

**Opettajien käsityksiä hopsista
ja hops-ohjauksesta yliopistossa**

Sari Mäkikangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan maisteriohjelma
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkikangas, Sari. 2019. Opettajien käsityksiä hopsista ja hops-ohjauksesta yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan maisteriohjelma. Jyväskylän yliopisto.

Opiskelijoiden ohjausta ja sen kehittämistä pidetään merkittävänä niin yhteiskunnan kuin yksilönkin näkökulmasta. Tutkimuksessa pureuduttiin yhteen yliopisto-ohjauksen keskeiseen lajiin, hops-ohjaukseen, koska siihen havaittiin liittyvän erilaisia käsityksiä sekä aiemmassa tutkimuksessa että opiskelijoita ohjaavien henkilöiden keskuudessa. Tutkimuksessa selvitettiin Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen opiskelijoita ohjaavien opettajien käsityksiä hopsista ja hops-ohjauksesta. Hops on lyhenne henkilökohtaisesta opinto- tai opiskelusuunnitelmasta ja hops-ohjauksella tarkoitetaan opintojen tai opiskelun suunnittelun tukemista ohjauksen keinoin. Hops voidaan nähdä suppeammin konkreettisenä suunnitelmana tai laiveammin opiskelijan kokonaisvaltaisen kehittymiseen ja asiantuntijaksi kasvamiseen liittyvänä prosessina.

Tutkimuksen lähtökohdat olivat käytännönläheiset tutkimuksen tekijän työskennellessä opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontatehtävissä tutkimuksen kohteena olevassa laitoksessa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli pohtia kehittämisehdotuksia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa. Tutkimuksellisena lähestymistapana oli fenomenografia, jossa tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset. Tutkimuksen varsinainen aineisto koostui kuu-den opiskelijoita ohjaavan opettajan teemahaastattelusta.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että hops ja hops-ohjaus ovat käsitteinä monitulkintaisia ja että niiden osalta olisi tarpeen tehdä yhteistä määrittelytyötä ja linjauksia yhteisössä. Hopsin linjaaminen sananmukaisemmin opintojen suunnittelun välineeksi voisi tulosten perusteella olla selkeää. Ohjauksen kehittämisessä olisi tulosten perusteella syytä kiinnittää huomiota opetuksen ohjauksellisuuteen sekä yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön.

Hakusanat: hops, ohjaus, opettajat, yliopisto, fenomenografia

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	HOPSISTA JA HOPS-OHJAUksesta	10
2.1	Hopsin taustaa ja nykytilannetta Suomessa	10
2.2	Hopsin tarkastelun lähtökohtia	13
2.3	Hopsin määrittelyä ja tulkintaa	15
2.3.1	Rajattu ja avoin hops	15
2.3.2	Hops yhteisötason käsitteenä	17
2.4	Hops-ohjaus yliopiston toimintaympäristössä.....	18
2.4.1	Opiskelijan ohjaus yliopistossa.....	18
2.4.2	Hops osana opetussuunnitelmaa ja pedagogisia käytänteitä	21
2.4.3	Opettaja ohjaajana	21
2.4.4	Hops-ohjaus Jyväskylän yliopistossa ja tutkimuksen kohteena olevassa laitoksessa	22
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1	Tutkimuksen esiaineisto: kysely	26
4.1.1	Kyselyyn osallistujat ja kyselyn toteuttaminen.....	26
4.1.2	Kyselyyn tulleiden vastausten analyysi	27
4.2	Tutkimuksen varsinainen aineisto: haastattelut.....	31
4.2.1	Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografia	32
4.2.2	Haastatteluihin osallistujat ja haastatteluiden toteuttaminen	36
4.2.3	Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi	36
5	TULOKSET	39
5.1	Opettajien hopsille ja hops-ohjaukselle antamat merkitykset.....	39

5.1.1	Konkreettinen väline ja tehtävä.....	41
5.1.2	Opintojen etenemisen tukeminen ja yliopistossa opiskelun tukeminen.....	42
5.1.3	Opintojen kokonaiskuvan tukeminen ja opiskelun kokonaisvaltainen tukeminen	43
5.1.4	Oman alan asiantuntijaksi kasvun tukeminen.....	44
5.1.5	Yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen	45
5.2	Opettajien käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta	46
5.2.1	Opetussuunnitelma raamina hopsille	48
5.2.2	(Hops-)ohjaus sisältyy ja limittyy opetukseen	49
5.2.3	Hops-ohjaus ohjauksen osana tai laajempaan ohjauksena.....	50
5.2.4	Hops-ohjaus opintojen alun ohjauksena	52
5.2.5	Hops-ohjaus lähimpänä opiskelijaa	53
5.3	Opettajien käsitykset hops-ohjauksesta osana työtään.....	54
5.4	Opettajien käsitykset hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista ...	56
5.4.1	Yhteisesti jaettu käsitys ohjauksesta ja sen merkityksestä	58
5.4.2	Olemassa olevan hoksaaminen ja käytänteiden jakaminen.....	59
5.4.3	Ohjaustoiminnot näkyvämmiksi opiskelijoille	60
5.4.4	Ohjausta opetukseen ja ohjaukselle epämuodollisiakin paikkoja ..	60
5.4.5	Nykyisten vastuiden, sisältöjen ja ajoitusten tarkastelu	61
5.4.6	Ohjauksen arviointi	62
5.4.7	Avoimuus omalle toiminnalle ja ohjaustarpeiden tunnistaminen ..	62
6	POHDINTA.....	64
6.1	Pohdintaa tutkimuksen tuloksista.....	64
6.1.1	Hops ja hops-ohjaus käsitteinä monitulkintaisia	64

6.1.2	Ohjauksen kehittämisessä huomio opetuksen ohjauksellisuuteen, yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön.....	67
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	69
6.3	Jatkotutkimushaasteita.....	73
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Korkea-asteen ohjauksen kehittämistä on jo pitkään pidetty tarpeellisena niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa ohjauksella nähdään olevan merkittävä rooli, jotta varmistutaan Suomen osaa-mispotentiaalista ja kilpailukyvyistä myös tulevaisuudessa. Korkeakoulutuksen tulisi olla kaikkien saatavilla ja vähintään puolella kaikista nuorista aikuisista tulisi olla korkeakoulututkinto. Ohjausta tarvitaan myös jatkuvan oppimisen tuke-miseksi ja mahdollistamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Lairio & Penttilä 2007, 7.)

Keskeisimpinä huolina korkeakoulupolitiikassa on viime aikoina nähty muun muassa liian pitkät tutkintoajat ja opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät kysymykset. Yhtenä opintojen sujuvuutta ja opiskeluhuvinvointia haittaavista tekijöistä pidetään ohjauksen laatuun, määrään ja saatavuuteen liittyviä ongelmia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 14, 17.) Korkeakouluopintojen suorittamista tulisi tukea kehittämällä opintojen ohjausta niin, että tutkinnot tulisivat suorite-tuiksi tavoiteajassa ja opiskelijat siirtyisivät työelämään nykyistä nopeammin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2008, 62).

Ohjauksella on keskeinen rooli myös opiskelijoiden elämän kokonaisuudessa ja erityisesti sillä on nähty roolinsa elämän erilaisten siirtymävaiheiden kuten opintojen aloittamisen ja työelämään siirtymisen tukemisessa. Tänä päivänä yliopisto-opiskelijat muodostavat heterogeenisen joukon, jossa erilaiset siirtymät eivät välttämättä kuulu enää vain tiettyyn ikävaiheeseen. Kertaluonteisten valintojen asemesta koulutus-, uranvalinnan- ja elämänsuunnittelusta on tullut jatkuvampi prosessi yksilön elämässä. Valinnanmahdollisuuksia on runsaasti, opiskelupolut ovat monimuotoisempia ja työssä käynti jo opintojen ohella on tavallista tai opintoihin hakeudutaan tai palataan työelämässä olemisen jälkeen. Yliopisto-opiskelijat tarvitsevat ohjausta esimerkiksi oman asiantuntijuuden tunnistamiseksi ja kehittämiseksi sekä ”oman jutun” tai opintojen punaisen langan hahmottamiseksi. (Lairio & Penttilä 2007, 9; Nummenmaa & Lairio 2005, 17 - 18.) Ohjaus on vakiinnuttanut asemansa myös yliopistoissa ja erilaisten siirtymä- ja

valintatilanteiden tukemisen lisäksi ohjauksen keinoin tuetaan ja edistetään monenlaisia opiskelijan oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja. Tiivistetysti ohjauksessa voidaan katsoa olevan kyse ”yhteistoiminnasta, erilaisten prosessien ohjaamisesta sekä yksilön toimijuuden vahvistamisesta”. (Vehviläinen 2014, 12.)

Kun tarkastellaan ohjausta yliopistossa, voidaan erotella ikään kuin erilaisia ohjauksen lajeja. On esimerkiksi opiskeluun ja opintoihin liittyvää ohjausta, oppimiseen liittyvää ohjausta, opinnäytetyön ohjausta, työharjoittelun ohjausta ja uraohjausta. (Vehviläinen 2014, 5 - 6.) Tässä tutkimuksessa pureudutaan yhteen keskeiseen yliopistossa tehtävän ohjauksen lajityyppiin, *hops-ohjaukseen*. Sannamukaisesti *hopsilla* tarkoitetaan yliopistossa useimmiten henkilökohtaisia opinto- tai opiskelusuunnitelmia eli hopsit ja hops-ohjaus liittyvät opintojen tai opiskelun suunnitteluun ja sen tukemiseen ohjauksen keinoin. Mukana on myös henkilökohtaistamisen näkökulma: hopsiin liittyvät esimerkiksi opiskelijan omien lähtökohtien ja tavoitteiden selkiyttäminen sekä opiskelijan tulevaisuuteen suuntaava suunnittelu. (Skaniakos 2011, 6.)

Suomalaisiin yliopistoihin hopsit toi lopullisesti vuoden 2005 yliopistolain muutos, jolloin astui voimaan myös opintoajan keston sääntely. Opinto-oikeus yliopistoon ei ollutkaan enää ikuinen, vaan opiskelijan tulee valmistua tietyssä lain määräämässä ajassa. Tästä näkökulmasta katsottuna hopsille tuli valtion tasolta määrätty selkeä tehtävä: opiskelijan tulee huolellisesti suunnitella opintonsa, jotta valmistuminen säädetyssä ajassa olisi mahdollista ja työmarkkinoiden käytettäväksi siirtyminen entistä varhemmin mahdollista. (Annala 2007, 21 - 22.)

Tutkimuskirjallisuudessa ja ohjauksen käytännön työssä hops ei kuitenkaan ole vakiintunut pelkäksi opintosuunnitelmaksi. Hops voidaan nähdä myös opiskelijan kehittymiseen ja asiantuntijaksi kasvuun liittyvänä prosessina, joka on kiinteässä yhteydessä yksilön oppimiseen ja opintojen tavoitteisiin. Tällainen näkemys laajentaa hopsin enemmänkin pedagogiseksi toiminnaksi. (Annala 2007, 26.)

Nimenomaan kirjallisuudesta ja yliopisto-ohjauksen käytännön työstä kumpuavat monenlaiset merkitykset ja tulkinnat hopsille ja hops-ohjaukselle saivat tämän tutkimuksen tekijän kiinnostumaan aiheesta. Hops-ohjauksen piiriin liitettävät tehtävät kuuluivat lisäksi osaksi niin opetus- kuin hallintohenkilökunnan toimenkuvaa, mikä entisestään herätti pohtimaan esimerkiksi sitä, mitä hapseilla ja hops-ohjauksella oikeastaan tarkoitetaan ja missä tilanteissa hops-ohjausta oikeastaan tehdään.

Tutkimuksen tekijä kuuluu itse Jyväskylän yliopiston opiskelijoille ohjausta ja neuvontaa tarjoavaan hallintohenkilökuntaan. Varsinaisesti tutkimus käynnistyi keväällä 2015, jolloin työskentelin amanuenssi-nimikkeellä Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksessa. Tein opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontatyötä yhdessä laitoksen opettajien kanssa, joiden toimenkuvaan opiskelijoiden ohjaustyö oli erikseen nimetty kuuluvaksi. Näitä opettajia nimitettiin tuolloin joko hops-ohjaajiksi tai omaopettajiksi. Amanuenssina olin hallintohenkilökunnan ainoa edustaja ohjaus- ja neuvontatyössä kyseisessä laitoksessa. Opiskelijoita ohjaavia opettajia oli sen sijaan useampia laitoksen eri oppiaineista. Näin ollen tutkimuksen aiheeksi muotoutuivat lopulta nimenomaan opettajien käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta.

Tutkimus on siis luonteeltaan käytäntöön pohjaava ja sillä on yliopisto-ohjauksen kehittämiseen liittyviä päämääriä. Tarkalleen ottaen tutkimuksen tavoitteena on 1) hahmottaa ja jäsentää viestintätieteiden laitoksen opiskelijoita ohjaavien opettajien käsityksiä henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta (hopsista) ja sen ohjauksesta 2) pohtia kehittämis ehdotuksia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa. Koska tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan opettajien erilaiset *käsitykset*, on tutkimuksessa käytetty tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografiaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Tutkimus rakentuu viidestä pääluvusta. Ensin luodaan teoreettinen katsaus hopsiin ja hops-ohjaukseen, minkä jälkeen esitellään tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen toteuttamisesta, aineistonkeruusta ja

-analyysistä kerrotaan luvussa neljä. Tutkimuksen varsinainen aineisto on kerätty haastattelemalla. Viidennessä luvussa kuvataan tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi ja esitellään analyysin myötä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä, joka tarjoaa vastaukset tutkimuskysymyksiin eli on yhtä kuin tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa tehdään pohdintaa tutkimuksen tuloksista, tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä luodaan tiivis katsaus mahdollisiin jatkotutkimushaasteisiin.

2 HOPSISTA JA HOPS-OHJAUksesta

2.1 Hopsin taustaa ja nykytilannetta Suomessa

Hopsit otettiin laajamittaisesti käyttöön Suomen yliopistoissa Bolognan prosessin mukaisen tutkintouudistuksen myötä. Vuonna 1999 Euroopan maiden opetusministerit antoivat ns. Bolognan julistuksen, joka käynnisti tutkintouudistuksen tavoitteenaan luoda eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena oli parantaa Euroopan eri maiden tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta sekä lisätä opiskelijoiden kansainvälistä liikkumista. Uudistuksen myötä yliopistojen tutkinnoista tuli kaksiportaisia myös Suomessa: ensin suoritetaan alempi korkeakoulututkinto eli kandidaatin tutkinto ja sen jälkeen ylempi korkeakoulututkinto eli maisterin tutkinto. Tutkintojen tavoitteellinen suorittamisaika on yhteensä viisi vuotta siten, että muutamaa koulutusalaan lukuun ottamatta kandidaatin tutkinto tulisi pyrkiä suorittamaan kolmessa ja maisterin tutkinto kahdessa vuodessa. (Ansela & Haapaniemi 2006, 232; Laitinen, Pekonen & Pirttimäki 2009, 9–10; Yliopistolaki 2009/558 40§.)

Kansainvälisen vertailtavuuden ja liikkuvuuden parantamisen lisäksi tutkintouudistuksella tavoiteltiin Suomessa keskeisesti myös tutkintoaikojen lyhentämistä sekä tutkintojen sisältöjen uudistamista siten, että ne vastaisivat paremmin tutkimuksen ja työelämän kehitystä. Kahden erillisen perustutkinnon käyttöönotto, opintoaikojen rajaaminen, tutkintojen sisältöjen uudistaminen sekä valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen korostivat myös henkilökohtaisen opintojen suunnittelun merkitystä ja tutkintouudistuksen yhteydessä otettiin käyttöön myös opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (hopsit), joiden tarkoituksena on helpottaa opiskelijoiden ohjausta ja tukea heidän etenemistään opinnoissa. Kaksiportainen tutkintojärjestelmä astui voimaan 1.8.2005 ja siihen kytkeytyen kaikki Suomen yliopistot sitoutuivat ottamaan hopsit käyttöönsä tulossopimuskauden 2004 - 2006 loppuun mennessä. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 88; Laitinen, Pekonen & Pirttimäki 2009, 9–10; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Suomalaisen opetuksen ja ohjauksen käsitteeksi hops tuli alun perin aikuis-koulutuksen ja erityisopetuksen kautta. Verrattuina muihin kouluasteisiin korkeakouluihin hopsit tulivat verrattain myöhään. (Annala 2007, 21.) Vielä vuonna 2001 hopsien laatiminen oli yliopistoissa suhteellisen uusi ja kokeiluluonteinen ilmiö, mikä käy ilmi Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttaman Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa -projektin loppuraportista. Yhä useampi korkeakoulu oli kuitenkin jo tuolloin ottanut käyttöönsä esimerkiksi valmiit opintorungot, joiden pohjalta opiskelijat laativat opintosuunnitelmansa. Hopsin kehittämistarpeita tunnistettiin useita: hopsit tulisi nähdä selkeämmin koko opintojen ajan jatkuvana prosessina ja niiden laadinnan lisäksi tulisi myös toteutumista säännöllisesti seurata. Hopsien laadintaan ja seurantaan liittyvä ohjaus nähtiin yhtenä tärkeimmistä korkeakouluopintojen ohjauksen kehittämiskoh-teista, mutta toisaalta suositettiin paitsi opintojen suunnitteluun liittyvän ohjauksen myös urasuunnitteluun liittyvän ohjauksen kytkemistä osaksi hops-ohjausta. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusirauva & Vuorinen 2001, 48 - 50.)

Vuonna 2005 eli aivan tutkinnonuudistuksen kynnyksellä toteutettiin seuranta vuoden 2001 arviointiprojektille. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005 -arviointiraportin mukaan korkeakouluissa vallitsi erilaisia tulkintoja siitä, mikä hops on. Korkeakouluista saatujen vastausten perusteella näyttäytyi siltä, että ammattikorkeakouluissa hops ymmärrettiin laajempaan prosessimaisena työskentelynä, johon liittyi myös ammatillinen kasvu. Yliopistoissa hops näyttäytyi enemmän suppeana, ensisijaisesti niiden kurssien ja opintokokonaisuuksien kuvauksena, jotka opiskelija aikoo opintojensa aikana suorittaa. Raportin mukaan yliopistojen vastauksissa oli havaittavissa se, että hops on vielä suhteellisen uusi työväline, josta ei ole laajempaa kokemusta ja vakiintuneempia käytänteitä. Hopsista oli kuitenkin alettu järjestää henkilöstölle koulutusta, joissa oli hyödynnetty valtakunnallisia meneillään olevia kehittämishankkeita. (Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005.)

Tänä päivänä hopsien ja niiden ohjauksen voitaneen katsoa vakiintuneen kiinteäksi osaksi yliopistojen ohjausjärjestelmiä ja -toimintaa. Hopsit ovat

löytäneet tiensä kaikkien Suomen yliopistojen ohjausta koskeviin linjauksiin ja päätöksiin ja niistä on tullut pakollinen osa yliopisto-opiskelijan opintoja (Skaniakos 2011, 6). Ohjausta ja hopseja on tutkittu ja kehitetty mm. erilaisten valtakunnallisten opetuksen ja ohjauksen kehittämishankkeiden turvin (esim. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hankkeet 2004 - 2006 ja 2007 - 2009, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella -hanke 2008 - 2011). Käytänteitä on luotu ja vakiinnutettu ja huomio on siirtynyt hopsin varsinaisesta olemuksesta ja toteutuksesta vahvemmin osaamiseen ja kompetensseihin, mistä kertoo mm. siirtyminen osaamisperusteiseen opetussuunnitelmamalliin. (Skaniakos 2011, 6.)

Vuonna 2009 julkaistiin Laitisen, Pekosen ja Pirttimäen kartoitus Suomen yliopistojen hops-käytäntöjen nykytilanteesta. Kartoitus toteutettiin sähköisenä kyselynä yliopistoissa hopsin parissa työskenteleville loppukeväältä 2008. Yhtenä kyselyn teema-alueena olivat vastaajien näkemykset hops-käytäntöjen keskeisimmistä kehittämiskohteista. Esille nousseet kehittämiskohteet liittyivät esimerkiksi hopsien käyttöön ja sisällön kehittämiseen, ohjauksen monimuotoistamiseen ja laajentamiseen, hops-prosessin kokonaisuuden kehittämiseen sekä ohjauksen toimijoiden riittävyyteen ja toimijoiden valmiuksien ja sitoutumisen edistämiseen. (Laitinen, Pekonen & Pirttimäki 2009, 125.)

Laitisen, Pekosen ja Pirttimäen (2009, 126 - 129) kartoituksen mukaan hopsien käyttöön liittyen osa vastaajista toivoi muun muassa sähköisen hopsin käyttöä, mutta osa puolestaan luopuisi dokumentoidusta hopsista kokonaan. Hopsien sisältöön liittyen toivottiin siirtymistä yhä enemmän ns. avoimen hopsin suuntaan ja esimerkiksi portfolion tyyppiseksi työvälineeksi. Hops-prosessin kokonaisuuden näkökulmasta kehittämistä vaativat kartoitukseen vastanneiden mukaan erityisesti mm. hops-prosessista tiedottaminen, hops-prosessin ulottaminen koko opintopolulle sekä hopsien seuranta, tarkistus ja arkistointi. Itse ohjaustyöhön liittyen vastaajat toivoivat mm. hops-prosessin jäntevöittämistä sekä ohjaustoiminnan monipuolistamista ja laajentamista. Nykyiset ohjausjärjestelmät koettiin liian teknisesti painottuneiksi. Ohjaustyöhön liittyen huomiota tulisi kiinnittää vastaajien mukaan esim. hopsin merkityksen selvittämiseen opiskelijoille, opiskelijoiden omatoimisuuden lisäämiseen, ryhmäopetuksen tai -

ohjauksen järjestämiseen ja lisäämiseen sekä hops-ohjauksen kehittämiseen ja kytkemiseen enemmän osaksi opetusta tai muuta toimintaa. Kartoitukseen osallistuneiden mukaan ohjaukseen kaivattaisiin myös lisää resursseja, työnjakoa ja vastuualueita tulisi selkiyttää ja lisäksi olisi hyvä olla olemassa kirjallisia materiaaleja ja yhteisiä ohjeistuksia hops-ohjauksen tueksi.

2.2 Hopsin tarkastelun lähtökohtia

Hopsien tulo ja vakiintuminen osaksi yliopistojen ohjausjärjestelmiä juontaa juurensa talous- ja koulutuspoliittisiin päämääriin, mutta taustalla ovat myös yhteiskunnalliset muutokset. Työmarkkinoiden nopeat vaihtelut ja ennustamattomuus luovat epävarmuutta ja tämän päivän työelämävalmiuksien avainsanoja ovat joustavuus ja koulutuksen kyky tuottaa opiskelijalle elinikäisen oppimisen taitoja. Hopseja ja ohjausta tarvitaan opintojen tehostamiseksi, opiskelijoiden opintoaikojen lyhentämiseksi, työurien pidentämiseksi sekä globaalien markkinoiden työvoiman saatavuuden varmistamiseksi. Opiskelija yksilönä on itsensä ja uransa luomisen jatkuvassa prosessissa, jossa vaihtoehtoja on paljon ja jossa täytyy tehdä runsaasti valintoja. Tämä tuo keskiöön myös opiskelijoiden yksilölliset, henkilökohtaiset opintopolut ja erilaiset ohjauksen ja tuen tarpeet niiden varrella. (Annala 2007, 21 - 24; Lairio & Penttinen 2012, 3; Skaniakos 2011, 6.)

Hopseja ja ohjausta korkea-asteella voidaan myös tarkastella korkeakoulu-keskeisten ja opiskelijakeskeisten tavoitteiden näkökulmista. Korkeakoulu-keskeiset tavoitteet liittyvät määrällisiin tavoitteisiin, jolloin ohjauksessa huomio kiinnittyy opiskelun tehostamiseen, opintoaikojen lyhentämiseen ja opintojen keskeyttämisten syihin ja ehkäisyyn. Määrälliset tavoitteet ovat nousseet entistä keskeisimmiksi yliopistojen viimeaikaisten rahoitusmallien myötä. Vuonna 2017 voimaanastuneen rahoitusmallin mukaan yliopistot saavat valtion rahoitusta erityisesti mm. suoritettujen tutkintojen määrän ja vähintään 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittaneiden opiskelijoiden määrän perusteella. Vuonna 2021 voimaanastuvaa rahoitusmallia on suoritettujen tutkintojen osalta hiottu siten, että tavoiteajassa valmistuneille tutkinnoille on omat kertoimensa. Tarkasteltaessa

ohjausta opiskelijakeskeisten tavoitteiden näkökulmasta huomion kohteeksi nousee puolestaan opiskelijan tukeminen tavoitteellisessa opiskelussa, kehittämisessä oman alansa asiantuntijaksi sekä henkilökohtaisessa kehittämisessä ja kasvussa. (Moitus ym. 2001, 24 - 25; Nummenmaa & Lairio 2005, 9; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a ja 2019b.)

