. Varsinkin oman yksikön ohjauksen kehittämishanke koettiin varsin tarpeelliseksi tuotokseksi. Koulutuksen tavoitteita näytti myös edistävän se, että koulutus ei päättynyt viimeiseen lähijaksokertaan, vaan koulutettavilla oli lupaus tulevasta tuesta kehittämisajatustensa eteenpäin viemisessä. Konsultaatiokäynnit pureutuivat jokaisen yksikön omiin ohjaushaasteisiin. Niissä yksiköissä, joissa konsultoijat olivat ehtineet vieraila, ne koettiin arvokkaina. Koulutuksen rytmitys ja toteuttamistapa näyttäisi myös sopivan useimmille koulutukseen osallistuneille.

7.4 Yliopistokonteksti ja ohjauksen mahdollisuudet

Koulutettavilla oli melko samansuuntaisia näkemyksiä sen suhteen, millaiset mahdollisuudet heillä on ohjauksen kehittämiseen omassa yksikössään. Yksiköiden toimintatavoissa ja mahdollisuuksissa on suuriakin eroja, mutta heidän vastausten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että heidän yksiköissään on ohjauksen kehittämiseksi myönteinen ilmapiiri. Vaikka yksikön sisällä olisikin myös kriittistä tai välinpitämätöntä suhtautumista ohjauksen kehittämiseen, löytyy vastaavasti myös paljon niitä, jotka ovat kehittämistyön takana. Suurempia vaikeuksia kohdataan oman yksikön ulkopuolella ja myös resurssien riittävyttä epäillään.

"Millä saataisiin ohjauksen statusta korkeammaksi?" - Yliopistokulttuuri ja ohjaus

Yliopistokulttuuri tuli tutkimuksessamme esille etätehtävissä ja kyselylomakkeen koulutuksen kehittämistä koskevassa kysymyksessä, vaikka

se ei ollutkaan varsinaisena teemana kyselylomakkeessa. Siksi lähdimmekin haastattelussa tarkentamaan kaikilta koulutukseen osallistuneilta sitä kuvaa, mikä heillä on tästä taustavaikuttajasta. Haastatteluteemana ei ollut suoranaisesti yliopistokulttuuri, vaan se millaiseksi koulutuksen osallistujat arvioivat ilmapiirin ohjauksen suhteen ja mihin suuntaan he arvioivat sen olevan menossa. Vertaamme haastatteluaineistosta saamamme tietoa lähdeteosten antamaan kuvaan yliopistokulttuurista ja sen kehityssuunnasta.

Yliopistokulttuuri vaikuttaa hyvin monella tapaa siihen, mikä on ohjauksen asema yliopistossa. Se vaikuttaa sen kautta, miten mielletään akateemisen vapauden ihanne yliopistossa, mikä on tutkimuksen ja opetuksen painoarvo tai pikemminkin niiden keskinäinen suhde (vrt. Parjanen 1998, 42) ja miten opetusta ja ohjausta arvostetaan yliopistomaailmassa. Koulutukseen osallistuneet toivat haastatteluissa usein esiin myös taloudelliset asiat taustavaikuttajina yliopiston sisäisissä arvoasetelmissa.

Moituksen työryhmän laaja opintojen ohjauksen tilaa selvittänyt tutkimus toi esille yliopiston henkilökunnan tuntemat vaikeudet suhteuttaa akateeminen vapaus ja opintojen ohjaus. Ristiriitaisuutta ohjauksen antamisessa aiheuttaa oikean tasapainon löytäminen holhoamisen ja akateemisen heitteillejätön välillä (Moitus ym. 2001, 23). Tämä ajatus ohjaa myös opiskelijaa hänen hakeutuessaan ohjaukseen. Hän ajattelee, että olisi pärjättävä yksin, joku koulutukseen osallistunut puhuikin "yksin pärjäämisen eetoksesta", joka voi johtaa siihen, että apua haetaan liian myöhään, silloin kun esimerkiksi huomataan, että "eihän tällä aineyhdistelmällä työllisty mihinkään". Ne, jotka tekevät paljon ohjausta, voivat saada myös muilta yksiköiltä kritiikkiä osakseen.

Kyllä me saadaan kuulla ulkopuolelta, että me holhotaan ja paapotaan opiskelijoita. Osa laitoksista ja laitoksen ihmisistä on sitä mieltä, että opiskelijat on ennenkin selvinny, et ei niistä tarvitse tuolla lailla huolehtia, että niitten pitää itte ottaa selvää.

Monissa opintojen ohjauksen tämänhetkistä tilaa kuvailevissa vastauksissa tuli esille opetuksen ja ohjauksen kytkeytyminen toisiinsa: koetaan, että opetuksen vähäinen arvostus aiheuttaa myös sen, että opintojen ohjaukselle ei ole riittävästi resursseja.

Opetus on lapsipuoli. Meillä on OPLAA, ja meillä on hyviä aloitteita, mut ei ne kyllä oo vielä arkea muuttanu mitenkään. Voi että se tuli hyvin esille taas kun törmää konkretiaan, elikkä tää uus rahanjakomalli. Yliopiston uus rahanjakomalli tuloksellisuuskriteereineen kaikkineen, niin kyllä siellä tutkimus jyllää. Opetus - sitä saa hakea. Et millä lailla palkitaan ja noteerataan hyvä opetus. Hyvä opinto-ohjaus on osa hyvää opetusta, ei oo toista ilman toista minun mielestä.

Meille tulee viestejä opiskelijoilta ympäri yliopistoa, ettei kaikilla laitoksilla saa ohjausta henkilöiltä, joiden toimenkuvaan se kuuluu. Henkilöt eivät ole paikalla, eivät vastaa viesteihin ym. Millä saataisiin ohjaustyön statusta korkeammaksi??

Opetuksen toissijaiseen asemaan akateemisessa kulttuurissa kytkeytyy myös se erityisyys, että yliopisto-opettajilta ei edellytetä minkäänlaista pedagogista

koulutusta. Vaikka pedagogista koulutusta olisi tarjolla, niin vallitsevan arvomaailman ja palkitsemiskäytännön takia sekin aika on hyödyllisempi käyttää tutkimuksen tekoon (Ylijoki 1998, 48) Niinpä myös ohjausalan koulutukseenkaan, jota yliopistolla on tarjolla ei hakeuduta, vaikka tarvetta olisi kovastikin. Tähänkin koulukseen osaa osallistujista pyydettiin, he eivät hakeutuneet siihen itse ja osa ei tullut mukaan, vaikka pyydettiin. Joidenkin koulutukseen osallistuneiden mielestä nimenomaan ne, joiden pitäisi, eivät tällaiseen koulutukseen hakeudu.

On sääli, ettei useammalta laitokselta oltu lähdetty koulutukseen mukaan. Syytä olisi."

Kun ne koulutukset hoituu niin, että ne ihmiset, jotka jo valmiiksi ymmärtää opintojen ohjauksen arvon, ne tulee sinne oppimaan lisää, mut ne jotka ei nää siinä, ei pidä sitä tärkeänä eikä oo heränneet siihen, et hei meidän pitää tulevaisuudessa paljon enemmän fokuoitua siihen opiskelijaan. Ne, jotka ei sitä tajua, ei tule koulutukseen, ja se menee ohi.

Ongelmaa ei pidetä kuitenkaan pelkästään asennekysymyksenä, vaan syynä arvellaan olevan enemmänkin todellisen ajanpuutteen.

...löytyykö kuinka monta ihmistä, jonka mielestä opinto-ohjaus olis turhaa, mut tietää kuitenkin sen reaaliaimailman siellä laitoksilla...

Jotkut tutkijat pitävät monia piilo-opetus suunnitelman ilmiöitä ja yliopiston koulumaistumista korkeakoulutuksen massoitumisen syynä. (Aholo & Olin 2000; ks. myös Aittola 1992; Honkimäki 2001). Yliopiston koulumaistuminen on tullut koulutukseen osallistuneille tutuksi. Viimeisellä lähijaksolla käytiin keskustelua niistä huomioista, mitä ryhmän osallistujat olivat tehneet opiskelijoiden kielenkäytöstä: He menevät tunneille, eivät luennoille tai seminaariin, he puhuvat koulusta ja opettajista, kokeista jne. Opiskelijat pyrkivät myös etsimään vihjeitä, joiden perusteella he tietäisivät tenteissä oikeat vastaukset. Tällaista "oikeiden vastausten" hakemista ilmenee myös ohjaustilanteissa. Se ei kuitenkaan ole kovin hedelmällinen lähtötilanne ohjaukseen: "Tulokset olisivat parempia, jos opiskelija ei tulisi hakemaan valmiita vastauksia" Toisaalta kansainvälisten palvelujen yksikön etätehtävästä käy ilmi, että monien meillä vaihtoon tulevien opiskelijoiden kotimaissa opiskelu on vieläkin koulumaisempaa kuin meillä.

Asiantuntijat ovat nähneet merkkejä yliopistokulttuurin muutoksista, toisaalta muutoksen suunnasta ollaan monta mieltä (esim. Aittola 1995; Parjanen 1998; Ylijoki 2002). Koulutukseen osallistuneet näkivät muutossuunnan olevan ohjauksen suhteen myönteisen, kuitenkin pienellä varauksella. Joku näkee ohjauksen arvostuksessa ehkä pientä sukupolvikysymystäkin, niin että nuoremasta henkilökunnasta löytyy niitä, jotka arvostavat enemmän ohjausta.

Se että ohjaus on nostettu edes puheenaiheeksi on erittäin, erittäin positiivista, semmosta joka mahdollista jonkun tapahtumisen ylipäätään. Laitoksilla on isoja variantteja kun siellä kulkee, että mikä on minkäkin laitoksen, siellä laitoksen sisällä vielä tiettyjen henkilöiden tapa reagoida. Osa on hyvin innostunut, toimii mielellään, osa haluaisi toimia, mutta tulee muut työt esteenä, tällaiset ihan omat aikarajoitukset, nämä sinällään täysin ymmärrettävät, osaa taas se ei sitten niin paljon kiinnosta, se variantti on iso. Mutta että koko yliopiston tasolla nyt on lähdetty liikkeelle, se on se ratkaiseva. Ja nimenomaan joka mahdollistaa muutoksen kehittymisen.

Toisaalta muutosvaatimukset ovat niin ristiriitaisia, että on vaikea ennustaa mihin suuntaan itse asiassa mennään. Ristiriitaisuutta tuottaa erityisesti se, riittävätkö rahat vai jääkö uudistushalukkuus taloudellisten rajoitteiden puristuksiin. Lähes kaikki haastateltavamme olivatkin sitä mieltä, että ohjaukseen tarvitaan lisäresursseja. Tuntuu siltä, että ne jotka tekevät ohjaustyötä, ovat tiukoilla. Onko sitten niin, että kun ohjaustyön arvostus on vielä vähäistä, osa niistäkin, joiden tehtäviin se kuuluisi, eivät tee ohjaustyötä, vaan välttelevät sitä? Moituksen työryhmän raportissakin ihmeteltiin sitä kuinka paljon ohjaustyötä tekeviä itse asiassa on yliopistoissa, heidän työnsä ei vain aina näy (Moitus 2001). Vai onko niin, että vaikka on nimetty antamaan ohjausta, kyseinen henkilö ei sitä tee ja näin työ kaatuu jonkin toisen niskaan (vrt. Mäki-Teppo & Silander 2001). Resurssien puutteen uskotaan vielä pahenevan kaksiportaiseen tutkintoon siirryttäessä.

Ehdottomasti tarvitaan lisäresursseja, jo nyt ohjaustyötä tekevät on tiukoilla. Me ei millään selvitä kaikkea siitä mitä on tulossa, esimerkiksi se kaksiportainen tutkinto, se tulee teettämään kovasti töitä.

