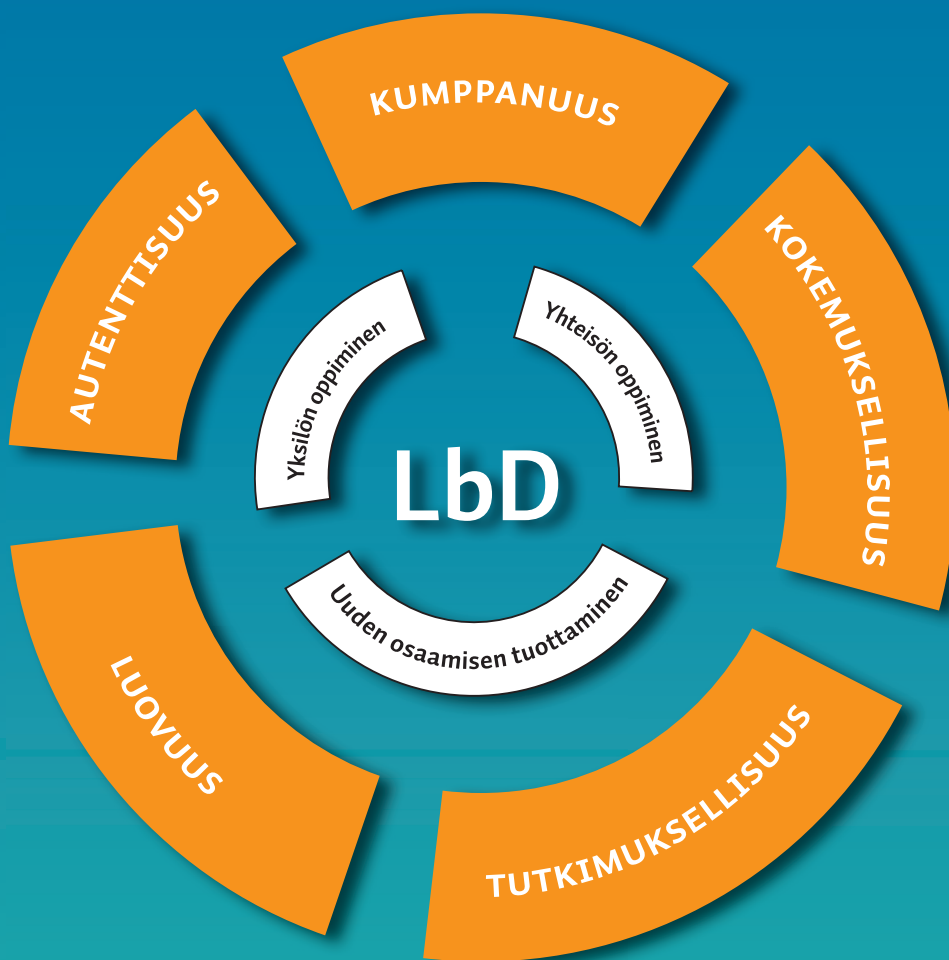


Arja Piirainen (toim.)

OHJAUS LEARNING BY DEVELOPING -TOIMINTAMALLISSA



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
A•67**

Ohjaus Learning by Developing -toimintamallissa

Arja Piirainen (toim.)

2008 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN 1458-7211
ISBN 978-951-799-173-5

Edita Prima Oy 2008

Sisältö

ESIPUHE.....	5
1 Johdanto	7
<i>Arja Piirainen</i>	
2 Ohjauksen perusteita korkeakoulussa	12
<i>Jussi Onnismaa</i>	
3 Pedagoginen ohjaus	27
<i>Arja Piirainen</i>	
4 Hallinnollinen päätöksenteko Laurea-ammattikorkeakoulun toiminnan ohjaajana	45
<i>Pentti Rauhala</i>	
5 Opiskelijälähtöisen ohjauksen kehittäminen sosiaali- ja terveysalalla	51
<i>Eila Toiviainen ja Arja Piirainen</i>	
6 Opinnäytetyön ohjaaminen ammattikorkeakoulun pedagogisena haasteena – terveysalan opiskelijoiden näkökulma opinnäytetyön ohjaamiseen	84
<i>Pirjo Havukainen</i>	
7 Ohjaus hankkeissa.....	115
<i>Arto Saloranta</i>	
8 Vuorokuunteluohjaus asiakkaan ohjauksen laatutekijänä	124
<i>Eija Mattila</i>	
9 Opettajatuutorointi opiskelijan asiantuntijuuteen kasvussa	142
<i>Teija Laamanen ja Arja Piirainen</i>	
10 Ohjauksen prosessi korkeakouluhallinnon näkökulmasta	151
<i>Teija Laamanen</i>	

Esipuhe

Laurea-ammattikorkeakoulu valitsi 2000-luvulla pedagogiseksi kehittämissinjakseen kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by developing). Laurean pedagogisen strategian mukaan kehittämispohjainen oppiminen on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Sen lähtökohdaksi on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämisshanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamista. Kehittämispohjainen oppiminen yhdistää kaksi ammattikorkeakoulupedagogiikan traditiota: ammattikasvatuksen (learning) ja tutkimuksellisuuden pohjautuvan korkeakouluopetuksen (developing). Kehittämispohjaisessa oppimisessa on yhteisiä piirteitä ongelmakeskeisen oppimisen (PBL), kanssa. Laureassa suoritettua kansainvälisen arvioinnin mukaan kehittämispohjainen oppiminen eroaa ongelmakeskeisestä oppimisesta voimakkaamman opiskelijakeskeisyyden, todelliseen tekemiseen sekä tutkimuksellisuuden perustuvan luonteensa vuoksi. Kehittämispohjainen oppiminen edustaa monin tavoin niitä tavoitteita, joita laadukkaalle korkeakouluopetukselle yleisesti asetetaan.

Kehittämispohjainen oppiminen asettaa vaativia haasteita ohjaukselle. Samoin kuin malli edellyttää uutta opettajuutta, se edellyttää myös uudenlaisia valmiuksia ohjaukseen. Tässä julkaisussa kirjoittajat pohtivat, miten nämä ohjauksen uudet haasteet voitaisiin kohdata. Kirjoittajat ovat pääosin Laurean henkilökuntaa, mutta mukana on myös yliopistossa toimivia henkilöitä. Julkaisun avulla Laurea pyrkii osaltaan osallistumaan korkeakoulupedagogiikkaa koskevaan kehittämistyöhön.

Kiitän julkaisun toimittajaa FT Arja Piiraista ja kaikkia kirjoittajia uutterasta panoksestanne julkaisun aikaansaamiseksi ja toivon artikkeleille laajaa lukijakuntaa.

Pentti Rauhala

rehtori, dosentti

Laurea-ammattikorkeakoulu

Pirjo Havukainen
KT, yliopettaja
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Teija Laamanen
KM, Kehityspäällikkö
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Eija Mattila
KT, lehtori, työnohjaaja
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Jussi Onnismaa
FT, dosentti, työnohjaaja
STORY, Helsingin yli-
opisto, Koulutus- ja ke-
hittämiskeskus Palmenia

Arja Piirainen, FT
yliopiston lehtori,
työnohjaaja
Jyväskylän yliopisto

Pentti Rauhala
FT, dosentti, Rehtori,
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Arto Saloranta
Opintopäällikkö
Laurea-
ammattikorkeakoulu

Eila Toiviainen
KM, lehtori
Laurea-
ammattikorkeakoulu

1 Johdanto

Arja Piirainen

Ajatus tämän julkaisun toteuttamisesta syntyi Laurean Learning by Developing (LbD) toimintamallin toteuttamisen yhteydessä. Opettajat kokivat oman työnsä tutkimisen välttämättömäksi. Uusi toimintamalli loi haasteen kehittää myös ohjausta tilanteessa, jossa opetussuunnitelma perustuu erilaisiin tiedonlajeihin ja hankkeissa oppimiseen.

Asiantuntijuus ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on eri alojen asiantuntijoiden kouluttaminen. Mitä on asiantuntijuus? Se askarrutti tämän teoksen kirjoittajia, kun kirjallisuudessa asiantuntijuutta määritellään niin eri tavoin. Suomennettuja englanninkielisiä käsitteitä ovat mm. kompetenssi, eksperttiys, kvalifikaatio (Isopahkala-Bouret 2005, 179). Ammatillisesta asiantuntijuudesta käytetään käsitettä eksperttiys, mikä viittaa noviisi-ekspertti jaotteluun, jossa korostuu kasvun prosessi. (Bereiter & Scardamalia 1993). Asiantuntijuudesta ammattikorkeakoulussa Vestrerinen (2002) kirjoittaa osaamisena, taitona, taitavana, kykynä, kykenevänä, pätevytenä ja pystyvänä.

Nykyinen käsitys avoimesta ja monitahoisesta asiantuntijuudesta sisältää ajatuksen asiantuntijuudesta ihmisen konstruktivisena suhteena työhön yhteisössä ja organisaatiossa. Se korostaa asian moniulotteisuutta ja kietoutuneisuutta elämään ja kehittymiseen sekä kehittämiseen (Eteläpelto ym. 1999). Nykyajan asiantuntijalla on sosiaalinen oikeutus, hänet valtuutetaan tiettyihin työtehtäviin (Eräsaari 2002). Asiantuntijuus antaa täysivaltaisen osallistumisen oikeuden yhteisön toimintaan (Wenger 1998) ja osaaminen laajenee osallistujien kansa yhdessä toimien (von Krogh ym. 2000). Ammattikorkeakoulun asiantuntijuus on tässä teoksessa ymmärretty avoimena, tulevaisuuteen suuntautuvana asiantuntijuutena, jossa situaatio muuttuu kommunikaatiossa ja työtehtävästä toiseen siirryttäessä. Asiantuntijuus on sekä yksilön osaamista että yhteisössä jaettua. Se koostuu relevantista tiedosta, itseluottamuksesta ja kyvystä toimia. Tieto on

asiantuntijuuden ydin, jota sovelletaan eri konteksteissa. Asiantuntijatieto tuotetaan yksin ja yhdessä yhteisössä ja tiimeissä.

Kehittämispohjainen oppiminen (Learning by Developing)

Laurea ammattikorkeakululla on metropolialueen korkeakoulu yhteisössä merkittävä yhteiskunnallinen rooli toimintaympäristönsä lisäarvoa ja osaamista tuottavana sekä vaikuttavana kehittäjänä. Uudenlaiset, nopeasti muuttuvat metropolialueen toimintaympäristöt ja niiden vaikutus tulevaisuuden asiantuntijuuteen asettavat osaamisen kehittämiseksi haasteita, joihin Laurean pedagogisen strategian totuttamisen myötä pyritään ennakoivasti vastaamaan. Laurea profiloituu palveluinnovaatioiden ammattikorkeakouluksi, jonka erityistehtävänä on laajan Helsingin metropolialueen kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja aluekehitystehtävistä huolehtiminen. Laurea tuottaa, tutkii vaikutuksia ja kehittää sen pohjalta toimintaympäristöään. (Laurea strategia 2008.)

Laurean toiminnassa yhdistyvät opetus, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitystehtävä. Tällöin kaikilla opettajilla, muulla henkilökunnalla ja opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän samanaikaiseen toteuttamiseen. Laureassa on kehitetty kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli (Learning by Developing, LbD), joka mahdollistaa tahtotilan saavuttamisen sekä strategian viemisen käytäntöön. Kehittämispohjainen oppiminen (LbD) luo proaktiivisen kumppanuuden työelämän kanssa ja mahdollistaa asiantuntijuuden oppimisen innovatiivisessa alueen kehittämisessä. LbD -malli mahdollistaa systemaattisen ja projektimuotoisen toimintatavan, jossa innovaatiocykliä voi kehittää myös kansainvälisestä näkökulmasta. LbD luo rakenteen yritysosaamisen kytkemiseksi alueen ja kansainvälisen kehityksen kärkeen. Se luo perustan innovaatiolähtöiselle yrittäjyydelle. Laurean arvoja ovat: opiskelija- ja asiakaskeskeisyys, yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen, luotettavuus, sosiaalinen vastuullisuus ja innovatiivisuus. Kehittämispohjainen oppiminen (LbD) on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Siinä lähtökohtana on aito työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyötä. Tutkivalla ja kehittäväällä työotteella etsitään yhdessä systemaattisesti vastauksia ja ratkaisuja työelämän kehittämishaasteisiin ja ongelmatilanteisiin. Kehittämispohjainen oppiminen haastaa kehittämään myös ohjausta, jotta Laurean arvot voivat todentua kehittämishankkeiden erilaisissa prosesseissa. Laurean pedagogisessa strategiassa linjataan kehittämispohjainen oppiminen ja sen ohjaaminen. (Lau-

rean pedagoginen strategia 2007, 8) Eri korkeakoulujen asiantuntijoista koostuva kansainvälisessä arvioinnissa todettiin LbD -toimintamallilla olevan erittäin positiivinen vaikutus opiskelijoihin. Samalla arviointiryhmä kiinnitti erityistä huomiota opiskelijoiden ohjaukseen projekteissa ja ryhmissä. (Vyakarnam ym. 2008, 64–66.)

Tässä julkaisussa paneudutaan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Laureassa kehitetty kehittämisspohjainen oppiminen edellyttää laaja-alaista ja joustavaa yksilön, ryhmän ja yhteisön ohjausta, joka muuntuu erilaisten hankkeiden myötä. Ammatillisena vuorovaikutuksena ohjaus syvenee tiedottamisesta, neuvomisesta ja opettamiseen. Nykyään ohjauksen rinnalla käytetään myös valmennus (coaching) käsitettä, joka laajentaa ohjauksen koko elämän pituiseksi persoonalliseksi ja yhteisölliseksi prosessiksi (Persson 2007).

Kysymykset, mitä on ohjaus, millaisia ovat ohjauksen haasteet ammattikorkeakoulussa, ja miten ohjaus edistää parhaiten asiantuntijuuden kasvua herättävät tämän kirjan kirjoittajat pohtimaan vastauksia niihin. Tämä teos pureutuu rajatusti ohjauksen kysymyksiin eri näkökulmista. Kirja jakaantuu kolmeen teemaan. Ensimmäisessä teemassa keskitytään ohjauksen perusteisiin, pedagogiseen prosessiin korkeakoulussa ja ohjauksen haasteisiin Laurea ammattikorkeakoulussa. Toinen teema keskittyy LbD -toimintamallin kannalta keskeisten korkeakoulun ohjauskohtien: opintojen alku, opinnäytetyö ja hankkeissa oppiminen tarkasteluun. Tutkimusaineistot on hankittu ennen kehittämisspohjaisen oppimisen toteutumista, jolloin ne tuovat tietoa uudenlaisen ohjauksen perustaksi. Teoksen kolmas teema tulee lähemmäksi ohjauksen toimintaa valottamalla asiakasvuorokuntelua, opettajatuutorointia ja ohjauksen prosessia ammattikorkeakoulussa.

Teoksen kirjoittajat ovat pääosin Laurean työntekijöitä; rehtori, kehityspäällikkö, yliopettaja ja lehtori. Kukin on paneutunut artikkelissaan jo aiemmin tutkimaansa aihepiiriin ja kirjoittaa siitä ohjauksen lähtökohdista. Opiskelijoiden ääni kuuluu tässä teoksessa toisen teeman oppilaslähtöisen ohjauksen ja opinnäytetyön ohjauksen artikkeleissa heidän narratiiveinaan. Ulkopuolisen asiantuntijan näkökulmaa tuo ohjaukseen yleisemmin perehtynyt Jussi Onnismaa (Helsingin yliopisto), joka artikkelissaan pohtii laajemmin ohjauksen perusteita korkeakoulussa. Pohdin omassa artikkelissani ohjausta eri tasoilla tapahtuvana pedagogisena prosessina ja tilana. Pentti Rauhala (Laurean rehtori ja Arenen puheenjohtaja) valottaa artikkelissaan ohjausta ammattikorkeakouluhallinnon päätöksenteossa. Toisessa teemassa Eila Toiviainen ja allekirjoittanut keskittyvät opiskelijalähtöiseen ohjaukseen opintojen alkuvaiheessa. Pirjo Havukainen puolestaan pohtii tutkimuksensa perusteella opintojen loppuvaiheessa valmistuvaan opinnäyte-

työn ohjausta. Arto Saloranta paneutuu LbD -mallissa keskeiseen hankkeissa ohjaukseen. Teoksen kolmannessa ohjauksen toteutumisen teemassa Eija Mattila kirjoittaa uudesta vuorokuunteluohjausmenetelmästä asiakastyön laadun edistäjänä. Teija Laamanen ja allekirjoittanut paneutuvat opettajatuutorointiin opiskelijoiden ohjaamisessa ja Teija Laamanen ammattikorkeakouluhallinnon ohjauksen prosessiin.

Tämä julkaisu pyrkii osaltaan vastaamaan ohjauksen haasteeseen esittämällä eri kirjoittajien ja korkeakoulun erilaisissa hallinnon, opiskelijan ja opettajan tehtävissä toimivien tutkimuksellisia näkökulmia ohjaukseen. Toivon sen herättävän lukijalleen tutkitun tiedon perusteella kysymyksiä ja uusia ehdotuksia ohjauksen ratkaisuksi.

Jyväskylässä 18.9.2008.

Arja Piirainen

Lähteet

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves – An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open Court.

Eräsaari, R. 2002. *Avoimen asiantuntijuuden analytiikka*. Teoksessa I. Pirttimäki & S. Eriksson (toim.), *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY.

Isopahkala-Bouret, U. 2005. *Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transition*. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201. Helsinki: University Press.

von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi, T. 2000. *Knowledge creation: a source of value*. Southampton: Macmillan.

Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2006.

><http://www.laurea.fi/opinto.laurea.fi/opas/index.asp?lan/>>. [Viittauspäivä 12.11.2007.]

Laurean Pedagoginen strategia 2007.

<http://www.laurea.fi/internet/fi/03_tietoa_laureasta/01/03_Strategiat/peda_str_250607.pdf/>. [Viittauspäivä 11.1.2008.]

Persson, S. 2007. Coaching a tool for learning: An interplay between the individual and the organizational level. *Studies in the education of Adults*, 39(2), 197-216.

Raij, K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea Publication A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa, 106 – 122.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vesterinen, M-L. 2002. *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. & Matrisch, T. 2008. *Making a Difference. A rapport of Learningn by Developing – Innovation in Higher education at Laurea University of Applied Sciences*. Laurea Publication B 26. Helsinki: Edita Prima Oy.

2 Ohjauksen perusteita korkeakou- lussa

Jussi Onnismaa

Ohjaus on asetettu paljon vartijaksi korkeakouluissa. Korkeakoulujen opintojen ohjauksen odotetaan ratkaisevan useita OPM:n koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa kuvattuja koulutusjärjestelmän toimimattomuuden ongelmia. Korkeakoulujen arviointiraportin mukaan yliopistojen tutkintorakenneuudistus vaatii opintojen ohjaukselta tehokkuutta ja joustoa, jolloin mahdollistetaan opiskelijoille riittävän ohjattu ja tuettu opiskelu uudistuneella opintopolulla. Ammattikorkeakouluissa ajankohtaisena haasteena nähdään erityisesti ylempiä amk-tutkintoja opiskelevien ohjaus (Vuorinen ym. 2005, 12).

Korkeakoulujen opintojen ohjauskysymyksiä voi kuvata ainakin neljässä kontekstissa tai neljästä lähtökohdasta: 1) makro- ja päätöksenteon tasolla, 2) oppilaitosorganisaation tasolla, 3) opiskelijan polun hahmotteluna sekä 4) ohjausvuorovaikutuksen tasolla. Tasot tai näkökulmat eivät useimmiten ole toisiinsa suoraviivaisessa, syysuhteisessa tai hierarkkisessa suhteessa olevia rakenteita, vaikkakin esimerkiksi lainsäädäntö tietysti vaikuttaa organisaatioiden ja yksittäisten työntekijöiden toimintaan.

Korkeakoulujen ohjausta on siten syytä tarkastella konteksteissaan. Mitä ”konteksti” oikein on, ja missä sellaisia on? Kuka on nähnyt kontekstin, jonka sananmukainen merkitys on ”se, joka ympäröi”. Tarkkaan ottaen konteksti ei kuitenkaan ympäröi ketään, vaikka usein kuulee käytettävän onnahtelevaa sanontaa ”ympäröivä yhteiskunta”. Pikemmin kontekstit ovat loputtomasti sisäkkäisiä, päällekkäisiä ja toisiinsa limittyneitä. Ei ole mielekäästä rajata jyrkästi toisistaan yksilöä ja yhteisöä. Mikro- ja makrotasot ovat suhteellisia, ja ne voidaankin nähdä pikemmin analyttisinä käsitteinä kuin empiirisinä todellisuuden alueina sinänsä (Ritzer 1990; Eräsaari & Jokinen 1997).

Ohjauksen kontekstit eivät liioin ole toisiinsa hierarkkisessa suhteessa olevia rakenteita, vaan ajallisia ja historiallisia prosesseja. Tällaisia ei olekaan helppoa kuvata, koska kieleemme on taipunut kuvaamaan pysyviä asiantiloja ja ”olemuk-
sia”. Kieli muuttuu kovin kömpelöksi ja ohueksi yrittäessämme kuvata liikettä,

suhteita, prosesseja ja joksikin tulemista. Tähän kiinnitti huomiota ranskalaisfilosofi Henri Bergson viime vuosisadan alussa (lain. Middleton & Brown 2005), eivätkä ilmaisut näytä hänen ajoistaan suuresti kehittyneen. Parempi lienee kuitenkin pyrkiä kuvaamaan prosesseja vaikka kömpelöstitkin, kuin kuvata pysyviä asian tiloja ja olemuksia elegantimmalla kielellä.

Korkeakoulujen ohjaus makro- ja päätöksenteon tasolla

Ohjaus on henkilökohtaista, ja henkilökohtainen on usein poliittista. Ohjaus on viime kädessä poliittinen prosessi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden sekä yksityisten ja julkisten identiteettien välillä. Yksilön työ- ja elämänuraa voi tarkastella yksilöllisen toiminnan, talouden ja sosiaalisten rakenteiden leikkauksessa. Toimivien ohjausjärjestelyjen avulla voidaan parantaa yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta ja osallisuutta (Watts 1996; Watts & Sultana 2003).

OECD ja EU-komissio ovat viime vuosina tuoneet monesti esiin, etteivät päättäjien asettamat elinikäisen oppimisen tavoitteet voi toteutua ilman tukijärjestelmiä elämän eri siirtymävaiheissa – riittävää ja oikein ajoitettua tiedotusta, neuvontaa ja ohjausta (OECD 2004; EU 2001). OECD- ja EU-kannanottojen ansiosta ohjauskysymykset on maassamme viime vuosina nostettu päättäjien agendalle aivan toisella tavalla kuin vielä 1990-luvulla, jolloin ohjauskysymyksiä pidettiin työelämästä ja opinnoista irrallisena pehmoiluna.

OECD:n mukaan oppilaitosten ohjauksessa olisi siirryttävä kohti nykyistä laajempaa otetta, joka pyrkii myös kehittämään esimerkiksi kykyä tehokkaihin ja mielekkäisiin urapäätöksiin ja niiden toimeenpanemiseen. Tämä vaatisi oppilaitoksen opetussuunnitelman ja koko koulutuksen kattavaa lähestymistapaa, johon sisältyy kokemuksen kautta oppiminen. Tällaisella olisi huomattavia vaikutuksia resurssien jakamiseen, opettajien koulutukseen ja kehittämiseen sekä koulutuksen suunnitteluun (OECD 2004; Watts & Sultana 2003; Watts ym. 1994).

Opintojen ohjauksen lisäksi tarvitaan siten tukea myös urasuuntautuneisuuteen. OECD:n mukaan palvelut ovat tällä hetkellä suurelta osin vain rajoitettujen ryhmien käytössä tietyissä elämänvaiheissa ja niissä keskitytään välittömiin päätöksiin. Tulevaisuuden haasteena olisikin muuttaa uraohjausta, -neuvontaa ja tiedotusta siten, että ne ovat ihmisten saatavilla koko eliniän ja niin, että niiden tarjoamispaikoissa ja -ajoissa otetaan entistä paremmin huomioon asiakkaiden/opiskelijoiden tarpeet. Oppilaitosten urasuunnittelun toimintatapojen tulisi kehittyä lähestymistavasta, joka keskittyy ainoastaan välittömiin koulutuksellisiin

ja ammatillisiin valintoihin. (OECD 2004; Watts & Sultana 2003; Watts ym. 1994.)

OECD:n ja EU:n kannanotot ovat vaikuttaneet ohjauksen arviointihankkeiden käynnistämiseen maamme eri asteiden oppilaitoksissa. Korkeakoulujen ohjauksen arviointineuvoston selvityksessä havaittiin, että opiskelijat korostavat yleensä ohjauksen laadullisia tavoitteita, kuten opiskelijan kannustamista tavoitteellisessa opiskelussa ja kehitymisessä oman alansa ammattitaitoiseksi osaajaksi. He pitävät tärkeänä myös yksilöllistä, motivoivaa ja vuorovaikutteista ohjausta. Ainakin yliopistoissa henkilöstö korostaa sen sijaan usein määrällisiä asioita, kuten opiskelun nopeuttamista ja tehostamista sekä keskeyttämisten ehkäisyä. Konkreettiset arviointikysymykset voivat liittyä esimerkiksi hopsin ja opetussuunnitelman suhteeseen, hopsin työstämisprosessiin tai toimijoiden vastuisiin ja tehtäviin (Moitus ym. 2001).

Ohjaus organisaatiotason toimintajärjestelmänä

Organisaatiotasolla ohjausta eri toimintoihin on hedelmällisintä tarkastella yksilösuoritusten sijasta systeemisenä, opetuksen laadun kehittämistä tukevana toimintana. Opintojen ohjauksikysymykset eivät ole oppilaitoksessa mitä tahansa kysymyksiä, vaan niihin panostaminen on keskeinen organisaation strategia- ja arvovalinta. Ohjausjärjestelyjen kehittämisen tulee kytkeytyä korkeakoulun kokonaisstrategiaan ja osaksi pysyvää laatutyötä, jolloin ohjauksen on mahdollista vastata yksittäisen opiskelijan tarpeiden lisäksi laajemminkin korkeakoulun laadun ja strategian kehittämiseen.

Opinto-ohjauksen arviointineuvosto suositteli korkeakouluja kiinnittämään erityistä huomiota opintojen ohjauksen kokonaissuunnitteluun (mm. työnjako eri hops-toimijoiden kesken), koko opintoprosessin ohjauksen koordinointiin, ohjauksellisen tiedon ajantasaisuuteen ja täsmällisyyteen sekä tuntiopettajien tukemiseen heidän ohjaustyössään. Opinto-ohjauksen tavoitteeksi nähtiin raportissa tukea koulutuksen laadullisten ja määrällisten tavoitteiden saavuttamista. Opintojen ohjauksen käsitettä ja työnjakoa tulisi selkiyttää samalla, kun opintojen ohjaukselle laaditaan organisaatiotason toiminta- ja kehityssuunnitelma, joka kattaa opiskelijan opintopolun eri vaiheet ja tarpeet monipuolisesti. Suositus korostaa siten laaja-alaisena toimintajärjestelmänä ymmärretyn ohjauksen jatkuvaa kehittämistä. Arvioinnin jälkeen korkeakouluissa toteutettiin vuosina 2002–2003 opinto-ohjauksen kehittämishanke. Monesti opettajien vuosittaisissa työsuunnitelmissa ei edelleenkään ole riittävästi tilaa ohjauksen toteutumiseen. (Moitus ym. 2001; Vuorinen ym. 2005.)

Suomessa on jo otettu käyttöön korkeakoulujen laadunvarmistuksen arviointi. Tavoitteena on, että vuonna 2010 kaikkien korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmät on auditoitu kertaalleen. Laatuhankeissa tarkastellaan yleensä toimintaprosessien laatua. Ohjaukseen liittyvät prosessit ovat useimmiten perinteisestä työnjaosta riippumattomia tai niiden rajat ylittäviä toimintajärjestelmiä.

Korkeakoulujen auditointien yhteydessä käytetty käsite ”laadunvarmistus” laadun kehittämisen sijasta tuntuu soveltuvan oppilaitoksia paremmin teollisuuteen tai pitkälle standardoituun palveluun. Joissakin oppilaitoksissa esimerkiksi urasuunnittelua ohjaavat laatustandardit ovat ISO 9000 -järjestelmän kaltaisia yleisiä teollisuusstandardeja, tai ne ovat osa laajempia, eri sektoreita (kuten koulutus tai työvoimapalvelut) koskevia laatustandardeja, joista urasuunnittelu muodostaa osan. OECD:n ohjauksen arviointiraportin mukaan (2004) urasuunnittelun laatustandardit näyttävät olevan tehokkaita silloin, kun ne on kehitetty yhteistyössä tärkeimpien asianosaisten kuten opiskelijoiden kanssa ja kun niitä käytetään jatkuvaan laadun parantamiseen.

Vaikka teollisen tai palvelutuotannon piirissä kehitetyt laatu järjestelmät eivät sovellu oppimisen arviointiin, eikä sellaisia ole kriittikömmästä syytä ota käyttöön vain ulkoisen imagon vuoksi, prosessien ja toiminnan ohjauksen kehittämisen välineinä laatu järjestelmät voivat oikein käytettyinä olla suhteellisen soveltamiskelpoisia myös korkeakouluissa. Parhaimmillaankin mallien soveltaminen on kuitenkin työläästä, eivätkä opettajat suinkaan aina koe laatumalleja perustehtäväänsä tukevaksi. Johdon vastuulla on se, ettei laatu järjestelmistä tule itsetarkoituksia vaan niiden sovellukset voidaan integroida päivittäiseen työhön tarpeeton byrokratiaa lisäämättä.

Taideteollinen korkeakoulu on käyttänyt omassa kehittämistyössään samaa laatumallia 1990-luvulta alkaen. Mallin mukaan arvioitavia osa-alueita ovat johtajuus, toimintaperiaatteet ja strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit, asiakastulokset, henkilöstötulokset, yhteiskunnalliset tulokset ja keskeiset suorituskykytulokset. Mallin soveltaminen ei ole ollut ongelmaton (Immonen 2006). TaiK:n mallissa hopsien kehittämisen kannalta otetaan huomioon

- a) *johtajuus*: moniammatillisen toimintakulttuurin edistäminen ja kannustaminen sekä huolehtiminen siitä, että hops-työhön varataan riittävät resurssit
- b) *toimintaperiaatteet ja strategia*: tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen hops-käytäntöjen toteutumisesta toiminnan edelleen kehittämiseksi todellisia tarpeita vastaavaksi

- c) *henkilöstö*: osaamisen tunnistaminen, kehittäminen ja ylläpitäminen, samalla hyvinvoinnista huolehtiminen
- d) *kumppanuudet ja resurssit*: kumppanuussuhteiden avulla mielekkäämpi aikaresurssin käyttö ja lisäarvoa hopsseille
- e) *prosessit*: hops-prosessin kuvaus siten, että sen toteutumista voidaan seurata; eri toimijoiden toimintaprosessien hallittu kohtaaminen hopsien yhteydessä siten, että opiskelija oppii ja opinnot etenevät paremmin kuin ei-hallituissa tilanteissa
- f) *asiakastulokset*: opetusministeriön myönteinen palaute tutkintojen määrästä ja omaksutusta hops-käytännöstä; uudenlaisten tutkintokokonaisuuksien tuottaman uudenlaisen osaamisen heijastuminen kansalaisille (mm. uusia ammatteja, uusia palveluja ja tuotteita)
- g) *henkilöstötulokset*: henkilöstön tyytyväisyys ja motivoituneisuus moniammatillisen toimintakulttuurin edistämiseen, henkilöstön hyvinvointi korkealla tasolla
- h) *yhteiskunnalliset tulokset*: vaikutukset talouselämään sekä taide- ja kulttuurielämään
- i) *keskeiset suorituskykytulokset*: tutkintojen sisältöjen monipuolistuminen, organisaatorajojen ylittyminen, tutkintoaikojen lyhentyminen.

Hops-prosessin laatua arvioidaan TaiK:n laatumallissa seuraavin kriteerein:

1. *Kattavuus* eli onko kaikille opiskelijoille hops laadittuna ja onko se laadittuna koko opintopolun ajaksi.
2. *Systemaattisuus ja palautejärjestelmän toimivuus* eli käydäänkö säännöllisesti ohjauskeskustelut, joissa hopsin toteutumista seurataan, arvioidaan ja tehdään tarvittavat muutokset.
3. *Ohjausjärjestelmän kuvaus kokonaisuutena* niin, että sen perusteella opiskelijat tietävät, mikä osuus hopsilla on opiskelussa ja ohjauksessa sekä mistä voi saada ohjausta opintojen eri vaiheissa.

Kerättyjä tietoja ja kokemuksia on tarpeen käsitellä esimiehen ja työntekijän kehittämiskeskusteluissa, yksikön tulosneuvotteluissa oppilaitoksen johdon kanssa sekä oppilaitoksen ja opetusministeriön tulosneuvotteluissa. Henkilökohtaisia opintosuunnitelmia, kuten muitakin opinto-ohjauksen välineitä, varten on osoitettava riittävät resurssit. (Immonen 2006, 46–47.)

Opiskelijan oppimispolku ja ohjaussopimus

Opiskelijan kannalta on tärkeää ottaa huomioon hänet kokonaisuutena, ei vain hänen opiskeluaan ja asiantuntijaksi kehittymistään. Opiskelijan opintopolun yhteinen hahmottelu siirtymävaiheineen ja mahdollisine tuen tarpeineen on hyvä piirtää kartalle. Keskustelu ilman visualisointia ei välttämättä ole riittävä hahmottuksen tuki. Opiskelijan opintopolku kehittämistarpeineen suhteutetaan samalle kartalle piirrettyyn oppilaitoksen tai yksikön ohjausjärjestelmään. Visualisoinnin etuna on asioiden välisten suhteiden ja rajapintojen tulo näkyväksi sekä asiaan kuuluvien osatekijöiden havaitseminen samanaikaisesti. Tehtävään on hyvä varata riittävästi aikaa.

Opiskelija joutuu koulutuksensa aikana uusiin toiminta- ja oppimisympäristöihin, joissa aiemmat toimintamallit eivät enää päde. Opiskelija tulisi saada pohtimaan omaa tilannettaan, asettamaan opinnoilleen henkilökohtaisia tavoitteita sekä suunnittelemaan keinoja, joilla asetettuihin tavoitteisiin päästään ja opinnot etenevät. Kannustaminen tavoitteelliseen opiskeluun ja kehittymisen tukeminen on selvitysten mukaan opiskelijoiden mielestä tärkeää.

Kehittyneet hops-käytännöt tukevat opiskelijan oppimista ja oppimispolun hahmottamista. Niin sanotun *rajatun hopsin* tarkoituksena on auttaa opiskelijaa suunnittelemaan paremmin ajankäyttöään ja hahmottamaan käytettävissään olevia resursseja. *Avoim* hops sisältää yleensä aiemmin opitun kriittistä arviointia, oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää pohdintaa sekä näkemyksiä oman alan tai ammatin työelämästä. Avoimessa hopsissa kartoitettavia asioita ovat muun muassa opiskelijan elämäntilanne ja opiskelun edellytykset, yksilölliset valmiudet sekä jaksaminen (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki. 2005; Moitus ym. 2001).

Ohjaussopimus. Ennen ohjaussuhteen aloittamista on aiheellista tehdä kirjallinen sopimus, jossa ohjaaja ja ohjattava sitoutuvat ohjausprosessiin. Kirjalliseen ohjaussopimukseen voidaan ajoittain palata, ja myös sen muuttaminen on tarpeen tullen mahdollista. Toimintatapa alleviivaa ohjauksen tärkeyttä ja toisen osapuolen ajan kunnioittamista. Sopimuksessa määritellään ohjauksen ulkoiset ja sisäiset puitteet. Työskentelyn ulkoisiin puitteisiin kuuluvat tapaamisten ajoitus ja kesto, sisäisiin puitteisiin ohjauksen tavoitteen määrittely sekä arvioinnin tapa siitä, missä määrin työskentely, kuten opinnäyte, etenee. Rajatun hopsin mallin mukaan edettäessä edistymistä arvioidaan opintosuoritusten perusteella, ja avoimen hopsin ajattelutavassa ajatustyön ja asiantuntijuuden syvenemisen pohjalta.

Riittävän selkeä ja kummankin osapuolen kannalta ymmärrettävä tavoitteen määrittely paitsi tukee sitoutumista prosessiin myös luo opiskelijalle turvallisuuden tunnetta. Mahdollisten virkavapauksien aikana opiskelijalle on voitava osoittaa pätevä sijainen varsinaisen ohjaajan tilalle. Tällä pyritään takaamaan laadukkaan ohjauksen jatkuminen ja opinnäytetyön valmistuminen järkevässä ajassa.

Selkeä ohjaussopimus tukee sekä opiskelijan että ohjaajan perustehtävää. Ohjaus on vastavuoroinen yhteistyösuhde, ja jo sopimuksen tekeminen itsessään määrittelee ja tekee näkyviksi prosessin rajat ja asiantuntijaroolit. Tällöin sopimus vähentää epärealistisia odotuksia kuten sitä, että opiskelija odottaisi ohjaajan ratkaisevan opiskelijan ongelmat. Opiskelija on oman oppimisensa asiantuntija, ohjaaja on ohjauksen ja opiskeltavien asioiden asiantuntija. Ohjaaja ei voi ottaa vastuuta opiskelijan puolesta tämän oppimisesta. Jos sopimusta ei laadita tai se on epämääräinen, työskentely voi olla hidasta ja hapuilevaa.

Sopimuksen teko ei kuitenkaan automaattisesti poista opiskeluun ja ohjaukseen liittyviä ongelmia. Jollei opiskelijan työskentely ole edennyt hopsin mukaisesti, sopimuksen olemassaolo voi itsessään nostaa rimaa ohjaajan tapaamiseen. Sopimus voidaan myös kokea muodolliseksi ja ohjaajan/opettajan kannalta byrokraatiaa lisääväksi.

Laatu ja dialogisuus

Makro- ja organisaatiotason sekä opintopolun lisäksi neljäs taso tai tapa tarkastella ohjausta korkeakoulussa on ohjaus vuorovaikutuksena. Lienee selvää, etteivät laadunvarmistus, standardoinnit tai auditoinnit voi tavoittaa oppimis- ja ohjausprosessin laatua eivätkä oppimista tukevaa dialogisuutta. Robert Pirsigin mukaan (1988, 260) laatu on pikemmin ”tapahtuma” kuin ”olio”. Oppimisen ja ohjauksen laatua ei tämän näkökulman mukaan voi kuvata substantiivein vaan verbein.

Pirsig (1991) nimittää puutteiden korjaamista, tasalaatuisuutta ja minimitason turvaamista *staattiseksi laaduksi*, ja kykyä avata jotain uutta ja ennakoimatonta *dynaamiseksi laaduksi*. Ensin mainittua tarvitaan, mutta oppimisen ja ohjauksen omaa aluetta on juuri dynaaminen laatu. Laadun määrittelyn kannalta tämä tarkoittaa, että *heikkolaatuisuuden poistaminen ei ole samalla ulottuvuudella oleva asia kuin laadun parantaminen*, toisin kuin on laita tuotannon piirissä.

Ohjaus on parhaimmillaan dialogia, jota ei voi standardoida ja jossa luodaan väistämättä uutta. Dialogi-sanan merkitys ei aukene tavallista sanakirjaa käyttä-

mällä. Kreikan *dia* ei merkitse kahta vaan se on prepositio 'kautta', 'läpi' tai 'välillä'. *Logos*-sanana merkitys laajenee ainakin 'merkkiin', 'merkitykseen', 'ymmärrykseen', 'tarkoitukseen' ja 'tulkintaan'. Dialogin voi siten tulkita keskusteluksi, jossa ihmiset rakentavat yhdessä merkitystä, tarkoitusta ja tulkintaa elämälleen ja maailmalleen. *Logos* syntyy välitilassa ihmisten kautta, välillä ja läpi, joten se ei voi olla kenenkään omaisuutta vaan yhteistä (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97–98). Kaksinpuhelu-merkitys ei vastaa dialogisuutta siksikään, että dialoginen tila voi syntyä yhtä lailla ryhmässä kuin henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa. Mihail Bahtinin sanoin:

”Totuus ei synny eikä sijaitse yhden ihmisen päässä: se syntyy totuutta yhdessä etsivien ihmisten välillä, heidän dialogisessa kanssakäymisessään” (Bahtin 1991, 162).

Ohjauksessa on mahdollista synnyttää yhdessä *dialoginen tila*, jonka puitteissa voi rakentua uudenlaisia puhumisen, tulkintojen ja kuuntelemisen tapoja. Dialogi on neuvottelua, jossa osapuolilla on oma äänensä, ja dialogi on vastakohta alistamiselle ja uteliaisuutta latistavalle. Dialogisuuden varmin este on ”jotietäminen”, joka estää näkemästä valmiiden luokitusten ja tavanomaisuuksien taakse. Dialogin osapuolet ovat jatkuvasti avoimia toistensa vaikutuksille, ja tässä kommunikaatioprosessissa asioille syntyy uusia merkityksiä (Riikonen & Smith 1998).

Valmiita ajatuksia ei ”pueta sanoiksi”, vaan ääneen puhuessaan opiskelija voi kuulla sanovansa asioita, joita hän ei ole koskaan ennen sanonut tai ehkä ei edes ajatellut. Kuunteleminen taas on puhumistakin aktiivisempi tapahtuma. Dialogissa kuunnellaan erilaisia ”todellisuuksia” tarkemmin kuin arkiajattelussa ja -puheessa. Opiskelijan puheessa voi kuulla erilaisia kertomuksia ja tulkintoja, joita yhdessä tutkimalla ohjaustilanteessa löydetään uusia näkökulmia ja päästään sitä kautta eteenpäin (Bahtin 1986, 103, 121; 1981; Arnkil 2000; Vygotski 1982, 214; John Shotter haastattelussaan, Onnismaa 2005).

Ohjausvuorovaikutuksen välineet

Ohjaus vuorovaikutustilanteena voi näyttää aluksi hahmottomalta ja ”vellovalta”. Korkeakouluopettaja saattaa joutua pohtimaan, mitä uutta ohjaajuuks tuo opetus-työhön ja millaista asiantuntijaroolia se edellyttäisi. Ohjausvuorovaikutus voi olla välitöntä, mutta sen ei tarvitse silti olla välineetöntä. Ohjaustyöhön on olemassa konkreettisia ja vuorovaikutusta selkiyttäviä välineitä, jotka auttavat perustehtävässä pysymistä. Vaikka ohjausvuorovaikutusta ei voi ennakoita tarkalleen, eikä hyvää vuorovaikutusta voi taata pelkillä työvälineillä tai tekniikoilla, ne voivat sel-

kiyttää tavoitteita sekä henkilökohtaisessa että ryhmäohjaustilanteessa (Amundson 2005; Pasanen 2004; Onnismaa 2007).

Seuraavassa kuvattavat ohjausvuorovaikutuksen välineet eivät ole yleispäteviä tekniikoita vaan ohjaajan henkilökohtaiseen ohjaustyyliinsä sovittamia toimintatapoja, joiden tarkoitus on edistää ohjausvuorovaikutusta tavoitteiden ja tehtävän suuntaisesti ottaen samalla huomioon ainutkertaisen tilanteen suomat mahdollisuudet.

Sopiminen selkiyttää tapaamisen tavoitteita, kestoja ja ajoitusta. Jos ohjattava ei ole tottunut puhumaan itsestään ja näkemyksistään tasavertaisessa keskustelussa, ohjaaja voi omalla esimerkillään kannustaa siihen. Tilanteelle luodaan selkeät puitteet ja säännöt, mikä auttaa osapuolia pitämään ohjaustilanteen tarkoituksen mielessä. Sopiminen on eräänlaista alkuneuvottelua, jossa osapuolet pyrkivät ymmärtämään, millainen tilanne on ja kuinka kauan siihen voidaan käyttää aikaa. Ohjauksen aikana näitä puitteita ja sääntöjä voi olla tarkoituksenmukaista muuttaa, mutta alussa sovittu selkeä rakenne helpottaa myös muutoksia.

Tavoitteen asettaminen ja toiminnan suunnittelu ovat ohjaajan toiminnallisia taitoja, joilla tarkastellaan tulevaa toimintaa. Tavoitteita ja toimintaa kannattaa suunnitella konkreettisesti. Keskustelussa niihin keskitytään useimmiten luonnostaan, vaikka ohjaajan kannattaa myös kuunnella, miten ohjattava ohjaushetkellä muutenkin voi.

Kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen ovat ohjauskeskustelun välineitä, joilla ohjaaja pyrkii ymmärtämään ohjattavan tilannetta ja toimintaa. Tavoitteena on, että ohjattava ja ohjaaja ovat ymmärtäneet tilanteen, tunteen tai käsityksen samalla tavalla. Ohjausvuorovaikutus sujuu avoimesti, kun ohjaaja perustaa käsityksensä ohjattavalta saamaansa tietoon eikä omiin uskomuksiinsa, oletuksiinsa tai epäilyihinsä ohjattavan toiminnan syistä. Ennalta tietäminen estää dialogisuuden toteutumisen vuorovaikutuksessa, joten ohjaajan kannattaneen yleensä välttää pikaisia johtopäätöksiä ohjattavan tilanteesta tai toiveista. Kysyminen auttaa myös ohjattavaa selventämään toimintaansa ja tilannettaan. As-karruttavan asian eksternalisointi, ulkoistaminen, tekee asiasta yhteisen, jolloin sitä on mahdollista käsitellä. Oma tilanne voi tällöin selventyä ohjattavalle, ja hänen mielessään voi hahmottua eräänlainen suunnistamista helpottava kartta. Kysymällä ja tarkentamalla ohjaaja kertoo, että hän on kiinnostunut ohjattavasta, kuuntelee häntä ja samalla osoittaa hänelle konkreettisesti kunnioitusta ja arvontoa.

Keskustelun **kohdentamisessa** kiinnitetään huomiota johonkin yksityiskohtaan tai uuteen asiaan. Erilaiset kysymykset auttavat ohjaajaa hakemaan ohjattavalta haluttua tietoa ja ohjattavaa tarkentamaan omaa tilannettaan.

Ohjaustilanteet ovat monin tavoin rajojen yhteistä tutkimista, mutta joissakin tilanteissa ohjaajan selkeä ja ”yksipuolinen” rajojen asettaminen näyttäisi palvelevan ohjauksen tehtävää. Keskustelua **rajoittaessaan** ohjaaja lykkää jonkin asian käsittelyä, jotta siihen voitaisiin palata ohjaajan mielestä sopivammalla hetkellä.

Esimerkiksi: Huomaan, että tämä uusi idea innostaa sinua, mutta voitaisiinkohan nyt mennä tässä tehtävässä eteenpäin ennen kuin paneudutaan mihinkään muuhun. Sovitaanko, että käsitellään vielä 15 minuuttia tätä tehtävää, ja katsotaan sitten näitä uusia ideoita (Amundson 2005, 33).

Konkretisoimalla yleisiä tunteita, uskomuksia ja ajatuksia muutetaan esimerkkien avulla ymmärrettävämmiksi. Läsnäololla ohjaaja viestii suhtautumisestaan ohjaustilanteeseen. Ohjaaja ei tarvitse erikoisia tekniikoita, vaan hän voi keskittyä siihen, mitä mahdollisuuksia ongelmatilanteissa on. Välitön, aito ja autenttinen asenne (Rogers 1994) ei kuitenkaan tarkoita ohjausammattilaisen luopumista asiantuntijuudestaan, ammatillisuudestaan ja tehtävästään.

Haastaminen vahvuuksien havaitsemiseen merkitsee, että ohjattava tai ohjattavat haastetaan havaitsemaan vahvuuksia epäonnistumisten sijasta. Koska ihmiset eivät aina huomaa vahvuuksiaan tai vähättelevät niitä, erityistä huomiota kiinnitetään vahvuuksiin, jonka ohjattava kieltää, mutta jonka ohjaaja havaitsee.

Esimerkiksi: Olen kuullut teidän sanovan, että opiskelijaryhmänne on oppilaitoksen hankalin, eikä opi mitään. Tänään ja eilen olen nähnyt monta merkkiä aivan päinvastaisesta.

Luottamuksen synnyttyä on mahdollista käyttää kriittistä ja kyseenalaistavaa otetta. **Konfrontointi**, eri näkemysten, sanojen tai tekojen asettaminen vastakain, soveltuu tilanteisiin, joissa arvioidaan yhdessä ohjattavan toimintaa suhteessa hänen tavoitteisiinsa. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa tiedostamaan kertomusten, ajattelun ja tekemisen mahdollinen ristiriita. Ohjaaja on eräänlainen peili, joka pysäyttää ohjattavan tutkimaan omaa toimintaansa. Ohjaaja vastaa siitä, ettei konfrontaatiolla nolata ohjattavaa ja saada häntä pysyvästi puolustautumaan. Selkeät ja konkreettiset, arvostelua tai arvottamista välttävät kommentit viestivät kunnioituksesta ja ehkäisevät siiliasemiin juuttumisen. Lisäksi ohjaajan voi olla hyvä ajoittain muistuttaa, niin konfrontoidessaan kuin muulloinkin, että hänen esittämänsä käsitykset ovat vain tulkintoja. Konfrontaatiota käyttävä ohjaaja voi viestittää ohjattavalle: ”Kyllä, mutta ei noin”. Ohjattava

hyväksytään, vaikka keskusteluun tuotaisiinkin hänen ristiriitaiselta vaikuttava tapansa toimia.

Poikkeuksellisissa tilanteissa ohjaaja voi käyttää **määräävää otetta**, jolloin hän määrittelee ongelman ja antaa ohjattavalle toimintaohjeita. Poikkeustilanne on esimerkiksi silloin, kun ohjattava ei voi tai halua tehdä päätöksiä, kun on estettävä ohjattavan harkitsematon tai itsetuhoinen toiminta tai kun ohjaaja ei syystä tai toisesta voi auttaa ohjattavaa auttamaan itse itseään. Määräävä ote on selkeä ja sillä voi reagoida nopeasti, mutta se hämärtää jaettua asiantuntijuutta ja yksipuolistaa ohjausvuorovaikutusta tekemällä ohjaajasta tilanteen asiantuntijan. Tämä voi lisätä ohjattavan riippuvuutta ohjaajasta ja estää hänen omien voimavarojensa kasvun. Lisäksi on mahdollista, että ohjattava ei sitoudu tehtyihin ratkaisuihin.

Välttääkseen epäselvien ja ristiriitaisten viestien antamista ohjausammattilaisen kannattaa kiinnittää erityistä huomiota **sanattoman ja sanallisen viestinnän yhteensopivuuteen**. Jos ohjaaja esimerkiksi ilmaisee sanallisesti, että ohjattavan tilanne on tärkeä mutta ei kertaakaan katso häntä silmiin, viesti on ristiriitainen. Toisaalta liian intensiivinen ja jatkuva tuijotus on kiusallista. Videoinnilla voi tarkastella tehokkaasti sanallista ja sanatonta viestintää, mutta siinä voivat korostua itse keskustelussa suhteellisen merkityksettömät asiat, kuten keskustelijoiden maneerit.

Ohjaukseen kuuluvat myös **hiljaisuus ja tauot**. Luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa hiljaisuutta ei tarvitse täyttää näennäispuheella, vaan rauhallinen hetki voi antaa kummallekin osapuolelle tervetullutta aikaa pohtia keskustelua. Kuten puhetilanteita myös hiljaisuuksia on monenlaisia, esimerkiksi hyväksyviä tai painostavia (Foucault 1997, 121–122). Jos keskustelu ei tunnu etenevän, keskustelijat voivat myös sopia 10–15 minuutin tauosta. Kun keskustelu alkaa uudelleen, osapuolet voivat tarkastella aiempaa, lukkiutunutta tilannetta etäämmältä ja tuoda keskusteluun uusia näkökulmia.

Ohjauksessa keskustellaan vakavista asioista, mikä ei estä **huumorin** käyttöä. Vakavuus ja hauskuus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan molempien vastakohtia ovat pikemminkin yhdentekevyys ja penseys. Ohjauksen ja neuvonnan tehtävä on vaihdella tavoitetta palvelevia näkökulmia, missä huumori taiten käytettynä, turhaa nokkeluutta ja kyynisyyttä välttäen voi toimia. Ohjaajan on kuitenkin hyvä tunnustella, millainen huumori soveltuu kuhunkin tilanteeseen.

Käydyn keskustelun **kokoaminen** on hyödyllistä ohjauskeskustelun eri vaiheissa. Kootessaan keskustelua ohjaaja voi tuoda esille käsityksensä siitä, millaisena hän näkee ohjattavan tilanteen ja mitä hän on kuullut ohjattavan sanoneen.

Tällä tavalla ohjattava kuulee ohjaajan tulkinnan, mikä puolestaan vahvistaa ohjattavan tunnetta kuulluksi tulemisesta. Ohjauksessa oleva voi korjata ohjaajan tulkintoja, jos ne kuulostavat hänestä virheellisiltä. Ohjaajan tulkinta ei tarkoita sitä, että ohjaaja tekee omia päätelmiään, vaan hän pikemminkin rakenteistaa ja tiivistää ohjauskeskustelua kertomalla, miten hän on ymmärtänyt ohjattavaa.

