

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Yliopisto-opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet opintopolun eri vaiheissa

*“Että olis sellanen ilmansuunnan näyttäjä, joka silleen hellästi ohjaa silloin, kun tarvitaan. Tai sellanen turvaverkko, josta voi sit ponnahtaa taas takaisin sille reitilleen.”*

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
ANNA KIVIMÄKI  
Marraskuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA KIVIMÄKI: Yliopisto-opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet opintopolun eri vaiheissa.

*“Että olis sellanen ilmansuunnan näyttäjä, joka silleen hellästi ohjaa silloin, kun tarvitaan. Tai sellanen turvaverkko, josta voi sit ponnahtaa taas takaisin sille reitilleen.”*

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2016

---

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisistä ohjaustarpeista ja siitä, miten ohjausta voitaisiin kehittää, jotta se vastaisi opiskelijoiden tarpeisiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin Tampereen yliopiston Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen (elokas) tutkinto-ohjelman opiskelijoiden ohjaustarpeita opintopolun eri vaiheissa sekä ohjauksen merkitystä opiskelijoille. Tutkimuksessa oltiin lisäksi kiinnostuneita opiskelijoiden yksilöllisistä opintopoluista ja niiden varrella saadusta ja tarvitusta ohjauksesta.

Tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaa elokas-tutkinto-ohjelman opiskelijaa, jotka olivat haastatteluhetkellä maisteriopintojensa loppuvaiheessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineisto kerättiin teemahaastatteluina ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä.

Tutkimustulosten perusteella opiskelijat tarvitsevat ohjausta, joka on henkilökohtaista, kiireetöntä, läsnäolevaa ja helposti saatavilla. Kaikki opiskelijat eivät tarvitse ohjausta, mutta suurin osa kaipaa ainakin jossakin opintojensa vaiheessa tukea yliopistomaailmaan integroitumisessa, opintojen aikaisten valintojen tekemisessä sekä asiantuntijaksi kasvussa ja kehittämisessä.

Ohjaus näyttäytyy tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoille hyvin monimerkityksellisenä toimintana. Ohjauksen merkitystä analysoitiin nostamalla aineistosta opiskelijoiden kuvaamia hyvän ja onnistuneen ohjauksen elementtejä sekä tarkastelemalla toisaalta sitä, missä tilanteissa opiskelijat ohjausta tarvitsivat. Ohjauksen keskeinen merkitys opiskelijoille on saada tukea omalle pohdinnalle ja valintojen tekemiselle. Ohjauksen merkityksiä ovat myös vertaistuki, opintojen sujumisen helpottaminen, akateemiseen maailmaan kasvattaminen ja yliopiston toimintatapojen opettaminen.

Tutkimuksen perusteella yliopistossa saatu ohjaus painottuu opintojen alkuvaiheeseen ja keskittyy pääsääntöisesti opintojen ja opiskelun ohjaukseen, mikä ei vielä tue opiskelijoiden kaikkia tarpeita. Tutkimus vahvisti tietoa siitä, että ohjauksen kehittämisessä tulee ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet opiskelulle. Lisäksi yliopiston ohjaustahoja ja niiden tehtäviä tulisi selkeyttää ja kiinnittää huomiota opiskelijakeskeisen ohjauksen eri osa-alueiden toteutumiseen.

Kokoavana johtopäätöksenä oli, että opiskelijat tarvitsevat ohjausta, joka tukee opintojen sujumisen lisäksi heitä myös asiantuntijaksi kasvussa, akateemisten taitojen ja toimintatapojen oppimisessa ja yliopistomaailman integroitumisessa. Opiskelijalähtöisen yksilöllisen ohjauksen avulla opiskelijat voisivat helpommin löytää paikkansa yliopistossa ja toisaalta valmistua nopeammin osaaviksi alansa asiantuntijoiksi. Yksinjääminen opintopolun haastavissa tilanteissa voi pahimmassa tapauksessa vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin, opiskelumotivaation katoamiseen tai opintojen viivästymiseen. Ohjausta ei tulisi tarkastella ainoastaan opintojen sujumisen ja nopean valmistumisen vauhdittajana, vaan kokonaisvaltaisesti opiskelijan kasvun ja kehittymisen tukena.

Asiasanat: opiskelijakeskeinen, ohjaus, yliopisto-opiskelu, opintopolku, opiskelija, laadullinen tutkimus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KORKEAKOULUPOLIITTINEN SUUNNANMUUTOS</b> .....	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>YLIOPISTO-OPISKELU</b> .....	<b>13</b>
3.1	YLIOPISTO-OPISKELIJAT .....	13
3.2	OPISKELUN YDINPROSESSIT JA OPISKELIJOIDEN YKSILÖLLISET OPINTOPOLUT .....	14
3.3	OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN JA OPINTOJEN SUJUMINEN .....	16
<b>4</b>	<b>OHJAUS</b> .....	<b>18</b>
4.1	OHJAUS KÄSITTEENÄ .....	18
4.2	YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OHJAUS .....	20
4.3	HOLISTINEN OPISKELIJAKESKEINEN OHJAUS .....	24
4.4	OHJAUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA JA KASVATUSTIETEIDEN YKSIKÖSSÄ .....	26
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
5.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
5.2	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA .....	29
5.3	TUTKITTAVAT .....	31
5.4	TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ .....	32
5.5	AINEISTON ANALYYSI .....	34
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>37</b>
6.1	ELOKAS-OPISKELIJAN OPINTOPOLKU JA OPINTOPOLUN VARRELLA KOHDATUT HAASTEET .....	37
6.2	OHJAUKSEN JA TUEN LÄHTEET OPINTOPOLUN ERI VAIHEISSA .....	41
6.3	ELOKAS-OPISKELIJOIDEN OHJAUSTARPEET OPISKELIJAKESKEISEN OHJAUKSEN OSA-ALUEITTAIN .....	45
6.3.1	<i>Opiskelun ja oppimisen ohjaus</i> .....	45
6.3.2	<i>Asiantuntijaksi kasvuun ja työelämään liittyvä ohjaus</i> .....	47
6.3.3	<i>Henkilökohtaisessa kasvussa ja kehittämisessä tukeminen</i> .....	49
6.4	ONNISTUNEEN OHJAUKSEN ELEMENTTEJÄ .....	51
6.5	KOLME OPISKELIJATYYPPIÄ .....	54
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA</b> .....	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>61</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>67</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Yliopiston toimintaympäristö on viime vuosikymmenen aikana muuttunut korkeakoulupoliittisten muutosten myötä. Tämän hetkessä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa keskiössä ovat opiskelun tehostaminen, opintoaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisten vähentäminen. (Rinne ym. 2012; Lairio & Puukari 2003, 166.) Lisäksi yliopisto-opiskelijoiden määrä on lisääntynyt merkittävästi 2000-luvulle tultaessa ja yliopisto-opiskelijoista on muodostunut taustoiltaan, iältään, perhetilanteiltaan, opiskelutaidoiltaan ja opiskeluun liittyviltä tavoitteiltaan yhä heterogeenisempi joukko. (Uusitalo & Korhonen 2012, 114; Eriksson & Mikkonen 2003.) Opiskelijoiden moninaisista taustoista ja erilaisista opiskelunsa tavoitteista johtuen myös opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen tarve on kasvanut. Moninaistunut opiskelijajoukko, yhteiskunnalliset ja työelämän muutokset, kasvava eurooppalainen korkeakouluyhteistyö ja tavoitteet opintojen suorittamisaikojen lyhentämisestä ja keskeyttämisten vähentämisestä ovat haastaneet yliopistoja kehittämään opiskelijoille suunnattuja ohjaus- ja neuvontapalvelujaan. (Lairio & Puukari 2003, 166– 168.)

Opintojen suorittamisen tehostaminen ja opintojen keskeyttämisten ja hidastumisten vähentäminen ovat nousseet keskeisiksi korkeakoulupoliittisiksi tavoitteiksi parin viimeisen vuosikymmenen aikana ja konkreettisiin toimiin niiden toteuttamiseksi on jo ryhdytty (esim. Eriksson & Mikkonen 2003, 18; Laipio & Penttilä 2007, 7). Opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna korkeakoulupoliittinen suunnanmuutos tarkoittaa yhä nopeampaa korkeakouluopintoihin hakeutumista lukio-opintojen jälkeen, opintojen tehokasta suorittamista sekä nopeaa työelämään siirtymistä. 2000-luvun jälkeen ohjauksen asema ja tarve ovat kasvaneet, ja siten ohjauksen kehittäminen on noussut sekä koulutuspoliittiseksi että työvoimapolitiittiseksi intressiksi (Sallinen 2003, 41).

Yliopistojenkin ohjauksen kehittämistavoitteiden taustalla on usein ollut käsitys opiskelijoista homogeenisena joukkona, joilla on samanlaiset ohjaustarpeet. Tämä ei kuitenkaan nykypäivänä pidä paikkaansa, sillä opiskelijoiden taustat ja opinnoilleen asettamat tavoitteet ja opintojen suorittamisen mahdollisuudet vaihtelevat erittäin paljon. (Lairio & Penttinen 2005, 20.) Osa opiskelijoista aloittaa opinnot suoraan lukion jälkeen, osa perus- tai aineopinnot suorittaneina ja osa maisteriopintojen vaiheesta. Monet opiskelijat käyvät opintojen ohella myös töissä tai heillä on perhe tai muita

henkilökohtaisia syitä suorittaa opintoja omassa tahdissaan. Opintojen ohjauksessa onkin siis erittäin tärkeää ottaa huomioon, että opiskelijoiden siirtymät eivät etene samaan tahtiin, vaan koulutus-, uravalinnan- ja elämänsuunnittelu on jatkuva prosessi. Nykyään opiskelijoilla on monenlaisia polkuja opiskelujen suorittamisessa. (Lairio & Penttilä 2007, 8-9.)

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli tutkia yliopisto-opiskelijoiden ohjaustarpeita ja opiskelijoiden ohjaukselle antamia merkityksiä. Tutkimuksen kohteena olivat Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen (elokas) koulutuksen opiskelijat ja heidän kertomuksensa opintopolun aikana saamastaan ohjauksesta. Olin kiinnostunut erityisesti elokas-opiskelijoiden opintopolkujen muodostumisesta, opiskelijoiden erilaisista ohjauskokemuksista ja -tarpeista sekä siitä, minkälaista opiskelijoiden mielestä on heidän tarpeitaan tukeva ohjaus. Tarkastelin ohjausta holistisena opiskelijakeskeisenä ohjauksena, joka painottaa ohjausta koko opintopolun läpi kulkevana opiskelijan kokonaisvaltaisen kehittymisen, asiantuntijaksi kasvun ja oppimisen tukena. Tämän tutkielman laajempänä tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisestä ohjauksen ja tuen tarpeesta opintopolun eri vaiheissa ja antaa näkökulmia siihen, kuinka yliopiston tarjoama ohjausta voitaisiin kehittää, jotta se vastaisi tämän hetkistä paremmin opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tutkimusaihe on ajankohtainen nykyisessä kansantaloudellisessa tilanteessa ja korkeakoulupoliittisessa ilmapiirissä, jossa korostetaan opiskelijoiden nopeita ja tehokkaita opintouria ja työelämään siirtymistä. Ohjaus on merkittävä keino edesauttaa opiskelijoiden opintojen etenemistä, mutta myös heidän kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistään ja hyvinvointiaan.

Tutkimukseni on rakentunut siten, että alussa käsitelen yliopisto-opiskeluun ja opiskelijoiden opintopolkujen muodostamiseen vaikuttavia korkeakoulupoliittisia tekijöitä ja suomalaisen korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen toimintakulttuurin viime vuosikymmenten aikana läpikäymää suunnanmuutosta. Teorialuvussa avaan ohjaus-käsitteen monimuotoisuutta, ohjausta yliopiston kontekstissa sekä yliopisto-opiskelijoiden ohjaukseen liittyvää tutkimusta. Teoriaosuudessa käsitelen myös yliopisto-opiskelijan opintopolkua, opiskeluprosesseja ja opiskelun eri orientaatioita ja tavoitteita. Avaan myös lyhyesti opintoihin kiinnittymisen käsitettä ja sen yhteyttä opintopolkujen rakentumiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeisiin.

Lairion ja Penttisen (2005) mukaan ohjauksen tutkiminen opintopolkuun perustuen auttaa opiskelijoiden ohjaustarpeiden hahmottamisessa. Tällöin ohjaus nähdään toimintana, jossa opiskelijaan ja tämän yksilölliseen elämäntilanteeseen suhtaudutaan

kokonaisvaltaisesti. Opintopolkujen tutkiminen ohjaustarpeiden yhteydessä auttaa jäsentämään opintopolun eri vaiheiden keskeisiä piirteitä ja siten opiskelijoiden ohjauksen ja tuen tarpeita eri vaiheissa opintoja. (Lairio & Penttinen 2005, 246–247.)

Kiinnostukseni opiskelijoiden ohjauksen tutkimiseen heräsi vähitellen yliopistolla vietettyjen vuosien aikana. Opiskelijana ja opiskelukavereideni kanssa keskustellessani havaitsin, että mahdollisuudella rakentaa yksilöllisiä opintopolkua ja toteuttaa opiskeluaikaan liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita, on yhteyttä sekä opintojen sujumiseen, että opiskelijan hyvinvointiin ja kehittymiseen. Kuitenkin paine suorittaa opintoja yhä nopeampaan tahtiin ja tehdä tulevaisuutta määrittäviä valintoja jo opintojen alkuvaiheissa, on monesti opiskelijan näkökulmasta haastavaa ja tähän tarvittaisiin enemmän tukea. Tarvetta ohjaukselle ja asioiden pohtimiselle yhdessä asiantuntijoiden kanssa syntyy monissa opintopolun eri vaiheissa. (Lairio & Rekola 2007, 107–108.)

Opiskelijoiden elämämaailmat ja yliopisto-opiskelu asettamat tavoitteet ovat hyvin monenlaisia ja jokainen yksilö rakentaa omaa opintopolkuaan eri tavoin omista lähtökohdistaan käsin (esim. Uusitalo & Korhonen 2012; Eriksson & Mikkonen 2003). Opintopolkujen rakentamiseen ja tutkintojen suorittamiseen vaikuttavat tutkintovaatimusten lisäksi myös monet opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyvät tekijät, koska niiden puitteissa opiskelijat suorittavat opintojaan ja tekevät niihin liittyviä ratkaisuja. (Esim. Korhonen & Rautopuro 2012; Eriksson & Mikkonen 2003.)

Toimivalla ohjausjärjestelmällä voidaan nopeuttaa ja sujuvoittaa yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemistä sekä vähentää opintojen viivästymiseen ja keskeytymiseen liittyviä tekijöitä (Lairio & Rekola 2007; ks. myös Rautopuro & Korhonen 2011, 52–53). Ohjausta voidaan perustella yhteiskunnallisilla intresseillä, mutta sitä tulee lähestyä myös ohjattavan opiskelijan näkökulmasta. On tärkeää ottaa huomioon, tarkastellaanko opintojen edistymiseen ja opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä toimintoja tarpeeksi monitahoisesti myös opiskelijan näkökulmasta. Otetaanko opintojen etenemisvaatimuksissa ja ohjauksen kehittämisessä huomioon kokonaisvaltaisesti yksilön elämäntilanne ja opiskeluille asettamat tavoitteet? Monet tutkijat ovat korostaneet, että opiskelijakeskeisellä opiskelijat kokonaisvaltaisesti huomioon ottavalla ohjauksella on merkitystä opiskelijan hyvinvoinnin, opiskelumotivaation, henkilökohtaisen kehittymisen ja asiantuntijaksi kasvun kannalta (ks. esim. Kurri 2006; Hartikainen 2012). Laadukas koko opintopolun läpi jatkuva ohjaus voi vaikuttaa merkittävästi opiskelijan opintojen sujumiseen ja vääriä opiskeluun liittyviltä valinnoilta välttymiseen esimerkiksi pää- ja sivuaineiden tai erillisten opintokokonaisuuksien

suhteen. (Kurri 2006; Lairio & Penttilä 2007). Ohjauksella voidaan tukea opiskelijoita opintopolun varrella erityisesti opintoihin liittyvissä valintatilanteissa ja auttaa heitä hyödyntämään yliopiston tarjoamia lukuisia mahdollisuuksia. Lisäksi ohjauksen avulla voidaan lieventää opiskeluun liittyviä haasteita ja stressiä sekä estää opiskelijaa putoamasta järjestelmän ulkopuolelle. (Sallinen 2003, 44.)

## 2 KORKEAKOULUPOLIITTINEN SUUNNANMUUTOS

Tässä luvussa avaan korkeakoulupolitiikan ja yliopiston tämän hetkistä ilmapiiriä ja taustoitan viime vuosikymmenten aikana tapahtuneen korkeakoulupoliittisen muutoksen vaiheita. Korkeakoulupoliittinen tilanne ja siinä tapahtuneet muutokset vaikuttavat keskeisesti yliopisto-opiskelijoiden opintojen suorittamiseen ja ovat yhteydessä myös tämän hetkiseen korkeakoulujen ohjaukseen liittyvään keskusteluun. Ohjaus tulee mukaan korkeakoulupoliittiseen keskusteluun ja toimenpiteisiin opintojen nopean suorittamisen, opintoaikojen lyhentämisen ja opintojen pitkittymisen ilmiön yhteydessä. Korkeakoulupolitiikassa etsitään jatkuvasti yhä tehokkaampia keinoja tehostaa opiskelijoiden opintoja ja tarkoituksenmukaisempien opintopolkujen luomista ja nopeampaa työelämään siirtymistä. (Siekkinen & Rautopuro 2012, 16; Lairio & Penttilä 2007, 16; Penttinen & Falck 2007, 37.)

Koulutuksella ja erityisesti yliopistoilla on koko Suomen historian ajan ollut sivistyksen ja yhteiskunnan kehityksen kannalta keskeinen rooli. Yliopistojen toimintakulttuuriin ja yliopisto-opiskeluun on perinteisesti liittynyt sivistyksen ja akateemisen vapauden ideologia, jossa keskeistä on ollut vapaus opiskella omien tavoitteiden mukaisesti ja kehittää itseä ja yhteiskuntaa tieteen keinoin (Eriksson & Mikkonen 2003, 19). Suomessa korkeakouluopiskelijat saivatkin vielä 2000-luvun alkupuolelle asti nauttia mahdollisuudesta opiskella pitkään ja omaehtoisesti. Tämän mahdollistivat muun muassa koulutuksen maksuttomuus ja opiskelijoiden toimeentuloa tukeneet opintososiaaliset etuudet (Korhonen & Rautopuro 2012, 88).

Campus Conexus -hankkeen yhteydessä toteutetun opiskelijarekisteritutkimuksen mukaan nykyisen tavoitteellinen maisterintutkinnon viiden vuoden suoritus aika toteutuu ainoastaan noin joka kolmannen opiskelijan kohdalla (Rautopuro & Korhonen 2011; 52). Opintojen etenemistä hidastavat muun muassa samanaikainen työssäkäynti, motivaation puute, omaan hyvinvointiin ja ihmissuhteisiin liittyvät seikat sekä haasteet ajanhallinnassa ja itseohjautuvuudessa (Korhonen & Hietava 2011; ks. myös Rautopuro & Korhonen 2011, 52). Opetus- ja kulttuuriministeriön



Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todetaan, että korkeakoulujen on nostettava opetuksen ja ohjauksen tasoa ja parannettava tutkintojen läpäisyä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 1-2). Vuonna 2010 voimaan astunut yliopistolaki (2009, 40§) asetti yliopistojen kehittämisen keskeisiksi painopisteiksi muun muassa yliopistojen toiminnan laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyn edistämisen, yliopisto-opintojen ohjauksen kehittämisen, ympärivuotisen opiskelun mahdollistamisen sekä tutkimuksen vaikuttavuuden ja kaupallistamisen lisäämisen. Korkeakoulutus kohtaakin nykyään yhä kasvavampaa painetta vaikuttaa opiskelijoiden tutkintojen nopeaan suorittamiseen ja siten myös ohjauksen tehostamiseen. Pitkät opiskeluaikat ovat olleet keskustelussa jo vuosikymmenten ajan, mutta opintojen suorittamisen tehostaminen ja opintojen keskeyttämisten ja hidastumisten vähentäminen ovat nousseet keskeisiksi korkeakoulupoliittisiksi tavoitteiksi parin viimeisen vuosikymmenen aikana. (Eriksson & Mikkonen 2003, 18; Lairio & Penttilä 2007, 7.)

Vuoden 2005 tutkintouudistus muutti merkittävästi Suomen korkeakoulupolitiikkaa ja yliopistojen toimintakulttuuria. Tällöin suomalaisissa yliopistoissa siirryttiin kaksiportaiseen korkeakoulututkintojärjestelmään. Tutkintouudistuksen myötä käynnistyi tutkintojen suoritusaikojen määrätietoinen lyhentäminen ja tutkintosisältöjen uudistaminen vastaamaan konkreettisemmin työelämän tarpeisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b). Vuodesta 2005 alkaen opiskelijat ovat suorittaneet ensin 180 opintopisteen kandidaatin tutkinnon ja tämän jälkeen 120 opintopisteen laajuisen maisterin tutkinnon. Tällä hetkellä 300 opintopisteen ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suoritus aika on viisi vuotta, mutta tutkintoa on mahdollista suorittaa yhteensä seitsemän vuotta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b; Yliopistolaki 2009, 40§.) Samana vuonna Suomessa siirryttiin myös eurooppalaiseen opintosuoritusten mitoitukseen ja otettiin käyttöön opintopisteet ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS:it). Nämä on nähty merkittävinä välineinä, jotta opiskelijoiden ohjausta ja opinnoissa etenemistä voitaisiin paremmin seurata ja tukea. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b.) Vuoden 2005 tutkintouudistuksen kanssa samaan aikaan julkaistiin myös opetusministeriön tuottavuusohjelma, jossa ehdotettiin, että yliopistot tulisi muuttaa kohti suurempia yksiköitä. Ohjelman mukaan tämä oli keino varmistaa yliopistojen tuottavuus ja tehokkuus sekä menojen leikkaaminen. (Rinne ym. 2012, 54–55.)

Korkeakouluopiskelun ja erityisesti yliopistojen luonne onkin viimeisen vuosikymmen aikana muuttunut. Ronald Barnett (2011) kirjoittaa yliopiston muutoksesta. Hänen mukaansa perinteisestä sivistys- ja tiedeyliopistosta ollaan matkattu kohti yritysyliopistoa (entrepreneurial university) (Barnett 2011, 36-38). Myös Risto Rinne ja kumppanit (2012, 18) kirjoittavat uudenlaisesta

yliopistopolitiikasta, joka on muuttanut yliopistojen luonnetta ja merkitystä läntisissä yhteiskunnissa. Koulutussektorille aiemmin vieraat yritysmaailman arvot kuten yksityistäminen, yksilön vastuun korostaminen, kilpailu ja uudenlainen hallinnan kulttuuri ovat tulleet yhä vahvemmin osaksi myös koulutuspolitiikkaa ja yliopistojen toimintakulttuuria. Uudenlaiselle neoliberalistiselle koulutuspolitiikalle ja yritysmaailman ylipistolle ominaista on muun muassa tehokkuuden ja kilpailukyvyyn korostaminen, suorituskeskeisyys, arviointi ja uusi julkisjohtaminen (new public management). Muutos kohti neoliberalistista koulutuspolitiikkaa on johtanut siihen, että yliopistojen ja akateemisten toimijoiden on jatkuvasti osoitettava toimintansa tuloksellisuutta ja mitattava toimintansa laatua. Markkinajärjestelmän periaatteet kuten arviointi, laadun varmistaminen ja vallan uudet teknologiat on istutettu korkeakoulutukseen ja yliopistojen toimintakulttuuriin. (Mt. 18–20; ks. myös Barnett 2011.)

