

TAMPEREEN YLIOPISTO

Design-tutkimus opinto-ohjauksen kehittämisestä
yliopistossa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

NIINA KORPUA

Tammikuu 2018

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

NIINA KORPUA: Design-tutkimus opinto-ohjauksen kehittämistä yliopistossa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 7 liitesivua

Tammikuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena oli opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittäminen yliopistossa tiedekunnan tasolla. Se toteutettiin laadullisena design-tutkimuksena (DBR). Tutkimuksen lopputuotoksena kehitettiin opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli. Pääkäsitteenä oli opinto-ohjaus. Muita käsitteitä olivat ohjaus, HOPS-ohjaus, toimijuus ja tutorointi. Tutkimustehtävänä oli opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyömallin kehittäminen ja interventioiden tutkiminen.

Tutkimus toteutettiin Kasvatustieteiden tiedekunnassa Tampereen yliopistossa. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluivat tiedekunnan opinto-ohjauksen tehtävissä toimivat henkilökunnan jäsenet ja opiskelijat. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia, puolistrukturoitua kirjallisen materiaalin keruuta, kyselyä ja palautetta. Taustatyössä käytettiin sekundääriaineistona yliopiston ja tiedekunnan opinto-ohjauksen asiakirjoja ja muita ohjaukseen liittyviä dokumentteja. Näitä asiakirjoja tai dokumentteja ei analysoitu systemaattisesti. Muutoin muun aineiston analyysimenetelmä oli aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme: millaisena opinto-ohjaus ilmenee yliopistossa tiedekunnan tasolla, mitkä ovat opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet ja millainen on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli. Toinen tutkimuskysymys sisälsi kaksi alakysymystä: mitkä suunnittelutapaamisen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä, ja mitkä tutorkoulutuksen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä.

Vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen oli tiivistettynä se, että opinto-ohjaus ilmenee yliopistossa toimijuutta tukevana dialogisena ohjauksena. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla opinto-ohjauksen kehittäminen sisälsi opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämisen. Muutoin kehittämiskohteita olivat muun muassa opinto-ohjauksen toimijoiden roolien selkeyttäminen, ja toimijoiden rajat ylittävän aktiivisen ja vuorovaikutteisen yhteistyön aloittaminen.

Tutkimustulosten perusteella opinto-ohjauksen kehittämistarve kohdistui toimijoiden yhteistyön kehittämiseen. Sitä onnistuttiin tukemaan interventioilla. Interventiot olivat opinto-ohjauksen toimijoiden kohtaamispaikkoja. Tutkimuksen päätuloksena yhteistyön malli sisälsi yhteiset tavoitteet, kokonaiskuvan hahmottamisen, kaikille yhteisen tiedonjakokanavan, selkeän työnjaon, selkeät yhteystiedot, ja yhteiset tapaamiset ja koulutuksen. Kehittämistyö kohdistui opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyöhön. Toimijoiden roolit selkeytyivät ja interventiot mahdollistivat opinto-ohjauksen toimijoiden kohtaamisen ja toiminnan yhteisen suunnittelun. Erityisesti yhteiset kohtaamisen paikat ja ajat edesauttoivat tiiviimmän yhteistyön aloittamista. Jatkoimenpidesuosituksena oli opinto-ohjauksen toimijoiden rajoja rikkovan aktiivisen yhteistyön vakiinnuttaminen yliopiston ja tiedekunnan toimintakulttuuriin.

Avainsanat: Ohjaus, opinto-ohjaus, HOPS-ohjaus, toimijuus, tutorointi, yliopisto, design-tutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OPINTO-OHJAUS YLIOPISTOSSA	8
2.1 OPINTO-OHJAUS JA HOPS-OHJAUS	10
2.2 OHJAUS JA DIALOGI	14
2.3 OHJAUS JA TOIMIJUUS	17
2.4 OPISKELIJAT JA TUTOROINTI	19
2.5 YHTEISÖOHJAUS	21
3 DESIGN-TUTKIMUS	24
3.1 DESIGN-TUTKIMUS TUTKIMUSSTRATEGIANA	25
3.2 DESIGN-TUTKIMUKSEN PROSESSI	29
3.3 DESIGN-TUTKIMUKSEN KRITIIKKI	30
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA DESIGN-TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN PARADIGMA	33
4.2 PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA	34
4.3 TUTKIMUSPROSESSIN SYKLIT, TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	35
4.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi	38
4.3.2 Ensimmäinen design-sykli: kontekstin ja tarpeiden analysointi	41
4.3.3 Toinen design-sykli: interventiot, kirjallinen materiaali ja kysely	42
4.3.4 Kolmas design-sykli: evaluointi ja mallin muotoilu	47
4.4 KEHITTÄMISTUOTOSTEN RAKENTUMINEN	48
5 TUTKIMUSTULOKSET	51
5.1 OPINTO-OHJAUS YLIOPISTOSSA TIEDEKUNNAN TASOLLA	51
5.2 OPINTO-OHJAUKSEN JA SEN TOIMIJOIDEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISKOHTEET	51
5.3 OPINTO-OHJAUKSEN TOIMIJOIDEN YHTEISTYÖN MALLI	54
6 POHDINTA	60
6.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	61
6.2 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
LÄHTEET	68
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää opinto-ohjausta ja sen toimijoiden yhteistyötä yliopistossa tiedekunnan tasolla. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyötä on toivottu lisää. Toiveena on ollut erityisesti tutoreiden ja oman yksikön opettajien välinen yhteistyö. Tämä on kehittämisehdotus, joka tuli esille myös tämän tutkimuksen alussa tutkimuksen kontekstin toimijoilta. Ohjausta tulisi kehittää sekä toimijoiden, että organisaation ohjausjärjestelmän tasolla. Selkeät roolit, vastuut ja ohjauksen kokonaisjärjestelmän selkeyttäminen mahdollistavat toimivan ohjausmallin. (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011, 24.) Tutkimustehtävänä on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallin kehittäminen ja interventioiden tutkiminen ottaen huomioon kontekstin tarpeet.

Yksi tuoreimmista näkökulmista ohjaukseen (Hughes, Law & Meijers 2017) osoittaa yleisesti ohjauksen tarpeen kasvun määrää 2000-luvulla uusien työelämän vaatimusten myötä. Näitä vaatimuksia ovat esimerkiksi aktiivinen kansalaisuus (Veugelers 2009), sisäinen motivaatio (Grugulis & Vincent 2009; Payne 2000), yhteistyötaidot (Leckey & McGuigan 1997), proaktiivinen sopeutumiskyky ja muutosten sietokyky (Hillage, Regan, Dickson & McLoughlin 2002). Aikaisemman tutkimuksen mukaan opinto-ohjauksen tarve on kasvanut korkeakouluissa ja sen kehittämiseen tulisi edelleen panostaa. Opinto-ohjausta alettiin aktiivisesti kehittää 1990-luvulla, kun opiskelijoiden pitkittyneistä valmistumisajoista ja opintojen keskeyttämisestä alkoi tulla ongelma. Huomattiin, että opinto-ohjauksen kehittämisen ja tehostamisen myötä opiskelijoiden valmistumisajat alkoivat lyhentyä. (Moitus 2001.)

Yhteys ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Ohjaus ei ole ainoa valmistumista edesauttava tekijä, vaan muita ovat esimerkiksi laadukas opetus, toimiva henkilökohtaisen opintosuunnitelman ohjauksen (HOPS) käytäntö ja yhteisöllisesti tiedostettu vastuu ohjauksesta. (Vuorinen ym. 2005, 22.) Yliopistojen rahoitusjärjestelmän uudistus vauhditti myös opinto-ohjauksen kehittämistä, sillä erityisesti opintonsa keskeyttäneet opiskelijat tulevat yhteiskunnalle kalliiksi (Moitus ym. 2001). Onkin muistettava, että lain mukaan ”[Y]liopiston tulee järjestää opetus ja opintojen ohjaus siten, että

tutkinnot on mahdollista suorittaa päätoimisesti opiskellen säädettyssä tavoitteellisessa suorittamisajassa.” (Yliopistolaki 558/2009). Tämä lisäys on tehty yliopistolakiin vuonna 2011.

Lakilisäysten ja työelämän vaatimusten lisäksi ohjauksen kehittämistä vaatii jatkuva muutos niin tutkintojen sisällössä kuin työelämässä. Yliopistot ovat suuren paineen alla yliopistotyön tehokkuuden maksimoinnin myötä. Opiskelijamäärät ovat kasvaneet, työelämän vaateet ja opetettava sisältö opetussuunnitelmia myöten laajenevat ja muuttuvat. Tämän myötä muuttuva yliopisto tarvitsee jatkuvasti kehittyviä ohjausjärjestelmiä. Vuorovaikutukseen ja oppimiseen perustuvan ohjauksen kautta pyritään ratkomaan haasteita pedagogisin keinoin. (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009, 320.)

Opinto-ohjausta on tutkittu ja kehitetty viime vuosina Suomen yliopistoissa monin eri tavoin muun muassa HOPS-ohjauksen näkökulmasta. HOPS-ohjaukseen panostaminen on edesauttanut opintoihin kiinnittymistä. (esim. Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011; Valto & Lundell 2015.) Useiden suomalaisten tutkimusten mukaan opiskelijat ovat myös toivoneet toistuvasti lisää ohjausta (esim. Tiilikainen 2000; Majava & Saikkonen 2002; Lairio & Penttilä 2007). Erityisesti ohjausta kaivataan yliopistossa opintojen alussa henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa ja vapaavalintaisten opintojen valinnassa (Lairio & Penttilä 2007). Henkilökohtaisesta ohjauksesta haetaan varmuutta ja rakennusaineita sekä omalle ammatilliselle kehitymiselle, että identiteetille (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009, 324). Aikaisemman tutkimuksen mukaan opinto-ohjauksella yliopiston toimintakulttuurissa voidaan tukea opintojen edistymistä. Opinto-ohjauksen keskittäminen ensimmäisiin opintovuosiin on edesauttanut positiivisesti opintojen jatkuvuutta. Se on myös vähentänyt opintojen keskeytymistä. (Valto & Lundell 2015, 27.) Tutkimuksen kontekstissa pyritään opintojen viivästymisen ehkäisyyn ja opintojen luontevaan edistämiseen. Opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämällä voidaan aikaisemman tutkimuksen perusteella tukea näitä asioita. Opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittäminen on tämän pohjalta ajankohtaista ja tarpeellista, jotta mahdollisimman laadukkaalla opinto-ohjauksella on mahdollisuus toteutua.

Tutkimuksen kontekstina on yliopisto, jonka sisällä se on rajattu Kasvatustieteiden tiedekuntaan. Opinto-ohjauksessa tuetaan opiskelijan sitoutumista opiskeluun ja vastuun ottamiseen omista opinnoistaan. Määrällisten tavoitteiden lisäksi ohjauksella on laadullisia tavoitteita. Tavoitteena on tukea opiskelijan akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä osana laajempaa ammatillista kasvua. Ohjauksessa pyritään siihen, että se on opiskelijan toimijuutta tukevaa. (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2017.) Tutkimus on orientoitunut kasvatussosiologisesti, sillä se tarkastelee kasvatuksellista järjestelmää ja sen toimintoja.

Kasvatussosiologiassa tarkastellaan kriittisesti esimerkiksi yhteiskunnan rakenteita ja institutionaalisia järjestelmiä koulutuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Tutkija pyrkii analysoimaan ja tulkitsemaan oman aikakauden kasvatusta ja koulutusta koskevia ilmiöitä. (Aittola 2012, 18.) Kasvatuksellinen järjestelmä on tässä yliopisto ja toimintana opinto-ohjaus. Makrotasolla on yliopiston ohjausjärjestelmä, mesotasolla tiedekunnan ohjausjärjestelmä (opintopalvelut), ja mikrotasolla tiedekunnan HOPS-opettajat ja tutorit toimijoina. Tutkimuksen alaa voidaan siis kuvailla kasvatussosiologiseksi, sillä se liittyy sosiaaliseen toimintaan ohjauksen kentällä. Tässä tutkimuksessa yhteistyötä on tehty sekä opiskelijoiden, että henkilökunnan kanssa, mutta tässä keskitytään erityisesti opinto-ohjaajien näkökulmaan. Kasvatussosiologinen erityisongelma opinto-ohjauksessa voisi olla esimerkiksi opintojen viivästyminen.

Olen valinnut tutkimustavaksi design-tutkimuksen ensisijaisesti sen tutkimuksen, oppimisen ja opettamisen käytännönläheisen eli pragmaattisen lähestymistavan vuoksi. Vaikka design-tutkimus onkin usein oppimisen malleja testaavaa tutkimusta, sitä sovelletaan tässä tutkimustehtävään, eli opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallin kehittämiseen ja interventioiden tutkimiseen. Interventiot sisältävät tässä oppimista. Interventioiden yhteydessä on kerätty aineistoa, joita ovat kirjallinen materiaali, osallistuva havainnointi, paperinen ja sähköinen kysely, ja palaute. Aineisto kerättiin tekstimuodossa, ja se analysoitiin aineistolähtöisesti. Sisällönanalyysi on valittu analyysimenetelmäksi siksi, että ilmiöstä saataisiin kokonaisvaltainen kuva. Se mahdollistaa ongelmalähtöisen lähestymistavan, sillä siinä halutaan tietää jotain, joka on sillä hetkellä saavuttamaton. Aineistosta etsitään vastauksia todelliseen ongelmaan. Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta on sidoksissa empirismiin, relativismiin, pragmatismiin ja instrumentalismiin.

Tutkimuksen pääkäsitteenä on opinto-ohjaus. Opinto-ohjaus sisältää tiedotusta, neuvontaa, ohjausta, erityis- ja vertaisohjausta (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2011). Opinto-ohjaus on tavoitteellinen ohjausprosessi. Prosessina ohjauksella pyritään vaikuttamaan johonkin, kuten opintojen edistymiseen. Opinto-ohjaukseen liittyy muun muassa opintojen suunnittelun tukeminen ja opintojen sujuvuuden varmistaminen. Ohjausprosessi on ohjattavan oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen oppimisprosessi. Se on myös pedagogista toimintaa ja opiskelijan toimijuuden lisääntymisen tukemista. Tarkoitus ei ole kuitenkaan tehdä ohjattavaa riippuvaiseksi ohjauksesta. (Vehviläinen 2014.) Ajallisena kulkuna hahmottuvia ohjausprosesseja ovat esimerkiksi ammatinvalinnan ohjaus, uraohjaus, opinto-ohjaus, HOPS-ohjaus ja tutorointi. HOPS tarkoittaa tässä yhteydessä henkilökohtaista opintosuunnitelmaa. Tutoroinnilla tarkoitetaan vertaisohjausta. Prosessit ovat usein pitkäkestoisia kasvu- ja oppimisprosesseja, jotka esiintyvät erityisesti erilaisissa

siirtymissä ja valintatilanteissa, kuten koulutuksen ja työn nivelvaiheissa. Prosessia tukee yleensä jokin organisaatio tai taustainstituutio. (Vehviläinen 2014, 12, 197–198.) Tässä siirtymä on erityisesti korkeakouluopintojen aloittaminen ja instituutiona on yliopisto. Onnistunut ohjausprosessi on opiskelijan näkökulmasta esimerkiksi opinnoissa etenemistä, ja ratkaisuja omiin koulutus- ja uravalintoihin. (esim. Korhonen & Hietava 2011; Vehviläinen 2014, 12-13.)

Tutkimuksen kohteeksi on rajattu tutkinto-opiskelijoiden opinto-ohjauksen toimijat. Vaikka opinto-ohjaajia nimitetään tässä toimijoiksi, keskitytään tutkimuksessa toimijuuteen kuitenkin vain opiskelijoiden toimijuutena. Tutkinto-opiskelijalla tarkoitetaan alempaa ja ylempää korkeakoulututkintoa suorittavaa opiskelijaa. Opinto-ohjauksen toimijoita tässä tutkimuksessa ovat opintopalveluiden opintokoordinaattorit, HOPS-opettajat ja tutorit vertaisohjaajina. Opinto-ohjaus keskittyy opintojen alkuun ja maisteriopintojen nivelvaiheen ohjaukseen. Tällöin pääasiallinen ohjausmuoto on HOPS-ohjaus. Opinto-ohjauksen kohteena on perustutkinto-opiskelijat.

2 OPINTO-OHJAUS YLIOPISTOSSA

Yliopisto on muuttunut eliittien yliopisto-järjestelmästä ajan myötä massa-koulutusjärjestelmäksi. Tämä on johtanut siihen, että yliopistoissa opiskelee nykyään monimuotoinen joukko ihmisiä. Se kohtaa myös laajemmat työmarkkinat kuin aiemmin. Yliopiston rinnalle on muotoutunut vastaavia korkeakoulujärjestelmiä, jotka keskittyvät tutkimuksen sijaan enemmän opetukseen. (Watts & Van Esbroeck 2000, 175.) Tämän vuoksi ohjauksella on eri painopisteitä. Painopisteet voivat olla ajallisia tai maakohtaisia. Esimerkiksi Ranskassa se keskittyy ammatilliseen koulutukseen, kun taas Englannissa yliopistoissa on keskitytty henkilökohtaiseen kehitykseen (Gellert 1993). (Watts & Van Esbroeck 2000, 176.)

Perustan opinto-ohjauksen sisällön Tampereen yliopiston Opetusneuvoston linjaukseen (2011), jolloin ohjauksen kokonaisuuteen kuuluu tiedotus, neuvonta, ohjaus, erityis- ja vertaisohjaus. Yliopistossa ja tiedekunnassa pyritään siihen, että ohjaus on opiskelijan toimijuutta tukevaa. Palaan tähän luvussa 2.3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys opinto-ohjauksesta on sopuinnassa yliopiston opetusneuvoston (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2015) ja tiedekunnan ohjaussuunnitelman (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2011) linjausten kanssa. Tutkimuksen teoriapohja on sidottu yliopiston kontekstiin, ja ohjaukseen keskitytään nimenomaan opinto-ohjauksena yliopistossa tiedekunnan sisällä. Opinto-ohjauksen virallinen muoto on tässä kontekstissa HOPS-ohjaus. Tutorointi taas on sitä tukevaa vertaisohjausta, jossa vanhempi opiskelija ohjaa uutta opiskelijaa (Mikkonen & Kyrölahti 2003).

Opinto-ohjaus koostuu porrasmallin (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003) mukaan tiedotuksesta (oppaat, www-sivut, muu tiedotus), neuvonnasta (kysymykset ja vastaukset), ohjauksesta (dialogi, vastausten etsiminen yhdessä) ja erityisohjauksesta. Tämä malli on yksi väline, jolla voi organisoida ohjaustoimintaa omassa tiedekunnassa, ja myös koko yliopiston tasolla. Erityisohjauksella on pienin rooli, sillä se on spesifimpää ohjausta. Esimerkiksi vaihto-opiskelua harkitseva opiskelija voi tarvita sitä. (Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, 51, 53–54.) Erityisohjausta antaa tiedekunnassa esimerkiksi kansainvälinen koordinaattori tai yliopistotasolla kansainvälisen koulutuksen keskus. Opinto-ohjauksessa suurin rooli on tiedotuksella, sillä sen tarve kattaa koko opintopolun keston. Hyvä tiedotus auttaa opiskelijaa itseohjautuvaan tiedon etsintään. Tiedotus on yleensä tekstipainotteista,

mutta HOPSin ohjausprosessin tukena voitaisiin käyttää myös kuvioita tai muita visuaalisia elementtejä. Erilaisilla oppailla ja tarkistuslistoilla opiskelija voisi esimerkiksi valmistautua etukäteen ohjauskeskusteluun. Tiedotukseen voi kuulua myös niin sanotut yhteiset pelisäännöt, kuten ohjaajan ja ohjattavan vastuualueet. (Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, 52.)

Yliopistoissa opiskelijoille tarjotaan muun muassa internetpalveluita, erilaisia tilaisuuksia ja yksilöllistä ohjausta urasuunnitteluun. Ammattiohjaajat tukevat laitosten ja tiedekuntien ohjaustyötä, esimerkiksi opintopsykologin palveluita tarjoamalla. Opintopsykologit ja uraohjaajat toimivat opiskelijoille neutraalilla maaperällä, eli he eivät ole tiedekuntiin tai oppiaineisiin rajattuja ohjaajia. Tämä neutraali maaperä täydentää ja tukee opettajien ohjausta. Opettaja voi tarvittaessa ohjata opiskelijan esimerkiksi opintopsykologille, jos opiskelijasta tuntuu, että opinnot ovat umpikujassa. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 330–331.) Opintopsykologien teemoja ohjauksessa ovat esimerkiksi motivaatio-ongelmat, jaksaminen, ja opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen (Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003).

Opinto-ohjauksen tärkein väline on opetussuunnitelma. Opetuksen tavoitteiden, opiskelukäytäntöjen ja arviointiin liittyvä opinto-ohjaus on opettajien vastuulla. Jokaiselle opiskelijalle on nimetty HOPS-opettaja. HOPS-opettaja tukee henkilökohtaista opintojen suunnittelua. Tiedekunnan opintopalvelut, joihin kuuluvat opintopäälliköt, -koordinaattorit ja -sihteerit, vastaavat muusta neuvonnasta ja ohjauksesta. Tämä neuvonta on opetukseen liittymätöntä neuvontaa. Yliopiston yhteiset opintoneuvonta- ja ohjauspalvelut täydentävät kandi- ja maasteritason opintoneuvontaa, ja sen toimijoita ovat opintokoordinaattorit, opintopsykologi ja työelämäasiantuntijat. (Tampereen yliopisto 2017a; 2017b.) Näitä täydentäviä muita toimijoita ovat esimerkiksi Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö YTHS (<http://www.yths.fi>) ja Nyyti ry (<https://www.nyyti.fi>), jotka tukevat opiskelijan hyvinvointia ja opiskelukykyä.

Opinto-ohjaukseen liittyvä tutkimus on sirpaleista eri tieteenalojen ja ohjauksen kenttien ympärillä (Vehviläinen 2014, 38). Ohjausta on tutkittu ja kehitetty paljon esimerkiksi opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta (esim. Prosek, Holm & Daly 2013; Murray, McKenzie, Murray & Richelieu 2016). Tutkimusta löytyy myös HOPS-ohjauksen ja -työskentelyn kehittämisen näkökulmasta (esim. Nahkola, Hirsto & Lumikko 2012; Valto & Lundell 2015). Tutkimuksissa on otettu huomioon lisäksi opiskelijoiden näkökulma ohjaukseen suhtautumisesta (esim. Tiilikainen 2000; Majava & Saikkonen 2002; Lairio & Penttilä 2007; Giovazolias, Leontopoulou & Triliva 2010). Ohjaajien näkökulmaa taas on tutkittu esimerkiksi työn sisällön muutosten yhteydessä (esim. Randall & Bewick 2016). Tutkimusta on tehty myös yleisesti ohjausta ja ohjauksen malleja kehittämällä (esim. Esbroeck & Watts 1998; Lairio & Puukari 2003; Penttinen, Skaniakos, Ansela &

Plihtari 2011; Vehviläinen 2014). Kehittämiskohteita ovat olleet esimerkiksi tekniset ohjausta tukevat ohjelmat ja sivustot (esim. Saloranta & Kasurinen 2011; Brănescu & Logofătu 2015).

Campus Conexus -hankkeet I (2009–2011) ja II (2011–2014) taas ovat käsitelleet ohjauksen teemaa yliopistossa esimerkiksi opiskelijoiden vertaisohjauksen (I) ja opintopolun ohjauksen ja neuvonnan (II) kehittämisen kautta. (ks. <http://www.campusconexus.fi>) Hankkeen tavoitteena oli kehittää yliopiston toimintoja tutkimuksellisesti, ja auttaa yliopistoja osallisuutta tukevan toimintakulttuurin juurruttamisessa opiskelijoiden ja opettajien keskuuteen. (Vehviläinen 2015, 292; esim. Mäkinen ym. 2012.) Kansainvälistä tutkimusta on tehty muun muassa vertailemalla valtioiden ohjauspalveluja. Kansainvälinen tutkimus (Watts & Van Esbroeck 2000) lähti liikkeelle ideasta kehittää eurooppalainen korkeakoulun ohjauksen (tässä *guidance and counselling*) maisterin tutkinto. Tutkimuksessa vertailtiin viidentoista Euroopan Unioniin kuuluvan valtion ohjauspalveluja. Haasteita vertailulle tuottivat kielierot, sillä eri kielillä ohjaus esitetään erilaisessa konseptuaalisessa maailmassa (Watts & Van Esbroeck 2000, 174).

2.1 Opinto-ohjaus ja HOPS-ohjaus

Opinto-ohjaus on ohjausprosessi, jossa opinto-ohjaaja toimii ammatissaan. Ohjaus voidaankin nähdä ammattina, kuten opinto-ohjaajana, uraohjaajana tai työnohjaajana. Ohjauksen ammattilaiseksi tuleminen vaatii tiettyä koulutusta. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a; Lairio & Puukari 2001; Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 321.) Ohjaus on kuitenkin osa kaikkien opettajien työtä. Raja on tarkastelun ulkopuolelle tohtorikoulutuksen, sillä tohtoriopinnoissa on oma linjaus ohjauksesta. Tutkimuksen kontekstissa tiedekunta on vastuussa opinto-ohjauksen järjestämisestä. Opinto-ohjauksen lähtökohta on se, että opiskelija ottaa vastuuta omista opinnoistaan ja sitoutuu opiskeluun tiedekunnan henkilökunnan tukemana. Opinto-ohjaus tapahtuu pääasiassa ryhmissä, mutta opiskelijalla on mahdollisuus hakeutua myös henkilökohtaiseen ohjaukseen. Opiskelija on itse vastuussa tarvitsemaansa ohjaukseen hakeutumisessa. Opiskelijan tulee olla mahdollista suorittaa tutkinto tavoitteellisessa ajassa siten, että se on elinikäisen oppimisen ja työelämän kannalta mielekäs. (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2017, 1–2.)

Ohjauksen tarpeista ollaan tietoisia, mutta opiskelijat eivät välttämättä osaa hakea ohjausta oikeasta paikasta. Näin ollen ohjaukseen liittyvien palveluiden läpinäkyvyyttä tulisi lisätä. (Vuorinen ym. 2005, 32.) Opetus ja ohjaus perustuvat siihen, että opiskelija on täysivaltainen yliopistoyhteisön jäsen. Yliopistossa opinto-ohjauksen kohteena ovat prosessit, joissa syntyvät muun muassa tutkinnot.

Kohteena ei ole sinällään opiskelija, eikä hänen toiminnan lopputulos, vaan prosessit. Opinto-ohjaus määritellään tässä kontekstissa dialogisena, neuvottelevana ja tutkivana ohjaajan ja ohjattavan yhteistyönä. (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2011, 1–2.) Opinto-ohjauksen tulee kattaa korkeakoulussa opiskelijan kaikki opintojen vaiheet: opintojen alku ja sitä edeltävä aika, keskivaihe, opinnäytetyön tekeminen ja työelämään siirtyminen (Vuorinen, ym. 2005).

Opinto-ohjaus on suunniteltava kokonaisuutena siten, että se palvelee monenlaisten oppijoiden tarpeita. Lisääntyvät tarpeet vaativat resursointia ohjaukseen, ja selkeää vastuunjakoa. Ensimmäinen opintovuosi vaatii erityishuomiota, sillä silloin opiskelija integroituu yliopistoon. Kriittisen ajattelun ja tiedonkäsittelyn oppiminen vaatii kuitenkin enemmän aikaa. Laadukas opetus ja ohjaus ovat opiskelijan oikeus koko tutkinnon suorittamisen ajan. Palveluiden tulee olla riittäviä ja asiantuntevia, ja helposti saatavilla niin opiskelijoille kuin opettajille. (Yliopistojen opetusalan liitto YLL 2017.) Vertaisten tuki on koettu opiskelijoiden keskuudessa tärkeänä asiana, mutta myös opettajat saavat olla kiinnostuneita opiskelijan opinnoista. Tällöin opiskelija on osa yhteisöä, mitä aikaisemman tutkimuksen mukaan opiskelijat myös itse toivovat. Opiskelijat toivovat ohjausta opintoihinsa kuormituksen- ja ajanhallinnan osalta, sekä tiedon etsimisessä. (Kipponen & Annala 2016.)

