



JOHANNA ANNALA

Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta

Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä
korkea-asteen koulutuksessa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa B1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,
5. päivänä toukokuuta 2007 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1225
ISBN 978-951-44-6911-4 (nid.)
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2007

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 611
ISBN 978-951-44-6912-1 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

ESIPUHE

Henkilökohtainen ammatillinen projektini on ollut melko päämäärätön. Ilman tietoista ura- ja elämänsuunnittelua edellinen polku on aina johtanut uuteen, entistä kiinnostavampaan polkuun. Ehkäpä oman polkuni mutkikkuus on yksi syy siihen, että kiinnostuin hopsin ja sen ohjauksen tutkimisesta. Tutkimuksen taustalla on myös muita syitä. Muistan, miten 2000-luvun alussa eräässä ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajien kokouksessa keskustelimme hopsikäytännöistämme – että tehdäänkö kaikissa koulutusohjelmissa hopsit. Keskustelun aikana oivalsin, että ihmiset tarkoittivat hopsilla eri asioita. Tämän keskustelun jälkeen totesin ensimmäisen kerran, että olisi kiinnostava tutkia, millaisia merkityksiä hopsille on annettu korkeakoulukontekstissa.

Olin kiinnostunut hopsista alusta alkaen yhteisöllisenä ja ohjauksellisena prosessina, mutta myös pedagogisena ilmiönä osana laajempaa korkeakoulutuksen kenttää. Tutkimusaihe osoittautui varsin ajankohtaiseksi, kun hops tuli mukaan korkeakoulupoliittisiin linjauksiin. Tutkimusasetelma muotoutui vähitellen. Eri yhteisöjen vertailun sijaan päädyin yhden yhteisön prosessien syvällisempään tarkasteluun. Nyt tämä opiskelu- ja elämänvaihe alkaa olla takanapäin ja on tilaisuus kiittää väitöskirjaan johtaneella polulla kanssani kulkeneita henkilöitä.

Lämpimät kiitokseni työni ohjaajalle, professori Anna Raija Nummenmaalle, joka on toteuttanut esimerkillisesti oppejaan akateemisen työprosessin ohjauksesta. Kiitos jäntevästä ja rohkaisevasta ohjauksesta sekä monista viisaista ajatuksista matkani aikana.

Kiitän työni esitarkastajia professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa sekä professori Marjatta Lairiota myönteisessä hengessä annetusta palautteesta ja osuvista huomioista.

Kiitän opinto-ohjaajakouluttajia – nykyisiä kollegoitani – dosentti Jaakko Helanderia ja KT Seppo Seinää innostamisesta alan jatko-opintoihin. Dos. Jaakko Helander, KT Vesa Korhonen, KT Sauli Puukari, YTT Arja Kuula ja KT Leena Penttinen ovat kommentoineet työtä tai sen osia eri vaiheissa. Kiitos hyvistä kysymyksistä, keskusteluista ja ajatuksia jäsentävistä kommentteista.

Seminaariryhmämme Tusina Tampereella, Jyväskylän ohjausalan jatko-opiskelijoiden ryhmä sekä TAMCESS:n opiskelijat ja opettajat ovat olleet rakentavia keskustelukumppaneita matkan varrella, mistä olen kiitollinen. Kiitos kellarin 'tiedekahvien' väelle, erityisesti KL Helvi Kaksoselle, jonka kanssa sain jakaa väitöskirjan tekemisen vuoristorataa.

Ilman sosiaalialan tiimiä ja opiskelijoita tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Kiitos, kun osallistuitte tutkimukseen. Olen kiitollinen vuosista innostavassa ja keskinäistä kunnioitusta vaalivassa työyhteisössä, jonka osallistumisen

prosesseissa olen itse oppinut erittäin paljon. Kiitos jatko-opintoihin kannustamisesta ja niiden mahdollistamisesta. Erityinen kiitos niille tiimin jäsenille ja opiskelijoille, jotka ehditte paneutua tutkimukseni eri versioihin ja kommentoida niitä.

Kiitän opintos sihteeri Anneli Tirkkosta avustamisesta tilastotietojen keruussa, tietopalvelusihteeri Reetta Maunulaa avustamisesta tiedonhaussa sekä M.A. Virginia Mattilaa väitöskirjan tiivistelmän kielentarkastuksesta.

Kiitän Hämeen ammatillisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen säätiötä apurahasta. Suomen kulttuurirahasto myönsi Urpo ja Maija-Liisa Harvan rahastosta vuoden apurahan, mikä mahdollisti päätoimisen keskittymisen väitöskirjatyöhön. Tampereen yliopiston Varhaiskasvatuksen yksikkö tarjosi työhuoneen apurahakauden ajaksi. Kiitos antoisasta vuodesta.

Kiitän vanhempiani Seija ja Erkki Takalaa luottavaisuudesta lähtiessäni uusille, ennalta tuntemattomille poluille, joista yksi on akateemisen maailman polku. Siskoni ja ystäväni ansaitsevat myös oman kiitoksensa kärsivällisestä kuuntelemisesta sekä ajatusteni viemisestä muihin elämän polkuihin. Erityinen kiitos Susanna Leinoselle taukopaikoista Kauppahallissa apurahakauden aikana.

Etienne Wenger pohti teoksensa alkusanoissa, tulisiko puolisoa ja lapsia kiittää vai tulisiko heiltä pyytää anteeksi. Pohdin itse samaa kysymystä. Perheeni tuki henkilökohtaiselle projektilleni on ollut yksiselitteisen myönteistä, vaikka tiedän projektini vaatineen perheeltä paljon. Siksi omistan väitöskirjani rakkaileni: Silvalle, Saanalle ja Matille.

Tampereen Nekalassa 17. maaliskuuta 2007

Johanna Annala

TIIVISTELMÄ

Annala, Johanna. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. 193 sivua + liitteet.

Toimintatutkimuksen tavoitteena oli kehittää ja tutkia korkea-asteen koulutukseen soveltuvaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa (hops) ja sen ohjausta pedagogisena käytänteenä. Tutkimustehtävänä oli 1) kuvata ja analysoida hopsin ja sen ohjauksen kehittämisen prosessia ja siinä tapahtuvia merkitysneuvotteluja, sekä 2) kuvata ja analysoida hopsin muotoutumisen prosessia ja merkityksiä opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin vuosina 2002–2005. Tutkimuskohteena oli ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma. Kyseessä oli koulutusohjelman opiskelijoita ja tiimin jäseniä osallistava toimintatutkimus. Koulutusohjelman tiimissä oli tutkimuksen aikana 9–13 jäsentä. Tutkimukseen osallistui viiden eri vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosina 1999–2003. Heistä ensisijaisena tutkimuskohteena olivat syksyllä 2002 opintonsa aloittaneet 42 opiskelijaa, jotka olivat koulutusohjelman opiskelijoina koko toimintatutkimuksen ajan. Tutkimusaineisto koostui dokumentti-, kysely- ja kirjoitelma-aineistosta. Aineiston analysoinnissa käytettiin etogeniaan perustuvaa kertovan muutosselonteon menetelmää, johon perustuu tutkimuksen tulosten esittäminen muutuskertomuksen muodossa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Etienne Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian ympärille. Tiimin jäseniä ja opiskelijoita tarkasteltiin käytäntöyhteisönä, joka kehitti hopsia ja sen ohjausta merkitysneuvotteluissa. Merkitysneuvottelut muotoutuivat osallistumisen ja esineellistymisen dynaamisesta ja rinnakkaisesta prosessista. Yhteisössä luotiin pedagogisen ohjauksen malli, jossa hopsin ohjaus integroitui koulutuksen käytänteisiin. Hops tulkittiin työelämään suuntaavaksi, ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineeksi, ns. avoimeksi hopsiksi. Kehitystyön perusolettamuksena oli opiskelijan kehittyvä autonomisuus.

Tutkimus osoitti, että hops on merkityksellinen silloin, kun se on kytketty kokonaisvaltaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja käytänteisiin. Yhteisön osallistuminen kehitystyön tavoitteiden asettamiseen sekä toimintakäytänteiden luomiseen luo yhteistä ymmärrystä ja tavoitetilaa, mikä vahvistaa sitoutumista toimintaan. Yhteisön arvot määrittävät millaiseen rooliin opettajat sijoittavat hopsin ohjauksen omassa työssään. Hopsin ohjauksen kuormittavuus riippuu siitä, miten

hopsin ohjaus on jäsennetty osaksi ohjaajan työnkuvaa ja miten hyvin keskinäisistä ohjauksen sopimuksista pidetään kiinni.

Tutkimus osoitti, että pedagoginen kehitystyö on monimutkaista, kontekstisidonnaista ja hidasta, mikä tulisi ottaa huomioon korkeakoulukohtaisissa ja -poliittisissa linjauksissa. Yksittäinen pedagoginen yhteisö on riippuvainen korkeakoulukohtaisista ja -poliittisista resursseista ja rajoitteista, mutta se on ratkaisevassa roolissa siinä, miten linjaukset tulkitaan käytännön toimintana.

Opiskelijat pitivät avointa, päivittyvää hopsia itsestään selvänä ja välttämättömänä osana korkeakouluopiskelua. Parhaimmillaan hopsin ohjaus hyödytti opiskelijaa oppimisen, opintojen suunnittelun ja urasuunnittelun näkökulmasta ja ehkäisi keskeyttämisen. Hopsin rakentamisessa havaittiin neljä erilaista orientaatiota: tavoitteelliset, turvallisuushakuiset, avoimet etsijät ja rajojen ylittäjät. Sekä ohjaaja että opiskelija säätelivät omalla toiminnallaan hopsin ohjauksen luonnetta, määrää ja sisältöä. Ohjauksen tilan tai rakenteen luominen ei sinällään taannut ohjauksen osaamista tai ohjaavan suhteen syntymistä. Sen sijaan opiskelijoille oli merkityksellistä ohjaukselle ja neuvonnalle myönteinen, opiskelijan autonomisuutta kunnioittava toimintakulttuuri, jossa ohjaajat olivat olemassa tarvittaessa opiskelijoita varten.

Avainsanat: HOPS, ohjaus, korkeakoulupedagogiikka, toimintatutkimus, käytäntöyhteisö, merkitysneuvottelut, muutuskertomus

ABSTRACT

Annala, Johanna. 2007. Negotiating meanings of PSP and guidance therein. A study applying action research to personal study planning and guidance therein in higher education. Doctoral dissertation. University of Tampere. Faculty of Education. Department of Teacher Education. 193 pages + appendix.

The aim of the action research was to develop and examine the personal study plan (PSP) and guidance therein in higher education. The aim of the study was 1) to describe and analyse the negotiation of meanings regarding the PSP and guidance therein during the developmental process, and 2) to describe and analyse the process of composing the PSP and the meanings of PSP from the point of view of students.

Pedagogical development was studied by participatory action research during the period 2002–2005. The study was carried out in a Degree Programme in Social Services, at a University of Applied Sciences, involving team members and students. There were 9–13 members in the team during the study. The study involved students from five student intakes during the period 1999–2003. The primary focus was on the team members and 42 students who had begun their studies in 2002 and who were studying throughout the duration of the action research. The material of the research consists of documents, evaluations and written narratives. The data was analysed by using the method of narrative change accounting, which is based on the theory of ethogeny. The results were presented in a narrative form, as a narrative of change.

The theoretical framework was based on the social theory of learning by Etienne Wenger. The team members and students were seen as a community of practice, which was developing PSP and guidance therein through negotiation of meanings. The negotiation of meanings was formed by the dynamic duality of participation and reification. The community created a model where the guidance for the PSP was integrated into everyday pedagogical practices. The PSP was interpreted as a means for orienting to working life and for professional growth and development, as a so-called open PSP (cf. personal development planning, PDP). The developmental work was based on the assumption of the student's developing autonomy.

The findings showed that the PSP is meaningful when fully integrated into pedagogical planning and practices. When community members participate in setting the goals and developing the practice, they develop a shared understanding and shared goals, which enhance the commitment to the agreed practices.

The values of the community predefine the role assigned to the PSP and guidance therein as a part of the teachers' duties. The workload from guiding PSP depends on how clearcut the teachers' duties are, but also on how well the members of a community stick to agreements.

The findings showed that pedagogical development is complicated, context-bound and slow, which should be taken into account when new pedagogical ideas are launched as institutional or political mandates. A single community is dependent on the resources and restrictions of the wider guidelines, but still the community has the key role in interpreting the ideas evinced in practice.

From the viewpoint of students the open PSP turned out to be a self evident and necessary part of studying in higher education. At best the students did indeed benefit from guidance for the PSP from the point of view of learning, planning the studies and planning their careers. It also helped prevent them from dropping out of studies. Four different orientations in applying PSP were identified: goal-oriented, safety-oriented, open-minded seekers and border-crossers. Both students and teachers responsible for guidance regulated the nature, amount and content of guidance of PSP. The guidance as a reified system did not by itself guarantee competence in guidance or a guiding relationship. Instead students appreciated the affirmative culture of the community regarding guidance and counselling, in which teachers had respect for students' developing autonomy, but were there for the students when guidance was needed.

Keywords: personal study planning, personal development planning, guidance, higher education, action research, community of practice, negotiation of meaning, narrative of change

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO	15
2 HOPS, OHJAUS JA PEDAGOGINEN YHTEISÖ.....	20
2.1 Korkeakouluopiskelijan hops.....	20
2.1.1 Hopsin taustaa	20
2.1.2 Hopsin monet tulkinnat	24
2.1.3 Hops ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessina	28
2.2 Hopsin ohjaus korkeakoulun toimintaympäristössä	34
2.2.1 Ohjaus kohti autonomisuutta	34
2.2.2 Hopsin ohjauksen monet merkitykset	37
2.2.3 Hopsin ohjaus pedagogisena toimintana	40
2.2.4 Pedagogiset kehykset hopsin ohjaukselle	43
2.3 Kehitystyö pedagogisen yhteisön oppimisprosessina.....	47
2.3.1 Oppiminen käytäntöyhteisössä	48
2.3.2 Merkitysneuvottelujen dynamiikka	53
2.3.3 Kohti uutta luovaa tietoyhteisöä	56
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, MENETELMÄT JA TOTEUTUS	59
3.1 Tutkimuksen tavoitteet	59
3.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat.....	60
3.2.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena	60
3.2.2 Toimintatutkijan ja osallistujien positiot.....	65

3.2.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä.....	69
3.2.4 Metodisten ja teoreettisen käsitteiden tarkastelua.....	72
3.3 Tutkimuksen toteutus	73
3.3.1 Tutkimusaineisto	73
3.3.2 Aineiston analysointi.....	79
4 MUUTOSKERTOMUS MERKITYSNEUVOTTELUISTA	85
4.1 Muutoksen näyttämö ja tutkimuksen osallistajat.....	85
4.2 Avauskertomus.....	89
4.3 Kehitystyön lähtökohdat.....	90
4.3.1 Vailla yhteistä tulkintaa.....	91
4.3.2 Tavoitteena holistiset hopsikäytännöt.....	95
4.3.3 Opetus- ja ohjaussuunnitelma kehitystyön suuntaajina	100
4.3.4 Yhteenveto kehitystyön lähtökohdista.....	106
4.4 Ohjauksikäytänteiden rakentamisen vaihe.....	107
4.4.1 Hopsin rakentuminen merkitysneuvotteluissa	108
4.4.2 Mentorointi ja sen käytännöt neuvottelun kohteena.....	110
4.4.3 Erytisoamisen (eros) ryhmät kohtaamispaikkana.....	113
4.5 Ohjauksikäytänteiden syventämisen vaihe	115
4.5.1 Kohti syvenevää yhteistä tulkintaa.....	116
4.5.2 Hops osaksi laajempia pedagogisia prosesseja	119
4.5.3 Neuvotteluja hopsin ohjauksen välineistä.....	123
4.5.4 Ohjauksen pysyvyyden ja sisällöllisen asiantuntijuuden ristiriita....	125
4.5.5 Erosryhmien toiminnan monia merkityksiä.....	128
4.5.6 Ohjaukskulttuurin muutoksen merkkejä.....	131
4.6 Ohjauksikäytänteiden kriisiytymisen ja jäsentymisen vaihe	133
4.6.1 Kohti henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelua	134
4.6.2 Integraatiota ja balkanisaatiota	136
4.6.3 Innostuksesta kohti arjen realiteetteja.....	138
4.6.4 Hopsin rakentamisen orientaatiot	140
4.6.5 Hopsin ohjaus resurssina	144
4.7 Kehitystyön arviointia	149
4.7.1 Opiskelijan autonomisuutta tukevan ohjausmallin toimivuus.....	150
4.7.2 Osallistavan kehitystyön turbulenssissa	156

5 DISKUSSIO.....	160
5.1 Oppimista osallistumisen prosesseissa.....	160
5.2 Pedagoginen yhteisö hopsin ja sen ohjauksen tulkitsejana	163
5.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	167
5.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja jatkotutkimusaiheet	173
LÄHTEET	175
LIITTEET	194

Ihminen neuvottelee itse elämälleen merkityksen ja voi tehdä sen monin tavoin, joista mikään ei välttämättä ole muita arvokkaampi tai kelpokkaampi.

(Antti Eskola 1997, 109)

1 JOHDANTO

Korkeakouluopintojen ohjaukseen on kiinnitetty enenevässä määrin huomiota sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Kun aiemmin korkeakoulutukseen valikoitui elitistinen, noin 5 %:n joukko ikäluokasta, nykyään Euroopan yliopistoissa opiskelee noin kolmasosa ikäluokasta (Lairio & Puukari 1999a, 66). Suomessa on asetettu tavoitteeksi, että vuoteen 2015 mennessä korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus 30–34-vuotiaasta väestöstä kohoaisi nykyisestä 40 %:sta vähintään 50 %:iin (Opetusministeriö 2003b, 18). Opiskelijamäärän kasvaessa opiskelijoiden heterogeenisyys lisääntyy ja opiskelijoiden ohjaustarpeet monimuotoistuvat (Simpson, Thompson & Wailey 2000; Wagner 1998). Koulutusjärjestelmän muutokset ovat mahdollistaneet sen, että opiskelijat voivat valita hyvinkin yksilöllisiä reittejä, mikä tuo omat haasteensa korkeakouluopiskelijoiden ohjaukseen.

Korkea-asteen ohjaus on ollut 2000-luvun taitteessa kattavien selvitysten ja arviointien kohteena sekä kansallisesti että kansainvälisesti (mm. Lairio & Puukari 1999b; Maguire & Killeen 2003; Moitus ym. 2001; OECD 2003a; Onnismaa ym. 2005; Vuorinen & Kasurinen 2002b; Wagner 1998). Selvityksissä on noussut esiin mm. ohjauksen käsitteiden epäselvyys ja ohjauksellisen toiminnan epäsystemaattisuus. Kokonaisen opiskeluprosessin huomioiminen opintojen ohjauksen näkökulmasta on yksi korkea-asteen opinto-ohjauksen kehittämisenkohteita. Korkea-asteen ohjaus on sirpalemaista, minkä vuoksi sekä organisaatiolla että opiskelijoilla on vaikeuksia hahmottaa ohjauksen kokonaisuutta. Korkea-asteen ohjauksessa on keskitytty kurssi- ja jatkokoulutusvalintoihin, mutta valintojen merkitystä ei ole huomioitu ammatillisen suuntautumisen, urasuunnittelun tai työelämään sijoittumisen näkökulmasta. (Lairio & Puukari 1999b; Maguire & Killeen 2003; Moitus ym. 2001; OECD 2003a; Wagner 1998.)

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli hopsin¹ rakentumisen ohjaus on yksi korkeakouluopintojen ohjauksen kehittämisenkohteista (Moitus ym. 2001; OECD 2003a). Hopsin idea on liittynyt yhtäältä yksilön oppimiseen ja kehittymiseen (esim. Challis 2000; Knowles 1986), toisaalta opintojen tehostamiseen, kytkeytyen kansainvälisiin koulutus- ja talouspoliittisiin päämääriin (esim. Clegg

¹ Käsitettä hops käytetään melko yleisesti lyhenteen sijasta sanana (esim. Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005). Hopsilla tarkoitetaan yleisellä tasolla opiskelijan laatimaa suunnitelmaa opintojen tavoitteista ja tutkinnon suorittamisesta (Moitus ym. 2001, 48). Käytän tässä tutkimuksessa hopsia yleiskäsitteenä erilaisten koti- ja ulkomaisten rinnakkaiskäsitteiden tarkastelussa. Tiedostan käsitteen monimerkityksellisyyden ja semanttiset puutteet, joita käsitelen tarkemmin luvussa 2.1.

2004; Clegg & Bradley 2006b; Moitus ym. 2001, 24; Rodríguez-Moreno 2002, 20–23). Hopsiin on liitetty paljon odotuksia hyvästä sekä käytänteiden että strategisten muutosten tasolla. Lähtökohtien moninaisuus on tuottanut runsaasti erilaisia hopsin tulkintoja, tavoitteita ja käytänteitä, mikä on johtanut hopsin käsitteen epäselvyyteen (Clegg 2004; Moitus ym. 2001, 49).

Korkeakouluohjauksen puutteisiin on Suomessa reagoitu koulutuspoliittisina linjauksina ja aloittamalla useita ohjauksen kehittämisen hankkeita, jotka koskevat myös hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä (esim. Ansela, Haapaniemi & Jäntti 2006b; Eriksson & Mikkonen 2003; Kolehmainen & Kallinen 2004; Opetusministeriö 2003a; Palovaara ym. 2003; Varjonen & Kallinen 2006). Vaikka korkea-asteen hopsia on kehitetty runsaasti ja se on aiheena ajankohtainen, sitä on tutkittu vähän. Aiheesta on tehty hankeraportteja, opinnäytetöitä ja kirjoitettu yleisellä tasolla (mm. Annala 2002a; Ansela ym. 2006a; 2006b; Kallberg 2002; Kurikkala 2004; Kurtelius 2002; Lassila & Helander 2005; Malinen 1999; Mustonen 2006; Mäntsälä 2004; Tulonen 2002; Vähäkangas, Siitari & Hirsto 2004). Suomen rajojen ulkopuolella tehtyjä tutkimuksia tai kehittämishankkeita ei ole hyödynnetty hopsin ja sen ohjauksen kehittämisessä. Jo aiemmin on havaittu, että teoreettista ja empiiristä tietoa on hyödynnetty yllättävän vähän ohjauksen kehittämisessä (Clegg 2004; Fry, Davenport, Woodman & Pee 2002; Kasurinen & Vuorinen 2002, 46–47).

Suomessa hopsia ja sen ohjausta koskeva tutkimus on kohdistunut akateemiseen täydennyskoulutukseen tai aikuiskoulutukseen (mm. Germo ym. 1998; Kinnunen & Mikkonen 1995; Onnismaa 2003a). Korkea-asteen perustutkinto-opiskelijan hopsin ohjauksesta tai sen merkityksistä opiskelijalle ja ohjaajalle ei ole tuotettu tutkimustietoa. Pyrin tutkimuksellani täydentämään ja syventämään hopsia ja sen ohjausta koskevaa tietoa yhdistämällä tutkimuksen ja kehitystyön sekä tarkastelemalla hopsin ohjausta korkeakouluohjauksen kansainvälisten traditioiden ja käsitteiden kehyksessä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja analysoida hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä sekä opetushenkilöstön että opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimustehtävää on tarkennettu kontekstin määrittelyllä: mitä hops ja ohjaus merkitsevät korkea-asteen koulutuksen kontekstissa. Näin tutkimuksen tavoitteena on täyttää omalta osaltaan ilmeistä ja ajankohtaista aukkoa kasvatustieteellisen, erityisesti korkeakoulupedagogisen ohjaustutkimuksen kentässä.

Tutkimuskohteena on yhden ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman hopsin ohjauksen² kehittämisprosessi vuosina 2002–2005. Hopsin ohjauksen tarkastelua voi kuvata **tutustumismetaforan** kautta. Hopsista ja sen ohjauksesta on olemassa monenlaisia *käsityksiä*, vaikka sen käytöstä ei olisi tietoa eikä kokemusta. Vieraasta tulee tuttu *kokemuksen* kautta. Mitä enemmän hopsin

² Jos ollaan semanttisesti tarkkoja, hopsin ohjauksessa ei ole kysymys suunnitelman ohjaamisesta vaan opiskelijan ohjaamisesta tämän rakentaessa henkilökohtaista opintosuunnitelmaansa. Käytän tästä kirjoitusteknisesti käytännöllisempää ilmaisua ”hopsin ohjaus”, mitä avaan tarkemmin luvussa 2.2.

ohjauksessa on mukana osallisena ja mitä enemmän siitä on kokemusta, sitä enemmän siihen liittyy erilaisia *merkityksiä*. Tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita sekä opettajien että opiskelijoiden tutustumisprosessista hopsiin. Hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä tarkastellaan yhteisöllisenä oppimisen prosessina, joka koostuu osallistavista merkitysneuvotteluista (vrt. Hakkarainen 2000; Wenger 2003). Kutsun tutkimukseni keskiössä olevaa sosiaalialan koulutusohjelman tiimiä ja opiskelijoita pedagogiseksi yhteisöksi³, joka täyttää ns. käytäntöyhteisön kriteerit (ks. Wenger 2003, 127, 132). Yhteisössä luodaan merkitysneuvottelujen kautta hopsin ja sen ohjauksen käytänteitä. Hopsin ohjauksen kehittämisen lähtökohdana on näkemys opiskelijan kehittyvästä autonomisuudesta (vrt. Boud 1988).

Tutkimukseni metodiset lähtökohdat ovat toimintatutkimuksessa. Työssä on sovellettu osallistavan toimintatutkimuksen (Greenwood & Levin 1998), kasvatustieteen kriittisen toimintatutkimuksen (Carr & Kemmis 1986) ja omaa työtä koskevan toimintatutkimuksen (ks. esim. Herr & Anderson 2005) lähtökohdita. Olin itse tutkittavan yhteisön jäsen, ns. sisäpuolinen toimintatutkija. Olen hyödyntänyt aineiston analysoinnissa etogeniaan perustuvaa kertovan muutosselonteon menetelmää (Laitinen 1998; 1999). Tutkimuksen tulokset esitetään em. menetelmän avulla rakennettuna muutuskertomuksena. Muutuskertomus on kehys, jonka avulla merkitysneuvottelut ja kehitystyön prosessi jäsenyivät synteettiseksi kokonaisuudeksi.

Tutkimuksen empiirinen osuus on sidoksissa tietyn, rajatun ammatillisen korkea-asteen koulutuksen kontekstiin, ja tutkimusta tulee tulkita näistä lähtökohdista käsin. Tästä huolimatta käytän tutkimuksessani yleisemmän tason käsitettä puhuen korkea-asteen koulutuksesta ja korkea-asteen koulutukseen soveltuvasta hopsista⁴. Tätä näkökulmaa perustelen sillä, että suomalaisen korkeakoulutuksen ns. duaalimallin⁵ mukaista jaottelua on vaikea, ellei mahdoton, identifioida kansainvälisistä korkeakouluohjausta koskevista tutkimuksista. Merkittävä osa kaikkien maiden korkeakouluista on ammatillisesti suuntautuneita (Lampinen 2003, 9).

Korkeakoulutuksen kenttä on kokonaisuudessaan hyvin heterogeeninen (Airaaksinen 1995, 228; Mikkola & Nurmi 2001, 12–13; Tura 2006). Yliopistossa on

³ Käytän hallinnollisesti painottuneissa konteksteissä käsitettä koulutusohjelma. Pedagogisen yhteisön käsitteellä olen hakenut synteettistä ilmaisuva kuvaamaan pedagogiseen ympäristöön sijoittuvaa käytäntöyhteisöä

⁴ Vrt. myös käytössä ollut yliopisto-opiskelijan hops ja akateeminen hops (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005; Ansela, Haapaniemi & Jännti 2006a; 2006b)

⁵ Duaalimallissa tiede- ja ammattikorkeakoulut ovat toisistaan erillisiä systeemejä ja niillä on erilainen tehtävä, luonne ja identiteetti. Monissa Euroopan maissa on ns. binäärimalli, jossa ei-yliopistollisella koulutuksella on tiedekorkeakoulujen kanssa identtiset tutkintotyypit. Duaali- ja binäärimallin välimuoto on ns. vaihemalli, jossa erilliset korkea-asteen koulutukset voivat olla itsenäisiä tutkintoja tai ensimmäinen osa tiedekorkeakoulujen tutkinnoista. (Kirstein 1999; ks. myös Varmola 1995, 254.)

perinteisesti korostettu tiedettä, teoriaa ja tutkimusta, yleistä sivistystehtävää, mutta yliopistosta suunnataan myös asiantuntijoiksi tiettyihin ammattipätevyyksiin (Airaksinen 1995, 238–239; Aittola 1990; Haarala-Muhonen & Ruohoniemi 2006; Lampinen 2003, 12; Mikkola & Nurmi 2001, 12; Ylijoki 2003, 166, 181). Tavoitteellista hopsin ohjausta ja siihen sisältyvää ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjausta tapahtuu sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa (esim. Kaksonen 2005, 154). Ammattikorkeakouluja pidetään yliopistoja käytännöllisempinä, suoraan työelämään ja tiettyihin tehtävänkuviiin valmistavana koulutuksena. Toisaalta ammattikorkeakouluissa on tutkintoja, jotka eivät johda tiettyyn ammattiin (Vuorinen & Valkonen 2005, 137). Ammattikorkeakoulut ovat lähentyneet yliopistoja, hakien tukea tieteenalatradiitiosta ja laaja-alaisen, tutkivan työotteen korostamisesta, mutta vetovoimaisuutta on havaittu molempiin suuntiin (Heinonen 2006, 235–237; Virolainen & Valkonen 2002, 43). Ammattikorkeakouluissa tavoitellaan koulumaisuuden tilalle joustavuutta ja valinnaisuutta tutkintojen muotoutumisessa, mikä ei kuitenkaan ole ollut yhtä vapaata kuin monissa yliopiston tutkinnoissa. Ammattikorkeakoulutuksen piirissä on edelleen runsaasti koulumaista opiskelua. (Herranen 2004; Varmola 1995, 255, 260; Vuorinen & Valkonen 2005, 102.)

En pidä tarpeellisena korostaa tutkimuksessani korkeakoulujen eroja. Dikotomisoinnin välttäminen tulee esille myös tutkimukseni taustalla olevien auktoriteettien ajattelussa. Tällä viitataan yhtäältä käytännön ja teorian, toisaalta toiminnan ja tutkimuksen rinnakkaisuuteen niiden vastakkainasettelun sijaan (Dewey 1929/1999, 10; Wenger 2003, 47). Ammatti- ja tiedekorkeakoulutuksen kulttuurit voidaan dikotomisoinnin sijaan hahmottaa jatkumolle, jossa toisessa päässä on perinteinen ajatus koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta, eräänlaisesta täsmäkoulutuksesta tiettyihin ammatteihin (Mikkola & Nurmi 2001, 17). Jatkumon toisessa päässä sijaitsee teoreettis-tieteelliseen ajatteluun ja sivistykseen suuntaavat akateemiset tiedekulttuurit, joissa pedagogiseen ja ammatilliseen ajatteluun suhtaudutaan kriittisesti, suorastaan paheena (Airaksinen 1995, 138; Ylijoki 2003, 48–49, 159). Ääripäiden välille voidaan sijoittaa hyvin erilaisia koulutuskulttuureja sekä tiede- että ammattikorkeakoulujen sisällä.

Tutkimukseni kohteena oleva sosiaalialan koulutusohjelma sijoittuu edellä kuvatun jatkumon keskivaiheille, mikä tekee siitä mielenkiintoisen ja tutkimuksellisesti antoisan tutkimuskohteen. Sosionomi (AMK) tutkinto ei johda yksiselitteisesti johonkin ammattiin, vaan kyseessä on monia eri mahdollisuuksia antava laaja-alainen tutkinto. Tutkimuksen kohteena olevan koulutusohjelman opetussuunnitelmaa ja opetustarjontaa on rakennettu sellaiseksi, että se tarjoaa runsaasti valinnaisuutta. Aitoja valinnan paikkoja on paljon verrattuna ammattikorkeakoulujen moniin koulutusohjelmiin, mutta valinnaisuus on suppeaa verrattuna yliopistojen tutkintorakenteiden tuomiin mahdollisuuksiin. Tutkimuksessa on kysymys yhden pienen, joustavan ja nopeasti reagoivan koulutusohjelman kehitysprosessin tarkastelusta. Tällöin sitä voidaan tarkastella mikrotason kehittämisprojektina, josta makrotaso saa tietoa ja kokemuksia laajempaan tutkimus- ja kehitystyöhön. Jätän lukijan arvioitavaksi sen, millaiseen korkeakoulutukseen tämä katsoo tutkimuksessani esitettyjen näkökulmien soveltuvan.

Väitöskirjan alussa olen määritellyt tutkimuksen keskeiset käsitteet ja näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen tavoitteet on tarkennettu tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen toteutusta koskevan luvun alussa. Tutkimuksen metodisten valintojen raportoinnin jälkeen seuraa muutoskertomus, jossa kuvaan tutkimuksen tulokset. Väitöskirjan loppuun olen koonnut tutkimuksen johtopäätökset ja pohdinnan sekä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun.

2 HOPS, OHJAUS JA PEDAGOGINEN YHTEISÖ

2.1 Korkeakouluopiskelijan hops

Lyhenne HOPS tulee sanoista henkilökohtainen opinto-, oppimis-, opetus- tai opiskelusuunnitelma, -ohjelma tai -sopimus. Näistä käsitteistä *opinto* on laajalaisin, sillä siihen voidaan sisällyttää opiskelu, so. opiskelijan käytännön toiminta, oppiminen ja opetuksen järjestäminen (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 14). Hops on vakiintunut lyhenteestä yleiskäsitteeksi, jolla on monia merkityksiä.

Aluksi paikannan hopsin taustaa: millaisiin lähtökohtiin hopsin syntyminen ja käyttö ovat liittyneet. Tarkastelen hopsin taustaa sekä mikrotason (yksilöllisen / henkilökohtaisen) että makrotason (yhteiskunnallisten tendenssien) näkökulmasta (vrt. Onnismaa 2002). Toiseksi hahmotan hopsin erilaisia määrittelyjä ja tulkintoja rakentaen kokonaiskuvaa tutkittavan ilmiön monimuotoisuudesta. Kolmanneksi syvennän hopsin tarkastelua ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta. Korkeakouluopiskelijan hopsin tarkastelu päättyy tulkintakehyksen rakentamiseen.

2.1.1 Hopsin taustaa

Hopsissa ei ole kyse kovin uudesta ilmiöstä, vaan se on ollut ja on yhä merkitysneuvottelujen kohteena. Hopsin edeltäjänä voidaan pitää *oppimissopimuksia* (*learning contracts*), joita Malcolm Knowles (1986) kehitti 1980-luvulla Yhdysvalloissa. Samaan aikaan käytettiin myös muita käsitteitä, kuten *learning plans*, *learning agreements*, *study plans* ja *self-development plans*⁶, mutta oppimissopimus näytti saavan näistä eniten huomiota (mts. 38). Knowles paikantaa oppimissopimusten käsitteelliset lähtökohdat 1920-luvulle, jolloin itsenäinen opiskelu nousi kiinnostuksen kohteeksi John Deweyn filosofian stimuloimana. Itsenäinen opiskelu laajeni käsitteellisesti opetuksen yksilöllistämiseen 1960-luvulla ja edelleen 1960–1970-luvulla itseohjautuvan oppimisen tutkimukseen ja

⁶ Tuon tekstissä esiin runsaasti hopsille annettuja nimiä, joiden tarkoituksena on kertoa lukijalle tässä tutkimuksessa käytettyjen hakusanojen kirjo sekä kuvata eri käsitteiden merkitys- ja painotuseroja.

teoretisointiin. Näistä lähtökohdista syntyi andragoginen viitekehys aikuisten oppimiseen. Oppimissopimus perustuu andragogisen viitekehysten oletuksiin oppijan tarpeista tietää, oppia ja toimia itseohjautuvasti. Aikuisilla on runsaasti erilaisia kokemuksia taustallaan, ja sen vuoksi he odottavat, että kunkin yksilölliset lähtökohdat otetaan huomioon ja yksilöllinen eteneminen mahdollistuu osana kunkin elämänkokonaisuutta. (mts. 40–42.) Myöhemmin andragogiikassa korostettua aikuisten erityisyyttä on kritisoitu, sillä kaikissa ikäryhmissä voi olla erilaisia lähtökohdita oppimiseen ja opiskeluun (Nevgi & Lindbom-Ylänne 2003, 16–17). Korkeakouluopiskelijoiden laaja ikähaitari on tästä hyvä esimerkki. Vaikka oppimissopimusten yksityiskohtaisuus näyttää suunnanneen sen käyttöä tietyn lyhyen jakson oppimiseen, Knowles piti oppimissopimusta soveltuvana myös pitkäkestoiseen opiskeluun. Oppimissopimusta sovellettiinkin mm. tohtoriopintoihin ja alemman korkeakoulututkinnon opiskeluun. (mts. 197.) Oppimissopimusta pidettiin soveltuvimpana erityistilanteissa (Knowles 1986, 42, 73). Myös suomalaisissa korkeakouluissa hopsin käyttö on ollut yleisintä poikkeustilanteissa (Kinnunen & Mikkonen 1995; Moitus ym. 2001, 49).