Suomen korkeakoulupolitiikan kehitystä ja tämän päivän tilaa on tärkeää tarkastella koko Euroopan ja OECD-maiden koulutuspoliittisten linjausten yhteydessä, sillä Euroopan Unionin ja OECD-maiden yhteiset linjaukset ovat olleet merkittäviä kansallista koulutuspolitiikkaa määrittäviä suuntaviivoja. Työelämän ja taloudellisen kilpailukyvyyn lähtökohdat ovat ohjanneet Euroopan Unionin, ja siten myös Suomen, koulutuspolitiikkaa jo 1990-luvulta alkaen, mutta pyrkimys koulutusresurssien tehokkaampaan ja tavoitteellisempaan käyttöön korostuu yhä enemmän. (Esim. Rinne ym. 2012; Sallinen 2003, 42–43.) Euroopan Unionin korkeakoulupolitiikassa painotetaan vahvasti muun muassa työelämälähtöisyyttä, elinikäistä oppimista, aktiivisen kansalaisuutta ja kansainvälistä liikkuvuutta. Nämä tavoitteet heijastuvat myös suomalaisen korkeakoulupolitiikan tavoitteisiin. Vuonna 2010 hyväksytyssä Eurooppa 2020 -strategiassa määritellään viisi yleistavoitetta, joista yksi koskee suoraan korkeakoulutusta. Eurooppalaiselle korkeakoulutukselle suunnattuja konkreettisia tavoitteita ovat 30–34 -vuotiaasta väestöstä vähintään 40%:n saaminen korkeakoulutetuiksi, opintonsa keskeyttäneiden osuuden vähentäminen alle 10%:n ja aikuisväestöstä vähintään 15%:n osallistaminen elinikäiseen oppimiseen. (EU 2009.) Suomen omat kansalliset tavoitteet eriävät muutamalla prosenttiyksiköllä näistä yleisistä tavoitteista, mutta noudattelevat kuitenkin vahvasti yleistä eurooppalaista linjaa. Viime kauden hallituksen tavoitteena oli nostaa Suomi maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä vahvistamalla suomalaisten kilpailukykyä, takaamalla työvoiman riittävyys ja kehittämällä korkeakoulujen toiminnan laatua, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12-13.)

Yksi keskeinen Suomen ja Euroopan Unionin alueen korkeakoulutukseen ja korkeakoulupolitiikkaan vaikuttava tekijä on ollut vuonna 1998 alkanut Bolognan prosessi, jonka päämääränä oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä ja lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä. Bolognan prosessin keskeisiä tavoitteita olivat tutkintorakenteiden yhdenmukaistaminen, opintojen mitoitustajärjestelmien käyttöönotto, opiskelija- ja tutkijaliikkuvuuden lisääminen sekä korkeakoulutuksen ja sen laadunarvioinnin eurooppalaistaminen. ECTS (European Credit Transfer System) -opintosuoritusten siirto- ja mitoitustajärjestelmä ja kaksiportainen tutkintorakennejärjestelmä kehitettiin näiden tavoitteiden toimeenpanemiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b.) Suomessa Bolognan prosessin tavoitteisiin on kuulunut opiskeluaikojen lyhentämisen lisäksi opiskelijoiden saaminen nopeammin ja tehokkaammin työmarkkinoille. Vuoden 2005 tutkintouudistus konkretisoi Bolognan prosessin tavoitteet, kun Suomen yliopistoissa siirryttiin kaksivaiheiseen eurooppalaiseen korkeakoulututkintojärjestelmään.

Kansallisesta näkökulmasta tarkasteltuna korkeakouluopintojen nopeampi suorittaminen on ollut jo pitkään keskeinen tavoite ja yliopistouudistuksen myötä korkeakoulujen rahoitukseen vaikuttava tekijä. Vuonna 2010 voimaan astuneen yliopistolain (2009, 40§) mukaan yliopistojen tulee järjestää opetusta ja opintojen ohjausta siten, että tutkinnot voidaan suorittaa päätoimisesti viiden vuoden tavoitteellisen suoritusajan puitteissa. Nykyisen rahoitusmallin mukaisesti korkea-asteen opintoja järjestävät instituutiot (yliopistot ja ammattikorkeakoulut) saavat rahoitusta opiskelijoiden opintojen etenemistahdin mukaisesti. Merkittävä osa rahoituksesta saadaan opiskelijoiden valmistuttua. Rahoituksen määrään vaikuttaa muun muassa suoritettut tutkinnot, 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden määrä, opiskelijapalaute sekä yliopistosta valmistuneiden työllistyminen (Opetusministeriö 2013). Näin ollen instituutioiden etu on tukea opiskelijoita opiskelemaan nykyistä nopeammin, päätoimisemmin ja siirtymään työelämään mahdollisimman pian. Samalla myös opintojen pitkittyminen esimerkiksi opiskelujen aikaisen työnteon, välivuosien tai muiden syiden vuoksi nähdään ongelmallisena. Opiskeluaikojä pyritään määrätietoisesti lyhentämään myös opintotukeen kohdistuvilla leikkauksilla. Vuoden 2016–2017 seurannassa opintojen on edettävä vähintään 5 opintopistettä yhtä tukikuukautta kohden, kun ennen vuotta 2011 opintopisteitä piti kertyä vielä 4,8 tukikuukautta kohden (Opintotuki 2016-2017, 45-46).

Yliopistojen luonteen voidaan sanoa muuttuneen myös massoituneeksi ja yliopisto-opiskelun koulumaisemmaksi. (Ks. esim. Rinne ym. 2012; Eriksson & Mikkonen 2003, 20-22.) Globaalin kilpailutalouden periaatteet hallitsevat länsimaiden toimintapolitiikkaa kaikilla sektoreilla, mikä on

tieteen ja yliopistojen näkökulmasta ongelmallista, sillä se kyseenalaistaa ja vaarantaa yliopistojen tieteellisen, sivistyksellisen ja tiedonvapauteen liittyvät periaatteet (Tomperi 2009, 184–186). Akateemisen työn perinteiset hyveet ovat kyseenalaistuneet, koska yliopistoja hallinnoidaan yritysmäisesti ja sen toimijoilta odotetaan yritysmäistä toimintaa (Barnett 2011; Räsänen & Trux 2012, 197). Yliopistoissa pyrkimys tehostaa opiskelijoiden opintojen suorittamista näkyy käytännön tasolla muun muassa siten, että tiedekunnat ja laitokset ovat yhä vahvemmin tulleet mukaan tarkkailemaan opintojen edistymistä. Aiemmin opintojen etenemistä kontrolloitiin vahvimmin opintotukiviranomaisten taholta, mutta nykyään korkeakoulujen aktiivinen rooli opintojen edistymisen ja tutkintojen suorittamisen tarkkailussa on korostunut (ks. Opintotuki 2016-2017). Keinoksi opintojen etenemisen varmistamiseen on nostettu esiin jo 2000 -luvun alusta alkaen tehostetun ohjauksen mahdollisuudet (Eriksson & Mikkonen 2003, 18–19). Yliopistojen akateeminen vapaus ja vapaa opintojen valintaoikeus ovat vähitellen muuttuneet yhä rajallisemmiksi. Samalla pakollisen opetuksen määrä on lisääntynyt samalla, kun vapaus valita itselle mielenkiintoisia ja omaa osaamista kehittäviä opintoja on kaventunut.

# 3 YLIOPISTO-OPISKELU

Tässä luvussa esittelen opiskelijoiden näkökulmasta yliopisto-opiskeluun liittyviä teemoja ja yliopisto-opiskelijoita ja -opiskelua koskevaa aikaisempaa tutkimusta. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan yliopisto-opiskelijoiden joukon moninaisuutta ja opiskelijoiden erilaisia yliopisto-opiskeluun liittyviä tavoitteita ja orientaatioita. Toisessa alaluvussa käsittelen opiskelun ydinprosesseja ja opiskelijoiden opintopolkujen muodostamista sekä niiden yhteyttä opintojen etenemiseen. Kolmannessa alaluvussa käsittelen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja kiinnittymisen suhdetta opintojen sujumiseen. Opintoihin kiinnittyminen on käsite, joka liittyy vahvasti opintojen sujumiseen, opintopolkujen muodostamiseen ja opiskelijan ohjaustarpeisiin, minkä vuoksi koin tärkeäksi avata käsitettä tarkemmin myös tämän tutkimuksen yhteydessä.

## 3.1 Yliopisto-opiskelijat

Yliopistojen massoituminen ja opiskelijoiden taustojen ja esimerkiksi ikärakenteen muuttuminen ovat vaikuttaneet opiskelijajoukon moninaistumiseen. Yliopisto-opiskelijat ovat iältään, lähtökohdiltaan, opiskelutaidoiltaan ja tavoitteilta hyvin heterogeeninen ryhmä. Opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut siten, että perustutkinto-opiskelijoista enää alle puolet on alle 25-vuotiaita. Opiskelijoiden ikärakenteen muuttuminen on vaikuttanut myös siihen, että opiskelijoiden keskimääräinen valmistumisikä on Suomessa noin 28 vuotta. Opiskelijajoukon heterogeenisyyttä lisäävät myös muun muassa opiskelijoiden monenlaiset perhetilanteet, opintojenaikainen työskentely ja hyvin erilaiset tulevaisuuden tavoitteet. (Eriksson & Mikkonen 2003, 20.)

Lähtökohtien lisäksi opiskelijoiden tavoitteet ja orientaatiot opinnoilleen vaihtelevat myös paljon. Opiskelujen syyt voivat olla sosiaalisia, henkilökohtaisia kehittymispyrkimyksiä, tutkinnon suorittamiseen tähtääviä tai esimerkiksi ammatillisiin toiveisiin ja tavoitteisiin liittyviä. Vesa Korhonen (2005) on tutkinut kasvatustieteiden tutkinnosta valmistuneiden oppimiskokemuksia ja yliopisto-opiskelun heille tuottamaa asiantuntijuutta. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijat jakautuvat opiskelu-orientaationsa suhteen kolmeen eri ryhmään. Tutkimuksen mukaan *opiskeluun*

*orientoituneet* opiskelijat ovat kiinnostuneita opiskeluistaan ja suhtautuvat niihin syväsuuntautuneesti. Heille myös sosiaaliset suhteet opiskeluihin liittyen ovat tärkeitä. *Työelämään orientoituneet* puolestaan tavoittelevat nopeaa työelämään siirtymistä ja suunnittelevat opintojaan systemaattisesti tätä varten. Kolmannen ryhmän opiskelijat, *sitoutumattomat opiskelijat*, puolestaan opiskelivat ilman selviä päämääriä ja kokivat usein ahdistusta opintoihin liittyvästä epävarmuudesta. Erityisesti heille sosiaaliset suhteet olivat tärkeitä motivaation ja oman jaksamisen kannalta. (Korhonen 2005, 17-19.)

Opintojen etenemistä ja opintopolkujen rakentumista tutkittaessa on tärkeää ottaa huomioon, että opinnot ovat vain yksi osa opiskelijan elämismaailmaa. Opiskelijan elämismaailman tarkastelun kautta voidaan ymmärtää, minkälaisessa todellisuudessa opiskelija elävät ja minkälaiset tekijät vaikuttavat opintojen suorittamiseen. (Hartikainen 2012, 16; Kurri 2006, 33-34.) Opiskelijan elämismaailma koostuu elämäntilanteesta ja opiskelutilanteesta. Opiskelijan elämäntilanteeseen kuuluu usein esimerkiksi työ, opiskelu, perhe, harrastukset ja vapaa-aika. (Pajarinen ym. 2004, 18.) Yksilöllisistä elämäntilanteista ja elämänarvoista johtuen opiskelijat antavat hyvin erilaisia merkityksiä opiskelulle ja opintopolkuunsa liittyville valinnoille. Näin ollen myös heidän opintojen suorittamiseen liittyvät tavoitteet vaihtelevat erittäin paljon. (Kurri 2006, 34.) Osa opiskelijoista suorittaa opintojaan tavoitteellisesti ja tavoitetahtiin, osa hyvinkin verkkaisesti. Etenkin aikuisopiskelijavaltaisilla aloilla opintoja suoritetaan usein muun elämän ehdoilla, joko hyvinkin määrätietoisesti ja ripeästi, tai tavoitetahtia jonkin verran hitaammin. (Uusitalo & Korhonen 2012, 113.)

### 3.2 Opiskelun ydinprosessit ja opiskelijoiden yksilölliset opintopolut

Pajarisen, Puhakan ja Vanhalakka-Ruohon (2004, 17) mukaan opintopolku tarkoittaa ”suunniteltua, toteutunutta ja koettua opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia”. Se on opintojen aikaisten kokemusten synnyttämä prosessi, johon koulutusinstituutio vaikuttaa toimintatapoineen ja toimijoineen, ja jota yksilö rakentaa oman elämäntilanteesta, tavoitteidensa ja valintojensa puitteissa. Opintopolun yksilöllistyvät opiskelijan edetessä opinnoissaan ja saaden yksilöllisiä kokemuksia ja lisää opiskeluvalmiuksia opintojensa aikana. Opintopolkuja yksilöllistävät erilaiset päätökset ja valinnanmahdollisuudet, kuten esimerkiksi sivu- ja pääainevalinnat, vaihto-opinnot tai työharjoittelu. Opintopolkujen yksilöllistyessä ja opintojen eriytyessä myös ohjauksen tarve usein lisääntyy. (Mt, 17-18.)

Yliopistossa tutkintorakenteiden läpi kuljetaan monenlaisia yksilöllisiä opintopolkuja pitkin. Opiskelijat käyvät läpi opintopolkunsu varrella erilaisia opiskeluprosesseja, jotka ovat opiskelijan elämismaailman, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja yliopisto-opiskelun institutionaalisten tavoitteiden ja reunaehtojen välisen vuorovaikutuksen seurausta. (Korhonen & Hietava 2011, 58; ks. myös Pajarinen ym. 2004.) Korhonen (2007) kuvaa kolme opiskelun myötä ja opintopolun eri vaiheissa toteutuvaa opiskelun ydinprosessia. Opintopolun alussa painottuu *opiskelijaprosessi*, jossa keskeistä on uuden instituution normien ja tapoihin sosiaalistuminen ja siihen integroituminen. Onnistuneen opiskelijaprosessin tuloksia ovat koulutusyhteisön tapojen ja opiskelijakulttuurin omaksuminen, normien oppiminen ja yhteisön jäseneksi tuleminen. Opintojen edetessä opiskelijaprosessi vähitellen vähenee ja toinen opiskelun ydinprosessi, *asiantuntijuusprosessi*, lisääntyy. Asiantuntijuusprosessiin liittyy omaan alaan ja asiantuntijuuteen liittyvien tietojen ja taitojen oppiminen. Tämä prosessi usein korostuu opintojen loppuvaiheessa, mutta käynnistyy opiskelijasta riippuen yleensä jo opintojen alku- tai keskivaiheessa. Kolmatta prosessia, *oppimisprosessia*, tapahtuu koko opintojen ajan. Sen aikana opiskelija etenee opinnoissaan ja oppii oman alansa erilaisia tietoja ja taitoja. (Korhonen 2007; ks. myös Korhonen & Hietava 2011, 58-59.) Opiskelun ydinprosessien kautta voidaan tarkastella ja ymmärtää opiskelijoiden opintopolkuja ja toisaalta myös heidän ohjaustarpeitaan. Opiskelun ydinprosessit ovat hahmotettavissa myös ohjauksen ydinprosesseiksi. (Skaniakos 2011, 7.)

Opiskelijoiden opintopolkuja ovat tutkineet muun muassa Vesa Korhonen ja Juhani Rautopuro (2012) sekä Päivi Vuorinen-Lampila ja Sakari Valkonen (2012). Korhosen ja Rautopuron (2012) mukaan suomalaisista opiskelijoista suurin osa (59%) edustaa suoriin opintopolkuihin kuuluvien ryhmää. Suoran opintopolun ryhmän opiskelijoiden opinnot ovat edenneet ilman uudelleen suorittamista tai taukoja. Loput noin 40% opiskelijoista edustavat hidastuneiden opintopolkujen ryhmää. Tähän kuuluvat viivästynyt opintopolku, väliaikaisesti keskeytynyt opintopolku, opintoalaa vaihtaneiden opintopolku ja kokonaan opintonsa keskeyttäneiden opintopolku. Erityisesti työnteko, opintoalan vaihtaminen ja aloitetun opintoalan epävarmuus vaikuttavat hitaan opintopolun muodostumiseen. (Korhonen & Rautopuro 2012, 89–90.)

Vuorinen-Lampilan ja Valkosen (2012, 205–206) aineistossa opintourat (toisin sanoen opintopolut) jakautuivat seitsemään opintouratyyppeihin: 1) *keskeyttäneet*, 2) *koulutusta vaihtaneet ja sen jälkeen keskeyttäneet*, 3) *viivästyneet*, 4) *koulutusta vaihtaneet ja viivästyneet*, 5) *muun koulutusasteen tutkinnon suorittaneet*, 6) *maisterin tutkinnon muulta kuin aloitusosalta suorittaneet* ja 7) *maisterin tutkinnon aloitusosalta tavoiteajassa suorittaneet*. Vuosien 2001–2008 aikana vain alle puolet

opiskelijoista kuului seitsemänteen opintouratyyppiin, eli niihin, jotka olivat valmistuneet aloittamaltaan opintoalalta tavoiteajassa. Opintoalakohtaisessa tarkastelussa yksi harvoista aloista, joilla tavoitteen mukaiset suoritusajat onnistuttiin saavuttamaan, oli vuosien 2000–2008 tarkastelujakson aikana kasvatustieteiden ala. (mt. 224.) Opintourien muotoutumisen kannalta merkittäviä tekijöitä olivat tutkimuksen perusteella opiskelijan sukupuoli, ikä ja koulutustausta. Opintouratyypit erosivat myös sen mukaan, minkä ikäisenä opinnot aloitettiin. Ikäryhmistä 20- tai 21–24-vuotiaana aloittaneet suorittivat maisterintutkinnon tavoiteajassa selvästi todennäköisemmin kuin nuorimmat, eli 19-vuotiaana tai sitä nuorempina aloittaneet tai yli 25-vuotiaana aloittaneet. Opinnoissaan useimmin viivästyivät nuorimpana aloittaneet opiskelijat. (Mt. 206–207; 213–215.)

Opintopolkujen henkilökohtainen ja joustava suunnittelu on yksilön kannalta tärkeää, sillä se auttaa tukemaan opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen ja muun elämismailman yhteensovittamista. Toisaalta opiskelijoiden opintopolkujen henkilökohtaistaminen ja joustavuuden mahdollistaminen on myös yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti merkittävää opintojen nopeamman suorittamisen ja työelämään pääsyn kannalta, mitä poliittisessa keskustelussa tällä hetkellä painotetaan. (Korhonen & Rautopuro 2012; Lairio & Rekola 2007, 120.)

### 3.3 Opintoihin kiinnittyminen ja opintojen sujuminen

Opintoihin kiinnittymisellä tarkoitetaan osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumista oppimiskulttuurissa (Mäkinen & Annala 2011, 61-62). Opiskelijan henkilökohtainen elämä, hyvinvointi, tavoitteet, odotukset ja opiskelutaidot vaikuttavat oleellisesti opintoihin kiinnittymiseen (ks. myös Rautopuro & Korhonen 2011, 43). Korhosen (2012) mukaan opintoihin kiinnittyminen tapahtuu sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen seurauksena ja edellyttää kuulumisen tunteen syntymistä, kehittyvää ja syventyvää osallistumisprosessia yhteisöön sekä akateemisten taitojen oppimista. Lisäksi merkitykselliset oppimiskokemukset, opintojen sopiva haasteellisuus, ohjauksen saatavuus ja yhteisöllisyys opetuksessa ja oppimisessa kiinnittävät opiskelijaa opiskeluyhteisöön (Mäkinen & Annala 2011, 71-73).

Opiskelijoiden heikko kiinnittyminen on erityinen huolenaihe opintojen sujumista ja opiskeluaikojen venymistä koskevan keskustelun yhteydessä, sillä opiskelijan kiinnittymättömyys opintoihin on usein yhteydessä opintojen hidastumiseen ja keskeytymiseen (esim. Rautopuro & Korhonen 2011; Mäkinen & Annala 2011). Opintojen hidastumisen tai keskeyttämisen syistä merkittävimpiä ovat



motivaatio-ongelmat, taloudelliset syyt, opiskeluun liittyvät ongelmat sekä henkilökohtaiset syyt. Opintoihin kiinnittymisen ja opintojen hitaan etenemisen haasteet korostuvat erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin myös keskeyttämisriski on suuri. (Rautopuro & Korhonen 2011, 50-51.) Penttisen ja Falckin (2007, 50-51) mukaan lähes puolet opiskelussa ongelmia kohdanneista opiskelijoista harkitsee opintojen keskeyttämistä tai väli vuoden pitämistä ja ovat tyytymättömiä joko yliopiston toimintaan, henkilökunnan välinpitämättömyyteen tai itseensä opiskelijoina.

Vuorinen-Lampilan ja Valkosen (2012) tutkimuksen perusteella vahva opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opintouran muodostumiseen ja sitä kautta opintojen sujumiseen, nopeampaan valmistumiseen ja opintomenestykseen yleisesti. Muukin opintoihin kiinnittymistä käsittelevä tutkimus (ks. Mäkinen & Annala 2011; Korhonen 2012) korostaa opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen sujumiseen ja opiskelijan hyvinvointiin. Myös tuen ja ohjauksen saaminen on merkittävää opiskelijan kiinnittymisen kannalta. Lisäksi opiskeluyhteisöllä on oleellinen rooli opiskelijan opintoihin kiinnittymisen tukemisessa. Kiinnittymistä voidaan tukea osallisuutta edistävillä ohjaus- ja opetuskäytännöillä, kuten yhteisöllisillä opetus- ja oppimismuodoilla, jotka lisäävät opiskelijan kiinnostusta ja integroitumista yhteisöön. Opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan välinen yhteistyö, kannustava ilmapiiri, innostavat oppimiskokemukset ja yhteisöllinen oppiminen ovat keskeisiä tekijöitä kiinnittymisen ja sen ylläpitämisen kannalta. (Mäkinen & Annala 2011, 62.) Opintojen joustavuutta, ohjausta ja vaihtoehtoisia opintopolkuja kehittämällä yliopistot voivat kiinnittää erilaisia opintopolkuja suorittavien opiskelijoiden tarpeisiin enemmän huomiota ja siten tukea opiskelijoiden opintojen sujumista. (Korhonen & Rautopuro 2012, 107.)

## 4 OHJAUS

Tässä luvussa esittelen ohjauksen määritelmiä, ohjauksen toimijoita ja ohjaukseen liittyvää teoriaa. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen ohjauksen määritelmiä ja ohjausprosessin luonnetta yleisellä tasolla. Toisessa alaluvussa käsittelen tarkemmin ohjausprosesseja, ohjauksen eri menetelmiä ja toimijoita yliopiston kontekstissa ja esittelen aiempaa yliopisto-opiskelijoiden ohjausta käsittelevää tutkimusta. Kolmannessa alaluvussa käsittelen holistista opiskelijakeskeistä ohjausta ja ohjausta opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehittymisen tukena. Viimeisessä alaluvussa luon katsauksen Tampereen yliopiston ja kasvatustieteiden yksikön opiskelijoille tarjoamaan ohjaukseen.

### 4.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjaus voidaan suppeasti määriteltynä nähdä keinona tehostaa yksilöiden toimintaa kohti yleisesti hyödyllisenä nähtävää päämäärää. Laajemmassa määritelmässä ohjaus puolestaan nähdään toimintana, jonka avulla voidaan kiinnittää ihmisiä yhteiskuntaan ja auttaa heitä rakentamaan elämäänsä ja toimintaansa niin, että se on heille itselleen mielekästä (Vehviläinen 2014, 16). Ohjausta on tutkittu eri toimijoiden näkökulmasta paljon etenkin viimeisen kymmenen vuoden aikana (ks. esim Korhonen & Rautopuro 2012; Vehviläinen 2014; Soini & Pyhältö 2012). Ohjausta, ohjauksen merkityksiä ja ohjauksen kehittämismahdollisuuksia on tutkittu esimerkiksi yksilön henkilökohtaisen kehittymisen ja tämän asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, ohjaustyön näkökulmasta, eri instituutioiden näkökulmasta sekä toisaalta myös yhteiskunnan ja kansainvälisen kilpailukyvyn näkökulmista.