Opinto-ohjauksen virallisena muotona HOPS-ohjaus pyrkii opintojen edistymiseen (Heikkilä, Mikkonen, Nieminen & Vehviläinen 2009, 374.) Kuten johdannossa jo mainittiin, siinä myös pyritään opintojen viivästymisen ehkäisyyn, ja toisaalta opintojen luontevaan edistämiseen. HOPS-ohjaus tukee tavoitteellista ja suunnitelmallista etenemistä opinnoissa. Tavoitteena on opintojen päättäminen kohtuujassa. Opiskelija seuraa omia kiinnostuksen kohteitaan, minkä toivotaan tukevan opiskelijan suuntautumista työelämään. HOPS-ohjaajan on tärkeää havainnoida tilanteita, joissa opiskelija tarvitsee tukea valintojen tekemiseen. HOPS-ohjauksen ei ole tarkoitus olla vain “tehokkuuden valvomista”, vaan myös muun muassa suunnan löytämisen auttamista ja kiinnostuksen hahmottamista. (Heikkilä ym. 2009, 374.) HOPS-ohjaus antaa mahdollisuuden opintojen suunnitteluun ja valintojen pohtimiseen eri aikoina. Tuen tarjoaminen avainvaiheissa varmistaa, etteivät opinnot kariudu tai viivästy tarpeettomasti esimerkiksi kiinnostukseen tai valintoihin liittyvien ongelmien vuoksi. (Heikkilä ym. 2009, 374 –375.) Oman tieteenalansa asiantuntijuus ja opettamiseen liittyvä pedagoginen kokemus riittävät yliopisto-opettajan HOPS-ohjauksen välineiksi. Muita hyödyllisiä ulottuvuuksia ovat tiedekunnan ohjaukset ja muiden ohjaajien työkentät. Näin ohjaaja osaa lähettää apua tarvitsevan opiskelija oikealle taholle, esimerkiksi opintopsykologille. HOPS-ohjaus on eri asia kuin opinnäytetyön ohjaus, kuten aiemmin on tullut ilmi. HOPS-ohjaaja on neuvotteleva kanssakulkija, kun opinnäytetyön ohjaaja on tieteellinen

asiantuntija, oppimisen tukija ja prosessin hallinnoija. (Heikkilä ym. 2009, 375.) Tällä tavalla ohjaajan roolia kuvataan ura- ja elämänsuunnitteluun keskittyvässä sosiodynaamisen ohjauksen viitekehyksessä (esim. Peavy 1999; 2000).

HOPS-ohjaus on laaja prosessi, jossa tarkastellaan useampia pidemmän aikavälin suunnitelmia. HOPS-ohjaaja voi ohjata ohjattavan erityisohjaukseen tarpeen vaatiessa esimerkiksi opintopsykologille, tai kutsua yhteiseen HOPS-tapaamiseen opintopsykologin kertomaan oppimistyyleistä. On tärkeää kuvata laitoksen ulkopuolisten eri tahojen vastuualueet ja rooli opiskelun tukemisessa. Moniammatillinen ulkopuolinen ohjaus tukee yliopiston muuta ohjaustoimintaa. (Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, 54.) Rajaan tutkimuksesta ulkopuolelle akateemisen ohjauksen, joka on ensisijaisesti tutkielmien ohjausta. Akateeminen ohjaus on perinteinen ohjaustapa mestari-kisällipedagogiikaltaan (Vehviläinen 2014, 67), kun taas HOPS-ohjaus on suhteellisen uudenlainen ohjauksen muoto (Vehviläinen 2014, 67). Yleisesti akateeminen ohjaus pyrkii aina ohjattavan tieteelliseen sivistämiseen, ja tieteellisen ajattelun ja akateemisen asiantuntijuuden kehittämiseen (Nummenmaa & Soini 2008).

Tutkinnot uudistuivat syksyllä 2005 ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat eli HOPSit tulivat osaksi opintojen suunnittelua. HOPSin tarpeen loi erityisesti kahden erillisen perustutkinnon käyttöönotto, valintojen mahdollisuuksien lisääntyminen ja mahdollisuus suorittaa opintoja muissa yliopistoissa. HOPSin käyttöönoton tarkoitus oli helpottaa opintojen etenemistä ja myös kehittää ohjausta. Opintojen etenemisen kannalta sen tarkoituksena oli tuoda näkyväksi opintoihin liittyviä valintoja ja edistää opintojen sujuvaa suorittamista. Erilaisia ohjauskäytänteitä oli jo olemassa silloisilla laitoksilla, mutta tarkoituksena oli paikallisen ja kansallisen tason systemaattisen ohjausjärjestelmän, -ajattelun ja -käytänteiden rakentaminen. HOPSien käyttö alkoi paperisilla lomakkeilla, jota seurasi sähköinen HOPS. HOPSille ei voida antaa yhtä määritelmää, vaan sen tulee muotoutua omannäköiseksi jokaisessa tiedekunnassa ja laitoksessa oppimisen osaksi ja tueksi. (Eerola 2005, 2–3.)

Jokainen opiskelija laatii oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli HOPSin. HOPS on opintojen suunnittelun väline, joka sisällöllisesti muotoutuu oppimisprosessin mukana. HOPS on osa koko opintojen aikaista oppimisprosessia. Sitä päivitetään ja kehitetään opintojen aikana. Se tukee opintojen etenemistä ja suorittamista. (Tutkintosäntö, 22 §, 2016.) Kokonaisuutena prosessitasolla HOPS rakentuu opiskelijaprosessista, oppimisprosessista ja asiantuntijuuden kehittymisestä (Eerola 2005, 11, Kuvio 3). Tutkintosäntötasolla ”[H]enkilökohtainen opintosuunnitelma on opinto-ohjauksen ja akateemiseksi asiantuntijaksi kasvun tukemisen väline” (Tutkintosäntö, 22 §, 2016). Mikäli ohjauksen tarkoitusta ei ole selkeästi esitetty, voi opiskelija odottaa saavansa ohjaukselta

valmiita ratkaisuja ongelmiin, tai valmiita tai ”oikeita” vastauksia kysymyksiin. Opiskelijan henkilökohtaisena suunnitelmana HOPS tuo opiskelijan ohjaukseen vähintään kerran, jolloin on mahdollista tukea opiskelukykyä ja ennaltaehkäistä sitä heikentäviä tekijöitä. (Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, 53.) HOPSin idea on ollut systemaattisuuden lisääminen ohjaukseen ja opintojen suunnitteluun. Kritiikkinä on mainittu, että rajattu HOPS rajoittaa tieteellistä luovuutta. Täytyy siis tarkkaan pohtia, millaista ohjauksen kulttuuria tällä diskurssilla ja toiminnalla luodaan. (Eerola 2005, 9).

Opinto-ohjauksen kehittämistyötä on tehty korkeakouluissa ympäri Suomen liittyen erityisesti HOPS-ohjaukseen (esim. Valto & Lundell 2015; Nahkola, Hirsto, & Lumikko 2012; Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari, 2011; Saloranta & Kasurinen 2011). Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari (2011) ovat kehittäneet kokonaisvaltaisen oppaan HOPS-ohjaukseen, ja he luonnehtivat ohjausta osaamisena, yhteistyönä ja hyvinvointina. Valto ja Lundell (2015) ovat kehittäneet Jyväskylän yliopiston kemian laitoksen opintojen alkuvaiheen HOPS-työskentelyä erityisesti sen merkityksenä opintoihin sitoutumiselle. Tulosten mukaan HOPS-ohjaukseen panostamien on kasvattanut jatkavien ja 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden määrää ensimmäisen opintovuoden jälkeen. On kuitenkin edelleen otettava huomioon opiskelijoiden erityistarpeet. Ohjauksen tarpeen nähtiin myös kasvavan kolmantena opintovuotena, kun kandidaatin opinnoista siirrytään maisteriopintoihin. (Valto & Lundell 2015.)

Nahkola, Hirsto ja Lumikko (2012) ovat kehittäneet HOPS-työskentelyä Helsingin yliopiston Teologisessa tiedekunnassa opiskelijapalautteiden pohjalta Bolognan prosessin mukaisen tutkintouudistuksen yhteydessä. HOPS-työskentelyä oli aiemmin kuvailtu ”aikuisten opiskelijoiden paapomisena”, mutta sitä oli myös puolustettu. Kehittämisen myötä tiedekunnassa sovittiin selkeämmästä viestinnästä, HOPS-työskentelyn markkinoinnista ja huomion kiinnittämisestä käytännön asioihin. Kehittämisen myötä suunniteltiin myös tehtäväksi keskustelurunko, jonka avulla voidaan käydä läpi asioita. Lisäksi sovittiin vapaaehtoisen luennon järjestämisestä, jossa käsiteltäisiin muun muassa silloisia sivuaineita ja kansainvälistä vaihtoa. Palautteen mukaan opintosuunnitelman tekemisestä (82 %), HOPS-esseen (64 %) ja osastotapaamisesta (86 %) oli suurimmalle osalle opiskelijoista hyötyä. He, joille siitä ei ollut hyötyä, olivat jo jäsenelleet ja miettineet omia opintojaan. Heille koulutusohjelmavalinta oli selvä. Sähköisen HOPSin toimivuuden varmistaminen mainittiin myös, sillä siinä oli opiskelijoilla ollut teknisiä ongelmia ajantasaisen tiedonpuutteen vuoksi. (Nahkola, Hirsto & Lumikko 2012.)

Annalan (2007) tutkimuksen mukaan HOPS-ohjauksen kuormittavuutta ja sen kohtuullisuutta säätelee ohjaajan sille varaama aika ja yhteiset pelisäännöt. Tutkimustulokset osoittavat HOPSin

merkityksellisyyden kytkeytyvän pedagogisen suunnittelun ja käytänteiden kokonaisvaltaisuuteen. HOPS voidaan nähdä integroituna kaikkeen opetukseen ja ohjauspalveluihin (Eerola & Vanhatalo 2005). Jokaisen tiedekunnan tulisi räätälöidä omien resurssien, olemassa oleviin ohjauskäytäntöihin ja omaan tieteenalaan sopiva HOPS. On siis lähes mahdotonta luoda yksi yksilöllisiä tarpeita vastaava ohjausjärjestelmä, sillä opiskelijat kehittyvät eri tahtiin ja omaavat eri lähtökohdat opintonsa alkuvaiheessa. (Heikkilä ym. 2009, 373.)

HOPS voidaan nähdä opintojen tehostamisen apuvälineenä, mutta myös laadukkaana ohjauksen työvälineenä. Opettajan suhtautuminen HOPSiin voi olla torjuva, jos sen käyttötarkoitus ja päämäärä eivät tue hänen omia arvojaan. Se, miten sitä halutaan hyödyntää, on korkeakoulujen, tiedekuntien, laitosten, opettajien ja opiskelijoiden päätettävänä. (Heikkilä ym. 2009, 378.) Opinto-ohjausta tulisi olla enemmän opintopolun keskivaiheessa, mutta sitä harvemmin silloin aktiivisesti tarjotaan esimerkiksi yliopiston taholta (Moitus ym. 2001; Lairio & Rekola 2007, 118). Huomionarvoista on se, että erityisesti pro gradua vaille valmiit maisterit ovat perustutkintotasolla ohjauksellinen haaste (Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Kaartinen-Koutaniemi 2009, 336). Opintojen ohjauksen haasteena on opiskelijoiden rohkaiseminen ottamaan vastuuta omista opinnoistaan. Tällöin he näkisivät ne prosessina, josta he ovat itse vastuussa. Tässä prosessissa heillä on tarjolla tukena opinto-ohjausta. (Perrone & Vickers 2003.)

2.2 Ohjaus ja dialogi

Ohjaus on matkalla olemista ja merkitysten etsimistä (Onnismaa 2007, 8). Suomalaiset ohjauksen alan asiantuntijat ovat tutkineet laajasti ohjauksen kenttää (esim. Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a; 2000b; 2004). Ensimmäisessä teoksessa (2000a) ohjaus määriteltiin *counselling*-liikkeen ja R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen mukaisesti ohjaus aikana, huomiona ja kunnioituksena (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a; Peavy 1999; 2000). Sosiodynaaminen ohjaus on ura- ja elämänsuunnitteluun keskittyvää ohjausta (esim. Peavy 1999; 2000). Yliopiston yleiset opintopalvelut ja ulkopuoliset tahot yhdessä voidaan kuvata ohjauksen laaja-alaisiksi elämänsuunnittelua tukeviksi tahoiksi. Ohjaus voi kuitenkin olla yleisellä tasolla elämänsuunnittelun menetelmä, sillä se on muuntunut ajan myötä elämän suunnitteluksi, kun se ennen oli pelkkää opinto- tai uraohjausta (Peavy 2014, 297).

Menetelmänä ohjaus on esimerkiksi opinnäytteen tai työharjoittelun ohjausta, tai HOPS-ohjausta. Nykyään ohjaus nähdään ennemminkin toimintana ja käytäntönä, kuin mallinnettuna

ongelmien tai auttamisen tarpeen kautta. Ohjaus voidaan nähdä myös opettamisen tai kehittämisen työvälineenä. Tällöin se on eräänlainen opettamisen ja oppimisen ulottuvuus, jota voi tarkastella oppimisteorioista käsin. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 320–321.)

Ohjaus on aina tavoitteenasettelultaan ja toimintatavoiltaan yksilöllistä. Tietoperustaltaan erilaisia ohjausammattilaisia ovat esimerkiksi opintopsykologit, uraohjaajat ja neuvonnan ammattilaiset. Pedagogiikan piirissä taas ovat tutortoiminta, HOPS-ohjaus, opinnäytteen ohjaus ja harjoittelun ohjaus. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 323.) Ammattimainen ohjaus voidaan liittää myös auttamistyöhön (esim. Feltham 1995; Silverman 1997; Lairio & Puukari 2001). Laajenevana ja virallisena muotona ohjaus on esimerkiksi opinnäytteen ohjausta ja tutorointia. Ohjausta pyritään monipuolistamaan ja tarjoamaan aktiivisemmin kehittämällä uusia työvälineitä opettajille. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajatutorit (Eriksson & Mikkonen 2003), ohjaussopimukset (Nummenmaa & Soini 2008) ja HOPS-ohjaus (Annala 2007; Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011). Viralliset käytännöt ovat opetuksen laatutakeita ja tuovat ohjausprosessiin pedagogista hallittavuutta, suunnitelmallisuutta ja arvioitavuutta. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 322.) Hallinnon esittäminä virallisia käytäntöjä on kritisoitu myös irrallisiksi, teennäisiksi ja sisällöttömiksi (vrt. Kinnunen 2006).

Ohjaus on alun perin varsin amerikkalaisena ilmiönä laaja-alainen toimintamuoto, jonka sisällä on yli neljäsataa erilaista auttamismallia (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a, 8–9). Se on alkanut kehittyä jo 1800-luvulla, mutta se sai enemmän merkitystä 1900-luvulla, kun se alkoi vastata yhteiskunnallisella tasolla silloisten toisesta maailmansodasta palanneiden sotilaiden tarpeisiin muun muassa ammatinvalintakysymyksissä (Peavy 2000, 15). Ohjaus on käsitteenä monimerkityksellinen (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 320). Suomeksi ohjaus yksin sananakin on monimerkityksellinen, kun taas englannin kielessä sille on monta eri sanaa: *counselling*, *guidance* ja *supervision*. Yhteistä kaikissa on se, että toiminta on aina systemaattista ja tavoitteellista ammattilainen-ohjattava -asetelmassa. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 323.) Yhdysvaltalainen ja brittiläinen *counselling*-liike ohjauksen yhtenä juurena keskittyy esimerkiksi ihmisen siirtymiin elämässä, erityisesti ammatinvalintaan ja uraohjaukseen. (Vehviläinen 2014, 34; ks. Feltham 1995).

Ohjaus on institutionaalinen suhde, kuten asiakas-, pedagoginen- tai esimies-alaissuhde (Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa 2005; Onnismaa 2007). Sitä tarvitaankin yleensä silloin, kun instituutioiden tarkoittama polku ei kohtaa ihmisen omaa polkua. Ohjauksen tavoite ulottuu kuitenkin laajemmalle tarjoten tukea eri elämänalueille, yksilöiden elämän ja identiteetin prosesseihin. Ohjauksen alan laajenemiseen on vaikuttanut myös moderni individualismi

(Vehviläinen 2014, 34–35; ks. Giddens 1991, 148–149). Ohjattava on asiakas, joka hakee instituutiolta apua johonkin elämän ongelmaansa (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 321).

Ohjaus on myös kohtaamista ja se vaatii vuorovaikutusta toteutuakseen (Vehviläinen 2001, 12). Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa ohjattavan toimijuutta. Tällöin ohjaaja tukee ja edistää yhteistoiminnan kautta ohjattavaa erilaisissa oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseissa. Ohjattavan toimijuutta vahvistetaan kunnioittavan ja rakentavan dialogisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen menetelmin. (Vehviläinen 2014, 12.) Ohjauksen avainkäsite onkin dialogi (Vehviläinen 2014; Freire, Kuortti, Tomperi & Suoranta 2016, 139–204). Dialogi on toiseen ihmiseen yhteydessä olemista. Tässä yhteydessä kokemusta työstetään saavuttaen uudenlainen ymmärrys. Ohjaus on dialogisena menetelmänä ohjaajan johdattamaa, mutta ohjattavan ehdoilla. Dialogin kautta voidaan kehittää ajattelua ja itsensä ymmärtämistä. Ryhmässä dialoginen ohjaus mahdollistaa ohjattavien ajatusten peilaamisen toisten ajatuksiin. (Ojanen 2006, 60–70.) Dialogisuus on osa konstruktivistisen ohjauksen keskustelun luonnetta. Se on tasavertaista, avointa ja empaattista keskustelua ja kuuntelua, jolla pyritään ymmärrykseen. Siihen sisältyy myös ei-kielellisen kommunikaation tarkkailu. (Peavy 1999, 87–89). On tärkeää muistaa, että neuvonta ja ohjaus ovat kuitenkin eri asioita. Neuvonta on opiskelijan kysymyksiin vastaamista, kun taas ohjaus on vuoropuhelua, eli dialogista ongelmanratkaisua. Ratkaisuvastuu on ohjattavalla. (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 38.)

Käsitys ohjauksesta on laajentunut opiskelijan henkilökohtaisen oppimisprosessin ja kasvun tukemiseksi. Tähän lasketaan mukaan akateeminen uravalinta, asiantuntijaksi kehittyminen ja työelämysuhteiden rakentaminen. (Eriksson & Mikkonen 2003; Pyhältö & Soini 2008.) Konstruktivistinen oppimisajattelu käsittää opettamisen oppimisen ja oppimisprosessien ohjaamisena. Opetus siis ”ohjauksellistuu”, kaikki opettajan toiminta on ohjaavaa ja opettaja muokkaa opiskelijan oppimisympäristöä. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 323.)

Ohjaus ei ole kuitenkaan terapiaa, vaan konstruktivistista neuvottelua ohjauksen tavoitteista, ongelmista ja ratkaisuista. Taustalla on siis konstruktivistinen käsitys ohjauksesta, jossa ohjaaja ja ohjattava keskustelevat molemmat oman kantansa asiantuntijoina. Ohjaajan tulee kunnioittaa ohjattavaa sellaisena kuin hän on, ja miksi hän yrittää tulla. Kuunteleminen, harvasanaisuus ja liika ohjeiden antamisen välttely ovat taitavan ohjaajan tuntomerkkejä. Ohjaaja tukee opiskelijaa nimenomaan opiskelijan omassa pohdinnassa, valinnoissa ja omien näkemysten tiedostamisessa, eikä pääätä opiskelijan opintokokonaisuuden rakentamista. (Heikkilä ym. 2009, 375.) Helposti saatavilla oleva tieto oikein ajoitettuna voi alentaa kynnystä henkilökohtaiseen neuvontaan ja ohjaukseen. Näin voidaan välttää myös väärinymmärrykset. Ohjaajan ja ohjattavan yhteinen tiedon pohdinta voi edesauttaa tiedon muuttumista ymmärrykseksi ja edelleen käyttökelpoiseksi tiedoksi. (Mikkonen,

Eriksson & Jyry 2003, 38.) Tiedottamisessa on tärkeää se, että opiskelija hahmottaa missä asiassa, milloin ja keneen voi olla yhteydessä. Tätä ennen opiskelijan tulisi ensin ymmärtää mihin kysymyksiin voi löytää vastauksen muista tietolähteistä. (Penttinen, Skaniakos, Ansela & Plihtari 2011, 53.)

Ohjaus voi mennä myös liian pitkälle, jos ohjaaja antaa liikaa neuvoja. Opiskelijan täytyy tehdä itse niitä asioita, joita hänen halutaan oppivan. Vaikka opiskelija voi kritisoida harvasanaisuutta huonona ohjaamisena, ohjaajan on hyvä harjoitella kestävästi tätä kritiikkiä. Vaikka opiskelijat haluaisivatkin nimenomaan suorita ohjeita, ei niiden antaminen ole välttämättä hedelmällistä opiskelijan oppimisen kannalta. Liian pitkälle viety ohjaus voi kumota HOPS-ohjauksen perimmäisen tarkoituksen, joka on akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamisen tukeminen. (Heikkilä ym. 2009, 376.)

Ohjaus ei myöskään aina onnistu tai mene niin kuin on suunniteltu. Tavallisimmin ongelmatekijöitä kumpuaa elämäntilanteesta, kuten työskentelystä, ohjauskontaktin katkeamisesta tai samaan työskentelytapaan jumiutumista. Voi olla, ettei ohjattava vastaa ohjausinterventioihin toivotulla tavalla, tai ohjauskumppanuuden rajaama vastuu laiminlyödään. Voi myös olla, että ohjaaja ei osaa tai pysty panostamaan omaan työskentelyyn. Hyvä ohjauskaan ei aina pelasta tilannetta, mutta tärkeää on käsitellä ongelmaa yhdessä. Ongelmaa tulee käsitellä sen omassa kontekstissaan, esimerkiksi ohjaussuhteen tai opetussuunnitelman piirissä. Ohjaajan on tärkeää ottaa huomioon myös omat ja ohjattavan tunteet, joita ohjaaja voi purkaa esimerkiksi kollegan kanssa, ja huomioida tapaamisessa esimerkiksi opiskelijan mahdolliset häpeän tunteet epäonnistumisesta. Ensimmäisenä kannattaa tässä tilanteessa tehdä realistinen tilannekatsaus ja asettaa uudet tavoitteet. (Vehviläinen 2014, 199–201.)

2.3 Ohjaus ja toimijuus

Opiskelijan toimijuuden tukeminen ja vahvistaminen ovat opinto-ohjauksen tarkoituksia. Toimijuus on tässä yhteydessä omien prosessien arviointia, toteuttamista, ohjausta ja suunnittelua (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2011, 2). Toisin sanoen toimijuus on *ohjattavan aktiivista ja tavoitteellista suhdetta ohjattavaan prosessiin* (Vehviläinen 2014, 21). Prosessi koetaan tällöin ohjattavan näkökulmasta merkitykselliseksi osaksi omaa elämää. Siihen liittyen ohjattava tekee omia valintoja ja kantaa vastuun niistä. (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2011; Vehviläinen 2014.) Toimijuus on yksilön tai ryhmän toimintaa ja siihen liittyy vahva mutta vaihteleva motivaatiotasoa. Se on

aloitteellista toimintaa tietyssä toimintakentässä, jossa toimija ottaa toimijan roolin. (Vehviläinen 2014, 21.) Toimijuuteen liittyvä ohjauksessa ohjattavan kokemus toiminnan kohteen merkityksellisyydestä, halu tehdä päätöksiä ja ottaa niistä vastuuta. Toimijuus ilmenee ohjattavan asettaessa tavoitteita suhteessa toimintaan, autonomisena toiminnan säätelynä ja yhteisöön kuulumisena. (em. 21–22; ks. esim. Deci & Ryan 2000.)

Opinto-ohjauksen kentällä toimijuus näkyy esimerkiksi opiskelijan haluna ottaa vastuuta omista opinnoistaan, ja hän kokee ne itselleen merkitykselliseksi osaksi elämää. Ohjauksessa ei ole tarkoitus pyrkiä täydelliseen toimijuuteen, vaan siinä riittää esimerkiksi pienikin edistysaskel vahvempaa toimijuutta kohti. Ohjauksella voidaan kuitenkin vaikuttaa toimijuuteen, mutta sen mahdollisuudet riippuvat lähtötilanteesta. (Vehviläinen 2014, 22–23.) Ohjaaja ja ohjattava jakavat vastuuta ohjausprosessista eri rooleissa, mutta yhteistyössä. Ohjaus on vastuun ja aktiivisuuden edellyttämistä, ja edistämistä tarpeen mukaan. Toimijuus kehittyy, kun sitä vaaditaan. Jonkin sosiaalisen yhteisön yksilölle asettama toimijuuden oletus tekeekin ohjauksen mielekkääksi. Ohjaus ja sen kehittäminen ovat yliopistossa koko akateemisen yhteisön tehtävä. Se on osa oppimisen laadun kehittämistä ja asiantuntijuuden kehittymisen tukemista. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 326.) Toimijuuden tukeminen ohjauksen keinoin edellyttää riittävää tietotaitoa ohjattavalta. Yliopisto-opettajalle opinto-ohjaus on pedagogista toimintaa ja opettajan rooliin kuuluvaa työtä. Siinä opetetaan tieteellisiä sisältöjä sekä akateemisia toimintatapoja. Se ei siis ole auttamistyötä tai kaverina olemista. Ohjaussuhde on pedagoginen suhde, joka mahdollistaa akateemisten tietojen ja taitojen oppimisen ja asiantuntemuksen kehittymisen. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 328.)

Tässä tutkimuksessa toimijuus nähdään sekä opiskelijan, että opinto-ohjaajien toimijuutena. Opinto-ohjauksen pääosassa on ohjattavan toimijuuden (*agency*) tukeminen, mikä syntyy osana yhteisöä. Toimijana ohjattava on vastuullinen ja sitoutunut, ja prosessi on hänelle ensisijainen ja merkityksellinen. Tässä prosessissa toimija suunnittelee toimintaansa, asettaa tavoitteita ja edelleen arvioi tavoitteiden onnistumista. Ohjauksen ei tulisi olla aiemmin eriteltyä neuvomista, vaan täytyy löytää tasapaino ohjattavan autonomisuuden ja ohjaajan aktiivisen intervention välillä. Ohjausta voidaanakin kritisoida ”holhoamiseksi”. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 324.) Toimijuus kehittyy identiteetin ja käytössä olevien kulttuuristen mallien ja taitojen perusteella (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Lave & Wenger 1991). Ohjauksen toimijoiden välistä työskentelysuhdetta voidaan kutsua pedagogiseksi kumppanuudeksi. Yhteinen ymmärrys ja sopimus yhteisestä päämäärästä ovat hyvän yhteistoiminnan ytimessä. Ohjaus on reflektiivistä, tiedostavaa oppimista, dialogista toimintaa ja yhteisöllisyyden rakentamista käytännössä. Ohjaajan roolina voi olla fasilitoiva vuorovaikutustilanteen puitteista huolehtija, vuorovaikutustapojen opettaja, keskustelun sisältöjen ja

tunteiden peilaaja, ja tiedollinen asiantuntija. (Vehviläinen 2014, 197–198.) Ohjaajan tehtävät ja rooli ovat muuttuvia. Ohjaajan rooli on aktiivisempi ohjattavan opintojen alussa ja muuttuu ohjattavan itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden lisääntyessä. (Nummenmaa & Soini 2008, 56.)

Kun ohjaus on toimijuutta tukevaa, niin se on dialoginen ohjaustapa, jota tukee keskustelun, vuorovaikutuksen ja auttamisen aspekti (Vehviläinen 2014). Auttaminen on Peavyn mukaan transformatiivinen oppimisen prosessi. Se ei ole parantamista, vaan esimerkiksi erilaisilla kysymyksillä voidaan auttaa ohjattava näkemään asioita uudella tavalla. (Onnismaa 2014, 299; Onnismaa 2005.) Lähtökohtaisesti ohjaus perustuu yhteistoiminnalle. Ohjattavien toimijuuden vahvistumisen lisäksi tavoitteena on systemaattisesti edistää ja tukea yksilö- ryhmä- tai yhteisötasolla esimerkiksi oppimisprosesseja (Vehviläinen 2014, 12).

2.4 Opiskelijat ja tutorointi

Opiskelijan arki vaikuttaa olevan omien elämänvaiheiden ja aktiviteettien yhteensovittamista (Kipponen & Annala 2016, 407). Opiskelijat pitävät kuitenkin muita aktiviteetteja yhtä tärkeänä kuin opiskelua. Joka kolmas opiskelija pitää puolestaan opiskelua tärkeimpänä prioriteettina. (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010.) Toisaalta 38% korkeakouluopiskelijoista kokee opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisen haasteelliseksi (Saari & Kettunen 2013). Opiskelija tasapainoilee yhtä aikaa opintoihin kiinnittymisen ja muiden aktiviteettien välillä. Tällöin muut aktiviteetit voivat hidastaa opintoja, vaikka opiskelijat kokevat ne vastapainona opiskelulle. (Kipponen & Annala 2016, 412; ks. myös Mäkinen & Annala 2011.) Herää kysymys, millaista ohjausta opiskelijat todella kaipaavat? Voi olla, että opiskelijat kaipaavat nimenomaan yksilöllistä ja ajankohtaista helpotusta kaikkeen epävarmuuteen. Virallinen ohjaus voi olla itsestään selvää, kun taas epävirallinen voi jäädä huomioimatta niin opettajien kuin opiskelijoidenkin puolelta. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 324–325.) Ohjauksen haluttuja vaikutuksia tulisi myös kysyä ohjaavalta yhteisöltä (Vehviläinen 2015, 296).