Hops on varsin uusi ilmiö suomalaisen korkeakoulutuksen piirissä, mutta muilla kouluasteilla se on ollut käytössä jo vuosia. Hops on tullut suomalaisen opetuksen ja ohjauksen käsitteeksi aikuiskoulutuksen ja erityisopetuksen kautta⁷. Hops nojautuu vastaaviin lähtökohtiin, joita oli oppimissopimusten taustalla: yksilöiden erilaiseen taustaan ja oppimistarpeisiin. Aikuiskoulutuksessa on viime vuosina siirrytty käyttämään hopsin rinnalla *henkilökohtaistamisen (personalising)* käsitettä. Tämä erotetaan opiskelun *yksilöllistämisestä (individualising)*: kun yksilöllistämällä tarkoitetaan yksilöllisiä polkuja opetuksen pysyessä samana, henkilökohtaistamisella tarkoitetaan oppijoiden oppimisprosesseihin ja ammatillisen kehittymisen varmistamiseen liittyviä prosesseja (Onnismaa 2003a; Pasanen 2000, 123).

Yliopistolain muuttaminen vuonna 2005 toi hopsit yliopistoihin. Yliopistossa opintosuunnitelmien teko kytkeytyi ns. Bolognan prosessin tuomaan kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen, opintojen keston säätelyyn ja opiskelijan aiemman osaamisen hyödyntämiseen globalisoituvassa korkeakoulutuksessa (Azizi & Lasonen 2006, 167; Opetusministeriö 2003a). Lain mukaan opinnot ja ohjaus on järjestettävä niin, että opiskelijan on mahdollista valmistua tietyssä ajassa. Jos opiskelija ei suoriudu yliopisto-opinnoista säädettyssä ajassa, opiskelijan on esitettävä ”tavoitteellinen ja toteuttamiskelpoinen suunnitelma opintojen saattamiseksi loppuun. Suunnitelmassa opiskelijan tulee yksilöidä suoritettavat opinnot ja aikataulu tutkinnon loppuun saattamiselle.” (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005; 18f §.) Lain mukaan suunnitelman tekemisessä tulisi huomioida opis-

⁷ Aikuiskoulutuksen piirissä hops on säädetty asetuksella pakolliseksi vuodesta 1992 lähtien (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992, 3 §) ja sitä on tarkennettu opetushallituksen määräyksellä (Opetushallitus 2000). Erityistä opetusta tarvitseville on pitänyt laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) vuodesta 1998 alkaen (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998, 8 §; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 20 §; Perusopetuslaki 628/1998, 17 §)

kelijan elämäntilanne. Yliopisto-opiskelijan hopsissa korostuu opintojen suunnitelmallisuus yleisesti sekä suunnittelun merkitys erityistilanteissa.

Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli sekä opintoajan entistä tiukempi sääntely on ohjannut ammattikorkeakouluja hopsien käyttöön jo aiemmin, vaikka hopsia itsessään ei mainita ammattikorkeakoululaissa yhtä konkreettisesti kuin yliopistolaissa. On kuitenkin huomattava, että ammattikorkeakoulujen yhtenä tehtävänä on tukea yksilön ammatillista kasvua (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4 §).

Kun Knowlesin lähtökohdat olivat yksilön oppimisessa, 2000-luvulla hops näyttää nousevan pikemminkin yhteiskunnallisista muutoksista sekä talous- ja koulutuspoliittisista päämääristä. Kyse on kansainvälisestä ilmiöstä. Opetusministeriössä asetettiin tavoitteeksi tuoda henkilökohtaiset opintosuunnitelmat yliopistoihin vuoteen 2005 mennessä (Opetusministeriö 2003a; 2003b). Vastaavasti Ison-Britannian korkeakoulutuksessa asetettiin tavoitteeksi ottaa käyttöön suppeammat hopsit (*transcripts*) lukuvuoteen 2002–2003 mennessä ja laajemmat kehityskansiot (*progress files*) lukuvuoteen 2005–2006 mennessä. Isossa-Britanniassa hopsien ja kehityskansioiden käyttöön ottaminen liittyy korkeakoulutuksen laadunvarmistukseen. (QAA 2001.)

Hopsia koskeville poliittisille linjauksille on nähtävissä erilaisia perusteluja. Yhtäältä perustelut liittyvät opintojen tehostamiseen, opiskeluaikojen lyhentämiseen ja työurien pidentämiseen (Opetusministeriö 2003a). Toisaalta perustelut liittyvät elinkeinoelämän odotuksiin tulevista työntekijöistä, joilla tulisi olla tulkinnosta riippumatta tiettyjä metataitoja, jotka ovat siirrettävissä nopeasti muuttuvassa työelämässä tehtävästä toiseen (Azizi & Lasonen 2006; Challis 2000; Rodríguez-Moreno 2002, 26–27). Koulutus alkaa enenevässä määrin olla kaupallista toimintaa. Oppimisympäristöissä puhutaan jo sujuvasti yritysmaailman kielellä tehokkuudesta, asiakkaista, tulostavoitteista ja aluevaikuttavuudesta (Autio 2003, 302; Elliot 1998, 77). Opiskelun tavoitteiden muutosta on kuvattu koulutuspoliittisena linjan muutoksena. Kun aiemmin tavoitteena oli ”valistunut yksilö”, jolla on hyvä sivistys ja substanssin hallinta, nyt koulutuksen ensisijaisena tavoitteena on autonominen, itseohjautuva ja joustava elinikäinen oppija (Clegg, Hudson & Mitchell 2005; Edwards & Usher 2000, 55). Sivistystason nostaminen on nähty tärkeäksi yhteiskunnan ja talouselämän kehittymisen edellytykseksi.

Opintojen yksilöllistäminen on liitetty uusliberalistiseen ideologiaan ja individualisaatioon (Clegg 2004; Onnismaa 2003b, 100). Opiskelijoiden heterogeenisuus ja liikkuvuus on lisääntynyt kaikilla koulutusasteilla. Jos 1980–1990-luvulla yksilöllisiä oppimispolkuja tarvittiin vain erityistarpeisiin, nyt opiskelija on – halusipa hän tai ei – itsensä ja uransa luomisen prosessissa. Työelämä, ammatti, perhe ja yhteiskuntaluokka eivät ole annettuja, perittyjä, pysyviä tai selkeitä, vaan yksilöltä edellytetään itsensä luomisen projektia (Oksanen 2006, 21; Peavy 2001, 8). Timo Vähämöttönen (1998, 108) on luonnehtinut tätä plastisuuden käsitteellä; enää uraansa pohtiva ei kysy, mihin ammattiin minä sopisin, vaan mikä sopii minun elämänkenttäni kokonaisuudessaan. Oksanen (2006) kuvaa tätä jatkuvana identiteetin rakentamisena, jolloin ei kysytä ”kuka minä olen” vaan ”kuka minä voisin olla”. Oman elämänkentän rakentaminen ei ole

kertaluontoinen projekti, vaan jatkuvaa tasapainottelua valintojen runsauden keskellä. Oksasen (2006, 23) mukaan kyseessä on minuuden päivityspakko, joka on toisille mahdollisuus, mutta toisille sumeassa valintojen viidakossa elämistä. Oman elämänkentän luominen alkaa yhä aiemmin, viimeistään luokattomassa lukiossa, jossa opiskelijat valitsevat kurseja ja etenevät omassa tahdissaan. Koulutus- ja työuran yksilöllistä luomista ja profilointia pidetään elinikäisenä projektina.

Samalla kun yksilöllistä valinnaisuutta ja yksilön hyvää perustellen luodaan uusia joustavia rakenteita eri koulutusasteille, valinnanvapautta oletetaan käytettävän vain opintojen nopeuttamiseen ja tehostamiseen⁸. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on yksi keino yksilöllistää ja henkilökohtaistaa, mutta myös keino säästää resursseja ja nopeuttaa opintoja (Niskanen, Lepänjuuri & Rautio 2006; Opetusministeriö 2007). Oksanen (2006, 19) luonnehtii myöhäis-modernia yhteiskuntaa moniääniseksi kontrolliyhteiskunnaksi, jossa yksilö kuvittelee tekevänsä valintoja, mutta hänen on toimittava kaupallisesti tuotettujen valintojen puitteissa. On esitetty, että alkujaan oppimisen syventämistä ja henkilökohtaistamista koskevia päämääriä on käytetty koulutus- ja talouspoliittisten tavoitteiden edistämiseen (East 2005; Jackson 2001). Valtakunnalliset linjaukset voivat siitä huolimatta edistää myös yksilöiden vapautta suunnitella ja profiloida opintojaan aiempaa yksilöllisemmin. Linjaukset ovat tuottamassa tasa-arvoa sinne, missä valinnaisuutta tai valintoihin liittyviä ohjauspalveluja on ollut aiemmin heikosti tarjolla. Henkilökohtainen opintosuunnitelma voidaan nähdä uutena tulkintana akateemisesta vapaudesta: se on opiskelun suunniteltua vapautta (Karjalainen ym. 2003, 31). Hops voi näin ollen tuottaa myös uusia, aitoja mahdollisuuksia korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi.

Opinnoista tuotetut esineellistymisen muodot ovat usein koulutuspoliittisen huomion kohteena (vrt. Jackson 2001). Erilaisten suoritteiden - tai virallisten hopslomakkeiden - tuottamisen rinnalla fokus tulisi olla opiskelijan oppimisessa. Nopea prosessista suoriutuminen tai kertyneiden opintopisteiden määrä ei sinänsä kerro opiskelijan kehittymisestä tai kasvusta (Hurst & Pratt 1984, 173–174; Naidoo 2005). Kehittyvä ihminen on paljon hankalampi arvioinnin kohde kuin tilastot opiskelijavirtauksesta toisen asteen opinnoista kohti tuottavaa työelämää. Nuori ihminen ei muokkaudu liukuhihnalle, vaan hänen on ensin löydettävä henkilökohtainen relevanssi opinnoille. Esimerkiksi opintojen keskeyttäminen tai välivuodet työssä tai ulkomailla voidaan nähdä opiskelijan kannalta myönteisenä kasvuna ja kehittymisenä kohti vähittäin selkeytyvää oman elämän projektia (Friman 2001a; Vuorinen 2001, 20). Opintojen suunnittelun selkeytyminen ratkaisuna ja valintoina onkin todettu yhdeksi merkittäväksi korkeakouluopiskelijan oppimiskokemukseksi (Korhonen 2005, 61–69).

Ajankohtaisena haasteena voidaan nähdä globalisaation vaikutukset pedagogiseen työhön. Ihmiset, ajatukset sekä taloudellinen ja kulttuurinen pääoma liik-

⁸ Tästä voidaan mainita esimerkkinä lehtikirjoittelu siitä, miten lukio-opintojen venyminen nelivuotiseksi luokattoman lukion takia nähdään huolestuttavana ja sanktioitavana asiana (esim. Tolvanen 2004).

kuvat vauhdilla yli rajojen, toisaalta luoden yhtenäisyyttä ja toisaalta eriarvoisuutta (Matus & McCarthy 2003, 73). Muutosprosesseista huolimatta osa koulutuksen toimijoista haluaa nähdä opiskelijat homogeenisena ryhmänä ja koulutusinstituutit omina erillisinä yksikköinä. Tulevaisuudessa pedagogisten yhteisöjen tulisi valmistautua moninaisuuteen. Tähän ei riittäne kosmeettiset muutokset vaan tarvitaan kokonaan uutta luovaa ajattelua. (Elliot 1998, 77; Matus & McCarthy 2003, 74.)

Hopsin ja sen ohjauksen tarkastelu joko mikro- tai makrotason näkökulmasta tuottaa vastakkainasettelua. Yksipuolisen yhden tason tarkastelun sijaan on esitetty eri tasojen huomioimista integratiivisesti ja dialektisesti, sillä loppujen lopuksi on kyse poliittisesta prosessista yksilön ja yhteiskunnan, yksilön ja mahdollisuuksien sekä toiveiden ja realismin välillä⁹ (Onnismaa 2002; Watts 1998, 351). Hopsissa on näin ollen kyse hyvin monitasoisesta ja monitulkintaisesta ilmiöstä.

2.1.2 Hopsin monet tulkinnat

Henkilökohtaista opintosuunnitelmaa eli hopsia on tulkittu ja määritelty monin eri tavoin. Koska hopsia on määritelty pääsääntöisesti joko pedagogisten käytäntöjen tai poliittisten linjausten pohjalta, puhun mieluummin hopsin tulkinnasta kuin varsinaisista hopsin määrittelyistä. Hopsia voidaan tarkastella sen luonteen, tavoitteen tai jonkin ulottuvuuden painottumisen mukaan, kuten onko hops avoin vai rajattu, yksilö- vai systeemikeskeinen, staattinen vai dynaaminen, oppimista vai opiskelua koskeva, opintoja, uraa, työelämää vai elämää koskeva, tekninen väline/ dokumentti vai ihmisen kasvua ja kehittymistä koskeva prosessi (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005; Challis 2000; Gordon 2003a; 2003b; Jalava, Lehtinen & Palonen 1997; Kallio & Kurhila 2000; Knowles 1986; Laitinen 1994; Rodriguez-Moreno 2002; QAA 2001). Eri tulkinnat voivat sisällyttää toisia tulkintoja, vaikka jotakin hopsin osa-aluetta korostettaisiin muita osa-alueita enemmän. Tulkinnoissa voidaan katsoa samaa asiaa eri toimijoiden näkökulmasta. On mahdollista, ja jopa oletettavaa, että opiskelijan hops muokkautuu opintojen aikana yhdestä hopsin tulkinnasta toiseen, esimerkiksi rajatusta hopsista avoimeen hopsiin.

Tarkastelen erilaisia hopsin tulkintoja peilaten niitä ns. kehityksellisen korkeakouluohjauksen (*developmental academic advising*) piirissä esitettyihin lähtökohtiin (Crookston 1972/1994; Gordon, Habley ym. 2000; O'Banion 1972/1994; Winston ym. 1984). Kehityksellisen korkeakouluohjauksen fokuksessa on ohjaus, joka kohdistuu kokonaisvaltaisesti opiskelijan opintoja ja elämää koskevaan suunnitteluun (*educational and life plans*) (Creamer 2000, 19–

⁹ Giddens (1994, 214) on pyrkinyt yhdistämään mikro- ja makrotasoa elämänpolitiikan (*life politics*) käsitteeseen ja todennut, että ”globalisoituvat tendenssit tunkeutuvat syvälle minän refleksiiviseen projektiin ja itsetoteutuksen prosessit vaikuttavat puolestaan globaaleihin strategioihin” – näin ollen kyse on pikemmin kaksinaisuudesta kuin kaksijakoisuudesta (Onnismaa 2002).

20). Kehityksellisen korkeakouluohjauksen traditiossa ohjauksen katsotaan olevan yksi opettamisen muoto. Ohjauksessa hyödynnetään erilaisia ihmisen kehitystä ja urakehitystä koskevia teorioita, piirreteorioita, identiteetin kehitystä koskevia teorioita sekä sosiaalisen oppimisen teorioita (mm. Chickering, Erikson, Kolb, Piaget, Parsons, Seligman) (Creamer 2000, 28). Kehityksellisen korkeakouluohjauksen viisi dimensiota ovat Terry O'Banionin mukaan seuraavat:

1. Elämäntavoitteiden tutkiminen
2. Ammatillisten tavoitteiden tutkiminen
3. Opiskeluohjelman /-suuntauksen valinta
4. Kurssien valinta
5. Kurssien aikataulutus (O'Banion 1972/1994).

Opintojen suunnittelun lähtökohtana on opiskelijan koko elämä: millaisia asioita kohti opiskelija haluaa suunnata yleensä elämässään. Näiden tavoitteiden pohjalta opiskelija suunnittelee työ- ja koulutusuraansa, päästyään opiskelemaan tekee pää- ja sivuainevalintoja ja vasta sen jälkeen valitsee konkreettiset kurssit tai opintojaksot ja suunnittelee niiden opiskelun ajankohdan. Opiskelijan opintojen suunnittelu ei välttämättä etene näin suoraviivaisesti, vaan liikkuen edestakaisin eri dimensioiden välillä. Siksi korkeakouluun päässyt opiskelija saattaa jossain vaiheessa opintoja pysähtyä uudestaan arvioimaan omia ammatillisia tai elämäntavoitteitaan ja opintojen vastaamista näihin tavoitteisiin.

Elämäntavoitteiden tutkiminen on keskeisessä roolissa Jalavan, Lehtisen & Palosen (1997, 25–26) esittämässä määrittelyssä *hops elämän jäsentäjänä*. Tällöin hops tulkitaan osaksi opiskelijan elämänpiiriä, hänen urasuunnitteluaan, ja opiskelu nähdään osana opiskelijan elämäntulkintaa. Tällainen hops voi olla hyvin luova ja vapaa, ja sen toteuttaminen voi olla haastavaa tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Tätä hopsin tulkintaa on sovellettu esimerkiksi kurssityyppisessä ohjaavassa aikuiskoulutuksessa, jolloin hopsin painotus on ollut O'Banionin (1972/1994) mallin kolmessa ensimmäisessä dimensiossa.

O'Banionin (1972/1994) mallin kaksi viimeisintä dimensiota kuvaavat hopsin suppeinta tulkintaa. Suomenkielisessä määrittelyssä on esiintynyt tähän rinnastettava *rajattu hops*¹⁰. Rajattu hops on dokumentti tai kaavake, joka laaditaan opintojen alussa. Dokumenttiin kirjataan aiemmat opinnot, joista opiskelija saa hyväksilukuja tai korvaavuuksia. Rajattu hops sisältää ne opintojaksot, joita opiskelijan tulee suorittaa saavuttaakseen tutkinnon, ja sitä on luonnehdittu opiskelijan lukujärjestykseksi. Hopsiin saatetaan kirjata aikataulutus ja etenemisjärjestys, jota voidaan tarkentaa tarvittaessa myöhemmin. Silloin kun hopsia käytetään suppeimmillaan, se on kertaluonteinen dokumentti, johon ei enää myöhemmin palata. Opintojen etenemistä seurataan suoritettuina opintoviikkoina, jotka näkyvät opintorekisterissä. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 89–94; Laitinen 1994, 13; Moitus ym. 2001, 53.) Rajatun hopsin tekemistä on kuvattu mm. korvaavuusneuvotteluina (Kiviniemi 1997, 15) tai opiskelun yksilöllistämisi-

¹⁰ suppea, suljettu, kapea, tekninen

sen tai teknistämisen mallina (Pasanen 2000, 114). Hopsin yhtenä tavoitteena on toimia *oppimisjärjestelyjen tukena*, mihin rajattu hops soveltuu selkeytensä ja tehokkuutensa takia (Jalava ym. 1997, 22–24). Rajattu hops palvelee koulutuspoliittisia ja valtakunnallisia linjauksia esimerkiksi siten, että opintojen edistymistä pystytään seuraamaan tilastollisesti. Yliopistoissa hops on tulkittu usein rajatuksi hopsiksi (Vuorinen ym. 2005, 33).

O'Banionin esittämät kehityksellisen korkeakouluohjauksen dimensiot syntyivät aikana, jolloin ohjauksen sisällöllistä kapea-alaisuutta kritisoitiin. Tällöin todettiin, että korkeakouluohjaus ei ole ”paperisuhde”, ensisijaisesti hallinnollista toimintaa, lista kursseista tulosteena tai allekirjoituksen hakemista opintosuunnitelmaan, vaan jatkuva prosessi, jossa ohjaaja ja opiskelija tapaavat toistuvasti, ja näillä tapaamisilla on sekä suunta että tarkoitus (Ender, Winston & Miller 1984, 15–19). Jo 1970–80-luvulla Yhdysvalloissa kritisoitu kapea ja rajattu tulkinta vaikuttaa silti varsin yleiseltä suomalaisessa yliopistojen hopsia koskevassa keskustelussa, erityisesti silloin, kun hops liitetään muihin makrotasolta tulleisiin yliopistoa koskeviin uudistuksiin ja tulkitaan turhaksi ja holhoavaksi allekirjoitettavaksi kaavakkeeksi (esim. Kamppinen 2003; Ojanen 2005). Korkeakouluohjauksen laatua kritisoidaan edelleen mm. siitä, että ohjaavat opettajat eivät käytä aikaa ohjaukselliseen keskusteluun, vaan tyytyvät ohjauksessaan opiskelusuunnitelman allekirjoittamiseen (esim. Dodge 1992, OECD 2003a, 51).

Rajattua hopsia kehittyneempi versio on ns. *avoin hops*,¹¹ jolla tarkoitetaan pikemminkin ajattelutapaa oman oppimisen havainnointiin kuin erityistä dokumenttia tai tuotetta (Kallio & Kurhila 2000, 132; Laitinen 1994, 13). Avoin hops voi olla rajatun hopsin tavoin opiskelijan konkreettinen väline, jonka avulla opiskelija suunnittelee opintojaan. Aiempia opintoja ei kuitenkaan hyväksytä automaattisesti korvatuiksi, vaan opiskelijalta odotetaan kriittistä arviointia opimastaan. Hops täydentyy ja laajenee koko ajan opintojen edetessä suhteessa opiskelijan itsensä asettamiin tavoitteisiin ja kehittymisenhaasteisiin. Opiskelun etenemisessä fokus ei kohdistu niinkään opintosuorituksiin, vaan opiskelijan ajattelutyön syvenemiseen ja ammatillisuuden / asiantuntijuuden kehittymiseen, jolloin hopsia voidaan luonnehtia välineeksi ammatilliseen / asiantuntijuuden kasvuun ja kehittymiseen¹². (Kallio & Kurhila 2000, 132; Laitinen 1994, 13.)

Ammattikorkeakoulujen hopstulkinnassa on tullut yliopistoa vahvemmin esille vuorovaikutuksen korostus hopsin laadinnassa (Vuorinen ym. 2005, 21). Vuorovaikutus kuuluu avoimen hopsin luonteeseen. Avoimen hopsin luominen edellyttää opiskelijalta oman oppimisen aktiivista havainnointia ja arviointia, reflektiota. Arviointia tapahtuu itsearviointina sekä yhteisissä keskusteluissa ohjaajan kanssa. Avoimella hopsilla on selkeä kytkentä opiskelijan ammatillisiin tulevaisuudensuunnitelmiin ja työelämän tarpeisiin. (Laitinen 1994, 13). Kun *hopsissa*

¹¹ laaja, laaja-alainen

¹² Yliopisto-opiskelijan hopsia koskevassa puheessa on ”amatillisen” kehittymisen käsitteen sijasta käytetty mieluummin ”asiantuntijuuden” kehittymistä (esim. Ansela, Haapaniemi & Vuottilainen 2005, 96). Sekä amatillisen että asiantuntijuuden kehittyminen voidaan sisällyttää ”henkilökohtaiseen” kehittymiseen, joka on käsitteenä laajin.

korostetaan työelämän tarpeita, hopsin kokonaisuus muodostetaan ammattitaitokvalifikaatioiden perusteella (Jalava ym. 1997, 25–26). Keurulainen (2006, 23) luonnehtii kvalifikaation olevan olemassa silloin, kun työelämän asettamat kvalifikaatiovaatimukset ja yksilön kompetenssi vastaavat tosiaan tietyllä historiallisella hetkellä tietyissä olosuhteissa. Työelämän vaatimuksia verrataan omiin osaamisen alueisiin, ja ammatinhallintaa tai asiantuntijuutta laajennetaan tietoisilla valinnoilla. Avoimen hopsin määrittely sisältää katsauksen opiskelijan elämäkokonaisuuteen ja sen merkitykseen opiskelun ja uran näkökulmasta, ja näin ollen se voi sisältää osia kaikista O’Banionin esittämistä dimensioista. Avoimeen hopsiin kuuluu olennaisesti opiskelijan ammatillisen tai asiantuntijuuden kasvun ja kehittymisen reflektio kytkeytyen näin oppimista korostavaan hopsin tulkitintaan (esim. Knowles 1986). Tällöin puhutaan mieluummin opintojen henkilökohtaistamisesta kuin opintojen yksilöllistämistä (vrt. Pasanen 2000, 114–115).

Avointa hopsia kuvaisi paremmin lyhenne HEKS eli *henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelma*¹³, mutta se ei ole vakiintunut suomen kielessä tunnetuksi käsitteeksi. Sen sijaan kansainvälisessä kirjallisuudessa hopsin suoran vastineen, *personal study plan* -nimikkeen kohtaaminen on harvinaista. Esillä on avointa hopsia kuvaavia käsitteitä kuten *personal development planning* (esim. Clegg & Bradley 2006a) tai oppimista painottavia käsitteitä kuten *personal learning plan* (esim. Challis 2000).

Espanjankielisessä kirjallisuudessa on korkea-asteen avointa hopsia vastaavaa ilmiötä kuvattu *henkilökohtaisena ammatillisena projektina (el proyecto profesional)* (Rodríguez-Moreno 2002, 125; Rodríguez-Moreno & Gallego 1999). Projektin käsite ei sinällään ole uusi, mutta sen käyttö korkeakouluopintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä tuo siihen uutta näkökulmaa (ks. myös Kurkko 2002; Little 1983; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 155–157; Peavy 2004, 37–38). Ammatillisen projektin rakentumisen juuret ovat fenomenologiassa ja eksistentiaalisessa filosofiassa, mm. Husserlin, Heideggerin, Sartren ja Merleay-Pontyn ajattelussa: ihminen nähdään intentionaalisen ja omien toiveiden, arvostusten ja pyrkimysten etsijänä ja toteuttajana. Ammatillisen projektin taustalla on humanistisen psykologian (Dewey, Rogers), kognitiivisen psykologian (Piaget), motivaatiopsykologian (Nuttin) ja evoluutiopsykologian (Super, Pelletier) vaikutteita. (Rodríguez-Moreno 2002, 127–128.)

Projekti viittaa etymologisesti eteenpäin menemiseen sisältäen suunnittelun lisäksi sen toteuttamisen käytännössä. Projekti on enemmän kuin ”haluaisin tehdä”; se on kolmen kysymyksen jatkuvaa pohdintaa: miten teen, mitä nyt arvostan ja mikä arvo sillä on tulevaisuudessa. Henkilökohtaisen ammatillisen projektin luominen on sidoksissa oman identiteetin luomiseen ja on siten omaan olemassaoloon liittyvä kysymys. (Rodríguez-Moreno & Gallego 1999.) Projekti on jatkuvasti uusiutuva sopimus omien kiinnostuksenkohteiden, pyrkimysten, arvojärjestelmien ja ammatillisten tavoitteiden välillä, joita tarkistetaan projektin aikana, suhteessa ympäristön antamiin mahdollisuuksiin ja realiteetteihin (Rodríguez-Moreno 2002, 126). Korkea-asteen ammatillisessa projektissa opiskelu näh-

¹³ HEKS:ä on käytetty mm. täydennyskoulutuksessa (Kehittymisen...2006)

dään laaja-alaisena kasvun ja kehittymisen prosessina, mikä vastaa avoimen hopsin tulkintaa.

Tutkimuksessani kiinnostus kohdistuu edellä esitettyihin avoimen hopsin tulkintoihin, jotka ovat kiinteässä yhteydessä yksilön oppimiseen ja opintojen tavoitteisiin. Tällöin hopsin laadinnassa ei ole kysymys hallinnollisesta toimenpiteestä, vaan pedagogisesta toiminnasta, joka edellyttää vuorovaikutteisuutta ja pedagogisten toimijoiden roolien tarkennusta (vrt. Pasanen 2000, 115–116). Kyse ei ole kertaluontoisesta hopsin laadinnasta, vaan prosessista.

2.1.3 Hops ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessina

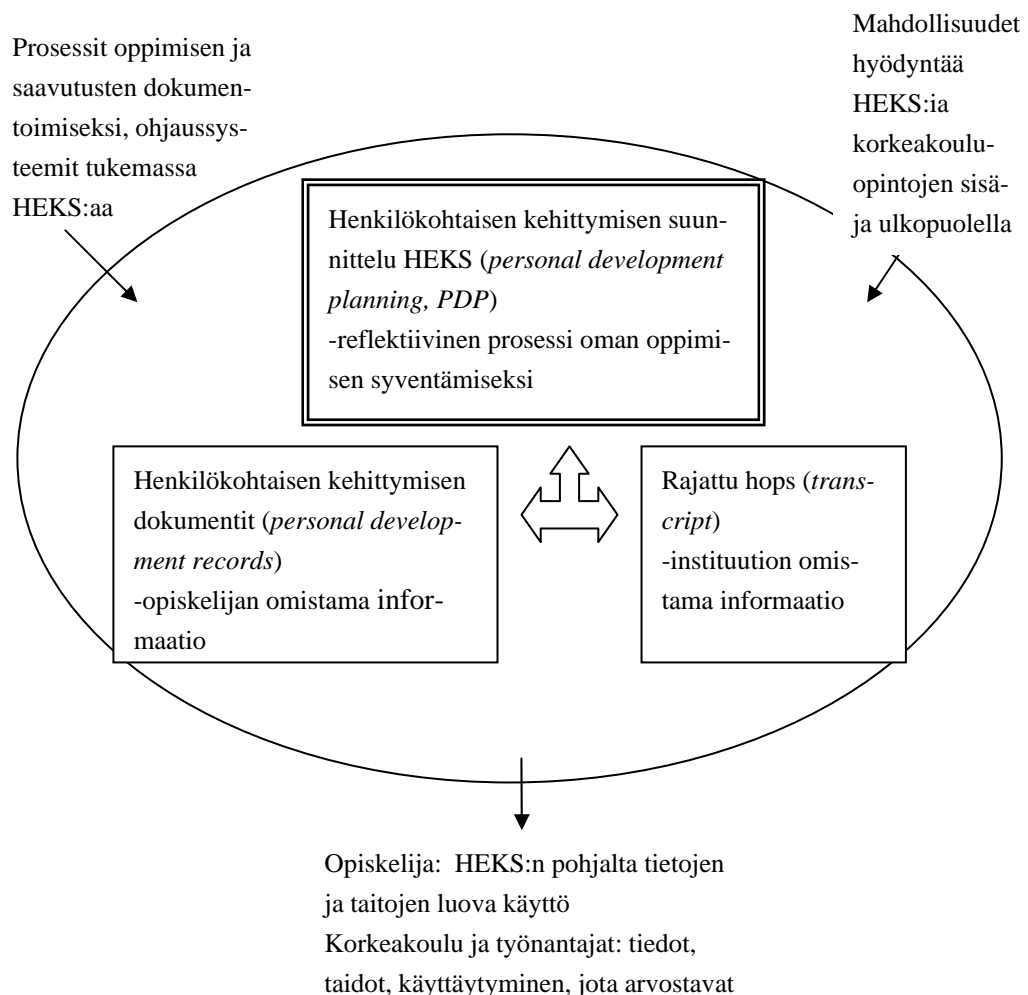
Kansainvälisesti hopsia koskeva diskurssi on siirtymässä dokumentista tai suunnitelmasta (*plan*) kohti reflektiivistä prosessia (*planning*). Reflektio voidaan yleisellä tasolla ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi toiminnan kehittämiseksi (Kiviniemi 1997, 17). Reflektio voi olla yhtäältä organisaation kehittämisen käsite liittyen esimerkiksi uusien pedagogisten prosessien toimivuuden arviointiin ja käsitteellistämiseen, ja kuten tässä työssä: se on toimintatutkimukseen liittyvä käsite. Reflektio voi olla toisaalta yksilötason käsite: miten yksilö reflektoi omaa oppimistaan, kasvuaan ja kehittymistään osana oman hopsinsa muotoutumisen prosessia (vrt. Boud, Keogh & Walker 1989, 7–8). Ruohotie (2000, 3) määrittelee ammatillisen kasvun jatkuvaksi oppimisprosessiksi. Ammatillinen kasvu on tiedon tai taidon määrällistä lisääntymistä, ja ammatillinen kehittyminen opitun soveltamista uusiin, ennalta tuntemattomiin yhteyksiin. Ammatillinen kasvu kuvaa asiantuntijuuden kasvua kohtuullisen tuttujen asioiden piirissä, kun ammatillinen kehittyminen on laajentumista laadullisesti uusille tiedon ja kykyjen alueille. (Beairsto 1996, 94.) Ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kasvu ja kehittyminen ovat toisiinsa kietoutuneita ja toisiaan täydentäviä, rinnakkaisia käsitteitä. Usein konteksti ratkaisee mitä näistä käsitteistä halutaan korostaa.

Dewey (1916/1968, 49) pitää ihmisen kasvu- ja kehitysprosessia jatkuvana uudelleenorganisoinnina, uudelleenrakentamisena ja transformaationa. Ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä ei voida asettaa tiettyä päätepistettä, vaan koulutuksen merkitys on halun luomisena jatkuvaan kasvuun. Kasvu ei ole jotakin, mitä ihmisille tehdään, vaan mitä he itse tekevät. (Dewey 1916/1968, 42, 53.) Voima kasvaa ja kehittyä riippuu Deweyn mukaan yksilön ja ympäristön plastisuudesta ja siitä, miten ympäristö tukee uuden näkemistä, toteuttamista ja niin ikään reflektiivisyyttä. Konstruktivistista ohjausta kehittäneellä R. Vance Peavyllä on Deweyn ajatuksia mukaileva näkemys kasvusta ja kehittämisestä:

Meillä on meneillään jokapäiväinen itsemme luomisen projekti. Emme löydä itseämme, vaan luomme itsemme. Sitä mitä etsimme, ei ole olemassa ennen kuin me sen itse luomme. Menneisyys ja tulevaisuus ovat raaka-ainetta, jota jokainen osaltaan muokkaa meistä kertoviksi tarinoiksi. Silti keksimämme minuus ei koskaan ole kokonaan oma luomuksemme. Se on jatkuva rakentamisprosessi, jonka tuottaa dia-

logi toisten ihmisten, ympäröivän maailman ja kaikkien sisäisten ääntemme kanssa. (Peavy 2001, 8)

Laajimmat hopsin määrittelyt ottavat huomioon kokonaisuuden, johon hops liittyy. Tällöin hops määritellään sekä produktiksi että prosessiksi, asiaksi ja ajateltavaksi, jolla on yhteys yksilön, pedagogisen yhteisön, korkeakoulun ja yhteiskunnan päämääriin. Isossa-Britanniassa on kehitetty 2000-luvun alussa opintojen henkilökohtaistamisen prosesseja laatutyön näkökulmasta. Ison-Britannian malli poikkeaa Suomen koulutuspoliittisista linjauksista (vrt. myös Ansela 2006). Jos Suomessa makrotason linjaukset koskevat *rajatun hopsin* toteuttamista opiskelun tehostamisen ja kontrolloinnin näkökulmasta, niin Isossa-Britanniassa linjaukset sisältävät sekä *rajatun että avoimen hopsin* elementtejä sekä näitä koskevan *prosessin* kuvauksen, ja näkökulmana on opiskelijan oppiminen (QAA 2001). Kokonaisuus on nimetty *korkeakoulutuksen kehityskansioksi* (*HE progress file*) (Kuva 1).