Jossain ohjausprosessin vaiheessa ohjattavasta voi tuntua, etteivät asiat enää etene, vaikka alku olisi ollut toiveita herättävä. Ohjaaja voi tällöin ***havainnollistaa prosessia*** käymällä läpi keskustelun kulkua. Hän voi esimerkiksi muistuttaa, miten ohjattavan tilanne oli ensimmäisellä ohjauskerralla mutkikkaampi kuin tällä hetkellä. Konkreettisilla esimerkeillä ohjaaja voi osoittaa, miten paljon tilanne on kehittynyt.

Lopuksi pari sanaa ongelmista ja niiden ratkaisusta ohjauksessa. Edellä todettiin, ettei ohjaajan useinkaan kannattane takertua ohjauksen alussa muodostamaansa käsitykseen, vaan hänen on hyvä olla jatkuvasti avoin uusille tulkinnoille lähtökohtana olleesta ongelmasta ja sen mahdollisista ratkaisutavoista. Ongelmat ovat usein ”monimutkaisella tavalla monimutkaisia”, eikä niitä siten useinkaan pysty täysin ymmärtämään tai hallitsemaan. Ongelman voi usein ymmärtää, vasta kun se on jo ratkaistu (Bateson 1973, 242) tai se on muuttunut toiseksi. Liian pikainen keskittyminen ongelmiin ja niiden ratkaisuihin sisältää harhan, että asioita voi hallita ja ohjailta haluttuun suuntaan. Ongelman suoraviivaiseen ratkaisuun keskittyvä toiminta on pikemminkin reagoimista odottamattomiin ilmiöihin kuin niihin vaikuttamista.

Jos ongelmia käsitellään yhteyksistään irrallaan, annettuina ja ikään kuin tulkinnoista vapaina, ajaututaan helposti liian suoraviivaiseen ja siten *näennäisen tehokkaaseen* ratkaisuun. Usein on opittava toimimaan epävarman ja epätasällisen tiedon varassa. Lopulliseen pyrkimisen sijasta voi olla hyödyllisempää hyväksyä keskeneräisyys, määritellä yhdessä ongelmaa ja tutkia sen taustaoletuksia (Salonen 2004). Tarkka suunnittelu on yleensä hyvästä, mutta suunnitteluvaiheeseen voidaan myös juuttua. Toimintaan heittäytyminen puutteellisin tiedoin voi tuoda muassaan juuri tarvittavan lisänäkökulman. Heikki Pasasen sanoin: ”Puoliksi suunniteltu on hyvin tehty”.

Lähteet

Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaiselle. Helsinki: Psykologien kustannus.

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops – ohjaajan opas. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.
<<http://www.uku.fi/opk/w5w/opas.pdf/>>.

Arnkil, T. 2000. Dialogista opintojen ohjausta. Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 8:4, 398–411.

Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Helsinki: Orient Express.

Bakhtin, M. 1981. The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bakhtin, M. 1986. Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.

Bateson, G. 1973. Steps Toward an Ecology of the Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. London: Granada Publishing.

Eräsaari, R. & Jokinen, R. 1997. Refleksiioeliitit ja elämänpolitiikka. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

EU 2001. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. Commission of the European Communities. Brussels
<http://www.europa.eu.int/eur-lex/fi/com/cnc/2001/com2001_0678fi01.pdf/>.
[Viittauspäivä 21.11.2001.]

Foucault, M. 1997. Ethics, Subjectivity and Truth. Teoksessa P. Rabinow (toim.), The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984, Vol. 1. London: Allen Lane/The Penguin Press.

Ikonen, S-P. & Ketola, S. 2006. Laadukkaan alkuohjauksen lähtökohdat – suunnitelmasta käytäntöön. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi, & J. Jäntti, (toim.), Laatumäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus. <http://www.uku.fi/opk/julkaisut/laatumakokulmia_hopsiin.pdf/>.

Immonen, M. 2006. Hops-käytännön ja opinto-ohjauksen kehittäminen osana laatutyötä Taideteollisessa korkeakoulussa. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi, & J. Jäntti, (toim.), *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan Hopsiin*. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.

Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26:2, 96–103.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13. Helsinki: Edita.
<http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_1301.pdf>.

Middleton, D. & Brown, S. 2005. *The Social Psychology of Experience. Studies in Remembering and Forgetting*. London: Sage.

OECD 2004. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap/Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
<<http://www.oecd.org/edu/careerguidance/>>.

Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.

Onnismaa, J. 2005. "You can touch other people with your words." Interview with John Shotter. *Life Long Learning in Europe LInE* 10:4, 242–247.

Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.): *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*. Osa III. Ohjauksen välineet.

Pirsig, R. 1988. *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Juva: WSOY.

Pirsig, R. 1991. *Lila. Tutkielma moraalista*. Juva: WSOY.

Riikonen, E. & Smith, G. 1998. *Inspiraatio ja asiakastyö*. Tampere: Vastapaino.

Ritzer, G. 1990. *Micro-Macro Linkage in Sociological Theory: Applying a Metatheoretical Tool*. Teoksessa G. Ritzer (toim.). *Frontiers of Social Theory*. New York: Columbia University Press.

Rogers, C. 1994. Client-centered Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable and Company (ilm. alun perin 1951).

Salonen, J. 2004. Systeemiälykkyyttä työnohjauksella. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.), Systeemiäly. Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan. Systems Analysis Laboratory Research Reports B 24. Espoo: Helsinki University of Technology.

Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkojulkaisu 5/05.
<http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf>.

Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös. (Alkuteos ilmestyi 1931)

Watts, A. 1996. Socio-political Ideologies in Guidance. Teoksessa A. Watts, B. Law, J. Killeen & R. Hawthorne (toim.), Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice. London: Routledge.

Watts, A., Guichard, J. Plant, P. & Rodriguez, M. 1994. Educational and Vocational Guidance in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Watts, A. & Sultana, R. 2003. Career Guidance Policies in 36 Countries: Contrasts and Common Themes. A paper commissioned by CEDEFOP for a conference on 'Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap' organised by OECD and the Canadian Government in collaboration with the European Commission, the World Bank and the International Association for Educational and Vocational Guidance. Toronto, Canada, 6.–8.10.2003.

3 Pedagoginen ohjaus

Arja Piirainen

Ohjauksen merkitys korostuu Euroopan Unionissa käynnistetyn ns. Bolognan prosessin myötä. Ohjauksessa pyritään osaltaan toteuttamaan yhteiskunnan ammattikorkeakoululle asettamia opetuksen, seudullisen kehittämisen ja tutkimisen tehtäviä. Toisaalta ohjaus vaikuttaa ihmisen sivistysprosessiin kasvattamalla persoonallista identiteettiä vaikuttamalla kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Opetusministeriö 2005; ARENE 2007, 27). Ohjaus on täten keskellä intressien ristiriitoja (Siljander 2002, 75). Hermeneuttinen perinne purkaa tätä kahden ohjauksen välistä jännettä pyrkimällä vapaaseen yksilölliseen sivistysprosessiin ja samalla toteuttamalla yhteiskunnan velvollisuuksia. Ammattikorkeakoulussa kaksoistehtävä ilmenee opiskelijan elämäntilanteissa, joissa edellytetään yksilön kehittymistä persoonalliseksi asiantuntijaksi ja toisaalta vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi ja työntekijäksi. Ohjauksen tekee haasteelliseksi sen yksilöllisyys ja kerroksellisuus. Ohjausta tulkitaan eri yhteyksissä oman kokemuksen, toimintaympäristön tai käsitteellisen viitekehyksen perusteella (Vuorinen 1998; Lerkkänen 2002). Myös ohjauksen sisällölliset ja historialliset erot luovat eroja tulkintoihin. (Vuorinen 2002, 26; Lairio 1992, 106).

Tutkimusten tulosten mukaan (Onnismaa 2003; OECD 2004; Vuorinen 2003) ohjauksen toimintakenttä on muuttunut. Ohjaus-käsitteen määrittely on muuttunut viimeisen sadan vuoden aikana. Suomalais-latinalainen -sanakirja määritteli 1983 ohjauksen kolmella tavalla: hevosen oikein opastamiseksi (*regere*), esikirjoitetuksi ohjeeksi asiasta tai opettamiseksi (*docere*). Opettaminen oli jonkun opetuksesta nauttimista ja ohjaamattomuus puolestaan vallattomuutta (Getlin 1996, 201–208). Ohjaus-käsitteen määrittely muuttui vuoteen 2001 mennessä johtamisen, opastamisen ja opettamisen toiminnaksi (Pitkäranta 2001, 229, 580). Muutos oikein opastamisesta, ohjeesta ja opettamisesta laajeni johtamisen, opastamisen ja opettamisen toiminnaksi.

Nykyisin ohjaus ymmärretään elinikäisenä ohjauksena (Vuorinen 2006, 32), jossa ihminen hallitsee yksilöllistä oppimisen, työn ja muun toiminnan kehityskaartaan. Päätöksiä koulutuksesta ja ammatista on mahdollista tehdä koko elämän

ajan. Vuorinen (2006, 29–30) ehdottaa edelleen, että ohjaus tulisi laajentaa yksilön ohella myös palvelujärjestelmään.

Ohjauspalvelujen avulla kaikenikäiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa (Aikuiskoulutus 2006). Ohjausta tarvitaan juuri opintopolun ja työn tekemisen nivelvaiheissa: koulutusjärjestelmien tasolta tai sektorilta toiselle siirryttäessä, uudelleen koulutukseen hakeutumisessa, työmarkkinoille palatessa lastenhoidon, työttömyyden tai uuden ammatin hankinnan jälkeen. Koulun tasolla ei ole ollut aikaa eikä käsitteistöä käydä keskustelua ohjauksesta kollegoiden tai oppilaitoksen johdon kanssa (Vuorinen 2003). Niinpä eri oppilaitosmuodoissa ja työvoimahallinnossa 2001–2002 työskentelevät ohjaajat kiinnittävät edelleen huomiota yksittäisiin valintatilanteisiin, eikä ohjaus jatku eri elämän vaiheista toiseen (Vuorinen 2006, 205–206). Opetuksen toteutus ja osaamisen kehittäminen erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa on lisännyt uudenlaisien ja monimuotoisten ohjauksien kehittämisen tarpeita. Ohjauksen kohteena ei enää ole oppija, vaan prosessi, jossa opiskelija oppii, opettajat, työelämän asiantuntijat, organisaatioiden päättäjät ja johtajat sekä ohjaajat oppivat analysoimaan ja arvioimaan omia mahdollisuuksiinsa ja kehittämään vahvuuksiaan. Lähestymistavat ja työmuodot vaihtelevat yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden tilanteiden mukaan.

Laureassa kehitetty Learning by Developing (LbD) -toimintamalli (Raij 2007) on mahdollistanut koko korkeakoulun toimintaa koskehtavan uudenlaisen ohjausajattelun kehittämisen. Uudenlainen ohjaus haastaa tarkastelemaan sen ontologista ja episteemistä perustaa. Seuraavassa keskityn ohjausprosessin ontologisiin, episteemisiin ja yhteiskunnallisiin lähtökohtiin, jotka olisi mahdollista toteuttaa ammattikorkeakoulussa. Pysin vastaamaan perustellen kysymykseen, millainen voisi olla uuden tilanteen mukainen pedagoginen ohjausprosessi.

Ohjausprosessi rakentuu sekä elämänkaaripsykologian korostamana yksilöllisenä elämän prosessina että elämän tilanteen sosiologian korostamina yhteisöllisinä tilanteina, joissa yhteisöjen ja yhteiskunnan erilaiset prosessit kohtaavat. (Shanahan & Porfelli 2002). Ammatti-identiteetin muodostumista ja urakehitystä voi ymmärtää paremmin elämänkaaripsykologian perusteella, jossa lapsuus, nuoruus, kouluttautuminen, avioliitto, vanhemmuus, työttömyys ym. muodostavat jatkumon (Buchmann 1989). Identiteetin rakentumisen näkökulmasta on mahdollista seurata opiskelijan siirtymistä koulutuksesta työelämään, roolien muotoutumista muuttuvissa sosiaalisissa ryhmissä, ja vuorovaikutusta roolikoonpanojen ja elämänpolun välillä. Siinä ei kuitenkaan herää kysymystä sosiaalisen todellisuuden ja persoonan välisistä suhteista. Erilaiset yhteiskunnan ja yhteisöjen asettamien aikarajojen umpeutumiset vaativat yksilöltä myös päätök-

siä, jotka muuttavat hänen elämänsuuntaansa. Elämänkulussa yhteiskunnan paineet ja yksilöllisen elämänkaaren vaiheet synnyttävät muutostilanteita, joita Heckhausen (2002) kutsuu kontrollikerroksiksi. Muiden asettamat paineet synnyttävät yksilöllisen tarpeen vastata niihin, jolloin syntyy yksilön omakohtainen muutoshalu, jota Heckhausen (2002) kuvaa primäärikontrollina. Primäärikontrollia seuraa toisen asteen kontrolli, jossa yksilö prosessoi omaa vastaustaan yhteisön valintapaineisiin ja pitkän ajan sopeutumismahdollisuuksiin omien resurssiansa mukaan. (Shanahan & Porfelli 2002.)

Ohjauksessa on mahdollista yhdistää yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi yhdistämällä toisiinsa elämänkaaripsykologian ja elämänkulun sosiologisia näkemyksiä (Shanahan & Porfelli 2002). Ohjaus on silloin osa persoonallista elämänkaarta. Se on erilaisten yhteisön jäsenten kokonaisuus, jolloin se sisältää kahden tason valintatilanteita, joista ohjattavat valitsevat elämenvaiheidensa mukaisesti. He, jotka haluavat saavuttaa statusta, edistyä ja kehittää pätevyyttään toimivat yhteisön strategioiden mukaan koulutuksessa ja työssä. Toisaalta ne ohjattavat, jotka korostavat elämässään perhettä ja kotia, toimivat yksilöllisten strategioiden mukaan. (Shanahan & Porfelli 2002.)

Ohjaus toimii erilaisena elämänkaaren ja elämänkulun lähtökohdista. Ohjauksessa on mahdollista autenttisuutta kunnioittaen yhdistää ihmisen yksilöllinen prosessi sekä yhteisön ja organisaatioiden tarjoamat mahdollisuudet. Erilaisten lähestymistapojen yhdistäminen muuttaa ohjauksen vaatimuksia. Ohjauksessa keskustellaan/neuvotellaan tällöin persoonallisen elämänkaaren vaiheista, yksilöllisistä, yhteisöjen ja yhteiskunnan muutoksiin vastaamisesta.

Pedagoginen ohjausprosessi

Asiantuntijuuteen kasvaminen on aikuisena kasvamista, jossa jatkuva oppiminen ja monimuotoinen urakehitys järjestelmissä kietoutuvat toisiinsa (Ruohotie 2000, 205). Ikä, työkokemus tai asema ei yksin riitä asiantuntijuuteen. Ratkaisevaa on, miten ohjattava tunnistaa arvonsa, asenteensa, oppimisensa ja taitonsa toimia yhteisöissä ja kuinka hän pystyy hyödyntämään sitä muuttuvissa työympäristöissä, tehtävissä ja työryhmissä, jota vaativat erilaisia tietoja ja taitoja. Eri organisaatioissa tai niiden osissa voi olla hyvinkin erilainen ilmapiiri, jossa työ voi tarjota ihmiselle kasvun mahdollisuuksia. (Hall 1986.) Ammatillista kasvua edistävä ilmapiiri koostuu tutkimusten mukaan johdon ja esimiehen kannustuksesta, ryhmän toimintakyvystä, työn kannustearvosta ja työn aiheuttamasta stressistä (Ruohotie 2000, 50 – 55). Työn vaikutukset yksilölliseen kehitykseen näkyvät siinä, miten hän haluaa oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja am-

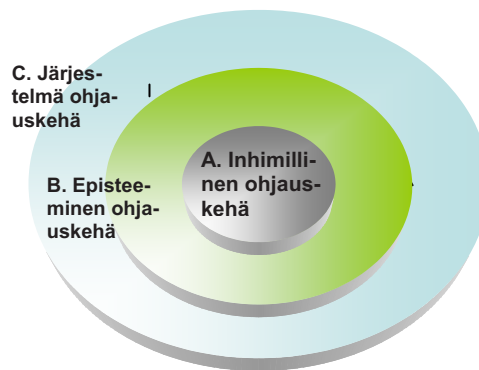
matissaan. Työssä oppiminen oli tutkimuksen mukaan todennäköisintä, mikäli henkilöt kohtasivat haasteellisia tilanteita ja kehittäviä työtehtäviä. Työhön liittyvien ongelmien ratkaisemista monet ammattilaiset pitivät antoisimpana oppimiskokemuksena. (Ruohotie 1993, 150 – 153; Kirjonen 1999.)

Ohjaus koulutuksessa ja työelämässä toteutuu erilaisissa esimerkiksi tasa-arvoisissa ja epätasa-arvoisissa suhteissa. Pedagoginen suhde viittaa kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen sekä tätä suhdetta määrittäviin tekijöihin (Siljander 2002, 76–77). Ongelmallista ohjaussuhteelle on sen perustavanlaatuinen epäsuhtaisuus. Asioiden ymmärtäminen epäsuhtaisessa suhteessa edellyttää tilanteen, jossa voi jakaa, oivaltaa, kasvaa, kehittyä ja luoda uutta. Pedagogisessa tilanteessa ei ole vain ystävyuden tai kiintymyksen suhde, vaan se on aina kaksisuuntainen ja huolehtiva (van Manen 1991, 75). Vanhemman ja nuoremman työntekijän pedagogiseen suhteeseen on esitetty uutta mentoroinnin tasavertaisen suhteen mallia, joka perustuu vastavuoroiseen luottamukseen ja toisen tietojen, taitojen ja osaamisen arvostamiseen. Mentorointi voidaan nähdä vanhemman ja nuoremman työntekijän välisenä suhteena vertaisuuden eri tasoilla. (Karjalainen ym. 2006.)

Pedagogisesti ymmärrettynä ohjaus on intentionaalista, ohjaajan ja ohjattavan välistä toimintaa, jossa ohjaajan intentiot suuntautuvat ohjattavaan, hänen persoonaksi tulemiseensa ohjaten ohjattavan päätöksiä yhteiskunnallisissa tilanteissa. Pedagogiikassa arvostetaan tilannetta ja ohjattavan kokemusta siitä, mitä ne sisältävät. Pedagogisesti arvokkaita ovat tilanteet, joissa ohjattava voi osallistua kulttuuriin täydellä itsekunnioituksella. Pedagoginen tilanne vaatii ohjattavan toiminnan tarkastelua ja siten pysähtymistä. Ensiksi se on ajallisesti lyhyt verrattuna työsuhteeseen tai elinikäiseen lapsi-vanhempisuhteeseen. Ohjaaja suuntautuu tilanteeseen pedagogisella merkittävyydellä, mutta hän ei voi vaatia ohjattavaa tai työntekijää hyväksymään häntä ohjaajana. Toiseksi pedagoginen suhde edellyttää kaksisuuntaista intentionaalista suhdetta. Ohjaaja suuntaa ohjattavan ja työntekijän ajattelua kunnioittaen opetettavia asioita. Lisäksi ohjattavien valmius, halu ja valmistautuminen suuntaavat ohjausta. Kolmanneksi ohjauksella on erityinen persoonallinen laatu. Ohjaajakin omaksuu opetettavan asian pedagogisessa suhteessa persoonallisella tavallaan. Ohjaajana on sitä, mitä opettaa. (van Manen 1991, 77.) Ohjaussuhde on erilainen sen mukaan missä elämäntilanteessa se toteutuu.

Ohjaus voidaan nähdä prosessina, jossa voi erottaa kolmenlaista, kuin ohjauskehii, sen mukaan mihin elämänkaaren vaiheeseen ohjaus sijoittuu. Ensimmäisellä kehällä ohjaus on inhimillistä ihmisten keskinäistä olemista, joka ontologisenä ohjauksena muodostaa koko ohjauksen perustan (Piirainen 2006, 180–

197). Siinä keskeistä on suhtautuminen toiseen ihmiseen ja itsensä tiedostaminen osana ohjausta. Etenkin pedagogisessa ohjauksessa korostuu episteeminen kehä, ja sen epätasa-arvoinen suhde. Ohjaaja tietää asiasta enemmän ja ohjattava taas omasta elämäntilanteestaan ja oppimisestaan enemmän kuin ohjaaja. Tällöin ohjauksessa korostuu toisen ymmärtäminen. (Piirainen 2006; 180–197, Karjalainen ym. 2006.) Kolmannella ohjauskehällä korostuvat organisaatioiden ja yhteiskuntajärjestelmän ohjaukselle asettamat velvollisuudet ja oikeudet. Tällöin ohjauksessa korostuvat tehdyt sopimukset, suoritukset ja ammattikorkeakoulussa myös tutkimukset (vert. Heckhausenin 2002). Erilaisten ohjauskehien ohjaussuhteille on omat paikkansa ammattikorkeakoulussa eikä niitä siten voi asettaa paremmuusjärjestykseen.



Kuvio 1. Pedagogisen ohjausprosessin kehät

Pedagoginen ohjausprosessi koostuu kolmesta osittain sisäkkäisestä ja osittain erillisistä ohjausprosessin kehästä: inhimillinen ohjaus, episteeminen ohjaus ja järjestelmäohjaus. Seuraavaksi esitän kunkin ohjauskehän erityispiirteet ja lopuksi tuon esiin sen, miten pedagoginen prosessi voisi yhdistää niitä.

A Inhimillinen ohjauskehä

Ohjaus ymmärrettynä jaottele mattomana ihmisten välissä olevana suhteena ("Mitwelt", Heidegger 1927; "in-Between", Buber 1993) kiinnittää huomion outona koettuun ihmiseen, rakennukseen, instituutioon tai luontoon. Ohjauksessa puhutaan myös kokemuksista ja sosiaalisesta elämästä (Uljens 1998). Yhteisenä koettu ohjaus voi syntyä sitä varten järjestetyssä tilanteessa tai muulloin esimerkiksi juhlassa (Burbules 1993; Bollnow 1964), jotka tempaavat osallistujan mukaansa. Tai tavoitteellisissa tilanteissa, kuten demonstraatioissa tai harjoittelutilanteissa, joissa yhteys syntyy yhteiseen päämäärään pyrkimisessä. Synteesi syntyy siinä tulkinnassa, jossa osallistujien eri näkökulmat sulautuvat toisiinsa. (Gadamer 1999, 297.) Inhimillisellä ohjauskehällä on keskeistä toisen erilaisuuden ymmärtäminen. Uudenlainen ymmärrys muodostuu kokemuksen ja vuoropuhelun myötä. Se ei välttämättä ole mieluisa kokemus, vaan sisältää usein ahdistusta, kipua ja nöyryytystä, jotta itsensä tunnistaminen ja paikan määrittäminen olisi mahdollista. Inhimillisen ohjauksen kehällä voi erottaa kolme erilaista ohjaussuhdetta: tunneohjaus, dialoginen ja vastuullinen ohjaus.

Tunneohjaus

Tunteet ovat tärkeitä ihmisen psyykkisen puolen ilmaisuja. Tunteet ilmenevät pysyvinä ihmisen ominaisuuksina, joita tulkitsemalla hän voi saada tietoa kokemuksistaan ja todellisesta maailmasta ihmisen ulkopuolella. (Rogers 1961, 111) Kehon kieli on keskeinen tunteiden tulkitsejä myös ihmiselle itselleen. Sen avulla ihminen tulee siksi joka on. (Rogers 1961, 113). Tunteita on lähinnä psykologian ja kasvatopsykologian piirissä tutkittu tiedostettuna ja tiedostamattomana minä-suhteena, kuten rakkautena (Rogers 1951), ystävyys (Duck 1999), tunnepeilinä (Luukka 2007). Tunteen vallassa toinen näyttäytyy toiselle erilaisena. Mustasukkaisuus, häpeä, yksinäisyys, ymmärtäminen, pitkäaikainen ja läheinen suhde rakentavat rakkaussuhdetta (Duck 1986). Millaiset tunteet rakentavat ohjausta? Miten ohjaaja hallitsee tunteitaan?

Aiempien tutkimusten mukaan ihmissuhteita on jaoteltu kiintymyssuhteisiin, jokapäiväisiin ja yhdessä tekemissuhteisiin. Kiintymyssuhteissa on tutkimusten mukaan nähty ratkaisevaksi sukulaisuus tai ystävyysuhteiden laatu. Läheisissä, avioliiton kaltaisissa suhteissa ihmiset pyrkivät samanlaisuuteen etsien sitä lapsuuden samankaltaisuudesta, elintavoista, perheistä tai uskonnoista. Samanlaisen perheen on tutkimuksissa todettu huoltavan toisiaan ja huolehtivan siten suhteen jatkuvuudesta. (Hinde 1997, 123–125). Läheisten ihmissuhteiden on tutkimuksissa todettu etenevän prosessina (Duck 1999, 46–47), jossa luodaan

yhteisiä sääntöjä (Crossley 1996, 189). Läheisen ihmissuhteen syntymistä ei ole nähty olennaiseksi ohjauksessa, vaan siinä on korostunut asiantuntijan kyky ohjata toista kehittymään/oppimaan. Läheinen ohjaus toteutuu luonnollisesti vertaisohjauksessa tai työkavereiden kesken. Kuitenkaan ohjauksessa ei ole ammattikorkeakoulussa kyse pääasiassa Hinden (1997, 62–64) esittämien ystävyys-, rakkaus- tai jokapäiväisen suhteen luomisesta. Mutta ohjaus ihmisten kesken ei voi toteutua ilman suhdetta toiseen ihmiseen, joten jonkinlainen tundeside syntyy väistämättä ohjaustilanteessa ohjaajan ja ohjattavan/ohjattavien kesken. Tunteet luovat suhteesta turvallisuutta ja luottamusta herättävän (Piirainen 2006, 135–147) ja ovat siten tiedostamisen lähtökohtina ja suuntaa antavina (Damasio 2003, 38–45, 85–89) myös ohjauksessa.

Dialoginen ohjaus

Dialogia muodostuu kahdesta sanasta. Dia, joka on ihmisten välinen ja logos, joka tarkoittaa yhdessä ymmärryksen rakentamista asiasta (Laine 1995). Ihmisten kanssa yhteys rakentuu luonnollisesti kielen muodossa. Kieli yhdistää ja mahdollistaa toisen ymmärtämisen. Kieli on puhetta, jossa on mukana yhteyttä luova hiljaisuus. Ohjauksessa on mahdollista luoda tilanne, jossa voi jakaa osaamista myös puhuen tai kirjoittaen silloinkin, kun osallistujat ovat erilaisia (Benjamin, 2002). Vastavuoroisessa ohjaussuhteessa välittyy kuitenkin enemmän kuin puhutut sanat. Hiljaisuus kuvaa läheisen suhteen syntymistä myös yhteisenä ilmapiirinä (Buber 1993, 31). Hiljaisuus korostuu ohjauksessa etenkin silloin, kun ei ole luontevaa yhteistä kieltä, jolla ilmaista koettua tai opiskelijat kokevat olevansa vieraassa kulttuurissa tai ympäristössä (Zhou ym. 2005). Hiljaisuus on aktiivista toimintaa erillisten ihmisten kesken yhteisessä tilassa (Buber 1979, 19–20). Ohjaussuhde ilmentää asian intentionaalista luonnetta. (Buber 1993, 30–32, 132.) Hiljaisen tiedon ja toiminnan jäsentäminen ja näkyväksi tekeminen ovat ohjauksen haasteita ammattikorkeakoulussa.

Dialoginen ohjaus on mahdollista tasavertaisessa ihmisten keskinäisissä suhteissa, jossa erilliset ihmiset kohtaavat niin, että syntyy yhteistoiminta. Dialoginen suhde onkin luonteva vertaisohjauksessa ja yhteistoiminnallisissa hankkeissa. Olemme kuitenkin pääasiassa yksisuuntaisissa suhteissa (Buber 1979, 25), jolloin haasteena on saavuttaa ohjauksen inhimillinen kehä. Mielenkiinto ohjaukseen herää kuitenkin halusta kohdata ohjaaja tai ohjattava. Yhteistapahtumassa valinta on molemminpuolista. Ohjaaja valitsee ja ohjaaja valitaan, jolloin koko ihmisen toiminta on mukana. (Buber 1993, 103–108). Ohjauksessa voi havaita toisen ihmisen kolmella tavalla: 1. kiinnittymällä intentionaalisesti havaitsemaan ohjaajaan tai ohjattavaan, 2. kirjoittamalla hänestä tai 3. näkemällä hänen il-

meensä ja eleensä, etenkin hänen kasvonsa. Vain ensimmäinen näistä havainnoista on kaksisuuntainen, dialoginen ja kaksi muuta toiselle suuntautuvaa toimintaa.

Vastuullinen ohjaus

Ohjaussuhde on mahdollista saavuttaa myös epäsymmetrisenä kommunikointina ihmisten välillä, kun kumpikin pyrkii kohti yhteistä tavoitetta. Ohjauksessa tapahtuu kahden erillisen ihmisen välillä. Mutta se rakentuu myös luonnon kanssa, missä asiasta esimerkiksi terveydestä, taloudesta, sosiaalisuudesta sekä puhutaan että sitä tarkastellaan. Ohjauksen mielenkiinto on suhteessa erilaiseen ihmiseen, asiaan, esineeseen. Inhimillisessä ohjauksessa oleminen ohjattavan tai ohjaajan kanssa on olennaista. Levinas (1996, 7-13) korostaa vastuullisuutta ihmisten kesken. Myös ohjauksessa korostuvat ohjattava ja ohjaaja erilaisina ihmisinä, jolloin avoin suhtautuminen ohjaajaan tai ohjattavaan auttaa ymmärtämään häntä osana omaa ajattelua.

Ohjaussuhteessa korostuu halu ohjata ohjattavaa, jolloin sanottu ei ole sama kuin puhutut sanat. Sanominen toteutuu läheisessä suhteessa, jolloin voi aistia ohjattavan läsnäolon. Vastuullisessa ohjauksessa korostuvat totuus, hyvyys ja oikeudenmukaisuus. Läheinen suhde herättää sekä uteliaisuuden että tietämättömyyden. Vastuullisessa ohjaussuhteessa ohjaaja on vastuussa ohjattavasta jopa hänen puolestaan, ilman että ohjaaja voi olettaa ohjattavan ottavan vastuuta hänestä tai ohjauksesta. Ohjauksessa on myös kolmas, joka on mahdollista erottaa kuin ulkopuoliseksi yleiseksi asiakksi. Ohjaus tapahtuu aina jossakin yhteisössä, tilanteessa, ajassa, jossa vastuu on välttämätöntä sanoa ääneen, jotta siitä voi keskustella. Useimmiten ohjaaja ilmaisee sanoin tuntemansa tai havaitsemansa. Ohjauksen lähtökohtana on ihmisten keskinäinen ei-tietoon perustuva inhimillinen kohtaaminen, joka osoittaa ohjaajalle kuinka erilaisia ohjaaja ja ohjattava ovat.

Ohjaajalla ja ohjattavalla on ohjaustilanteessa erilainen ajanjakso omassa elämässään. Ohjaaja ei voi täysin ymmärtää ohjattavan elämäntilannetta eikä hän näin pääse ohjattavan menneisyyteen eikä voi kokea sitä. Siten ohjaus rakentaa tulevaisuutta, ei vain nykyistä tilannetta. Miten inhimillinen ohjaus on sitten mahdollista? Levinas (1996, 12–17) ratkaisee sen erottamalla tietoisesta ja eietoisesta. Ohjaus on aiemmin koetun ja/tai syntetisoivan tiedon yhteyttä. Ohjauksessa kysytään ja ihmetellään sekä ollaan tietämättömiä ja epävarmoja. Ohjaustilanteessa ohjaajan on vastattava ohjattavalle, oltava vastuussa ohjauksesta.

B Episteeminen ohjauskehä

Toinen ammattikorkeakouluohjauksen kehä perustuu erilaiseen tietoon, jota ohjauksessa sekä välitetään että käytetään omaan kehittymiseen. Oppimis- ja kasvatussuhteessa toinen otetaan huomioon, mutta hän ei ole lähtökohtana syntyvälle ohjaussuhteelle. Asiantuntijoilla, ohjaajilla on keskeinen rooli tiedon jakajina ja ohjaajana. Asiantuntijan ohjaamisen osaaminen korostaa episteemistä tiedon siirtämistä ohjaajalta ohjattavalle. Oppimisessa tieto siirtyy moninaisena siirtoilmiönä (transfer) opettamisessa muodostaen ohjattavan oppimista. (esim. Tuomi-Gröhn 2000). Ohjauksessa ovat tärkeitä osaavan ohjaajan toiminta ja hänen tapansa esittää opetettava asia. Siinä korostuvat myös ohjaajan lähettämät verbaliset tai nonverbaaliset viestit ohjattavalle ja ohjattavan lähettämät palauteviestit ohjaajalle. Viestin lähettäjä arvioi vastaanottajan vastaanottokyvyn ja välittää sen perusteella tavan, jolla viestin lähettää (Perry 1975). Sanallisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää miettiä sanoja sekä puheen tuottamiseen ja vastaanottamiseen tarvittavia fysiologisia, kognitiivisia ja teknologisia mekanismeja (vrt. myös Sundeen ym. 1987; Lehtinen 2006).

Tiedostava ohjaus

Silloin kun ohjauksessa kiinnitetään huomiota ohjaajan oppimiseen ja muuttumiseen ohjauksen aikana, korostuu ajatus ohjaajan oman toiminnan tiedostamisesta. Tietoinen ohjaaja tulkitsee ohjaustaan avoimena, peittyneenä, vääristyneenä tai rajoittuneena. Ohjaaja ohjaa myös tahtomattaan sanattomasti. Sanatonta viestintää on pidetty asiantuntijan hiljaisena tietona (tacit knowledge), jota esimerkiksi Polanyi (1966) ja Schön (1983) kuvaavat ammatinharjoittajan sanattomaksi ja yksilölliseksi tiedoksi ongelmien ratkaisuihin ja kliinisten johtopäätösten tekemisessä. Higgs ja Titchen (1995) laajentavat tätä käsitettä asiantuntijatietotaidoksi (professional craft knowledge).

Asiantuntijan tiedostava ohjaus luo mahdollisuuden ymmärtää hänen omaa toimintaansa uudella tavalla. Oman toiminnan tiedostaminen laajenee keskustelussa toisten kanssa, jossa on mahdollista koetella ajatuksiaan. Toisten kanssa voi yhdessä tuottaa uudenlaista ajattelua ja siten kehittää toimintaa. Jaettu ajattelu tuottaa uusissa kyseenalaistamistilanteissa uudenlaista osaamista (Merriam 2004).

Kriittinen ohjaus

Ohjauksessa on myös vaarana jäädä paikalleen, kun tilanteessa ei synnykään oppimista. Liian tuttu kokemus ei muuta käsityksiä (Jarvis 1992). Elämään voi

uusien elämäntilanteiden myötä tulla lisää osaamista, vain mikäli uusi kokemus tiedostetaan erilaiseksi kuin aiemmat. Tiedostava kokemus luo mahdollisuuden lukemisen ja kirjoittamisen avulla olla mukana kulttuurisessa toiminnassa (Freire 1970). Kasvatuksella ja etenkin koulutuksella on merkittävä tehtävä ammatillisen kulttuurin asiantuntijuuden välineiden opettamisessa. (Hannula 2000). Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää ohjattavan ohjaamista asiantuntijaksi kehittymisen solmukohdissa asiantuntijakulttuuriin jäsenenä ja vaikuttajana. Asiantuntijuuden edellyttämä kriittisyys ei synny yksin, vaan edellyttää ohjauskeskustelua ja kehittämistä, mikä vastaa yhteisön, yhteiskunnan ja maanosan vaatimuksiin. Kriittinen ohjaus tietoisuuden edistäjänä sitouttaa ohjattavat kehittävään ongelman ratkaisuun yhteistyössä muiden esimerkiksi hankkeessa toimijoiden kanssa. (vrt. Karvinen 2000).

Asiantuntijan tiedollinen ohjaus tapahtuu puhumalla tai kirjoittamalla joko konkreettisissa tai sähköisissä virtuaalituloissa. Kielen avulla rakennetaan maailmaa, jolloin kommunikatiivisuus korostuu ohjauksessakin (vrt. Huttunen 1999; Sarja 2000). Kysymykset avaavat keskustelua ohjaavan prosessin. Martens (1995) esittää dialogimallin kolmivaiheisena kysymysten sarjana, jonka ensimmäistä vaihetta kuvaa avoin ihmettelevä kysymys mitä. Toisen vaiheen kysymys on jo suuntautunut ensimmäisessä vaiheessa valittua sisältöä kohden kysyen miten. Lähtökohtana on kysymyksen ja siihen vastaamisen erottaminen erilaisiksi ohjaustilanteen jaksoiksi, joista muodostuu tilanteen kokonaisuus (Aarnio & Enkvist 2001).

Kolmannen vaiheen kysymys tuo asian tietoisuuteen kysymällä miksi? Miksi kysymys on jo ajattelun perustelujen tasolla. Siinä suuntaudutaan jo ohjattavia tai työntekijöitä kohti, jolloin perustelut eivät enää ole vain ohjaajan/ohjattavan mielenkiintoa varten, vaan jo perusteluna omien ajatusten saamiseksi toisten hyväksymäksi tai toisten keskusteluun mukaan. Kolmannessa vaiheessa dialogi suuntautuu kohti sosiaalista olemista ja edellyttää ohjaajan mukana oloa. Dialogisessa ohjausmallissa yhdistyvät ohjattavalähtöisyys, oudon sisällön omaksuminen ja sen suuntaaminen kohti muita osallistujia, esimerkiksi hankkeeseen osallistujia. Dialogimallissa (Martens 1995) korostuu ohjausprosessin ohjauskysymysten oikea-aikaisuus.

C Järjestelmäohjaus

Olen nimittänyt ohjauksen kolmannen kehän järjestelmäohjaukseksi. Se keskittyy järjestelmän ohjauksen huomioon ottamiseen ohjausprosessissa. Ohjauksen laaja-alaisuus ja moninaisuus kuten myös monimutkaisuus tulee esiin järjestel-

mäohjauksessa. Miten ymmärtää ohjauksen paikka ja suunta niin, että se mahdollistaa aikuisen kasvun ja kehittymisen ja vastaa samalla yhteiskunnan haasteeseen alueellisesti ja alakohtaisesti. Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän tavoitteena on kouluttaa nykyajan asiantuntijoita muuttuvaan yhteiskuntaan, jolloin yhteiskunnan organisaatioiden tehtävät korostuvat myös ohjauksessa, vaikka se toteutuukin erilaisissa ohjattavan elämänsä tilanteissa.

Yhteiskunnan yhteisöissä ja organisaatioissa ohjaajalla ja ohjattavalla, opiskelijalla, työntekijällä, päättäjällä ja johtajalla on oma paikkansa ja tehtävänsä (Viitanen ym. 2003). Ohjauksessa ihminen tulkitsee toisen ihmisen elämää ja maailmaa sijoittuneena johonkin asemaan, rooliin ja tehtävään yhteiskunnassa. Ohjauksessa (vrt. Mönkkönen 2002, 12–13) korostuu ihmisen kielellinen ajattelu, jolloin ohjaustoiminnassa tulkitaan ja ymmärretään ohjaustilanne paikallisten tulkintakäytänteiden uudelleen tulkinnan ja ymmärryksen avulla (vrt. Heritage 1984).

Järjestelmäohjauksessa ohjaus on keskustelua, vastavuoroista puhetta, epämuodollista, merkkeihin sidottua vuorovaikutusta, jossa osapuolten tietoisuuden virrat sulautuvat toisiinsa. (Vrt. Luckmann 1990, 56) Ohjaus on sosiaalisen todellisuuden tutkimisen mahdollisuus tulkita osallistujien jatkuvaa aktiivista aikaansaannosta esimerkiksi alueellista kehittämistä. Sosiaalista todellisuutta voi Vehviläisen (1999) mukaan lähestyä ainakin kolmesta perspektiivistä: sosiaalisen järjestyksen, intersubjektivisuuden sekä reflektiivisen aikaansaannoksen tuottamisen tavan näkökulmista. Sosiaalinen järjestys painottuu perheen, yhteisöjen ja yhteiskunnan valtasuhteiden tarkastelussa. Intersubjektivisesta näkökulmasta toisen vastaaminen toiselle aloittaa ohjauksen seuraavan vaiheen. Asia ilmenee puheena, jota selittää ehkä jo aiempi käsite tai teoria. (Vrt. Jokinen ym. 2000.)

Johtopäätöksiä

Ohjausprosessi ammattikorkeakoulussa on ihmisten välinen tavoitteellinen suhde, jonka tarkoitus on suunnata aikuisen kehitystä ja kasvua. Tavoitteellinen ohjaus kohdistuu johonkin oppimiseen, kehittymiseen, innovaatioon, toimintaan. Koulutus, erilaiset ohjaustilanteet pitkäkestoisina koko elämänuraa käsittävinä (Vehviläinen 2001; Ruohotie 2000; Onnismaa 2003), prosessimaisina tapaamisina, lyhytkestoisina käynteinä tai sähköisessä verkossa tapahtuvat ihmisten kesken. Toisten ohjaaminen hyvään osaamiseen on asiantuntijatoiminnan yksi yhteinen piirre.

Tässä artikkelissa esitetty ohjausprosessi toteutuu kuvion yksi mukaisilla kolmella sisäkkäisellä kehällä. Ohjausprosessi etenee joko inhimilliseltä tasolta järjestelmäohjaukseen tai päinvastoin ja palaa takaisin tiedostamaan ja innovatiivises-

ti kehittämään alaansa ja seutuaan osaamisensa lähtökohdista. Kehät on tässä artikkelissa kuvattu erillisinä aakkosjärjestyksessä. Todellisuudessa ohjaus voi alkaa miltä kehältä tahansa ja jatkua siten, että se etenee kaikilla kolmella kehällä vuorotellen tai ohjauksessa muodostuu jaksoja, kuten episodeja, jotka ovat inhimillisen, episteemisen ja järjestelmäohjauksen kehillä lähes samaan aikaan, jolloin syväohjaus mahdollistaa eteneminen pedagogisessa prosessissa.

Myös ohjaussuhteessa ohjaaja on jo tietyssä asemassa ohjattavaan. Learning by Developing –mallin mukainen (Raj 2007) ajattelu korostaa ohjauksen toteutumista erilaisissa aidoissa kehittämis- ja tutkimusprojekteissa, joissa pyritään pitämään avoimena valmiiden asemien määrittelyt. Tällöin ohjaussuhdekin on avoin eikä sitä valmiiksi kiinnitetä johonkin asemaan. Ohjaaja ohjaa tilannetta ol- len vastuussa sen etenemisestä. Valta ja vastuu suhteessa ovat ohjaajalla, ellei se inhimillisen ohjauskehän myötä muutu tasavertaiseksi suhteeksi. Tällöin myös vastuu ja valta voivat vaihdella tilanteiden mukaan. Tosin erilaisissa projekteissa myös tehtävät määrittävät asemaa. Esimerkiksi opettajalle määrittäyty asemansa puolesta oppimisen ohjaamistehtävä, opiskelijalle oppimisen, työelämän asiantuntijalle kehittämisen, johtajan, seudullisen päätöksenteon tehtävä, jolloin on vaarana lähestyä ohjaamistakin vain aseman määrittämästä tehtävästä käsin. Tällöin on myös ohjaussuhteessa vaarana säilyttää perityt tehtävät ja asemat, jolloin jo toimitaan oletusten mukaisesti eikä saavutetakaan uutta tuot- tavia inhimillisen ja episteemisen ohjauskehän avoimia ohjaussuhteita. Kuitenkin monimuotoiselle asiantuntijan urakehitykselle mm. Ruohotie (2000, 104) on to- dennut olevan tunnusomaista jatkuva oppiminen, joka johtaa osaamisen kas- vuun. Monimuotoisen uran Eräsaari (2002) on nähnyt vastakohtana aiemmalle syväsuuntautuneelle osaamisen kehitykselle.

Pedagogisessa ohjausprosessissa voi olla monia persoonallista elämänkaarta muuttavia tilanteita. Myös työhön voi liittyä monia urarutiineja murtavia piirteitä. Ruohotien tutkimusten mukaan urakehitys voi liittyä luontevasti työhön, jos kokemusten kartuttaminen ja laajentaminen on jatkuva prosessi. Muutoksessa rat- kaisevia olivat yksilöiden omat havainnot ja tulkinnat työstä ja työympäristöstä. Myös muutokset perheessä, terveydessä ja iässä mahdollistavat aikuisen kas- vun. Ne saavat ihmisen pohtimaan myös asiantuntijuuteen ja uraan liittyviä odo- tuksia ja arvostuksia (Ruohotie 1993, 150 – 153 ja 2000, 53 – 54.) Silloin, kun arki ei suju rutiininomaisesti, niin elämä vaatii keskittymistä ja uudelleen ajatte- lemista. Pysähtyminen mahdollistaa kasvun hankalan tilanteen herättäessä toi- von toisintoimimisesta ja motiivi elämäntavan muuttamiseen voimistui (Bollnow 1966, 5). Oikea-aikainen ohjaus näissä murrosvaiheissa otollisella ohjauspro-

sessin kehällä voi saada aikaan laaja-alaista ja pitkälle tulevaisuuteen johtavaa osaamista.

Lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Alerby, E. & Elidottir, J. 2003. The Sounds of Silence: some remarks on the value of silence in the process of reflektion in relation to teaching and learning. *Reflective Practice* 1 (4), 41 – 51.

ARENE 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: ARENE ry.

Benjamin, S. (2002) 'Valuing diversity': a cliché for the 21st century?, *International Journal of Inclusive Education*, 6, 309–323.

Bollnow, O. F. 1964. *Die Pädagogische Atmosphäre*. Germany: Quelle & Meyer – Heidelberg.

Bollnow, O. F. 1966. *Crisis and New Beginning. Contributions to a Pedagogical Anthropology*. Trans. D. Moss and N. Moss. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. Original work Published 1955.

Buchmann, M. 1989. *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.

Buber, M. 1993. *Ich und Du*. Teoksessa Buber, M. *Werke*. Erster Band. *Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider, 79 – 170.

Buber, M. 1979. *Between Man and Man*. Glasgow: Williams Collins Sons & Co Ltd. Alkuperäisjulkaisu 1947.

Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and Practice. Advances in Contemporary Education Thought, vol. 10. New York: Teachers College Press.

Crossley, N. 1996. Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming. London: Sage Publications.

Damasio, A. 2003. Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot. (Alkuperäisteos Looking for Spinoza, Joy, Sorrow and the Feeling Brain. Suom. K. Pietiläinen). Helsinki: Terra Cognita.

Duck, S. 1986. Human Relationships. London: Sage Publications.

Duck, S. 1999. Human Relationships. London: Sage Publications.

Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) Asiantuntijoiden areenat. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. Sophi Jyväskylän yliopisto, 21–38.

Euroopan Unionin Neuvosto. 2007. EU:s Life Long Learning Programme 2007-2013. <URL: http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/lifelong-learning/index_en.htm> [Viittauspäivä 28.1.2008.]

Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. Käänt. M. Bergman. London: Peguin Books.

Gadamer. H-G. 1999. Thruth and Method. 2. rev. ed. Trans. J. Weinsheimer & D. G. Marshall. London: Sheed & Ward. Original work Published *Wahrheit und Methode*, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik 1960.

Getlin, J. G. 1996. Suomalais-latinalainen -sanakirja. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 65. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. Näköispainos vuonna 1883 ilmestyneestä teoksesta.

Hall, D. T. 1986. Breaking career routines; idcareer choice and identity development. Teoksessa D. T. Hall and Associates, Career Development in Organizations. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Hannula, A. 2000 Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.

Heckhausen, J. 2002. Introduction. Transition from school to work; societal opportunities and individual agency. *Journal of Vocational Behavior* 60 (2), 173-177.

Heidegger, M. 1927. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.

Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Higgs, J. & Titchen, A. 1995. Propositional Professional and Personal Knowledge in Clinical Reasoning in: Teoksessa J. Higgs & M. Jones (toim.), *Clinical Reasoning in the Health Professions*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Hinde, R. 1997. *Human Relationships. A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press co.

Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jarvis, P. 1992. *Paradoxies of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Jokinen, A. & Suoninen, E. 2000. Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino.

Karjalainen, M, Heikkinen, H.L.T., Huttunen R. & Saarnivaara. M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.

Karvinen, S. 2000. Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa. S. Karvinen, T.Pösö ja M. Satka (toim.), *Sosiaalityöntutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kirjonen, J. 1999. Asiantuntijuuden itseohjautuvuuden rajat – kokemuksia lääninhallinnon organisaatiomuutoksesta. Kirjassa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 48–63.

Aikuisenkoulutus, Oppia ikä kaikki 206. EU KOM 614,. < [>](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:FI:PDF/).
[Viittauspäivä 11.11.2007.]

Laine, T. 1995. Minä ja Sinä. Teoksessa T. Laine & P. Kuhmonen (toim.) Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena kustannus, 63–82.

Lairio, M. 1992. (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72.

Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.

Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Käänt. A. Pönni. Helsinki: Gaudeamus.

Luckmann, T. 1990. Social Communication, dialogue and conversation. Teoksessa I. Markova & K. Floppa (toim.) The Dynamics of Dialogue. London. Harvester Wheatsheaf, 45 – 61.

Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä : tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet.

van Manen, M. 1991. The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. Albany: State University of New York Press.

Martens 1995. Filosofian didaktiikka. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofia koulun penkillä. Helsinki: Painatuskeskus, 27-47.

Merriam, S. B. 2004. The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. Adult Educational Quarterly, Nov, 60 – 68.

Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan, vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94.

OECD 2004. Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap/Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

<<http://www.oecd.org/edu/careerguidance/>>. [Viittauspäivä 12.11.2007.]

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91. Joensuun yliopistopaino.

Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Yliopistopaino.

Perry, J. F. 1975. Nonverbal Communication During Physical Therapy. *Physical Therapy* (55) 6, 593-600.

Piirainen, A. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 270. Yliopistopaino.

Pitkäranta, R. 2001. Suomi-latina-suomi-sanakirja. Helsinki: WSOY.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Keagan Paul.

Raij, K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea, Helsinki: Edita Priima Oy,

Rogers, R. C. 1951. *Client-centered Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rogers, R. C. 1961. *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 1993. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Sarja, A. 2000. *Dialogioppiminen pienryhmässä*. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajakoulutuksessa. Jyväskylä: *Studies in Education, Psychology and Social Research* 160. Jyväskylän yliopisto.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Shanahan, M.J. & Porfelli, E. 2002. Integrating the life course and life span: formulating research questions with dual points of entry. *Journal of Vocational Behavior* 60 (2), 310 – 319.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.
- Sundeen, S., Stuart, R. E. & Cohen, S. 1987. Vuorovaikutus avain hoitotyöhön. Juva: WSOY.
- Tuomi-Grön, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transferkäsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325 – 331.
- Uljens, M. 1998. Undervisning och intersubjektivitet. *Nordisk Pedagogik* 18 (3), 154–162.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study of Counselling. *En counters in Career Guidance Training*. Helsinki: Helsinki University Department of Education.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitanen, E & Piirainen, A. 2003. Reflection on Work Culture; the key to success. *Reflective Practice* 2 (4), 179 – 192.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajan koulutuslaitos. Lisensiaattitutkimus.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–198.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsitteitä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Zhou, Y.R., Knoke, D. & Sakamoto, I. 2005. Rethinking silence in the classroom: Chinese students' experiences of sharing indigenous knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (3), 287–311.

4 Hallinnollinen päätöksenteko Laurea-ammattikorkeakoulun toiminnan ohjaajana

Pentti Rauhala

Laurea oli ensimmäisiä ammattikorkeakouluja, jotka laativat ammattikorkeakoululle yhteisen pedagogisen strategian. Ensimmäinen pedagoginen strategia hyväksyttiin Laurea-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksessa vuonna 2002. Se on uudistettu viisi vuotta myöhemmin eli 8.6.2007. Kuluva vuosikymmenen alussa oli jo hyväksytty Laurean yhteistä toimintaa ohjaavat arvot sekä strateginen linjaus oppimisen, tutkimus- ja kehitystyön sekä aluekehityksen integraatiosta. Ajattelu jalostui ja konkretisoitui vuosien kuluessa Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2005 koulutuksen laatuyksiköksi nimeämäksi LbD-malliksi, kehittämispohjaiseksi oppimiseksi, joka on uuden pedagogisen strategian johtaja-tus. LbD-toimintamalli edellyttää uutta opettajuutta, uutta ohjausta ja myös uutta pedagogista johtajuutta.

Ohjauksen haasteita hallinnollisesta näkökulmasta

Perinteinen näkökulma ohjauksen tavoitteisiin on ollut opintoaikojen pitkittymisen estäminen ja opintojen keskeyttämisen vähentäminen. Se oli lähtökohtana myös maan ammattikorkeakoulujen yhteisessä vuonna 2000 alkaneessa opintojen edistäminen ja tukeminen (OPED)-projektissa. Kun keskimäärin joka kymmenes opiskelija keskeytti opintonsa ja vain noin 2/3 opiskelijoista valmistui normiajassa, kysyttiin, onko koulutus tehotonta ja onko ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittäminen epäonnistunut siirryttäessä liialliseen vapauteen yliopisto – opintojen tapaan. (Kolehmainen 2002 a, 7.) OPED-projektin osahankkeissa analysoitiin keskeyttämistä syvällisemmin ja todettiin, että tavanomainen näkökulma on liian kapea – alainen: opintojen keskeytyminen ja pitkittyminen voivat olla opiskelijan kannalta myös tavoitetietoisuutta joko osa uranvalintaa tai työhönsijoittumisprosessia (Kolehmainen 2002 b). Tosin Vuorinen (2001, 29) toteaa, että tässäkin tapauksessa ei ole syytä vähätellä myös korkeakoulusta johtuvia syitä

keskeyttämiseen, joita ehkä korkeakoulun edustajat eivät tunne tai halua tiedostaa.