Opintojen sujumisen haasteita generalistialoilla ovat tutkineet muun muassa Korhonen ja Rautopuro (2012). Opintoja hidastuttavina elementteinä on tullut esille yliopisto-opintojen priorisoimattomuus, opintojen pysähdyksissä oleminen erinäisistä syistä, ja pää- tai sivutoiminen työssäkäynti. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat olleet epävarmuus valitusta opintoalasta ja keskeyttämisaikomusten yleisyys. Myös oppimisen ja itsesätelyn hallinnassa, ja psyykkisessä jaksamisessa on ollut ongelmia. Generalistialoille ominaista on laaja valinnaisuus ja erilaisten

opintopolkujen mahdollisuus. (Korhonen & Rautopuro 2012.) Opiskelijoilla on näyttänyt olevan haasteita ajankäytön, opiskelutapojen ja käytäntöjen omaksumisessa, sekä opintojen suunnittelun ja opintosuuntien hahmottamisessa aiemminkin (Lairio & Penttilä 2007). Itsesäätelytaitojen puutteella voidaan osittain selittää hitaasti etenevien opiskelijoiden tilannetta (Korhonen & Rautopuro 2012, 105). Opiskelijat ovat kokeneet ohjauksessa merkitykselliseksi heidän omaa autonomisuutta kunnioittavan myönteisen toimintakulttuurin. Tässä toimintakulttuurissa ohjaaja on olemassa tarvittaessa opiskelijaa varten. (Annala 2007, 6.)

Opiskelijat etsivät usein ohjausta opettajilta. Opettajat ovat holistisen ohjausmallin (Lairio & Penttinen 2006, 146: Figure 1; Lairio & Puukari 1998) mukaisesti opiskelijan läheisin ohjaustaho. Näin ei kuitenkaan tapahdu opintojen alussa, kun uusi opiskelija socialisoituu yliopistoon. Tällöin suuremmissa roolissa ovat toiset opiskelijat. Opettajat tulevat mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa opintoja. Tutkijoiden mukaan heidän tuloksiaan ei voida yleistää, mutta ne osoittavat, että holistisen opiskelijakeskeisen uraohjauksen mallin kehittämiseen tarvitaan pitkittäistutkimusta. (Lairio & Penttinen 2006, 148; 154–157). Opiskelijat voivat asettua itse ohjaajan rooliin esimerkiksi ohjattaessa nuorempia opiskelijoita (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 330). Aiempien tutkimusten perusteella tällainen opiskelijoiden oma yhteistyö on hedelmällistä niin ohjaajille kuin ohjattaville (Biggs 1999; McKeachie 1999), sillä opiskelija-ohjaajien, eli tutoreiden näkökulma on erilainen kuin opettajien. Käytän jatkossa käsitettä tutorointi, jolla tarkoitan opiskelija-ohjaajia eli vertaisohjaajia. Tuutorointi ja tutorointi ovat molemmat tutkimuksen kontekstissa käytössä olevia termejä, mutta tutorointi on yleisen suomalaisen asiansanaston (YSA) mukaan käsitteen oikea kirjoitusasu.

Opiskelijat voivat siis toimia toistensa tutoreina, jolloin ohjaus näyttäytyy opiskelijoiden keskinäisenä toimintana. Se voi olla epävirallista ja vapaamuotoista, mutta myös osana virallista opetusta ja ohjausta. Tutoroinnissa vanhemmat opiskelijat ohjaavat opintojen alussa olevia uusia opiskelijoita. Tutor tutustuttaa uudet opiskelijat opiskeluympäristöön ja opiskelijayhteisöön. Tehtäviin voi liittyä myös auttaminen opintojen alkuun, opiskeluprosessin hahmottaminen ja ohjaus yliopistoyhteisön aktiiviseksi jäseneksi. (Mikkonen & Kyrölahti 2003.) Tutorin kuunteleminen voi olla mielekkäämpää kuin opettajan kuunteleminen. Tutorille tiedon jakaminen kehittää itsetuntemusta, osaamista, kommunikaatiotaitoja, itseluottamusta ja tiedon aktiivista prosessointia. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 330.) Pienryhmämuodossa tutortoiminnan kautta uusi opiskelija saa pehmeän laskun yliopisto-maailmaan. Tutorit eivät niinkään toteuta opintoneuvontaa, vaan rohkaisevat opiskelijoita ottamaan itse vastuuta opinnoistaan. Myöhemmin tutorit voivat toteuttaa esimerkiksi opintopiirejä, tai vastaanottoja uusille opiskelijoille. Tutortoiminta on hedelmällinen

alusta metakognitiivisten taitojen eli oman osaamisen arvioinnin kehittämisen kannalta. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 329.)

Tutorointi on siis opintojen alkuvaiheen ohjausta. Tällöin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmä saa tutorin, joka tukee heitä siirtymässä korkeakouluopintoihin. Onnistunut socialisaatio ja yliopistoyhteisön jäseneksi tuleminen on yhteydessä opintojen sujuvaan etenemiseen (Wilcox, Winn & Fyvie-Gaud 2005). (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011, 17.) Tutoroinnin kehittämiseen ollaan panostettu myös kansainvälisesti, sillä tutoroinnilla on suuri merkitys opintojen alkuvaiheen ohjauksessa (esim. Heirdsfield, Walker, Walsh & Wills 2008). Tutoreiden ohjaustoiminta painottuu psyko-sosiaaliseen tukeen. Tällöin siihen sisältyy opiskeluun liittyvät toimintatavat ja käytännöt, ympäristö ja ryhmäyttäminen. Suurin osa tutoroinnista tapahtuu ryhmissä. (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011, 24.) Vaarana on negatiivisten asenteiden ja väärän tiedon leviäminen ryhmän sisällä (Buchman 1997). Tutorit tarvitsevat myös ohjauksellista tukea. Tähän yhtenä ratkaisuna voi olla opettaja-työpari. Selkeät roolit, vastuut ja ohjauksen kokonaisjärjestelmän selkeyttäminen mahdollistavat toimivan ohjausmallin. (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011, 24.)

Opiskelijoiden näkökulmasta ohjausta on tutkittu muun muassa tarkastellen sitä, mitä opiskelijat pitävät ohjauksena. Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät välttämättä pidä esimerkiksi tutorointia tai opettajatutorin tapaamisia ohjauksena. Opiskelijat ovat myös kokeneet, että he eivät ole saaneet ohjausta, vaikka sitä on aktiivisesti heille tarjottu. (Mikkonen 2006.) Holhoamisen ja ohjauksen lisäämisen ristiriita tuo esille sen, että vastuunjako joudutaan aina osapuolten kesken ratkomaan. Tässä tulee esille ohjauksen perusluonne, johon kuuluu toimijuuden tukeminen, sen edellyttäminen ja ohjaus puutteiden ilmetessä siinä. (Vehviläinen, Heikkilä ym. 2009, 325.)

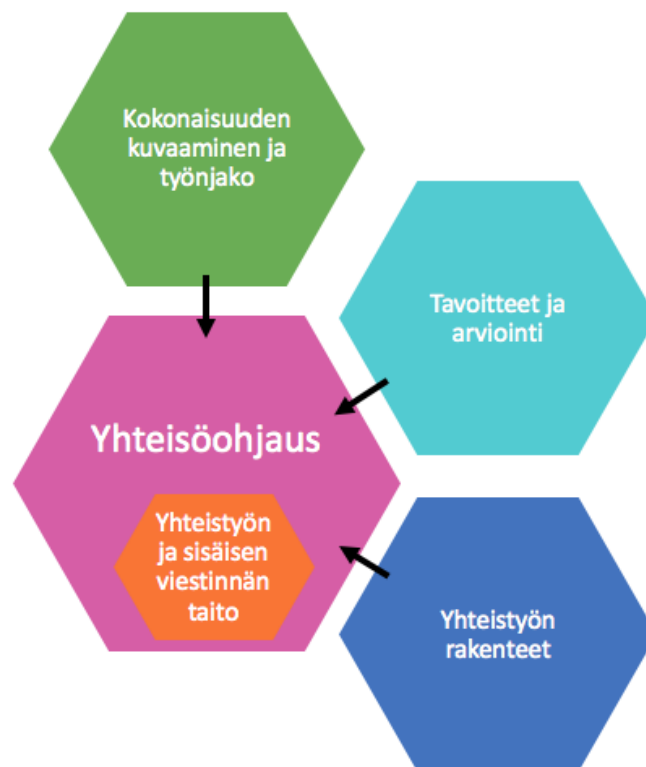
2.5 Yhteisöohjaus

Yhteisöohjaus on Vehviläisen (2014) muotoilema osa hänen kehittämänsä ohjausmallia. Olen visualisoinut yhteisöohjauksen rakenteita seuraavalla sivulla olevassa kuviossa (KUVIO 1). Yhteisöohjauksen ydin on yhteistyön ja sisäisen viestinnän taito. Se muodostuu rakenteista, joita ovat kokonaisuuden kuvaaminen ja työnjako, tavoitteet ja arviointi, ja yhteistyön rakenteet.

Nämä rakenteet tuovat opinto-ohjauksen toimijat yhteen toimimaan yhdessä ohjauksen prosessissa. Kokonaisuuden kuvaus ja työnjako ovat tärkeitä ohjauksen sirpaleisen kentän vuoksi. Tavoitteet ja arviointi varmistavat kaikkien ohjaustoiminnan osapuolien, niin ohjaajien kuin

ohjattavien, toiminnan yhteisymmärryksessä kohti toivottua tulosta. Yhteistyön rakenteisiin vaikuttavat opinto-ohjauksen toimijoiden kohtaamistavat, tiedonjako, keskustelutavat, yhteisten näkemysten löytäminen, ja niiden toteuttaminen. Yleensä korkeakouluissa ohjauksen rytmi menee opetussuunnitelman mukaan. Tärkeää onkin löytää opinto-ohjauksen toimijoiden yhteinen rytmi. Rytmittäviä asioita ovat esimerkiksi asialistat ja asiakirjat. Kohtaamispaikkoja ovat esimerkiksi ohjaukselliset ryhmätilanteet. (Vehviläinen 2014, 75–79.)

Yhteisöohjauksen (esim. *collective supervision* tai *community supervision*) tutkimusta on toteutettu Suomessa yliopistossa (Vehviläinen 2015), mutta tämän tutkimuksen lähtökohtia tarkastellessa ohjaustahojen välisen yhteistyön tasolla vaaditaan edelleen kehittämistä. Ohjaustahona yhteisöohjauksessa on kollektiivinen toimija, joka tässä on yliopisto. Talouden rakenteet ja tavoitteet määrittävät ohjaustyön tavoitteita yliopistossa.



KUVIO 1. Yhteisöohjauksen rakenteet (mukaihen Vehviläinen 2014, 76–79)

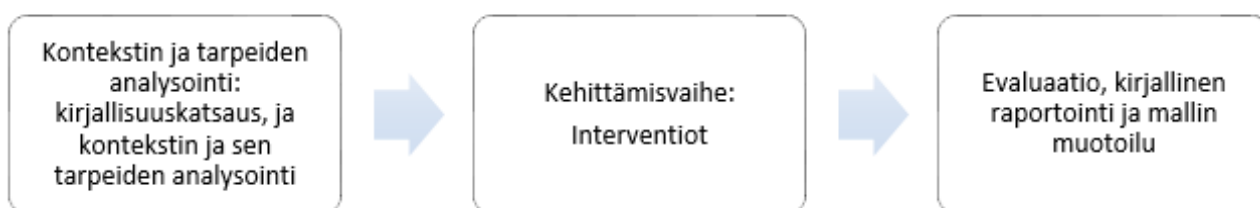
Vehviläinen (2015) esittelee tapausesimerkkinä Tampereen yliopiston koulutus uudistuksen yhteydessä toteutettua opintojen ohjauksen kehittämistä vuodelta 2011. Kehityksen yhteydessä toteutettiin ohjauskoulutuksia, joiden tuloksena osallistujien ohjaus-ajattelu muuttui. Kehittämistyön

tuloksena aiemmin pirstaleiset ja koordinoimattomat ohjauksen tavoitteet kirkastuivat. Yhteisöohjauksen kehittäminen onkin tärkeää, sillä pelkät rakenteet ja totut työtavat eivät välttämättä tue yhteisöohjausta. Esille tuli enemmänkin ohjaustoiminnan vaikuttavuuden tarkastelu, kuin tuottavuuden tai tehokkuuden tarkastelu. Tällöin tulee esimerkiksi miettiä sitä, mitä pidetään tärkeänä ohjaustoiminnan perustana ohjauksen toimijoiden näkökulmasta. (Vehviläinen 2015.)

Kansainvälinen tutkimus osoittaa, että opinto-ohjaajat tarvitsevat koulutusta kollektiivisten ohjausprosessien fasilitoimisessa (Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen 2013). Ohjattavat pyrkivät muuttamaan ohjausta yksilöllisestä ohjauksesta kohti kollektiivista ohjausta esimerkiksi työnohjauksen kentällä (Thomsen 2012). (Wichmann-Hansen, Thomsen, & Nordentoft 2015). Esimerkiksi tiimiohjauksessa, *team supervision* (Watts 2010), niin opinto-ohjausta antavien toimijoiden kuin ohjattavienkin tulee olla perillä siitä, kenen rooliin kuuluu tehdä mitään (Phillips & Pugh 2010). Useampi ohjausta antava taho varmistaa, ettei opiskelija jää ilman ohjausta (Watts 2010).

3 DESIGN-TUTKIMUS

Design-tutkimuksella on viisi ominaisuutta. Ensinnäkin oppimisympäristön suunnittelun ja oppimisen teorian kehittämisen tavoitteet nivoutuvat yhteen. Toiseksi kehittäminen ja tutkimus tapahtuvat toistuvien design-sykliden, toteuttamisen, analyysin ja uudelleen muotoilun kautta (Cobb 2001; Collins 1992). Kolmanneksi tutkimuksen tulee johtaa jatkossa jaettavissa oleviin teorioihin. Neljänneksi tutkimuksen täytyy osoittaa, kuinka tuotettu malli toimii autenttisessa tilanteessa. Viidenneksi kehityksen taustalla käytettyjen menetelmien avulla voidaan dokumentoida ja yhdistää toteutuksen prosessit halutuksi lopputulokseksi. Prosessin osana interventio voi olla lopputulos. Design-tutkimuksen innovaatioiden kautta voidaan luoda oppimisen tila, jonka jokin oppimisteoria osoittaa tuottoisaksi, mutta sitä ei yleisesti vielä toteuteta tai ymmärretä. (The Design-Based Research Collective 2003, 5.) Design-tutkimuksen prosessimalliksi valitaan tässä tutkimuksessa McKenneyn ja van den Akkerin (2005, 49) esittämä design-tutkimuksen prosessikuvaus. Alla oleva kuvio (KUVIO 2) esittää pelkistetysti tutkimuksen etenemisen design-tutkimuksen prosessin mukaisesti. Prosessi lähtee liikkeelle kontekstin ja sen tarpeiden analysoinnista, mihin kuuluu kirjallisuuskatsaus ja tutustuminen kontekstiin. Seuraavaksi on kehittämisvaihe, jossa toteutetaan interventiot. Prosessi päättyy evaluointiin, kirjalliseen raportointiin ja mallin muotoiluun.



KUVIO 2. Design-tutkimuksen eteneminen (mukaillen McKenney & van den Akker 2005, 49)

Tämä tutkimus on metodologialtaan laadullinen tutkimus ja tutkimusstrategiana on design-tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä on prosessissa osallistuva havainnointi, puolistrukturoitu kirjallisen

materiaalin keruu, kysely ja palaute. Kontekstin analysoinnissa on käytetty lisäksi sekundääriaineistona yliopiston ja tiedekunnan opinto-ohjauksen asiakirjoja, ja muita ohjaukseen liittyviä dokumentteja. Näitä asiakirjoja tai dokumentteja ei olla analysoitu sisällönanalyysillä. Muutoin aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti kvalitatiivisella sisällönanalyysillä.

3.1 Design-tutkimus tutkimusstrategiana

Design-tutkimuksen väitetään auttavan luomaan ja laajentamaan tietoa innovatiivisten oppimisympäristöjen ylläpitämisestä, kehittämisestä ja soveltamisesta (The Design-Based Research Collective 2003, 5). Design-tutkimus nähdään kasvatuksellisten interventioiden systemaattisena suunnitteluna, kehittämisenä ja arviointina (Plomp 2010, 9–10). Yleisesti hyväksytyt design-tutkimuksen piirteet ovat interventionistinen ote, toistuvat syklit, toimijoiden mukaan ottaminen, prosessi-, hyöty- ja teoria-orientaatio. Interventionistinen ote ilmenee intervention suunnitteluna todellisessa ympäristössä. Toistuvat syklit ilmenevät taas analyysissä, suunnittelussa, kehittämisessä, evaluaatiossa ja tarkistuksessa. Toimijoiden mukaan ottaminen tarkoittaa tutkimuskontekstin toimijoiden osallistumista tutkimuksen eri vaiheisiin. Prosessi-orientaatio keskittyy interventioiden paranteluun. Hyöty-orientaatio tulee esille siinä, että tutkimuksen tavoitteena on tuottaa jotain tutkimuskontekstille käytännöllistä hyötyä. Teoria-orientaatio tulee esille tutkimuksen perustuessa ainakin osittain käsitteelliseen viitekehykseen ja teoriaan. Se voi myös rakentaa teoriaa. (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen 2006, 5.) Tässä tutkimuksessa mukaan otettiin monipuolisesti kontekstin eri toimijoita. Prosessissa toteutettiin todellisessa ympäristössä kaksi interventioita. Interventiot olivat kertaluontoisia. Tutkimus toteutettiin prosessina hyöty-orientaatiolla. Hyöty kohdistui opinto-ohjauksen ja opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämiseen.

Eräs tapa määritellä design-tutkimusta on sen tuotoksen tarkastelu. Sen tuloksena tulisi syntyä jokin artefakti, eli jokin lopputuotos (Kelly 2004, 116). Tuotoksen ei tarvitse olla kuitenkaan konkreettinen, vaan se voi olla esimerkiksi jonkin aktiviteetin runko (The Design-Based Research Collective 2003, 6). Kelly (2004, 116) esittää kuitenkin, että design-tutkimuksen tulisi tuottaa jokin artefakti, joka kestää tutkimuksen ja sitä voidaan soveltaa tai käyttää sellaisenaan uudelleen. Design-tutkimuksen tarkoituksena voi olla esimerkiksi jonkin mallin luominen, mikä ilmentää onnistunutta innovaatiota (vrt. esim. Brown & Campione 1996; Cole, Puroo, Rossi & Stein 2005; Kelly 2004). Tarkoitus on myös tutkia laajemmin oppimisen luonnetta kompleksisessä ympäristössä ja kehittää

tuottavia tai ennustavia oppimisen teorioita. (The Design-Based Research Collective 2003, 7.) Design-tutkimus onkin luonteeltaan relevantti kasvatuksellisille toimintatavoille. Sen tavoitteena on kehittää tutkimukseen perustuvia ratkaisuja komplekseihin kasvatuksellisten toimintatapojen ongelmiin. Tutkija tekee yhteistyötä toimijoiden kanssa suunnitellakseen ja kehittääkseen toimivia ja vaikuttavia interventioita tutkimuskontekstissa. Tästä seuraa reflektiivinen työ- ja tutkimustapa, jonka tarkoituksena on luoda jokin toimintatapamalli. (Plomp 2010, 13.) Toimintatavan ongelman ratkaisu on interventio innovatiivisena ratkaisuna kompleksiin ongelmaan (Plomp 2010, 17). Tällaisia ratkaisuja voivat olla esimerkiksi ohjelma, tuote, prosessi, ammatillinen kehitys tai teoria (Plomp 2010, 20). Tarkemmin kasvatuksellinen ongelma design-tutkimuksessa on validoidun toimintavan puuttuminen (Plomp 2010, 17). Tämän tutkimuksen kohteena ei ole sinällään itse oppiminen, vaan design-tutkimusta sovelletaan opinto-ohjauksen kehittämiseen. Tutkimuksen eräänlainen kasvatuksellinen ongelma liittyy opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämiseen. Lopputuotoksena on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli.

Design-tutkimuksen tutkimusmenetelmänä on jokin prosessi, joka etenee askeleittain (Kelly 2004, 118). Prosessiin kuuluu esimerkiksi monitasoisuus, yhteistyö, toistuvuus ja teoriapohjaisuus (Shavelson, Phillips, Towne & Feuer 2003). Design-tutkimus hakee kasvatustieteiden kentällä koko ajan tarttumapintaa teoriasta. Se on avoin teorioiden kehittämiseksi, eikä vain niiden testaamiselle. Se on kontekstisidonnainen minimaalisella ontologialla, niin ettei tutkija voi palata laboratorioon testaamaan muuttujia. (Barab & Squire 2004, 5.) Onnistunut design-tutkimus täytyy suunnitella hyvin ja tarkoin. Kolme rakennuspalikkaa ovat tiukat standardit, oleellisuus ja yhteistyö. (McKenney, Nieveen & Van den Akker 2006, 77.) Design-tutkimuksen toteuttaminen onkin vaativaa ja se sisältää monta vaihetta. Tutkimus on edennyt tällaisessa prosessissa ja yhteistyössä monitasoisesti hakien tukea teoriasta. Tämä tutkimusstrategia valittiin juuri sen pragmaattisen lähestymistavan vuoksi. Tämä sopii tämän tutkimuksen tarkoitukseen edistää yhteistyössä kontekstin toimijoiden kanssa opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä.

Design-tutkimus on yleistynyt 1990-luvun alusta lähtien ja vakiinnuttanut pikkuhiljaa paikkaansa kasvatustieteiden tutkimuskentällä 2000-luvun aikana. Se on hyväksytty yhdeksi kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmaksi (Sandoval 2014). Siitä on tullut suosittu ja hyväksytty tutkimusstrategia myös globaalisti, kun aiemmin suurin osa aiheesta kirjoittaneista tutkijoista ovat olleet Yhdysvalloista (Anderson & Shattuck 2012, 23). Design-tutkimus vakiinnutti nimensä vuonna 1992, jolloin Collins (1992) ja Brown (1992) toteuttivat omat tutkimuksensa kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena. He ovat tunnetuimmat ja eniten viitatuimmat tutkijat design-tutkimuksen kentällä. Design-tutkimuksen elementtejä löytyy kuitenkin melkein sadan

vuoden takaa Deweyn tutkimuksista vuodelta 1929 (Bell, Hoadley & Linn 2004, 74). Design-tutkimus on ollut aktiivinen kasvatustieteiden kentällä Euroopassa aluksi nimellä *developmental research* (esim. Van den Akker, Branch, Gustafson, Nieveen & Plomp 1999). Muita käytössä olleita nimiä ovat olleet *design studies* (esim. Shavelson, Phillips, Towne & Freuer 2003), *design experiments* (esim. Brown 1992; Collins 1992; Cobb, Confey, diSessa, Lehrer & Schauble 2003), *design-based-research* (esim. Edelson 2002; The Design-Based Research Collective 2003), *developmental research* (esim. Lijnse 1995; Van den Akker 1999), *design research* (esim. Cobb 2001) ja suomeksi *design-tutkimus* (esim. Juuti & Lavonen 2006). Kaikki viittaavat samaan tutkimusstrategiaan, vaikkakin suosituin käytössä oleva nimitys on *design-based research* (DBR) (Anderson & Shattuck 2012).

Laajan määritelmän mukaan design-tutkimus on sarja lähestymistapoja, joiden tavoitteena on luoda uusia teorioita, välineitä tai toimintatapoja, jotka selvittävät ja mahdollisesti vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen luonnollisissa asetelmissa (Barab & Squire 2004). Design-tutkimuksessa, kuten missä tahansa muussakin tutkimuksessa, tutkijan täytyy muistaa esittää merkittäviä kysymyksiä, joita voi tutkia. Tutkimuksen täytyy linkittyä relevanttiin teoriaan ja käyttää tutkimuskysymykseen sopivaa menetelmää. On myös tärkeää noudattaa loogista ja täsmällistä päättelyketjua, ja perehtyä tutkimuksiin. Tutkijan täytyy paljastaa oma tutkimuksensa kritiikille ja tarkastelulle. (Plomp 2010, 12.) Design-tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää miten, milloin ja miksi kasvatukselliset innovaatiot toimivat käytännössä. Täten voimme ymmärtää kuinka teoria, luotu malli ja käytäntö toimivat yhdessä. Design-tutkimus vaalii kompleksisissa asetelmissa oppimista, tiedon luomista, ja kehittää oppimisen ja opettamisen teorioita. Sillä voidaan luoda ja laajentaa tietämystä innovatiivisten oppimisympäristöjen kehittämisestä, soveltamisesta ja ylläpitämisestä. (The Design-Based Research Collective 2003, 5.) Sillä on tarve vaikuttaa todellisiin kasvatuksellisiin tapahtumapaikkoihin (Barab & Squire 2004, 6; ks. Anderson & Shattuck 2012, 18). Sen ainutlaatuisuus onkin kokonaisvaltaisuus, sillä se on sitoutunut niin innovatiivisten oppimisympäristöjen, kuin niiden toiminnan ymmärtämisen ja tiedon lisäämiseen oppimisesta tai opettamisesta (Sandoval 2014, 19).

Design-tutkimus tarjoaa eräänlaiset silmälasit, joiden läpi voi tarkastella oppimisen ja opettamisen teorioiden toteutumista käytännössä niiden muuntautuessa tehokkaaksi oppimiseksi kasvatuksellisessa asetelmassa. (The Design-Based Research Collective 2003, 8). Design-tutkimukselle ominainen useamman menetelmän käyttäminen ja autenttisiin merkittäviin asioihin keskittyminen liittyy pragmaattiseen filosofiaan. Tämän yhteydessä voidaan mainita amerikkalaisista pragmatisteista Dewey, Peirce, James, Kaplan ja Rorty (Anderson & Shattuck 2012, 17). Useamman

menetelmän käyttö ja muista tieteenaloista ammentaminen tukevat tutkimustavan innovatiivisuutta (Kelly 2004, 123; Rogers 1995). Design-tutkimuksen praktinen lähestymistapa vaatii kuitenkin erityistä huomiota tieteellisten vaatimusten täyttämiseksi (Kelly 2004, 126).

Design-tutkimuksen avulla voidaan luoda oppimistilanteeseen esimerkiksi teknologisia ja sosiaalisia tukivälineitä (esim. Reiser 2001; The Design-Based Research Collective 2003, 6.) Design-tutkimus antaa mahdollisuuden tutkailla uusia kasvatuksellisia materiaaleja (Bell, Hoadley & Linn 2004, 76). Tutkijat ja osallistajat työskentelevät yhdessä tuottaakseen merkittävän muutoksen toiminnan kontekstissa, esimerkiksi luokkahuoneessa (The Design-Based Research Collective 2003, 6). Tutkijaryhmän läsnäolo voi olla kuitenkin häiritsevää, tai jopa vahingoittavaa tutkimuksen toteuttamiselle (Kelly 2004, 126). Design-tutkimuksen arvoa määriteltäessä tulisi mitata sen kykyä parantaa kasvatuksellisia toimintatapoja. Sen mahdollisuudet ovat erityisesti opetus- ja oppimisympäristöjen mahdollisuuksien ja teorioiden tutkimisessa, sekä kumulatiivisen design-tiedon kokoaminen ja innovaatiokyvyn lisääminen. Innovaatioiden tarve kasvatuksessa on jatkuva. (The Design-Based Research Collective 2003, 8.) Design-tutkimuksella on merkittäviä ominaisuuksia, joilla se pystyy vastaamaan kasvatukselliseen reformiin ja tutkimuksen kehittämiseen (Anderson & Shattuck 2012, 18).

Design-tutkimus on muiden tutkimusparadigmojen tekniikoiden varassa (Kelly 2004). Aineisto- ja lähde-triangulaatio mahdollistavat kriittisen todisteen tutkimustuloksista. Tutkija- ja osallistuja-osapuolien triangulaatiot voivat myös aiheuttaa komplikaatioita sekalaisessa tutkimusasetelmassa. Hedelmällisen yhteistyön ylläpito on myös logistinen haaste. Toistuvat työvaiheet ja interventiot mahdollistavat tutkimustulosten validaation. Pitkäkestoiset yhden aselman tutkimukset ovat menestyneitä esimerkkejä design-tutkimuksesta (esim. Linn & Hsi 2000). Tutkimuksen kulun joustava muotoutuminen voi olla haasteellista duaalisia, eli paikallisia ja yleisiä, tutkimustavoitteita tavoitellessa. (The Design-Based Research Collective 2003, 7–8.)

Anderson ja Shattuck (2012) ovat tehneet kattavan analyysin design-tutkimukseen liittyvistä artikkeleista, joista he löysivät niin filosofisia, yleistajuisia, kuin empiiriseen tutkimukseenkin perustuvia tutkimuksia. Suunta näyttää siltä, että design-tutkimus tutkimusstrategiana on kehittymässä teoreettisesta diskussiosta kohti käytäntöä. (Anderson & Shattuck 2012, 19.) Design-tutkimuksen ehdoton vahvuus onkin käytännöllisyys (Anderson & Shattuck 2012, 17). Artikkeleiden tuloksista useimmissa esitettiin tutkimuksen parantaneen oppilaiden asenteita tai tulosta. Lupaavien tutkimustulosten ja metodologian kasvavan käytön perusteella design-tutkimuksella on optimistinen tulevaisuus tutkimuksen kentällä. (Anderson & Shattuck 2012, 24.)