Kuva 1. Korkeakoulutuksen kehityskansion käsite (*The concept of the HE Progress File*) (QAA 2001)

Ison-Britannian korkeakouluissa käyttöön otettujen *kehityskansioiden* tavoitteena on tuottaa kokonaisvaltaisesti tietoa opiskelijan oppimisesta. Kehityskansioiden avulla opiskelijan oletetaan oppivan tunnistamaan ja kehittämään ns. metataitoja – mm. aloitteellisuutta, sitkeyttä, itseohjautuvuutta ja sosiaalisia taitoja –, jotka eivät näy tutkintotodistuksessa, vaikka ne ovat aina olleet olennainen osa oppimista ja opiskelua. Prosessin aikana ne tulevat näkyväksi itselle ja myöhemmin työnantajalle työelämään hakeuduttaessa. Kehityskansion idea pohjautuu teoreettisilta lähtökohdilta Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaan sekä Zimmermanin (2000) oppimisen itsesääteleyteoriaan. (Jackson & Ward 2004.) Henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelu eli HEKS nähdään välineenä tai välivaiheena, jonka tavoitteena on *jatkuva ammatillisen kehittymisen prosessi (continuing professional development, CPD)* (Clegg & Bradley 2006a).

Oletus HEKS:sta hyvänä asiana perustui pitkälle uskomuksiin, minkä vuoksi Isossa-Britanniassa kartoitettiin henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelmista tehtyjä tutkimuksia kansainvälisistä tietokannoista (Gough ym. 2003). Systemaattisen analyysin kohteena oli 157 tutkimusta, joita oli tehty eniten Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. Tutkimuksiin kohdistuneen analyysin perustella voitiin todeta, että henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelu tukee opiskelijan akateemista oppimista ja tavoitteiden saavuttamista. Lisää tutkimusta tarvittaisiin siitä, miten opiskelijat kehittyvät laajemmin, millainen merkitys suunnitelmalla on opiskelijan identiteetille, millainen on opettajan merkitys HEKS:n tukemisessa ja miten suunnitelmallisuus vaikuttaa työllistymiseen. (Gough ym. 2003.)

Kehityskansioiden vieminen käytäntöön on vasta alussa, mutta siitä on jo olemassa jonkin verran tutkimusta (esim. Clegg ym. 2005; Clegg & Bradley 2006a; 2006b; East 2005; Fry ym. 2002; Huntington & Moss 2004; Jackson & Ward 2004; Monks, Conway & Dhuigneain 2006). Kuvaan seuraavassa kolmea tulkintaa HEKS:sta Sue Cleggin ja Sally Bradley'n (2006a; 2006b) tutkimuksen valossa. Tutkimuksen kohteena oli yksi yliopisto, jossa henkilökohtaista kehittymisen suunnittelua toteutettiin eri tiedekunnissa. Tutkimuksessa oli mukana henkilöstöä kaikilta laitoksilta. Joillakin aloilla oli pitkät perinteet reflektion kytkeemisestä opetussuunnitelmaan, kun joillakin aloilla kyse oli uuden prosessin luomisesta. Yliopistossa oli annettu laitoksille vapaat kädet rakentaa HEKS:a aiempien kokemustensa, opiskelijoiden tarpeiden ja oppiaineen vaatimusten mukaan.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin Bernsteinin (1996, 68–69) esittämän introjektion ja projektion käsitteisiin nojaten (Clegg & Bradley 2006a). Näitä käsitteitä käytetään organisaation sisäisen diskurssin ja käytänteiden ymmärtämiseen: introjektioilla tarkoitetaan suuntautumista oppilaitoksen sisään, projektiolla oppilaitoksesta ulos kohti laajempia koulutus- ja talouspoliittisia tavoitteita. Akateemisessa opetuksessa introjektio on tyypillistä silloin kun opetus tapahtuu tieteenala- ja oppiaineperustaisesti, ja opetussuunnitelmaksi muodostuu opetettu sisältö (vrt. toteutunut opetussuunnitelma Ahola & Olin 2000). Projektiolla viitataan siihen, miten opetussuunnitelmaa rakennetaan ulkoisten vaatimusten pohjalta, joko ammatillisen erityisosaamisen tai yleisten, siirrettävien kompetenssien osal-

ta (vrt. Kirjonen 1997, 45). Opetussuunnitelmassa tämä näyttäytyy osaamiskuvauksina, joihin opetuksessa pyritään. (Barnett 2000; Clegg & Bradley 2006a; Moore 2001.) Henkilökohtaista kehittymisen suunnittelua voidaan Cleggin ja Bradley'n (2006a) mukaan pitää itsessään projektion ilmentymänä ja siten osana yleistä korkeakoulutuksen sekularisoitumista.

Tutkimuksen pohjalta HEKS:n tyypit luokiteltiin nelikenttään (Taulukko 1). Eri aloja koskevat luokitukset eivät olleet yksiselitteisiä, vaan eri laitosten koulutusohjelmien painotuksissa oli poikkeuksia ja liikkuvuutta tyyppistä toiseen. Introjektion ja projektion lisäksi nelikentässä on erityisen ja yleisen dikotomia. Erityisellä viitataan oppialan sisällöllisten rajojen ylläpitämiseen ja korostamiseen, yleisellä joustaviin rajanvetoihin (Bernstein 1996, 65–67; Clegg & Bradley 2006a; vrt. Kirjonen 1997, 45). HEKS:n kehittämisen lähtökohtana on ollut näiden joustavien, yleisten taitojen saaminen näkyviin siten, että työnantaja pystyisi arvioimaan niitä virallisen tutkintotodistuksen rinnalla. Yleisiä taitoja on mm. IT-taidot, tiimitaidot, joustavuus, autonomisuus ja muuntautumiskyky (esim. Azizi & Lasonen 2006; Challis 2000).

Aineiston perusteella voitiin määrittää kolme HEKS:n ideaalityyppiä. Squires (1990, 87) on löytänyt vastaavat ideaalityypit yliopistotutkintojen työelämäsuhteiden pohjalta, ja vastaava luokitus on havaittavissa Yljoen (2003) kuvaamissa akateemisissa heimokulttuureissa (Ylijoki 2003, 107–108).

Taulukko 1. Henkilökohtaisen kehittymissuunnittelun ideaalityypit (Clegg & Bradley 2006a)

	Erityinen	Yleinen
Introjektio: koulutuksen sisäpuolelta ohjautuva	Ideaalityyppi: AKATEEMINEN (<i>academic</i>) (esim. humanistiset tieteet, sosiaalitieteet, luonnontieteet)	
Projektio: koulutuksen ulkopuolelta ohjautuva	Ideaalityyppi: AMMATILLINEN (<i>professional</i>) (esim. kasvatustiede, opettajan-koulutus, terveysala)	Ideaalityyppi: TYÖLLISTYMISEEN SUUNTAAVA (<i>employment</i>) (esim. liikunta ja vapaa-ajan koulutus, tietojenkäsittely, insinöörikoulutus, kaupan ja hallinnon ala, soveltavat tieteet)

Akateemisen HEKS:n painotus oli opiskelijan teoreettisen ajattelun kehittymisessä, metakognitiivisissa taidoissa ja tietyn tieteenalan ja oppiaineen erityistaitojen oppimisessa ja osaamisessa. Prosessin ideana oli tuottaa autonominen oppija. Prosessin päätepisteenä nähtiin valmistunut opiskelija, eikä opiskelijan uraa valmistumisen jälkeen nähty kiinnostavana. Koko prosessi kohdistui tietyn rajatun oppiaineen opiskeluun ja oppimiseen, mihin opiskelijan saama tuki kohdistui.

Prosessin oletettiin olevan sisällä vallitsevissa käytänteissä, mutta sitä oli vaikea identifioida. HEKS:iin sisältyvät käsitteet ja kieli herättivät epäilyjä henkilökunnan keskuudessa. (Clegg & Bradley 2006a.)

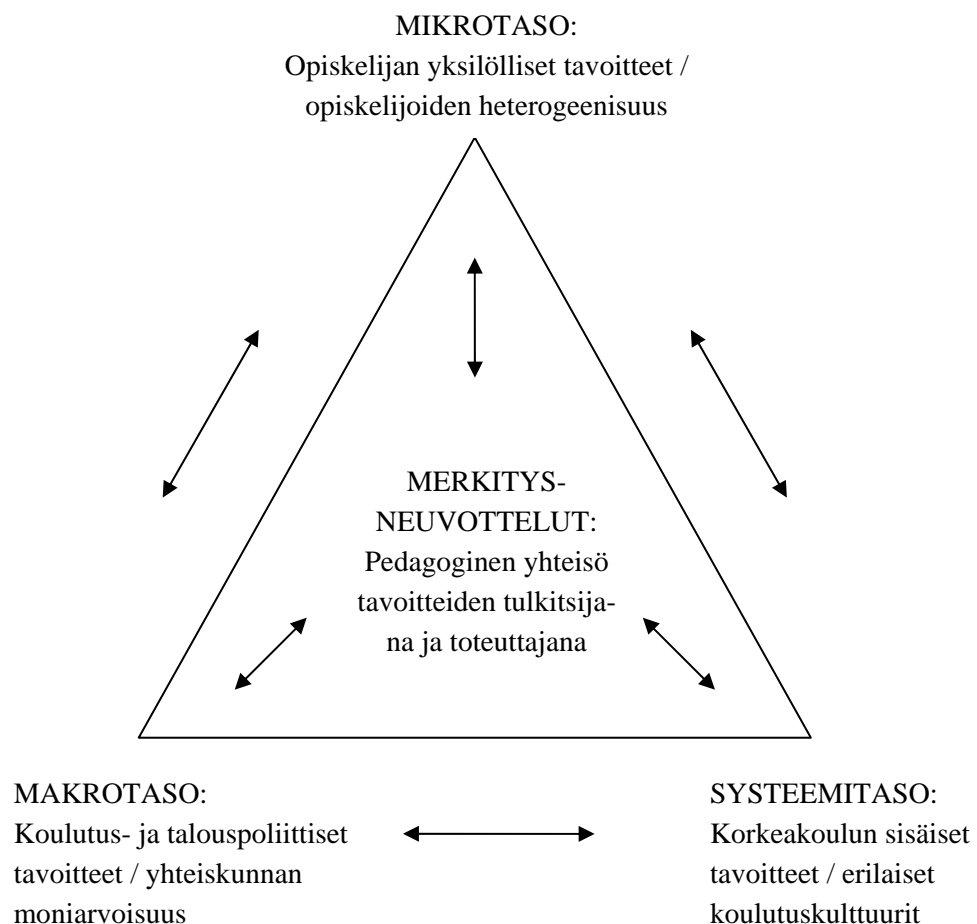
Ammatillinen HEKS painotti tiettyyn profession liittyvien kompetenssien saavuttamista opintojen aikana. Oppiaineen rajoista pidettiin tiukasti kiinni, mutta orientaatio oli projektiivinen, kohti työelämän asettamia kvalifikaatiovaatimuksia. Ammatillinen kasvu, kehittyminen ja reflektio olivat osa elinikäisen oppimisen projektia, jonka katsottiin alkavan opiskeluaikana ja jatkuvan myöhemmin työelämässä. Ammatillinen HEKS oli integroitu pedagogisiin käytänteisiin, ja työelämän tavoitteet huomioitiin osana yksilöllisen kehittymisen suunnittelua. Opiskelijan saama tuki kohdistui teoreettisiin, ammatillisiin tai oppimista koskeviin kysymyksiin. Reflektio oli osa koulutuskulttuuria, jossa tuettiin opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Henkilökunta piti HEKS:iä välineenä jo olemassa olevien prosessien tekemisessä näkyväksi. (Clegg & Bradley 2006a.)

Työllistymiseen suuntaava HEKS:ssa painotettiin yleisiä, siirrettäviä taitoja, jotka liittyivät työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin. Kategoriaan kuuluneet alat olivat tyypillisesti sellaisia, etteivät ne johtaneet tiettyyn ammattiin. Kategoriassa oli kaksi alaryhmää: uraan ja työllistymiseen pitkällä tähtäimellä suuntaavat (alat, joissa työllistyminen hyvää) tai lyhytaikaisten töiden ja harjoittelupaikkojen hakijat. Hyvän työllistymisen alaryhmässä HEKS:iä käytettiin luomaan kokonaiskuvaa omasta kehittymisestä, mutta reflektio puuttui tästä mallista lähes kokonaan. Kummassakaan alaryhmässä fokus ei ollut erityisissä tutkintoon tai ammattiin liittyvissä arvoissa, vaan työn saamisessa markkinavoimien ja kilpailun sävyttämässä yhteiskunnassa. HEKS tulkittiin konkreettisena valmistautumisena työnhakuun, esimerkiksi haastatteluun ja cv:n tekemiseen, käyttäen sitä käytännöllisenä hyödykkeenä. Henkilökunnalla oli vaikeuksia vakuuttaa opiskelijoita HEKS:n merkityksestä, eivätkä he olleet hyvin perillä sen laajemmista mahdollisuuksista. Henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä oli havaittavissa ristiriitaa erityisen ja yleisen välillä, sillä opiskelijat olivat usein kiinnostuneempia tietyistä aineista kuin yleisten taitojen kehittämisestä. (Clegg & Bradley 2006a.)

Kehityskansoiden luomisen strategisena lähtökohtana oli laadunvarmistus: reflektiivisyyden lisääminen, henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen sekä työelämään valmistautuminen, joita voidaan pitää avoimeen hopsiin kuuluvina elementteinä. Eri toimintayhteisöissä valtakunnallisia linjauksia tulkittiin omien traditioiden kautta sivuuttaen osin kokonaan joko työelämään valmistautumisen tai reflektiivisyyden. Vaikka tietyillä aloilla painotus suuntautui johonkin kolmesta ideaalityypistä, variaatio eri laitosten välillä oli suuri. (Clegg & Bradley 2006a.)

Cleggin ja Bradley'n (2006a) tutkimus osoittaa, että HEKS:n käsitteeseen liittyy vastaavaa epämääräisyyttä ja tulkinnanvaraisuutta kuin hopsiin. Molemmat käsitteet ovat valtakunnallisesti linjattuja pedagogisia ideoita. Vaikka valtakunnallisilla linjauksilla pyritään yhtenäisiin käytänteisiin, on ilmeistä, että eri korkeakoulujen, tiedekuntien, laitosten, koulutusohjelmien ja yksittäisten ryhmien ja toimijoiden tasolla on aina kyse tulkinnasta ja sen viemisestä käytäntöön. Tällöin

hopsin ja sen ohjauksen tulkintakehykseksi ei riitä vain mikro- ja makrotason tarkastelu, vaan sitä on mielekästä laajentaa systeemi- ja yhteisötason ulottuvuuksilla (Kuva 2). Systeemitasolla tarkoitan erilaisia korkeakoulutuksen kulttuureja, jotka voivat olla joko ammattikorkeakouluun, yliopistoon tai tiettyyn alaan liittyviä toimintakulttuureja. Historialliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen, miten ja mihin suuntaan pedagogista toimintakulttuuria kehitetään tai kehitetäänkö ollenkaan (Clegg & Bradley 2006b; Karjalainen 2005). Yksilötason oppimisen, systeemitason kulttuurien ja yhteiskunnan tason strategioiden välimaastossa on pedagoginen yhteisö, joka on ratkaisevassa roolissa hopsin sisällön ja tavoitteiden tulkitsijana. Hops on pohjimmiltaan yhteisötason käsite, sillä pedagoginen yhteisö viime kädessä määrittelee sen, millaista hopsin tulkintaa yhteisöön halutaan ja miten sitä viedään käytäntöön.



Kuva 2. Hopsin tulkintakehykset

2.2 Hopsin ohjaus korkeakoulun toimintaympäristössä

Ohjaus voidaan ymmärtää monella tavalla. Käsitteellä ohjaus voidaan viitata suppeimmillaan opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään ammatillisen keskustelun muotoon, toisaalta institutionaaliseen, ammatilliseen toimintaan, kuten opinto-ohjaajan antamaan opinto-ohjaukseen. Laajimmillaan ohjauksen voi tulkita toimintaympäristöksi, joka muodostuu ohjauksellisista interventioista. (Nummenmaa 2005, 221–222.) Lähestyn tutkimuksessani ohjausta viimeksi mainitusta näkökulmasta. Tarkastelen seuraavassa korkeakouluohjauksen yleisiä lähtökohtia, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan hopsin ohjausta käsitteenä ja pedagogisen toiminnan muotona. Lopuksi tarkastelen ohjausta osana pedagogisen toimintaympäristön kokonaisuutta.

2.2.1 Ohjaus kohti autonomisuutta

Korkeakoulujen opinto-ohjauksen arvioinnissa on kiinnitetty huomiota siihen, miten löytää sopiva ohjauksen taso korkeakouluissa (Moitus ym. 2001, 23–24). Opiskelijan selviytymiseen opinnoista ilman ohjausta on liitetty eräänlaista sankaruutta, jota on perusteltu selviytymiseen liittyvillä oppimiskokemuksilla, mutta jota on arvosteltu yksinohjautuvuudeksi ja heitteillejätöksi (Moitus ym. 2001, 23; Pasanen 2000, 112; Varto 2005). Ohjauksen runsaan tarjonnan on epäilty johtavan holhoavuuteen. Voidaan kysyä, johtaako ohjaus opiskelijoiden passiivisuuteen tai ulkoahjautuvuuteen, ja onko autonomisuus tai itseohjautuvuus ohjauksen vastakohta. Lisäksi on hyvä pohtia, millainen merkitys opiskelijan opiskeluorientaatiolla on tämän ohjaustarpeisiin.

Tutkimuksessani ohjauksen lähtökohtana on opiskelijan autonomisuuden tukeminen. Itseohjautuvuuden käsitettä pidetään autonomisuutta suppeampana käsitteenä (Koro 1993, 21–22; Poikela 2003, 47–48). Itseohjautuvuudella tai itseohjautuvuusvalmiudella viitataan autonomisuutta kapeammin oppijan ominaisuuksiin, vaikka myös itseohjautuvuutta on tarkasteltu laajemmassa kehyksessä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Koro 1993; Koro, Lehtinen & Nieminen 1990; Ruohotie 2000, 158; Varila 1990, 17). Yksi tapa hahmottaa ohjauksen ja itseohjautuvuuden suhdetta on Grown (1991) SSDL-malli (*The Staged Self-Directed Learning Model*) (Lehtinen & Jokinen 1996, 36; Ruohotie 2000, 175–176) (Liite 1). Mallin lähtökohtana on käsitys oppijan kehitymisestä vaiheittain kohti itseohjautuvuutta, mikä edellyttää ohjaajalta erilaisia rooleja. Opiskelijan vaiheet ovat riippuva, kiinnostunut, sitoutunut ja itseohjaava. Ohjaajan vastaavat roolit ovat auktoriteetti, motivoija, avustaja ja delegoija. Mallin mukaan opiskelijoiden itseohjautuvuutta tulisi vahvistaa samalla kun opettajan rooli muuttuu taustallaolijaksi, ohjaajaksi ja oppimisprosessin asiantuntijaksi. SSDL-malli havainnollistaa itseohjautuvuuden kehittyvää luonnetta, mutta ei ota tarkemmin kantaa siihen, miten opiskelijan ja ohjaajan roolien kehittyminen tapahtuu.

Ohjausta ja yksilön itseohjautuvuuden kehittymistä kuvaavat mallit ovat usein lineaarisia, virtaviivaisesti eteenpäin suuntaavia ideaalimalleja, mistä myös SSDL-mallia on kritisoitu. Itseohjautuvuus voi näyttäytyä erilaisena itsenäisen opiskelun ja laajemman itsenäisen opintojen suunnittelun kontekstissa. Opiskelija saattaa hyvinkin tehokkaasti suorittaa itsenäisiä tehtäviä, mutta opintojen kokonaistavoitteen ja -prosessin suunnittelu voi olla vaikeaa. Joillakin tilanne voi olla päinvastainen: opintojen päämäärä on selvä, mutta itsenäisen oppimisen taidot ovat puutteellisia. Opiskelu- ja oppimisprosessissa opiskelija saattaa liikkua edestakaisin tai edetä mutkittelevien polkujen kautta eteenpäin. Opiskelijan kehittymistä voi luonnehtia yleisten ja ammatillisten kehitysteorioitten perusteella seuraavasti:

- Kehitys on jatkuva prosessi
- Kehitysprosessi menee aina eteenpäin: vaikka tultaisiin ”taaksepäin”, henkilöllä on mukana jotakin uutta ”edestäpäin”
- Jos kehitys kehittyy normaalisti, tuloksena on kypsyyttä
- Normaalia kehitystä kuvaa lisääntynyt erottelukyky ja uusien elementtien integrointi
- Kehitys on alussa nopeaa, mutta hidastuu ajan myötä
- Normaaliin kehitykseen liittyy kehittyminen riippuvaisesta aikaisempaan itsenäisemmäksi
- Normaalisti kehityksestä seuraa siirtyminen egosentrisyydestä sosiaaliseen käyttäytymiseen
- Normaali kehitys tapahtuu monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta (Beilin 1955, 55–57; Thomas & Chickering 1984)

Kun itseohjautuvuuden sijaan puhutaan opiskelijan kehittymisestä ja kehittyvästä autonomiasta, painopiste siirtyy ohjaajan ja opiskelijan väliseen ohjaussuhteeseen. David Boud (1988, 24–27) viittaa autonomisuudella tavoitteelliseen prosessiin, jossa opiskelija ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Sen saavuttamiseksi opettaja ohjaa opiskelijaa. Opiskelijasta ei oleteta kehittyvän autonominen ”produkti”, vaan opiskelijan autonomisuus nähdään kehittyvänä prosessina. Autonomisuus liittyy kaikkeen oppimiseen ja on holistista: oppiminen ei ole vain tiedon ja ymmärryksen kasvamista, vaan siihen kytkeytyy opiskelijan motiivit, tarpeet ja toiveet. Autonominen oppiminen perustuu opiskelun tavoitteiden tarkasteluun opiskelijan lähtökohdista käsin. Opiskelija tietää ja tuntee parhaiten omat oppimistarpeensa, mutta ei välttämättä osaa niitä nimetä tai hahmottaa ilman ohjauksellista tukea. Ohjaus on opiskelijalle resurssi, joka kuuluu autonomisuutta tukevaan oppimisympäristöön. (Boud 1988, 24–29.)

Opiskelijat tulevat opiskelemaan hyvin erilaisilla orientaatioilla. Edellä opiskelijan autonomisuuden kasvun todettiin kytkeytyvän opiskelijan motiiveihin, tarpeisiin ja toiveisiin. Opiskelun merkitystä opiskelijalle osana elämisen kokonaisuutta on kuvattu yleiseksi opiskeluorientaatioksi (Mäkinen & Olkinuora 2002). Orientaatioita on kuvattu dikotomioilla, kuten pinta- vs. syväsuuntautuneisuus (Marton & Säljö 1976), teoreettisuus vs. ammatillisuus (Bergenhengouven 1987) ja sivistyksellisyys vs. funktionaalisuus (Liljander 1991) (Mäkinen & Olkinuora 2002). Tuoreemmissa tutkimuksissa on havaittu yhä monimuotoisempia orientaatioita, jotka ovat samankaltaisia sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Ensimmäisen vuoden yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden yleisiä opiskeluorientaatioita koskevassa tutkimuksessa havaittiin yhdeksän orientaatiota: omistautumattomuus, suunnitelmallisuus, huolestuneisuus, saavutussuuntautuneisuus, työelämään suuntautuneisuus, syväsuuntautuneisuus, pintasuuntautuneisuus, käytäntösuuntautuneisuus ja sosiaalinen suuntautuneisuus (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2002, 54). Vastaavia orientaatioita on tullut esille kolmannen ja neljännen vuoden yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa (Ahola & Olin 2000).

Yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa todettiin, että opintojen edistymistä ennustaa parhaiten suuntautuneisuus työelämään. Opiskelun merkitys ei tällöin näyntydy tiedonhankintana sinänsä, vaan pyrkimyksenä osallistua ja sosiaalistua tiettyyn ammattiryhmään (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Sfard 1998). Omistautumattomasti orientoituneet, joita oli opintojen alkuvaiheessa jopa 20 % opiskelijoista, olivat sen sijaan jo opintoihin hakeutuessaan olleet epävarmoja ko. opiskelun merkityksestä itselleen, ja heidän opiskelunsa todennäköisesti keskeytyi, opintosuunta vaihtui tai opinnot pitkittyivät. Näiden opiskelijoiden kannalta olisi olennaista löytää henkilökohtainen relevanssi opinnoille. (Mäkinen ym. 2004.)

Orientaatioiden erot kuvaavat nykyajan korkeakouluopiskelijoiden yleistä heterogeenisuutta – ikä, sosio-ekonominen tausta, koulutustausta, kansalaisuus ja opiskelun rooli ja paikka elämässä ovat aiempaa monimuotoisempia. Opiskelijoiden erilaisuuden redusointi erilaisiksi yksilön ominaisuuksiksi ja itseohjautuvuusvalmiuksiksi lienee yksinkertaistamista. Ohjaus ja itseohjautuvuus voidaan nähdä dikotomisoinnin sijaan rinnakkaisina käsitteinä. Autonomisuuden käsitteellä voidaan kuvata laajemmin opiskelijan holistista kehittymistä hänen omassa henkilökohtaisessa elämänprojektissaan, jossa pedagoginen yhteisö on merkittävässä roolissa mahdollistajana ja rakenteiden luojana. Opiskelijan autonomisuuden kasvun myötä hän pikemminkin osaa hakeutua ohjaukseen sitä tarvitessaan, kun taas sellainen opiskelija, jonka autonomisuus on vasta idullaan, ei välttämättä löydä tarjolla olevia ohjauspalveluja. Tällöin kysytään, onko ohjausta saatavilla, millaista ohjausta ja miten ohjaus tukee erilaisia opiskelijoita kohti autonomisuutta. Yhteisöllisyys ja sosiaalisuus – sekä opettajien että vertaisopiskelijoiden taholta – ovat merkittävässä roolissa autonomisuuden tukemisessa (Boud 1988, 25). Siksi huomio kiinnittyy siihen, miten pedagogisen yhteisön käytänteet mahdollistavat autonomisuuden tukemisen.

2.2.2 Hopsin ohjauksen monet merkitykset

Hopsin ohjaus opiskelijan ja ohjaavan opettajan välisenä toiminnan muotona edellyttää ohjauksen käsitteen selventämistä ohjauksen monitieteisessä diskurs-
sissa¹⁴. Suomenkielinen merkitys sanalle *ohjaus* on niin laaja ja suvaitsevainen, ettei englannin kielestä ole helppo löytää yksiselitteistä vastinetta suomalaiselle korkeakoulutuksen hopsin ohjauksen tulkinnalle, joka on vasta muotoutumassa. Selvennän ohjauksen käsitettä sen englanninkielisten rinnakkaiskäsitteiden avulla.

Englannin kielen vastineita sanalle ohjaus ovat terapiasävytteinen *counseling*, neuvontaan ja ohjantaan viittaava *guidance*, neuvojen antamiseen viittaava *advising*, valvovaa ohjaamista kuvaava *supervising*, yksipuoliseen informointiin viittaava *giving information* sekä avustamiseen viittaava *facilitating* (Lairio & Puukari 1999a, 15–18; Lehtinen & Jokinen 1996, 28–31). Ohjauksen eri käsitteitä voidaan tarkastella rinnakkaisina käsitteinä tai jonkin käsitteen alakäsitteinä. Rivis (1996) kuvaa käsitteitä *advice*, *guidance* ja *counselling* rinnakkaisina, tulkiten psykoterapian eri kategorian käsitteeksi. Gladding (2004, 5,7) luonnehtii *guidance*-ohjauksen kohdistuvan yksilöiden päätöksentekoprosessiin ja valintoihin, kun *counselling*-ohjaus kohdistuu auttamaan yksioita tekemään muutoksia ja on ammattilaisten, so. psykologien¹⁵, toimintaa. Tässä merkityksessä *guidance*-ohjaus voisi hyvinkin soveltua hopsin ohjaukseen. Ohjauksen käsitteet *guidance* ja *counselling* eivät omaa vakiintunutta määrittelyä, vaikka ne ovat yleisimmin käytössä ohjausta koskevassa diskurssissa – yleensä siinäkin käsitteparina (Edwards & Usher 2000, 140).

Suomalaisessa ohjausalan kirjallisuudessa on käsite *advising* ohitettu yleensä nopeasti sen kapea-alaiseen neuvontaan liittyvän merkityksen vuoksi. Neuvonta ymmärretään tiedonjakamiseksi, kun ohjauksessa on kyse dialogista (Lairio & Penttinen 2005, 21). *Developmental academic advising* käsitteellä on sen sijaan laajempi merkitys, sillä kyse on erityisestä yhdysvaltaisesta korkeakouluohjauksen traditiosta¹⁶ (esim. Crookston 1972/1994; Gordon, Habley ym. 2000;

¹⁴ Aiemmin ohjaustutkimuksen painopiste oli vahvasti psykologiassa, mutta 1960–70-luvulla siihen kohdistettiin sosiologista ja ideologista kritiikkiä. (Edwards & Usher 2000, 151–152.) Ajan myötä ohjausta ja sen tutkimusta koskeva diskurssi on laajentunut mm. sosiologiaan, sosiiaalipsykologiaan ja kasvatustieteeseen (Edwards & Usher 2000, 151; Onnismaa 2003b; Rodriguez-Moreno 2002).

¹⁵ Monissa maissa ohjausalan ammattilaiset ovat psykologeja. Suomessa opintoihin liittyvä ohjaus katsotaan painottuvan psykologisen toiminnan sijasta pedagogiseen toimintaan. Korkeasteella ohjauksen kvalifikaatiot ovat vasta muotoutumassa, mutta sekä kansainvälisesti että kansallisesti on kiinnitetty huomiota ohjauksen asiantuntemuksen puutteeseen korkea-asteen kontekstissa (Kasurinen & Vuorinen 2002, 35; Lairio & Puukari 1999b, 44; Moitus ym. 2001, 29; Rivis 1996; Vuorinen & Kasurinen 2002a, 166; Watts 2002, 29).

¹⁶ Susan H. Frost (2000, 4) on kuvannut korkeakouluohjauksen kehittymistä Yhdysvalloissa kolmen vaiheen kautta: ensimmäinen vaihe ulottuu Harvardin yliopiston perustamisesta vuonna 1636 tiedeyliopistojen syntyyn 1800-luvun lopulla, jolloin ohjausta ja neuvontaa ei määriteltä

O'Banion 1972/1994; Winston ym. 1984). Korkeakouluohjausta luonnehti 1970-luvulle saakka normatiivisuus ja neuvontakeskeisyys. Crookston (1972/1994) vertasi normatiivista ohjaustilannetta lääkärin ja potilaan tapaamiseen, jossa potilas tulee jonkun vaivan kanssa, lääkäri tekee diagnoosin, määrää lääkettä tai antaa jonkin neuvon. Vain noudattamalla lääkärin antamaa neuvoa potilas pääsee vaivastaan. Kehityksellinen korkeakouluohjaus syntyi vastareaktionä normatiiviselle ohjaukselle (Crookston 1972/1994; O'Banion 1972/1994). Kehityksellinen korkeakouluohjaus on määritelty

systemaattiseksi prosessiksi, joka perustuu avoimeen ja luottamukselliseen opiskelijan ja korkeakouluohjaajan väliseen suhteeseen, jonka tarkoituksena on auttaa opiskelijaa saavuttamaan koulutukselliset, uraa koskevat ja persoonallisen kehittymisen tavoitteet hyödyntäen institutionaalisia ja yhteisöllisiä resursseja koko laajuudessaan (Ender, Winston & Miller 1984, 18).

kehittyväksi prosessiksi, jossa opiskelijoita autetaan selventämään heidän tavoitteitaan ja kehittämään opintosuunnittelua näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä on kysymys jatkuvasta selkeyttämisen, arvioinnin, uudelleenselkeyttämissen ja uudelleenarvioinnin prosessista (NAAA 1987, 51, Koerinin & Harriganin 1990 mukaan).

Ohjausprosessiin sisältyy tavoite ja suunta, jota kohti pyritään. Ensimmäisessä määrittelyssä kuvatut ohjauksen tavoitteet ovat vastaavia kuin ns. holistisen ohjausmallin kolme ulottuvuutta: psykososiaalinen kasvun ja kehityksen ohjaus, oppimisen ja opiskelun ohjaus sekä urasuunnittelun ohjaus (van Esbroeck & Watts 1998; Liite 1). Holistisen ohjausmallin kolmijaossa eri ulottuvuuksilla on erilaisia asiantuntijuustasoja ohjaajan kompetenssin suhteen. Ulottuvuuksia on joskus vaikea erottaa toisistaan, sillä ohjaustarpeet ovat lomittaisia. Holistisuus eli kokonaisvaltaisuus tarkoittaisi korkeakouluopiskelijan ja ohjaajan välisessä ohjaustilanteessa sitä, että kenen tahansa antama ohjaus olisi lähtökohdiltaan kokonaisvaltaista, ja tarvittaessa ohjausvastuuta voidaan siirtää erityisille ura-, opinto- tai psykososiaalisen ohjauksen asiantuntijoille (Lairio & Penttinen 2005, 19). Holistinen ohjaus on ollut esillä myös R.Vance Peavyn esittämässä ajatuksessa: ihmisen elämä on kokonaisvaltaista elämistä, jossa yksityinen vaikuttaa yleiseen, henkilökohtainen uraan ja päinvastoin. Ohjauksen eri osa-alueiden pilkkomista Peavy pitää paluuna reduktionistiseen, fragmentoivaan ja instrumen-

toimintana. Toinen vaihe on 1900-luvun alusta 1970-luvulle, jolloin alkoi syntyä teoriapohjaista tutkimusta ohjauksesta ja neuvonnasta. Tällöin ohjausta ja neuvontaa määriteltiin, mutta empiiristä tutkimusta oli verraten vähän. Kolmas vaihe alkoi 1970-luvulla, jolloin kehityksellistä näkökulmaa alettiin korostaa korkeakouluohjauksessa. Muun muassa Crookstonin (1972/1994) ja O'Banionin (1972/1994) artikkelit linjasivat uutta suuntaa, ja aiheesta seurasi runsaasti tutkimusta: ERIC-tietokannassa oli vuonna 1980 enemmän tietoa korkeakouluohjauksesta kuin kaikkina aiempina vuosina yhteensä (Hines 1984, 327). Kolmatta korkeakouluohjauksen vaihetta luonnehtiikin empiirisen tutkimuksen lisääntyminen ja ohjauksen teoreettis-filosofisten lähtökohtien määrittely (Frost 2000, 4).

taaliseen ohjausajatteluun, mikä ei vastaa nykyajan ohjaustarpeita. (Peavy 1997, 124.)

Korkeakouluopiskelijat toivovat kehityksellistä näkökulmaa ohjaukseen ja sen liittämistä läheisemmin opetukseen (Broadbridge 1996). Toiveeseen sisältyy opiskelijan yksilöllisten, pitkän tähtäimen tavoitteiden huomiointi opiskelussa sekä ura- ja elämänsuunnittelussa. Tämä korostuu jälkimmäisessä kehityksellisen korkeakouluohjauksen määrittelyssä. Silloin kun hopsin ohjaus on kytketty opettajan työhön ja osaksi systemaattista, pedagogista toimintaa, ohjaukselliset kohtaamiset toistuvat tietynlaisina sykleinä. Syklit syntyvät opiskelijan opintopolun eri vaiheiden kautta, jolloin ohjaukselliset tarpeet ovat erilaisia.