"En tiedä oletko sinä oikea ihminen, mutta" - ohjauksen tilanne koulutettavien omissa yksiköissä

Kunkin mukana olleen koulutettavan oman yksikön ohjauksen lähtötilannetta käytiin läpi ensimmäisellä lähijaksolla. Tarkemmin olemme perehtyneet heidän tilanteeseensa kuitenkin etätehtävien kautta ja tarkennuksia etätehtävien herättämiin kysymyksiin teimme haastattelussa. Pohjana omalle kehittämishankkeelleen he tekivät ensimmäisellä etäjaksolla oman yksikkönsä ohjaustilanteen kartoituksen. Koska mukana olleet yksiköt olivat luonteeltaan hyvin erilaisia, olivat myös lähtötilanteet toisistaan poikkeavia. Uuden toimintamallin kehittäminen saattoi olla pääasiallisesti oman yksikön sisäinen organisaatoratkaisu, tai toisaalla toiminnan kehittäminen riippuu yhteistyökuvioiden kehittymisestä.

Koulutukseen osallistuneiden yksiköissä tuli esille monia samankaltaisia ongelmia kun on havaittu yliopistoissa laajemmaltikin (vrt. esim. Tiilikainen 2000; Moitus 2001; Mäki-Teppo & Silander 2001) Monissa kehittämishankkeissa oli pohjana se, että kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa. Koetaan myös, että työnjako on selkiintymätöntä, ja opiskelijalle annetaan ristiriitaisia ohjeita. Tilannetta

kuvataan myös ilmauksella "ohjauksesta puuttuu holistinen ote". Työnjaon ongelma on sekä yksiköiden sisäinen että yksiköiden välinen.

Ohjausta antavat eivät välttämättä miellä antavansa ohjausta eikä opiskelija koe saavansa sitä. Prosessi ei siis ole näkyvä; ohjausta ei ole tehty näkyväksi ja siitä puuttuu holistinen ote

...opiskelijoiden näkövinkkelistä katsoen ohjaus ei muodostu jatkumoksi, vaan jää sirpaleiseksi. Kuinka hyvin ohjauksen eri palikat asettuvat kohdalleen mielekkääksi opintoja tukevaksi jatkumoksi, on sattumanvaraista!

Henkilökunnan vaihtuvuudella on myös vaikutuksensa ohjauksen organisointiin. Vain noin puolet Jyväskylän yliopiston henkilökunnasta on vakinaisessa työsuhteessa (Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2002). Ongelmaa tuotiin esille sekä kehittämishankkeissa että myös koulutuksen aikana käydyissä keskusteluissa. Myös koulutuksessa olleista suurimmalla osalla oli kokemusta pätkätöistä yliopistolaitoksessa. Ongelmaksi koettiin erityisesti assistenttikunnan vaihtuvuus.

Ongelmana voi olla myös se, että ohjausta ei voi parantaa pelkästään sellaisilla keinoilla, jotka kohdistuvat vain ohjaukseen, vaan kyse on laajemmista kokonaisuuksista. Koulutukseen osallistuneet toivat esiin sitä, että käytännön työssä opiskelua ohjaa tutkintorakenne, opintovaatimukset sekä opiskelu- ja laitoskulttuuri. Yhdessä yksiköissä ohjausta oli mietitty paljonkin ennen koulutusta ja kehittämissuunnitelmaa tehtiin toimivien käytänteiden pohjalta niitä muokkaillen, muissa yksiköissä taas aloitettiin aika alusta: lähtötilanteena joillakin yksiköllä oli se, että miellettiin ensin missä kohtaa ohjauksen kentässä oikein ollaan.

Se riippuu siitä, mitä lasketaan ohjaukseksi, kun miettii mitä liittyy opintoneuvontaan, niin hirveen paljon mietitään, miten me tavoitetaan opiskelijoita, laitetaanko nettiin, lähetetäänkö niille kirje vai mitä, jatkuvasti näitä uusitaan ja mietitään. Mut jos tiukasti mietitään ohjaustilannetta, niin sitä ei oo tosiaankaan mietitty, että se on työn mukana tullut se taito, muttu -pohjalta.

Ohjaukseen tarve on lisääntynyt monista eri syistä: yhteiskunnalliset muutokset, työelämän muuttuminen, yhä lisääntyvä opiskelijoiden heterogeenisuus: mm. iäkkäämmät opiskelijat, ulkomaiset opiskelijat; opiskelussa tapahtuneet muutokset: muuttunut suhtautuminen opiskeluun ja työssäkäynnin lisääntyminen (ks. esim. Lairio & Puukari 1999b) Niistä ohjauksen lisääntymiseen liittyvistä asioista, mitä ohjausta koskevissa tutkimuksissa on tullut ilmi, koulutukseen osallistuneet mainitsivat useimmiten opiskelijajoukon kansainvälistymisen, lisäksi mainittiin heterogeenisuus mm. iän suhteen, työelämän ehdoilla opiskelu ja kasvavat mielenterveysongelmat.

Yhteenveto ohjauksen mahdollisuuksista yliopistokontekstissa

Ohjauksen mahdollisuuksia yliopistokontekstissa tarkasteltiin sekä yksiköiden että koko yliopiston tasolla. Nyt koulutetulla ryhmällä näyttäisi olevan omissa yksiköissään otollinen tilanne ohjauksen kehittämiseen. Useimmista yksiköistä löytyi muitakin innokkaita ohjauksen kehittäjiä kuin vain koulutukseen osallistuneet. Enemmän vaikeuksia on niillä yksiköillä, jotka toimivat koko yliopistokontekstissa. Kuitenkin hekin kokevat, että muutosta on tapahtunut myönteiseen suuntaan ja heillä on melko positiivisia odotuksia ohjauksen aseman vahvistumisesta yliopistoyhteisössä.

Haasteellisempana koettiin ohjauksen tuominen näkyväksi yliopistolla yleisesti. Eri yksiköiden epätasainen suhtautuminen ohjaukseen vaikuttaa siihen, millaiseksi kokonaiskuva muotoutuu Asia on näkyvästi esillä ja kehittämishankkeiden alla, sillä ohjaukseen on kiinnitetty huomiota yhtenäistämällä yliopiston ohjauksen kehittämisstrategia. Toisaalta ohjauksen parissa toimivat näkevät myös, että kyse ei ole pelkästään ohjauksen organisoinnista vaan tulevaan kehitykseen vaikuttavat monet muut asiat: taloudelliset ja henkilöresurssit, tutkintorakenteet, opintovaatimukset, henkilökunnan vaihtuvuus jne. Erityisesti ohjauksen kehittämisen pelätään kariutuvan resurssien puutteeseen.

7.5 Ohjauskoulutuksen haasteet

Käsitlemme tässä kappaleessa niitä ajatuksia ja ideoita, joita koulutukseen osallistujat antoivat ohjauskoulutuksen kehittämiseen. Edelliset kappaleet sisältävät jo monia muutosehdotuksia, jotka ovat nousseet koulutukselle annetusta palautteesta. Lisäksi kysyimme koulutettavilta myös suoraan ideoita ohjauskoulutuksen kehittämisestä. Kyselylomakkeessa oli kysymys ohjauskoulutuksen kehittämisestä yliopistossa ja myös kysymys heidän henkilökohtaisista jatkokoulutustoiveistaan. Haastattelussa tarkensimme osallistujien käsityksiä sisältöjen painopisteisteen muuttamisesta, osallistumismahdollisuuksien parantamisesta ja myös siitä kenelle koulutusta pitäisi järjestää ja miten yliopistoväkeä saataisiin osallistumaan ohjauskoulutukseen.

Sisältöjen ja työtapojen kehittäminen

Monet vastaajat nostivat esille toiveen siitä, että koulutuksen teemoja olisi hyvä syventää. Jotkut ehdottivat sitä jatkokoulutuksen aiheeksi, mutta monilla löytyi myös ajatuksia siitä, miten teemojen syventäminen onnistuisi tämän koulutuksen puitteissa. Ehdotettiin, että silloin kun osallistuvan ryhmän

ohjaushaasteet ovat samanlaisia, voitaisiin tiettyihin yhteisiin ongelma-kohtiin paneutua perusteellisemmin. Kaksi vastaajaa ehdotti koulutuksen laajentamista, jotta teemoihin päästäisiin syvemmälle. Konsultaatiokäynti näyttäisi olevan myös se keino, jonka avulla koulutuksen teemoja voitaisiin kohdentaa enemmän yksikön omien painotusten mukaan, koska molemmat ryhmät, joiden kohdalla konsultaatiokäynti oli toteutunut, nostivat sen esille. Vastaavanlaisissa aiemmissa koulutuksissa (ks. Jauhiainen & Lappalainen 1998) on kokeiltu pienryhmäkokouksia lähijaksojen välillä - tämä voisi olla yksi mahdollisuus teemojen syventämiseen ottaen huomioon osallistujien yksilölliset tarpeet.

Koulutuksen aihekokonaisuuksien välistä tasapainoa pidettiin sopivana eikä siihen esitetty muutoksia, aihekokonaisuuksien sisällä ryhmän mielipiteet jakaantuivat yksilö- ja pienryhmäohjauksen kohdalla. Joillakin yksiköillä on tarve kehittää erityisesti pienryhmäohjausta ja he ehdottivatkin, että koulutusta voisi kehittää pienryhmäohjausta syventävään suuntaan. Varsinaisesti ehdotuksissa ei ollut kyse osa-alueen laajentamisesta ajallisesti vaan siitä, että sisällöllisesti annettaisiin enemmän välineitä käytännön ryhmäohjaustyöhön. Ne yksiköt, joilla on vaikeampi soveltaa ryhmäohjausta ehdottivat taas, että ajallisestikin pitäisi keskittyä enemmän yksilöohjaukseen.

Erilaisten tavoitteiden ongelmaan ratkaisukeinona ehdotettiin esimerkiksi ennen koulutusta järjestettävää keskustelutilaisuutta, jossa kartoitettaisiin erilaisia koulutustarpeita. Samalla se voisi toimia aktiivisena tekijänä, kun koulutus räätälöitäisiin juuri tietyille kohderyhmälle sopivaksi. Osanottajat eivät kuitenkaan osanneet eritellä kaikkia koulutukseen kohdistuvia toiveita ja odotuksia ennen koulutusta, vaan koulutus nosti esiin uusia tarpeita, kun sai paremman kuvan ohjauksen kentästä. Jotta nämä koulutuksen aikana heränneet tarpeet voitaisiin myös ottaa huomioon, pitäisi koulutuksen pystyä joustamaan ehkä myös koulutusprosessin aikana. Toisaalta myös tähän ongelmaan voisi olla apua konsultaatiokäynneistä. Koulutuksen kehittämiseksi ehdotettiin myös koulutusta antavien luennoitsijoiden tarkempaa valintaa, jotta välttyttäisiin niiltä turhautumisilta joita koulutettavat kokivat joidenkin luentojen osalta.

Koulutettavilta löytyi myös ehdotuksia työtapojen kehittämiseen. Jotkut koulutukseen osallistuneet kokivat, että keskustelujen epätasaista ajankäyttöä voisi tasoittaa ohjaavammalla otteella, näin varmistettaisiin, että keskustelussa ennetettäisiin käsittelemään tasapuolisesti kaikkien osallistujien kysymyksiä ja ongelmia. Samaa ajatusta löytyi myös etätehtävien käsittelyyn liittyvästä ehdotuksesta: jos olisi mahdollista tutustua toisten etätehtäviin ennen lähijaksoa, jäisi enemmän aikaa keskustelulle. Tämä vaatisi tietenkin myös sitä, että etätehtävien aikatauluja täytyisi muuttaa: "välideadline" etätehtäville.