Seuraavaksi tarkastellaan design-tutkimusta käsitteleviä artikkeleita tarkemman kuvan saamiseksi design-tutkimuksen suuntauksista ja sen luonteesta. Artikkelit ovat usein viitattuja, mutta myös suosittuja tieteellisessä sosiaalisessa mediassa nimeltä *Mendeley*. Viittausten määrää ja luotettavuutta on tarkasteltu ja vertailtu artikkeleiden julkaisukanavan, yliopiston kirjaston hakukoneen ja *Google Scholarin* tietojen pohjalta. Viittausmäärä on vaihdellut kanavoittain, esimerkiksi Google Scholarissa noin sadasta jopa yli neljään tuhanteen. Esimerkiksi Anderson ja Shattuck (2012, 18–19) ovat käyttäneet Google Scholaria artikkeli-analyysissään, ja todenneet sen toimivaksi ja luotettavaksi muiden hakukoneiden joukossa.

3.2 Design-tutkimuksen prosessi

Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä design-tutkimuksesta, mutta kirjallisuudessa design-tutkimuksen punaisena lankana on prosessinomaisuus ja pragmaattisuus. Design-tutkimus noudattaa aina samanlaista prosessia, johon kuuluu ensimmäisenä kontekstin ja sen tarpeiden alkukartoitus (*preliminary research*). Tällöin tutkija perehtyy myös kirjallisuuteen ja rakentaa teoreettisen tai käsitteellisen viitekehyksen. Toisena on kehittämis- tai prototyypivaihe (*development or prototyping phase*), jossa tapahtuvat esimerkiksi interventiot, joista jokainen on oma mikro-tason tutkimus. Tässä tärkeää on formatiivinen evaluointi, jotta interventioita voidaan kehittää. Kolmantena ja viimeisenä prosessin vaiheena on arviointi (*assessment phase* tai *semisummative*), jolloin tehdään yhteenveto ja tarkistetaan täyttääkö toteutettu interventio tai muu ratkaisu alussa asetetut tavoitteet. (Plomp 2013, 19.) Tämä tutkimus on edennyt tällaisen prosessimallin mukaisesti. Näiden vaiheiden kautta tutkija reflektoi ja dokumentoi systemaattisesti tuottaakseen teoriaa tai suunnittelee toimintatapaa. Voidaan väittää, että näiden elementtien ja interventioiden systemaattisen suunnittelun ja kehittämisen kautta tutkimuksesta tulee design-tutkimusta. (Plomp 2010, 15.) Design-tutkimuksen haasteita ovat rajaus, ja tulosten yleistäminen fokusryhmän ja uniikin konteksti pohjalta. Merkittävyys riippuu hypoteesin vahvuudesta. (Kelly 2004, 119–122.)

Design-tutkimuksen myötä tutkija luo kehittämistuloksen lisäksi ymmärryksen intervention toiminnasta (eli miten ja miksi) tietyssä kontekstissa. Design-tutkimus onkin holistinen lähestymistapa, eikä se keskity yksittäisiin muuttujiin (Plomp 2010, 16, 18). Se keskittyy tiettyihin objekteihin ja prosesseihin eli interventioihin tietyssä kontekstissa, mutta yrittää tutkia niitä yhtenäisenä ja merkityksellisenä ilmiönä (Van den Akker ym. 2006, 5). Tällaiseen holistiseen

lähestymistapaan on pyritty myös tässä tutkimuksessa, esimerkiksi osallistamalla monipuolisesti opinto-ohjauksen toimijoita tutkimuksen interventioihin.

Design-tutkimuksessa on muistettava jokaisen kontekstin ainutlaatuisuus, ja design-tutkimuksen tulosten heuristinen luonne, jolloin ne eivät anna “varmoja totuuksia”. Interventioita kehitetään kontekstin tarpeen mukaan ja ne ovat yhteydessä käytäntöön. (Plomp 2010, 21–22.) Tässä tutkimuksessa on edetty kontekstin tarpeen mukaan. Yhteys käytäntöön on ollut vahva. Tutkimuksen konteksti on ainutlaatuinen siinä mielessä, että jokaisella tiedekunnalla on oma ohjaussuunnitelma.

Design- tutkimuksen tutkimustehtävänä voi olla esimerkiksi tarkastelu siitä, miten voimme kehittää opiskelijoiden motivaatiota. Lähestymistapana taas voi olla intervention suunnittelu tai kehittäminen. Interventio voi olla esimerkiksi jokin materiaali tai ohjelma. Tavoitteena on ratkaista kompleksi kasvatuksellinen ongelma. Tavoitteena on myös lisätä tietoisuutta interventioiden ominaisuuksista ja niiden kehittämisen prosesseista. Tutkimusprosessille on ominaista syklisyys. Siihen kuuluvat analyysit, suunnittelu, evaluaatio ja tarkistus, kunnes haluttu tyydyttävä tasapaino on saavutettu ihanteiden ja toteutuksen välille. Tämä tutkimus on myös syklinen. Design-tutkimuksessa tutkimuskysymys sisältää aina jonkin ominaisuuden etsimisen. Tässä tutkimuksessa nämä etsityt ominaisuudet liittyvät opinto-ohjaukseen, sen kehittämiseen ja sen toimijoiden yhteistyöhön. (Plomp 2010, 19–20; Plomp 2013, 27.)

3.3 Design-tutkimuksen kritiikki

Design-tutkimus on herättänyt kritiikkiä muun muassa siitä, että se ei olisi kovin argumentatiivinen tutkimustapa (Sandoval 2014, 19). Design-tutkimuksen tärkein vahvuus on kuitenkin käytännöllisten toimintatapojen kehittäminen. Varjopuolena taas ovat muun muassa intervention jälkeen katoavat tutkijat. (Anderson & Shattuck 2012, 17.) Tutkimuksen argumentatiivinen ulottuvuus ja väliintulo toteutuvat, jos esimerkiksi oppimisen mallin testauksessa oppilaat osallistuvat aktiviteettiin (tehtävä ja osallistujat), joka on rakennettu tietyillä välineillä ja materiaalilla, ja se etenee loogisesti toteutuksen läpi. Teoreettisesti tutkijan väitettä lähdetään testaamaan väliintulon toteutuksen kautta, ja jos se toteutuu, se johtaa haluttuun lopputulokseen. (Sandoval 2014, 24.)

Toisekseen design-tutkimus on herättänyt kritiikkiä siitä, että se ei täytä sitoutumistaan evaluoida yhtä aikaa tuotettavaa mallia ja testattavaa teoriaa. Design-tutkimusta ei voida identifioida johonkin tiettyyn menetelmään, tai jotain tiettyä menetelmää design-tutkimukseen. Tästä johtuen sitä onkin kritisoitu väljän metodologian vuoksi. (Sandoval 2014, 19–20.) Kritiikin mukaan design-

tutkimukselta puuttuu siis metodologinen täsmällisyys, tai toisin sanoen selkeät standardit (Dede 2004, Kelly 2004, Shavelson, Phillips, Towne & Freuer 2003). Väitetään myös, että se ei kykene arvioimaan designia ja rakentamaan teoriaa yhtä aikaa (Phillips & Dolle 2006). Vaikka design-tutkimus on yleistynyt kirjallisuudessa ja tutkimuksessa, sen metodologinen kaoottisuus on edelleen läsnä (Sandoval 2014, 18). Haasteena mainitaan myös tutkimuksen saattaminen loppuun (Anderson & Shattuck 2012, 23). Metodologinen kaoottisuus oli haasteena myös tässä tutkimuksessa.

Design-tutkijoiden tulisi kertoa tutkimuksistaan narratiiveja, joissa kerrotaan sekä onnistumiset, että epäonnistumiset. Tällöin muutkin voivat ymmärtää mitä tutkimuksessa on tapahtunut, jotta sitä voidaan tarpeen vaatiessa jatkossa muokata, ja toteuttaa uudelleen. On tärkeää myös raportoida mikä tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista ja mikä ei. Näin esimerkiksi tietyssä kontekstissa toimivat menetelmät tulevat esille, mitkä eivät muualla ehkä toimi, tai joista toinen tutkija voi valita omalle asetelmalleen sopivan menetelmän. (Bell, Hoadley & Linn 2004, 79–80.) Yleensä design-tutkimus tuottaa myös runsaasti aineistoa, jota olisi hyödyllistä jatkossa jakaa muuhunkin tutkimuskäyttöön (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 40). Tällaista aineiston jakamista useamman tutkijaryhmän välillä ei kuitenkaan ole tietävästi tapahtunut (Anderson & Shattuck 2012, 23). Pysin tässä raportissa kertomaan sekä tutkimuksen onnistumiset, että epäonnistumiset. Tästä esimerkkinä on esimerkiksi interventioiden kertaluotoisuus. Ne eivät ole sinällään epäonnistumisia, mutta ne saattavat heikentää ilmiön monipuolista ymmärtämistä.

Design-tutkimus on mahdollistanut siirtymisen kokeellisiin tutkimuksiin, joissa tutkija voi testata ja luoda teoriaa luonnollisessa kontekstissa. Tutkimukseen osallistujat eivät ole vain subjekteja, vaan aktiivisia osallistujia, jotka osallistuvat kehittämistehtävän prosessiin alkupisteestä jopa analyysiin saakka. Design-tutkimus keskittyy tiettyyn kontekstiin, jossa on monia variaabeleita. Keskiössä on myös sosiaalinen vuorovaikutus. Haasteena on käsittää mallin kompleksisuus, hauraus, sotkuisuus ja lopulta kiinteys niin, että se on arvokas muille. Tämä tutkimustapa vaatii tapahtumien ymmärtämisen lisäksi kykyä osoittaa niiden relevanssi myös muissa konteksteissa. (Barab & Squire 2004, 3–5.) Tässä tutkimuksessa koko tutkimusprosessi on pyritty toteuttamaan nimenomaan tutkimuksen osallistujien näkemisenä aktiivisina osallistujina. Haasteena on kuitenkin ollut osaksi passiivinen osallistuminen, joka voi olla vapaaehtoisen osallistumisen myötä syntynyttä. Tutkimuksesta sovittiin dekaanin kanssa, joten työntekijät olisivat olleet ikään kuin velvollisia osallistumaan tutkimukseen työroolissaan. Tässä onkin tärkeää ottaa huomioon se, että organisaation henkilökunnan jäsenet osallistuivat tutkimukseen työroolissaan, ei henkilökohtaisella tasolla.

Design-tutkimusta käytetään ihmisten ajattelun, tietämisen, käyttäytymisen ja oppimisen tavan selvittämiseen ja mallintamiseen. Kriittinen osa tätä tutkimustapaa on se, että sillä haetaan

paikallisten tarpeiden täyttämisen lisäksi vahvistusta teoreettisiin suhteisiin. Ei siis riitä, että kontekstiin luodaan jokin malli, ja osoitetaan, että se toimii. Design-tutkimus vaatii tutkijaa luomaan aineiston pohjalta oppimiseen liittyvää ajankohtaista, tai sitä puhuttelevaa, teoreettista tietoa. Tutkija voi ammentaa metodologista ja epistemologista tukea pragmaattisten filosofien, kuten Deweyn ja Peircen, tuotannosta. (Barab & Squire 2004, 5–6.) Design-tutkijan täytyy löytää yhteys teoreettisiin väitteisiin, jotka ylittävät paikallisen kontekstin (Barab & Squire 2004, 8). Design-tutkimus mahdollistaa siis parhaimmillaan teorian ja käytännön tieteellisen kytkennän. Oppimista puhutteleva teoreettinen tieto on tässä tutkimuksessa väljä, sillä praktiseen puoleen on keskitytty enemmän. Tällöin tutkimus onkin enemmänkin implementaatiotutkimus, jolloin jotain on tuotu käytäntöön. Toiminnan taustalla oleva ajatus osallistavasta pedagogiikasta on ollut interventioita tukeva elementti.

Barab ja Squire (2004, 9) esittävät Cobbin ynnä muiden (2003, 10) ehdotuksen mukaan design-tutkimuksen olevan teorioiden kehittämistä sen lisäksi, että se esittää mikä toimii. Se haastaa myös tutkijan kaksoisroolissa tutkijana ja tilanteiden tuottajana. Kysymys herää siitä, miten tutkija voi tehdä luotettavaa tutkimusta ja johtopäätöksiä, kun hän on itse osallisena. Jokainen systemaattinen muutos tutkimuskontekstissa voi edesauttaa tulosten keinotekoisuutta. Tarkoituksena on kuitenkin luoda joustavia adaptiivisia teorioita, jotka toimivat useassa kontekstissa. Jokaisessa kontekstissa on toimijoita, ja design-tutkimuksessa tutkija on yksi niistä muiden joukossa. Tavoitteena ei siis ole sterilisoida tutkimuskohdetta, jotta teoria toimisi luotettavammin. Design-tutkimuksella tuotettu teoria täytyykin olla balanssissa adaptiivisuuden ja jalosteisuuden välillä. (Barab & Squire 2004, 9–11).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA DESIGN-TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen paradigma

Tutkimustehtävänä on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallin kehittäminen ja interventioiden tutkiminen. Tätä lähestytään tutkimuksessa opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämisen kautta yliopistossa tiedekunnan tasolla. Tutkimuskysymysten muotoutumista on ohjannut pohdinta siitä, mikä on opinto-ohjauksen kehittämistarve tässä kontekstissa. Tutkimuskysymyksiä on kolme, ja ne ovat:

1. Millaisena opinto-ohjaus ilmenee yliopistossa tiedekunnan tasolla?
2. Mitkä ovat opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet?
 - a. Mitkä suunnittelutapaamisen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?
 - b. Mitkä tutorkoulutuksen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?
3. Millainen on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli?

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta on sidoksissa empirismiin, relativismiin, pragmatismiin ja instrumentalismiin (esim. O’Leary 2007a, 75; 2007b, 227–228; 2007c, 207–208; 2007d, 139–140). Tällöin se on keskittynyt havaintoihin, kokemuksiin, tietoon tiettyssä ympäristössä, käytäntöön ja rakenteisiin. Tutkimusparadigma on tutkimuksen perusta, johon sisältyvät epistemologiset ja ontologiset oletukset. Tämä tutkimus on erittäin käytännönläheinen, joten tutkimusta kantava ajatus on pragmaattinen, ja se on ontologisesti sidottu tiettyyn kontekstiin. Epistemologisesti tieto on rakentunut havaintojen ja kokemusten kautta, ja relativistisesti siihen vaikuttaa sosiaalihilatoriallinen konteksti. Tieto on luonteeltaan käytäntöön sovellettavaa ja tutkimuksessa korostuu toiminta. Ontologisesti käsitys ohjauksesta voi olla erilainen eri toimijoiden näkökulmasta, ja siihen vaikuttaa

ympäristö. Tieto rakentuu myös tässä kontekstissa, ja empirismin tavoin tieto tulee kokemuksesta, esimerkiksi tutoreiden kohdalla ohjauksen tarpeista. Tietoon ja todellisuuteen vaikuttavat yliopiston rakenteet, jolloin taustalla on instrumentalismin käsitys teorioista ja käsitteistä ihmisten instrumentteina.

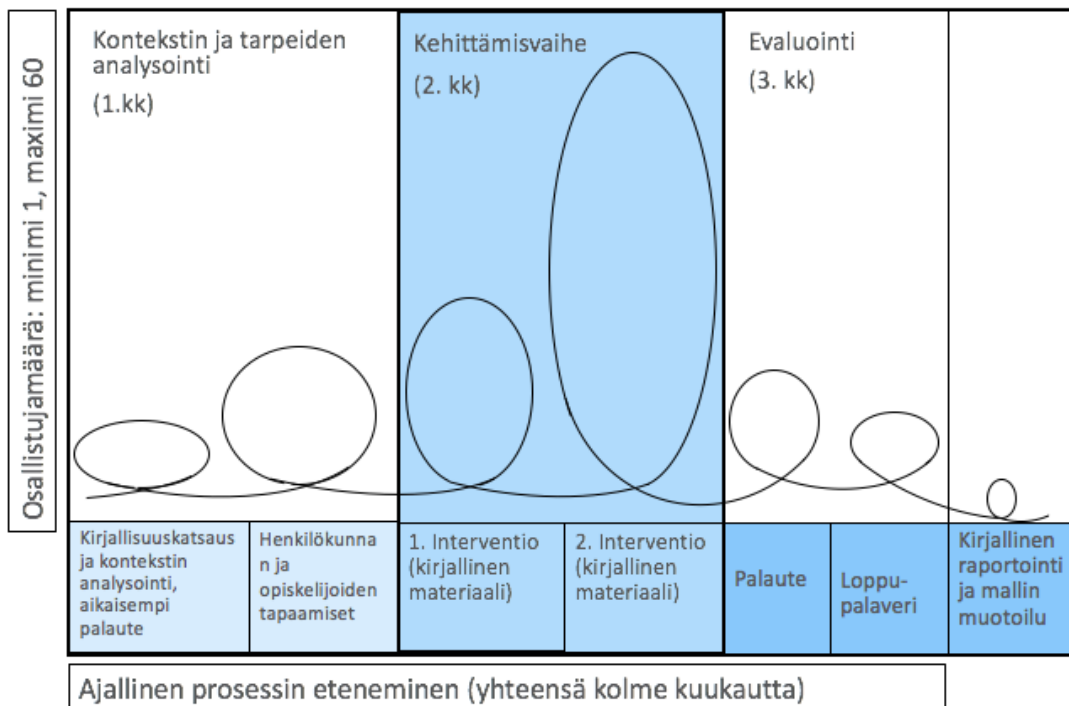
4.2 Pedagoginen näkökulma

Koska design-tutkimuksessa on usein kyse oppimisen ja opettamisen tutkimisesta, avaan seuraavaksi tutkimuksen interventioiden ja opinto-ohjauksen toimijoiden osallistamisen taustalla olevaa pedagogista näkökulmaa. Tutkimuksen taustalla oleva pedagoginen näkökulma on johdettu bell hooksin vapauttavan kasvatuksen käsitteestä, toisin sanoen osallistavasta pedagogiikasta (*engaged pedagogy*) (Vuorikoski 2012; Hooks, Vainonen, Rekola & Vuorikoski 2007; ks. Hooks 1994; 2003; 2010). Osallistavassa pedagogiikassa opetus ymmärretään opettajan ja opiskelijoiden yhteistyönä (Vuorikoski 2012, 316), tässä tutkimuksessa ajatusta sovelletaan opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyöhön. Osallistava pedagogiikka on nivoutunut kriittisen ja feministisen pedagogiikan ideoihin (Vuorikoski 2012, 313). Sitä luonnehtii *holistisuus, rajojen ylitykset ja pyrkimys kokonaisvaltaiseen, osallistavaan opetukseen* (Vuorikoski 2012, 320).

Opettajat ovat palkattuja työntekijöitä, ja heitä sitovat koulutuspoliittiset tavoitteet ja opetussuunnitelma. Tämä on osallistavan pedagogiikan toteutumisen haaste. (Vuorikoski 2003; 2012, 321.) Samoihin asioihin ollaan sitouduttu opinto-ohjauksessa. Osallistavassa pedagogiikassa *opetus hahmotetaan opettajan ja oppijoiden yhteiseksi projektiksi; tavoitteena on purkaa hierarkkisia valtasuhteita ja luoda tasa-arvoinen oppimisyhteisö* (Vuorikoski 2012, 307). Tällöin niin oppilaat kuin opettajatkin ovat aktiivisia toimijoita. Tässä tutkimuksessa opetus on sisältynyt interventioihin. Osallistavassa pedagogiikassa toimijat nähdään kokonaisina ihmisiä kaikkine tunteineen. (Vuorikoski 2012, 307). Bell hooks on saanut vaikutteita toisenlaisen opettamisen ja oppimisen kulttuurin luomiseen muun muassa Paulo Freiren teksteistä. Hän pyrkii teorian ja käytännön yhteen nivomiseen (Vuorikoski 2012, 308–309). Tässä tutkimuksessa opettaja nähdään ohjaajana. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta tätä ajatusta tukee opettajan näkeminen enemmän kuin tiedonjakajana toimimisena (Vuorikoski 2012, 309). Ohjaus voidaan nähdä opettajan ydintyönä (Vehviläinen 2015, 293). Sovellan osallistavan pedagogiikan ajatusta opinto-ohjaukseen yliopistossa.

4.3 Tutkimusprosessin syklit, tutkimusaineisto ja analyysi

Alla (KUVIO 3) on visualisoitu tutkimuksen koko prosessi. Kuvio on muotoiltu McKenneyn ja van den Akkerin (2005, 49) design-tutkimuksen prosessikuvausta mukailleen. Prosessi alkaa kontekstin ja tarpeiden analysoinnin syklistä. Ajallisesti tämä vaihe kesti noin yhden kuukauden (1.kk), ja se sisälsi kaksi osaa, toisin sanoen kaksi pienempää sykliä. Ensimmäinen osa oli kirjallisuuskatsaus, vaikkakin kirjallisuuteen syventyminen kulki mukana koko prosessin ajan. Seuraavaksi ja rinnakkain olivat henkilökunnan ja opiskelijoiden tapaamiset. Toinen suurempi sykli oli kehittämisvaihe, joka kesti myös ajallisesti noin kuukauden (2.kk). Tämä sykli sisälsi kaksi interventioita, jotka voidaan itsessään nähdä myös sykleinä. Ensimmäinen interventio oli suunnittelutapaaminen ja toinen tutorkoulutus. Näissä vaiheissa kerättiin aineistoksi kirjallinen materiaali, kysely ja palaute, joista kerron lisää myöhemmin. Kolmas varsinainen sykli on evaluointi, jonka ajallinen toteutuminen painottui kolmannelle kuukaudelle. Tähän osaan sisältyy palautteen keruu ja loppupalaveri henkilökunnan kanssa. Prosessi loppuu kirjalliseen raportointiin ja mallin muotoiluun.



KUVIO 3. Tutkimuksen prosessikuvaus (mukaiillen McKenney & Van den Akker 2005)

Kirjallisuuskatsauksessa haasteina olivat erityisesti ohjauksen laaja kenttä, ja suomen ja englannin kielen kielelliset erot ohjaukseen liittyvien käsitteiden osalta. Tarpeiden analysointi tapahtui yhteistyössä henkilökunnan kanssa, mitä tukivat tapaamiset opiskelijoiden kanssa. Kaikkien osapuolien kehittämistoiveita kysyttiin, kuunneltiin ja kirjattiin ylös. Kontekstin analysoinnin osalta perehdyttiin yliopiston ja tiedekunnan tasolla opinto-ohjaukseen liittyviin asiakirjoihin ja dokumentteihin, ja tiedekunnan henkilökunnan aiemmin keräämään materiaaliin ja palautteisiin. Näiden pohjalta tartuttiin jo tiedossa oleviin kehittämiskohteisiin ja lähdettiin viemään niitä eteenpäin. Tärkeimmät asiakirjat olivat opetusneuvoston linjaus (Tampereen yliopisto, opetusneuvosto 2011) ja tiedekunnan oma ohjaussuunnitelma (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2017). Tutkimuksen toteutuksesta lähetettiin tiedote (LIITE 1) tiedekunnan viestintäkanavan kautta prosessin ensimmäisen kuukauden lopussa. Tutkimuksessa toteutui aineisto-, menetelmä- lähde- ja osallistuja-osapuolien triangulaatio, jolloin aineistoja, sen keruutapoja, lähteitä ja osallistujia on ollut useampia.

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (TAULUKKO 1) on koottuna tutkimuskysymys, tutkimusvaihe ja eri tutkimusvaiheisiin sisältyvä aineisto ja tukimateriaali. Tutkimusvaiheet ovat samat kuin prosessikuvauksessa: kontekstin ja tarpeiden analysointi, interventiot, ja evaluointi, johon tässä on sisällytetty raportointi ja mallin muotoilu. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa toteutettu kirjallisuuskatsaus, ohjauksen asiakirjoihin tutustuminen, ja muuhun ohjaukseen liittyvään materiaaliin tutustuminen mahdollistaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista tukee myös aineiston analyysi. Tutkimuksen toinen osa on kehittämisvaihe, johon sisältyy tässä tutkimuksessa kaksi interventiota. Interventiot olivat suunnittelutapaaminen ja tutorkoulutus. Nämä tutkimuksen osat ja niissä kerätyn aineiston analyysi vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen kolmas osa sisältää evaluaation, raportoinnin ja mallin muotoilun. Tässä viimeisessä tutkimuksen osassa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksen taustamateriaalina on ollut harkintaan perustuen yliopiston ja tiedekunnan ohjaukseen liittyviä asiakirjoja, dokumentteja ja henkilökunnan aiempia selvityksiä opintojen ohjauksesta ja sen haasteista. Näillä dokumenteilla pyrittiin kartoittamaan ohjauksen linjoja, ohjauksen nykytilannetta ja kehittämistarpeita. Tätä sekundääriaineistoa ei olla taustamateriaalin luonteen vuoksi analysoitu systemaattisesti millään tietyllä menetelmällä. Opiskelijatapaamisissa osallistujia informoitiin tutkimuksen tekemisestä ja muistioiden mahdollisesta käytöstä tutkimusaineistona. Analyysin tukena käytettyjen muistioiden osallistujat anonymisoitiin jo kirjoitusvaiheessa.

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymys, toteutettu aineistonkeruu ja tutkimusvaihe

Tutkimuskysymys	Tutkimusvaihe	Sekundääri- ja primääriaineisto
<p>1. Millaisena opinto-ohjaus ilmenee tiedekunnan tasolla?</p>	<p>Kontekstin ja tarpeiden analysointi.</p>	<p>Sekundääriaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ohjaukseen liittyvä kirjallisuus ja teoria • Yliopiston ohjauksen dokumentit <ul style="list-style-type: none"> • Linjauksia ja esityksiä opintojen ohjauksen toimenpiteiksi (2011) • Opintojen ohjauksen tavoitteet yliopistossa • HOPS-prosessin tavoitteet (2014) • HOPS-opettajan opas (2015) • HOPS:n perusteet (2016) • Sisäinen vertaisarviointi (2016) • Palaute ohjausmenettelyjen vertaisarvioinneista tutkinto-ohjelmissa 2015–2016 (2017) • Opiskelijatutoroinnin opas (2016) • Ohjaussuunnitelma (2013; 2015). • Muu ohjaukseen liittyvä materiaali: <ul style="list-style-type: none"> • edellisvuoden tutorkoulutuksen sisältö • koonnit aikaisemmasta palautteesta ja ideoista ohjauksen kehittämistä • tutorvastaavien palaute tutoroinnista (2016) • muistio opiskelijatapaamisesta. • Yliopiston verkkosivut: https://www.uta.fi/opiskelunopas/. <p>Primääriaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ kysely.
<p>2. Mitkä ovat opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet?</p> <p>a. Mitkä suunnittelutapaamisen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?</p> <p>b. Mitkä tutorkoulutuksen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?</p>	<p>Interventiot.</p>	<p>Primääriaineisto:</p> <p>1. Interventio: suunnittelutapaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kirjallinen materiaali • osallistuva havainnointi • paperinen kysely. <p>2. Interventio: tutorkoulutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • kirjallinen materiaali • kirjallinen palaute • sähköinen kysely • osallistuva havainnointi.
<p>3. Millainen on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli?</p>	<p>Arviointi, raportointi ja mallin muotoilu.</p>	<p>Primääriaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interventiot • kirjallisen materiaalin, kyselyn ja palautteen sisällönanalyysi • loppupalaveri henkilökunnan kanssa.

Muuta aineistoa kerättiin opinto-ohjauksen toimijoilta harkintaan perustuvana otantana (*relevance sampling* tai *purposive sampling*) (Krippendorff 2013, 120–121). Aineisto osoittautui tässä kuitenkin harkinnanvaraiseksi näytteeksi, sillä esimerkiksi kaikkia tulevia opinto-ohjauksen toimijoita ei ollut valittu tutkimukseen liittyvän kyselyn toteuttamisen hetkellä, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta tulla valikoiduksi otantaan. Muutoin kaikilla perusjoukon havaintoyksiköillä oli sama todennäköisyys olla osana näytettä. Kriteereinä näytteeseen valinnassa oli olla osa kontekstin yliopiston tiedekuntaa, ja toimia sillä hetkellä opintojen ohjaukseen liittyvissä tehtävissä, jotka lähinnä liittyivät seuraavan lukuvuoden aikana tapahtuvaan ohjaukseen. Kaikki aineisto on kerätty anonymina. Kirjallisen materiaalin, kyselyn ja palauteaineiston lisäksi observoinnin kohteena olivat prosessin interventiot, eli toiminnan suunnittelutapaaminen ja tutorkoulutus. Tutkija osallistui molempiin tapahtumiin kaksoisroolissa, toteuttajana ja observoijana.