Kun ohjausprosessin tarkastelusta siirrytään ohjaustilanteen tarkasteluun, on pohdittava ohjaavan opettajan roolia. Myöhäisen modernin aikana ohjauksessa on painotettu ihmisen elämänkentän tarkastelua kokonaisuutena, yksilön henkilökohtaisten merkitysten, arvojen ja elämänroolien kautta (Onnismaa 2003b, 5). Peavyn (1999, 66) mukaan ohjauksessa on keskeistä dynaaminen sosiaalisen elämän muutos ja henkilökohtaisesti merkityksellisten projektien konstruointi ja muut toiminnot, joiden avulla ihmiset muodostavat joustavia, mutta vakaita identiteettejä muuttuvassa ja muotoutuvassa elämänkentässä. Ohjauksessa on kyse merkitysten löytämisestä suhteiden, neuvottelun ja dialogin kautta, jossa opiskelija ja ohjaaja yhdessä tarkastelevat tiettyä ohjauksellista ongelmaa (Lairio & Penttinen 2005, 21). Ohjaavan opettajan roolia voi tarkastella British Association of Counsellors¹⁷ määrittelyn pohjalta:

Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai selkeästi sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (BAC 1984 Onnismaan 2003b, 3–4 mukaan).

Määrittely ei sido ohjausta tiettyyn ammattiryhmään, vaan opiskelijan tilaisuus tutkia, keksiä tai selkeyttää ajatuksiaan voi liittyä yhtä hyvin teoreettisiin tai käytännöllisiin, opintoja tai uraa koskeviin kysymyksiin. Kun korkeakoulussa lähtökohtana on opiskelijan autonomisuuden tukeminen, tällöin ohjauksen määrittely ajan, huomion ja kunnioituksen antamiseksi opiskelijalle on opiskelijan autonomisuuden kunnioittamista (vrt. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 91–92).

Ohjaajalta edellytetään kiinnostuneisuutta opiskelijasta, mutta on huomattava, että ohjauksella ei tarkoiteta yksiselitteisten ohjeiden tai neuvojen antamista, opettamista tai terapiaa (Onnismaa 2003b, 7–10). Knowles (1986, 3–4, 43) näkee ohjaavan opettajan roolin oppimisprosessin suunnittelun (*design*) johtajana, fasilitaattorina ja resurssihenkilönä, joka auttaa opiskelijaa löytämään ja tunnistaa

¹⁷ Yhdistyksen nimi on muutettu vuonna 2000 British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP 2006)

maan tämän oppimistarpeet ja saavuttamaan ne. Hops – Knowlesin käsittein oppimissopimus – nähdään välineenä, jonka kautta opettaja ja opiskelija voivat neuvotella oppimisen tavoitteista; oppijan sisäisten tavoitteiden ja opiskelun ulkoisten vaatimusten yhtensovittamisesta (mts. 27). Silti on korostettava, että vaikka ohjaus on resurssi ja tarjous opiskelijalle, korkeakouluopiskelija itse on viime kädessä vastuussa tekemistään päätöksistä (Lairio & Penttinen 2005, 21).

2.2.3 Hopsin ohjaus pedagogisena toimintana

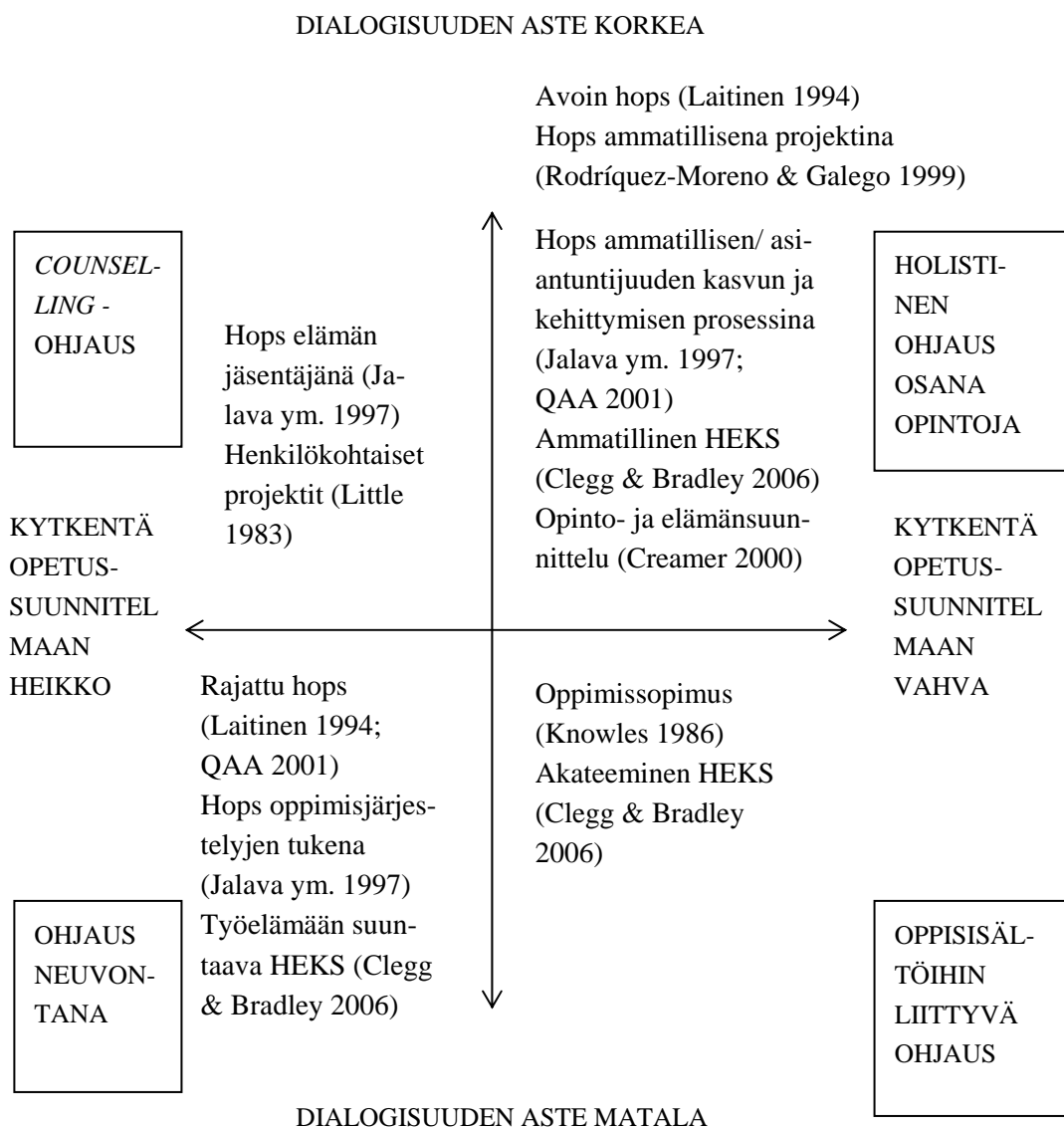
Ymmärrän hopsin ohjauksen osaksi pedagogista toimintaa. Pedagogisella toiminnalla viitataan tutkimuksen näkökulmaan: en tarkastele hopsin ohjausta sosiaalisena toimintana, vuorovaikutustilanteena tai keskusteluna, jolloin tutkimuskohdetta tulisi lähestyä vallan toisin teoreettisin ja metodisin välinein. Pedagogisella toiminnalla tarkoitan hopsin ohjauksen näkemistä osana opetustoimintaa ja opettajien työnkuvaa. Pedagogisen toiminnan näkökulma herättää kysymyksen ohjauksen vapaaehtoisuudesta tai pakollisuudesta, sekä status- ja valtaeroista ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä (Nummenmaa 1997, 84; Väisänen 2002).

Ohjauksen, opetuksen ja oppimisen keskinäisistä suhteista on erilaisia näkemyksiä. Opetustyön sanotaan muuttuneen avointen oppimisympäristöjen ja opiskelumuotojen yleistyttyä yhä enemmän ohjaukseksi (Tynjälä 2006, 112). Stenhousen mukaan opettajan tehtävänä ei ole saada aikaan oppimista vaan kontrolloida oppimisen suuntaa: ”*not to cause learning but to control the direction of learning*” (Elliot 1998, 109). Näkemyksen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija ajatellaan aktiiviseksi toimijaksi ja tiedonrakentajaksi. Konstruktivismissa oppija nähdään tiedon valikojana ja tulkitsijana. Hän on kuin rakentaja, joka aikaisemman kokemuksensa perusteella täydentää jo olemassa olevaa tietorakennettaan. Rakennus- eli oppimisprosessi on sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Oppiminen liittyy sosiaalisiin rakenteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin, joiden kautta oppija rakentaa merkityksiä. (Peavy 1997, 122; Rauste von Wright & von Wright 1995, 15.)

Jos opetus voi olla ohjausta, voiko sitten ohjaus olla opettamista? Ohjauksen klassisissa määrittelyissä korostetaan, ettei ohjaus ole opettamista, vaan vapaaehtoisuuteen perustuvaa toimintaa (Onnismaa 2003b, 9). Bryan Hiebert (2005) pitää silti pedagogisia taitoja yhtenä ohjaajan vahvuutena esimerkiksi silloin, kun opiskelijalla on tarve oppia toimimaan toisin. Sociodynaamisen ohjausteorian kehittäjä R. Vance Peavy on liittänyt ohjauksen ja oppimisen toisiinsa, tulkiten ohjausta konstruktivistisesta viitekehyksestä. Peavy (2004, 34) luonnehtii ohjauksen synnyttävän transformatiivista oppimista, jossa ihminen oppii tietojen ja taitojen lisäksi muuttamaan oletuksiaan tai toimintatapojaan sekä ylittämään aikaisempia rajoitteitaan. Peavy (mts. 31–34) on kritisoinut yksilöpsykologiaan perustuvaa ohjauksen traditiota, jossa ohjaajan ja asiakkaan positio on määritelty toisen asiantuntijuutta ja toisen asiakkuutta korostavin termein. Peavy korostaa ohjaajan ja ohjattavan kumppanuutta ja yhteistoiminnallista oppimista (mts. 32).

Korkeakouluohjauksen painopiste voisi varsin luontevasti olla yksilöpsykologisen lähestymistavan sijaan pedagogissa toiminnassa.

Ilse Eriksson (2005; ks. myös Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003) on kuvannut pedagogista ohjausta nelikentän avulla, jossa ohjausta tarkastellaan suhteessa opiskelijan ja ohjaajan dialogisuuden asteeseen ja toisaalta suhteessa opetus-suunnitelmaan. Oheisessa kuvassa nelikenttää on kehitetty edelleen sen tarkaste-luun, miten erilaiset hopsin tulkinnat (ks. Luku 2.1) suhteutuvat pedagogiseen ohjaukseen (Kuva 3). Luokitus on pelkistävä, jotta sen avulla voidaan hahmottaa eri lähestymistapoja selkeämmin.



Kuva 3. Hops pedagogisen ohjauksen kentässä

Dialogisuudella viitataan tässä ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen luonteeseen. Aidoimmillaan dialogi on yhteistä merkityksen rakentamista ja kasvua (Freire 2005, 85), mutta dialogisuus voidaan ymmärtää myös edellisessä luvussa kuvattuna ei-direktiivisenä, ei-normatiivisena ohjaussuhteena, joka tukee opiskelijan autonomisuutta (ks. Peavy 2004, 32–33). Opetussuunnitelmalla viitataan tässä tutkintoon kokonaisuutena. Mitä suurempi kytkentä hopsilla on opetussuunnitelmaan, sitä suurempi tarve on opettajan asiantuntijuudella hopsin ohjauksessa.

Korkeakouluympäristössä opettajan antama ohjaus on yleensä fokusoitunut tiettyyn asiaan, kuten opinnäytteen tai harjoittelun ohjaukseen (Moitus ym. 2001, 46–47; Penttinen 2005; Virolainen & Valkonen 2002, 43.) Holistinen ohjaus voidaan nähdä vuorovaikutteisuuden ja oppimisen kannalta ideaalitulanteena, sillä silloin ohjaus on osa päivittäistä opetus- ja oppimistoimintaa (Chen 1999). Yhtenä ratkaisuna ideaalitulanteen saavuttamiseksi on esitetty opettajien toimimista opiskelijoiden tuutoreina, mikä on lisääntynyt korkea-asteen koulutuksessa (Álvarez Pérez 2002a, 33; 2002b; Gutiérrez-Palma & Montes Berges 2004; Harju & Väättäinen 1999; Luukkonen & Kronqvist 1995; Moitus ym. 2001, 28; Tenhula & Pudas 1994; Viitala 1994). Tuutorointia on toteutettu myös suurissa monialaisissa yliopistoissa. Esimerkiksi Barcelonan yliopistossa on 30 eri tutkinnossa laadittu tuutorointisuunnitelmat, joiden piirissä on 697 opettajatuutoria ja 16 000 opiskelijaa (Álvarez Pérez 2002a).

Sekä tuutorointia että mentorointia on käytetty kuvaamaan melko väljästi erilaisia korkea-asteen ohjauksen toimintamuotoja, joiden luonteeseen kuuluu opettajien ja opiskelijoiden välinen tasa-arvoisuuteen pyrkivä vuorovaikutus ja integroituminen oppimisyhteisöön (Quinn, Muldoon & Hollingworth 2002; Yarborough 2002). Mentorointiin sisältyy ajatus siitä, että ohjaussuhde on vanhemman ja nuoremman kollegan välinen oppimis- ja kasvusuhte, minkä vuoksi sitä käytetään myös työelämässä tapahtuvan ohjauksen käsitteenä (Jokinen & Sarja 2006). Opettajatuutorointia on tulkittu sekä perinteiseksi ”luokanvalvojien” toiminnaksi (Moitus ym. 2001, 28) että työskentelyksi opiskelijoiden kanssa pitkällä aikavälillä pyrkien tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua (Kaksonen 2005, 154; Lairio & Puukari 1999b, 28, 31). Yhdeksi opettajatuutorin vastuualueeksi on esitetty hopsien laadintaan ja seurantaan liittyviä tehtäviä (Moitus ym. 2001, 30).

Tuutoroinnin luonne ja integroituminen opetukseen on merkittävä tekijä sen onnistumisessa, sillä tuutoroinnin ongelmaksi on havaittu sen irrallisuus muusta opetuksesta (Palovaara ym. 2003, 48). Tuutorointia ei aina mielletä osaksi sisälönopetusta (Jääskelä 2005, 15). Jos tuutorointi onnistutaan integroimaan osaksi opettajien opetustyötä, se tuo ohjauksen hyödyt kaikkien saataville. Se on luonteeltaan pikemminkin ennakoivaa kuin korjaavaa ja voi normalisoida ohjauksen osaksi toimintakulttuuria. Tällöin vältetään ohjauksen tulkinta sanktiona tai heikosti menestyvien tukimuotona. (Álvarez Pérez 2002a, 33; 2002b; Mikkonen ym. 2003, 36; Rodríguez-Moreno & Gallego Matas 1999; Rodríguez-Moreno 2002, 33.)

Ohjauksen integroituminen opintoihin vähentää ohjaukseen perinteisesti liitettyä vapaaehtoisuuden ideaa. Tämä koskee sekä opiskelijoita että ohjaajia. Kaikkien opettajien soveltuminen ohjauksellisiin tehtäviin on herättänyt epäilyksiä. Esimerkiksi Broadbridge (1996) painottaa, että korkeakouluohjaajien tulisi olla valikoitunutta joukkoa, joilla on kiinnostuneisuutta, ohjaustaitoja ja soveltuva persoonallisuus ohjaustyöhön sekä koulutusta tähän tehtävään¹⁸. Opiskelijat odottavat korkeakouluohjaukselta laaja-alaisuutta, oikeaa informaatiota, saavutettavuutta ja henkilökohtaisuutta (Broadbridge 1996; Dodge 1992). Jos ohjaus pystytään integroimaan aidosti sellaiseen kontekstiin, josta sekä opiskelija että ohjaaja ovat kiinnostuneita ja josta molemmat hyötyvät, ohjaussuhde toimii parhaiten (Yarborough 2002; Ylijoki & Ahrio 1995, 44). Tästä näkökulmasta katsottuna olisi tärkeää, että opettajat olisivat itse luomassa pedagogisia hopsin ohjauksen käytänteitä.

2.2.4 Pedagogiset kehykset hopsin ohjaukselle

Ohjauksen koulutus ja tutkimus on painottanut ohjausta enemmän henkilökohtaisena ja yksilöllisenä prosessina kuin laajempaan kokonaisuutena (Kasurinen & Vuorinen 2002, 46–47). Viimeaikaisissa tutkimuksissa on painotettu ohjauksen kehittämistä osana pedagogista strategiaa ja kokonaisvaltaista koulutuksen suunnittelua (Kasurinen & Vuorinen 2002, 46–47; Nummenmaa & Lairio 2005, 10; Lairio & Puukari 1999b, 34; Moitus 2002, 148–151). Pedagogisen strategian luomista voidaan toteuttaa koulutuksen eri tasoilla: koko korkeakoulun, tiedekuntien, alojen, laitosten tai koulutusohjelmien tasolla. Strategia tulee sitä konkreettisemmaksi, mitä enemmän se lähentyy tiettyä pedagogista yhteisöä. Pedagogisen yhteisön kulttuuri vaikuttaa siihen, miten strategia näyttäytyy käytännön toimintana. (Vuorinen & Sampson 2000, 50–51). Käytännön toimintaa jäsentävät niin ikään opetus- ja ohjaussuunnitelmat sekä konkreettiset arjen ratkaisut, kuten opetustarjonnan rakenteet ja aikataulut, tilat, henkilöstön määrä, työnkuva ja

¹⁸ Korkeakouluohjaajat (*academic advisors*) ovat oma ammattiryhmä USA:ssa. Korkeakouluohjausta toteuttavien koulutustausta on hyvin vaihtelevaa (Rivis 1996; Saving & Keim 1998; Tuttle 2000). Pätevyys ei välttämättä tuo laaja-alaisuutta ohjaukseen. Amerikkalaisen tutkimuksen mukaan päätoimiset, koulutetut korkeakouluohjaajat ohjasivat omasta mielestään kehityksellisellä otteella, mutta opiskelijat olivat tästä eri mieltä (Saving & Keim 1998). Monet ohjaajat pitivät ohjauksen alueenaan vain kurssivalintoja, ei kokonaisvaltaista uraohjausta. On esitetty, että korkeakouluohjaajan olisi hyvä olla myös opettaja tai että jos hän on päätoiminen ohjaaja, hänellä olisi taustalla opetuskokemusta ja siten myös käsitys opiskelun sisällöllisistä kysymyksistä (Tuttle 2000). Koska korkeakouluohjaajien työn sisällöissä painottuu sellaisia asioita, mitä Suomessa mm. ammattikorkeakoulujen opinto-ohjaajat, opettajatuutorit ja opettajat ovat käyttäneet työssään, olen halunnut tarkastella tätä traditiota hopsin ohjauksen kontekstissa. Mainittakoon, että Helia ammattikorkeakoulussa opinto-ohjaajista on käytetty englannin kielellä *academic advisor* -nimikettä.

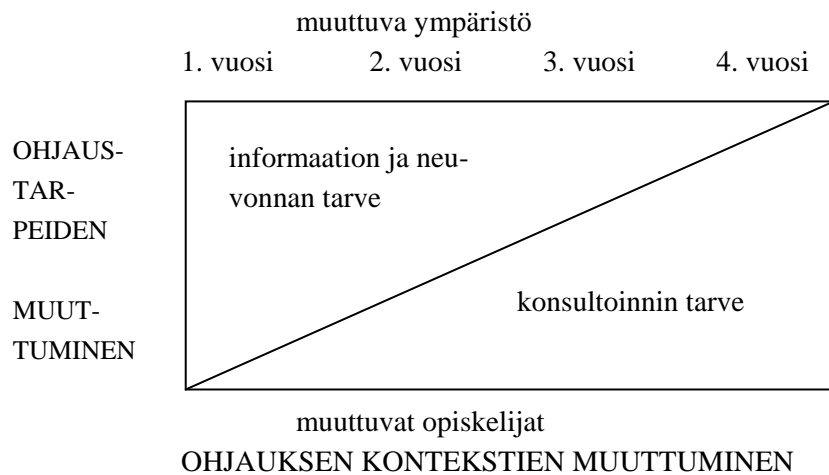
muut resurssit. Keskityn seuraavaksi tarkastelemaan strategisten suuntaviivojen ja opetus- ja ohjaussuunnittelun määrittämiä kehyksiä hopsin ohjauksen kehittämisessä.

Vuorinen ja Sampson (2000) ovat nostaneet esiin erillisen ohjausstrategian luomisen, joka voi – ja ehkä myös tulisi – olla osa pedagogista strategiaa. Vuorinen ja Sampson (2000, 54–57) kuvaavat ohjausstrategian luomista ja sen arvioimista nelivaiheisena prosessina. *Ensimmäisessä vaiheessa* arvioidaan sitä, millaisia ohjaustarpeita on mahdollisesti olemassa opiskelijan opinto-ohjelman eri vaiheissa. *Toisessa vaiheessa* yksilöidään ja arvioidaan, millaisilla palvelumuodoilla vastataan em. kysymyksiin opiskelun eri vaiheissa. Tällöin tarkastellaan sitä, millainen on koko henkilöstön asiantuntijuus ohjauksellisissa kysymyksissä ja onko mahdollisesti tarvetta täydennyskoulutukseen. *Kolmannessa vaiheessa* selvitetään, miten opetussuunnitelmassa ja tutkintovaatimuksissa on otettu huomioon ohjaukselliset kysymykset opiskelijan polun eri vaiheissa; onko aitojen valintojen tekeminen mahdollista koulutustarjonnan ja koulutuksen organisoinnin näkökulmasta. Tässä kohden otetaan huomioon, miten ohjaukselliset ja urasuunnittelua koskevat kysymykset on sisällytetty opetussuunnitelmaan. *Neljännässä vaiheessa* tarkastellaan, miten ohjaus liittyy organisaation kokonaisstrategioihin ja muihin toimijoihin. Tällöin ohjauksellista asiantuntijuutta tarvitaan organisaation strategisten linjausten tasolla. (mts. 54–57.) Ohjauksen strateginen suunnittelu on niin ikään suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin muutostendensseihin (Edwards & Usher 2000, 152).

Opiskelijan orientaatio opiskeluun, ohjaus- ja oppimistarpeet sekä opintoihin liittyvät kysymykset ovat erilaisia opintojen eri vaiheissa. Ohjauksen suunnittelun pohjana on usein käytetty opiskelijan oppimispolun kuvausta: 1) Ohjaus ja neuvonta ennen opintojen alkamista, 2) Ohjaus opintojen aloitusvaiheessa, 3) Ohjaus opintojen etenemisvaiheessa ja 4) Ohjaus opintojen päättövaiheessa (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36). Organisaation näkökulmasta näitä vaiheita seuraa viidentenä ohjauksen seurannan ja arvioinnin vaihe (mts. 36).

Vaikka opiskelupolku etenisi kaikilla opiskelijoilla samankaltaisina vaiheina, opiskelijoiden heterogeenisuus ja erilaiset opiskeluorientaatiot tuottavat erilaisia ohjaustarpeita. Ohjauksen laadulliset odotukset muuttuvat opintojen kuluessa. Creamer (2000, 29) on kuvannut korkeakouluopiskelijan ohjaustarpeiden laadullista muuttumista informaation ja neuvonnan sekä konsultoivan ohjauksen ulottuvuuksien avulla (Kuva 4). Ohjaustarpeet ovat yhteydessä opiskeluvaiheen lisäksi opiskelijan muuttumiseen sekä ohjauksen erilaisiin konteksteihin opintojen eri vaiheissa.

Ohjaussuunnitelman rakentaminen yksinomaan ohjaustarpeiden näkökulmasta tai yksittäisen ohjauksesta vastaavan henkilön toimenkuvan perusteella jättää ohjauksen suunnittelun kapea-alaiseksi. Valinnaisuuden lisääntyessä ohjaus ei ole enää irrallinen saareke, vaan ohjauksesta tulee keskeinen, eri opetussuunnitelman jaksoja ja osioita kokoava ydinprosessi ja osa kaikkien opettajien toimenkuvaa. Tämä edellyttää kokonaisvaltaista opetustyön kulttuurin ja perustehtävän uudelleen arviointia. (Vuorinen & Sampson 2000, 50–53.)



Kuva 4. Ohjauksen muuttuvat tarpeet ja kontekstit (Creamer 2000, 29)

Henkilökohtainen opintosuunnitelma perustuu aina olemassa olevaan opetus-suunnitelmaan. Opetussuunnitelma on perustaltaan ideologinen dokumentti, joka ilmaisee poliittisia ja kulttuurisia linjauksia ja yhteiskunnan valtasuhteita (Pinar ym. 1995, 866). Erilaiset käsitykset koulutuksesta ja opetussuunnitelmasta liittyvät erilaisiin käsityksiin hyvästä yhteiskunnasta. Elliot (1998, 72) tarkastelee opetussuunnitelmia kahden näkemyksen kautta. Ensimmäisen näkemyksen mukaan opetussuunnitelma valmistaa opiskelijoita elämään yhteiskunnassa omaa tietään kohti hyvää elämää, mahdollisesti useampaa erilaista reittiä pitkin. Toisen näkemyksen mukaan opetussuunnitelma on yhteiskunnan taholta standardoitu ja perustuu ihmisten siirtämiseen ns. kunnan töihin talouspoliittisten tavoitteiden ehoilla. (mts. 72–73.) Hopsia koskevassa diskurssissa nämä molemmat näkemykset ovat läsnä.

Opetussuunnitelmalla on erilaisia käytännön ilmenemismuotoja, joita voi vastaavasti havaita yksilötason hopsista:

1. Virallinen, suunniteltu opetussuunnitelma (kirjattu)
 2. Toteutettu opetussuunnitelma (opetettu)
 3. Toteutunut opetussuunnitelma (opittu)
 4. Piilo-opetussuunnitelma (opittu, jota ei kirjattu eikä suunniteltu)
- (Ahola & Olin 2000; Vuorinen & Sampson 2000, 48.)

Opiskelijan kannalta on tärkeää nähdä, miten suunniteltu, toteutettu ja toteutunut opetussuunnitelma on jäsennetty ohjauksen näkökulmasta (Vuorinen & Sampson 2000, 48). Voidaan pohtia, miten hops ja sen ohjaus näkyy kirjatussa, virallisessa opetussuunnitelmassa ja pedagogisen toiminnan tasolla, sekä mitä hops ja sen ohjaus tuottavat opiskelijalle opittuna kokemuksena ja tietona, ammatillisen kasvuna ja kehittymisenä. Neljäs opetussuunnitelman muoto on vaikeasti paikannettavissa, koska piilo-opetussuunnitelma on sananmukaisesti piilossa. Piilo-opetussuunnitelma tuottaa tahattomia vaikutuksia, jotka voivat olla yhtä hyvin

myönteisiä kuin kielteisiä (Pinar ym. 1995, 27). Piilo-opetussuunnitelman negatiivinen vaikutus voi olla esimerkiksi opiskelupelin oppimista (Ahola & Olin 2000) tai sosiaalista syrjintää (Pinar ym. 1995, 249). Myönteinen vaikutus voi olla esimerkiksi sitä, että sosiaalialan opettaja tavoittelee opetustyössä vastaavaa dialogisuutta, demokraattisuutta ja tasa-arvoisuutta, millaista asennetta pitää tavoiteltavana sosiaalialan ”tosityöntekijälle” tämän valmistuttua ammattiin (Suomi 2002, 97). Jos virallinen opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma ovat arvoperustaltaan samansuuntaisia, ne tukevat samaa tavoitetta. Jos taas ne ovat ristiriitaisia keskenään, on erityisen tärkeää tehdä piilo-opetussuunnitelma näkyväksi, että siihen voidaan puuttua.

Opetussuunnitelman kehittämistä voidaan Elliotin (1998, 101) mukaan käyttää laajemman pedagogisen kehitystyön välineenä. Opetussuunnitelman käsite kattaa laajimmillaan dokumentin lisäksi prosessin, jonka työstämiseen liittyy sekä pragmaattisten reunaehtojen tarkastelu että tiedon, oppimisen, metodien, arvojen, kulttuurin ja uskomusten tarkastelu (Hannafin & Land 1997; Nummenmaa ym. 2006, 124). Opetussuunnitelmassa voidaan ottaa kantaa ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosesseihin ja niiden ohjaukseen opiskelun aikana. Opetussuunnitelmaan sisältyvät valinnat ja joustavan opiskelun mahdollisuudet ovat merkittäviä kehystekijöitä yksilöllisen hopsin rakentamisessa. Elliot (1998, 101) korostaa, että opetussuunnitelmaan ja pedagogiseen päätöksentekoon sisältyy ajatus oppimisesta dynaamisena ja ennustamattomana prosessina, jonka tulosta pedagoginen yhteisö tai yksittäinen opettaja ei voi varmasti ennakoida tai kontrolloida. Yhteisön ja opettajien vastuulla on luoda opetussuunnitelma ja pedagogiset olosuhteet sellaiseksi, että oppijat voivat luoda itselleen merkityksellisiä oppimistuloksia. Tämä on hyvin monimutkainen asia ja kontekstiin sidottu. Siksi pedagogisen yhteisön jäsenten, erityisesti opettajien, tulisi Elliotin (1998, 101) mukaan olla isossa luovassa roolissa opetusprosessin laadun määrittämisessä ja kehittämisessä.

Koulutuksellinen muutos syntyy pedagogisen yhteisön jäsenten ajattelusta ja reflektioista, kun he jakavat pedagogisen toiminnan problematiikkaa keskenään (Elliot 1998, 179–180). Elliot korostaa muutoksessa vuorovaikutusta pedagogisen yhteisön jäsenten kesken organisaation eri tasoilla ja eri suuntiin. Yksittäisen opettajan on vaikea muuttaa mitään yksin. Vastaavasti esimiestasolta tai hallinnosta lähtevän uudistuksen toteutuminen edellyttää vuorovaikutteisuutta ja verkostojen luomista. Muutoin uudistuksesta tulee herkästi hierarkkinen uudistus, johon toimijat eivät sitoudu. (mts. 179–180.) Elliot (mts. 23) korostaa opettajien generatiivista, uutta luovaa roolia – he ovat muutoksen ydintekijöitä.

2.3 Kehitystyö pedagogisen yhteisön oppimisprosessina

Pedagoginen yhteisö on merkittävässä roolissa hopsin ja sen ohjauksen tulkitsejana ja käytäntöön soveltajana. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan pedagogista yhteisöä kehittämis- ja oppimisyhteisönä. Pedagogisessa yhteisössä on totuttu ajattelemaan, että oppimista sekä ammatillista kasvua ja kehittymistä tapahtuu – tai tulisi tapahtua – nimenomaan opiskelijoissa. Viime aikoina on tuotu aiempaa enemmän esiin ajatusta siitä, että myös työyhteisön jäsenet, opettajat ja muu henkilöstö, oppivat ja kehittyvät työssään ja omassa asiantuntijuudessaan (Nummenmaa ym. 2006; Tynjälä 2006; Vanhalakka-Ruoho 2000; Varila 1999). Tutkimuksessani opettajatiimin oppimista tarkastellaan pedagogisen kehitystyön kontekstissa ja opiskelijoiden oppimista kehitystyön kohteen, hopsin, muotoutumisen kontekstissa.

Nykyisessä oppimisen tutkimuksessa on erotettavissa kaksi pääsuuntausta, kognitiivinen ja situationaalinen suuntaus. Kognitiivista suuntausta on kuvattu *ns. tiedonhankinta- tai omaksumismetaforalla*, jonka mukaan oppiminen nähdään yksilöllisenä kognitiivisena prosessina ja tietorakenteiden kehittymisenä. Situationaalista suuntausta on kuvattu *osallistumismetaforalla*, jolloin oppiminen nähdään sosiaalisena ja kontekstisidonnaisena prosessina. Tällöin oppimisessa korostuu tietty yhteisö ja sen toimintakulttuurissa tapahtuva oppiminen. Nämä kaksi oppimisen suuntausta voidaan nähdä toisiaan täydentävinä suuntauksina. Kognitiivinen suuntaus korostaa yksilötason kognitiivisia ilmiöitä, kun situationaalinen suuntaus korostaa oppimista osallistumisena jonkun yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. (Sfard 1998.) Hakkarainen kollegooneen (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003) ovat laajentaneet tarkastelua kolmanteen, *tiedonluomismetaforaan*, jossa oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä, käsitteellistä tietoa hyödyntävänä prosessina, että yhteisöllisenä, osallisuutta korostavana prosessina. Tällaista yhteisöä Hakkarainen kollegooneen (2003) kutsuu innovatiiviseksi tietoyhteisöksi.

Tutkittavaa ilmiötä voisi lähestyä sekä osallistumis- että tiedonluomismetaforan kautta. Etienne Wengerin (2003; ks. myös Lave & Wenger 1993) malli käytäntöyhteisöistä edustaa osallistumismetaforaa, kun taas innovatiivista tietoyhteisöä kuvaavia malleja ovat mm. Yrjö Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen malli sekä Carl Bereiterin (2002) tiedonrakenteluyhteisön malli. Hakkarainen kollegooneen (2003) on luonnehtinut käytäntöyhteisöjen muodostuvan spontaanisti vastaamaan johonkin ajankohtaiseen haasteeseen, kun taas innovatiiviset tietoyhteisöt suuntaavat toimintaansa tietoisesti ja kokonaisvaltaisesti uuden tiedon ja sitä tukevien käytänteiden luomiseen. Käytäntöyhteisö on kokoonpanoltaan melko pysyvä, kun taas innovatiivisen tietoyhteisön jäsenyys on verkostomainen ja riippuu tiedonmuodostuksen tavoitteesta (Hakkarainen ym. 2003). Tavoitteellisen tiedonmuodostuksen ympäristönä voi olla esimerkiksi muutoslaboratorio (Engeström 2004, 49).

Tutkimuksessani kuvattu kehitystyö alkoi melko spontaanisti yhteisön sisältä ja sen arjen haasteista, mikä puoltaa ilmiön tarkastelua Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian lähtökohdista. Wengerin teoria tarjoaa käsitteitä, joiden avulla voidaan analysoida suhteellisen pysyvän yhteisön toimintaa sen arjessa. Wengerin teoria on eräänlainen opas, joka ohjaa tekemään havaintoja uudesta näkökulmasta ja tulemaan niistä tietoiseksi. Se antaa välineitä ja käsitteitä tarkastella pedagogisessa yhteisössä tapahtuvaa kehitystyötä osallistumisen prosessien kautta tapahtuvana oppimisena. (Wenger 2003, 4, 9.) Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, että yhteisössä voisi tapahtua myös innovaatioita ja uuden luomista.

Wengerin teorian ymmärtäminen edellyttää sen peruskäsitteiden tuntemista. Kuvaan seuraavassa oppimisen sosiaalisen teorian keskeiset piirteet. Syvennän teoreettista tarkastelua tutkimuksen keskeisen käsitteen, merkitysneuvottelujen osalta. Lopuksi tarkastelen millä edellytyksillä pedagogista yhteisöä voidaan kutsua uutta luovaksi tietoyhteisöksi.