Ohjauksen käsitteellä ei ole yhtä selkeää ja vakiintunutta merkitystä, vaan sitä käytetään eri yhteyksissä erilaisten ohjaavien ja neuvovien toimintojen yhteydessä (Soini & Pyhältö 2012, 11). Vehviläisen (2014) mukaan ohjaus voidaan määritellä ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja tukevaksi ja edistäväksi toiminnaksi. Englannin kielessä sana ohjaus käännetään asiayhteydestä riippuen eri tavoin, esimerkiksi *counselling*, *guidance*, *supervision* tai *mentoring*. Suomenkielessä käsite on hyvin laaja-alainen ja se voidaan ymmärtää sekä

ammattillisena ohjaustoimintana (esim. työnohjaaja, ohjaava kouluttaja, opinto-ohjaaja) että toimintamuotona osana muuta työtä (esim. opettajan tai esimiehen työssä). Ohjausprosessin keskeinen tavoite on yksilön subjektiivisuuden vahvistaminen ja toimijuuden lisääminen tämän itseohjautuvuutta ja autonomiaa vahvistamalla. (Vehviläinen 2014, 49–51.)

Aikuisten ohjauksen ihanteena voidaan pitää konstruktivistista ohjasta. Konstruktivistisessa ohjauksessa ohjaaja pyrkii yksilölähtöisyyteen ja yksilökeskeisyyteen, jolloin ohjattava toimii ohjaustilanteessa oman elämänsä asiantuntijana. Siinä ohjaajan tehtävänä on olla tukena ohjattavan tiedonrakentamisprosessissa. (Saramäki & Herranen 2013, 23; myös Peavy 1999, 53.) Vance Peavyn (1999, 19-20) konstruktivistisen näkemyksen mukaan ohjaus on prosessi, johon liittyy rohkaisemista, selvittämistä, aktivointia ja välittämistä. Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teorian mukaan ohjauksen tarkoituksena on tukea ja rohkaista yksilöä hahmottamaan ja ratkaisemaan ongelmalliseksi näkemiään asioita. Ohjaus on mahdollistavaa toimintaa ja haasteiden ratkaisemiseksi muodostettu yhteistyösuhde. (Mt. 19-22.) Ohjaus rakentuu dialogisuuteen ja sen päätavoitteena on ohjattavan voimaannuttaminen (empowerment), jolloin ohjattava saavuttaa tasapainon oman itsen ja ympäristönsä välillä ja havaitsee omat mahdollisuutensa ja vahvuutensa. (Mt. 53.)

Ohjauksessa on kolme eri toimijatasoa: yksilö-, ryhmä- ja yhteisötaso. *Yksilötasolla* tarkoitetaan henkilökohtaista ohjausta kahden henkilön välisessä ohjaussuhteessa, joka perustuu kahdenväliseen keskusteluun. *Ryhmätason* ohjauksessa kokonainen ryhmä on ohjauksen toimijana esimerkiksi vertaisryhmää hyödynnettäessä. Esimerkiksi opiskelijaryhmä voi olla ohjauksen kohteena tai ohjaajana tuutor-toiminnassa, seminaarit- tai lukupiirityöskentelyssä. *Yhteisö- tai organisaatiotason* ohjauksessa yhteisö huolehtii ohjauksesta tekemällä yhteisesti sovittuja järjestelyjä, rakenteita tai toimintamalleja tukeakseen ohjauksen kohteena olevia prosesseja systemaattisesti. Näiden keinojen avulla tarkastellaan, kuvataan ja hahmotetaan yhteisesti ohjausprosesseja ja tehdään interventioita yksilöiden toimintaan. (Mt. 14–15.)

Vehviläinen (2014, 12) korostaa, että ohjauksessa on kyse ihmisten välisestä aidosta kohtaamisesta ja ohjausprosessin tulisi aina tapahtua dialogisessa ja kunnioittavassa kohtaamisessa ohjaajan ja ohjattavan välillä (ks. myös Saramäki & Herranen 2013, 23). Ohjauksen keinot, toimintamallit ja interventiot tulisi valita siten, että toiminnalla tähdätään koko ajan ohjattavan oman toimijuuden kehittämiseen ja toimintamahdollisuuksien laajentamiseen. Ohjauksella on oleellista hakea sellaisia keinoja, joiden avulla voidaan auttaa ohjattavaa tunnistamaan omia tietojaan, taitojaan ja voimavarojaan. Lisäksi ohjauksen avulla voidaan tukea ohjattavan osallisuutta ja

ohjattavaa arvioimaan omien toimintatapojensa toimivuutta sekä harjoittelemaan uusia tapoja. Ohjaustoiminnassa ohjattavan oletetaan olevan autonominen, elämönhallinnastaan kiinnostunut, oppimiskykyinen ja itsereflektioon kykenevä. Ohjauskohtaamisessa ohjattava tuo ohjaustilanteeseen usein ongelmia tai haasteita elämästään, ja ohjaaja puolestaan tuo tilanteeseen ammatillisen näkemyksensä ja tietämyksensä. Ohjaaja pyrkii auttamaan ohjattavaa tutkimaan ja löytämään ratkaisuja haasteisiin. Ohjaustilanteeseen liittyy siis aina tietynlainen tasapainottelu ohjattavan autonomian tukemisen ja ohjattavaan vaikuttamisen välillä. (Vehviläinen 2014, 51–52; Soini & Pyhälä 2012, 18.)

Ohjausprosessit ovat usein pitkäkestoisia kasvu- ja oppimisprosesseja, jotka saattavat liittyä tiettyyn institutionaaliseen polkuun ja sen siirtymäkohtiin, esimerkiksi yliopistotutkintoon, tai tilanteen ja prosessin myötä muotoutuvaan vapaampaan keskusteluun perustuvaan ohjaukseen, esimerkiksi työnohjaus. Ohjausprosessit liittyvät usein jonkin instituution toimintakenttään tai ohjattavan tuen tarpeeseen elämän eri siirtymävaiheissa. Ohjausprosessi voidaan määritellä tavoitteelliseksi ja vaiheistuvaksi yhteiseksi toiminnaksi, jolla on alku, loppu, kesto ja jonkinlainen kulku ja kehityskaari. Yhteiskunta ja sen instituutiot (kuten perhe, elämänskaari, työpaikka, koulutusorganisaatio) tarjoavat ohjaukselle suuntaa, tavoitteita ja odotuksia. Ne voivat määritellä yksilöiden odotuksia ja asettaa suoria vaatimuksia ihmisten toiminnalle. Yksi ohjauksen tärkeä tehtävä onkin tutkia ja puntaroida erilaisia vaihtoehtoja ja odotuksia, ja auttaa yksilöä muodostamaan omaa toimintatapaansa niiden sisällä. (Vehviläinen 2014, 12-14; 17–19.)

## 4.2 Yliopisto-opiskelijoiden ohjaus

Opintopolun eri vaiheisiin liittyvät valinnat, henkilökohtaisen elämän ja opintojen yhteensovittaminen sekä oman asiantuntijuuden kehittäminen pohdituttavat yliopisto-opiskelijoita. Opiskelijat kaipaavat ohjauksellista tukea erityisesti opintopolkuun liittyvien valintojen ja siirtymien edessä. (Korhonen 2005, 71; Lairio & Penttilä 2007; Eriksson & Mikkonen 2003.) Ohjauksen tulisi opiskelun ohjauksen lisäksi perustua sekä opiskelijan elämönhallinnan että urasuunnittelun tukemiseen. Eniten ohjausta tarvitsevat ne opiskelijat, jotka kokevat epävarmuutta opintoihin liittyvistä valinnoista tai etsivät kiinnostuksen kohteitaan ja omaa asiantuntijuuttaan (Korhonen 2005, 71.) Ohjauksella voidaan vaikuttaa muun muassa opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen, akateemiseen kasvuun ja opintojen sujumiseen (Mäkinen & Annala 2011, 68-70). Ohjaus tukee myös opiskelun kolmen ydinprosessin onnistumista (Korhonen 2007).

Ohjausta on tärkeää lisätä erityisesti opintopolun keskivaiheessa, johon liittyy paljon valinnanpaikkoja ja tulevaisuuden uraan ja omaan asiantuntijuuteen liittyvät pohdinnat alkavat olla ajankohtaisia (Moitus 2001, 44). Ohjausta tarjotaan opiskelijoille paljon opintojen alkuvaiheessa ja loppuvaiheessa opinnäytetyön tekemisen ja harjoittelun yhteydessä. Kuitenkin opintopolun keskivaiheella ohjausta ei yleensä aktiivisesti tarjota yliopiston tai yksikön taholta. (Moitus ym. 2001, 44-51; Lairio & Rekola 2007, 118.)

Opiskelijat kokevat usein saavansa ohjausta yliopistolta, mikäli he osaavat sitä aktiivisesti itse etsiä (Lairio & Penttinen 2005, 35.) Ohjaustahojen runsas määrä ja ohjausta tarjoavien palveluiden sirpaleisuus hankaloittavat kuitenkin opiskelijan näkökulmasta ohjauksen saavutettavuutta ja siihen hakeutumista. Ohjaukseen hakeutumista hankaloittaa ohjaajien vaihtuminen, opiskelijan tietämättömyys eri palveluista, työnjaolliset epäselvyydet sekä ohjausta antavien henkilöiden ohjausosaamisen vaihteleva laatu. (Liimatainen ym. 2011, 13.) Myös opetus- ja ohjaushenkilökunnan etäisyys ja kiire hankaloittavat ohjaukseen pääsemistä. Pahimmillaan ohjaustahojen epäselvyys ja ohjauksen puute saattavat vaikuttaa opintojen viivästymiseen tai jopa keskeytymiseen. (Lairio & Penttinen 2005, 35.) Etenkin generalistialojen opiskelijoille epävarmuuden kokemukset tulevaisuuden urasta ja oman opintoalan valinnasta ovat yleisiä ja heille olisi tärkeää tarjota ohjausta koko opintopolun ajan (Vallius-Leinonen ym. 2013, 15-16).

Ohjauksessa voidaan rakentaa vuorovaikutusta ja sellaisia tilanteita, jotka ovat opiskelijan hyvinvointia tukevia. Asiantunteva ohjaus auttaa ohjattavaa tarkastelemaan ohjauksen merkityksiä esimerkiksi opintojen sujumisen ja oman aseman kannalta. (Soini & Pyhältö 2012, 236–237.) Monet opiskelijat tarvitsevat monissa opintopolkunsa eri vaiheissa tuekseen asiantuntijoilta saatavaa ohjausta, joka tukee heitä yliopisto-opintoihin ja tulevaisuuden työelämään liittyvien mahdollisuuksien ja valintojen edessä. (Saramäki & Herranen 2013, 21.) Uuteen instituutioon sosiaalistumista ja yhteisön tapojen ja normien oppimista voidaan tukea opiskelijan toimintakykyä tukevalla ohjauksella (Korhonen 2007; ks. myös Korhonen & Hietava 2011, 58-59.) Yliopiston tehtävä on tarjota opiskelijoille sellaista ohjausta, joka vahvistaa opiskelijan tieteellisen sivistyksen, kriittisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä (Soini & Pyhältö 2012, 11).

Ohjauksellisia interventioita yliopistossa ovat muun muassa neuvonta, ohjauskeskustelu, toiminnalliset menetelmät, tuutorointi, henkilökohtainen keskustelu, verkko-ohjaus sekä työharjoittelun ohjaus (ks. esim. Nummenmaa 2005, 221-222). Yliopiston ohjaustoiminta jakautuu

opiskelijan opintopolun eri vaiheisiin ja sen eri osa-alueet korostuvat opintopolun edetessä. Moitus ja kumppanit (2001, 26-27) jaottelevat ohjauksen toimintakokonaisuudet oppimisen ja opiskelun ohjaukseen, uravalinnan ohjaukseen ja persoonallisen kasvun ja kehityksen ohjaukseen (ks. taulukko 1). Ohjaus- ja neuvontatyötä yliopistoissa tekevät monet eri tehtävissä toimivat tahot, jotka on tarkemmin määritelty Moituksen ja kumppaneiden (2001) mukaan alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 1). On tärkeää huomata, että ohjaukseen osallistuvien toimijoiden rooli, koulutustausta ja ohjausosaaminen vaihtelevat huomattavasti. Ohjaustehtävissä toimii myös paljon sellaisia henkilöitä, joilla ei ole varsinaista koulutusta ohjaustehtäviin. (Mt. 28-29.)

TAULUKKO 1. Ohjauksen toimintakokonaisuudet ja ohjausta antavat tahot (Moitus ym. 2001, 27)

Ohjauksen toimintakokonaisuus	Ohjausta antavat henkilöt
Oppimisen ja opiskelun ohjaus	opettaja, opettajatuutori, opinto-ohjaaja, opintoneuvoja, neuvonta-assistentti, tiedekuntasihteeri/-päällikkö, opintosihteeri/opintoasiainpäällikkö, professori, amanuenssi/opintokoordinaattori, laitoksen kansliahenkilökunta, opiskelijatuutorit, harjoittelunohjaaja/mentori, opintotoimiston henkilöstö, kansainvälisten asiain henkilöstö, kirjaston henkilöstö, ATK-henkilöstö
Uraohjaus	opettaja, ura- ja rekrytointipalvelujen henkilöstö, uraohjaaja, urapsykologi, opintosihteeri, työvoimaneuvoja, alumni, mentori
Henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen ohjaus	opettaja, opinto-ohjaaja, opettajatuutori, YTHS:n psykologi, opiskelijapappi

Yliopistokontekstissa tapahtuva ohjaus voidaan määritellä kolmeen eri muotoon, joita ovat henkilökohtainen ohjaus, ryhmämuotoinen ohjaus ja vertaisohjaus. *Henkilökohtaisessa ohjauksessa* pyritään löytämään opiskelijan yksilölliseen tilanteeseen ratkaisuja ja löytämään valinnanmahdollisuuksista ne, jotka sopivat parhaiten opiskelijan toiveisiin ja tavoitteisiin. (Moitus ym. 2001, 35–38). *Ryhmämuotoista ohjausta* voidaan soveltaa neuvontaan, vertaiskokemusten vaihtamiseen, opintojen suunnitteluun ja uravalinnan ohjaukseen. Ryhmäohjaus soveltuu parhaiten neuvontaan sekä oppimisen tai uravalinnan suunnitteluun (mt. 36). Ryhmämuotoinen ohjaus on parhaimmillaan tavoitteellista, ohjattua toimintaa, jossa ryhmäläiset ovat aktiivisia toimijoita ja

tarjoavat myös vertaistukea toisilleen. (Nummenmaa ym. 2005, 88.) *Vertaisohjaus on* sellaista ohjausta, jossa tasa-arvoisessa asemassa olevat henkilöt jakavat kokemuksia ja ajatuksia ja oppivat toistensa toiminnasta. Tyypillisimpiä yliopistomaailmassa ovat opiskelijatuutorointi ja HOPS-ryhmä. (Moitus ym. 2001, 37-38.) Vertaisohjausta tapahtuu erityisesti opintojen alkuvaiheessa, mutta se on useampien tutkimusten mukaan suurimmalle osalle opiskelijoista kaikkein merkittävin ohjaustaho koko opintojen ajan. (Lairio & Penttinen 2005, 27–29; Penttinen & Falck 2007, 60–61.)

Opiskelijoiden ohjauksessa on kyse dialogista, jossa opiskelija yhdessä ohjaajan kanssa määrittää haasteen, johon opiskelijan tulee löytää ratkaisuja (Lairio & Penttinen 2005, 21). Ohjauksessa ohjaajan keskeisiä ohjauskeinoja ovat kuunteleminen, yhteenveto, peilaaminen, tiedon jakaminen, kysyminen ja vahvuuksien toteaminen. (Nummenmaa 2005, 93-94). Ohjausta toteutetaan yliopistoissa monenlaisissa kontakteissa, kuten esimerkiksi rekrytointiin, opiskelijavalintoihin, opiskelun suunnitteluun, oppimisen ohjaukseen ja työelämään suuntautumisen yhteydessä (Soini & Pyhältö 2012, 11). Yliopistojen kontekstissa ohjausprosessi on keskittynyt selkeään institutionaaliseen polkuun ja siihen liittyviin siirtymäkohtiin. Ohjaus kytkeytyy opetussuunnitelmiin ja niiden kautta rakentuviin opintoihin sekä opiskelijan erilaisiin elämänvalintoihin koulutuspolulla ja sen siirtymävaiheissa. (Vehviläinen 2014, 12.)

On tärkeää huomioida, että instituutiot tuovat ohjaukseen omia tavoitteita, painotuksia ja rajoja. Yliopistojen ohjaukselle määrittelemät tavoitteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: koulutusinstituution keskeisiin ja opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin. Toisaalta ohjauksella pyritään edistämään instituution tehokasta toimintaa, toisaalta sen tulisi kuitenkin keskittyä palvelemaan opiskelijaa hänen opintojensa suorittamisessa. Korkeakoulukeskeiset tavoitteet liittyvät opinto- ja tutkintotavoitteisiin, jolloin ohjauksessa korostuu opiskelun tehostaminen. Opiskelijakeskeiset tavoitteet taas liittyvät opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja asiantuntijaksi kasvuun. (Moitus ym. 2001, 24-25; ks. myös Nummenmaa & Lairio 2005.) Yliopiston tarjoaman ohjauksen tulee auttaa opiskelijaa löytämään oma suuntansa opintopolulla ja auttaa häntä tekemään perusteltuja valintoja ja suorittamaan opintojaan (Korhonen & Rautopuro 2012; Vehviläinen 2014). Yliopistossa ohjauksen kohteena olevat prosessit kuuluvat yliopiston toimintakenttään ja sitä määrittelevät opintojen suorittamiseen liittyvät tavoitteet. On myös tärkeää muistaa, että institutionaalisessa ohjauksessa, kuten yliopistossa opiskeluun liittyvissä ohjaustilanteissa, ohjaajalla on aina asiantuntijavaltaa suhteessa ohjattavaansa. Hänellä saattaa myös olla mahdollisuus vaikuttaa ohjauksen kohteena olevan prosessin etenemiseen tai lopputulokseen, esimerkiksi arvioinnin välityksellä. (Vehviläinen 2014, 19; 27–30.)

Ohjausprosessien kautta opiskelija kohtaa instituution ja ohjauksella voidaan helpottaa toiminnan onnistumista sekä opiskelijan että yliopiston näkökulmasta. Instituution näkökulmasta onnistunut ohjausprosessi mahdollistaa sen, että opiskelija tunnistaa oman paikkansa yhteisössä, löytää motivaatiota olla siellä ja kehittää onnistuneita toimintatapoja suorittaa opintojaan. (Vehviläinen 2014, 12-13.) Opiskelijan näkökulmasta katsottuna ohjausprosessien onnistuminen tarkoittaa, että opiskelija löytää perusteltuja ja hyvältä tuntuja ratkaisuja koulutus- ja uravalintoihinsa, saa suoritettua opintojaan ja opinnäytetöitään ja oppii niiden kautta jotakin itselleen merkittävää. (ks. esim. Vehviläinen 2014, 12-13; Korhonen & Hietava 2011; 59.) Ohjausprosessi on aina oppimisprosessi, jossa ohjattava oppii, kasvaa ja kehittyy jossakin asiassa. Ohjaus on siis pedagogista toimintaa, jolla pyritään tukemaan opiskelijan toimijuuden lisääntymistä tekemättä häntä kuitenkaan ohjauksesta riippuvaiseksi. (Vehviläinen 2014, 19.)

### 4.3 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus

Useampien tutkimusten mukaan korkeakoulujen ohjauksessa tulisi tavoitella holistista opiskelijakeskeistä ohjausta. Holistisuus ohjauksessa tarkoittaa sitä, että ohjaustoiminnassa otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon opiskelijan kannalta merkittävät tekijät. Holistisella ohjauksella pyritään koko opintopolun ajan tukemaan opiskelun ohjauksen ja opintojen sujumisen lisäksi myös opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä ja asiantuntijuuden rakentumista. (Lairio & Penttinen 2005, 23-24.)

Wattsin ja Van Esbroekin [1998] holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin avulla voidaan tarkastella yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen toimijoita ja ohjauksen eri osa-alueita (Lairio & Penttinen 2005, 22-25). Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus voidaan jakaa kolmeen osittain päällekkäiseen ja toisiinsa linkittyvään osa-alueeseen: *opiskelun ja oppimisen ohjaukseen, uravalinnan ja asiantuntijuuden kehittymisen ohjaukseen sekä opiskelijan henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen ohjaukseen* (ks. kuvio1). Opiskelun ohjauksella tarkoitetaan opiskelutaitojen ja opintojen sujumisen edistämistä ja koulutukseen ja opintoihin liittyvissä valinnoissa tukemista. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi akateemiseen maailmaan kasvattamista, opiskelukäytäntöjen ja itseohjautuvuuden opettamista sekä konkreettista kurssivalinnoissa, opintosuunnitelman laatimisessa ja opintojen aikatauluttamisessa tukemista. Uravalinnan ohjaus on tulevaisuuden uravalinnoissa, työelämään sijoittumisessa ja asiantuntijaksi kasvamisessa tukemista.



Opiskelijan henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen tukemisella tarkoitetaan ohjausta opintojen ja muun elämän yhteensovittamisessa, elämänhallinnassa ja henkilökohtaisissa asioissa. (Lairio & Penttinen 2005, 23 [Watts & van Esbroek 1998]; myös Herranen & Penttinen 2008, 11-12.)



Kuvio 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Lairio & Penttinen 2005, 24 [Watts & van Esbroek]; myös Lairio & Puukari 2003; Herranen & Penttinen 2005)

Opiskelijakeskeisessä ohjauksessa ohjauksen eri toimijat voidaan hahmottaa kolmella tasolla (ks. kuvio1). Toimijatasojen erottelulla kiinnitetään huomiota ohjausasiantuntijuuden luonteeseen ja sen vaihteluun. Ensimmäisellä tasolla lähimpänä opiskelijaa ovat opettajat ja muut henkilöt, jotka toimivat tiiviissä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Toisella tasolla ovat muut opiskeluun liittyvät sisäiset ohjauksen toimijat, kuten opinto-ohjaajat ja yksiköiden koulutusohjelmista vastaava henkilökunta, joilla on kaikilla eriytyneitä ohjaus- tai opetustehtäviä. Kolmannella tasolla toimivat ohjauksen eri osa-alueille erikoistuneet ja eriytyneet toimijat, kuten opintopsykologit, ammatinvalinnanohjaajat ja ura- ja rekrytointipalveluiden työntekijät. Ohjauksen kokonaisvaltaisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että ohjauksen eri toimijat ja tasot toimivat yhteistyössä ja tukevat toinen toisiaan. (Lairio & Penttinen 2005, 24-25; Herranen & Penttinen 2008, 12.)

Opiskelijan opiskelu, sosiaalinen elämä sekä opintoja edeltävä ja niiden aikainen työkokemus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat opintopolun ja tulevaisuuden uran muotoutumiseen. Opiskelijat tarvitsevat opintojen sujumisen, oman asiantuntijuuden ja henkilökohtaisen kehittymisen sekä työelämään sijoittumisen tueksi asiantuntijoita, joilla on mahdollisuus auttaa heitä valintojen ja epävarmuuden keskellä. Kokonaisvaltaisella ohjauksella voidaan tukea opiskelijoita tunnistamaan omat vahvuutensa, voimavaransa ja mahdollisuutensa opiskelussa, tulevaisuuden työssä ja yksityiselämässä. (Saramäki & Herranen 2013, 21; Vallius-Leinonen ym. 2013, 15-16.) Opiskelijakeskeisen ohjauksen periaatteita voidaan soveltaa ohjauksen kehittämisessä opiskelijan opintopolun eri vaiheiden ohjaustarpeet huomioon ottaen. Opiskelijakeskeisessä ohjauksessa ohjausta tarkastellaan koko instituution ja sen toimijoiden yhteisenä toimintana, jossa koko opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on omat roolinsa ja vastuunsa. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallia on sovellettu laajalti korkeakoulujen ohjaustoiminnan kehittämiseen peilaamalla ohjauksen eri osa-alueita opiskelijoiden ohjauksen ja tuen tarpeisiin. (Sallinen 2003, 49-50.)