Ketä pitäisi kouluttaa ?

Kysyimme koulutukseen osallistuneilta myös sitä, kenelle tämäntyyppistä ohjauskoulutusta tulisi tarjota. Osallistujat pitivät koulutusta sentyyppisenä, että se sopisi hyvin monelle yliopiston henkilöstöryhmälle, ehdotuksia tuli toimistohenkilökunnasta tiedekuntien johtajiin. Koulutukseen osallistuneiden mielestä ohjauskoulutusta tarvitsevat ne, jotka tekevät paljon opetustyötä ja näkevät siinä yhteydessä opiskelijoita, mutta tuli myös kannanotto, joissa nähtiin ohjauskoulutus tärkeäksi myös tutkimustyötä tekeville, jotta opetusta ja tutkimusta saataisiin lähemmäksi toisiaan (vrt. Karjalainen 1998, Parjanen 1998)

Oikeastaan yhtään sellaista henkilöryhmää yliopistolla ei ole, joille se olisi ehdottoman ei. Kyllähän tää kuitenkin on kaikille ihmisille jotka ovat päivittäin kontaktimielessä ohjauskysymysten kanssa tekemisissä.

Koulutettavat antoivat varovaisen kannatuksensa myös sille, että koulutukseen voisi houkutella myös niiden yksiköiden henkilökuntaa, jotka eivät omatoimisesti ole tarttuneet koulutusmahdollisuuteen. Ehkäpä yksiköiden johtohenkilöstön tulisi kiinnostua ohjauksen kehittämisestä jotta ohjaukselle arvotettaisiin aika ja paikka. Tässä koulutuksessa oli mukana myös sellaisia ryhmiä, jotka oli houkuteltu mukaan koulutukseen ja ehkä he toimivatkin positiivisena esimerkkinä siitä, että koulutus tuottaa tulosta ja osallistujat voivat olla hyvinkin aktiivisia ja innostuneita vaikka koulutuksen lähtökohtana ei olisikaan itse koettu koulutustarve.

Haastatteluissa nousi esiin mahdollisuus, että koulutukseen houkuttelussa voisi käyttää myös jonkinlaisia porkkanoita: konkreettista hyötyä yksikölle siitä, että se lähtee mukaan koulutukseen, esimerkkinä mainittiin lupaus konsultaatioavusta ohjauksen kehittämisessä. Vaikka useimmissa haastatteluissa kannatettiin sitä, että ohjauskoulutukseen olisi hyvä houkutella myös sellaisten yksiköiden henkilökuntaa jotka eivät itse huomaa hakeutua koulutukseen, pohdittiin myös sitä, että saattaa syntyä ongelmia, jos kovin monien koulutuksen osanottajien motivaatio on alkutilanteessa alhainen. Jos koulutuksen osallistujat ovat enimmäkseen niitä, joilla on jo lähtötilanteessa aito kiinnostus koulutukseen, pidetään todennäköisempänä, että se tarttuu toisiinkin.

Mielipiteissä oli hajontaa sen suhteen, olisiko hyvä, että koulutettavan ryhmän ohjaushaasteet olisivat samantyyppisiä, vai olisiko heterogeeninen ryhmä parempi. Heterogeenisen ryhmän puolesta tuotiin esille, että yliopiston ohjausjärjestelmä tulee tutummaksi, kun on toimijoita erilaisista yksiköistä ja voi syntyä myös hyödyllisiä uusia verkostoja eri toimijoiden välille. Homogeenisen ryhmän tavoitteet ja tarpeet voivat taas olla lähempänä toisiaan ja koulutusta on helpompi toteuttaa. Kaiken kaikkiaan heterogeeninen ryhmä sai koulutukseen osallistujilta enemmän kannatusta. Myös aiemmissa selvityksissä on pidetty hyvänä asiana sitä, että koulutuksessa on mukana eri

koulutusalojen ihmisiä (vrt. Jauhiainen & Lappalainen, 249 ; Karlsson & Seppänen 1998, 243)

Osallistumismahdollisuuksien parantaminen

Koulutuksen yhtenä ongelmana oli se, että kaikki osallistujat eivät päässeet aina mukaan lähijaksoille. Kysyimme haastattelussa koulutettavien ehdotuksia tilanteen parantamiseksi. He eivät nähneet kovinkaan paljon mahdollisuuksia vaikuttaa tähän ongelmaan. Koulutuksen aikatauluja toivottiin mahdollisimman varhain, jotta osallistujat pystyisivät järjestämään muut työnsä niin, että pääsisivät koulutukseen. Jonkin verran tuli myös esille ajatusta, että kun yksikön esimiehet ovat ohjauksen kehittämisen takana, on koulutettavien helpompi irrottautua koulutukseen.

Oisko siinä sitten selkeämmin, että joillakin laitoksilla on ongelmana että ne karkaa töihin kesken kaiken, että jos siellä olis joku teema, että miten ne saadaan pidettyä tai tekemään loppuun tai jotenkin, että jos siellä olis sitten selkeämmin sellaisia jotka koskettais. Eri laitoksilla on vähän eri ongelmia ohjaukseenkin liittyen, tietysti on yhteisiäkin paljon, mutta..

Jatkokoulutustarpeet

Vastaajat ilmaisivat varsin selkeästi halunsa jatkokoulutukseen. Vain yksi osanottaja ei kirjannut minkäänlaisia jatkokoulutustoiveita. Monet toivoivat, että jatkokoulutus olisi samantyyppistä kuin nyt toteutettu koulutus siten, että jatkokoulutuksessa samat asiat kertautuisivat mutta myös syvenisivät. Nyt käsiteltyjen teemojen syventämisestä mainittiin ryhmä- ja yksilöohjaus, ohjausmenetelmät ja mielenterveyskysymykset. Lisäksi ehdotettiin joitakin uusia teemoja: kansainvälistyminen, monikulttuurinen ohjaus, urasuunnittelun ohjaus, HOPS:n tekeminen ja lisäksi toivottiin myös koulutusta opettajatutorointiin

...että mitenkä ne saadaan ulkomaille jos suurin osa halutaan sinne, tai miten voi kansainvälistyä ja miten ne ohjataan siihen ja ehkä ne vois olla niin kun konkreettisempia, mun mielestä osittain ne houkuttelujutut, että niissäkin voi käyttää erilaisia ohjausmuotoja sitten.

Tämmöset erilaisten opiskelijoiden, asiakkaiden kohtaamiseen liittyvät... opettajat on nostaneet sen esille, että kun on erilaisia opiskelijoita jotka on hankalia ja vähemmän hankalia niissä ryhmissä, että miten he sais lisää, sitä on suunnitteilla tän tapasia, et vähän samoja teemoja mitä täällä on näitä mielenterveyskysymyksiä ja muuta, en nyt tarkota et kaikki on semmosia, mut meidänkin opiskelijajoukkoon mahtuu niin monenlaista porukkaa, niin..

Myös pidemmälle meneviä ajatuksia ohjausalan koulutuksesta oli herännyt, kiinnostusta oli niin 35 opintoviikon monimuotoiseen opinto-ohjaajakoulutukseen kuin esimerkiksi työnohjauskoulutuksen hankkimiseen.

Kuinka varmistetaan koulutuksen vaikuttavuus ?

Lähes kaikissa kyselylomakkeissa ja myös kaikissa ryhmähaastatteluissa tuli ilmi, että koulutettavat toivoivat jatkotukea ohjauksen kehittämiseksi omassa yksikössään. Tuki voisi olla vaikka yhteisen keskusteluringin muodossa, se voisi olla materiaalipaketti, eräänlainen työkalupakki, jota voisi hyödyntää, kun ohjauksen periaatteita esitellään uusille tulokkaille. Konsultaatiokäyntejä pidettiin myös hyvänä keinona pitää yllä intensiivistä ohjauksen kehittämistä, myös työnohjaus nähtiin yhtenä mahdollisuutena siihen, että koulutuksessa lähtenyt kehitystyö ei kuivuisi kokoon arjen puristuksissa. Sitten, kun ohjaustyön kehittäminen ja yhteistyöverkostot olisivat sopivan tiiviit, olisi tukea myös verkkoyhteyksistä.

Joillakin oli epäilyksiä siitä, että ohjauksen kehittäminen jää liian pienen piirin puuhasteluksi: ne jotka ovat mukana kehittämissyöryhmässä tai koulutuksissa, tietävät, missä mennään, mutta tieto ja kehittäminen eivät mene riittävän laajalle. Jotta ohjaus saisi riittävästi positiivista huomiota, tuli yhdessä ryhmähaastattelussa ehdotus, että yliopisto panostaisi jonkun esimerkkiyksikön ohjauksen kehittämiseen ja se voisi toimia malliyksikkönä muille. Oletuksena ehdotukselle oli, että ohjaustyöhön panostaminen saisi niin paljon positiivisia vaikutuksia aikaan esimerkiksi opintojen edistymisessä, että se kannustaisi myös muita kehittämään ohjaustaan. Samansuuntaista ideaa pilottilaitoksista ohjauksen edistäjinä mainitaan myös Moituksen työryhmän raportissa (Moitus ym. 2001).

Yhteenvedo ohjauskoulutuksen kehittämishaasteista

Monet koulutukseen osallistuneet ilmaisivat, että he alkoivat koulutuksen myötä ymmärtää, mistä opintojen ohjauksessa oikeastaan on kyse. Tässä voi olla osaselitys myös lukuisille jatkokoulutustoiveille - nyt tiedetään paremmin, mitä vielä ollaan vailla. Kun on hahmottanut parempi kuva myös koko ohjauksen kentästä, löytyy myös monipuolisia ideoita siitä, ketä kaikkia pitäisi kouluttaa, että ohjauspalvelut toimisivat mahdollisimman hyvin. Koulutettavat näkivätkin koulutustarpeen varsin laajana, ohjaus koskee koko yliopiston henkilökuntaa - koska vain hyvin harvat ovat saaneet ohjauskoulutusta, ovat koulutushaasteet valtavat. Nyt toteutetun koulutuksen kohdalla tarvitaan lähinnä hienosäätöä, jotta tavoitteet toteutuisivat vielä paremmin. Toisaalta on hyvä pitää mielessä myös se, että osittain tämän koulutuksen onnistumisesta vastasi ryhmä itse - tulos uuden koulutettavan ryhmän kanssa voi muodostua

erilaiseksi. Tärkeäksi asiaksi koulutusten kehittämisessä nousi myös se, että pidettäisiin huolta "jatkohoidosta": siitä että koulutettavat saavat tukea kehittämissuunnitelmansa toimeenpanolle - sekä omasta yksiköstään että muilta tahoilta. Tärkeää on vastata myös jatkokoulutustoiveisiin. Eri yksikköjen johdon tukea tarvitaan siihen, että koulutettavat pääsevät helposti irrottautumaan koulutuksiin ja siihen, että koulutusta voidaan hyödyntää ohjauksen kehittämisessä.

8 POHDINTA

Tutkimuksen alkuperäisenä tavoitteena oli perehtyä yliopiston henkilökunnalle annettavaan ohjauskoulutukseen ja tehdä siltä pohjalta ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Alkuperäinen tavoite pysyi kyllä koko ajan keskeisenä tutkimuksen edetessä, mutta sen rinnalle tuli myös joitakin teemoja, jotka syvensivät ja laajensivat hieman tutkimuskenttää. Teimme tutkimuksen kuluessa sekä lähdekirjallisuuden että tutkimusaineistomme pohjalta havaintoja, jotka saivat meidät pohtimaan ohjauksen kehittämistä yliopistokulttuurista käsin ja jouduimme pohtimaan myös sitä, millaisia mahdollisuuksia on vaikuttaa koulutuksen keinoin ohjauksen kehittämiseen ja miten muut keinot nivoutuvat tähän kysymykseen.