Hopseilta ja niiden ohjaukselta voidaan katsoa odotettavan niin mitattavia vaikutuksia kuin yksilötason laadullisia, vaikeammin mitattavia tuloksia. Tämä on perinteisesti voinut johtaa mikro- ja makrotason vastakkainasetteluun, jossa yksilölliset ja yhteiskunta- ja korkeakoulukeskeiset tarpeet nähdään toisilleen vastakkaisina. Viime vuosikymmeninä urakäsityksen muututtua yksilöllinen ja yhteiskunnallinen näyttävät kuitenkin kietoutuneen toisiinsa uudella tavalla. Epävarmuus on lisääntynyt, yhteiskunta monimutkaistunut ja yksilöiden odotetaan entistä enemmän hallitsevan erilaisia mahdollisuuksia. Ohjauksella korkeakoulussa tavoitellaan vääjäämättä myös yksilön mahdollisimman hyvää työllistymistä ja suuntautumista mielekkäälle urapolulle, mikä yksilön valmistuttua ja työllistyttyä yhtäältä edistää yhteiskunta- ja korkeakoulukeskeisiä tavoitteita, mutta toisaalta myös kasvattaa yksilön kokemusta oman elämänsä hallinnasta nykyisessä monimutkaisemmassa ja epävarmemmassa maailmassa. Ura voidaan nähdä yksilön elämäkerran (mikrotaso) ja yhteiskunnallisten rakenteiden (makrotaso) leikkauspisteenä. Ohjaus voidaan viime kädessä nähdä poliittisena prosessina yksilön ja yhteiskunnan, yksilön ja mahdollisuuksien sekä toiveiden ja realismin välillä. Ohjauksella on erityinen roolinsa, kun luodaan ihmisille tarjoutumia paikantaa työelämä omassa elämässään ja toisaalta paikantaa itsensä työelämässä. (Annala 2007, 24; Onnismaa 2002, 50 - 74.)

Yliopistossa opiskelu on kuitenkin luonteeltaan paitsi tulevaisuuteen ja työelämään suuntaava, myös pitkäkestoinen ja monivaiheinen prosessi, jossa merkittävää on myös opiskelijan henkilökohtainen oppiminen, kehitys ja kasvu. Opiskelija asettaa opiskelulle ja kehitymiselleen tavoitteita, jotka pohjaavat mm. omiin motiiveihin, kiinnostuksen kohteisiin ja arvoihin, omaan osaamiseen ja vahvuuksiin sekä ennakoituihin tuleviin tapahtumiin. (Annala 2007, 23; Nummenmaa & Lairio 2005, 10.) Opiskeluaika ei myöskään ole muusta elämästä

irrallaan oleva tapahtuma, vaan se sijoittuu osaksi kulloistakin elämäntilannetta ja henkilökohtaista opiskeluvaihetta (Nummenmaa & Lairio 2005, 11). Henkilökohtaisella opintojen suunnittelulla ja siihen saatavalla ohjauksella on merkitystä myös juuri siinä tilanteessa ja hetkessä, jossa kunkin yksilön opiskelu tapahtuu.

Sujuvia ja ymmärrettäviä hops-käytänteitä voidaan pitää tavoiteltavina niin mikro- (yksilö, opiskelija) kuin makrotasonkin (yliopisto, yhteiskunta) näkökulmasta. Hopsien vakiintumisesta ja ”arkipäiväistymisestä” huolimatta hopsia ja sen ohjausta ei tulisi alkaa pitää itsestäänselvyytenä, vaan mm. sen tulkinnasta, merkityksestä ja paikasta tulisi säännöllisin väliajoin käydä keskustelua yliopistoyhteisössä.

2.3 Hopsin määrittelyä ja tulkintaa

Sananmukaisesti lyhenteellä hops voidaan viitata esimerkiksi henkilökohtaisiin opinto-, oppimis-, opetus- tai opiskelusuunnitelmiin. Näistä opintosuunnitelmat ovat kenties laaja-alaisimpia, koska opintoihin voidaan katsoa kuuluvaksi niin opiskelijan opiskelu kuin hänen oppimisensäkin sekä lisäksi myös opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat. Käytännössä suomalaissa yliopistoissa hops on vakiintunut yleiskäsitteeksi, jolla on monia merkityksiä ja tulkintoja. (Annala 2007, 20; Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 13 - 14.)

2.3.1 Rajattu ja avoin hops

Suomalaisessa kirjallisuudessa hopsia on perinteisesti määritetty rajatun ja avoimen hopsin käsitteillä. Rajattu hops kytkeytyy tutkinnon rakenteeseen ja pakollisiin ja valinnaisiin opintojaksoihin. Se on konkreettinen suunnitelma, dokumentti tai nykyään yhä useammin sähköinen asiakirja, joka laaditaan opintojen alussa. Siihen liittyvät esimerkiksi opintojaksojen aikataulutukset, mahdolliset aiempien opintojen korvaavuudet ja opintojen etenemisen seuraaminen. Nimestään huolimatta rajattu hops voi olla joustava, päivitettävä ja muuttuva opintojen aikana elävä suunnitelma, jota ihanteellisimmillaan päivitetään säännöllisesti. Rajattu hops kytkeytyy usein ”viralliseen” ja ”julkiseen” ja se on yksi osa

yliopiston opiskelijalle tarjoamia ohjauspalveluita sisältäen niin konkreettisen hops-asiakirjan kuin säännölliset ohjauskeskustelut ja -tilanteet. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 89 - 94; Ansela, Haapaniemi & Pirrtimäki 2005, 14 - 15.)

Avoim hops puolestaan korostaa opiskelijan oman oppimisen aktiivista havainnointia, ajattelua ja itsereflektiota. Siihen liittyen pohditaan esimerkiksi omia opiskelutaitoja ja -strategioita, itselle sopivia opiskelumuuotoja sekä oppimisprosessia ja sen sisältöjä. Avoimeen hopsiin kytkeytyy myös opiskelijan tieteellinen ja ammatillinen kehittyminen. Opiskelija pohtii omaa asiantuntijuuttaan, vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan niin yksilönä kuin myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asiantuntijayhteisössä. Avoimessa hopsissa huomioidaan lisäksi opiskelijan henkilökohtainen kasvu sekä opiskelijan elämäntilanteet, taustat ja muut henkilökohtaiset tekijät. Avoimen hopsin yhtenä keskeisenä päämääränä voi pitää opiskelijan oman ajattelun syvenemistä, joka kertoo myös opintojen etenemisestä. Dialogi ohjaajien kanssa on tärkeässä roolissa avoimessa hopsissa, samoin kuin sosiaalinen vuorovaikutus yleensä. Muodoltaan avoin hops voi olla esimerkiksi salkku- tai portfolio, johon kootaan erilaisia dokumentteja ja tuotoksia opintojen varrella. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 89 - 95; Ansela, Haapaniemi & Pirrtimäki 2005, 15.)

Viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana Suomen yliopistoissa on tehty hopsin määrittely- ja kehittämistyötä mm. tutkintouudistuksen ja laatujärjestelmien kehittämisen myötä. Nykyään yliopistoissa hops määritellään useimmiten sekä rajatun että avoimen hopsin elementtejä sisältäväksi akateemisen ja ammatillisen kasvun välineeksi. Määritelmät ovat usein kuitenkin sen verran väljiä, että käytännössä jäänee kunkin yliopiston tiedekuntien, yksiköiden tai laistosten vastuulle päättää, millaisia konkreettisia ilmentymiä hopsit käytännössä saavat ja miten hapseja ja niiden ohjausta käytännössä toteutetaan. On myös käynyt ilmi, että välttämättä erilaisia avoimen hopsin käytänteitä ei ole mielletty hops-toiminnan piiriin kuuluviksi, vaan yleisemmin erilaisiksi ohjauksen muodoiksi, ja varsinaisesti hopsiin liittyviksi katsotut toimet ovat olleet enemmän rajatun hopsin tapaisia ratkaisuja. (Ansela & Haapaniemi 2006, 235 - 237.)

Rajatun ja avoimen hopsin näkökulmat ovat yksi tapa käsitteellistää ja tarkastella hopsia, mutta Annalan (2007, 24) tutkimuksen mukaan hopsia voidaan yhtäläillä tarkastella myös esimerkiksi sen mukaan, onko hops yksilö- vai systeemikeskeinen, oppimista vai opiskelua koskeva, opintoja, uraa, työelämää vai elämää koskeva vaiko ihmisen kasvua ja kehittymistä koskeva prosessi. Annala pitää todennäköisenä ja oletettavana, että opiskelijan opintopolun aikana hops muokkautuu ja liikkuu tulkinnasta toiseen, esimerkiksi avoimesta hopsista rajattuun hopsiin.

2.3.2 Hops yhteisötason käsitteenä

Jotta jokainen toimija tietäisi, mikä ja millainen hops on omassa yksikössä, on tärkeää, että sen määrittely olisi yhteisesti tehty ja jaettu. Ihanteellisimmillaan kussakin yliopistossa – eikä pelkästään yksikkö- tai laitostasolla – tulisi olla yhteinen näkemys hopsista ja sen konkreettisesta käytöstä osana opiskelijan ohjausta. Toisaalta myös tieteenalojen erilaisuudella voi olla vaikutuksensa hopsiin: esimerkiksi käsitykset akateemisesta opiskelusta ja tiedeyhteisöön kasvamisesta voivat vaihdella tieteenalasta riippuen. Yhtä oikeaa ja yleispätevää määrittelmää hopsista lienee mahdotonta muodostaa, mutta yhteisöllisen määrittelytyön kautta on mahdollista korostaa enemmän yksikön tai yliopiston omaa näkemystä hopsin merkityksestä. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 101 - 102.)

Annala (2007) erottaa väitöskirjatutkimuksessaan mikro- ja makrotasojen lisäksi myös systeemi- ja yhteisötasot, kun tarkastellaan hopsin ja sen ohjauksen tulkintoja. Annalan mukaan hopsia käsitteenä voi pitää valtakunnallisesti linjattuna pedagogisena ideana ja valtakunnallisilla linjauksilla pyritään usein yhtenäisiin käytänteisiin. Käytännön toimijoiden tasolla kyse on kuitenkin lopulta tulkinnasta ja sen viemisestä käytäntöön. Korkeakoulukontekstissa käytännön toimijoita ovat esimerkiksi yliopistot, tiedekunnat, laitokset ja myös yksittäiset ryhmät tai toimijat niiden sisällä. Tällöin voidaan katsoa, että hopsia ja sen ohjausta ei ole riittävä tarkastella vain mikro- ja makrotasolla, vaan myös systeemi- ja yhteisötasolla. Systeemitasolla viitataan erilaisiin korkeakoulutuksen kulttuureihin, jotka voivat olla esimerkiksi yliopistoon tai tiettyyn alaan liittyviä

toimintakulttuureja. Yksilötason oppimisen, systeemitasoisen kulttuurien ja yhteiskunnan tason linjauksien välimaastossa on pedagoginen yhteisö, joka on keskeisessä roolissa hopsin tavoitteiden ja sisällön tulkitsemisessa. Pohjimmiltaan hopsia voi pitää yhteisötason käsitteenä, ”sillä pedagoginen yhteisö viime kädessä määrittelee sen, millaista hopsin tulkintaa yhteisöön halutaan ja miten sitä vietään käytäntöön”. (Annala 2007, 32 - 33.) Myös Immonen (2006, 50) painottaa yhteisen käsitteenmäärittelyn merkitystä, kun opinto-ohjaus ylipäättään on sisällytetty opettajan työhön yliopistossa. Hänen mukaansa opinto-ohjauksen sisällyttäminen opettajan työhön edellyttää ”yhteistä käsitystä siitä, miten yksikössä ymmärretään tämä tehtävä”. Mikäli asiaa ei työstetä ja määritetä yhdessä, voi ymmärrys tehtävästä jäädä helposti yleiselle tasolle ja mielikuvat vaihdella henkilöstä riippuen.

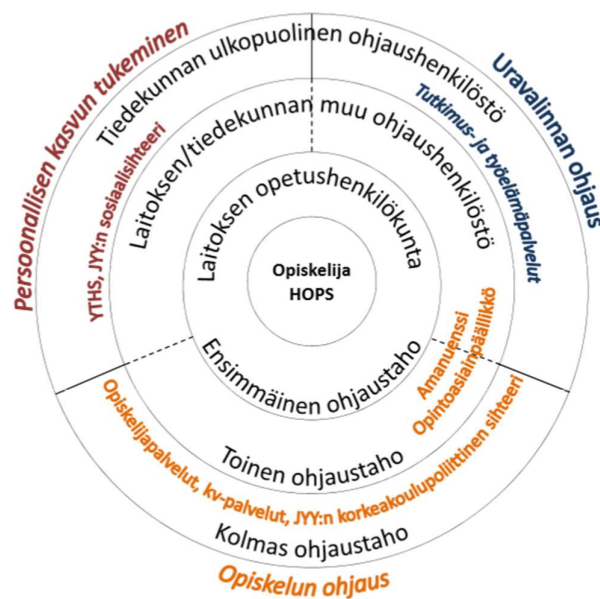
Seuraavassa luvussa 2.4 siirrytään käsittelemään hopsia ja hops-ohjausta yliopiston toimintaympäristössä. Ensin luodaan katsaus siihen, miten ohjausta yliopistossa on mallinnettu. Esiin nousee myös pedagoginen näkökulma: miten hops voi linkittyä pedagogisiin käytänteisiin ja mitä erityispiirteitä voi olla Annalankin (2007, 32 - 33) mainitseman pedagogisen yhteisön antamassa ohjauksessa. Tässä tutkimuksessa pedagoginen yhteisö ymmärretään opettajiksi. Lopuksi esitellään tiiviisti, miten hops-ohjaus on järjestetty Jyväskylän yliopistossa ja sen tutkimuksen kohteena olevassa laitoksessa.

2.4 Hops-ohjaus yliopiston toimintaympäristössä

2.4.1 Opiskelijan ohjaus yliopistossa

Yliopistossa tehtävälle opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontatyölle on pidetty tyypillisenä, että ohjausta ja neuvontaa tarjoavat useat eri tahot ja että opiskelijan näkökulmasta on voinut olla hankala hahmottaa, mistä tai keneltä ohjausta saa mihinkin asiaan. Yliopistoissa tehtävää opintojen ohjausta on myös kritisoitu siitä, että toiminnasta on vaikuttanut puuttuvan kokonaisnäkemys ohjauksen tavoitteista. (Lairio & Penttinen 2005, 23 - 27). Opiskelun ohjauksen jäsentämiseen yliopistoissa on suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa usein sovellettu Watts &

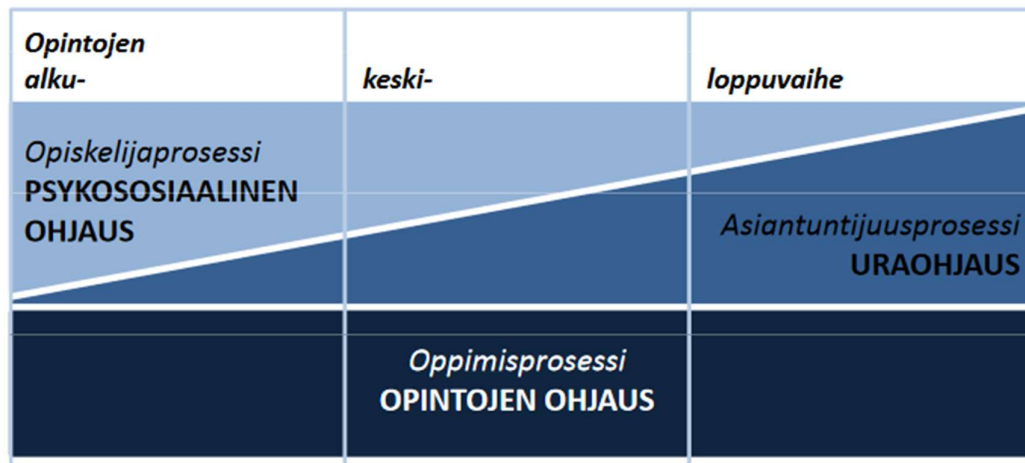
van Esbroeckin (ks. esim. 2000, 179) holistista, opiskelijakeskeistä ohjausmallia. Malli lähtee liikkeelle opiskelijasta ja hänen ohjaustarpeistaan. Ohjaustarpeet jäsennetään kolmeen ohjauksen tehtäväalueeseen: opiskelun ohjaus, uranvalinnan ohjaus ja persoonallisen kasvun tukeminen. Mallin keskeinen anti on myös ohjauksen toimijoiden jäsentäminen suhteessa opiskelijaan ja ohjauksen tehtäväalueisiin. (Ks. esim. Lairio & Penttinen 2005, 24; Ansela & Penttinen 2011, 50.)



Kuvio 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Ansela & Penttinen 2011, Lairion & Puukarin 1999 mukaan)

Suomalaiseen yliopistokontekstiin sovelletussa holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa ensimmäisen tason ohjaustahoksi jäsennetään opetushenkilöstö, ”joka on läheisessä ja tiiviissä vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa opetuksessa” (Ansela & Penttinen 2011, 51). Juuri näiden lähinnä opiskelijaa toimivien opettajien käsitykset hops-ohjauksesta ovat tämän tutkimuksen kohteena. Opiskelijan kanssa mallin keskiöön on sijoitettu hänen henkilökohtainen opintosuunnitelmansa (hops). Hops nähdään mallissa täten keskeisenä opiskelun ohjauksen lähtökohtana ja opiskelijan ohjaustarpeisiin keskeisesti linkittyvänä.

Toinen suomalaisessa korkeakouluohjauksen tutkimuskirjallisuudessa usein esitelty malli on kolme opiskelun ja ohjauksen ydinprosessia esittelevä malli.



Kuvio 2. Opiskelun ja ohjauksen kolme ydinprosessia (Skaniakos 2011, Korhosta 2007 ja Eerola & Vadénia 2005 mukaellen)

Malli jäsentää ohjausta opintojen alkuvaiheessa, keskivaiheessa ja loppuvaiheessa painottuvien opiskelijaprosessien mukaan. Opintojen alkuvaiheessa painottuu *opiskelijaprosessi*, jolla tarkoitetaan uuteen koulutusympäristöön sosiaalistumista ja integroitumista sekä uuden opiskelukulttuurin omaksumista. Ohjauksellisesti opiskelijaprosessia tuetaan *psykososiaalisen ohjauksen* keinoin, jolla tarkoitetaan opiskelijan toimintakyvyn vahvistamista ja tukemista. Opintojen loppuvaihetta kohti puolestaan vahvistuu opiskelijan *asiantuntijuusprosessi*, jolla viitataan kaikkeen siihen tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen, josta asiantuntijuus muodostuu. Asiantuntijuusprosessia tuetaan *uraohjauksella*, jolla tarkoitetaan laajasti koko opiskelijan oman asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen tukemista. Mallin pohjan muodostaa koko opintojen läpi kulkeva *oppimisprosessi*, jota tuetaan *opintojen ohjauksen* keinoin. Opintojen ohjauksen ajatellaan mallissa vastaavan opiskelijan opintoihin liittyviin kysymyksiin sekä tukevan opintoihin liittyvää prosessia. (Skaniakos 2011, 8 - 9.)

On oma kysymyksensä, mitä mallissa esitetyt ohjauksen prosessit tarkoittavat hops-ohjauksen ja hops-ohjaajan näkökulmasta. Skaniakoksen (2011, 9) mukaan ohjausta tulisi ensin tarkastella kokonaisuutena, kaikki mallin eri osa-

alueet osa-alueet sisältävänä prosessina. Osana kokonaiskuvaa ja kokonaiskuvaa vasten voidaan pohtia, ”mitä hops-ohjaus on ja miten se asettuu osaksi kokonaisohjausta, ketkä siinä ovat mukana ja miten ja milloin ohjausta annetaan”.

2.4.2 Hops osana opetussuunnitelmaa ja pedagogisia käytänteitä

Hopsin ohjaamisen lähtökohtana voi pitää myös opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman tulisi sisältyä tulkinta siitä, mitä valmiuksia opiskelijalla on valmistuessaan ja mitä vaatimuksia työelämän suunnalta on. ”Ohjauksen avulla opiskelijaa tuetaan oman osaamisensa tunnistamisessa ja siten luodaan edellytyksiä asiantuntijuuden rakentumiselle.” (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 25.) Haapaniemen ja Jäntin (2006, 16) mukaan hyvin viestitty opetussuunnitelmatyö toimii parhaimmillaan ohjatun opintopolun ja hopsien laatimisen karttana.

Ohjaus on myös vaarassa jäädä irralliseksi, ellei sitä integroida muuhun opetukseen. On luontevaa sisällyttää ainakin osa opiskelijan ohjauksesta opetukseen ja opiskelijan opintoihin, sillä näin on mahdollista tukea esimerkiksi opiskelijan itseohjautuvuuden kasvua ja ohjauksen jatkuvuutta. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 57.) Ohjauksen tulisi olla luonteva osa opintopolkua ja opiskelua. Lyhytaikainen, satunnainen tai muusta opiskelusta irrallinen ohjaustarjonta ei välttämättä tavoita opiskelijaa. (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 36.)

2.4.3 Opettaja ohjaajana

Kuten luvussa 2.4.1 esitellystä holistisesta opiskelijakeskeisestä ohjausmallista käy ilmi, hopsin ohjaamiseen voidaan katsoa osallistuvan useita eri toimijoita opiskelijan opintopolun varrella. Näiden eri toimijoiden yhteistyö on edellytyksenä sujuvalle ohjaustoiminnalle, koska yksi henkilö ei voi hallita kaikkia hopsin ohjaamisen eri osa-alueita. Nimettyinä opiskelijoiden ohjaajina toimivilta opettajilta eli esimerkiksi opettajatuutoreilta tai omaopettajilta edellytetään erityisesti opintojen kokonaisuuden hallintaa, sekä oman tieteenalan ja työelämän tunte-
musta. Käytännön ohjaustoimintana tämä tarkoittaa esimerkiksi ohjaamista osana opetusta eli opintoihin liittyvissä asioissa ohjaamista, oppimisprosessin

ohjaamista, motivaation syntymisen ja ylläpidon tukea, dialogin käymistä opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijoiden reflektion edistämistä. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005; 28, 48.)

Opettajan antamasta ohjauksesta puhuttaessa on käytetty myös pedagogisen ohjaamisen käsitettä. Pedagogisessa ohjaamisessa tunnustetaan läpinäkyvänä lähtökohtana ohjaajan tiedot ja taidot sekä ohjaussuhteen luonne valtasuhteena, jossa ohjaajan asiantuntijuuden kiertäminen ei aina ole mahdollista. Pedagoginen ohjaaminen kytkeytyy opetussuunnitelmaan ja siinä määriteltyihin tavoitteisiin, menetelmiin, sisältöihin ja kriteereihin. Pedagogisessa ohjaamisessa kuitenkin korostuu myös opiskelijan oma aktiivinen suhde opiskeluunsa ja ohjaajan ja opiskelijan suhde nähdään vastavuoroisena ja dialogisena. Pedagogisessa ohjaamisessa provosoidaan refleksiivistä asennetta ja ymmärretään sen merkitys sekä uuden oppimiseen että opiskelijan itseohjautuvuuden kasvuun liittyvänä tekijänä. Jo-tiedetyn ja -opitun kyseenalaistaminen nähdään tärkeänä oppimisen ja uusiutumiskyvyn kannalta. Pedagogista ohjaamista voidaankin pitää vaativana asiantuntijuuden ja vuorovaikutuksen dialogisena prosessina, jossa ohjattavan autonomian tunnustaminen vahvistaa myös ohjaajaa itseään. (Saarnivaara 2003, 111 - 117; Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 40 - 42.)