4.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi (*content analysis*) on menetelmä, jolla analysoidaan kirjallista, suullista tai visuaalista materiaalia (Cole 1988). Sitä voidaan kuvailla myös dokumenttien analyysimenetelmäksi. Se mahdollistaa tekstin tiivistämisen kategorioihin, joissa sanat ja lauseet jakavat saman merkitykset. (Cavanagh 1997; Elo & Kyngäs 2008, 108.) Toisin sanoen se on systemaattinen ja objektiivinen aineistoa kuvaileva ja tilastoiva menetelmä. Sisällönanalyysillä voidaan toteuttaa toistettavia ja valideja päätelmiä aineistosta omassa kontekstissään. Se voi keskittyä teksteihin, mutta myös jonkin muun merkittävän materiaalin analysointiin, kuten kuvien tai äänten analysointiin. Sen tarkoitus on tuottaa tietoa, uusia näkökulmia, esittää tosiasioita ja käytännön ohjeita. Tavoitteena on saavuttaa tiivis ja laaja kuvaus jostakin ilmiöstä. Tuloksena on ilmiötä kuvailevia konsepteja tai kategorioita. Termi *content analysis*, tuli käyttöön englannin kielessä 1941, mutta sen juuret yltävät ainakin 1600-luvulle teologien piiriin, jossa sitä käytettiin muun muassa sanomalehtien tekstien analysoinnissa. Sisällönanalyysi voi lähteä liikkeelle tekstistä, ongelmasta tai menetelmästä. (Elo & Kyngäs 2008; Krippendorff 2013, 24–25, 10, 355.)

Ongelmalähtöisessä lähestymistavassa uskotaan, että teksteistä tai aineistosta voidaan löytää vastauksia tutkimuksen ongelmaan. Tällainen lähtötapa on usein tekemisissä todellisten ongelmien kanssa, jolloin ongelma on epistemologinen. Epistemologisen ongelman taustalla on jokin sellainen asia, josta ei tiedetä jotain. Tämän jonkun asian uskotaan olevan merkittävää. Tämä ongelma täytyy sisällyttää tutkimuskysymykseen, johon pyritään vastaamaan tekstien analysoinnin kautta.

(Krippendorff 2013, 357–358.) Sovellan tätä ongelmalähtöistä ajatusta opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiseen.

Sisällönanalyysi voi olla kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen (Elo & Kyngäs 2008). Tässä tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivista eli laadullista sisällönanalyysiä. Analyysi voi olla teorialähtöinen (deduktiivinen) tai aineistolähtöinen (induktiivinen). Teorialähtöisessä tavassa analyysi perustuu aikaisempaan tietoon ja tarkoituksena on testata teoriaa. Analyysi rakentuu siis yleisestä spesifiin (Burns & Grove 2005). Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä analyysiä. Aineistolähtöisessä tavassa aineistosta tulkitut ilmiötä kuvailevat kategoriat ovat johdettu aineistosta. Tätä lähtötapaa käytetään silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole ennestään riittävästi tietoa, tai tieto on sirpaleista. Analyysi etenee tällöin spesifistä yleiseen, jolloin tavoitteena on tutkittavien tapausten yhdistäminen tai yleistys tutkittavasta ilmiöstä (Chinn & Kramer 1999). (Kyngäs & Vanhanen 1999; Lauri & Kyngäs 2005; Elo & Kyngäs 2008, 109.) Aineistolähtöinen analyysitapa on valittu ohjauksen liittyvän tiedon sirpaleisuuden vuoksi.

Analyysi sisältää kolme vaihetta: valmistelu, järjestely ja raportointi. Muutoin sisällönanalyysille ei ole systemaattisia sääntöjä. Kaikissa sisällönanalyyseissä ideana on tiivistää materiaali pienemmiksi kategorioiksi. (Weber 1990; Burnard 1996; Elo & Kyngäs 2008, 109.) Analyysin kohteena voi olla sana tai teema. Tavoitteena on uppoutua aineistoon täysin, eli lukea se useaan kertaan. Vain tällöin tutkija voi saada käsityksen aineistosta. (Burnard 1991; Polit & Beck 2004.) Valmisteluvaihe sisältää analyysiyksikön valinnan ja aineistoon tutustumisen. Järjestelyvaiheessa induktiivisessa analyysissä edetään avoimesta koodauksesta koodien tarkempaan järjestelyyn, tästä edelleen ryhmittelyyn, kategorisointiin ja abstraktioon. Lopuksi raportoidaan analyysiprosessi ja tulokset. Tuloksena voi olla malli, konseptuaalinen systeemi tai kartta, tai kategorioita. Deduktiivisessa analyysissä prosessin alku ja loppu ovat samanlaiset. Aineiston järjestelyvaiheessa kuitenkin muodostetaan analyysimatriisi, josta edetään aineiston järjestelemiseen sisällön perusteella tai aineisto koodataan kategorioihin. Aineiston järjestelystä voidaan siirtyä induktiivisen prosessin ryhmittelyvaiheeseen, josta analyysi jatkuu induktiivisen mallin mukaan. Aineiston kategorioiden mukaisesta koodauksesta edetään vielä esimerkiksi hypoteesin testaamiseen tai aikaisemman tutkimuksen vertailuun, jonka jälkeen on raportointi ja tulokset. (Elo & Kyngäs 2008, 110, Figure 1.)

Induktiivisen sisällönanalyysin vaiheet etenevät tarkemmin kuvailtuna seuraavalla tavalla. Avoin koodaus tarkoittaa sitä, että kun tutkija lukee aineistoa läpi, hän merkitsee sinne muistiinpanoja ja otsikoita. Näitä lisätään lukukertojen aikana niin paljon kuin on vain tarpeen (Burnard 1991; 1996; Hsieh & Shannon 2005). Tämän jälkeen tekstiin merkityt asiat järjestellään koodeiksi (Cole 1988;

Downe-Wambolt 1992; Dey 1993). Kategoriat muodostetaan vapaasti näistä koodeista (Burnard 1991). Seuraavaksi kategoriat ryhmitellään tärkeimpien otsikoiden mukaan (McCain 1988; Burnard 1991). Ryhmittelyn tarkoituksena on vähentää kategorioita, jolloin samanlaisia tai erilaisia otsikoita kootaan yhden otsikon alle (Burnard 1991; Downe-Wambolt 1992; Dey 1993). Tutkija tulkitsee aineistoa ja päättää mihin kategoriaan mikäkin asia kuuluu. (Dey 1993). Kategoriat muodostetaan siksi, että saadaan jokin apuväline ilmiön kuvailuun. Näin voidaan ymmärtää ilmiötä paremmin ja luoda siitä tietoa. (Cavanagh 1997.)

Tiivistämisvaiheessa kategoriat yhdistetään ja niiden avulla muodostetaan yleinen kuvaus tutkimusaiheesta (Robson 1993; Burnard 1996; Polit & Beck 2004). Kategoriat on nimetty sisältöä kuvailevilla sanoilla (Elo & Kyngäs 2008, 111). Sisällönanalyysin luotettavuus rakentuu aineiston yksinkertaistamisesta ja kategorioiden muodostamisesta siten, että ne kuvaavat tutkimuksen aihetta luotettavalla tavalla (Kyngäs & Vanhanen 1999). Kategorioiden tulee olla käsitteellisiä ja empiiriseen aineistoon perustuvia (Dey 1993). Tutkijan tulee kuvailla analyysiprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti lukijalle (GAO 1996). Luotettavuutta kuvastaa myös se, kuinka hyvin kategoriat kattavat aineiston (Granheim & Lundman 2004).

Kategorioiden sisältöjen eli alakategorioiden kuvailu on tulosten kuvailua (Marshall & Rossman 1995). Luotettavuutta ilmentää vahvan yhteyden osoittaminen aineiston ja tulosten välillä (Polit & Beck 2004). Tässä tutkija voi käyttää apuna aineistositaatteja, taulukoita ja liitteitä (Patton 1990; Sandelowski 1993; Elo & Kyngäs 2008, 112). Aineistositaatteja käyttäessä tutkijan täytyy pitää erityistä huolta siitä, ettei kukaan tutkimukseen osallistuja ole tunnistettavissa (Ford & Reutter 1990). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei esitetä aineistositaatteja, koska se on tiiviisti sidottu tiettyyn kontekstiin. Tutkijan tulee kuvailla selkeästi tutkimuksen kontekstia, osallistujien valintaa ja piirteitä, aineiston keruuta ja analyysiprosessia helpottaakseen tulosten siirrettävyyttä (Granheim & Lundman 2004). Sisällönanalyysi on aina tulkinnallinen analyysi, ja tutkijakollegoilla voi olla erilaisia tulkintoja aineistosta (Sandelowski 1995). Tällöin dialogi tutkijoiden kesken on tärkeää (Granheim & Lundman 2004).

Aineiston sisällönanalyysi on edennyt seuraavassa järjestyksessä: valmistelu, järjestely ja raportointi. Avoin koodaus lähti liikkeelle kaikissa aineistoissa niiden läpiluvulla. Läpilukujen toistuessa kirjoitettiin ylös otsikoita ja lyhyitä muistiinpanoja kuvaillen aineiston sisältöä. Apuna käytettiin värikoodausta ja aineiston osien taulukointia. Aineisto koodattiin ja taulukoitiin kyselyssä kysymysten, ja kirjallisessa aineistossa aihealueiden mukaisesti. Seuraavaksi tiivistettiin otsikot ja muistiinpanot koodeiksi hyödyntäen värikoodausta. Alustavat kategoriat muodostuivat tässä vaiheessa jo selkeästi. Seuraavaksi ryhmiteltiin ryhmät tärkeimpien otsikoiden alle. Näistä otsikoista

muodostuivat kategoriat. Väljempää otsikoita koottiin yhden tiiviimmän otsikon alle. Tutkija tulkitse aineistoa ja päätti mihin kategoriaan mikäkin asia sopii kehittämistehtävän rajauksen mukaan.

Abstraktio- eli tiivistämisvaiheessa yhdistettiin kirjallisen materiaalin kahden aineiston kategoriat. Tämän jälkeen yhdistettiin nämä kategoriat vielä kyselyn kategorioiden kanssa, jolloin saatiin yksi aineistoa kuvaava kategoriaryhmän. Tyypittely koottiin tutkimustuloksiksi. Näiden pohjalta pystytään vastaamaan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Analyysiprosessin jälkeen aineisto luettiin uudestaan läpi ja verrattiin aineiston sisältöä kategorioihin, niiden yhdistelmiin ja tiivistelmään. Näin varmistettiin, että alkuperäisen aineiston sisällön, kategorioiden ja niiden yhdistelmän välillä on tiivis ja selkeä yhteys. Analyysiyksikkönä on ollut ajatuksellinen kokonaisuus, josta on koodien muotoilun kautta johdettu kategorioita. Aineiston sisällönanalyysi on tukenut tutkimuksen lopputuotoksena olevan mallin muotoutumista. Ongelmalähtöinen lähestymistapa valittiin siksi, että siinä halutaan tietää jotain, joka on sillä hetkellä saavuttamatonta. Tässä tutkimuksessa niin sanottu ”ongelma” on opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistarve. Sisällönanalyysi on tehty aineistolähtöisesti. Aineistoa oli lopuksi mielekästä tulkita teoriaohjaavasti, jolloin esimerkiksi ohjaus toimijuutena pystytään tyypittelemään kokoavaksi käsitteeksi. Tällöin pystytään osoittamaan, että teorian ja aineiston välillä on yhteys.

4.3.2 Ensimmäinen design-sykli: kontekstin ja tarpeiden analysointi

Kontekstin ja tarpeiden analyysi alkoi yliopiston ja tiedekunnan ohjaukseen liittyvien asiakirjojen, dokumenttien ja henkilökunnan aiempien opintojen ohjaukseen ja sen haasteisiin liittyvien selvitysten lukemisella. Sekundääriaineisto antoi suunnan yhteistyön kehittämisen, yhteisen Moodle-alueen ja työnjaon selkeyttämisen tarpeelle. Ensimmäisen syklin aikana tutustuttiin ohjaukseen ja opinto-ohjaukseen liittyvään kirjallisuuteen, ja kartoitettiin tutkimuksen käsitteitä. Kirjallisen aineiston lisäksi järjestettiin henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa tapaamisia, joissa pohdittiin opinto-ohjauksen kehittämistarpeita tiedekunnassa. Näissä tapaamisissa tuli vahvasti esille yhteistyön kehittämisen tarve. Yhteistyön ja yhteisten tapaamisten tarve oli tullut jo aiemmin esille, ja sitä lähdettiin toteuttamaan tutkimuksessa ensimmäisenä interventiona, eli suunnittelutapaamisena.

Lisäksi tutorkoulutuksen sisällön päivittäminen ja kaikkien opinto-ohjauksen toimijoiden osallistuminen olivat selkeitä kehittämiskohteita. Muuta kehitettävää oli opinto-ohjauksen toimijoiden työnjaon selkeyttäminen ja HOPS-opettajien ja tutoreiden yhteisen Moodle-alueen luominen. Tässä vaiheessa suunniteltiin jo alustavasti interventioita yhteistyössä ohjaustehtävissä

toimivan henkilökunnan kanssa. Opiskelijoiden tapaamisissa keskusteltiin myös tutorkoulutuksen sisällöstä ja sen kehittämistarpeista. Tapaamisten jälkeen aloitettiin interventioiden intensiivisemmän suunnittelun yhteistyössä ohjaustehtävissä toimivan henkilökunnan kanssa.

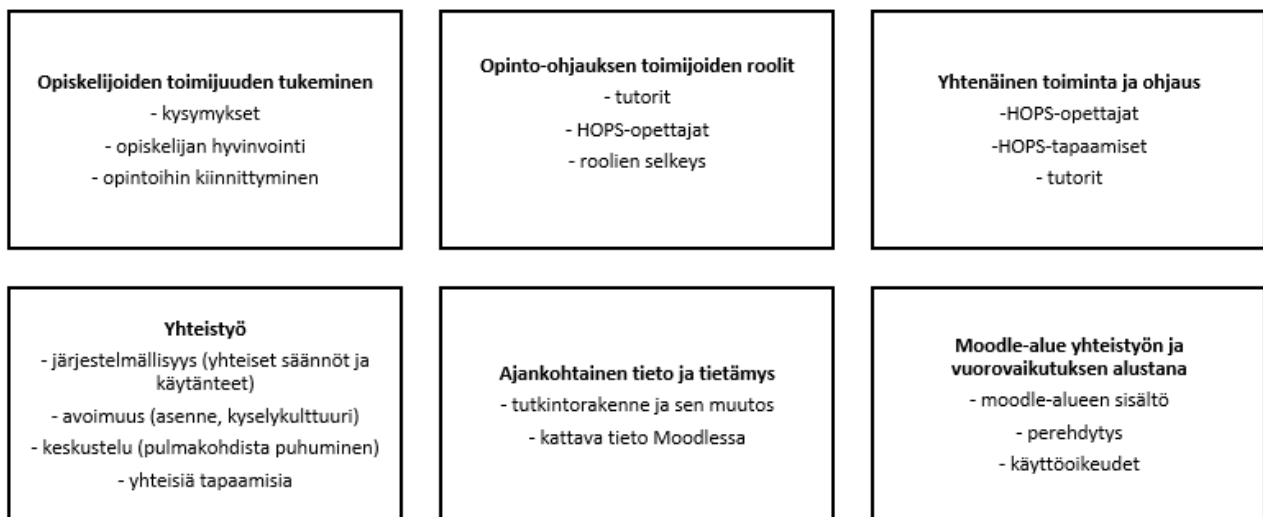
4.3.3 Toinen design-sykli: interventiot, kirjallinen materiaali ja kysely

Tutkimuksen toisessa osassa toteutui kaksi interventioita: suunnittelutapaaminen ja tutorkoulutus. Interventioista kerätty aineisto oli kirjallinen materiaali ja kyselyaineisto. Tutorkoulutuksesta kerättiin palaute. Kirjallisen materiaalin avulla haluttiin saada myös ideoita toisen intervention sisältöön. Kyselyaineiston analyysistä tulkittiin opinto-ohjauksen toimijoiden ideoita yhteistyön kehittämiseen ja interventioiden sisältöön. Analyysin ulkopuolelle jätettiin ”en osaa sanoa” -tyyliset vastaukset. Interventioissa toteutettiin osallistuvaa havainnointia, joka tukee aineiston analyysin tulkintaa. Sekä kyselyaineisto, että kirjallinen materiaali koottiin erikseen sähköiseen muotoon. Aineistot luettiin läpi useaan kertaan, jonka jälkeen vastaukset taulukoitiin ensin kyselyn osalta kysymyksittäin ja kirjallisen materiaalin osalta teemoittain. Seuraavaksi koodattiin väreihin taulukosta samaan aiheeseen liittyviä tekstejä. Nämä aiheet poimittiin ja yksinkertaistettiin ryhmittäin teemojen alle. Sen jälkeen aineisto käsiteltiin uudelleen ryhminä teema kerrallaan. Seuraavaksi tämän pohjalta kirjoitettiin analyysin auki omin sanoin. Tämän jälkeen poimittiin auki kirjoitetusta analyysistä uudestaan kaikki ryhmät, joista muodostui uudet aineistoa kuvaavammat teemat. Lopuksi teemat tiivistettiin kategorioiksi. Kategoriat muodostuivat ala-, yleis- ja pääkategorioista.

Ensimmäinen interventio oli opinto-ohjauksen toimijoiden yhteinen suunnittelutapaaminen, jonka toteuttamista oltiin jo aiemmin toivottu. Tilaisuudessa esiteltiin HOPS-opettajien ja tutoreiden uusi yhteinen Moodle-alue. Suunnittelutapaaminen koostui kahdesta osasta. Ensin käytiin läpi yhdessä orientoivien opintojen kokonaisuuden, ja sen jälkeen esitiin Moodle-alueen ja HOPS-opettajan ja tutorin roolikortit. Samalla kertaa esiteltiin alustava tutorkoulutuksen sisältörunko. Seuraavaksi oli opetushenkilökunnan toteuttamana pienryhmätyöskentely *learning cafe* -menetelmällä. Learning cafe eli oppimiskahvila on yhteistoimintamenetelmä, jossa keskustelun ja omien näkemysten selittämisen kautta voidaan löytää yhteinen ymmärrys. Se soveltuu vähintään 12 hengen ryhmille. Tässä oppimismenetelmässä osallistujat oppivat tekemään yhteisiä ratkaisuja. Se on ideoimisen ja oppimisen tapa, jossa keskitytään erilaisten teemojen tai kysymysten ratkaisuun. Ryhmä jakautuu pienryhmiin, ja teemat jaetaan esimerkiksi pöydittäin, ja pienryhmät kiertävät näissä pöydissä ja pohtivat aiempia tuotoksia, sekä ideoivat niitä edelleen. Menetelmä on tarkoitettu keskusteluun, tiedon luomiseen ja siirtämiseen. Jokaisessa pöydässä on ”puheenjohtaja”, joka ohjaa

keskustelua. Keskustelu voi kestää kerrallaan noin 20–30 minuuttia, jonka jälkeen ryhmä vaihtaa pöytää. Lopuksi lopputulokset esitellään kaikille. (Innokylä 2017.) Interventiossa ei käytetty pöytiä, eikä niihin sidottua puheenjohtajaa, vaan alun ohjeistuksen jälkeen tapaamisen toteuttajat kiersivät herättelemässä keskustelua teemoille varatuilla paikoilla samassa tilassa. Lopuksi oleellisimmista esille nousseista asioista keskusteltiin vielä yhdessä. Interventiossa toteutettiin havainnointia.

Kirjallinen materiaali ryhmiteltiin teemoittain otsikoiduille papereille jo keruuvaiheessa. Teemoja olivat tutorkoulutuksen sisältö, HOPS-opettajien ja tutoreiden yhteistyö ja yhteiset tavoitteet, HOPS-opettajien ja tutoreiden roolit, ja Moodle-alue. Roolikorttien väliversioita näytettiin toiminnan suunnittelukokouksessa opinto-ohjauksen toimijoille ja niistä otettiin vastaan suullisia kehittämissuhteita. Lopussa oli reflektio ja tutkimuksen osana toteutettiin kysely paperiversiona. Tutkimuksesta tiedotettiin interventioiden alussa ja jaettiin paperinen tiedote. Kirjallinen materiaali kerättiin (yhteensä 72 kirjallista vastausta) ensimmäisen kerran suunnittelutapaamisessa (37 vastausta), ja toisen kerran tutorkoulutuksen pienryhmäosuudessa (35 vastausta). Kirjallisen materiaalin teemat olivat tutorkoulutuksen sisältö, HOPS-opettajien ja tutoreiden yhteistyö ja yhteiset tavoitteet, näiden roolit ja Moodle-alue. Yksittäiset kirjalliset vastaukset voivat olla kirjattu kollektiivisesti tai individuaalisesti aihealueittain osana pienryhmätyöskentelyä. Alla (KUVIO 4) on esitetty suunnittelutapaamisessa kerätyn kirjallisen materiaalin analyysin yleis- ja pääkategoriat. Pääkategoriat on lihavoitu ja niiden alla ranskalaisilla viivoilla ovat yleiskategoriat.



KUVIO 4. Suunnittelutapaamisen kirjallisen materiaalin yleis- ja pääkategoriat

Toinen interventio oli tutorkoulutus, johon osallistui kaikkiaan kuusikymmentä tiedekunnan opinto-ohjauksen toimijaa. Intervention osana toteutettiin myös aineistonkeruu kirjallisena materiaalina

samoilla teemoilla kuin suunnittelutapaamisessa. Kysely toteutettiin tällä kertaa sähköisenä versiona jälkikäteen. Intervention taustatavoitteena oli tutorkoulutuksen uuden sisällön testaaminen ja opinto-ohjauksen toimijoiden yhteen tuominen. Ohjelmaa muutettiin siten, että aiemmin kokonaan luento-muodossa ollut ohjelma muutettiin kaksiosaiseksi ja osallistavaksi. Luennon lisäksi tutorkoulutus oli sisältänyt aiemmin tutoreina olleiden puheenvuoron.

Aiemmin luentona toteutettu tutorkoulutus sisälsi esimerkiksi yliopiston dokumentteja, tutkintorakennekaavion, yleisiä määräyksiä, periaatteita ja tietoa opintojen hyväksilukemisesta, orientoivan opintojen ohjelman, ohjeet opintojaksolle ilmoittautumisesta, tiedekunnan opintohallinnon vastuualueet ja yhteystiedot, ohjeet kiinteistön käyttäjille ja kieli- ja viestintäopinnot. Näistä karsittiin muun muassa ohjeet kiinteistön käyttäjille ja yleiset periaatteet ja ohjeet opintojen hyväksilukemisesta, jolloin ne sijoitettiin Moodle-alueelle itsenäisesti läpikäytäväksi. Uudistetun tutorkoulutuksen ensimmäinen osa oli yhteistä alustusta tutortoiminnalle. Siinä käytiin läpi tutoreiden ja HOPS-opettajien tehtäviä, tutkintorakenteet, opintopalveluita, orientoivan viikon ohjelma ja sisältö. Aiemmin tutortoiminnassa olleilla tutoreilla oli oma puheenvuoro, ja ennen pienryhmätyöskentelyyn siirtymistä esittelin rakentamani Moodle-alueen.

Tutorkoulutuksen suurin muutos oli pienryhmäosuuden lisääminen. Pienryhmätyöskentely oli itsenäinen, ja sille oli oma ohjeistus. Ohjeistukseen sisältyi neljä tehtävää, jotka olivat tutustuminen, HOPS-tapaamisen suunnittelu, vastausten etsiminen opiskelijoiden mahdollisiin kysymyksiin ja kirjallisen materiaalin tuottaminen tutkimustarkoitukseen teemoittain. Pienryhmätyöskentelyssä olivat mukana kaikki opinto-ohjauksen toimijat. Pienryhmiä oli yhteensä neljä, ja ne työskentelivät eri tiloissa, joita kierrettiin observeimassa. Observoinnin tarkoituksena oli tarkistaa, että kaikki sujuu hyvin. Ryhmät jaettiin tutkinto-ohjelman suuntauksien mukaan. Tästä erillään oli maisteriohjelmassa aloittavien opiskelijoiden opinto-ohjauksen toimijoiden ryhmä.

Intervention lopuksi kaikki kerääntyivät samaan tilaan yhteenvetoa varten, joka käytiin keskustellen pienryhmätehtävän koonnin muodossa. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 5) on tutorkoulutuksen kirjallisen materiaalin sisällönanalyysin yleis- ja pääkategoria. Pääkategoriat on lihavoitu ja niiden alla ranskalaisilla viivoilla ovat yleiskategoriat. Mitä suurempi laatikko on, sitä enemmän kategoria oli aineistosta tulkittavissa. Tästä nähdään esimerkiksi opinto-ohjauksen toimijoiden roolien selkeytyneen, koska niistä ei mainittu muuta kuin se, että ne ovat selkeytyneet. Yhteistyöllä ja sen kehittämällä on tulkittu olevan suurin painopiste. Opiskelijoiden toimijuuden tukeminen, yhtenäinen toiminta ja HOPS-ohjaus, ajankohtainen tieto ja tiedonjako, Moodle-alue yhteistyön ja vuorovaikutuksen alustana olivat vielä osakseen pohdinnan ja kehityksen kohteena.

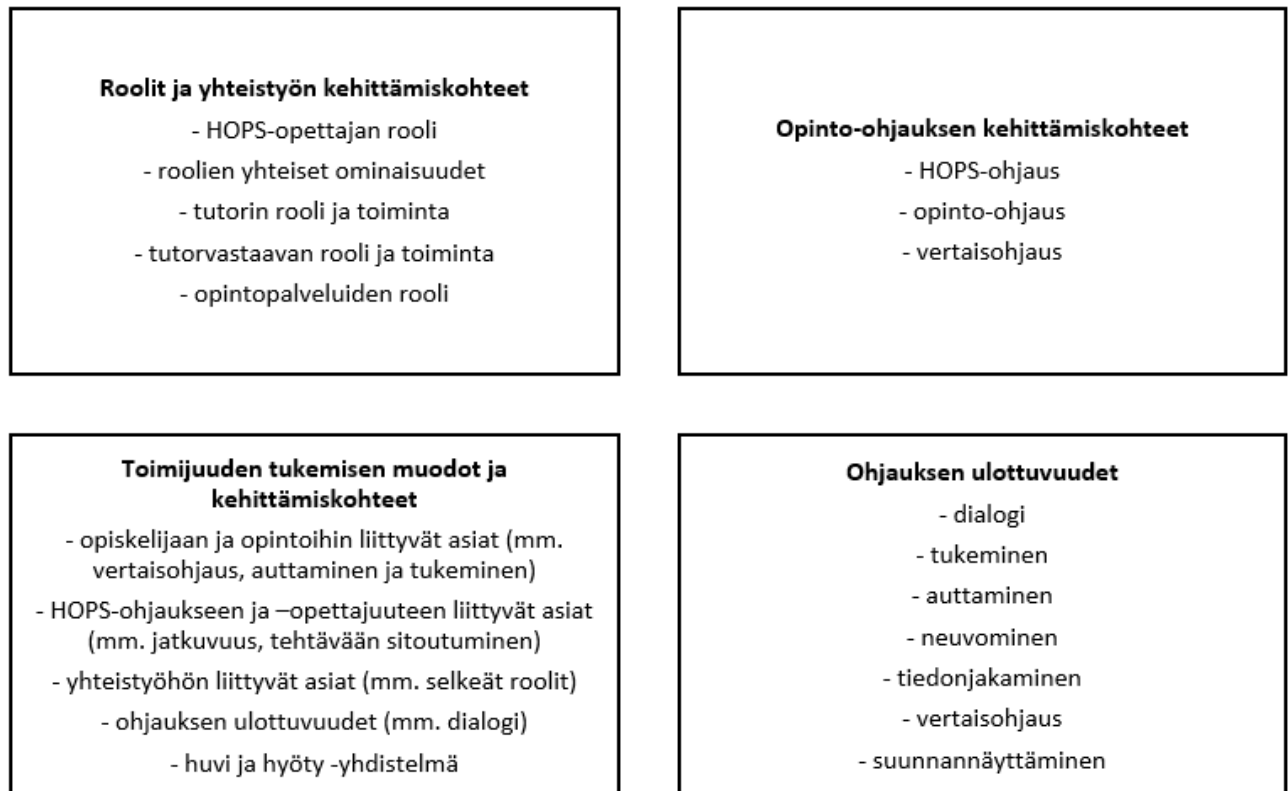


KUVIO 5. Tutorkoulutuksen kirjallisen materiaalin sisällönanalyysin yleis- ja pääkategoriat

Kyselyaineiston keruu toteutettiin kyselylomakkeella, jossa oli yhteensä 11 laadullista avokysymystä. Kysymykset olivat puolistrukturoituja. Kyselyssä kysyttiin eri opinto-ohjauksen toimijoihin kohdistuvia odotuksia ja ohjaukseen liittyviä kehittämissuhteita ja ohjauksen määrittelyä. Kysymykset olivat kaikille samat, mutta ne olivat paperiversiossa otsikoitu toimijakohtaisesti. Liitteenä (LIITE 2) on esimerkki kyselyn kysymyksistä. Kyselyaineisto kerättiin kahdessa osassa. Kyselylomakkeen ensimmäinen versio oli paperisena suunnittelutapaamisen yhteydessä. Toisessa vaiheessa kysely toteutettiin tutorkoulutuksen jälkeen sähköisellä e-lomakkeella. Kysely toteutettiin paperisena ja sähköisenä samoilla kysymyksillä, paitsi yhdeksännen kysymyksen muotoa muutettiin. Kyselyyn vastasi yhteensä 25 henkilöä. Kaikki vastaukset koottiin yhteen dokumenttiin sähköiseen muotoon. Tämän jälkeen vastaukset taulukoitiin kysymyksittäin ja vastaajittain. Kyselyaineiston analyysin edetessä analyysin ulkopuolelle jätettiin yhdeksäs kysymys sen kompleksisuuden ja toteuttamattomuuden vuoksi. Se on kuitenkin auttanut ymmärtämään tutkimuksen kontekstia ja

osallistujien ajatuksia kehittämiskohteista. Kyselyaineisto on kerätty anonymyminä, ja tarkan rajatun kontekstin vuoksi vastaajia ei eritellä anonymiteettisuojaan vuoksi.