#### 4.4 Ohjaus Tampereen yliopistossa ja kasvatustieteiden yksikössä

Tampereen yliopiston opiskelijoilleen tarjoaman neuvonnan ja ohjauksen tavoitteena on ”tukea suunnitelmallista opiskelua ja vahvistaa opiskelijan asiantuntijuutta”. Yliopiston verkkosivuilla korostetaan myös opiskelijan oikeutta oppimiseen ja akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamista. Opiskelijoille tarjotaan opiskeluun ja akateemiseen kasvuun liittyvää ohjausta sekä osana opetusta, että erillisinä palveluina yliopiston ja eri tieteenalojen yksiköiden taholta. (Tampereen yliopisto 2016a.)

Tampereen yliopiston ohjausjärjestelmässä ohjauksen toimijoilla on omat nimetyt tehtävänsä ja toimijat on jaoteltu kahdelle eri ohjaus- ja neuvontatasoille. Koko yliopiston hallinnon tasolla toimivat yliopiston yhteiset opintopalvelut ja ura- ja rekrytointipalvelut. Opintopalveluissa annetaan muun muassa opiskeluun ja opiskelijaksi hakeutumiseen liittyvää neuvontaa, ylläpidetään opintohallinnon tietojärjestelmää, neuvotaan opintotukiasioissa, koordinoidaan opiskelijatuutoritoimintaa ja valmistellaan opintohallinnollisia päätöksiä. Yleiset opintopalvelut pitävät sisällään myös Kelan opintotukitoimiston ja kansainvälisen koulutuksen keskuksen sekä opintopsykologin palvelut. (Tampereen yliopisto 2016b.) Tieteenalayksiköiden tasolla yksikkökohtaista lähipalvelua tarjotaan yksikön omille opiskelijoille. Lähipalveluihin kuuluu muun muassa opiskelijoiden ohjaus ja neuvonta sekä opintoihin liittyvä viestintä. Esimerkiksi

kasvatustieteiden yksikössä Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijat saavat tietoa opetusopetusohjelmasta, tutkintovaatimuksista, opiskelusta sekä muista kyseisen yksikön toimintaan liittyvistä asioista tutkinto-ohjelman opintokoordinaattorilta ja opintopalveluiden muulta hallinnolliselta henkilökunnalta sekä yksittäisiltä opettajilta. Kasvatustieteiden yksikössä toimivat myös ohjausvastaavat, joiden tehtäviin kuuluu tutkinto-ohjelman pedagoginen kehittäminen, opiskelijatuutoroinnista vastaaminen, tiedottaminen ja HOPS-opettajien työn koordinointi. Jokaiselle opiskelijalle on lisäksi nimetty oma vastaava HOPS-opettaja, joka vastaa sekä HOPS-ryhmästä että opiskelijoiden yksilöohjauksesta. (Tampereen yliopisto 2016c.)

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulkua ja käsitellen eri tutkimusvaiheita tutkimuskysymyksistä aineiston analyysiin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimuskysymykset ja kerron tutkimuksen tavoitteista ja sen lähtökohdista. Seuraavassa alaluvussa kuvailen tutkimuksen tieteenfilosofista ja metodologista lähestymistapaa sekä perustelen niiden valintaa. Kolmannessa alaluvussa kerron tutkittavien joukosta sekä tämän tutkimuksen haastateltavista. Esittelen tarkemmin myös haastattelemini elokas-opiskelijoiden taustatietoja. Tämän jälkeen kuvailen vaihe vaiheelta yksilöteemahaastatteluina toteuttamani aineistonkeruuprosessin ja viimeisessä alaluvussa kerron aineiston analysointiprosessista, jossa menetelmänä käytin teoriaohjaavan sisällönanalyysia.

## 5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassani tarkastelen Tampereen yliopiston Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijoiden ohjaustarpeita opintopolun eri vaiheissa sekä opiskelijoiden ohjaukselle antamia merkityksiä. Tutkimuksessa olin kiinnostunut erityisesti siitä, minkälaisia merkityksiä opiskelijat ohjaukselle antavat, minkälaisia kokemuksia heillä oli opintopolkunsa varrella saamastaan ohjauksesta ja minkälaista ohjausta opiskelijat. Tarkastelin myös elokas-opiskelijoiden opintopolkua, niiden keskeisiä piirteitä ja opintopolkujen eri vaiheisiin mahdollisesti liittyviä ohjaustarpeita. Tutkimuksen laajempänä tavoitteena oli lisätä ymmärrystä yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisistä ohjaustarpeista ja siitä, minkälainen ohjaus voisi tukea opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita.

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet hioutuivat matkan varrella uusien näkökulmien ja käymieni keskustelujen myötä. Lopulliset tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa muotoutuivat seuraaviksi:

- 1) *Minkälaisia ovat Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden ohjaustarpeet opintopolun eri vaiheissa?*
- 2) *Minkälaisia merkityksiä opiskelijat ohjaukselle antavat?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää opiskelijoiden opintopolkujen rakentumista ja opintopolun eri vaiheisiin liittyviä ohjaustarpeita. Toisen tutkimuskysymyksen kautta halusin hahmottaa opiskelijoiden ohjaukselle antamia merkityksiä ja sitä, miksi opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja minkälaisiin tilanteisiin. Tutkimuksessani halusin antaa äänen opiskelijoille itselleen ja tuoda esiin heidän omia kokemuksiaan ja tarpeitaan. Vastaavanlaista tutkimusta suoraan opiskelijoiden näkökulmasta on yliopiston kontekstissa tehty Suomessa aiemminkin, mutta kasvatustieteen opiskelijoiden kohdalla tutkimustietoa ei juuri ole saatavilla. Myöskään Tampereen yliopiston tai kasvatustieteen yksikön opiskelijoiden ohjauskokemuksia tai -tarpeita ei aikaisemmin ole tutkittu paljoa opiskelijoiden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen taustalla vallitsi halu tuoda esille tutkittavien omia kokemuksia ja ajatuksia, sillä ne voisivat antaa yliopistolle arvokasta lisätietoa elokas-opiskelijoiden ohjaustarpeista. Tutkimuksella halusin myös tuoda esille uusia näkökulmia ajankohtaiseen keskusteluun yliopisto-opiskelijoiden opintojen suorittamisesta ja opiskelijoiden ohjauksen kehittämisestä.

## 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen, sillä siihen liittyi vahva kiinnostus selvittää opiskelijoiden omia merkityksenantoja ja kokemuksia opintojensa aikana saadusta ohjauksesta. Laadullinen tutkimusote oli luonnollinen valinta, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien omat äänet ja näkökulmat pääsevät parhaiten esille. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 155) mukaan laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista saada yksityiskohtaista tietoa ihmisten kokemuksista ja tulkinnoista.

Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös se, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä tutkijan käydessä vuoropuhelua aineiston ja teorian välillä (mt, 155-156). Tutkimuksen tekoon liittyvät metodologiset valinnat sekä tutkijan henkilökohtainen tapa ymmärtää ja tulkinta asioita ohjaavat tutkimustulosten syntymistä. Tutkimuksen tekeminen ei siten ole koskaan neutraalia, vaan tutkijan epistemologinen ja ontologinen esiymmärrys vaikuttavat tutkimukseen jokaisessa vaiheessa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Kuvaan metodologisia valintoja ja tutkimuksen vaiheita tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Tutkimuksen lähestymistapana on fenomenologia-hermeneuttinen tieteenfilosofia, jonka mukaan tieteen pyrkimys on saavuttaa jonkin ilmiön perimmäinen olemus. Fenomenologisessa tutkimuksessa perustavaa on ajatus siitä, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan ja ovat myös itse mukana tämän maailman rakentamisessa. Maailma rakentuu siis subjektiivisten tulkintojen kautta, jolloin tiede ja tutkimus ovat osa ihmisen tulkinnan kautta syntyvää maailmasuhdetta ja merkityssuhdeverkostoa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä ja ihmisten kokemusten merkityksiä ja siten tehdä tunnettua tiedetyksi. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, ja siinä pyritään etsimään tulkinnoille mahdollisia sääntöjä. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten ymmärtämistä, jolloin tulkinta pohjaa aina johonkin aiemmin ymmärrettyyn. Hermeneutiikassa korostetaan, että ymmärtäminen syntyy esiymmärryksestä ja voimistuu kehämäisenä liikkeenä kohti laajempaa ymmärrystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Laineen (2015) mukaan tutkimuksen kannalta merkittävä tieto syntyy tutkijan käydessä ikään kuin vuoropuhelua aineiston kanssa. Toisin sanoen tutkija käy jatkuvaa dialogia aineistonsa kanssa ja reflektoi aineiston informaatiota ja merkityksiä. Tutkimuksessa oleellista on siis hermeneutiikan näkökulmasta ymmärryksen perustana oleva esiymmärrys. (Laine 2015, 36.) Olen pyrkinyt tuomaan esiin omaa esiymmärrystäni tästä tutkimuksesta laajan teoriataustan kautta sekä etenkin omien ennakkokäsityksiäni, tutkimusintressejäni ja johtopäätöksiä pohtimalla. Oma ymmärrykseni tutkimusaiheesta ja tutkimuksen tuloksista syntyy siis hermeneuttisen kehän tavoin esiymmärryksen kautta edeten pikkuhiljaa laajempaan ymmärrykseen tutkittavasta asiasta. Olen myös pyrkinyt useaan otteeseen tarkastelemaan tutkimusaineistoa ja pohtimaan tuloksien syntyä ja niiden taustalla vaikuttavaa ymmärrystäni ja tulkintaani. Tutkimuksessa muodostuneen kokonaiskuvan kautta on tarkoitus pyrkiä ymmärtämään opiskelijoiden ohjauksellisia tarpeita ja opiskelijalähtöistä ohjausta opiskelijoiden näkökulmasta siinä ympäristössä ja olosuhteissa, joissa tutkittavien omat kokemukset, odotukset ja toiveet ovat muodostuneet.

### 5.3 Tutkittavat

Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa merkittävää on valita haastateltavaksi sellaisia henkilöitä, joilla on halutusta asiasta mahdollisimman paljon informaatiota. Haastateltavien valinnan tulee myös tapahtua etukäteen harkitusti ja tutkijan on tärkeää perustella valintansa mahdollisimman tarkasti tutkimuksessaan (mt 86). Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu kahdeksan tutkintonsa loppuvaiheessa olevan Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen (elokas) tutkinto-ohjelman opiskelijan haastatteluista. Valitsin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijat tutkimukseni kohdejoukoksi siitä syystä, että tämän tutkinto-ohjelman opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko ja heidän ohjaustarpeensa mitä moninaisempia. Elokas-opiskelijoiden elämämaailmat ovat hyvin moninaisia ja sitä kautta heidän opintopolkujen suunnittelemiseen ja opintojen sujumiseen vaikuttavat myös monenlaiset eri tekijät, kuten esimerkiksi perheellisyys, työssäkäynti opintojen ohella, erilaiset opiskelutaidot ja motivaatiotekijät sekä taloudellinen ja terveydellinen tilanne.

Tutkimuksessani halusin haastatella maisteriopintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, sillä heidän oli mahdollista peilata opintopolkujaan taaksepäin ja pohtimaan laajemmin. He pystyivät myös kertomaan, minkälaista ohjausta olivat opintojensa aikana saaneet, mitä hyötyä siitä oli ollut oman asiantuntijuuden ja henkilökohtaisen kehittymisen sekä opintojen sujumisen kannalta, tai olivatko he mahdollisesti jääneet kaipaamaan ohjaukselta jotakin. Haastateltavista viisi tavoitin Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestön Mentor ry:n sähköpostilistalle kesällä 2015 lähettämäni haastattelukutsun (ks. liite 2) kautta. Viestiin vastanneet henkilöt halusivat osallistua haastatteluun ja kertoa kokemuksistaan erityisesti siksi, että he toivoivat, että opiskelijoiden ääni saataisiin paremmin kuuluville ohjausta kehitettäessä. Loput kolme haastateltavaa tavoitin kasvatustieteen syventävien opintojen kursseilta.

Haastateltavat olivat iältään 27-49 -vuotiaita. Heistä kaksi oli miehiä ja kuusi naisia. Haastateltavista kolme oli tullut opiskelemaan Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisterintutkintoa vuosien 2013–2014 aikana ja haastattelujen tekohetkellä he olivat opiskelleet tutkinto-ohjelmassa yhdestä puoleentoista vuotta. Viisi haastateltavista oli tullut opiskelemaan Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen kandidaatin ja maisterin yhteistutkintoa vuosien 2009–2011 aikana. Nämä haastateltavat olivat haastatteluhetkellä opiskelleet tutkintoa neljästä seitsemään vuotta. Kaikki haastateltavat olivat haastatteluhetkellä juuri aloittaneet tai parhaillaan suorittivat viimeisiä

opintojaan ja pro gradu -tutkielmaansa. Osalla oli taustalla avoimen yliopiston opintoja, toinen tutkinto tai työura. Haastateltavista neljä oli ollut vaihdossa ja kaksi oli pitänyt väli vuoden muun kuin vaihto-opintoihin liittyvän syyn vuoksi.

## 5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöteemahaastatteluina kesän ja syyslukukauden 2015 aikana. Teemahaastattelu on aineistonkeruumenetelmä, joka mahdollistaa tiettyjen ennalta valikoitujen aihepiirien käsittelyn vapaassa keskustelunomaisessa muodossa. Teemahaastattelun teemat määräytyvät tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti ja sen avulla pyritään saamaan tutkittavilta tutkimusongelmien kannalta oleellisia vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.) Haastattelun teemat nousivat lukemastani teoriasta ja aiemmista tutkimuksista. Myös omat kokemukseni ja opiskelijakollegoiden kanssa käydyt keskustelut vaikuttivat teemojen muotoutumiseen. Haastatteluteemat muotoutuivat pikkuhiljaa tutkimussuunnitelman hahmottuessa. Testasin haastattelurunkoa ennen virallisia haastatteluja, jotta sain selville, miten kysymykset toimivat ja ovatko ne tarpeeksi selkeitä. Haastattelun lopulliset teemat muotoutuivat lopulta seuraaviksi: 1) *Oman opintopolun muodostuminen*, 2) *Ohjaukokemukset*, 3) *Ohjauksen liittyvät toiveet ja tarpeet* ja 4) *Ohjauksen kehittäminen opiskelijälähtöiseksi*.

Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun aihepiirit ovat etukäteen suunniteltuja ja tutkija käy kaikki teemat läpi tilanteelle luonteenomaisessa järjestyksessä. Teemahaastattelu rakentuu tiettyjen etukäteen valittujen teemojen sekä niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75-76; Eskola & Suoranta 1998, 86-88.) Valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun nimenomaan siksi, että se antaa haastateltaville laajat mahdollisuudet kertoa omista kokemuksistaan. Verrattuna kuitenkin esimerkiksi avoimeen haastatteluun, teemahaastattelussa minulla tutkijana oli mahdollisuus ohjata tilannetta valitsemieni teemojen avulla ja varmistaa siten tutkimuksen kannalta oleellisen informaation saamisen. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli sopiva aineistonkeruumenetelmä myös siksi, että tutkimukseni tarkoitus oli opiskelijoiden omien kokemusten kuuleminen ja halu ymmärtää heidän ohjaustarpeitaan. Haastattelussa voidaan nähdä olevan myös puolistrukturoidun haastattelun piirteitä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48), sillä neljän pääteeman lisäksi käytin haastattelutilanteissa tarpeen mukaan myös tarkentavia lisäkysymyksiä (ks. liite 1). Lisäkysymyksiä käytin niissä tilanteissa, joissa haastateltavat eivät mahdollisesti keksineet kerrottavaa yläteemoista tai kaipasivat niihin täsmennystä.



Laine (2015, 39) kuvaa haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisten ihmisten kokemuksia ja maailmasuhdetta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan haastattelu aineistonkeruumenetelmänä perustuu yksinkertaisesti siihen ajatukseen, että jos halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on järkevintä kysyä sitä häneltä itseltään. Päätin valita haastattelun tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi toisaalta myös siitä syystä, että se on hyvin joustava tutkimusmenetelmä. Haastattelun aikana sekä tutkijan että haastateltavan on mahdollista toistaa, oikaista ja selventää ilmaisujaan, jotka muuten saattaisivat jäädä epäselviksi. Haastattelutilanteessa haastattelijan on mahdollista myös toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelutilanteeseen joustavuutta tuo myös se, että kysymykset voidaan esittää tilanteeseen sopivassa järjestyksessä. (Mt. 73-75.)

Tutkittaessa ihmisten asioille antamia merkityksiä ja sitä, miten he kokevat joitakin tiettyjä asioita, on tärkeää, että tutkittavat voivat itse omin sanoin, ilman annettuja vastausvaihtoehtoja, kertoa asiasta tutkijalle (Alasuutari 2011, 83). Eskolan ja Suorannan (2005, 85) mukaan haastattelu on kuin vuoropuhelua, jota tutkija ohjailee ja, jossa tutkija ja haastateltava ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tälle vuorovaikutustilanteelle on tyypillistä, että se on ennalta suunniteltua ja haastattelijan ohjaamaa ja motivoimaa. Haastattelijalla on siinä tietty rooli. (Mt. 85; Laine 2015, 39.) Lisäksi on erittäin tärkeää, että haastattelutilanteessa vallitsee luottamuksellisuus haastateltavan kertomia kokemuksia kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41).

Haastattelut tehtiin julkisissa tiloissa, yliopiston ryhmätyöhuoneessa tai rauhallisissa kampuskahviloissa. Haastattelut kestivät 45 minuutista reiluun tuntiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Pysin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman luonnollisia keskustelutilanteita ja antamaan haastateltaville mahdollisuuden puhua aihealueista haluamassaan järjestyksessä. Suurin osa haastateltavista oli puheliaita ja halukkaita kertomaan kokemuksistaan avoimesti, jolloin omaksi rooliksi jäi lähinnä kuunnella ja esittää tarvittaessa täydentäviä lisäkysymyksiä. Pysin myös haastattelupaikkojen valinnalla vaikuttamaan siihen, että tilanteet olisivat mahdollisimman rentoja ja luottamuksellisia. Kerroin myös tarkasti ennen haastattelujen alkua, mitä tilanteessa tulisi tapahtumaan, mitä haastateltavilta odotettiin ja kuinka aineistoa käsiteltäisiin.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa asioita katsotaan useasta eri näkökulmasta ja teoriaan ja analyysiin palataan monta kertaa uudelleen (Alasuutari 2011, 83–84). Laadullisessa aineiston analyysissä pyritään tiivistämään hajanaista aineistoa selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta kuitenkaan aineiston informatiivisuutta. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa selkeyttämällä ja käsitteellistämällä aineistoa. Voidaankin sanoa, että aineiston analyysi on siis ikään kuin tutkijan teoreettisen ajattelun apuväline ja lähtökohta, jonka avulla voidaan myöhemmin tehdä tulkintoja. (Eskola ja Suoranta 1998, 137–139.) Aineiston analyysi tapahtui monivaiheisena prosessina, jossa eri vaiheet (aineistoon tutustuminen, aineiston luokittelu tai teemoittelu, analyysi, tulosten koonti ja tulkinta) limittyivät toisiinsa ja tapahtuvat osaksi päällekkäin. Tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat jäsentävät ja ohjaavat aineistoa, ja siten muokkaavat tutkimusongelmaa ja johtavat tutkimustulosten syntymiseen. (Ruusuvuori ym. 2010, 13–15.)

Aineiston analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jota käytin siinä merkityksessä kuin Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009) ovat sen määritelleet. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään ja käsitteellistämään sitä, miten tutkittavat kokevat tutkittavan ilmiön, ja mitä tutkittavat asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkittavaa ilmiötä pyritään kaikissa analyysin vaiheissa ymmärtämään tutkittavien omasta näkökulmasta käsin. Teoriaa ja tutkimuksen johtopäätöksiä verrataan koko prosessin ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Teoriaohjaava analyysi toteutetaan usein abduktiivisen päättelyn logiikalla, jolloin tutkijan tutkimusprosessissa yhdistyvät aineistolähteisyys sekä valmiit teoreettiset mallit. Tutkija siis pyrkii yhdistelemään aiempia malleja ja aineistoa toisiinsa, jolloin tuloksena voi syntyä uudenlaisia tutkimustuloksia ja teorioita. Teoriaohjaavalle sisällönanalyysille on tyypillistä, että se etenee aineiston ehdoilla ja aineiston analysoinnissa teemojen alaluokat syntyvät aineistolähtöisesti, mutta yläluokat tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97; 115-117.)

Sisällönanalyysin voi jakaa kolmeen eri analyysimuotoon riippuen tutkijan suhteesta teoriaan. Aineistoa voidaan tarkastella aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95-100) mukaan teoriaohjaava analyysi asettuu ikään kuin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysitavan välimaastoon. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkeäjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan, vaan aikaisempi tieto ainoastaan ohjaa analyysiä. Tällaisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus testata aiempaa tietoa, vaan tuoda uusia ajatuksia ja uudenlaista ymmärrystä ilmiöihin. (Mt. 96–97.) Teoriaohjaava analyysi voidaan nähdä

teorialähtöisen analyysin alaluokkana, sillä siinä korostuu teoreettisen viitekehyksen merkitys lopputuloksen kannalta. Toisaalta taas teoriaohjaavaa analyysia voidaan pitää aineistolähtöisen analyysin alaluokkana, sillä siinä yritetään ratkaista induktiivisen päättelyn havaintojen teoriapitoisuuden haasteita (mt. 97–99.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään empiirisestä aineistosta koko ajan kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimusaiheesta. Tämän tutkimuksen analyysi on teoriaohjaava, sillä tutkijana olen perehtynyt aiempaan teoriaan ja muodostanut tutkittavasta ilmiöstä ensin teoreettisen esiolettamuksen. Aiempi teoria ja tutkimukset aiheesta ovat myös ohjanneet tutkimuskysymysten asettamista ja haastattelun teemojen muotoutumista. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan aiempaan teoriaan, vaan aikaisemmat teoriat yhdistyvät monipuolisesti uuteen aineistoon ja teoriarunko on muotoutunut aineiston analyysistä nousseiden teemojen kautta.

Aloitin aineiston analysointiprosessin nauhoitettujen haastattelujen litteroinnista, jotta aineistoa olisi helpompaa lähteä käsittelemään ja analysoimaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kirjalliseen muotoon purkamisen ja aineiston tunteminen on tärkeää, sillä tutkijan on käytävä jatkuvaa vuoropuhelua tutkimuskysymysten ja aineistonsa kanssa. Huolellinen tutustuminen aineistoon auttaa tutkijaa myös huomaamaan omia ennakko-oletuksiaan ja pääsemään niistä eroon. (Ruusuvuori ym. 2010, 13–16.) Kvalitatiiviselle aineistolle ominaista on ilmaisuuden rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Se, kuinka paljon aineiston moniulotteisuudesta saadaan säilytettyä, riippuu litterointitekniikasta ja aineiston rajaamisesta. (Alasuutari 2011, 85.) Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkijan tavoitteista ja siitä, mihin hän haluaa tutkimuksessaan keskittyä. (Mt. 85; Hirsjärvi ym. 2008, 222.) Itse koin haastatteluiden sanatarakan litteroinnin perustelluksi, sillä samalla pystyin tutustumaan tarkasti aineistoon ja varmistumaan siitä, ettei mitään jää huomioimatta.