2.4.4 Hops-ohjaus Jyväskylän yliopistossa ja tutkimuksen kohteena olevassa laitoksessa

Kun tämä tutkimus aloitettiin, viestintätieteiden laitoksessa opettajat olivat niitä henkilöitä, joita kutsuttiin hops-ohjaajiksi. Myös omaopettaja-nimitys oli käytössä yhdessä oppiaineessa. Hops-ohjaukseen liittyvät tehtävät olivat kuitenkin jaettuja opettajille ja amanuenssille. Perustyönjakona oli, että opettajat vastasivat oppiaineen sisällöllisestä ja asiantuntijaksi kasvuun liittyvästä ohjauksesta, amanuenssi enemmänkin niin sanotusta yleisestä opinto-ohjauksesta sisältäen esimerkiksi opiskelusuunnitelmien tekemiseen ja kurssivalintoihin liittyvän ohjauksen.

Viestintätieteiden laitos yhdistyi kielten laitoksen kanssa vuoden 2017 alussa ja muodostui kieli- ja viestintätieteiden laitos. Kieli- ja viestintätieteiden

laitoksen nykyisen työnjaon mukaan koulutussuunnittelijat (entiset amanuenssinimikkeellä toimineet henkilöt) ovat pääsääntöisesti hops-ohjaajia ja opiskelijoita ohjaavat opettajat omaopettajia. Hops-ohjaajien ja omaopettajien keskeiset tehtävät on linjattu Laadukkaan ohjaukset periaatteet Jyväskylän yliopistossa -asiakirjassa (2016). Kyseisessä asiakirjassa hops-ohjaajien tehtävät liitetään opiskelusuunnitelman tekemisen tukemiseen ja ohjaamiseen ja omaopettajien tehtävät muun muassa opintojen sujuvuuden, asiantuntijuuden rakentumisen ja työllistymisen tukemiseen. Asiakirjan pohjalta yliopiston eri tiedekunnat ja laitokset ovat lisäksi laatineet yksityiskohtaisemmat ja konkreettisemmat ohjauksen toteuttamissuunnitelmat. Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen ohjauksen toteuttamissuunnitelmassa (2017) hops-ohjaus on vastuutettu pääsääntöisesti koulutussuunnittelijoille, mutta toteuttamissuunnitelmassa todetaan, että hops-ohjaajat ja omaopettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on 1) hahmottaa ja jäsentää opiskelijoita ohjaavien opettajien käsityksiä henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta (hopsista) ja sen ohjauksesta 2) pohtia kehittämissuunnitelmia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa.

Tutkimuskysymys on: Minkälaisia käsityksiä ohjausta tarjoavilla opettajilla on hopsista ja hops-ohjauksesta? Tutkimuskysymystä tarkentavat alakysymykset ovat:

- Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat hopsille ja hops-ohjaukselle?
- Miten opettajat näkevät hopsin ja hops-ohjauksen osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta?
- Miten opettajat näkevät hops-ohjauksen osana työtään?
- Mitä kehitettävää opettajat näkevät hopsissa ja hops-ohjauksessa?

Alunperin tutkimuksen oli tarkoitus olla toimintatutkimus, jonka tavoitteena oli luoda henkilökohtaisen opinto-ohjauksen malli viestintätieteiden laitokselle yhdessä laitoksen ohjausta antavan henkilökunnan kanssa. Pää tavoitteena oli luoda mahdollisimman selkeä malli ja ”toimintakehikko” ohjaustoiminnalle. Tavoitteena oli myös selkiyttää ja jäsentää yhteistä ymmärrystä ohjauksen tavoitteista ja keinoista päästä näihin tavoitteisiin sekä kehittää ohjaajien keskinäistä yhteistyötä ja vertaistuellista toimintaa. Tutkimus käynnistyi vuonna 2012. Toimintatutkimus osoittautui kuitenkin liian työlääksi ja laajaksi tutkimushankkeeksi, ja tutkimussuunnitelma muuttui. Alusta alkaen tutkimuksen tekijää kiinnostanut pääkysymys oli ollut se, kuinka eri tavoin hops voidaan ymmärtää. Näin ollen päädyttiin tutkimaan ohjausta tarjoavien opettajien käsityksiä hopsista ja hops-ohjauksesta. Tutkimuksessa haluttiin säilyttää myös ohjausta kehittävä näkökulma ja tämän perusteella toiseksi tutkimuksen tavoitteeksi muotoutui kehittämissuunnitelmien pohtiminen hopsille ja hopsohjaukselle.

Tutkimuskysymystä tarkentavat alakysymykset muodostuivat seuraavien kolmen eri asian ”synteesinä”: hapseja ja hops-ohjausta koskevan aiemman tutkimustiedon, tutkijan oman käytännön työkokemuksen sekä keväällä 2012 toteutetun esikyselyn perusteella. Esikyselystä kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa siirrytään kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista. Luvussa kuvataan tutkimuksen esi- ja varsinainen aineisto sekä niiden analyysi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aineisto koostuu esiaineistosta ja varsinaisesta aineistosta. Esiaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja varsinainen aineisto haastattelemalla. Tässä tutkimuksessa esiaineiston roolia voi kutsua alustavaa kuvaa antavaksi. Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä oli haastattelu.

Tässä luvussa kerrotaan ensin kyselyn toteuttamisesta ja kyselyyn tulleiden vastausten analyysistä. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään haastatteluiden toteuttamista ja kuvaamaan niiden analyysiä. Haastatteluaineiston analyysi on fenomenografista tutkimusta. Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografian lähtökohdista kerrotaan tarkemmin samassa luvussa haastatteluiden toteuttamisen ja niiden analyysin kuvauksen kanssa.

4.1 Tutkimuksen esiaineisto: kysely

Tutkimuksen esiaineistona toimi syksyllä 2012 toteutettu verkkolomakekysely (liite 1). Kyselyn tarkoituksena oli alustavasti jäsentää opettajien ohjaukseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia ennen toimintatutkimuksen vaiheeseen siirtymistä. Vaikka tuolloin vuonna 2012 suunnitteilla olleen tutkimuksen tehtävä myöhemmin muuttui, pystyttiin tästä huolimatta hyödyntämään kyselyyn tulleita vastauksia tämän tutkimuksen esiaineistona. Kyselyyn tulleet vastaukset analysoitiin alkuvuodesta 2015. Analyysin myötä tutkimuskysymykset täsmenntyivät lopulliseen muotoonsa.

4.1.1 Kyselyyn osallistujat ja kyselyn toteuttaminen

Kysely toteutettiin verkkolomakekyselynä Jyväskylän yliopiston Korppi-järjestelmässä. Kyselyssä oli sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Kysymykset

muotoutuivat tutkimuksen alkuperäisen tehtävän sekä tutkijan omien käytännön työssä tekemiensä hopsia ja hops-ohjausta koskevien havaintojen pohjalta.

Pyyntö vastata kyselyyn lähetettiin viestintätieteiden laitoksen henkilökunnan sähköpostilistalle 16.8.2012. Vastausaikaa oli 29.8.2012 saakka. Kysely oli suunnattu niille laitoksen henkilökuntaan kyselyhetkellä kuuluville, jotka joko parhaillaan toimivat tai olivat joskus aiemmin toimineet opiskelijoiden hops-ohjaajina.

Vastausajan päättymiseen mennessä kyselyyn tuli yhteensä 11 vastausta. Kyselyyn vastattiin anonyymisti. Vastajamäärän perusteella pystyi päättelemään, että kyselyhetkellä laitoksella työskentelevistä hops-ohjaajina toimivista tai aiemmin toimineista henkilöistä suurin osa vastasi kyselyyn. Taustatietona vastaajilta kysyttiin hops-ohjauskokemuksen määrää vuosina. Kyselyyn vastanneiden hops-ohjauskokemus vaihteli 0 - 20 vuoden väliltä.

4.1.2 Kyselyyn tulleiden vastausten analyysi

Kyselyn suljetut kysymykset olivat ohjausta ja hops-ohjausta koskevia väittämiä, joihin vastattiin asteikolla eri mieltä - osittain eri mieltä - ei samaa, ei eri mieltä - osittain samaa mieltä - samaa mieltä. Lisäksi kysyttiin, mitä ohjausmuotoja ja -keinoja vastaajat ovat hyödyntäneet hops-ohjauksessaan. Annettuja keinoja ja muotoja sai halutessaan valita useampia.

Suljetuista kysymyksistä tehtiin Jyväskylän yliopiston Korppi-järjestelmässä olevan automaattisen analyysityökalun avulla vastausjakaumat. Ne esitellään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kyselyn väittämiin tulleiden vastausten prosenttijakaumat

Väittäjä	Samaa tai osittain samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri tai osittain eri mieltä
Ohjauksen tehtävät ja tavoitteet on määritelty selkeästi laitoksella	91 %	0 %	9 %
Ohjauksen työnjako ja vastuut on määritelty selkeästi laitoksella	82 %	9 %	9%
Olen tyytyväinen siihen, miten ohjaus on tällä hetkellä organisoitu laitoksella	45,5 %	9 %	45,5 %
Minulla on selkeä käsitys hops-ohjaukseen kuuluvista tehtävistä	73 %	0 %	27 %
Saan tukea hops-ohjaustyöhöni työtovereiltani	91 %	0 %	9 %
Koen tarvitsevani enemmän tukea hops-ohjaustyöhön	18 %	18 %	64 %
Hops-ohjaustyö motivoi minua	55 %	0 %	45 %
Minulla on riittävä osaaminen hops-ohjaustyöhön	73 %	0 %	27 %
Minulla on riittävästi aikaa hops-ohjaukseen	18 %	9 %	73 %
Opiskelijoilla on mahdollisuus saada riittävästi tarvitsemaansa hops-ohjausta	73 %	18 %	9 %

Eniten vastaukset hajaantuivat seuraavissa väittämissä: ”Olen tyytyväinen siihen, miten ohjaus on tällä hetkellä organisoitu laitoksella” ja ”Hops-ohjaustyö motivoi minua”.

Kysyttäessä hops-ohjauksessa hyödynnetyistä ohjausmuodoista ja -keinoista vastaajista kaikki ilmoittivat käyttäneensä ohjauksessaan yksilöohjausta ja suurin osa myös ryhmäohjausta. Useampi myös ilmoitti hyödyntäneensä uratarinoita.

Kyselyyn tulleet avoimet vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä aloittamalla alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä kysymys kerrallaan. Tämän jälkeen ryhmiteltiin pelkistettyjä ilmaisuja niiden sisältöjen perusteella eri alakategorioihin. Analyysi jatkui yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostamalla yläkategorioita. (Tuomi & Sarajärvi 2013,

101, 108 - 113.) Muodostetut yläkategoriat toimivat pohjana myöhemmin toteutettujen haastatteluiden teemojen laadinnalle.

Seuraavaksi esitellään tehtyä kategorianmuodostusta kahden esimerkin avulla (taulukot 2 ja 3).

TAULUKKO 2. Ensimmäinen esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alakategori-oihin ja alakategorioiden yhdistämisestä yläkategoriaksi

Avoimista vastauksista pelkistetyt ilmaukset	Pelkistetyistä ilmauksista muodostetut alakategoriat	Yläkategoria
<p>Tiettyjen asioiden ohjaaminen ja alustaminen laitoksella keskitetympin, jotta niitä ei hops-keskustelussa tarvitsisi käydä jokaisen kanssa erikseen läpi</p> <p>Fokus opiskelijan ja opettajan keskusteluun ja sisällöllisiin kysymyksiin, ei eHopsiin</p> <p>eHopsien hyväksyminen keskitetysti, jolloin opettajat voisivat vastata substanssiosaamista edellyttävästä ohjauksesta</p> <p>Työnjaossa voisi edelleen kehittää amanuenssin ja oppiaineen välistä työnjakoa (rakenne vs. substanssi)</p> <p>Hops-ohjauksen työnjako ei vielä selkeä laitoksella: pitäisi oppia erottamaan selkeämmin konkreettinen hops-ohjaus ja omaopettajan antama hops-ohjaus</p> <p>Opinto-ohjauksen työnjaon selkiyttäminen niin henkilökunnalle kuin opiskelijoille</p>	<p>Hops-ohjauksen työnjaon selkiyttäminen</p>	<p>Hops-ohjaus osana työtä ja hops-ohjauksen työnjako</p>
<p>Ohjauksen tavoitteiden ja keinojen pohtiminen ja keinot keventää hopsaustyötä</p> <p>Ohjauksen tulisi viedä vähemmän resursseja ja sen tuloksellisuutta pitäisi voida tarkastella</p> <p>Hops-ohjauksen keskittäminen tietyille, jolloin kaikilla ei menisi siihen työaikaa</p> <p>Toinen amanuenssi laitokselle</p> <p>Hyvä, että ohjausvastuuta on jaettu usealle, koska näin myös menee aikaa vähemmän per ohjaaja</p>	<p>Hops-ohjaukseen käytettävä aika ja resurssit</p>	
<p>Aikaa joudutaan käyttämään eHops-järjestelmän käytössä opastamiseen</p> <p>Hops-lomakkeen hyväksyminen turhauttaa, koska sitä ei osata täyttää oikein ja neuvonta esimerkiksi kurssien ajoituksiin liittyen vie turhaa aikaa opettajalta</p> <p>eHops kankea työväline jopa opintojen teknisessä suunnittelussa. Ohjaustyössä eHopsista ei hyötyä.</p>	<p>Teknisen hops-työkalun aikaavievyyys ja kankeus</p>	

TAULUKKO 3. Toinen esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alakategorioihin ja alakategorioiden yhdistämisestä yläkategoriaksi

Avoimista vastauksista pelkistetyt ilmaukset	Pelkistetyistä ilmauksista muodostetut alakategoriat	Yläkategoria
Kannustavan olennaisen tiedon ja ajattelun jakaminen ja kehittäminen Näkökulmien tarjoaminen Keskustelu omista valinnoista asiantuntijan kanssa	Ohjaaja asiantuntijana	Ohjaajan rooli ja tehtävä
Hops-ohjaus kasvattaa parhaimmillaan niin opiskelijan kuin ohjaajankin osaamista ja tietämystä Opiskelijapalautteen saaminen	Molemminpuolinen vuorovaikutus	
Yksilökeskustelut tärkeitä, koska ne auttavat opiskelijaa integroitumaan ja sitoutumaan laitokseen Turvallisen ilmapiirin ja hyvän ohjaussuhteen luominen Ohjaustyöhön käytetty aika palkitaan monin verroin sen myötä saavutetulla opiskelijan luotamuksella Opiskelijan tukeminen opintoihin, opiskeluun ja oppimiseen liittyvissä kysymyksissä ja haasteissa sekä opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisessa	Luottamus, tuki ja kiinnittyminen	
Opiskelijoilla mahdollisuus saada riittävästi ohjausta, jos vain osaavat sitä hankkia ja kysyä Opiskelijoiden tulisi oppia hankkimaan ohjausta itse Opiskelijan vastuuttaminen omista asioistaan Ohjauksen tila on hyvä: opiskelijoilla on riittävästi henkilöitä, joiden puoleen kääntyä	Itseohjautuvuuteen ohjaaminen	

Kaikkiaan kyselyn analyysin tuloksena muodostui viisi yläkategoriaa: 1) Ohjauksen laadunvarmistus ja yhteistyö 2) Hops-ohjaus osana työtä ja hops-ohjauksen työnjako 3) Ohjaajan rooli ja tehtävä 4) Hops-ohjaus osana opintojen ja opiskelun laajempaa kokonaisuutta 5) Hops-ohjaus konkreettisen opintojen suunnittelun tukena. Näiden yläkategorioiden perusteella täsmennettiin tutkimuskysymyksiä ja yläkategoriat tukivat myös osaltaan haastatteluteemojen laadintaa.

4.2 Tutkimuksen varsinainen aineisto: haastattelut

Tutkimuksen varsinainen aineisto kerättiin haastattelemalla. Tutkimuksessa lähestymistapana oli fenomenografia, ja haastattelu on fenomenografisessa tutkimuksessa usein käytetty aineistonkeruutapa (Huusko & Jokinen 2001, 89). Kun aineisto on kerätty haastattelemalla, on tutkijan tehtävänä välittää kuvaa esimerkiksi haastateltavan ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme, 41). Verrattuna esimerkiksi lomaketutkimukseen on haastattelussa mahdollisuus muun muassa kysyä selvennystä haastateltavien vastauksiin sekä syventää saatavia tietoja lisäkysymyksin. Haastattelussa on myös mahdollista säädellä aiheiden järjestystä ja haastateltava on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.)

Tehdyt tutkimushaastattelut olivat teemahaastatteluja, joka tarkoittaa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47) mukaan puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Teemahaastattelussa ollaan kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista, eikä siinä yleensä pyritä ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. Myöskään tässä tutkimuksessa ei pyritty hypoteesien todentamiseen, vaan pikemminkin niiden löytämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66.)

Teemahaastattelussa haastattelu etenee tiettyjen tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa, mikä tuo haastattelulle vapautta ja tutkittavien äänen paremmin kuuluviin. Teemahaastattelussa nousevat keskeisiksi ihmisten tulkinat asioista ja ihmisten asioille antamat merkitykset. Teemahaastattelua voi pitää puolistrukturoituna menetelmänä siksi, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, mutta teemojen ollessa samat teemahaastattelu ei kuitenkaan ole täysin vapaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 66) mukaan teema-alueet edustavat tutkittavasta ilmiöstä ja sen peruskäsitteistä johdettuja tarkemmin eriteltyjä alakäsitteitä tai -luokkia. Ne ovat tutkimusongelmia tai -kysymyksiä yksityiskohtaisempia ja toimivat haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Tässä tutkimuksessa haastatteluteemojen laadinnan lähtökohtana toimivat

tutkimuskysymykset, jotka täsmentyivät aiemmin toteutetun esikyselytutkimuksen ja sen analyysin myötä. Kyselytutkimuksen tulokset siis tukivat haastatteluteemojen laadintaa. Haastatteluteemojen laadinnassa hyödynnettiin myös hopsyistä ja hopsy-ohjauksesta tehtyä aiempaa tutkimusta, jota esiteltiin luvussa 1. Tutkimuksessa käytetty teemahaastattelurunko on esitetty liitteessä 2.

4.2.1 Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografia

Haastattelututkimuksessa tutkimuksellinen lähestymistapa oli fenomenografia, joka on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen tutkimusote. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten erilaisista arkipäivän ilmiöitä koskevista käsityksistä ja niiden erilaisista ymmärtämisen tavoista. Fenomenografiassa käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, joilla on mielipidetä syvempi ja laajempi merkitys. (Huusko & Paloniemi 2006, 162 - 164.) Käsityksen voidaan katsoa kuvaavan suhdetta yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. Käsitysten voidaan katsoa olevan myös ihmisen tulkintaskemoja, koska niiden voidaan katsoa ohjaavan ”ihmisen tapaa etsiä merkityksiä ympäröivän maailman ilmiöille”. (Häkkinen 1996, 23 - 24.)

Fenomenografista tutkimusotetta sovellettaessa on keskeistä tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen, sillä juuri kontekstin eli ilmiön "taustamaailman" katsotaan kiinnittävän erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön (KvaliMOTV 2015). Kontekstin huomioiminen liittyy myös aineiston analyysiin: aineistosta pyritään jäljittämään tulkinnallisia ajatuskokonaisuuksia, jolloin huomioidaan myös niiden asiayhteys. Sama ilmaisu voi saada eri merkityksiä eri yhteyksissä. Toisaalta kunkin ilmaisun voi ymmärtää vain sen omassa asiayhteydessä. (Huuskonen & Paloniemi 2006, 166.) Tieteenfilosofisesti fenomenografialla on yhtymäkohtansa konstruktivismiin ja fenomenologiaan (Heikkinen, Huttunen, Niglas, & Tynjälä 2005, 348; Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisen tutkimusotteen kehittäjänä pidetään ruotsalaista Ference Martonia ja hänen Göteborgin yliopistossa toiminutta tutkimusryhmäänsä. Fenomenografisen tutkimusotteen peruslähtökohtia Marton (1981, 177) hahmottaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien käsitteillä. Ensimmäisen asteen

näkökulma pyrkii ymmärtämään maailman eri ilmiöitä ja toisen asteen näkökulma ihmisten erilaisia käsityksiä näistä ilmiöistä. Näistä nimenomaan toisen asteen näkökulma on fenomenografisen tutkimuksen kohteena.

Martonin (1994, 4426) mukaan fenomenografiassa huomion kohteena oleva ilmiö, *objekti*, käsitteellistetään ja koetaan aina jollain tapaa. Yksilö eli *subjekti* ja kohteena oleva objekti ovat täten aina sisäisessä suhteessa toisiinsa nähden: subjekti ja objekti ovat sitä, mitä ne ovat suhteessa toisiinsa. Huusko & Paloniemi (2006, 165) tiivistävät, että ”maailma ei esittäydy meille sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan”. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohta konstruktivismiin: todellisuudelle annetaan erilaisia merkityksiä ja tulkintoja ihmisestä riippuen. Todellisuus rakentuu meille sosiaalisesti ja konstruktivistisesti, eikä vain ole olemassa sellaisenaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Kuten edellä todettiin, on fenomenografialla yhtymäkohtansa myös fenomenologiaan. Fenomenologit tutkivat kokemuksia eli ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Laine 2010, 29). Myös fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten todellisuutta koskevista kokemuksista. Erotuksena fenomenologiaan fenomenografiassa ei tavoitteena ole kuitenkaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkimalla päästä käsiksi ilmiön perimmäiseen olemukseen, vaan tutkia sisällöllisiä eroja siinä, miten ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsitteellistävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Gröhn 1992, 11 - 12; Marton 1981, 180 - 181; Häkkinen 1996, 10 - 11.)

Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita yksilöiden erilaisista tavoista kokea, käsittää ja käsitteellistää todellisuuden eri ilmiöitä. Fenomenografisen analyysin lopputuotoksena ei kuitenkaan tavoitella yksilötason kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, vaan tavoitteena on selvittää, millaisia erilaisia käsityksiä tästä ilmiöstä on tietystä ryhmässä. Mielenkiinto kohdistuu käsitysten sisältöihin ja siihen, miten käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. Analyysin tuloksena muodostetut kuvauskategoriat ovat ikään kuin ”jäätäneitä” muotoja tutkittavien ajatuksista ja käsityksistä, koska yksilöllinen kokija ja toimija ei tule esille niissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton 1981, 196.)

Uljens (1989, 43) puhuu käsitysten tarkastelusta kollektiivisella tasolla: yksittäisen ihmisen käsitykset ovat kiinnostavia ainoastaan suhteessa toisten ihmisten käsityksiin. Koska fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita itse ilmiön olemuksesta, ei täten myöskään nähdä kiinnostavana sitä, onko yksilöllä useampia eri käsityksiä samasta asiasta vai ei. Fenomenografiassa tavoitellaan käsitysten tunnistamista, minkä jälkeen niitä tarkastellaan suhteessa toisiinsa. Uljensin (1989, 39) mukaan fenomenografisen analyysin tuloksena muodostettujen kuvauskategorioiden tarkoituksena on osoittaa ja esitellä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joita tietyllä ryhmällä ihmisiä on samasta ilmiöstä. Tutkija siis luokittelee käsitykset sen perusteella, millaisia sisällöllisiä eroja ilmaistuissa käsityksissä havaitsee. Tutkija analysoi eroja ja yhtäläisyyksiä käsityksissä ja näin aikaansaadut käsitysten luonnehdinnat muodostavat kuvauskategoriat.

Ahosen (1994, 115, 125 - 128) mukaan fenomenografisen tutkimuksen vaiheet ovat pääpiirteissään seuraavat:

- 1) Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä.
- 2) Teoreettinen perehtyminen asiaan tai käsitteeseen ja alustava asiaan tai käsitteeseen liittyvien näkökohtien jäsentäminen
- 3) Tutkimushaastattelut, joissa haastateltavat ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
- 4) Aineiston tulkinta ja käsitysten luokittelu niiden merkitysten perusteella eli ala- ja ylätasen merkityskategorioiden muodostaminen.

Teoreettinen perehtyminen (kohta 2 yllä) tarkoittaa fenomenografiassa tietynlaista herkistymistä tutkittavaan aiheeseen. Ryhtyessään selvittämään tietyn ryhmän käsityksiä tietyistä aiheesta tutkija tarvitsee tietoa tutkittavan aiheen luonteesta ja peruskäsitteistä. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä tiukkaan käsitysten luokitteluun ennakolta, vaan teoreettisen perehtymisen tavoitteena on muodostaa tutkijalle avoin ja joustava ajatusrakennelma, josta hän voi ammentaa esimerkiksi syventäviä haastattelukysymyksiä tai vastausten luokittelun perusteita. (Ahonen 1994, 123.) Olennainen osa fenomenografista tutkimusta on myös teoreettisten kytkentöjen osoittaminen tutkimuksen johtopäätöksissä. Teoreettiset

lähtökohdat eivät siis voi olla ainoastaan tutkijan päässä, vaan lukijalle tulee teoreettisin kytkennoin perustella tutkimuksen kategorianmuodostusta. (Ahonen 1994, 150 - 155.)