OPED-projektin päätösteeseissä näkökulma opintojen edistämiseen ja ohjaukseen laajeni merkittävästi. Teeseissä todettiin, että opintojen edistämistä on tarkasteltava opiskelijan, korkeakoulun, yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta. Pedagoginen strategia nähtiin välttämättömäksi suuntaviivojen antajaksi pedagogiselle johtamiselle, jonka päätehtäviksi nähtiin mm. opintojen edistymisen seuranta, opintojen tukeminen ja oppimisen laadun varmistus. Teeseissä todettiin, että korkeakoulun ponnistukset voivat nousta kohtuuttomiksi, jos vaatimuksena on, että 80 % aloittaneista suorittaa tutkintonsa normiajassa koulutuksen tason madaltumatta. Koulutuksen markkinoinnin tulisi olla rehellistä ja antaa oikea kuva opetustarjonnasta ja koulutuksen sisällöstä. Opintojen edistämässä nähtiin keskeiseksi päästä suoritusten kirjaamisesta oppimisen edistämiseen sekä opintojen toteuttamisessa suoritustapojen joustavuuteen ja monimuotoisuuteen. Opintojen ohjauksen strategian tulisi teesien mukaan olla osa korkeakoulun toiminnan kokonaisstrategiaa, ja ohjaukselle tarvittaisiin yhteiset laatukriteerit. (Kolehmainen 2002 b, 54 – 60.)

Pedagogisen johtamisen katsottiin 2000-luvun alussa käsittävän ainakin seuraavat päätehtävät: opiskelijavirran hallinta, opintojen edistymisen seuranta ja tukeminen, opettajien työaikasunnitelmien laadinta ja hyväksyminen, oppimisen laadun varmistus sekä ammattikorkeakoulun strategisten tavoitteiden toteuttaminen oman yksikön osalta. Opiskelijavirran hallinnalla on ratkaiseva merkitys korkeakoulun talouteen. (Rauhala 2002, 65 – 66.)

Opiskelijavirran hallinnan merkitys on edelleen korostunut, kun vuoden 2006 alusta 30 % ammattikorkeakoulun rahoituksesta perustuu suoritettuihin tutkintoihin. Bolognan prosessin myötä edellytetyt korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmät, jotka auditoidaan vuoteen 2010 mennessä, korostavat pedagogisen johdon tehtävänä oppimisen laadun varmistusta, joka on opiskelijankin kannalta tärkein korkeakoululle asetettava vaatimus. Pedagogisen johdon vaativimpana tehtävänä voi pitää nousemista arkirutiinien alta ammattikorkeakoulun strategisten päämäärien konkretisoijaksi ja toteuttajaksi.

Laurean haasteita pedagogisen toiminnan ohjauksessa

Laurean pedagoginen strategia toteuttaa selkeästi OPED-projektin lopputeeseissä esitetyn vaatimuksen, jonka mukaan ohjauksen strategian tulee olla osa ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiaa. Laurean pedagogisen strategian mukaan LbD -malli uudistaa oppimisen tukemista ja ohjaamista. Jaetun asian-

tuntijuuden ja osallistuvan ohjauksen periaate tuo kontaktiopetuksen käsitteelle uuden sisällön. Esittävän opetuksen asemasta se tarkoittaa LbD-toimintamallissa sellaista opetusta ja ohjausta, jossa opiskelija aidosti kohtaa opettajan ja työelämäasiantuntijat. LbD-malli vahvistaa opiskelijoiden vertaisohjauksen ja työelämäkumppaneiden ohjauksen merkitystä. (Pedagoginen strategia 2007, 10 – 11.)

Kallioinen (2008, 2) on analysoinut vuosina 2004 – 2006 toteutuneen Laurean Uudistuva opettajuus PD-ohjelman osanottajien swot-tarkasteluja. Hallinnollisen ohjauksen kannalta merkittäviä tekijöitä on heikkoudeksi todettu LbD-mallin epäyhtenäisyys henkilöstön keskuudessa ja uhkiksi todetut pelko, että LbD-malli jää todellisuudessa vain kuoriksi, väsyminen jatkuvaan kehittämiseen ja muutokseen sekä vaikeus päästä irti vanhasta ajattelusta. Vahvuuksina puolestaan on todettu mahdollisuus kumppanuuteen ja asiantuntijuuteen opettajien kesken, itsenäinen toimintatapa sekä opettajan mahdollisuus toteuttaa opintojaksoja innovoivalla tavalla. Mahdollisuuksia puolestaan ovat mallin nopea reagointi ulkoihin muutoksiin, valmiin toimenkuvan puuttuminen ja todellinen tiimityöskentely. Kallioinen toteaa tiivistäen, että LbD-mallin vahvuudet ja mahdollisuudet kytkeytyvät valtaosin opettajan omiin onnistumisen kokemuksiin ja niistä ammennettavaan energiaan. Heikkoudet ja uhat liittyvät toiminnan keskeneräisiin rakenteisiin tai perinteisen opettajakulttuurin toimintatapoihin.

Kallioisen (2008, 5 – 6) kuvaaman swot-analyysin johtamista koskevissa lausumissa on mahdollisuutena pidetty Laurean mahdollistavaa, luottavaa ja valtuuttavaa johtamistapaa. Uhkana puolestaan on nähty ylhäältä alaspäin suuntautuva johtamismalli, joka ei ole LbD-hengen mukaista. Kallioinen toteaaakin Kekäleeseen (2003) nojautuen, että pedagogisen johtajan ei tarvitse kontrolloida kaikkea, vaan hänen tulisi johtamisessaan tuoda esille valittuja strategisia linjauksia.

Huolestuttava seikka opiskelijavirran hallinnassa on ollut eroamisasteen pysyttäytyminen melko korkeana ja erityisesti sen kasvu uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen vuodesta 2006 vuoteen 2007, mikä oli erityisen suuri aikuiskoulutuksessa. Myöskään opiskelijapalautteet eivät kaikilta osin ole olleet myönteisiä uuden opetussuunnitelman käyttöönottoaikana. OPALA-kyselyn mukaisissa valmistuneiden opiskelijoiden opetusta koskevissa palautteissa Laurea on ollut 2000-luvulla hieman koko maan keskiarvon alapuolella. Näin siitä huolimatta, että kaikki kansalliset arvioinnit ja juuri toteutettu kansainvälinen LbD-mallin arviointi ovat osoittaneet sen tunnustetuksi merkittäväksi pedagogiseksi innovaatioksi. Arvostettujen asiantuntijoiden arvioiden ja opiskelijapalautteiden osittainen ristiriita voi johtua uudistusten käynnistys- ja vakiinnuttamisvaiheessa ymmärrettävistä kitkatekijöistä, mutta tähän selitykseen ei ole syytä tyytyä. On

tarpeen huolellisesti analysoida, millaista ohjauksen toimintatapojen uudistamista uusi oppimismalli edellyttää. Tämä työ on jo käynnissä.

AMKOTA-tunnuslukuja tarkastellessa kiinnittyy huomio myös siihen, että lehtoreiden työpanoksesta oli vuonna 2007 muuta kuin opetusta tai tutkimus- ja kehitystyötä 21 %. Yliopettajilla vastaava osuus oli 13 %. Toisaalta henkilöstön kehittämiseen käytetty aika Laureassa on ollut maan korkein. Tämä herättää kysymyksen, ohjautuuko työpanos riittävästi keskeisimpiin tehtäviin, kun samaan aikaan henkilöresurssit ovat maan keskiarvotasoon verrattuna niukat. Kysymys kuuluu, viekö sisäinen ja ulkoinen kehittämistoiminta liian suuren ajan vaikeuttamien perustehtävien toteuttamista. Tilastonumeroihin on myös muita selityksiä. Useissa yksiköissä lehtorit olivat katsoneet henkilökohtaisen ohjauksen ja tuutoroinnin muuksi työksi kuin opetukseksi. Mielestäni tällainen tulkinta osoittaa, ettei LbD-mallin ja pedagogisen strategian edellyttämä opetustyön ja ohjauksen integroituminen ole vielä riittävästi toteutunut.

LbD-mallin asettamien vaatimusten täyttäminen Laurean johtamisjärjestelmässä ja päätöksenteossa

LbD-mallin toteuttaminen on vaativa haaste niin opiskelijoiden ohjaukselle kuin johtamiselle ja päätöksenteollekin. Eräs hypoteesi, joka saa tukea opiskelijapalautteiden kaksinapaisuudesta, on, että malli on opiskelijoille vaativa ja edellyttää kykyä ja motivaatiota itsenäiseen työskentelyyn. Ohjauksen haasteeksi nousee tällöin, miten kaikissa opiskelijoissa voidaan herättää kiinnostus uuden mallin mukaiseen oppimiseen. Toisaalta voidaan palata OPED-projektin johtopäätöksiin ammattikorkeakoulun markkinoinnista. Olisiko syytä korostaa Laurean markkinoinnissa LbD-mallin edellyttämää opiskelijaprofiilia. Perinteinen ammattikorkeakoulujen markkinointi lähtee opiskelijapaikkojen maksimaalisesta täyttämistavoitteesta ja pyrkii vaikutelmaan kaikille sopivasta tarjonnasta. Rohkeampi toivotun opiskelijaprofiilin korostaminen on riski opiskelijapaikkojen täyttöasteelle tilanteessa, jossa tarjonta suhteessa kysyntään paranee ikäluokkien pienentyessä, joskaan ei niinkään metropolialueella. Toisaalta voisi olla kokonaistuloksen kannalta parempi, että ne opiskelijat, jotka keskeyttävät siksi, että LbD-toimintamallin vaativana opiskelumuotona ei sovellu, hakeutuisivat Laurean sijasta muuhun koulutukseen. Tällöin kysymys ei ole välttämättä lainkaan siitä, että koulumenestykseltään parhaat olisivat optimaalista opiskelijajoukkoa, vaan ehkä jopa päinvastoin LbD voi soveltua paremmin yrittäjähenkilöille käytännön osaamiseen tähtääville opiskelijoille.

Nykyisessä rahoitusjärjestelmässä laskennallinen opiskelijapaikkamäärä turvaa 70 %:isesti rahoituksen, keskeyttävän opiskelijan osalta 30 %:n osuus rahoituksesta jää kokonaan saamatta. Jos paremmalla opiskelijaprofiloinnilla pystyttäisiin vähentämään keskeyttämistä, vaikutus olisi rahoituspohjan kannalta positiivinen. Toisaalta on kuitenkin muistettava, että Laurea on Länsi-, Keski- ja Pohjois-Uudellamaalla ainoa korkeakoulu, jonka on tarjottava vähän jokaiselle jotakin. Mutta esimerkiksi pääkaupunkiseudun toimintaympäristössä, jossa tarjolla ovat mm. Metropolian ja Haaga-Helian sekä erikoistuneempien Diakin ja Humakin mahdollisuudet, vahvempi profiloituminen voisi olla mielekäästä.

LbD-mallin perusideaan ei sovellu tiukasti keskitetty johtaminen, kuten tuskin muuhunkaan innovatiiviseen pedagogiikkaan tähtäävään johtamismalliin. LbD-mallin kansainvälisessä arvioinnissa arvioijat olivat erityisen kiinnostuneita siitä, miten johtamisjärjestelmässä varmistetaan LbD-mallin toteutuminen koko Laureassa. Laurean johtamismalli on strategiseen tahtotilaan pohjautuva visiopohjainen johtaminen, jonka heikkoutena voi olla sellaisten prosessien hallinta, jotka edellyttäisivät määrämuotoisempaa toimintaa. Talouden ohjauksessa ja opiskelijahaussa ja – valinnassa määrämuotoisuus toteutuu säädösten ja viranomaisohjauksen tukemana. Opetuksessa, tutkimus- ja kehitystyössä sekä aluekehityksessä tiukempi ja määrämuotoisempi ammattikorkeakoulukohtainen hallinnollinen ohjaus voi johtaa huonompaan lopputulokseen. Kallioinen (2008, 20) viittaa koulutusuudistusguru Fullaniin, joka toteaa, että keskitys enempää kuin hajakeskityskään eivät yksinään toimi, vaan tarvitaan sekä ylhäältä alas että alhaalta ylös –strategioita. Laurean uudistettua opetussuunnitelmatyötä sen alkuvaiheessa arvioineet Auvinen, Mäkelä ja Peisa (2006, 41 - 43) näkevät, että yhteisen vision rakentamisessa on ollut paljon ongelmia ja että ainakin tuolloin vielä yhteinen visio vaati huomattavasti työtä. Johdon käsitys tilanteesta oli myönteisempi kuin opettajien. Kuitenkin johdon ja opettajien näkemykset yhtenivät siinä, että yhteisten osaamisuonteiden määrittelyyn päädyttiin demokraattisen keskustelun ja hyvän yhteisen prosessin kautta.

Laureassa on vuosina 2006 ja 2007 keskitytty johtamisen kehittämissuunnitelmassa Johtamisvoima Oy:n toimiessa asiantuntijakonsulttina ns. mahdollistavan johtamisen kehittämiseen. Kehittämissuunnitelman tulokset ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että Laurean johtamisen ja päätöksenteon vahvuuksia ovat luottamuksen rakentaminen ja hyvän työmotivaation ylläpitäminen. Kehittämiskohteet ovat enemmän perinteisen suoritusjohtamisen alueella. Voitaneen kuitenkin todeta, että hallinnollinen päätöksenteko ja johtaminen ovat selvästi tukeneet LbD-mallin mukaista toimintaa. Laurean laadunvarmistusjärjestelmän keskeiseksi vaatimukseksi nousee vastaavasti prosessien hallittavuuden varmentaminen.

Lähteet

Auvinen, P. & Mäkelä, J. & Peisa, S. 2006. Laurea–ammattikorkeakoulun ope-
tussuunnitelmatyön arviointi. Laurea – ammattikorkeakoulun julkaisuja B 15.

Kallioinen, O. 2008. Opettajuuden haasteita LbD-toimintamallin arjessa. Julkai-
sematon artikkeli 15.1.2008, joka julkaistaan myöhemmin.

Kolehmainen, S. 2002 a. Mihin opintojen edistämällä pyritään? Teoksessa
Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edis-
tään. Opintojen edistäminen ja tukeminen –projektin loppuraportti. Hämeen am-
mattikorkeakoulu. Julkaisuja A: 5/2002, 7 – 11.

Kolehmainen, S. 2002 b. Teesit ja toimenpiteet. Teoksessa Kokko, P. & Koleh-
mainen, S. (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistään. Opintojen
edistäminen ja tukeminen –projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
Julkaisuja A: 5/2002, 54 – 60.

Pedagoginen strategia 2007. Laurea 8.6.2007.

<http://www.laurea.fi/internet/fi/03_tietoa_laureasta/01/03_Strategiat/peda_str_250607.pdf/>.

Rauhala, P. 2002. Pedagogisen johtamisen haasteet ammattikorkeakoulussa.
Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) Yhdessä ammattikorkeakoulu-
opintoja edistään. Opintojen edistäminen ja tukeminen –projektin loppuraportti.
Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja A: 5/2002, 61 – 74.

Vuorinen, P. 2001. Missä vika, kun amk-opinnot keskeytyvät?. Teoksessa Kok-
ko, P. & Kolehmainen, S. 2001. Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammatti-
korkeakouluopintojen edistämisestä. Julkaisu A:14. Hämeen ammattikorkeakou-
lu, 19 – 32.

5 Opiskelijälähtöisen ohjauksen kehittämisen sosiaali- ja terveysalalla

Eila Toiviainen ja Arja Piirainen

Johdanto

Asiantuntijatyön luonne muuttuu. Työntekijä ei voi enää työskennellä saman työnantajan palveluksessa koko ikäänsä. Kansainvälistyminen, teknologia ja kiristynyt kilpailu muuttavat organisaatorakenteita, työtapoja ja työn luonnetta. (Ruohotie 2000; Tynjälä & Nuutinen 1997.) Työpaikoilla halutaan edelleen toteuttaa aktiivista henkilöstöpolitiikkaa, jossa pyritään edistämään työntekijöiden työkykyä (Ilmarinen, Lähteenmäki & Huuhtana. 2003) ja kehitetään toimenpiteitä työn hallinnan ja osaamisen turvaamiseksi (Juuti 2001). Oppimiselle avoimet työntekijät pystyvät työstämään ja poimimaan työssä tarvittavaa tietoa ja osaamista. Valmiita ehdotuksia odottavat työntekijät jäävät useimmin ilman huomiota ja oppimisen sekä tuen kokemusta. (Wiitakorpi 2006, 185.) Työntekijöiden käsityksiä ammatillisen osaamisen tukemisesta määrittelevätkin henkilökohtaiset ominaisuudet (Paloniemi 2004). Tieto uudistuu nykyään niin nopeasti, ettei siitä ehditä muodostamaan formaalista tietämistä, vaan sitä jaetaan yhteisöissä sanattomana, hiljaisena tietona (Nonaka & Takeuchi 1995). Kasvokkainen vuorovaikutus muodostaakin keskeisen oppimisympäristön hiljaisen tiedon välittämisessä. (Piirainen 2006, 199 – 200; Pasanen 2000, 119, Heikkilä & Heikkilä 2001, 23–24).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijan ohjausta ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla ja sen pohjalta kehittää sitä. Tämä artikkeli on osa laajempaa oppimisen tutkimusta. Tässä artikkelissa selvitämme, millainen on opiskelijoiden oppimisajattelu opintojen alkuvaiheessa ammattikorkeakoulussa.

Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuuden kehityksessä voi nähdä kolme erilaista suuntausta, jotka painottuvat kompetenssiin, urakehitykseen ja ihmissuhteisiin (Isopahkala-Bouret 2005). Asiantuntijuus ymmärretään kompetenssia selvittävässä kirjallisuudessa pragmaattisena lähestymistapana tietoon ja osaamiseen. Osaaminen hankitaan koulutuksella ja työssä oppimalla (Davenport & Prusak 1998). Osaamisenäemyksen mukaan asiantuntijuus on mitattavaa, siirrettävää ja operationalisoitavissa olevaa. Tällöin oppiminen ei ole erotettavissa työnteosta. Tiedon ymmärtäminen ja soveltaminen on siinä olennaista. Siinä korostuu osaamisen jakaminen. (Sveiby 1997). Human Resource Development (HRB) – kirjallisuuden mukaan asiantuntijuus on intuitiivista, kerronnallista ja se sitoutuu kontekstiin (Schön 1983; Filander 2000). Kompetenssiajattelua ja HRB -ajattelua on 2000 -luvulla pyritty yhdistämään (Delamare Le Deist & Winterton 2005).

Nykyisten yhdistyneiden urakehitysajatusten mukaisesti asiantuntijuus ymmärretään kumulatiivisesti rakentuneena, siirrettävänä ja rajattomana. (Filander 2000; Ruohotie 2000; Bereiter & Scardamalia 1993; Ashforth 2001, 202.) Keskeistä uudessa urasuuntautuneisuudessa on sen yksilöllisyys. Urasuunnittelu sitoo ihmisen markkinoihin ja tuottavuuteen (Collin & Young 2000). Asiantuntijuus ei ole enää subjektiivista (tässä olen hyvä) eikä siinä ole ammatin standardeja. Asiantuntijuus on markkinoiden, arvojen, verkostojen, relevanttien taitojen ja muutosten reflektointia. Siinä liikkuvuus ja joustavuus ovat usein ristiriidassa yksilön hyvinvoinnin kanssa. (Isopahkala-Bouret 2005, 25–27). Etenkin ihmissuhdesuuntauksen ja uuden urakehityssuuntauksen asiantuntijuudessa korostuvat yksilöllisyys ja ihmisen omien merkitysten rakentuminen ja muuttuminen asiantuntijuuden muutoksessa. Isopahkala-Bouret (2005, 145, 160) päätyy tutkimuksessaan subjektiiviseen asiantuntijuuteen, joka koostuu kyvystä toimia, tiedosta, vakuuttavuudesta ja hämmennyksestä (confuson), jolloin yksilöllinen asiantuntijuus muuttuu kohti kollektiivista, verkoston hybridiä tiimiasiantuntijuutta. Tällainen tilanne lisää hämmennystä ja tarvetta muuttaa persoonallista asiantuntijuutta ja sopeutua muutokseen.

Nardi, Whittaker ja Schwarz (2002) väittävät, että olemme siirtyneet institutionaalisesta verkostosta henkilökohtaisiin sosiaalisiin verkostoihin. Monet ihmiset toimivat nykyään epätyypillisissä työsuhteissa ja erilaisissa projekteissa, joiden kokoonpano vaihtelee yhdestä hankkeesta toiseen. Tällaisessa ympäristössä on olennaista kehittää taitoja, jotka liittyvät oman henkilökohtaisen sosiaalisen verkoston ylläpitämiseen ja hallitsemiseen.

Tästä seuraa, ettei enää myöskään ole yhtä vahvaa institutionaalista tukea yksilön hankkiman asiantuntijuuden tunnistamiselle kuin aikaisemmin, jolloin ihmiset työskentelivät koko aikuisen ikänsä jonkun yhden yrityksen palveluksessa. (Hakkarainen 2005)

Isopahkala-Bouret'n (2005) mukaan nopeasti uusiutuvalla tietotekniikan alalla asiantuntijat rakensivat tarinoidensa kautta itsestään muuntautumiskykyisiä ja osaavia toimijoita. Työn jatkuvaa muutoksessa oloa moitittiin ainoastaan silloin, kun se esti uuden oppimisen. Tarvetta omaan uusiutumiseen ei kyseenalaistettu, vaan itsestä puhuttiin "itseohjautuvan, elinikäisen oppijan, luovan ongelmanratkaisijan ja tilaisuuteen tarttujan" sanastoilla. Kehittämispuheesta lainatuilla juonenkäänteillä oma työura rakennettiin asteittain eteneväksi jatkumoksi, jolla oma asiantuntemus kasvoi kerros kerrokselta, aallon harjalta toiselle nousten tai spiraalimaisesti laajeten. Oman roolin muutos ja uusien vastualueiden opettelu nähtiin välttämättömänä osana asiantuntijuutta. Tietotekniikka-alan ammatilliset näyttävät jakautuvan kahteen leiriin: niihin joilla on oikeanlaista osaamista ja myönteinen asenne jatkuvaan oppimiseen (eli alan asiantuntijoihin), sekä niihin joiden tietämys ei kelpaa muuttuvilla markkinoilla ja joilla ei ole keinoja ja voimavaroja päivittää osaamistaan. (Isopahkala-Bouret 2005, 2.)

Hakeutuminen ammattikorkeakouluopiskelijaksi

Nykyään koulutukseen hakeutuvalla pitää olla vahva tausta, jotta hän pystyy kovassa koulutuspaikkakilpailussa valitsemaan ja aloittamaan koulutuksen itse valitsemallaan alalla. Lahjakkuuserojen lisäksi hakijan kotitausta on merkitsevä. Ylioppilaat pyrkivät nykyään usealle alalle, kun taas ammatillisen koulutuksen hankkineet valitsevat tietyn koulutusalan. Hakijoiden suhde opiskeluun on vain välineellinen. Suosituimpia aloja hakijoiden mielestä ammattikorkeakoulussa ovat matkailu-, ravitsemus- ja talousala, kulttuuriala sekä sosiaali- ja terveysala. Ammattikorkeakouluun hakijoista 29 % tulee lukiosta, 10 % ammatillisista oppilaitoksista, 3 % yliopistosta, 28 % työstä ja 26 % väli vuoden viettä. Yliopistoon hakeneista 61 % haki myös ammattikorkeakouluun. Ensisijaisesti yliopistoon haki 15 % hakijoista, joille ammattikorkeakoulu on kakkosvaihtoehto. Kahdella kolmesta ylioppilaasta tavoitteena on yliopisto. Ammatillisen tutkinnon suorittaneista 98 % tähtää ammattikorkeakouluun. Korkeakoulutukseen haetaan useita kertoja. (Vuorinen & Valkonen 2003, 55.)

Tärkeimpiä tekijöitä hakea alalle ovat sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun hakevien keskuudessa alan kiinnostavuus ja statussytyt. Muita tekijöitä ovat mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön ja mahdollisuus käyttää omia lahjoja ja

taipumuksia alalla sekä hyvä ammatti ja hyvä työllisyystilanne. Vähiten tärkein tekijä on valinnan helppous. Alan kiinnostavuutta korostavat erityisesti kulttuuri- sekä sosiaali- ja terveysalalle hakevat, joille statussytyt eivät ole tärkeitä. Statussytyt ovat tärkeitä tekniikan, hallinnon ja kaupan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalle hakeville. Helppo hakeminen ohjaa enemmän miesten kuin naisten valintoja. Koulutus merkitsee miehille hyviä tuloja ja asemaa, kun taas naisille koulutus merkitsee sivistystä ja naisten elämäntapaa. (Vuorinen & Valkonen 2003, 75–77.)

Ammattikorkeakouluun hakeneiden koulutusvalintaan ovat vaikuttaneet opiskelun käytännöllinen yhteys, ammatin hankkiminen sekä tiedot ja taidot. Itsensä kehittäminen ja yleissivistys eivät ole ammatin hankkimista tärkeämpää. Kulttuurialalle hakeneet kokivat olevansa kiinnostuneempia teoreettisista kysymyksistä kuin käytännöstä. (Vuorinen & Valkonen, 2003 3-6, 85–88)

Ammattikorkeakouluopiskelijat keskeyttävät opinnot väärän alavalinnan, työhön menon tai yliopisto-opiskelun takia. Sosiaali- ja terveysalalla paikkakunnan vaihto saattaa johtaa opintojen keskeytymiseen. (Vuorinen & Valkonen 2001, 3). Opiskelijat ovat tyytyväisimpiä ammattikorkeakoulussa opintojen käytännölläheisyyteen. Tyytymättömyyttä aiheuttavat opetus, opettajien heikot opetustaidot ja pedagoginen osaaminen. (Vuorinen & Valkonen 2003, 7 - 8.)

Opiskelijoiden valinnasta

Posti (2006) toteaa, että hakijan persoonallisuutta kuvaavat tekijät eivät ennustaneet missään apuvälinetekniikan, hammastekniikan ja optometrian hakijaryhmässä opintomenestystä. Tutkimuksessa ei tullut esiin selkeästi nykymuotoista soveltuvuuskoetta puoltavia tai vastustavia perusteluja. Jos halutaan ennustaa pelkästään opintomenestystä, voidaan valinnassa käyttää pelkästään todistuksista saatavia pisteitä ja/tai aineistokoetta. Kosonen (2005 a, b) vastustaa pelkän lukiomenestyksen käyttämistä valintaperusteena valittaessa sitoutuneita opiskelijoita sosiaali- ja terveysalalle. Hakijoista puolet oli orientoituneita opiskelemaan hoitotyön tai sosiaalialan koulutusohjelmissa. Hakijoista 30 % suuntautui yliopisto-opintoihin. Kosonen pitää hakijoiden aikaisempaa alan koulutusta tai työkokemusta alalla esimerkiksi päiväkodissa tärkeänä hakijoiden sosiaali- ja terveysalaan liittyvien merkityssuhteiden selkiytymiseksi, mihin lukio ei tarjoa mahdollisuuksia.

Sosiaali- ja terveysalan asiantuntijaosaaminen

Asiantuntijoiden osaamisvalmiuksien selvittämiseksi on käynnistetty Euroopan Unionissa ns. Bolognan prosessi, jonka myötä ammattikorkeakouluissa on kehitetty opetussuunnitelmia. Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto (ARENE) on muokannut Bolognan prosessin tuloksena yleiset kompetenssit, joita ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Opetussuunnitelman muutoksessa painotetaan osaamista ja opiskelijälähtöisyyttä eikä pelkästään tutkintoon liittyvien opintojaksojen suorittamista. Koulutuksen tuottama osaaminen sidotaan työelämän vaatimaan osaamiseen. (Opetusministeriö 2005; ARENE 2007, 27)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden osaamista on selvitetty aikaisemmissa tutkimuksissa itsensä kehittämisen osaamisen, eettisen osaamisen, viestintä- ja yhteistyötaitojen sekä organisaatio- ja yhteiskuntaosaamisen näkökulmista.

Itsensä kehittäminen

Itsensä kehittämisen osaamista on tutkittu reflektiivisyytenä ja ammatti-identiteettinä. Mikkonen (2005, 195–198) esittää, että sairaanhoitajaopiskelijoiden kyky reflektoida kokemuksiaan ja itsesääätelytaidot vaikuttavat, miten he kokevat kliinisen oppimisen ja opiskelun. Opiskelijat arvostivat terveysalan moniammatillista yhteistoimintaa ja pitivät tärkeänä jo opiskeluaikanaan toimintaansa terveysalan moniammatillisissa tiimeissä. Opiskelijoiden hyvät reflektio- ja itsesääätelytaidot edistävät opiskelijoiden opintojen etenemistä. Koulutuksen aikana on tärkeää luoda mahdollisuuksia opiskelijan reflektio- ja itsesääätelytaitojen kehittymiseen, jotta voi syntyä jaettava asiantuntijuutta. Opettajien ja ohjaajien pitää tuntea opiskelijan oppimisvalmiudet, osaaminen ja erilaiset tavat orientoitua kliiniseen opiskeluun. Kliininen opiskelu tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuksia luoda omaa hoitotyön teoriaansa.

Ammatti-identiteetti sisältää yksilön käsityksen itsestään ammatti-ihmisenä. Persoonallisen identiteetin ja ammatti-identiteetin yhteensopivuus tukee Oran-Hyytiäisen mukaan opiskelijan kasvua ja kehitystä sekä sitoutumista opintoihin. Opiskelijan kehittyminen sisältää vahvasti hoitotyön tämänhetkisen tilanteen ja ajan, eikä se sisällä toimintaa tulevaisuuden tai hoitotyön kehittämiseksi kuten ammattikorkeakoulun julkiteoriassa painotetaan. Opiskelijan kehitymisessä on tärkeää, että hän tulee tietoiseksi kehittymisen vaiheista. Tietoisuus syntyy reflektion seurauksena ohjaussuhteissa. Reflektiivisen työotteen saavuttamiseksi

tarvitaan tunteiden tunnistamista, ilmaisemista ja hallintaa. Opiskelijoita voidaan ohjata kertomaan oma tarinansa hoitotyöstä erilaisissa reflektioryhmissä ja oppimispäiväkirjoissa (Ora-Hyytiäinen 2004, 119–124).

Ora-Hyytiäinen (2004, 75–80) tarkastelee tutkimuksessaan sairaanhoitajaksi kehittymistä prosessina, jossa opiskelija tarkastelee itseään sijoittaen itsensä seuraavasti: Minä auttaja, Me hoitajat, Minä sairaanhoitaja, ”Tehokas” sairaanhoitaja ja reflektiivinen sairaanhoitaja. Identiteetin rakentuminen on vaiheittainen prosessi, jossa opiskelija kasvaa ja kehittyy ammatin työtehtäviin, työprosesseihin ja kulttuuriin, johon sisältyvät myös ammatin arvot ja toimintatavat. Identiteettiin sisältyivät kokemus työstä, kuuluminen johonkin ja rooli. Valmistumisvaiheessa olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden tarinoista heijastui ristiriitainen siirtymäidentiteetti.

Friman (2005, 49–50) on tutkinut ammatillisen asiantuntijan etiikkaa ja kritisoi artikkelissaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä asiantuntijuudesta ja työstä. Ne perustuvat yksilöllisiin tarpeisiin, joita opiskeluun liittyvä harjoittelu ei olennaisesti muuta. Opiskelijat sopeutuvat työorganisaation arvoihin, oloihin ja vaatimuksiin, eikä muutosten aikaansaaminen työssä ole keskeistä. Ammatillinen asiantuntijuus kaventuu hyväksi työmoraaliksi.

Asiantuntijan viestintä- ja yhteistyötaidot korostuvat, kun itselle vieraista kulttuureista olevat asiakkaat käyttävät sosiaali- ja terveysalan palveluita. Kulttuuriin liittyvä osaaminen ilmenee ihmisten välisessä kohtaamisessa, jossa tarvitaan viestintä- ja yhteistyötaitoja sekä avoimuutta kulttuurikysymyksiin. Yhteistyötaitoihin liittyvä osaaminen on välttämätöntä kaikille työntekijöille. Nämä edellyttävät laajaa ja monipuolista tietoperustaa, rohkeutta ylittää ammatillisia rajoja ja kykyä reflektiiviseen ajatteluun. Riikonen (2005, 144–148) kiteyttää ydintaidoiksi laajalajaisen ammattiosaamisen, uusien toimintatapojen luomisen ja kokeilemisen sekä taidot sijoittaa itsensä vieraaseen kulttuuriin.

Organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen

Asiantuntijan organisaatio- ja yhteiskuntaosaamisen tutkimuksessa on tullut esille, että asiantuntijatiedon sekä organisaatioiden ja yhteiskunnan odottamat valmiudet työn tekemiseen ovat ristiriitaiset. Ammattikorkeakoulutuksen syntyessä sen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin kunkin ammattialan tieteellisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen yhdistäminen (Eteläpelto 1991). Vesterinen (2002) korostaa tiedon kahdensuuntaista kulkeutumista koulun ja käytännön työelämän välillä. Leinhardt ym. (1995) puolestaan painottavat asiantuntijuuden kehittymisen

edellyttävän teoreettisen tiedon käyttämistä ongelmien ratkaisussa ja käytännön kokemusten hyödyntämistä teoreettisten mallien rakentamisessa.

Asiantuntijaosaamisessa vaaditaan systemaattista ajattelua ja kykyä argumentointiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa systemaattista ajattelukykyä on selvitetty mm. matemaattisen osaamisen perusteella. Joutsenlahti (2005, 205–210) tutki väitöskirjassaan pitkän, laajan matematiikan lukiossa valinneiden matemaattista ajattelua yhteiskunnan, opiskelijan ja opettajan näkökulmista. Opiskelijanäkökulmasta selvitettiin opiskelijan matematiikkakuvaa, joka sisälsi opiskelijan uskomukset matematiikasta, itsestään matematiikan oppijana ja osajana sekä matematiikan opetuksesta ja oppimisesta. Suuri osa tytöistä kirjoitti matematiikan ylimääräisenä aineena. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittävää eroa matemaattisessa osaamisessa, mutta tytöt kokivat itsensä epävarmemmiksi kuin pojat. Opiskelijoiden pitkäjänteisyys oli vähentynyt matematiikan opiskelussa 1990-luvun aikana. Veräjänkorva (2003, 124) toteaa sairaanhoitajien matemaattiset taidot lääkelaskujen osaamisessa keskimäärin hyviksi. Ainoastaan 10 %:lla oli ollut matematiikan arvosana aikaisemmassa koulutuksessa tyydyttävä. Eniten ongelmia aiheuttivat infuusionopeuden laskeminen ja kipulääkeannoksen määrittäminen. Sairaanhoitajat eivät käytä työssään aikaisemmin oppimiaan matemaattisia taitoja. Hoitotyön opettajat arvioivat opiskelijoiden oppineen lääkelaskutaitoja muita lääkehoitoon liittyviä taitoja heikommin ja opettajat olivat myös opettaneet laskutaitoja vähemmän kuin muita taitoja.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty asiantuntijateorioiden soveltamista käytännön työelämään. Kouvo (2005, 62 – 63) päätyy fysioterapiaopiskelijoiden kliinisen harjoittelun tutkimuksessaan johtopäätöksiin, jossa opiskelijoiden tavassa suhtautua tutkittuun tietoon ja teorian merkitykseen fysioterapian taustalla oli huomattavia eroja. Suurin osa tutkimuksen opiskelijoista piti koulun teoriaopetusta ja käytännön työharjoittelua kahtena erillisenä asiana, mikä ei vastaa ammattikorkeakoulun tavoitteita. Vesterisen (2002) tutkimuksessa ainoastaan yhden opiskelijan puheesta pystyi tulkitsemaan vahvan halun oppia ja syventää omaa teoreettista osaamistaan ja soveltaa sitä käytännön asiakastilanteisiin. Tulosten mukaan teoratiedon merkityksen korostuminen ei näytä lisääntyvän opintojen edetessä kohti syventävää vaihetta, vaan sen merkitys liittyy enemmän opiskelijan henkilökohtaisiin oppimistarpeisiin ja oppimistyyliin. Samansuuntaiseen tulokseen on tullut Richardson (1999) selvittäessään fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä.

Teoratiedon merkityksettömyyttä fysioterapian toteutuksessa voidaan osaltaan selittää työssäoppimisen informaalisella luonteella ja oppimisen kontekstisidonaisuudella sekä työssäoppimisen ja kouluoppimisen kontekstien erilaisuudella.

Työssäoppimisen luonnetta kuvaa informaalisuus, ongelmakeskeisyys, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys. Kouluoppimiseen puolestaan yhdistetään yleistieto, abstrakti ajattelu ja yksilölliset suoritukset. (Tynjälä & Collin 2000.) Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksissa toistui esimerkiksi yhteisöllinen ja kokemuksellinen oppiminen, johon kouluoppimisella ei näytä olevan yhteyttä. Ammattikorkeakoulu edusti opiskelijoiden puheissa käytännöstä irrallista teoretietoa. Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksissa toistui esimerkiksi yhteisöllinen ja kokemuksellinen oppiminen, johon korkeakouluoppimisella ei näytä olevan yhteyttä. Opiskeluun liittyvät tehtävät, syventäviä kehittämistehtäviä ja muutamia poikkeuksia potilasselosteissa lukuun ottamatta, koettiin abstrakteina ja irrallisina asioina, jotka suoritetaan vain opettajia ja arvosanoja varten.

Monet tutkijat ovat esittäneet syitä teorian ja käytännön irrallisuuteen toisistaan. Vesterinen (2002) esittää syyksi työharjoittelun irrallisuuden opetussuunnitelmasta. Hänen mukaansa ammattikorkeakouluopiskelijoiden työharjoittelusta puuttuu selkeät oppimistavoitteet ja integrointi kouluopetukseen. Tuomi – Gröhn (2000) puhuu puolestaan siirtovaikutuksen ongelmasta. Kouluopetus ei hänen mukaansa anna toimintamalleja käytännön tilanteiden ratkaisuun, jolloin opiskelijalle muodostuu kaksi erillistä tietovarastoa. Kivinen ja Silvennoinen (2000) epäilevät, ettei oppilaitoksissa opita niitä taitoja, joita tulevassa ammatissa tarvitaan. Tutkijoiden esitykset ovat yhteneviä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kanssa. Opiskelijat kokivat työharjoittelun alussa olonsa epävarmoiksi, mikä selittyi muun muassa kouluopetuksen hajanaisuudella ja itsenäisen opiskelun liiallisella korostumisella. Opiskelijoiden tieto koostui pienistä, irrallisista, eri kursseilta kerätyistä osista, joita oli vaikea yhdistää ja soveltaa asiakastilanteisiin. Opetussuunnitelman toisistaan irralliset kurssit eivät muuttuneet asiakastyöhön soveltuvaksi kokonaisuudeksi. Käytännön työharjoittelussa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi reflektioon kannustavilla oppimistehtävillä (Kaartinen-Koutaniemi 2001; Vesterinen 2002).

Terveys- ja sosiaalialan organisaatiokulttuurit ovat muotoutuneet korostamaan yksittäisten toimien osaamista, jolloin hoitokulttuuri ei tue esimerkiksi opiskelijan tai sairaanhoitajan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Laakkosen (2004, 168–190) väitöskirjan mukaan hoitokulttuuri ja – ympäristö ovat lääketiede- ja toimenpidekeskeisiä, joissa hoitotiede ja hoitotyön arvot elävät ideologisesti. Toimintaa ohjaavat organisaation ja muiden ammattiryhmien odotukset. Sairaanhoidajan työ oli lähinnä teknistä toimenpiteissä avustamista, jolloin hänen asiantuntemustaan alikäytettiin. Asiakas tai potilas oli toimenpiteiden kohde, joka käsitettiin sairaudeksi, diagnoosiksi tai toimenpiteeksi. Työssä oppiminen ja kehittymisen saattaa tällaisessa hoitokulttuurissa tyrehtyä kokonaan. Työn sujuvuus ohit-

taa perhekeskeisyyden, yksilöllisyyden, potilaslähtöisyyden ja jatkuvuuden, joita hoitotyössä pidetään tärkeinä arvoina. Opiskelijan näkökulmasta harjoittelupaikkojen hoitokulttuurit ovat ratkaisevassa asemassa opiskelijan ammatillisessa kasvussa.

Opiskelijan oppiminen ammattikorkeakoulussa

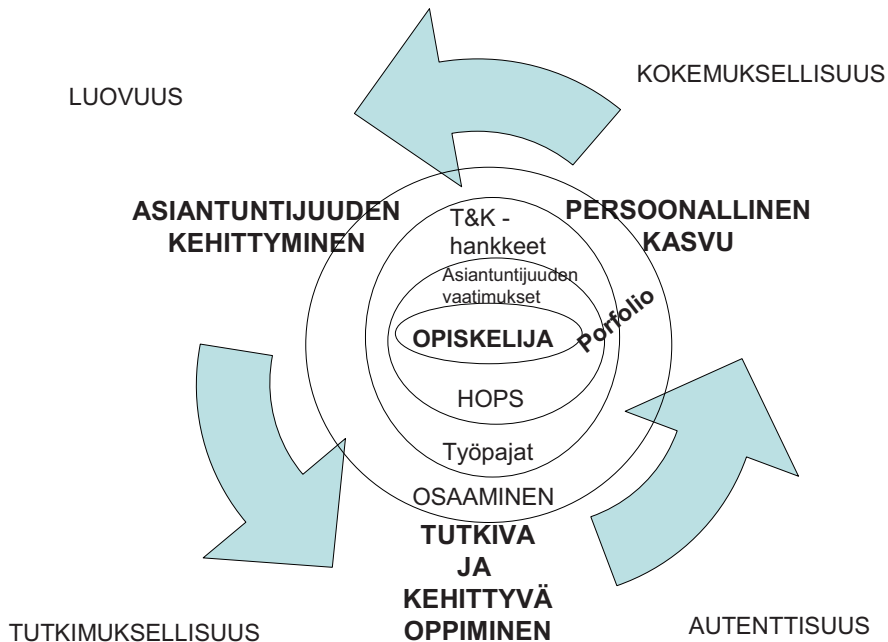
Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma vuodesta 2006 eteenpäin perustuu ajatukseen Learning by Developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen. Se on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämissanke, jonka toteuttaminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamista. (Laurean Pedagoginen strategia 2007, 5.)

Opiskelijoiden osalta Laureassa on mahdollista kehittää ja oppia kompetensseja, joilla tarkoitetaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Koulutuksen tuottamat kompetenssit kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua asiantuntijan tehtävistä. Laurea on tutkiva ja kehittävä, korkeakoulutasoista professionaalista osaamista tuottava palveluinnovaatioiden ammattikorkeakoulu. Osaamisen kehittäminen eri osaamisalueilla perustuu tutkittuun tietoon. (Laurean Pedagoginen strategia 2007, 4.)

Tämän artikkelin tutkimusaineisto on koottu ennen Laurean nykyistä opetussuunnitelmaa syksyllä 2005 opintonsa aloittaneilta opiskelijoilta. Tällöin Laurea-ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi kehittymisen perusta oli asiantuntija-alan tieteellinen tietoperusta. Tavoitteena oli, että opiskelija kehittyi opiskeluaikanaan oman asiantuntija-alansa työelämän käytänteitten muuttajaksi, kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Opintojen alkaessa opiskelija on jo tehnyt tietoisien valintojen omasta asiantuntija-alastaan, mikä eroaa merkittävästi yliopisto-opiskelijan opintojen aloittamisesta. Osaaminen ilmeni tutkivana ja kehittävästä työotteesta ja opiskelijan lisääntyvästä itseohjautuvuudesta. Oppimisympäristössä mahdollistettiin opiskelijan omien valintojen tekeminen suhteessa koulutusammattien tavoitteisiin. Opiskelijat suunnittelivat opintotarjonnasta itselleen asiantuntija-alansa ja omien kiinnostuksen kohteiden mukaisen opintopolun, jonka toteuttamisessa käytetään henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa (hops). Hopsin toteutumisen mahdollistivat monipuoliset opetusjärjestelyt mm. verkko-opinnot. Opintojen ohjaus edesauttoi opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymistä ja opiskelijan hopsityöskentelyä. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijaa ohjattiin hopsin laatimiseen ja

omien oppimistavoitteiden tiedostamiseen. (vrt. Laureaan opinto-opas 2005–2006, 11.)

Työelämälähtöinen opetussuunnitelma ja oppiminen toteutuivat esimerkiksi oppimistehtävien, työelämäprojektien ja -hankkeitten, yritystoiminnan sekä työharjoittelun kautta. Opetuksen toteutuksessa ja suunnittelussa käytettiin monipuolisesti hyväksi työelämän asiantuntijoita. (Laurea opinto-opas 2005–2006, 11.)



Kuvio 1. Opiskelijan oppiminen Laurea-ammattikorkeakoulussa.

Ammattikorkeakouluopiskelija rakentaa itselleen yksilöllisen oppimispolun, joka mahdollistaa tutkintotavoitteisen ja ammattikorkeakoulutasoisen asiantuntijuuden saavuttamisen. Yksilöllinen polku ohjaa tutkivaa ja kehittyvää oppimista, asiantuntijaksi kehittymistä ja persoonallista kasvua. Ammattikorkeakoulutoiminta perustuu julkilausuttuihin käsityksiin autenttisuudesta, tutkimuksellisuudesta, kokemuksellisuudesta ja luovuudesta. (vrt. Laurea opinto-opas 2005–2006, 304; Laureaan Pedagoginen strategia 2007.)

Vuorovaikutteinen, dialogia kehittävä mediaympäristö on tärkeä elinikäisessä oppimisessa, joka sisältää sekä oppimisen oppimisen että vanhentuneiden käytänteiden ja ajattelutapojen poisoppimisen että uusien informaation- ja tiedonhaun menetelmien oppimisen (Varis 2006, 58–61). Aikuisopiskelijan orientaatiot eivät ole pysyviä vaan muuttuvat hitaasti oppimisen kontekstissa. Opiskelijoiden orientaatiot muuttuvat, ja samallakin opiskelijalla voi olla erilaisia orientaatioita. Opiskelija havainnoi aktiivisesti oppimisympäristössään esimerkiksi pienryhmiä, opetuksen ja oppimisen erilaisia organisoimisen muotoja sekä tiedon soveltamismahdollisuuksia, mikä vaikuttaa olennaisesti syntyvään orientaatiomalliin. Verkko oppimisympäristönä asettaa uudenlaisia haasteita opiskelijalle käyttäen verkkoa ja tietotekniikkaa sekä omaksua verkko-opiskeluun liittyvä kommunikatiokulttuuri. Verkossa erilaiset ryhmät muodostivat opiskelijalle tärkeän yhteisön, jossa dialogi toisten oppijoiden kanssa tuli mahdolliseksi. Verkko-opintoihin sitoutumisessa on tärkeää ajanhallinta ja vertaisoppijoiden tuki. Verkko-opiskelijoiden kokemusten perusteella oppimiseen vaikuttavat tekijät ja oppimisympäristön kontekstit ovat oppijan henkilökohtainen konteksti, yhteisöllinen konteksti ja oppimisen organisoimisen konteksti. (Korhonen 2003, 125 - 130, 152 - 185, 238 - 242, 246 - 249, 256.)

Merkitykselliselle oppimiselle oli tyypillistä oppimisen omaehtoinen säätely ja reflektiivinen oppiminen. Merkitykselliseen oppimiseen liittyivät aikuisopiskelijoilla olennaisesti myös oman asiantuntijuuden kehittyminen sekä elämänhallinnan ja identiteetin rakentuminen. Oppijan henkilökohtaisen kontekstin kehittymiseen verkko-opiskelussa vaikuttivat opiskelijan omat kehitymis- ja oppimisintressit sekä osallistumisen edellytykset, joita olivat opiskelijan omat edellytykset, internetin ja tietokoneen käyttövalmiudet, lähdemateriaalin saatavuus. (Korhonen 2003, 125 - 130, 152 - 185, 238 - 242, 246 - 249, 256.)

Opiskelijoiden tarpeet ja vaatimukset ovat monipuolistuneet, kun ammattikorkeakoulujen sisäänottomäärät ja opiskelijaryhmät ovat tulleet heterogeenisemmiksi. Opiskelijoilla on entistä enemmän halua tehdä yksilöllisiä valintoja, kynnys palautteen antamiseen on alentunut ja opintoihin sitoutuminen heikentynyt. Ammatillinen suuntautuminen ei ole yhtä vahvaa kuin aikaisemmin opistoasteella, mutta opiskelijoilla on monia valmiuksia, joita ennen opiskelijoille ei ollut. Auvisen (2004, 152, 344- 374) mukaan entinen ryhmähengen hajoaminen, vuorovaikutuksen vähentyminen ja yhteisöllisyyden väheneminen ovat ristiriidassa ammattikorkeakoulun ihanteiden kanssa, joissa painotetaan jaettua asiantuntijuutta. Yhteiskunnassa nuorten sitoutumiseen vaikuttavat yksilöllisyyttä korostavat arvot, pätkätyöt ja 1990-luvun taloudellisen laman seuraukset.

Ammattikorkeakoulun ihanneopiskelija on ammattikorkeakoulun julkipuheessa ja opettajien käsityksissä: aktiivinen, oma-aloitteinen, itseään kehittävä opiskeluun sitoutunut, motivoitunut, yhteistyökykyinen, vastuunkantaja ja valintojen tekijä. Opiskelijat itse kuvasivat itseään kuuntelijaksi, itseksensä työskentelijäksi, oppimisestaan yksin vastuussa olevaksi, heitteille jätetyksi, opetusta kaipaavaksi ja omaa aikaansa kontrolloivaksi ja vapaa-ajastaan kiinnipitäväksi. Opiskelijoiden kokemusten ja ihanteiden välillä on selkeä ero. (Herranen 2003, 128–131.)

Opiskelijoiden narratiivien tuottaminen

Opiskelijoiden oppimiskäsitysten tutkimisessa kyse on opiskelijan käsityksistä, joissa ovat mukana sekä hänen aiemmat kokemuksensa että myös odotukset ja käsitykset omasta kehityksestään. Kun koemme jonkin asian, suuntaamme huomion joihinkin tuon asian piirteisiin. Tulemme siis tietoisiksi asian joistakin puolista, kun taas muut piirteet jäävät huomaamatta. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että kyky kokea jotakin on yhteydessä ihmisen tietoisuuden kanssa. Sitä tapaa, jolla koemme jotakin, voidaan kuvata tietoisuuden rakenteena tai järjestymisenä jollain tietyllä hetkellä. Laadullisesti erilaisia tapoja kokea jotakin voidaan vastaavasti kuvata eroina tietoisuuden rakenteessa ja organisoitumisessa jollain tietyllä hetkellä. (Marton & Booth 1997, 100.)

Narratiivinen lähestymistapa tuo uusia opiskelijan ohjauksen mahdollisuuksia, kuten Isapahkala-Bouret (2005,162) totesi. Opiskelijoiden näkökulman tutkimisessa tutkimusmenetelmäksi valittiin narratiivinen lähestymistapa. Narratiivi mahdollistaa oman äänen mukaan ottamisen. Tässä tutkimuksessa jokainen opiskelija kirjoitti tarinan omasta oppimisestaan verkko-oppimisolustaan. Esseen aiheena oli Millainen oppija olen. Tutkimuksen tiedonhankinta toteutettiin lokamarraskuussa 2005. Tutkiva ja kehittävä oppiminen –opintojaksolla kaikille syksyllä Laurea-ammattikorkeakoulun Well Life Centerissä aloittaneille sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoille. Opiskelijoilta pyydettiin kirjallinen suostumus narratiivien käyttämiseen. Narratiiveja tuotti yhteensä 137 opiskelijaa, joista 39 opiskeli fysioterapeutiksi, 66 sosionomiksi, 21 sairaanhoitajaksi ja 11 terveydenhoitajiksi.

Verkko-oppimisympäristö toteutettiin Internetiä ja verkkoteknologiaa hyödyntäen. Tällainen oppimisympäristö poikkeaa muista oppimisympäristöistä lähinnä rakenteensa ja toimintojensa suhteen. Verkko-oppimisympäristö muodostuu hypertekstirakenteista, hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista ja muista vuorovaikutuskanavista (esimerkiksi sähköposti ja chat) sekä mahdollisesti vuorovaikutteisista, ohjelmoiduista sivuista ja tekstinkäsittelyohjelmista (Manninen

2000, 37). Tässä artikkelissa verkko-opiskeluympäristöllä tarkoitamme verkko-teknologiaa hyödyntävää pedagogista ympäristöä, jonka tekninen Optima-alusta on Internetissä. Opetus toteutettiin monimuoto-opetuksena, joka edellytti sekä läsnäoloa lähiopetustilanteissa että työskentelyä verkkoympäristössä.

Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty narratiivien analyysiä, jossa tarinoita on luettu ensin kokonaisuutena. Kokonaisuuksien lukemisen perusteella tarinoita muodostui kolme erilaista oppimisen tarinaa, joissa voi nähdä yhteyttä antiikin ajan. Polkinghorne (1988, 167) korostaa kuinka tarinoissa voi olla samanlaisia pirteitä, kuin tyypejä, jotka eivät ole luonnontieteen tarkoittamia yleisyyksiä. Tekstissä olemme esittäneet autenttisia lainauksia kirjoitetuista tarinoista. Tarinoiden kertojat on erotettu koulutusohjelmittain. Koulutusohjelmien sisällä kullekin kertojalle on annettu numero, mikä ilmentää hänen tarinansa järjestystä Optima -verkko-opiskeluympäristössä.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden narratiivit asiantuntijaksi oppimisesta opiskelun alussa

Opiskelijoiden narratiivien yleiskuvaus

Narratiivit rakentuivat ajallisesti eteneviksi kertomusiksi, mikä onkin Aristoteleen runousopin (1967, 22–24) perusteella kertomusten yleinen piirre. Opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan sitä, miten olivat peruskoulussa ja lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa opiskelleet ja miten nykyinen opiskelu eroaa siitä ja millaisia haasteita ammattikorkeakoulu toi ja tuo heidän opiskeluunsa.