Aineiston keräämisen ja tekstiksi purkamisen jälkeen laadullinen analyysi lähtee liikkeelle aineiston järjestämisestä (Eskola & Suoranta 1998, 151). Toimiva tapa lähteä tarkastelemaan useampaa haastatteluaineistoa samaan aikaan on poimia aineistosta tutkimusongelman kannalta oleellisia teemoja (mt. 173–175). Erityisesti teemahaastatteluina kerättyä aineistoa voidaan lähteä tarkastelemaan jo olemassa olevan teemoittelun avulla, jolloin kerätään aineistosta esiin nousevia usealle haastattelulle ominaisia piirteitä, joita sittemmin tarkastellaan suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi ym. 2008, 173–174). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 19–20) kuitenkin muistuttavat, että ensimmäinen teemoittelu on vasta aineiston raaka-analyysia, jonka jälkeen lähdetään tekemään syvällisempää analyysia, jolloin voidaan päästä tieteellisesti merkittäviin tutkimustuloksiin.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun teemat antoivat hyvän lähtökohdan sisällönanalyysiin. Pyrin ensin tutkimuskysymysteni avulla rajaamaan aineistosta pois epäolennaista informaatiota ja tämän jälkeen lähdin järjestelmään sitä teemahaastattelun rungon mukaisesti neljään eri teemaan (ks. liite 1). Analysoinnin edetessä ensimmäisen teemoittelun jälkeen pyrin nostamaan aineistosta esille tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä havaintoja ja tarkastelemaan tekemiäni havaintoja suhteessa aikaisempaan teoriaan. Aineistoon tarkemmin paneutuessani pyrin lopulta kuitenkin häivyttämään teorian pohjalta muodostettua teemarunkoa ja tarkastelemaan aineistoa ”uusien silmin” aineistolähtöisesti. Aineistosta nousi esille haastattelurungosta poiketen myös jonkin verran uudistunut teemajaottelu, jota käytin tutkimustulosten analysoinnissa ja tulosten esittelyssä. Keskeisiksi teema-alueiksi muodostuivat lopulta seuraavat teemat: *elokas-opiskelijoiden opintopolut ja opintopolkujen varrella kohdatut haasteet, ohjauksen ja tuen lähteet, opiskelijoiden ohjaustarpeet opiskelijakeskeisen ohjauksen osa-alueittain ja hyvän tai onnistuneen ohjauksen piirteet opiskelijoiden kuvaamina.*

Aineiston analyysissä käytin myös tyypittelyä, millä tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä etsien siitä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jotta voidaan muodostaa joukko samankaltaisia tarinoita. Tyypittely tapahtuu usein teemoittelun jatkamisen seurauksena. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Niin tapahtui myös tässä tutkimuksessa, sillä teemoittelun jälkeen litteroidusta haastatteluaineistosta nousi luontevasti vielä kolme opiskelijatyyppeä. Opiskelijoiden kokemukset opintojen suorittamisesta ja ohjaustarpeista olivat jokseenkin erilaisia toisiinsa nähden. Tuloksissa esittelemäni opiskelijatyypit ovat tiivistettyjä konstruktioita, eivätkä kuvauskategorioita. Tyypit toimivat kuitenkin hyvänä keinona hahmottaa elävämmiin haastattelimieni elokas-opiskelijoiden joukkoa ja opiskelijoiden erilaisia opintopolkuja ja ohjaustarpeita.

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

## 6.1 Elokas-opiskelijan opintopolku ja opintopolun varrella kohdatut haasteet

Tässä luvussa kuvaan elokas-opiskelijoiden erilaisia opintopolkuja ja tapoja toteuttaa opintojaan. Haastateltujen elokas-opiskelijoiden opintopolut olivat muotoutuneet moninaisten vaiheiden ja valintojen kautta hyvin yksilöllisiksi. Opiskelijoilla oli opintopolkujen suunnittelun ja opinnoissa etenemisen suhteen myös hyvin erilaisia tavoitteita, ja heitä motivoivat opiskelussa monenlaiset eri tekijät (ks. myös Hartikainen 2012). Osa opiskelijoista oli lähtenyt suunnittelemaan opintopolkujaan hyvin määrätietoisesti ja edenneet opinnoissaan nopean valmistumisen ja työelämään pääsyn motivoimina. Osa seurasi taas sisäistä motivaatiota ja opiskeli oman mielenkiinnon ja itsensä kehittämisen vuoksi (vrt. Korhonen 2005). Haastateltavat kertoivat haastattelutilanteissa myös paljon opintopolun varrella kohtaamistaan haasteista. Opintopolun aikana kohdatut haastavat tilanteet nousivat aineistossa yllättäenkin vahvasti esille, joten koin tärkeäksi käsitellä niitä tutkimustuloksissa. Osa haastatelluista oli saanut haastavissa tilanteissa henkilökohtaista ohjausta sitä aktiivisesti etsiessään, osa taas oli jäänyt hyvin yksin valinnanpaikkojen edessä ja ongelmatilanteiden kohdatessa. Opintopolkujen rakentuminen ja opintopolun varrella kohdatut haasteet ja erilaiset vaiheet antavat kuvaa siitä, minkälaisissa tilanteissa opiskelijat saattavat tarvita systemaattisempaa tukea ja ohjausta.

Suoraan maisteriopintoihin hakeneista haastateltavista kaikilla oli taustalla työura ja tutkinto toiselta alalta, ja heille tyypillistä oli määrätietoinen eteneminen opinnoissaan. Kaksi heistä kertoi suorittavansa tutkintoa tiettyä uraan liittyvää päämäärää varten, yksi taas itsensä ja oman asiantuntijuuden kehittämisen vuoksi. Kandidaatin ja maisterin yhteistutkintoa opiskeleville puolestaan oli hyvin tyypillistä omien mielenkiinnonkohteiden seuraaminen, eri alojen sivuaineopintojen kokeileminen, vaihtovuosi tai välivuoden pitäminen. Heistä lähes kaikille opintojen suorittamisessa merkittävää oli omien tavoitteiden ja mielenkiinnonkohteiden seuraaminen ja opiskelu omien aikataulujen ja voimavarojen puitteissa. Myös kandidaatin tutkintoa opiskelemaan tulleista neljällä oli taustalla aiempia opintoja: kahdella avoimesta yliopistosta, yhdellä toiselta alalta ja yhdellä oli aiempi ammattikorkeakoulutasoinen tutkinto.

Opiskelijat olivat lähteneet suunnittelemaan opintopolkujaan ja edenneet niillä hyvin erilaisilla orientaatioilla. Osa haastatelluista oli suorittanut opintojaan alusta alkaen hyvin määrätietoisesti ja tavoitetahdissa. Heitä oli motivoinut toisaalta opintojen aikaisten kokemusten kartuttaminen, toisaalta taas nopea valmistuminen ja työelämään pääsy (vrt. Korhonen 2005, 17-18).

*”No mä oon tehny ite oikeestaan kaikki suunnitelmat. Et mä aikataulutin ite kaikki niinkun parhaaksi nähny. Et en mä siinä silleen apua tarvinnut, kun kuitenkin on tosi selvää mitä mun täällä pitää tehdä. -- Et jos haluaa valmistua nopeasti, niin ei silleen paljoa oo varaa alkaa testailla huvinvuoksi. Kun kuitenkin pitäis sinne työelämään pian päästä.” H2*

Suurin osa haastateltavista kertoi kuitenkin opintojen suunnittelun lähteneen käyntiin vähemmän määrätietoisesti eri aineita kokeillen. Opintopolun suunnittelussa ja erityisesti sivuaineiden kurssivalinnoissa olivat näiden haastateltujen kohdalla korostuneet vahvasti opiskelijoiden omat kiinnostukset sekä halu kokeilla erilaisia aineita tai etsiä itselle parhaiten sopivia opintokokonaisuuksia.

*” [--]et alussa mä hain sitä sivuainetta ja kokeilin vähän kaikkee erilaista. Et mulla on tosi paljon opintoja. Mut mä ainakin tein, ja siis teen, sellasia [kurssivalintoja] mitkä oikeesti aidosti kiinnostaa mua.” H4*

*”En mä silleen oo rakentanut sitä [opintopolkua] mitenkään kauheen tiedostavasti itseasiassa. Et siinä alussa mä aloin tehdä niitä pääaineen pakollisia opintoja, mut sit sen sivuaineen, niin sen alottaminen kesti tosi pitkään mulla. Mä vaan kokeilin kaikkee, mikä silleen kiinnosti.” H8*

Opiskelijat kokivat myös yliopisto-opiskelun merkityksen eri tavoilla (ks. Korhonen & Rautopuro 2001; ks. myös Kurri 2006). Etenkin maisterin tutkintoa suoraan opiskelemaan tulleet haastatellut opiskelivat usein työelämään sijoittumisen tai monipuolisempien työtehtävien vuoksi. Osa haastatelluista puolestaan korosti opiskelevansa oman kasvun ja kehittymisen, sosiaalisten suhteiden tai uusien asioiden oppimisen vuoksi.

*” Et en mä vaan sen etenemisen takia halua vaan äkkiä opiskella jotain. Tai siiks, että tällä varmaan saa töitä, tai jotain. Et se on mulle sellanen juttu. Että hahmottais sen, mikä oikeesti itse kiinnostaa ja vois linkittää sen omaan elämään ja kehittymiseen. Siis ihan ihmisenä, ei vaan työntekijänä. ” H7*

Haastateltujen opintopolut olivat muotoutuneet hyvin monenlaisiksi. Kolme oli opiskellut tavoitetahdissa täysipäiväisesti ja keskittynyt ainoastaan opintosuoritusten tekemiseen ja nopeaan valmistumiseen. Kahdeksasta haastateltavasta kolme oli ollut opintojensa aikana vaihdossa, kuusi oli tehnyt töitä opintojensa ohella, kaksi oli perheellistynyt opintovuosien. Yksi haastatelluista oli pitänyt väli vuoden muista syistä. Erilaiset kokemukset opintopolun varrella olivat haastateltavien mukaan kasvattaneet heitä henkilökohtaisesti tai vahvistaneet heidän asiantuntijuuttaan. Muutama mainitsi myös vapaaehtoistyöt, pedagogisten opintojen suorittamisen ja opiskeluihin liittyvän korkeakouluharjoittelun olleen heille tärkeää opiskeluaikanaan.

*”Niin ja sit no, opintojen aikana mä oon tehny aika paljon kaikkee. Et olin vuoden vaihdossa ja koko opintojen aikana oon ollut aika aktiivinen monessa jutussa. Et on ollut vapaaehtoistöitä ja projekteja, ja mulla on aina ollut joku juttu pyörimässä. Ja sit ne työtkin. Mut et kyl mä koen, et ne on niitä juttuja, mitkä sit kuitenkin mulle on antanut kaikkein eniten näitten opintojen aikana. Et, kun jos mieltii sitä, millanen musta on tullut ja mitä mä osaan näiden vuosien jälkeen. ” H4*

*”Et nyt kun on tässä loppuvaiheessa niin kyllä silleen kattoo tosi ilolla taaksepäin tätä polkua. Ja et on tehnyt sellasia valintoja, jotka ei oo ehkä nopean opiskelun kannalta järkeviä, mut et ne on johtanut tosi arvokkaiisiin lopputuloksiin. Ja et oon tehny muutakin opiskelun ohella. ”H8*

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat kokeneet jonkinlaisia haasteita opintopolkunsa varrella. Osa oli kohdannut haasteita opinnoissa etenemisen kanssa. Monelle haastavaa oli ollut erityisesti sivuainevalintojen ja pääaineen opintosuunnan valinnan tekeminen (ks. myös Lairio & Penttilä 2007; Eriksson & Mikkonen 2003). Valinnanmahdollisuuksien määrä esimerkiksi sivuainevalintoihin ja kurssien suorittamistapoihin liittyen oli aiheuttanut epävarmuutta ja jopa ahdistusta tai opiskelumotivaation laskua. Valintojen pitkittyminen ja väärät sivuainevalinnat olivat osan kohdalla jopa viivästyttäneet opintoja.

*”Mä olisin voinut niinku tehdä selvemmin sen päätöksen, että nyt mä teen tän ja tän jutun. Siinä oli niin epävarma se fiilis ja ahdisti, kun ei tienny et keneltä vois kysyy niitä vinkkejä. Et olis voinut tehdä selkeesti sen päätöksen, jos vaan olis saanut joltain siihen vähän tukea ja tsemppausta. Et kyllä tälleen jälkeinpäin kun kattoo, niin harmittaa.” H7*

Myös yliopistomaailmaan integroitumisessa ja akateemisten taitojen ja käytäntöjen oppimisessa oli koettu melko usein haasteita opintojen alku- ja keskivaiheessa. Muutama haastatelluista kertoi opiskelumotivaation löytämisen ja ylläpitämisen olleen heille vaikeaa opintojen yksinäisyyden vuoksi. Yksinäisyys nähtiin yleisestikin olevan yliopisto-opiskelun negatiivinen puoli. Moni haastatelluista kertoi kokeneensa oman itseohjautuvuuden ja akateemisen vapauden pitkäänkin problemaattisena ja osa jopa ahdistavana (ks. Pajarinen ym. 2004, 21).

*”Jotenkin siinä alussa oli silleen, että ei sitä jotenkin tiekkö halunnut uskoo, et tää on tällästä. Et mäkin siinä alkuvuodesta valitsin vaan jonkun kurssin ja menin sit sinne luennolle. Ja oli jotenkin niin sellanen, et kuuluuko mun nyt olla täällä. Et siinä olis kaivannut edes joltain sellasta, et joo kyllä tää on ihan oikein. Et sä vaan meet sinne massaluennolle ja sit teet sen tentin ja näin. Et on tää tosi yksinäistä tää homma.” H7*

Ainoastaan kaksi haastateltavista kertoi opintopolkunsuunnittelun ja opintojen suorittamisen sujuneen ongelmitta. He kokivat päässeensä suunnittelemaan opintojaan alusta alkaen omaehtoisesti ja itsenäisesti omien kiinnostustensa mukaisesti, eivätkä olleet missään vaiheessa kokeneet ahdistusta tai epävarmuutta.

Osa opiskelijoista suoritti opintojaan määrätietoisesti ja tavoitetahtiin, osa hyvinkin verkkaisesti (ks. myös Uusitalo & Korhonen 2012, 113). Erilaiset opintopolulta poikkeamat, opintojen hidastumisen syyt tai tauot opiskeluissa lisäsivät haastateltujen mukaan opiskelijan työkokemusta, elämäkokemusta ja sosiaalisia verkostoja, ja olivat siksi heille tärkeitä opintojen aikana (ks. myös Siekkinen ja Rautopuro 2012). Haastatellut olivat mielestään opiskelleet omien tavoitteidensa mukaisesti ja tehneet valintoja, jotka olivat olleet henkilökohtaisesti tai tulevaisuuden uran kannalta merkityksellisiä.

Haastateltujen perusteella nämä elokas-opiskelijat suorittivat opintopolkujaan hyvin yksilöllisesti ja antoivat yliopisto-opiskelulle ja opintojen suorittamiselle erilaisia merkityksiä ja tavoitteita. Heitä



myös motivoivat opiskelussa monet erilaiset tekijät. Osa opiskelijoista näki yliopisto-opiskelun merkityksenä oman itsen kehittämisen ja uuden oppimisen. Osalle taas tärkeämpää oli asiantuntijuuden kehittäminen, nopea valmistuminen ja työelämään pääsy.

## 6.2 Ohjauksen ja tuen lähteet opintopolun eri vaiheissa

Haastateltavat olivat saaneet tai hakeneet ohjausta opintopolkunsaa eri vaiheissa monilta eri ohjaustahoilta. Alla olevaan taulukkoon (ks. taulukko 2) on kerätty ne ohjaustahot, joilta haastatellut kertoivat saaneensa ohjausta opintopolkunsaa eri vaiheissa. Osalta näistä ohjausta tai tukea oli saatu instituutiolähtöisesti yliopiston tai oman yksikön toimesta. Osalta sitä oli haettu oma-aloitteisesti. Taulukossa 2 on eritelty kandidaatin ja maisterin tutkinnosta aloittaneiden opiskelijoiden ohjauksen ja tuen lähteet erikseen, sillä haastateltavien kertomuksissa eri ohjaustahot vaihtelivat jonkin verran näiden kahden ryhmän välillä. Taulukon tarkoituksena on kuvata, miltä tahoilta elokas-opiskelijat saavivat ohjausta opintojensa eri vaiheissa. Taulukko ei kuitenkaan kerro, olivatko haastatellut saamaansa ohjaukseen tyytyväisiä tai oliko ohjaus heidän mielestään onnistunutta. Narratiivissa avaan haastateltujen kokemuksia saamastaan ohjauksesta ja eriohjaustahojen palveluista tarkemmin.

Taulukko 2. Elokas-opiskelijoiden saaman ohjauksen ja tuen lähteet opintopolun eri vaiheissa

<b>Elokas-opiskelijoiden saaman ohjauksen ja tuen lähteet opintopolun eri vaiheissa</b>			
	<b>Opintojen alkuvaihe</b>	<b>Opintojen keskivaihe</b>	<b>Opintojen loppuvaihe</b>
<b>Kandidaatin tutkinnosta aloittaneet opiskelijat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiskelijatuutorit</li> <li>- Hops-ryhmä</li> <li>- Opiskelukaverit</li> <li>- Oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattori</li> <li>- Opiskelijatuutorit</li> <li>- Kandidaatintutkielman ohjaaja</li> <li>- Opiskelukaverit</li> <li>- Yliopiston yleiset opintopalvelut</li> <li>- Yliopiston kansainvälisen koulutuksen keskus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinnäytetyön ohjaaja</li> <li>- Opiskelukaverit</li> <li>- Harjoittelun ohjaaja</li> <li>- Pedagogisten opintojen ohjaaja</li> <li>- Oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattori</li> </ul>
<b>Maisterin tutkinnosta aloittaneet opiskelijat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hops-ryhmä</li> <li>- Hops-ohjaaja</li> <li>- Oman yksikön opintokoordinaattori</li> <li>- Oman yksikön muu henkilökunta</li> <li>- Opiskelukaverit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattori</li> <li>- Opinnäytetyön ohjaaja</li> <li>- Sivu- ja pääaineen kurssien opettajat</li> <li>- Opiskelukaverit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinnäytetyön ohjaaja</li> <li>- Harjoittelun ohjaaja</li> <li>- Syventävien kurssien opettajat</li> </ul>

Tuloksissa huomionarvoista oli erityisesti kandidaatin tutkinnosta aloittaneiden opiskelijoiden kohdalla se, että ohjaustahot lisääntyivät opintopolun keski- ja loppuvaiheessa suhteessa opintojen aloittamisvaiheeseen. Moni kandidaatin tutkinnosta aloittaneista haastateltavista kertoi jääneensä melko yksin opintojen alkuvaiheessa ja saaneensa tällöin tukea lähinnä opiskelijatuutoreilta tai opiskelukavereilta. Tämä saattoi osittain selittyä sillä, että opiskelijat eivät vielä opintojensa alkuvaiheessa osaa hakeutua ohjaukseen yhtä tehokkaasti kuin keski- ja loppuvaiheessa.

Suoraan maisterin tutkintoa opiskelemaan tulleiden haastateltujen kohdalla tilanne oli päinvastainen. He olivat tarvittaessa hakeutuneet itseohjautuvasti ohjaukseen jo opintojen alkuvaiheessa ja kokivat saaneensa riittävästi ohjausta opintojen aloitukseen. Maisterin tutkinnosta aloittaneet haastatellut kokivat kuitenkin ohjauksen olleen liian vähäistä opintojensa keski- ja loppuvaiheessa.

Kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa ohjausta tai tukea ainakin jossakin opintojensa vaiheessa riippumatta siitä, olivatko he sitä tarvinneet tai itse aktiivisesti hakeneet. Instituutionaalisista ohjaustahoista (ks. Penttinen & Falck 2007, 59) haastateltavat olivat saaneet ohjausta opintojensa aikana opiskelijatuutoreilta, HOPS-ryhmältä tai -ohjaajalta, oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattorilta, yksikön muulta hallinnolliselta henkilökunnalta, opinnäytetyön ohjaajalta, oman tai sivuaineen opettajilta sekä kansainvälisen koulutuksen keskuksen koordinaattoreilta. Eniten ohjausta oli saatu omasta yksiköstä ja sen henkilökunnalta. Vain yksi haastateltavista kertoi hakeutuneensa yliopiston yhteisten opintopalveluiden tarjoamaan ohjaukseen.

Haastateltujen saaman ohjauksen ja tuen lähteet vaihtelivat jonkin verran opintopolun eri vaiheissa. Haastatellut olivat saaneet eniten tukea ja ohjausta opintojen alkuvaiheessa opiskelijatuutoreilta, opiskelijatuutoreilta, HOPS-ryhmältä ja opintokoordinaattorilta (ks. myös Lairio & Penttinen 2005). Opintopolun edetessä oman yksikön henkilökunta ja opettajat tulivat yhä vahvemmin esille. Haastatelluille merkittävimpinä ja parhaiten saatavilla olevina ohjaustahoina nousivat esille opiskelukaverit, opiskelijatuutorit, opinnäytetyön ohjaaja sekä oman yksikön opintokoordinaattori.

Opiskelukavereilta saatu tuki oli tärkeää koko opintojen ajan erityisesti sellaisissa opiskeluun, henkilökohtaiseen elämään tai tulevaan työhöön liittyvissä tilanteissa, joihin liittyi paljon valintoja tai pohdintoja (ks. Penttinen & Falck 2007, 60.) Opiskelukavereilta oli saatu tukea opinnoissa etenemisen lisäksi myös omaan jaksamiseen sekä oman kehittymisen ja tulevan asiantuntijuuden hahmottamiselle.

*”No et muiden opiskelijoiden kanssa me on niitä keskusteluja oikeestaan käyty. Et kun ollaan siinä samassa tilanteessa. Niin sit paljon on pohdittu, et mitä tää tutkinto silleen antaa ja et mitä täs oppii ja näin. Et joo, no ehkä vois sanoo et se on just sitä ohjausta niin.”H5*

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa opintopolkunsa eri vaiheissa ohjausta oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattorilta. Tutkinto-ohjelman koordinaattorilta saatu ohjaus liittyi lähinnä opintoihin liittyvien valintojen ja opinnoissa etenemisen tukemiseen. Haastatellut kokivat, että opintokoordinaattorin kanssa käydyt keskustelut olivat auttaneet opinnoissa etenemisessä ja oman opintopolun suunnittelussa. Opintokoordinaattorilta saatuun ohjaukseen oltiin poikkeuksetta erittäin tyytyväisiä ja hänen luokseen oli ollut matala kynnys hakeutua.

*”Mä kävin paljon [opintokoordinaattorin nimi] kanssa jutteleen, et se silleen selkeytti. Että hahmotti jotenkin sitä, mitä mun pitää opiskella tai, mitä tähän tutkintoon kuuluu ja näin.”H4*

*”Noita siis [opintokoordinaattorin nimi] pitäis olla siis viisi. Et häneltä saa aina ohjausta ja sellasta henkilökohtaista ja loogista. Siis silleen ihmislähtöisesti, eikä byrokraattisella tavalla. Ja kun sinne menee, niin ne asiat sit vaan aina jotenkin päin järjestyy.” H1*

Kaikki kandidaatin tutkinnosta aloittaneet opiskelijat kertoivat saaneensa opiskelijatuutoreilta ja tuutor-ryhmältä merkittävää tukea erityisesti opintojen alkuvaiheessa (ks. Moitus ym. 2001). Muutama opiskelija kertoi opiskelijatuutoreiden olleen heille tärkein ohjaustaho aina opintopolun keskivaiheeseen saakka. Opiskelijatuutoreiden rooli kandidivaiheesta aloittaneille opiskelijoille oli selvästi tärkeämpi kuin maisterivaiheen opiskelijoille, mikä selittyy todennäköisesti sillä, että tuutorit ovat usein itsekin vasta opintojensa alku- tai keskivaiheilla olevia opiskelijoita.

Kaikki opiskelijatuutoreiden roolia korostaneet haastateltavat mainitsivat tuutoreilta saadun ohjauksen olleet heille erittäin tärkeää yliopistomaailmaan integroitumisen ja sen toimintatapojen oppimisen sekä vertaistuen vuoksi. Tuutor-ryhmästä oli saatu paitsi oman tutkinnon opintoihin ja opiskelukäytäntöihin liittyvää tietoa, myös opiskelutovereita ja vertaistukea.