Alkuperäisen teeman syventäminen oli mielekästä triangulaation keinoin. Se mahdollisti monipuolisen teorian ja tutkimusaineiston vuoropuhelun tutkimuksen teon eri vaiheissa. Monitahoisesta tutkimuskohteesta on myös mahdollista tavoittaa monta eri tasoa. Eri aineistot päätyivät antamaan toisinaan varsin erilaistakin informaatiota, mikä kuuluu triangulaation luonteeseen. Se, että menetelmä- ja aineistotriangulaatioon yhdistyi myös tutkijatriangulaatio, mahdollisti monipuolisen aineiston käsittelyn. Kahden tutkijan voimin oli lohdullisempaa pohtia, mitä annettavaa milläkin osa-alueella oli työllemme.

Jokainen aineistonkeruutilanne oli myös omalla uniikilla tavallaan hyvin opettavainen. Oma situaatio suhteessa tutkimushenkilöihin on aivan erilainen koulutuksen havainnointitilanteessa tai ryhmähaastattelun välittäjänä toimiessa. Oma suhteemme koulutuksen osanottajiin muuttui myös matkan varrella. Roolimme havainnoijina kehittyi Pattonin (2002) mainitsemaan suuntaan alun ulkopuolisista, hiljaisista tarkkailijoista ryhmään osallistujiksi, jäseniksi joiden mielipiteillä oli paikkansa muiden mukana.

Tutkimuksen edistyessä kohtasimme eettisiä kysymyksiä. Tulosten käsittelyssä pohdimme usein rajatun aineiston anonymiteettiongelmia. Aineiston analysointi siten, että tulokset ovat todellisia, mutta kunnioittavat

vastaajien oikeuksia, ei aina ollut yksinkertaista, eikä kyseessä ollut edes arkaluontoinen tai yksityinen aihepiiri! Tutkimusjoukon kompakti kokoonpano yliopistoyhteisössä oli kuitenkin mielestämme eettisesti huomioitava seikka, joten varmistuaksemme, ettei väärinymmärryksiä jäisi työhön näiltä osin, vastaajat saivat tulososion luettavakseen ja kommentoitavakseen työn loppuvaiheessa.

Yhteenvetona koulutuksesta voisi kiteyttää, että se oli varsin onnistunut yhdistelmä eri sisältöalueita, monipuolisin ja tarkoituksenmukaisin menetelmin tälle kohdejoukolle suunnattu koulutus. Osallistujat pitivät koulutuksen perusrakennetta hyvänä ja kritiikki kohdistui lähinnä yksittäisiin luentoihin tai osanottajien erilaisen lähtötilanteen aiheuttamiin ristiriitaisiin odotuksiin. Odotukset täyttyivät hyvin, mutta kun tultiin tietoisemmiksi ohjauksäsitteestä ja ohjausalan kokonaisuudesta, löydettiin myös asioita, joita voitaisiin toteuttaa vieläkin paremmin.

Koulutuksen myötä ohjauksäsite selkiytyi ja koulutettavat saivat paremman kuvan siitä yliopiston ohjaukskokonaisuudesta, josta heidän työnsä on yksi osa. Näin heillä on paremmat mahdollisuudet kehittää ohjausta omassa yksikössään siihen suuntaan kuin Moituksen työryhmä on raportissaan suositellut (Moitus 2001, 32). Koulutus selkeytti myös holistista, opiskelijakeskeistä ohjausmallia niin, että sitä pystyttiin soveltamaan joissakin yksiköissä omaan ohjaustyöhön. Toisaalta osallistujat antoivat oman panoksensa myös teoreettisen mallin kehittämiseen soveltamalla holistista mallia omaan yksikkönsä sopivaksi. Myös opintopolkumallia käytettiin hyväksi yksiköiden omissa kehittämishankkeissa

Vaikka tämän koulutuksen osallistujien verkostot olivat jo suhteellisen hyvässä kunnossa ohjauksen toimimiseksi, on toimivien verkostojen rakentamiseen ja ylläpitoon kiinnitettävä huomiota. Moniammatillinen verkostoyhteistyö on ohjauksen keskeinen työkenttä, foorumi jossa ohjaaja voi opastaa ohjattavaa eteenpäin sekä päivittää omia ohjaukskäytänteitään. Verkostojen rakentuminen ja kehittyminen esiintyivät vastaajien odotuksissa, joten voisi tulkita, että verkostojen olemassaolon tärkeys on huomioitu. Se, että verkostoihin ei tullut kovin paljoa muutoksia, voi kertoa siitä, että koulutuksen osallistujat ovat erittäin aktiivinen joukko, jolle verkostoituminen on jo käytössä oleva työtapa.

Koulutuksen järjestäjälle voi tuottaa vaikeuksia löytää näin lyhyessä koulutuksessa sopiva tasapaino laajempien ohjauksellisten kysymysten ja käytännön työvälineiden välille. Ohjauksen parissa toimivilla ja varsinkin asiasta innostuneilla on suuri tiedon ja ideoiden tarve ja toisaalta näyttää myös käyvän niin, että kun tietoisuus ohjauksen kentästä ja mahdollisuuksista lisääntyy, lisääntyy myös uuden tiedon tarve. Koulutettavien ajatuksista voisi johtaa joitakin ratkaisuja tasapainon löytämiseksi. Koulutettavat kokivat, että asioiden sitominen heidän omaan kontekstiinsa ja opiskelijan maailmaan antoi sellaisia välineitä, joilla on käyttöä arkipäivän ohjaustilanteissa. Eli, kun opettajan ote oli konstruktivistinen (vrt. esim. Rauste-von Wright 1997), tämä ryhmä sai hyviä työkaluja omaan työhönsä. Koulutukseen osallistuneet pitivät

etätehtäviä varsin tarpeellisina ja opittua tietoa syventävinä. Etätehtävien kehittämistä voisi kuitenkin vielä miettiä, koska ryhmäohjausta käsitelty etätehtävä tuli tehdyksi vain hyvin harvoilta. Koulutuksen joustavuutta voisikin tässä kohtaa lisätä niin, että tehtävät olisivat varmasti tarpeellisia ja käyttökelpoisia, omaan työhön liittyviä kunkin osallistujan omassa yksikössä.

Kun tavoitteiden toteutumista kysyttiin sisältöalueittain, oli välillä vaikea erottaa, mihin kritiikki kohdistui: sisältöön vai toteutukseen. Eri aineistoja vertailtuamme tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että useimmiten perustelujen takaa paljastui se tapa, miten asiaa esitettiin. Esimerkiksi työssä jaksamista ei sisältöalueena varsinaisesti kyseenalaistettu, vaan se tapa millä se toteutettiin. Osanottajat kokivat työssäjaksamisasiat merkittäviksi sekä itsensä että yksikkönsä kannalta, mutta toteutuksessa kohdejoukkoa ei otettu huomioon. Ryhmäohjausta koskenut alustus huomioi koulutettavien erilaiset tarpeet toisaalta taas niin hyvin, että myös ne, jotka eivät pitäneet ryhmäohjauksen sisältöaluetta merkittävänä itselleen, antoivat toisen luennoitsijan osuudesta hyvää palautetta. Luennointi sopii koulutettavien mielestä hyvin yhdeksi työtavaksi muiden joukkoon. Ulkopuolisen luennoitsijan voi olla joskus vaikeaa ottaa riittävästi kohdejoukkoa huomioon yksittäisen alustuksen kohdalla.

Käytännön havainnollistusten puute liittyi sekä sisältö- että menetelmäkysymyksiin. Soveltavien esimerkkien ja ohjaustilanteiden läpikäyminen on tietenkin jonkinlainen ajankäytön ongelma. Joku viittasikin siihen, että koulutuksen pitäisi olla laajempi, että ennättäisi enemmän paneutua käytännön ohjauskysymyksiin. Koulutuksen tavoitteisiin on kuitenkin rohkeasti kirjattu: "Koulutuksen työtavoissa sovelletaan yhteistoiminnallisuuden, ongelmalähtöisyyden sekä toiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteita. Ongelmallisia ohjaus- ja työtilanteita avoimessa dialogissa yhdessä analysoimalla etsitään uusia näkökulmia ongelmien ratkaisemiseen." (Opetussuunnitelma 2002.)

Yliopiston opintojenohjaus ja neuvontapalvelut ovat haasteellisen tehtävän edessä opiskelijan tukemisessa opintojen eri vaiheissa opintopolun (Vuorinen 1998) mukaisesti holistista opiskelijakeskeistä mallia (Watts & van Esbroeck 1998) hyödyntäen. Lairio & Puukari (1999b, 69) painottavat ohjaus- ja neuvontapalveluiden keskeistä asemaa niin opiskelun keskeyttämisen ehkäisyssä kuin laajemmassakin toimintaympäristössä vastaamassa opiskelijoiden muuttuviin tarpeisiin. Sillan rakentaminen koulutuksen ja työelämän välille, opiskelijoiden tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan nopeista muutoksista suhteessa koulutukseen, ammattitaitoon ja omaan persoonaan sekä yliopiston ja työelämän yhteistyön lisääminen takaavat ohjaushenkilöstölle mielenkiintoisia haasteita.

Vaikka koulutuksessa mukana olleet kokivat, että ilmapiiri on ohjauksen suhteen menossa myönteiseen suuntaan, he toivat esille myös sitä, että edelleen on paljon niitä, jotka eivät näe ohjauksen kehittämisen merkitystä ja voivat jopa vastustaa siihen panostamista. Jotta ohjausta saataisiin juurrutettua paremmin yliopistomaailmaan, tulisi niille henkilöille, jotka tätä kehitystyötä tekevät,

antaa siihen tukea. Tukea löytyy varmaankin niistä muista yksiköistä, joissa tehdään samaa työtä. Erityisen arvokkaana koulutettavat pitivät sitä tukea, mitä saivat kouluttajiltaan, ohjausalan ammattilaisilta, koulutuksen jälkeen. Jos samanlaisen konsultoinnin tai esimerkiksi työnohjauksen saisi järjestymään pidemmälle aikavälille, olisi siitä varmasti suurta apua kehityshankkeiden eteenpäin viemisessä. Osallistujat kokivat, että heidän omissa yksiköissään on ohjaukselle myönteinen ilmapiiri, mutta ne yksiköt, jotka toimivat koko yliopistokentässä voivat kohdata suurempia haasteita ohjauksen kentällä.

Kun opetusministeriössä tehdään suunnitelmia opiskelun nopeuttamiseksi opiskeluoikeutta rajaamalla (HS, 27.10.2003), on vaarana se, että yliopistot ja myös opiskelijat kadottavat akateemista vapauttaan. Jos yliopistoissa olisi toimivat mallit nopeuttaa opintoja esimerkiksi ohjausta tehostamalla, voisi olla mahdollista vakuuttaa opetusministeriö siitä, että yliopistoissa osataan poistaa tai ainakin lievittää ongelmaa omin voimin, ilman että akateemiseen vapauteen tarvitsisi puuttua. Uskomme, että ohjauksen tehostaminen on akateemiselle vapaudelle pienempi uhka kuin opinto-oikeuden rajoittaminen.