Fenomenografinen tutkimus on siis periaatteiltaan aineistolähtöistä laadullista tutkimusta, jossa pyritään lähtemään liikkeelle mahdollisimman ”puhtaalta pöydältä” ilman tiukkoja ennakko-olettamuksia ja -käsityksiä. Kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti teoria kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1999, 80 - 84.)

Uljens puolestaan erottaa seuraavat kolme työvaihetta aineiston fenomenografisessa analyysissä ja tulkinnassa. Ensimmäisessä vaiheessa etsitään tutkimuskysymysten mukaisia olennaisia ilmaisuja aineistosta. Toisessa vaiheessa tulkitaan ja analysoidaan ensimmäisessä vaiheessa tunnistettuja ilmaisuja koko haastattelun kontekstissa. Kolmannessa vaiheessa vertaillaan toisessa vaiheessa tunnistettuja merkitysisältöjä keskenään koko tutkimusaineiston kontekstissa. Tulkinta ja analyysi on siis prosessi, jossa liikutaan yksittäisten ilmausten ja niiden kontekstin eli haastattelun sekä kaikkien koko tutkimusaineistosta löytyneiden tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisten ilmaisujen välillä. Huomio kiinnitetään yksittäisten ilmaisujen merkitysten välisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin ja tarkoituksena on näin järjestää ilmaukset toisistaan erotettavissa oleviin kuvauskategorioihin. (Uljens 1989, 44.)

Tulkintoja voi olla monia, mutta Uljensin mukaan tulkintamahdollisuudet eivät kuitenkaan ole rajattomia mm. siitä syystä, että tulkinnalla on lähtökohdansa tietyssä ennalta määritetyssä kysymyksenasettelussa ja että tulkinta tehdään tietyssä (haastattelun) kontekstissa. Tulkintojen ”oikeellisuuden” varmistamiseksi tulee kiinnittää huomiota siihen, säilyykö käsityksen sisältö samana läpi haastattelun vai voiko se saada eri tulkintoja ilmauksen esittämiskontekstista riippuen. On myös mahdollista, erityisesti pitkissä ja syvälle luotaavissa haastatteluissa, että haastattelun kuluessa tapahtuu jonkinlainen muutos tai kehitys haastateltavan ajattelussa, mikä on myös syytä ottaa huomioon. Erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa tutkittava ilmiö ja sen taustamaailma ovat myös haastattelijalle tuttuja, on hyvä olla erityisen herkkä myös sille, ettei pidä tiettyjä asioita

niin itsestään selvinä, että ne eivät näyntydy tutkimisen arvoisina. (Uljens 1989, 45 - 46.)

4.2.2 Haastatteluihin osallistujat ja haastatteluiden toteuttaminen

Haastatteluaineisto muodostui kuuden opiskelijoita ohjaavan opettajan teema-haastattelusta. Haastattelut toteutettiin keväällä 2015. Haastateltaviksi valikoituivat kaikki ne viestintätieteiden laitoksen opettajat, jotka haastatteluiden toteuttamishetkellä toimivat laitoksen suomenkielisten kandidaatti- ja maisteriohjelmien nimettyinä hops-ohjaajina. Haastatteluiden toteuttamishetkellä näitä ohjaajia oli yhteensä seitsemän, mutta yksi ohjaajista kieltäytyi haastatteluun osallistumisesta. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin laitoksen englanninkielisen maisteriohjelman hops-ohjaajat, koska ohjaus englanninkielisessä ohjelmassa oli lähtökohdiltaan hieman erilaista kuin suomenkielisissä ohjelmissa.

Haastatteluiden toteuttamisesta sovittiin suullisesti viestintätieteiden laitoksen johtajan ja varajohtajan kanssa. Haastatteluiden toteuttamisen perusteena oli laitoksen ohjauksen kehittäminen. Haastateltavien halukkuus osallistua tutkimukseen varmistettiin sähköpostitse. Sähköpostitse sovittiin myös haastattelun ajankohdasta ja paikasta. Haastateltaville kerrottiin sähköpostiviestissä tutkimuksen aihe; muutoin heidän ei tarvinnut valmistautua haastatteluun.

Haastattelut toteutettiin haastateltavan kanssa yhdessä sovitussa tarpeeksi rauhallisessa paikassa, joka oli joko haastateltavan työhuone, erikseen varattu yliopiston tila tai yliopiston ulkopuolinen tila. Haastattelutilanteet olivat kokonaiskestoltaan 45 - 90 minuuttia. Haastattelut tallennettiin erillisellä äänentallennuslaitteella ja siirrettiin laitteelta tietokoneelle omina MP3-tiedostoinaan.

4.2.3 Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi

Haastatteluiden puhtaaksikirjoitus eli litterointi tehtiin sanatarkasti (Hurme ja Hirsjärvi 2001, 138 - 140). Litterointi aloitettiin keväällä 2015, mutta tehtiin suurimmaksi osaksi kevään 2018 aikana. Litteroinnit kirjoitettiin suoraan tietokoneelle omiksi tekstitiedostoikseen. Litteroinnissa käytettiin apuna WLC Media

Player -ohjelmaa, jolla haastattelut kuunneltiin hidastettuina ja samalla kirjoitettiin puhtaaksi tietokoneelle. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 167 sivua.

Haastatteluiden analysointi aloitettiin kesällä 2018 ja jatkettiin loppuun kesällä 2019. Analysointi aloitettiin sillä, että koko litteroitu aineisto luettiin huolella kertaalleen läpi. Tämän jälkeen siirryttiin tarkastelemaan aineistoa haastatteluteemojen mukaisesti. Tarkastelussa edettiin pääsääntöisesti teema kerrallaan siten, että ensin käytiin ensimmäinen teema läpi kaikkien kuuden haastattelun osalta, sitten toinen, sitten kolmas jne. Samanaikaisesti alettiin kirjata ylös kuhunkin teemaan liittyviä olennaisia ilmaisuja (Uljens 1989, 44). Kullekin teemalle luotiin koodi, jonka avulla merkittiin aineistoon ne kohdat, joissa kyseistä teemaa koskevaa ilmaisua tuotettiin. Jokaisen teeman kohdalla aineisto käytiin kokonaisuudessaan läpi. Ei siis tarkasteltu pelkästään vastauksia kyseistä teemaa koskeviin kysymyksiin, vaan haastatteluita kokonaisuudessaan, koska teemaan liittyviä asioita löytyi myös muualta haastatteluista kuin teemaa koskevien kysymysten kohdalta. (Huusko ja Paloniemi 2006, 167.) Vaikka pääsääntöisesti edettiin teema kerrallaan, kirjattiin joissain kohdissa ylös myös muihin teemoihin liittyviä ilmaisuja, jos sama haastateltavan puhe näytti liittyvän myös toiseen teemaan.

Haastatteluteemojen mukainen olennaisten ilmaisujen ylöskirjaaminen toimi pohjana varsinaisten ensimmäisen tason merkitysyksiköiden muodostamiselle (Huusko & Jokinen 2001, 95; Huusko & Paloniemi 2006, 166 - 167). Tässä vaiheessa siirryttiin muodostamaan ja lajittelemaan merkitysyksiköitä tutkimuskysymysten mukaisesti. Tästä eteenpäin analyysi eteni Huuskon & Jokisen tutkimusta (2001, 95 - 96) mukaellen siten, että analyysin toisessa vaiheessa muodostettiin ensimmäisen tason merkitysyksiköistä toisen tason kuvauskategorioita yhdistelemällä, analysoimalla ja erittelemällä ensimmäisen tason merkitysyksiköitä. Kuvauskategorioiden rajat pyrittiin määrittämään vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineistoon. Toisin kuin Huuskon & Jokisen tutkimuksessa, muodostetuista toisen tason kuvauskategorioista löydettiin joiltain osin limittäin meneviä luokkia, mutta jotka kuitenkin päädyttiin jättämään omiksi

kuvauskategorioikseen. Ensimmäisen tason merkitysyksiköt sekä niistä johdetut toisen tason kuvauskategoriat on esitelty tutkimuksen liitteessä 3.

Kolmantena ja viimeisenä analyysin vaiheena toisen tason kuvauskategorioista muodostettiin yleisemmän tason kuvauskategoriat (Huusko & Jokinen 2001, 95). Yleisemmän tason kuvauskategoriat toimivat ikään kuin tiiviinä vastauksina tutkimuskysymyksiin. Yleisemmän tason kuvauskategoriat samoin kuin koko kuvauskategoriajärjestelmä esitellään tarkemmin seuraavassa Tulokset-luvussa.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään haastatteluaineistosta muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä ja tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen tuloksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa on pyrkimys kuvata ihmisten käsityksiä tietyistä asiasta systemaattisesti. Systemaattisen kuvauksen tuloksena ovat kuvauskategoriat, jotka ovat samalla tutkimuksen päätulos. (Häkkinen 1996, 33.)

Kuvauskategoriajärjestelmän esittely ja tarkastelu etenevät tutkimuskysymysten mukaisesti. Tarkastelun tukemiseksi ja elävöittämiseksi käytetään suoria lainauksia haastatteluaineistosta. Lainaukset myös antavat lukijalle mahdollisuuden pohtia tutkijan tekemää kategorianmuodostusta, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Huusko & Jokinen 2001, 96.) Lainauksissa käytetään viittauksena kirjainta O, joka tarkoittaa opettajaa ja kirjaimen perässä numeroita 1 - 6, joilla viitataan yhteen kuudesta haastatellusta opettajasta (O1 - O6).

Tutkimuksen esiaineistona toimineen kyselyn tuloksia ei koettu tarpeen käsitellä tässä kohtaa enää erikseen, koska kyselyn analyysin tuotoksena syntyneiden yläkategorioiden (ks. luku 4.1.2) tehtävänä oli toimia suunnanantajina tutkimuksen varsinaiselle tehtävälle ja tutkimuskysymyksille.

5.1 Opettajien hopsille ja hops-ohjaukselle antamat merkitykset

Aineiston tarkastelu aloitettiin ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä, joka kuului seuraavasti: Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat hopsille ja hops-ohjaukselle? Yhteensä aineistosta löydettiin 36 kappaletta ilmaisuja, joita voitiin pitää ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvinä ensimmäisen tason merkityksyksiköinä (ks. liite 3).

Aineiston tulkinta jatkui yhdistelemällä ja luokittelemalla ensimmäisen tason merkityksyksiköitä toisen tason kuvauskategorioiksi, joita ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostettiin seitsemän kappaletta. Toisen tason kuvauskategoriat esitellään kuviossa kolme.



Kuvio 3. Toisen tason kuvauskategoriat: opettajien hopsille ja hops-ohjaukselle antamat merkitykset

Toisen tason kuvauskategorioiden pohjalta laadittiin tiivis yhteenveto opettajien hopsille ja hops-ohjaukselle antamista merkityksistä. Tämä tiivis yhteenveto toimi samalla kolmannen tason kuvauskategoriana:

Opettajien käsitysten mukaan hops voi olla konkreettinen opintojen suunnittelun väline ja ylempää vaadittu pakollinen tehtävä. Hopsin ja hops-ohjauksen voidaan myös käsittää olevan erilaisia opintojen etenemisen tukemiseen liittyviä toimia tai tukevan yliopistossa opiskelua yleensä. Hops ja hops-ohjaus voidaan myös ymmärtää asioina, jotka liittyvät oman alan asiantuntijaksi kasvamisen tukemiseen sekä yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukemiseen. Lisäksi hops ja hops-ohjaus voidaan käsittää jonakin, joka tulee opintojen kokonaiskuvan rakentumista tai kokonaisvaltaisesti opiskelua ylipäänsä.

Kuvio 4. Kolmannen tason kuvauskategoria: opettajien hopsille ja hops-ohjaukselle antamat merkitykset

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan lähemmin kutakin toisen tason kuvauskategoriaa. Osassa alalukuja käsitellään kahta kuvauskategoriaa samassa luvussa, mikäli ne teemallisesti sopivat yhteen.

5.1.1 Konkreettinen väline ja tehtävä

Aineistosta nousi esille opettajien käsitys hopsista konkreettisena opintojen suunnittelun välineenä eli opiskelijan sähköiseen järjestelmään tekemänä henkilökohtaisena opiskelu- tai opintosuunnitelmana. Hops miellettiin muun muassa "konkreettiseksi tavaraksi joka on siellä Korpissa" (O1), "pieneksi välineeksi isommassa kuviossa" (O1) tai "jonakin mikä on Korpissa ja joka täytetään ja jota tarkastellaan" (O4). Konkreettiseen järjestelmään tehtynä opintosuunnitelmana hopsiin viitattiin myös yhteyksissä, joissa opettaja ikään kuin käsitti hopsin olevan jotain laajempaa, mutta ilmaisi opiskelijoiden tai yleisen käsityksen olevan jotain muuta:

"Ja must tuntuu et sen jälkeen kun tuo Korpin eHopsaus tuli niin niin niinku se hopsauksen ja ohjauksen käsite on kaventunu." (O5).

"...mun mielestä hops-ohjausta ei voi niinku jotenki kaventaa niinku siihen että mulla on niinku opintosuunnitelma ja tiedän miten se tehdään..." (O2).

"...mun kokemuksen mukaan hops on niille opiskelijoille jotain mitä tapahtuu silloin alussa... on joku pikku pikku suoritus mikä täytyy silloin alussa tehdä..." (O3).

Aineistosta kävi lisäksi ilmi käsitys hopsista nimenomaan opiskelijan omana suunnitteluvälineenä ja työkaluna:

"--- että se on henkilökohtainen oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen opiskelusuunnitelma... tai tällanen että se on suunnitelma ja ensisijaisesti... niinku opiskelijan työkalu. Sillä tavalla mä siitä jotenkin ajattelin et se on niinku opiskelijan elämän suunnittelun ja arkipäivän ja tulevaisuuden suunnittelun väline." (O4).

Puhuttaessa hopsista konkreettisena suunnitelmana yhdistettiin siihen myös käsitys hopsista "ylempää" tulleen edellytyksenä ja tehtävänä, jota yliopistossa on vain pakko noudattaa:

"...se ei must kuvaa se valtiovallan ja OKM:n ja Korpin hops-lomake sitä mitä me niinku oikeesti tehdään." (O1).

"Sitten niin kauan kun on toi tommonen että yliopisto edellyttää jotain tämmöstä yhte-näistä järjestelmää ja kyllä mä sen ymmärrän että sitä edellytetään ja se on ihan ok. --- Se

nyt se Korppikin. Ja se toimii nyt mun mielestä hyvin. Se ei sotke nyt meidän ohjausta.” (O5).

Sähköiseen järjestelmään (Korppi) tehtävä opintosuunnitelma käsitettiin siis opettajien tekemästä ohjaustyöstä ikään kuin irrallisena, ”ylempää” edellytettävänä asiana.

5.1.2 Opintojen etenemisen tukeminen ja yliopistossa opiskelun tukeminen

Toiseksi opettajat käsittivät hopsin ja hops-ohjauksen liittyvän opintojen etenemisen tukemiseen ja ylipäänsä yliopistossa opiskelun tukemiseen. Opintojen etenemisen tukemisen osalta opettajat nostivat esille esimerkiksi opintovalintojen suunnittelun ja ohjauksen, tutkintorakenteen hallinnan varmistamisen ja opintojen järkevän ajoittamisen sekä suunnitelmallisuuden tukemisen ja reunaehto-
jen avaamisen.

”--- hopsohjausta täytyy tehdä sen takia että opiskelijan mmm... osaa on edellytykset tehdä valintoja niinkun oikeisiin niinkun faktoihin perustuen että se...että se ei mee niinkun sumussa tai täysin intuitiivisesti tai jotain muuta.” (O6).

”Sitten sitten hopsauksen tavoitteena on... niinkun... tarkistaa... että opiskelija tietää miten tutkinnot rakentuu. --- Ja osaa ajottaa ne järkevästi.” (O5).

”--- tietysti nyt tässä on tarkoituksena että katotaan nää kurssit et nää tulee oikeaan aikaan... Ettet sä [opiskelija] luule että tutkimuskurssi on keväällä kun se ei ole. --- Eli hopsin tavote on niinku pysähdyttää tähän suunnitelmallisuuteen.” (O1).

”Ehkä se [hops] on tarpeellinen siksi että yliopisto-opiskelu on kohtuullisen itsenäistä ja kohtuullisen itsenäisiä voi tehdä tai semmonen illuusio ehkä on että voi tehdä itsenäisiä ratkasuja... Todellisuudessaan me halutaan että ne opiskelee tietyt opinnot ja sillä selvä että eihän siinä kauheesti niinkun pelivaraa oo.” (O3).

Hopsin ja hops-ohjauksen nähtiin liittyvän myös laajemmin yliopistossa opiskelun tukemiseen. Isolle osalle opiskelijoista yliopisto on täysin uudenlainen opiskeluympäristö, johon täytyy kasvaa ja kiinnittyä ja jossa täytyy aiemmista opiskelukokemuksista poiketen oppia toimimaan enemmän itseohjautuvasti ja sietämään erilaisia epävarmuuksia vaikkapa opintojen alussa tai yhä lähempänä hämmöttävään työelämään liittyen.

”Että kyllä siinä siis se että jollain tavalla ne kiinnitetään ne ihmiset toimintaympäristöön ja taataan se että heillä on jotenkin semmonen riittävä osaaminen toimia tässä toimintaympäristössä on mun mielestä se lähtökohta johon perustuu.” (O2).

"[Hops-ohjauksen] Tavotteet on ne... ööö... ensikskin niinku auttaa opiskelijan kiinnittymään yliopistoon. --- Ihan siis niinku koko yliopistoyhteisöön. Auttaa opiskelijaa niinku kiinnittymään omaan laitokseen ja oppiaineeseen." (O5).

"Että he ovat täällä kyllä itsenäisiä toimijoita ja itse vastuussa itsestensä mutta että heille on myös ohjausta tarjolla." (O3).

"Rohkasta opiskelijaa toimimaan aktiivisesti... tiedonhakijana... eikä vaan huhujen perässä passiivisena laumana juoksentelemassa tuolla... vaan aktiivisena semmosena reippaana tiedonhakijana." (O5).

"Hyvä hops-ohjaus on sellasta niinku että se vastaa niinku... tietyllä tapaa akuuttiin tarpeeseen. Eli että se niinku hälventää ahdistusta ja epävarmuutta eli se siis lisää niinku siis jotenkin sitä opiskelijan niinku hallinnan tunnetta." (O2).

Yliopistossa opiskelun tukemiseen liittyivät myös käsitykset hops-ohjauksen merkityksestä opiskelutaitojen tukemisessa ja yliopistossa käytettyihin opiskelun työtapoihin ja -muotoihin tutustuttamisessa.

"Auttaa opiskelijaa... ööm.. havaitsemaan... onko hänellä niinkun yliopisto-opintojen edellyttämät taidot... ja tää niinku tämmönen opiskelutekniikka." (O5).

"Ei pelkästään et mitä opintojaksoja vaan myöskin millasia työtapoja ja miks ne on sellasia ku on." (O5).

Osittain jotkut edellä esitetyt lainaukset linkittyvät myös oman alan asiantuntijuuden kehittämisen tukemiseen, jota käsitellään alaluvussa 5.1.4. Esimerkiksi valintojen tekeminen "oikeisiin faktoihin perustuen" (O6) pitää sisällään oman alan tuntemuksen kasvattamisen tai vastaavasti työtapojen osalta se, "miks ne on sellasia ku on" (O5) sisältää käsityksen siitä, että tietyt työtavat tukevat erityisellä tavalla kyseisen alan asiantuntijuuden kehittämistä.

5.1.3 Opintojen kokonaiskuvan tukeminen ja opiskelun kokonaisvaltaisen tukeminen

Hops ja hops-ohjaus liitettiin opettajien käsityksissä myös jollain tavalla abstraktimman tason opintojen kokonaiskuvan tukemiseen. Se nähtiin esimerkiksi "sellasena laajempänä henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjauksena" (O3), "perusteltuna kokonaiskäsityksenä siitä mitä aikoo tehdä" tai kokonaiskuvana, joka "aina niinku tarkentuu kun ne opinnot etenee" (O2). Kokonaiskuvan lisäksi puhuttiin myös "isommasta kuviosta" ja siitä, että "se opiskelija vois peilata kaikkia valintojaan joihinkin semmosiin isompiin" (O1).

Toisaalta hops-ohjauksen miellettiin liittyvän koko opiskeluprosessin kokonaisvaltaiseen tukemiseen sisältäen jollain tapaa myös opiskelijan koko elämän huomioon ottamisen:

”Ja toisaalta myöskin se... että niinku välineet huolehtia siitä prosessista. Eli sillä prosessilla mä tarkoitan niinku sitä että kun sä tuut niinku valintakokeeseen kun sä lähdet työelämään... jotenkin tavallaan se että huolehditaan siitä niinku koko prosessista.” (O2).

”---tää on nyt sitten laajemmalla kehällä tämmönen niinkun hopsaus joka liittyy koko elämään.” (O6).

”...sillä voi olla ratkaseva merkitys opiskelijan siihen yleensä... esimerkiks siihen että suorittaako hän maisterin tutkinnon vai valmistuuko hän...vai syrjäytykö hän opinnoissa jos hän tekee vääriä valintoja ja on epäonnistunut tai epämotivoitunut ja... siitä seuraa ja... hops-ohjauksella voi olla ratkaseva merkitys koko opiskelijan tulevaisuuden kannalta. --- Sekä ammatillisen että myös koko niinku ihmisen tulevaisuuden kannalta.” (O6).

” koska opiskelu on osa vaan elämää ne kytkeytyy välttämättä saumattomasti toisiinsa että...---...että sikäli niinku mä pitäsin itse asiassa aika tärkeänäkin sitä että...aika tärkeänä niinku hops-ohjauksen tavoitteena just näitä tämmösiä elämän kriisivaiheita... tai tämmösiä jotenkin kun asiat mutkistuu... tai opinnot mutkistuu jostain syystä... Niin silloin se ois tärkeätä, tärkeintä.” (O4).

Käsityksissä hops-ohjauksen tavoitteet ja merkitys nähtiin siis laajemmin myös koko ihmisen elämään tai tulevaisuuteen ulottuvina. Käsitykset liittyivät opintojen jälkeiseen elämään tai juuri siinä parhaillaan meneillään olevaan henkilökohtaiseen elämään tai elämäntilanteisiin, joiden myötä opinnot ovat syystä tai toisesta mutkistuneet.

5.1.4 Oman alan asiantuntijaksi kasvun tukeminen

Opettajien käsitysten mukaan oman alan asiantuntijaksi kasvun tukeminen oli yksi hops-ohjauksen piiriin kuuluvista tai siihen kytkeytyvistä asioista:

”...niin mun mielestä se hops lähtökohtaisesti tuo sellasta suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta siihen ja kytketään sitä kautta enemmän niinku ne... niin että se opiskelu palvelis sitä nimenomaisesti sitä asiantuntijuuteen kasvua mahdollisimman hyvin... eikä vaan olis sitten semmonen randomisti suoritettu sarja erilaisia opintokokonaisuuksia.” (O3).

”...että siinä hopsissa on kysymys omasta osaamisesta, omasta itsestä ja omasta urasta... enemmän kuin omista opinnoista.” (O2).

”Se on semmonen kokonaisvaltainen näkemys että kun muuten opetuksessa mennään aika paljon kurssikohtaisesti niin... tossa mennään todella kokonaisvaltasesti ja siihen taustalle liittyy tosiaan tää ammatillinen...---tää ammatillinen kehitys ja sitten tietysti se oma identiteetti ja persoonallisuus ja ominaisuudet ja... arvot ja tämmönen.” (O6).

”Sitten hopsauksen tavoitteena on niinkun... niinkun... tukea sitä että se semmoinen niinkun... se tieteenalakohtanen ja ammatillinen identiteetti...---niinku kehitty mielekkäällä tavalla.” (O2).

”...niin sillon se niinku jättää enemmän tilaa semmoselle niinku enemmän semmoselle jos ajatellaan niinku sitä oman oppiaineen asiantuntemusta. Niin se jättää mulle paljon tilaa niinku tavallaan sen keskustelun käymiselle. Ja tavallaan voi niinku hyödyntää sitä omaa osaamista jotenki niinku siinä.” (O2).