Opiskelijat kirjoittivat itsestään yksilöllisinä oppijoina kuvaten aiempia koulukokemuksiaan. Opiskelijoiden minäkeskeisissä kertomuksissa käytettiin useimmiten minä olin- ja minä tein -ilmauksia. Opiskelijat kuvasivat asiantuntijuuden ilmiötä heille vieraammilla asiantuntijuuden käsitteillä, jotka olivat peräisin opintojakson lähdekirjallisuudesta ja verkkomateriaalista.

Kertomuksissa oli nähtävissä se, että he olivat asiantuntijuuden ilmiön tutustumisvaiheessa. Niiden opiskelijoiden kertomuksissa, jotka olivat jo olleet sosiaali- ja terveystieteiden työntekijöinä oli nähtävissä heidän kokeneisuutensa. He kirjoittivat kokemistaan työtilanteista ja analysoivat niitä suhteessa ammattikorkeakoulun uusiin haasteisiin. Kertomusten kirjoittajat ovat erilaisissa lähtökohdissa korkeakouluopiskelunsa alussa. Erilaisuutta ei selitä opiskelijan lukio tai toisen asteen ammatillisen koulutuksen tausta, vaan hänen yksilöllinen elämäntilanteensa ja odotukset tulevasta asiantuntijuudesta.

Taulukko 1. Asiantuntijaksi oppimisen narratiivit

Yhteisnarratiivit	Narratiivien juoni	Erilaiset narratiivit
I KEHITTÄJÄT, Uuden työkuulttuurin kynnyksellä	Tullakseen hyväksi asiantuntijoiksi sairaanhoidon, terveys-tiedon, fysioterapian tai sosi-aalialalla Otaakseen vastuuta opiskelustaan tai asiakkaistaan	a. Eettinen vastuu haastaa oppimaan
	Saadakseen reflektion avulla uusia näkemyksiä osaamisensa Ollakseen avoimia oppimiselle sekä yksin että yhdessä	b. Kriittinen reflektio uuden oppimisessa
	Ollakseen uudessa elämän vaiheessa (matkalla uuteen) Nähdessään uusia haasteita elämälle Saadakseen sysäyksen uuden oppimiseen toisilta	c. Asiantuntijuus elämässä toisten kanssa
II SÄILÖJÄT Osaan jo	Opiskeluinnostus syntyy hyvistä numeroista tai opettajan hyvästä palautteesta Opettaja johti oppimista	a. Opettaja asiantuntijuuden auktoriteettina
	Oma sisäinen malli Elämä on oppimista	b. Itseohjautuvana elämässä oppijana
	Oppia tehokkaasti itseä kiinnostavista asioista Nuorena oppii parhaiten	c. Oppinen valmentautumisenä yksilöasiantuntijuuteen
	Taito oppia eivätkä he kovanneet siihen lisää tai uudenlaista oppimista	d. Työssä suoriutuja
II AJELEHTIJAT Muut		a. Ajelehtijat b. Pakolla kehittävät c. Elämä haittaa opiskelua

Kertomukset tukevat Isopahkala-Bouret'n (2005, 145, 160-1) tuloksia, jossa uudenlaisessa asiantuntijuudessa korostui subjektiivinen asiantuntijuus, joka rakentuu opiskelijoiden verkostossa. Opiskelijoiden vaatimukset tehdä yksilöllisiä valintoja ovat lisääntyneet ja opiskeluun sitoutuminen heikentynyt (Auvinen 2004, 344), mikä ilmeni myös näissä opiskelijoiden kertomuksissa.

Opiskelijoiden narratiivit eivät eronneet toisistaan sosiaali- ja terveystieteiden koulutusammattien suhteen. Kertomusten mukaan muodostui narratiivien lukemisen perusteella kolme erilaista yhteisnarratiivia: kehittäjät (uuden edessä olevat), säilöjät (jo-osaajat) ja ajalehtijat (muut). Seuraavassa esitetään narratiivit yhteisnarratiivin mukaisesti.

I KEHITTÄJÄT

Opiskelijoiden kertomuksissa oppimisestaan korostui haaste olla uuden edessä. He kirjoittivat uudesta työkuultuurista kolmella tavalla: vastuuna asiantuntijatehtävistä, kriittisenä reflektiona uuden oppimistapana ja elinikäisenä oppimisena (Tuomisto, 1994) omassa elämässään. Muutos elämässä kehittää heitä ihmisenä ja itsenä.

Kehittäjä-narratiivien selittävän analyysin tuloksissa korostui suhtautuminen epävarmaan uuteen tietoon ja toimintaan. Kehittäjät kertoivat olevansa uuden oppimisen edessä. Uuden oppimisen edessä opiskelijat olivat tullakseen hyväksi asiantuntijoiksi hoitotyön, terveydenhoitotyön, fysioterapian tai sosiaalialalla, ottaakseen vastuuta opiskelustaan tai asiakkaistaan, saadakseen reflektion avulla uusia näkemyksiä osaamiseensa, ollakseen avoimia oppimiselle sekä yksin että yhdessä, ollakseen uudessa elämän vaiheessa (matkalla uuteen), nähdessään uusia haasteita elämälle tai saadakseen sysäyksen uuden oppimiseen toisilta. Uusi oli uhkaava haaste, jota kohti he olivat valmiita kulkemaan. Narratiiveissa korostui erilailla luottamus uuden tietotaidon osaamiseen.

a. Eettinen vastuu asiantuntijatehtävistä haastaa oppimaan uutta

Opiskelija on valmis oppimaan uudenlaista tietoa ja taitoa ottaakseen vastuuta opiskelustaan tai asiakkaistaan. Eettinen tieto on keskeinen asiantuntijuudessa. Opiskelun alussa opiskelija asennoituu valmistuvaksi asiantuntijaksi ja rakentaa opiskelunsa vastuullisen toimijan näkökulmasta.

" Haluan pärjätä opinnoissani senkin takia, että kun valmistun, haluan olla varma siitä, että osaan vaadittavat asiat, en sinne päin. Mitä kukaan tekee sairaanhoidajalla, joka luulee muistavansa, miten esimerkiksi verenpaine mitataan? Motivaation terveystieteiden opintoihin mielestäni pitääkin tulla juuri siitä, että haluan osata auttaa avun tarpeessa olevia ihmisiä parhaan taitoni mukaan. "(SH05,25)

Pesso (2004) ja Juujärvi (2003) tutkiessaan sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoita havaitsivat juuri eettisyyden olevan keskeisen sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuudessa. Opiskelijat hakeutuvatkin sosiaali- ja terveysalalle eettisin perustein.

Tullakseen hyväksi asiantuntijoiksi hoitotyön, terveydenhoitotyön, fysioterapian tai sosiaalialalla aloittavat opiskelijat korostavat hyvän asiantuntijan päämäärää opiskelunsa motiivina.

"Enää minulla ei ole varaa opetella asioita vain pintapuolisesti kuten lukioaikoina. Opiskelumotivaationi on kasvanut huomasti, sillä minulla on nyt selkeä päämäärä, jota kohti pyrin. Haluan olla ammatissani hyvä ja osaava, ja siihen voin päästä vain ahkerasti opiskelemalla." (ST05,7)

Sosiaali- ja terveysalan hyvän elämän eetosta tutkiessaan Friman (2005) totesi, ettei se näy toiminnassa. Kuitenkin opiskelunsa aloittavan opiskelijan narratiivissa hyvä ja osaava asiantuntija on päämääränä.

b. Kriittinen reflektio oppijan uuden oppimisena

Toisena suuntana oppimisen narratiiveissa tuli esiin Ahteenmäki-Pelkosen (1998), Mezirovin (1996), Schönin (1987), esiin nostama kriittinen reflektiivisyys. Opiskelijat korostavat tiedostamista oppimisen edellytyksenä ja näkivät uhkana sokeaa tyytyväisyyttä. Saadakseen reflektion avulla uusia näkemyksiä osaamisensa.

"Minulla on kokemusta hoitotyöstä ja tuntuu hyvältä opiskella hoitotyöhön liittyvää uutta tietoa. Haluan kehittyä oppijana, ihmisenä ja lisätä omaa ammattitaitoani. Ne ovat minun opiskeluni motiivit ja tavoitteet. Kokemukseni ovat oppimisen resursseja.--Nautin opiskelusta, mutta uusia asioita tulee paljon ja omaksumiseni rajallisuus tuntuu." (SH05, 1)

Opiskelijoiden narratiiveissa tuli esille nykyaikaisen asiantuntijuuden korostama avoimuus uusille haasteille (Eräsaari 2002), mutta samalla valikoiva ja kriittinen ymmärrys kohtaamastaan asiasta. Opiskelijat ovat avoimia sekä yksin että yhdessä oppimiselle, jolloin myös oppimisen tietotaito (know-how) ja sosiaalinen yhdessä konstruoitu osaaminen yhdistävät opiskelijan omaa oppimista. Oppiminen on sekä yhteisöllistä että innovatiivista (Suomala 2005) He näkevät kriittisen reflektion uuden tiedon ja yhdessä rakennetun jaetun tiedon tai osaamisen tuottajana, kuten esimerkiksi Nonaka & von Krogh korostavat (2000). Opiskelijan narratiiveissa oli ristiriita yksilöllisen ja yhdessä tuottamisen kesken. Uusien asioiden ja tiedon vastaanottavuus korostuu uudenaikaisessa urakehityksen asiantuntijuudessa. Uudessa urasuuntautuneisuudessa korostuu individuaalisuus ja toi-

saalta se sitoutuminen yhteisöjen ja alueiden ja organisaatioiden markkinoihin ja tuottavuuteen (Collin & Young 2000). Asiantuntijuus on markkinoiden, arvojen, verkostojen, relevanttien taitojen ja muutosten reflektointia. Siinä liikkuvuus ja joustavuus ovat usein ristiriidassa yksilön hyvinvoinnin kanssa. (Isopahkala-Bouret 2005, 25–27), kuten opiskelija seuraavassa kuvaa.

” Oman kokemukseni mukaan melkein mikä tahansa oman käsityskyvyn rajoissa oleva asia voi olla kiinnostava ja opiskelun arvoinen. Oppijana haluaisinkin oppia vielä paremmin näkemään ja ymmärtämään asiayhteyksiä, ja myös olemaan kriittinen uuden tiedon ja informaation suhteen. Oppimisen suurimpana haasteena tällä hetkellä koen olevan kysymyksen siitä, miten voisin olla avoin ja valmis muuttamaan omia käsityksiäni ja kuitenkin kriittinen ja kärsivällinen, jotta tiedolla, käytännöllä ja kokemuksella ja taidolla on aikaa yhdistyä.” (SF05, 21)

c. Asiantuntijuus on muutos omassa elämässä toisten kanssa

Kolmas narratiivi tuo esiin oppimisen jatkuvuuden ja sen kiinteän suhteen elämään. Opiskelijat kuvaavat oppimista matkalla olemiseksi, jossa matka on elämän kokonaisuus (Jarvis 1994, 1999). Asiantuntijaksi oppiminen on olemista uudessa elämän vaiheessa (matkalla uuteen). Elinikäinen oppiminen korostaa jatkuvaa uudistumista. Hakkarainen (2005) toteaa psykologiassa korostettavan asiantuntijuutta ihmisen älykkään toiminnan koko perustana. Tällöin korkeatasoinen osaaminen nojautuu muodollisessa koulutuksessa hankitun perustietämyksen jalostamiseen käytännön kokemuksessa hyvin organisoituneeksi ja käyttökelpoiseksi osaamiseksi (Glaser & Chi 1988).

Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää 10 vuotta 4 tuntia päivässä tarkoituksellista, suorituksen parantamiseen tähtäävää harjoittelua (Ericsson & Lehmann 1996). Ammattikorkeakoulun opiskelu ei ole näin pitkäjänteistä, mutta opiskelijoiden ajatus elinikäisestä elämässä oppimisesta sisältää myös mahdollisuuden oppimisen jatkumisesta myös koulutuksen jälkeen, jolloin on mahdollista jatkaa oppimista työssä ollessa. Asiantuntijuuden elämän muutoksena ymmärtäneet opiskelijat voivat ymmärtää lähtevänsä Life Long Learning –ajattelun mukaiselle polulle. Opiskelijat tullessaan ammattikorkeakouluun kuvasivat uutta elämäntilannettaan, kuinka

”Olen huomannut, että välillä on hyvä pysähtyä pohtimaan, että voisinko tehdä jotain toisin? Jokainen voi kehittyä oppijana, mutta joskus vanhoista rutiineista voi olla vaikea poiketa.” (SF05, 6)

” Erityisesti tätä alaa opiskellessa tunnen olevani hyvin motivoituneella, positiivisella ja vastaanottavaisella mielellä. On mukava, kun voi monia asioita liittää vanhaan tietoon tai kokemukseen. Tuntuu hyvältä, kun niin paljon ennen opi-

tusta ja koetusta on hyötyä. – Ei ole ihan helppoa yhdistää opiskelua, kodinhoitoa, ihmissuhteita ja liikuntaa. ” (ST05, 9)

Elinikäisen oppimisen lähtökohdista on asiantuntijuuden kehittymisessä keskeistä se, että yksilö vähitellen investoi rutiinien muodostumisessa vapautuvia älyllisiä resursseja uuden oppimiseen ja toimintaan oman suorituskyvyn ylärajalla. Tätä Bereiter & Scardamalia (1993) kutsuvat asteittain syveneväksi *progressiiviseksi ongelmanratkaisuksi*. Ongelmanratkaisuun perustuvaa Hakkaraisen (2004) mukaan nk. *adaptiiviselle asiantuntijuudelle* on tyypillistä säännöllinen pyrkimys toimia oman suorituskyvyn ylärajalla, muuntaa uusien ongelmien käsittelyyn vaadittavia taitoja asteittain rutiineiksi ja käyttää näin vapautuvia resursseja jälleen asioiden kohtaamiseen astetta monimutkaisemmalla tasolla. Tällaisen prosessin välityksellä voidaan älyllisen toiminnan ylärajaa asteittain siirtää kauemmas ja kauemmas. Myös korkeakoulun oppimisorganisaatio voi antaa merkittävää tukea asteittain syvenevälle ongelmanratkaisulle. Tämä voi tapahtua luomalla kulttuuri, jossa sallitaan vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistaminen ja rohkaistaan uusien ideoiden kehittämiseen ja kokeiluun.

Nähdessään uusia haasteita elämälle ammattikorkeakouluun valitut opiskelijat kuvasit korkeakoulussa oppimistaan elämäntilanteena, jossa on mahdollista oppia uusia hänelle mielenkiintoisia asioita. Kuten yksi heistä kirjoitti.

” Olen vasta pikkuhiljaa ammattikorkeakouluopintojen alkaessa huomannut, että oppiminen ei ole suorittamista sinänsä, vaan nimenomaan omaksi hyväkseni ja tulevaisuuttani varten. Ehkä olen opiskellut väärää aineita aikaisemmin tai väärillä tavoilla, mutta vihdoinkin tunnen, että olen löytänyt oman paikkani myös opiskelumenetelmien saralla.” (SS05, 2)

Asiantuntijuuden oppiminen on pitkä prosessi ja siinä on myös vaarana jäädä rutiinien loukkuun, jos hiljaista tietoa (tacit knowledge, Polanyi 1966, Nonaka & Takeuchi 1995) ei tuoteta tietoiseksi ja toisillekin näkyväksi. Hiljaiseen tietoon sisältyy niin luotuneita ja jäykkiä rutiineja kuin nerokkaita tai nokkelia tapoja lähestyä ja käsitellä jotakin ongelmaa (Stewart 1997; Hakkarainen ym. 2004). Tällainen tilanne syntyy, kun muodollinen kirjatiieto muuttuu asiantuntijuuden kehityksen prosessissa epämuodolliseksi henkilökohtaiseksi tietämykseksi, joka organisoituu niiden ongelmien ympärille, joita asiantuntija työssään ratkaisee (Bereiter 1992). Tällaista tietoa edustaa mm. niin kutsuttu *kapseloitunut tieto* (Boshuizen & Schmidt 1992). Tämä on teoreettista tietoa, joka on ankkuroitunut kriittisten tapausten ympärille. Se edustaa käsitteellistä tietoa, johon on linkittyneet tehokasta ja joustavaa ongelmanratkaisua tukevia ratkaisumalleja ja taitoja. Tällaista asiantuntijatieta voidaan käyttää nojautumalla minimaaliseen määrään

muistiresursseja. Vaativassa ongelmanratkaisutilanteessa asiantuntija voi tarvittaessa kriittisesti eritellä ja analysoida tällaista kapseloitunutta teoreettista tietoa. Elämässä oppimiseen sitoutuneet opiskelijat kuvaavat, kuinka he ovat valmiita uuden osaamisen käsittelyyn ja tutkimiseen.

Opiskelijat kuvasivat oppimistaan yhteiseksi prosessiksi, jossa sysäys uuden oppimiseen tulee toisilta. Toisina opiskelijat kokivat alkuvaiheessa opiskelijaryhmänsä ja toiset oppilaat. Kuten yksi heistä kuvasi.

” Koen silloin saavani asiat helpommin selville, kun on monta ihmistä miettimässä ja ajatuksia saadaan enemmän esiin. Jos joutuisin itse miettimään yksin, en saisi varmasti oppimiseeni niin paljon ulottuvuuksia kun ryhmässä toimimisen kautta. Samalla oma oppiminen saa uusia näkökulmia ja ajatuksia toisten oppimistavoista ja vuorovaikutuksesta ryhmässä.” (SS05, 11)

Asiantuntijatyö tapahtuu Bereiter & Scardamalian mukaan (1993) yleensä nk. toisen asteen ympäristössä, jossa onnistuneen suorituksen kriteerit asteittain kasvavat. Silloin kun muut onnistuvat esimerkiksi yhtä kertaluokkaa tarkemman mittalaitteen kehittämisessä, se tavallaan muuttaa sitä todellisuutta, jossa toimitaan. Kaikkien, jotka haluavat pysyä mukana kuvioissa, on pakko tarttua tällaiseen haasteeseen. Vähitellen tällaisessa keskenään kilpailevien yhteisöjen verkostossa syntyy ankarammat onnistuneen suoriutumisen kriteerit. Asiantuntijakulttuurin jäsenet saattavat alkaa vaatia itseltään enemmän kuin ulkopuoliset yli-päänsä pitävät mahdollisena.

Nämä vaativat suorituskriteerit syntyvät konkreettisella tavalla yhteisöjen ja ihmisten välillä pikemmin kuin heidän sisällään. Yksittäiset osanottajat saattavat sisäistää tällaiset yhteisöllisesti syntyneet kriteerit ja käyttää niitä keskeisenä oman toimintansa lähtökohtana ja perustana (Hakkarainen ym. 2004).

II SÄILÖJÄT

Opiskelijoiden narratiiveista muodostui selkeästi toinen suunta, jossa tuleva asiantuntijaksi oppiminen oli praktiseen hyötyyn perustuvaa. Opiskelijat kirjoittivat auktoriteettilähtöisesti sitoutuen jo omaksumaansa asiantuntijan tapaan oppia, tehokkuuteen perustuva oppimisprosessi oli keskiössä tai he pitivät oppimisena elämän haasteiden ratkaisemista. Narratiivit korostavat Jarviksen (1992) jäsentävää ei-oppimista, jossa opiskelija ei vastaa hänelle asetettuihin haasteisiin, vaan tukeutuu joko toiseen asiantuntijaan, tuloksellisuuteen tai elämän ongelmatilanteisiin. Oppiminen ei ole uutta luovaa tai rakentavaa, vaan pyrkii säilyttämään aiemman osaamisen. Muutosvastarinta kuvaa hyvin opiskelijaa, joka ei

ole valmis oppimaan eli asettamaan itseään alttiiksi uudelleenlaiselle ajattelulle ja olemaan uudelleenlaisen asiantuntijakulttuurin jäsen.

Opiskelijat, jotka korostivat aiemman säilyttämistä, näkivät heillä jo olevan taidon oppia. He eivät kaivanneet siihen lisää tai uudenlaista tietoa tai osaamista. Opiskelijat saivat opiskeluinnostuksen hyvistä numeroista tai opettajan hyvästä palautteesta, opettaja johti heidän oppimistaan. Heillä oli oma sisäinen malli, miten itse ohjata omaa tietään. He halusivat oppia tehokkaasti tai näkivät koko elämän olevan oppimista, jolloin he eivät erottaneet oppimista elämästä erilleen.

a. Opettaja asiantuntijuuden auktoriteettina

Korkeakouluopiskelun odotuksissa on nähtävissä myös aiemmat oppimisen tavat. Opiskelijat kertoivat saavansa innostuksensa myös hyvistä numeroista tai opettajan hyvästä palautteesta. Odotus tietävästä ohjaajasta, joka osaa antaa opiskelijalle asiantuntijuuden kannalta relevanttia tietoa ja voimia opiskeluun.

"Erinomaiset arvosanat eivät ole minusta ensisijaisen tärkeitä. Ne eivät näytä todellista osaamista. Niihin voivat vaikuttaa mieliala, vireys, terveydentila, opettajan ennakoasenteet ym. Hyvät arvosanat antavat kuitenkin onnistumisen tunteen, lisäten sitä kautta voimavaroja tukien motivaatiota." (SH05, 31)

Opiskelijat kertoivat opettajan johtavan heidän oppimistaan. Opiskelijat odottavat opettajalla olevan taitoa ohjata häntä silloin, kun hän väsy tai opiskeltava asia ei jäsenny opiskelijalle hallittaviin kokonaisuuksiin. Opiskelijoiden taito hallita kokonaisuuksia osoittautui erilaiseksi. Eri lailla oppimiseen suhtautuvat opiskelijat odottivat myös alan asiaa opettavan osaavan tunnistaa ja ohjata häntä hänen oppimistilanteessaan. Narratiivien episodeissa sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kertoivat, kuinka odottavat opettajan toimivan.

"Oppijana minä olen tavallaan vanhan aikainen ja laiska. Olen tottunut siihen, että opittava asia tuodaan nenän eteen ja suodatetaan filttarin läpi aivoihin. Eli olen tottunut vanhaan opettajakeskeiseen opetukseen ja se on toiminut omalla kohdallani hyvin niin kauan, kun opiskeltava materiaali ei ole liian laaja." (SF05, 7)

"Itselleni pelkkä teoratiedon imeminen on liiankin monesti todella vaikeaa. Teorian esittäjän täytyy osata tietonsa hyvin mielikuvituksellisella tavalla, jotta jaksan pysyä mukana.--Opettajan täytyy osata oikealla tavalla ärsyttää tiedonjanoani, jotta tieto menee päähän." (SS05, 17)

"Minulle opettajat ja ohjaajat ovat auktoriteetteja. Oman oppimiseni kannalta on tärkeää, että he jakavat toimintaohjeita, jotka ovat selkeitä ja helposti ymmärrettävissä." (SH05, 33)

b. Opiskelija itseohjautuvana elämässä oppijana

Asiantuntijaksi kehittyminen on osa arkielämän ratkaisua, jossa opiskelijaa ohjaa hänen oma sisäinen mallinsa. Itseohjautuvuus on ollut keskeinen etenkin Life Long Learning – ajattelussa (Hoare 2006; Ahteenmäki-Pelkonen 1998). Opiskelijoiden narratiiveissa itseohjautuvuus tuli esille etenkin liittyneenä yksinäisyyteen ja uhkaan jäädä yksin oppimisvaikeutensa kanssa, kuten opiskelija kirjoitti.

”Minulla on lievä lukuhäiriö ja tuntuu, että myös jonkinlaisia keskittymisvaikeuksia. Lukemalla en meinaa millään oppia mitään tai voin oppia, mutta ne eivät jää pitkäaikaiseen muistiin. Minun on vaikea kiinnostua asioista ja kyseenalaistan mielelläni. Eli en opettele kunnolla mitään mielestäni turhaa. – Motivaatio ehkä uupuu kun asiat tuntuvat liian vaikeilta eli tavallaan luovutan, Jos tiedän, että oppiminen on mahdollista, niin yritän niin kauan kuin pystyn.” (SF05, 14)

Uskon vahvasti, että asiat oppii kokemalla ja elämällä ja kuten olen monesti todennut elämä on se haasteellinen oppimisympäristö [...] Sekä koulu että elämä opettaa, kasvattaa ja antaa edellytyksiä... Tätä jatkan kunnes olen viisas, eli koko loppuelämän. (SS05, 4)

c. Oppiminen valmentautumisena yksilöasiantuntijuuteen

Opiskelijan vertaa asiantuntijuuden kehittymistä urheilusuoritukseen ja siinä menestymiseen. Valmistautuminen päämäärän saavuttamiseen ohjaa opiskelijan toimintaa. Hän ei kyseenalaista omia näkemyksiään asiantuntijuudesta ja on siten valmis etenemään tekemiensä suunnitelmien mukaan. Valmentautumisessa korostuu subjektiivinen asiantuntijuus, joka ei huomioi verkoston tai yhteisön merkitystä. Siinä korostuu kompetenssisuuntautunut oppiminen (vrt. Filander 2000; Ora-Hyytiäinen 2004)

” – kilpaurheilu opetti tietynlaista kurinalaisuutta, joka sai pysymään myös tietynlaisessa opiskeluaikataulussa. Koen aikataulujen tekemisen helpottavan minua opinnoissani edelleenkin. Lukiossa ensimmäisen kerran kiire ja stressi astui kuvaan. Ne vaikuttavat erittäin paljon minun opiskelumotivaatiooni ja kykyyni säilyttää tietoa. Tietynlainen kiire ja stressi pitävät minut todella motivoituneena. Jos en olisi yhtään kiireinen, en saisi myöskään mitään tehtyä. ” (SF05, 15)

”Koska elämäni on alati aikataulutettua ja kiireistä, on minun täytynyt opetella tehokas, tuloksellinen ja mahdollisimman vähän aikaa vievä opiskelumetodi. ” (SS05, 12)

d. Työssä suoriutuja

Opiskelijalla on jo taito oppia, eikä hän kaipaa siihen lisää tai uudenlaista oppimista. Opiskelija vastaa siihen, mitä työelämä häneltä vaatii.

”Koska olen kokenut opiskelija, tunnen itseni opiskelijana hyvin. Tiedän, että jos opittava asia tuntuu työelämän kannalta turhalta, menetän motivaationi, eikä oppiminen ole tehokasta. — Olen motivoitunut oppimaan asioita, joita voin hyödyntää suoraan työelämässä.” (SF05,4)

Life Long learning -ajattelu korostaa elinikäistä oppimisen prosessia, jonka vaarana esimerkiksi Jarvis (1992) korostaa oppimisen paradokseja, kuten ei-oppimista. Myös Schön (1983) käsitellessään oppimista double-looppina korostaa sitä, että ensimmäinen kokemus ei vielä tuota oppimista, vaan tarvitaan toinen loop, jossa käsitteellisesti ymmärretään oppimista. Schönin korostama kolmas loop on asiantuntijan eri tilanteisiin soveltamaa osaamista.

III AJELEHTIJAT

a. Epävarmuus alasta ja suunnitelmien puuttuminen

Ajelehtijat olivat epävarmoja alan valinnastaan ja opiskelupaikastaan. He epäilivät sekä ammatin valintaansa että omia suunnitelmiaan, vaikka opiskelemaan pääseminen alalle olisikin ollut vaikeaa suuren hakijamäärän takia.

”Olen edelleen epävarma tulevaisuudestani ja siitä, olenko sittenkään valinnut oikean alan, jolloin on vaikea saada itsensä opiskelemaan täysin motivoituneesti. Toisaalta, kun olen nyt päässyt opiskelemaan fysioterapiaa, niin olen motivoitunut opiskelemaan ammattiopinnot huolella. Enhän minä voi valmistua annettiin, jos en todella tiedä mitä minun asiantuntijana kuuluisi tehdä.” (SF05, 12)

Opiskelijat kokivat suunnitelmien tekemisen vaikeaksi oman elämän vaihteluiden ja aikaisempien opiskelukokemusten takia. Heillä oli taipumusta odottaa opiskelun ja muun elämän järjestyvän itsestään ilman omia suunnitelmia. Oppimiseen liittyvä vastuu annettiin helposti muille kuin itselle.

”Suunnitelmallisuus on minulle vaikeaa, sillä opiskelupaikan ulkopuolinen elämä on niin vaihtelevaa ja muuttuvaa, että säännöllisten aikataulujen tekeminen on melkein mahdotonta. Käsitys itsestäni oppijana on aina heikko, peruskoulun negatiivinen arvostelutapa on jättänyt minuun jälkensä. Siirrän helposti vastuun omasta oppimisestani itseni ulkopuolelle.” (SF05, 19)

”Vaikka loisin kymmenen tulevaisuudensuunnitelmaa, en usko, että niistä yksikään olisi enää voimassa vuoden päästä. Koko opiskeluaikani olen ajalehtinut

suuntaan tai toiseen. Salaisuuteni menestyksekkäässä opiskelussa on, että asiat tuntuvat vain loksahdelevan paikoilleen, kun niiden aika on. ” (SH05, 5)

b. Pakolla kehittävät

Joillakin opiskelijoilla ei ollut kehittynyt vastuuta omasta opiskelusta, vaan he kaipasivat kontrollia ja valvontaa edetäkseen suunnitelmien mukaisesti opinnoissa. Itseopiskeluun liittyvät taidot saattoivat myös olla kehittymättömät, joilloin motivaation ja itsekontrollin ylläpitäminen ei onnistunut.

”Itsenäinen opiskelu ja liiallinen vapaus opinnoissa ovat usein kompastuskiviäni. Tarvitsen aika tiukkaakin ohjausta ja valvontaa, jotta opiskelu säilyttäisi rytminsä ja etenisivät suunnitelman mukaisesti. Toisille omassa tahdissa opiskelu on varmasti hyvinkin vaihtoehto, mutta itselleni se usein kostahtuu. ” (SH05, 17)

c. Elämä haittaa opiskelua

Opiskelijat kokevat taloudellista ahdinkoa, jota lievitetään työssäkäymisellä. Opintotuki arvioidaan riittämättömäksi riittävän hyvän elämän viettämiseen, jossa opiskelu on yksi osa. Työssä käyminen toisaalta tuo kokemusta ja toisaalta vie aikaa ja voimia opiskelulta, jolloin ammattikorkeakouluopiskeluun liittyvät erilaiset hankkeet ja projektit sekä oppimistehtävät saavat vähän opiskelijan aikaa ja työpanosta.

”Kun fyrkka loppuu niin se loppuu. Sitten sitä täytyy hankkia lisää ja opiskeluun käytettävä aika pienenee työnteon kasvamisen mukana. Kyllähän noita tukia jaetaan, mutta ei niillä normaalisti elä. Itselleni ainakin rahaongelmat tuovat suurta päänsäryä aika ajoin, eikä niiden selvittäminen ja tilanteen helpottumisen tavoittelu edistä opiskelua yhtään.” (SF05, 11)

Pohdinta

Ajelehtijat ovat ammattikorkeakoulussa opiskelijaryhmä, joka ei ole varma valitsemastaan alasta eikä opiskelustaan. Heille opiskelupaikka ammattikorkeakoulussa voi olla välivaihe ennen yliopistoa, jonne kaksi kolmesta ylioppilaasta Valkosen ja Vuorisen (2003, 55) mukaan haluaa. Ylioppilaat hakevat usealle alalle ja ammatillisen koulutuksen hankkineet valitsevat tietyn koulutusalan. Ammatillisten oppilaitosten ja lukion ja opintojen ja ammatinvalinnan ohjauksen, ammattikorkeakoulun hakutoimintojen sekä opiskelijoiden valintamenettelyjen tulisi tukea opiskelijan käsitystä itsestään oppijana ja hänen alan valintaansa. Postin (2006) tutkimuksen mukaan opintomenestystä ennustavat todistusten ja aineistokokeen pistemäärät. Kosonen (2005 a, b) puolestaan painottaa sosiaali- ja ter-

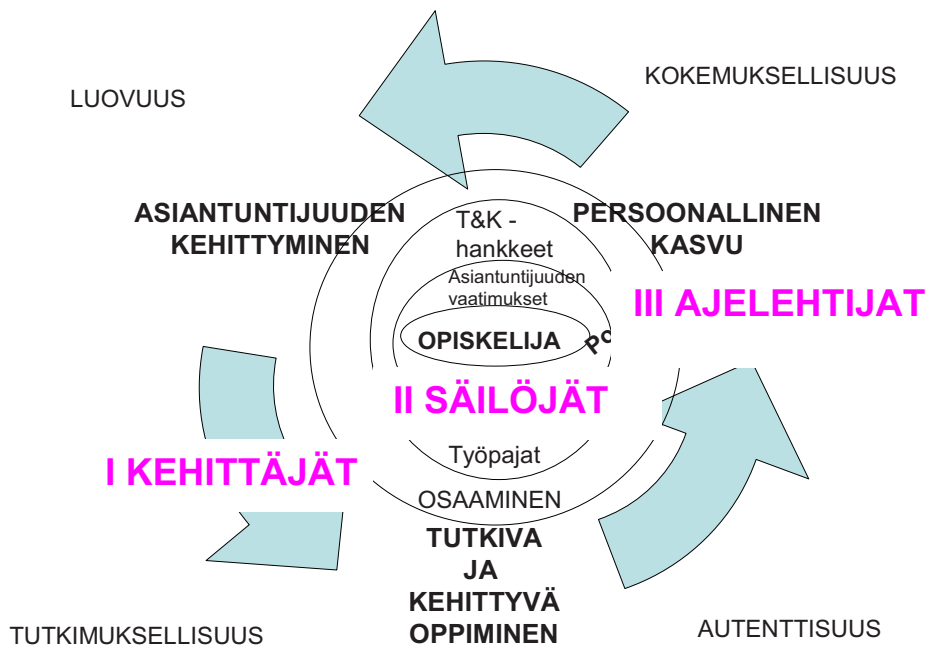
veysalalla työkokemuksen merkitystä sitoutumisessa alan opiskeluun. Ajelehtijat ovat vaarassa keskeyttää opintonsa väärän alavalinnan ja työhönmenon takia (Vuorinen & Valkonen 2001, 3). Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden sisäänottomäärät ovat suurentuneet ja opiskelijaryhmät muuttuneet aikaisempaa heterogeenisemmiksi (Auvinen 2004, 344–374). Tässä suuressa opiskelijaryhmässä ajelehtijat ovat usein heikosti sitoutuneita alan opintoihin, jolloin vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden väheneminen saattaa lisätä ajelehtimista ja koulutuksen keskeyttämistä. Ajelehtija vastaa huonosti ammattikorkeakoulun julkipuheessa esittämää kuvaa itseään kehittävästä, aktiivisesta ja sitoutuneesta opiskelijasta (Herranen 2003, 128–131). Opiskelijan kehittyvä tietoisuus omista tavoitteista ja toiveista sekä realistiset suunnitelmat opiskeluun vaativat opiskelijan yksilöllisen ohjauksen kehittämistä opintojen alkuvaiheessa ammattikorkeakoulussa.

Ammattikorkeakoulun julkilausuman asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta säilöjät ovat haasteellisia opiskelijoita, koska he tukeutuvat opettajan auktoriteettiin, valitsevat oppimansa kiinnostuksensa mukaan ja kokevat osaavansa jo oppia ja opiskella. Säilöjien odotuksia ja tavoitteita kannattaa selvittää nykyistä syvällisemmin yksilöllisissä ohjauskeskusteluissa ja kiinnittää huomiota myös heidän ammattiosaamiseensa. Ammattikorkeakouluissa suunnitellaan otettavaksi käyttöön opiskelijan aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Säilöjät saattavat hyötyä osaamisen näyttämisestä, jotta he löytävät uusia haasteita opiskelussa ja saavat myös palautetta osaamisestaan. Ohjaajien ja opettajien on tärkeää sekä tunnustaa säilöjän aikaisempi osaaminen että haastaa opiskelijaa muutokseen.

Kehittäjät kokevat eettisen vastuun haasteeksi oppia, refleктоivat kriittisesti ja kokevat asiantuntijuuden muodostuvan yhdessä toisten kanssa. Nämä opiskelijat ovat ihanteellisia opiskelijoita, jollaisia ammattikorkeakoulut haluavat kouluttaa asiantuntijoiksi. Kehittäjien ammatillinen kasvu saattaa vaarantua, jos he kokevat myöhemmin, että sosiaali- ja terveysalan hyvän elämän etos ei näykään toiminnassa (Friman 2005) ja hoitokulttuuri ei tue opiskelijan ammatillista kehittymistä (Laakkonen 2004, 168–190).

Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ja työympäristön tulisi tukea opiskelijan alan valintaa ja asiantuntijuuden kehittymistä. Opiskelijat sopeutuvat työorganisaation arvoihin, oloihin ja vaatimuksiin, jolloin kehittyvä asiantuntijuus ja muutosten aikaansaaminen työssä ei ole mahdollista (Friman, 2005, 49–50; Ora-Hyytiäinen 2004, 75–80; Laakkonen 2004, 168–190). Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii opiskelijalta kykyä reflektoida kokemuksiaan ja vaikuttaa itse oppimiskokemuksiinsa (Mikkonen 2005, 195–198). Nämä taidot eivät synny itsestään tai opiskelijassa yksilönä, vaan reflektiotaitojen kehittyminen vaatii harjoitteluympäristöön

sidottuja, autenttisia tehtäviä ja yhteisiä keskusteluja opiskelijoiden, työelämän ohjaajien ja opettajan kesken. Koulutus- ja työelämän organisaatiot voivat lähentyä toisiaan erilaisissa yhteisissä hankkeissa ja projekteissa, joissa käsitellään autenttisia työelämän tilanteita ja pyritään yhdessä luomaan uusia ratkaisumalleja. Näissä tilanteissa tulee molemminpuolinen oppiminen mahdolliseksi, jolloin erilaiset oppimisympäristöt voivat tukea opiskelijan ja kaikkien mukana olevien oppimista. Hankkeissa ja projekteissa voidaan päästä yhteisölliseen oppimiseen, jolloin ei ole enää kyse irrallisten asioiden oppimisesta (Tynjälä & Collin 2000; Vesterinen 2002).



Kuvio 2. Erilaiset opiskelijat asiantuntijaosaamisen kynnyksellä

Opiskelijat eivät ole luonnostaan itseohjautuvia (Koro 1993), vaan ammatillinen kasvu ja asiantuntijaksi kehittyminen vaativat opettajien ja työelämän ohjaajien ohjausta. Itseohjautuvuus ei saa tarkoittaa opiskelijan jättämistä yksin miettimään omaa alavalintaansa, oppimiskokemuksiaan ja ammatillista kasvuaan. Heterogeeniset opiskelijat, suuret sisäänottomäärät ja sosiaali- ja terveysalan haasteellinen asiakas/potilastilanteet vaativat ohjaajilta ja opettajilta opiskelijan oman

äänen kuulemista. Auvisen (2004, 344–374) tutkimuksen mukaan ryhmähengen hajoaminen, vuorovaikutuksen vähentyminen ja yhteisöllisyyden väheneminen vaarantavat jaetun asiantuntijuuden syntyminen ja opiskelijan sitoutumisen valitsemaansa alaan.

Opettajien ja ohjaajien toiminnan tulisi olla luonteeltaan sellaista, että opiskelija kokee olevansa subjekti ja tasavertainen toimija yhteisössä. Opiskelija kaipaa osallistumista, muiden kanssa työskentelyä, kunnollista opetusta ja vastuun jakamista (Herranen 2003, 128–131). Opiskelijoilla on sellaista osaamista ja valmiuksia, joita ennen opiskelijoilla ei ole ollut (Auvinen 2004, 344–374). Ohjauksessa on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opiskelijan odotusten ja tavoitteiden sekä osaamisen selvittämiseen, jotta ohjaus voisi tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja yksilöllistä osaamista sekä valmentautumista muuttuvaan asiantuntijuuteen.

Verkko-opiskelu tarjoaa uusia mahdollisuuksia tukea opiskelijan oppimista ohjauksellisin keinoin. Verkko oppimisympäristönä haastaa sekä opiskelijat että ohjaajat ja opettajat kehittymään oppimisen dialogissa. Ohjaajien ja opettajien on hyvä ymmärtää, että opiskelijoiden orientaatiot muuttuvat ja samallakin opiskelijalla voi olla erilaisia orientaatioita (Korhonen 2003, 125–130, 152–185, 238–242, 246–249, 256). Verkossa tarjoutuu opiskelijoille yhteisö, jossa he voivat jakaa ymmärrystä toisten oppijoiden kanssa, toimia joustavasti ja ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Tutkimuksen tulosten mukaan ohjaajien ja opettajien tulee tarjota emotionaalista tukea erityisesti niille oppijoille, joiden on vaikea ilmaista itseään kirjallisesti. Ammattikorkeakoulussa tulee kehittää verkko-opiskeluun liittyviä tehtäviä siten, että ne ohjaavat merkityksellisen eikä sopeuttavan oppimisen suuntaan. Opiskelijoiden tulee kokea verkko-oppimisympäristön haasteet sopivan haasteellisiksi suhteessa omaan osaamiseensa ja oppimisen edellytyksiinsä.

Lähteet

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsinki. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

ARENE 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: ARENE ry.

Ashforth, B. 2001. *Role Transitions in Organizational Life: an Identity-based Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf>. [Viittauspäivä 27.5.2006.]

Bereiter, C. 1992. Problemcentered and Referentcentered Knowledge: Elements of Educational Epistemology. *Interchange* 23/4,337361.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Illinois: Open Court Publishing Company.

Boshuizen, H. P. A & Schmidt, H. G. 1992. On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates, and Novices. *Cognitive Science* 16(2), 153 -184.

Collin, A. & Young, R. A. 2000. Introduction: Framing the Future of Career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The Future of Career* (pp. 1–20). Cambridge: Cambridge University Press.

Davenport T. H. & Prusak L. 1998. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. 2005. What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.

Ericsson, K. A. & Lehmann, 1996. Experts and exceptional performance. Evidence on maximal adaptation on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273305.

Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, I., Eriksson, S. (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*, 21–38. Jyväskylän yliopisto, Sophi. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Eteläpelto, A. 1991. Metakognition merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kannalta. *Psykologia*. 26 (4), 267–274.

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917231.pdf>>. [Viittauspäivä 16.5.2007.]

Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: University of Tampere.

Glaser, R. & Chi, M T. H. 1988. Overview. In H. T. M. Chi, R. Glaser, & M. Farr, (Eds.), *The Nature of Expertise* (pp. xvxxviii). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hakkarainen, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. 2004. From Communities of Practice to Innovative Knowledge Communities. *LLine – Lifelong Learning in Europe*, 9, 2/2004, 74–83.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi: avain innovatiivisuuteen. Porvoo, Helsinki: WSOY.

Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85. Väitöskirja. <<http://www.joensuu.fi/tutkimus/index.html>>. [Viittauspäivä 27.5.2006.]

Hoare, C. (ed.) 2006. *Handbook of adult development and learning*. Oxford: Oxford university press, 3-5.

Ilmarinen, J., Lähteenmäki, S. & Huuhtanen, P. 2003. *Kyvystä kiinni. Ikäjohtaminen yritysstrategiana*. Helsinki. Talentum.

Isopahkala-Bouret, U. 2005. *Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transition*. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201. Helsinki: University Press.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaansivistystyön 35 . vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki, 143 – 158.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1999. The Theory and Practice of Learning. London. Kogan Page.

Joutsenlahti J. 2005. Lukiolaisen tehtäväorientoituneen matemaattisen ajattelun piirteitä - 1990-luvun pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattisen osaamisen ja uskomusten ilmentämänä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6204-1.pdf>> [Viittauspäivä 28.5.2006.]

Juujärvi, S. 2003. The ethic of care and its development. A Longitudinal Study Among Practical Nursing, Bachelor-Degree Social Work and Law Enforcement Students. Department of Social Psychology, Helsinki University Press.

Juuti, P. 2001. Ikäjohtaminen. JTO-tutkimuksia nro13. Helsinki: Työministeriö.

Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7/2001. Helsinki: Edita.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. Aikuiskasvatus. 20 (4), 306–315.

Korhonen V. 2003. Oppijana verkossa - Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5658-0.pdf>>. [Viittauspäivä 28.5.2006.]

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Jyväskylä Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 98.

Kosonen, P. A. 2005a. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. Julkaisusarja: Jyväskylä studies in education, psychology and social research, No. 271 <<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9513922561.pdf>>. [Viittauspäivä 25.5.2006.]

Kosonen, P. A. 2005b. Miten etsiä todenmukaista tietoa persoonallisuudesta? *Psykologi* 8, 12-20.

Kouvo, M. 2005. Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelusta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, fysioterapia.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5923-7.pdf>>. [Viittauspäivä 27.5.2006.]

Laurea-ammattikorkeakoulu. Opinto-opas 2005–2006. Vantaa: Kirjakas Oy.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*. 5 (5), 401-408.

Manninen J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutusverkossa Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä, 29-42. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino,

Marton, F & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.

Mikkonen, I. 2005. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/mikkonen_nursing/mikkonen.pdf>. [Viittauspäivä 26.5.2006.]

Nardi, B. , Whittaker, S. , Schwarz, H. 2002. NetWORKers and Their Activity in Intensional Networks (Special issue on activity theory and design, guest edited by Bonnie Nardi and David Redmiles). *Journal of Computersupported Cooperative Work*, 11, 12.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi, T. 2000. *Knowledge creation: a source of value*. Southampton: Macmillan.

Opetusministeriö 2005. *Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4*. Helsinki: Yliopistopaino.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004. *Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6076-6.pdf>>. [Viittauspäivä 27.5.2006.]

Paloniemi, S. 2004. *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pasanen, H. 2000. *Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. *Ohjaus tieteenalana ja ammattina 2*, 104–130. Porvoo: Ws-bookwell Oy. Ps-kustannus.

Pesso, K. 2004. *Terveystieteiden viitekehys tutkimuskohteena*. Tampere: Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta, hoitotieteen laitos. Väitöskirja.

Piirainen, A. 2006. *Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 207. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Keagan Paul.

Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Posti, P. 2006. *Soveltuvuuskokeella täydennetty opiskelijavalinta: Seurantatutkimus eräiden sosiaali- ja terveystieteiden teknisluonteisten koulutusohjelmien (apuvälinetekniikka, hammastekniikka ja optometria) opiskelijavalinnan toteuttami-*

sesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, psykologian laitos. Väitöskirja. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/psyko/vk/posti/soveltuv.pdf> >. [Viittauspäivä 26.5.2006.]

Richardson, B. 1999. Professional development. Professional learning in the workplace. *Physiotherapy*. 85 (9), 467–474.

Riikonen, L. 2005. Kuran ja kuoleman keskelle sinne sinisten vuorten alle. Sairaanhoidajan ammattitaito poikkeusoloissa ja vieraassa kulttuurissa Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/riikonen_kuran/riikonen.pdf>. [Viittauspäivä 26.5.2006.]

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu [Learning and Professional Growth]. Juva: WSOY.

Smith, B. & Johnston, Y. 2002. Using structured clinical preparation to stimulate and foster critical thinking. *Journal of Nursing Education*. 41 (4), 182 - 185.

Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society* (pp. 6798). Chicago: Open Court.

Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stewart, T. A. 1997. *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Currency Doubleday.

Suomala, J. 2005.. Teoksessa P. Jokivuori (toim.). *Sosiaalisen pääoman kentät* Jyväskylä: Minerva.

Sveiby, K-E. 1997. *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge Based Assets*. San Francisco (CA): Berrett Koehler.

Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita, 49 - 59.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*.

Vapaansivistystyön 35 . vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki, 13 - 45.

Tuomi – Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer – käsitteisiin. Aikuiskasvatus. 20 (4), 325–331.

Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus. 20 (4), 293–305.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182 - 195.

Valkeavaara, T. 1999. "Sailing in Calm Waters Doesn't Teach": constructing expertise through problems in work – the case of Finnish human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 21 (2), 177–196.

Varis, T. 2005. Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka-säätiö.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa opiskelijan näkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Wiitakorpi, I. 2006. Ammatillisen osaamisen tukeminen muuttuvissa toimintaympäristöissä: tutkimus ikääntyvien työntekijöiden näkökulmasta. Helsinki: Åbo Akademi, Oy Nord Print Ab.

6 Opinnäytetyön ohjaaminen ammattikorkeakoulun pedagogisena haasteena – terveysalan opiskelijoiden näkökulma opinnäytetyön ohjaamiseen

Pirjo Havukainen

Johdanto

Ohjaus on mielletty yhdeksi keskeiseksi ammattikorkeakoulujen kehittämiskohdeksi. Ammattikorkeakoulussa tapahtuva ohjaus voidaan ymmärtää sekä korkeakoulun ydinprosessiksi että opiskelijan opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijuuden kehittämisprosessien yhteensovittamiseksi. Opiskelijan kannalta ohjaus muodostuu näkyvimmäksi opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien kohtaamisissa opintopolun eri vaiheissa (esim. Nummenmaa ym. 2005).

Opinnäytetyö voidaan mieltää osaksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lain (2003/351) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin ja tutkimukseen perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tukea yksilön ammatillista kasvua. Opintoihin sisältyvä opinnäytetyö edistää parhaimmillaan opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. (Valtioneuvoston asetus 2003/ 352; 2005/ 423.)

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden aiheet pyritään valitsemaan siten, että ne tukevat opiskelijan asiantuntijuuteen kasvamista ja palvelevat työelämän kehittämistä. Kehittämiskohteen valinnan lähtökohta voi olla ongelmalähtöinen tai ammatillisevidenssiperustainen. Kyseessä on useimmiten uusien käytänteiden kehittäminen. Tällaista lähestymistapaa noudattaen lähdetään etsimään sekä kokemukseen että tutkimukseen perustuvaa tietoa ja luomaan niistä paras mah-

dollinen käytäntö. Kehittämisen lähtökohtana saattaa olla myös hämmästys (ks. Havukainen 2003, 2005; Suomela ym. 2005), sattuma tai intellektuaalinen intressi (ks. Suomela ym. 2005). Tärkeää on, että kehittämiskohde hahmotellaan koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Useimmiten se vaatii monia tapaamiskertoja ja yhteisymmärrykseen pääsyä.

Kehittämiseen liitetään usein innovatiivisuus, intuitiivisuus ja kokemuksellisuus, mutta harvoin systemaattisuus ja arvioitavuus (Seppänen-Järvelä 1999). Kun ohjataan kehittämistyön sisältävää opinnäytetyötä, on kiinnitettävä huomiota toiminnan ja tekemisen arviointiin. Se, että opiskelija arvioi omaa prosessiaan ja opinnäytetyön etenemisen prosessia ja saatua tulosta, ei useinkaan pidemmälle viedyissä kehittämissuunnitelmissa ole riittävää. Tarvitaan koko prosessin ulkopuolista arviointia ja arviointia myös kehittämistyön päätyttyä (ks. Kirkpatrick 1996). Arviointiin tarvitaan opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opettajien yhteistyötä. Arviointi vaatii opettajilta arvioinnin osaamista ja arviointiin liittyvää ohjaamistaitoa.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulun opiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön ohjaamisesta. Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

- 1 Mitkä tekijät ohjasivat opiskelijan opinnäytetyön tekemistä?
- 2 Mitkä tekijät olivat opinnäytetyön tekemisen ongelmakohtia?
- 3 Miten opinnäytetyö ohjasi opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä?
- 4 Miten opiskelijat halusivat kehittää opinnäytetyön ohjaamista?

Opinnäytetyön ohjaaminen ja ohjaamisen kohteet

Opinnäytetyön ohjaamista voidaan pitää monimutkaisena sosiaalisena vuorovaikutusprosessina. Ohjaamisen tarkoituksena on jatkuvan rakentamisen ja neuvottelun avulla edistää opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Ohjaustilanteessa molemmilla osapuolilla on erilaisia oletuksia, odotuksia ja käsityksiä siitä, millaista ohjauksen pitää olla. (Väisänen 2002.)

Ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä samoin kuin koko opetussuunnitelmassa korostetaan autenttisuutta, tutkimuksellisuutta, kokemuksellisuutta, kumppanuutta ja luovuutta. Autenttisuus näkyy siinä, että opiskelijoita ohjataan tekemään opinnäytetyönsä aidoissa työelämähankkeissa. Tutkimuksellisuus edellyttää opiskelijalta tiedonhakutaitoa, tutkimus- ja kehittämismenetelmäosaamista ja tutkimusten käyttötaitoa. Kokemuksellisuus tarkoittaa jokaisen opiskelijan aktiivista ja vastuullista roolia opinnäytetyön tekemiseen. Siihen sisältyy kokemusten ja osaamisen jakamista. (Ks. Raji 2006, 2007; Lehto & Tiirikainen 2007.)

Opinnäytetyön tekemisessä kumppanuus on yksi haasteellisimpia opinnäytetyöprosessin vaiheita. Kumppanuuden aikaansaaminen opiskelijaparin, opiskelijaryhmän ja työelämän edustajien kanssa vaatii neuvottelutaitoa, jossa opitaan jakamaan tietoa ja taitoa. Luovuudella opinnäytetyöprosessissa tarkoitetaan innovatiivisuutta ja uutta tuottavaa osaamista. (Ks. Raji 2006; Lehto & Tiirikainen 2007.) Opinnäytetyössä innovatiivisuus ei välttämättä tarkoita aivan uuden kehittämistä vaan hyväksi havaitun soveltamista uudessa ympäristössä tai uudessa tilanteessa.