Kartoitimme tutkimuksessa sekä aineiston pohjalta nousseita että osallistujien esittämiä kehityshaasteita. Koulutuksen laajentaminen mahdolliseksi yliopiston muullekin henkilökunnalle kuin vain spesifisti ohjausta antaville on askel kohti yhtenevää yliopistoyhteisöä, jossa opiskelija saa tarvitsemansa ohjauksen tai ohjaukseen ohjauksen asiantuntevasti. Riittävät ohjausresurssit edistävät tutkintojen edistymistä ja siten vastaavat myös yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Ohjauksen profiilin nostaminen kaikille ja kaikkiin opintoihin kuuluvaksi on myös yliopiston laatutekijä, valtti, joka ei ole aivan vähäinen tekijä kilpaillaessa opiskelijoista.

Suomessa siirrytään kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen kaikilla koulutusaloilla syksyllä 2005. Siirtyminen uudistaa opetussuunnitelmat, huomiota kiinnitetään muun muassa opetuksen sisältöihin ja opintojen mitoittamiseen, joten erityisesti opintojen ohjaus nousee merkittävään asemaan. (www.oulu.fi/tutkintorakenne) Uudistus pyrkii muuttamaan koko vallitsevaa ajattelutapaa. Opintojen ohjauksen tarve kasvaa entisestään, ehkäpä uusiakin ohjausmuotoja kehitetään vastaamaan kasvavaan kysyntään. Tutkimuksen kohteena ollut ohjauksen täydennyskoulutus vankistaa jo olemassa olevan ohjaushenkilöstön ammattitaitoa, laajentaa ohjauksen verkostoja ja toivottavasti synnyttää ihan uuttakin ohjauskulttuuria yliopistomaailmaan. Yliopiston perinteisten osa-alueiden, tutkimuksen, opetuksen, ohjauksen ja opiskelun synteesi rikastuttaa kaikkia osapuolia. Myös tämä tutkimus antoi varovaisia viitteitä siihen suuntaan, että ohjaus voisi toimia siltana tutkimuksen ja opetuksen välillä. Lappalaisen (1998) esiin tuoma tutoroiva työskentely luo edellytyksiä tiedeyhteisöllisen oppimiskulttuurin kehittymiselle. Opiskelijan ymmärtäminen nuoremaksi kollegaksi ja ohjaussuhteen enemmänkin mentorointisuhteeksi tasa-arvoistaa perinteisesti niin hierarkkista yliopistomaailmaa, ja valmistaa samalla opiskelijoita tuleviin työelämän käytänteisiin.

Tämä tutkimus oli luonteeltaan arviointitutkimus koulutuksen mahdollisuuksista opintojen ohjauksessa yliopistokontekstissa, joten tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää seuraavia ohjauksen täydennyskoulutuksia suunniteltaessa. Arviointitutkimusten ongelmana on usein tulosten vaikea hyödynnettävyys (vrt. Hämäläinen & Haimi 1995, Patton 1990). Koska tutkimusjoukko oli suppea ja koostumukseltaan rajattu, tulokset eivät ole yleistettävissä suoraan, mutta toimivat kuitenkin suuntaa antavana ohjeistuksena.

Tutkimuksen toteuttamistapa voisi olla vielä nykyistäkin enemmän käytössä pro gradu töitä tehdessä. Triangulaatio tutkimusmenetelmänä perehdyttää monenlaisiin tutkimusmenetelmiin ja voi olla suureksi hyödyksi myös niille, jotka aikovat tehdä jatkotutkimusta. Nykyajan työelämä vaatii yhteistyötaitoja - parityöskentely opinnäytetyön tekemisessä olisi yksi mahdollisuus harjoitteluun. Toisaalta olisi myös yksi lisä opintojen ohjaukseen yliopistoissa: vertaisohjausta opinnäytetyön tekemisessä. Meidän positiiviset kokemuksemme parityöstä perustuvat tähän aineistoon, mutta aihetta olisi varmaan hyvä tutkia laajemminkin.

Jotta yliopistoyhteisö kykenisi edelleenkin vastamaan sille asetettuihin tavoitteisiin, on ohjauksen kehittämiseksi luotava reaaliset resurssit. Jotta tähän olisi mahdollisuus, on ohjauksen tilaa ja tulevaisuutta kartoitettava edelleenkin. Pitäisimme myös tärkeänä, että nyt käynnistyneitä hyviä kehittämishankkeita ja niiden toteutumista seurattaisiin ja myös sitä kautta voitaisiin varmistaa, että hyvistä käytänteistä voitaisiin ottaa mallia myös muissa yliopiston yksiköissä.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus: raportti 54.
- Ahrio, L. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus gradu -tutkielman ohjaamisesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto, tutkimuksia ja selvityksiä 38.
- Ahrio, L. 2000 Opiskelijaopinto-ohjaajat uranuurtajina. Uusia opintojen ja uranohjauksen muotoja Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopiston opintotoimisto, tutkimuksia ja selvityksiä.
- Ahrio, L. & Holttinen, J. 1998. Työelämäpalautteella osuvuutta opiskeluun. Tampereen yliopiston opintotoimisto, tutkimuksia ja selvityksiä 39
- Aittola, H. 1990. Opiskelijoiden elämänhallinta ja elämisen mahdollisuudet. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja, nro 31.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 111.
- Aittola, H. 2001 Academic life and PRESSURE OF Massification. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish higher education in transition. Perspectives on Massification and globalisation. Jyväskylä: Institute for educational research. 111 - 138.
- Aittola, H. (toim.) 2003 €KG ? Eurooppa, korkeakoulutus , globalisaatio?. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Aittola, T 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 359.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) Minkä ikäinen olettekaan rouva? Jyväskylän yliopisto: SoPhi: Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5.135- 150.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. Kasvatus 20 (3) 218 - 223.
- Basch, C. E. 1987. Focus group interview: An underutilized research technique for improving theory and practice in health education. Health education Quarterly 1987, 14(4), 411 - 448)
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. The society for research into higher education. Suffolk: open university press.
- Beck, U. 1992. The Risk Society. London: Sage.
- Bertrand, J. T., Brown, J. E. & Ward, V. M. 1992. Techniques for analyzing focus group data. Evaluation Review 1992, 16, 10, 372 - 382.

- Blom, R. 1999. Tietoyhteiskunnan lupaus. Teoksessa R. Blom (toim.) Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuvaus 1990-luvusta. Tampere: Tammer-paino.
- Borg, W. & Gall, M. 1989. Educational Research: An Introduction, Fifth Edition. N. Y.: Longman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Gladding, S.,T., 1996. Counseling. A comprehensive profession. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Goldman A. E. & McDonald S.S. 1987. The group depth interview. New Jersey: Prentice_Hall
- Hakkarainen, P. 1991. Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi korkeakouluissa. Teoksessa Hakkarainen, P., Wahlström, R. & Välimaa, J. Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B 71.
- Hansen, J. , Stevic, R. & Warner, R. 1977. Counseling. Theory and Process. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Hastings, C. 1993. The New Organization. Growing the Culture of Organizational Networking. London: McGraw-Hill.
- Helenius, B., Hämäläinen, E. & Tuunainen, J. (toim.) 1996. Kohti Mc Donalds -yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Jyväskylä: Tammi.
- Helenius, P. 1995. Sukkulointia opiskelun ja työelämän välillä. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 1/95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hiironniemi, O. & Tuunainen, L. 1995. Välttämätön paha vai nuorempi kollega? Opetuksen arviointiprojekti. Tampereen yliopisto.
- Hoikkala, T. & Roos, J. P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia tarinoita vuosituhatvuotteen vaihteessa. Tampere: Tammer-paino.
- Honkimäki, S. (toim.) 1999a. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Honkimäki, S. 1999b Uudistuvan opetuksen tiellä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 11 - 18.
- Honkimäki, S. 2001 Going to school at university. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish higher education in transition. Perspectives on Massification and globalisation. Jyväskylä: Institute for educational research. 91 - 110.
- Honkimäki, S. & Jalkanen, H. (toim.) 2000. Innovatiivinen yliopisto. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

- Hurri, R. 2003. Joustava siirtyminen. Avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perusopiskelijaksi. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen arviointi; Esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Jyväskylä: Gummerus. 265 – 286.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Opetushallitus: Yliopistopaino Oy.
- Jauhiainen, A. & Lappalainen, M. 1998. Tutorointia Turussa: Kokemuksia ensimmäisestä yliopistopedagogiikan kurssista. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1.
- Julkunen, R. 2000. Työelämänpolitiikka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia tarinoita vuosituhatosen vaihteessa. Tampere: Tammer-paino.
- Julkunen, R. & Nätti, J. 1999. The modernization of working times. Jyväskylä: SoPhi.
- Jylhä I. & Sormunen, P. 2003. ”Ohjaus yliopistossa on kuin menestyvän opiskelupuun juuret”. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Pro Gradu työ: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
<http://selene.lib.jyu.fi:8080/graduv03/G0000180.pdf>.
- Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2002. <http://www.jyu.fi/vuosikertomus/>
- Järvinen, M.-R. Rinne, R. & Lehtinen, E. (toim.) 1998. Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 60.
- Kajanto, A.(toim.) 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi. Jyväskylä: Gummerus
- Kajanto, A. 1995. Lukijalle. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Jyväskylä: Gummerus. 7 – 17.
- Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 15.
- Karjalainen, A. 1998. Mietteitä tutoroinnista ja oppimiskulttuurista. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1. 15 - 21.
- Karlsson, L. & Seppänen, M. 1998. Opettajatutorkoulutus Helsingin yliopistossa - oppijan näkökulma. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1.
- Kasvio, A. & Nieminen, A. 1999. Kilpailu työstä. Tutkimus globalisaatiosta, maailmanlaajuisesta työpaikkakilpailusta ja Suomen mahdollisuuksista. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön – koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Koskimäki, H. 2003. Yliopisto-opiskelijoiden urasuunnittelu ja yliopiston ohjauksen kehittäminen. Pro Gradu työ Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteen laitos.
<http://selene.l.b.jyu.fi.8080/graduv03/G0000311.pdf>.
- Krogars, M. 1995. Verkostoilla kriisinhallintaan. Ankkurikustannus Oy. Vaasa: Fram Oy.
- Krueger, R. A. 1988. Focus groups. A Practical Guide for Applied Research. Newbury Park, CA: Sage.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? - yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto: opintotoimiston julkaisuja A6.
- Kumpula, H. & Vanhala, M. (toim.) 1998 Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1. 15 - 21.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Verkostoituminen osana opinto-ohjaajan asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja.4/2001. Forssa, OKKA-säätiö.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999b. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen arviointia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen haasteena. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen(toim.) Innovatiivinen yliopisto.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Kirjassa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lappalainen, M. (toim.) 1997. Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turun yliopisto: hallintoviraston julkaisusarja 4.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor: itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen - haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lempinen, P. 1997. Opiskelijabarometri. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Helsinki: Yliopistopaino.

- Lillia, T. 2000. Kirjassa Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Yrityskirjat Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lyytinen, H. 1999. Yliopisto-opetusta kehittämässä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 3 - 10.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counselling. 3. ed. Buckingham: Open University press.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Edita: Helsinki.
- Moore, E. 2003 Aikuisten yliopisto-opiskelu. Näkökulma myöhäismoderniin elämäntapaan. Teoksessa H. Aittola (toim.) €KG ? eurooppa, korkeakoulutus , globalisaatio?. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 155 -171.
- Mäki-Teppo, P. & Silander, P. 2001. "Ohjaus on kuin auttava käsi". Opiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta ja opiskelusta yliopistossa tiedekulttuurin näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu -työ Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteen laitos.
<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/paivmaki.pdf>.
- Niinimäki, K., Pihkala, T., Varamäki, E. & Vesalainen, J. 2000. Yliopisto pk-yritysyhteistyön edistäjänä. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja 55. Vaasa.
- Nokelainen, L. 1998. Opettajatutorkoulutus Helsingin yliopistossa 1995 - 1997. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1.
- Nokso-Koivisto, P. 2002. Julkiset toimijat verkostoitumisessa erilaisten verkostoaktivaattorien kokemina. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta, julkaisuja N:o 133/2002.
- Nummenmaa, A. R. 1992. Ohjaus menetelmänä ja toimintana. Teoksessa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 6 - 16.
- Onnismaa, J. 1996 Ohjauksen tarve lisääntymässä ? Aikuiskasvatus 16 (4). 286 - 293.
- Onnismaa, J. Pasanen, H. & Sprangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pahkinen, T. 2000. Miten yliopisto-opiskelijat oirehtivat? Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) Innovatiivinen yliopisto
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö otus rs 22/2001.