*”Joo, no mulla ainakin kesti aika kauan hahmottaa tää yliopisto-opiskelun luonne ja et kuinka täällä oikeen toimitaan. Ne tuutorit oli kyl mieletön apu, et osas valita niitä kursseja ja noin.[--] Ja kyllä me tuutoreiden kanssa pohdittiin aika paljon kaikkee. Niinku myös sellasta syvällisempääkin.” H8*

*”No siis ehdottomasti toi tuutorointi ja sit se opiskelijoiden vertaistuki. Et niihin mun mielestä pitää kiinnittää huomiota, koska ne on niinku mun mielestä ne kaikkein tärkeimmät. Koska siinä on se, että ihmiset on ollu oikeesti vähän aika sitten samassa tilanteessa ja on se konkreettinen tietotaito siinä takana. Niinkun, et ne pystyy auttaa sellasessa sosiaalisessa integraatiossa tähän maailmaan.” H5*

Lähes kaikki haastatellut olivat saaneet HOPS-ryhmältä tukea ja vertaisohjausta, joka oli ollut heille tärkeä opintojen alkuvaiheessa. HOPS-ohjauksen suurin anti oli haastatelluille ollut opintojen alkuunsaaminen, vertaistuki ja opiskelukavereihin tutustuminen.

*”Et jotenkin tossa HOPS-ohjauksessakin sellanen vertaistuki. Et toi vertaistuki on tärkeitä, kun, niinkun saahan siitä sitten eritavalla tukea näihin opintoihin. Ja kun sä tutustut niihin sun opiskelijakavereihin. Et se oli sen tosi iso sellanen voima.” H2*

Ohjaukseen hakeutuminen oman yksikön opettajien ja koordinaattoreiden luo lisääntyi sitä enemmän, mitä pidemmällä opinnot olivat (vrt. Penttinen & Falck 2007). Etenkin maisterin tutkinnosta aloittaneet haastatellut olivat saaneet opintojensa keski- ja loppuvaiheessa ohjausta opintokoordinaattorin lisäksi eniten opinnäytetyön ohjaajalta, harjoittelun ohjaajalta sekä syventävien opintojen ja sivuaineiden opettajilta. Maisterin tutkinnosta aloittaneet opiskelijat olivat hakeutuneet opetushenkilökunnan luo pyytämään ohjausta ja neuvoja herkemmin kuin kandidaatin tutkinnosta aloittaneet. He olivat saaneet ohjausta yksittäisten kurssien suorittamiseen ja kurssivalintoihin liittyen sivu- ja pääaineen opettajilta. Kaikille haastatelluista harjoittelun ja opinnäytetyön ohjaajien rooli oletettavastikin korostui opintojen loppuvaiheessa. Eniten tukea ja ohjausta oli haettu ja saatu opinnäytetyön ohjaajalta.

*”Että mä koen, että kyllä graduohjaajalla on tosi merkittävä rooli. Niinkun myös opintojen ohjaamisessa ja niitten sujumisessa. Et vaikka eihän ne nyt suoraan sano, että ota nyt toi ja toi kurssi. Mut tavallaa, että kyllä ne voi keskustelulla tosi paljon tukee sua.” H3*

Ohjausta oli saatu melko hyvin silloin, kun sitä oli osattu hakea erityisesti oman yksikön ja tutkinto-ohjelman koordinaattoreilta tai opinnäytetyön ohjaajalta. Kuitenkin haasteena oli opiskelijoiden kokemusten mukaan ollut se, että ohjausta tarjoavat tahot näyttäytyivät heille melko hajanaisilta, eikä haastavissa tilanteissa aina tiennyt, kenen luokse olisi pitänyt hakeutua. (ks. Liimatainen ym. 2011, 13).

### 6.3 Elokas-opiskelijoiden ohjaustarpeet opiskelijakeskeisen ohjauksen osa-alueittain

Tässä luvussa tarkastelen haastateltujen elokas-opiskelijoiden ohjauskokemuksia ja tuen ja ohjauksen tarvetta suhteessa opiskelijakeskeisen ohjauksen osa-alueisiin. Haastatteluista esiin nousseet ohjauskokemukset ja -tarpeet jaoteltuina *opiskelun ja oppimisen ohjaukseen, asiantuntijaksi kasvuun ja työelämään liittyvä ohjaus* sekä *henkilökohtaisessa kasvussa ja kehittämisessä tukemiseen*. Jaottelu auttaa hahmottamaan sitä, kuinka kokonaisvaltaisesti haastatellut ovat saaneet ohjausta yliopisto-opintojensa aikana ja mihin osa-alueeseen heidän ohjaustarpeensa erityisesti sijoittuvat. Haastattelujen perusteella opiskelijat saivat eniten ohjausta opiskeluun ja oppimiseen liittyen (ks. myös Hartikainen 2012). Muiden osa-alueiden kohdalla ohjausta oli ollut huomattavasti vähemmän saatavilla. Ammatilliseen kasvuun ja uravalintaan liittyvää ohjauksen tarve nousi vahvimmin esille haastateltujen kertomuksista, mutta sitä oli saatu opintojen aikana melko vähän. Ammatillisen kasvun ja uravalinnan ohjausta toivottiin enemmän erityisesti opintojen keskivaiheesta alkaen. Osa opiskelijoista olisi kaivannut myös henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä tukevaa ohjausta, mutta sitä oli ollut saatavilla kaikkiaan erityisen vähän koko yliopisto-opintojen ajan.

#### 6.3.1 Opiskelun ja oppimisen ohjaus

Ohjausta opiskeluun ja oppimiseen oli saatu melko paljon koko opintopolun ajan, vaikkakin se painottui erityisesti opintojen alkuvaiheeseen. Suurin osa haastatelluista olisi kuitenkin kaivannut enemmän ohjausta opiskeluunsa. Haastateltavien ohjaustoiveet opiskelun ja oppimisen ohjauksen osa-alueeseen liittyen koskivat erityisesti opiskelutaidoissa, opiskeluun liittyvissä käytännönasioissa ja valinnoissa tukemiseen.

Opiskelun ohjausta oli saatu erityisesti opintojen alkuvaiheessa ja se oli ollut haastateltujen kuvausten perusteella pääasiassa opinnoista tiedottamista. Heistä kolmelle tämä tiedottaminen opintoihin,

kurssivalintoihin ja opiskelukäytäntöihin oli ollut riittävä, eivätkä he olleet jääneet kaipaamaan muunlaista ohjausta tähän osa-alueeseen liittyen.

*”Se mitä mä tarvin oli se tietty sellanen tieto, että kannattaako näitä mitäkin opintoja tehdä vai et. Ja et kannattaako esim tehdä pedagogisia vai harjoittelu, tai että missä vaiheessa mitäkin.” H2*

Opintopolun valinnanpaikat ja nivelvaiheet, kuten sivuainevalinnat, pääainevalinta, harjoittelupaikan hakeminen tai opinnäytetyön tekeminen olivat synnyttäneet eniten pohdintoja. Nämä olivat usein myös sellaisia vaiheita, joihin ohjausta olisi toivottu lisää (ks. myös Penttinen & Falck 2012, 56-57). Moni haastatelluista ilmaisi ohjaustarpeita pääaineen opintosuunnan ja sivuaineiden valintaan liittyen sekä opintojen loppuvaiheessa opinnäytetyön tekemisen kanssa (ks. Moitus 2001, 45-46).

*”No olis ollutkin tarvetta enemmän. Varsinkin sil leen ekat kolme vuotta. Kun ei oikeen tienny, mitä kannattais ottaa sivuaineeks tai mitä voi ottaa. Et oli vaan silleen, et no mä nyt käyn mitä huvittaa, mut en tiää onko tästä mitään järkeä.” H4*

*”Niin ja sit tota toi, silloin kun mä alotin syventäviä, niin siinä olis sit kyllä ollut tärkeetä et olis vähän jonkun kans jutellut, et mitä valintoja niinku pitää tehdä. Ja varsinkin toi gradu. Et kyllä sen tekemisessä olis enemmän kaivannut sitä tukee.” H6*

Osa haastateltavista ilmaisi myös oppimisen ohjaukseen liittyviä toiveita ja tarpeita, kuten akateemisten taitojen ja yliopiston opiskelukäytäntöjen oppimisessa tukeminen. Monille haastateltavista yliopisto-opiskelu ei ollut tuttua opinnot aloittaessa ja he tarvitsivat paljon ohjausta, jotta oppivat toimimaan yliopistossa.

*”Mullehan tää koko homma oli ihan vierasta. Et piti oikeestaan opetella ihan kaikki alusta alkaen. Et en mä siitä olis millään selvinnyt, jos siis ei tuutorit ja koordinaattori ja muut olis kertonut, et kuin täällä toimitaan. Ja sit tietty noiden kurssujen suhteen. Et kaikki esseet ja tentit ja muut. Et kun tollasiin sua ei opeteta, vaan sun pitää ite ne oppia. Mut kyl mä oisin tarvinnut tukee.” H8*

Useampi haastateltavista korosti myös, että oppimisen taitoihin liittyi myös akateemisen vapauden hahmottaminen ja itseohjautuvuuden oppiminen. Ohjauksella nähtiin olevan keskeinen rooli näiden

taitojen tiedostamisessa. Moni oli oppinut ”yliopistopelin” säännöt vasta parin yliopistolla vietetyn vuoden jälkeen.

*”No alkuun oli vaikeeta, kun ei oikein hoksannut tätä yliopistopeliä. Se kyllä aiheutti mulle paljon stressiä ja turhaa poukkoilua. Et sit kun hoksas sen, et mä voin tehdä tätä omalla tyylillä ja ottaa tästä irti sen, mikä mulle tässä on merkittävää. Niin sitten se helpottui.” H4*

*”No siis no jos nyt mietitään tollasta opintojen ohjausta. Niin siis no kai sit ehkä tavallaan se, että korostettais sitä, et se on se vapauden ja vastuun periaate täällä. Et kukaan muu ei oo susta vastuussa kun sä ite.” H5*

Opiskelun ohjauksen yhteydessä konkreettisenä tarpeena nousi esille myös ohjauksen tehtävä tukea opiskelijoita opintojen sujumisessa. Ohjauksella nähtiin olevan yhteyttä siihen, että opinnot sai suoritettua tavoiteajassa.

*”Et jos ihmiset ei tunge itteään ja kiltisti vaan odottelee vastausta sähköpostiin, mitä se ei siis ehkä saa koskaan ja näin. Niin kyllä mä sano,n et helpostikin voi vaikka mennä vuodellakin opinnot pidempään, jos et sä saa sitä ohjausta..” H2*

Ohjauksen merkityksenä nähtiin kokoavasti olevan opiskelun ja oppimisen ohjaukseen liittyen yksinäisyyden vähentäminen ja opintojen sujumisessa auttaminen. Haastateltujen ohjaustarpeet tähän osa-alueeseen liittyen koskivat joidenkin kohdalla vain opinnoista tiedottamista ja opintoihin liittyvissä valinnoissa tukemista. Moni kertoi kuitenkin, että olisi tarvinnut tukea myös niin sanotun ”yliopistopelin sääntöjen” oppimisessa, johon liittyi akateeminen kasvu, yliopiston toimintatapojen oppiminen ja itseohjautuvuuden oppiminen. Ohjauksen koettiin olevan tärkeää myös opiskelun aikaisen yksinäisyydentunteen vähentämisessä.

### 6.3.2 Asiantuntijaksi kasvuun ja työelämään liittyvä ohjaus

Toisin kuin esimerkiksi Lairion, Penttisen ja Penttilän (2007) tutkimuksen mukaan, vaikka uraohjauksen tarve painottuikin jonkin verran opintojen loppuvaiheeseen, tämän tutkimuksen tulosten perusteella tulevaisuuden työuraan liittyvää ohjausta ja neuvontaa olisi kaivattu opintopolun

kaikissa vaiheissa. Tuleva työura mietitytti opiskelijoita kuitenkin eniten opintojen keski- ja loppuvaiheessa (vrt. Lairio, Penttinen ja Penttilä 2007). Useammassa haastattelussa tuli esiin, että uraohjauksen olisi toivottu olevan laajempaa ja monipuolisempaa oman asiantuntijuuden kehittämiseen ja omien vahvuuksien tunnistamiseen liittyvää reflektoivaa yhdessä keskustelua ja pohdintaa.

*”Et mulla on ehkä vähän sellanen idealistinen ajatus, että opinnoista jäis joku sellanen henki tai fiilis. Mut ei täällä juuri niin kun pysähdytä miettimään, et meidän pitäis nyt niin kuin kasvaa täällä kriittisiks asiantuntijoiks. Kun tää on tällänen opetusinstituutti, joka niinku tönää kauheella vauhdilla ihmisiä ulos täältä. Mut kuitenkin mä ajattelen, et, jotta niinkun yliopistosta valmistuvat asiantuntijat vois niinkun ehkä muuttaa maailmaa. Ajatella jotain toisin, tai niin kuin suunnitella ja kehittää jotain. Et kyllä se mun mielestä vaatis myös jotain ohjausta ja reflektointia.” H3*

Opiskelijoiden vastauksista nousivat esille myös pohdinnat akateemisten taitojen käyttökelpoisuudesta työelämässä (ks Lairio, Penttinen & Falck 2007). Erityisesti sivuainevalintoihin, opinnäytetyön tekemiseen ja harjoittelupaikan valintaan liittyi pohdintoja siinä, miten niiden avulla voisi lisätä työelämän kannalta merkittävää osaamista ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan.

*”Mä toivoin sellasia vinkkejä, et niinkun, mitä kursseja kannattais suorittaa, jos haluis tehdä sitä ja tätä. Ja no etenkin noi tollaset isot valinnat. Niinkun pedagogiset ja harjoittelu. Et niitä ei silleen päässyt kenenkään kaa juuri keskustelemaan.” H7*

*”Et alussa mä hain sitä sivuainetta. Ehkä vasta kolmantena vuonna mä aloin tosissaan miettiin sitä pitkää sivuainetta ja olin aika kriisissä sen asian kanssa. Et oli tosi paljon juttuja, mitkä mietitytti. Et mikä mua kiinnostaa, mikä kannatta, millä työllistyy ja näin. Et se tuntu aika elämää suuremmalta asialta.” H4*

Myös työelämän epävarmuus huolestutti osaa haastateltavista ja he olisivat toivoneet voivansa käsitellä tulevaisuuden epävarmuutta ja työllistymisen haasteita kokeneempien henkilöiden kanssa. Omaan asiantuntijuuteen ja työelämään liittyvät pohdinnat ja epävarmuus kuvaavat ehkä laajemminkin generealistialojen opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta työtehtävien moninaisuudesta.



*”Sit ehkä tavallaan, jos ne mentorit tai asiantuntijat tulis vähän voimakkaammin sieltä. Niin ja sanois, et siis tulevaisuutta ei kannata murehtia. Et kun ne muiden työelämään sijoittumiset ja ne aidot kokemukset voi ehkä auttaa ja niinkun hälventää niitä et ”mitä musta sit tulee”-mietiskelyjä”. H2*

*”Monille elokkaille ei ehkä oo kovin selkeetä, mitä ne haluaa tehdä. Et eihän se maailma koskaan oo silleen, et kun mä nyt jotain teen, niin sit musta tulee se. Et kun luokanopettajista tulee luokanopettajia ja lääkäreistä lääkäreitä. Mutta sit nää generalistit. Et kun maailma on just niin levällään, kun se tässä voidaan nähdä. Mut niinkun helpottais, jos kuulis sen joltain jo alussa.” H8*

Suurin osa haastatelluista korosti työelämän ja asiantuntijaksi kehittymisen ohjauksen tarpeen liittyvän opintojen loppuvaiheeseen ja erityisesti opinnäytetyön tekemiseen ja harjoittelupaikan valintaan.

*”Sit tietysti mitä pidemmälle menee opinnoissa, niin sitä enemmän pitäis olla sen oman asiantuntijuuden pohdintaa. Et kuka on, mitä osaa, mitä on oppinu. Joo no pedagogisissa opinnoissa silleen tuli myös sitä reflektiota, mikä oli tosi hyvä.” H3*

Urasuunnitteluun, työelämään siirtymiseen ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvät pohdinnat nousivat haastatteluista voimakkaasti esille. Ohjauksen merkityksenä nousi siis esille myös asiantuntijaksi kasvussa tukeminen ja muutaman haastatellun kohdalla myös tulevaisuuden epävarmuuden helpottaminen. Haasteltavien työelämään ja asiantuntijaksi kehittämiseen liittyviä ohjaustarpeita olivat muun muassa oman asiantuntijuuden, tulevan työuran ja työelämässä tarvittavan osaamisen reflektointi ja keskusteleminen näistä yhdessä asiantuntijoiden ja työelämässä olevien oman alan ihmisten kanssa (ks. Lairio ym. 2007).

### 6.3.3 Henkilökohtaisessa kasvussa ja kehittämisessä tukeminen

Henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen liittyvät ohjaustarpeet koskivat opiskelujen ja oman elämän yhteensovittamista. Henkilökohtaisessa kasvussa ja kehittämisessä tukevaa ohjausta opiskelijat olivat kaiken kaikkiaan kokemustensa perusteella saaneet hyvin vähän. Opiskelun nähtiin olevan kuitenkin myös oman kasvun ja kehittymisen vaihe, johon liittyi monilla haastateltavilla ”omaksi itseksi

tuleminen”, uusien asioiden oppiminen ja kokemusten kartuttaminen. Muutama haastatelluista kertoi tarvinneensa tukea näihin liittyen.

Uuden oppiminen oli yliopisto-opiskelun keskeinen merkitys useammalle haastateltavista. Myös omien kiinnostusten etsimisen ja itsensä kehittämisen nähtiin usein olevan tärkeää. Konkreettisimmin tämän nähtiin olevan mahdollista omien kokemusten ja oppimisen reflektoinnin kautta sekä opettajilta saatavan palautteen avulla. Opettajien rooli omassa kehittämisessä tukemisessa korostui ja heiltä oltaisiin toivottu enemmän palautetta omasta suoriutumisesta.

*” Ja sit ehkä jollain tapaa sellasta reflektointia, et kuka mä oon ja miten mä oon kehittyny ja mitä oon oppinut. Et sellanen olis ollut ihan kiva. Että jotain oman persoonallisen identiteetin ja silleen niinkun sen oman kasvun ja tilanteen kehittymistä.” H6*

*“Kun sen ohjauksen tarkoitus on auttaa sitä ihmistä selviytymään ja kehittymään. Et niinku ettei sit katoais se motivaatio. Vaan kun jos saa palautetta, niin sit yleensä se myös kannustaa tosi paljon silleen tsemppaan ja kehittymään.” H2*

Opintojen aikana hankittujen kokemusten nähtiin tukevan parhaiten omaa kasvua ja kehittymistä. Kokemuksia oli reflektoitu eniten opiskelukavereiden kanssa ja heillä olikin merkittävä rooli kehittymisen tukemisessa.

Kaksi haastateltavista olisi toivonut myös keskusteluja oman henkilökohtaisen elämän ja opintojen yhteensovittamiseen liittyen. He olivat kohdanneet opintopolkunsa varrella, joissa perhe-elämän ja opintojen tai työn ja opintojen yhteensovittaminen oli ollut hankalaa. Kaiken kaikkiaan haastateltujen kertomuksissa nousi moneen kertaan esille, että opetuksessa ohjauksessa tärkeää oli tunne siitä, että joku välittää ja on kiinnostunut omasta kehityksestä ja opintojen etenemisestä. Tässä keskeinen rooli nähtiin olevan opettajilla, joilta toivottiin myös enemmän palautetta opintosuorituksista.

Haastatellut kertoivat saaneensa henkilökohtaista ohjausta kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Moni myös koki, että haasteena ohjauksessa oli usein ollut se, että ohjaustapaamisen onnistuminen edellytti, että opiskelijalla oli mielessään valmiit konkreettiset kysymykset, joihin hän pyysi vastausta. Opiskelijat

toivoivat, että ohjauksessa oltaisiin enemmän kiinnostuneita opiskelijan henkilökohtaisesta elämästä ja siitä, kuinka hänellä menee.

## 6.4 Onnistuneen ohjauksen elementtejä

Keskusteltaessa hyvästä ohjauksesta ja ohjaustoiveista haastateltavat kuvasivat myös monia onnistuneen ohjauksen keskeisiä laadullisia elementtejä, joita he olivat kokeneet tai jääneet ohjaukselta kaipaamaan. Hyvän ja onnistuneen ohjauksen elementeiksi nousi monia eri ohjausvuorovaikutukseen, ohjauksen saatavuuteen, ohjauksen käytäntöihin ja ohjaajan ja ohjattavan väliseen kohtaamiseen liittyviä tekijöitä, jotka haastateltavien mielestä olisi tärkeää ottaa huomioon myös ohjausta kehitettäessä.

Ohjaajan ja opiskelijan kohtaamiseen ja ohjausvuorovaikutukseen liittyvät seikat nousivat esille lähes kaikissa haastatteluissa. Ohjaajan toiminnassa nähtiin tärkeäksi se, että hänellä on aito kiinnostus selvittää opiskelijan tärkeäksi kokemia asioita. Hyvän ohjaajan piirteiksi luokiteltiin kuuntelemisen taito, läsnäolo, hyväksyntä ja kiinnostus ohjaustyötä kohtaan.

*”Jotenkin sellanen ohjaaja, joka ite kokee sen homman tärkeäksi. Ja on niinkun kiinnostunut sen opiskelijan tilanteesta.” H2*

*”Mä ite aina ajattelen, että kun puhutaan ohjaamisesta, että siis sen henkilön pitäis olla tosi aidosti läsnä. Että vaikka oliskin vaan minuutti aikaa. Mutta, että olis sitten oikeesti aidosti läsnä sen minuutin ajan.” H3*

Moni haastatelluista korosti ohjauksessa kaikkein tärkeintä olevan ohjauksen henkilökohtaisuus ja se, että ohjausprosessi lähtee liikkeelle opiskelijan tarpeista ja hänen tilanteensa kokonaisvaltaisesta huomioonottamisesta (ks. myös Liimatainen ym. 2011; Vehviläinen 2014). Myös ajan antamisesta ja kiireettömyydestä puhuttiin paljon onnistuneeseen ohjaustapaamiseen liittyen.

*”Et kuuntelis sen, että mikä se on se ongelma ja mikä tässä mättää. Ja sit siitä lähtee niinku liikkeelle. Että siitä eteenpäin, minkälainen sen ihmisen tilanne on.” H7*

*”Että tota se tuntuu aika karmeelta, että mä vaan meen sinne [ohjaajan nimi] luokse ja varastan sen vähää aikaa. Mutta se on aina niin mukava ja ottaa vastaan ja sanoo, et hoidetaan tää nyt, niin sun ei sitten tarvii uudestaan tulla. Se tuntuu pahalta, et mä käyn niinku häiriköimässä sitä. Et se onnistunut tapaaminen, se vaatis et olis aikaa. Vaik jotku vastaanottoajat tai jotain.” H1*

Ohjauspalveluihin liittyvistä toiveista nousi esille lähes kaikissa haastatteluissa myös ohjauksen saatavuus ja matala kynnyys hakeutua palveluun. Haastatellut kokivat, että ohjauksessa tärkeää on se, että se on helposti löydettävissä ja, että sitä tarjotaan opiskelijoille avoimesti.

*”Olis tosi kiva, et olis sellanen matalan kynnyksen juttu. Niin ja tietty sellasta, et sinne ensinnäkin löytää.” H4*

*”Mutta tota niin, mun mielestä se ohjaus pitäis olla lähellä. Et kun on monenlaisia tahoja, niin se löytäminen voi olla vähän silleen sattumanvaraista. Et se olis hyvä, että sitä lähellä olevaa ohjausta olis koko ajan. [--] No mä luulen, et suurin osa menee putkesta läpi ihan silleen et, no. Ehkä toisaalta kaikille ne suuret keskustelut ei oo niin tarpeellista. Mut et sit jos sitä tarvitaan, niin ne olis kaikille saatavilla.” H5*

Moni kuvasi onnistunutta ohjausta sellaiseksi, joka auttaa opiskelijaa pohtimaan erilaisia mahdollisuuksia ja tulevien valintojen vaikutusta omaan uraan ja elämään. Useampi korosti myös yhdessä kokeneemman henkilön tai asiantuntijan kanssa käytävän keskustelun ja tuetun reflektoinnin merkitystä yhdessä asiantuntijan kanssa. Ohjauksen tuli haastateltujen mielestään saada opiskelija ajattelemaan eri näkökulmista ja löytämään ratkaisuja. Heille oli tärkeää myös se, että ohjauksen seurauksena he löytäisivät oman polkunsä ja suunnan omalle toiminnalleen.