”Mutta sitten se muu hopsaus... joka edellyttää nimenomaan niinku sen oppiaineen niinkun sisällöllistä asiantuntemusta niin sitä ei voi ulkoistaa opiskelijapalveluihin [luettelee lisäksi myös muita yliopiston ohjaus- ja neuvontatahoja].” (O5).

Käsityksistä voi hahmottaa hopsin ja hops-ohjauksen olevan jotakin, joka toimii opintojen ”punaisena lankana” tai opiskelijan suunnittelemat ja suorittamat opinnot yhteen kokoavana tekijänä, mikä auttaa opiskelijaa hänen asiantuntijaksi kehittymisen prosessissaan ja sen hahmottamisessa.

Käsitykset heijastelevat myös sitä, että asiantuntijaksi kasvun tukeminen on opettajien mielestä vahvasti nimenomaan heidän tehtäväkenttäänsä kuuluva asia. Viestintätieteiden eri oppiaineiden osalta voidaan katsoa, että niissä koulutetaan asiantuntijoita tiettyihin työelämän tehtäviin ja jossain määrin voidaan puhua jopa professioalasta eli ammattiorientoituneesta koulutusalaista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2003, 16; Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila, 62). Tällä voitaneen katsoa olevan vaikutuksensa myös opettajien vastauksista heijastelemaan vahvaan tieteenalakohtaiseen orientaatioon ohjaustyössään.

5.1.5 Yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen

Yhtenä toisen tason merkityskategoriana aineistosta tunnistettiin lisäksi yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen. Opettajien käsitysten mukaan hops-ohjauksen tavoitteina ja tehtävinä voidaan nähdä muun muassa opiskelijan luottamuksen kasvattaminen omien toiveiden saavuttamisesta ja oman paikan löytymisestä, opiskelijaan tutustuminen ja opiskelijan yksilöllisyyden ja tarpeiden huomioiminen sekä opiskelijan hyväksytyksi tulemisen ja kuulumisen tunteen kasvattaminen.

”Hyvä hopsohjaus... sekä niinku tavallaan tuottaa sen tunteen siitä että tulee hyväksytyksi... vaikka ois kuinka epävarma vaikka ois kuinka pihalla ---” (O2).

”Mutta että myöskin se on kauheen paljon semmosta niinku itseluottamuksen rakentamista...” (O2).

”...ohjaaja on kiinnostunut siitä et mitä se toinen sanoo ja ja... niinkun kiinnostunut just siitä tilanteesta ja niinkun sillä lailla yksilöllistä että että.. siinä huomioidaan nyt nimenomaan sen ihmisen... miten se kokee oman tilanteensa ja ja omat opintonsa ja omat tarpeensa ja niin eespäin.” (O3).

”Sitten hopsauksen tavoitteena on tarkistaa millasia erityistarpeita opiskelijalla on... opintojen suhteen.” (O5).

”Sitten hopsauksen tavoitteena on... on mun mielestä tukea opiskelijaa ihan niinkun siinä että löytää paikkansa työelämässä.” (O5).

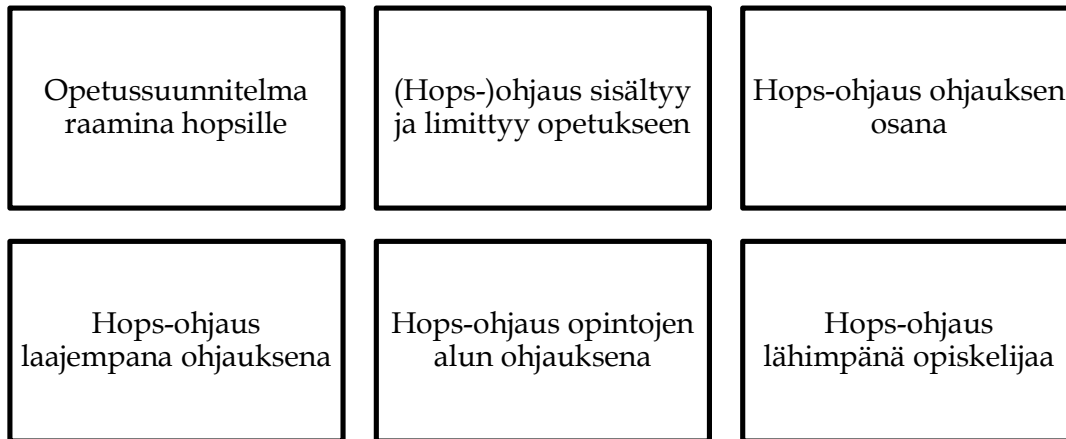
”[Hyvä hops-ohjaus on] No ainakin semmosta niinku rauhoittavaa. --- Että huolia varten on aina se tukiverkosto. Ja sä voit aina soittaa ja sää voit aina lähettää sähköpostia ---” (O1).

Käsityksistä käy ilmi kiinnostuksen osoittaminen juuri kyseistä opiskelijaa ja hänen pärjäämistään kohtaan. Vaikka kyse on ensisijaisesti opiskelijan opintoihin liittyvästä ohjauksesta, käsitetään ohjaus myös yksilön rohkaisemisena ja henkisenäkin tukemisena. Myös konkreettisemmat opintoihin liittyvät erityistarpeet ja niiden tunnistaminen nousevat käsityksistä esille.

5.2 Opettajien käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta

Tutkimuksen toisella kysymyksellä haluttiin selvittää, miten opettajat käsittävät hopsin ja hops-ohjauksen yhtäältä osana opetuksen kokonaisuutta ja toisaalta osana ohjauksen kokonaisuutta. Tarkoituksena oli siis saada selville, miten opettajat käsittävät hopsin ja hops-ohjauksen yhteydet opetukseen ja kyseisen alan opetussuunnitelmaan sekä lisäksi pyrkiä selvittämään, miten opettajat näkevät hopsin ja hops-ohjauksen sijoittuvan yliopistossa tehtävän ohjauksen kokonaisuuteen.

Kaikkiaan aineiston perusteella muodostettiin 29 kappaletta ilmaisuja, joita voitiin pitää toiseen tutkimuskysymykseen liittyvinä ensimmäisen tason merkityksiköinä (ks. liite 3). Yhdistelemällä ja luokittelemalla ensimmäisen tason merkityksiköitä päädyttiin yhteensä kuuteen toisen tason kuvauskategoriaan, jotka esitellään kuviossa viisi.



Kuvio 5. Toisen tason kuvauskategoriat: opettajien käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta

Lopuksi edellä mainituista seitsemästä kuvauskategoriasta laadittiin kolmannen tason kuvauskategoria vastaamaan tiivistetysti toiseen tutkimuskysymykseen.

Opettajien käsitysten mukaan opetussuunnitelma antaa raamit konkreettiselle hopsille eli opintosuunnitelmalle. Hopsin ja hops-ohjauksen voidaan myös käsittää olevan opetukseen sisältyvää ja limittyvää toimintaa, jolloin kuitenkin tullaan hops-ohjauksen ja ohjauksen käsitteiden tulkinnan äärelle. Hops-ohjaus voidaan mieltää laajempänä opiskelijan ohjauksena tai ohjauksen yhtenä osana. Ohjauksen yhtenä osana hops-ohjaus voidaan käsittää myös lähinnä opintojen alussa tapahtuvaksi ohjaukseksi. Joka tapauksessa hops-ohjaus mielletään lähimpänä opiskelijaa eli oppiaineessa ja laitoksella tapahtuvaksi ohjaukseksi.

Kuvio 6. Kolmannen tason kuvauskategoria: opettajien käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään tarkemmin kutakin tutkimuskysymykseen kaksi liittyvää toisen tason kuvauskategoriaa. Eri kategorioita on voitu käsitellyssä niputtaa yhteen, jos se temaattisesti on tarkoituksenmukaista.

5.2.1 Opetussuunnitelma raamina hopsille

Kysyttäessä opettajilta hopsin ja opetussuunnitelman yhteyksistä tuli ilmi käsitys siitä, että opetussuunnitelma antaa hopsille raamit opintojen sisältöjen ja ajoituksen puolesta. Opetussuunnitelmassa määritetään pakolliset opinnot ja se, milloin ja miten ne on tarkoitus suorittaa. Opetussuunnitelma antaa myös tiedon siitä, missä määrin opinnoissa on valinnaisuutta eli mitä opiskelija voi valita hopsiinsa vapaasti ja mitä ei.

”Kyllähän ne [hops ja opetussuunnitelma] linkittyy tietenkin sikäli konkreettisesti että eHopsissa niiden täytyy niinkun sijoitella ne jotkut palikat jotka on opetussuunnitelman niinkun raamittamia mitkä ne palikat on.” (O3).

”Se [opetussuunnitelma] on niinku se luuranko ja se antaa ne raamit että... mitä täällä pitää tehdä, mitä täällä pitää saada aikaseksi ja pitää saada tehtyä. --- opetussuunnitelma antaa meille kyllä aika tarkan niinkun... polun siitä että missä opiskelijan niinkun kuuluu millonkin olla. --- Ja mitä kuuluu minäkin lukukautena ja lukuvuotena saada suoritettua. --- Ja miten ne tulee ajottumaan opiskelijan elämässä.” (O4).

”No tietenkin se hopsaus siitä tulee se reaali maailma... että on tärkeitä niinku opiskelijoillekin avata sitä että mitä se tarkoittaa se... eikä hyvä... hyvän hopsajaan täytyy tietenkin tuntea opsi. Että ei voi hopsata jos ei itse ymmärrä sitä mekanisme ja niitä rajoja että mitä voi valita ja mitä ei voi valita... Että missä se kulkee niinkun se henkilökohtasten valintojen polku että...” (O6).

Opetussuunnitelmaan voi lisäksi sisältyä tietoa ainakin pakollisten opintojen suoritusjärjestyksestä, mikä liittyy opintojen sisällölliseen kumulatiivisuuteen: tietyt sisällöt tulee suorittaa ennen toisia, jotta opinnot etenevät tiedollisesti sujuvalla ja järkevällä tavalla.

”Miten ne [opintojaksot] niinku etenee... mikä se on tavallaan se että miks mikä ne on ne perusteet miks joku opintojakso on ennen jotakin toista. Niitä on kyl mietitty tavallaan siitä näkökulmasta mikä vois sanoa et on hopsausnäkökulma. Eli on yritetty ajatella sitä että mitä tarvitaan jotta pystyy sitten niinku etenemään sujuvasti.” --- joo kyllä se näkyy siinä miten opetussuunnitelma jäsenyy. --- Niissä... muissakin valinnoissa ku pelkästään työtöpoja. Siis ihan sisällöllisissä.” (O5).

Käsitys opetussuunnitelmasta raamina hopsille liittyy käsitykseen hopsista opiskelijan konkreettisena opintojen suunnittelun välineenä (ks. kappale 5.1.1). Hops pohjautuu opiskelijan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmaan ja ikään kuin vielä enemmän konkretisoi opetussuunnitelmaan sisällytettyä opintojen rakentumiseen ja etenemiseen liittyvää tietoa opiskelijalle.

5.2.2 (Hops-)ohjaus sisältyy ja limittyy opetukseen

Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että opetus ja hops-ohjaus kietoutuvat yhteen, eikä niitä aina voi edes erottaa toisistaan. Tässä yhteydessä tultiin kuitenkin usein hops-ohjauksen ja ohjauksen käsitteiden tulkinnan äärelle. Haastatteluiden aikana käytiin merkitysneuvotteluita siitä, miten hops ja hops-ohjaus voidaan käsitteinä ymmärtää ja mikä näiden käsitteiden suhde on opiskelijoiden ohjauksen käsitteeseen ylipäänsä.

”Tota joo, ehkä vaan tullaan taas siihen että mulle se hopsi on se konkreettinen pieni työkalu. --- Mut jos otetaan niinku hops ohjauksena joka pitäs kestää opintojen ajan... --- niin tota mä sanosin että se ei oo erillinen --- kyllä ne [opetus ja ohjaus] on niinku ihan limit-tään.” (O1).

Joka tapauksessa hops-ohjaus tai ohjaus käsitettiin opetukseen sisältyvänä ja limittyvänä toimintana. Opetuksella ja ohjauksella käsitettiin olevan samoja tavoitteita siinä, että tuetaan opiskelijoita opintojen etenemisessä ja työelämään kiinnittymisessä. Opetuksen ja ohjauksen ”pohjavire” nähtiin samana siten, että molemmissa keskeistä on alan asiantuntijuuden tarkastelu, hahmottaminen ja ymmärtäminen.

”Kaikissa tilanteissa joissa mä työkentelen opiskelijoiden kanssa niin niin... mun tavoitteenä on paitsi opettaa jotakin tiettyjä tietoja tai taitoja... --- Niin myöskin tavallaan niinkun tukee ja auttaa heitä opintojen etenemisessä ja myöhemmin sitten siinä niinku siinä... sinne työelämään kiinnittymisessä. --- Mä en välttämättä siinä omassa arjessa nää niillä [opetuksella ja ohjauksella] niinku kauheesti... niinku eroo.” (O5).

”Lähtökohtaisesti mejän kurssien... tai siis opetussisältöjen... kurssien sisältöjen suunnittelu kaikki tämmönen niin lähtee liikkeelle siitä että mikä on se viestinnän ammattilaisen osaaminen että mitä heidän pitäis osata meiltä lähtiessään... --- Jota mä taas pidän siinä... niinkun kaiken sellasena pohjavireenä siinä hopsaamisessakin.” (O3).

”Jos mietitään että hopsauksessa puhutaan niistä ammatillisista kysymyksistä ---... niin kursseilla puhutaan myös. Että ohan niinku hyvinkin etteihän näitä mitään osa-alueita voi niinkun erottaa --- ja semmonen hops-näkemyks kasvaa ehkä ihan siinä opiskelijoilla... ihan siinä niinku niitten kurssienkin myötä. Tottä kai heistä tulee oman alansa --- asiantuntijoita niin siihen asiantuntijuuteen kasvamiseen kuuluu sen koko kentän ymmärtäminen.” (O6).

Käsityksistä nousi esille myös tietynlainen ohjauksellinen näkemys opetukseen. Opetuksen ja ohjauksen nähtiin kietoutuvan toisiinsa ja realisoituvan ”ohjauksellisena otteena” opetuksessa. Käsityksen mukaan opiskelijan oppimisen ja kasvamisen prosesseja voitaisiin paljolti tukea myös opetuksen puitteissa.

”Opsi ja hopsi menee siis niinku aika limittäin. Että koska suuri osa mun opetuksestakin on ohjausta... --- niin jotenki sitten niinku huom... nyt niinku tää on aika hyvä koska nyt mä huomaa että näinhän mä teen. Mähän koko ajan ohjaan niitä.” (O2).

”--- jotenkin tavallaan se että jos pedagogisesti pystyy niinku semmoseen ohjaukselliseen otteeseen niin silloin niinku kaikki ne ainekset mitä tarttee sen oppimisen ja kasvamisen prosessin tueksi niin silloin ne on olemassa siellä opetuksessa.” (O2).

5.2.3 Hops-ohjaus ohjauksen osana tai laajempaa ohjauksena

Sen lisäksi, että haluttiin kartoittaa opettajien käsityksiä hopsin ja hops-ohjauksen yhteyksistä opetukseen, haluttiin selvittää myös heidän käsityksiään hopsin ja hops-ohjauksen sijoittumisesta yliopistossa tehtävän ohjauksen kokonaisuuteen. Kuten jo luvussa 5.2.2 todettiin, pohdittiin osana haastatteluita hopsin ja hops-ohjauksen käsitteiden merkitystä suhteessa ohjauksen käsitteen merkitykseen. Tiivistetysti kyse oli siitä, tarkoitetaanko hopsilla ja hops-ohjauksella vain opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaa ja siihen liittyvää ohjausta vai ymmärretäänkö se laajemmaksi, kokonaisvaltaisemmaksi opiskelijan ohjaukseksi.

Sananmukaisesti hopsilla tarkoitetaan yleisimmin suomalaisessa yliopistokontekstissa *henkilökohtaista opintosuunnitelmaa*. Näin voi päätellä, kun tekee internet-haun hakusanoilla ”hops yliopisto”. Tämä sananmukainen merkitys kävi myös ilmi, kun opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään hopsista ja hops-ohjauksesta osana ohjauksen kokonaisuutta.

”Mutta tää hopsi siinä niin onhan se nyt kyl se niinku painottuu --- Se konkreettinen hops on musta kyllä niinku se kursseihin ja opintojen etenemiseen ja vuosittaiseen sellaiseen... että kandihan on siis rakenteeltaan tämä... ja maisteri on siis rakenteeltaan tämä... niinku varmistetaan sitä että tajutaan että sulla on nää kieliopinnot ja nää sivuaineet se on se konkreettinen.” (O1).

”... tässä hopsauksessa on kiinnostavaa se että mikä siinä on henkilökohtasta ja mikä on opintoja ja mikä on ohjausta. --- Ku henkilökohtasta on tietysti just esimerkiksi ne omat henkilökohtaiset tarpeet... ja ja tuota... valinnat ja kaikissa niissä tällaisissa niinkun auttaminen ja tukeminen. Jokaisella on erilainen lähtökohta henkilökohtaisesti. Mutta sitten taas opetussuunnitelman puitteissa me voidaan kauheen vähän tehdä ---.” (O5).

”Mutta et onko se sitten opintojen ohjausta... mun mielestä se [opettajan tekemä ohjaustyö] ei suinkaan ole pelkästään opintojen ohjausta... koska siinä ohjataan myöskin tavallaan niinku jo työelämään. Et se on myöskin tämmöstä niinku must alusta saakka... sitä työllistymisen ja niinku työelämään ohjaamista. Eli nyt mä rupeen... koko ajan ajamaan alas koko hops-käsitettä. Ja tuota... se ei oo pelkästään suunnittelua. Eikä se oo pelkästään... tai sanotaanko niin että hopsin kautta hyvin pieni osa ohjauksesta toteutuu.” (O5).

”Uraohjaus olis ehkä sitä... ensisijaisesti sitä mitä me sitten tehhään oppiaineen sisältä... --- Minkälaiseen työ... ammattiuralle, minkälaisiin asiantuntijatehtäviin he valmistuvat.

Se ei oo pelkästään sitä ohjausta vaan se on mukana kaikessa opetuksessa myöskin... se on meidän kursseilla myöskin se uraohjaus... Se ei sitten pelkästään semmosta hops-asiaa... että ollaanpa kahden kesken ja tehdään sulle henkilökohtaisesti jotain... Vaan se uraohjaus on mukana ihan kursseillakin. Työelämää käsittelevillä kursseilla." (O4).

Edellä olevien sitaattien perusteella voi todeta, että hops ja hops-ohjaus voidaan liittää sananmukaisesti nimenomaan johonkin henkilökohtaiseen, esimerkiksi opiskelijan henkilökohtaisiin valintoihin tai siihen, että tehdään opiskelijalle henkilökohtaisesti jotain kahden kesken opiskelijan kanssa. Sitaateista käy kuitenkin ilmi, että henkilökohtaisuuden voi myös kyseenalaistaa: missä määrin vaikkapa opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden tehdä henkilökohtaisia ratkaisuja opiskelijalle.

Sitaattien perusteella voidaan myös esittää, että hops ja hops-ohjaus voidaan mieltää sananmukaisesti pelkästään opintoihin ja niiden suunnitteluun liittyvänä. Kaiken kaikkiaan voidaan yhtä sitaateista mukaillen sanoa, että hopsin kautta voidaan nähdä vain osan opiskelijan ohjauksesta toteutuvan.

Yhtä lailla haastatteluista ilmeni kuitenkin myös käsitys hopsista ja hops-ohjauksesta ikään kuin laajempuna ja holistisempuna opiskelijan ohjauksena. Hops-ohjaus nähtiin kaiken yliopistossa tehtävän ohjauksen perustana tai koko opintojen ajan jatkuvana ohjausprosessina:

"...se [hops-ohjaus] muodostaa jollakin tapaa sen perustan sille kaikelle [ohjaukselle] että jos siis se hops prosessina menee... olipa siinä sitten kuinka monta toimijaa tahansa... --- Koska niinku ne sisällöt tarvitaan, ne painotukset tarvitaan. Että ehkä se omaopettajan tai hops-ohjaajan tehtävä on siinä kohtaa vaan huolehtii siitä vaan rakentaa se kokonaisuus, se perusta ja osottaa mitkä ne on ne painopisteet jotka siinä on." (O2).

"Mä ymmärrän sen [hops-ohjauksen] opiskelijan ohjaamisena... että on tukena opiskelijan valinnoissa... niissä valinnoissa mitä opiskelija tekee oman opintopolkunsa, ja opintoihinsa ja ja... laajempuna kehyksenä siinä on myös ammatillisia valintoja sitten taustalla joita käsitellään siinä niin niin... --- Se on prosessi joka alkaa siitä kun opiskelija alottaa opiskelut siitä ekasta tapaamisesta ja jatkuu siihen asti kun opiskelija on valmistunut ja joskus jopa sen jälkeenkin." (O6).

Kuten jo luvussa 5.1.1 tuli esille, saatettiin käsityksissä ilmaista ymmärrystä hopsista ja hops-ohjauksesta laajempuna ohjaustoimintana, mutta opettaja saattoi kuitenkin itse mieltää ne toisin eli ohjauksen kapeampana osana. Laajemmin tämä liittyi siihen, että yliopistossa ja osin myös valtion tasolla vallalla olevan yleisen käsityksen nähtiin olevan kaventunut tai keskittynyt konkreettisen

opintosuunnitelman vaatimukseen, mikä opettajien mielestä samalla kavensi myös ymmärrystä heidän todellisuudessa tekemästään ohjaustyöstä.

”--- mä en sitä sanaa kauheesti käytä. Ja nyt jos sää niinku pakottasit mut miettimään että mitä on hops ja hops-ohjaus niin... Niin kyllä mä nyt silti kääntäsin sen niin että se on juuri sitä mitä mä nyt teen.” (O1).

”Mutta tuota... ohjausta... kyllähän se hopsausta on se. Mut mun mielestä sillä ei oo kauheesti merkitystä... mulle sillä ei oo merkitystä... --- Että musta se ei oo kauheen iso kysymys... mulle. Kunhan se hopsaus... kunhan sitä hopsausta ei vaan nähdä liian kaapeesti.” (O5).

5.2.4 Hops-ohjaus opintojen alun ohjauksena

Hops-ohjaus käsitettiin myös opintojen alussa tapahtuvaksi ohjaukseksi, mikä osittain linkittyy edellisessä luvussa 5.2.3 esiteltyyn käsitykseen hops-ohjauksesta ohjauksen osana. Käsitys hops-ohjauksesta opintojen alun ohjauksena haluttiin kuitenkin nostaa omaksi toisen tason kuvauskategoriakseen, koska se erottui haastatteluissa selkeästi myös itsenäiseksi, muista käsityksistä erottuvaksi käsityksekseen.

”Jos me ajatellaan että hopsaus on se... pääasiallisesti opintojen alkuvaiheeseen... oli kyse sitten perustutkinto- tai maisteriopinnoista... Niin alkuvaiheeseen sisältyvä semmoinen henkilökohtainen suunnitelma siitä.. et miten opinnot etenee... tai se semmoinen henkilökohtainen keskustelu jossa varmennetaan se että on riittävä opiskelutekniikka ja... että opiskelija kokee ja tuntee ja on motivoitunu niinku niihin opintoihinsa ja tietää mistä löytää tarvittaessa tukea... niin sehän on hopsausta.” (O5).

”...varmistetaan tavallaan se että... ne varmasti niinku saavat semmosen hyvän alun... että kukaan ei jää... ei jää niinku tyhjän päälle tai tietämättömäksi tai ei tiedä missä mun pitäis olla ja mitä mun pitäis tehdä ja minne mä oon oikein tullukaan.” (O4).

”Niin no ensimmäisenä vuonnahan kaikki käy sen keskustelun ja sitten koska sen jälkeen tämmösiä pakkojärjestelmiä... kaikki läpikäyviä järjestelmiä ei sen jälkeen enää oo ---.” (O6).