- Parjanen, M. 1998. Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa M. Parjanen (toim.) Opetuksen ja laadun kiasma. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 31 - 51.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd .ed. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd .ed. California: Sage.
- Peavy, R.,V. 1996 Counselling asa Culture of Healing. British Journal of Guidance and Counselling. Vol. 24, 141 - 150.
- Peavy, R., V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus
- Pyöriä, P. 2001. Tietotyön idea. Teoksessa R. Blom, H. Melin & P. Pyöriä. Tietotyö ja työelämän muutos. Tampere: Tammer-paino.
- Pötsönen, R. & Välimaa, R. 1998. Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylän yliopisto: terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan ? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Jyväskylä: Gummerus. 21 – 60.
- Rajala, J. & Rouhelo, A. 1998. Teoksessa M.-L. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 60.
- Rauste-vonWright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Wsoy.
- Rautopuro, J & Väisänen, P. 2000. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen. Innovatiivinen yliopisto? Jyväskylä: koulutuksen tutkimuslaitos, 153 - 164
- Rekrytointipalvelut 2000. Humanistisesta tiedekunnasta vuonna 1999 valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Helsingin yliopisto: rekrytointipalvelut.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 60.
- Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. PS-viestinsä Oy. Juva: WSOY.
- Sallinen, A. 2003a. Ohjausala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sallinen, A. 2003b. Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio: muutospaineita ja mahdollisuuksia. Teoksessa H. Aittola (toim.) €KG? €urooppa, korkeakoulutus , globalisaatio?. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 5 - 22.

- Salmela, J. & Puttonen, T. 1995. Hyvät neuvot tarpeen. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja neuvonnasta avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto.
- Silvennoinen, M. 1999. Elämää verkostoissa -toimivat ihmissuhteet. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin...Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen. Kohti Mc Donald's yliopistoa. Helsinki: Tammi.73 - 118.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 1998. Uusi työmarkkinajärjestys ? Helsinki: Hakapaino n Oy.
- Tenhula, T. & Pudas, A.1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa -holhousta vai opiskelun tukemista? Tapaustutkimus omaopettaja-kokeilusta Oulun yliopistossa. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Sarja A Nro 7.
- Teräväinen, K. 2000. Suuntana valmistuminen ja työelämä! Opintoneuvonnan ja ohjauksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston tutkimus- ja työelämäpalvelu.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijoiden tutkimussäätiö Otus rs 17.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Kirjoittamalla oppiminen - konstruktivistista yliopistopedagogiikkaa tavoitteena asiantuntijatiedon kehittyminen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto, tutkimuksia ja selvityksiä. 40.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Valkama, H. & Vuorela, T. 1995. Tulosajattelun umpikujasta kehittävään arvioon. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Jyväskylä: Gummerus. 99 – 110.
- Vesikansa, S. 1998. 55 kuukautta opintotukea. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 13.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive Study of Career Counselling Concepts and Practice Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 34. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Välimaa, J. 2001 (toim.) Finnish higher education in transition. Perspectives on Massification and globalisation. Jyväskylä: Institute for educational research.
- Väyrynen, R. 1998 Globalisaatio. Uhka vai mahdollisuus? Sitran julkaisusarja 183. Jyväskylä: Atena. Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia.

2001. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23. Helsinki:
Yliopistopaino.

Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. 2nd. Ed. Brussels: VUBPRESS.

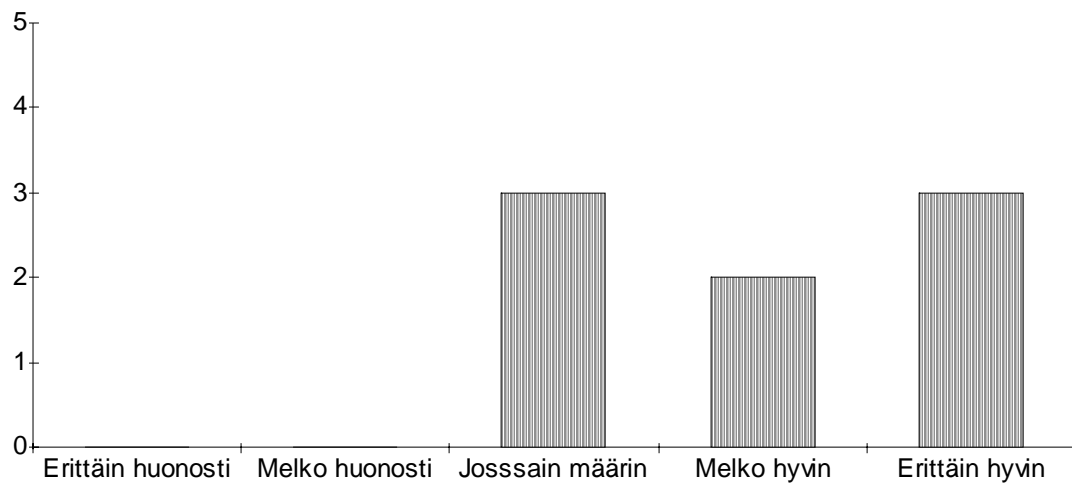
Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O.H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 53 - 72.