*” Mut tavallaan, että kyllä ne voi keskustelulla tosi paljon vaikuttaa siihen. Et voi avata, että munhan kannattaa itse asiassa tehdäkin näin ja näin. Että tulee niitä ahaa-elämyksiä että tää on tää mun juttu.” H8*

*”Et joku sellanen balanssi. Että on joku sellanen et ei koko ajan holhota mutta sais kuitenkin sitä semmosta niinkun ilmansuunnan näyttäjää, joka silleen hellästi ohjaa silloin, kun tarvitaan. Että on joku sellanen turvaverkko, josta voi sit ponnahtaa taas*

*takaisin sille reitilleen. Ja niinkun nimenohaakaan sen keskustelun ja reflektoinnin kautta et tulis nää tälläset oivallukset.” H2*

Onnistuneen ohjauksen nähtiin myös auttavan opinnoissa etenemisessä ja vääriltä valinnoilta tai opinnoissa viivästymiseltä välttymisessä. Useampi kuvaili onnistunutta ohjausta sellaiseksi, joka motivoi jatkamaan opintoja. Osa opiskelijoista toivoi ohjaukselta myös jatkuvuutta ja säännöllisyyttä.

*”Ja sit jos se ohjaus olis silleen säännöllistä, et vaikka ees kerran vuodessa tai jotain tai kaks olis se tapaaminen. Vähän kun luokanvalvojan tunti lukiossa. Et mikä tuo yhteen ne ihmiset. Ja vois jakaa, et missä vaiheessa menee ja minkälaisia valintoja on tehnyt ja näin.” H8*

*”Et mä koen, et pitäis olla enemmän sellasia ihmisiä, joiden kanssa vois oikeesti puhua asioista. Ettei ne valinnat, mitä tekee oo sitten ihan vääriä. Puhua niistä tärkeistä asioista, ettei tää opiskeluaika mee ihan hukkaan. Että jollain tavalla sellasta, ei niinku niin yleistä, vaan oikeesti henkilökohtaista ohjausta.” H1*

Mielenkiintoista oli myös se, että ohjaus ylipäättään aiheutti haastateltavissa jokseenkin ristiriitaisia tunteita ja se jakoi haastateltujen mielipiteitä. Moni korosti toivovansa ohjauksen vapaaehtoisuuden tärkeyttä ja sitä, että ohjaukseen voisi hakeutua, mikäli itse kokee sen tarpeelliseksi. Toisaalta opintopolkunsa varrella enemmän haasteita ja epärointiä kokeneet haastatellut olisivat toivoneet jopa enemmän ohjausta ja sen säännöllisyyttä myös opintojen keski- ja loppuvaiheella.

*”Sen pitäis lähtee opiskelijasta itestään. Ei niin, että se väkisin väännetään jollekin opiskelijalle, et nyt teet sit tän hops-jutun tai tuut tapaamiseen. Et eihän se, ei se silleen mitään auta. Et sinne vois mennä sit vaan, jos kokee sen oleelliseks.” H5*

*”Se olis voinut olla tiiviimpää se ohjaus. Et niitä tapaamisia olis voinut olla enemmän ja sit tota, no, et jotenkin silleen tiiviimpää ja hanakammin tarttuvaa siihen opiskelijan tilanteeseen. Että kun tää on jotenkin niin semmonen, että täällä voi tosi helposti pudota ilman, että kukaan ees huomaa mitään. Et se ohjaus vois olla tiiviimpää.” H7*

Keskeisiä onnistuneen ohjauksen elementtejä olivat siis haastateltavien mielestä läsnäolo, kiireettömyys, saatavuus, vapaaehtoisuus ja henkilökohtaisuus. Ohjauksen keskeisiä merkityksinä näistä vastauksista nousi erityisesti opiskelijan tukeminen valinnanpaikoissa, opiskelussa motivoiminen sekä akateemisessa kasvussa ja yliopistomaailmaan integroitumisessa tukeminen. Laajemmin näiden opiskelijoiden ohjaukselle antamien eri merkitysten voidaan nähdä olevan yhteydessä opintojen sujumiseen, opintoihin kiinnittymiseen ja opiskelijan akateemisen ja henkilökohtaisessa kasvussa tukemiseen.

## 6.5 Kolme opiskelijatyyppeä

Aineistosta nousi esille kolme erilaista tyyppitarinaa. Haastateltavat oli jaettavissa opintopolulla etenemisen tapojen, erilaisten opiskeluun liittyvien motiivien ja orientaatioiden sekä ohjauksen ja tuen tarpeen suhteen kolmeen eri tyyppitarinaan, joita nimitän *määrätietoiset etenijät, oman polkunsu kulkijat ja opintopolulla ajelehtineet opiskelijat*. Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden opintopolkujen rakentumista, opintojen sujumista ja ohjaustarpeita näiden tyyppien kautta. Tyyppien ei tässä tutkimuksessa ole tarkoitus toimia laajempina merkityskategorioina, vaan kuvailla ja havainnollistaa erilaisten elokas-opiskelijoiden kertomuksia ja opiskelijoiden opintopolkujen ja opintojen suorittamisen tapojen eroavaisuuksia. Jaottelu kolmeen eri tyyppitarinaan syntyi haastateltujen opiskelulle antamien merkitysten, opintopolun rakentamiseen ja suunnitteluun suhtautumisen sekä opintojen sujumiseen ja suorittamiseen liittyvien ajatusten perusteella.

### ***Määrätietoiset etenijät – Tavoitteena nopea valmistuminen***

Tämän ryhmän kolmelle haastatelluille tyypillistä oli määrätietoisuus, itsenäinen opintojen suunnittelu sekä nopea eteneminen opinnoissa. Haastatelluista kaksi oli maisterin tutkintoa suorittamaan tulleita aikuisopiskelijoita, joilla oli taustalla toinen tutkinto ja pitkä työura. Yksi haastatelluista oli tullut suorittamaan kandidaatin ja maisteri yhteistutkintoa, jolla oli taustalla avoimen yliopiston opintoja ja selkeät urasuunnitelmat valmistumisen jälkeen.

Määrätietoisille etenijöille tärkeää oli työkokemuksen ja eri opintojen tarjoaman asiantuntijuuden kerryttäminen sekä kurssien suorittaminen määrätietoisesti ja tavoitteellisesti. Heidän tavoitteenaan oli valmistua mahdollisimman nopeasti ja siirtyä suoraan työelämään

valmistumisen jälkeen. Heille tärkeää opiskelussa oli itseä ja tulevaisuuden työelämän tavoitteita tukevien opintokokonaisuuksien ja työharjoittelun suorittaminen.

Kaikki tämän ryhmän haastatellut olivat lähteneet suunnittelemaan ja suorittamaan opintojaan itsenäisesti, eivätkä olleet kaivanneet ohjausta opintojen suunnitteluvaiheessa muussa kuin tiedottamis-merkityksessä. Määrätietoiset etenijät kokivat, että ohjauksen tuli olla vapaaehtoista ja saatavilla silloin, kun he itse sitä tarvitsivat. He kuvasivat hops-ohjauksen olleen tärkeää opiskelukavereihin tutustumisen ja vertaistuen vuoksi, mutta kritisoivat hops-ohjauksen pakollisuutta.

Määrätietoisista etenijöistä yksi oli tarvinnut ainoastaan opiskelijatuutoreiden ja –kavereiden ohjausta. Kaksi oli hakeutunut aktiivisesti myös opinnäytetyön ohjaajan, opintokoordinaattorin ja sivu- ja pääaineen opettajien ohjaukseen. Määrätietoisille etenijöille ohjauksen merkitys oli erityisesti vertaistuki, oman asiantuntijuuden vahvistuminen ja työelämään liittyvissä valinnoissa tukeminen.

### ***Oman polkunsa kulkijat – Opiskelussa tärkeää omien kiinnostusten seuraaminen ja opintopolun varrella saadut kokemukset***

Oman polkunsa kulkijoille tyypillistä oli opintopolun rakentaminen omia kiinnostuksia seuraten ja opinnoissa eteneminen omassa tahdissa muun elämän ehtojen mukaan. Tähän ryhmään kuului kaksi kandidaatin ja maisterin yhteistutkintoa ja yksi maisterin tutkintoa suorittamaan tullut haastateltava. Oman polkunsa kulkijat eivät olleet lähteneet suunnittelemaan opintoja erityisen määrätietoisesti, vaan kokeilemisen kautta. Heille tärkeää opiskelussa oli kehittää itseä ja osaamistaan omia kiinnostuksia seuraten ja uusien kokemusta kautta.

Oman polkunsa kulkijat kertoivat kohdanneensa opintopolun aikana myös jonkin verran haasteita ja tehneensä mielestään vääriä tai opintoja hidastavia valintoja esimerkiksi sivuaineiden suhteen. Opinnot eivät tämän ryhmän haastateltavilla olleet aina edenneet tavoitetahtiin, mutta he kokivat, että opintojen aikaiset monipuoliset kokemukset, kuten opiskelijavaihto, välivuosi tai opiskelun aikainen työnteko, olivat heille merkityksellisiä. He korostivat näiden kokemusten merkitystä ”omaksi itseksi tulemisen” ja asiantuntijaksi kasvun kannalta.

Oman polkunsä kulkijoille tyypillistä oli tarve reflektoida opiskeluaikaa ja -kokemuksia opiskelukavereiden ja asiantuntijoiden kanssa. Opiskelukavereiden merkitys oli tämän ryhmän haastateltaville oleellinen. Heille tärkeitä olivat olleet myös opettajien ja ohjaajien kanssa käydyt henkilökohtaiset keskustelut, joissa he korostivat erityisesti läsnäoloa, aitoa vuorovaikutusta sekä reflektointina.

Oman polkunsä kulkijoista kaikki kertoivat kohdanneensa haasteita jossakin vaiheessa opintopolkuaan etenkin sivuainevalintoihin, syventävien opintojen valitsemiseen ja omaan asiantuntijuuteen hahmottamiseen liittyen. Näissä tilanteissa he olisivat toivoneet enemmän ohjausta ja tukea. Opiskelijat korostivat ohjauksen merkityksiä olevan ”yliopistopelin” oppiminen, millä he tarkoittivat akateemiseen maailman pelisääntöihin oppimista ja yliopistoon integroitumista sekä itseohjautuvuuden ja akateemisen vapauden suhteen hahmottamista. Haastatellut korostivat myös ohjauksen sosiaalista merkitystä eli opiskelukavereihin tutustumista ja muilta opiskelijoilta saatua vertaistukea. Hops-ryhmällä ja opiskelijatuutoreilla olivat olleet heille tärkeimpiä ohjaustahoja. Oman polkunsä kulkijat korostivat lisäksi ohjauksen merkitystä oman kehittymisen tukemisessa ja oppimisen reflektoinnissa. Ohjauksen nähtiin toimivan ikään kuin ”pelipintana”, jonka kautta oma kasvu ja kehittyminen heijastuu itselle helpommin hahmotettavaksi.

### ***Opintopolullaan ajelehtineet opiskelijat – Haasteena opintojen yksinäisyys ja ohjauksen puute***

Opintopolullaan ajelehtineet opiskelijat olivat aloittaneet yliopisto-opiskelun ilman selkeää käsitystä tulevaisuuden suunnitelmista tai opiskelulle asetamista tavoitteista. Tähän ryhmään kuuluvista haastatelluista molemmat olivat tulleet opiskelemaan Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen kandidaatin ja maisterin yhteistutkintoa lukio-opintojen jälkeisen välivuoden jälkeen. Molemmat olivat pitäneet opintojensa aikana myös yhden tai useamman välivuoden perhesyistä tai työnteon takia. Tähän ryhmään kuuluville haastateltaville oli yhteistä se, että heidän oli ollut pitkään vaikeaa hahmottaa yliopiston toimintatapoja ja oman alan asiantuntijuuteen tai tulevaisuuden uraan liittyviä seikkoja.

Opintopolullaan ajelehtineet opiskelijat olivat kokeneet ahdistusta opintojen itsenäisyydestä ja yksinäisyydestä johtuen. Heidän opintonsa olivat viivästyneet tavoitetahdista huomattavasti ja he kokivat myös hukanneensa aikaa väärin valintojen tai epävarmuuden vuoksi. Toinen



haastatelluista oli harkinnut myös useampaan otteeseen opintojen keskeyttämistä tai alan vaihtamista.

Opintopolullaan ajelehtineet opiskelijat kokivat ohjaukseen pääsemisen olleen ensimmäisten opintovuosien jälkeen haastavaa. He olisivat kaivanneet enemmän yksilöllistä ohjausta oman kasvun ja heittymisen lueksi, yksityiselämän ja opintojen yhteensovittamisen helpottamiseksi sekä opiskelumotivaation löytämiseksi. He kokivat, että yliopisto-opiskelijoiden ohjaukseen pitäisi koko opintopolun ajan liittyä myös niin kutsuttuja "pakollisia tapaamisia", jotta ohjaukseen tulisi helpommin mentyä. Ohjauksen tuli näiden opiskelijoiden mielestä olla koko opintojen ajan jatkuvaa, kriisi- ja ongelmatilanteita ennaltaehkäisevää ja tukea opiskelijaa opiskelumotivaation ylläpitämisessä.

## 7 TUTKIMUKSEN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yksiselitteisiä sääntöjä tutkimuksen luotettavuudesta (2009, 140; 142). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu tutkijan tekemiin ratkaisuihin tutkimusprosessin kuluessa. Omien valintojen selittäminen ja perustelu tutkimuksen eri vaiheissa on tärkeää, sillä tutkijan apuna tutkittavilta saadun informaation lisäksi ovat ainoastaan hänen omat tai tutkijakollegojen esioletukset sekä aiemman teorian tuntemus. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 208; Moilanen & Rähä 2015, 63; Laine 2015, 33-35.) Tutkijan omat lähtökohdat ja ajatustyö vaikuttavat aina laadullisen tutkimuksen toteutukseen ja tulosten tulkintaan, jolloin objektiivisuutta ei ole mahdollista täysin saavuttaa, eikä tutkimuksella pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä. Laadullisella tutkimuksella voidaan kuitenkin tuoda esille ihmisten omaa näkökulmaa ja kokemuksia. (Hirsjärvi ym. 2008, 155; Alasuutari 2011, 88–89.) Oman opiskelijataustani vuoksi en voinut olla täysin puolueeton tutkija. Opiskelukavereiden kanssa käydyt keskustelut ja omat kokemuksen tutkinto-ohjelmassa opiskelusta vaikuttivat varmasti ennakkoletuksiini ja valitsemiini ratkaisuihin. Tutkimuksesta nousi kuitenkin esiin myös paljon uudenlaisia näkökulmia, jotka myös muokkasivat ja rakensivat omaa ymmärrystäni ilmiöstä.

Tutkimuksen sisäisen luotettavuuden kannalta oleellista on, että tiedon luonne ei saa muuttua alkuperäisestä tutkimuksen edetessä. Toisin sanoen tutkijan on kyettävä tavoittamaan ilmiö sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaankin usein uskottavuudesta luotettavuuden sijaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan täytyy tarkistaa tutkittavilta, vastaavatko hänen käsityksensä ilmiöstä tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Pyrin kuvaamaan haastateltujen kertomuksia mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja käyttämään paljon sitaatteja, jotta heidän oman kerronnan tapansa ja sanavalintansa tulisivat esille, eikä sanoma muuttuisi matkan varrella. Lähetin myös vielä luonnosvaiheessa olevan lähes valmiin tutkimukseni tutkittaville luettavaksi, jotta he saivat mahdollisuuden halutessaan kommentoida tekemiäni johtopäätöksiä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan varmistaa siten, että tutkija kuvaa tarkasti aineiston keruuta ja omien johtopäätöstensä syntymistä (Moilanen & Rähkä 2015, 63). Tutkimuksen eettisyys korostuu sitä enemmän, mitä vapaampia tiedonkeruumenetelmät ovat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä on melko avoin ja tutkijana tein aineistoa analysoidessani lukuisia pohdintoja ja päätelmiä. Tutkimuksen edetessä pyrin raportoimaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja mahdollisimman perusteellisesti kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa ja tekemään näkyväksi ajatteluni logiikan, jotta lukijan on mahdollista ymmärtää päätelmien syntyä ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Ruusuvuori ym. (2010, 14-15) muistuttavat myös, että aineiston lukeminen, purkaminen, tai koodaus eivät ole analyttisesti neutraaleja tutkimusvaiheita, vaan perustuvat tutkijan esioletuksiin ja ymmärrykseen siitä, mikä on olennaista. Tämän vuoksi pyrin erityisesti aineiston analyysivaiheessa perustelemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tekemiäni valinnat, rajaukset ja johtopäätökset. Analyysiprosessin edetessä tarkastelin tekemiäni jäsennyksiä moneen otteeseen ja palasin aineistoon useita kertoja pyrkien varmistamaan tekemiäni jäsennyksivalinnat mahdollisimman hyvin.

Tutkijana olin myös vastuussa haastateltavien anonymiteetin ja luottamuksen säilyttämisestä. Erityisesti tässä tutkimuksessa, jossa tutkittavat tulivat samasta yliopistosta ja yksiköstä, jonne teen pro gradu -tutkielmaani, oli erityisen tärkeää, että haastateltavat pystyivät kertomaan luottamuksellisesti kokemuksistaan. Pyrin olemaan haastateltaville avoin haastattelun luonteesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkittavien anonymiteetin pyrin varmistamaan koodaamalla haastatteluaineiston sitaatit kirjain-numero-yhdistelmillä ja valitsemalla haastatteluista sellaisia katkelmia, joista haastateltavien henkilöllisyys ei paljastu.

Toisaalta tutkimuksen onnistumisen arvioinnissa on pohdittava myös aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Riittävän aineiston kokoa on haastavaa määritellä etukäteen. Yleisenä ohjesääntönä pidetään aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Aineistoa voidaan sanoa olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; 215.). Haastateltavien määrä, kahdeksan henkilöä, oli mielestäni perusteltu, jotta aineistoa saatiin pro gradu -tutkielmaa varten riittävän paljon. Näin pienellä aineistolla ei voida vielä kuitenkaan tuottaa yleistettävissä olevaa informaatiota, mutta siihen ei tällä tutkimuksella tietoisesti pyritäkään. Koin, että saturaatiopistettä on haastavaa määritellä, sillä tutkimuksen tarkoituksena on opiskelijoiden omien ohjauskokemusten ja -tarpeiden kuvaaminen ja ymmärtäminen sekä erilaisten kokemustensa kuuleminen. On siis mahdotonta varmaksi sanoa, olisivatko uudet haastateltavat saattaneet tuoda edelleen uusia näkökulmia aiheeseen oman kokemuksensa puitteissa.

Aineiston keruussa oli kuitenkin vedettävä raja johonkin pisteeseen, jotta aineistoa olisi mahdollista rajata ja käsitellä tarpeeksi monipuolisesti. Uudet haastattelut eivät kuitenkaan olisi välttämättä tuoneet lisää uudenlaista informaatiota. Nyt jo kahdeksan haastattelun myötä samanlaiset kokemukset ja merkityksenannot alkoivat jossain määrin toistua, eikä uutta informaatiota viimeisimpien haastattelujen kohdalla enää paljoa tullut. Aineiston kylläntyminen olisi voitu saavuttaa ehkä jo nopeamminkin, mutta näin aineiston olisi saattanut yksipuolistua tai jokin uusi näkökulma jäädä kuulematta.

Analyysin ja tulosten luotettavuutta pohdin myös siltä kannalta, kuinka haastattelussa esiin nostamani teemat saattoivat vaikuttaa siihen, mitä puolia ohjauksesta ja sen merkityksistä tutkittavat lähtivät pohtimaan. Pyrin kuitenkin pitämään haastattelutilanteissa keskustelun mahdollisimman avoimena ja käymään eri teemat läpi siinä järjestyksessä, missä haastateltavat luontaisesti kertoivat kokemuksistaan. Pyrin olemaan haastatteluissa mahdollisimman objektiivinen ja neutraali. Annoin haastattelujen edetä tutkittavien kerronnan mukaisesti siinä määrin, kuin se oli mahdollista.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisiä ohjaustarpeita ja ohjaukselle antamia merkityksiä Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijoiden kertomusten kautta. Tutkin elokas-opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen muodostumista ja heidän ohjaukseen liittyviä tarpeita ja ohjaukselle antamia merkityksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa siten ymmärrystä siitä, minkälaista ohjausta opiskelijat tarvitsevat, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin heidän ”tarpeitaan opintopolun eri vaiheissa. Tässä luvussa kokoan yhteen haastatteluaineistosta saamani tutkimustulokset ja esittelen niiden johtopäätöksiä. Lopuksi analysoin tulosten suhdetta yliopisto-opiskelijoiden ohjausta käsittelevään aiempaan tutkimukseen ja tämän päivän korkeakoulupoliittiseen keskusteluun. Tutkimustulokset ja niiden kautta muodostuneet johtopäätökset nostivat esille myös monenlaisia kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita.

Tutkimustulosten mukaan elokas-opiskelijat olivat lähteneet suunnittelemaan ja toteuttamaan opintopolkuaan ja orientoituneet opintoihinsa eri tavoin. Osa opiskelijoista opiskeli hyvin määrätietoisesti ja tavoitteli nopeaa valmistumista ja työelämään pääsyä. Osa opiskeli itsensä kehittämisen ja uusien asioiden oppimisen vuoksi muodostaen monivaiheisia ja yksilöllisiä opintopolkuja. Osa opiskelijoista taas oli enemmänkin ajelehtinut opintopolullaan ja kokenut epävarmuutta ja ahdistusta. Myös opiskelijoiden ohjaustarpeet ja ohjaukseen liittyvät toiveet vaihtelivat melko paljon. Ainoastaan yksi opiskelijoista ei ollut kaivannut ohjausta tai toivonut sen kehittämistä. Kaikki muut olivat hakeutuneet ohjaukseen ja moni olisi tarvinnut enemmän opiskelijalähtöistä ohjausta opintopolkujensa eri vaiheissa.

Erilaisten yliopisto-opiskelun ydinprosessien (ks. Korhonen 2007) läsnäolo näkyi myös tämän tutkimuksen haastateltavien kuvauksissa. Opintopolun alussa tyypillistä oli opiskelijaprosessin lähikäyminen, mikä näiden opiskelijoiden kohdalla ilmeni erityisesti tarpeena sosiaalistua yliopisto-opiskeluun ja akateemiseen maailmaan ja oppia ”yliopistopelin säännöt”. Myös asiantuntijaprosessi oli vahvasti esillä opiskelijoiden kertomuksissa. Tämän tutkimuksen perusteella asiantuntijaprosessi näytti käynnistyvän etenkin suoraan maisterin tutkintoa opiskelemaan tulleilla

opiskelijoilla ja opintojen alkuvaiheessa. Toisaalta myös yliopistomaailmaan sosiaalistuminen ja toimintatapojen oppiminen, eli opiskelijaprosessi, kesti osalla haastateltavista opintojen keskivaiheeseen saakka. (vrt. Korhonen 2007.) Ohjausta ja tukea kaivattiin selvästi erityisesti eri prosessien käynnistymisvaiheissa. Toisaalta asiantuntijaprosessi näyttäytyi tämän tutkimuksen haastateltavien kohdalla erityisen voimakkaana ja sitä varten olisi tarvittu huomattavasti enemmän ohjausta.

Muun muassa Korhonen (2005) on tutkimuksellaan todennut, että yliopisto-opiskelijoiden yksilölliset opiskelutaidot, odotukset, motivaatio ja tavoitteet opiskelulle vaihtelevat paljon. Tämä nousi vahvasti esille myös tämän tutkimuksen tuloksista elokas-opiskelijoiden kohdalla. Opiskelijoilla oli opiskelulle monenlaisia eri motiiveja ja tavoitteita. Osa opiskeli ensisijaisesti työllistyäkseen tai kehittääkseen asiantuntijuuttaan, osa kehittääkseen itseään, osa sosiaalisista syistä tai ilman selkeää tavoitetta. Kaikkien opiskelijoiden tavoitteena ei siis ole nopea valmistuminen ja työelämään siirtyminen, vaan monenlaiset muutkin henkilökohtaiseen elämään ja opiskeluaikaan liittyvät seikat.