Opettajien käsitysten mukaan hops-ohjaus voidaan siis mieltää opintojen alkuvaiheen ohjaukseksi. Käsitys vaikuttaisi liittyvän siihen, että opintojen alussa ohjaus on usein strukturoidumpaa: opiskelijat perehdytetään yliopisto-opiskeluun, he tekevät opintosuunnitelmansa ja heidän kanssaan käydään erikseen sovitut ohjauskeskustelut. Kysyttäessä opettajilta konkreettisista hops-käytänteistä ja -toiminnoista heidän vastauksensa liittyivät usein nimenomaan sellaisiin käytänteisiin ja toimintoihin, jotka tapahtuvat opintojen alussa.

5.2.5 Hops-ohjaus lähimpänä opiskelijaa

Hops-ohjaukseen tai ylipäänsä ohjaukseen käsitettiin liittyvän se, että opitaan tuntemaan opiskelija riittävän pitkältä ajalta. Tämän katsottiin olevan mahdollista opiskelijaa lähimmällä eli oman oppiaineen tasolla. Opiskelijalle nimetty oma ohjaava ”lähiopettaja” nähtiin tärkeänä, tietynlaisena kiinnekohtana opiskelijalle, mutta käsitysten mukaan myös oppiaineen muut opettajat osallistuvat opiskelijan ohjaukseen oppiessaan tuntemaan opiskelijan opettamiensa opintojaksojen puitteissa.

”Kyllä se lähiopettaja on varmaan se tärkein mää näkisin että se joka opettaa ja joka sen hops-keskustelun käy. Että pitää olla jokin semmonen ankkuri joka tuntee sen opiskelijan.” (O6).

”Jotta tavallaan niinku mää opin tuntemaan sen opiskelijan. Ja tiedän mitä se haluaa. Jotta sitten tarvittaessa niissä kohdissa missä on mahdollista jotenkin niinkun räätälöidä tai hänen tehdä valintoja... Ja suunnata opintoja vastaamaan niitä omia tarpeita, niitä henkilökohtasia tarpeita... Niin tuota se olis mahdollista.” (O5).

”--- mun mielestä ohjaukseen liittyvä se riittävän pysyvä vuorovaikutussuhde... joka voi olla meillä on siis ne muutamat ihmiset jotka opettaa... me kohdataan niitä viikoittain lukukauden ajan... niin siinä syntyy ohjausta.” (O2).

Siihen, että hops-ohjaus tai ohjaus nähtiin lähimpänä opiskelijaa tapahtuvaksi, kytkeytyi myös oppiaineen sisällöllinen asiantuntemus ja siihen liittyvä työelämään ohjaaminen. Jotta opiskelija saisi kokonaiskuvan omasta alastaan ja sen työelämänäkymistä, on opettajien käsitysten mukaan keskeistä nimenomaan lähimpänä eli omassa oppiaineessa annettu ohjaus.

”--- niinkun siinä mielessä se [hopsaus] on laajempi käsite kuin vain se että sen tekisi joku yks hops-ohjaaja... kun ensinnäkin lähtökohtaisesti sen tekee se opiskelija... ja sitten kaikki muut asiaan liittyvät tahot... kun ne muutkin opettajat on siellä selvittämässä kutakin opintojaksoa... ja niiden merkitystä niin siinä mielessä...” (O3).

”Et enempi on kysymys siitä että miten sitten niinku meillä jotka tehdään tätä työtä opiskelijoiden kanssa... opettajatutkijat... että onko meillä siihen hopsaukseen resursseja... mitä taas... mikä olis sitä... mikä edellyttää sitä asiantuntijatieta.” (O5).

”--- mutta kyllähän se suuri osa siitä uraohjauksesta kytkeytyy siihen mitä tehdään siellä lähitasolla, joka tapauksessa.” (O2).

5.3 Opettajien käsitykset hops-ohjauksesta osana työtään

Kolmanneksi tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten opettajat käsittävät hops-ohjauksen osana työtään. Aineiston analyysin myötä tämä tutkimuskysymys ja sen tulokset osoittautuivat muita kolmea tutkimuskysymystä suppeammiksi ja tulosten osalta osin myös limittäiseksi toisen tutkimuskysymyksen (ks. erityisesti 5.2.2) kanssa. Kolmanteen tutkimuskysymykseen saadut tulokset päätettiin silti käsitellä erikseen, koska ne kuitenkin valottivat lisää ymmärrystä siitä, miten opettajat käsittivät hops-ohjauksen sijoittuvan työnsä kokonaisuuteen.

Yhteensä aineiston pohjalta muodostettiin kahdeksan kappaletta ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimuskysymykseen kolme (ks. liite 3). Näiden ilmaisujen perusteella tunnistettiin kolme toisen tason kuvauskategoriaa, jotka on koottu kuvioon seitsemän.



Kuvio 7. Toisen tason kuvauskategoriat: opettajien käsitykset hops-ohjauksesta osana työtään

Toisen tason kuvauskategorioista muodostettiin kolmannen tason kuvauskategoria, joka kokoaa yhteen vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Opettajien käsitysten mukaan ohjaustyö kietoutuu erottamattomasti yhteen muun työn kanssa. Ohjaus käsitetään myös mieluisana osana työtä tai osana, jota on sopivassa suhteessa muuhun työhön.

Kuvio 8. Kolmannen tason kuvauskategoria: opettajien käsityksen hops-ohjauksesta osana työtään

Opettajat siis käsittivät tekemänsä ohjaustyön kietoutuvan erottamattomasti yhteen muun työnsä – tämän tutkimuksen kontekstissa erityisesti opetustyönsä – kanssa. Ohjaus nähtiin esimerkiksi ”sisäänrakennettuna osana” (O1) tai sen nähtiin olevan ”läsnä kaikessa siinä tekemisessä” (O3). Ohjaustyötä ja siihen liittyvää kanssakäymistä opiskelijoiden kanssa kutsuttiin myös ”koko yliopistoelämän ytimeksi” (O1). Käsityksistä tuli esille myös ikään kuin koko työidentiteettinsä kokeminen ohjaajuuden kautta:

”Mähän olen siis ohjaaja.” (O2).

Käsityksistä ilmeni myös muusta työstä erottelevaa näkemystä ohjaukseen. Ohjaus miellettiin opettajien käsityksissä ”hirmu mieluisaksi” (O3) tai ”ihan mukavaksi” (O4) osaksi työtä. Lisäksi nähtiin, että ”ohjausta on nykyisellään sopivassa suhteessa muuhun työhön” (O4).

Opettajien kanssa keskusteltiin haastattelussa myös siitä, millaisena he näkevät oman roolinsa opiskelijan hops-prosessissa. Tähän kysymykseen tulleet vastaukset heijastelevat ja täydentävät käsityksiä siitä, minkälaisena osana työtään opettajat ohjauksen kokevat:

”No mähän oon suhteessa siihen opiskelijaan mä oon vaan... mä ajattelen että mä oon niinkun... alalla työskentelevä vanhempi kollega. Jolla on enemmän asiantuntemusta ja enemmän kokemusta. Mut me ollaan niinkun samalla alalla. Ja mun tehtävä on vähän tietyllä tavalla sit vähän samankaltanen ku mentorin tehtävä että...” (O5).

” ... että se on sitä rinnalla kulkemista. --- Et kyllä se edellyttää myös niinkun... niinku opettajuus yleensäkin niin luontaista kiinnostusta opiskelijan... ööö elämään, elämänpäiriä, ajatusmaailmaa... kohtaan. Jotta se voi olla sellästä rinnalla kulkemista.” (O6).

” Varmistaa se että ne... pääsee käyntiin ja ovat pääsevät niinkun täysillä mukaan siihen opiskeluun ja... Ja eivät oo hukassa. Ne olis niitä alkuaikojen asioita. Sen jälkeen mun rooli omaopettajana on... on olla tukemassa tarvittaessa.” (O4).

Ohjaajan rooli käsitettiin siis muun muassa samalla alalla työskenteleväksi vanhemmaksi kollegaksi, mikä käsityksenä ottaa opiskelijat mukaan koko työyhteisöön, sen jäseniksi. Ohjaajuuden ajateltiin myös olevan opiskelijan rinnalla kulkemista, mikä edellyttää opettajasta luontaisesti ja sisäänrakennetusti lähtevää kiinnostusta opiskelijan elämänpiiriä ja ajatusmaailmaa kohtaan. Ohjaajuus miellettiin myös tarvittaessa tukena olemiseksi, mikä korostaa enemmänkin opiskelijan roolia aktiivisena ohjaukseen hakeutujana ja samalla ohjaajan roolia tarvittaessa-pohjalta toimivana.

5.4 Opettajien käsitykset hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista

Tämän tutkimuksen toisena kokonaistavoitteena oli pohtia kehittämisehdotuksia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa ja tähän tavoitteeseen liittyi viimeinen eli neljäs tutkimuskysymys siitä, mitä kehitettävää opettajat näkevät hopsissa ja hops-ohjauksessa. Tässä luvussa tarkastellaan opettajien neljänteen tutkimuskysymykseen liittyviä käsityksiä hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista.

Kaikkiaan aineistosta tunnistettiin 27 kappaletta ilmaisuja (ks. liite 3), jotka liittyivät neljänteen tutkimuskysymykseen. Nämä ilmaisut luokiteltiin ja tulokseksi saatiin yhteensä seitsemän toisen tason kuvauskategoriaa, jotka esitellään kuviossa yhdeksän. Kuvio kymmenen puolestaan kuvaa toisen tason kuvauskategorioiden perusteella muodostetun kolmannen tason kuvauskategorian, joka tiivistää yhteen opettajien käsitykset hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista.



Kuvio 9. Toisen tason kuvauskategoriat: opettajien käsitykset hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista

Opettajien käsitysten mukaan olisi tärkeää olla yhteisesti jaettu käsitys ohjauksesta ja sen merkityksestä. Tarpeen olisi myös analysoida jo olemassa olevaa hyvää ja jakaa käytänteitä. Opiskelijoiden suuntaan opintojen aikaiset eri ohjaustoiminnot voitaisiin tehdä näkyvimmissä ja opetukseen voitaisiin tuoda enemmän ohjauksellista näkökulmaa. Strukturoidun ohjauksen oheen kaivataan myös epämuodollisempia paikkoja ohjaukselle. Nykyiset ohjauksen vastuut, sisällöt ja ajoitukset tulisi tarkastaa ja myös ohjauksen arvioinnin käsitetään olevan tarpeen aika ajoin. Myös avoimuuden säilyttäminen omalle toiminnalle käsitetään tarpeelliseksi, samoin kuin ohjausta eniten tarvitsevien sekä yhteisten ohjaustarpeiden tunnistaminen.

Kuvio 10. Kolmannen tason kuvauskategoria: opettajien käsitykset hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan lähemmin kutakin toisen tason kuvauskategoriaa liittyen opettajien käsityksiin hopsista ja hops-ohjauksen kehittämistarpeista.

5.4.1 Yhteisesti jaettu käsitys ohjauksesta ja sen merkityksestä

Yhtenä hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistarpeisiin liittyvänä käsityksenä aineistosta tunnistettiin tarve yhteisesti jaetulle käsitykselle ohjauksesta ja sen merkityksestä. Tämä käsitys, kuten eivät myöhemminkään esitellyt käsitykset, liittyvät välttämättä pelkästään hopsin ja hops-ohjauksen kehittämiseen, vaan laajemminkin ohjaustoiminnan kehittämiseen ylipäätään.

Käsityksissä peräänkuulutettiin sitoutumista yhteiseen ohjausajatteluun laitoksella, jotta voitaisiin taata hyvä ja tasavertainen ohjaus kaikille opiskelijoille. Myös ohjauksen merkityksen ymmärtäminen nähtiin tärkeänä ja sitä kautta myös ohjauksen arvostuksen kasvattaminen. Näissä käsityksissä voidaan katsoa olevan kysymys myös yhteisesti sovitusta ja neuvotelluista yhteisön arvoista. Ohjaus ja sen järjestäminen voidaankin nähdä keskeisenä oppilaitoksen arvo- ja strategiavalintana (Vuorinen & Sampson 2000, 47; Onnismaa 2003, 281 - 282).

”Niin tavallaan se semmonen niinku että olis ne yhteiset periaatteet... olis oikeen tavallaan tasavertaista ja oikeudenmukaista se niinku ohjauksen saaminen. Se on se asia jota mä toivosin... koska siis se että tavallaan toivois sitä että kun opiskelijoilta kysytään niin ne vastais että kaikki saa riittävästi ohjausta, kaikki saa hyvää ohjausta. --- Eli tietyllä tapaa siis niinku semmonen sitoutuminen tiettyntyyppiseen ajatteluun... Mun mielestä se on semmosta mitä pitäis laitostasolla edistää.” (O2).

”Niin mun mielestä se ensimmäinen aste olis se että kaikkien pitäis niinku ymmärtää miten suuri merkitys... sillä voi olla ratkaseva merkitys opiskelijan siihen yleensä... --- Hops-ohjauksella voi olla ratkaseva merkitys koko opiskelijan tulevaisuuden kannalta. Sekä ammatillisen että myös koko niinku ihmisen tulevaisuuden kannalta. --- Ja sillon ku sitä arvostettas niin sen jälkeen sitä kohtaan ois kiinnostustakin.” (O6).

Käsityksissä toivottiin myös enemmän keskustelua ohjauksesta ja opetuksesta opetuspainotteista työtä tekevien kesken. Nämä henkilöt nähtiin keskeisinä nimenomaan siinä, jos haluttaisiin edesauttaa yhteisen näkemyksen ja ajattelun muodostamista ohjauksesta.

”Jotenkin mä niinku näen... siis se mikä meillä on käyttämätön resurssi... ---käyttämätön resurssi on meillä meillä on opetus... meillä on lehtoreita meillä on yliopistonopettajia... ja se on se joukko joiden pitäis sitä keskustelua käydä. Koska sieltä se lähtee niinku sitten tai lähtis menemään...” (O2).

5.4.2 Olemassa olevan hoksaaminen ja käytänteiden jakaminen

Toinen opettajien käsityksistä esille noussut kehittämistarve oli jo olemassa olevan ”hyvän” tunnistaminen ja käytänteiden jakaminen. Käsityksistä tuli esille, että olisi hyvä pohtia ja keskustella yhdessä laitoksella, missä kaikkialla ohjausta jo tapahtuu ennen kuin varsinaisesti ryhdytään mihinkään kehittämistoimenpiteisiin. Samaan teemaan liittyvä käsitys oli, että myös opetussuunnitelmaa olisi hyvä analysoida siitä näkökulmasta, että tunnistettaisiin, missä kohdin siellä jo tehdään minkäkin tyyppistä ohjausta ja arviointia. Lisäksi koettiin tärkeänä hyväksyvä ja eri käytänteitä arvostava keskustelu siitä, millä kaikilla tavoilla opiskelijoita jo ohjataan. Toivottiin myös tunnustusta siitä, jos selkeästi on tunnistettavissa, että ohjaustyötä tehdään hyvin.

”Siis tavallaan just niinku semmonen että tunnistetaan missä se niinku on. Siis sitäkin pitäis niinku... siis tavallaan se keskustelu ois myös sitä että me tunnistetaan missä kaikkialla meillä niinku sitä [ohjausta] jo on.” (O2).

”--- nää asiat pitäis jotenkin kytkeä vielä tiedostetummin meillä et... mikä kaikki miten me ohjataan ja missä kohdissa meidän opin... opetussuunnitelmaa on minkäkin tyyppistä arviointia ja minkäkin tyyppistä ohjausta.” (O3).

”--- että käytäs sitä keskustelua et miten kaikilla eri tavoilla voi tehdä... ja hyväksyy myös se että kussakin oppiaineessa tunnetaan omat opiskelijat parhaiten.” (O2).

”---että joku voisi tätä arvostaa ja joku voisi joskus myöskin niinkun niinkun tuota... osottaa sen meille. Et se on sitä semmosta hyvää perustyötä mitä me tehdään hyvin. Ja jota nyt pyritään aina myöskin sitten parantamaan niissä rajoissa ku se on mahdollista.” (O5).

Käsitysten perusteella pidettiin hyvänä myös käytänteiden jakamista yli oppiaine- ja laitosrajojenkin. Tällä tavoin voitaisiin päästä selville erilaisista tavoista tehdä ja toteuttaa ohjausta sekä tehdä samalla oman toiminnan itsearviointia.

”--- ja sitä on miettinyt että aijjaa... näistähän vois tietysti keskustellakin joskus jonkun toisenkin kaa ja miettiä että oisko niinkun järkevämpiäkin tapoja. Tai oisko tuo mitä noi tuolla oppiaineessa toteuttaa niin... niin järkevää meillä.” (O3).

”Niinku itsearviointia ja kokemusten vaihtoa. Koska se herättää usein paremmin ku se että tulis joku tämmönen että... kuulkaa, tiedekunta on päättänyt että näin tehdään.” (O1).

5.4.3 Ohjaustoiminnot näkyvämmiksi opiskelijoille

Sen lisäksi, että saataisiin ohjaustoiminta näkyvämmäksi opetus- ja ohjaushenkilökunnalle itselleen, käsitettiin olevan tarpeen tehdä ohjaus näkyvämmäksi myös opiskelijoille. Opettajien käsitysten mukaan opiskelijat eivät aina välttämättä hahmota sitä, missä kaikissa kohdin opintoja ohjausta tapahtuu ja mitä kaikkia toimintoja ja toimijoita ohjaus pitää sisällään. Opettajien käsitysten mukaan opintojen aikana tapahtuva ohjaus voitaisiin kuvata selkeämmin ja konkreettisemmin opiskelijoille, jotta opiskelijoille välittyisi olo ohjauksen saatavuudesta sekä kokonaiskuva siitä, että ohjaus on ikään kuin jatkuvasti meneillään ei pelkästään opinnoista erillisten toimintojen, vaan myös esimerkiksi opintoihin kuuluvien kurssien ja niiden työelämäyhteyksien kautta.

”Ja se vois olla öö... sen verran suunnitelmallisempi kuin tällä hetkellä että niinkun... että siitä voitaisiin tehdä niinku näkyväksi... niitä etappeja ehkä enemmän kuin mitä tällä hetkellä. Että se myös opiskelijoille välittyisi se olo siitä että heillä on ohjausta ja heillä on sitä saatavilla. Että he ovat täällä kyllä itsenäisiä toimijoita ja itse vastuussa itsestään mutta että heille on myös ohjausta tarjolla. Koska he sitä kyllä kaipaa.” (O3).

”Siel [opiskelijoille annettavissa ohjeistuksissa] ois sitten hyvikset ja uraohjaukset ja työelämäjutut ja... sit siellä ois myös ääneen sanottuna se että kurseilla... et se hahmottuu... ei ehkä luettelona mut loppujen lopuks se on siinä sanottuna että ahaa tää on koko ajan niinku jatkuvasti meneillään tää ohjaukseni.” (O1).

5.4.4 Ohjausta opetukseen ja ohjaukselle epämuodollisiakin paikkoja

Opettajat näkivät, että hops-ohjausta ja ohjausta voitaisiin kehittää tuomalla enemmän ohjausta opetukseen esimerkiksi niin sanotun metapuheen tai -tekstin kautta. Opiskelijoiden kanssa voitaisiin systemaattisemmin ja tietoisemmin puhua, mitä on opintojen tai yksittäisen kurssin myötä opittu ja miten he tätä oppimaansa voivat hyödyntää työelämässä. Myös osana erilaisia oppimistehtäviä voitaisiin pohtia opitun lisäksi myös sitä, mitä olisi vielä tarpeen oppia lisää.

”Mut se että me tiedostettais se että puhuttais semmosta että ”why”... siis se että opiskelijat tarttee niinku hirveen paljon semmosta metapuhetta muutenkin. Ei ne muuten ymmärrä jos niillä on joku tietty kurssi tai... ei ne muuten ymmärrä että tässähan opittiin nyt työelämätaitoja. --- Se on must niinku ratkasu aika moneen asiaan... koska sillan niinku integroituu osaks siihen se hopsi.” (O2).

--- että ne [opiskelijat] tarttis sitä metatekstiä enemmän ne opiskelijat että ne tajuais mitä osaamista mä saan tältä kurssilta ja no missä mä tarviin sitä mun työelämässä.” (O3).

”Siis kyllähän ne joka tapauksessa tekee kaikenmaailman reflektio... niinku oppimispäiväkirjoja esimerkiksi... niin mun mielestä niinku sitten että why not? Että mietipäs sitten jotenkin vielä tässäkin kohtaa että mitä... mistä sun täytyy oppii lisää tai...” (O2).

Käsitysten perusteella nousi esille myös se, että opetukseen kuuluvan arvioinnin ja palautteen kannustavuuteen ja ohjaavuuteen voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota.

”--- että onko se arviointi vaan niinkun sitä että... me mitataan onks ne oppinu joitain asioita vaan että onks se arviointi myös kannustavaa ja niinkun ohjaavaa palautetta ja niin edespäin.” (O3).

Lisäksi erityisesti opiskelijoiden kiinnittymisen ja kuulumisen tunteiden näkökulmasta nähtiin, että ohjaukselle olisi hyvä olla myös epämuodollisempia-kin paikkoja – sellaisia, joissa ei välttämättä edes mielletä olevan kyse ohjauksesta. Nämä paikat voisivat tarjota hyvän alustan myös opiskelijoiden vertais-tuelliselle toiminnalle.

”Mutta ehkä enemmän semmosta... --- että jopa semmosta epämuodollisuutta. Niinku joku semmonen että no niin missä mennään... mikä on niinku...että jotenkin niinku semmonen FAQ... että jos yksi esittää kysymyksen niin toinenkin huomaa kaipaavansa siihen kysymykseen jotenkin niinku vastausta.” (O2).

”Mut että jotenkin niinku se että kiinnittymisen, kuulumisen ja kysymysten paikkoja voisi olla niinku muuallakin kuin pelkästään silleen että nyt meillä on tää hops-ohjaus tässä.” (O2).

5.4.5 Nykyisten vastuiden, sisältöjen ja ajoitusten tarkastelu

Yhtenä hops-ohjauksen ja ohjauksen kehittämiskohteena opettajat käsittivät nykyisten ohjauksen vastuiden, sisältöjen ja ajoitusten tarkastelun niin laitoksen kuin koko yliopistonkin tasolla. Käsitysten mukaan kaivattiin aika ajoin sen kertaamista, mitä hops-ohjauksen piiriin kuuluvia asioita tulee missäkin kohtaa ja keiden toimesta. Nähtiin myös tarve ohjauksen työnjaon ja vastuiden konkretisoinnille sekä eri toimijoiden tarjoaman ohjauksen sisältöjen ja ajoituksen kriittiselle tarkastelulle.

”--- että joku semmonen kertaamisenkin paikka voisi olla tai kaavion kuvan piirtämisen paikka että mitä asioita missäkin tulee niinkun... opiskelijoille että me tiedetään se että mitä toiset tekee.” (O4).

”--- pitäisi niinku enemmän konkretisoida sitä työnjakoo. --- Ja sitten tavallaan just se semmonen että kuka... kenen vastuulla on mikäkin asia. Niin sitä voisi tehdä enemmän.” (O2).

"No se ois varmaan sellanen että se olis niinkun tarkemmin ja vielä vähän kriittisemmin ois tarkasteltu näitten hopsaukseen osallistuvien eri toimijoiden öö... Niinkun... tarjoaman ohjauksen ajotusta ja sisältöä." (O5).

Yllä kuvatun kaltainen ohjauksen vastuiden, sisältöjen ja ajoitusten tarkastelu edellyttää ohjaustoiminnan suunnittelua ja koordinaatiota sekä yhteistyötä eri tahojen välillä. Myös näihin asioihin ja niiden puutteeseen viitattiin opettajien käsityksissä.

5.4.6 Ohjauksen arviointi

Opettajat käsittivät tarpeelliseksi myös ohjauksen aika-ajoittaisen arvioinnin. Arviointi voisi käsitysten mukaan olla joko systemaattisempaa tietyin väliajoin tapahtuvaa ohjaukseen kehittämiseen tähtäävää palautteenkeruuta ja saadun palautteen arviointia tai vähemmän systemaattista enemmänkin itsearviointiin ja -reflektointiin pohjautuvaa ohjauksen kehittämistyötä.

"--- meillä on tutkimuksen kehittäminen meillä on opetuksen kehittäminen. Kyllä kai meillä pitäis olla että aika ajoin katottais tätä ohjauksen kehittämistä paitsi niinhän me on tehtykin." (O5).

"--- mut kyllähän mitä ton systematisoinnin tilalla voi olla voiko olla jotain semmosta tsekkausta, siis itsearviointia. Öö, mä paan tän nyt tähän koska me voijaan tehdä sitä ilman et sitä kukaan käskeekään." (O1).