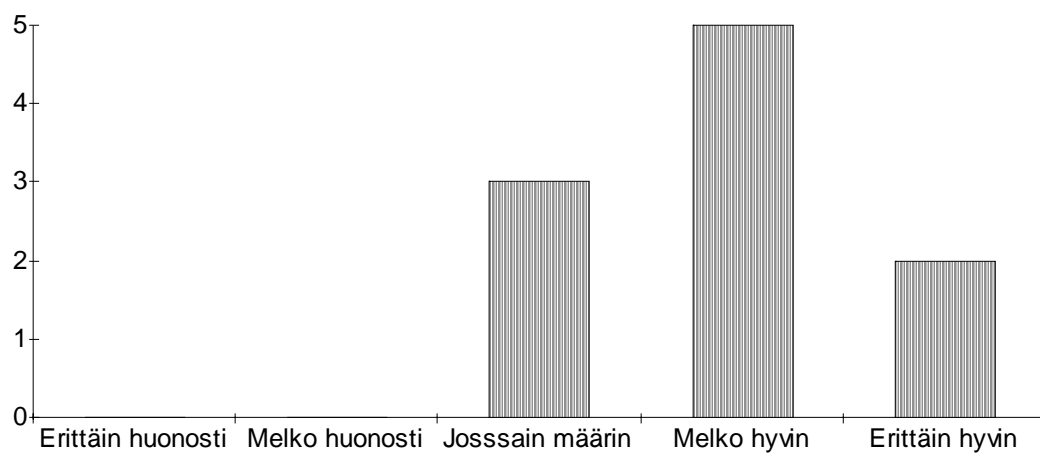
www.minedu.fi/opm/uutiset

Liite 1

2. Miten koulutuksen sisällöt vastasivat omiin odotuksiisi?

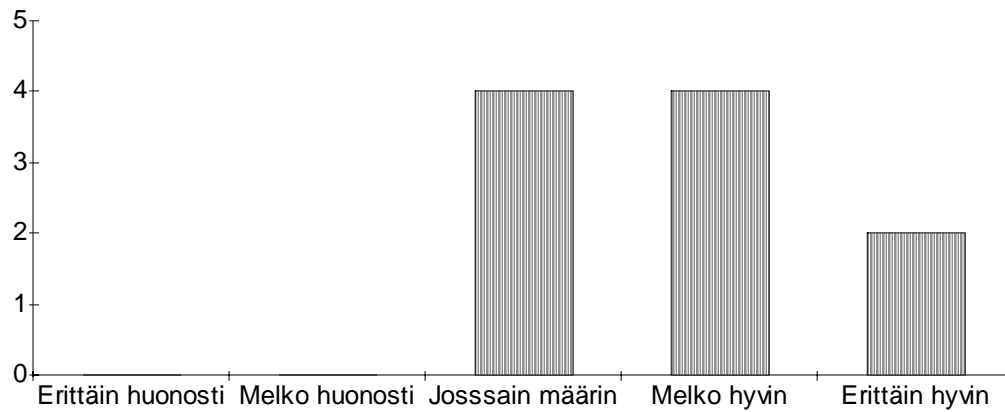
Muuttuva yhteiskunta ja työelämä

N=11

Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvel

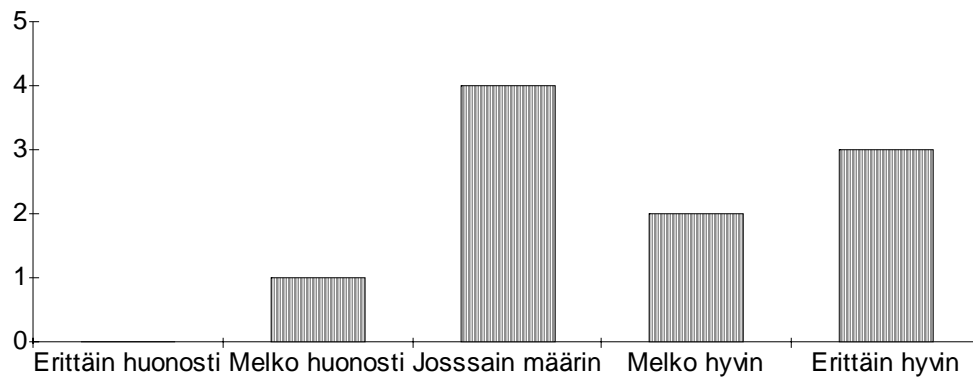
N=11

Ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymyk



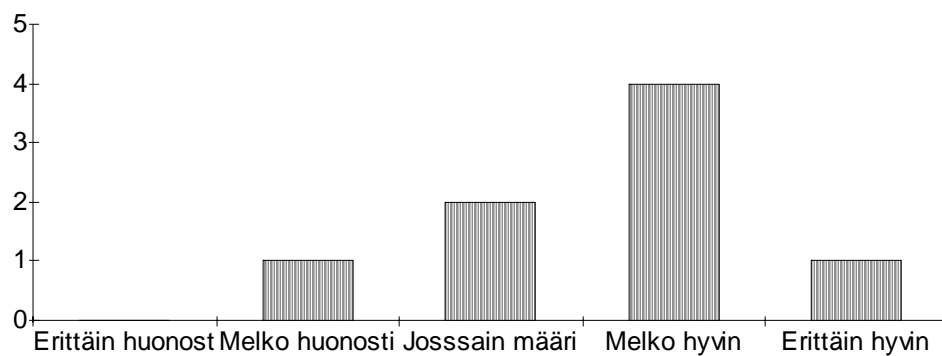
N=11

Yksilö- ja pienryhmäohjaus



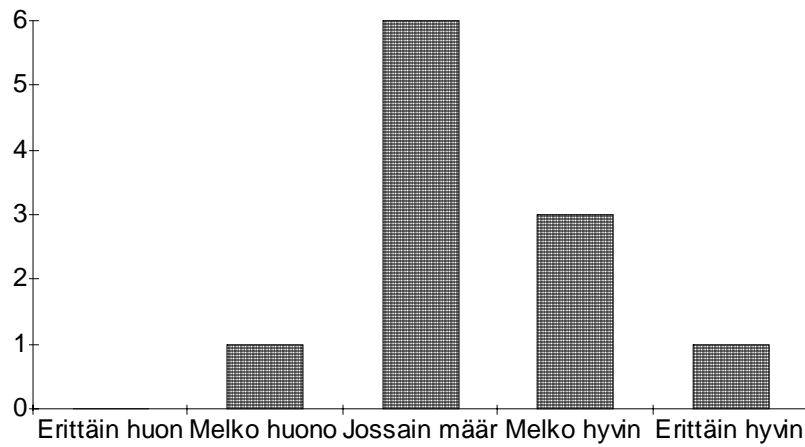
N=11

Ohjaajan persoona ja työssä jaksaminen



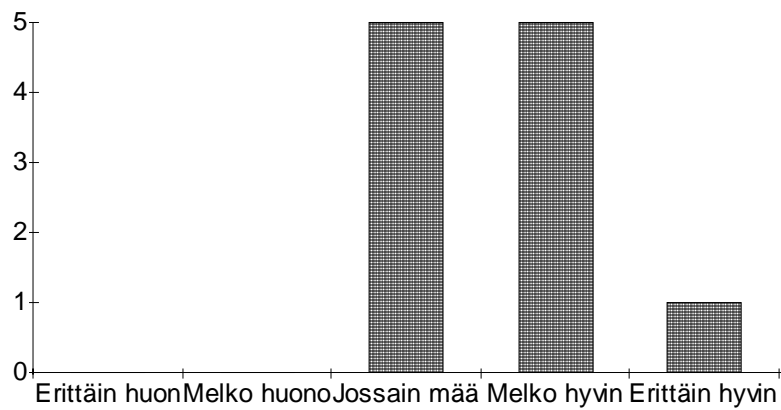
N=11

3. Kuinka hyvin koulutus antoi valmiuksia ohjaustyöhösi?



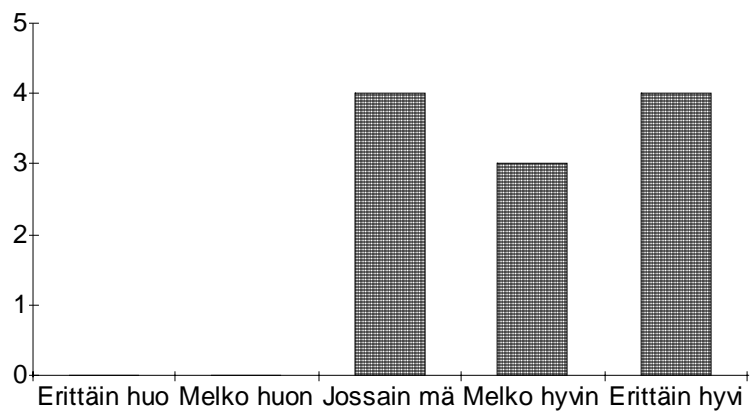
Kuva 1 Yksilöohjaus

N=11



Kuva 2 Ryhmäohjaus

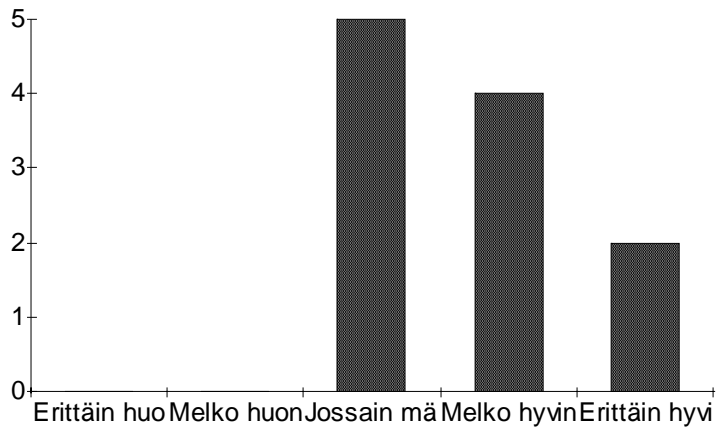
N=11



Kuva 3 Uusien ohjausverkostojen rakentaminen

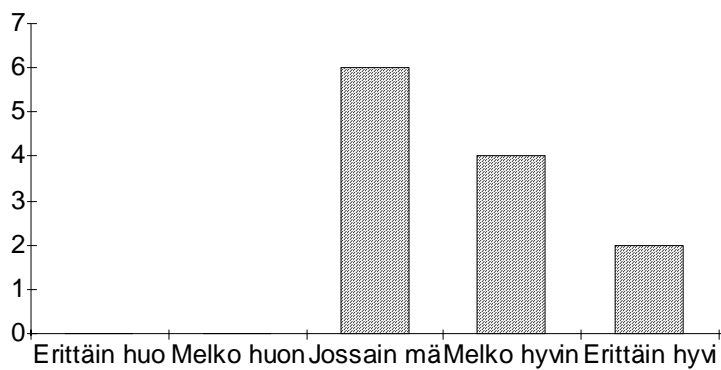
N=11

4. Auttoiko koulutus Sinua Ymmärtämään yhteiskunnan ja työelämän muutosten vaikutuksia opiskelijoiden ohjaustarpeisiin?



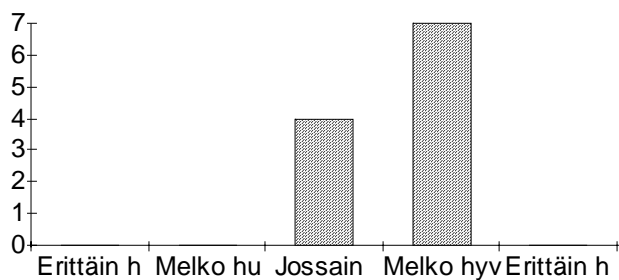
N=11

5. Kuinka koulutus tuki Sinua



Kuva 4 Persoonasi käytössä ohjauksen työvälineenä

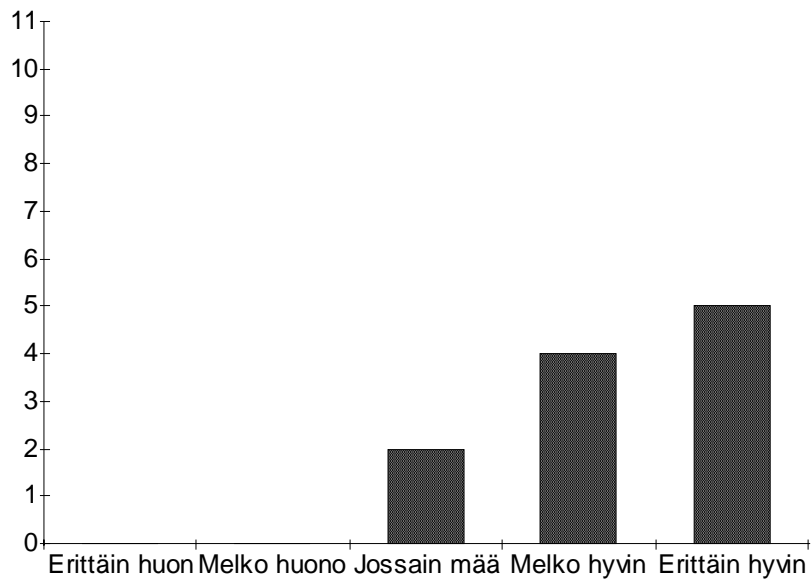
N=11



Kuva 5 Omassa työssä jaksamisessa

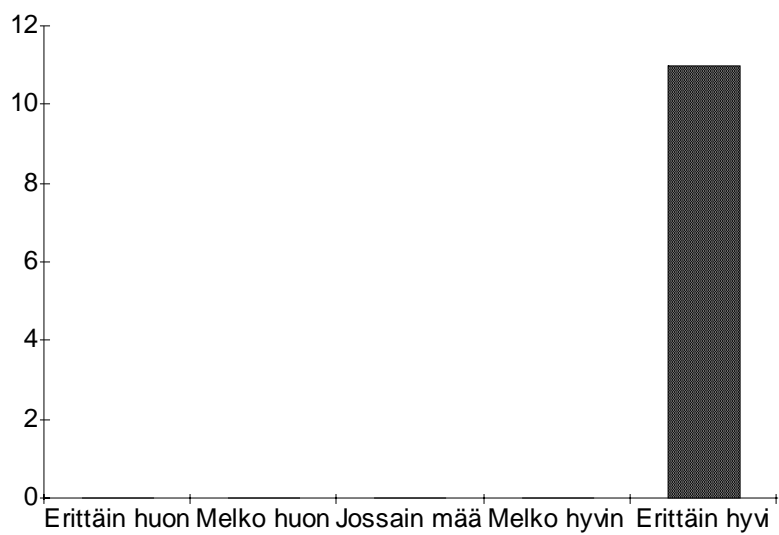
N=11

6. Kuinka käytetyt työtavat sopivat mielestäsi koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin?



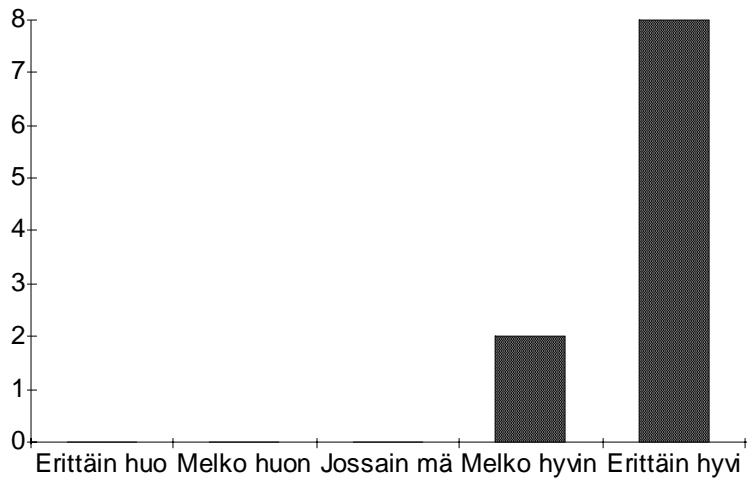
Kuva 6 Luennot

N=11



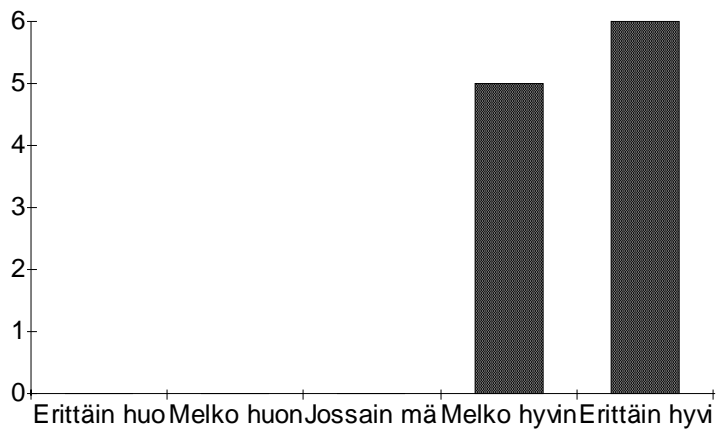
Kuva 7 Keskustelut

N=11



Kuva 8 Harjoitukset

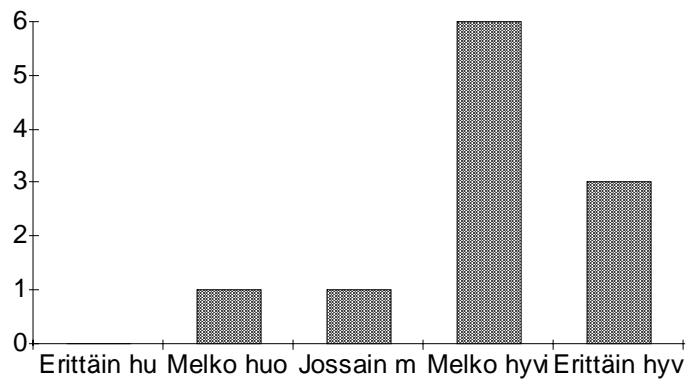
N=11



Kuva 9 Etätehtävien purku

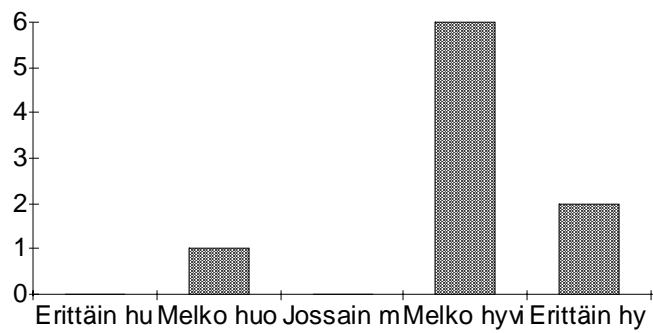
N=11

7. Otettiin koulutuksessa huomioon osallistujien toiveet



Kuva 10 Sisällöissä

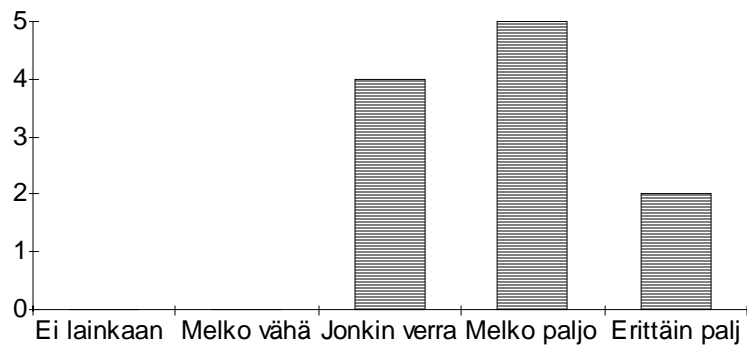
N=11



Kuva 11 Järjestelyissä

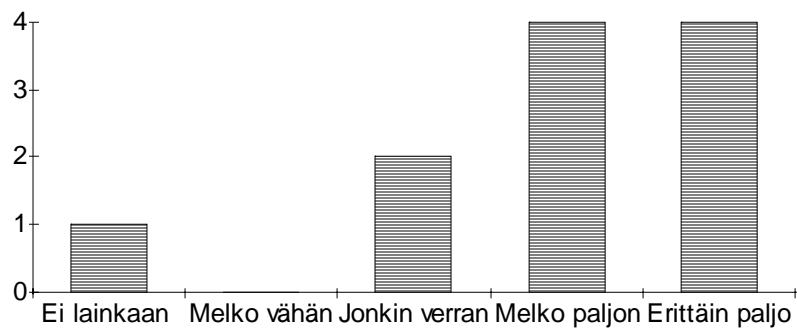
N=11

8. Kuinka etätehtävät auttoivat ohjaustyön kehittämisessä?



Kuva 12 Omassa työssäsi

N=11



Kuva 13 Työyksikössäsi

N=11

Liite 2

Hyvä kurssilainen !

Teemme pro gradu työtä opinto-ohjauksesta Jyväskylän yliopistossa ja siihen liittyen tutkimme tätä koulutusta. Koulutuksen alkaessa haluaisimme Sinulta taustatietoja. Käsittelemme tiedot luottamuksellisesti.

Seija Ala-Ruona ja Helena Leskinen

1. Nimi _____

2. Millainen on pohjakoulutuksesi?

4. Mikä on nykyinen työtehtäväsi ?

5. Kuinka kauan olet ollut kyseisessä tehtävässä ? _____.

6. Millaisia työhön liittyviä yhteistyötahoja Sinulla on tällä hetkellä ?

7. Millaisessa ohjaukseen liittyvässä täydennyskoulutuksessa olet aikaisemmin ollut?

8. Mitä odotat tältä koulutukselta?

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Liite 3: Loppuarviointilomake

Loppuarviointi KOHO-koulutuksesta

”Ohjauksen haasteet korkea-asteella” –täydennyskoulutuksen (KOHO) lähijaksot ovat takanapäin. Pyydämme Sinua miettimään koulutuksen antia, jotta koulutusta voitaisiin kehittää tulevaisuudessa. Käsittelemme tiedot luottamuksellisesti. Pyydämme, että lähetät arviointisi yliopiston sisäisessä postissa OKL:n kansliaan Airi Kauppiselle.

Lämmin kiitos vaivannäöstäsi !

Seija Ala-Ruona

Helena Leskinen

Koulutuksen arviointi

1. Mihin seuraavista KOHO-koulutuksen lähijaksopäivistä pääsit osallistumaan? Täydennä tarvittaessa, jos pääsit osallistumaan vain osaan kyseisen päivän ohjelmasta

16.12. _____
 17.12. _____
 20.2. _____
 21.2. _____
 24.4. _____
 25.4. _____

Pyydämme mielipidettäsi koulutukseen liittyvistä kysymyksistä. Toivomme, että myös perustelet kantasi muutamalla lauseella.

2. Miten koulutuksen sisällöt vastasivat omiin odotuksiisi?

	erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
a) Muuttuva yhteiskunta ja työelämä	1	2	3	4	5

Perusteluni: _____

b) Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perusteluni: _____

c) Ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymykset	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Perusteluni: _____

d) Yksilö- ja pienryhmäohjaus	1	2	3	4	5
-------------------------------	---	---	---	---	---

Perusteluni: _____

e) Ohjaajan persoona ja
työssä jaksaminen

1 2 3 4 5

Perusteluni: _____

3. Kuinka hyvin koulutus antoi valmiuksia ohjaustyöhösi

	erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