Opinnäytetyön ohjaamista voidaan hahmottaa myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien kuten uskottavuuden, vahvistettavuuden ja refleksiivisyyden näkökulmasta. Opinnäytetyössä opiskelijaa ohjataan kiinnittämään huomio raportin, prosessin ja tulosten/tuotosten uskottavuuteen ja uskottavuuden osoittamiseen (ks. Malterud 2001; Cutcliffe & McKenna 1999). *Uskottavuutta* lisää se, että opinnäytetyön tekijä perehtyy riittävän pitkän ajan opinnäytetyön aihetta käsitteleviin tutkimuksiin ja kehittämiskohteeseensa (ks. Mays & Pop, 2000). Tärkeitä ovat myös keskustelut kehittämiseen osallistuvien henkilöiden tai kehittämiskohteen hyvin tuntevien henkilöiden kanssa (esim. Kylmä ym. 2003).

Opinnäytetyön ohjaamisessa varteenotettavana tekijänä voidaan pitää myös *vahvistettavuutta*. Opiskelijan on pystyttävä kuvaamaan opinnäytetyöprosessinsa niin yksityiskohtaisesti ja selkeästi, että toinen lukija pystyy seuraamaan prosessin etenemistä (ks. Rogers & Cowles 1993) ja sitä, miten tulokseen/tuotokseen on päädytty. Tämä edellyttää tarkkaa opinnäytetyön alkutilanteen kuvausta. Opiskelijaa ohjataan kuvaamaan sitä, miten idea sai alkunsa ja mikä oli lähtötilanne. Koko prosessin kuvaamisen ajan on tärkeää perustella valintoja teoreettisella tai kokemustiedolla, eli miksi kulloisessakin tilanteessa päädyttiin tehtyihin ratkaisuihin.

Kolmantena kehittämispainotteiseen opinnäytetyöhön voidaan kytkeä termi *refleksiivisyys* (Mays & Pope 2000). Refleksiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että kehittämistyön tekijän on oltava tietoinen siitä, miten hän on vaikuttanut työn prosessiin. Opinnäytetyön vaiheet on kuvattava kattavasti, jotta lukija voi arvioida prosessin ja kehittämisen tulosten käyttökelpoisuutta käytettäväksi vastaavissa tilanteissa. Arvioinnin kohteena on kehittämisprosessin kokonaisuus sen lähtökohdista loppuvaiheeseen. (Mays & Pope 2000; Malterud 2001; Kylmä ym. 2003.) Raportoinnin kuvaamiseen liitetään myös havainnollistaminen esimerkiksi kuvin, kuvioin ja esimerkein.

Opinnäytetyön ohjaajien lähestymistapoja

Ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijoita kehittymään, ajattelemaan ja tutkimaan ja löytämään itse ratkaisut ongelmiin (Väisänen 2002). Koska opiskelijat ovat oppimisen tavoiltaan ja kokemustalustaan erilaisia, opinnäytetyön ohjaamisessa tarvitaan erilaisia lähestymistapoja. Ohjaamisen tekee vaativaksi Glickmanin (1992) mukaan se, että ohjattavien sitoutuneisuuden aste vaihtelee, ja ohjattavat ovat persoonallisuudeltaan erilaisia. Opiskelija, jolla on matala abstraktiotaso ja heikko sitoutuneisuus opinnäytetyön tekemiseen, tarvitsee suoraan ohjaamista. Sellaiselle opiskelija, jonka abstraktiotaso on korkea ja joka on sitoutunut, sopii yhteistoiminnallinen tyyli. (Ks. Glickman 1992.)

Opettajat ovat myös ohjaamistyyleitään erilaisia. Holmbergin (2006) tutkimuksen mukaan jotkut opinnäytetyön ohjaajat mielsivät itsensä ohjaajina konsulteiksi, jotkut puolestaan valmentajaksi tai sijoittivat itsensä johonkin vanhemman rooliin. Jotkut mielsivät itsensä kouluttaja-tutkijoiksi ja toiset puolestaan kouluttaja-konsulteiksi. Kaikki ottivat opinnäytetyön ohjaamisen haasteena. (Holmberg 2006.)

McJunkin ym. (1988) erottavat puolestaan kolme ohjaamisen tyyliä: epäsuora eli ohjeista pidäytyvä, suoria ohjeita antava ja yhteistoiminnallinen tyyli. Ohjaajat toimivat useimmiten kolmen edellä mainitun ohjaustyylin mukaisesti. (McJunkin ym. 1988.) Tyyliiltään yhteistoiminnallinen ohjaaja on lähellä Mattilan (2002, 2006) tutkimuksessaan kuvamaa auttavaa ja neuvovaa (counselling-tyyppistä) ohjausta. Sen keskeisiä piirteitä ovat vastavuoroisuus, voimavarojen hyödyntäminen, luottamuksellisuus sekä ohjattavan itsemääräämisoikeuden ja vaikutusvaltaisuuden tukeminen. Tästä poikkeavia ohjaustyyliä ovat neuvova ja opettava tyyli (advice-giving, guidance), jossa keskitytään pikemminkin opinnäytetyön sisältöön kuin tapaan, jolla neuvoja annetaan. Kolmantena Mattila mainitsee normatiivisen (supervising) ohjaamisen tavan, jossa korostuu kontrolli ja valvonta. (2002, 2006.) McJunkin ym. mukaan (1988) ohjaamisen tyyli saattaa vaihdella ohjausprosessin eri vaiheissa.

Opinnäytetyön ohjaaminen asiantuntijuuteen kasvamisen haasteena

Asiantuntijuuteen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, joka vaatii jatkuvaa kehittymistä ja kasvamista. Ammatillinen pätevyys lisääntyy kokemusten ja jatkuvan tiedonhankinnan ja oppimisen pohjalta. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen antamat valmiudet luovat perustan ammatillisen osaamisen kehittymiselle.

(Janhonen & Vanhanen- Nuutinen 2005.) Tässä kehittämissuunnitelmassa opinnäytetyö toimii yhtenä mahdollistajana.

Asiantuntijuuteen kasvamisen ohjaamisen vaativuutta voidaan tarkastella Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) esittämien tutkimusten (mm. Janhonen 1992; Janhonen & Pyykkö 1996; Latvala 1998) pohjalta kehitellyn oppimisen suuntautumismallin avulla. Mallin mukaan opiskelijat voidaan jakaa oppimisen ja opinnäytetyön tekemisen suhteen epävarmoiksi, ohjeita noudattaviksi ja yhteistoiminnallisesti suuntautuviksi.

Epävarmalla opinnäytetyöntekijällä on vähän luottamusta omiin tietoihinsa ja taitoihinsa. Hän on riippuvainen ohjaajasta ja odottaa ohjaajalta suoria ohjeita, tukea ja kannustusta. Omien mielipiteiden ilmaiseminen ja vaihtoehtojen esittäminen on opiskelijalle hankalaa. (Ks. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005.) Tyylliltään epävarman opiskelijan oppimisen taso ja tiedonprosessoinnin taso voivat jäädä pinnalliseksi ja asiantuntijuuteen kehittyminen opinnäytetyön avulla melko vähäiseksi (ks. esim. Marton ym. 1997). Kysymyksessä ei saata olla niinkään opiskelijan kognitiivisen prosessointikapasiteetin puute, vaan pikemminkin hänen tietoperustansa puutteellisuus (ks. Chi ym. 1982).

Ohjeita noudattava opinnäytetyön tekijä haluaa oppia tekemään opinnäytetyönä itsenäisesti. Opiskelija haluaa noudattaa ohjeita, mutta vaatii, että tiedon on oltava perusteltua. Ohjaajan opiskelija kokee auktoriteetiksi, jolta hän odottaa ohjeita esimerkiksi tiedonlähteistä ja opinnäytetyön tekemisen tavoista. Perehdyttyään opinnäytetyön aiheeseen ja prosessiin opiskelija on halukas ottamaan itse vastuun työskentelystään. (Ks. Vanhanen & Janhonen 2005.) Ohjaaja voi tällöin toimia tarpeen mukaan opiskelijan tukena ja asiantuntijuuteen kasvamisen suuntaajana.

Yhteistyökykyinen ja vastuuntuntoinen opinnäytetyön tekijä on kiinnostunut pohtimaan ja kokeilemaan erilaisia opinnäytetyön tekemisen tapoja. Hän haluaa soveltaa hankkimiaan tietoja ja taitoja. Ohjaaja ja opiskelijaryhmä ovat tärkeitä keskustelukumppaneita ja vaihtoehtoisten ratkaisujen etsijöitä. Opiskelija kuuntelee toisten näkemyksiä, ja on valmis jakamaan omia näkemyksiään. Hänen mielestään on luontevaa tehdä yhteistyötä. (Ks. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005.)

Yhteistyötaitoisen ja vastuullisesti suuntautuvan opinnäytetyön tekijän toiminnassa korostuu yhteistoiminnallisuus. Opiskelijan voidaan olettaa toimivan mielellään yhteistyössä ohjaajan, opiskelijaryhmäryhmän ja työyhteisön kanssa varsinkin, jos ryhmä on valmis vastuuntuntoiseen ja keskustelemaan työskentelytapaan. Tällainen yhteistyö voi parhaimmillaan toimia asiantuntijuuteen kasvami-

sen ja kehittymisen kehtona, jossa työskentelyyn yhdistyvät teoreettisen ja käytännön tietämyksen jakaminen. Asiantuntijuuden omaksuminen ei ole helppoa ilman asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumista ja asiantuntijoiden ohjausta. (Ks. Hakkarainen 2000.)

Asiantuntijuuteen kasvamista voidaan tarkastella myös tiedonkäsittelyprosesseina ja eksperttien ongelmanratkaisutapoina (Hakkarainen ym. 2002; Tynjälä 2004). Näkemyksen mukaan aloittelijat työskentelevät useimmiten tuntemattomasta kohti annettua eli he pyrkivät löytämään vastauksen käsiteltävään asiaan ja suoriutumaan tehtävästä. Asiantuntijuudessa aloittelijoita pidemmälle edenneet puolestaan pystyvät työskentelemään kohti tuntematonta ja tekemään mielekkäitä kehittämis ehdotuksia ja kehittämään esimerkiksi hoitotyöhön uusia menettelytapoja ja ideoita opinnäytetyönsä avulla. (Ks. Mayer 1992; Benner 1993; Daley 1999; Eteläpelto 2000.) Opinnäytetyön tekijöistä useimpien voidaan olettaa sijoittuvan aloittelijan ja asiantuntijuutta tavoittelevan välimaastoon.

Hakkarainen ym. (2002) esittämässä luomisnäkökulmassa yhdistyvät sekä kognitiivinen tiedonprosessoinnin näkökulma että osallistumisnäkökulma. Tästä näkökulmasta katsottuna asiantuntijuuteen kehittymistä voidaan pitää sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedonluomisen prosessina, jossa uutta luodaan joko yksilön tai yhteisön tuottamana prosessina.

Opinnäytetyön tekijän asiantuntijaksi kehittymistä tukee ennen kaikkea opinnäytetyön kokeminen merkitykselliseksi. Opinnäytetyön tekemisen aikana oppimisen merkityksellisyys rakentuu tavoitteiden asetteluun, toiminnan kohteellisuuden ja jatkuvan itse arvioinnin (Hakkarainen ym. 2002) ja saadun palautteen kautta. Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) mukaan asiantuntijaksi oppiminen edistyy silloin, jos opiskelija osaa yhdistää opittavan asian käytännön toimintaan. Parhaimmillaan se mahdollistuu työelämän kanssa yhteistyössä tehtävinä kehittämistöinä.

Aineisto ja menetelmät

Aineisto ja aineiston kerääminen

Aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse vuoden 2006 aikana opinnäytetyön loppuvaiheen arviointiseminaariin osallistuville sairaanhoitajaksi tai terveydenhoitajaksi valmistuville, yhteensä 41 opiskelijalle. Opiskelijoilla oli mahdollisuus vastata kyselyyn joko sähköpostitse tai lä-

hettää paperiversio nimettömänä tutkijalle. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Yhteensä 22 opiskelijaa vastasi kyselyyn.

Kyselylomakkeen 13 kysymystä olivat avoimia. Kyselylomake oli jaettu teema-alueisiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000). Kysymyksillä selvitettiin opinnäytetyön ohjaajan, opetuksen, seminaarienesitysten, opinnäytetyöohjeiden ja ryhmän ohjaavaa osuutta opinnäytetyön tekemiseen. Lisäksi kyselylomake sisälsi kysymykset opinnäytetyön osuudesta asiantuntijuuteen kasvamiseen ja kehittämisehdotuksia ja odotuksia opinnäytetyön ohjaamisen edelleen kehittämiseksi. Kyselylomake antoi mahdollisuuden myös opiskelijan muille kommenteille.

Aineiston analysoiminen

Sisällönanalyysi muodosti tutkimuksen analyysimenetelmän. Sen avulla pyrittiin vaiheittain etenevän analyysin avulla kontrolloidusti analysoimaan kyselylomakkeen avulla saatu aineisto ja saamaan opiskelijoiden näkemys opinnäytetyön ohjaamisesta tiivistetyssä muodossa. (Esim. Mayring 2007.) Aineisto käsiteltiin laadullisesti induktiivista sisällönanalyysiä käyttäen. Analyysiyksikön muodosti asiakokonaisuus, joita aineistosta löytyi 628. Aineiston analysoimisen lähtökohdana olivat kyselylomakkeen teemat, joita syvennettiin aineistolähtöisen analyysin avulla. Aineisto pelkistettiin ja kirjattiin aineiston termein (Kynge & Vanhanen 1999; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Luokkien muodostumista havainnollistettiin aineistolähtöisin esimerkein.

Tutkimustulokset

Opiskelijat pitivät opinnäytetyön ohjaamista opinnäytetyön etenemisen kannalta tärkeänä ja välttämättömänä.

”Ohjaus on ollut tarpeellista ja välttämätöntä työn etenemisen kannalta. Näin jälkikäteen, melkein valmiin opinnäytetyön tehneenä voi sanoa, että menetelmäopinnoista ja opinnäytetyön tekemisestä on ollut hyötyä. Sitä ei vain silloin heti ymmärtänyt. Ilman opettajan neuvoja ei olisi tullut mitään, kun ensimmäisen keran tekee tällaista työtä.”

Seuraavassa käsitellään yksityiskohtaisesti opinnäytetyön tekemistä edistäviä tekijöitä ja opinnäytetyön ohjaamisen ongelmakohtia sekä opinnäytetyötä asiantuntijuuteen kasvamisen edistäjänä että opiskelijoiden ehdotuksia opinnäytetyön ohjaamisen kehittämiseksi. Tutkimustulokset esitetään tutkimusongelmittain.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetöiden etenemistä edistävät tekijät ja ohjaamisen ongelmakohtat opiskelijoiden näkökulmasta arvioituina

Opinnäytetyön ohjaamista käsittelevän aineiston analysoimisen lähtökohtana olivat palautelomakkeen teemat: ohjaaja, opetus, seminaarilaisuudet, opinnäytetyöohjeet ja ryhmä opinnäytetyön tekemisen edistäjinä/ ohjaajina. Lisäksi aineistosta muodostettiin luokka, joka käsitteli opiskelijoiden omaa panosta opinnäytetyön edistymiseen. Sen jälkeen teemaluokkiin sijoitettu aineisto käsiteltiin induktiivisen sisällön analyysin avulla. Aineistosta löytyi opinnäytetyön tekemistä edistäviä tekijöitä ja opinnäytetyön etenemisen kannalta ongelmallisia tekijöitä. (Ks. taulukot 1- 6.)

Opiskelijoiden oma osuus opinnäytetyön tekemisen edistäjänä

Opiskelijoiden omaa panosta opinnäytetyön etenemisen edistäjänä kuvasivat seuraavat luokat: motivoituneisuus työn tekemiseen, kehittymisen mahdollisuus ja suunnitelmallisuus (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden näkemykset omasta osuudestaan opinnäytetyön etenemisen edistäjänä

Opinnäytetyön etenemistä edistävät tekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohtat
Opiskelija	
Motivoituneisuus työn tekemiseen Kehittymisen mahdollisuus Suunnitelmallisuus	Opinnäytetyöprosessin eri vaiheisiin liittyvät ongelmat Puutteelliset tiedot ja puutteellinen paneutuminen opinnäytetyön tekemiseen Ohjauksen hakemisen passiivisuus Työn tekemisen jumittuminen Omaan jaksamiseen liittyvät ongelmat

Opinnäytetyön tekemistä edistäviksi tekijöiksi opiskelijat kokivat motivoituneisuutensa työn tekemiseen ja työn kokemisen hyödylliseksi varsinkin, jos opinnäytetyön aihe koettiin mielenkiintoiseksi. Kokemus asiantuntijuuteen kasvamisesta ja suunnitelmallinen ja aktiivinen työskentelytapa auttoivat opinnäytetyön etenemisessä.

”Opinnäytetyön edetessä olin todella innostunut aiheesta. Opin näkemään työn hyödyllisyyden. Aiheeni oli mielenkiintoinen. Sen vuoksi innostuin asiaan enemmänkin kuin oli tarpeen. Motivaatio kasvoi työn edetessä. Ammatissa ja ihmisenä kasvamisen mahdollisuus motivoi myös työn tekemiseen. Tapaamisten suunnittelemisen, työn toimittaminen etukäteen ohjaajalle ja etukäteen asetetut kysymykset auttoivat hyödyntämään ohjaustilanteet. Koin, että sain riittävästi ohjausta ja apua opinnäytetyön tekemiseen, jos vain itse sitä pyysin.”

Opiskelijan oman panostuksen *ongelmakohtia* olivat opinnäytetyöprosessin eri vaiheisiin liittyvät ongelmat, puutteelliset tiedot ja puutteellinen paneutuminen opinnäytetyön tekemiseen, ohjauksen hakemisen passiivisuus, työn tekemisen jumittuminen ja omaan jaksamiseen liittyvät ongelmat.

Opinnäytetyöprosessin eri vaiheet ja erityisesti prosessin siirtymävaiheet koettiin ongelmakohdiksi. Myös passiivinen ja riittämätön paneutuminen opinnäytetyön tekemistä tukeviin opintoihin, opinnäytetyön tekemiseen ja ohjauksen hakemiseen miellettiin opinnäytetyön tekemistä hidastaviksi tekijöiksi (ks. taulukko 1).

”Opinnäytetyön aloittaminen ja aiheen rajaaminen olivat vaikeita, varsinkin kun työ oli käynnistettävä melko lyhyessä ajassa. Ongelmallinen vaihe oli mielestäni siirtyminen suunnitteluvaiheesta varsinaisen työn tekemiseen. Ongelmallista oli myös sisällön suunnittelu loogiseksi ja otsikkoa vastaavaksi sekä teorian tiedon hankkiminen. Aineiston analyysi tuotti työtä samoin tulosten kirjoittaminen. Ongelmia tuotti myös opinnäytetyön viimeistely. Työ on toisaalta valmis, mutta silti sitä oli hiottava.”

”Painotan, että opiskelijoilla pitää olla riittävät tiedot ennen kuin koko opinnäytetyöprosessiin ryhdytään. Opiskelin pinnallisesti hoitotyön tieteellistä perustaa ja laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Opinnäytetyöohjeita käytin hyvin vähän. En myöskään perehtynyt arviointikriteereihin.”

”Palautteen hankkiminen tuntui hankalalta. Nyt jälkikäteen ymmärrän, että minun olisi pitänyt itse vaatia palautetta. Palautteen ja ohjauksen saaminen on myös ohjattavasta kiinni eli miten aktiivinen itse on. Alkuun minä ja ryhmämme olimme vähän passiivisia. Kukaan ei puolestasi tee opinnäytetyötäsi valmiiksi. Opiskelijan on tehtävä se itse. Välillä tuli kyllästyminen, ideat loppuivat ja sokeuduimme omalle työlle. Myös oma jaksaminen oli monta kertaa koetuksella.”

Ohjaaja opinnäytetyön tekemisen edistäjänä

Ohjaajan osuutta opinnäytetyön etenemisen edistäjänä kuvasivat seuraavat luokat: työn kannalta olennaisten asioiden selvittäminen, opinnäytetyöprosessin jat-

kuvuuden ylläpitäminen, opinnäytetyön kokonaisuuden hallinta, suunnan näyttäminen opinnäytetyölle, opiskelijan motivoiminen ja palautteen antaminen ja ohjaajan sitoutuneisuus (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Opiskelijoiden näkemykset ohjaajasta opinnäytetöiden etenemisen edistäjänä

Opinnäytetyön etenemistä edistävätekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohtat
Ohjaaja	
Työn kannalta olennaisten asioiden selvittäminen Opinnäytetyöprosessin jatkuvuuden ylläpitäminen Opinnäytetyön kokonaisuuden hallinta Suunnan näyttäminen työlle Opiskelijan motivoiminen Ohjaajan sitoutuneisuus	Palautteen antaminen Ohjaamistyyli Ohjeiden noudattamattomuus Ohjaamisen saaminen

Ohjaajalta saatu tieto tutkimuksista ja opinnäytetyössä käytetyistä menetelmistä ja raportoisesta edistivät opinnäytetyön etenemistä. Ohjaan kanssa käydyt keskustelut auttoivat uusien näkökulmien ja punaisen langan löytymistä ja opinnäytetyön kokonaisuuden hahmottumista. Kannustava palaute ja usko opiskelijan selviytymiseen auttoivat työn etenemistä. Ohjaajan sitoutuneisuutta pidettiin tärkeänä.

”Opinnäytetyön ohjaajalta sain hyviä neuvoja ja vinkkejä esimerkiksi uusista tutkimuksista ja sisällönanalyysin tekemisestä. Ohjaustilanteissa sain korjausehdotuksia ja uusia näkökulmia työhöni. Ohjauksen ansiosta olen oppinut lyhyttä, tiivistä ilmaisua ja asiatekstin kirjoittamista.”

”Ohjaajalta saadut vihjeet olivat työn jatkamisen kannalta tärkeitä varsinkin silloin, kun itse olin jumissa työni kanssa. Ohjaaja myös arvioi, olenko työssäni menossa oikeaan suuntaan. Ohjaus työn ”punaisen langan” löytämiseksi ja asiassa pysymiseksi on ollut kannustavaa. Ohjaus yleensä on auttanut hahmottamaan opinnäytetyön kokonaisuutena.”

”Kannustaminen ja ohjaajalta saatu luottamus siihen, että kykenen suoriutumaan opinnäytetyöstä, auttoi työn loppuun saattamiseen. Ohjaaja auttoi etenemään askel askeleelta. Ohjaajan sitoutuneisuus ohjaamiseen on ensiarvoisen tärkeää.”

Opinnäytetyön ohjaamisen ongelmakohtiksi opiskelijoiden näkemykseen mukaan muodostuivat palautteen antaminen, ohjaamistyyli, ohjeiden noudattamattomuus ja ohjaamisen saaminen. Aineistosta kävi ilmi se, että opiskelijat kokivat saamansa palautteen riittämättömäksi. Ohjaajien dominoiva tai liian salliva tai lannistava ohjaustyyli koettiin hankalaksi. Eri ohjaajien erilaiset ja ristiriitaiset ja vaihtuvat ohjeet sekä vaikea tavoitettavuus hidastivat opinnäytetyön etenemistä. (Ks. taulukko 2.)

”Ohjaavan opettajan antama palaute oli vähäistä ja välillä myös ristiriitaista. Käsitys oman työn huonoudesta tai hyvydestä jäi epäselväksi. Olisin kaivannut enemmän kantaa ottavaa ohjausta, jotta olisimme saaneet selkeän suunnan työllemme.”

” Välillä ohjaajan dominoivuus tai liika sallivuus ja vaikeasti ymmärrettävät ohjeet hankaloittivat ohjaustilannetta. Myös lannistavat kannanotot ja epäasialliset huomautukset olivat masentavia.”

”Ongelmallista oli myös se, kun ohjaajilla tuntui olevan täysin eri näkemykset siitä, minkälainen työn tulisi olla. Ohjeet saattoivat vaihtua tapaamiskerrasta toiseen. Yhteisiä ohjeita ei noudatettu. Tuli välillä sellainen eriarvoinen tunne.”

”Ohjaajan vaihtuminen, vaikea tavoitettavuus ja aikojen sopimisen vaikeus hidastivat opinnäytetyön etenemistä. Minusta tuntui myös, että ohjaamiseen oli varattu liian vähän aikaa.”

Opetus opinnäytetyön tekemisen edistäjänä

Opiskelijoiden näkemystä opetuksesta opinnäytetyön tekemisen edistäjänä kuvasivat seuraavat luokat: tutkimus- ja kehittämistyön menetelmien opinnot, havainnollistaminen ja harjoitustehtävät ja tutkimustiedon käyttämisen ja kriittisen lukemisen opetus (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemykset opetuksesta opinnäytetöiden etenemisen edistäjänä

Opinnäytetyön etenemistä edistävät tekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohdat
Opetus	
Tutkimus- ja kehittämistyön menetelmien opinnot Havainnollistaminen ja harjoitustehtävät Tutkimustiedon käyttämisen ja kriittisen lukemisen opetus	Menetelmäopintojen irrallisuus työn tekemisestä Menetelmäopetuksen vaikeaselkaisuus Yksilöllisten erojen huomioon ottamattomuus

Opetus tuki opinnäytetyön etenemistä siinä tapauksessa, jos opetus toteutui opinnäytetyöprosessin kanssa samanaikaisesti. Menetelmäopinnot ja harjoitustehtävät sekä tutkimuksen kriittinen lukutaito auttoivat opinnäytetyön etenemisessä.

”Menetelmäopinnot tukivat opinnäytetyön etenemistä silloin, kun menetelmäopinnot suoritettiin suurin piirtein yhtä aikaa opinnäytetyön suunnitelman työstämisen yhteydessä. Harjoitustehtävät ja esimerkkitehtävät auttoivat menetelmien omaksumisessa ja analyysien tekemisessä. Myös hoitotyön tieteellisen perustan opinnoista huomasin olevan tukea opinnäytetyön tekemiseen. Tutkimuksiin ja teoreettiseen tietoon tutustuminen auttoi suhtautumaan tutkimuksiin kriittisesti.”

Opiskelijat kuvasivat opetuksen ongelmakohtina menetelmäopintojen irrallisuutta, menetelmäopetuksen vaikeaselkaisuutta ja yksilöllisten erojen huomioon ottamattomuutta (ks. taulukko 3).

”Menetelmäopinnot tulivat opinnäytetyön tekemiseen nähden huonoon aikaan. Menetelmiä en osannut soveltaa tai ne unohtuivat. Menetelmäopinnot tukivat erittäin huonosti opinnäytetyöni tekemistä. Esimerkiksi tilastollisia menetelmiä opiskeltiin vasta siinä vaiheessa, kun minun olisi pitänyt tehdä ratkaisut menetelmien suhteen. Menetelmäopinnot olivat välillä liian korkealentoisia, joten innostus opintojen aikana lopahti hyvin helposti. Menetelmäopinnoissa ei otettu yhtään yksilöllisiä eroja huomioon.”

Opinnäytetyöohjeet opinnäytetyön tekemisen edistäjänä

Opinnäytetyöohjeiden hyödyllisyyttä kuvasivat seuraavat luokat: opinnäytetyön rakenteen hahmottaminen, opinnäytetyöprosessiin ohjaaminen, asioiden tarkastamisen apuväline ja arviointikriteerit tavoitteellisen työskentelyn ohjaajina (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Opiskelijoiden näkemykset opinnäytetöiden ohjeista opinnäytetöiden etenemisen edistäjänä

Opinnäytetyön etenemistä edistävät tekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohdat
Opinnäytetyöohjeet	
Opinnäytetyön rakenteen hahmottamisen apuväline Opinnäytetyöprosessin ohjaaja Asioiden tarkastamisen apuväline Arviointikriteerit tavoitteellisen työskentelyn ohjaajina	Opinnäytetyöohjeiden käytänteiden horjuvuus Opinnäytetyön arviointikriteerien vaikeaselkoisuus ja hyödyntämisen erilaisuus

Opinnäytetyöohjetyöohjetta käytettiin opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Ohjeet auttoivat jäsentämään ja aikatauluttamaan opinnäytetyöprosessia. Ohjeista löytyvät arviointikriteerit ohjasivat opinnäytetyön tekemistä.

”Kirjallinen ohje oli todella hyvä apu. Ohjeesta voi tarkastella työn ulkoasuun liittyviä asioita kuten, miten tehdään sisällysluettelo ja mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomio opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Ohjeista selvisivät myös opponentin tehtävät. Ohjeet auttoivat minua jäsentämään ja aikatauluttamaan opinnäytetyöprosessiani. Ohjeista on tullut katsottua epäselviä asioita ja sitä, onko kaikki tarpeellinen muistettu. Ohjeesta löytyi vastauksia askarruttaviin kysymyksiin. Opinnäytetyöohjeen arviointikriteerit auttoivat hahmottamaan sen, mitä opinnäytetyöltä vaaditaan. Ne ohjasivat työtä täsmällisempään suuntaan.”

Opinnäytetyöohjeiden *ongelmallisuutta* kuvasivat luokat: opinnäytetyöohjeiden käytänteiden horjuvuus ja opinnäytetyön arviointikriteerien vaikeaselkoisuus ja hyödyntämisen erilaisuus. Opinnäytetyöohjeiden noudattamattomuus, niihin perehtymättömyys, ohjeiden muuttuminen ja ohjeiden ja arviointikriteerien vaikeaselkoisuus hankaloittivat opinnäytetyöprosessia. (Ks. taulukko 4.)

”Ongelmia tuotti se, että opinnäytetyöohjeita ei noudatettu eikä vaadittu noudatettavaksi. Sekä ohjaajat että opiskelijat eivät aina olleet perehtyneet ohjeisiin. Lisäksi oli olemassa erilaisia ohjeita. Ongelmaksi koettiin myös se, että ohjeet muuttuivat koulutuksen aikana. Opinnäytetyöohjeessa esitetyt arviointikriteerit olivat vaikeasti ymmärrettäviä. Ohjeet ja etenkin ohjeiden liitteosat olivat vaikealukuisia. Ohjeet voisivatkin olla käytännönläheisempiä ja ymmärrettävämpiä.”

Seminaarit opinnäytetyön tekemisen edistäjinä

Opinnäytetyöseminaareja opinnäytetyön etenemisen edistäjinä kuvasivat seuraavat luokat: opinnäytetyön sisäistyminen, apu tutkimusmenetelmiin, työn esit-

täminen työn jäsentäjänä, arvioivan palautteen saaminen ja tuki työn tekemisen jaksamiseen (ks. taulukko 5).

Taulukko 5. Opiskelijoiden näkemykset seminaareista opinnäytetöiden etenemisen edistäjinä

Opinnäytetyön etenemistä edistävät tekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohdat
Seminaarit	
Opinnäytetyön sisäistyminen Työn esittäminen työn jäsentäjänä Arvioivan palautteen saaminen Tuki työn tekemisen jaksamiseen Apu tutkimusmenetelmiin	Opponenttien niukka työhön perehtyneisyys Opponenttien palautteen pinnallisuus Seminaaritulojen aikarajoitukset

Seminaareissa opittiin pohtimaan asioita monelta kannalta, löydettiin uusia ideoita ja hahmotettiin opinnäytetyö kokonaisuutena. Seminaareissa opiskelijat saivat esiintymiskokemusta. Ohjaajalta ja opponenteilta saatu tuki ja palaute koettiin hyödylliseksi.

”Seminaareissa sain ohjausta. Niissä opin pohtimaan asioita monelta kannalta. Löysin muiden töistä ideoita ja ajatuksia omaan työhöni. Sain ideoita myös aiheen rajaamiseen ja tutkimusmenetelmien valintaan. Seminaareissa sain myös esiintymiskokemusta. Opinnäytetyön esittäminen auttoi sisäistämään työtäni. Paine siitä, että seminaarissa täytyy osata jonkin tasoisesti, oli tärkeää opinnäytetyön etenemisen kannalta.”

”Seminaareissa saimme rakentavaa palautetta työstämme. Ohjaajalta ja opiskelutovereilta saatu palaute, korjausehdotukset ja opponenttien kielen tarkastus olivat tärkeitä. Omalle työlle sokeutuu eikä virheitä huomaa.”

”Seminaarit auttoivat motivoitumaan. Seminaarin jälkeen jaksoi yrittää ja jatkaa työn tekemistä. Seminaarit sysäsivät tekemään opinnäytetyötä entistä tiiviimmin.”

Opinnäytetyöseminaarien *ongelmakohtia* kuvasivat luokat: opponenttien niukka työhön perehtyneisyys, opponenttien palautteen pinnallisuus ja seminaaritulojen aikarajoitukset (ks. taulukko 5).

”Oli hankalaa, kun opponentit eivät olleet riittävästi perehtyneet opinnäytetyöhön. Opponentilta ei saanut merkittävää palautetta eikä tukea työlle. Opiskelijat

suhtautuvat opponentin rooliin eri tavoilla, toiset panostavat paljon ja toiset eivät.”

”Seminaaritulaisuuksien aikarajoitukset haittasivat.”

Opinnäytetyöntekijäryhmä opinnäytetyön tekemisen edistäjänä

Opiskelijaryhmää opinnäytetyön edistäjänä kuvasivat seuraavat luokat: ryhmä työn tekemisen voimavarana, ryhmä työn kuormittavuuden vähentäjänä, ryhmä yhteistyötaitojen opettajana ja ryhmän aiheeseen liittyvä tuki (ks. taulukko 6).

Taulukko 6. Opiskelijoiden näkemykset opinnäytetyöntekijäryhmästä opinnäytetöiden etenemisen edistäjänä

Opinnäytetyön etenemistä edistävät tekijät	Opinnäytetyön etenemisen ongelmakohdat
Ryhmä	
Ryhmä työn tekemisen voimavara Ryhmä työn kuormittavuuden vähentäjä Ryhmä yhteistyötaitojen opettaja Ryhmän aiheeseen liittyvä tuki	Aikatauluongelmat Opintojen eriaikaisuus Henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat Henkilökemiaongelmat

Opiskelijat kokivat opinnäytetyöntekijäryhmän kannustavaksi ja opinnäytetyötä eteenpäin vieväksi. Ryhmän ajan käyttö helpottui, kun vastuualueita pystyttiin jakamaan. Ryhmä auttoi tarkastelemaan opinnäytetyötä eri näkökulmista. Ryhmässä opittiin yhdessä tekemistä ja neuvottelutaitoja.

”Ryhmätyöskentely oli positiivista, koska työtä tehdessämme olimme ikään kuin kaikki samassa veneessä. Olimme tavallaan toistemme tukena ja saimme hyvän hengen ja vauhdin päälle. Yhdessä tekeminen oli myös hauskaa. Parin kanssa tehdessä oli se hyvä puoli, että jos ja kun oma ajatus ja motivaatio olivat täysin hukassa, parilla saattoi olla hyvä hetki.”

”Ryhmässä tekemisestä oli toki paljon hyötyä, koska tehtäviä ja vastuualueita pystyi jakamaan. Ryhmässä oli myös helppo keskustella ja pohtia työn eri osaluueita. Se helpotti työn tekemistä niin, että pystyi keskittymään johonkin aihealueeseen tarkemmin. Yhdessä tekeminen vähensi stressiä.”

”Vaikka ryhmän kanssa oli neuvoteltava, tehtävä kompromisseja ja kestettävä erimielisyyttä, siinä oppi yhdessä tekemisestä, neuvottelemista, päätösten tekemistä, suunnittelemaan ajan käyttöä, toisen kannustamista ja omien mielipitei-

den ilmaisemisesta. Ryhmätyönä opinnäytetyöstä tuli monipuolisempi, koska ryhmän jäsenet toivat esille eri näkökulmia.”

Opinnäytetyöryhmän *ongelmia* kuvasivat seuraavat luokat: aikatauluongelmat, opintojen eriaikaisuus, henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat ja henkilö-kemiaongelmat (ks. taulukko 6).

”Alkuvaiheessa kun meitä oli kolme, meillä oli hankaluuksia sovittaa aikatauluja yhteen. Yksi meistä oli vaikeasti tavoitettavissa ja se tuntui rasittavalta. Lisäksi koin, että kolmen hengen ryhmä ei välttämättä ole toimivin ratkaisu. Ajan löytämisen lisäksi hankaluuksia tuottivat asuminen eri paikkakunnilla ja opintojen eteneminen eri tahdissa. Opinnäytetyön tekeminen vaati kuitenkin kaikkien osallistumista prosessiin. Myös ryhmän jäsenten erilaiset henkilökohtaiset elämäntilanteet vaikeuttivat ajoittain työn tekemistä. Erilaisuuden kestäminen aiheutti myös ongelmia. Joutui itse tekemään myös toisten edestä ja patistamaan muita ryhmänjäseniä työn tekemiseen.”

Opinnäytetyö asiantuntijuuteen kasvamisen edistäjänä opiskelijan näkökulmasta arvioituna

Opinnäytetyötä asiantuntijuuteen kasvamisen ohjaajana kuvasivat seuraavat luokat: ammattiroolin vahvistuminen, ammatillisen tietotaidon kehittyminen, tutkimus- ja kehittämisvalmiuksien lisääntyminen, verkosto-osaamisen kehittyminen ja ihmisenä kypsyminen ja kehittyminen (ks. taulukko 7).

Taulukko 7. Opinnäytetyö asiantuntijuuteen kasvamisen ohjaajana

Uuteen ammattiin kasvaminen Asiantuntemuksen lisääntyminen Luottamus omaan ammatilliseen asiantuntemukseen	Ammattiroolin vahvistuminen
Ammatillisen sisältötiedon lisääntyminen Ammatillisen osaamisen syveneminen Hoitotyön lähestymistapojen ja näkökulmien monipuolistuminen Hoitotyön menetelmien oppiminen	Ammatillisen tietotaidon kehittyminen
Projektityön valmiuksien kehittyminen Tutkimuksen tekemisen periaatteiden ymmärtämisen lisääntyminen Tutkimustiedon käyttämisvalmiuksien lisääntyminen Tutkimustiedon merkityksen ymmärtäminen oman työn kannalta	Tutkimus- ja kehittämisvalmiuksien lisääntyminen
Verkostoajattelun kehittyminen Moniammatillisen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen	Verkosto-osaamisen kehittyminen
Ihmisenä kehittyminen Pitkäjänteisyydessä kehittyminen Kokonaisnäkemisessä kehittyminen Rohkeammaksi toimijaksi tuleminen	Ihmisenä kypsyminen ja kehittyminen

Opiskelijat pitivät yhtenä opinnäytetyön tekemisen tärkeänä saavutuksena ammattiroolin vahvistumista. Se muodostui alaluokista uuteen ammattiin kasvaminen, asiantuntemuksen lisääntyminen ja luottamus omaan ammatilliseen asiantuntemukseen.

”Opinnäytetyö tuki hyvin asiantuntijuuteen kasvamistani, koska työn aihe liittyi olennaisesti itseäni kiinnostavaan aiheeseen terveydenhoitajana. Opinnäytetyön tekemisen aikana kasvoin sisäisesti uuteen ammattiin. Koen olevani nyt parempi hoitotyön ammattilainen. Minun on helpompi ottaa puheeksi vastaanotolla esimerkiksi parisuhde. Luotan näkemyksiini hyvästä hoitamisesta enemmän kuin ennen.”

Ammatillisen tietotaidon kehittymistä kuvattiin ammatillisen sisältötiedon lisääntymisenä, ammatillisen osaamisen syvenemisenä, hoitotyön lähestymistapojen ja näkökulmien monipuolistumisena ja hoitotyön menetelmien oppimisena.

”Opinnäytetyö teki itsestäni asiantuntevamman työn aihepiiriin nähden. Opinnäytetyöstä oli hyötyä minulle myös sen takia, koska sain työpaikan siinä paikassa,

johon opinnäytetyö tehtiin. Opinnäytetyön tekeminen lisäsi tietojani aiheesta, jota ei opetettu millään opintojaksolla. Opinnäytetyö opetti työnjaon ja organisoinnin taitoja ja sitä, miten erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja hoitotyössä voi hyödyntää. Opin muun muassa käyttämään varhaista vuorovaikutusta työvälittämiseen. Myös hoitotyön kirjaaminen parantui.”

Opiskelijat kokivat tutkimus- ja kehittämisvalmiuksiensa lisääntyneen opinnäytetyön tekemisen aikana. Sitä kuvasivat seuraavat luokat: projektityön osaamisen valmiuksien kehittyminen, tutkimuksen tekemisen periaatteiden ymmärtämisen lisääntyminen, tutkimustiedon käyttämisvalmiuksien lisääntyminen ja tutkimustiedon merkityksen ymmärtäminen oman työn kannalta.

”Opinnäytetyön tekemisen aikana sain valmiuksia työelämää varten muun muassa valmiuksia projektien toteuttamisen. Teoriatieto tutkimuksen tekemisestä tuli tutuksi. Opinnäytetyön tekeminen toi valmiuksia tutkitun tiedon hankkimiseen. Opin myös käyttämään tutkittua tietoa hyödyksi. Kaiken kaikkiaan ymmärrys tutkimuksen merkityksestä vahvistui. Pidän saamaani tietotaitoa joka asiassa merkityksellisenä.”

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan myös heidän verkosto-osaamisen taitonsa kehittyivät. Sitä kuvasivat luokat: verkostoajattelun kehittyminen ja moniammatillisen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen.

”Prosessi opetti ajattelemaan asioita monelta kannalta eli kehitti verkostoajattelua. Opin verkostotaitoja ja moniammatillista yhteistyötä.”

Opiskelijat kokivat kypsyneensä ja kehittyneensä opinnäytetyön tekemisen aikana. Sitä kuvasivat luokat: kehittyminen ihmisenä, pitkäjänteisyys, kokonaisnäkemisessä kehittyminen ja rohkeammaksi toimijaksi tuleminen.

”Opinnäytetyön tekeminen oli raskas ja myös kasvattava kokemus. Työn tekeminen kehitti minua ihmisenä. Se opetti myös sosiaalisia taitoja, pitkäjänteisyyttä ja asioiden kokonaisvaltaista hallintaa. Opinnäytetyön tekemisen aikana tulin myös toiminnassani aikaisempaa rohkeammaksi.”

Opiskelijoiden ehdotukset opinnäytetyön ohjaamisen kehittämiseksi

Opiskelijat toivat esille opinnäytetyön ohjaamisen kehittämisehdotuksina aiheen valinnan, opinnäytetyöprosessin ymmärrettävyyden selkiyttämisen, tutkimusmenetelmien ymmärrettävyyden ja käytön selkeyttämisen, palautteen antamisen laadun ja tavan, ohjeiden ja ohjaamisen yhdenmukaistamisen, ohjaajan valitse-

mismahdollisuuden, ohjaamisen resurssien lisäämisen ja opiskelijan jaksamisen tukemisen (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. Opiskelijan esittämät opinnäytetyön ohjaamisen kehittämissuhteet

Aiheen valinnan vapaaehtoisuus Aihe tulevaa ammattia tukevaksi Aihe ammatillista kasvua tukevaksi	Aiheen valinta asiantuntijuuden kasvamista tukevaksi
Tuki työn suunnitteluvaiheeseen Opinnäytetyön vaiheiden ymmärrettävyyden selkiyttäminen	Opinnäytetyöprosessin ymmärrettävyyden selkiyttäminen
Menetelmien valinnassa ja toteuttamisessa tukeminen Menetelmäopintojen sisällön konkretisoiminen Menetelmäopintojen vaikeaselkoisen kielen ymmärrettäväksi tekeminen Menetelmäopintojen oikea-aikaisuus Menetelmäopintojen tärkeyden painottaminen	Tutkimusmenetelmien ymmärrettävyyden ja käytön selkeyttäminen
Palaute kantaaottavaksi Konkreettinen ja kantaa ottava palaute Jatkuva palaute Empaattisuus ja vuorovaikutteisuus Kyky palautteen vastavuoroisuuteen Opiskelijan valintojen päätösvallan tukeminen	Palautteen antamisen laatu ja tapa
Opettajien ohjaaminen ohjeiden mukaisesti Opettajien ohjeiden tuntemisen parantaminen Opettajien erilaisten vaatimustasojen yhdenmukaistaminen Yhdessä pohtiminen	Ohjeiden ja ohjaamisen yhdenmukaistaminen
Ohjaajan tunnettava ohjaamansa alue Ohjaajan pysyvyys Toisen ohjaajan tarpeellisuus	Ohjaajan valitseminen
Opettajien aikaresurssien lisääminen Seminaaripäivien lisääminen Ohjaamistapojen monipuolistaminen	Ohjaamisen resurssien lisääminen
Keinoja opiskelijan jaksamiseen Työn vaativuuden ymmärtämisessä tukeminen Opinnäytetyön miettiminen opiskelijan näkökulmasta	Opiskelijan jaksamisen tukeminen

Opiskelijat painottivat aiheen valinnassa asiantuntijuuteen kasvamisen mahdollisuutta. Sitä kuvasivat seuraavat luokat: aiheen valinnan vapaus, aihe tulevaa ammattia ja asiantuntijuuteen kasvamista tukevaksi.

”Tietenkin itse aiheen valinta on tärkeä. Tulisi olla enemmän mahdollisuuksia valita aihe, joka olisi sellainen, joka tukisi asiantuntijuuteen kasvamista tulevaan ammattiin opiskellessa.”

Opinnäytetyöprosessin ymmärrettävyyden selkiyttäminen koettiin tärkeäksi. Sitä kuvasivat seuraavat luokat: tuki työn suunnitteluvaiheeseen, opinnäytetöiden eri vaiheiden ymmärrettävyyden selkiyttäminen.

”Tukea tarvitaan opinnäytetyön alkuvaiheen suunnitteluun. Se selkiyttää oman työn tekemistä. Tukea tarvitaan myös koko prosessiin. Se tarkoittaa ideointi, suunnitelma, loppuvaiheen ja viimeistelyvaiheen tukemista ja ymmärrettäväksi tekemistä.”

Tutkimusmenetelmien ymmärrettävyyden ja käytön selkeyttämistä kuvaavia luokkia olivat menetelmien valinnassa ja toteuttamisessa tukeminen, menetelmäopintojen sisällön konkretisoiminen, menetelmäopintojen vaikeaselkoisen kielien ymmärrettäväksi tekeminen, menetelmäopintojen oikea-aikaisuus ja menetelmäopintojen tärkeyden painottaminen.

”Tutkimusmenetelmän valinnassa ja käytössä olisi ollut hyödyllistä saada teoria toimimaan käytännössä. Pitäisi pystyä vertaamaan syvällisesti eri menetelmiä. Pitäisi tuoda esille enemmän konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä ohjaaja menetelmällisillä ehdotuksillaan tarkoittaa. Kiinnittäisin huomiota myös opintojen sisällön suunnitteluun. Joidenkin kurssien ajankohtia olisi mietittävä tarkemmin, jotta opinnäytetyön tekeminen helpottuisi. Tällöin esimerkiksi menetelmäopinnoista saisi enemmän irti ja voisi hyödyntää niitä omassa työssään. Menetelmäopinnoissa olisi lisäksi korostettava niiden hyötyä opinnäytetyön kannalta.”

Opiskelijat kokivat tärkeäksi palautteen antamisen laadun ja tavan. Sen alaluokkia olivat konkreettinen ja kantaaottava palaute, jatkuva palaute, empaattisuus ja vuorovaikutteisuus, kyky palautteen vastavuoroisuuteen, yhdessä pohtiminen ja opiskelijan valintojen ja päätösvalan tukeminen.

”Ohjaajalta toivottaisiin konkreettisia neuvoja ja rehellistä ja asiallista kannanottoa opinnäytetyöhön eri vaiheissa. Jatkuva palaute ja väliarviointit olisivat tarpeellisia, jotta tietäisi, mitä korjata ja jotta saisi työn hyväksytyä. Ohjaajan positiivinen, inhimillinen ja kannustava asenne olisi tärkeää silloinkin, kun työn tekeminen takkuu. Opinnäytetyön ohjaajan ominaisuuksista tärkeimpiä ovat mieles-

täni ohjaajan empaattisuus ja vuorovaikutuksellisuus, kyky ottaa vastaan palautetta ja valmius antaa palautetta työn edistymisestä. Myös päätöksen tekemisessä toivoisin tukea, koska en itse koe olevani tarpeeksi pätevä tekemään ratkaisuja ja päätöksiä.”

Ohjeiden ja ohjaamisen yhdenmukaistaminen koettiin tärkeäksi. Sitä kuvasivat seuraavat alaluokat: opettajien ohjaaminen ohjeiden mukaisesti, erilaisten vaatimustasojen yhdenmukaistaminen ja opettajien ohjeiden tuntemuksen parantaminen.

”Myös yhtenäiset ohjeet ja linjaukset eri opinnäytetyön ohjaajien välillä olisivat tarpeen. Opettajien antamassa ohjauksessa ja opinnäytetyön ohjeissa on välillä ristiriitaa. Olen huomannut kuunnellessani muiden töitä, että eri opettajien vaatimustasot ovat erilaisia. Toiset ovat liiankin lepsuja ja toiset tiukkoja. Seminaareja kuunnellessa on tullut esille kuinka eri opettajat antavat opinnäytetyöohjeista poikkeavia ohjeita. Opettajat tuntevat myös eritasoisesti opinnäytetyöohjeet.”

Ohjaajan valinnan tärkeyttä kuvasivat alaluokat: ohjaaja aiheen asiantuntija, ohjaajan pysyvyys ja toisen ohjaajan tarpeellisuus.

”Ohjaajan pitäisi tuntea kunnolla sekä sisältö että menetelmät opinnäytetyön ohjaajana eli se alue, jossa toimii ohjaajana. Olisi tärkeä, että opiskelijalla säilyisi sama ohjaaja koko prosessin ajan eikä opiskelijaa hyppytetäisi ohjaajalta toiselle. Joskus ohjaajan vaihto, toinen ohjaaja tai toinen työn lukija on ja voi olla tarpeellinen työn etenemisen kannalta.”

Opiskelijat kokivat opinnäytetyön resurssien lisäämisen tarpeelliseksi. Sitä kuvasivat luokat: opettajien aikaresurssien lisääminen, seminaaripäivien lisääminen ja ohjaustapojen monipuolistuminen.

”Toiveena olisi, että ohjaajalle varattaisiin enemmän aikaa ohjaamiseen. Toisen ohjaajan/lukijan tarpeellisuus opinnäytetyön korjausehdotusten ja näkemysten monipuolistamiseksi olisi myös tarpeen. Resursoinnissa voitaisiin ottaa huomioon se, ettei opiskelijaa hyppytetäisi ohjaajalta toiselle. Jokaisen vaiheen seminaareja voisi olla enemmän ja ohjausta voisi monipuolistaa esimerkiksi lisäämällä sähköpostiohjausta.”

Opiskelijan jaksamisen tukemiseen toivottiin kiinnitettävän huomiota. Sitä kuvasivat seuraavat luokat: keinoja opiskelijan jaksamiseen, työn vaativuuden ymmärtämisessä tukeminen ja opinnäytetyön miettiminen opiskelijan näkökulmasta.

”Opinnäytetyön kanssa olivat energiakäyrät melko pohjassa ajoittain. Emme varmasti osanneet hyödyntää kaikkia ohjauksen mahdollisuuksia. Jotain keinoja

opiskelijoiden jaksamisen tukemiseen varmasti olisi. Olisi enemmän tuettava ja korostettava opinnäytetyön vaativuutta heti alusta pitäen. Ohjaajan tulisi myös miettiä työtä opiskelijoidenkin näkökulmasta eli ottaa huomioon se, mille tasolle opiskelija haluaa pyrkiä eli mikä on opiskelijan mielestä hänelle riittävä taso. Kuka mittaa oikeasti sitä aikaa, mikä menee opinnäytetyön tekemiseen realistisesti?”

Pohdinta

Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että opiskelijoiden palautteen perusteella voidaan arvioida opinnäytetyön ohjaamisen keskeisiä kysymyksiä. Ohjaamisesta saatu palaute kuvastaa yhdeltä osalta sitä, mitä opiskelijat pitävät opinnäytetyön ohjaamisessa tärkeänä. (Ks. ekologinen validiteetti, esim. Kvale 1989; Lamnek 2005.) Tavoitteena oli saavuttaa opiskelijoiden subjektiivinen kokemus opinnäytetyön ohjaamisesta ja löytää kehittämissuhteita opinnäytetyön ohjaamiseen.

Opiskelijat antoivat palautetta opinnäytetyön ohjaamisesta opinnäytetyön valmistumisvaiheessa, jolloin heillä oli runsaasti kokemusta ohjaamisesta opinnäytetyöprosessin aikana. Tällöin saatiin tietoa koko opinnäytetyön prosessiin liittyvästä ohjauksesta ja opinnäytetyön tekemistä edistäneistä tekijöistä ja opinnäytetyön tekemisen ongelmakohtista. Palautteen antaminen opinnäytetyön tekemisen loppuvaiheessa saattoi yksittäisten opiskelijoiden osalta vaikuttaa annetun palautteen laatuun, varsinkin silloin, jo opiskelija joutui odottamaan vielä lopullista arvosanaa. (Ks. Kvale 1989; Lamnek 2005.)