Tämän tutkimuksen perusteella elokas-opiskelijoiden ohjaus- ja tukiverkostossa lähinnä opiskelijaa ovat opiskelukavereiden lisäksi opiskelijatuutorit, HOPS-ryhmä, opettajat ja oman tutkinto-ohjelman opintokoordinaattori. Moni opiskelija kaipaisi lisää opiskelijatuutoreiden ja opiskelukavereiden kaltaisia matalan kynnyksen vuorovaikutustilanteita. Moni myös toivoisi enemmän ohjausta ja ohjauksen saatavuuden parantamista erityisesti silloin, kun he itse sitä kaipaavat. Näyttää siltä, että kasvatustieteen yksikössä elokas-opiskelijat ovat olleet erityisen tyytyväisiä oman tutkinto-ohjelman koordinaattorin ja opiskelijatuutoreiden antamaan tukeen ja ohjaukseen. HOPS-ohjauksen vertaistuki ja yhteisöllisyys oli opiskelijoille myös tärkeää. Myös yliopiston eri ohjaustahojen toimivuutta olisi tärkeää selkeyttää ja opiskelijoita tulisi tiedottaa paremmin siitä, mistä ohjausta on saatavilla ja kenen puoleen tulee kääntyä missäkin tilanteessa.

Tämän tutkimuksen perusteella yliopiston on tärkeää kiinnittää huomiota ohjauksen henkilökohtaisuuteen, saavutettavuuteen sekä ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutukseen (ks. myös Lairio & Rekola 2007; Vehviläinen 2014). Henkilökohtaisen ohjauksen tarve ilmeni erityisesti opintojen keski- ja loppuvaiheissa sekä opintopolun siirtymiin ja valintoihin liittyvien pohdintojen yhteydessä. Henkilökohtaisen ohjauksen avulla nähtiin saatavan varmuutta omaan asiantuntijuuteen ja kehittymiseen liittyvissä pohdinnoissa. Opiskelijan ja ohjaajan väliseltä vuorovaikutukselta toivottiin erityisesti aitoa läsnäoloa, kunnioitusta ja kiireettömyyttä (vrt. Vehviläinen 2014).

Opiskelijat kokivat ohjausta kohtaan myös jokseenkin ristiriitaisia tuntemuksia. Toisaalta he pohtivat akateemisen vapauden tärkeyttä ja korostivat ohjauksen vapaaehtoisuuden merkitystä. Toisaalta kuitenkin akateemiseen vapauteen liittyy myös akateemisen yksinäisyyden dilemma ja paine itseohjautuvuuteen. Haastateltavien mukaan opiskelijoita pitäisi paremmin opettaa ja kannustaa itseohjautuvuuteen ja tukea heitä akateemisessa kasvussa ja yliopistomaailmaan integroitumisessa. Lairion ja Penttisen (2005, 20) mukaan suomalaisten yliopistojen haasteena onkin tasapaino opiskelijoiden autonomisuuden ja ohjauksen riittävän määrän välillä. Akateemisesta vapaudesta huolimatta ohjausta tulisi olla saatavilla ja ohjauksen tulisi tapahtua opiskelijan omasta aktiivisuudesta (ks. myös Soini & Pyhäntö 2012).

Opiskelijat toivoivat lisää ohjausta erityisesti opintojen aikaisten valintojen kanssa ja työelämään ja akateemiseen kasvuun liittyen (vrt. Hartikainen 2012). Ohjauksen merkitys oli yhteydessä henkilökohtaisen kasvuun, asiantuntijuuden kehittymiseen, yliopistomaailmaan integroitumiseen ja opintojen sujumiseen. Hyvä ja onnistunut ohjaus oli monen mielestä merkittävää akateemiseen maailmaan kasvamisen, yhteisöön integroitumisen, opintojen viivästymiseltä välttymisen ja opiskelijan kehittymisen kannalta. Opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään ja työelämään liittyvä ohjaus oli opiskelijoille erittäin tärkeää opintojen suorittamiseen liittyvän ohjauksen lisäksi (vrt. Hartikainen 2012). Johtopäätöksenä tästä voidaan todeta, että ohjauksen kehittäminen opiskelijalähtöisemmäksi ja opiskelijoiden yksilöllisen tilanteen ja tarpeiden huomioiminen kokonaisvaltaisesti voi vaikuttaa väärin valintojen ja epävarmuuden aiheuttamien viivästymisten ja keskeyttämisajatusien välttämiseen (ks. myös Lairio & Rekola 2007; Rautopuro & Korhonen 2011). Ohjausta pitäisi lisätä opintopolun kaikissa vaiheissa erityisesti opintopolun siirtymien ja valinnan paikkojen edessä. Ohjauksen lisääminen, sen saatavuuden parantaminen ja toisaalta opintojen joustavat suorittamistavat edesauttaisivat sitä, että opinnot eivät jäisi opiskelijoilla ”roikkumaan” turhaan, eivätkä he tekisi vääriä valintoja, jotka hidastavat opintojen suorittamista ja aiheuttavat opiskelijan näkökulmasta ahdistusta ja yksinäisyyden tunnetta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijat kaipasivat lisää tukea ja ohjausta tulevaisuuden työelämän, uran ja oman asiantuntijuuden pohdintaan (vrt. Hartikainen 2012). Opiskelijoiden ammatillisen ohjauksen toiveissa nousi esiin paitsi tulevaisuuden ammatinvalinta, mutta myös laajemmin oman kehittymisen ja asiantuntijuuden muodostumisen pohdinnat yhdessä kokeneempien henkilöiden tai asiantuntijoiden kanssa. Myös Lairion, Penttisen ja Penttilän (2007) mukaan urakysymykset eivät kohdistu vain tulevaan ammattiin, vaan laajemmin moninlaisiin identiteettikysymyksiin ja henkilökohtaiseen suuntautumiseen tulevaisuudessa. Kasvu opiskelijasta

asiantuntijaksi tapahtuu tietoisien reflektoinnin kautta oman identiteetin rakentumisen ja uudenlaisen paikan ottamisen myötä yhteiskunnassa ja omassa yhteisössä (mt. 101). Ohjauksen tulisikin siis keskittyä laajemmin opiskelijan reflektoinnin tukemiseen ja monipuoliseen oman identiteetin tarkasteluun.

Nyky-yhteiskunnassa, kuten myös yliopisto-opinnoissa, yksilön odotetaan yhä vahvemmin selviytyvän itsenäisesti ja olevan itseohjautuva. Kuitenkin itseohjautuvuus ja yksin pärjääminen tuntuvat monesta opiskelijasta haastavalta. Usein jossakin vaiheessa tähän tarvitaan ulkopuolista tukea (myös Lairio & Puukari 2003). Asiantuntijuuteen liitetään nykyään vahvasti itsenäisen työskentelyn ihanne, oman itsensä johtaminen ja toisaalta myös kyky toimia yhteistyössä. Lairio & Puukari (2003, 13) toteavat, että tieteellisen asiantuntijuuden ja yliopistojen ohjauksen ytimessä tasapainotellaan nyt autonomian ja yhteistoiminnan välillä. Tämä näkyy myös esimerkiksi oppimisen tavoitteissa, ohjauksen menetelmissä sekä ohjaajan ja ohjattavan välisessä suhteessa. (Mt, 13-14.) Opiskelijan autonomia on tärkeää, sillä se mahdollistaa opintojen itsenäisen suunnittelun, toteutuksen ja monipuoliset toimintamahdollisuudet. Autonomiaan liittyy opiskelijan kyky kantaa vastuuta oppimisestaan, tuntea itsensä oppijana, tehdä yhteistyötä ja reflektoida omaa toimintaansa (Sakaniakos 2011, 10). Autonomia saattaa kuitenkin näyttäytyä opiskelijalle myös yksinäisyytenä, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista kävi ilmi. Vapauden ja riippuvuuden suhde aiheuttaa ohjaukselle haastavan tilanteen. Yliopistojen ohjauksen tulisi voida tukea opiskelijoiden itsenäistymistä ja asiantuntijuuden kehittymistä ja tarjota heille mahdollisuus tukeen ilman, että he menettävät omaa itsemääräytyvyyttään (ks. myös Soini & Pyhältö 2012, 13-14.)

Opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja akateemisen opiskelun taitojen merkitys opiskelijan kokonaisvaltaisessa kehitymisessä ja opintojen etenemisessä tulisi yliopistossa ottaa paremmin huomioon. Skaniakos (2011, 10) toteaa, että opiskelijoiden itseohjautuvuus kehittyy pikkuhiljaa opintojen aikana. Akateemisen vapauden ei siis pitäisi tarkoittaa akateemista yksinäisyyttä, mistä tämänkin tutkimuksen haastateltavat paljon puhuivat. Opiskelijoita ei tulisi jättää yksin valinnanmahdollisuuksien ja pohdintojensa kanssa, vaan pyrkiä tarjoamaan heille ohjausta ja tukea koko opintopolun varrella, mikäli he sitä tarvitsevat. On tärkeää myös muistaa, että kaikki opiskelijat eivät kaipaa ohjausta opintojensa aikana. Tutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta, että suurin osa opiskelijoista tarvitsee tukea ja ohjausta ainakin jossakin opintojensa vaiheessa. Ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä ja ne riippuvat melko paljon esimerkiksi opiskelijoiden taustasta, opiskelun merkityksestä opiskelijalle ja opiskeluihin liittyvistä tavoitteista. Ohjauksen avulla opiskelijoita voidaan tukea heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti itseohjautuvuuteen ja oman toimijuuden ja



toiminnan mahdollisuuksien havaitsemiseen jo opintojen alkuvaiheessa. Siten akateeminen vapaus ja ”yliopistopelin säännöt” eivät todennäköisesti näyttäytyisi opiskelijoille niin monimutkaisina tai ahdistavana yksinäisyytenä, vaan heidän olisi mahdollista jo opintojen alusta alkaen löytää paikkansa yliopistossa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden ohjausta ja pyrkiä ymmärtämään yksityiskohtaisemmin opiskelijoiden opintopolun alkuvaiheen mahdollisia haasteita ja ohjaustarpeita.

Yliopisto-opiskelijoiden ohjausta on tärkeää lähestyä opiskelijan motivaation, tavoitteiden ja päämäärien näkökulmasta. Opiskelijoilla on yhä suurempi tarve kartuttaa persoonallisia kokemuksia ja rakentaa omaa identiteettiään opintojen aikana. Samaan aikaan opintojen suorittamisaikoja kuitenkin tiukennetaan ja opiskelijoiden valmistumista pyritään vauhdittamaan monenlaisin poliittisin keinoin. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) tavoitteena on karsia opintojen aikaisia välivuosia ja nopeuttaa korkeakouluopintojen suorittamista ja opinnoista työelämään siirtymistä. Tarkoituksena on saada työuria pidennettyä ja näin yhteiskunnan taloudellista tilannetta korjatuksi. (Esim. Siekkinen & Rautopuro 2012, 16; Penttinen & Falck 2007, 37.) On siis oleellista, että valmistuttuaan opiskelijat voivat siirtyä opinnoista omaa alaa vastaaviin työtehtäviin mahdollisimman nopeasti. Korkeakoulupoliittisia linjauksia tehdessä olisi syytä kuitenkin pohtia, onko niinkään oleellista painottaa opintojen nopeaa suorittamista ja opiskeluaikojen lyhentämistä, vai pikemminkin sitä, miten opiskelijat voisivat rakentaa merkityksellisiä opintopolkuja, ja kuinka heitä voitaisiin tukea saamaan mahdollisimman monipuolista osaamista ja asiantuntijuutta opintojensa aikana. Onko nopea valmistuminen loppujen lopuksi kansantaloudellisesti tai työelämän ja yksilöiden kannalta se kaikkein merkittävin asia? Opintopolun varrella opiskelijoiden on mahdollista kerätä monenlaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden avulla he voivat rakentaa omaa persoonallista identiteettiään sekä tulevaa asiantuntijuuttaan. Esimerkiksi vaihto- tai harjoittelukokemukset ja opintojen aikainen työkokemus ovat monen kohdalla jopa vieläkin merkittävämpiä seikkoja oman asiantuntijuuden ja osaamisen kerryttämisen kannalta, kuin yksittäisten kurssien ja opintokokonaisuuksien antama tieto. Jotta nämä kokemukset voitaisiin kääntää oman henkilökohtaisen kehittymisen ja asiantuntijuuden rakentumisen vahvuuksiksi, opiskelijat tarvitsevat lisää henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja ja reflektointia yhdessä kokeneempien henkilöiden ja asiantuntijoiden kanssa.

Työmarkkinoilla vahvimmin pärjäävät ne valmistuneet, jotka ovat opintojensa aikana ymmärtäneet yliopistokoulutuksen laajat mahdollisuudet ja onnistuneet kääntämään akateemisen vapauden osaamisensa kehittämisen voimavaraksi (Korhonen 2005, 73). Yliopisto-opinnot eivät ohjaa suurinta

osaa opiskelijoista tiettyyn ammattiin, vaan tarjoavat laajat mahdollisuudet kehittää itseä ja omaa osaamista. Barnettin (2011, 47-48) mukaan muun muassa globalisaatiosta ja työmarkkinoiden ja sen rakenteiden muutoksesta johtuva tulevaisuuden epävarmuus luo yksilölle haasteita rakentaa omaa identiteettiään. Opiskelijakeskeisen ohjauksen avulla voidaan tukea opiskelijoita tulevaisuuden epävarmuuden kohtaamisessa ja auttaa heitä reflektoimaan omaa osaamistaan ja oppimistaan epävarmassa ja kompleksisessä maailmassa (ks. myös Lairio & Penttinen 2005). Juuri tällaista ohjausta opiskelijat tarvitsisivat myös tämän tutkimuksen perusteella.

Räsänen ja Trux (2012, 202–203) kirjoittavat, että koulutettu asiantuntija pyrkii kehittämään omaa osaamistaan, toimintaansa, ajatteluaan ja itsetuntemustaan sekä kyseenalaistamaan ja uudistamaan yhteisöään ja sen toimintatapoja. Yliopistokoulutuksen tehtävänä on perinteisesti nähty luoda näitä kriittisesti ajattelevia asiantuntijoita. Yliopistojen toiminnan ja korkeakoulupolitiikan uusi suunta uhkaa kuitenkin vaikuttaa myös opiskelijoiden hyvinvointiin ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Miten opiskelijoista voi tulla kriittisiä asiantuntijoita, jotka kykenevät reflektoimaan omaa ja yhteisönsä toimintaa, jos korkeakoulupoliittiset paineet ohjaavat niin vahvasti yliopiston sivistyksellistä tehtävää? Jatkotutkimukselle ajankohtainen ja tärkeä tutkimusaihe olisi myös tutkia sitä, miten Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijoiden asiantuntijuus rakentuu, minkälaista osaamista he työelämässä tarvitsevat ja miten opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista voitaisiin tukea.

# LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Barnett, R. 2011. Being a University. Foundations and Futures of Education (1st edition). London; New York: Routledge.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Opiskelijat ja opiskelu yliopistossa. Teoksessa Eriksson I. & Mikkonen, J. (toim.) Tuella ja taidolla. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Prima Oy, 18-34.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- EU. 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') EUOJ C119/02, 28.5.2009. Osoitteessa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF> Viitattu 19.1.2016.
- Hartikainen S. 2012. Opinnot tien haarassa – Opinnoissa pysymisen ja niistä luopumisen harkintoja hitaalla opintopolulla. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 139- 160.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa Nummenmaa, A-R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 55-74.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 129-145.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Osoitteessa: [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi\\_Korhonen\\_Hietava\\_\[verkkoversio\]\\_20110321.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_[verkkoversio]_20110321.pdf) Viitattu 22.6.2016.

Korhonen, V & Rautopuro J. 2012. Hitaasti mutta epävarmasti. Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisu A:1. Tampere: Tampereen yliopisto, 87–112.

Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) Challenges and Reforms in Vocational Education. Aspects of Inclusion and Exclusion. Bern: Peter Lang, 297–320.

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestön tutkimussäätiö Otus rs 27/2006. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimus metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 29-51

Lairio, M. & Puukari, S. 2003. Johdantoluku. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 5–9.

Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Uuden ohjaukulttuurin haasteita korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutukseen. Teoksessa Nummenmaa, A-R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä. Tampere: University Press, 231-259.

Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-14.

Lairio, M. Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37–67.

Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 69–106.

Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjaukulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 107-127.

Liimatainen, J., Kanstrén K., Kaisto, J., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, N., Anttila, K. Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut.

Moilanen P. & Rähkä, p. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimus metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Painopaikka: Bookwell Oy, Juva, 52-73.

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.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistoissa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V. Annala, J. Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) 2011. Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 59-80.

Nummenmaa A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Osoitteessa:  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf> Viitattu 9.12.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Osoitteessa:  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr02.pdf?lang=fi> Viitattu 12.3.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Bolognan prosessi. Koulutus. Bologna. Osoitteessa:  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html> Viitattu 6.5.2016

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Tutkintouudistus Suomessa. Osoitteessa:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen\\_tutkinon uudistus/index.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinon uudistus/index.html) Viitattu 4.7.2016.

Opintotuki 2016-2017. Info 8. Osoitteessa:  
<http://www.kela.fi/documents/10180/681919/Optuinfo.pdf/d3f6399c-c718-4057-81ae-88e525e099f8> Viitattu 21.10.2016.

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. Osoitteessa:  
[http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/49115\\_aikuisopiskelijan\\_ohjaus\\_opintopolun\\_tukena.pdf](http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/49115_aikuisopiskelijan_ohjaus_opintopolun_tukena.pdf) Viitattu 13.2.2016.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjausstyöhön. Suomennos Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämisistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (Toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37–68.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V. Annala, J. Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) 2011. Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 36-58.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A., Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistolaitos ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ruusuvuori, J. Nikander, P & Hyvärinen M. 2010. (toim.) Haastattelun analyysi. Haastattelun analyysin vaiheet. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9-36.

Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja: ammattilaisen paluu. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sallinen, A. 2003. Ohjausala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41-52.

Skaniakos, T. 2011. Hops tukee opiskelua ja kasvua asiantuntijuuteen. Teoksessa Penttinen, P. Skaniakos, T., Ansela, M. & Plihtari, E. (toim.) Hops ohjaus. Osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 6-13.

Saramäki, M. & Herranen, M. 2013. Ohjaus on ihmistyötä, johon tarvitaan osaavia resursseja. Teoksessa Kaarniemi, H. (toim.) Luotsausta ja luovintaa. Työelämäorientoituneen opetuksen ja ohjauksen kehittäminen Itä-Suomen yliopistossa. KORKO - Korkeasti koulutettujen työllistymis- ja ohjauspalvelut Pohjois-Karjalassa –hanke. Itä-Suomen yliopisto, 21-24. Osoitteessa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1287-9/urn\\_isbn\\_978-952-61-1287-9.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1287-9/urn_isbn_978-952-61-1287-9.pdf) Viitattu 23.8.2016.

Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus –projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto, 15–38.

Soini, T. & Pyhältö, K. 2012. Johdanto – Akateemisen ohjauksen kentillä. Teoksessa Soini, T & Pyhältö, K. (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 11–22.

Tampereen yliopisto. 2016a. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/index.html> Viitattu 22.10.2016.

Tampereen yliopisto. 2016b. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/hallinto/yliopistopalvelut/opintopalvelut/index.html>. Viitattu 22.10.2016.

Tampereen yliopisto. 2016c. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/edu/opiskelu/hops/ohjaus.html> Viitattu 21.8.2016.

Tomperi, T. 2009. Yliopistolaki taustoinen. Koulutuspoliittinen tarkastelu. Teoksessa Tomperi, T. (toim.) Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Tampere: Vastapaino, 145–202.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Uusitalo, A. & Korhonen, V. 2012. Aikuisena yliopistossa – Elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus –projektin julkaisuja A:1. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 113-138.

Vallius-Leinonen, K., Kaarniemi, H., Pakarinen, P. & Peiponen, L. 2013. Työelämää opintoihin – opiskelijoita työelämään. Miten yliopisto-opiskelijoiden ohjausta tulisi kehittää? Teoksessa Kaarniemi, H. (toim.) Luotsausta ja luovintaa Työelämäorientoituneen opetuksen ja ohjauksen kehittämisen Itä-Suomen yliopistossa. KORKO - Korkeasti koulutettujen työllistymis- ja ohjauspalvelut Pohjois-Karjalassa –hanke. Itä-Suomen yliopisto, 11-20. Osoitteessa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1287-9/urn\\_isbn\\_978-952-61-1287-9.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1287-9/urn_isbn_978-952-61-1287-9.pdf) Viitattu 24.8.2016.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. 2012. Osa 4: Yliopisto-opiskelijoiden opintourat. Teoksessa Stenström, M-L., Virolainen, M. Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. (toim.) Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. Tutkimuslauseita 45. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 191–284. Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1%3E> Viitattu 8.7.2016.

Yliopistolaki 2009. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> Viitattu 9.12.2015.

# LIITTEET

## Haastattelurunko

*liite 1(1)*

### Taustatiedot

-nimi, ikä, sukupuoli, suoritettava tutkinto, opintojen vaihe

### 1) Oman opintopolun muodostuminen

- Kuinka lähdit suunnittelemaan opintojasi?
- Minkälaiseksi opintopolkusi on mielestäsi muodostunut? Miksi?
- Minkälaisia vaiheita siihen on liittynyt?
- Kuinka opintosi ovat sujuneet ja mikä siihen on vaikuttanut?

### 2) Ohjaukokemukset

- Oletko saanut ohjausta tai tukea opiskelusi aikana? Minkälaista? Mistä?
- Oletko hakeutunut ohjaukseen oma-aloitteisesti, miksi / miksi et?

### 3) Ohjauksen liittyvät toiveet ja tarpeet

- Minkälaista ohjausta tarvitsit / olisit tarvinnut opintopolun eri vaiheissa?
- Toteutuivatko ohjaustarpeesi?
- Mikä ohjauksessa (palvelussa/ohjaussuhteessa/ohjaajan toiminnassa) on mielestäsi tärkeää?

### 4) Ohjauksen kehittäminen opiskelijälähtöiseksi

- Minkälaista on mielestäsi opiskelijälähtöinen ohjaus?
- Mikä ohjauksen kehittämisessä on tärkeää? Mitä tulisi ottaa huomioon?



## Haastattelukutsu

Hei elokas-opiskelija!

Oletko kiinnostunut jakamaan kokemuksiasi opintojesi aikana yliopistolla saamastasi ohjauksesta? Haluaisitko vaikuttamaan kokemuksillasi opintojen ohjauksen kehittämiseen opiskelijalähtöisemmäksi?

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani elokas-opiskelijoiden ohjaukokemuksista. Etsin haastateltaviksi Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisteriopintojen loppuvaiheen opiskelijoita. Tutkimuksella pyrin selvittämään, minkälaisia toiveita, tarpeita ja odotuksia opiskelijoilla on opintojen ohjaukseen liittyen ja kuinka ohjaus on tukenut opintojen suorittamista ja yksilöllisten opintopolkujen muodostamista. Tutkimuksen tarkoituksena on auttaa kehittämään opintojen ohjausta opiskelijalähtöisemmäksi.

Haastattelu toteutetaan keskustelunomaisena yksilöhaastatteluna sinulle sopivana ajankohtana. Haastattelut pidetään yliopiston ryhmätyötiloissa tai jossakin rauhallisessa kahvilassa. Halutessasi voit myös ehdottaa vaihtoehtoista haastattelupaikkaa. Aikaa haastatteluun kuluu noin 40 minuuttia. Kaikki tutkimusmateriaali käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä haastateltavien nimi- tai muita tunnistetietoja tuoda julki missään tutkimusvaiheessa.

Jos olet kiinnostunut vaikuttamaan opintojen ohjauksen kehittämiseen osallistumalla tutkimukseen ja jakamalla kokemuksiasi, otathan yhteyttä sähköpostitse (kivimaki.anna.k@student.uta.fi). Kaikki kokemukset ja näkemykset ovat erittäin arvokkaita!

Ystävällisin terveisin ja avusta jo etukäteen kiittäen,  
Anna Kivimäki

--

Kasvatustieteen opiskelija  
Tampereen yliopisto  
[xxxxxxxxxxx@xxxxxxxxx](mailto:xxxxxxxxxxx@xxxxxxxxx)