Alla (KUVIO 6) on esitetty kuviossa kyselyaineiston yleis- ja pääkategoriat. Pääkategoriat on lihavoitu, ja yleiskategoriat on listattu alle ranskalaisilla viivoilla. Pääkategorioiksi muodostuivat roolit ja yhteistyön kehittämiskohteet, opinto-ohjauksen kehittämiskohteet, toimijuuden tukemisen muodot ja kehittämiskohteet, ja ohjauksen ulottuvuudet.



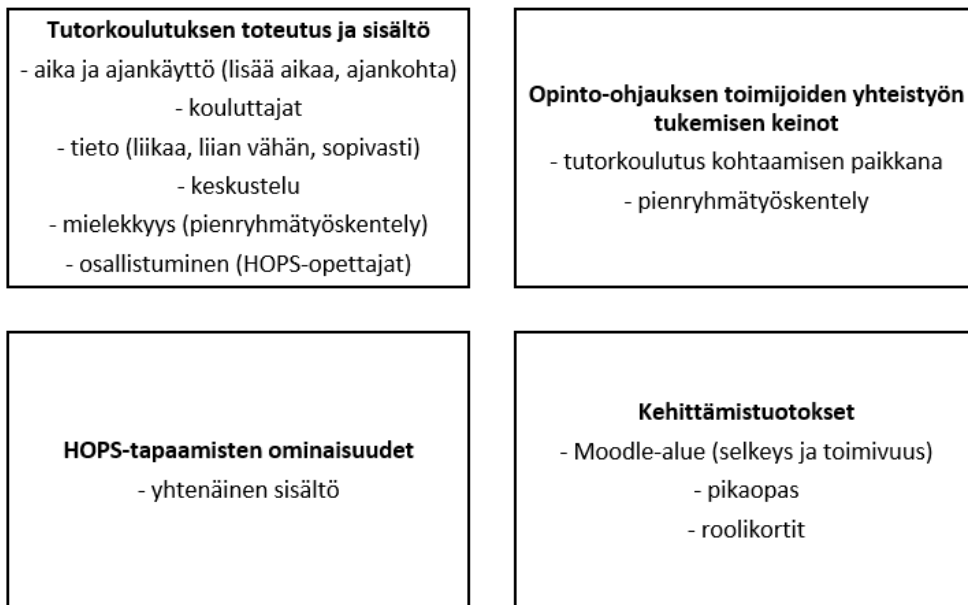
KUVIO 6. Kyselyaineiston yleis- ja pääkategoriat

Kyselyaineistoa tarkasteltiin kyselyn kysymysten mukaan kolmessa osassa: odotukset eri toimijoita kohtaan, ohjauksen määritelmä ja kehittämisehdotukset. Kyselyt luettiin läpi useaan kertaan, ensimmäisen kerran heti aineiston keruun jälkeen. Aineiston analyysi jatkui kolmen kuukauden jälkeen värikoodauksella, jolloin lauseista värikoodattiin toistuvia ilmauksia ja asiasisältöjä. Tämän jälkeen värikoodattu aineisto järjesteltiin tarkemmin uudestaan kysymys kerrallaan. Ryhmittelyn kautta alkoi itse kategorisointi.

4.3.4 Kolmas design-sykli: evaluointi ja mallin muotoilu

Prosessi päättyi evaluointiin, johon kuului palaute tutorkoulutuksesta ja loppupalaveri kontekstin henkilökunnan kanssa. Kaikki kirjallinen materiaali ja kyselyn vastaukset analysoitiin sisällönanalyysillä. Lopuksi toteutettiin tutkimuksen raportointi ja opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallin muotoilu. Mallin muotoilun osalta kysyttiin lisäehdotuksia kontekstin henkilökunnalta. Lisäyksiä ei tullut.

Tutorkoulutuksen osallistujia pyydettiin vastaamaan palautteeseen, joka oli liitetty kyselyyn. Kyselyyn jo vastanneille palautekysely oli myös erillisenä e-lomakkeena. Linkki löytyi Moodle-alueelta. Palautetta tutorkoulutuksesta antoi yhteensä 11 osallistujaa 60:stä. Kyselyssä pyydettiin palautetta viiden osa-alueen kautta: alun yhteinen osuus, pienryhmätyöskentely, yhteinen koonti, ja halutessaan palaute koskien Moodle-aluetta, yhteistyötä, yhteisiä tavoitteita, opintopalveluiden pikaopasta ja työnjakoa. Viimeisenä eli viidentenä oli vapaa sana. Alla olevassa kuviossa (KUVIO 7) on esitetty palautteen yleis- ja pääkategoriat. Pääkategoriat on lihavoitu ja niiden alla ranskalaisilla viivoilla ovat yleiskategoriat. Suluissa on esimerkkejä alakategorioista.



KUVIO 7. Palautteen yleis- ja pääkategoriat

Analyysi alkoi palautteiden toistuvalla läpiluvulla. Analyysi rakentui ensin keräämällä vastaukset eri taulukoihin teemoittain kysymysten mukaan jaettuna. Näistä ryhmiteltiin positiivisen ja negatiivisen suuntaiset palautteet osa-alueittain. Negatiivisista maininnoista eroteltiin neutraalit lauseet, sillä ne

eivät olleet selkeästi negatiivisia, vaan vain ikään kuin toteamuksia. Näistä eroteltiin edelleen parannusehdotuksia, joita oli esimerkiksi ajankäytön osalta. Tämän pohjalta kirjoitettiin auki alustava analyysi, josta tulkittiin itse kategorioita.

4.4 Kehittämistuotosten rakentuminen

Kehittämistuotoksena opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön tueksi ja osaksi yhteistyön mallia muotoutuivat:

1. Yhteinen Moodle-alue tutoreille ja HOPS-opettajille
2. Opintopalveluiden yhteystietojen selkeyttämiseksi “opintopalveluiden pikaopas”
3. Tutoreiden ja HOPS-opettajien työnjaon selkeyttämiseksi roolikortit (s. 56–58)
4. Prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa (LIITE 3).

Tutoreiden ja HOPS-opettajien yhteinen Moodle-alue alkoi rakentua ennakkoon tilatulle tyhjälle Moodle-alueen pohjalle. Otin pohjaksi aiemmin käytössä olleen HOPS-opettajien *Groups*-alueen. Ensimmäisenä tutustuttiin aiemmin listattuihin asiakirjoihin, dokumentteihin ja yliopiston, sekä tiedekunnan verkkosivuihin. Moodle-alueelle alettiin koota opiskelijan näkökulmasta hyödylliseksi koettua tietoa. Materiaalia alkoi kertyä nopeasti, ja aiheet otsikoitiin opintojen etenemisen tai sisällön mukaisesti. Lopulliset otsikot olivat pääotsikon ”tervetuloa EDUn HOPS-opettajien ja tuutoreiden yhteiselle Moodle-alueelle” jälkeen seuraavat:

- HOPS-opettajien & tuutoreiden roolit, työnjako ja yhteiset tavoitteet
- Tuutoreille
- HOPS-opettajille
- Orientoivat opinnot
- Materiaaleja HOPS-opettajille ja tuutoreille
- Apuvälineitä ja ohjeita opintojen suunnitteluun ja toteuttamiseen
- Maisteriopinnot
- Kansainvälisyys opinnoissa
- Yleisiä ohjeita ja materiaalia arkeen ja hyvinvointiin
- Työelämä ja harjoittelu.

Tutoreille ja HOPS-opettajille tehtiin omat aihe-alueet. Alun perin ajatuksena oli luoda HOPS-opettajille lisäksi oma Moodle-alue, mutta henkilökunnan kanssa käydyn neuvottelun tuloksena HOPS-opettajien aihealueen sisältö vain piilotettiin opiskelijoilta, jolloin ylimääräisiltä Moodle-alueilta säästettiin. Tällöin kaikki tieto saatiin samalle Moodle-alueelle. Moodle-alueen sisältöä päivitettiin useaan kertaan opinto-ohjauksen toimijoiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella. Suunnittelutapaamisen ja tutorkoulutuksen yhteydessä kerätyn kirjallisen materiaalin perusteella alueelle tehtiin pieniä muutoksia, ja tutoreiden aihealueelle lisättiin kansio, johon tutorvastaavilla on oikeudet lisätä materiaalia yhteiseen käyttöön. Moodle-alue julkaistiin huhtikuussa, ja sinne lisättiin opintopalveluiden pikaopas, roolikortit ja työnjako. Näitä päivitettiin myöhemmin, ja päivitetty versiot lisättiin Moodle-alueelle toukokuussa.

Opintopalveluiden pikaopas rakennettiin jo olemassa olevien yhteystietojen pohjalta, jotka löytyivät silloisilta tiedekunnan omilta opiskelu-sivuilta. Tätä sivua ei enää ole yliopiston verkkosivujen päivityksen myötä, jolloin opiskelu-sivun sisältö on siirretty opiskelun oppaaseen. Tavoitteena oli opintopalveluiden yhteystietojen selkeyttäminen siten, että opiskelijan olisi helppo löytää henkilö, johon ottaa yhteyttä. Ensimmäinen versio pikaoppaasta oli esillä tiedekunnan tiloissa, mutta kirjallista materiaalia kertyi vain kaksi lausetta. Niistä ei voitu tehdä analyysiä, vaikkakin ne olivat relevantteja koskien sähköpostiosoitteiden lisäämistä nimien perään, koska siinä vaiheessa tehtäväalueiden perässä oli vain nimi, työhuone ja puhelinnumero. Ensimmäisen kierroksen vähäisen vastausmäärän vuoksi palautetta pyydettiin vielä sähköpostilla, ja saatiin muutama muutosehdotus yhteystietoihin. Näin pikaopas alkoi saada lopullisen muotonsa otsikoinnin viilauksen myötä. Lopulliseen versioon lisättiin pääotsikkoon myös linkki tiedekunnan verkkosivujen opiskelu-sivuilta löytyvään laajempaan yhteystietolistaan, jossa tehtäväalueet on laajemmin listattu.

Selkeä työnjako ja roolikortit tutoreille ja HOPS-opettajille pohjautuivat työnjakotaulukkoon (LIITE 4), johon kerättiin yliopiston verkkosivuilta, tutorin oppaasta ja yliopiston sisäisistä dokumenteista niihin listattuja tehtävänimikkeen alle kuuluvia tehtäviä. Työnjakoon otettiin mukaan tutorvastaavan, HOPS-opettajan, tutorin, opintopalveluiden ja opiskelijan rooli. Taulukkoa muokattiin useampaan kertaan tiedekunnan henkilökunnan ehdotusten pohjalta. Visuaalinen ilme päivittyi vasta loppuvaiheessa, kun kehittämistuotoksien yleisilmettä yhdistettiin visuaalisesti yhteneviksi tiedekunnan ja yliopiston värien mukaan. Laajemman työnjakokuvauksen pohjalta koottiin tutorin ja HOPS-opettajan "roolikortit". Nämä koottiin yksinkertaistamalla ja tiivistämällä tutorin ja HOPS-opettajan rooliin kuuluvia tehtäviä laajemmasta työnjako-kuvauksesta. Roolikortit koottiin PIXABAY:sta (<https://pixabay.com/fi/>) ladattujen ilmaisten Creative Commons CCO – lisenssillä lisensoitujen kuvien pohjalle puhekupliin. Näiden lisäksi henkilökunnan toiveesta koottiin

tutkimuksen loppuvaiheessa opiskelijan roolikortti, Opiskelijan roolikortti koottiin työnjako-
taulukon pohjalta samalla tavalla kuin HOPS-opettajan ja tutorin roolikortit.

Opinto-ohjauksen prosessikuvaus opintojen ohjauksen kokonaisuudesta sai ensimmäisen
muotonsa tutkimuksen alkuvaiheessa, kun löytyi vastaavanlainen yksinkertaistettu taulukko
Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun Hallintotieteiden tutkinto-ohjelman
ohjaussuunnitelmasta (2015). Tätä mallia käytettiin pohjana tiedekunnan opinto-ohjauksen
kokonaisprosessin kuvaukselle. Taulukkoon kerättiin tietoa ensisijaisesti opintojen etenemisestä
tiedekunnan verkkosivuilta ja ohjaussuunnitelmasta. Palautetta ja tarkennuksia pyydettiin
prosessikuvaukseen tiedekunnan henkilökunnalta. Prosessikuvaus jäi kuitenkin kehitysasteelle, eikä
se välttämättä ole kovin informatiivinen kaikille ohjauksen toimijoille. Ohjauksen prosessikuvaus
annettiin käyttöön kontekstin opinto-ohjauksen toimijoille. Muita tuotoksia, joita ei ole sisällytetty
tutkimukseen, olivat HOPS-opettajien muistilistat HOPS-ohjaukseen. Tässä yhteydessä päivitettiin
myös HOPS-tapaamisten sisältöohjeet. Ohjeet ovat kuitenkin vain suuntaa-antavia, ja HOPS-
tapaamisten toteutustavasta ja sisällöstä päättävät ensisijaisesti HOPS-opettajat itse.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Opinto-ohjaus yliopistossa tiedekunnan tasolla

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan yliopiston ja tiedekunnan asiakirjojen ja kyselyn analyysin pohjalta. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli:

1. Millaisena opinto-ohjaus ilmenee yliopistossa tiedekunnan tasolla?

Yliopiston ja tiedekunnan ohjaukseen liittyvissä asiakirjoissa opinto-ohjaus ilmenee tiivistettynä toimijuutta tukevana dialogisena ohjauksena. Ohjaukseen hakeutuminen on opiskelijan itsensä vastuulla, mutta tiedekunnalla on velvollisuus tarjota sitä. Ohjauksen perustana on *opiskelijan täysivaltainen jäsenyys yliopistoyhteisössä* (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2017). Tarkemmin opinto-ohjaus on määritelty dialogisena, neuvottelevana ja tutkivana ohjaajan ja ohjattavan yhteistyönä. (Tampereen yliopisto, Opetusneuvosto 2011, 1–2.) Tiedekunnan tasolla opinto-ohjaus noudattaa yliopiston linjausta. Kyselyaineiston analyysi antaa kuvan siitä, mitä ohjaus kontekstissa on, ja mitä siltä odotetaan. Ohjausta kuvailtiin muun muassa dialogina, joka on linjassa yliopiston ja tiedekunnan määritelmien mukaan. Kyselyaineiston sisällönanalyysin yhdeksi kootuksi pääkategoriaksi muodostuikin opiskelijan toimijuutta tukeva dialoginen ohjaus. Muutoin ohjausta kuvailtiin auttamisena, neuvomisena, tukemisena, tiedonjakamisena, vertaisohjauksena ja suunnannäyttämisenä. Kaikki nämä ovat tulkittavissa aineistosta, joko sanatarkasti tai vähintäänkin lausetasolla. Aineistosta ei ole tulkittavissa ohjausta valmiiksi annettavina vastauksina, vaan se ilmenee nimenomaan ohjattavaa opintopolulla eteenpäin vievänä vuorovaikutteisena toimintana.

5.2 Opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet

Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan kirjallisen materiaalin, kyselyn ja palautteen analyysien pohjalta. Toisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiin vastaan kirjallisen materiaalin molempien

aineistojen ja toisen intervention palautteen analyysin pohjalta. Tulkintaa vahvistaa taustalla sekundääriaineistona aikaisempi HOPS-ohjaukseen ja tutorointiin liittyvä palaute. Alakysymykset osoittavat interventioissa ilmenneiden asioiden tuen opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiseksi. Toinen tutkimuskysymys oli:

2. Mitkä ovat opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet?
 - a. Mitkä suunnittelutapaamisen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?
 - b. Mitkä tutorkoulutuksen interventiossa esille tulleet asiat tukevat tiedekunnan opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä?

Vastaus varsinaiseen toiseen tutkimuskysymykseen, mitkä ovat opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet, löytyy seuraavalla sivulla olevasta kuvioista (KUVIO 8). Kuviossa on esitelty koottuna kyselyaineiston ja kirjallisen materiaalin abstraktio. Abstraktiossa on tyypitelly kahdesta aineistosta (kysely ja kirjallinen materiaali) kategorioita koskevia asioita. Tyypittelystä seurauksena on saatu yleistyksiä tyypillisistä vastauksista. Sekä opinto-ohjauksen, että sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteita ovat opinto-ohjauksen toimijoiden selkeät roolit, koko opintopolun kattava yhtenäinen ja tavoitteellinen opinto- ja HOPS-ohjaus, toimijoiden rajat ylittävä vuorovaikutteinen yhteistyö ja käytännönläheinen tieto ja tiedotus. Opinto-ohjauksen kehittämiskohteena on opiskelijan toimijuutta tukeva dialoginen ohjaus. Tämän lisäksi kehittämiskohteena on Moodle-alue yhteistyön ja vuorovaikutuksen alustana. Koko opintopolun kattava yhtenäinen ja tavoitteellinen opinto-ohjaus ja HOPS-ohjaus sisältävät yhteiset tavoitteet ja yhtenäiset käytänteet (**). Toimijoiden rajat ylittävä aktiivinen ja vuorovaikutteinen yhteistyö sisältää tiiviin ja selkeän yhteistyötä tukeva tutorkoulutuksen sisällön (*). Kehittämiskohteiden kautta tiivistettynä tavoitteena on koko opintopolun kattava yhtenäinen, vuorovaikutteinen ja tavoitteellinen opiskelijan toimijuutta tukeva opinto-ohjaus.



KUVIO 8. Opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet

Opinto-ohjauksen kehittämiskohteet on sisällytetty siniseen ja sinivalkoisiin laatikkoihin. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämiskohteet on sisällytetty valkoiseen ja sinivalkoisiin laatikkoihin.

Koko opintopolun kattavaan yhtenäiseen ja tavoitteelliseen opinto- ja HOPS-ohjaukseen sisältyy HOPS-ohjauksen lisääminen ja sisällön yhtenäistäminen. Kehittämiskohteeksi voidaan sisällyttää myös tutkimuskysymyksen toinen osa, opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittäminen. Opiskelijan toimijuutta tukevassa dialogisessa ohjauksessa on otettava huomioon myös opiskelijan hyvinvointi. Toimijoiden rajat ylittävään aktiiviseen ja vuorovaikutteiseen yhteistyöhön sisältyy kohtaamispaikkojen ja -aikojen järjestäminen. Sisällöltään yhtenäisiin HOPS-ohjaustapaamisiin osallistuvat tutorit. Toimijoiden rajat ylittävä yhteistyö viittaa siihen, että yhteistyötä haluttiin kehittää sekä opinto-ohjauksen toimijoiden, että ainejärjestöjen välillä. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämisen kautta voitaisiin tukea myös opiskelijoiden hyvinvointia ja kiinnittymistä yliopistoon.

Toisen tutkimuskysymyksen alakysymykset tarkentavat yhteistyön kehittämistä interventioiden näkökulmasta. Suunnittelutapaamisen tarkoituksena oli opinto-ohjauksen toimijoiden yhteen tuominen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Se onkin ensisijainen opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä tukeva asia. Suunnittelutapaaminen oli kohtaamisen paikka, jossa toimijat saattoivat keskustella ja suunnitella yhdessä toimintaa. Tässä vaiheessa opinto-ohjauksen toimijat tutustuivat toisiinsa. Suunnittelutapaaminen oli tilaisuus keskustella toiminnasta ja suunnitellaan jo tutorkoulutuksen sisältöä yhdessä. Tutoreiden äänenä tässä tapaamisessa toimivat

tutorvastaavat. Suunnittelutapaaminen toimi eräänlaisena ponnahduslautana yhteisen ohjaustoiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle. Se oli paikka, jossa voitiin sopia yhteisiä tavoitteita, esittää kysymyksiä ja miettiä parannusehdotuksia.

Tutorkoulutus oli tilaisuus kaikkien opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistoiminnan aloittamiselle. Kaikkien opinto-ohjauksen toimijoiden kohtaaminen oli opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämistä tukeva asia. Tutorkoulutuksen opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyötä tukevia asioita olivat lisäksi lyhyt ja ytimekäs johdatus aiheeseen, laajempi pienryhmätyöskentelyosuus, ja lopuksi yhteenveto yhdessä keskustellen. Lopun yhteenvedossa jaettiin tietoa yli ainejärjestörajojen. Koulutukseen tulisi osallistua jatkossa mahdollisimman monipuolisesti opinto-ohjauksen eri toimijoita. Pienryhmätyöskentelyssä HOPS-tuntien suunnittelulle täytyy varata lisää aikaa ja jatkossa ainejärjestöjen toimintatapoja voitaisiin jakaa.

5.3 Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli

Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli on tutkimuksen päätulos. Toteutetut interventiot ovat osa tätä mallia. Kolmas tutkimuskysymys oli:

3. Millainen on opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli?

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaa seuraavalla sivulla oleva opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli (KUVIO 9). Malli sisältää sekä toteutetut interventiot, että opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämistä tukevat kehittämistuotokset. Kehittämistuotoksia olivat HOPS-opettajien ja tutoreiden yhteinen Moodle-alue, opinto-ohjauksen toimijoiden selkeä työnjako (roolikortit), opintopalveluiden yhteystietojen selkeyttäminen opiskelijoille (opintopalveluiden pikaopas) ja prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa. Yhteistyön malli sisältää yhteiset tavoitteet (Moodle-alueella ja edempänä listattuna), kokonaiskuvan hahmottamisen (prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa: LIITE 3), kaikille yhteisen tiedonjakokanavan (Moodle-alue), selkeän työnjaon (roolikortit, sivuilla 56–58), selkeät yhteystiedot (opintopalveluiden pikaopas) ja yhteiset tapaamiset ja koulutuksen (interventiot: suunnittelutapaaminen ja tutorkoulutus). Olen muodostanut yhteistyön mallin Vehviläisen (2014) yhteisöohjauksen sisältöä mukailleen. Tätä mallia voi hyödyntää halutessaan myös muissa tiedekunnissa, ja sovellettuna muissa konteksteissa.



KUVIO 9. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli

Yhteiset tavoitteet koottiin kirjallisen materiaalin ja keskusteluiden pohjalta Moodle-alueelle. Yhteiset tavoitteet mahdollistavat ohjaustahojen yhtenäisen tavoitteellisen toiminnan. Tällöin heillä on yhteisymmärrys ohjauksen tavoitteista, toivotusta päämäärästä, ja kuinka se tavoitetaan. (Vehviläinen 2014, 76–77.) Yhteiset tavoitteet tässä ovat:

- Tuetaan opiskelijan kiinnittymistä yliopisto-opintoihin ja hyvinvointia
- Tuetaan uusia opiskelijoita yliopisto-opiskelussa ja oppimisessa
- Pidetään yllä positiivista asennetta ja avointa kyselykulttuuria
- Tuetaan opiskelijoita akateemisen identiteetin kehittämisessä
- Sovitaan yhteisiä tapaamisia tarpeen ja toiveiden mukaan
- Pidetään yhteyttä Moodle-alueen kautta, seurataan ja kommentoidaan keskusteluja.

Prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa kokonaiskuvan hahmottamisena sisältää opinto-ohjauksen kokonaiskuvan kuvaamisen. Se kattaa koko yliopiston asettaman viiden vuoden tutkintoajan. Kuvaus sisältää myös ensimmäisen vuoden tutoroinnin rakentumisen. Kaikille yhteisenä tiedonjakokanavana Moodle-alue tuo kaikki toimijat samalle alustalle. Selkeä työnjako toteutettiin HOPS-opettajan, tutorin ja opiskelijan roolikorteilla, jotka ovat seuraavilla sivuilla (KUVA 1, KUVA 2 ja KUVA 3). Selkeät yhteystiedot ovat ”opintopalveluiden pikaopas”, jota ei julkaista tässä tutkimuksessa, sillä se on tarkoitettu vain sisäiseen käyttöön. Yhteiset tapaamiset ja koulutus sisälsivät tässä tutkimuksessa toteutetut interventiot, eli suunnittelutapaamisen ja tutorkoulutuksen. Nämä tapaamiset olivat onnistuneita, vaikkakin tutorkoulutukselle tulisi jatkossa varata lisää aikaa. Tapaamisia voi tuki olla enemmänkin, ja tähän voidaan sisällyttää tutkimuksen eri vaiheissa toteutuneet henkilökunnan ja opiskelijoiden tapaamiset.

Tuutorin rooli



KUVA 1. Tutorin rooli

HOPS-opettajan rooli



NIINA KORPAA / 30.5.2017

KUVA 2. HOPS-opettajan rooli

Opiskelijan rooli

Ilmoittautuu yliopistoon, ottaa käyttöön peruspalvelutunnuksen ja yliopiston sähköpostin, hankkii opiskelijakortin ja anoo opintotukea.

Ymmärtää alusta alkaen oman roolinsa itsenäisenä ja omista opinnoistaan vastaavana yliopisto-opiskelijana.

Ilmoittautuu kursseille ja huolehtii kurssipaikan perumisen ajoissa, jos on estynyt osallistumaan kursseille.

Etenee tavoitteellisesti opinnoissaan opetussuunnitelman mukaisesti.

Osallistuu HOPS-tapaamisiin ja suunnittelee opintonsa HOPS-lomakkeen avulla.

Osallistuu opintojen sisältämään ohjaukseen, sekä hakeutuu itsenäisesti muuhun tarvitsemaansa ohjaukseen.

Toimii yliopistoyhteisön jäsenenä ja kunnioittaa toisten tekemää työtä.

Hakee oman tarpeen mukaisia erityisjärjestelyjä opiskelun tueksi, kuten tenttijän pidennys.

Sitoutuu akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamiseen, oman osaamisen kehittämiseen ja työelämävalmiuksien kartuttamiseen.

Osallistuu orientoiviin opintoihin ja oman valinnan mukaan ainejärjestön tapahtumiin.

Tuntee yliopiston tärkeimmät säädökset ja opiskelun etiikan. Noudattaa opinnoissaan hyvää tieteellistä käytäntöä sekä opiskelun ja tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Asettaa omia tavoitteita suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin.

Antaa palautetta opetuksen, ohjauksen ja arvioinnin kehittämiseksi.

KUVA 3. Opiskelijan rooli

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää opinto-ohjausta ja sen toimijoiden yhteistyötä yliopistossa tiedekunnan tasolla. Tavoite toteutui erityisesti opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämisen osalta. Tarkoituksena oli luoda malli, joka auttaisi opinto-ohjauksen toimijoita ohjauksessa ja sen suunnittelussa. Lopputuotokseksi muodostui opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli. Tavoite toteutui myös interventioiden tuodessa opinto-ohjauksen toimijat yhteen.

Opinto-ohjausta ja sen toimijoiden yhteistyön rakentumista tukivat tutkimuksen osana tuotetut kehittämistuotokset. Yhteistyön ylläpitäminen jää kuitenkin tiedekunnan opinto-ohjauksen toimijoiden vastuulle. Ehdotankin opinto-ohjauksen toimijoiden rajoja rikkovan aktiivisen yhteistyön vakiinnuttamista yliopiston ja tiedekunnan toimintakulttuuriin. Opinto-ohjauksen kehittämisessä saavutettiin lähinnä se, että sen toimijoiden yhteistyötä saatiin kehitettyä. Toimijoiden roolit selkeytyivät ja interventiot mahdollistivat toimijoiden kohtaamisen ja toiminnan yhteisen suunnittelun.

Tutkimuksen tulokset teorialuvun aikaisemman tutkimuksen valossa erityisesti yhteisöohjauksen osalta ovat luonteeltaan samansuuntaiset. Teoriasta yhteisöohjauksen osa-alueista kaikki (kokonaisuuden kuvaaminen ja työnjako, tavoitteet ja yhteistyön rakenteet) paitsi arviointi tulivat kehittämistehtävässä esille. Arviointi jäi ulkopuolelle tutkimuksen ajallisen kohdentumisen vuoksi. Kehittämistyöstä oltiin kiitollisia, ja se mainittiin hyvänä kehityksenä verrattuna edellisvuosiin. Uskon, että kehitettyä yhteistyön mallia voidaan soveltaa yliopistossa ja muiden tiedekuntien sisällä.

Tutkimuksessa toteutui kaikki design-tutkimuksen viisi ominaisuutta. Ensimmäiseksi oppimisympäristön suunnittelun kehitys toteutui sisällöllisessä mielessä interventioissa ja ohjauksen teoriaa kehitettiin yhteistyön mallin rakentamisella. Nämä nivoutuvat yhteen opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallissa interventioiden ollessa osa sitä. Toiseksi kehittäminen ja tutkimus tapahtuivat design-syklien, interventioiden toteuttamisen, niistä kerätyn aineiston analyysin ja opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön uudelleen muotoilun kautta. Kolmanneksi tutkimus johti opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallin muotoutumiseen. Vaikkei se ole vielä itsessään viimeistelty teoria, se kuvaa yhteistyön rakentumista. Malli visualisoi Vehviläisen (2014) yhteisöohjauksen ideaa.