Kyselylomakkeen teemat antoivat opiskelijalle mahdollisuuden vastata opinnäytetyötyön ohjauksen eri alueisiin. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus esittää omia kommenttejaan. Tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää se, että kaikki opinnäytetyön tekemisen loppuvaiheen seminaarissa esittäneet opiskelijat eivät vastanneet kyselyyn. Saatujen palautteiden määrää voidaan kuitenkin pitää kohtuullisena, koska kysely esitettiin opiskelijoille opintojen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijoilla oli myös muita palautearviointeja täytettävänä. Palautteen pitkäkestoisempi kerääminen olisi saattanut monipuolistaa näkemystä opinnäytetyön ohjaamisesta.

Aineisto analysoitiin induktiivisen sisällönanalyysin luokittelutapaa noudattaen. Tutkimuksen uskottavuutta lisäsi tutkijan perehtyneisyys opinnäytetyön ohjaamiseen ja oppimiseen ja ohjaamiseen teoreettinen perehtyneisyys. Luotettavuutta on osoitettu aineistolähtöisin esimerkein. Refleksiivisyyden lisäämiseksi aineistosta ja tuloksista käytiin keskustelua muiden tutkijoiden kanssa. (Kylmä ym. 2003; Kylmä ym. 2004.)

Saadut tulokset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä muihin ohjaamistilanteisiin. Tuloksien voidaan kuitenkin suhteuttaa osaksi laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi suhteuttaa aikaisempiin tutkimuksiin tai ohjaamisen tutkimiseen yleensä. (Dey 1995; Malterud 2001; Kylmä ym. 2003; Kylmä ym. 2004; Alasuutari 2005.) Tutkimustuloksia voidaan ajatella myös vertailtavan muissa ammattikorkeakouluissa saatuihin opinnäytetyön ohjaamisen kokemuksiin tai ohjaamisen kehittämiseen.

Opiskelijoiden anonymiteetti turvattiin käsittelemällä aineistot nimettöminä. Tutkimuksessa saatua tietoa hyödynnetään opinnäytetyön ohjaamista, opetusta ja opetussuunnitelmia kehitettäessä.

Tutkimustulosten kokoava tarkastelu

Tehty tutkimus toi esille sekä opinnäytetyöprosessia edistäviä että hidastavia tekijöitä. Opiskelijat kokivat opinnäytetyön tekemisen motivoivaksi, jos opinnäytetyö mahdollisti asiantuntijuuteen kasvamisen. Suunnitelmallinen työskentelytapa ja asioihin perehtyneisyys edistivät opinnäytetyön etenemistä. Opinnäytetyön tekemistä hidastivat ohjauksen ja tiedon hakemisen passivisuus. Jos opiskelija kokee opinnäytetyön tekemisen motivoivana oppimistilanteena, vaikuttaa se Volletin ja Järvelän (2001) mukaan siihen, miten syvällisesti opiskelija suuntautuu opinnäytetyönsä tekemiseen.

Opinnäytetyöprosessin siirtymävaiheet olivat opiskelijoiden näkemyksen mukaan erityisen haasteellisia (Havukainen 2004). Tutkimuksessa kävi ilmi, että koko opinnäytetyöprosessi ja osa annetusta ohjauksesta ja opetuksesta oli vaikeasti ymmärrettävää. Opiskelijat kokivat saamansa opetuksen kuitenkin mielekkääksi, mikäli opetus sijoittui opinnäytetyön tekemisen kannalta sopivaan ajankohtaan.

Opinnäytetyön ohjaajan ominaisuuksista tärkeimpinä pidettiin ohjaajan empaattisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja sitoutuneisuutta. Samaan tulokseen päätyi myös Väisänen (2002) omassa tutkimuksessaan, jonka mukaan ohjaajan tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin kannustamista, kuuntelemista ja empaattisuutta (ks. Ora-Hyytiäinen 2005).

Tässä tutkimuksessa ohjaaja miellettiin auktoriteetiksi, jolta odotettiin suoria ohjeita, kannustusta, palautetta ja jaksamisen tukemista. Holmbergin (2006) tutkimuksen mukaan ohjaajat itse mielsivät itsensä joko valmentajiksi, tai he sijoittivat itsensä vanhemman rooliin. Osa ohjaajista puolestaan mielsi itsensä tutkijan rooliin, kun taas toiset kokivat itsensä seniorikonsulteiksi. Kyseisen tutkimuksen mukaan opiskelijoiden uskotaan hyötyvän eri kompetensseja omaavista ohjaajista (Holmberg 2006.)

Opiskelijoissa oli havaittavissa Janhosen ja Vanhasen-Nuutisen (2005) esittämiä epävarman ja ohjeita noudattavan opiskelijan ominaisuuksia. Opiskelijat saattoivat olla hyvin riippuvaisia opinnäytetyön ohjaajasta ja odottaa ohjaajilta tarkkoja ohjeita. Osa opiskelijoista pyrki ottamaan vastuuta sekä omasta että ryhmänsä tekemisestä. Ohjaajan ja opiskelijaryhmän keskustelukumppanuus korostui lähinnä seminaarityöskentelyssä. Tällöin ohjaustilanne sai yhteistoiminnallisen oppimisen ja osallistumisen piirteitä (ks. McJunkin ym. 1998; Mattilan 2002, 2006).

Seminaareissa opiskelijat kokivat oppineensa pohtimaan asioita monelta kannalta, löytämään uusia ideoita ja hahmottamaan opinnäytetyönsä kokonaisuutena. Seminaarien tarkoituksena voidaan tutkivan oppimisen tapaan ajatella olevan opiskelijan rohkaiseminen oman oppimisen ohjaamiseen ja ongelmien asettamiseen. Seminaarissa opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa ja esittää opinnäytetyöstään omia käsityksiä ja syventävää tietoaan yhdessä seminaariyhteisön muiden jäsenten kanssa (Ks. Järvelä 2002.)

Yhteistoiminnallinen näkemys korostui myös opiskelijoiden ryhmätyötä käsitelvässä palautteessa. Ryhmätyöskentely koettiin kannustavaksi ja opinnäytetyön tekemisen voimavaraksi, mikäli opiskelijat pystyivät sovittamaan aikataulunsa ja tulemaan toimeen keskenään. Jos yhteistyö ryhmässä toimi, ryhmätyö koettiin edistävän myös neuvottelutaitoja. Opinnäytetyön tekemistä ryhmässä saattoi tehostaa myös ryhmäohjaus. Ryhmäohjauksessa ohjaamisen kulttuuria voidaan yhä enemmän suunnata LbD -toimintamallin (kehittämispohjainen oppiminen) mukaiseen työskentelyyn, jossa aktiivista ja vastuullista roolia käyttäen opiskelijat jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan (ks. esim. Raji 2006, 2007; Lehto & Tiirikainen 2007). Ohjauksen ymmärtäminen tällaisena dialogisena ohjaussuhteena on sen ymmärtämistä tasavertaisena ja pitkäkestoisena molemminpuolisen kasvun, kunnioituksen ja tutkimuksen prosessina (Väisänen, 2002). Ohjaussuhteessa opiskelijan ja ohjaajan roolit voivat vaihdella sekä ohjaussuhteen, ohjaajan että opiskelijan kehittyessä (ks. Holmberg 2006).

Ohjaajan kanssa käydyt keskustelut auttoivat sekä ryhmä- että yksilöohjaustilanteissa uusien näkökulmien löytymiseen ja opinnäytetyön kokonaisuuden hahmottamiseen. Hattien & Timberlyn (2007) mukaan suuntaa antava palaute vaihtoehtoisine korjausehdotuksineen on tärkeää ohjattavalle. Palautteen on todettu olevan merkittävä oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttava tekijä samoin palautteen antamisen laatu ja tapa (Hattie & Timberly 2007). Tämän tutkimuksen opiskelijoiden mukaan erityisen tärkeää oli ohjaajan kannustava palaute ja usko opiskelijan kykyyn selviytyä opinnäytetyön tekemisestä. Sen sijaan ohjaajien ristiriitaiset ja vaihtuvat ohjeet ja palautteen riittämättömyys koettiin opinnäytetyön etenemisen kannalta ongelmallisiksi.

Opinnäytetyöohjetta käytettiin opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa. Ohjeet auttoivat jäsentämään ja aikatauluttamaan opinnäytetyöprosessia. Osa opiskelijoista koki opinnäytetyön arviointikriteerien ohjaavan opinnäytetyön tekemistä. Osa opiskelijoista puolestaan piti arviointikriteerejä vaikeaselkoisina samoin kuin koko opinnäytetyön ohjeita. Ohjeiden pitäisi olla ymmärrettäviä ja Jyrhämän (1999) mukaan myös pedagogisesti legitimoituja, teoreettisesti johdettuja ja empiirisesti varmistettuja. Kirjalliset ohjeet yhtenäistävät käytänteet, mahdollistavat opinnäytetyöprosessin kokonaisuuden hahmottamisen ja tukevat prosessin toiminnan sujuvuutta.

Opiskelijat pitivät yhtenä opinnäytetyön tekemisen tärkeänä saavutuksena ammattiroolin ja asiantuntijuuden vahvistumista varsinkin, jos opinnäytetyön aihe tuki asiantuntijuuteen kasvamista. Opinnäytetyö auttoi ammatillisen sisältötiedon, tutkimusten käyttämisen soveltamista ja hoitotyön lähestymistapojen ja näkökulmien monipuolistumista. Opinnäytetyön tekemistä yhteistyössä työelämän kanssa voidaankin pitää asiantuntijuuteen kasvamisen suuntaajana ja ohjaajana. Asiantuntijoiden osaamisessa yhdistyvä teoreettinen ja käytännön tietämystä ei ole helppo omaksua ilman asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumista ja asiantuntijoiden ohjausta. (Ks. Hakkarainen 2000.)

Opiskelijoiden näkemyksen mukaan asiantuntijuuteen kasvamista auttoi kokemus ihmisenä kehitymisestä ja kypsymisestä. Opinnäytetyön tekeminen yhteistyössä ohjaajan, opiskelijaryhmän ja työelämän kanssa voi parhaimmillaan toimia asiantuntijuuteen kasvamisen ja kehittymisen kehtona (Hakkarainen 2000). Opinnäytetyö auttoi myös ymmärtämään moniammatillisen verkostotyön merkitystä. Tällaiseen moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen vaatii vuorovaihteista kohtaamista ja neuvottelutaitoa. Asteittain syvenevä osallistuminen on prosessi, jonka aikana toimintaan osallistuvat perehtyvät asiantuntijakäytäntöihin ja omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvavat asiantuntijayhteisön jäseniksi. (Hakkarainen 2000.)

Kehittämisehdotukset ja ideat

Opiskelijoiden kehittämisehdotukset kohdistuivat opinnäytetyön aiheen valintaan, opinnäytetyöprosessin ja menetelmien ymmärrettävyyden selkiyttämiseen, palautteen laatuun ja tapaan sekä opiskelijan jaksamisen tukemiseen. Tätä tietoa voidaan hyödyntää opetussuunnitelmia, opetusta ja opinnäytetyön ohjaamista kehitettäessä. Tutkimus- ja kehittämismenetelmien opetus on pyrittävä niveltämään opinnäytetyön ohjaamisen kanssa oikea-aikaiseksi. Ohjaamisen laatuun ja palautteeseen on kiinnitettävä huomiota samoin kuin opiskelijoiden jaksamisen tukemiseen. LbD – toimintamalliin perustuvaa hakkeissa oppimista tulee edelleen kehittää. Se auttaa integroimaan teoretietoa käytännön toimintaan ja päinvastoin. Seuraavaksi tarkastellaan opinnäytetyön ohjaamista opiskelijoiden kehittämisehdotusten näkökulmasta.

Opinnäytetyö voidaan pitää parhaimmillaan asiantuntijuuteen kasvamista suuntaavana ja ohjaavana. Asiantuntijuuteen kasvamista opinnäytetyön avulla voidaan edistää pyrkimällä tekemään opinnäytetyöt yhteistyössä työelämän kanssa. Reflektiiviset keskustelut pienryhmissä asiantuntijoiden ja ohjaajan kanssa voivat edistää ja nopeuttaa asiantuntijaksi kasvamisen prosessia (ks. esim. Hakkarainen 2000). Se edellyttää opiskelemista sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa autenttinen kohtaaminen ja yhteistyö työelämän kanssa ovat mahdollisia, ja joissa opiskelija voi harjoittaa tiedonhakutaitoa, tutkimus- ja kehittämisosaamistaan ja tutkimusten käyttämisen taitojaan (ks. esim. Raij 2006, 2007; Lehto & Tiirikainen 2007).

Opetuksessa on opiskelijoiden ehdotusten mukaan kiinnitettävä aikaisempaa paremmin huomiota opintojen sijoittamiseen ja opetettavan asian ymmärrettävyyden lisäämiseen. Sen lisäksi opinnäytetyön oppimisprosessissa sekä opiskelijan että ohjaajan on hyvä kiinnittää huomio opiskelijan tuottaman tiedon sisältöön ja laatuun. Ohjaamiselta ja opetukselta se edellyttää sekä sisällöllisten että tasollisten perspektiivien suuntaamista (ks. Havukainen 2004; Wilson & Solan 2002). Suuntaaminen onnistuu parhaiten silloin, kun sekä ohjattavan että ohjaajan ja työelämän edustajan on mahdollista osallistua yhdessä arvioivaan kommunikaatioon (Havukainen 2004).

Kehittämisehdotuksissaan opiskelijat kiinnittivät huomiota ohjaajan palautteen laatuun ja palautteen antamisen tapaan. Palautteen avulla ohjataan opinnäytetyötä askel askeleelta eteenpäin. Palautteen on todettu olevan yksi merkittävimpiä oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Ks. Hattie & Timperly 2007.) On huomattava, että palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen vaatii sekä opettajilta että opiskelijoilta taitoa. Ollakseen tehokas, palautteen on ol-

tava selkeä, tarkoituksenmukainen, merkityksellinen ja asiayhteyteen sopiva sekä yhteensopiva opiskelijoiden aiemman tiedon kanssa (ks. Hattie & Timperly 2007). Oppimisprosessin kannalta saattaa olla tehokasta sellainen palaute, joka tukee opiskelijan osaamista ja auttaa opiskelijaa pohtimaan opinnäytetyön ongelmakehityksiä ja niihin vaihtoehtoisia ratkaisuja. Jos opiskelijat saavat opinnäytetyöprosessin aikana systemaattisesti henkilökohtaista ohjausta ja palautetta joko yksilö tai ryhmäohjaustilanteissa, sillä saattaa olla vaikutusta myös opiskelijoiden muiden oppimistehtävien tekemiseen (ks. Havukainen 2003).

Opiskelijat kokivat opinnäytetyön tekemisen olevan aikaa ja voimia vievä prosessi. Siksi he nostivat opiskelijoiden jaksamisen tukemisen yhdeksi tärkeäksi opinnäytetyön ohjaamisen kehittämisen kohteeksi. Isokorven & Ora-Hyytiäisen (2006) mukaan opiskelijan hyvinvointi on asiantuntijuuteen kehittymisen perusta ja edellytys. Tässä prosessissa opiskelija tarvitsee tukea ja rohkaisua opintojensa aikana (ks. Ora-hyytiäinen 2005).

Tutkimus tuotti välineitä kehittää opiskelijoiden opinnäytetyön ohjaamista. Ohjaamisesta on tullut keskeinen oppimisen laatuun vaikuttava tekijä. Tämä on haastanut opettajia, tutkijoita ja koulutuksen suunnittelijoita kehittämään opiskelijoiden ohjausta, oppimisen ohjeistamista ja arvioimista. (Havukainen 2004.) Edelleen on tarpeen tutkia opinnäytetyön ohjaamista opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta ja systemaattisesti työelämän kanssa yhteistyönä toteutettujen opinnäytetöiden kehittämisprosesseja ja vaikuttavuutta.

Lähteet

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ammattikorkeakoululaki 2003/351.

Chi, M.T.H., Glaser, R. & Rees, E. 1982. Expertise in Problem Solving. Teoksessa R.J. Sternberg (toim.) *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol 1. Hillsdale: NJ: Erlbaum, 7-75.

Dey, I. 1995. *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*, London: Biddles Ltd, Guilford and Kings' Lynn.

Glickman, C., (ed.). 1992. Supervision in transition. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Benner, P. 1993. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Juva: WSOY:n Graafiset laitokset.

Cutcliffe, J. R. & McKenna, H. 1999. Establishing of Credibility of Qualitative Research Findings: the Plot Thinkers. *Journal of Advanced Nursing* 30 (2), 374 - 380.

Daley, B. J. 1999. Novice to Expert: An Exploration of How Professionals Learn. *Adult Education Quarterly* 49 (4), 133 - 147.

Eteläpelto, A. 2000. Contextual and Strategic Knowledge in the Acquisition of Design Expertise. *Learning and Instruction* 10, 113 - 136.

Hattie, J. & Timperly, H. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81 - 112.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84 – 98.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448 – 464.

Havukainen, P. 2005. Abduktiivinen lähestymistapa lähtökohtana esseevastauksen arviointikriteerien kehittämiseen. *Hoitotiede* 17 (2), 79 – 88.

Havukainen, P. 2004. Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen oppimisen ohjaamisen välineenä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (3), 43 – 52.

Havukainen, P. 2003. Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastauksen perusteella arvioituna. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia* 186. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.

Holmberg, L. 2006. Coach, Consultant or Mother: Supervisors' Views on Quality in the Supervision of Bachelor Theses. *Quality in Higher Education* 12(2), 207 - 216.

Isokorpi, T. & Ora-Hyytiäinen, E. 2006. Ammattikorkeakouluopiskelijan hyvinvoinnin varmistaminen. KeVer-verkkolehti (2), 1 - 7. < www.piramk.fi/kever >. [Viittauspäivä 5.10.2007.]

Janhonen, S. 1992. The Core of Nursing as seen by the Nurse Teachers in Finland, Norway and Sweden. Acta Universitatis Ouluensis. Series D.

Janhonen, S. & Pyykkö, A. 1996. Kehittyvä hoitotyön malli. Juva: WSOY.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa S. Janhonen S. & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Kohti asiantuntijuutta – Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Vantaa: WSOY, 12 - 53.

Järvelä, S. 2002. Oppimisen teoriasta teknologiaan – teknologia ihmisen oppimisen ja älykkään toiminnan tueksi? Kasvatus 33 (4), 383 - 389.

Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. Kasvatus 30 (4), 334 – 349.

Kirckpatrick, D. 1996. Great Ideas Revisited. Training and Development. 5(1), 56 - 59.

Kvale, S. 1989. Qo Validite is to Question. Teoksessa S. Kavale (toim.) Issues of Validity in Quantitative Research. Lund: Studienlitteratur, 73 - 92.

Kylmä, J. & Vehviläinen-Julkunen K, & Lähdevirta, J. 2003. Laadullinen terveystutkimus – mitä, miten, miksi? Duodecim 119(7), 609 – 615.

Kylmä, J., Pelkonen M. & Hakulinen T. 2004. Laadullinen tutkimus ja näyttöön perustuva hoitotyö. Hoitotiede 16 (6), 250 – 257.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3 - 12.

Lamnek, S. 2005. Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.

Latvala, E. 1998. Potilaslähtöinen psykiatrinen hoitotyö laitospäristössä. Acta Universitatis Ouluensis Medica D 490.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi 21. Teoksessa S. Janhonen & M. Nik-

konen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WS Bookwell Oy, 21- 43.

Lehto, P. & Tiirikainen, P. 2007. Uudistuva osaaminen hoitotyön opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) osaamisohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Helsinki: Edita Prima Oy, 136 – 146.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N (ed.). 1997. Experience of Learning Implications for Teaching and Studing in Higher Education. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Mattila, E. 2002. Miten ohjata mielen kuntoutujaa? Yksityinen mielenterveystyön hoito- tai palvelukoti kehittyvänä pienyhteisönä. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 179.

Mattila, E. 2006. Ohjaus kutsuu vuorokuunteluun. Kever-verkkolehti 4. <<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>> [Viittauspäivä 16.8.2007.]

Mayer, R.E. 1992. Thinking, Problem Solving, Cognition. New York: Freeman.

Malterud, K. 2001. Qualitative Research: Standards, Challenges, and Quidelines. Lancet 358 (11), 483 - 488.

Mays, N. & Pope C. 2000. Assessing Quality in Qualitative Research. British Medical Journal 320 (1), 50 - 52.

Mayring, P. 2007. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.

McJunkin M, Justen J, Strickland H & Justen S. 1998. Supervisory Styles Preferred by Student-Teachers. Clearing House 71 (4), 248 - 250.

Nummenmaa, A. R., Lairio M., Korhonen V. & Eerola S. (toim.). 2005. Ohjaus. Yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, Tampere.

Ora-Hyytiäinen, E. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijan vaiheittainen kasvu ja kehittyminen sairaanhoitajaksi. KeVer-verkkolehti (2), 1 - 5 <www.piramk.fi/kever> [Viittauspäivä 5.10.2007.]

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A 58.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-I. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Helsinki: Edita Prima Oy, 17 - 34.

Rodgers, B.L. & Gregory D.M. 2003. The Qualitative Research Audit Trail: a Complex Collection of Documentation. *Research in Nursing & Health* 16 (3), 219 - 226.

Seppänen-Järvelä, R. 1999. Kehittämistyö ja arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus Tampere: Tammer-Paino, 90 - 105.

Suomela, J, Taatila V, Siltala R & Keskinen S. 2005. Liiketalousinnovaatioiden kekesiminen on myös kognitiivinen prosessi. *Aikuiskasvatus* 25(3), 180 - 190.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174 – 190.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352, 2005/ 423

Volet, S. & Järvelä, S. (toim.) 2001. Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications. Amsterdam: Peragamon.

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237 - 235.

Wilson, M. & Solane, K. 2000. From Principles to Practice: An embedded Assessment System. *Applied Measurement in Education* 13(2).
<<http://search.epnet.comdirect.asp?an=3341990&db=aph>>.

7 Ohjaus hankkeissa

Arto Saloranta

Hanketoiminta oppimisen ja asiantuntijaksi kasvun viitekehyyksessä

Laurea-ammattikorkeakoulun valitseman oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu kehittämispohjaiseen toimintaan, jossa opiskelija on mukana sellaisissa uutta tietoa tuottavissa kehittämishankkeissa ja -prosesseissa, joissa toteutuvat aidosta työelämän konteksteista syntyneet haasteet. Näissä kehittämishankkeissa muodostuva osaaminen luo kestävän perustan sille asiantuntijuudelle, johon opiskelija opiskelun päätyttyä tulevan asiantuntijan uransa perustaa (Kallioinen 2007, 7). Samalla tavalla kuin asiantuntijuuden kehittyminen täytyy nähdä laajana kehitymisprosessina, joka jatkuu työelämässä tutkintoon johtavan koulutuksen päätyttyä, myös osaamisen kehittymisen täytyy perustua riittävän laajoihin kokonaisuuksiin. Tämä näkökulma tukee sitä käsitystä, missä asiantuntijuus on sijoitettava aina siihen toimintaympäristöön, jossa asiantuntija kulloinkin työskentelee. Tämä edellyttää sitä, että opiskelijalla on oltava riittävästi mahdollisuuksia tutustua, kokeilla ja soveltaa osaamistaan aidossa työelämän tilanteissa.

Kehittämispohjainen oppiminen perustuu hanketoimintaan, jossa opinnot heti niiden alkuvaiheesta lähtien liitetään aitoihin yritysten kehittämistarpeisiin. Näin opiskelijat kehittävät oman ammattialansa keskeisiä substanssitaitoja niin, että heidän on kyettävä kriittisesti arvioimaan työssä tarvittavaa tietoperustaa ja myös tarvittaessa hankkimaan sitä, jotta he voisivat lähestyä kehittämisen kohteena olevia asioita. Opiskelijat toimivat näissä hankkeissa yhdessä työelämän edustajien ja opettajien sekä toisten opiskelijoiden kanssa. Näissä asiantuntijaryhmissä heille tarjoutuu mahdollisuus sellaiseen prosessiin, missä heidän osaamisensa kehitty niiden tavoitteiden suuntaan, joita he ovat itselleen asettaneet. Hanketoiminnassa on kuitenkin useita toimijoita, ja siinä on siksi huomioitava kaikkien osallisten lähtökohdat. Tämä tarkoittaa, että opiskelijoiden pitää työskennellä myös hankkeen tavoitteen tai tavoitteiden suunnassa. Näin varmistuu se, että kaikki eri osapuolten toimesta yhdessä asetetut tavoitteet voitaisiin

myös saavuttaa (ks. esim. Vesterinen 2001). Hanketoiminnan merkittävimpiä haasteita oppimisen näkökulmasta onkin näiden erilaisten tavoitteiden huomioiminen niin, että niistä ei muodostu toisiaan haittaavia tekijöitä.

Fränti ja Pirinen (2005) korostavat aitojen kehittämishankkeiden merkitystä, koska niissä opiskelijat kohtaava jo opintojen aikana aidon kompleksisen reaali maailman. Työelämässä syntyneisiin tai syntyviin ongelmiin ei ole valmiita vastauksia, vaan niitä on haettava T&K -prosesseilla. Tämä tarkoittaa sellaisia projekteja, joissa opiskelija joutuu sekä tunnistamaan ongelman, määrittämään niitä keinoja, joilla asiaan on löydettävissä ratkaisuja ja lopulta työskentelemään asiantuntijaryhmässä – luomaan yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa uusia ratkaisumalleja.

Ohjauksen merkitys korostuu, kun oppimisprosessien painopiste siirtyy pois opettajajohtoisesta tekemisestä. Hanketoiminnassa olennaista on työskentely projektin kannalta tarkoituksenmukaisessa asiantuntijatiimissä, ohjauksen tulee kohdistua tähän ryhmään - sen tulee olla osa tämän ryhmän toimintaa. Laureassa tälle ohjauksen toteuttamistavalle on annettu nimitys osallistuva ohjaus. Fränti ja Pirinen korostavat sitä, että ohjaajan tulee olla osa kehittämishankkeessa mukana olevaa asiantuntijuutta, ohjausta ei voi ulkoistaa hankkeen ulkopuoliselle ohjaushenkilölle (Fränti & Pirinen 2005, 52 - 53). Ohjauksella tarkoitetaan tässä sellaisia toimintoja, joilla opiskelijaa tuetaan hankkeessa ja oppimisessa. Ohjauksen osaamista voidaan hankkeeseen saada sekä siihen sitoutuneiden asiantuntijoiden avulla, mutta osaamista voidaan tarvittaessa hankkia myös erillisiltä asiantuntijoilta. Tämä voi tapahtua hankkeessa mukana olevien ohjaajien ja ulkoisten asiantuntijoiden konsultaatioina. On myös mahdollista, että ulkoiset asiantuntijat tulevat mukaan hankkeeseen, osaksi varsinaista hanketiimiä.

Laurean uudet opetussuunnitelmat perustuvat laajoihin kokonaisuuksiin, ja siten ne mahdollistavat myös monipuolisten hankkeiden käytön osaamisen kehittymisen lähtökohdaksi. Aikaisempaa pidempi aikajänne opintokokonaisuuksien toteuttamisessa luo perustan LbD -mallin käyttämiselle. Opiskelijoiden sitoutuminen kehittämiseen ja soveltavaan tutkimustyöhön projekteissa tuottaa myös tuloksia hankekumppaneille. Juuri sitoutuminen hankkeeseen on ratkaisevaa, kun arvioidaan sen onnistumismahdollisuuksia. Onnistuminen hankkeissa edellyttää kuitenkin kaikilta mukana olevilta sitoutumista. Myös opettajien on toimittava jaetun asiantuntijuuden periaatteiden mukaisesti, heidän on oltava käytettävissä ja heittäytyttävä opiskelijoiden mukana hankkeeseen (Hakkarainen ym. 2005). Osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuuden muodostuminen LbD -mallin mukaisissa hankkeissa vaatii opettajilta uudenlaisia taitoja ja uudenlaista asennetta. Nurkan (2007) mukaan opettajien on uskallettava tuntea epämukavuutta ja luo-

tettava prosessiin, jossa valmiita vastauksia ei ole, vaan niitä etsitään yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tällä tavalla opiskelija valmistautuu tulevaan reaali maailmaan ja muuttuvassa työelämässä tapahtuviin muutospaineisiin. Ohjauksessa kannattaakin korostaa uraohjauksen näkökulmaa. Kun opiskelija kokee hankkeen oman urakehityksensä näkökulmasta hyödylliseksi ja omaa tulevaisuuttaan tukevaksi, vahvistaa se hänen sitoutumistaan sekä omaan uraansa että hankkeeseen. Opiskelija kokee ensisijaisesti olevansa sitoutunut omaan elämäänsä ja sen tavoitteisiin, mutta samalla hän sitoutuu kaikkiin niihin toimintoihin, jotka vahvistavat hänelle tärkeiden asioiden toteutumismahdollisuutta.

Koivisto ja Vuori (2006) korostavat tutkimuksessaan valmiutta elinikäiseen oppimiseen. Tässä prosessissa keskeistä on kyky uran hallintaan. Tämä merkitsee kykyä arvioida ja ratkaista erilaisia ammatinvalintaan liittyviä kysymyksiä, työnhakemiseen liittyviä taitoja ja erityisesti taitoa kiinnittyä erilaisiin uusiin organisaatioihin. Työskentely autenttisissa työelämähankeissa vahvistaa opiskelijoiden kykyä jäsentää omaa asiantuntijuuttaan aina suhteessa siihen toimintaympäristöön, jossa he työskentelevät. Ruohotie (2006) kutsuu näitä taitoja meta-kompetensseiksi. Mitä paremmin asiantuntija tiedostaa ja tunnistaa omat osaamisalueensa, sitä paremmin hän selviytyy vaikeista tehtävistä ja ongelmanratkaisuista. LbD-mallin mukaisissa hankkeissa opiskelija joutuu lähestymään osaamistaan juuri tästä näkökulmasta. Oman osaamisen kehittyminen on sidoksissa työelämän yleisiin osaamisiin, ja juuri näitä osaamisia korostetaan myös Laurean opetussuunnitelmassa (Laurean opetussuunnitelma, 2007).

Ohjauksen viitekehys ja sitä määrittävät tekijät

Korkea-asteen ohjaus on laajasti ymmärrettyä toimintaa, jossa sovitaan yhteen korkeakoulun ydinprosessit ja opiskelijan opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijuuden kehittämisprosessit (Nummenmaa ym. 2005, 10). Opiskelijan tukeminen asiantuntijaksi kasvun prosessissa toteutuu monenlaisissa tilanteissa ja erilaisissa oppimisprosesseissa. Opiskelijan näkökulmasta on kyse toisaalta hänen elämäänsä ja uraansa liittyvästä tukemisesta ja toisaalta opiskeluun liittyen syntyneisiin tarpeisiin liittyvästä auttamisesta. Korkeakoulun ohjausjärjestelmän näkökulmasta on kyse oikea-aikaisesta, tarkoituksenmukaisesta ohjausprosessista, jossa huomioidaan paitsi opiskelijan tarpeet myös yleiset yhteiskunnalliset ja ammattikorkeakoulukohtaiset tarpeet. Laurea-ammattikorkeakoulu on määritellyt ohjauksen lähtökohdiksi opiskelijan opintoihin ja uraan, osaamisen kehittämiseen ja elämänhallintaan ja hyvinvointiin liittyvät kysymykset (Ohjauksen lähtökohdat 2007). Nämä lähtökohdat kuvaavat lähinnä sitä, millaisiin kysymyksiin

ohjauksellisin toimin pyritään vaikuttamaan. Kysymykset nousevat kuitenkin aina opiskelijan lähtökohdista, mutta usein kyseisiin asioihin pyritään vaikuttamaan myös ennaltaehkäisevästi. Tämä ennakoiva ohjauksellisia toimintatapoja hyödyntävä tekeminen luo onnistuessaan opiskelua tukevan ja opiskelijaa motivoivan ilmapiirin, jossa oppiminen erilaisilla menetelmillä ja valittuja oppimismalleja käyttäen on mahdollista.

Mustonen (2007) käsittelee ohjausta ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Hän korostaa erityisesti ohjauksen organisoimista ja sen toteuttamisen järjestämistä. Opiskelijalle ohjaus näyttäytyy liian usein hämmentävänä, koska ohjausta antavien toimijoiden joukko on suuri ja usein liian epämääräinen. Opiskelijan voi olla vaikea ymmärtää, kuka missäkin tilanteessa on hänen tilanteensa kannalta oikea ja tarkoituksenmukainen ohjaaja.

Vaikka ohjauksen sisällön määrittelyssä olisi hyvinkin selkeä näkemys ja käsitys niistä asioista, joihin ohjauksella pitää vaikuttaa, opiskelijalle tilanne näyttäytyy vaikeana, koska hänen elämässään asiat eivät ilmene erillisinä, vaan ne aina muodostavat kokonaisuuden — opiskelijan oman elämän. Opiskelija elää omaa elämäänsä ja peilaa siinä myös opiskeluaan suhteessa omalle uralleen antamiinsa tavoitteisiin.

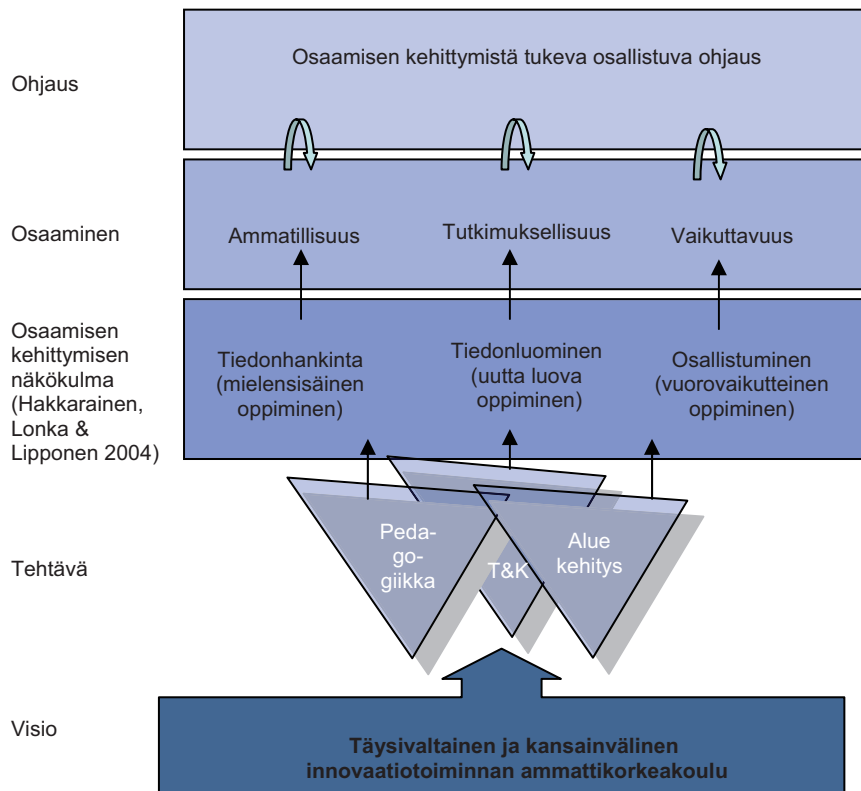
Ohjauksen haasteeksi nousee eri toimijoiden yhteistyö ja osaaminen. Koska opiskelijan tilanteessa ei useinkaan ole tarkoituksenmukaista siirtää asiaa ohjaajalta toiselle, pitää eri toimijoilla olla riittävästi osaamista, jotta he voivat arvioida tilannetta aina kokonaisvaltaisesti ja vasta tämän arvion perusteella ratkaisevat yhdessä opiskelijan kanssa, miten asiassa edetään. Mikäli ohjauksessa syntyy erityisiä laajempaa ohjauksen asiantuntijuutta vaativia tilanteita, on eri toimijoiden konsultoitava ohjauksen asiantuntijoiden kanssa ja siten varmistettava valmius hyvään ohjausprosessiin. Näin opiskelijan tukeminen perustuu hänelle tuttuun ohjaajaan, mikä vahvistaa jo aikaisemmin syntyneitä ohjausprosesseja. Tarvittaessa ohjauksen asiantuntija kutsutaan mukaan työskentelyyn, mutta silloinkin on tärkeää, että yhteys alkuperäiseen tilanteeseen tai hankkeeseen säilytetään vahvana.

Opiskelijan tarve ohjaukseen voi syntyä erilaisista lähtökohdista, ja siksi on olennaisen tärkeää, että hänen kanssaan työskentelevä opettaja arvioi ohjauksen tarvetta ja omaa ohjauksellista osaamistaan kriittisesti. Ohjausta ei tule vaikeissakaan tilanteissa ulkoistaa, mutta ohjaajien yhteistyötä voidaan lisätä tai ohjauksen asiantuntijoiden konsultaatioilla voidaan vahvistaa varsinaisen lähiohjaajan mahdollisuutta tukea opiskelijaa juuri hänen tarvitsemallaan tavalla. Tämä yhteistyö on sovittava ammattikorkeakoulun ohjauspalveluita määritettäessä, ja

sen tulee olla kaikkien ohjauksen toimijoiden tiedossa. Myös opiskelijan tietoisuus ohjauksen tarjoamasta tuesta pitää varmistaa jo opintojen alkuvaiheesta lähtien. Opiskelijan pitää luottaa monipuolisen ohjauksen saatavuuteen opintojen kaikissa vaiheissa ja kaikenlaisissa tilanteissa.

Asiantuntijuuden kehittymistä ja siihen liittyvää osaamisen kehittymistä tapahtuu koko opintojen ajan sen kaikissa vaiheissa. Niinpä myös ohjauksen täytyy olla läsnä eri muodoissaan jatkuvana prosessina. Osallistuva ohjaus on aktiivista opiskelijan tukemista tässä prosessissa. Aktiivisuus lähtee sekä opiskelijan että ohjaajan tavoitteista. Siinä on ennalta sovittuja toimintoja, mutta myös tilanteiden esiin nostamia tarpeita, jolloin ohjaajan arvioitavaksi tulee, mihin ohjausta kohdennetaan tai millaisia ohjauksen menetelmiä on tarkoituksenmukaisinta käyttää.

Tätä osaamisen kehittymiseen liittyvää jatkuvaa ohjausprosessia esitetään kuviossa 1. Opiskelijan näkökulmasta asiantuntijuuden kehittyminen liittyy osaamisen kehittymiseen, jota ilmentävät erilaiset tiedonlajit ja toisaalta Laurea-ammattikorkeakoulun valitsemat oppimiskäsitykset ja strategiat. Ohjauksen jatkuvuuden varmistaa vain sen sitominen osaksi opiskelijan kehittymistä ja oppimista. Vaikka oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen ovat selkeästi opiskelijan omia prosesseja, ammattikorkeakoulun on omalta osaltaan kannettava vastuuta sellaisen oppimisilmaston luomisessa, joka mahdollistaa opiskelijalle hänen itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamisen. Osaamisen eri ilmene-mismuodot eivät toteudu peräkkäisinä, vaan ovat läsnä oppimisprosessissa jatkuvasti. Vain niiden painotus vaihtelee käytetyistä työtavoista riippuen. Samasta syystä vaihtelevat ohjauksen menetelmät ja ohjauksen kohdentuminen. Tätä käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.



Kuvio 1. Ohjauksellisuuden toteutuminen Laureassa
(vertikaalinen Lbd-malli) Fränti & Saloranta 2004

Erityisen haasteellista ohjauksen oikea kohdentaminen, ja sopivien menetelmien valitseminen on silloin, kun opiskelijan ja ammattikorkeakoulun tai yhteiskunnan tavoitteet ovat ristiriitaisia. Ohjaajan osaamisen pitää perustua eettisesti vahvaan asiantuntijuuteen, jossa hän kaikissa tilanteissa pystyy kuuntelemaan opiskelijaa ja arvioimaan tämän esille nostamista lähtökohdista tarkoituksenmukaisimmat mahdollisuudet ohjaustilanteessa arvioitavaksi.

Ohjaus osaamisen kehittymisen ja asiantuntijaksi kasvun prosessissa

Tutkimus- ja kehittämishankkeet ovat oppimisen ja osaamisen kehittymisen näkökulmasta monimutkaisia prosesseja. Opettajalla on niissä erittäin haastava rooli. Hän on mukana monenlaisissa rooleissa – tutkijana, valmentajana, ohjaajana, asiantuntijana. Hän on toisaalta työväliseisiin liittyvän tiedon välittäjä, tietoperustaan liittyvän osaamisen tukijana ja prosessin etenemisen varmistaja (Raij 2006, 26–31). Opettajan on oltava tietoinen kaikista näistä rooleista ja samalla myös niihin kuuluvista toimintatavoista. Voidaan sanoa, että opettaja sekä käyttää asiantuntijuuttaan uudella tavalla, ja kohtaa opiskelijan uudessa roolissa. Opiskelija on hankkeen näkökulmasta enemmän yhteistyökumppani kuin opettamisen kohteena oleva oppija (Fränti & Pirinen 2006, 39).

T&K –hankkeet ovat luonteeltaan sellaisia, että niissä onnistuminen edellyttää yhteistyötä, jossa jaetun asiantuntijuuden kautta luodaan uutta tietoa ja osaamista. Opettajalla tulee olla kyky ohjata tätä prosessia sekä opiskelijan oppimista tukien että hankkeen tavoitteet huomioiden (Fränti & Pirinen 2006, 39–40). Olennainen kysymys tulee T&K –hankkeissa olemaan se, miten ohjaukselliset toimet osataan kohdentaa oikein. Opettajalle voi olla helposti tunnistettavissa, että hanke ei etene sovitulla tavalla. Jossain on ongelmia, jotka pitää ratkaista. Opettaja tai kuka tahansa hankkeessa mukana oleva asiantuntija joutuu tällaisessa tilanteessa arvioimaan hanketta useammasta eri näkökulmasta ja valitsemaan ohjauksen menetelmän vasta tämän analyysin jälkeen.

Jos opiskelijan henkilökohtainen elämän tilanne on häiriintynyt, on hyvin todennäköistä, että se heijastuu myös osaamistiimiin ja häiritsee sen työtä. Tilanne poikkeaa työelämästä siinä, että siellä tarvittaessa voitaisiin vaihtaa työntekijä projektissa ja varmistaa siten projektin onnistuminen. Tämä näkökulma on toki ammattikorkeakoulussakin mahdollinen, mutta toisaalta ammattikorkeakoulu on valinnut opiskelijan, ja laki ammattikorkeakouluista edellyttää opiskelijan tukemista tutkinnon suorittamiseksi määrätyssä ajassa. Tämä vaikuttaa tilanteen ratkaisuun ja johtaa ohjaajan näkökulmasta eettisesti vaikeaan tilanteeseen. Miten voi samalla tukea projektin etenemisprosessia ja vaikeuksissa olevaa opiskelijaa? Sekä yhteiskunnan että ammattikorkeakoulun kannalta olisi tärkeää, että myös hänen opintonsa edistyisivät. Ammattikorkeakouluissa on erilaisia hankkeen näkökulmasta ulkoisia ohjaajia, joiden pariin vaikeuksissa olevan opiskelijan voi ohjata, mutta tässä on samalla suuri riski, että opiskelija ulkoistetaan myös käynnissä olevasta hankkeesta. Tämä usein tarkoittaa merkittäviä vaikeuksia opiskelijan opintojen edistymiselle. Lähtökohtana tilannetta ratkaistaessa

tulee olla lähiohjaajan vastuu ja ulkoisten asiantuntijoiden ottaminen mukaan kokonaistilanteesta. Tavoitteena tulisi pitää kaikkien osallisten huomioimista mahdollista ratkaisua etsittäessä.

Opettajan kannalta haastavaksi tilanteen tekee se, ettei voida automaattisesti olettaa hänellä olevan osaamista ja mahdollisuuksia työskennellä opiskelijan kanssa niin paljon, kuin tilanne vaatii. Tämän vuoksi yhteistyön kehittäminen eri toimijoiden välillä on tärkeää. Ohjausta ei voida jaotella niin, että yhdelle toimijalle kuuluvat tietynlaiset tilanteet ja toiselle toisenlaiset. Opiskelijan kannalta kyse on aina kokonaistilanteesta. Opiskelija toimii ja työskentelee siinä oppimistilanteessa tai kontekstissa, johon hän opinnoissaan edennyt. Samassa kontekstissa on myös pyrittävä ratkaisemaan kaikki hänen ohjausta vaativat tarpeensa. Vastuun ohjausesta joutuu silloin ottamaan se opettaja tai asiantuntija, joka on opiskelijalle tässä tilanteessa lähin ohjaaja.

Lähteet

Mustonen, A. 2007. Kasvot ja kanssakulkijat. OPOLEHTI 4/2007.

Nummenmaa, A. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press.

Nurkka, P. 2007. Opetussuunnitelma tukemassa LbD-mallin toteutumista opetuksessa. Teoksessa Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Outi Kallioinen, O. (toim.). Helsinki: Edita Prima oy.

Ohjauksen lähtökohdat. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu.
www.laurea.fi/ohjaus.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.). Helsinki: Edita Prima Oy.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Anneli Eteläpelto ja Jussi Onnismaa (toim.). Vantaa: Kansanvalistusseura.

Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

8 Vuorokuunteluohjaus asiakkaan ohjauksen laatutekijänä

Eija Mattila

Vuorokuunteluohjaus-termin taustaa ja määrittelyä

Vuorokuunteluohjauksen termi syntyi intuitiivisesti valmistellessani luentomateriaalia asiakkaan tuen tarpeen tunnistamiseen ja voimavarojen vahvistamiseen. Olin myös saanut valmiiksi kuuntelemisen merkitystä pohtimani artikkelin ”Ohjaus kutsuu vuorokuunteluun” (Mattila 2006). Termi on siis varsin tuore. Haluan nostaa tällä vuorokuunteluohjauksen termillä toisen ihmisen aidon kuuntelemisen asiakkaan ohjauksen laatutekijäksi. Myös Ojasen (2000) käyttämä ohjauksen termi ”*vuoropuhelu ja –kuuntelu*” ja väitöstilaisuudessani (2002) kehittelemäni määritelmä ohjaukselle ”*Ohjaus on kutsua vuoropuheluun ja -kuunteluun*” ovat vuorokuunteluohjaus –termin taustalla.

Vuorokuunteluohjaus on ohjaajan taitoa kutsua ohjattavansa vuoropuhelun ja -kuuntelun tietoiseen ja keskittyneeseen ohjaukseen dialogissa. Ohjaaja ohjaa omalla käyttäytymisellään keskustelun osapuolia kuuntelemaan toisiaan arkiajattelua syvemmillä tasolla. Arkiajattelu voi paljastua esimerkiksi raakana väittelynä tai tavanomaisena asioita pilkkovana keskusteluna ilman selkeää juonta tai päämäärää (Heikkilä & Heikkilä 2001). Onnismaan (2007a) mukaan arkiviestintä voi olla paitsi sekavaa, myös välttelevää. Esimerkiksi sanaa ”kiinnostava” käytetään nykyään ristiriitaisesti ilmaisemaan välinpitämättömyyttä tai eri mieltä oloa. Organisaatioiden johdon käyttämä ilmaisu työntekijöistä tärkeimpänä voimavarana voi Onnismaan (2007a) mukaan peittää sen, ettei johdolla ole osaamista toimia tämän periaatteen mukaisesti. Edelleen hän jatkaa, että on syytä varoa esimiestä tai kollegaa, joka näkee erityistä vaivaa muiden vakuuttamiseksi siitä, että rehellisyys, humanisuus, avoimuus ja oikeudenmukaisuus ovat hänen keskeisiä arvojaan.

Ihmisen olemassaolon perusrakenteisiin uppoutuneen Buberin (1999) mukaan Minä-Sinä –suhde edustaa ”ihmisten välistä autenttista dialogista kohtaamista,

jossa ihmisen maailma on kaksitahoinen hänen kaksitahoisen kommunikointinsa mukaisesti”. Hän jatkaa, että ”kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista. Minää ei ole ilman Sinää. Minän ja Sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei ennakkotietoa eikä kuvittelua. Dialogin läsnäolo on olemassa vain, mikäli on olemassa esteetön yhteys. Vain siten, että yhteys Sinään tulee läsnä olevaksi, syntyy läsnäolo”.

Aitoon dialogiin päästään Heikkilän ja Heikkilän (2001) ja Onnismaan (2007a) mukaan terveen järjen ja taitavan keskustelun kautta tekemällä valintoja, olemalla yhteistoiminnallinen, kyselemällä, kuuntelemalla ja tulkitsemalla toisen puhetta kunnioittavasti, oivaltaen ja viemällä yhteistä asiaa myönteisellä tavalla eteenpäin. Ratkaisevaa on, miten yksilö säilyttää tietoisuuden siitä, että yhteiskunnallinen maailma on objektoituneenakin ihmisen tekemä ja näin ollen edelleen ihmisen tehtävissä (Onnismaa 2007a). Arnkil (2006) toteaa kaikissa dialogikäsitelyksissä korostettavan vastavuoroisuutta, toisen kuuntelemista ja yhteistä oivalusta ja elämystä. Dialogiosaamisen tarve, josta vuorokuunteluohjaus on yksi esimerkki, liittyy yhteiskunnan monimutkaistumiseen ja fragmentoitumiseen. Näiden vastapainoksi halutaan rakentaa siltoja, eheyttää ja toimia yhdessä (Arnkil 2006). Vuorokuunteluohjaukselle on siis tässä ajassa sijansa.

Vuorokuunteluohjauksen ideaan on vaikuttanut myös ohjauksen paradigman muutos 1980-luvun lopulla. Ohjauksen tai laajemmin ohjausvuorovaikutuksen painopiste on siirtynyt ohjauskeskusteluun aiemmasta neuvonta- ja diagnoosikeskeisestä prosessista (Feltham 1997; Sherzer & Stone 1980; Onnismaa 2003). Kokemusperäisen ohjauksen käsite, counselling, voidaankin ymmärtää myös vuoropuhelun ja – kuuntelun metodina. Verkkopedagogiikan ja -ohjauksen kehittäjien Aarnion ja Enqvistin (2003) mukaisesti vuorokuunteluohjaus olisi vuorotoimintaa.

Bondin (2000) mukaan kaikki sosiaali-, terveys- tai kasvatustieteen ammattilaiset eivät osaa ohjata, mutta heistä voi tulla hyviä ohjaajia määrätietoisesta harjoittelun tuloksena. Ihmisen ainutlaatuisuutta, oma-aikaisuutta ja voimavaroja kunnioittavalla ohjauksella on todettu olevan positiivinen vaikutus yksilön terveydentilaan ja hyvinvointiin, elämänlaatuun, sitoutumiseen ja jaksamiseen, itsehoitoon ja tiedon määrään (Kääriäinen & Kyngäs 2005). Vuorokuunteluohjaus säästää henkilökunnan työaikaa asiakaspalvelun ja toiminnan sujuvuuden yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin. Osallistava ja kuunteleva lähestymistapa mahdollistaa sosiaalisten valmiuksien kehittymisen, parantaa ihmisten selviytymiskykyä, vähentää kiusaamista, ahdistuneisuutta ja masennusoireita sekä näin edistää koko yhteisöjen hyvinvointia ja perustehtävää (Euroopan yhteisöjen komissio 2005).

Toisen ihmisen kuuntelemisen tärkeyttä on viime aikoina alettu painottaa suomalaisessa ja kansainvälisessä kirjallisuudessa (mm. Bond 2000; Häkkinen & Uski 2006; Peavy 2006; Onnismaa 2007b). ”Kohtaamisen filosofi” Pekka Himanenkin on ihmetellyt useaan kertaan (tässä yhteydessä siteeraan aikakauslehden 2004 kirjoitusta) maailman muuttumisesta kummalliseksi, kun tarvitaan filosofi sanomaan, miten tärkeää on kohdata toinen ihminen aidosti ja kuulla oikeasti, mitä tällä on sanottavaa. Ymmärtääksemme erilaisia kulttuureja, maailmankuvia, ajatuksia ja ihmisiä toinen tunnettu filosofimme Antti Mattila (2007) kirjoittaa näkökulman vaihtamisen taidosta, jota tulisi harjoittaa jo peruskouluissa. Se muuttaa hänen mukaansa esteet mahdollisuuksiksi ja kannustaa riitelyn sijasta asettumaan dialogiin erilaisten ihmisten kanssa. Mielenrauha Koulutuspalvelujen turvallisuuskouluttaja Totti Karpela kirjoittaa puhejudosta (2007) painottaessaan vilpittömästi halua kuunnella ja rauhoittaa toista ihmistä uhkaavassa tilanteessa.

Vuorokuunteluohjauksen tarkoitus on havahduttaa ihmiset kehittymään kuuntelemisen taidossa siitäkkin huolimatta, että moni sanoo olevansa hyvä kuuntelija. Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen kesyttää kiireen ja vie yksilön suorituskeskeisyydestä hänen kykyjensä löytämiseen. Kuuntelemisen haaste on ottaa tietoiseen tutkiskeluun se tosiasia, miten vaikeaa on hyvänä päivänä kuunnella pahaa ja miten pahana päivänä hyvää ei tahdo kuulla.

Vuorokuunteluohjaus kytkeytyy Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogiseen innovaatioon, Learning by Developingiin (LbD) eli autenttisuutta, tutkimuksellisuutta ja kohtaamista painottavaan kehittämispohjaisen oppimisen malliin (Raij 2006). Vuorokuunteluohjauksella on LbD-mallin lailla yhtäläisyyksiä pragmaattiseen tietoteoriaan perustuvien oppimismäkemyksien kanssa. Näistä voi mainita erityisesti kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984), laajenevan oppimisen (Engeström 1987) sekä yksilön ja yhteisön oppimista ja tiedon rakentamista yhdistävän tutkivan oppimisen (Hakkarainen ym. 2004). Vuorokuunteluohjaus voidaan liittää dialogisena menetelmänä myös konstruktionistisiin, narratiivisiin ja diskurssianalyttisiin menetelmiin (soveltaen Arnkil 2006; Shotter 1993).