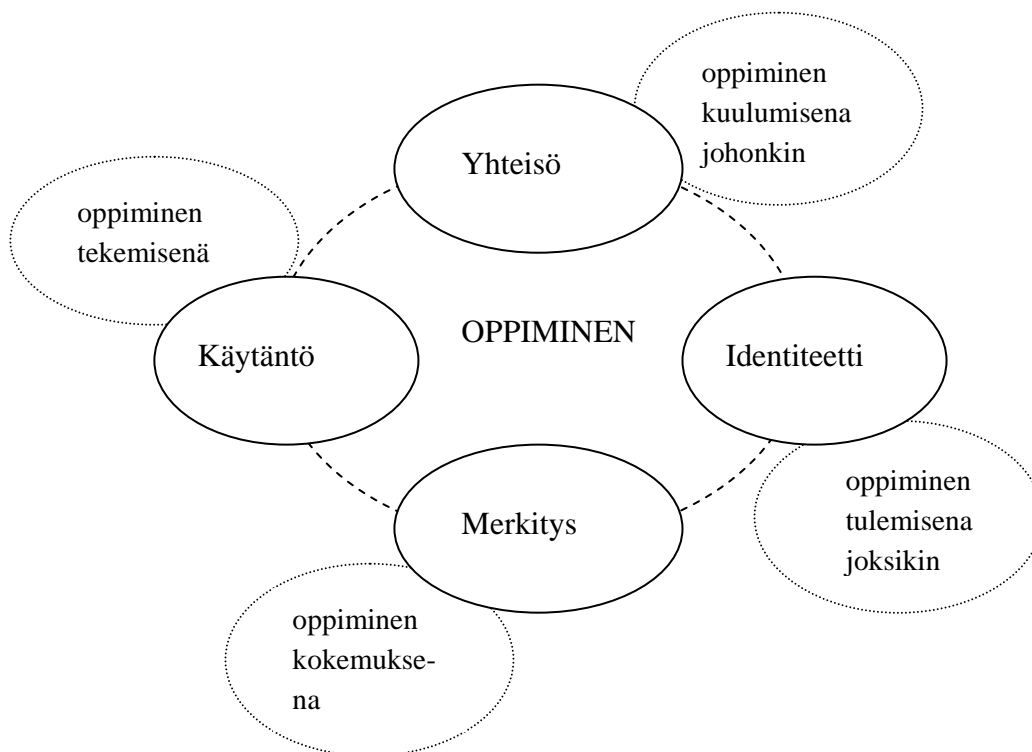
2.3.1 Oppiminen käytäntöyhteisössä

Oppiminen on pedagogisten yhteisöjen keskeinen käsite. Opetussuunnitelmilla ja muilla pedagogisilla toimilla on tavoitteena tuottaa, hallita, ohjata ja tehostaa oppimista. Wenger haluaa teoriansa kautta reflektoida ja tuottaa reflektiota oppimista koskevista perusoletuksista; ei niinkään oppimisesta sinänsä, vaan käsitteistä oppimisesta. Hän korostaa, että oppimista ei tapahdu vain oppilaitoksissa, vaan se on osa kaikkea elämistä. (Wenger 2003, 8–9.)

Wengerin (2003, 4) mallintaman oppimisen sosiaalisen teorian taustalla on näkemys oppimisesta sosiaalisena ilmiönä. Teorian taustalla on kolme muuta olettamusta: 1. Tiedossa (*knowledge*) on kyse jonkin asian osaamisesta (*competence*) jossakin kontekstissa, kuten viallisen laitteen korjaamisessa, tieteellisen tosiasian löytämisessä, hopsin laatimisessa tai hopsin rakentumisen ohjaamisessa. 2. Tietämisessä (*knowing*) on kysymys osallistumisesta em. hankkeeseen. Esimerkiksi osallistumalla hopsin ohjaukseen ennakkokäsitys tai abstrakti tieto hopsista ja ohjaamisesta muuttuu tietämiseksi. 3. Merkitykset (*meaning*) syntyvät oppimisen kautta; siitä, että ihmisellä on kyky kokea ja osallistua merkityksellisiin hankkeisiin ja toimintoihin. Esimerkkiä jatkaen: hopsin rakentaminen osallistumisprosessina tuottaa opiskelijalle ja ohjaajalle oppimista ja erilaisia merkityksiä, joita tuotetaan keskinäisissä merkitysneuvotteluissa. Oppimisessa on kyse merkitysten muodostumisesta. Osallistumisella tarkoitetaan toisaalta toimimista ihmisten kanssa tietyn hankkeen puitteissa, mutta myös laajemmin osallistumista sosiaalisissa yhteisöissä ja identiteetin rakentumista suhteessa yhteisöihin. Osallisuus muokkaa ihmisten tekemistä, olemista ja tulkintoja siitä mitä ihmiset tekevät. (Wenger 2003, 4.)

Käytäntöyhteisö (*community of practice*) on kokoava kehys oppimisen sosiaalisen teorian elementeille, joista keskeisiä ovat *käytäntö*, *yhteisö*, *merkitys* ja *identiteetti* (Kuva 5) (Wenger 2003, 5). Tässä luvussa syvennän käytännön ja yhteisön näkökulmia, ja seuraavassa luvussa keskityn merkitykseen. Identiteetin

käsittely on tässä jätetty tietoisesti taka-alalle, koska tutkimuksessa keskitytään yhteisötason tarkasteluun.



Kuva 5. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (Wenger 2003, 5)

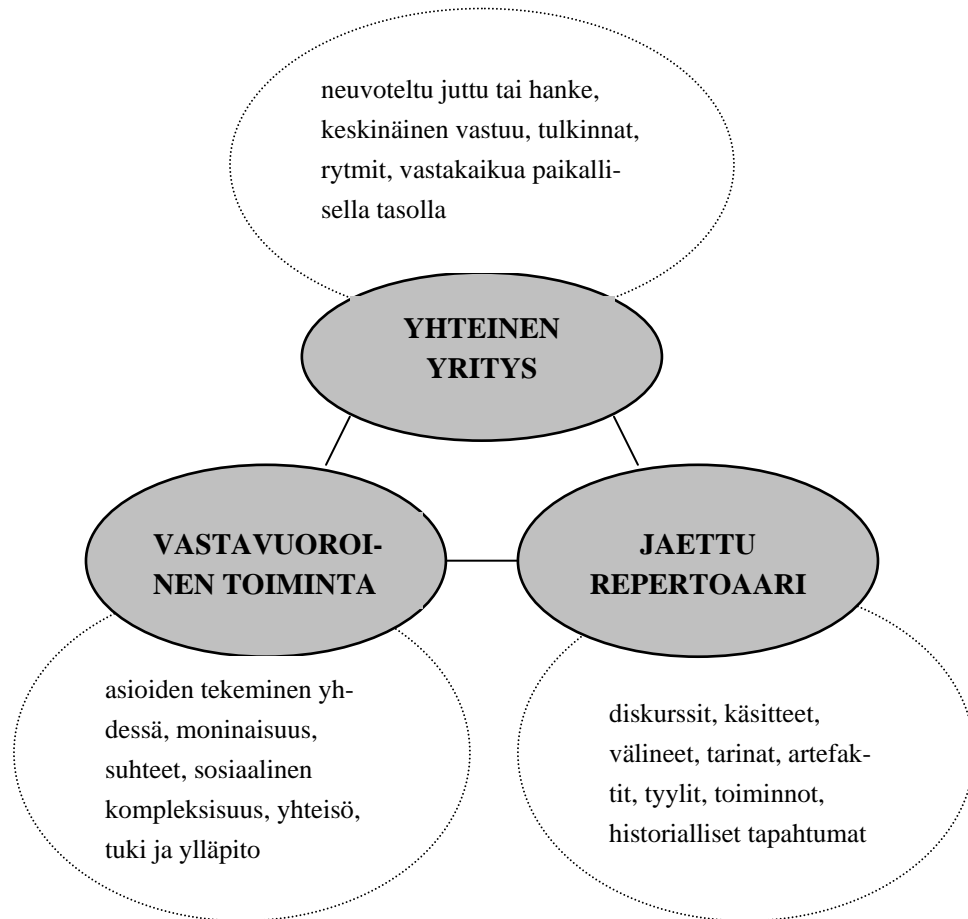
Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia, enemmän tai vähemmän sitoutuneita tapoja osallistua. Ne muotoutuvat arjessa ja kaikkialla, esimerkiksi perheessä, harrastuksissa, koulussa ja työssä. (Wenger 2003, 6, 45.) Ihmiset eivät välttämättä tunnista tai osaa nimetä kaikkia käytäntöyhteisöjä, joissa he ovat mukana (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 5). Osallistuminen käytäntöyhteisöön voi tapahtua sen reuna-alueilla, josta voi vähitellen siirtyä keskiöön kohti täyttä osallistumista. Käytäntöyhteisöä on kuvattu oppipoikamallina tai vanhemman ja nuoremman kollegan välisenä yhteistyönä. (Hakkarainen 2000; Lave & Wenger 1993; Tynjälä 2004.) Wenger pitää käytäntöyhteisön osallisuutta keskeisimpänä oppimisen edellytyksenä: huolimatta opetussuunnitelmista, oppiaineista, kehotuksista tai kannustuksista, oma-kohtaisesti vaikuttavinta muutosta tuottaa sellainen oppiminen, joka edellyttää jäsenyyttä käytäntöyhteisössä (Wenger 2003, 6).

Käytäntöyhteisöillä on erilainen merkitys eri osapuolille. *Yksilöiden* näkökulmasta on kyse kiinnittymisestä ja toimimisesta käytäntöyhteisössä, oman asiantuntijuuden vähittäisestä syventämisestä osallistumisen kautta ja oman identiteetin luomisesta suhteessa yhteisöön. *Käytäntöyhteisön* näkökulmasta mahdollistuu uusien jäsenten varmistaminen, mutta myös käytäntöjen kehittäminen

merkitysneuvottelujen kautta. *Organisaatioissa*, jossa on useita käytäntöyhteisöjä, osallistuminen tuottaa ja ylläpitää käytäntöyhteisöjen välisiä verkostoja, ja siten organisaatio tietää osaamisensa, ja voi tulla tehokkaaksi ja arvokkaaksi organisaationa. (Wenger 2003, 7–8.) Tutkimuksessani kiinnostus ei kohdistu niinkään yksilöiden asiantuntijuuden tai organisaation kehittämiseen, vaan käytäntöyhteisön tason merkityksiin. Käytäntöyhteisöä ei ole silti mielekästä tarkastella erillisenä saarekkeena, vaan se on osa historiallista, poliittista ja sosiaalista todellisuutta, jota vasten tulisi tarkastella yhteisössä tapahtuvaa oppimista (Lave & Wenger 1993, 64). Tässä sosiaalisen oppimisen teoria ja Engeströmin teoria ekspansiivisesta oppimisesta kohtaavat, sillä myös Engeström (2004, 12) on korostanut historiallisen analyysin tärkeyttä.

Käytäntöyhteisön kriteerit täytyvät silloin, kun yhteisöllä on (1) vastavuoroista toimintaa (*mutual engagement*), (2) jokin yhteinen juttu, yritys tai hanke (*joint enterprise*) ja (3) josta yhteisöllä on jaettu repertoaari (*shared repertoire*) (Kuva 6) (Wenger 2003, 73; vrt. Hakkarainen 2000). Käytäntöyhteisöä on kuvattu ihmisryhmänä, jonka jäsenet jakavat jonkin huolen, ongelman tai kiinnostuksen, ja jotka syventävät omaa tietoaan tai asiantuntijuuttaan sen suhteen vuorovaikutuksessa toisensa kanssa jatkuvana prosessina (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4). Tyypillinen nykyajan käytäntöyhteisö on tiimi, jossa toimitaan tavoitteellisesti jaettujen vastuiden periaatteella.

Vastavuoroinen toiminta on ensimmäinen käytäntöyhteisön edellytys. Käytäntöyhteisöllä ei tarkoiteta ns. traditionaalista yhteisöä, jossa vastavuoroisen toiminnan oletetaan olevan harmonista ja yhteistyösuuntautunutta. (Wenger 2003, 74–77.) Käytäntöyhteisön jäsenten ei tarvitse olla homogeeninen joukko samalla tavalla ajattelevia, sillä yhteisön erilaisuus on perusta merkitysneuvottelujen käymiselle. Merkitysneuvottelujen analysointi paljastaa käytäntöyhteisöissä olevan dynamiikan, joka tuottaa vanhan toistamisen ja oppimisen rinnalla uutta luovuutta ja uuden oppimista. Vastavuoroinen toiminta voi olla ”sekoitus valtaa ja riippuvuutta, mielihyvää ja tuskaa, asiantuntijuutta ja avuttomuutta, menestystä ja epäonnistumista, liittoutumista ja kilpailua, autoritaarisuutta ja kollegiaalisuutta, vihaa ja hellyyttä, iloa ja ikävystymistä, luottamusta ja epäilyä, ystävyyttä ja vihaa” (mts. 77). Käytäntöyhteisön jäsenten erot voidaan nähdä keskinäisenä, täydentävänä resurssina, jossa on olennaista osata auttaa ja ottaa apua vastaan. (mts. 74–77.) Yhteisön jäsen voi kokea kuuluvansa joko ydinryhmään tai olevansa vähintään yhteisön reuna-alueilla tai satunnaisena osallistujana (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 5). Jäsenten ottaminen mukaan yhteisön merkityksellisiin toimintoihin on keskeisessä roolissa yhteisön ylläpitämisessä. Käytäntöyhteisön jäseneltä edellytetään kykyä toimia vuorovaikutteisesti toisten kanssa, sekä kykyä luoda ja ylläpitää suhteita, mikä on perustana identiteetin muotoutumiselle osallistumisen prosessissa (mts. 137).



Kuva 6. Käytäntöyhteisön ulottuvuudet (Wenger 2003, 73)

Toinen käytäntöyhteisön piirre on jonkin yhteisen jutun, hankkeen tai yrityksen olemassa olo; se jokin pitää yhteisöä kasassa. Yhteisen hankkeen määrittely on prosessi, eikä sille ole välttämättä olemassa tiettyä päätepistettä. Yhteisön jäsenet määrittelevät sitä merkitysneuvottelujen kautta, ottaen siitä yhteisesti neuvotellun vastuun. Usein kyseessä on jokin käytäntöyhteisön sisältä nouseva asia, mutta se voi tulla yhtä hyvin ulkopuolelta. Käytäntöyhteisöt kehittyvät aina laajemmissa yhteiskunnallisissa, paikallisissa ja institutionaalisissa konteksteissa, jossa on olemassa tietyt resurssit ja rajoitteet. Kun käytäntöyhteisön ulkopuolelta tulee jokin hanke, yhteisö tulkitsee sitä niin, että siitä tulee käytäntöyhteisön oma juttu. Se ei voi olla kokonaan ulkopuolisen, mutta ei myöskään yksittäisen sisäpuolisen määrittämä. Käytäntöyhteisö tekee yhteisen tulkintansa suhteessa annettuihin hankkeisiin, määrittäen mikä on tärkeää ja mikä ei, mitä tehdään ja mitä ei, mihin kiinnitetään huomiota ja mihin ei, sekä mistä puhutaan ja mitä jätetään sanomatta. Tällöin määritellään oma positio suhteessa laajempaan systeemiin.¹⁹

¹⁹ Tästä on esimerkki luvussa 2.1.3, jossa kuvattiin korkeakoulutuksen kehityskansion (*HE Progress File*) erilaisia tulkintoja yhden yliopiston eri laitoksilla: akateeminen, ammatillinen ja työelämään suuntaava HEKS.

(Wenger 2003, 77–81.) Käytäntöyhteisön jäseneltä edellytetään kykyä ymmärtää käytäntöyhteisön hanketta riittävästi voidakseen ottaa siitä vastuuta ja viedä sitä eteenpäin omalta osaltaan merkitysneuvottelujen prosessissa (Wenger 2003, 137).

Kolmas käytäntöyhteisön koherenssia tukeva piirre on yhteisen repertoarin kehittyminen. Tällä tarkoitetaan välineitä, rutiineja, sanoja, työkaluja, tapoja tehdä asioita, tarinoita, eleitä, symboleja ja toimintoja, joita on muodostunut yhteisön olemassaolon aikana. Wenger kutsuu jaettuja resursseja repertoariksi painottaakseen niiden toistavaa luonnetta, monitulkintaisuutta ja käytettävyyttä myöhemmin vastavuoroisessa toiminnassa. (mts. 82–83.) Käytäntöyhteisön jäseneltä edellytetään kykyä tunnistaa ja hyödyntää käytännön repertoaareja pysyäkseen käytäntöyhteisön toiminnassa mukana, mikä vaatii riittävän pitkäaikaista osallistumista yhteisön historian tuntemiseksi (mts. 137). Käytäntöyhteisön indikaattorit Wenger (2003, 125–126) on koonnut seuraavasti:

1. keskinäisten suhteiden ylläpitäminen – harmonisten tai ristiriitaisten
2. jaetut tavat tehdä jotakin yhdessä
3. nopea informaation ja innovaation etenemisnopeus
4. esipuheiden puute; keskustelut ja vuorovaikutus ovat ikään kuin jatkuvaa prosessia
5. keskusteltavat ongelmat nostetaan nopeasti pöydälle
6. osallistujien päällekkäinen näkemys siitä ketkä kuuluu mukaan
7. sen tietäminen mitä muut tietää, mitä he osaavat tehdä ja miten he voivat auttaa yhteisessä hankkeessa
8. keskinäisesti määritellyt identiteetit
9. kyky arvioida toimintojen ja tuotteiden hyväksyttävyyttä
10. erityiset työkalut, representaatiot ja artefaktit
11. paikallinen perimätieto, jaetut tarinat, sisäpiirin vitsit, tietävät naurahdukset
12. sisäpiirin pikakieli, jota tuotetaan helposti lisää
13. tietyt tavat jäsenyyden osoittamiseen
14. jaettu diskurssi, joka heijastaa tiettyä näkökulmaa maailmaan (mts. 125–126)

Edellä kuvattuja indikaattoreita on havaittavissa itse kunkin perheessä, koulussa tai työssä. Yksittäinen korkea-asteen opetusta antava yksikkö sisältää lukuisia käytäntöyhteisöjä, sekä opiskelijoiden, opettajien että muun henkilökunnan keskuudessa. On korostettava, että käytäntöyhteisö ei ole synonyymi tiimille, ryhmälle tai verkostolle. Käytäntöyhteisöjen toiminta on usein epämuodollista, eikä noudata perustettujen työryhmien, luokkien tai projektien aikatauluja tai rakenteita. Tältä osin käytäntöyhteisössä voi olla verkostomaisesti toimivan innovatiivisen tietoyhteisön piirteitä (vrt. Hakkarainen ym. 2003).

Vaikka moni pedagoginen yhteisö täyttää käytäntöyhteisön edellytykset, ihmiset tulevat sinne ensisijaisesti opiskelemaan tai työhön, eivätkä sinänsä johonkin yhteisöön. Käytäntöyhteisön käsite onkin teoreettinen väline yhteisön osallistuvan oppimisen tarkastelussa. (Wenger 2003, 45, 73–74, 96, 127.) Käytäntöyhteisöissä luodaan tapoja vastata organisaation tarpeisiin ja arjen tilanteisiin –

esimerkiksi miten ratkaista ajankäyttö ohjaustilanteen ja opetukseen valmistautumisen suhteen. Käytäntöyhteisössä luodaan yhteistä muistia, joka sallii yksilöiden työskennellä tarvitsematta tietää kaikkea. Se auttaa uusia jäseniä liittymään yhteisöön osallistumisen kautta. Käytäntöyhteisö luo pedagogiseen yhteisöön ilmapiirin, jossa työn ja opiskelun yksitoikkoiset ja merkityksettömät osat kudotaan rituaaleiksi ja tavoiksi, yleensä yhteisön elämäksi. Vaikka ihmiset tekevät työtä tai opiskelevat yksin, he ovat resurssihenkilöitä toisilleen (Wenger 2003, 46–47)

Olen edellä määritellyt sosiaalisen oppimisen teorian pohjalta käytäntöyhteisöä pyrkien erottamaan sen yhteisöön tavanomaisesti liitettyistä merkityksistä. Lopuksi kiinnitän huomiota siihen, miten Wenger suhteuttaa käytännön käsitteen sen tavanomaisiin merkityksiin. Käytäntö on yleensä liitetty erilaisiin dikotomioihin, kuten käytäntö ja teoria, eksplisiittinen tieto ja hiljainen tieto, konkreetti ja abstrakti, todellisuus ja ihanteet, tekeminen ja puhuminen. Wengerin mukaan käytäntöön osallistuminen koskettaa aina koko persoonaa, sekä toimivaa että tietävää samanaikaisesti. On totta, että joskus on havaittavissa ristiriitaisuutta sen suhteen mitä ihmiset sanovat ja tekevät, miten haluavat toimia ja miten toimivat, mitä tietävät ja mitä tuovat julki. Käytännöstä puhuttaessa ei ole kyse vain toiminnallisesta, toteuttavasta ja teknisestä saavuttamiseen pyrkivästä näkökulmasta ihmisen toimiin, vaan siitä mikä antaa merkityksen liikuttaa sekä ruumista että aivoja. Wenger tarkoittaa käytännöllä jokapäiväisen elämisen kokemusten merkityksiä. Ihmisillä on teorioita ja jonkinlainen ymmärrys maailmasta, mikä on jatkuvan neuvottelun kohteena. Käytäntöyhteisöt ovat paikkoja, joissa niistä neuvotellaan. (Wenger 2003, 47–48, 51–52) Jakamisen ja neuvottelemisen prosessin tuloksena syntyy oppimista ja merkityksiä, joka voi johtaa käytänteiden kehittymiseen. Seuraavaksi syvennyn kuvaamaan tarkemmin tätä prosessia, jota kutsutaan merkitysneuvotteluksi.

2.3.2 Merkitysneuvottelujen dynamiikka

Merkitys on yksi sosiaalisen oppimisen teorian keskeisistä käsitteistä. Merkityksellä ei tässä yhteydessä viitata pelkästään jonkin asian sisältöön tai olemukseen, eikä toisaalta elämän merkitykseen laajana filosofisena kysymyksenä (Wenger 2003, 51–52). Sosiaalisen oppimisen teorian yhteydessä merkitys kytkeytyy käytäntöihin ja niissä tapahtuviin merkitysneuvotteluihin. Merkitysneuvotteluilla tarkoitetaan yleisellä tasolla sitä prosessia, jonka kautta käytäntöyhteisön kokemuksia ja merkityksiä muunnetaan ulkoiseen ja kommunikoitavaan muotoon (Hakkarainen 2000). Merkitysneuvottelu voi olla kielellistä tai nonverbaalia. Se voi olla yhteisymmärrykseen pyrkivää, mutta sen ei tarvitse olla sitä. Merkitysneuvottelu sisältää sekä tulkinnan että toiminnan: se muuttaa tilanteita, joille annetaan merkityksiä ja se vaikuttaa osallistujiin itseensä. (Wenger 2003, 53–54.)

Merkitysneuvottelujen dynaamisuus syntyy kahdesta rinnakkaisesta prosessista, osallistumisesta (*participation*) ja esineellistymisestä (*reification*) (mts. 55;

Hakkarainen 2000)²⁰. Osallistuminen voi olla tässä kontekstissa esimerkiksi opettajan osallistumista hopsin ohjaukseen tai opiskelijan osallistumista ohjaustilanteeseen. Esineellistyminen voi olla esimerkiksi hops tai ohjaussuunnitelma. Kuvaan seuraavassa tarkemmin osallistumisen ja esineellistymisen erilaisia ulottuvuuksia ja dynamiikkaa.

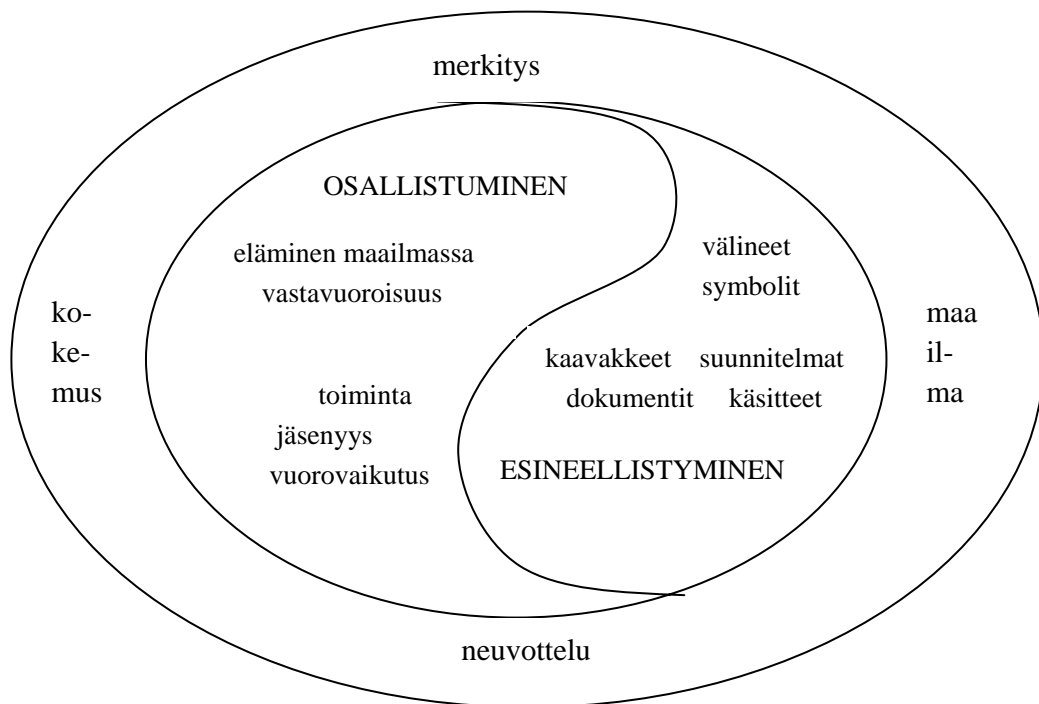
Osallistumisella tarkoitetaan aktiivista mukana olemista, elämistä ja kokemista jossakin yhteisössä ja sen toiminnoissa muiden ihmisten kanssa. Osallistuminen on sekä yksilöllistä että sosiaalista. Siihen kuuluu sekä tekeminen, puhuminen, ajattelu, tunteminen ja kuuluminen johonkin, ja se koskee näin koko persoonaa. Osallistumista voi olla kaikenlaisissa, sekä hyvissä että huonoissa suhteissa. Osallistuminen sosiaaliin yhteisöihin muokkaa ihmisten kokemuksia, mutta se myös muokkaa yhteisöä ja toisten merkityksiä. Kohtaamiset osallistumisen prosessissa rakentavat yksilöiden identiteettiä. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen ei lakkaa olemasta jotakin poistuttuaan fyysisesti paikalta; opettajana tai opiskelijana oleminen tulee osaksi yksilön identiteettiä. Tässä mielessä osallistuminen merkityksen rakentamisen yhteydessä on laajempi asia kuin pelkkää käytännön toimintaa ja siihen sitoutumista. (Wenger 2003, 55–57.) Engeströmin (2004, 80–82) käsittein osallistumista voisi kuvata yhteiskehittelynä tai neuvottelevana solmutyöskentelynä.

Esineellistymisellä tarkoitetaan erilaisia prosesseja, joissa käytäntöyhteisöt tuottavat ideale ja kokemukselle jonkin ulkoisen, kommunikoitavan ja jähmettyneen muodon (Hakkarainen 2000; Wenger 2003, 58). Esineellistyminen voi tapahtua Wengerin (mts. 60) mukaan monessa eri muodossa: abstraktina muotoiluna, konkreettisena välineenä, sanana, isona informaatio-prosessisysteeminä, kertovana silmäyksenä tai pitkänä hiljaisuutena. Esineellistyminen on aina vain jäävuoren huippu, joka sisältää laajempia merkityskokonaisuuksia ja konteksteja ihmisten käytänteissä. Esineellistyminen vaatii paljon kollektiivista energiaa, asioiden ja toimien nimeämistä, yksittäisistä käsitteistä teorioihin. Esineellistymisen tuotteet eivät ole vain konkreettisia objekteja, vaan ne ovat reflektiota näistä käytänteistä, merkkejä ihmisten merkityksistä. (Wenger 2003, 58–61.)

Esineellistymistä tuotetaan myös käytäntöyhteisön ulkopuolelta. Yhteisö ottaa ulkopuolelta tulleen abstraktion – esimerkiksi hopsien laatimisen – käyttöön ja tulkitsee sen omalla tavallaan, niin että se hyväksytään käytäntöyhteisön sisällä ja että se tulee osaksi merkityksellistä toimintaa. Esineellistymistä voidaan käyttää tietoisesti tai tiedostamatta väärin, niin että alkuperäinen idea muuttuu, hämärtyy tai kääntyy itseään vastaan. Wenger korostaakin, että esineellistyminen ei viittaa synnynnäiseen vastaavuuteen symbolin ja viitteen, välineen ja toiminnon, ilmiön ja tulkinnan välillä, vaan esineellistyminen voi johtaa symbolien omaan elämiseen irti alkuperäisestä yhteydestä. (mts. 60–62.)

Osallistuminen ja esineellistyminen ovat rinnakkaisia, toisiinsa kietoutuneita ja toisiaan täydentäviä prosesseja (Kuva 7) (Wenger 2003, 63).

²⁰ *Reification* on käännetty esineellistymiseksi Hakkaraisen (2000) mukaan, vrt. *reify* tark. konkretisointia, mutta Wenger korostaa, että esineellistymisen tuotteet eivät ole vain konkreettisia, materiaalisia objekteja (Wenger 2003, 61)



Kuva 7. Osallistumisen ja esineellistymisen kaksijakoisuus (Wenger 2003, 63)

Osallistumista tarvitaan täydentämään esineellistymisen puutteita, kuten tuomareita tulkitsemaan lakeja tai koulutus- ja informaatiotilaisuuksia kertomaan korkea-asteen hopsista. Esineellistymisen täydentää osallistumisen puutteita, esimerkiksi muistioita, opaskirjoja, dokumentteja ja strategioita laaditaan muistin ja oletusten tueksi. Osallistuminen ja esineellistymisen toimivat erilaisina muistamisen ja unohtamisen muotoina. Osallistumisen ja esineellistymisen dynamiikka voi painottua joko osallistumiseen tai esineellistymiseen, mikä voi tuottaa ongelmia käytänteisiin. Jos osallistuminen painottuu, käytänteet perustuvat vahvasti ilmassa oleviin oletuksille yhteisesti jaetusta ymmärryksestä, joka ei välttämättä ole niin jaettu kuin luullaan. Jos taas esineellistymisen painottuu, ilman osallistumista tuotetut dokumentit voivat jäädä ns. kuolleeksi kirjaimeksi, johon ei kiinnitytä. (Wenger 2003, 63–65, 88.)

Merkitysneuvottelut syntyvät osallistumisen ja esineellistymisen rinnakkaisuudesta, ei niiden vastakohtaisuudesta. Ne määrittävät toisiaan ja muuttavat suhteitaan ja muotojaan. Osallistuminen ei ole vain suunnitelman toteutusta, vaan siitä neuvottelua uudessa kontekstissa. Jos yhteisön jäsenillä on ristiriitaisia näkemyksiä ja tulkintoja merkitysneuvottelujen kohteena olevasta asiasta, se voidaan ongelman sijasta nähdä mahdollisuutena uusien merkitysten luomiseen. Esineellistymisen ei ole vain sen kirjaamista mitä jo on, vaan niin ikään uusien merkitysten luomista. Merkitysneuvottelujen kautta ihmiset ja asiat tulevat siksi mitä ne ovat. (mts. 66, 68, 70, 84.)

Osallistumista ja esineellistymistä voidaan tarkastella vallan kanavina tai välineinä. Wengerin (2003, 91–92) mukaan esineellistymisen politiikka voi sisältää lainsäädäntöä, menettelytapoja, institutionaalisesti määriteltyjä auktoriteetteja, selontekoja, tilastoja, sopimuksia, suunnitelmia, argumentoivia havaintoesityksiä ja malleja, kun taas osallistumisen politiikka voi sisältää vaikuttamista, henkilökohtaista auktoriteettia, suosimista, syrjintää, karismaa, luottamusta, ystävyyttä ja kunnianhimoa. Nämä politiikat tarvitsevat toisiaan. Hopsin ottamiseksi käyttöön valtakunnallisesti on käytetty sekä esineellistämisen että osallistumisen politiikkaa. Käytänteiden tasolla hopsin merkitys muodostuu kuitenkin vasta paikallisissa käytäntöyhteisöissä, joissa luodaan oma tulkinta annettuun hankkeeseen (vrt. Wenger 2003, 81).

2.3.3 Kohti uutta luovaa tietoyhteisöä

Käytäntöyhteisön käsite syntyi antropologisten tutkimusten pohjalta kuvaamaan sitä, miten asiantuntijuutta voidaan hankkia osallistumalla (Lave & Wenger 1993). Käytäntöyhteisöjen alkuperäinen konteksti eroaa selvästi nykyajan länsimaisen työelämän konteksteista ja kulttuureista (Hakkarainen ym. 2003; Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002; Tynjälä 2004). Kun Lave ja Wenger (1993, 67) kuvasivat mm. kätilöksi oppimista mayaintiaanien keskuudessa, kyse oli tradition siirtämisestä sellaisenaan eteenpäin. Käytäntöyhteisön mallia on arvosteltu siitä, että se tavoittaa olemassa olevien – hyvien tai haitallisten – käytäntöjen toistamisen, mutta ei uuden luomista ja kehittämistä. Wengerin mallia on niin ikään arvosteltu siitä, että siinä korostuu käytäntö ilman käsitteellistä ja teoreettista kytkentää. Mallissa ei oteta kantaa teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytaitojen integrointiin, mitä pidetään olennaisena asiantuntijuuden kehittämisessä tietoyhteiskunnalle ominaisissa, uutta luovissa tietoyhteisöissä ja työkuultuureissa (Hakkarainen ym. 2003; Tynjälä 2004).

Myöhemmässä teoksessaan Wenger (2003, 96–97) on korostanut sitä, että käytäntöyhteisöllä ei tarkoiteta vain traditionaalista yhteisöä ja on tuonut esiin käytäntöyhteisöjen uutta luovan puolen. Hänen mukaansa oppimisessa on samanaikaisesti kaaosta ja järjestystä. Käytäntöyhteisöt ovat luovia yhteisöjä, joissa oppiminen edellyttää järjestyksen ja kaaoksen interaktiota. Käytäntöyhteisön jäsenet tuottavat uutta merkitysneuvottelujen kautta. Merkitysneuvottelu on avoin prosessi, jossa on jatkuva mahdollisuus ottaa mukaan uusia elementtejä. (mts. 96–97.)

Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) ovat vertailleet käytäntöyhteisöjä ja uutta luovia, innovatiivisia tietoyhteisöjä Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian (1993, 104–107) ajattelun pohjalta. Käytäntöyhteisöt toimivat ns. ensimmäisen asteen ympäristöissä, joissa yhteisö pyrkii sopeutumaan joihinkin kiinteisiin ja muuttumattomiin vaatimuksiin. Innovatiiviset tietoyhteisöt toimivat ns. toisen asteen ympäristöissä, joissa onnistuneen suorituksen kriteerit muuttuvat jatkuvasti ja muutosprosessi muuttaa kaikkien mukana olevien yhteisöjen todellisuutta. Innovatiivisessa tietoyhteisössä toimintaa arvioidaan yhä tiukemmin ja

säädellyin arviointikriteerein, jossa tarkastelun kohteena ovat sekä tiedolliset että käytännölliset prosessit. Innovatiivisten tietoyhteisöjen toiminnan tavoitteena on uuden tiedon ja sitä tukevien käytänteiden luominen. Kun käytäntöyhteisön lähtökohtana on tiedon ja kokemuksen siirtyminen vanhemmalta kollegalta nuoremmalle, innovatiivisessa tietoyhteisössä valtasuhteet eivät ole näin yksisuuntaiset ja selkeät. Sen sijaan innovatiivinen tietoyhteisö kohtaa jatkuvasti ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsen ei ole aiemmin joutunut ratkaisemaan. (Bereiter & Scardamalia 1993, 104–107; Hakkarainen ym. 2003.) Innovatiivisissa tietoyhteisöissä oppiminen kohdistuu johonkin, jota ei vielä ole (Engeström 2004, 59). Innovatiivisten tietoyhteisöjen toiminta on riippuvainen yksittäisten jäsenten osaamisen kehittymisestä, jota voidaan tukea suunnitelmallisesti esimerkiksi tukemalla henkilökohtaista ammatillista kehitystä. Innovatiivisissa tietoyhteisöissä kehittäminen ja tiedonluominen on toiminnan fokuksessa. (Hakkarainen ym. 2003.)

Innovatiivisen tietoyhteisön prototyypinä voidaan pitää tiede- ja teknologiayhteisöjä. On vaikea kuvitella mitään nykyajan työyhteisöä, jolta ei edellytetäisi valmiutta muutokseen ja kehittymiseen. Tältä osin puhdasoppiset käytäntöyhteisöt ovat harvassa. Innovatiivisen tietoyhteisön piirteitä on havaittavissa myös pedagogisissa yhteisöissä. Jatta Herranen (2004) kuvaa ammattikorkeakoulua tuotetehtaana, joka pyrkii vastaamaan samanaikaisesti globalisoituvan ja verkostoituvan maailman haasteisiin, mutta huolehtimaan koulutukselle annetusta perustehtävästä. Ammattikorkeakoulua luonnehditaan tilaksi, jossa toimintavapautta on annettu runsaasti, mutta paineet ja pakko uuden luomiseen ja kehittämiseen on valtava. Herranen mukaan opettajien on pitänyt olla ”kuin jonglöörejä, tuhattaitureita, tietokoneoperaattoreita, pitkän matkan juoksijoita, vahvoja kuminauhoja, tehokkuuden ja vaikuttavuuden ikiliikkujia, kyltymättömiä saaveja, pohjattomia koreja, suutarin lapsia paljain jaloin ja työjuhtia.” (Herranen 2004). Vapautta ja autonomiaa tuetaan sillä idealla, että sitä käytetään kehittämiseen ja uuden luomiseen.