Konkreettisenä palautteenkeruun ja ohjauksen arvioinnin välineenä käsityksissä nousivat esille opiskelijoille tehtävät haastattelut, joihin poimittaisiin tietty joukko opiskelijoita:

--- kerran kolmessa vuodessa kerran neljässä vuodessa... jotain tämmöstä vois olla tarpeenkin kattoo tarkistaa... --- joku arviois sitä jollakin tapaa opiskelijan näkökulmasta... että poimittais muutama opiskelija joka on niinkun eri vai... vaikka eri vaiheissa olevia opiskelijoita joilta kyseltäis että no mites sulla on... mites sää koet tämän niinkun... käyntiinlähtemisen... tai miten sää koet ensimmäisen opiskeluvuoden ohjauksen kannalta... ja miten sä koet sitten kolmantena vuonna nämä asiat... että poimittais haettas vähän niinku erilaisia opiskelijoita sieltä sitten. (O4).

"Ehkä nyt jos jotakin tota noinniin haluais palautetta siitä ruveta kysymään niin joskus järjestäis jonkun fokusryhmähaastattelun jollekin joukolle opiskelijoita ja sitä kautta sitten hankkis tietoa siitä miten opiskelijat kokee hopsauksen." (O3).

5.4.7 Avoimuus omalle toiminnalle ja ohjaustarpeiden tunnistaminen

Viimeisenä opettajien käsittämänä ohjauksen kehittämistarpeena tarkastellaan tietynlaisen avoimuuden säilyttämistä omalle toiminnalle sekä siihen

kytköksissä olevaa herkkyyttä mahdollisten ongelmien ja opiskelijoiden erilaisen ohjaustarpeiden tunnistamiselle.

Opettajien käsitysten mukaan on tarpeen ylläpitää jatkuvan luonteista palauteherkkyyttä ja reagoitivalmiutta ohjaustoiminnassa:

Mut totta kai meidän pitää niinku itse seurata sitä [erilaista palautetietoa] myöskin kokon ajan. (O5).

Mutta et muuten se on varmaan aika hyvässä järjestyksessä mutta et tiedetääkö me sitten niinkun tarpeeks hyvin... no jos me tunnetaan opiskelijat niin me saadaan se tietoa väittäisin...että me saadaan se tietoa aika välittömästi että missä on sitten niitä semmoisia ongelmia. Mut kyllä meän täytyy siinä niinku tarkkana olla. (O5).

Samaan teemaan liittyen pohdittiin myös sitä, miten kyettäisiin paremmin kohdistamaan ohjausta sitä tarvitseville ja tunnistamaan jo varhemmin tapaukset, jotka ovat vaarassa "pudota".

"Niin miten tunnistetaan ne että ohjausta kohdistetaan oikeille ihmisille mutta ei pakoteta semmosille jotka ei sitä tarvi. --- että mihin kohtaan jatkumoa kukakin opiskelija sijoittuu niin sen tunnistaminen on mun mielestä semmonen haasteellinen aina haasteellinen asia." (O6).

--- että miten me tunnistettais ne hukkuneet sielut jotenkin...niinkun aikasemmin... jotenkin aikasemmin niinku nappaamaan takasin... ja saamaan käsiimme ja löytämään ne." (O4).

Lisäksi aineistosta nousi esille ajatus siitä, että laitoksella voitaisiin yhteisestikin toteuttaa ohjausta tiettyihin yhdessä pohdittuihin ja tunnistettuihin teemoihin liittyen, mikä niin ikään edellyttäisi ohjaustoimintojen avointa tarkastelua ja opiskelijoiden erityisten ohjaustarpeiden pohdintaa.

--- periaatteessa vois ihan hyvin olla yli oppiainerajojen myöskin sitä yhteistyötä siinä... et niinkun jotain asiantuntijuuteen, työelämätaitoihin liittyviä juttuja... niin hyvin vois aatella tällösten teema-worshoppien tai tällösten vertaiskeskustelujen tai jonkinlaisen mentoroinnin tai jonkun kautta niinkun...viedä sitten... tai tuoda sitä niinku tarjolle sitä ohjausta ja tukea koska kyllä niillä opiskelijoilla sellaisia tilanteita on missä ne vaan niinku kaipais sitä että he sais jonkun kanssa vähän niinku vääntää tätä... sais jotain reflektointia siihen omaan ajatteluun ---. (O5).

6 POHDINTA

6.1 Pohdintaa tutkimuksen tuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa ja jäsentää opiskelijoita ohjaavien opettajien käsityksiä henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta eli hopsista ja sen ohjauksesta sekä pohtia kehittämisehdotuksia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa. Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla. Haastatellut opettajat olivat haastatteluiden toteuttamisajankohtana Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksessa nimettyinä opiskelijoita ohjaavina opettajina toimivia henkilöitä. Opettajia kutsuttiin joko hops-ohjaajiksi tai omaopettajiksi. Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan seuraaviin neljään kysymykseen: 1) Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat hopsille ja hops-ohjaukselle? 2) Miten opettajat näkevät hopsin ja hops-ohjauksen osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta? 3) Miten opettajat näkevät hops-ohjauksen osana työtään? 4) Mitä kehitettävää opettajat näkevät hopsissa ja hops-ohjauksessa? Tutkimuskysymyksiin haettiin vastausta haastatteluaineiston fenomenografisen analyysin keinoin ja tulokset esiteltiin luvussa viisi. Tässä luvussa 6.1 ja sen alaluvuissa tehdään yleisemmän tason pohdintaa tutkimuksen tuloksista. Samalla hyödynnetään myös aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, koska olennainen osa fenomenografista tutkimusta on teoreettisten kytkentöjen osoittaminen tutkimuksen johtopäätöksissä (Ahonen 1994, 150 - 155).

6.1.1 Hops ja hops-ohjaus käsitteinä monitulkintaisia

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää, että hopsin ja hops-ohjauksen käsitteisiin liittyy monitulkintaisuutta. Hops ja hops-ohjaus voitiin opettajien käsityksissä mieltää opiskelijoiden laajemmaksi kokonaisvaltaiseksi ohjaukseksi tai kapeammaksi opintojen suunnitteluun liittyväksi konkreettisemmaksi välineeksi tai työkaluksi. Käsitykseen hopsista välineenä liitettiin myös ”ylempää” tulevia korkeakoulupoliittisia vaatimuksia. Ohjauksen kokonaisken- tässä hops ja hops-ohjaus nähtiin joko yhtenä ohjauksen osana tai laajempana

koko opiskelijan opintoja jäsentävänä prosessina tai punaisena lankana. Käsitys hops-ohjauksesta ohjauksen osana liittyi käsitykseen hopsista opintojen suunnittelun välineenä sekä käsitykseen hops-ohjauksesta enemmänkin opintojen alussa tapahtuvana ohjauksena. Laajemman kokonaisvaltaisen ohjauksen käsitykseen liitettiin esimerkiksi ammatillisen ja asiantuntijaksi kasvun tukeminen sekä yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen. Kunkin opettajan käsitykset tietysti heijastelevat kaikkea sitä tietoa, jota he ovat työnsä puolesta hopseista ja hops-ohjauksesta omaksuneet. He ovat voineet perehtyä tutkimustietoon aiheesta sekä valtakunnallisiin ja yliopistotasoisiin linjauksiin. Hopsia ja hops-ohjausta koskevassa tutkimuksessa hops nähdään usein laajemman kokonaisvaltaisen ohjauksen merkityksessä ja ikään kuin synonyymina opiskelijoiden ohjaukselle ylipäätään.

Heikkilä, Mikkonen, Nieminen ja Vehviläinen (2009, 378) kysyvät artikkelissaan, mikä on hopsin tulevaisuus ja mikä tulee olemaan hopsien rooli yliopisto-opiskelijoille tarjottavassa ohjauksessa. Yhtenä tulevaisuudennäkymänä kirjoittajat esittävät hopsien jäämistä ”eräänlaiseksi hallinnolliseksi rituaaliksi, lomakkeeksi, joka jokaisen opiskelijan on täytettävä”. Toiseksi kirjoittajat pohtivat, että on mahdollista, että hops tullaan liittämään yhä enemmän opintojen tehostamisen päämääriin opintoaikojen rajaamisen ja opiskelun määrällisen tuloksellisuuden korostamisen myötä. Kirjoittajat näkevät kuitenkin hopsissa mahdollisuuden myös laadukkaan ohjauksen työvälineeksi. Hopsin on mahdollista toimia jäsentäjänä opintojen eri vaiheisiin liittyvien kysymysten käsittelyssä sekä luoda puitteita ohjauskeskusteluille.

Eerola ja Vadén (2005, 80) puolestaan toteavat, että hops on viime aikoina nähty vastauksena melkein kaikkeen mahdolliseen. Toteamus kuulostaa tutulta myös tämän tutkimuksen tekijän käytännön kokemuksiin peilattuna. Eerola ja Vadén (2005, 83) kuitenkin näkevät, että hops-ilmio on palvellut yliopistojen ohjausjärjestelmien rakentamista ja rakentamista ja osaltaan tukenut sellaisen ohjauksen kokonaisuuden rakentamista, jossa on huomioitu sekä yliopisto omana erityisenä kontekstinaan että yliopisto-opiskelijoiden ydinprosessit.

Selkeä ohjausjärjestelmä ja -käsitteistö palvelee sekä opiskelijoita että henkilökuntaa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää, että myös pyrkimys mahdollisimman konkreettiseen ohjausjärjestelmän ja -toiminnan kuvaukseen erityisesti opiskelijoiden suuntaan on asia, johon on syytä kiinnittää huomiota. Voitaneenkin kysyä, että kun hops käsitteenä vaikuttaisi monitulkintaiselta, olisiko tarkoituksenmukaisempaa ja selkeämpää käyttää sitä enemmänkin opintosuunnitelman ja opintojen suunnittelun merkityksissä, mikä sananmukaisestikin olisi loogista? Tämä ei kuitenkaan poissulkisi sitä, etteivätkö opintosuunnitelma ja opintojen suunnittelu linkittyisi myös muuhun ohjaukseen esimerkiksi opintovalintojen kautta, kun opiskelija pohtii työelämän kannalta järkeviä opintoja. Opintosuunnitelmana hops voisi myös yhä toimia esimerkiksi opiskelijan opintopolun jäsentämisen apuna ja tukena muun muassa ohjauskusteluissa.

Tämän tutkimuksen tulosten ja teoriataustan valossa voidaan todeta, että merkityksellistä on myös se, että ohjaukseen liittyvät määrittelyt olisivat yhteisesti tehtyjä ja käsitykset mahdollisimman pitkälle yhteisesti jaettuja. Mitä tulee hopsin määrittelyyn, Jyväskylän yliopiston Laadukkaan ohjauksen periaatteissa (2016) vaikutetaan erottavan hops-ohjaus sekä omaopettaja-toiminta ja ryhmäohjaus käsitteellisesti ja sisällöllisesti toisistaan. Kyseisten periaatteiden mukaan hops nähdään opiskelijan ohjatusti laatimana suunnitelmana, johon liittyvät opintovalinnat, opintojen ajoittaminen ja suoritusjärjestys. Hops-ohjaus on puolestaan ”opiskelusuunnitelman tekemisen tukemista ja ohjaamista”. Periaatteiden mukaan opiskelijalle nimetään sekä hops-ohjaaja että omaopettaja eli ryhmänohjaaja. Hops-ohjaus ja ryhmäohjaus nähdään toisiinsa limittyvinä, mutta ryhmäohjauksen tavoitteet liittyvät opiskelijan opinto- ja opiskeluprosessin tukemiseen laajemmin: ryhmäohjauksen tavoitteina nähdään muun muassa opintojen sujuvuuden, asiantuntijuuden rakentumisen ja työllistymisen tukeminen.

Syksyllä 2018 Jyväskylän yliopistossa aloitettiin lisäksi uuden opintotietojärjestelmän, Sisun, käyttöönotto, jonka myötä opintojen suunnittelun merkitys korostuu aiempaa vahvemmin. Sisu-järjestelmän koko toimintaidea pohjautuu opiskelijan tekemään opintosuunnitelmaan: suunnitelman tekeminen on

edellytyksenä esimerkiksi opintoihin ilmoittautumiselle. (Sisu-käyttöönottoprojekti 2019.) Opintosuunnitelman korostuessa Sisussa myös hopsin käsitteen voisi ennustaa entistä vahvemmin miellyvän enemmänkin opintojen suunnittelun välineeksi.

6.1.2 Ohjauksen kehittämisessä huomio opetuksen ohjauksellisuuteen, yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön

Toinen tämän tutkimuksen tavoitteista oli pohtia kehittämis ehdotuksia hopsille ja hops-ohjaukselle yliopistossa. Kuten tästä tutkimuksesta on käynyt ilmi, hopsiin ja hops-ohjaukseen liittyvät käsitykset liittyivät ja lomittuivat usein laajemmin ohjaukseen yliopistossa. Näin ollen tässä luvussa pohditaan saatujen tutkimustulosten valossa ohjauksen kehittämiskohteita ylipäätään, eikä ainoastaan hopsin ja hops-ohjauksen kehittämistä.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät ohjauksen limittyvän kiinteästi opetukseen. Näin ollen ohjauksen kehittämisessä voisi olla syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota *opetuksen ohjauksellisuuteen*. Ohjauksellisuuden huomioiminen opetussuunnitelmia laadittaessa sekä ohjauksellinen ote opetuksessa ja esimerkiksi arvioinnissa ja palautteessa tukisi opiskelijoita jo sisäänrakennetusti opinnoissaan ja oman alansa asiantuntijoiksi kehittymisessä. Ohjauksellisuuden voi konkreettisesti linkittää esimerkiksi työelämäorientaation vahvistamiseen osana opetusta. Opintoihin voidaan esimerkiksi rakentaa paikkoja, joissa opiskelijan on mahdollista ”tietoisesti pohtia omia kiinnostuksen kohteitaan, osaamistaan ja sen kehittymistä sekä tarpeitaan”. (Penttinen, Skaniakos & Lairio 2011, 15.) Virtanen (2011) puolestaan puhuu ”pientenkin pedagogisten toimien” puolesta. Näitä ovat esimerkiksi opittujen sisältöjen ja käytettyjen työskentelymuotojen yhdessä pohtiminen sekä sen osoittaminen ja pohtiminen, miten jollain yksittäisellä opintojaksolla opitut asiat liittyvät tutkintoon kuuluviin muihin opintojaksoihin, mikä auttaisi opiskelijaa hahmottamaan alaansa paremmin kokonaisuutena.

Vehviläinen (2014, 177 - 178) jäsentää teoksessaan ohjauksen neljä erilaista orientaatiotapaa, joista yksi liittyy nimenomaan ohjaukseen pedagogiikkana.

Vehviläinen nimittää tätä kyseistä ohjauksen orientaatiotapaa opettamisorientaatioksi. Opettamisorientoitunut ohjaus on Vehviläisen mukaan proaktiivista eli ennakoivaa: jo etukäteen pyritään hahmottamaan ja suunnittelemaan, millaisia osaamisalueita oppimisprosessissa on tarkoitus kehittää sekä pohtimaan sitä, miten suunnitellut ohjausratkaisut kehittävät ohjattavien toimijuutta pitemmällä tähtäimellä.

Toiseksi tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan todeta, että ohjauksen kehittämistä pohdittaessa olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota *yhteisöllisyyteen* sekä *yhteistyöhön*. Yhteisöllisyys ja yhteistyö voidaan tässä tutkimuksessa nähdä toisiinsa kietoutuvina käsitteinä: Opettajien ja muun henkilökunnan välisen yhteistyön voidaan ajatella edistävän myös yhteisöllisyyden kokemusta opiskelijoiden keskuudessa. Toisaalta myös kokemus yhteistyöstä, yhdessä tekemisestä ja keskustelevuudesta henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä voi luoda yhteisöllisyyden kokemusta kaikille osapuolille.

Penttinen, Kosonen, Annala ja Mäkinen (2017) tarkastelevat artikkelissaan opiskelijoiden näkemyksiä opintojen etenemisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Artikkelissa esitetyt tulokset pohjautuvat Eurostudent VI -tutkimuksen kyselyaineiston analyysiin. Yksi artikkelissa esitetyistä tuloksista on, että tietyt opiskeluyhteisön piirteet, kuten esimerkiksi opettajien asenne opiskelijoita kohtaan sekä innostavuus ovat merkittäviä tekijöitä opintojen etenemisen näkökulmasta. Artikkelin kirjoittajien mukaan saadut tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen laatu on merkittävä tekijä opintoihin kiinnittymisessä. (Penttinen ym. 2017, 30.)

Vehviläinen (2014, 75) esittää teoksessaan näkemyksen, että ohjaaja voidaan hahmottaa myös kollektiivina, jolloin ohjaavaksi toimijaksi hahmotetaan yhden ohjaajan asemesta koko yhteisö eli esimerkiksi korkeakoulu. Jotta yhteisö voisi ohjata onnistuneesti, edellyttää se yhteisöltä aktiivista ohjaavaa pyrkimystä sekä ohjattavan prosessin kokonaisuuden tunnistamista ja oman työnsä hahmottamista suhteessa tähän kokonaisuuteen. Myös keskustelu tästä prosessista siten,

että kaikki ymmärtävät, on tärkeää. Vehviläinen toteaa, että ”ohjaamisen ydintaito yhteisössä onkin nimenomaan yhteistyön ja sisäisen viestinnän taitoa”.

Kun yhteisö ohjaa, tarvitaan Vehviläisen (2014, 76 - 78) mukaan tiettyjä rakenteita. Nämä liittyvät ohjauksen kokonaisuuden kuvaamiseen ja työnjakoon, riittävään yhteisymmärrykseen ohjauksen tavoitteista ja toivotuista tuloksista sekä ohjauksen yhteistyörakenteiden toimivuuteen.

Yllä esitetyt ohjauksen kehittämiskohteet ovat yleisemmälle tasolle vietyjä johtopäätöksiä tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksistä. On huomionarvoista, että ne ovat kaikki sellaisia, jotka ovat enemmänkin korkeakoulun perustoimintoihin sisään rakennettavissa kuin erillisiä ohjauksen toimia. Kuitenkin myös niin sanotusti erikseen tehtävälle ohjaus- ja neuvontatyölle on edelleen paikkansa. Yhtenä laajana tavoitteena voitaneen pitää sitä, että niin opiskelijat kuin henkilökuntakin hahmottaisivat ohjauksen kokonaisvaltaisesti ja kokonaisuutena. Opiskelijan näkökulmasta tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sen kaltaista hahmottamista kuten yksi tähän tutkimukseen haastatelluista opettajista esitti, että ”ahaa tää on koko ajan niinku jatkuvasti meneillään tää ohjauksen”.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti tavattu kuvata reliabiliteetin ja validiteetin termeillä. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetilla siihen, onko tutkittu sitä, mitä on tarkoituskin tutkia. (Metsämuuronen 2006, 56.) Ahosen (1994, 129 - 130) mukaan laadullisen tiedon luotettavuudessa on ensisijaisesti kysymys *tulkintojen validiteetista*. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei kuitenkaan ole tarkistettavissa tutkimusta toistamalla, koska toisella tutkijalla ei voi olla täysin samaa teoreettista perehtyneisyyttä kyseessä olevaan tutkimukseen. Lisäksi etenkin haastatteleamalla tehty tutkimus ei voi toteutua samoilla ehdoilla uudelleen, koska merkitysten tulkinta tapahtuu tutkittavan ja tutkijan välisessä tutkimuskohtaisessa vuorovaikutustilanteessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tulkintojen validiteetin tarkastelu kohdistuu Ahosen (1994, 129 - 130) mukaan sekä aineistoon että muodostettuihin merkityskategorioihin. Aineistoa ja kategorioita tarkastellaan *aitouden* ja *relevanssin* näkökulmista seuraavasti:

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Kuvio 10. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130)

Aitouden kriteeri täyttyy, mikäli aineiston hankinnassa on vallinnut intersubjektiiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Intersubjektiiivisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että merkitysten tulkintaan vaikuttavat niin tutkittavan kuin tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset. Relevanssin kriteeri puolestaan toteutuu, mikäli tutkijalla on teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään. (Ahonen 1994, 130.)

Aineiston aitouden osoittamiseksi tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan aineiston hankinnan prosessi mahdollisimman seikkaperäisesti sekä sisällyttämään tulosten esittämisen yhteyteen riittävästi litteroituja otteita haastatteluista. Litteroitujen haastattelu-esimerkkien avulla on pyritty osoittamaan myös kategorisoinnin aitoutta. (Ahonen 1994, 152 - 154.) Myös kategorioiden muodostamis- ja analyysiprosessi on pyritty raportoimaan riittävän läpinäkyvästi ja lisäksi systemaattisesti siten, että kategoriat on pyritty työstämään loppuun asti edeten aina kolmannen tason kuvauskategorioihin saakka (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Aineiston relevanssia tässä tutkimuksessa osoittaa pyrkimys tutkimuksen ajatukselliseen yhtenäisyyteen. Aineiston keruussa eli haastatteluissa pyrittiin pitäytymään tutkimuksen kannalta relevanteissa asioissa. Myös

tutkimustulosten esittelyssä pyrittiin etenemään siten, että yhteys tutkimuksen teoriaan ja tehtävään säilyy. Haasteita aineiston relevanssin osalta tutkimuksessa toi tutkimusprosessin lopullinen kesto, joka oli noin viisi vuotta. Haastatteluiden toteuttamisen ja niiden kautta hankitun aineiston analyysin välillä ennätti kulua aikaa, mikä toi hieman haasteita tutkimuksen ajatuksellisen yhtenäisyyden säilyttämisen kannalta. (Ahonen 1994, 154.)

Lisäksi haastatteluaineiston osalta on huomioitava, että se kerättiin keväällä 2015, jolloin tutkimuksen kohteena olivat ohjaavien opettajien silloiset käsitykset hopsista ja hops-ohjauksesta. On mahdollista, että esimerkiksi Jyväskylän yliopiston vuonna 2016 voimaan astuneiden ohjauksen uusien periaatteiden ja niiden käytännön toteuttamisen myötä käsityksissä on tapahtunut muutoksia.

Tutkimuksen tuloksena muodostettujen kategorioiden relevanssia osoittaa tässä tutkimuksessa pyrkimys kategorioiden johdonmukaiseen selittämiseen kytkemällä ne tutkimusongelmiin ja tutkimuksen keskeiseen käsitteistöön. Lukijalle on pyritty selittämään ilmaisujen kategorisoinnin perusteita esimerkiksi aineistositaatteja tarkemmin avaamalla. (Ahonen 1994, 155.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on mainittava myös tutkimuksen tekijän roolista. Tutkimuksen tekijä kuuluu samaan työyhteisöön haastattelujen opettajien kanssa ja osallistuu myös opiskelijoiden ohjaukseen oman toimenkuvansa puitteissa. Myös tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti tutkimuksen tekijän käytännön työkokemus hopseihin ja hops-ohjaukseen liittyen. Läpi koko tutkimusprosessin tutkimuksen tekijä on pitänyt itsensä tietoisena roolistaan ja lähtökohdistaan sekä pyrkinyt kauttaaltaan niin objektiiviseen tutkimustyöhön kuin mahdollista. Ahosen (1994, 122) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ylipäätään ”tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomaattaankin tutkimiseen”. Ahonen puhuu *hallitusta subjektiivisuudesta* yhtenä tutkimuksen luotettavuuden takeista: tutkijan tulee tiedostaa lähtökohtansa ja tunnustaa niiden vaikutus aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon sekä tietoisesti käsitellä niitä.

Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimien ihmistieteiden tutkimuksen eettisten periaatteiden

pohjalta. Periaatteet on jaettu seuraavaan kolmeen eri osa-alueeseen: 1) Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen 2) Vahingoittamisen välttäminen 3) Yksityisyys ja tietosuoja.

Tutkittavien itsemääräämisoikeutta tarkasteltaessa voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Yksi haastatteluun pyydetävistä kieltäytyikin osallistumasta. Tutkimukseen osallistuneet antoivat suostumuksensa kirjallisesti sähköpostitse myöntyessään haastattelupyynnön. Tutkittavat olivat myös sekä kirjallisesti että suullisesti informoituja tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, aineistonkeruun toteutustavasta ja haastatteluun menevästä ajasta.