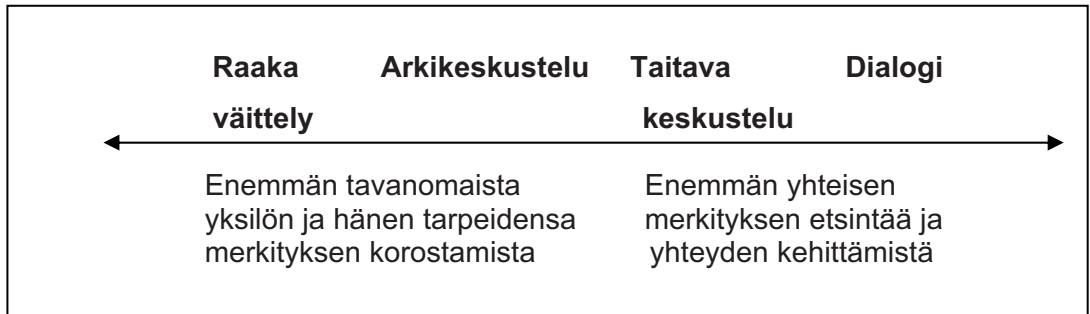
Vuorokuunteluohjauksen ydin on eettisessä suhteessa toiseen ihmiseen (Levinas 1996). Tämä suhde on epäsymmetrinen. Levinasin (1996) mukaan toinen on omine käsityksineen, kokemuksineen, ajatuksineen, mielikuvineen ja tunteineen aina enemmän kuin minä. Niiden tavoittaminen kuuntelemalla on Levinasin (1996) mukaan ihmisten välistä sosiaalisuutta. Se on läheisyyttä, ”kasvokkain” oloa, jolloin vastavuoroisuus, voimavarojen hyödyntäminen, luottamuksellisuus sekä asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja vaikutusvaltaisuuden tukeminen ja kunnioittaminen voivat todentua (Sherzer & Stone 1980).

Aidon yhteyden saaminen toiseen ihmiseen edellyttää responsiivisuutta eli vastaanottamisen herkkyyttä toisen lausumille, ns. ”kuumalle puheelle”. Kuuma puhe on puhujan sanoman ydin, johon kuuntelija tarttuu. Responsiivisuus tekee kuuntelemisesta kohdentunutta. Se saa tiedustelemaan. Syntyy tunne kutsutuksi tulemisesta vuoropuheluun ja -kuunteluun. On kysymys progressiivisesta diskurssista, joka tarkoittaa osallistujien yhdessä kehittämää ymmärrystä. (mukaillen Aarnio & Enqvist 2001; Aarnio ym. 2002.) Tässä diskurssissa ihmiset kuuntelevat toistensa ”todellisuuksia” arkiajattelua syvemmällä tasolla ja näin sisäinen vastuuntunne ja varaukseton kunnioitus toista ihmistä kohtaan todentuvat. Kuuntelemisesta tulee tutkivaa, mikä auttaa ihmisiä ymmärtämään paremmin toistensa kokemuksia ja niille antamia merkityksiä, saavuttamaan positiivisen yhteyden toisiinsa.

Vuorokuunteluohjauksessa korostuu jaettu asiantuntijuus (Mattila 2006). Vuorokuunteluohjaus on luovaa, tutkivaa, reflektointia, syventävää ja henkilökohtaista. Se ei ole direktiivistä, suostuttelevaa, auktoritatiivista, mahtailevaa eikä teknisiä ohjeita. (soveltaen Peavy 1999 ja Kukkonen – Lahtinen 2006.) Asiakasta ohjataan tutkimaan, keksimään ja selkeyttämään tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin (Bond 2000; Feltham 1997; Onnismaa 2003). Kuunneltaessa asiakasta ohjaaja reagoi viiveellä lykäten kritiikkiään tuonnemmaksi. Neuvon antamistakin voi lykätä neuvon pyytämisestä huolimatta (mm. Vehviläinen 2001). Vuorokuunteluohjausta tuleekin kehittää tutkivan kuuntelun suuntaan. Vuorokuunteluohjaus vahvistaa hyväksyvää ilmapiiriä ja ohjaustilanteessa asiakas voi kokea arvostusta asioiden ja ideoiden esittämisestä.

Väittelystä dialogiseen vuorokuunteluun

Vuorokuuntelu onnistuu kuuntelemalla tietoisesti, keskittyneesti, ei-varautuneesti ja tekemällä kysymyksiä oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. Heikkilä ja Heikkilä (2001) kuvaavat keskustelun eri muotoja kuviossa 1.



Kuvio 1. Väittelystä dialogiin (mukaellen Heikkilä & Heikkilä 2001)

Keskustelun englanninkielinen termi discuss pohjautuu latinaan ja tarkoittaa murskata, hajottaa palasiksi, mitätöidä tai rikkoa (to dash to pieces). Keskustelu ei siis tässä merkityksessä ole taitavaa keskustelua, jossa tehdään valintoja, ollaan yhteistoiminnallisia, kysellään ja tutkitaan. Arkikeskustelulle on tyypillistä tilanteiden katkelmallisuus ja asioiden pilkkominen ilman yhteenvetoa. Väittelyllä, debate, tarkoitetaan milloin asiaan juuttumista, milloin taas sen punnitsemista ja harkintaa (Heikkilä & Heikkilä 2001)

Arkikeskustelussa arvostetaan usein osallistujan taitoa olla jonkin verran muita edellä perusteluissaan, taivuttelussa tai asiansa myymisessä. Dialogissa taas etsitään yhteisiä merkityksiä sekä rakennetaan ja kehitetään keskusteluyhteyttä. Siinä kuullaan ja hyväksytään sanojen, ajatusten ja ideoiden merkityssuhteiden monivivahteisuus. Toisen sanomaa ei käännetä oman ajattelun suuntaan, vaan se kuullaan toisen omana ilmaisuna. Usein ajattelemme olevamme vähintäänkin taitavia keskustelijoita, mutta käytännössä ajaudumme arkikeskusteluun tai kiinaamaan tai juutumme väittelemään (Heikkilä & Heikkilä 2001).

Kysymisen taito

Ohjaajan kyselytekniikalla ja kuuntelemisen taidolla on merkitystä asiakkaan kohtaamisessa, voimavarojen vapautumisessa ja vahvistumisessa sekä positiivisen ilmapiirin luomisessa (Peavy 2006; Häkkinen & Uski 2006). Ohjaajan kysymykset ovat vuorokuunteluohjauksen tärkeä työväline. Ne ovat paljon enemmän kuin pelkkää tiedon hankintaa. Kysymyksissä näkyvät kysyjän asenteet ja

suhtautuminen, joita toisaalta vastaaja tulkitsee omakohtaisin merkityksenannon.

*"Se, mitä Pietari sanoo Paavalista, sanoo enemmän Pietarista kuin Paavalista".
(Sananlasku)*

Tietoinen kysymysten esittäminen johtaa myönteisiin tulkintoihin ja auttaa löytämään yhteisiä merkityksiä ja ratkaisuvaihtoehtoja. Arkikeskusteluun liittyvä kysyminen voi puolestaan loukata tai nolata asiakasta ja saa hänet tuntemaan itsensä osaamattomaksi (Häkkinen & Uski 2006). Samoin voi käydä neuvojen antamisen seurauksena.

Siitonen (1992) on pohtinut kysymisen merkitystä Suomen Filosofisen Yhdistyksen julkaisussa. Hänen mukaansa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä perinteinen opetusmalli rakentui tai ehkä jossain määrin rakentuu vieläkin nurinkuriin asetelmaan, jossa opettajat kysyvät ja oppilaat vastaavat – näin opittiin ja opitaan olemaan kyselemättä. Armeijassa kyseleminen on ollut suorastaan rangaistavaa. Autoritaarisissa valtioissa kyselijät ovat joutuneet vainon kohteiksi ja uskonnollisten ja poliittisten oppien kannattajat eivät Siitosen (1992) mukaan edelleenkään siedä kyselijöitä. Ihmisten ajatusten polut aukeavat kuitenkin parhaiten kyselemällä. Lapsipsykologiassa puhutaan Siitosen (1992) mukaan lasten kaksivaiheisesta kyselyiästä: puheen varhaisessa kehitysvaiheessa lapset esittävät "mitä" –kysymyksiä ja 3 – 5 -vuotiaina he alkavat kysyä "miksi". Miksemme voisi ajatella koko ihmisen eliniän olevan kyselyikää? Annetaan aikuisen piilossa olevalle "kyselevälle lapselle" ääni ja heittäydytään hurmaavaan joukkonaivismiin.

Asiallinen kysyminen noudattaa yleensä tiettyjä periaatteita (Häkkinen & Uski 2006). Kysy yksi kysymys kerrallaan ja kuuntele, mitä ohjattavasi vastaa. Tarkenna, kohdenna, selkeytä tarpeen mukaan ja siirry vasta sitten uuteen kysymykseen. Kiinnitä huomiota hienotunteisuuteen ja kysymysten tarpeellisuuden perusteltavuuteen. Tietäessään perustelut kysymysten esittämiselle ohjattava kokee vastaamisen luontevaksi. Pyri pois "pingispöytätekniikasta". Siinä ei vuorokunnella, vaan ainoastaan rekisteröidään kysymys ja vastaus. Anna ohjattavalle aikaa miettiä vastausta. Älä täytä hiljaisuutta omalla puheellasi. Muuten voit mitätöidä toisen vastaamisen tai häiritä hänen keskittymistään vastaamiseen.

Tietoiseen kysymysten esittämiseen sisältyy myös ilon, luovuuden ja kokonaisvaltaisen elämässä mukana olemisen kokemus, flow (Csikszentmihalyi 2005).

"Virrassa huomaa virran voiman, ei rannalla veneessä". (Lewin)

Flow´n kokemista ja vuorokuuntelun ohjausta estävät erilaiset tarkkaavaisuutta häiritsevät tekijät kuten ylenmääräinen itsensä tarkkaileminen, itsekeskeisyys, sääntöjen puuttuminen (anomia) ja elämästä vieraantuminen. Tarkkaavaisuuden häiriötekijät voivat löytyä ihmisestä itsestään (kognitiiviset ja emootioihin liittyvät) tai hänen ulkopuoleltaan (yhteiskunta). Ylenmääräisesti itseään tarkkaileva ihminen kantaa jatkuvaa huolta siitä, miten muut hänet näkevät tai hän pelkää antavansa itsestään väärän vaikutelman tai tekevänsä tai sanovansa jotain sopimatonta.

Ylenmääräisesti itseään tarkkailevan henkilön on vaikea kuunnella tai ohjata vuorokuuntelua, sillä hän ei kykene unohtamaan itseään edes tilapäisesti. Itsekeskeinen ihminen ei niinkään tarkkaile itseään, vaan arvioi informaatiota sen mukaan, miten se liittyy häneen itseensä. Itsekeskeinen ei osaa tarttua ”kuumaan puheeseen”. Hänelle tuottaa vaikeuksia herkistyä vastaanottamaan toiselle ihmiselle merkityksellisiä asioita.

Esimerkki 1.

Potilas kertoo hoitotyöntekijälle oltuaan pitkään sairaalahoidossa, ettei häntä käy kukaan sukulainen koskaan tapaamassa. Työntekijä ei osaa tarttua potilaan ”kuumaan puheeseen”, ”ei koskaan” tai ”ei kukaan”. Nämä sanat ovat potilaalle merkityksellisiä. Toistamalla ne potilas voi tarkentaa kertomaansa näiltä osin. Itsekeskeisyyttä sen sijaan saattaa ilmentää työntekijän ”näennäisempaattinen” asian pahoittelu, jonka seurauksena keskustelu tyrehtyy. Hoitotyöntekijä ei osaa kuunnella potilaan todellisuutta arkiajattelua syvemmällä tasolla.

Esimerkki 2.

Skitsofreniaa sairastava potilas kertoo: ”Nykyään minulle vain tapahtuu asioita, joita en voi mitenkään kontrolloida. Minulla ei näytä olevan minkäänlaista sananvaltaa enää mihinkään. Välillä en voi kontrolloida sitäkään, mitä ajattelen. Kaikki tulvii mieleeni liian nopeasti. Menetän otteeni ja eksyn. Kiinnitän huomioni kaikkien koko ajan ja siksi en oikeastaan pysty huomaamaan mitään.”

Kun ihminen ei pysty kontrolloimaan psyykkistä energiaansa, sekä oppiminen että aito ilo tulevat Csikszentmihalyin (2005) mukaan mahdottomaksi. Taitava vuorokuuntelija auttaa tällöin puhujaa pysäyttämään puheen yhden – kahden lauseen jälkeen ja toistaa niistä puhujan tarkennettavaksi merkityksellisiä sanoja ja ilmaisuja.

Flow´n kokemista ja vuorokuunteluohjausta estävästä sääntöjen puuttumisesta seuraa käyttäytymisnormien sekavuus. Kun raja sen välillä, mikä on sallittua ja mikä ei, hälvenee tai kun on epävarmaa, mitä yleisesti arvostetaan, käyttäytymi-

sestä tulee hajanaista ja tarkoituksetonta (vrt. Sotilaspatsaan siirtäminen Tallinnassa). Vuorokuuntelemiselle ei ole sijaa. Vieraantumisella Csikszentmihalyi (2005) tarkoittaa tilaa, jossa järjestelmä pakottaa ihmiset toimimaan vastoin omia tavoitteitaan (työtön työnhakija laitetaan uudelleen koulutukseen). Tehokkuutta ja tuloksellisuutta tavoittelevissa yrityksissä yhteisöjen etu lyö yksilöiden edun (Kiina-ilmiö). Yksilöllisellä ja kollektiivisella tasolla flow'n estää joko tarkkaavaisuusprosessien sirpaloituminen (vrt. tavanomainen pirstaleinen keskustelu; Heikkilä & Heikkilä 2001) tai tarkkaavaisuuden liiallinen jäykistyminen. Yksilöllisellä tasolla sääntöjen puuttuminen merkitsee rajattomuutta, ahdistumista ja vieraantuminen ikävystymistä. (Csikszentmihalyi 2005.)

Vuorokuunteluohjauksen sopimuksellisuus

Seuraavaksi sovellan eri kirjoittajien ajatuksia ohjauksen sopimuksellisesta luonteesta vuorokuunteluohjaukseen. Dialogi on Ojasen (2000) mukaan kasvatussuhde – ei mikä tahansa ihmissuhde. Dialogissa ohjaaja sopii antavansa aikaansa ohjattavalleen auttaakseen tätä kasvamaan minäksi itseksensä ja säilyttämään oman ohjaajasta erillisen toiseutensa. Kuvaan muutamilla tutkimukseni (Mattila 2002) tiedonantajien ajatuksilla ja toiveilla sopimisen tarvetta kasvun tukemisessa. Olen kerännyt tutkimusaineistoa eri sairaaloiden potilailta ja hoito- ja palvelukotien asukkailta vuosina 1995 – 1999. Tiedonantajien toiveet kuvaavat kokemisen rohkeutta, ideaalia dialogia.

"Keskustele kanssani ja kuuntele minua omassa asiassani, niin vapautat minut oppimaan itseni hoitamista! Kuuntelemalla minua lisää luottamustani sinuun ja toimintaasi kohtaan."

"Vietä enemmän aikaa kanssani, etten kokisi oloani niin yksinäiseksi! Tuo mukanasi toiset kuntoutujat, niin saan myös heiltä uutta ajateltavaa ja uusia toimintatapoja! Keskustele minun ja asuintovereideni kanssa yksilöllisistä ja yhteisöllisistä kokemuksista ja tuntemuksista, jotka liittyvät täällä asumiseen, terveydentilaan ja kuntoutumiseen! Ole täysillä mukana jakaen myös omia kokemuksiasi malliksi kokemisesta! Ohjaa ja rohkaise minua spontaaniin toimintaan, jotta voisin huomata, että oppiminen on arjesta selviytymistä, ja siitä nauttimista!"

"Ohjaa minua lisäämään omaa vaikutusvaltaani ja oman asemani vahvistamista antamalla minulle vastuuta! Ole kanssani myös vapaa-ajallani ja auta minua löytämään ja hyödyntämään voimavarojani omaksi ja yhteisön parhaaksi! Työnteon kontrollin ja valvonnan sijasta ohjaa minua käsittelemään kokemuksiani, tunteitani, ajatuksiani ja mielikuviani esimerkiksi työstä tai vapaa-ajasta! Olet minulle hyvin tärkeä, ohjaa minua oppimaan yhteisistä kokemuksistamme!"

Näihin sopimisen tarpeisiin ja toiveisiin voi soveltaa Onnismaan (2007a) esittämää ratkaisevaa kysymystä, miten ohjaaja voi säilyttää tietoisuuden siitä, että näissä toivekuvauksissa tiedonantajien maailma on psyykkistä sairautta leimauttanutkin ihmisen tekemä ja näin ollen edelleen ihmisen tehtävissä heidän toiveidensa suuntaiseksi. Kohtaamme jatkuvasti toiveiden ja todellisuuden välisiä ristiriitoja. Asiantuntijoina tiedämme, mitä asiakas ohjaukselta odottaa, mutta avoimen dialogin aitoon yhteyteen näyttää kuitenkin vielä olevan matkaa (mm. Latvala ym. 2005). Kun noudatamme Peavyn (2006) ohjetta ohjauksen ajankäytöstä – 30 % puhumiseen ja loput kuuntelemiseen, kehitymme vuorokuunteluohjauksessa, jolloin toiveiden ja todellisuuden kuilu kaventuu.

Sopiminen on vuorokuunteluohjauksen väline, jolla selkeytetään tapaamisen tavoitteita, kestoja ja ajoitusta (Onnismaa 2007b). Usein asiakas ei osaa kertoa itsestään tai tilanteestaan. Tällöin ohjaaja voi kannustaa omalla esimerkillään asiakasta avautumaan. Vuorokuunteluohjauksessa ohjaaja tekeekin usein aloitteen sopiessaan asiakkaansa kanssa, miten on hänen käytettävissään (Bond 2000; Ojanen 2000). Ohjaaja toimii spontaanisti tutkien asiakkaansa kanssa arkielämän moninaisuutta (Moreno 1977; Aarnio & Enqvist 2003). Spontaanisuus lisääntyy ja oppiminen mahdollistuu kuuntelevassa läsnäolossa, jolloin mieli vapautuu ennakkokäsityksistä. Spontaanisti syntyneissä käsityksissä tiivistyvät ohjaajan ja asiakkaan sen hetkinen tieto ja ymmärrys. Unohtaessaan itsensä tilapäisesti ohjaaja voi paremmin olla aidosti itsenään läsnä, kuunnella ja samastua asiakkaansa tilanteeseen. Spontaanisuus vapauttaa ohjelmallisuudesta ja rutiineista uutta luovaan toimintakulttuuriin. Avoimuus vapauttaa ohjaajan oppimaan ohjattavaltaan ja tutkimaan omaa käyttäytymistään ja tunteitaan.

Konkreettisten tavoitteiden asettaminen ja toiminnan suunnittelu yhdessä asiakkaan kanssa auttaa tarkastelemaan tulevaa. Ohjaaja voi myös rajoittaa tai lykätä jonkin asian käsittelyä ilmaisemalla, että palataan siihen myöhemmin. Rajaus on tarpeen erityisesti vuolaasti puhetta tuottavan asiakkaan kohdalla. Ohjaaja kuuntelee, kysyy, selventää, ja tarkentaa samanaikaisesti asiakkaansa heikkojakin signaaleja, jotka kertovat hänen tilanteestaan ja voinnistaan ohjaushetkellä.

"Kertoisitko tarkemmin?"

"Voisiko tuon ilmaista myös jotenkin toisin?"

Myös kuullun kertaaminen, toistaminen ja kohdentaminen ovat ohjaajan keinoja varmistua siitä, että on ymmärtänyt oikein sen, mitä ohjattava hänelle sanoo. Toistojen tulee olla kuvailevia, ei-tulkittavia, lyhyitä ja luonnollisen kuuloisia. Ohjaajan "ennalta tietämisen" ja ennakkokäsitysten paikkansapitävyys tulee varmistaa ohjattavalta ja on syytä välttää johdattelevia kysymyksiä. Joskus ohjattavan

voi olla vaikea puhua henkilökohtaisista ja arkaluontoisista asioista ja silloin niitä voidaan tarkastella ensin yleisellä tasolla. (Peavy 2006; Onnismaa 2007.)

Esimerkki 3.

Kuudesluokkalainen tyttö hakeutuu kouluterveydenhoitajan vastaanotolle vatsakipujen vuoksi. Kysymyksessä voi olla terveydenhoitajan ”ennalta tietämisen” mukaan kuukautiskivut tai ensimmäisten kuukautisten alkaminen. Miten terveydenhoitaja selvittää sen mahdollisuuden, että tyttö voikin olla raskaana – ja vielä sen, miten asiasta keskustellaan tytön huoltajien kanssa?

Tässä esimerkissä terveydenhoitaja voi käyttää esimerkiksi konkreettisia tai symbolisia ilmauksia tai kuvia selvittääkseen tytön vatsakipujen syytä. Tunteita, uskomuksia ja ajatuksia voidaan esimerkkien avulla muuttaa ymmärrettävämmiksi. On hyvin tärkeää olla vähättelemättä kipujen olemassa oloa toteamalla, että ”se on ihan normaalia”, etenkin jos vuorokuuntelemisen tuloksena yhdessä päädytään tytön raskauteen. Enemmän voisi todeta esimerkiksi: ”Tuntuuko sinusta, että sinut on ajettu ikään kuin nurkkaan?” Samalla terveydenhoitaja voi kannustaa tyttöä havaitsemaan omia vahvuuksiaan epäonnistumisen sijasta. Vahvuudet löytyvät useimmiten hyvin läheltä, oma terveys, omat huoltajat, sisarukset, muut läheiset ja ystävät ja muut erilaiset ratkaisuvaihtoehdot.

Vuorokuuntelu ohjauksen kehittäjänä

Ongelmien kuvauksia voidaan selkeyttää huolellista kuuntelemista edellyttävien kysymysten avulla (Peavy 2006). Näin välttyään spekulatioilta ja kehitetään ohjausta.

Kysymyksiä olisivat:

- Mikä tapahtuma, teko tai toiminta aiheuttaa huolta? Peruskysymyksenä selvitetään, mitä oikein tapahtuu?
- Kuka on toimija? Peruskysymyksenä selvitetään, kuka tekee ja mitä?
- Mitä keinoja on käytössä? Peruskysymyksenä selvitetään, miten toimija toimii?
- Missä tilanteessa toiminta tapahtuu? Peruskysymyksenä selvitetään, missä kaikki tapahtuu ja mitkä ovat tilanteen erityispiirteet?
- Mitä tarkoitusta toiminta palvelee? Peruskysymyksenä selvitetään, mihin päämäärään toimija pyrkii?

Asiakkaan ajatuksenkulkua ja kokemusten kuuntelemista ohjaustilanteessa voi myös helpottaa seuraavin merkityksiä tuottavin esimerkkikysymyksin (Aarnio & Enqvist 2003; Peavy 2006; Häkkinen & Uski 2006):

- Miten ajattelet selviäväsi?
- Mitä tunteita tapahtunut sinussa herättää?
- Mitä merkitystä tapahtuneella on sinulle itsellesi?
- Mitä ajattelet siitä seuraavan sinulle ja läheisillesi?
- Miten sinun mielestäsi nyt pitäisi toimia?

Vuorokuunteluohjauksen perusajatus on auttaa asiakasta kuvaamaan aitoa kokemustaan huolenaiheistaan ja auttaa häntä selventämään, konkretisoimaan ja myös löytämään niihin ratkaisuja. Tärkeintä on saada asiakas kuvaamaan tapahtunutta tai tulevaa tapahtumaa – sen sijaan ei tarvitse kysyä perusteluja tai spekulatioita.

Olen kirjoittanut tekstissäni aikaisemmin ohjaajan kritiikin lykkäämisen osaamisesta. Konfrontointi on joskus välttämätön kriittinen tapa asettaa asiakas kasvokkain eri näkemystensä, sanojensa tai tekojensa kanssa, mutta mielellään vasta silloin, kun luottamus on syntynyt asiakkaan ja ohjaajan välille (Onnismaa 2007b). Luottamussuhde on keskeistä, sillä monesti asiakkaan itsetunto on koetuksella. Konfrontointi sopii tilanteisiin, joissa arvioidaan asiakkaan toimintaa suhteessa hänen tavoitteisiinsa. Ohjaaja auttaa asiakasta tiedostamaan kertomusten, ajattelun ja tekemisen mahdollinen ristiriita toimimalla ikään kuin peilinä, jonka avulla ohjattava voi nähdä omaa toimintaansa. Konfrontointi ei saa nolata asiakasta tai saada häntä toistuvasti puolustautumaan. Ohjaaja kommentoi selkein, havainnollisin ja konkreettisin, arvostelua tai arvottamista välttelevin ilmaisin mm. seuraavien esimerkkien suuntaisesti:

”Kyllä olette oikeassa, teillä on vanhempien vastuu, mutta vastuuta voi kantaa muullakin tavalla.”

”Eilen olit eri mieltä, mikä sai mielipiteesi muuttumaan”.

”Kiellät olevasi hermostunut, mutta olet kävellyt 10 minuutin ajan huoneessa edestakaisin.”

”Oli todella hienoa, kun lupasit hoitaa tämän työn jo viime viikolla, mutta nyt olemme edelleen samassa pisteessä.”

”Aloittaessasi opinnäytetyön tekemistä tilanteesi taisi olla toinen kuin nyt?”

Ohjaajan kommentit viestivät kunnioituksesta ja vähentävät asiakkaan asettamista puolustusasemiin. Ohjaaja voi nähdä asiakkaansa tilanteessa esimerkiksi seuraavanlaisia piirteitä:

- asiakas antaa epäjohdonmukaisen kuvan itsestään ja hänen minä-ihanteensa tai kuvitteellisen minän välillä
- asiakkaan sanattoman ja sanallisen kommunikaation välillä on epäjohdonmukaisuutta
- asiakkaan minäkuvan ja ohjaajan asiakkaastaan muodostamansa kuvan perusteella on epäjohdonmukaisuutta

Esimerkki 4.

Syömishäiriöstä kärsivä 45-kiloinen ja 170 cm pitkä nuori nainen näkee itsensä lihavana, sillä oma minä-ihanne on jotain muuta kuin realistinen kuva itsestä. Ohjaaja konfrontoi edellä mainittujen kuvausten perusteella – miten esimerkiksi?

Ohjaukseen kuuluvat myös hiljaisuus ja tauot, joita ei luottamuksellisissa ohjauksuhteissa tarvitse täyttää näennäispuheella. Hiljaisuus on usein merkki ohjauksen osapuolien tavasta pohtia keskustelun sisältöä ja kulkua. Hiljaisuuttakin tulee kuunnella. Hiljaisuuksia on kuitenkin monenlaisia; on hyväksyviä ja ihailua synnyttäviä tai vihamielisyyttä herättäviä ja painostavia hiljaisuuksia. Mikäli keskustelu ”takkuilee”, voi ohjaaja ehdottaa kunnollista taukoa. Asiakkaan terveyden- tai elämäntila voi olla esimerkiksi sellainen, mikä estää hänen keskittymistään ohjauskeskusteluun. Keskustelun helpottumista hyödyntää, kun ohjaaja ajattelee hiljaisuuden johtuvan kahdesta pääsyystä; asiakas ei tiedä, mitä sanoisi tai miten sen ilmaisisi tai sitten hän uskoo olevan turvallista olla ilmaisematta mitään. (Peavy 2006; Onnismaa 2007b). Nämä ajatuksensa ohjaaja voi sanoa asiakkaalleen.

Hiljaisuuteen liittyy usein sanattomia viestejä, asennon vaihtamista, pään alas painumista, käsien liikkeitä, kyyneleitä tai katsekontaktin välttelyä. Ne ovat yleensä merkki siitä, että ohjattava tarvitsee apua ajatustensa tai tunteidensa ilmaisemisessa. Hiljaisuus on hyvä oivaltaa myös merkinä viestien kaksitasoisuudesta. Viesteillä on tietomerkityksen lisäksi suhdemerkitys. Merkitystä ei ole vain sillä, mitä sanot, vaan myös sillä, miten sen sanot. Suhteeseen liittyvä merkitys on yleensä tärkeämpi. Se edistää tai rajoittaa keskustelijoiden välisen viestinnän avoimuutta (Peavy 2006). Myös tämän suhdemerkityksen vuoksi vuorokuunteluohjauksen osaamisella on iso merkitys ohjauksen kehittämisessä. Seuraava esimerkkilause antaa luvan jatkaa hiljaisuutta.

”Olet hiljaa, mietin tässä itsekseni, mitä mahdatkaan ajatella?”

Ohjausta kehittää myös puhumisen ja kuuntelemisen *tietoinen vuorottelu, aiheen vaihtamisen tietoinen ilmaiseminen, puhujien erilaisten ”äänien” kuunteleminen, sanojen tavoittamattomissa olevan kuunteleminen, kulttuurikoodit ja objektivälitteinen kuunteleminen sekä käydyn keskustelun kokoaminen* (Onnismaa 2007; Peavy 2006).

Ohjaajan velvollisuus on huolehtia siitä, että kumpikin ohjauksen osapuoli tai ryhmässä kaikilla osapuolilla on yhtäläinen mahdollisuus saada puheenvuoroja. Ohjaaja ei keskeytä toisen puhetta kuin ehkä jo aikaisemmin kuvaamassani tilanteessa puheen vuolauden vuoksi. Joskus tarinan kertoja uppoutuu tarinaansa niin, että hän estää huomaamattaan toisen pääsyn mukaan tarinaansa. Joskus taas asiakas kertoo samaa tarinaa aloittaen yhä uudelleen alusta. Tällöin aiheen vaihtaminen tietoisesti on tarpeen. Tietoista huomion kiinnittämistä siihen, milloin on aika siirtyä uuteen aiheeseen, kutsutaan metakommunikaatioksi. Se on osoitus taitavasta vuorokuunteluohjauksesta.

”Olet kertonut minulle, millaisia kokemuksia sinulla on tiimityöskentelystä opiskelijatovereidesi kanssa. Haluaisin nyt siirtyä keskustelemaan siitä, millaisia kokemuksia sinulla on opiskelijatovereidesi kanssa opiskeluharjoittelussa. Mitä mieltä olisit siitä?”

Ihmiset ovat rakentaneet elämänkulkunsa aikana oman muuttumattoman minuutensa. He ovat oppineet antamaan äänen erilaisille kokemuksilleen, esimerkiksi millaista on olla erilaisissa rooleissa kuten esimerkiksi isänä, äitinä, kunnanvaltuutettuna, opettajana, johtajana, aviopuolisona, lapsena, suosikkina, kiusattuna jne. Minuus koostuu siis monista äänistä. Ohjauskeskustelussa ohjaajan tulee virittäytyä kuuntelemaan sitä ääntä tai niitä ääniä, joita asiakas käyttää ohjauskeskustelussa.

Esimerkki 5.

Tapaat terveyskeskuksen vuodeosastolla olevan sairaanhoitajaopiskelijan, joka on hoitotyön ensimmäisessä opiskeluharjoittelussa. Suunnittele ohjauskeskustelu hänen kanssaan. Sinulla on ennakkotietona, että opiskelija on aikaisemmalta koulutukseltaan merkonomi ja hänellä on ollut oma vanhusten palvelukotiyritys. Voit vapaasti valita oman ohjaajan roolisi.

Sanojen tavoittamattomissa olevan kuunteleminen on haasteellista, koska emme useinkaan tunne ohjattavien elämänpolkuja ja – tarinoita saati heidän tapojaan viestiä. Sanojen ja tekojen merkitykset ovat usein ymmärrettäviä, mutta

ajoittain niiden takana on merkityksiä, joita on vaikea tavoittaa. Näiden ilmiöiden merkitys voi olla

naamioitunut – nauru voikin olla merkki hermostumisesta

vielä löytymätön – se on tulossa, kunhan jaksamme ja maltamme odottaa

hautautunut osittain tai kokonaan – moni tieto, taito tai aikaisempi kokemus.

Metaforien ja huumorin käyttö on oivallinen tapa päästä selville viestien eri merkityksistä. Metafora tarkoittaa ”viedä jonkin toiselle puolelle”. Esimerkiksi palapeleli-metafora voi saada ohjattavan etsimäänsä tarinansa puuttuvia paloja. Vakavuus ja hauskuus eivät ole toistensa vastakohtia. Huumori toimii taiten käytettynä ja luottamuksellisessa suhteessa. Tärkeintä on ohjaajan kuuntelemisasenne, joka helpottaa ymmärtämysyhteyden saavuttamista silloinkin, kun ohjauksen osapuolet edustavat eri kulttuureja. Kyky kuunnella asiakkaan kulttuurisia sääntöjä parantaa ohjaajan kykyä ymmärtää.

Vuorokuunteluohjauksella suoritustyöstä työn kehittämiseen ja uudistumiseen

Työelämän muutos suoritustyöstä tietotyöhön ja kykyjen löytämiseen ja kehittämiseen sekä muutos yhden asiantuntijan työstä jaettuun asiantuntijuuteen ja uudistumiseen on ollut ilmeistä viimeisten vuosikymmenien ajan. Tarvetta on ollut ja tulee olemaan jatkossakin dialogisten menetelmien ja niihin liittyvien verkostoivien työmenetelmien sovelluksille niiden hyvän vastaanoton ansiosta (Arnkil 2006). Asiantuntijaorganisaatiot eivät kuitenkaan selviä uudistumishaasteistaan ilman työyhteisöjen perustehtävän ajoittaista kirkastamista. Tarvitaan vuorokuunteluohjauksen kaltaista osaamista. Tiuraniemen (2005) mukaan moderni psykodynaaminen lähestymistapa korostaa asiantuntijan työssä vuorovaikutuksellisuutta ja aktiivisuutta passiivisuuteen suuntaavien periaatteiden sijaan. Aktiivisuus, vuorovaikutuksellisuus ja todellisuuden konstruktivinen hahmottaminen edellyttävät asiakkaan tai asiakasryhmien täysivaltaista mukana olemista ja vaikuttamista. Asiantuntijan aktiivisuus, vuorovaikutuksellisuus ja kuuntelemisen taito vahvistavat asiakkaiden osallistumista, oivalluksia, oppimista ja uudistumista. Ohjauksen spontaanisuus ja rohkeus tarttuvat ja synnyttävät uutta luovaa vertaisuutta.

Palvelut 2020 – Kohti palvelujen tulevaisuutta – julkaisussa (Elinkeinoelämän keskusliitto 2005) pohditaan inhimillisen vuorovaikutuksen merkitystä modernisaatiokehityksessä ja teknologian muotoutumisessa. Vuorovaikutuksellisen ulot-

tuvuuden ottaminen mukaan teknologian määrittelyyn on tärkeää erityisesti sen vuoksi, että teknologia on jo lunastanut ja tulee tulevaisuudessakin lunastamaan varsin keskeisen roolin inhimillisen elämän, talouden ja yhteiskunnan muutosvoimana sen käytön ja käytettävyyden kautta. Palvelujen tuottaminen vaatii osalla palvelualoista tulevaisuudessakin läsnäoloa ja paikallisesti tapahtuvaa vuorovaikutusta asiakkaan kanssa. Tällöin inhimillisen vuorovaikutuksen rooli yrityksen kilpailutekijänä on yhä tärkeämpi.

Työelämän kehittämisessä mikrotasolla eli asiakastyössä dialogisia menetelmiä on kehitetty niin, että asiakkaan ja asiantuntijan suhteiden muutos kääntyy asiakkaan ja arkikielen eduksi. Arnkilin (2006) ilmausta lainatakseni ”luomuverkostot” ovat tulleet mukaan ratkaisuresursseiksi aikaisempaa enemmän. Makrotasolta taas löytyy teoreettis-käytännöllisenä esimerkkinä Gustavsenin (esimerkiksi 2003) kollegoineen kehittämä demokraattinen dialogi, jossa ydinkysymyksenä on otollisen ”tilan” luominen kommunikaatiolle. Tavoitteena on ollut sellaisen infrastruktuurin luominen työelämään, jossa eri tahojen edustajat kohtaavat toisensa tasavertaisesti ja jossa kaikkien ääni kuullaan ja tulee kuulluksi. Tulevaisuusdialogi on Arnkilin (2006) mukaan eräänlainen muunnelma demokraattisesta dialogista. Näissä molemmissa rakennetaan vahvasti siltaa tulevaisuuden ennakoinnille.

Yritysten osaamistarpeiden ennakointi onkin yksi Elinkeinoelämän keskusliiton (2005) keinoista vaikuttaa muun muassa valtakunnalliseen koulutussuunnitteluun. Tavoitteena on ennakoida palvelujen toimintaympäristöissä, rakenteissa ja osaamisvaatimuksissa tapahtuvia muutoksia palveluyritysten näkökulmasta. Tavoitteena on tunnistaa yksityisten palvelujen kehityksen keskeisiä megatrendejä, nostaa esille kehityksen kannalta kiinnostavia, heikkojakin signaaleja ja koota näkemyksiä siitä, millaista osaamista tulevaisuuden palveluyritykset tarvitsevat globaalissa toimintaympäristössä.

Hyvinvointipalvelut muodostavat tulevaisuuden palveluyhteiskunnassa hyvin merkittävän kokonaisuuden (Elinkeinoelämän keskusliitto 2005). Hyvinvointipalveluja ovat OECD:n luokituksen mukaan esimerkiksi sosiaali- ja terveystalvet sekä koulutuspalvelut. Hyvinvointipalvelut ovat henkilökohtaisten palvelujen tavoin varsin työvoimavaltaisia. Inhimillinen vuorovaikutus kuluttajan ja palveluntuottajan välillä on väistämätöntä. Vuorokuuntelun ja sen ohjauksen osaaminen tulee haastamaan yritykset hyvinvoinnin ja asiakkaan ohjauksen laadun tekijöiksi.

Lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyvä koulutus 2. Opetushallitus.

Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: DIANA – toimintamalli. Opetushallitus, 45.

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2003. Dialoginen oppiminen ja sen tukeminen verkossa. TieVie –seminaari Oulu 26.9.2003.
<http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/kalvot/2003/Oulu_5ov/aarnio_enqvist_dialogi.pdf>. [Viittauspäivä 6.5.2007.]

Arnkil, R. 2006. Tulevaisuusdialogi ja dialogin tulevaisuus. Aikuiskasvatus 2 (26), 104 - 114.

Bond, T. 2000. Standards and ethics for counselling in action. London: Sage publications.

Buber, M. 1999. Minä ja Sinä. Kolmas painos. Saksankielinen alkuteos Ich und Du 1923. Juva: WSOY –Kirjapainoyksikkö.

Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä, kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas Kustannus.

Elinkeinoelämän Keskusliitto 2005. Palvelut 2020 – Kohti palvelujen tulevaisuutta.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-konsultit.

Euroopan yhteisöjen komissio 2005. Vihreä kirja. Väestön mielenterveyden parantaminen. Tavoitteena Euroopan unionin mielenterveysstrategia. Bryssel 14.10.2005, KOM (2005) 484 lopullinen.
<http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf>. [Viittauspäivä 6.5.2007.]

Feltham, C. 1997. What is counselling? London: Sage publications.

Gustavsen, B. 2003. Action research and the problem of the single case. In Concepts and Transformation 3 (7), 237 – 261.

Hakkarainen K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.

Himanen, P. 2004. Luovasti intohimoinen. Anna 28, 26 – 33.

Häkkinen, M. & Uski, A. 2006. Ratkaiseva yhteys. Osaaminen yhteyskeskuksen menestystekijänä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Karpela, T. 2007. ”Puhejudo rauhoittaa – Sinä olet fiksun oloinen kaveri”. Dialogi 5. Stakes, 26 – 29.

Kolb, D.A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kukkonen – Lahtinen, L. 2006. Yhdessä kehittyen – kuntouttavan mielenterveystyön haasteet. Sairaanhoitaja 10 (79), 10 – 13.

Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. 2005. Potilaiden ohjaus hoitotieteellisissä tutkimuksissa vuosina 1995 – 2002. Hoitotiede 4 (17), 208–216.

Latvala, E., Saranto, K. & Pekkala, E. 2005. Yhteistoiminnallisen hoitotyön kehittäminen mielenterveystyössä. Tutkiva Hoitotyö 3 (2), 24 – 30.

Mattila, A. 2007. Toisesta vinkkelistä. Opettaja 25, 2 – 4.

Mattila, E. 2002. Miten ohjata mielen kuntoutujaa? Yksityinen mielenterveystyön hoito- tai palvelukoti kehittyvänä pienyhteisönä. Väitöstyö. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 179.

Mattila, E. 2006. Ohjaus kutsuu vuorokuunteluun. KeVer 4. Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti. <<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>>. [Viittauspäivä 6.5.2007.]

Moreno J.L. 1977. Psychodrama. Vol. 1. Beacon House, New York.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 2007a. Työelämän kaksoissidokset ja niiden vastamyrryt. Aikuis-
kasvatus 2 (27), 103 – 113.

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

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.
vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Pylväs, M. 2003. Sosiaalityön asiantuntijuus erikoissairaanhoidossa. Tapaustut-
kimus yliopistollisen sairaalan sosiaalityöstä. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan
osaamiskeskuksen julkaisusarja 8.
<<http://www.poske.fi/dokumentit/erikoissairaanhoido.pdf>>.

Rajj, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen
mahdollistajana. Learning by developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Lau-
rea-ammattikorkeakoulu.

Sherzer, B. & Stone, S.H. 1980. Fundamentals of Counseling. Third edition. Dal-
las: Houghton Mifflin Company.

Shotter, J. 1993. Conversational Realities: Constructing Life Through Language.
London: Sage.

Siitonen, A. 1992. Kysymisen taito. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen, T. & Nii-
niluoto, I. : Taito. Suomen Filosofinen Yhdistys. Helsinki: Yliopistopaino, 91 –
103.

Tiuraniemi, J. 2005. Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. Aikuiskasvatus, 25
(2), 110-120.

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

9 Opettajatuutorointi opiskelijan asiantuntijuuteen kasvussa

Teija Laamanen ja Arja Piirainen

Laurea määrittelee ohjauksen osaksi Learning by Developing -toimintamallia, jonka lähtökohtana on tulevien asiantuntijoiden kouluttaminen (Raij 2007). Opiskelijan alansa asiantuntijaksi kehittyminen nähdään sekä alan tietotaitoperustan oppimisen että asiantuntijaksi kasvamisen prosessien yhteen kietoutumisena. Oppimisprosessi on tutkimusprosessi, joka ei poikkea eri alojen asiantuntijoiden tutkimusprosessista. Tutkimustyö on määrätietoista työskentelyä yhteisön kohtaamien teoreettisten ja käytännön tietojen ratkaisemiseksi. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellinen ongelmaratkaisu on pääasiassa ainoastaan opettajan ulottuvilla, jolloin oppimisprosessin lähtökohdaksi asetetaan rohkeasti aitoja, uuteen ymmärrykseen ja ilmiöiden selittämiseen tähtääviä kysymyksiä. (Hakkarainen ym. 2004, 17–18 ja 287.) Tällöin opettaja ei voi rajata keskustelua vain niihin ilmiöihin, jotka hän jo entuudestaan tuntee. Tällaiset oppimistilanteet eivät ole oppimisprosesseja ainoastaan opiskelijoille, vaan myös opettajille. Jaetun asiantuntijuuden tilanteiden luomiseksi tulisi luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat opiskelijoille osallistumisen osaamis- ja asiantuntijayhteisöihin ja opettajille mahdollisuuden uudenlaisten omaa opettajuutta kehittävien kysymysten asettamiseen. (Hakkarainen ym. 2007.)

Opintojen kulku voidaan perinteisesti jakaa seuraaviin vaiheisiin: aika ennen opintojen aloittamista, opintojen aloitusvaihe, opintojen keskivaihe, valmistumisen aika ja opintojen jälkeinen vaihe. Ohjausprosessissa otetaan huomioon opiskelija kokonaisvaltaisesti yksilönä ja toimijana opiskeluyhteisössä sekä työelämän hankkeissa kumppanina, jonka oppimisprosessin keskeisiä tekijöitä ovat autenttisuus, kokemuksellisuus, luovuus ja tutkimuksellisuus. Ohjausta ja neuvontaa olisi hyvä olla opiskelijan saatavissa hänen yksilöllisistä tarpeistaan riippuen opintojen kaikissa vaiheissa. Ohjauspalvelujen järjestämisessä keskeistä on läpinäkyvyys ja toimintojen selkeys. (Työhallinto 2006; Raij 2006, 27.)

Ohjaus toteutuu kehittämispohjaisessa oppimisessa kehittämishankkeissa, joissa opettajat, opiskelijat, organisaatioiden työntekijät ja yrittäjät jakavat osaamistaan ja hankkivat uutta tietoa palveluiden kehittämiseksi (Raij 2003). Opettaja on tuutori, jonka tehtävänä on ohjata opiskelijoita ja kehittää palveluja yhdessä heidän kanssaan. Ohjaus sisältää tiedon jakamisen opiskelijalle sekä opiskelijan neuvonnan ja ohjauksen. (Lähtökohtia Laurea-ammattikorkeakoulun ohjauksen toteuttamiselle, 2007.) Laurean kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) arvot, autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuus ja luovuus ohjaavat myös opettajatuutorin toimintaa hankkeissa hänen ohjatessaan opiskelijan asiantuntija-alan osaamista ja ammatillista kehittymistä ja kasvua. (Raij 2007.) Seuraavassa pohdimme kunkin arvon perusteita opettajatuutorin ohjauksen näkökulmasta.

Autenttisuus tulee esiin puhuttaessa ihmisten elämisestä yhdessä. Jokaisella on oma autenttisuutensa, joka antaa arvoa läheisille ihmissuhteille, jotka nähdään itsensä löytämisen ja tutkimisen ensisijaisina ympäristöinä. Tässä korostuu ihmisten tasavertaisuus. Ihmissuhteet eivät voi olla itsensä toteuttamisen välineitä, sillä ne muovaavat identiteettiä. Autenttisuudessa keskeistä on aidon autenttisuuden pohdinta, joka tuo esiin sen, ettei voi etukäteen määrittää hyvää elämää tai asiantuntijuutta. Autenttisuus vaatii merkitysnäkökenttien tunnistamista ja dialogissa tapahtuvaa itsemäärittelyä. Autenttisuus todentuu kehittämispohjaisessa oppimisessä aidossa työelämässä yhdessä toisten toimijoiden kanssa. (Raij 2007.) Opiskelijan oman osaamisen kehittyminen näkyy siinä, minkä asiantuntijaksi opiskelija haluaa kehittyä. Kehittämishankkeen idea voi olla työelämäaloitteinen, opettaja-aloitteinen, opiskelija-aloitteinen tai yhdessä ideoitu. Se voi olla ongelmaperustainen, mutta myös uudistamisperustainen, uusien innovaatioiden löytämistä tavoitteleva.

Kumppanuus tarkoittaa yhdessä tekemistä, osaamisen jakamista ja yhdessä oppimista. Se tarkoittaa myös erilaisten roolien jakamista ja sopimista. Rooleina tunnistetaan oppijan, tutkijan, kehittäjän ja työvälineiden opettajan roolit. Kumppanuuteen nähdään kuuluvan keskeisenä myös osallisten vastuullinen sitouttaminen kehittämishankkeeseen, joka osoitetaan kirjallisessa hankesopimuksessa. (Raij 2007.) Opettajatuutori toteuttaa kumppanuus-periaatetta huolehtiesaan opiskelijan roolin selkeydestä.

Kokemuksellisuus painottaa jokaisen osallisen aktiivista ja vastuullista roolia omasta oppimisestaan, osallistumista yhdessä tekemiseen ja oppimiseen. Kokemusten jakaminen ja reflektointi sekä merkitysten etsintä yhdessä mahdollistavat työelämäosaamisessa olevan tiedon ja sitä selittävän tiedon ymmärtämisen sekä uuden osaamistiedon tunnistamisen. (Raij 2007.) Kokemuksellisuuden

merkitys tulee erityisesti esiin oppimisen arviointiin ja tiedon rakentumiseen liittyvien käsitysten ohessa. Opettajatuutori huolehtii opiskelijan ja kehittämishankkeen arvioinnin periaatteista ja toteutumisesta siten, että oppijan oman HOPS:n toteutuminen on mahdollista.

Tutkimuksellisuus tarkoittaa tässä yhteydessä tutkivaa ja kriittistä työtettä sekä tieteellistä tutkimusta. Kehittämishankkeeseen sidotaan tutkimuksellisuus. Oppiminen yksilönä ja yhteisönä osoitetaan tutkimuksellisesti, samoin kehittämishankkeen vaikuttavuus ja tulokset uutena tietona ovat tutkimuksellisesti osoitettuja. Tutkimuksellisuuden vaatimus liitetään ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtävään. (Raij 2007.) Tutkimuksellisuudesta vastaavat Laurean yliopettajat yhdessä opettajatuutorien kanssa.

Luovuus nähdään kehittämishankkeen voimavarana. Kehittämishankkeen innoittajana on yhdessä havaittu kehittämisen tarve. Halutaan uutta, mutta ei vielä varmasti tiedetä, mitä se tuottaa. Kehittämishanke mahdollistaa luovuuden käytön oton, kaikki ovat matkalla jonnekin. (Raij 2007.) Opettajilla on neljä erilaista lähestymistapaa kehittämishankkeeseen. Osa opettajista hahmottaa kehittämishankkeen opintojaksojen, osa opiskelijoiden oppimisen, osa opettajan työn ja osa kehittämishankkeen etenemisen orientaatiosta käsin. Uutta tietoa luova kokemuksellisuus lisää luottamusta uusista haasteista selviämiseen. Luovuuden kohteena on uudistaminen, joka todentuu uusina tuotteina, työmalleina tai työ-kulttuurina. Opettajatuutorien rooli tutkimus- ja kehittämishankkeessa vaihtelee. He ovat mukana siten, että opiskelijat voivat tuoda omat ajatuksensa ja kehittämisehdotukset koko kehittämishankkeen voimavaraksi.

Opettaja ohjaa opiskelijoita olemaan mukana hankkeissa, joissa syntyy kokemusten perusteella oppimista. Aidoista työtilanteista muotoutuneet kysymykset ja ongelmat ohjaavat uuden tiedon rakentamista sisältäen tiedon prosessoinnin lisäksi erilaisten kokeiden tekemistä ja ideoiden testaamista. Tiedon ja selitysten luominen tarkoittaa opiskelijoiden työskentelyteorioiden luomista kohteena olevista ilmiöistä olettamuksina, hypoteeseina, selityksinä, tulkintoina tai malleina. Rakentava kriittinen arviointi kohdentuu tutkimusprosessin edistymiseen, sen tavoitteisiin sekä työskentelyteorioiden kehittämiseen. Se johtaa opiskelijan syventävän tiedon hankkimiseen ja tarkentuvien ongelmien asettamiseen.

Oppimisprojektin tarkoituksena on uuden tiedon hankkiminen ja luominen uuteen ymmärrykseen ja tiedon syventämiseen johtavana prosessina. Asteittain monimutkaistuvat työskentelyteoriat ja uusien selitysmallien sekä käsitteiden löytäminen, uuden tiedon etsiminen kirjallisuudesta tai kokeita ja tutkimuksia teke-mällä ovat osa itseohjautuvaa tutkimustyötä. Asiantuntijuuden jakaminen tutki-

vassa oppimisessa sisältää oletuksen siitä, että tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla. Opettajatuutorin tehtävänä on huolehtia siitä, että opiskelijat ovat osana oppimisyhteisöä ja he tunnistavat omaan oppimisprosessiinsa soveltuvan tehtävän siinä. (Hakkarainen ym. 2007.)

Opettajatuutori urasuunnittelun ohjaajana

Urasuunnittelun tavoitteena on, että opiskelijalle muodostuu kuva ammatillisista tavoitteistaan, joiden pohjalta hän kykenee opintojaan suunnittelemaan. Valmistuttuaan opiskelijalla on valmiudet toimia työelämässä hänelle parhaiten sopivassa työssä. (Hakkarainen ym. 2007) Opettajatuutorin antama tuki ja ohjaus auttaa opiskelijaa oman urasuunnitelmansa hahmottamisessa ja sen pohjalta syntyvän henkilökohtaisen oppimissuunnitelman rakentamisessa. Opettajatuutorin kanssa vuosittain käytävässä ohjauskeskustelussa tavoitteita tarkennetaan ja hopsia mahdollisesti muutetaan tavoitteiden suuntaisesti. (Isokorpi ym. 2006.) Urasuunnittelun avulla opiskelija tietoisesti pohtii paitsi uravalintaansa myös muuta elämäntilannettaan. Hän oppii löytämään omat vahvuutensa ja asettaa opiskeluun ja tulevaan työhönsä liittyviä tavoitteita. (Peavy 1999.)

Uraohjauksessa on keskeistä tukea ja ohjata opiskelijaa löytämään oma osaamisensa ja vahvuutensa, joiden pohjalta avautuu työllistymismahdollisuuksia itseä kiinnostaviin tehtäviin. Uraohjaus on koko opiskeluajan jatkuva prosessi. Opiskeluaikana selkiytyy käsitys alan töistä ja opiskelija saa valmiuksia kertoa osaamisestaan työnantajille. (Pasanen 2003.) Erityisen toimiviksi on koettu mahdollisuudet tutustua erilaisiin toimenkuviin samalta koulutusosalta jo työllistyneiden kokemusten kautta. Opiskelijoiden motivaation kannalta on tärkeää, että heillä on käsitys siitä, mihin itseään kiinnostaviin tehtäviin opinnot voivat tulevaisuudessa johtaa.