Malli on kuvaus yhteisöohjauksen rakentumisesta käytännön tasolla. Neljänneksi interventiot olivat tuotetun mallin toimimisen testaamista autenttisissa tilanteissa. Viidenneksi kehityksen taustalla käytettyjen menetelmien avulla toteutuksen prosessit dokumentoitiin ja yhdistettiin lopputulokseen. Prosessin osana interventio voi olla lopputulos, mutta tässä interventiot sisältyvät lopputulokseen, joka oli opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Design-tutkimuksen tavoitteena on problematisoida tutkimuksen tuloksena syntynyt malli ja jatkotoimenpiteet, ja esittää ne avoimesti. Tällöin ei esitetä vain tuotettua mallia, vaan kuvaillaan sitä kontekstissa ja teorian pohjalta. Samalla annetaan tietoa koko tutkimusprosessista ja interventioista, ja niiden vaikutuksista osallistujiin ja heidän oppimiseen. (Barab & Squire 2004, 8.) Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa tulevat esille design-tutkimuksen avoimuus ja monimutkaisuus. Edellä on kuvailtu teorian pohjalta rakennettu malli tutkimuksen kontekstissa. Tutkimusprosessia on kuvailtu niin sanallisesti kuin visuaalisesti kuvioilla. Myös interventioita on kuvailtu. Niistä kerätyn aineiston pohjalta voidaan tulkita ainakin osittain niiden mahdollisia vaikutuksia osallistujiin.

Design-tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuuden suhteen, tai arvioida käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja aineiston keruutapoja. Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun sisältyy vakuuttavuus, tutkimuksen kyky tuottaa uutta tietoa ja sen hyödynnettävyys jatkossa. (Juuti & Lavonen 2006.) Kehittämistutkimuksen luotettavuutta parantavat syklien ja testaamisen määrät, ja standardoitujen mittarien käyttö (Pernaa 2013, 21). Sen yleistettävyys ja selitysvaiva tulevat käytännöllisyydestä (Edelson 2002). Avoimuus ja monimutkaisuus ovat kehittämistutkimuksen luotettavuustarkastelun tärkeimpiä elementtejä (Kelly 2004). Syklejä ei ole voitu toistaa tässä tutkimuksessa aikarajoitteen vuoksi. Aineisto- ja menetelmätriangulaatio, ja osallistuja-osapuolien triangulaatio tukevat kuitenkin tutkimustulosten luotettavuutta.

Laadukkaan kehittämistutkimuksen kriteereihin kuuluu ensimmäisenä kokonaisvaltaisuus, kun kehittämistuloksena on ohjaavia malleja, teoria, ja kuvailevia teorioita (uskottavuus ja siirrettävyys). Toisena on syklinen eteneminen, jatkuva kehittäminen ja arviointi (uskottavuus, luotettavuus ja vahvistettavuus). Kolmantena teorioihin pyrkiminen, mitkä ovat käytäntöön siirrettäviä (siirrettävyys). Neljäntenä testaus autenttisissa olosuhteissa (siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus). Viidentenä ja viimeisenä on kaikkien syklien tarkka dokumentointi (luotettavuus ja

vahvistettavuus). (Lincoln & Guba 1985; The Design-Based Research Collective 2003; Pernaa 2013, 20.)

Ensimmäisenä kokonaisvaltaisuus toteutui monipuolisella opinto-ohjauksen toimijoiden osallistamisella tutkimukseen. Kokonaisvaltainen ongelma-analyysi saavutetaankin monipuolisella kehittäjätiimillä ja hyvällä tiedotuksella. (Pernaa 2013, 22.) Toisena tutkimus eteni design-tutkimukselle ominaisten syklien mukaan. Tutkimuksen kehittämistuotoksia kehitettiin koko tutkimuksen ajan. Tuotoksista ja interventioista kerättiin jatkuvaa suullista palautetta, ja toisesta interventiosta kerättiin myös kirjallinen palaute. Osallistuvaan havainnointiin olisi ollut hyvä panostaa enemmän. Kolmantena asiana tutkimuksen päätuloksena syntyi käytäntöön siirrettävissä oleva opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön malli. Tätä mallia ikään kuin testattiin toteuttaen sitä koko ajan sen muodostuessa. Neljäntenä interventiot toteutettiin autenttisissa olosuhteissa. Viidentenä syklit dokumentoitiin tarkasti, ja ne on kirjoitettu auki tässä tutkimuksen raportointivaiheessa. Tutkimus jää ikään kuin osaksi kesken, sillä interventiot toteutettiin vain kerran. Niiden todellista hyötyä pidemmällä aikajänteellä ei pystytä tämän tutkimuksen mittakaavassa osoittamaan. Design-tutkimuksen loppuun saattamisen haaste siis toteutui.

Eettisyyden osalta tarkastelen tutkimuksen osallistujien ja muiden asianosaisten informoinnin aineistonkeruussa. Informointiin täytyy sisällyttää vastuullisen tutkijan tai ryhmän nimi, yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus ja aineistonkeruun toteutustapa. Myös luottamuksellisten tietojen suojaaminen tulisi olla mainittu. Lisäksi mainittuna tulee olla tietojen käyttötarkoitus ja niiden käyttäjät, käyttöaika, ja muut mahdolliset tiedonlähteet. Nämä asiat voidaan esittää kirjallisena esimerkiksi tutkimusesitteeseen, mutta ne voivat olla myös kerrottuna suullisesti. Tutkijalla on oltava ne itsellään kuitenkin kirjallisena. Jos asia on esitetty vain suullisesti, täytyy tutkijan antaa kirjallisesti vähintään yhteystietonsa asianosaisille. (Kuula 2011, 102–103.) Tutkimuksesta laadittiin yleinen tiedote (LIITE 1), joka jaettiin sähköisessä ympäristössä tiedekunnan sisällä. Tiedotteesta jaettiin myös tulostettu versio tapaamisissa ja interventioiden toteutuksen yhteydessä. Tiedote sisälsi tutkijan henkilökohtaiset yhteystiedot. Tämän lisäksi interventioissa kerrottiin tutkimuksen toteutuksesta suullisesti.

Aineistositaatteja ei olla käytetty pienen aineiston vuoksi, jottei tutkimukseen osallistujien anonymiteettisuoja heikenny. Niitä ei käytetty myöskään siksi, ettei mielipiteitä kohdentuisi kehenkään yksittäiseen henkilöön. Vaikka aineisto on kerätty anonymisti, on se kuitenkin sidottu erittäin rajattuun kontekstiin. Kuten laadullisen sisällönanalyysin luvussa mainittiin, aineistositaatteja käyttäessä tutkijan täytyy pitää erityistä huolta siitä, ettei tutkimukseen osallistujat ole tunnistettavissa (Ford & Reutter 1990).

6.2 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa teoriataustan kanssa siitä, että dialogi on ohjauksen avainkäsite. Myös Freiren sorrettujen pedagogiikassa tulee esille dialogi ohjauksen avainkäsitteenä (Freire, Kuortti, Tomperi & Suoranta 2016, 139–204). Ohjaus on siis toimijuutta tukevana dialogista, mikä on osoitettu kontekstin asiakirjojen, aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella. Tutkimuksen tulosten perusteella ja aikaisempaan tutkimukseen verraten voidaan olettaa, että toimiva yhteistyö opinto-ohjauksen toimijoiden kesken voi luoda pohjaa toimijuutta tukevalle opinto-ohjaukselle.

Yhteistyötä ja sen kehittämistä haettiin erityisesti opinto-ohjauksen toimijoiden välille. Se oli toimiva rajaus tämän tutkimuksen puitteissa. Yhteistyön ja kehittämisen tarve laajenee kuitenkin ohjattavien ja opinto-ohjaajien keskuuteen. Myös ainejärjestöjen välinen yhteistyö tulee ottaa huomioon. Vaikka opiskelijoita osallistettiin kehittämistehtävän alkupuolella, jäi heidän roolinsa tutkimuksessa verrattaen pieneksi. Opiskelijoiden tapaamisista saatiin kuitenkin suuntaa opinto-ohjauksen kehittämistarpeille. Teoriassa myös ohjattavan toimijuutta vahvistetaan dialogisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen kautta. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa tulisi jatkossa ottaa huomioon opiskelijan hyvinvoinnin tukemisen ulottuvuus. Teoriassa esitetyistä opinto-ohjauksen osista (tiedotus, neuvonta, ohjausta, erityis- ja vertaisohjausta) lähes kaikki löytyivät selkeästi aineistosta kuvailtuna. Erityisohjaus on tässä kuitenkin tulkinnallinen asia, ja se on löydettävissä aineistosta rivien välistä esimerkiksi opiskelijan tarpeiden tunnistamisena.

Tutkimuksen päätuotosta, opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallia, tulisi käytännössä testata implementoimalla se tiedekunnan toimintakulttuuriin. Mallin toimivuutta jatkossa pitkällä aikavälillä on tämän tutkimuksen mittakaavassa haastava varmentaa, ottaen huomioon myös tulevat muutokset kolmen korkeakoulun yhdistyessä (ks. <https://www.tampere3.fi/>). Mallin käytössä olisi varmistettava, että tiedekunnan toimintakulttuuri tukee mallin käyttöönottoa ja käyttöä. Mallin toimivuutta on kuitenkin mahdollista seurata tiedekunnan sisällä esimerkiksi järjestämällä yhteisiä toiminnan evaluaatio-tapaamisia. Mallin toimivuutta voi seurata myös esimerkiksi erilaisten palautekyselyjen avulla. Tiedekunnassa tulisi seurata miten malli sopii yhteisön toimintakulttuuriin ja miten se voi tukea ohjattavan toimijuutta. Toisaalta voi miettiä, että voiko se ylipäänsä tukea sitä. Ratkaiseva tekijä tässä on, miten organisaatio ottaa tämän mallin vastaan, ja miten opinto-ohjaajien toimijuus toteutuu. Tämä voisikin olla yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Mallissa tavoitteiden parina olisi Vehviläisen (2014) mukaan arviointi, mutta tässä tutkimuksessa se on rajattu tarkastelun

ulkopuolelle tutkimuksen ajankohdan ja arvioinnin ajallisen kohtaamattomuuden vuoksi. Arviointiin voitaisiin lukea esimerkiksi tutoreiden palauttama essee toimintavuoden lopussa. Esseessä he raportoivat ja refleктоivat toimintaansa. Arvioida voitaisiin myös opinto-ohjauksen yhteistyön toteutumista. Mallia voisi jatkossa kehittää niin, että se kattaisi tämänkin osan.

Vaikka käsitys opinto-ohjauksesta ilmenee ohjattavaa opintopolulla eteenpäin ohjaavana vuorovaikutteisena toimintana, se ei todista, että se todella aukottomasti toteutuisi näin. Sen todistaminen vaatisi laajempaa opiskelijoiden näkökulman analysointia. Tämä olisi myös yksi jatkotutkimuksen aihe. Aineiston analyysistä tulkittu yhtenäisen ohjauksen saavuttaminen ja ylläpitäminen vaatisi myös jatkotutkimusta opinto-ohjauksen kehittämisen näkökulmasta. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallia voisi tutkia ja kehittää jatkossa kytkien sen tiiviimmin ohjattavan toimijuutta tukevaksi malliksi. Tällöin tulisi pohtia, voidaanko sen avulla todella tukea ohjattavan toimijuutta, ja kuinka ohjattavat sen kokevat. Suuressa organisaatiossa ohjauksen kenttä ja toimijat voivat olla monimuotoisuuden puolesta hämmentäviä myös ohjaajille. Täten onkin tärkeää tarkastella myös opinto-ohjauksen toimijoiden toimijuutta. Erityisesti organisaatiomuutos tai laatutyö voivat vaatia kokonaiskuvan selventämistä esimerkiksi visuaalisesti (Vehviläinen 2014, 76). Prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa jäi tässä tutkimuksessa vielä kehittämisvaiheeseen. Jatkossa sitä voisi täydentää ja selkeyttää. Ohjauksen kentän monimuotoisuus ja kokonaiskuvan hahmottaminen voivat tulla pian ajankohtaisemmiksi kolmen korkeakoulun yhdistyessä Tampereella.

Tutkimuksen taustalla oli pohdinta siitä, onko opinto-ohjauksella merkitystä opintojen edistymiseen. Toisaalta myös se, onko laadukas opinto-ohjaus opintojen sujuvuuden kannalta olennaista. Aikaisemman tutkimuksen perusteella olen todennut asian olevan näin. Tässä tutkimuksessa kehittämiskohde rajautui kuitenkin opinto-ohjauksen ja sen toimijoiden yhteistyön kehittämiseen. HOPS-opettajien ja tutoreiden välillä oli aiemmin palautteen perusteella ollut jonkinlainen “kuilu”, jota ei oltu pystytty kuroma umpeen. Suunnittelutapaamisella, tutorkoulutuksen päivitettyllä ohjelmalla ja erityisesti sen pienryhmätyöskentelyllä ja Moodle-alueella tätä kuilua saatiin kurottua umpeen. Tutorkoulutuksen palautteessa pienryhmätyöskentely koettiin hyvänä uudistuksena, vaikkakin siihen toivottiin jatkossa enemmän aikaa. Yhteisiä järjestettyjä kohtaamisia kaivattiin siis lisää, ja myös aikaa sille. Jotta opinto-ohjauksen merkitystä opintojen edistymiseen voitaisiin osoittaa, tulisi opinto-ohjauksen yhteistyön mallin toimivuutta selvittää pitkittäistutkimuksena. Myös opintojensa eri vaiheissa oleville tutkinto-opiskelijoille voitaisiin toteuttaa ohjaukseen liittyvä kysely. Tällöin voitaisiin selvittää ohjauksen mahdollinen merkitys opintojen edistymiselle tässä kontekstissa. Opinto-ohjauksen toimijoilta voisi olla hyödyllistä kysyä

heidän ohjaukselle antamaa merkitystä ja työpanosta. Vaikuttaa siltä, että ohjauksen kentällä tarvitaan enemmän toistuvaa pitkäaikaistutkimusta kuin vain yksittäisiä interventioita. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön kehittämiseen liittyi myös HOPS-ohjaustapaamisten sisällön yhtenevyys. Aikaisemman tutkimuksen mukaan HOPS-ohjaukseen panostaminen onkin lisännyt opinnoissa jatkavien määrää. Tämän osoittaminen tämän tutkimuksen kontekstissa vaatisi kuitenkin jatkotutkimusta.

Tutorointi on HOPS-ohjausta tukevaa. Tämä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Tiedekunnassa opiskelijoiden näkökulmasta toivottiin enemmän ohjausta, erityisesti yhtenevää opinto- ja HOPS-ohjausta. Tämä on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (esim. Tiilikainen 2000; Majava & Saikkonen 2002; Lairio & Penttilä 2007), sillä sen mukaan opiskelijat ovat toistuvasti toivoneet lisää ohjausta. Henkilökohtaisen ohjauksen suuri merkitys on tulkittavissa aineistosta. Opinto-ohjauksen ja HOPS-ohjauksen suunnittelu on tulkittavissa kokonaisuutena monenlaisten oppijoiden tarpeita palvelevaksi ohjaukseksi. Tämä voidaan yhdistää muun muassa 2000-luvun työelämävaatimusten myötä monipuolistuvan ohjauksen kasvavaan tarpeeseen. Ensimmäinen opintovuosi on selkeästi opinto-ohjauksen kriittisin vaihe. Opintojen nivelvaiheet kaipaavat kuitenkin myös huomiota. Lisääntyvien tarpeiden osalta tuli teoriataustan mukaisesti esille lisäresurssien tarve ohjaukseen. Myös selkeää vastuunjakoja vaadittiin, mihin vastattiin onnistuneesti tuotetuilla roolikorteilla ja niiden pohjana olleella työnjakotaulukolla.

Palataan vielä bell hooksin osallistavaan pedagogiikkaan, ja otetaan esille sen kasvatussosiologinen ulottuvuus. Hooksin tuotanto on kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan nivoutuneena myös kasvatussociologista. Opiskelijan *valtauttaminen (empowerment)* ja *äänien antaminen (voicing)* (Vuorikoski 2012, 314) tukevat mielestäni ohjauksen ideaa toimijuutta tukevana (Vehviläinen 2014). Valtauttaminen tarkoittaa opiskelijan *oman olemassaolon oikeuden tunnustamista ja voimistamista*. Äänen antaminen tarkoittaa opiskelijan *itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista*. (Vuorikoski 2012, 314.) Osallistava pedagogiikka korostaa kuitenkin hyvinvointia ja kokonaisvaltaista henkistä kasvua, toisin kuin kriittinen ja feministinen pedagogiikka (Vuorikoski 2012, 315). Aineistosta tulikin esille tutoreiden halu osallistua HOPS-ohjaustapaamisiin. Toimijuuden tukeminen ohjauksen tausta-ajatuksena tulee esille myös tutoreiden toimijuuden tukemisena. Tutorit ovat ikään kuin kaksoisroolissa, vertaisohjaajana, mutta myös itse ohjausta tarvitsevana opiskelijana.

Design-tutkimus vaatii teoriasidonnaisuutta, johon on pyritty perehtymällä tutkimuksen alkuvaiheessa ohjauksen teorioihin ja käsitteisiin. Näin toteutuu myös osallistavan pedagogiikan ajatus teorian ja käytännön yhteen nivoutumisesta. Design-tutkimuksen osana teorian tai mallin

kehittely täyttyy myös, kun täydennetään opinto-ohjausta yhteisöohjauksena, toimijuuden tukemisenä ja interventioita osallistavan pedagogiikan näkökulmalla. Tässä näkökulmassa tavoitellaan myös opiskelijoiden osallistumista opetukseen *aktiivisina toimijoina*, eli *subjekteina*. Toimijuus on teoriataustan osien yhdistävä tekijä. Osallistavan pedagogiikan myötä opiskelijat nähdään kokonaisina persoonina, ei vain passiivisina objekteina. (Vuorikoski 2012, 315–316, 318–319.) Tavoitteena olikin mahdollisimman monipuolisesti osallistaa eri opinto-ohjauksen toimijoita tähän kehittämistehtävään. Tämä onnistui ainakin osittain hyvin. Toisinaan osallistujien aktiivisuus tai esimerkiksi palautteen vastausprosentti ei ollut sitä, mitä olisi voinut toivoa. Haasteena olikin osittain toimijoiden tutkimukseen osallistaminen. Design-tutkimus toi mukanaan haasteita myös sen laajan ja väljän tutkimusstrategisen luonteensa vuoksi. Tämän myötä tutkimukseen sisältyi vaativia päätöksiä ja valintoja tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin osalta.

Design-tutkimukseen kuuluva oppimisen tilan luominen toteutui tässä tutkimuksessa interventioiden kautta yhteistyön tiloina. Teoriataustaksi asettuikin tältä osalta yhteisöohjaus, jota käsiteltiin viitaten ensisijaisesti Vehviläiseen (2014). Oppimisteoriaa ei tässä tutkimuksessa olla käsitelty, vaikkakin se on yleensä design-tutkimuksen olennainen osa. Oppimisen tausta-ajatuksena on kuitenkin ollut osallistava pedagogiikka, jonka toimijuuden tukemisen ajatus linkittyy toimijuutta tukevaan ohjaukseen. Tämän tutkimuksen myötä yhteisöohjaus on saanut tässä kontekstissa tukea interventioiden kautta. Ohjauksen toimijoiden työnjako jakautui roolikorteissa aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden mukaisesti niin, että tutorit ovat ensisijainen ja ensimmäinen uuden opiskelijan ohjaustaho. He sosiaalistavat uuden opiskelijan yliopistoon. Tämän jälkeen opettajalla on tärkeä rooli ohjaajana opintojen sujuvuuden varmistamisessa.

Yhteistyön rakenteet rakentuvat luonnollisesti ajallisesti opetussuunnitelman vuosikierron mukaan (Vehviläinen 2014, 78). Tässä tapauksessa yliopiston kontekstissa sykli alkaa syksyllä, ja loppuu keväällä. Tutoreiden sykli menee kuitenkin toisin. Keväällä rekrytoidaan uudet tutorit, toiminta on painottunut syksyyn ja aktiivisuus loppuu syksyn päätteeksi. Eri rytmit voivat luoda ohjauksellisia haasteita, sillä opiskelijat tarvitsevat tukea koko lukuvuoden ajan. Haasteena on sopivan yhteisen rytmin löytäminen. Haaste on kuitenkin vain osittainen, sillä yhteistyö saadaan aloitettua keväällä yhteisellä suunnittelutapaamisella ja tutorkoulutuksella. Näihin molempiin osallistuu kaikista ohjaustahoista edustajia. Kaikkia opinto-ohjauksen toimijoita ei olla kuitenkaan aina valittu näihin tapaamisiin mennessä, mikä voi jatkossa vaatia suurempia ponnistuksia yhteistyön aloittamiselle. Vaikkakin ohjauksen toimijat ovat hajaantuneet yliopistolla eri paikkoihin, ja tiedekunnissa on omat opintopalvelut, tuli ohjaus esille kokonaisuutena, ei vain opintosuunnitelman rakentamisena. Yhteistyön rakenteita täytyy luoda useamman ohjaustoimijan tapauksessa näiden

kaikkien välille. Erinäiset asiakirjat, dokumentit ja asialistat voivat tukea yhteistyötä. (Vehviläinen 2014, 78.) Tässä tutkimuksessa toimijuutta lähestyttiin pääasiassa opiskelijoiden toimijuutena ja opinto-ohjausta sen tukemista. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielekästä tarkastella myös opinto-ohjaajien toimijuutta ja sen tukemista.

Opinto-ohjauksen ja sen suunnittelun tukena opinto-ohjauksen toimijoilla on käytössä kaikki tämän tutkimuksen osana tuotettu materiaali. Roolikortteja voi käyttää esimerkiksi ohjauskeskusteluissa. Opinto-ohjauksen suunnittelua tuettiin tuomalla toimijat yhteen suunnittelukokoukseen ja tutorkoulutukseen. Erityisesti pienryhmäosuus tutorkoulutuksessa oli tarkoituksenmukaisesti ohjaustahojen kohtaamispaikka, missä varattiin aikaa myös HOPS-tapaamisten suunnitteluun yhdessä tutoreiden kanssa. Opinto-ohjauksen toimijoiden yhteistyön mallia suositellaan hyödyntämään, ja sitä voi soveltaa myös yliopisto-kontekstin ulkopuolella.

Tämä tutkimus antoi mahdollisuuden selvittää opinto-ohjauksen, sen toimijoiden ja kehittämistarpeiden laajaa skaalaa rajatun kontekstin sisällä. Opinto-ohjauksen toteutuksen ja sen toimijoiden yhteistyön observointi on jatkossa tarpeen, jotta kehittämistä voitaisiin pitää yllä, ja haluttuja toimintatapoja voitaisiin vakiinnuttaa tiedekunnan toimintakulttuuriin. Tulevat muutoksen korkeakoulujen yhdistyessä (ks. <https://www.tampere3.fi/>) tulevat varmasti tuomaan vielä omat haasteensa yliopistossa opinto-ohjauksen kentälle. Tällöin yhteisöohjaus voi olla erityisen tärkeä tarkastelun, kehittämisen ja tutkimuksen kohde koko yliopiston kontekstissa. Johtopäätöksenä tutkimuksesta voidaan sanoa, että kaikkia opinto-ohjauksen toimijoita tulisi ohjata aktiiviseen ja toimijoiden rajat ylittävään yhteistyöhön. Tämä voisi mahdollistaa laadukkaan ja tasavertaisen opinto-ohjauksen tutkinto-opiskelijoille koko opintopolun ajan, erityisesti opintojen alussa ja opintojen nivelvaiheissa. Jatkotoimenpidesuosituksina tiedekunnalle tässä kontekstissa onkin tiiviin yhteistyön ja aktiivisen vuorovaikutuksen vakiinnuttaminen opinto-ohjauksen toimijoiden keskuudessa. Tällöin tarkastelun kohteena tulee olla sekä opinto-ohjaajien että ohjattavien toimijuus. Erityisesti yhteiset tapaamiset edesauttoivat tiiviimmän yhteistyön aloittamista. Näitä on suositeltava jatkossakin järjestää säännöllisin väliajoin.

LÄHTEET

Adelson, D. C. 2002. Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences* 11 (1), 105–121.

Aittola, T. 2012. *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus.

Anderson, T., & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher* 41 (1), 16–25.

Annala, J. 2007. *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsauksen ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Barab, S. & Squire, K. 2004. Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1–14.

Bell, P., Hoadley, C. M., & Linn, M. C. 2004. Design-based Research. Teoksessa: M. C. Linn, E. A. Davis, & P. Bell (toim.), *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 73–88.

Biggs, J. 1999. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Brown, A.L. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2), 141–168.

Brown, A., & Campione, J. 1996. Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. Teoksessa: L. Schauble & R. Glaser (toim.)

Innovations in learning: New environments for education. Mahwah N J: Lawrence Erlbaum Associates. 289–325.

Buchman, L. 1997. 'Perhaps we're thinking there isn't career out there for us: a study of undergraduates' attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance And Counselling* 26 (3), 417–434.

Burnard P. 1991. A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today* 11 (6), 461–466.

Burnard P. 1996. Teaching the analysis of textual data: an experiential approach. *Nurse Education Today* 16 (4), 278–281.

Burns N. & Grove S. K. 2005. *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. Elsevier Saunders, St Louis.

Cavanagh S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5–16.

Chinn P. L. & Kramer M. K. 1999. *Theory and Nursing a Systematic Approach*. Mosby Year Book, St Louis.

Cobb, P. 2001. Supporting the improvement of learning and teaching in social and institutional context. Teoksessa: S. Carver & D. Klahr (toim.). *Cognition and instruction: 25 years of progress*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 455–478.

Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. 2003. Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32 (1), 9–13.

Cole F.L. 1988. Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist* 2 (1), 53–57.

Cole, R., Puro, S., Rossi, M., & Sein, M. 2005. Being proactive: where action research meets design research. *ICIS 2005 Proceedings*, 27. 325–336.

Collins, A. 1992. Toward a design science of education. Teoksessa E. Scanlon & T. O'Shea (toim.). *New directions in educational technology*. Berlin, Germany: Springer. 15–22.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. 2004. Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 15–42.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 11 (4), 227–268.

Dede, C. 2004. If design-based research is the answer, what is the question? *Journal of the Learning Science* 13 (1), 105–114.

The Design-Based Research Collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32 (1), 5–8.

Dewey, J. 1929. *The sources of a science of education*. New York, H. Liveright.

Dey I. 1993. *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge, London.

Downe-Wamboldt, B. 1992. Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International* 13 (3), 313–321.

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

Eriksson, I. & Mikkonen, J. (Toim.) 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.

Feltham, C. 1995. *What is counselling?* London: Sage.

Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. 2016. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 2. painos.

Ford S. & Reutter L. 1990. Ethical dilemmas associated with small samples. *Journal of Advanced Nursing* 15 (2), 187–191.

GAO 1996. *Content Analysis a Methodology for Structuring and Analyzing Written Material*. Program Evaluation and Methodology Division, United States General Accounting Office, Washington.

Gellert, C. (Toim.) 1993. *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley.

Giovazolias, T., Leontopoulou, S. & Triliva, S. 2010. Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: An exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling* 32 (2), 101–116.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press.

Grugulis, I., & Vincent, S. 2009. Whose skill is it anyway? Soft skills and polarization. *Work, Employment and Society* 23 (4), 597–615.

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

Heikkilä, A.-M., Nieminen, J. & Sauri, P. 2003. *Kun opinnot takkuavat*. Teoksessa: I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.). *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.

Heikkilä, A., Mikkonen, J., Nieminen, J. & Vehviläinen, S. 2009. 17. HOPS-ohjaus yliopistossa. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro. 372–379.

Heirdsfield A.M., Walker, S., Walsh, K. & Wills, L. 2008. Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 109–124.

Hillage, J., Regan, J., Dickson, J., & McLoughlin, K. 2002. Employers skill survey 2002. Research Report 372. Nottingham: DfES.

Hooks, B. 1994. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Hooks, B. 2003. Teaching community: A pedagogy of hope. New York: Routledge.

Hooks, B., Vainonen, J., Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2007. Vapauttava kasvatusta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hooks, B. 2010. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge.

Hsieh H.-F. & Shannon S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.

Hughes, D., Law, B. & Meijers, F. 2017. New school for the old school: career guidance and counselling in education. *British Journal of Guidance & Counselling* 45 (2), 133–137.

Innokylä. 2017. Learning cafe eli oppimiskahvila. Saatavissa: <https://www.innokyla.fi/web/malli2825539>. (Viitattu 3.10.2017.)

Juuti, K., & Lavonen, J. 2006. Design-based research in Science education: One Step Towards Methodology. *Nordic studies in science education* 2 (2), 54–68.

Kelly, A. E. 2004. Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences* 13 (1) 115–128.

Kinnunen, M. 2006. Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa. Teoksessa: S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.). *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.

Kipponen, A & Annala, J. 2016. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus* 47 (5), 406–418.

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.

Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa: M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.). Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press. 100–124.

Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. 3. Painos. Los Angeles: Sage.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

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

Lairio, M., & Puukari, S. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in Finland. Louvain-la-Neuve, Belgium: FEDORA.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lairio, M., & Penttinen, L. 2006. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. International Journal for Educational and Vocational Guidance 6 (3), 143–157.