Tutkittavien vahingoittamisen välttämiseksi tutkittaviin suhtauduttiin kohteliaasti sekä heidän ihmisarvoaan kunnioittaen. Haastatteluissa pyrittiin antamaan ääni tutkittaville, kuuntelemaan heitä ja välttämään kaikenlaista johdattelevaa. Tutkijan kokemattomuudesta johtuen muutama johdattelevan tyyppinen kysymys tai tarkentava kysymys esitettiin, mutta nämä huomattiin jo itse haastattelutilanteessa tai viimeistään analyysivaiheessa, eikä niillä voi katsoa olleen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Myös tutkimuksen tulokset raportoitiin tutkittavia kunnioittaen. Tutkimuksen suorittamisessa pyrittiin huolellisuuteen ja systemaattisuuteen ja tulosten raportoinnissa asialliseen argumentaatioon, jossa eri näkökulmat tulevat tasapuolisesti esille.

Mitä tulee yksityisyyteen ja tietosuojaan, tutkittavia informoitiin jo ennen haastatteluita siitä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsityksistä kokonaisuutena, eikä yksittäisinä näkemyksinä tai mielipiteinä. Tutkimusaineisto on käsitelty anonymiteettiä kunnioittaen, ilman yksilöiviä henkilötietoja. Tutkimuskohteena on kuitenkin julkisen organisaation eli yliopiston tietty laitos, joten täyttä tunnistamattomuutta ei voitu luvata esimerkiksi sellaisten henkilöiden piirissä, jotka tuntevat tutkimuskohteena olevan organisaation toimintaa. Tutkimusaineisto on säilytetty ja käsitelty luottamuksellisesti tutkijan omalla henkilökohtaisella tietokoneella ja sitä on käytetty vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Koska aineiston säilyttämiselle ei ole haastateltavien henkilöiden lupaa, hävitetään aineisto tutkimuksen päätyttyä.

6.3 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimuksen tulosten perusteella on esitettävissä useitakin mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle. Yhtäältä olisi kiinnostavaa lähteä tutkimaan tarkemmin sitä, miten ja millä keinoin ohjauksellisuutta käytännössä tuodaan ja luodaan opetukseen yliopistossa. Myös yhteisö ohjaavana toimijana olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Tutkittavaa riittäisi esimerkiksi tietyn ohjaavan yhteisön tämänhetkisten ohjaukseen liittyvien rakenteiden ja niiden toimivuuden selvittämisessä. Ohjauksen periaatteita ja rakenteita on luotu eri korkeakouluissa, mutta sitä ei välttämättä ole ennätetty selvittää ja tutkia, miten periaatteet on omaksuttu ja miten niiden säätämät puitteet ohjauksen rakenteille toimivat käytännössä.

Toisaalta olisi alati kiinnostavaa tutkia myös ohjauksen kohdetta eli opiskelijoita. Miten opiskelijat kokevat ja käsittävät saamansa ohjauksen ja mitä he toivovat ohjaukselta – esimerkiksi näistä aiheista olisi tärkeää saada säännöllisesti tutkimustietoa korkeakoulun ohjauksen kehittämisen tarpeisiin. Periaatteita, linjauksia ja rakenteita uusinnetaan ja luodaan, jolloin olisi tärkeää saada myös opiskelijoiden ääni ja kokemus kuuluviin.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkeasteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampereen yliopistopaino.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops - ohjaajan opas. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus. Saatavana: <http://www.uef.fi/fi/w5w/julkaisut> [Viitattu 3.2.2015]
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. Hops elää: yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määrittelyä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 87 - 122.
- Ansela, M. & Haapaniemi, T. 2006. Mistä on hyvät yliopisto-opiskelijan hopsit tehty? Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi, J. Jäntti (toim.) Laatu- ja laadunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus, 232 - 250. Saatavana: <http://www.uef.fi/fi/w5w/julkaisut> [Viitattu 9.10.2019]
- Ansela, M. & Penttinen L. 2011. Hops-ohjaajan yhteistyöverkostot. Teoksessa L. Penttinen, T. Skaniakos, M. Ansela & E. Plihtari (toim.) Hops-ohjaus - osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Jyväskylän yliopisto, Ohjauksen ja työelämätaidojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 - 2011, 48 - 59.
- Eerola, S. & Vadén, T. 2005. Vailla punaista lankaa - vai vailla kysymystä? Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampereen yliopistopaino, 75 - 84.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gröhn, T. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn, & J. Jussila (toim.) 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopistopaino, 1-32.
- Haapaniemi, T. & Jäntti, J. 2006. W5W-hanke ja hopsit. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) Laatu- ja laadunäkökulmia yliopisto-opiskelijan

- hopsiin. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus, 11 - 20. Saatavana: <http://www.uef.fi/fi/w5w/julkaisut> [Viitattu 3.2.2015]
- Heikkilä, A., Mikkonen, J., Nieminen, J. & Vehviläinen S. 2009. HOPS-ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 372 - 379.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340 - 354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopistopaino.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat". Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toimintasivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja, A 19. Oulun yliopistopaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 - 173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.
- Immonen, M. 2006. Hops-käytännön ja opinto-ohjauksen kehittäminen osana laatutyötä Taideteollisessa korkeakoulussa. Teoksessa M. Anselä, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) Laatuäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus, 41 - 55. Saatavana: <http://www.uef.fi/fi/w5w/julkaisut> [Viitattu 3.2.2015].
- Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen ohjauksen toteuttamissuunnitelma 2017. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 28.9.2019]
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opin-
topoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 42. Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4340-0> [Viitattu 18.7.2019]
- KvaliMOTV 2015. KvaliMOTV, Fenomenografia. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html [Viitattu 26.1.2015]
- Laadukkaan ohjauksen periaatteet Jyväskylän yliopistossa. Linjaukset Jyväskylän yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden ohjauksen järjestämiseksi 2016. Saatavana: <https://www.jyu.fi/koulutus/koulutuksen-kehittaminen/oi-kea/Laadukkaanohjauksenperiaatteet.pdf> [Viitattu 30.7.2019]

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikku noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 - 45.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 4.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampereen yliopistopaino, 19 - 43.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7 - 13.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 107 - 127.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2012. Tutkimusperustaiseen ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Teoksessa L. Penttinen (toim.) Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 - 2011, 3 - 4.
- Laitinen, K., Pekonen, E. ja Pirttimäki, S. 2009. Hopskäytäntöjen nykytilanne – hopsohjaajien näkemyksiä tutkintouudistuksen tavoitteiden toteutumisesta. Kuopion yliopisto, oppimiskeskus. Saatavana: <http://www.uef.fi/fi/w5w/julkaisut> [Viitattu 17.2.2015].
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177- 200.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*. Vol. 8. London: Pergamon, 4424 - 4429.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 15 - 78.
- Mikkonen, J., Eriksson I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita, 35 - 54.

- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-
rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakou-
luissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
Saatavana: https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_1301.pdf [Viitattu 18.2.2015]
- Nummenmaa, A.-R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.-R.
Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopis-
ton oppimisympäristöissä. Tampereen yliopistopaino, 9 - 14.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden
muutos. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä
julkaisuja 91. Joensuun yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämi-
sen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvi-
tyksiä 2003:27. Saatavana: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-673-0> [Viitattu
18.7.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012. Kehittä-
missuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Saatavana:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-507-5> [Viitattu 29.9.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 - 2016.
Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle.
Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. Ope-
tus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44. Saatavana:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-522-8> [Viitattu 29.9.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a. Yliopistojen rahoitusmalli 2017 alkaen.
Saatavana: https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/yo_rahoy_malli_2017.pdf/d6f1dc15-9923-4b89-8920-720b15afdf03/yo_rahoy_malli_2017.pdf [Viitattu 28.9.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b. Korkeakouluille uusi rahoitusmalli. Ope-
tus- ja kulttuuriministeriön tiedote 17.1.2019. Saatavana: [https://mi-
nedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoy_malli](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoy_malli)
[Viitattu 28.9.2019].
- Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2011. Opiskelijan työelämäorientaatiota
voidaan vahvistaa opinnoissa kokonaisvaltaisesti ohjauksella ja pedagogi-
silla ratkaisulla. Teoksessa L. Penttinen (toim.) Opinnoista (työ)elämään.
Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen

- kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 - 2011, 14 - 16.
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen M. 2017. Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:36. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavana <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-498-6> [Viitattu 28.9.2019]
- Saarnivaara, M. 2003. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen? Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 101 - 119.
- Sisu-käyttöönottoprojekti 2019. Saatavana: <https://www.jyu.fi/fi/yliopistopalvelut/koulutuspalvelut/opintohallinnon-prosessien-tuki-ja-koulutuksen-tietojarjestelmat/sisu-kayttoonottoprojekti> [Viitattu 25.9.2019]
- Skaniakos, T. 2011. Hops tukee opintoja ja kasvua asiantuntijuuteen. Teoksessa L. Penttinen, T. Skaniakos, M. Ansela & E. Plihtari (toim.) Hops-ohjaus – osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Jyväskylän yliopisto, Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 - 2011, 6 - 12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (toim.) 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Saatavana: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> [Viitattu 9.10.2019]
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. 2011. Pedagogiikan avulla voidaan tukea oivaltamaan yliopistossa opitun käyttökelpoisuus työelämässä. Teoksessa L. Penttinen (toim.) Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 - 2011, 16 - 19.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen

arviointineuvosto. Verkkojulkaisu 5:2005. Saatavana:
https://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA_0505V.pdf [Viitattu
18.2.2015]

Vuorinen, R. & Sampson, J. 2000. Ohjaus opintojen arvioinnin ja suunnittelun tukena - strategisia kysymyksiä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 46 - 69.

Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of highereducation guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22 (3), 173 - 187.

Yliopistolaki 2009/558. Annettu 24.7.2009. Saatavana: <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> [Viitattu 28.9.2019]

LIITTEET

Liite 1. Lomakekysely viestintätieteiden laitoksen hops-ohjaajille

Tämän kyselyn tavoitteena on koota tietoa viestintätieteiden laitoksella HOPS-ohjaajina toimivien tai toimineiden ohjaukseen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa n. 10 - 15 minuuttia.

Kyselyyn vastataan anonyymisti, tieto vastaajasta ei tallennu Korppi-järjestelmään. Amanuenssi Sari Mäkikangas kokoaa kyselyn tulokset, joita hän käyttää tausta-aineistona laitoksen opinto-ohjauksen kehittämiseen liittyvässä tutkimusprojektissaan. Tutkimuksen (pro gradu -tutkielman) on tarkoitus valmistua vuoden 2014 alkuun mennessä.

Autathan kehittämään laitoksen opinto-ohjausta jakamalla oman kokemuksesi asiasta!

Taustatiedot

Kokemus HOPS-ohjaajana toimimisesta: x vuotta x kuukautta

Kokemus opettajana toimimisesta: x vuotta x kuukautta

Kerro näkemyksesi seuraavista laitoksen ohjaukseen liittyvistä väittämistä valitsemalla mielestäsi sopivin vaihtoehto

[Vaihtoehdot: Eri mieltä / Osittain eri mieltä / Ei samaa, ei eri mieltä/ Osittain samaa mieltä / Samaa mieltä]

Ohjauksen tehtävät ja tavoitteet on määritelty selkeästi laitoksella

Ohjauksen työnjako ja vastuut on määritelty selkeästi laitoksella

Olen tyytyväinen siihen, miten ohjaus on tällä hetkellä organisoitu laitoksella

Minulla on selkeä käsitys HOPS-ohjaukseen kuuluvista tehtävistä

Saan tukea HOPS-ohjaustyöhöni työtovereiltani

Koen tarvitsevani enemmän tukea HOPS-ohjaustyöhön

HOPS-ohjaustyö motivoi minua

Minulla on riittävä osaaminen HOPS-ohjaustyöhön

Minulla on riittävästi aikaa HOPS-ohjaukseen

Opiskelijoilla on mahdollisuus saada riittävästi tarvitsemaansa ohjausta

[Vapaa tila mahdollisille sanallisille kommenteille]

Mitä seuraavista ohjausmuodoista ja -keinoista olet hyödyntänyt HOPS-ohjauksessasi

[useamman vaihtoehdon valitseminen mahdollista]

yksilöohjaus / henkilökohtainen ohjauskeskustelu

ryhmäohjaus

opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki

erilaiset vierailijat tai asiantuntijat

uratarinat

jotain muuta, mitä

Vastaa seuraaviin kysymyksiin tiiviisti oman näkemyksesi ja kokemuksesi pohjalta

Mitkä ovat mielestäsi HOPS-ohjauksen tärkeimmät tavoitteet?

Mikä laitoksen ja oman oppiaineesi ohjauksessa on mielestäsi tällä hetkellä hyvää ja missä taas olisi kehittämistä tai mikä ei toimi?

Millaisia odotuksia ja toiveita sinulla on laitoksen ja oman oppiaineesi opinto-ohjauksen kehittämiseksi?

Kiitos panoksestasi!

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Ajatukset ja näkemykset hopsista ja sen ohjauksesta

- miten ymmärtää hopsin / mitä tarkoittaa hopsilla
- hopsin tehtävät/tavoitteet
- hyvä hops-ohjaus
- hops-ohjaus ohjauksen kokonaisuudessa

Hops-ohjauksen käytänteet

- miten ja missä tilanteissa nykyisin ohjaa hopsia
- hops-käytänteet tai -toiminnot – minkälaisia konkreettisia asioita tarkoittavat käytännössä
- laitoksen hops-ohjauksen vahvuudet

Hops ja sen ohjaus osana opintoja

- miten hops ja sen ohjaus järjestetty opiskelijan opintopolulla
- opsien ja hopsien yhteydet / miten ops ja opetus tukee opiskelijan hops-työskentelyä
- voitaisiinko hops jotenkin kytkeä paremmin osaksi opsia tai opetusta/pedagogisia käytänteitä

Hops-ohjauksen lähtökohdat

- miksi hops-ohjausta tehdään
- oma rooli opiskelijan hops-prosessissa

Hops-ohjaus osana työtä, hops-ohjauksen työnjako ja yhteistyö

- hops-ohjaus osana omaa työtä
- hops-prosessin toimijat
- tämänhetkinen työnjako ja sen toimivuus
- millaista yhteistyötä tekee ja millaista voisi olla lisää

Hops-ohjauksen laatu

- hops-toiminnan suunnittelu - miten järjestetty
- miten saadaan tietoa hops-ohjauksen laadusta ja hops-käytänteiden toimivuudesta

Hopsin ja sen ohjauksen arviointi ja kehittäminen

- tulevaisuuden hops-prosessi laitoksella / kehittämistarpeet
- käytännön ratkaisut tai toimintatavat, joita toivoisi tulevaisuudessa
- onko omassa hops-ohjauksessa jotain, mitä haluaisi kehittää

Liite 3. Ensimmäisen tason merkitysyksiköt ja niistä johdetut toisen tason kuvauskategoriat

1. Minkälaisia merkityksiä opettajat antavat hopsille ja hops-ohjaukselle?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. järjestelmässä oleva opinto-/opiskelu-/oppimissuunnitelma | |
| 2. lomakkeen täyttämistä ekavuotisille | konkreettinen väline ja tehtävä |
| 3. opintojen alussa tehtävä suoritus | |
| 4. ylhäältä asetettu käsite ja pakollinen tehtävä | |
| 5. pieni väline isommassa kuviossa | |
| 6. opiskelijan oma suunnittelutyökalu | |
| 7. opiskelijan arkipäivän, tulevaisuuden ja elämän suunnittelun väline | |
| 8. osa keskustelua ja keskusteluyhteyttä | |
| 9. opintovalintojen suunnittelua ja ohjausta | |
| 10. opiskelija on oikeilla kursseilla oikeaan aikaan | opintojen etenemisen tukeminen |
| 11. tutkintorakenteen hallinnan varmistamista | |
| 12. mahdollisuuksien ja reunaehtojen avaaminen | |
| 13. varmistaa hyvä alku opiskelijan opinnoille | |
| 14. suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden tuominen opiskeluun | |
| 15. kokonaisvaltaisempaa kuin ”mitä teen milloinkin” | |
| 16. perusteltu ja tarkentuva kokonaiskuva siitä, mitä ja miksi on opiskelussa | opintojen kokonaiskuvan tukeminen |
| 17. pysähdyttää pohtimaan valintoja isompaan kuvioon peilaten | |
| 18. laajempaa opiskelijan henkilökohtaisen opintojen suunnittelun ohjausta | |
| 19. varmistaa, että opiskelija selviytyy koko opintoprosessistaan | |
| 20. kokonaisvaltainen opiskelijan ohjaamisprosessi | opiskelun kokonaisvaltainen tukeminen |
| 21. laajemman kehän koko elämään liittyvää ohjausta | |
| 22. opiskelun ja elämän kytkeytyminen toisiinsa | |

23. opiskelijaksi kasvamisen tukeminen ja kiinnittäminen yliopiston toimintaympäristöön
24. opiskelutaitojen lähtötason tunnistamisessa auttaminen
25. opiskelun työtapoihin ja -muotoihin tutustuttaminen
26. opiskelijan oman toimijuuden tukeminen
27. epävarmuuden sietokyvyn ja hallinnan tunteen kasvattaminen

yliopistossa opiskelun tukeminen

28. oman alan opintojen sisältöihin tutustuttaminen
29. oman alan tuntemuksen ja asiantuntijuuden kasvattaminen
30. tieteenalakohtaisen ja ammatillisen identiteetin kehittymisen tukeminen
31. näkökulmien tarjoaminen ja näköalojen tuottaminen

oman alan asiantuntijaksi kasvun tukeminen

32. luottamuksen kasvattaminen omien toiveiden saavuttamisesta ja oman paikan löytämisestä
33. opiskelijan tilanteen ja erityistarpeiden huomioiminen
34. opiskelijaan tutustuminen ja opiskelijan yksilöllisyyden huomioiminen
35. hyväksytyksi tulemisen ja kuulumisen tunteen kasvattaminen
36. turvallisuuden tunteen luominen

yksilön ja yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen

2. Miten opettajat näkevät hopsin ja hops-ohjauksen osana opetuksen ja ohjauksen kokonaisuutta?

1. opetussuunnitelma määrittää, mitä hopsissa voi valita ja mitä ei
2. opetussuunnitelma antaa raamit hopsille sisältöjen ja opintojen ajoituksen puolesta
3. opetussuunnitelma tukee hopsia huolella pohdittujen työtapojen kautta

opetussuunnitelma raamina hopsille

4. opetus ja ohjaus samaa opiskelijan kanssa olemista
 5. ohjauksen ja opetuksen välille vaikea vetää rajaa
 6. suuri osa opetuksesta ohjausta
 7. ohjaus oppimisprosessin ohjaamista siinä missä opettaminenkin
 8. ohjausta ja työelämäkohtia rakennettu opetussuunnitelman sisään
 9. hops-ohjaus tulee opetuksen sisään monella tapaa
 10. se mitä kursseilla tehdään, liittyy hopsiin
 11. opetuksessa opitaan opiskelu- ja akateemisia taitoja, jotka liittyvät hopsiin
 12. opetussuunnitelmassa pohjana oman alan asiantuntijuus ja sama pohjavireenä hops-ohjauksessa
 13. hops-keskustelut jatkoa sille, mitä tunnilla on puhuttu

 14. hops-ohjaus konkreettisen opintojen suunnittelun tukemista ja opintojen etenemisen varmistamista
 15. hopsin kautta vain pieni osa ohjauksesta toteutuu
 16. hops-ohjaus ei sananmukaisesti sitä, mitä ohjauksessa tehdään
 17. ollaan opiskelijan kanssa kahden kesken ja tehdään hänelle henkilökohtaisesti jotakin

 18. hops-ohjauksen voi käsittää opintojen ohjauksena ja työelämään ohjauksena
 19. hops-ohjaus perustana opiskelijan ohjaukselle
 20. hops-ohjaus koko opintojen ajan mukana kulkevana prosessina
 21. hops-ohjaus muussa kuin omassa kielenkäytössä holistisempaa opiskelijan ohjaajana toimimista

 22. ohjausprosessi alkaa hops-ohjauksesta
 23. hops-ohjaus opintojen alussa tapahtuvaa ohjausta
 24. hops-ohjausta kaikki henkilökohtainen alun ohjaus
 25. hops-ohjaus ensimmäisenä vuonna strukturoidumpaa
- (hops-)ohjaus sisältyy ja liittyy opetukseen
- hops-ohjaus ohjauksen osana
- hops-ohjaus laajempaa ohjauksena
- hops-ohjaus opintojen alun ohjauksena

26. hops-ohjaus kuuluu lähinnä opiskelijaa tapahtuvaan ohjaukseen
27. hops-ohjaukseen liittyy pysyvämpi vuorovaikutussuhde opiskelijan kanssa
28. hops-ohjaus edellyttää alan sisällöllistä asiantuntemusta
29. ohjauksen muiden toimijoiden rooli tietoa jakava tai erityisissä kysymyksissä tukeva

hops-ohjaus lähimpänä opiskelijaa

3. Miten opettajat näkevät hops-ohjauksen osana työtään?

1. ohjaus on sisäänrakennettuna työssä
2. ohjaajuus on läsnä kaikessa työssä
3. laajasti nähtynä hops-ohjaus on läsnä kaikissa tilanteissa, joissa työskentelee opiskelijoiden kanssa
4. ohjaaminen on osa opetustyötä ja täten läsnä kaikessa tekemisessä
5. opettaminen ja ohjaaminen muodostavat kokonaisvaltaisen prosessin
6. ohjausta on sopivassa suhteessa muuhun työhön
7. mukava osa työtä
8. erityisesti kahdenkeskiset ohjaustilanteet mieluisa ja luontainen osa työtä

ohjaus kietoutuu yhteen muun työn kanssa

sopivassa suhteessa muuhun työhön

työn osa, jota tekee mielellään

4. Mitä kehitettävää opettajat näkevät hopsissa ja hops-ohjauksessa?

1. epämuodollisempaa ohjauksen itsearviointia ja -reflektointia
2. aika ajoin systemaattisempi ohjauksen arviointi
3. ohjauksen arviointi poimituissa opiskelijaryhmissä

ohjauksen arviointi

4. opintojen aikana tapahtuvan ohjauksen kuvaaminen selkeämmin opiskelijoille
5. opintojen työelämäyhteydet paremmin näkyviksi
6. hops-ohjaustoimintojen tekeminen näkyvämmäksi opiskelijoille

7. opetukseen metapuhetta siitä, mitä on opittu ja mitä pitäisi vielä oppia
8. opiskelijoille enemmän metapuhetta siitä, mitä he opintojen ja kurssien myötä osaavat
9. arvioinnin ja palautteen kannustavuuteen ja ohjaavuuteen enemmän huomiota
10. epämuodollisempia kiinnittymisen, kuulumisen ja kysymysten paikkoja opiskelijoille

11. kokemusten vaihtoa esimerkiksi laitosten kesken
12. ohjauskäytännöistä keskustelu yli oppiainerajojen
13. yhdessä pohdintaa siitä, millä tavoin ohjataan
14. yhdessä pohdintaa siitä, millaista arviointia ja ohjausta opetussuunnitelmassa on
15. tulisi tunnustaa ja antaa tunnustusta hyvistä ja toimivista käytännöistä
16. keskustelua siitä, missä kaikkialla ohjausta jo on

17. sitoutuminen yhteiseen ohjausajatteluun laitoksella
18. hops-ohjaustyön arvostaminen ja arvostuksen lisääminen
19. enemmän keskustelua opetuksesta ja ohjauksesta opetustyötä tekevien kesken
20. enemmän keskustelua ohjauksesta opiskelijoiden tasavertaisen kohdellun toteutumiseksi

ohjaus näkyvämmäksi opiskelijoille

ohjausta opetukseen ja ohjaukselle epämuodollisiakin paikkoja

olemassa olevan hoksaaminen ja käytänteiden jakaminen

yhteisesti jaettu käsitys ohjauksesta ja sen merkityksestä

21. aika ajoin sen kertaaminen, miten hops-ohjaus toteutetaan
22. yliopistotasolla ohjauksen työnjakoa ja vastuita tulisi konkretisoida
23. eri toimijoiden tarjoaman ohjauksen ajoituksen ja sisältöjen kriittinen tarkastelu

24. systeemi, joka auttaisi varhemmin tunnistamaan ohjausta tarvitsevat
25. palauteherkkyyden ja reagointivalmiuden ylläpitäminen
26. herkkyyden kehittäminen opiskelijoiden erilaisten ohjaustarpeiden suhteen
27. ohjausta ja yhteistyötä laitoksella tiettyihin pohdittuihin teemoihin liittyen

nykyisten vastuiden, sisältöjen ja ajoituksen tarkastelu

avoimuus omalle toiminnalle ja ohjaustarpeiden tunnistaminen