a) Yksilöohjaukseen	1	2	3	4	5
b) Ryhmäohjaukseen	1	2	3	4	5
c) Uusien ohjausverkostojen rakentamiseen	1	2	3	4	5

Perusteluni: _____

4. Auttoiko koulutus Sinua ymmärtämään yhteiskunnan ja työelämän muutosten vaikutuksia opiskelijoiden ohjaustarpeisiin?

erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
1	2	3	4	5

Perusteluni: _____

5. Kuinka koulutus tuki Sinua

	erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
a) Persoonasi käytössä ohjauksen työvälineenä	1	2	3	4	5
b) Omassa työssä jaksamisessa	1	2	3	4	5

Perusteluni: _____

6. Kuinka käytetyt työtavat sopivat mielestäsi koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin?

	erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
a) Luennot	1	2	3	4	5
b) Keskustelut	1	2	3	4	5
c) Harjoitukset	1	2	3	4	5
d) Etätehtävien purku	1	2	3	4	5

Perusteluni: _____

7. Otettiinko koulutuksessa huomioon osallistujien toiveet

	erittäin huonosti	melko huonosti	jossain määrin	melko hyvin	erittäin hyvin
a) Sisällöissä	1	2	3	4	5
b) Järjestelyissä	1	2	3	4	5
Perusteluni: _____					

8. Kuinka etätehtävät auttoivat ohjaustyön kehittämisessä?

	ei lainkaan merkitystä	melko vähän	jonkin verran	melko paljon	erittäin paljon
a) Omassa työssäsi	1	2	3	4	5
b) Työyksikössäsi	1	2	3	4	5
Perusteluni: _____					

9. Mikä on käsityksesi koulutuksen lähijaksopäivien ajankohdista?

10. Mikä olisi sopiva lähijaksopäivien määrä ja laajuus tällaisessa koulutuksessa?

11. Mitä mieltä olit etätehtävien lukumäärästä ja työläydestä?

12. Millaista ohjausalan koulutusta haluaisit saada vielä lisää?

13. Miten kehittäisit korkea-asteen ohjauskoulutusta kokemustesi perusteella?

KIITOS VASTAUKSISTASI

LIITE 4

HAASTATTELUTEEMAT

1. KOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN

- miten päädyitte hakeutumaan koulutukseen?
- mitä merkitystä on sillä, että ette olleet yksin edustamassa yksikköänne?
- millaiset syyt vaikeuttivat koulutukseen osallistumista?
- millä keinoin osallistumismahdollisuuksia voitaisiin parantaa?

2. TILANNE NYT

- millaisena näette koulutuksen annin nyt, kun on kulunut jo vähän aikaa koulutuksen järjestämisestä?
- mitä olette käyttäneet työssänne?
- mikä on verkostojen tila nyt, kun koulutus on ohi?
- tuliko muita verkostoja lisää kuin koulutuksen osallistujien väliset?
- onko yksikössä jatkosuunnitelmia verkostojen luomiseksi?
- näkyykö koulutuksen anti työyksikössä tällä hetkellä?
- miten se näkyy?

3. TAVOITTEET – SISÄLLÖT - TYÖTAVAT

- saiko yksikkönne sitä, mitä läksi tältä koulutukselta hakemaan?
- kuinka paljon ohjauksen kehittämistä oli yksikössä mietitty jo ennen koulutusta?
- vastasivatko koulutuksen tavoitteet ja sisällöt mielestänne toisiaan.
- oliko koulutuksessa sopivassa määrin eri sisältöalueita, olisiko jotakin voinut jättää pois ja syventää jotain toista osa-aluetta?
- toiko koulutus esiin sellaisia tarpeita, joita ei oltu aiemmin tiedostettu? (esim. yksilöohjauksen suhteen)
- miten koitte erilaiset työtavat?

4. ETÄTEHTÄVÄT

- kehittämishanke perustui holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin käyttöön, oliko mallista riittävästi tietoa ja käsitystä suunnittelun pohjaksi?
- tuntuuko holistinen malli käyttökelpoiselta teidän yksikössä?
- tuliko kesu (kehittämissuunnitelma) ”tyhjältä” vai oliko sillä pohjaa jo aiemmista
- miten koulutus antoi eväitä ryhmänohjaussuunnitelman tekemiseen?

5. MYÖTÄ VAI VASTATUULESSA

- millaiseksi koette tällä hetkellä ilmapiirin ohjauksen suhteen koko Jyväskylän yliopistossa?
- entä omalla laitoksellanne?
- oliko ilmapiiri otollinen jo ennen KOHO-koulutukseen hakeutumistanne?
- onko helppo viedä eteenpäin kehittämissuunnitelman ajatuksia?
- löytyikö keinoja tehdä ohjaus näkyvämmäksi?
- mihin suuntaan arvelette kehityksen olevan menossa?

6. LISÄÄ KOULUTUSTA?

- tarvitaanko teidän yksikössä lisäkoulutusta?
- millaista?
- entä työnohjausta?
- hoituvatko ohjauksen ongelmat koulutuksella ja organisoinnilla vai tarvitaanko lisää resursseja ohjaustyöhön?
- kenelle KOHO-koulutuksen tyyppinen ohjauskoulutus tulisi jatkossa mielestänne suunnata?
- miten houkutella ihmisiä koulutukseen?
- tulisiko ”houkutella” väkeä sellaisista yksiköistä, joissa ei itse huomata lähteä mukaan.

7. TULIKO MIELEEN VIELÄ JOTAIN, JOKA EI TULLUT ESILLE HAASTATELUSSA?

KIITOS!!