Lairio, M. & Penttilä, M. (Toim.). 2007. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lauri S. & Kyngäs H. 2005. Developing Nursing Theories (Finnish: Hoitotieteen Teorian Kehittäminen). Werner Söderström, Dark Oy, Vantaa.

- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leckey, J. F. & McGuigan, M. A. 1997. Right tracks – wrong rails: The development of generic skills in higher education. *Research in Higher Education* 38 (3), 365–378.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linn, M. C. & Hsi, S. 2000. *Computers, teachers, peers: Science learning partners*. Routledge.
- Lijnse, P.L. 1995. “Developmental Research” as a way to an empirically based “Didactical Structure” of Science. *Science Education* 29 (2), 189–199.
- Majava, A. & Saikkonen, S. 2002. *Opintojen ohjaus: sosiologian opiskelijoiden näkökulmia. Tuella ja taidolla -hankkeen selvityksiä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiologian laitos.
- Marshall C. & Rossman G. B. 1995. *Designing Qualitative Research*. Sage Publications, London.
- McCain G.C. 1988. Content analysis: a method for studying clinical nursing problems. *Applied Nursing Research* 1 (3), 146–150.
- McKeachie, W. J. 1999. *McKeachie’s Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McKenney, S. & Van den Akker, J. 2005. Computer based support for curriculum designers: A case of developmental research. *Educational Technology Research & Development* 53 (2), 41–66.
- McKenney, S., Nieveen, N. & Van den Akker, J. 2006. Design research from a curriculum perspective. *Teoksessa: J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney N. & Nieveen (toim).* 2006. *Educational design research*. London: Routledge, 62–90.

Mikkonen, J., Eriksson I. & Jyry P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa: J. Mikkonen ja I. Eriksson (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa: Tuella ja taidolla -hanke*. Helsinki: Edita, 35–54.

Mikkonen, K. & Kyrönlahti, J. 2003. Humanistiopiskelijat tuutoreina. Opiskelija-tuutoroinnin kehittäminen humanistisessa tiedekunnassa vuosina 2001 ja 2002. Helsingin yliopisto, Humanistisen tiedekunnan julkaisuja 2.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I. Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita Oyj.

Murray, A. L., McKenzie, K., Murray, K. R. & Richelieu, M. 2016. An analysis of the effectiveness of university counselling services. *British Journal of Guidance & Counselling* 44 (1), 130–139.

Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S. Norrgrann, A-Ma., Kalli, P & Svärd, P. (Toim.) 2012. *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press.

Mäkinen, M., & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.). *Korkeajännityksiä kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press.

Nahkola, A. Hirsto, L. & Lumikko, S. 2012. Hops-työskentelyn kehittäminen opiskelijapalautteen perusteella. *Yliopistopedagogiikka* 19 (2), 15–17.

Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. 2013. Collective academic supervision: A model for participation and learning in higher education. *Higher Education* 65 (5), 581–593.

Nummenmaa, A-R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa: ryhmäohjauksen käytäntöjä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A-R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.). Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press. 89–102.

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

Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa: A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.). Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press. 49–72.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä. 5. Muuttamaton painos. Helsinki: Palmenia.

O’Leary, Z. 2007a. Empiricism. Teoksessa: Z. O’Leary. The social science jargon buster. London: SAGE Publications Ltd. 75.

O’Leary, Z. 2007b. Relativism. Teoksessa: Z. O’Leary. The social science jargon buster. London: SAGE Publications Ltd. 227–228.

O’Leary, Z. 2007c. Pragmatism. Teoksessa: Z. O’Leary. The social science jargon buster. London: SAGE Publications Ltd. 207–208.

O’Leary, Z. 2007d. Instrumentalism. Teoksessa: Z. O’Leary. The social science jargon buster. London: SAGE Publications Ltd. 139–140.

Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana II. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana III. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. 2014. R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 296–300.
- Patton M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications, Newbury Park.
- Payne, J. 2000. The unbearable lightness of skill: The changing meaning of skill in UK policy discourses and some implications for education and training. *Journal of Education Policy* 15 (3), 353–369.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana: 1, Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus. 14–40.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Ansela, M. & Plihtari, E. 2011. HOPS-ohjaus – osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke 2008–2011. Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T., & Valkonen, L. (Toim.). 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pernaa, J. (Toim). 2013. Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perrone, L. & Vickers, M. H. 2003. Life after graduation as a “very uncomfortable word”: an Australian case study. *Education + Training* 45 (2), 69–78.

Phillips, D. C. & Dolle, J. R. 2006. From Plato to Brown and beyond: Theory, practice, and the promise of design experiments. Teoksessa: L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou, (toim.). *Instructional psychology: Past, present and future trends: Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Amsterdam: Elsevier. 277–293.

Phillips, E., & Pugh, D. 2010. *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors*. McGraw-Hill Education (UK).

Plomp, T. 2010. *Educational Design Research: An Introduction*. Teoksessa: T. Plomp & N. Nieveen (toim.). 2010. *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO. 9–36.

Plomp, T. 2013. *Educational Design Research: An Introduction*. Teoksessa: T. Plomp & N. Nieveen (toim.) 2013. *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO. 10–51.

Polit D.F. & Beck C.T. 2004. *Nursing Research. Principles and Methods*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA.

Prosek, E. A., Holm, J. M., & Daly, C. M. 2013. Benefits of required counseling for counseling students. *Counselor Education and Supervision* 52 (4), 242–254.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2008. Tohtoriopiskelijasta tieteelliseksi asiantuntijaksi. Teoksessa: A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.). *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press. 137–161.

Randall, E. M., & Bewick, B. M. 2016. Exploration of counsellors' perceptions of the redesigned service pathways: A qualitative study of a UK university student counselling service. *British Journal of Guidance & Counselling* 44 (1), 86–98.

Reiser, B. 2001. BGuILE: Strategic and conceptual scaffolds for scientific inquiry in biology classrooms: Twenty-five years of progress. In *Cognition and Instruction: Twenty-five years of progress* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Robson C. 1993. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Blackwell Publishers, Oxford.

Rogers, E. M. 1995. *Diffusion of innovation*. New York: Free Press.

Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 18.

Saari, J. & Kettunen, H. (Toim.) 2013. *Opiskelijabarometri 2012: Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 29/2013. Helsinki: Otus. Saatavissa: <https://www.slideshare.net/otusowl/2013-opiskelijabarometri-2012>. (Luettu 27.4.2017.)

Saloranta, A. & Kasurinen, H. 2011. Tietotekninen innovaatio onnistuneen siirtymän mahdollistajana opinto- ja urapolulla. Teoksessa: P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) 2011. *Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011*. 72–82.

Sandelowski M. 1993. Theory unmasked: the uses and guises of theory in qualitative research. *Research in Nursing & Health* 16 (3), 213–218.

Sandelowski M. 1995. Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health* 18 (4), 371–375.

Sandoval, W. 2014. Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences* 23 (1), 18–36.

Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. 2003. On the science of education design studies. *Educational Researcher* 32 (1), 25–28.

Silverman, D. 1997. *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction*. London: Sage.

Skaniakos, T., Penttinen, L & Lairio, M. 2011. Vertaistutorointi yliopistossa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.). 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 17–28.

Tampereen yliopisto. Opetusneuvosto. 3.10.2011. Opintojen ohjaus Tampereen yliopistossa. Linjauksia ja esityksiä toimenpiteiksi. Asiakirja.

Tampereen yliopisto. Johtamiskorkeakoulu 30.10.2015. Hallintotieteiden tutkinto-ohjelman ohjaussuunnitelma. Asiakirja.

Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2.6.2017. Kasvatustieteiden tiedekunnan ohjaussuunnitelma. Asiakirja.

Tampereen yliopisto. 4.11.2016. Tampereen yliopiston tutkintosääntö. Asiakirja.

Tampereen yliopisto. 2017a. Saatavissa: <http://www2.uta.fi/opiskelunopas/opintojen-aikana/opintojen-suunnittelu-ja-ohjaus>. (Viitattu 12.9.2017.)

Tampereen yliopisto. 2017b. Saatavissa: <http://www2.uta.fi/opiskelunopas/palvelut-ja-yhteystiedot/yhteiset-opintoneuvonta-ja-ohjauspalvelut>. (Viitattu 12.9.2017.)

Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 17.

Thomsen, R. 2012. Guidance in communities – a way forward? Journal of the National Institute for Career Education and Counselling 28 (1), 39–44.

Valto, P. & Lundell, J. 2015. Opintojen alkuvaiheen hops-työskentelyn merkitys opintoihin sitoutumisessa. Yliopistopedagogiikka 22 (1), 27–31.

Van den Akker, J. 1999. Principles and Methods of Development Research. Teoksessa: J. Van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (toim.). Design approaches and tools in education and training. Boston: Kluwer Academic. 1–14.

Van den Akker, J. J. H., Branch, R. M., Gustafson, K., Nieveen, N., & Plomp, T. (Toim.). 1999. Design approaches and tools in education and training. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Toim.). 2006. Educational Design Research. London: Routledge.

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

Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. 15. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro. 320–333.

Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Kaartinen-Koutaniemi 2009. 16. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro. 334–371.

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

Vehviläinen, S. 2015. Yhteisöohjauksen solmukohtat - esimerkkinä opintojen ohjaus Tampereen yliopistossa ja Campus Conexus-hankkeen työssä. Aikuiskasvatus 35 (4): 292–296.

Veugelers, W. 2009. Active student participation and citizenship education. Educational Practice and Theory 31 (2), 55–69.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 17–53.

Vuorikoski, M. 2012. bell hooks. Vapauttava kasvatus. Teoksessa: T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden suunnannäyttäjät. Helsinki: Gaudeamus. 307–332.

Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa –seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisu 5:2005.

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

Watts, J. H. 2010. Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education* 15 (3), 335–339.

Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. 2015. Challenges in collective academic supervision: Supervisors' experiences from a master programme in guidance and counselling. *Higher Education* 70 (1), 19–33.

Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gaud, M. 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707–722.

Yliopistojen opetusalan liitto YLL. 2017. Yliopistokoulutuksen laatutekijöitä. Helsinki: Aksidenssi Oy.

Yliopistolaki 24.7.2009/558.

LIITTEET

Liite 1(1)

Tiedote

31.3.2017

Design-tutkimus opiskelijoiden ohjauksen kehittämisestä Kasvatustieteiden tiedekunnassa (EDU) Tampereen yliopistossa

EDUn harjoittelija, ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisteriopiskelija, Niina Korpua toteuttaa tiedekunnan sisäistä kehittämistyötä tutkimusperustaisesti design-tutkimuksena opiskelijoiden ohjauksen kehittämiseen liittyen osana harjoittelun työtehtäviään keväällä 2017. Harjoittelu kestää toukokuun loppuun ja tutkimus valmistuu syksyllä 2017.

Miten opintojen ohjausta kehitetään EDUssa? Tavoitteena on:

1. Opiskelijoiden opintojen edistymisen kokonaisvaltainen tukeminen
2. Tuutoreiden ja HOPS-opettajien yhteistyön parantaminen
3. Yhteinen Moodle-alue tuutoreille ja HOPS-opettajille
4. Selkeä työnjako tuutoreille ja HOPS-opettajille (Opintopalveluille ja Moodleen)
5. Prosessikuvaus opintojen ohjauksen kokonaisuudesta

Tutkimuksen toteutussuunnitelmaan ja ohjauksen kehittämisprosessiin kuuluu yhteistyö opiskelijoiden, HOPS-opettajien ja EDUn opintopalveluiden henkilökunnan kanssa. Kaikille EDUn opiskelijoille avoin kehittämistapaaminen pidetään 5.4.2017 klo 15–17 EDU's Cafeen tiloissa Virran 3. kerroksessa.

Tutkimuksen aineistona käytetään yliopiston julkisia ja tiedekunnan sisäisiä dokumentteja, joistakin tapaamisista tuotettuja kirjallisia muistioita, kyselyjä ja koonteja kommentteista, joiden pohjalta kehittämistuotoksia parannellaan. Opiskelijoille voidaan suunnata myös kysely liittyen opintojen edistymiseen. Nämä aineistot ovat tärkeä osa tutkimusperustaista EDUn ohjauksen kehittämisprosessia.

Kerätty aineisto on tutkijan käytettävissä, ja asiasisällöltään jaettavissa asianosaisten kesken. Keneltäkään ei tulla keräämään henkilötietoja, eikä ketään mainita tutkimuksessa nimeltä. Tilaisuuksissa tiedotetaan tutkimuksen tekemisestä ja aineiston keruun osasta. Kerätyn aineiston käyttöön kysytään osallistujilta lupa ja aineiston tuottaminen tutkimustarkoitukseen on vapaaehtoista. Anonymiteetti varmistetaan tarvittaessa antamalla tuotettu sisältö luettavaksi ja kommentoitavaksi asianosaisille. Tutkimuksen toteuttamisesta on sovittu tiedekunnan dekaanin Risto Honkosen kanssa, ja materiaalia käytetään tutkimusaineistona dekaanin luvalla.

Lisätietoja: Niina Korpua, 040 xxxxxx, korpua.niina.m (at) student.uta.fi

Esimerkki kyselylomakkeesta

TUUTOREILLE

Tämä kysely on osa EDUssa meneillään olevaa opiskelijoiden ohjauksen kehittämistyötä. Kyselyn on laatinut harjoittelija Niina Korpua. Kyselyn tuloksia on ohjauksen kehittämistyön lisäksi tarkoitus luvallasi ja tutkimuseettiset näkökulmat huomioon ottaen hyödyntää Niinan pro gradu -tutkielman aineistona.

Ruksi haluamasi vaihtoehto:

Vastauksiani saa hyödyntää pro gradu -tutkielman aineistona ()

Vastauksiani ei saa hyödyntää pro gradu -tutkielman aineistona ()

1. Millaisia odotuksia Sinulla on tuutoritoiminnan suhteen?
2. Millaisia odotuksia Sinulla on tuutorvastaavien toiminnan suhteen? (Tuutorvastaava mm. rekrytoi tuutorit ja suunnittelee ja toteuttaa heidän kanssaan yhdessä tuutoritoimintaa.)
3. Millaisia odotuksia Sinulla on EDUn opintopalveluiden suhteen?
4. Millaisia odotuksia Sinulla on HOPS-opettajuuden suhteen?
5. Miten määrittelisit ohjauksen omin sanoin? Mitä se sinun mielestäsi on?
6. Millä tavoin haluaisit kehittää EDUn HOPS-ohjausta?
7. Millä tavoin haluaisit kehittää EDUn tuutoritoimintaa?

8. Millä tavoin haluaisit kehittää yleisesti ohjausta EDUssa?


9. Millaisia ajatuksia Sinulla on opintopalveluiden viemisestä Skypeen? Entä mahdollisesta EDUn anonyymistä ”opintopalvelijasta” Skypen chatissa?

10. Millaisia muita opintojen suunnittelun apuvälineitä/keinoja voisi HOPS-lomakkeen ohella olla käytössä?

11. Mitä muuta EDUn opiskelijoiden ohjauksen kehittämiseen liittyvää haluaisit vielä kertoa?

Kiitos vastauksistasi ja osallistumisestasi EDUn opiskelijoiden ohjauksen kehittämistyöhön!

Prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta tiedekunnassa

Opintojen ohjauksen kokonaisuus EDUssa										
Opintojen vaihe	Elokuu	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Joulukuu	Tammikuu	Helmi-kuu	Maaliskuu	Huhtikuu	Toukokuu
Uusi opiskelija saa hyväksymiskirjeen henkimaassa, opintopalveluiden ohjelmamateriaalit elokuussa, ja tuutorit ottavat heihin yhteyttä kutsuen ensimmäiseen tapaamiseen ennen orientoitien opintojen alkua. HOPS-(henkilökohtainen opintosuunnitelma)-ohjaus: uusilla kandidoinnoista aloittavilla opiskelijoilla syyslukukaudella kolme, ja kevätkaudella kaksi kokoontumista = 11h lukuvuoden aikana. Uusilla maisterioinnista aloittavilla 3-4 kokoontumista = 9h lukuvuoden aikana. HOPS2-ohjausta toteutetaan jatkaville opiskelijoille osana KASS1 - opintojaksoa. Lyhenteet: LO=luokanopettaja, VAKA=varhaiskasvatus, ELOKAS= elinikäinen oppiminen ja kasvatust.										
1. vuosi: Akateemisen identiteetin rakentuminen	Orientoivat opinnot alkavat & 1. HOPS-tapaaminen (tuutorit mukana).	2. HOPS-tapaaminen: koulutuskohtaiset yhteiset HOPS-tapaamiset (tuutorit, koulutuksen opintokoordinaattori ja koordinaattori mukana). VAKA KASVART1 - harjoittelu 1.-2. periodissa	3. HOPS-tapaaminen: Kansainvälisyys (yhteinen osuus ja ky-koordinaattori), keraus oppinnoista & ajankalvinta.	3. HOPS-tapaaminen: HOPSin tarkastaminen, hyvinvointi, opiskelutaidot, identiteetti. LO-orientoiva harjoittelu info 3. periodissa, harjoittelu ohjausvastaavaan ja tiedekunnan opintopalveluihin. 4. periodissa mahdollista suorittaa maras-joulukuussa erityispestein).	4. HOPS-tapaaminen: HOPSin tarkastaminen, hyvinvointi, opiskelutaidot, identiteetti. LO-orientoiva harjoittelu info 3. periodissa, harjoittelu ohjausvastaavaan ja tiedekunnan opintopalveluihin. 4. periodissa mahdollista suorittaa maras-joulukuussa erityispestein).	4. HOPS-tapaaminen: HOPSin tarkastaminen, hyvinvointi, opiskelutaidot, identiteetti. LO-orientoiva harjoittelu info 3. periodissa, harjoittelu ohjausvastaavaan ja tiedekunnan opintopalveluihin. 4. periodissa mahdollista suorittaa maras-joulukuussa erityispestein).	5. HOPS-tapaaminen: opintoihin kiinnittyminen, opiskelukyky ja haasteet opintojen etenemisessä. Tieteellisen tiedonhankinnan perusteet (maalis-huhti). Valitsoon haun edellytys on yhden lukuvuoden opinnit suoritettuna.			
 Tuutorit: Tieteen ohjauksen ja opintojen ohjauksen ohjelmassa ja opintojaksoissa.										
2. vuosi: Omaan alaan kiinnittyminen	HOPS-päivitykset ja HOPS2-ryhmäohjausta osana KASS1-opintojaksoa. LO KASLOH1 perusharjoittelu ->									
3. vuosi: Akateemiseen asiantuntijuteen kasvaminen	HOPS-päivitykset ja HOPS2-ohjausta opiskeilijan pyynnöstä.	Tutkimusprosessin hallinta, kandidointi ja -tutkimus (lokakuun tai joulukuun). LO KASLOH3 laaja-alaista harjoittelua ilmo lokakuu, 3 otituseminaari marraskuu. VAKA KASVART2 -harjoittelu 2-3. periodissa. Valitsoon haun: valitsoon suositeltu ajankohta on kandidointien ja tutkielman palautuksen jälkeen 4. vuorona.								
4. vuosi: Akateemiseen asiantuntijuteen kasvaminen	Uusien opiskelijoiden 1. HOPS-tapaaminen. Muille HOPS-päivitykset ja -ohjausta tarpeen mukaan. KASS1-opintojakso jatkaville, tämän osana HOPS2-ohjausta. LO KASLOH4 Syventävä projekti, aloitusinfo -> opetus ->									
5. vuosi: Akateemiseen asiantuntijuteen kasvaminen ja työelämään siirtyminen	HOPS-päivitykset ja HOPS2-ohjausta tarpeen mukaan.									
Pro gradu -tutkielman aloitus syksyllä. Graduseminaari ja -tutkielman tekeminen. ELOKAS-harjoittelu ja -seminaari jatkua 4. vuoden keväällä. Suuntautuminen työelämään. Kokonaismerkintöjen pyytäminen!										
Työelämään siirtyminen: Yliopiston työelämäpalvelut										

Työnjakotaulukko

Tutorvastaava

- Osallistuu Yliopiston tutorvastaavien koulutukseen ja tutorikoulutuksiin yhdessä tuutorien kanssa. Osallistuu myös EDUn omaan tutorikoulutukseen ja sen suunnitteluun yhteistyössä HOPS-opettajien ja opintopalveluiden kanssa
- Aktivoi ja motivoi omaa ainejärjestöä tuutorointiaan, ryhmäyrittää tuutorit ja huolehtii tiedon välittämisestä kaikille
- Järjestää suunnittelupalaverin tuutorien kanssa
- Toimii vertaisohjaajana suunnittelun ja koordinaation tuutorioinnissa yhteistyössä tuutorien kanssa
- Dokumentoi tuutorioinnin, kerää tuutorilta palautetta toiminnasta ja perehdyttää seuraavaan tutorvastaavaan
- Rekrytoi tuutorit viimeistään maaliskuussa
- Toimii tuutoriryhmän yhdyshenkilönä (tiedonvastaava), jolta toiminnan suunnittelu ja koordinaatio toiminta
- Tutustuu HOPS-opettajiin ja tiedekunnan tuutoroinnin yhteyshenkilöön ja informoi heitä tuutoroinnista
- Huolehtii myös yhteydenpidosta tiedekunnan ohjausvastaavain, HOPS-opettajain ja tiedekunnan opintopalveluihin
- Tuntee tutkinto-ohjelman HOPS-käytännön sekä voimassaolevan tutkintorakenteen
- Tietää ylioppilaskunnan tuutoroinnin tueksi tarjoamat tapahtumat ja huolehtii siitä, että kaikkien tuutorien nimet ovat Tamyn ylläpitämällä tuutorit"-uta.fi -listalla
- Tekee yhteistyötä myös kv-tutorvastaavan kanssa
- Keväällä kysyy tuutoroitavien kuulumisia ja järjestää tapaamisen tuutoroinnin lopettamisen merkissä. Seuraavaan vuoden tutorvastaavat ja tuutorit saavat toimintaansa tukea aiempien tuutorien saamista palautteista ja raporteista.

HOPS-opettaja

- Osallistuu EDUn tuutorikoulutukseen ja yhteistyössä sen suunnitteluun tutorvastaavien ja opintopalveluiden kanssa
- Suunnittelee ohjausta ja kirjaa ohjauksen työsuunnitelmaansa.
- Tukee tuutoreita ja tekee heidän kanssaan yhteistyötä, myös osallistamalla tuutoreita HOPS-tapaamisissa.
- Kutsuu omaan ryhmäänsä tuutorit HOPS-tapaamisten suunnittelutapaamiseen (kevällä tai syksyllä ennen orientorvaa viikkoa)
- Esittelee uusille opiskelijoille tutkinnon kokonaisuuden, opetusohjelman ja opinto-oppaan esittelemisen
- Ohjaa opiskelijoita opintojen suunnittelussa
 - Vastaa ensisijaisesti HOPS-tuesta, tukee opiskelijan opintojen suunnittelu- ja toteutusprosessia
- Esittelee myös valinnaisaine- ja kansainvälistymismahdollisuudet, ja aiempien opintojen hyväksilukemisen. HOPS-opettaja kertoo myös mahdollisuudesta sisällyttää kansainvälistymiskokomaisuus osaksi tutkintoa.
- Ohjaa opintojen aikataulutamisessa ja itsenäisen työskentelyn suunnittelussa
- Selventää, mitä tarkoittaa akateeminen opiskelu, käy lipi tärkeimmät säännökset ja opiskelun etiikan
- Tukee opiskelijaa ottamaan vastuuta omista opinnoistaan ja sitoutumista opiskeluun
- Tekee yhteistyötä muiden HOPS-opettajien kanssa, esimerkiksi yhteisen vaihto- ja järjestämisen muodossa.

Tuutori

- Osallistuu Yliopiston ja oman tiedekuntansa tuutorikoulutukseen, toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen (ohjelman järjestäminen vapaa-ajalle)
- Sitoutuu toimintaansa ja seuraa aktiivisesti tuutorointiin liittyviä viestintää
- Selventää tuutoroinnin tarkoituksen uusille opiskelijoille ja tietää minne avun tarpeessa olevan opiskelijan voi ohjata
- Toimii vertaisohjaajana ja auttaa uutta opiskelijaa kiinnittymään opintoihin ja opiskelijajähtisiin
- Tutustuttaa ryhmäläiset toisiinsa (ryhmytyttäminen): yhteydenpitoavasta sopiminen (seuraavan tapaamisen ilmoittaminen myös poissa olleille)
- Varmistaa perusasiat: ovatko kaikki ilmoittautuneet yliopistoon, saaneet peruspalvelutunnuksen, anoneet opintotukea ja saaneet asunnon?
- Muistuttaa orientoitvien opintojen tärkeydestä ja varmistaa aikataulut
- Kertoo kieliohjelminä kiinnostuneille jo elokuussa järjestettävistä kielten lähtötasokokeista (Viestintätieteiden tiedekunta)
- Vastaa uusien opiskelijoiden tuustuttamisesta yliopistoolamään
 - Ohjaa uutta opiskelijaa mukaan sosiaaliseen tiedeyhteisöön ja tutustuttaa uuden opiskelijan fyysiseen opiskeluympäristöön eli tärkeimpiin paikkoihin kampuksella ja ihmisiin (tiedekunnan tilat, opintopalvelut Virta 2. krs, luentossali, kirjasto, tietokonehuokat, Kielikeskus, pääalon opintopalvelut kuten aktuaarinkanslia ja kv-toimisto), Atalpa liikuntatilat, opiskelijaravintolat, YTHS ja Tamyn toimisto
- Selventää uusille opiskelijoille mitä tarkoittaa akateeminen opiskelu
- Opastaa uutta opiskelijaa opiskeluun liittyvissä käytännöissä, kuten kurssille ja tentteihin ilmoittautumisissa:
 - Sähköisten palveluiden esittely tietokonehuokassa tai HOPS-tapaamisessa, Opiskelijan työpöytä ja demo e-tentistä
- Huolehtii siitä, että uusi opiskelija tutustuu eri tietolähteisiin ja tukipalveluihin, jotta hän voi myöhemmin itse hankkia tarvitsemaansa tietoa
- Auttaa uutta opiskelijaa ymmärtämään alusta alkaen omaa rooliaan itsenäisenä ja omista opinnoistaan vastaavana yliopisto-opiskelijana (apua saa kuitenkin aina kysyä!)
- Pitää yhteyttä ryhmänsä HOPS-opettajaan ja sopii toteutettavan tehtävän HOSP-tapaamisessa, osallistuu tapaamiisiin
- Tuutte tutkiminto-ohjelman HOPS-käytännön sekä voimassaolevan tutkintorakenteen
- Ainejärjestötoiminnasta kertominen
- Tarpeen vaadessa on hyvä käydä läpi myös tärkeimpiä kaupunkin ja kaupungissa liikkumiseen liittyviä asioita.

Opintopalvelut

- Vastaavat tiedekunnan HOPS-ohjauksen kokonaisuudesta, koordinoivat HOPS-opettajien toimintaa ja yhteissuunnittelua sekä osallistuvat ohjauksen kehittämiseen yhteistyössä tutkinto-ohjelmavastaavan, opettajien, tuutorvastaavien ja opintopalveluiden henkilöstön kanssa
- Yleisiä tiedotusta ja tiedotustilaisuuksien järjestämistä, esimerkiksi harjoitteluinfolo
 - o Koulutusohjelmien ja sen siirtymäaikaa liittyvät asiat
 - o Opetussuunnitelmat ja tutkintojen rakenne
 - o Opiskeluohjeet
 - o Aiemmin suoritettujen korkeakouluopintojen hyväksilukeminen ja JOO-opinnot
 - o Kansainvälisyys opinnoissa
 - o Työharjoittelu
 - o Valmistuminen
- Yksilöohjausta opiskelijan pyynnöstä.

Opiskelija

- Ilmoittautuu yliopistoon, ottaa käyttöön peruspalvelutunnuksen ja yliopiston sähköpostin, hankkii opiskelijakortin ja anoo opintotukea
- Osallistuu orientoiviin opintoihin ja oman valinnan mukaan ainejärjestön tapahtumiin
- Ilmoittautuu kurssille ja huolehtii kurssipaikan perumisen ajoissa, jos on estynyt osallistumaan kurssille
- Osallistuu HOPS-tapaamisiin ja suunnittelee opintonsa HOPS-lomakkeen avulla
- Etenee tavoitteellisesti opinnoissaan opetussuunnitelman mukaisesti
- Asettaa omia tavoitteita suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin
- Osallistuu opintojen sisältämään ohjaukseen sekä hakeutuu itsenäisesti muuhun tarvitsemaansa ohjaukseen
- Sitoutuu akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamiseen, oman osaaminen kehittämiseen ja työelämävalmiuksien kartuttamiseen
- Tuntee yliopiston tärkeimmät säädökset ja opiskelun etiikan
- Ymmärtää alusta alkaen oman roolinsa itsenäisenä ja omista opinnoistaan vastaavana yliopisto-opiskelijana
- Toimii yliopistoyhteisön jäsenenä ja kunnioittaa toisten tekemää työtä
- Antaa palautetta opetuksen, ohjauksen ja arvioinnin kehittämiseksi
- Hakee oman tarpeen mukaisia erityisjärjestelyjä opiskelun tueksi, kuten tenttijän pidennys.