Tutkimukseni fokuksessa on pedagogisen yhteisön kehittyminen ja kehittäminen, eikä yksilöiden asiantuntijuuden kehittyminen sinänsä. Käytäntöyhteisö muodostuu silti yksilöistä, jotka luovat ja muokkaavat yhteisöä oman kehittymisensä ja toimintansa kautta. Opettajat tulevat yksilöinä johonkin pedagogiseen yhteisöön, jossa on olemassa jonkinlainen kulttuuri ja osallistumisen tavat – tai johon luodaan sellaisia. Erilaiset opetustyön kulttuurit mahdollistavat eri tavoin opettajien työssäoppimisen yksilöllisenä tiedonrakentumisena ja toisaalta situationaalisena, osallistumiseen perustuvana oppimisena ja uuden luomisena. Hargreaves (1996, 238) on kuvannut viittä erilaista opetustyön kulttuuria seuraavasti:

Individualistisessa kulttuurissa opettajat työskentelevät toisista erillään. Opettaja valmistelee opetuksen ja opettaa yksin. Individualistinen opetustyön kulttuuri voi johtua pedagogisen yhteisön rakenteellisista tekijöistä, mutta se voi olla myös mukautumista opetustyön paineisiin (so. työn rajaamista) tai itse valitua itsenäisyyttä. (mts. 172, 238.)

Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa opetustyötä tehdään yhdessä. Sille on luonteenomaista jatkuva kehittäminen, jakaminen, luottamus ja keskinäinen tuki. Yhteistyö voi tapahtua esimerkiksi suunnittelussa, opetuksessa, ammatillisessa keskustelussa, mentorointina, toimintatutkimuksessa sekä epävirallisissa tilanteissa. Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurit ovat spontaaneja, vapaaehtoisia, kehityssuuntautuneita, kokonaisvaltaisia ja arvaamattomia. (Hargreaves 1996, 192–193, 238.)

Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri voi näkyä yhteistyönä vastaavissa tilanteissa kuin kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa. Näitä kulttuureja erottaa se, että teennäisen yhteistyön kulttuurissa yhteistyötä säädellään hallinnollisesti, se on pakollista, toteuttamisorientoitunutta, aikataulutettua ja ennustettavaa. Yhteistyön luominen perustuu usein strategiaan, hallinnollisiin päätöksiin. Yhteistyön tuloksena on sekä joustamattomuutta että tehottomuutta: opettajat eivät ole kokouksissa silloin kuin pitäisi, ja ovat kokouksessa silloin kun ei ole asiaa. Yhteistyön fokuksen tulkinnassa voi olla ongelmia, koska kehittäminen tapahtuu muualla ja vain toteuttaminen jää opettajien tehtäväksi. (mts. 195–196, 208, 238.)

Balkanisaation kulttuurille on tyypillistä pienet ryhmittymät. Ryhmittymänä voi olla esimerkiksi tietyn aineen opettajien joukko tai kehittämisryhmä. Ryhmittymien rajat ovat vahvat ja kestävät, ja eri ryhmittymillä on erilainen asema ja valta. Yksilön on vaikea siirtyä ryhmittymästä toiseen, sillä ryhmittymien välille saattaa muotoutua klikkejä. (mts. 212–215, 235, 238.)

Liikkuva mosaiikki voidaan nähdä ratkaisuyrityksenä balkanisoitumiseen. Liikkuvassa mosaiikissa ryhmien välille pyritään saamaan liikettä ja dynamiikkaa; yhteistyöryhmiä luodaan projektiluontoisesti eikä pysyvästi, ja niiden kokoonpanossa haetaan monimuotoisuutta ja joustavuutta. Liikkuvan mosaiikin rajat ovat epämääräiset, sillä ryhmien jäsenyys on muuttuvaa. (mts. 238–239.)

Pedagogisen yhteisön opetustyön kulttuuri muovautuu sekä opettajien oman toiminnan kautta että hallinnollisten ratkaisujen ja ohjauksen kautta. Käytäntöyhteisö – tai innovatiivinen tietoyhteisö – voi opetustyön kulttuurina sijoittua eri tavoin. Jos pedagoginen yhteisö suuntautuu vahvasti kehittämiseen ja uuden luomiseen, yksittäisillä yhteisön jäsenillä on erilaisia mahdollisuuksia orientoitua siihen. Johnson (2006, 57) on kuvannut opettajien sosiaalisia rooleja Gaussin käyrään verrannollisella kuviolla, jossa käyrän toisessa ääripäässä on kehittämisen ja muutoksen vastustajat, toisessa ääripäässä muutosagentit. Suurin osa opettajista sijoittuu käyrän keskivaiheille ns. sosiaalisesti suotuisaan rooliin. Sille on ominaista periaatteellisesti myönteinen suhtautuminen muutospyrkimykseen ja yhteistyöhön, mitä voi kuvata riskittömyydeksi: tällöin ei leimaudu vastarannan kiiskiksi eikä myöskään muutoksen moottoriksi. (Johnson 2006, 57.) Seuraavassa luvussa pedagogisen yhteisön jäsenten positioita tarkastellaan varsinaisen tutkimusotteen kannalta; miten yhteisön jäsenet sijoittuvat muutosta tavoittelevan osallistavan toimintatutkimuksen kehikseen.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, MENETELMÄT JA TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimus koskee henkilökohtaista opintosuunnitelmaa (hops) ja sen ohjausta korkea-asteen kontekstissa. *Hops* ja *ohjaus* ovat korkea-asteella merkitykseltään vakiintumattomia sekä käsitteinä että käytänteinä. Hopsin rakentumista ja sen ohjausta voidaan tarkastella yksilötason tai yhteisön prosessina, mutta myös korkeakoulupedagogisena ja koulutuspoliittisena kysymyksenä. Pedagogiset yhteisöt viime kädessä tulkitsevat hopsia ja sen ohjausta käytännön toimintana.

Tutkimuksessani kiinnostus kohdistuu pedagogiseen yhteisöön, jota tässä tarkastellaan käytäntöyhteisön näkökulmasta: hopsin ja sen ohjauksen käytänteiden ja niihin liittyvien merkitysten rakentumiseen yhteisöllisen kehittämisprosessin aikana. Hops ja sen ohjaus nähdään koko opintojen ajan kestävässä prosessina osana pedagogista toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena on sekä kehittäminen että tutkiminen.

Kehittämistehtävänä on korkea-asteen koulutukseen soveltuvan hopsin ja sen ohjauksen pedagogisten käytänteiden kehittäminen.

Tutkimustehtävänä on

- 1) kuvata ja analysoida hopsin ja sen ohjauksen pedagogisen kehittämisen prosessia ja siinä tapahtuvia merkitysneuvotteluja, sekä
- 2) kuvata ja analysoida hopsin muotoutumisen prosessia ja merkityksiä opiskelijanäkökulmasta.

Yhteisöllinen kehittämisprosessi toteutetaan osallistavana toimintatutkimuksena, jossa on mukana opetushenkilöstöä ja opiskelijoita. Tutkimuksen toimintaympäristönä on ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma. Toimintatutkimukseen osallistuvat määrittävät käytäntöyhteisönä kehitystyön tavoitetta, toimivat vastavuoroisesti tavoitteen saavuttamiseksi ja jakavat yhteistä repertoaaria, mikä voidaan nähdä pedagogisen yhteisön oppimisena osallistumisen prosesseissa. Yhteisen tulkinnan rakentumista ja käytänteiden kehittymistä tarkastellaan merkitysneuvotteluina hopsista ja sen ohjauksesta. Tämä prosessi tuodaan tutkimuksessa esiin muutokertomuksen muodossa.

3.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Siirryn seuraavaksi kuvaamaan sitä, miten toimintatutkimusta on käytetty tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Koska tutkimuksen osallisten positiot ovat keskeinen metodologinen ja eettinen kysymys toimintatutkimuksessa, käsittelen sitä omana kokonaisuutenaan. Kuvaan aineiston analysoinnissa käytetyn kertovan muutosselonteon menetelmän peruseriaatteet ja kerron menetelmän soveltamisesta tässä tutkimuksessa. Lopuksi pyrin selventämään toimintatutkimuksellisen metodologian sekä käytäntöyhteisöjen ja kehitystyön käsitteistön nivoutumista toisiinsa.

3.2.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena

Tutkimuksessani lähtökohtana oli toiminta, jota tutkittiin tieteen ehdoilla. Toimintatutkimus on aina ainutkertainen ja kontekstisidonnainen prosessi, minkä vuoksi se tuottaa ensisijaisesti pragmaattista tietoa. Saavutettu tieto voi olla silti siirrettävissä tai suhteutettavissa muihin konteksteihin (vrt. Lincoln & Guba 1989, 297). Pragmaattisen tiedonkäsityksen mukaan tietäminen nähdään käytännöllisen toiminnan muotona. Tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa (Dewey 1929/1999, 97). Toiminnan rinnalla tapahtuvan tutkimuksen tavoitteena on löytää muutoksen elementit ja tavoittaa niihin liittyvät relaatiot (Kivinen & Ristelä 2001, 252). Tässä voidaan käyttää apuna erilaisia aineiston keruuseen ja analysointiin liittyviä metodisia välineitä.

Tutkimuksen tavoite puolsi sellaisen tutkimusotteen valintaa, jolla voi ottaa haltuun pedagogisen yhteisön arkeen kuuluvia pitkäkestoisia prosesseja, jotka olivat vasta muotoutumassa. Tutkimusmenetelmän ja -kohteen valintaan vaikutti myös tilaisuus toimia sisäpuolisena tutkijana kehittämis- ja tutkimusmyönteisessä työyhteisössä. Käytännön kehittäminen ja uuden tiedon saavuttaminen olivat samanarvoisia tutkimuksen päämääriä. Tavoitteena oli käyttää toimintatutkimusta sellaisena metodisena orientaationa, jonka avulla kyettiin parhaiten vastaamaan tutkimustehtäviin, ilman tarvetta asettautua puolustamaan toimintatutkimuksen tieteellistä painoarvoa – alemmuuden näkökulmasta – tai ilman tarvetta korostaa sen moraalista ylemmyyttä (vrt. Greenwood 2005, 173; Kuula 2001, 27–28).

Toimintatutkimus vaatii ehkä muita menetelmiä runsaammin perusteluja, koska toimintatutkimuksen nimeä on käytetty hyvin monenlaisesta kehittävästä toiminnasta, jossa ei ole välttämättä ollut tieteellisiä tavoitteita. Rapoportin (1970/2005, 30) mukaan toimintatutkimuksen etäännyttämisellä tieteestä tarkoitetaan sellaiseen toimintaan suuntautumista, joka ei ole teorian tukemaa toimintaa ja jolla ei ole tieteen kumulatiivista luonnetta. Toisaalta toimintatutkimusta on arvosteltu sen etäännyttämisestä toiminnasta, jolloin tutkimus onkin itse asiassa kenttätutkimusta tai soveltavaa tutkimusta (Kemmis 1988, 47; Rapoport 1970/2005, 30). Rapoportin (1970/2005) mukaan toimintatutkimuksessa on kol-

me dilemmaa, jotka koskevat *etiikkaa, tavoitteita ja aloitteellisuutta*, ja joiden suhteen tehtävät ratkaisut johtavat toimintatutkimuksen joko pois tieteestä tai pois toiminnasta.

Yksi syy edellä kuvattuun aaltoliikkeeseen on se, että toimintatutkimuksen taustalla ei ole yhtenäistä teoriaa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51; Kuula 2001, 218). Kurt Lewin (1951, 228), jota pidetään ensimmäisenä toimintatutkijana, käsitteellisti sosiaalisen muutoksen kolmiportaiseksi prosessiksi: aikaisempien rakenteiden hajottaminen osiin (*unfreezing*), rakenteiden muuttaminen (*changing*), pysyvän, uuden rakenteen lukitseminen (*freezing*). Tämä malli on perustana useille erilaisille toimintatutkimuksen suuntauksille, joissa yhteisenä piirteenä on muutokseen pyrkiminen reflektion ja toiminnan kautta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55). Toimintatutkimuksen suuntauksia voidaan hahmottaa sen mukaan, painottuuko tutkimuksessa yksilöiden itsereflektio vai yhteisöllisyys (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50), kommunikaatio ja dialogi (Gustavsen 1992) sekä missä määrin tutkittavat osallistuvat kansatutkijoina tutkimuksen tekemiseen (Whyte 1991a; Whyte 1991b). Toimintatutkimuksen eri strategioita on hahmotettu ideologisten ja prosessuaalisten eroavuuksien näkökulmasta neljään eri suuntaukseen: toimintatutkimukseen, osallistavaan toimintatutkimukseen, toimintaoppimiseen ja toimintatieteeseen (Ellis & Kiely 2005). Eri puolilla maailmaa sekä eri tieteenaloilla on havaittavissa erilaisia painotuksia. Brittiläinen toimintatutkimus korostaa toiminnan kehittämisen näkökulmaa ja australialainen yhteiskunnallisen tiedonmuodostuksen tehtävää (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Yhdysvalloissa toimintatutkimusta on hyödynnetty erityisesti teollisuudessa kansainvälisen kilpailukykyyn vahvistamiseksi, kun taas skandinaavinen malli on liittynyt arvoihin teollisen demokratian näkökulmasta (Whyte 1991b, 13). Sosiaaliantropologian ja sosiologian etelän maita koskevan tutkimuksen yhteydessä on puhuttu osallistavasta tutkimuksesta (PRA), ja pohjoisessa kontekstissa osallistavasta toimintatutkimuksesta (PAR) (Greenwood & Levin 1998, 175). Toimintatieteeksi (*action science*) nimetty suuntaus painottaa ihmisten välisiä suhteita ja intrapsyykkisiä prosesseja (Argyris & Schön 1991, 86). Kehittävä työntutkimus (Engeström 1995) on suomalainen työn ja organisaatioiden tutkimisen ja kehittämisen suuntaus, jossa on niin ikään toimintatutkimuksen piirteitä.

Tutkimuksessani on piirteitä kasvatus- ja sosiaalityöiden toimintatutkimuksen traditioista, joista lähimpänä on osallistava toimintatutkimus (Greenwood & Levin 1998), kasvatustieteen kriittinen²¹ (emansipatorinen) toimintatutkimus (Carr & Kemmis 1986) ja omaa työtä koskeva toimintatutkimus (engl. *practitioner research*; ks. esim. Herr & Anderson 2005). Toimintatutkimuksen kriteerit on määritelty hieman eri painotuksin osallistavan ja kriittisen toimintatutkimuksen näkökulmasta. Osallistavaa toimintatutkimusta edustavat Greenwood ja Levin (1998, 8) painottavat tiedon luomista, kun kriittistä toimintatutkimusta edustavat Carr ja Kemmis (1986, 165) painottavat toimintaa ja kehittämistä. Tutkimuksessani tiedon luominen, toiminta ja kehittäminen nähtiin kaikki tärkeinä

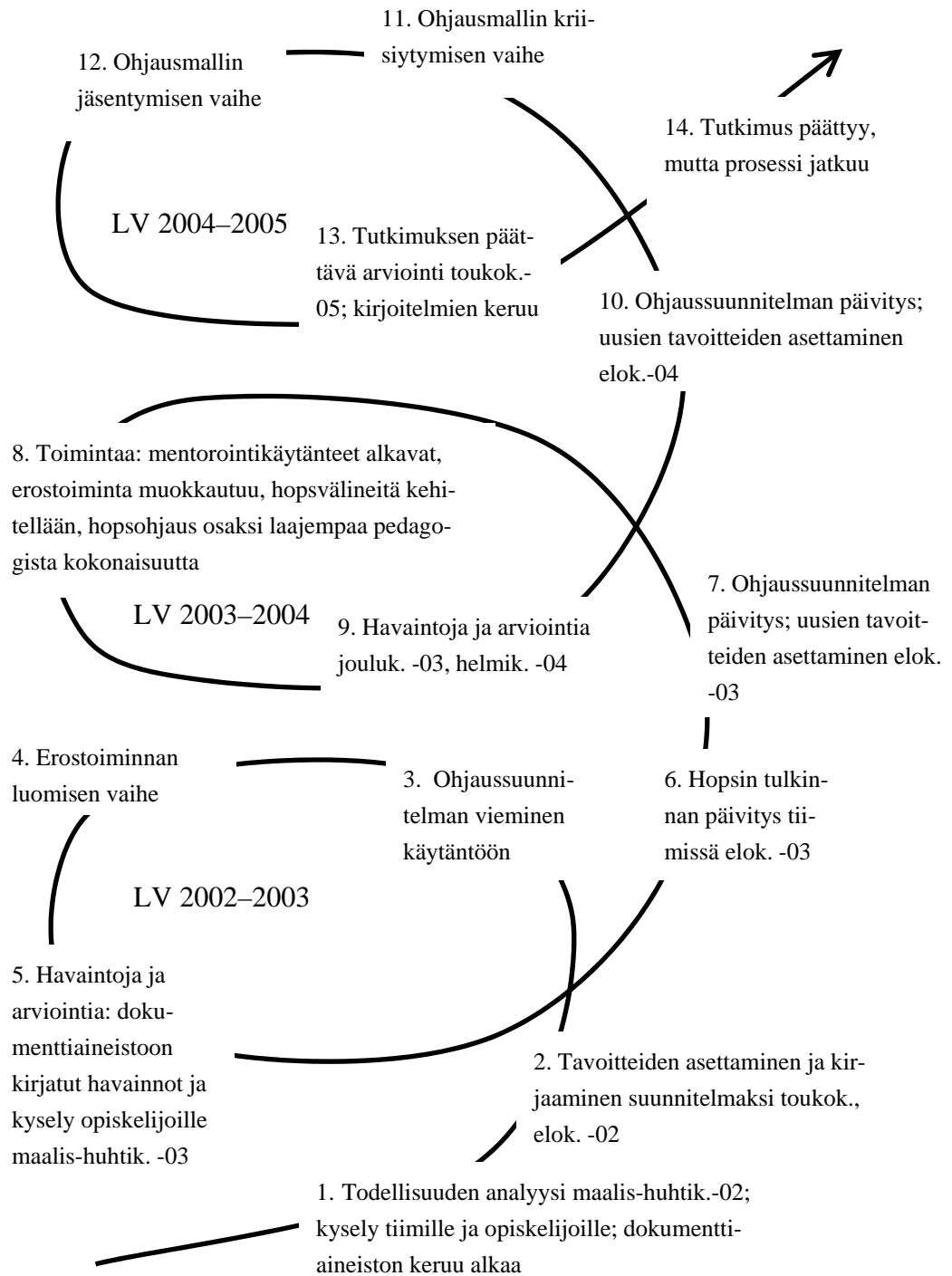
²¹ Pidän tässä kontekstissa soveltuvampana käyttää termiä kriittinen toimintatutkimus. Palaan myöhemmin sen tarkasteluun, mitä emansipatorisuus voisi tarkoittaa tässä tutkimuksessa.

päämäärinä. Osallisuus on mukana molempien traditioiden esittämässä kriteereissä. Greenwood ja Levin (1998, 8) korostavat osallisuutta arvona, vastuun jakamisena ja demokraattisena toimintana, kun Carr ja Kemmis (1986, 165) korostavat osallisuuden systemaattisuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Carr ja Kemmis (1986, 165) painottavat kriteereissään toimintatutkimuksen syklisyyttä ja syklien toistumista useammin kuin kerran, kun Greenwoodin ja Levin (1998, 8) kriteereissä riittää pyrkiminen vapauttavaan suuntaan.

Tutkimuksessani osallisuus painottui Greenwoodin ja Levin kriteerien suuntaan. Tein itse aloitteen tutkimuksen toteuttamiseksi, mutta kehittämisen tarve ja tavoitteet nousivat tutkittavasta yhteisöstä. Vaikka tiimi ja opiskelijaedustajat osallistuivat kehittämistyön lisäksi tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun, varsinaisen tutkimuksellisen osuuden tein yksin ja tutkimuksen saattaminen väitöskirjaksi oli omalla vastuullani. Tutkimuksessani osallisuus ja yhteinen vastuu korostuivat toiminnassa: toimintakäytänteitä refleктоivat ja kehittivät opiskelijat ja tiimin jäsenet. Osallistaminen kytkeytyi koulutusohjelman toiminnan teoreettiseen viitekehykseen, sosiaalipedagogiseen ajatteluun, jonka mukaan yhteisön jäsenten osallistamista pidetään yhtenä muutoksen avaimena ja siihen sitouttajana (vrt. Freire 1970/2001, 65; Kurki 2000, 88). Osallisuus oli sekä arvo sinänsä että osa toimintatutkimusta, mikä vie tutkimuksen orientaatiota kohti kriittisen toimintatutkimuksen kriteerejä.

Kriittisen toimintatutkimuksen orientaatiossa korostetaan toimintatutkimuksen spiraaliluonnetta. Sen mukaan toimintatutkimus koostuu kehästä, jonka vaiheet ovat todellisuuden analyysi ja ongelmien käsitteellistäminen, toimintaohjelman suunnittelu ja toteuttaminen. Saavutettua arvioidaan dialogisena prosessina ja kehää toistetaan edelleen, niin että kehästä muotoutuu spiraali, jolla ei ole selkeää päätepistettä (Carr & Kemmis 1986, 164; Greenwood & Levin 1998, 18). Toimintatutkimuksen vaiheet ovat pelkistään seuraavat: 1. suunnittelu 2. toiminta 3. havainnointi ja 4. arviointi (Carr & Kemmis 1986, 165). Tutkimuksessani toteutui kolme toimintatutkimuksen sykliä, joiden aikana prosessin tavoitteita määriteltiin uudestaan (Kuva 8). Loputtoman spiraalin muoto näkyy tässä työssä: varsinainen toimintatutkimus ajoittuu keväästä 2002 kevääseen 2005, mutta aineistokeruun osalta spiraali alkaa jo vuonna 2001 ja jatkuu kevääseen 2006 saakka, jolloin sain viimeiset selonteot kehitystyössä osallisina olleilta opiskelijoilta. Suunnittelua, toimintaa, havainnointia ja arviointia tapahtui lomittain koko kehitysprosessin ajan.

Carr'n ja Kemmisin (1986, 185) mukaan yhden kehän tutkimusta ei voi nimetä toimintatutkimukseksi. Tällöin on kyse ongelmanratkaisusta tai arviointitutkimuksesta. Kemmis (1994, 42) on myöhemmin todennut, että toimintatutkimuksen eri vaiheet toteutuvat usein päällekkäisenä ja limittäisenä prosessina, jolloin syklit ja niiden muodostamat spiraalit ovat pikemminkin periaatteellisia kuin käytännöstä yksiselitteisesti havaittavia vaiheita (Heikkinen & Jyrämä 1999, 38). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa.



Kuva 8. Toimintatutkimuksen vaiheet

Vaikka toimintatutkimuksen perusidea on yhteinen, äärimmäiset toimintatutkimuksen suuntaukset eroavat toisistaan ideologisesti, metodologisesti ja epistemologisesti. Toisessa ääripäässä ovat liikealalla kehitetyt tekniseen tiedonintressiin perustuvat toimintatutkimuksen tekniikat (*business models*), joiden tavoit-

teenä on esimerkiksi saavuttaa laadunhallintaa massatuotannossa. Toisessa ääripäässä on emansipatorinen toimintatutkimus, jonka avulla autetaan sorrettuja ihmisiä tunnistamaan arjen ilmiöitä ja toimimaan sosiaalisten ongelmien poistamiseksi. (Carr & Kemmis, 1986, 135; Herr & Anderson 2005, 9.) Emansipatorisesti suuntautuneet tutkijat pitävät teknistä toimintatutkimusta huonoimpana toimintatutkimuksen muotona sen pinnallisuuden vuoksi, kun taas emansipatorinen toimintatutkimus edustaa heidän mukaansa aidointa toimintatutkimusta sen yhteisöllisen luonteen ja arvoperustan vuoksi (Carr & Kemmis 1986, 203; Kuula 2001, 74). Emansipatorista toimintatutkimusta on luonnehdittu jopa evankeliseksi ja eskatologiseksi, vallankumoukselliseksi tutkimuksen suunnaksi (Kuula 2001, 79). Teknisen ja emansipatorisen (kriittisen) toimintatutkimuksen välimaastoon Carr ja Kemmis sijoittavat ns. praktisen suuntauksen.²² Praktinen toimintatutkimus on teknistä toimintatutkimusta avoimempaa käytännön tavoitteiden suhteen. Kun teknisessä toimintatutkimuksessa tutkija on täysin ulkopuolinen henkilö ja tutkimuskysymykset nousevat tämän lähtökohdista, praktisessa toimintatutkimuksessa tutkijalla on prosessikonsultin rooli, rohkaisten osallistujia osallistumaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa ja luomaan yhdessä uuden tietoisuuden syntymistä. (Carr & Kemmis 1986, 202–203.) Tutkijan ja osallisten roolit ovat tasavertaisimpia emansipatorisessa suuntauksessa. Osallistavuutta korostetaan niin, että osallisten tulisi olla mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja sen eri tasoilla, sekä toiminnassa että tutkimuksen raportoinnissa (Atweh, Kemmis & Weeks 1998; Carr & Kemmis 1986).

Vaikka tutkimukseni täyttää osin kriittisen toimintatutkimuksen kriteeristön, voidaan kysyä, mitä emansipatorisuus tarkoittaa tutkimuksessani. Emansipatorinen toimintatutkimus poikkeaa teknisestä ja praktisesta toimintatutkimuksesta mm. arvopohjaltaan siten, että siinä osallisilla on yhteinen vastuu kehittämisestä. Esimerkiksi opettajan toimintaa opiskelijoiden kanssa ei nähdä vain opettajan vastuulla olevana asiana, vaan yhteisenä vastuualueena. Kehittyminen on organisaation yhteinen yritys, joka edellyttää yhteistä sitoutumista. (Carr & Kemmis 1986, 203.) Opetuksen arvovapauteen Carr & Kemmis (mts. 99) suhtautuvat kriittisesti. Sosiaalinen konteksti on vain yksi niistä konteksteista, jonka he liittävät kasvatuksen tutkimukseen. Heidän mukaansa opetukselliset toiminnot liittyvät aina johonkin sosio-historialliseen ja poliittiseen yhteyteen ja tuottavat kuvan rakenteilla olevasta tulevaisuudesta (mts. 39, 160, 184). Hopsit ja hopsien ohjaus on sekä korkeakoulupedagoginen että -poliittinen kysymys, osa uusliberalistista vapautta ja tehokkuutta korostavaa ajan henkeä, jota tutkimuksessani on lähestytty kriittisen toimintatutkimuksen näkökulmasta korostaen osallisten itsensä antamia merkityksiä. Kriittistä kasvatustiedettä edustavassa tutkimuksessa koulutuksen ongelmat ja kysymykset nähdään yksilöllisen näkökulman lisäksi sosiaalisina kysymyksinä, jotka vaativat yhteistoimintaa tullakseen ratkaistuksi. Tutkimuksen tuloksena ei voi olla vain toteamus siitä, miten asiat ovat, vaan kriittinen suuntaus edellyttää tutkimuksen ottavan kantaa siihen, miten edetä ongel-

²² Jaottelu perustuu Habermasin teoriaan kolmesta tiedonintressistä, joista inhimillinen tieto koostuu: tekninen, praktinen ja kriittinen tiedonintressi (Carr & Kemmis 1986, 134–135).

mallisesta tilanteesta eteenpäin. (Carr & Kemmis 1986, 31.) Kriittisen kasvatustieteen teoriassa on näin ollen aina mukana käytäntö (mts. 174).

Hannulan (2000, 159) mukaan Carr'n ja Kemmisin kehrittelemässä kasvatustieteellisessä toimintatutkimuksessa on selkeästi freireläisiä perusnäkömymiä kuten yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelu osana kasvatusta, jatkuva kyseenalaistaminen, yhteinen kommunikaatio, osallistuminen ja sitoutuminen parempien olosuhteiden luomiseen sekä dialektisuuden ja praksiksen korostus. Carr'n ja Kemmisin kuvaus opettaja-tutkijan ja opiskelijan suhteesta vastaa Freiren kuvausta dialogisesta oppimisesta. Hannula (mts. 159) selventää, että kriittinen kasvatustiede ei ole varsinaisesti freireläistä sorrettujen pedagogiikkaa, mutta se voisi olla Freiren tarkoittamaa kaikkien ihmisten pedagogiikkaa, joksi sorrettujen pedagogiikan tuli Freiren mukaan kehittyä. Tutkimuksessani Freiren ajattelua ja kriittistä kasvatustieteen toimintatutkimusta sovelletaan em. yleisessä pedagogisessa merkityksessä.

3.2.2 Toimintatutkijan ja osallistujien positiot

Osallistavuutta voidaan pitää kaikkeen toimintatutkimukseen kuuluvana piirteenä. Herr'n & Andersonin (2005, 3) mukaan toimintatutkimus on tutkimusta, joka tehdään aina tutkittavan yhteisön kanssa joko sisä- tai ulkopuolisen tutkijan kanssa (*by or with insiders*), ei koskaan ilman heidän osallisuuttaan (*to or on them*). Tutkijan position korostaminen on tullut esille erityisesti kasvatustieteen toimintatutkimuksissa, joita on yhä enenevässä määrin tehty ns. sisäpuolisen tutkijan toimesta. Amerikkalaisessa traditiossa tästä käytetään nimitystä *practitioner research*, jota voi luonnehtia käytännön toimijan tekemäksi tutkimukseksi (Herr & Anderson 2005, 2). Suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa opettaja tutkijana -suuntaus on yksi muoto tästä traditiosta (ks. esim. Asunta, Husso & Korpinen 2005; Ojanen 1998).

Huolimatta sisäpuolisen tutkijan roolista en ole halunnut korostaa tutkimuksessani subjektiivista näkökulmaa, vaikkakin tunnustan käsillä olevan näkökulman olevan yksi mahdollinen näkemys 'todellisista' tapahtumista. Antti Eskolan (1997, 147) kuvaamista, totuuskäsityksiltään erilaisista pesäpallo tuomareista oma positioni voisi olla sen tuomarin, joka tunnustaa tiedon konstrukttiivisen, havainnoista ja havaintovälineistä riippuvan luonteen sanomalla: ”Minä vihellän laittoman silloin, kun minusta näyttää, että lyönti on laiton”. Olen tutkimuksessani pyrkinyt tarkoin argumentoimaan tapahtumien kulun sellaisena, kun miltä se näytti tämän aineiston ja metodisten välineiden valossa. Eskolan kuvaamat kaksi muuta tuomaria ovat objektiiviseen maailmaan uskova tuomari, joka viheltää laittoman ”silloin, kun se on laiton” ja konstruktivistiseen maailmaan uskova tuomari, jonka mukaan ”Lyönti on laiton, kun minä vihellän sen laittomaksi” (vrt. kuvaus baseball-tuomareista Hayes & Oppenheim 1997, 29). Yrjö Engeström (2004, 129–132) on jatkanut tarinaa neljännellä pesäpallo tuomarilla, joka havaitsi laittomien lyöntien liittyvän sopupeleihin. Yksittäinen tapahtuma liittyi näin muihin joukkueen jäseniin, eikä kyse ollut enää vain tuomarin totuudesta.

Tutkijan positio suhteessa muihin osallisiin ja tutkimusyhteisöön on keskeinen kysymys toimintatutkimuksessa, koska position määrittäminen kytkeytyy tutkimuksen epistemologisiin, metodologisiin ja eettisiin valintoihin sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Herr & Anderson 2005, 29–30). Toimintatutkijan tulee kuvata oma suhteensa muihin osallistujiin ja tutkimuspaikkaan, organisaation viralliseen ja epäviralliseen hierarkiaan, valtarakenteisiin sekä perustella oma positionsa (mts. 32, 41). Luonnehdin seuraavassa tämän tutkimuksen positioita suhteessa ulko- ja sisäpuolisuuden jatkumoon. Positioita kuvataan konkreettisesti muutuskertomuksen yhteydessä.

Ulkopuolisella tutkijalla viitataan ns. perinteiseen yliopiston tutkijaan, joka tulee tutkimuskohteeseen tutkittavan yhteisön ulkopuolelta. Perinteisestä yliopistotutkimuksesta toimintatutkimuksen tutkimusote eroaa siinä, että tutkimuskohteenä olevan yhteisön tai organisaation jäseniä, ns. sisäpuolisia, otetaan mukaan tutkimuksen tekemiseen (Herr & Anderson 2005, 29). Ulkopuolisen tutkijan haasteena on luottamuksen, tasavertaisuuden, näkymättömyyden ja tietynasteisen sisäpuolisuuden saavuttaminen (Alasuutari 1999, 97; Whyte 1991b, 240).

Sisäpuolisella tutkijalla tarkoitetaan henkilöä, joka on ollut tai on sekä työssä että tutkijana tutkimuskohteessa. Sekä toimintatutkimuksen kriittinen suuntaus että osallistavan toimintatutkimuksen suuntaus ovat korostaneet osallisten oman eksperttiin merkitystä verrattuna ulkopuolisiin konsulttitutkijoihin (Herr & Anderson 2005, 9–10). Tästä näkökulmasta katsoen esimerkiksi osallisten korkean koulutuksen ja tieteellisen osaamisen hyödyntäminen on yhteisön sisäisen eksperttiin hyödyntämistä. Tutkijan sisäpuolisuutta on perusteltu lisäksi sillä, että työn ja tutkimuksen yhdistäminen mahdollistaa työn kehittämisen ja siten voidaan saada ns. hiljaista tietoa näkyväksi (mts. 29).

Olin tässä tutkimuksessa sisäpuolinen tutkija. Tutkimuksessani oli osallisina sekä tiimin jäsenet että opiskelijat, joita on kuvattu tarkemmin luvussa 4.1. Tiimi- ja opiskelijaedustajia ei valittu tai määriteltä erikseen toimintatutkimusta varten, vaan tutkimuksessa hyödynnettiin mahdollisimman paljon pedagogisen yhteisön normaaleja, osallistavia käytänteitä. Tiimin jäsenet osallistivat toimintatutkimukseen osana omaa työtään ja oman työnsä kehittämistä. Opiskelijoiden osallisuus toteutui arviointien yhteydessä. Arviointia tapahtui ryhmien itsensä valitsemien opiskelijaedustajien kautta. Tämän lisäksi opiskelijoiden osallisuutta haluttiin laajentaa ja mahdollistaa erikseen tehtyjen kyselyjen ja kirjoitelmien kautta.

Jos tutkimukseen osallistuneiden positioita tarkastelee Herr'n ja Andersonin (2005, 31) kuvaamien positioiden jatkumossa (Taulukko 2), tutkimukseni sijoittuu positioiden 2–4 vaiheille. Kyseessä oli sisäpuolisen tutkijan yhteistyö muiden sisäpuolisten kanssa (positio 2), jossa ei kuitenkaan haluttu korostaa itsereflektiivisyyttä yksilöiden tasolla vaan pedagogisen kehittämisen reflektointia yhteistoiminnallisesti ja vastavuoroisesti tiimin ja pedagogisen yhteisön tasolla (positio 4). Tiimin jäsenten sisäpuolisuus oli vahvempaa ja tietoisempaa kuin opiskelijoiden, sillä vaikka opiskelijoiden kokemukset ja palautteet otettiin huomioon, toimintatutkimuksellinen uudelleen suuntaaminen tapahtui viime kädessä tiimin linjauksina. Toimintatutkimuksen kontribuution tavoitteena oli kohdistua sekä

sisä- että ulkopuolisiin sekä ko. yhteisössä että sen ulkopuolella: opiskelijoiden hopsien laadinnan edellytysten ja ohjauksen saatavuuden paranemiseen, ohjaavien opettajien ammatilliseen kehittymiseen, organisaation kehittymiseen sekä uuden tiedon tuottamiseen.