Opettajatuutorin rooli asiantuntijuuteen kehittymisen ohjaajana

Opettajatuutorin ohjaukseen sisältyy sekä substanssiohjaaminen että ammatillisen kehittymisen tukeminen. Ammatillisen kehittymisen prosessin ohjaajan roolin ohella opettajatuutori on hankkeissa ja projekteissa oman asiantuntijuusroolinsa puitteissa opiskelijan ohjaajana ja tukijana (Savonmäki 2007).

Opiskelijan ammatillisen kehittymisen prosessista voi erottaa koulutuksen alkuvaiheen, keskivaiheen ja koulutuksesta itsenäiseen ammattiin siirtymisen vaiheen. Koulutuksen alkuvaiheessa opiskelija tutustuu ammattikorkeakoulun, oman toimipisteensä, koulutusalan ja -ohjelmansa opiskelijoihin ja henkilökuntaan. Hän perehtyy ammattikorkeakoulunsa ja oman toimipisteensä toimintata-

poihin ja käytänteisiin, koulutusohjelmansa rakenteeseen ja sisältöön sekä erilaisiin oppimisympäristöihin. Opiskelija laatii perehtymisensä pohjalta henkilökohtaisen oppimissuunnitelman. (Kotila 2006.)

Hops:ssa opiskelija ottaa huomioon Laurean LbD —toimintamallin mahdollistamat erilaiset sisällöt, menetelmät ja käytännölliset toimenpiteet, joiden kautta opiskelu toteutuu. Henkilökohtainen opetussuunnitelma elää arjessa konkreettisenä työvälineenä, johon voi päivittää oman opiskelun mahdolliset muutokset suunnitelmissa ja uudet tavoitteet. Hops kehittyy ja muuttuu jatkuvasti ja näin opiskelija tiedostaa oman kehittymisensä ja muuttuneet tilanteet. Hops:n toteuttaminen LbD- kehittämispohjaisen oppimisen - toimintamallissa vaatii opiskelijalta erityisesti ajankäytön suunnittelua ja sen hallintaa.

Opiskelija ja opettajatuutori keskustelevat lukuvuosittain/lukukausittain opiskelijan hops:sta. Keskeisenä teemana hops-keskusteluissa on opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja opintojen edistyminen suunnitelmien mukaisesti. Opettajatuutorilla on parhaat mahdollisuudet seurata opiskelijoiden hyvinvointia, koska ohjaussuhde on pitkäkestoinen. Hän voi puuttua myös opiskelijan hyvinvointia heikentäviin tekijöihin yhdessä opinto-ohjaajien, psykologin, kuraattorin ja hyvin järjestetyn opiskelijaterveydenhuollon kanssa.

Opettajatuutori on yhdessä opiskelijatuutoreiden ja opiskelijakunnan kanssa keskeinen toimija luodessaan opiskelijalle yhteisöön kuulumisen tunnetta, omaan ryhmään sitoutumista ja visiota tulevasta asiantuntijuudesta. Opettajatuutori omalla toiminnallaan varmistaa, että opiskelijalla on tarvittavat opiskeluympäristössä liikkumiseen, verkko-opiskeluun, tiedonhankintaan, hyvinvointiin ja muuhun opiskeluarjen sujumiseen liittyvät tietotaidot.

Opintojen keskivaiheessa opiskelija reflektoi oppimistaan hops:n ja portfolion avulla. Opettajatuutorin kanssa käytävien keskustelujen avulla opiskelija arvioi asiantuntijaksi kehittymistään ja peilaa omia valintojaan ja visioitaan tulevasta asiantuntijuudesta. Ammattikorkeakoulu kerää opiskelijapalautejärjestelmän avulla tietoa opiskelijoiden oppimisesta ja ohjauksesta. Opiskelija voi itse arvioida edistymistään palautejärjestelmän palautteiden avulla. Lukukausittain käytävien keskustelujen avulla opiskelija voi syventää omaa itsearviointiaan opiskelun edistymisestä ja havaita edistymisen esteitä varhaisessa vaiheessa. Henkilökohtaisten hops-keskustelujen, portfolio-kehityskeskustelujen, teemoihin ja opintojaksoihin sisältyvien hankkeiden ohjaus- sekä pienryhmäkeskustelujen puitteissa opettajatuutori toimii sekä opiskelijan henkilökohtaisen ammatillisen kasvun ja urapolun ohjaajana että substanssiosaamisen kehittymisen ohjaajana.

Laurean LbD – kehittämispohjaisen oppimisen -toimintamalliin soveltuvat ryhmässä tapahtuvat hops-keskustelut. Ryhmässä tapahtuvat hops-keskustelut on hyvä aloittaa toisena opiskeluvuonna. Ryhmässä opiskelijat oppivat jakamaan osaamistaan ja käymään ammatillisia kehittymiskeskusteluja. Ryhmässä opiskelijat oppivat toisiltaan ja he voivat löytää uusia näkökulmia omille ammatillisille tavoitteilleen.

Laurean portfolion tavoitteena on tehdä näkyväksi opiskelijan ammatillistiedollinen ja ammatillistaidollinen osaaminen, yleisten kompetenssien osaamisen tasot ja ammatillinen kehityskaari opintojen aikana. Portfolioon opiskelijan tulee liittää opintojen loppuvaiheessa kokoava analyysi opettajatuutorin kanssa käydyistä hops- keskusteluista ja peilata sitä omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Vertaistuutorit tekevät yhteistyötä opettajatuutorien kanssa. Heidän keskinäinen työnjakonsa on sovittava selkeästi, jotta opiskelija osaa helposti löytää oikean ohjaajan. Verkossa tapahtuvaa virtuaaliohjausta toteuttavat molemmat ohjaus-tahot. Opintojen alussa vertaisohjaus on luonteeltaan orientoivaa ja opiskelun perusasioihin keskittyvää. Ohjausta tarvitaan erityisesti opiskeluun liittyvissä ongelmissa, erilaisissa valinta- ja muutostilanteissa ja tavallisen opiskelurytmin häiriintyessä. Vertaistuutoreiden aiemmat kokemukset samankaltaisista tilanteista ohjaavat opiskelijan nopeammin oikealle väylälle ja välttämään putoamista muiden rytmistä. (Kallinen ym. 2006, 31 - 41.)

Opintojen edistämisen tukemisella tarkoitetaan toimintaa, jossa toisten opiskelijoiden osaamista tai kokemuksia hyödynnetään opiskeluun liittyvissä ongelmatilanteissa. Käyttöön voidaan ottaa opintopiirejä, tietyn aineen tai opintokokonaisuuden harjoittelua pienryhmissä. Ryhmissä voidaan myös harjoitella opiskelumenetelmiä mm. verkko-opintojen yhteydessä. **Tuutoritapaamiset** ovat myös toimivia kohtaamisympäristöjä erityisen hankaliksi koettujen aineiden harjoittamisessa.

Opiskelun loppuvaiheessa opiskelija hallitsee opinnäytetyöprosessiin ja valmistumiseen liittyvät käytänteet. Opettajatuutori ohjaa opiskelijaa koulutuksesta itsenäiseen ammattiin siirtymisen vaiheessa tunnistamaan omat asiantuntijavahvuutensa ja ohjaa hänen urasuunnitteluaan.

Ohjauksen tarkoituksena eri yhteyksissä on auttaa opiskelijoita oman oppimisprosessinsa henkilökohtaistamisessa, syvällisen omakohtaisen kokemuksellisuuden ja merkityksellisyuden löytämisessä. Opettajatuutori toimii opiskelijan oppimissuunnitelman tekemisessä, toteuttamisessa ja päivittämisessä kanssamatkustajana. Opettajatuutorin tehtävänä on rohkaista, tukea, kyseenalaistaa ja ihmetellä opiskelijan tekemiä opiskeluun liittyviä ratkaisuja. Opettajatuutori

edesauttaa opiskelijoiden yhteisöön kuulumisen tunnetta edistämällä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisäämällä opiskelijoiden kokemusta pitää itseään arvokkaana yhteisön jäsenenä. Opettajatuutori luo sosiaalisen innovaation yhteisöön, johon kuuluu tavoitteellinen yhteistyö ja viihtyvyys yhteisössä ja opiskelijoiden ammatillisen ja inhimillisen kehittymisen tunne.

Opettajatuutoreiden ohjauksen kehittäminen

Laurea-ammattikorkeakoulussa ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämiseen on kiinnitetty huomiota viime vuosina entistä enemmän. Opettajatuutoreita on koulutettu lähes vuosittain käynnistyvillä koulutuksilla. Lukuvuonna 2006–2007 koulutus käynnistettiin kahdeksan opintopisteen laajuisena. Kontaktipäiviä koulutuksessa oli kahdeksan ja tapaamisten välillä yksilöllisiä tai ryhmätehtäviä. Koulutus suunniteltiin OpedExon kolmevuotisen hankkeen tuottaman mallin pohjalta. (Pekkala & Varjonen 2006) Palaute opettajatuutorikoulutuksesta oli hyvin myönteistä. Vuonna 2008 aloitetaan seuraava opettajatuutoreiden koulutusohjelma.

Opettajatuutorikoulutuksen tavoitteena on vahvistaa osallistujien ohjauksellista osaamista korkea-asteen opiskelijoiden LbD -toimintamalliin rakentuvissa uudistuvissa oppimisympäristöissä. Koulutuksen yhteydessä syvennetään ymmärrystä yhteiskunnan ja työelämän kehityssuunnista sekä niiden vaikutuksesta opiskelijoiden uudenlaisiin ohjaustarpeisiin. Koulutus tuottaa osaamista omaan ohjaukselliseen ajatteluun ja ohjaustoiminnan kriittiseen reflektioon erilaisissa ohjaustilanteissa. Koulutuksen tavoitteena on kehittää kunkin osallistujan persoonalle ja toimintaympäristölle soveltuvia ohjauskäytänteitä, joissa korostuu yhteisöllisyys ja yhteinen Laurealainen näkemys ohjauksesta.

Koulutuksen myötä kehitetään Laurean ohjaussuunnitelmaan perustuvia käytänteitä toimipiste- ja koulutusohjelmatasolla. Ohjauksen kehittämisen teemoja ovat: Laurean ohjauksen lähtökohtien tarkastelu, jossa pyritään löytämään yhtenäistä ohjausnäkemystä eri koulutusalojen ja toimipisteiden henkilöstölle.

Toisena kehittämisteemana on kehittää koulutuksen eri vaiheissa lainsäädännön ja toimintaohjeiden sallimaa toimintaa. Opettajatuutorin työtä helpottaa, kun hän on tietoinen lainsäädännön antamista mahdollisuuksista, raameista ja toimintaa rajoittavista säädöksistä. Kolmantena teemana on nuorten maailmankuva ja ohjaajan voimavarat, jotka luovat uudenlaista näkökulmaa ohjaukseen.

Neljäntenä kehittämisteemana ovat ohjaustilanteet itseilmaisun ja dialogisuuden vuorovaikutuksena. Viidentenä kehittämisteemana on hops-työskentely ja opiskelijan uraohjaus, jotka ovat olennainen osa opettajatuutorin ohjaustyötä. Kuu-

des kehittämisteema liittyy oppimisen erityiskysymyksiin ja opiskelijan hyvinvointiin vaikuttaviin asioihin. Seitsemäs kehittämisteema on aikuisopiskelijan ohjaustarpeet, jotka ovat usein moninaiset jo hänen elämäntilanteestaan riippuen. Myös aiemmin hankittua osaamista on kertynyt ja sen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi tutkintoa tulee usein esille ohjauskeskusteluissa. Kahdeksas kehittämisteema käsittelee ohjauksen laatua.

Laureassa ohjausta kehitetään opettajatuutorikoulutuksessa, ohjaustoiminnan lisävalmiuksia antavissa koulutustilaisuuksissa mm. tiimitoiminnan, opetusmenetelmäosaamisen, ryhmadynamiikan kehittämisen ja ohjaustaitojen kehittämiseen liittyen.

Lähteet

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, A., Karhumaa, L., Kilpikivi, P., Laamanen, T. & Piirainen, A. 2007. Opettajatuutorointi ammattikorkeakoulukontekstissa. Vantaa: Laurea.

Isokorpi, T., Kotila, H. & Virtanen, R. 2006. Opettajatuutorikoulutus pilottina – tuutorikouluttajien puheenvuoro. Teoksessa A. Pekkala & B. Varjonen (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 113–117.

Kallinen, R., Kerbs, H. & Nurmi, J. 2006. Laadukas vertaisohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kotila, H. 2006. Tuutorin työvälineitä. Teoksessa A. Pekkala & B. Varjonen (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 17–20.

Laurean Pedagoginen strategia. 2007 <http://www.Laurea.fi/net/fi/07_Laurea/LaureaKuvat/peda_str_290507.pdf>.[Viittauspäivä 30.7.2008.]

Lähtökohtia Laurean ohjauksen toteuttamiselle 2007. Vantaa: Laurea.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston julkaisuja nro 91.

Pasanen, H. 2003. Uraprojekti merkitysten kenttänä. Identiteetin rakentamisen ulottuvuudet ammatillisessa rehabilitaatiossa. Lisensiaattityö. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaukseen. Helsinki: Psykologien kustannus.

Pekkala, A., Saloranta, A. & Varjonen, B. 2006. Tuutorikoulutus. Teoksessa A. Pekkala & B. Varjonen (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–107.

Rajj, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 42 – 58.

Rajj, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publication A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rajj, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakoluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M., & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Vantaa: Laurea, 17 – 31.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Työministeriö. 2006. Aikuisopiskelun tietopalvelun, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Helsinki: Työhallinnon julkaisu 365.

10 Ohjauksen prosessi korkeakouluhallinnon näkökulmasta

Teija Laamanen

Taustaa ammattikorkeakoulun ohjaustoiminnalle

Opintojen ohjaus on keskeinen opintojen edistymiseen vaikuttava palvelu. Opintojen etenemisen edistämiseen, tutkintoaikojen lyhentämiseen ja keskeyttämisten vähentämiseen liittyvät toimenpiteet, hankkeet ja projektit ovat meneillään monessa korkeakoulussa. Nykyinen opiskelijoiden saama ohjaus on usein pirstaleista ja korkeakoulujen arviointineuvosto onkin kehottanut ammattikorkeakouluja laatimaan kokonaisvaltaisen strategian opintojen ohjauksen kehittämiseksi. (Olkinuora 2002, 9.)

Mistä ohjaus koostuu?

Ohjausta ovat kaikki ne keinot, joilla voidaan edistää oppijan oppimisprosessia. Ohjauksen ensimmäisenä tehtävänä on oppimisympäristön rakentaminen. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä ja toimitapoja, joiden tarkoitus on edistää oppimista (Tynjälä 1999). Oppimisympäristö voi olla niin sisäinen kuin ulkoinen ympäristö, jotka yhdessä muodostavat sen kontekstin, ilmapiirin ja olosuhteen, jossa oppiminen ja ohjaus tapahtuvat. Sisäisessä oppimisympäristössä vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset sekä tiedot ja taidot, asenteet, uskomukset, pelot ja emootiot, joihin ohjaaja voi vaikuttaa, mutta vain yksilö voi niitä muuttaa. Yksilön asenteet, uskomukset ja emootiot vaikuttavat oppimiseen ja niihin vaikuttaminen onkin suuri haaste ohjaukselle. Ulkoinen ympäristö koostuu niistä fyysisistä ja sosiaalisista tekijöistä, joilla oppimista ohjataan: oppimisympäristö, tehtävät, materiaalit, lähteet, sosiaalinen vuorovaikutus, ohjaaja ja erilaiset ryhmätyöskentelytavat. Ulkoiseen ympäristöön vaikuttavat kaikki siihen osallistujat. (Koli 2003, 159–160.)

Ohjauksen toisena tehtävänä on vaikuttaa oppimisympäristön ja vuorovaikutussuhteen rakentumiseen. Ohjaajan tehtävänä on vaikuttaa tämän vuorovaikutussuhteen kehittymiseen sellaiseksi, että se edistää oppimista. Opiskelijoiden kokemukset ja odotukset aiemmista vastaavista vuorovaikutustilanteista vaikuttavat uusien vuorovaikutussuhteiden muodostumiseen. (Koli 2003, 160.)

Kolmantena tehtävä on oppimisen edistäminen ja sen keinojen pohtiminen eri tilanteissa. Opettajan pedagogiikan selkeä ja avoin avaaminen opiskelijoille ennen opiskelun alkamista on yksi ohjauksen mahdollisuuksista. Opetus, ohjaus ja oppimisprosessi tehdään läpinäkyväksi, jolloin oppijat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja miten he voivat toimia eri tilanteissa ja hakea ohjausta tarvittaessa. (Koli 2003, 159.)

Ohjauksen neljäntenä tehtävänä on antaa opiskelijalle palautetta oppimisprosessista ja arvioida opiskelijan oppimista ja sen tuloksia. Oppimista ei synny ilman arviointia, sillä vasta arvioinnin – myös itsearviointin ja palautteen avulla opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja sen laadusta (Tynjälä 1999). Oppimisprosessiin kuuluvat erilaiset reflektiotehtävät auttavat opiskelijaa itse arvioimaan oppimisensa vaiheen ja hakeutumaan ohjaukseen tarpeen mukaan. (Koli 2003, 160.)

Ohjaus on ammatillista auttamista ja asiantuntijatyötä, jonka avulla opiskelija luo itselleen mielekkään opiskelu- ja oppimisympäristön. Ohjaus tukee opiskelijaa todellisuutensa ja tulevaisuutensa jäsentämisessä siten, että opiskelija kokee ohjausprosessin aikana voimaantumista. Ohjauksessa on kyse korkea-asteen koulutuksen koko palvelujärjestelmästä, mikä muodostuu erilaisten ohjauksellisten toimintojen organisoinnista. Ohjaus tukee Laurean ilmaisemaa strategista tahtotilaa innovatiivisena, kansainvälisenä ja täysivaltaisena ammattikorkeakouluna. (Ammattikorkeakoulujen laatuysikköarviointi 2004; Nummenmaa & Lairio 2005, 9 - 14.)

Ohjaus sisältää tiedon jakamisen opiskelijalle sekä neuvonnan ja ohjauksen. Näiden toimintatapojen avulla ohjauspalveluita kohdennetaan huomioiden opiskelijoiden yksilölliset opiskelupolut. Opintojen kulku voidaan perinteisesti jakaa seuraaviin vaiheisiin: aika ennen opintojen aloittamista, opintojen aloitusvaihe, opintojen keskivaihe, valmistumisen aika ja opintojen jälkeinen aika. Ohjauksen tulee ottaa huomioon opiskelija kokonaisvaltaisesti yksilönä ja toimijana opiskeluyhteisössä sekä Laurean toteuttaman Learning by Developing -ajattelun mukaan työelämän hankkeissa kumppanina, jonka oppimisprosessin keskeisiä tekijöitä ovat autenttisuus, kokemuksellisuus, luovuus ja tutkimuksellisuus. Ohjausta

ja neuvontaa tulee olla opiskelijan saatavissa hänen yksilöllisistä tarpeistaan riippuen opintojen kaikissa vaiheissa. (Työministeriö 2006; Raij 2006, 27.)

Kokonaisvaltaiset neuvonta- ja ohjauspalvelut edellyttävät suunnitelmallisuutta ja toimijoiden työnjaon selkiyttämistä. Neuvontapalveluilla tarkoitetaan toimintoja, joilla opiskelija saa vastauksia esittämiinsä kysymyksiin. Hän kykenee ratkomaan sellaisia opiskelun arkipäivään liittyviä asioita, joilla on vaikutusta opintojen sujuvuuteen ja edistymiseen. Opinto-ohjauksella opiskelija saa halutessaan tukea oman henkilökohtaisen elämäntilanteensa ja opiskeluun liittyvien vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä. Opiskelijalla on mahdollisuus itseohjautuvasti selvittää omaan tilanteeseen liittyviä kysymyksiä käyttämällä Laurean tieto- ja informaatiopalveluita. Opiskelijat voivat harjoittelussa ja työelämän kanssa yhteistyössä tehtävissä hankkeissa, LbD -mallin mukaisen jaetun asiantuntijuuden perusteella, saada hankittua työelämän vaatimaa osaamista, jota heiltä tulevana asiantuntijoina vaaditaan. (Ohjauksen kehittämistyöryhmä 2007, 4 - 5.)

Opintonsa päättäneiden seuranta on ohjauksen kehittämisen ja vaikuttavuuden arvioinnin kannalta tärkeää toimintaa. Alumnitoiminnalla ja opintojen jälkeistä palautekyselyä hyödyntäen saadaan tietoa toiminnan kehittämistä ja suunnittelua varten. Ohjaustoiminnan jatkuvalla arvioinnilla ja ohjauksen asiantuntijoiden yhteistyöllä sekä osallistamalla korkea-asteen ohjauksen hankkeisiin Laurea huolehtii ohjauksen jatkuvasta kehittämisestä ja ohjaukseen liittyvästä keskustelusta omassa organisaatiossaan. Laurean ohjauksen lähtökohdat päivitetään vuosittain ja ohjauksen painopisteet määritetään Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian ja opiskelijoiden palautejärjestelmästä saadun palautteen mukaisesti. Ohjauksen työryhmä seuraa ohjauksen toteuttamissuunnitelmien toimipistekohtaista laatimista ja toteuttamista.

Ohjaus ammattikorkeakoulun opiskelijan näkökulmasta

Korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia saamastaan opintojen ohjauksesta on tutkittu viime vuosina niin yliopisto- kuin ammattikorkeakoulusektorillakin. Saaduissa vastauksissa on paljon yhtenevyyttä. Opiskelijat kokevat ohjausjärjestelmän kaipaavan jäsentämistä ja selkiyttämistä. Myös ohjauksen saatavuudesta koetaan tiedotettavan heikosti. Ohjauksen tarve on suuri, mutta opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mistä tai keneltä ohjausta saa mihinkin asiaan (Nummenmaa ym. 2005, 26.)

Opiskelijoiden toive ohjauksen henkilökohtaistamisesta nousi tärkeäksi Jyväskylän yliopistossa vuonna 2004 tehdyssä tutkimuksessa. Lähes joka toinen perustutkinto-opiskelija (N=884) toivoi yksilöllisen ohjauksen lisäämistä. Opiskelijat

toivoivat, että heidät otettaisiin huomioon henkilöinä eikä samana massana ja että henkilökunta suhtautuisi nykyistä ystävällisemmin ja auttavaisemmin opiskelijoihin. Vastaajat käsittivät opintojen ohjaamisen lähinnä opiskelun ohjaamiseksi, mutta osalle vastaajista ohjaus käsitti myös opintososiaaliset asiat ja henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät asiat. (Nummenmaa ym. 2005, 45–46.)

Myös Kallion (2002, 18–25) opintojen kuormittavuutta tarkastelleessa tutkimuksessa yleisesti opintoihinsa tyytyväisiä oli 92 % vastaajista ja yksilölliseen huomioimiseen vain 60 %. Opintotiedotuksessa puutteita näki 47 % ja opintojen ohjauksessa 62 %. Haasteeksi nouseekin laadukkaan ohjaustoimintojen kokonaisuuden aikaansaaminen siten, että oikeaa tietoa ja oikeanlaista tukea on tarjolla erilaisille ihmisille heidän erilaisiin tarpeisiinsa. Tärkeää on, että opiskelija tulee kohdatuksi, kuulluksi ja ohjatuksi välittömissä vuorovaikutustilanteissa. (Nummenmaa ym. 2005, 53.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta, opintojen ohjaus- ja tukipalveluista ja omista vaikutusmahdollisuuksista tutkittiin vuonna 2006 laajalla kyselytutkimuksella (N=3121). Lähes puolet vastaajista oli tyytyväisiä saamansa opintojen ohjauksen, neuvonnan ja tuen riittävyyteen, kun tyytymättömiä oli yli neljännes vastaajista. Opiskelijat toivoivat myös tämän tutkimuksen mukaan enemmän henkilökohtaista ja opiskelijan omia tarpeita huomioivaa ohjausta. Opettajien ohjausvalmiuksia tulisi vastausten perusteella parantaa ja vähentää kiirettä, jotta heillä olisi aikaa ohjata ja neuvoa opiskelijoita. Opiskelijat kokivat saavansa eniten tukea opiskelutovereilta ja muilta ystäviltä eikä niinkään ohjauksen asiantuntijoilta. Ohjaus painottui vastanneiden mielestä vahvasti opintojen alkuvaiheeseen ja sitä oli liian vähän saatavilla motivaatio-ongelmien, henkilökohtaisten kriisien ja urasuunnitteluun liittyvien kysymysten ilmetessä opiskelun kuluessa. (Viuhko 2006, 1 - 2.)

Tutkimuksen (Viuhko 2006, 1 - 2) mukaan kolmasosa vastaajista koki vaikeaksi opiskelijan osallistumisen päätöksentekoon. Yhtenä konkreettisena päätöksenteon vaikutuskeinona nähtiin palautteen antaminen, joskin yli puolet opiskelijoista ei tiennyt, miten heidän antamaansa palautetta hyödynnetään opintojen kehittämisessä. Opiskelijakunnan rooli nähtiin tärkeänä opiskelijoita yhdistävänä ja vapaa-ajan toimintaa järjestävänä tahona ja sen koettiin tekevän tärkeää opintojen kehittämistyötä. (Viuhko 2006, 2.)

Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arvioinnin loppuraportin (Auvinen ym. 2007) mukaan koulutusrakenteiden avautuminen ja valinnaisuuden lisääntyminen sekä oppimisenäkemyksien muutos edellyttävät ohjauksen tarkastelemista uudesta näkökulmasta. Ohjaus tulisi nähdä kokonaisvaltaisena ja

suunnitelmallisena prosessina, osana opetussuunnitelman strategiaa. Laurean opetussuunnitelmauudistuksen arvioinnissa sekä opiskelijoille että opettajille tehtiin kysely keväällä 2007. Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että opintoihin liittyvää tietoa on suhteellisen hyvin saatavilla, mutta suurin osa opiskelijoista toivoi saavansa nykyistä enemmän oppimistaan ja opiskeluaan tukevaa ohjausta. Opintojen käytännön järjestelyihin ja opintososiaalisiin asioihin liittyvään opintojen alkuvaiheen ohjaukseen oltiin suhteellisen tyytyväisiä, mutta kehittämistarpeita oli erityisesti oppimisen ohjauksessa. Laurean oman palautekyselyn perusteella pääosa vastaajista toivoi opettajien olevan kiinnostuneempia opiskelijoiden yksilöllisestä kehityksestä ja antavan enemmän palautetta heidän osaamisensa kehittymisestä (Laurea-ammattikorkeakoulu 2007). Arvioinnin ja ohjauksen koki toimineen hyvin vain 49 % opiskelijoista ja 63 % opettajista ja toimipisteiden välillä oli selkeitä eroja. Loppuraportin kehittämissuhteissa todetaankin opiskelijaohjauksen vaativan edelleen kehittämistä ja opettajien ohjauksellisen roolin vahvistamista. LbD -malli vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta, mikä ei kuitenkaan kaikkien kohdalla ole itsestäänselvyys. Erilaisten oppijoiden tarpeet tulisi huomioida koulutuksen toteutuksessa. Ohjaukseen kehittämissuhteiden pohjaksi suositellaankin kattavaa opiskelija-analyysia. (Auvinen ym. 2007.)

Suosituksia opintojen ohjaukselle ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoululaissa (2003/351) on määritelty ammattikorkeakoulujen tehtäväksi antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Keskeinen keino yksilön ammatillisen kasvun tukemisessa on opintojen ohjauksen vahvistaminen ja valjastaminen aidoksi toimintatavaksi valmistettaessa opiskelijoita ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä huomioida heidän opintonsa ja muu opintojen aikainen toiminta osana opiskelijan elinikäistä oppimista (Myllys 2005).

Ammattikorkeakouluasetuksessa (2003/352) nostetaan erityisesti esille opiskelijoiden harjoittelun ohjaus. Sen mukaan harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Opiskelun ohjauksen on näin ollen katettava opintojen ohjauksen lisäksi myös muita opiskelun osa-alueita. Ohjaus määritellään asetuksessa keskeiseksi opettajan tehtäväksi opetuksen rinnalla. (Myllys 2005.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003 - 2008 otetaan kantaa opintojen ohjauksen kehittämistarpeisiin. Opintojen ohjaus nähdään toimivaksi keinoksi edistää opintojen loppuun saattamista ja tutkintojen suoritta-

mista. Kehittämissuunnitelmassa todetaan opetuksen laatutason kohottamisen vaativan huomion kiinnittämistä yksilöllisiin opetussuunnitelmiin, hyväksilukemiskäytänteisiin, opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluihin sekä toimenpiteisiin, jotka vähentävät opintojen keskeyttämistä. (Opetusministeriö 2003.)

Korkeakoulujen arviointineuvosto on Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten liitto (SAMOK) näkivät opintojen ohjauksen arviointitutkimuksessaan korkeakouluissa 2001 ja 2005, että onnistuneen ohjauksen avulla opiskelijan on mahdollista suunnitella ja arvioida opintojaan paitsi opiskelu- ja oppimisprosessin, myös ammattiuran ja työelämässä menestymisen kannalta. Laadukkaan opintojen ohjauksen piirteiksi määritettiin:

- erilaisten ohjaustarpeiden tunnistaminen ja näihin tarpeisiin vastaaminen niin, että opiskelija voi hyödyntää järjestelmää itseohjautuvasti
- ohjauksen saavutettavuus ja oikea-aikaisuus
- ohjauksen määrällinen riittävyys ja laadukkuus opiskelijan kannalta
- ohjaustiedon ajantasaisuus

Arviointiraportissa kuvattiin opintojen ohjauksen tilaa 2000-luvun alussa ja esitettiin muutamia keskeisiä suosituksia opintojen ohjauksen kehittämiseksi. Useita suosituksia tavoitellaan edelleen.

Arviointiryhmän kansallisista suosituksista keskeisimpiä ovat:

1. Opintojen ohjauksen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan vastuu omista opinnoistaan ja toisaalta korkeakoulun vastuu koulutuksen ja opintojen ohjauksen järjestämisestä siten, että opiskelijan on mahdollista rakentaa itselleen elinikäisen oppimisen ja työelämän kannalta mielekäs tutkinto, joka on suoritettavissa mielekkäässä ajassa.
2. Korkeakoulujen tulisi järjestää opintojen ohjauspalvelut porrastetusti siten, että jokaiselle opiskelijalle on tarjolla korkeakoulun määrittelemä minimimäärä opintojen ohjausta ja lisäksi tarpeidensa mukaista lisäohjausta.
3. Opintojen ohjauksen tulee kattaa kaikki opintojen eri vaiheet (ennen opintojen alkua, alkuvaihe, keskivaihe, opinnäytetyön laadinta ja työelämään siirtyminen) ja osa-alueet (oppimisen ja opiskelun ohjaus, ammatilliseen suuntautumiseen liittyvä ohjaus ja persoonallisuuden kehittymiseen liittyvä ohjaus). Ohjaussisällöistä huomiota tulee kiinnittää opintojen tavoitteellisuutta tukevien henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laadintaan ja seurantaan. Ohjausmenetelmistä erityisesti ryhmäohjauksen ja verkko-ohjauksen (intra- ja internet) käyttöä tulee tehostaa.

4. Opettajan ja opiskelijan välisellä vuorovaikutuksella on opintojen ohjauksessa ja opiskelijan oppimisessa keskeinen rooli. Opiskelijalle tulisi turvata normaalien opetustilanteiden lisäksi mahdollisuus myös henkilökohtaiseen ohjaukseen.
5. Opintojen ohjaustehtävissä toimivan opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä opiskelijatuutoreiden koulutusta tulee kehittää ja resursoida riittävästi.
6. Korkeakoulujen tulisi laatia kokonaisstrategiaansa perustuva opintojen ohjauksen suunnitelma, jossa on määritelty ohjauksen tavoitteet ja sisällöt. Ohjauspalveluiden koordinoitua, niistä tiedottamista ja niiden arviointia tulee lisätä.
7. Korkeakouluissa tulisi tutkia opintojen ohjauksen teoreettisia malleja ja ohjauksen palvelujärjestelmien kehittämistä.
8. Opetusministeriö voisi nostaa opintojen ohjauksen yhdeksi keskustelun kohteeksi korkeakoulujen kanssa käytävissä tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa.

Arvioinnin seurantaraportissa kiinnitettiin huomiota näiden kahdeksan suosituksen toteutumiseen korkeakouluissa. Seuranta osoitti, että opintojen ohjauksen näkyvien palvelujen kehittämistyötä tulee edelleen jatkaa. Lisäksi on kehitettävä systemaattisesti alueellista ja kansallista ohjauksen järjestämistä tukevia työmuotoja. Arviointiryhmä kehottaa korkeakouluja ja opetusministeriötä tehostamaan ohjauksen strategista suunnittelua. Seurantaraportin mukaan korkeakoulujen ohjaustoiminta ei vielä nivoudu riittävän voimakkaasti koko organisaation toimintaan eikä opintoja ja niiden ohjaamista nähdä osana opiskelijan elinikäistä oppimista. Korkeakoulun tulisi kokonaisstrategian mukaan laatia tai päivittää opintojen ohjauksen suunnitelma ja osaltaan linjata ohjaustoiminta ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen korkeakoulun yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi. Laadunvarmistusjärjestelmän vahvistamisen yhteydessä tulee laatukäsikirjassa myös kiinnittää huomiota opiskelijoiden ohjauksen ja yksilön ammatillisen kasvun tukemisen näkyvyyteen. (Myllys 2005.)

Laurea-ammattikorkeakoulun ohjauksen järjestäminen

Laurean laatukäsikirjan mukaan ammattikorkeakoulun tehtävä on edistää opiskelijan ammatti-ihmisenä kasvamista kohti asiantuntijuutta, joka turvaa menestymisen työelämässä ja luo edellytykset työelämän menestykselle. Opiskelija- ja asiakaskeskeisyys on laatukäsikirjassa kirjattu Laurean keskeiseksi arvoksi. Muita arvoja ovat toiminnan luotettavuus, yhteisöllisyys, avoimuus ja yhdessä tekeminen, sosiaalinen vastuullisuus ja innovatiivisuus. Opiskelijat ovat Laurean

tärkein asiakasryhmä ja päätöksiä tehtäessä opiskelijan etu on ratkaisevassa asemassa. (Laurea-ammattikorkeakoulun laatukäsikirja 2004, 7.)

Opiskelijan kasvua asiantuntijuuteen tuetaan koko opiskelun ajan. Opintoaikojen venyminen, opintojen keskeytyminen ja epävarmuus opiskeluprosessin sujumisessa voidaan estää vain pitkäjänteisen opiskelija-ohjaaja-suhteen toimivuudella. Opiskelija tekee useita valintoja opintojensa aikana ja tarvitsee ohjaajaa keskustelukumppaniksi rakentaessaan oppimissuunnitelmaansa. Opintojen edistymisen seuraaminen suunnitelman mukaisesti riittävän tiheästi on kaikkien kannalta tarkoituksenmukaista, esim. kerran lukukaudessa tapahtuvien hops -keskustelujen yhteydessä. Mitä enemmän opiskelussa on valinnanvapautta ja vaihtoehtoisia toteuttamistapoja, sitä enemmän opiskelija tarvitsee ohjausta oman polkunsu mielekkääseen rakentamiseen.

Laureassa otettiin vuonna 2006 käyttöön uusi opetussuunnitelma, joka perustuu kehittämispohjaiseen oppimiseen (LbD). LbD on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli. Opiskelijat ovat mukana aidoissa työelämän hankkeissa, joiden eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä, joka parhaimmillaan synnyttää uutta osaamista. (Laurean ammattikorkeakoulu 2007, 6.)

LbD –toimintamalli uudistaa oppimisen tukemista ja ohjaamista. Tutkimus- ja kehittämishankkeissa oppimisen tukeminen ja ohjaaminen perustuu jaetun asiantuntijuuden ja osallistuvan sekä osallistuvan ohjauksen periaatteeseen. Jaetun asiantuntijuuden ja osallistuvan ohjauksen periaate tuo kontaktiopetukselle uuden sisällön. Esittävän opetuksen sijaan LbD -toimintamallissa opetus ja ohjaus ovat sellaista, että opiskelija aidosti kohtaa opettajan ja työelämäasiantuntijat. Opettajan tehtävänä on ohjata oppimisprosessia siten, että oppija kykenee hyödyntämään eri tiedon lajeja oppimisen prosessissa. Opettajasta yhteistyökumppanina tulee kanssaoppija ja osaamisen kehittymisen tukija. Opettajan rooli valmentajana ja oppimisprosessin ohjaajana korostuu substanssi- ja menetelmäosaamisen rinnalla. (Laurean ammattikorkeakoulu 2007, 11.)

Ohjaamisen lähtökohtana on, että t&k -hankkeessa oman oppimisprosessin omistaja on aina opiskelija tai opiskelijaryhmä. Oppiminen on näin ollen opiskelijavastuista toimintaa, jossa opettaja on aidosti läsnä. Opiskelija työskentelee tietoisesti yhdessä muiden kanssa saavuttaakseen päämääränsä sekä käyttää aktiivisesti hyväkseen Laurean informaatio-, ohjaus- ja tukipalveluja. LbD –malli vahvistaa opiskelijoiden vertaisohjauksen ja työelämäkumppaneiden ohjauksen merkitystä. Opiskelijoiden vertaisohjauksella tarkoitetaan kokeneempien, aihee-

seen aikaisemmin perehtyneiden tai kanssaopiskelijoiden ohjausta. Tällöin myös erilaisten taustojen omaavien opiskelijoiden erityisosaaminen tulee hyödynnettyksi. Työelämäkumppaneiden ohjauksella saadaan ajantasaista työelämä tietoa opiskelijan käyttöön. Ohjaustilanteet ovat samalla oppimistilanteita, joissa työmuotoina ovat vertaisohjaus, ohjaustuokiot, ohjaukset, hanke-esitykset, tiimipalaverit ja hankeseminaarit. Ohjaus ei voi enää olla ennalta sovittuihin aikoihin sidottua vaan se muuttuu ohjaustarpeen mukaan syntyvien ohjaustapahtumien virraksi. Keskeistä on yhteisöllisyyden ja hengen, ”spiritin” luominen. (Laurean ammattikorkeakoulu 2007, 11.)

Opiskelijoiden toiveet henkilökohtaisen ohjauksen suhteen täyttyvät kehittämissuhteissa muita oppimisen muotoja tehokkaammin. Hankkeissa opiskellaan yksilöinä tai pienryhminä, jolloin ohjauskin tapahtuu henkilökohtaisemmalla tasolla. Ohjauksen tulee olla niin näkyvää, että opiskelija tietää, kenen puoleen kääntyä ohjaustarpeen synnyttyä. Peavyn (1997) mukaan taitava ohjaus on auttavaa ja kohtaa opiskelijan/opiskelijoiden tarpeet tavalla, jota ei muutoin voida saavuttaa. Taitavassa ohjauksessa on kyse luottamukseen ja toivon rakentavasta ohjaussuhteesta, jolloin opiskelija saa tarvitessaan osuvaa ja asiallista tietoa. Ohjauksen avulla opiskelija pystyy selkiyttämään henkilökohtaisia tavoitteita ja tulevaisuuttaan koskevia mielikuviaan sekä tunnistamaan henkilökohtaisia vahvuuksiaan tai rajoituksiaan. Ohjauksen avulla opiskelija osaa tehdä vaihtoehtoisia suunnitelmia, pystyy etsimään resursseja niiden toteuttamiseksi ja käsittelemään tavoitteiden tiellä olevia esteitä. Ohjauksen prosessissa tähdätään opiskelijan voimavarojen löytämiseen ja vahvistamiseen. Tällöin tarvitaan niin ryhmäohjausta kuin henkilökohtaista ohjaustakin ja vertaisryhmien merkitys opiskelijoiden tukiryhmänä korostuu. (Nummenmaa ym. 2005, 87 – 88.)

Kehittämissuhteissa opiskellaan opintojen alkuvaiheesta valmistumiseen saakka. Ohjaus on tähän asti painottunut vahvasti opintojen alkuvaiheeseen. LbD -toimintamallissa ohjaus on kiinteä osa oppimisprosessia. Ohjausta, neuvontaa ja tiedottamista tapahtuu jo ennen opintojen alkua ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen välisessä yhteistyössä. Potentiaalisille hakijoille kerrotaan erilaisissa infotilaisuuksissa ammattikorkeakoulun opiskelumahdollisuuksista, opetussuunnitelmista ja toimintatavoista. Opiskelun alkaessa ohjauksen tavoitteena on saada uudet opiskelijat yhteisön aktiivisiksi jäseniksi ja luoda pohjaa opiskeluun sitoutumiselle. Läpi koko opiskeluprosessin oppimista ja opiskelijaa tuetaan eri toimijoiden avulla. Hyvä yhteishenki ja selkeä ohjausjärjestelmä auttavat opiskelijaa motivaation ylläpitämisessä ja eteen tulevien vaikeuksien voittamisessa uusien haasteiden edessä. Tähän tarvitaan koko ammattikorkeakoulun henkilöstön sitoutumista ja entistä vahvemman ohjauksellisen roolin si-

säistämistä. Opintojen aikana omat haasteensa ohjaukselle tuovat harjoittelu, kansainväliset vaihdot ja opinnäytetyöprosessin vaiheet. Näitä varten voi olla eri ohjaajia, mutta tärkeää on, että opiskelijalla on yksi ohjaaja, jolla on kokonaisnäkemys opiskelijan kulloisestakin tilanteesta ja opintojen etenemisestä suunnitellusti. Toivottavaa on, että yhteys ammattikorkeakouluun ei katkea valmistumisen jälkeenkään vaan alumnitoiminnan kautta yhteistyötä jatketaan erilaisin tapauksin, teemailloin ja tiedotustilaisuuksin.

Ohjauksen kehittäminen Laureassa

Opettajan ohjauksellisen roolin vahvistamiseksi on Laureassa käynnistynyt useita koulutuskokonaisuuksia viime vuosien aikana. Vuosina 2004 - 2006 toteutettiin yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa Uudistuva opettajuus PD -ohjelma, johon osallistui opettajia eri koulutusohjelmista ja toimipisteistä (Erkamo ym. 2006). Syksyllä 2007 käynnistyy uusi PD-ohjelma, joka mahdollistaa entistä useamman opettajan paneutuvan uuden opetussuunnitelman edellyttämiin opettajan roolin muutoksiin. Laurean korkeakoulupalveluiden henkilöstölle toteutettiin lukuvuosina 2005 – 2007 PD-koulutusohjelma (40 op), johon osallistui 25 opintosihteerä ja kirjaston henkilöstöä. Koulutusohjelman tavoitteena oli oman työn ja työroolin kehittäminen ja voimavarojen lisääminen Laurean ammattikorkeakoulun strategian, tavoitteiden ja perustehtävän suunnassa. Näiden valmiuksien kehittyminen palvelee jatkossakin opiskelijoiden ohjausta ja neuvontaa.

Opettajatuutorkoulutusta on Laureassa järjestetty vuodesta 1999 saakka. Kaikkiaan koulutukseen on osallistunut noin 120 opettajaa. Viime lukuvuonna koulutus toteutettiin entistä laajempaan ja sisällöltään uudistettuna. Mallia koulutuksen toteuttamiselle otettiin OpedExon kahdeksan opintopisteen laajuisesta pilottikoulutuksesta (Pekkala & Varjonen 2006, 107). Koulutuksen tavoitteena on kehittää kunkin osallistujan persoonalle ja toimintaympäristölle soveltuvia ohjaukskäytänteitä, joissa korostuu yhteisöllisyys ja yhteinen laurealainen näkemys ohjauksesta. Laurean järjestämästä koulutuksesta saatiin hyvää palautetta, joten uuden ryhmän kanssa alkaa vuonna 2008 vastaavan laajuinen koko vuoden kestävä koulutus.

Opiskelijatuutorkoulutukseen osallistuu Laureassa lukuvuosittain noin sata opiskelijaa. Intensiivipäivillä perehdytään tuutoroinnin peruskysymyksiin ja ennen kaikkea tutustutaan ja verkostoidutaan eri alojen ja toimipisteiden opiskelijoiden kesken. Vertaistutoroinnin vahvistamiseksi opiskelijatuutorkoulutus toteutetaan

yhdessä opiskelijakunta Laureamkon kanssa. Kokemusten ja tiedon jakamiseen opiskelijatuutoritoiminnassa käytetään verkko – oppimisalustaa.

Laureassa kannustetaan online-työvälineiden käyttöön etenkin silloin, kun etäyhteydestä on selvästi lisäarvoa ohjauksen ja opintojen joustavalle sujumiselle. Online työskentely avaa uusia mahdollisuuksia työpajatyöskentelylle ja ohjaukselle. Opiskelija voi saada täsmäohjausta ongelmiinsa, kun opettaja on vastaa-massa kysymyksiin sovittuna ajankohtana verkossa. Opiskelija voi myös hyödyntää online istuntojen nauhotteita itse valitseminaan ajankohtina ja katsoa ohjeita tarvittaessa useampaan kertaan. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt ja ryhmätyöohjelmat mahdollistavat sekä samanaikaisen että eriaikaisen toiminnan. Laureassa Optima-verkko-oppimisympäristö on toiminut yhteisenä oppimisalustana vuodesta 2000 lähtien. LbD -mallin mukaisissa hankkeissa työelämäkumppanien, opettajien ja opiskelijoiden verkosto tarvitsee toimiakseen erilaisia välineitä. Matkapuhelin, nettipuhelin, videoneuvottelut ja virtuaalitapaamiset muuttavat niin opetuksen kuin ohjauksenkin käytänteitä (Kullaslahti ym. 2007, 29–30).

LbD -mallin mukaisia kehittämistilaisuuksia toteutetaan lukuvuoden 2007 – 2008 aikana muutaman keskeiseksi havaitun kehittämisaiheen myötä. Kehittämistilaisuuksissa käsitellään opetusmenetelmäosaamista, tiimitoiminnan, ryhmädynamiikan ja ohjauksen kehittämistä sekä aiemmin opitun tunnistamista ja tunnustamista. Kullekin aiheelle on aikaa varattu kaksi päivää ja niiden välisenä aikana aihetta työstitään yksilötehtävin.

Laurean uusille työntekijöille järjestetään tulokastilaisuuksia lukuvuoden alussa ja tällöin käsitellään myös Laurean ohjaussuunnitelmaan liittyviä asioita. Uusien työntekijöiden tueksi toteutetaan myös vuosittain mentorointiohjelma, joka koostuu mentorointiprosessia tukevasta koulutuksesta, ryhmätöistä ja mentorin ja ak-torin välisistä kahdenkeskisistä tapaamisista.

Laurean henkilöstöä osallistuu valtakunnallisiin kehittämishankkeisiin. Aikuisten ohjauksen kolmivuotinen kehittämishanke on juuri käynnistynyt. Opintojen mitoitukseen ja kuormittavuuteen paneudutaan osallistumalla Turun amk:n koordinoimaan hankkeeseen. Aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämiseen osallistutaan Haaga-Helian koordinoiman hankkeen myötä. Mm. näiden kehittämishankkeiden tuotokset tullaan ottamaan osaksi Laurean henkilös-tön kehittämisohjelmaa.

Laurean ohjaussuunnitelman kehittämiseksi asetettiin keväällä 2005 kokoonpanoltaan laaja työryhmä. Tämän työryhmän tuotoksena syntyi dokumentti Läh-tökohtia Laurea-amk:n ohjauksen toteuttamiselle. Siinä määritellään ne lähtö-

kohdat, joihin toimipisteiden ja koulutusohjelmien ohjauksen toteuttamissuunnitelmat perustuvat. Nämä lähtökohdat valittiin siten, että niiden perusteella voidaan vastata tarpeisiin, joita opiskelijoilla opiskeluprosessin aikana ilmenee. Laurean uusi LbD –mallin oppimisenäkemys asettaa opiskelijan osaamisen kehittämisen ohjaamiselle uusia haasteita, jotka on tässä pyritty huomioimaan.

Keskeisenä ohjauksen toimintamuotona on Laureassa opettajatuutorointi. Opettajatuutorin työn tueksi on ohjauksen työryhmä tuottanut opettajatuutorin käsikirjan, joka konkreettisemmin antaa pohjaa toimipisteiden ohjauksen toteuttamissuunnitelmille. Ohjauksen työryhmä seuraa ja koordinoi ohjauksen toteutumista. Opiskelijan hyvinvointiin liittyvä kysely toteutetaan syksyn 2007 aikana ja sen antamien tulosten pohjalta suunnitellaan tarvittavia jatkotoimenpiteitä.

Ohjaus on vahvasti mukana Laurean laatutyössä. Laurean laatukäsikirjassa ohjaus- ja neuvontapalveluiden prosessikuvauksia työstetään parhaillaan. Ohjauksen osaprosesseina laatukäsikirjassa kuvataan opiskelijan ohjaamista työyhteisön jäsenyyteen, ammatillisen kasvun ohjaamista, opiskelijan hyvinvoinnin edistämistä ja opintotoimiston neuvontapalveluiden ylläpitoa ja kehittämistä.

Lähteet:

Ammattikorkeakoulujen laatuysikköarviointi. 2004. Laurea ammattikorkeakoulu.

Ammattikorkeakoululaki (9.5.2003/351)

Auvinen, P., Mäkelä, J. & Peisa, S. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelmatyön arviointi. Loppuraportti 30.3.2007.

Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea ammattikorkeakoulu julkaisuja B.11. Vantaa.

Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni. Yliopisto-opintojen kuormittavuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka, Helsinki: Edita Prima Oy.

Kullaslahti, J., Mänty I., Puikkonen A., Seilonen, L. (toim.) 2007. Tulevaisuuden eOpettaja. Yhteistyöllä malleja ja menetelmiä verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Laurea-ammattikorkeakoulun laatukäsikirja. 2004. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Laurea-ammattikorkeakoulu.2007. Pedagoginen strategia.
<http://www.laurea.fi/internet/fi/03_tietoa_laureasta/01/03_Strategiat/peda_str_250607.pdf/>. [Viittauspäivä 11.1.2008.]

Markkula, J. 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Helsinki: Yliopistopaino.

Myllys, H. 2005. Opintojen ohjaus – opiskelijan ammatillisen kasvun tukemista – Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamat opintojen ohjauksen arvioinnit. Kever 2/2006.

Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen ja S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino.

Ohjauksen kehittämistyöryhmä. 2007. Lähtökohtia Laurea – amk:n ohjauksen toteuttamiselle. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Olkinuora, A. 2002. Opintojen ohjaustako ammattikorkeakoulussa? Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna. Saarijärven Offset Oy.

Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 2006.

Peavy, R. V. 1997. SocioDynamic Counselling: A Constructivistic Perspective for the Practice of Counselling in the 21th Century. Victoria: Trafford publishing.

Pekkala, A. & Varjonen, B. (toim.) 2006. Tuutorointi on taitolaji. Hämeenlinna. Saarijärven Offset. Oy.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistaja – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli ja T. Rinne (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Työministeriö. 2006. Aikuisopiskelun tietopalvelun, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Helsinki: Työhallinnon julkaisu 365.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (15.5.2003/352).

Viuhko, M. 2006. Opiskelijatutkimus 2006. Opetusministeriö 51/2006.

Laurea-ammattikorkeakoulu valitsi 2000-luvulla pedagogiseksi kehittämislinjakseen kehittämispohjaisen oppimisen (Learning by developing). Laurean pedagogisen strategian mukaan kehittämispohjainen oppiminen on autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen ja tutkimuksellisuuteen perustuva, uutta luova toimintamalli.

Kehittämispohjainen oppiminen asettaa vaativia haasteita ohjaukselle. Samoin kuin malli edellyttää uutta opettajuutta, se edellyttää myös uudenlaisia valmiuksia ohjaukseen. Kysymykset, mitä on ohjaus, millaisia ovat ohjauksen haasteet ammattikorkeakoulussa, ja miten ohjaus edistää parhaiten asiantuntijuuden kasvua herättivät tämän kirjan kirjoittajat pohtimaan vastauksia niihin. Tämä teos pureutuu rajatusti ohjauksen kysymyksiin eri näkökulmista. Kirja jakaantuu kolmeen teemaan. Ensimmäisessä teemassa keskitytään ohjauksen perusteisiin, pedagogiseen prosessiin korkeakoulussa ja ohjauksen haasteisiin Laurea ammattikorkeakoulussa. Toinen teema keskittyy LbD-toimintamallin kannalta keskeisten korkeakoulun ohjauskohtien: opintojen alku, opinnäytetyö ja hankkeissa oppiminen tarkasteluun. Tutkimusaineistot on hankittu ennen kehittämispohjaisen oppimisen toteutumista, jolloin ne tuovat tietoa uudenlaisen ohjauksen perustaksi. Teoksen kolmas teema tulee lähemmäksi ohjauksen toimintaa valottamalla asiakasvuorokuntelua, opettajatuutorointia ja ohjauksen prosessia ammattikorkeakoulussa.

Tässä julkaisussa kirjoittajat pohtivat, miten nämä ohjauksen uudet haasteet voitaisiin kohdata. Kirjoittajat ovat pääosin Laurean henkilökuntaa, mutta mukana on myös yliopistossa toimivia henkilöitä. Julkaisun avulla Laurea pyrkii osaltaan osallistumaan korkeakoulupedagogiikkaa koskevaan kehittämistyöhön.

ISSN 1458-7211
ISBN 978-951-799-173-5



LAUREA

www.laurea.fi