Taulukko 2. Tutkijan positioiden jatkumo (muokattu Herr & Anderson (2005, 31) pohjalta)

	TUTKIJAN POSITIO	KONTRIBUUTIO	TRADITIO
1	Sisäpuolinen, joka tutkii itseään / omaa työtään	Uusi tieto, kehittynyt/ arvioitu käytäntö, yksilöllinen/ ammatillinen muutos (<i>transformation</i>)	Oman ammattikäytännön tutkimus (<i>practitioner research</i>), elämäkertatutkimus, narratiivinen tutkimus, itsetutkimus (<i>self-study</i>)
2	Sisäpuolinen, joka tekee yhteistyötä muiden sisäpuolisten kanssa	Uusi tieto, kehittynyt/ arvioitu käytäntö, ammatillinen / organisatorinen muutos	Feministiset tiedostusryhmät, tutkimus-/ opintoryhmät, tiimit
3	Yksi tai useampi sisäpuolinen, joka tekee yhteistyötä yhden tai useamman ulkopuolisen kanssa	Uusi tieto, kehittynyt/ arvioitu käytäntö, ammatillinen / organisatorinen muutos	Tutkimus-/ opintoryhmät
4	Vastavuoroinen yhteistyö; sisä- ja ulkopuoliset tiimit	Uusi tieto, kehittynyt/ arvioitu käytäntö, ammatillinen / organisatorinen muutos	Yhteistoiminnalliset osallistavan toimintatutkimuksen muodot, jotka saavuttavat oikeudenmukaiset (<i>equitable</i>) valtasuhteet
5	Yksi tai useampi ulkopuolinen, joka tekee yhteistyötä yhden tai useamman sisäpuolisen kanssa	Uusi tieto, kehittynyt/ arvioitu käytäntö, organisaationaalinen kehittyminen /muutos	Mainstream muutostointi: konsultointi, teollinen demokratia, organisaation oppiminen Radikaali muutos: yhteisön voimaantuminen (Paulo Freire)
6	Yksi tai useampi ulkopuolinen, joka tutkii yhtä tai useampaa sisäpuolista	Uusi tieto	Yliopistolähtöinen, akateeminen tutkimus toimintatutkimuksen metodeista tai toimintatutkimusprojekteista

Tutkijan sisä- ja ulkopuolisuuteen liittyy implisiittisiä oletuksia. Esimerkiksi etnografisessa tai antropologisessa tutkimuksessa ulkopuoliseen tutkijaan, joka pääsee hyvin sisälle johonkin vieraaseen yhteisöön tai kulttuuriin, liitetään tietynlaista glorifikaatiota: tutkija on 'oikeasti' ollut jossakin ja 'nähty' jotakin (Nikander 2006). Sisäpuoliseen tutkijaan liitetään vastaavassa tilanteessa maallikon, ei-tutkijan ja jopa epärehellisyyden mielikuvia. Ne voivat olla aiheellisia silloin, jos tutkija kuvaa toimintaansa perinteisen ulkopuolisen tutkijan kriteereillä, eikä kerro avoimesti omasta osallisuudestaan ja sitoutumisestaan toimintaan (Herr & Anderson 2005, 33, 35).

Kuulan (2001, 119) mukaan toimintatutkija on aina ulkopuolinen, eikä tällä ole työhistoriaa tai tulevaisuutta tutkittavan työyhteisön jäsenenä. Näin vahvalle väitteelle ei löydy perusteita nykytutkimuksen valossa, sillä viime vuosina on tehty yhä enemmän toimintatutkimusta sisäpuolisen tutkijan toimesta (esim. Herr & Anderson 2005, 29; Johnson 2006; Kiviniemi 1997; Seinä 1996). Yleisesti voidaan todeta, että sisäpuolisuus on korostunut kasvatustieteen tutkimuksessa ja ulkopuolisuus organisaatioiden tutkimuksessa sekä sosiologisissa tutkimuksissa (Herr & Anderson 2005, 34). Sisä- ja ulkopuolisuuteen voi liittyä koulutus- ja tiedepoliittista jännitteisyyttä.²³

Sisä- ja ulkopuolisuuden määrittely ei ole kuitenkaan yksinkertaista. Ulkopuolisen tutkijan historia saattaa sisältää sisäpuolisuutta esimerkiksi silloin, jos tutkija on aiemmin asunut tutkimuskohteena olevalla alueella tai ollut töissä tutkimuskohdetta vastaavassa työyhteisössä. Sisäpuolisuutta voi tuottaa henkilön syntyperään tai sukupuoleen liittyvä tekijä. Sisäpuolinen tutkija voi etäännyttää itseään tutkimuskohteesta käyttämällä sellaisia metodisia välineitä, jotka tukevat ulkopuolisen position saavuttamista.

Vaikka sisäpuolisen tutkijan positio on periaatteessa hyväksytty osaksi toimintatutkimuksen metodologisia konventioita, oman työn tutkiminen ei ole ongelmatonta. Sisäpuolisen tutkijan etuna on hiljaisen tiedon tunteminen, mutta toisaalta näkemykset voivat olla ennakkoluuloisia, vinoutuneita, sokeita itsensänselvyyksille ja tutkimustyön suhteen liian positiivisia, sillä tutkija yleensä itse uskoo vahvasti kehitystyön ideaan (Herr & Anderson 2005, 35). Näiden asioiden tiedostaminen johti tässä tutkimuksessa kirjallisen dokumenttiaineiston korostumiseen ja tutkimuspäiväkirjan roolin sivuuttamiseen.

Tutkimuspäiväkirjan pitäminen on yksi toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä (Kemmis & McTaggart 1990a, 24). Kuulan (2001, 171) mukaan tutkimuspäiväkirjan käyttö on vaikeaa ja saattaa olla harhaanjohtavaakin, jos tutkija valitsee sieltä otteita vain oman tutkimuksellisen selviytymistarinansa tueksi. Pidän tutkimuksen ajan tutkimuspäiväkirjaa, mutta en määrittele sitä kuuluvaksi varsinaiseen tutkimusaineistoon. Päiväkirjamerkintöjen käyttäminen aineistona osoittautui ongelmalliseksi, sillä en ollut kyennyt kirjaamaan muutosprosesseja niiden

²³ Tutkimusprosessin aikana sain useamman kerran kokea, että tutkimusasetelmassani olevat tietyt käsitteet kertovat jo sinänsä tutkimukseni kuuluvan tieteelliseltä statukseltaan ns. paheellisiin heimoihin (vrt. Ylijoki 1994); nämä käsitteet olivat ammattikorkeakoulu ja kasvatustieteellinen toimintatutkimus – puhumattakaan hopsiin liittyvistä epäilyistä.

tapahtuma-ajankohtana riittävän analyytisesti, jos ollenkaan. Tutkimuksessa oli kyse laajoista muutosprosesseista, joita koskevien havaintojen tavoittaminen ja kirjaaminen tässä ja nyt oli haastavaa. Arjen toiminnassa olin ensisijaisesti toimijan, en tutkijan, roolissa. Herr & Anderson (2005, 34) pitävät tätä sisäpuolisen toimintatutkijan dilemmana; miten olla samaan aikaan sekä mukana toiminnassa että dokumentoida sitä. Tutkijan rooli painottui työssäni silloin, kun osallisten kanssa pysähdyttiin tarkastelemaan käytänteistä tehtyjä havaintoja, arvioimaan niitä ja suuntaamaan toimintaa uudelleen. Kun tutkimuspäiväkirjan käyttö osoitautui hankalaksi, kootun dokumenttiaineiston painoarvo osana tutkimusaineistoa lisääntyi.

3.2.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä

Toimintatutkimuksen aikana kootun aineiston jäsentämisessä ja analysoinnissa käytettiin kertovan muutosselonteon menetelmää (Laitinen 1998; 1999). Menetelmä kehitettiin alun perin teollisuusyrityksen muutosta koskevassa tutkimuksessa (Laitinen 1998) ja sitä on sovellettu mm. pedagogiseen kehittämistyöhön (Mäntylä 2002). Kertovan muutosselonteon menetelmä voidaan nähdä kokonaisuudessaan toimintatutkimuksellisenä menetelmänä. Tutkimuksessani sitä on sovellettu pelkästään aineiston analysointiin.

Kertovan muutosselonteon menetelmä perustuu sosiaalipsykologiseen Harrén ja Secordin (1972) etogeniaksi kutsuttuun teoriaan ja selontekojen menetelmään. Teorian keskeiset käsitteet ovat episodi, selonteko ja neuvottelu, joista yhteensä koostuu selontekojen menetelmä. Menetelmän lähtökohtana on inhimillisen elämän tutkiminen luonnollisessa ympäristössään. Etogenian mukaan luonnollinen ympäristö tuottaa uutta näkökulmaa ihmisen toiminnan, toiminnan merkitysten, toiminnan suunnitelmallisuuden ja toiminnasta annettujen selontekojen tarkasteluun (mts. 91; Uotila & Ylijoki 1984).

Episodilla tarkoitetaan pienimpiä mahdollisia yksiköitä, jotka sisältävät sosiaalisen vuorovaikutuksen kaikki olennaiset elementit (Harré & Secord 1972, 153). Yleensä episodissa on nähtävissä alku ja loppu, jota voi korostaa jonkinlainen seremonia tai muu konventio. Episodeja voivat olla esimerkiksi opiskelun aloittaminen, opiskeleminen ja opiskelun päättäminen, tai uskomuksen perusteiden horjumisen kautta tapahtuva asenteen muuttuminen. (mts. 153.) Lyhyimmillään episodi voi olla esimerkiksi neuvon pyytäminen. Episodien rajat vaihtelevat sen mukaan, mistä vuorovaikutuksen tasosta kulloinkin ollaan kiinnostuneita (Uotila & Ylijoki 1984). Tutkimuksessani episodit olivat laajuudeltaan edellä kuvattujen esimerkkien välimaastosta; eri vuosina toistuvia tapahtumakulkuja jonkin hopsia tai sen ohjausta koskevan teeman tai kehittämisidean ympärillä.

Selonteolla tarkoitetaan diskurssia, joka koskee tiettyä sosiaalista tapahtumaa tai tilannetta (Marsh, Rosser & Harré 1978, 22). Selonteot tarjoavat mahdollisuuden kriittisyydelle tai oikeuttamiselle, osallisten piirteiden kuvaamiselle sekä motiivien ja aikomusten tulkinnalle. Selonteko kohdistuu yksilön omaan toimintaan ja sen ymmärrettäväksi tekemiseen. Selonteot heijastavat yksilöllisiä usko-

muksia sosiaalisesta maailmasta, hyväksyttävistä toiminnoista ja paljastavat, millaisia normeja vallitsee ko. tilanteessa tai laajemmin sosiaalisessa yhteisössä. (Harré & Secord 1972, 159; Marsh ym. 1978, 21–22.) Tutkimuksessani selonteoksi määriteltiin opiskelijoiden kirjoittamat kirjoitelmat, jossa he kuvasivat kolmen vuoden opiskelua ja sen ohjausta omasta näkökulmastaan. Selontekojen kautta voitiin tarkastella yksilöiden prosesseja ja orientaatioita, mutta niitä käytettiin välineenä koko pedagogisen yhteisön prosessien tarkasteluun.

Neuvottelulla tarkoitetaan sitä vaihetta, jolloin tutkija tuo esiin tekemänsä analyysin ja tulkinnan ja varmistaa tutkittavien kanssa näiden pätevyyden (Harré & Secord 1972, 163). Neuvottelut ovat osa tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkistamista. Neuvotteluja käytiin sekä opettajatiimin että opiskelija-edustajien kanssa, mikä edellytti paljon tutkimusyhteisön jäseniltä. Uotilan ja Yljoen sanoin:

... heitä pyydetään ikään kuin seisahtumaan, pohtimaan ja erittelemään omaa käyttäytymistään, ottamaan välimatkaa omista arkirutiineista ja sitä kautta etenemään ehkä kriittiseenkin ja kipeään itsepohdiskeluun. (Uotila & Ylijoki 1984, 93).

Kertovan muutosselonteon menetelmässä on etogenian lisäksi aineksia etnografiasta, historian tutkimuksesta ja elokuvakerronnasta. Laitinen (1998, 10, 21) kutsuu *muutoskertomukseksi* tai *muutosnarratiiviksi* menetelmän avulla tuotettua kokonaiskertomusta. Muutoskertomus alkaa yleensä avauskertomuksella, joka on tyypillinen etnografialle; siinä kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle. Elokuvakerronta näyttäytyy siinä, kun episodit listataan kronologisessa järjestyksessä ja huomio suunnataan ja zoomataan avainepisodeihin. Muutoskertomuksen lopullisessa tuottamisessa on historian tutkimuksen elementtejä, kun eri aineistoja käsitellään rinnakkain ja eri tietolähteitä yhdistellään kriittisesti. (Laitinen 1999.) Kertovan muutosselonteon menetelmässä muutoskertomuksen tuottaminen tapahtuu kuudessa vaiheessa. Koska tutkimuksessani menetelmää käytettiin sovellettuna aineiston analysointiin, muutoskertomuksen tuottamisen prosessia muokattiin Laitisen (1998; 1999) kehittämästä mallista. Prosessien vaiheet on kuvattu rinnakkain Taulukossa 3.

Laitisen (1998, 3) tutkimuksessa painopiste oli muutoksen kuvaamisessa, eikä hänen tarkastelussaan tullut esille oppimisen näkökulmaa. Sen sijaan hän korosti eri osapuolten erilaisia kertomuksia kirjoittaen erilliset selonteot neljästä eri näkökulmasta. Tutkimuksessani painopiste oli merkitysneuvotteluista muodostuneissa prosessissa, ja tarkastelu kohdistui yhteisölliseen oppimiseen ja käytäntöiden kehittämiseen. Toimintatutkimukseen sisältynyttä kehitystyötä voidaan tarkastella muutoksena, mutta se ei korostu tutkimuksessani samalla tavoin kuin Laitisen tutkimuksessa. Muutoksen käsitettä ei voida silti kokonaan sivuuttaa. Wengerin (2003, 68) mukaan osallistumisen ja esineellistymisen dynamiikassa ei ole kyse vain uudesta tulkinnasta (*translation*) vaan myös muutoksesta (*transformation*). Muutoskertomus viittaa näin yhtäältä merkitysneuvottelujen tuottamiseen muutokseen ja toisaalta tutkimukseni metodisiin lähtökohtiin. Kertovan

muutosselonteon menetelmään perustuva muutuskertomus jäseni monimuotoisen aineiston käsittelyä ja loi kattavaa synteettistä rakennetta toimintatutkimuksen prosessin kuvaamiseksi.

Taulukko 3. *Muutuskertomuksen tuottamisen vaiheet*

	KERTOVAN MUUTOSSELONTEON MENETELMÄN VAIHEET LAITISEN (1998;1999) MUKAAN	VAIHEIDEN SOVELLUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA
1	Avauskertomuksen kirjoittaminen; kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle	Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen: kuvataan tutkimuksen tapahtumapaikka
2	Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen: kuvataan muutoksen tapahtumapaikka	Avauskertomuksen kirjoittaminen; kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle ja tutkijan positio tapahtumapaikassa
3	Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen: kerätään tarkasteltavaan muutosprosessiin liittyvää aineistoa, aineistosta poimitaan episodeja, episodit listataan kronologisessa järjestyksessä.	Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen: kerätään tarkasteltavaan prosessiin liittyvää aineistoa, aineistosta poimitaan episodeja, episodit listataan kronologisessa järjestyksessä.
4	Selontekojen kerääminen: valitaan avainepisodit, kerätään episodeihin osallistuneilta henkilöiltä selontekoja tapahtuneesta.	Muutossykliä paikantaminen ja muutuskertomuksen kirjoittaminen
5	Muutuskertomuksen kirjoittaminen: episodista etenemiskuvausta korjataan ja täydennetään selonteosta saaduilla aineistolla.	Muutuskertomuksesta neuvottelemisen: kehitysohjelmaan osallistuneet henkilöt (tiimin jäsenet) lukevat kertomuksen; keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta.
6	Muutuskertomuksesta neuvottelemisen: muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen, keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta.	Selontekojen (kirjoitelma-aineiston) tarkastelu suhteessa muutuskertomukseen ja kirjaaminen osaksi muutuskertomusta
7		Avainepisodien paikantaminen ja muutuskertomuksen teoreettinen syventäminen
8		Muutuskertomuksesta neuvottelemisen osallisten (tiimin jäsenet ja opiskelijanedustajat) kanssa; analyysin ja tulokannan pätevyyden varmistaminen

3.2.4 Metodisten ja teoreettisen käsitteiden tarkastelua

Tutkimuksessani teoreettinen ja metodinen lähestymistapa sisältävät samoja tai samankaltaisia käsitteitä. Samankaltaisuus tuottaa aiheen käsittelyyn yhtenäisyyttä, mutta se voi olla myös sekoittavaa. Tarkastelen seuraavassa joitakin keskeisiä käsitteitä.

Tutkimuksessani tutkimuskohdetta kuvataan käsitteellä *pedagoginen yhteisö*. Pedagogisella yhteisöllä viitataan koulutusohjelmaan, jossa yhteisön jäsenet ovat opettajan, assistentin tai opiskelijan roolissa. Pedagogisen yhteisön piirteisiin kuuluu mm. oppiminen, ammatillinen kasvu ja kehittyminen, opettaminen ja opetustyön kehittäminen. Pedagogista yhteisöä luonnehtii oma erityinen toiminta- ja työskentelytapa, joka sisältää monitasoisia suunnittelu-, toteutus- ja arviointiprosesseja. Pidän pedagogista yhteisöä tutkimukseni kontekstia paremmin kuvaavana käsitteenä kuin Wengerin (2003, 214) käyttämää *oppimisyhteisön* käsitettä. Oppiminen on yksi näkökulma pedagogisen yhteisön toimintaan, joka on tutkimuksessani näkyvillä, mutta jota en ole erityisesti korostanut.

Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen teorian keskeinen käsite on *käytäntöyhteisö*. Käytäntöyhteisö on oma erillinen, teoreettisesti määritelty käsite, jota on luonnehdittu luvussa 2.3.1. Pedagogista yhteisöä on tarkasteltu käytäntöyhteisön viitekehyksessä. Tutkimukseni kohteena oleva pedagoginen yhteisö voidaan nähdä yhtenä käytäntöyhteisönä, mutta sen sisällä voidaan havaita useampia, erillisiä käytäntöyhteisöjä: esimerkiksi tiimi tai opiskelijoiden omat yhteisöt. Käytäntöyhteisön luonne voi vaihdella, ja niitä on peilattu Hargreavesin (1996) kuvauksiin erilaisista pedagogisista kulttuureista.

Yksi käytäntöyhteisön piirre on *osallistuminen* vastavuoroiseen toimintaan. Toiminnasta käydään merkitysneuvotteluja, joissa osallistuminen ja esineellistyminen täydentävät toisiaan. Voidaan sanoa, että osallistuminen on käytäntöyhteisön toiminnan edellytys. Osallistumista on pidetty niin ikään toimintatutkimuksen kriteerinä. Tällöin osallistumisen sijaan puhutaan *osallistamisesta*. Kun käytäntöyhteisön kontekstissa osallistumisen syntymiseen ei oteta kantaa, toimintatutkimuksessa osallistaminen nähdään tutkijan aktiivisen toiminnan ja interventioiden tuloksena. Osallistamisen eri asteita on kuvattu positioita koskevassa luvussa: mitä enemmän tutkittavan yhteisön jäsenet ovat mukana, sitä enemmän heidän voidaan olettaa sitoutuvan yhteiseen hankkeeseen. Osallistumisen ja osallistamisen käsitteet kuvaavat näin samaa toimintaa, mutta ensin mainittu teoreettisen viitekehyksen ja jälkimmäinen metodisten lähtökohtien näkökulmasta.

Tutkimuksessani puhutaan niin ikään neuvotteluista. *Merkitysneuvottelulla* tarkoitetaan osallistumisen ja esineellistyminen dynamiikkaa (Wenger 2003). Merkitysneuvottelussa on kyse käytäntöyhteisön prosessista, joka ei välttämättä näy kokoontumisena yhteen tilaan tai konkreettisina puheenvuoroina. Neuvottelun käsite tulee tässä työssä esille myös aineiston analyysin yhteydessä. Harré ja Secord (1972, 63) tarkoittavat *neuvottelulla* sitä vaihetta, jolloin tutkittavien kanssa yhdessä konkreettisesti neuvotellaan tutkimuksen analyysistä ja tulkinasta. Neuvotteluprosessit voidaan nähdä näin rinnakkaisina: sisällöllisenä ker-

tomuksena pedagogisen yhteisön käytänteistä, mutta metodisena neuvotteluna silloin, kun kyse on kertomuksen luotettavuuden tarkastelusta.

Wenger (2003, 7–8, 98) näkee käytäntöyhteisöissä tapahtuvat merkitysneuvottelut mahdollisuutena *kehittää ja kehittyä*, mutta myös mahdollisuutena *muutokseen* ja *oppimiseen*. Kehittäminen ja muutos ovat niin ikään toimintatutkimuksen käsitteitä. Toimintatutkimus on muutoksen tutkimista ja muutokseen pyrkimistä. Engeströmin (2004, 12) mukaan muutos ei välttämättä tarkoita kehittymistä, kun taas Varila (1999, 12–13) korostaa, että muutos ei välttämättä tuota organisaation oppimista. Kehitykseen sisältyy sekä Engeströmin että Varilan mukaan aina pyrkimystä parempaan ja kyse on tällöin laadullisesta muutoksesta. Toimintatutkimusta koskevassa kirjallisuudessa käytetään tästä laadullisesta muutoksesta kahta englanninkielistä käsitettä, *development* ja *improvement*. *Development* viittaa tietoiseen kehittämiseen, kun *improvement* viittaa paranemiseen. Suomen kielessä paraneminen viittaa sairauteen tai häiriötilaan, kun taas kehittyminen ja kehittäminen eivät implikoi vastaavaa lähtötilannetta. Tutkijana olin tietoisesti *kehittämässä* hopsin ja sen ohjauksen laatua. Osallisten näkökulmasta kyseessä oli yksi työn osa-alue monen muun työn rinnalla. Siksi tiimin jäsenet kuvasivat toteutunutta prosessia pikemminkin *kehittymisenä* kuin tietoisena kehittämisenä. Kun kyse on uudesta koulutuksesta, aina ei voi puhua kehittämisestä eikä kehittämisestä, vaan uuden *luomisesta*. Siksi tässä työssä on käytetty *kehitystyön* ja *muutoksen* käsitteitä, joilla on luonnehdittu yleisestään suuntaa tutkimuksen teoreettiset ja metodiset lähtökohdat huomioiden. Edellä kuvatut osallisten erilaiset orientaatiot kehitystyöhön ovat osa merkitysneuvottelujen prosessia, joita tässä työssä on kuvattu *muutoskertomuksen* kehyksessä.

3.3 Tutkimuksen toteutus

Kehitystyön tutkiminen edellyttää tarttumapintojen löytämistä, joiden kautta sekä tutkittava ilmiö että prosessi hahmottuvat. Runsaan kolmen vuoden aikana koottu tutkimusaineisto muodostaa tarttumapinnan, jonka olen ottanut tutkimuksessani haltuun kertovan muutosselonteon menetelmällä. Kuvaan seuraavassa tutkimusaineiston ja sen, miten sovelsin kertovan muutosselonteon menetelmää aineiston analysoinnissa.

3.3.1 Tutkimusaineisto

Toimintatutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimusaineisto koostuu monimuotoisesta aineistosta, jota kootaan ja rajataan tutkimusprosessin edetessä (Cohen, Manion & Morrison 2000, 236–237; Kiviniemi 1995, 20). Toimintatutkimus on reflektiivinen prosessi. Tällä ei tarkoiteta satunnaista, spontaania reflektiota, vaan siitä tulee olla todisteita tutkimusaineistossa (Herr & Anderson 2005, 3).

Tutkimuksen alussa tarkoitukseni oli koota havaintoja ja arviointeja systemaattisesti arviointikyselyjen kautta. Jo ensimmäisen kyselyn vastaukset osoittivat, että kolmannen vuoden opiskelijat olivat väsyneitä ja motivoitumattomia vastaamaan kyselyihin. Opiskelijat olivat tutkimuksen aikana erittäin monien arviointikyselyiden kohteena, mm. yksittäisiä opintojaksoja arvioitiin, vuosikursiedustajat tiedustelivat palautetta ryhmältään arviointi- ja palautekokousta varten puolivuositain, ammattikorkeakoulun hopseja arvioitiin vuonna 1999²⁴, opinto-ohjausta vuonna 2001, opetuksen laatua vuosina 2000, 2002, 2004 ja 2005, ja sen lisäksi Korkeakoulujen arviointineuvosto arvioi vuonna 2000 opinto-ohjausta ja vuonna 2003 sosiaalialan koulutusta (Friman 2001b; Friman & Ilmavirta 2005; Kolehmainen 2002; 2004; Kolehmainen & Friman 2000; Moitus ym. 2001; Murto ym. 2004; Ruohotie 2001). Tästä syystä päädyin käyttämään runsaasti sellaista havainto- ja arviointiaineistoa, mitä syntyi luonnollisesti koulutusohjelman toiminnassa. Tutkimusaineisto oli laadullista tekstiaineistoa, joka jakautui *dokumenttiaineistoon, kyselyaineistoon ja kirjoitelmiin.*

Dokumenttiaineisto

Tutkimuksen yhden aineistokokonaisuuden muodosti dokumenttiaineisto, jota oli tuotettu ensisijaisesti muuhun kuin tutkimustarkoitukseen (ns. luonnollinen aineisto, vrt. Kiviniemi 1995, 170). Kokosin koko tutkimusprosessin ajan tutkimusaihetta koskevia dokumentteja, kuten kokousmuistioita, asiakirjoja sekä tiimin keskinäistä, ohjauksen kehittämistä koskevaa sähköpostiviestintää. Aineiston käyttäminen mahdollisti muutosprosessin tarkastelun jälkikäteen.

Dokumenttiaineisto sisälsi materiaalia toimintatutkimuksen eri vaiheista: toiminnan dokumentointia, havaintoja käytänteistä, toiminnan suuntaamista ja linjaamista kohti seuraavaa muutossykliä. Dokumenttiaineiston sisältämiä linjauksia ja päätöksiä voi luonnehtia mallitarinan käsitteen avulla (Hänninen 2003, 51–52; Suomi 2002, 29; Ylijoki 2003, 146–149). Mallitarina on tavoiteltava ja ihanteellinen tila sen tuottajien näkökulmasta. Mallitarinoita voidaan löytää sekä virallisista että epävirallisista normeista, joiden moraalijärjestykseen yksilö soisaaistuu. Mallitarinan elementtejä oli nähtävissä ohjaus- ja opetussuunnitelmissa ja kokousten päätöksissä, sillä niiden tarkoituksena oli ohjata käytännön toimintaa ja ne toivat julki tavoiteltavia arvoja ja ihanteita.

Dokumenttiaineisto jakautui primääri- ja sekundääriaineistoon. Primääriaineistolla tarkoitan sitä aineistoa, johon muutoskertomus perustui. Sekundääriaineisto tarkoittaa aineistoa, jonka kävin läpi alustavan analyysin yhteydessä. Primääriaineistona käytetty aineisto on esitetty tiivistetysti oheisessa taulukossa (Taulukko 4). Yksityiskohtainen aineiston kuvaus ja käytetyt koodit on selitetty liitteessä 2.

²⁴ Sosiaalialan koulutusohjelma ei osallistunut hopsin arviointiin, mutta sosiaalialan opiskelija oli mukana arviointiryhmässä.

Taulukko 4. Dokumenttiaineiston koostumus

Lukuvuosi	Opetussuunnitelma	Ohjaussuunnitelmat	Tiimin suunnittelu-päivän muistiot	Tiimimuistiot	Erosmuistiot	Linjuritiimin muistiot	Muut dokumentit	Yht.
2001–02			1	12				13
2002–03	1	1	1	8	2		1	14
2003–04		1	3	12	2	1	3	22
2004–05		2	4	12	5	2	8	33
Yht.		4	9	44	9	3	12	82

Ohjaussuunnitelmat ovat toimintatutkimuksen käsittein ilmaistuna toimintasuunnitelmia, joita on tehty todellisuuden analysoinnin ja reflektoinnin pohjalta (vrt. Carr & Kemmis 1986, 164). Vaikka ohjaussuunnitelmissa oli selvä toimintatutkimukseen kytkeytyvä tarkoitus, niitä olisi tehty todennäköisesti ilman tutkimustakin. Ohjaussuunnitelmiin kirjattiin tavoiteltava hops ja hopsin ohjauksen tila koulutusohjelmassa. Ohjaussuunnitelma päivitettiin ja käsiteltiin tiimissä vuosittain lukuvuoden vaihtuessa. Ohjaussuunnitelman kirjaaminen oli tutkijan vastuulla.

Analyysin kohteena oli *muistioita* ajanjaksolta 09.03.2001–31.05.2005. Tiimin jäsenten keskinäiset kokoukset olivat hyvin keskustelevia ja värikkäitä, mikä ei tehnyt muistioiden laatijoiden tehtävästä helppoa. Kokousmuistioiden laatu vaihteli: osa muistioista oli keskustelumuiistioita, osa virallisia pöytäkirjoja, osa vain sisäpuolisille avautuvia tiivistyksiä käsitellyistä tai päätetyistä asioista. Kokousmuistioita oli tiimin suunnittelupäiviltä, tiimin viikoittaisista kokouksista, erityisosaamisen (eros) tiimien kokouksista sekä opiskelijaedustajien ja opettajien yhteisistä arviointi- ja palautekokouksista, joita kutsuttiin linjuritiimeiksi. Lisäksi dokumenttiaineistossa oli yksittäisiä dokumentteja ja sähköpostiviestejä.

Dokumenttiaineistoon sisältyi kaksi muistiota, joita käytettiin ensisijaisena toimintatutkimuksen arviointiaineistona erillisten kyselyjen sijaan. Joulukuussa 2003 arvioinnin kohteena oli sosionomiksi kasvamista tukevien prosessien arviointi (LM 12.12.2003). Arviointitilaisuuteen – ns. linjuritiimiin – osallistui ammattikorkeakoulun lautupäällikkö, yksi ammattikorkeakoulun johtajista, koulutusohjelmajohtaja, yhdeksän opettajaa, kaksi assistenttia sekä yhdeksän opiskelijaedustajaa, jotka edustivat vuosina 2000, 2001, 2002 ja 2003 aloittaneita nuori-soasteen ryhmiä sekä 2002 aloittanutta aikuisryhmää. Opiskelijat toimivat tilaisuuden puheenjohtajana ja sihteerinä. Eri opiskelijaryhmille oli nimetty tietyn prosessin arviointivastuu etukäteen. Toinen toimintaa arvioiva muistio oli helmikuulta 2004, jolloin opiskelijaedustajat valmistautuivat talous- ja tulosneuvotte-

luihin arvioimalla koulutusohjelmaa kirjallisesti (YM 17.2.2004). Tilaisuuteen osallistui viisi opiskelijaedustajaa, jotka edustivat vuosina 2001, 2002 ja 2003 aloittaneita nuorisosteiden ryhmiä sekä vuonna 2003 aloittanutta aikuisryhmää.

Kyselyaineisto

Toinen aineistokokonaisuus oli erikseen tutkimusta varten hankittu kyselyaineisto, jonka avulla voitiin arvioida toimintatutkimuksen vaiheita (Taulukko 5). Nuorisosteiden opiskelijoille suunnattuja kyselyjä toteutettiin kolmessa vaiheessa keväällä 2002, keväällä 2003 ja keväällä 2005. Tiimin jäsenille suunnattuja kyselyjä oli myös kolmessa vaiheessa, keväällä 2002, syksyllä 2003 ja keväällä 2005. Kyselyt olivat avoimiin kysymyksiin pohjautuvia kyselyjä, jotka toteutettiin luokka- ja ryhmätilanteissa tai sähköpostitse lähetettyinä. Kyselyillä pyrittiin antamaan mahdollisuus yksittäisen opiskelijan ja tiimin jäsenen äänen kuulemiseen ja osallisuuteen (vrt. dokumenttiaineiston tuottajien edustuksellinen luonne).

Taulukko 5. *Kyselyaineistot*

Ajan-kohta	Kyselyn fokus	Vas-tanneet tiimin jäsenet	Tiimin koko-naisvah-vuus	Vastanneiden opiskelijoiden luku-määrä	Opiskelija-määrä ko. vuosi-kursseilla
Kevät 2002	Todellisuuden analyysi	7	9	26 (2.-3. vuoden opiskelijoita)	76 (2.-3. vuoden opiskelijoita)
Kevät 2003	Hopsin ohjauksen väliarviointi			7 (1.-3. vuoden opiskelijoita)	135 (1-4. vuoden opiskelijoita)
Syksy 2003	Hopsin ja sen ohjauksen näkemykset	10	13		
Kevät 2005	Tutkimuksen päättävä arviointi	9	13	24 (2.-3. vuoden opiskelijoita)	77 (2.-3. vuoden opiskelijoita)

Tutkimuksen alussa keväällä 2002 toteutettua arviointikyselyä voidaan pitää toimintatutkimuksellisenä todellisuuden analyysinä, joka on lähtökohtana kehittämisen sykleille (vrt. Carr & Kemmis 1986, 164). Arviointiin osallistui 26 opiskelijaa kahdesta eri opiskelijaryhmästä sekä seitsemän opettajatiimin jäsentä.

Toinen opiskelijaryhmä edusti koulutuksen vuonna 1999 aloittanutta pioneeri-ryhmää, ko. ajankohtana kolmannen vuoden opiskelijoita (N=12). Toinen opiskelijaryhmä edusti vuonna 2000 opintonsa aloittaneita, toisen vuoden opiskelijoita (N=14). Vastanneet opiskelijat olivat iältään 21–27-vuotiaita. Opiskelijoita pyydettiin oppitunnin yhteydessä vastaamaan kyselyyn ja peilaamaan omia kokemuksiaan hopsista ja sen ohjauksesta erilaisiin hopsin ja sen ohjauksen malleihin (Liite 1). Vastaavat kysymykset esitettiin tiimin jäsenille (N=7). Arvioinnin tulokset on aiemmin raportoitu julkaisemattomassa opinnäytetyössä (Annala 2002b).

Huhtikuussa 2003 kaikille opiskelijoille (N=135) lähetettiin sähköpostitse pyyntö hopsin ohjauksen kehitystyön väliarvioinnista (Liite 3). Kyselyyn vastasi seitsemän opiskelijaa: viisi kolmannen vuoden opiskelijaa, yksi toisen vuoden ja yksi ensimmäisen vuoden opiskelija. Koska väliarviointi näytti ajoittuvan liian aikaiseen vaiheeseen, siirsin tiimin jäsenille kohdistettua arviointia seuraavaan syksyyn. Elokuussa 2003 toteutin tiimin jäsenille interventiivisen kyselyn. Pyyisin tällöin tiimin jäseniä (N=10) vastaamaan kolmeen suullisesti esitettyyn kysymykseen kirjallisesti. Kysymykset olivat: 1. Mikä on hops sosiaalialan koulutusohjelmassa? 2. Miten hops ja ammatillinen kasvu liittyvät toisiinsa? 3. Miten koulutusohjelmassa ohjataan hopsin / tutkinnon rakentumista? Intervention tarkoituksena oli arvioida tiimin jäsenten hopsnäkemyksen yhtenäisyyttä verrattuna runsaan vuoden takaiseen alkutilanteen arviointiin.

Toimintatutkimuksen päättävä arviointi toteutettiin kyselynä toukokuussa 2005. Arviointiin osallistui 25 opiskelijaa kahdesta eri opiskelijaryhmästä sekä yhdeksän tiimin jäsentä. Toinen opiskelijaryhmä edusti koulutuksen vuonna 2002 aloittanutta opiskelijaryhmää, ko. ajankohtana kolmannen vuoden opiskelijoita (N=11). Toinen opiskelijaryhmä edusti vuonna 2003 opintonsa aloittaneita, toisen vuoden opiskelijoita (N=14). Ryhmissä oli yhteensä 77 opiskelijaa. Vastanneiden tausta vastasi koulutusohjelman opiskelijoiden profiilia ja pääainevalintojen suosiota (ks. Taulukko 6). Kyselyyn vastanneissa oli yhdeksän eri mentorin ohjauksessa olevia opiskelijoita.

Taulukko 6. Taustatiedot loppuarviointiin vastanneista opiskelijoista

Peruskoulutus	lukio	11
	ammattitutkinto	5
	lukio ja ammattitutkinto	8
	ei tietoa	1
Ikä	21–27-vuotias	19
	28-vuotias tai vanhempi	6
Pääaine	Sosiokulttuurinen kasvatus	8
	Sosiokulttuurinen yhteisökuntoutus	9
	Sosiokulttuurinen vammaistyö	6
	Sosiokulttuurinen vanhustyö	2

Arviointi toteutettiin sähköpostikyselynä sekä jakamalla paperilomakkeita ryhmien opiskelijoille. Lomakkeessa esitettiin kuva pedagogisesta ohjausmallista (Kuva 11), ja sen pohjalta esitettiin kaksi kysymystä: 1. Miten arvioit ohjausmallia kokemustesi perusteella / miten toimivana pidät ohjausmallia käytännössä? 2. Miten hopsin rakentumisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjausta tulisi mielestäsi muuttaa / kehittää? Vastaukset ryhmiteltiin ja alustavat tulokset esiteltiin tiimille ennen lukuvuoden päättymistä 31.5.2005. Tarkempi sisällönanalyysi tehtiin myöhemmin.

Kirjoitelma-aineisto

Tutkimuksen kolmas aineistokokonaisuus muodostui vuonna 2002 opintonsa aloittaneiden kirjoitelmista. Kirjoitelman kirjoittaminen kuului kolmannen vuoden opiskelijoiden opintoihin. Tehtävänannossa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma siitä, miten opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma muotoutui opintojen aikana (Liite 4). Kirjoitelmaa ei arvioitu numeerisesti, vaan se oli osasuoritus opintojaksossa ja siitä tuli suorituserkintä. Opiskelijoilta kysyttiin kirjallinen lupa kirjoitelmien käyttöön tutkimusaineistona.

Kirjoitelman kirjoittaminen ohjeistettiin opiskelijoille tammikuussa 2005, jolloin ryhmän opiskelijat olivat opiskelleet 2,5 vuotta. Kirjoitelmien palautus ajoitui pitkälle aikavälille, mikä kuvaa jo sinällään opiskelun yksilöllisyyttä. Ensimmäiset kirjoitelmat palautettiin helmikuussa 2005 ja viimeiset toukokuussa 2006 (Taulukko 7). Kirjoitelmien pituus oli 2–7 sivua, kokonaisaineistona 92 sivua rivinvälillä yksi kirjoitettuna. Kirjoitelmat on koodattu satunnaisessa järjestyksessä S1, S2, S3 jne. koodilla. Lopullisessa analyysissä oli mukana kirjoitelmia 28 opiskelijalta, joista puolella oli aikaisempi ammatillinen tutkinto.

Taulukko 7. *Kirjoitelma-aineisto syksyllä 2002 opintonsa aloittaneilta opiskelijoilta*

Kirjoitelman palautusajankohta	lukumäärä
2005 kevätlukukausi	17
2005 syyslukukausi	7
2006 kevätlukukausi	4
opinnot kesken; kirjoitelmaa ei palautettu	7
ei tutkimuslupaa	7
Ryhmän opiskelijamäärä yhteensä	42

Kirjoitelmia voidaan pitää ns. luonnollisen aineiston ja erikseen hankitun aineiston välimuotona. Kirjoitelma-aineistoa käytettiin tässä työssä etogeenisina selontekoina (Laitinen 1999; Marsh ym. 1978, 21–22). Ryhmän opiskelijat olivat ensimmäinen ryhmä, johon sovellettiin tutkimuksen aikana kehitettyä hajautettua

ohjausmallia. Ryhmän alkuperäisistä jäsenistä viisi keskeytti opintonsa ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, ja heidän tilalleen tuli siirto-opiskelijoita. Viisi kirjoitelman kirjoittaneista aloitti opintonsa toisessa ammattikorkeakoulussa ja siirtyi tähän ammattikorkeakouluun myöhemmässä vaiheessa, tai aloitti opinnot muusta syystä eri aikaan kuin pääryhmän opiskelijat. Eri aikoihin opintonsa aloittaneet opiskelivat käytännössä monien eri opiskelijaryhmien, mm. aikuisryhmien mukana, mutta he olivat opiskelijoina koko toimintatutkimuksen ajan. Tämä tuotti selontekoihin sekä monimuotoisuutta että kattavuutta koko koulutusohjelman prosesseja ajatellen.

3.3.2 Aineiston analysointi

Toimintatutkimuksen aineiston analysoinnissa on erotettavissa sekä analyyttinen että synteettinen vaihe (vrt. Kiviniemi 1999, 77). Analyyttisyydellä tarkoitetaan eri aineistokokonaisuuksien jäsentämistä aineiston luonteesta riippuen ja synteettisyydellä kantavan kokonaisrakenteen hakemista. Kertovan muutosselonteon menetelmään nojautuva muutuskertomus toimi tutkimuksessani kattavana synteettisenä rakenteena kaikkien aineistojen suhteen (Laitinen 1998; 1999). Kuvaan seuraavassa eri aineistokokonaisuuksien analyyttistä työstämistä, ja sitä, miten muutuskertomus rakennettiin.

Kun kolmen vuoden toimintatutkimus oli päättynyt, oli ilmeistä, että kaikkea tallettamaani aineistoa ei tarvittaisi tutkimustehtäviin vastaamiseen. Sekä luonnollisia että erikseen hankittuja aineistoja oli kertynyt runsaasti, mikä edellytti fokusointia olennaiseen tutkimustehtävien kannalta. Tavoitteena oli keskittyä niihin aineistoihin, joiden kautta olisi mahdollista tavoittaa pitkäkestoisen kehitystyön ja muutoksen elementit. Ensimmäisen vaiheen karsinta toteutui prosessin aikana, jolloin valitsin tutkimusaihetta koskevat dokumentit tallettaviksi. Toisessa vaiheessa poimin aineistosta analysoitavaa tekstiä seuraavien kriteereiden pohjalta: tekstiotteet, jotka koskevat ohjausta, hopsia, mentorointia opettajan toimintana, erostyöskentelyä, klusteritoimintaa, pedagogista strategiaa ja opetus-suunnitelmatyöskentelyä opetushenkilöstön ja organisaation näkökulmasta. Tarkastelun ulkopuolelle rajasin yksittäisiä opintojaksoja koskevaa ohjausta sekä harjoittelun, opinnäytetyön ja kansainvälisen vaihto-opiskelun ohjauksen kehittämistä koskevat teemat. Nämä olivat osa opiskelijan hopsipolkuja, mutta koska niitä kehitettiin omina kokonaisuuksinaan, niiden tarkempi kuvaus rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Tässä vaiheessa jätin analysoitavan aineiston vielä melko laajaksi. Kolmannen vaiheen karsinta tapahtui analysoinnin aikana, jolloin osa aineistosta karsiutui lopullisen aineiston ulkopuolelle. Karsiutumisen kriteerinä oli aineiston merkityksellisyys suhteessa tutkimustehtäviin.

Aloin rakentamaan muutuskertomusta ensin tiimin kertomuksena jättäen opiskelija-aineistot analyysin ulkopuolelle. Kokosin muistioista valitut otteet yhtenäiseksi tiedostoksi kronologiseen järjestykseen. Näistä suorista otteista

aloin muodostaa kertomusta. Seuraavassa on esimerkki kertomuksen rakentamisesta:

Vaihe 1: Suorat otteet muistioista²⁵

1. Klusterimessut.---Klusteri ottaa vastuun luokkansa järjestämisestä. Sosiokulttuurinen: vanhus- ja vammaistyö 311, Yhteisö- ja aluetyö 313, Nuorisotyö 312, Varhaiskasvatus ja perhetyö 309.--- (TM 9.3.2001)
3. Syksy 01 opinnot. Vanhustyön vastaava X, Y²⁶ vastaa vammaistyön toteutuksesta. (TM 9.3.2001)
5. Johtoryhmätyöskentely. Edustajat: Kojot, henkilökunta, ko:oitte lehtori ja opiskelija. Kyse on keskustelufoorumista.--- (TM 27.8.2001)
2. Linjuritimi. Luokkien opettajavastaavat hoitavat luokkien opiskelijaedustajat tiimiin. (TM 21.9.2001)
3. Soten johtoryhmän opiskelijajäsen. X konsultoi O:ta. Edustaja valitaan 00-ryhmästä. (TM 21.9.2001)
8. Opinto-ohjauksen strategiat -toimintaohje. 1. vuoden opiskelijat huolehtivat hopsiansa ja portfolionsa hyväksikäyttämistä hops-keskusteluissa. (TM 21.9.2001)

Vaihe 2: Otteiden selittäminen ulkopuoliselle ymmärrettävälle kielelle

”Klusteri” nimike oli käytössä koskien vaihtoehtoisten opintojen kokonaisuutta, kokonaisuuksille nimetään vastaavat; nimeäminen liittyy projektien esittelypäivien suunnitteluun. (TM 9.3.2001)

Opiskelijaedustajia nimetään mukaan: johtoryhmään, linjuritimiin. (TM 27.8.2001, TM 21.9.2001)

”HOPS”, ”portfolio” ja ”hopskeskustelu” olemassa, todetaan että 1. vuoden opiskelijat huolehtivat hopsiansa ja portfolionsa hyväksikäyttämistä hops-keskusteluissa, eli vastuu on opiskelijalla. (TM 21.9.2001)

²⁵ Osa kokousten muistioista oli kirjattu niin ytimekkäästi, että ulkopuolisen tutkijan olisi ollut erittäin hankala ymmärtää mitä kokouksissa päätettiin. Tässä mielessä tutkijan sisäpuolisuudesta oli etua toimintatutkimuksessa. Calori (2005) pitää yhtenä toimintatutkimuksen kriteerinä sitä, että tutkijalla on pääsy tietoon, jota ns. perinteinen yliopistotutkija ei tavoita.

²⁶ Muutuskertomuksen rakentamisessa on pyritty työyhteisön tason tarkasteluun. Jos tiimin tai organisaation jäseniä esiintyi yksilöinä, tällöin heitä kuvattiin summittaisesti X, Y, Z... aakkosilla. O-kirjaimella viitataan opiskelijaan

Vaihe 3: Muutuskertomuksen kirjoittaminen

Ennen tutkimus- ja kehitystyön aloittamista koulutusohjelmassa oli olemassa käytänteitä, joita tutkimushankkeella lähdettiin jäsentämään ja kehittämään edelleen. Hops, portfolio ja hopskeskustelu olivat käytössä jossain merkityksessä. Tiimissä oli ajatus asiantuntijuuteen perustuvista opettajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteisistä ryhmittymistä. Opiskelijoita ja työelämän edustajia haluttiin osallistaa koulutuksen arviointiin ja kehittämiseen. (TM 9.3.2001, TM 27.8.2001, TM 21.9.2001)

Muutuskertomuksen kirjoittaminen ajallisena jatkumona oli alussa selkeää, koska toimintatutkimuksen alkuvaiheessa tutkimustehtäviin liittyvää aineistoa oli melko vähän. Kun toimintatutkimus eteni, episodit alkoivat monimutkaistua ja niiden sijoittaminen yhdelle aikajanelle oli vaikeaa. Tämä johtui siitä, että joitakin teemoja tuli esille eri vuosien muistioissa ja muutuskertomuksen sisällä oli havaittavissa pienempiä muutuskertomuksia eritahtisina prosesseina. Aloin kirjoittaa omia alakertomuksia näistä prosesseista. Otsikoin alakertomukset seuraavasti: ”Erityisosaamisen (eros) ryhmät hopsien ohjauksen foorumeina”, ”Hopsin rakentuminen näyteportfolioksi” ja ”Hopsin ohjaus verkossa”. Toimintatutkimuksen käsittein näissä alakertomuksissa oli kysymys ison tutkimusspiraalin sisällä toteutuvista pienemmistä spiraaleista (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 39). Alakertomusten kirjoittamisen jälkeen kokonaisuutta koskeva muutosprosessi alkoi hahmottua niin, että kykenin muodostamaan visuaalisen aikajanan. Aikajana on esitetty lopullisessa muutuskertomuksessa korkeintaan yhden lukuvuoden mittaisina jaksoina, eräänlaisina tiivistelminä toimintatutkimuksen eri syklien ja sykleissä tapahtuneiden keskeisten episodien vaiheista (Kuvat 10, 12, 14, 15, 18). Kun kirjasin eri aineistoja aikajanelle, sieltä hahmottui seuraavia vaiheita:

1. Alkuvaihe kevät 2002–alkusyksy 2002: Todellisuuden analyysi, ongelmien käsitteellistäminen ja toimintasuunnitelman rakentaminen
2. Lukuvuosi 2002–2003: Pedagogisen ohjausrakenteen vieminen käytäntöön; erosryhmien ja -tapaamisten luomisen vaihe; erosinnostus vaihe; visioiden vaihe
3. Lukuvuosi 2003–2004: Ohjauksen käytänteiden kehittämisen ja syventämisen vaihe; web-innostusvaihe; eroστοiminnan ja mentoroinnin laadullisen kehittämisen vaihe
4. Lukuvuosi 2004–2005: Ohjauskäytänteiden kriisiytymisen ja jäsentymisen vaihe; realiteettien ja arjen vaihe; mallin kiinnittäminen konkreettisesti opetus-suunnitelmaan

Riessmanin (1993, 3) mukaan kertomusmuotoisen aineiston analysoinnissa on se vaara, että aineisto pilkkoutuu liikaa ja irtoaa kontekstistaan. Muutuskertomus oli runko, joka tuki kontekstin pysyvyyttä. Jatkoin muutuskertomuksen kirjoittamista liittämällä siihen eri aineistoista nousseita ilmiöitä sekä eritellen aineistosta toimintatutkimuksen syklien vaiheita. Koska ohjaussuunnitelma päivitettiin ker-

ran vuodessa ja siihen kirjattiin edellisen lukuvuoden havaintojen ja arviointien tulokset uusina tavoitteina, määrittelin tällä perusteella toimintatutkimuksen sykliseksi yhden lukuvuoden. Jokaisen lukuvuoden aikana oli edellisestä vuodesta eteenpäin kehiteltyä ohjaustoimintaa ja arviointia. Havaintoja on dokumentoituina dokumenttiaineistossa, erityisesti arviointiaineistoon kytkeytyen.

Oli ilmeistä, että kysely- ja kirjoitelma-aineistoja tuli analysoida tarkemmin ennen niiden liittämistä muutuskertomukseen (vrt. analyttinen ja synteettinen vaihe; Kiviniemi 1999, 77). Kysely- ja kirjoitelma-aineistojen analyysi toteutettiin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä, jota toteutettiin abduktiivisen päättelyn logiikalla (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2004, 98–99). Kirjoitelma-aineiston analyysin tuloksia kuvasin sekä perinteisinä aineistokuvauksina että tyyppikompositioina. Tyyppikompositiolla tarkoitetaan esimerkinomaisia, tyyppitteleviä koosteita, jotka on tehty eri kirjoitelmista kootuista katkelmista (vrt. Hänninen 2003, 33). Tyyppikompositioiden avulla voidaan vähentää yksittäisten kirjoittajien tunnistettavuutta.

Kyselyjen tulokset liitettiin muutuskertomukseen niiden toteuttamisajankohdan mukaan. Kun kyselyaineistot oli liitetty osaksi muutuskertomusta, kertomus annettiin luettavaksi sosiaalialan tiimin jäsenille. Tässä vaiheessa muutuskertomus oli erittäin yksityiskohtainen ja konkreettinen kuvaus tapahtumista. Se oli aineistoon nojautuva tapahtumien kronologinen kuvaus, jossa kertomuksesta nousevia ilmiöitä ei ollut kirjattu auki eikä suhteutettu teoreettiseen ajatteluun. Muutuskertomuksen tapahtumat on kuvattu tiivistetysti liitteessä 6. Muutuskertomus toimitettiin tiimille 2,5 viikkoa ennen siitä neuvottelua. Neuvottelussa oli mukana kahdeksan muutokseen osallistunutta tiimin jäsentä sekä yksi myöhemmin tiimiin tullut jäsen (Liite 5). Tämä 1,5 tunnin tilaisuus nauhoitettiin, litteroitiin ja tein siitä yhteenvedon.

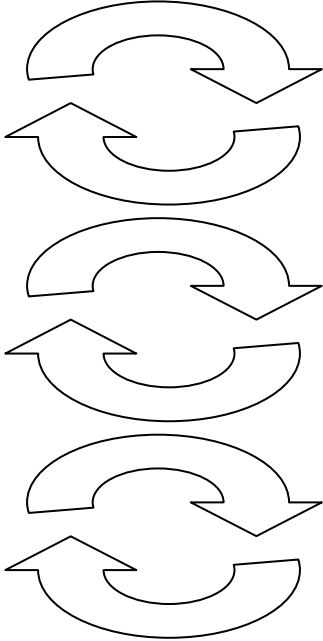
Seuraavaksi siirryin opiskelijoiden kirjoitelmien tarkasteluun. Opiskelijoiden kirjoitelmia tarkasteltiin etegeenisinä selontekoina (vrt. Laitinen 1999; Marsh ym. 1978, 21–22), joissa opiskelijoiden kertomuksista nousseita teemoja sijoitettiin toisaalta hopsin ohjauksen kehittämistä koskevan muutuskertomuksen ja toisaalta yksilöllisen opiskelupolun eri vaiheisiin (vrt. Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36) (Kuva 9). Muutuskertomuksen tuottamista voi kuvata yhteisöllisen kertomuksen ja yksilöllisten kertomusten välisenä dialogisuutena (vrt. Hänninen 2003, 94).

Yhteisön ja yksilöiden kertomusten rytmeissä oli jonkin verran epätahtisuutta. Tutkimuksen tarkastelu kohdistui ensisijaisesti syksyllä 2002 aloittaneen opiskelijaryhmän hopsin rakentumisen ja hopsin ohjauksen prosessiin vuosien 2002–2005 aikana, joka vastasi toimintatutkimuksen ajankohtaa. Opetussuunnitelma pysyi opiskelijaryhmällä samana koko opiskelun ajan, mutta toimintatutkimuksen edetessä ohjaussuunnitelmat ja ohjauksen käytänteet päivittyivät vuosittain. Uudistuksia sovellettiin kaikkiin opiskelijoihin sikäli, kun se oli ryhmän opetussuunnitelman ja opintojen vaiheen kannalta mahdollista. Joltain osin tehtyjä uudistuksia – esimerkiksi opetussuunnitelmaan liittyviä muutoksia – ei ollut mahdollista toteuttaa ensisijaisena tutkimuskohteena olevan ryhmän osalle. Käy-

tännössä tämä tarkoitti sitä, että syksyllä 2002 aloittaneeseen ryhmään kohdistui vain osa kehitystyön tuottamista uusista käytänteistä.

HOPSIA JA SEN
OHJAUSTA KOSKEVA
KEHITYSTYÖ
YHTEISÖTASOLLA

SELONTEOT HOPS-
POLUN VAIHEISTA
YKSILÖTASOLLA (vrt.
Tarkiainen & Vuorinen
1997, 36)

1. Todellisuuden analyysi 2002: hopsia ja sen ohjausta koskevat käsitykset ja käytänteet pedagogisessa yhteisössä		1. Hopsia koskevat ajatukset ja tavoitteet ennen opintojen alkua
2. Ohjaukseen käytänteiden rakentamisen vaihe 2002–2003		2. Hopsin ja sen ohjauksen merkitys opintojen aloitusvaiheessa
3. Ohjaukseen käytänteiden syventämisen vaihe 2003–2004		3. Hopsin ja sen ohjauksen merkitys opintojen etenemisvaiheessa
4. Ohjaukseen käytänteiden kriisiytymisen ja jäsentymisen vaihe 2004–2005		4. Hopsin ja sen ohjauksen merkitys opintojen päättövaiheessa

Kuva 9. Yhteisön luoman kertomuksen ja yksilöllisten selontekojen välinen dialogisuus muutuskertomuksen tuottamisessa

Vaikka kuvaan tutkimuksen aineistoa yhteisöllisenä ja yksilöllisenä muutuskertomuksena, on huomattava Riessmanin (1993, 2) toteamus: kertomukset ovat aina ihmisten kirjoittamia, ei luonnon tai maailman tuottamia. Tarinat ovat representaatioita todellisuudesta, ja siksi niitä on tulkittava. Muutuskertomuksen muokkaus jatkui avainepisodien paikantamisella ja muutuskertomuksen teoreettisella syventämisellä. Pyrin parantamaan tekstin luettavuutta poistamalla tekstistä yksityiskohtaiset aineistoviitteet ja tarkastelemalla ilmiöitä kokonaisuuksina. Jätin aineistoviitteet näkyviin vain sellaisissa kohdin, missä muutuskertomuksessa viitataan johonkin tiettyyn aineistoon. Muokattu muutuskertomus annettiin vielä luettavaksi vuonna 2002 opintonsa aloittaneiden edustajille sekä tiimin jäsenille (Liite 5). Syksyllä 2002 opintonsa alkaneita opiskelijoita pyydettiin käsikirjoituksen lukijoiksi sähköpostitse koko ryhmälle suunnatulla viestillä. Tiimin jäsenille käsikirjoitusta tarjottiin luettavaksi niin ikään heidän oikeutenaan, ei velvollisuutenaan. Käsikirjoitusta kommentoi kolme entistä opiskelijaa sekä nel-

jä tiimin jäsentä. Tämä päättävä neuvottelu muutokertomuksesta, joka oli osa tutkimuksen luotettavuustarkastelua, käytiin sähköpostitse, puhelimitse ja kasvotusten keskustelemalla eri lukijoiden ja tutkijan välillä. Lopullinen muutokertomus on tekemäni konstruktio eri aineistojen ja kertomuksesta käytyjen neuvottelujen pohjalta.

4 MUUTOSKERTOMUS

MERKITYSNEUVOTTELUISTA

4.1 Muutoksen näyttämö ja tutkimuksen osallistajat

Tutkittavien anonyymisyyden turvaaminen on yksi tutkimuseettisistä periaatteista. Anonyymisyys nousee tarpeesta suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa saisi aikaan. (Kuula 2006, 201.) Koska olin tutkittavan yhteisön jäsen, ns. sisäpuolinen toimintatutkija, yhteisö on helposti jäljitettävissä. Tästä syystä en ole yrittänyt häivyttää pedagogisen yhteisön tunnistettavuutta kiertoilmaisujen taakse, vaan ammattikorkeakoulun rehtorin, tiimin jäsenten sekä opiskelijaedustajien luvalla nimeän tutkimuskohteen avoimesti. Koska tieteellinen kiinnostukseni kohdistuu yleisemmin hopsin ja korkeakouluohjauksen kehittämiseen, en ole korostanut tutkimuskohdetta sinänsä. Siksi olen käyttänyt pääsääntöisesti yleisen tason nimikkeitä, ellei asiayhteys ole vaatinut erityistä, sosiaalialaan tai kyseiseen ammattikorkeakouluun liittyvää painotusta.

Tutkimusympäristönä oli Hämeen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelma. Tutkimuksen toteuttamisajankohtana ammattikorkeakoulussa opiskeli runsaat 7000 opiskelijaa 26 koulutusohjelmassa seitsemällä paikkakunnalla. Sosiaalialan koulutusohjelma oli sekä opiskelija- että henkilöstömäärältään pieni ja historialtaan nuori koulutusohjelma suhteessa muuhun ammattikorkeakouluun, jonka toiminta oli alkanut vuonna 1992 (Honkavuori 2000, 36).

Sosiaalialan koulutusohjelma aloitti toimintansa vuonna 1999, jolloin siitä tuli yksi uusista koulutusohjelmista ammattikorkeakoulun laajenemisen yhteydessä. Alkaminen oli konkreettisesti uuden aloittamista: kaksi sosiaalialan lehtoria siirtyi sosiaalialan oppilaitoksesta entisen terveydenhuolto-oppilaitoksen tiloihin, minne muodostettiin sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö. Samassa yksikössä aloitti hoitotyön koulutusohjelma, joka muodosti 2/3 yksikön vahvuudesta. Kun ensimmäiset opiskelijat hakeutuivat koulutukseen, heillä ei ollut tietoa tutkinnosta, johon koulutus johtaa. Sosionomi (AMK) tutkintonimikkeestä päätettiin kesäkuussa 1999 (Opetusministeriö 1999).

Sosionomitutkinto on laaja-alainen tutkinto, jossa korostuvat keskeiset ammatilliset perusvalmiudet, ammattietäisyys sekä metataidot, kuten reflektiivisyys sekä tutkiva ja kehittävä työote (Murto ym. 2004, 45). Sosionomien työ pohjautuu sosiaalityön eettisille, tiedollisille ja taidollisille sisällöille, ja se on luonteeltaan monitieteistä ja käytännönläheistä. Valmiit sosionomit sijoittuvat laaja-

alaisesti sosiaalialan tehtäviin: varhaiskasvatuksen, nuorisotyön, erityiskasvatuksen, lastensuojelun, päihde- ja mielenterveystyön, kriminaalitehtävien, vanhustyön, vammaistyön, sosiaaliturvaohjauksen ja -neuvonnan, sosiaalipalvelujen, sosiaalivakuutuksen, työvoimapalvelujen ja kuntoutuksen tehtävälueille. Opintojen tavoitteena on tuottaa kaikille sosionomeille yhteistä ydinosaamista sekä valinnaista erityisosaamista, joka vaihtelee ammattikorkeakouluittain. (Murto ym. 2004, 27–28).

Tutkimuksen keskiössä olevan koulutusohjelman opetuksesta ja kehittämisestä vastasi ammattiaineiden opettajien ja assistenttien muodostama tiimi. Opiskelijoiden ohjauksessa oli mukana tiimin jäsenten lisäksi yleisaineiden opettajat, muut tuntiopettajat, opiskelijatuutorit sekä muu henkilöstö, kuten toimiston ja kirjaston työntekijät. Koska he eivät osallistuneet säännöllisesti tiimin työskentelyyn, heitä ei tässä lasketa tiimin jäseniksi.

Sosiaalialan koulutusohjelma laajentui ja muuttui henkilöstöltään tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseen osallistui sen eri vaiheissa kaikkiaan 15 opetushenkilöstön edustajaa: opettajaa ja assistenttia. Koulutusohjelmassa tapahtunut opetushenkilöstön sekä nuorisosaasteen opiskelijoiden kokonaismäärän kasvu on kuvattu aikajanojen yhteydessä. Tiimin jäsenet pysyivät toimintatutkimuksen ajan samoina lukuun ottamatta yhtä henkilöä, joka toimi opettajana vuoden ajan (lukuvuoden 2001–2002). Tutkimuksen loppuvaiheessa tiimiin tullut uusi opettaja osallistui muutuskertomuksen arviointiin. Yksi tiimin jäsenistä aloitti assistentin tehtävissä, mutta jatkoi myöhemmin opettajan tehtävissä. Toimintatutkimuksen alussa tiimissä oli 9 henkilöä, päättyessä 13 henkilöä: koulutusohjelmajohtaja, yliopettaja, assistentti, tuntiopettaja ja yhdeksän lehtoria, joista yksi oli siirtynyt osa-aikaeläkkeelle. Tiimin jäsenten ikäjakauma oli laaja: kaksi henkilöä alle 30 vuotta, kaksi henkilöä 31–40 vuotta, kolme henkilöä 41–50 vuotta, kuusi henkilöä yli 51 vuotta. Tiimissä oli kymmenen naista ja kolme miestä. Tiimin ikä- ja sukupuolijakauma kertoo erilaisuudesta, mikä tiimissä nähtiin voimavarana.

Tiimin jäsenistä seitsemällä oli korkeakoulututkinto sosiaalityön, sosiaalipolitiikan tai sosiaalipsykologian alalta, kolmella kasvatustieteen tai erityiskasvatuksen alalta, yhdellä psykologiasta ja yhdellä teologiasta. Neljä oli suorittanut lisensiaatin tutkinnon, ja kahdeksan oli tohtorikoulutuksessa. Koulutusohjelman assistentti oli sosionomi (AMK). Koulutustaustan kuvaus antaa käsityksen osallisten ohjauksellisista, tieteellisistä ja ammattikäytäntöihin²⁷ liittyvistä valmiuksista, eli tutkimuksen sisäpuolisten eksperttisistä suhteesta tutkimustehtäviin ja toimintatutkimuksen toteuttamiseen (vrt. Herr & Anderson 2005, 9–10).

Tiimin tehtäviin kuului vastata nuorisosaasteen koulutuksesta, aikuiskoulutuksesta, erikoistumisopinnoista sekä avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnasta. Koska tiimin jäseniä oli vähän, jokaisella oli useita rooleja. Hops ja sen ohjaus eivät sinänsä olleet tiimin opettajille uutta, sillä kaikki olivat olleet työssä ja

²⁷ Ammattikorkeakoulun opettajilla tulee olla vähintään kolme vuotta työkokemusta tutkintoa vastaavista tehtävistä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 30 §; Valtionneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 23 §).

opettajina sosiaalialalla ennen tutkimuskohteena olevan koulutusohjelman syntymistä. Tiimin kahdeksan ensimmäistä opettajaa olivat työskennelleet samassa sosiaalialan oppilaitoksessa koulu- ja opistoasteen tutkinnoissa. Yhteinen historia ohjasi ensimmäisten käytäntöjen syntymistä: hops ja opettajatuutoritoiminta olivat alusta alkaen itsestäänselvyksiä. Opettajien yhteinen historia toimi heijastuspintana sille, mitä niin ikään ei haluttu siirtää uuteen koulutusohjelmaan. Tavoitteena oli luoda kokonaan uutta ammatillisen korkea-asteen koulutus- ja ohjauskulttuuria. Tiimin näkemys noudatti Herrasen (2004) tulkintaa siitä, että ammattikorkeakouluissa on tavoitteena ns. uusi pedagogiikka, jossa halutaan korostaa koulumaisuuden, samanlaisuuden ja kontrollin sijaan vapautta ja yksilöllisyyttä.

Kehitettyä ohjausmallia sovellettiin sekä nuoriso- että aikuiskoulutuksen ryhmiin, mutta olen rajannut tutkimuksen näkökulmaa nuorisoasteen koulutukseen²⁸. Tutkimukseen osallistui viiden eri vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosina 1999–2003. Kullakin vuosikurssilla oli noin 40 opiskelijaa. Opiskelijoiden osalta tutkimus kohdistui erityisesti syksyllä 2002 opintonsa aloittaneeseen opiskelijaryhmään (N=42), koska he olivat opiskelijoina koko toimintatutkimuksen ajan. Muiden vuosikurssien opiskelijat osallistuivat tutkimukseen joko edustajien kautta arviointitilaisuuksissa tai vastaten tutkimuksen aikana tehtyihin kyselyihin. Arviointitilaisuuksissa oli mukana myös aikuisryhmien edustajia. Opiskelijavastauksia oli kaikkiaan 102, jos summataan kyselyihin ja arviointeihin osallistuneet sekä kirjoitelman tuottaneet henkilöt, joista osa on samoja henkilöitä. Lukumäärä antaa jonkinlaisen käsityksen osallistuneiden määrästä, mutta yksiselitteistä kokonaismäärää on mahdoton antaa edustuksellisen osallistumisen takia.

Sosiaalialan koulutusohjelma on yksi suosituimmista aloista ammattikorkeakouluissa. Nuorisoasteen koulutuksessa oli 40 aloituspaikkaa vuosittain, johon opiskelijat valittiin todistus- ja työkokemuspisteiden sekä psykologisten soveltuvuustestien avulla. Koulutusohjelmaan valikoitui opiskelijoita vaihtelevasti 45–55 %:n suhteessa sekä lukio- että ammatillista²⁹ väylää pitkin. Syksyllä 2003 aloittanut opiskelijaryhmä poikkesi muista tutkimuksessa mukana olleista ryhmistä siinä, että ryhmään valikoitui 83 % lukioväylää tulevia. Vaikutti siltä, että tästä eteenpäin opiskelijavalinnan kriteerit suosivat lukioväylää tulevia, koska työkokemusta ei enää huomioitu valintapisteissä. Nuorisoasteen koulutuksessa opiskeli käytännössä sekä nuoria että aikuisia. Nuorimmat opiskelijat olivat 18–19-vuotiaita. Vuosina 1999–2003 aloittaneissa nuorisoasteen opiskelijaryhmissä oli kahdeksan yli 30-vuotiasta ja kuusi yli 40-vuotiasta opiskelijaa. Valtaosa opiskelijoista oli 20–25-vuotiaita naisia, miehiä oli muutama. Opiskelijoiden

²⁸ Aikuisopiskelijoiden määrää on kuvattu muutuskertomuksen aikajanoilla siinä vaiheessa, kun kehitetty ohjausmalli alkoi koskea heitä. Tämä on tehty opettajan työn kokonaisuuden hahmottamiseksi.

²⁹ Ammatillisella todistuksella hakeviin lasketaan tässä sekä aiemman ammattikorkeakoulututkinnon, opistotason tutkinnon sekä ammatitutkinnon suorittaneet, mikä ei poista sitä mahdollisuutta, että ko. henkilöillä olisi lisäksi ylioppilastutkinto tai lukio suorittettuna.

taustatietojen kuvaus on minimoitu aineistolainauksien yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden anonyymisyyden suojaamiseksi.

Sosiaalialan tiimin toimintakulttuuria voi luonnehtia sellaiseksi ammattikorkeakoulun kulttuuriksi, jossa oli luonteenomaista jatkuva kehittäminen ja kiire, koulutusohjelman ulkoa- ja sisältäpäin tulevat haasteet ja liikkuminen uudella vapauden ja rajoitusten maastossa. Koulutuksen perustehtävien huolehtimisen lisäksi työtä ohjasivat koulutuspolitiikan vaatimukset koulutuksen ja työelämän lähentämisestä ja aluevaikuttavuuden lisäämisestä. (vrt. Herranen 2004.)

Vaikka sosiaalialan ja hoitotyön koulutusohjelmat toimivat samassa raketissa, koulutusohjelmat toimivat omina, erillisinä toimintakulttuureinaan. Hargreavesin (1996, 192–103) kuvaama kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri vaikutti tiimissä vallitsevalta kulttuurilta. Tiimin virallista hierarkiaa voi kuvata matalaksi, sillä siinä oli sitouduttu toimimaan jaetun johtajuuden periaatteita noudattaen. Tällä tarkoitettiin sitä, että kullakin tiimin jäsenellä oli jokin erityisalue, jonka johtaminen tai koordinointi kuului osaksi omaa työtä. Tiimissä näkyi alle 15 hengen käytäntöyhteisöille tyypillinen yhteisöllisyys ja intiimiys (Wenger ym. 2002, 35). Luonnehdin tiimiä seuraavassa sen itsearvioinnin pohjalta.

Tiimi on avoin ja keskusteleva, yhteisössä vallitsee keskinäinen luottamus, tutuus ja hyvä yhteishenki. Vahvuutena on kehittämishalu, innostuneet opiskelijat ja tiimin opiskelijäläheisyys. Pieni tiimi koetaan toimivaksi ja nopeaan reagointiin kykeneväksi, yhteisvastuulliseksi, tehtävänjako ja johtajuus onnistuneeksi. Vahvuutena on sisällöllinen ja pedagoginen osaaminen, jota korkeakoulun hyvä toimintaympäristö ja tukipalvelut vahvistavat. Tiimin pienuus on sekä vahvuus että heikkous. Tiimiläisten erikoistumisesta sekä omissa asiantuntijuudessaan että koulutusohjelman sisäisissä vastuissa seuraa haavoittuvuuden uhka (esim. opintovapaat tai muut poissaolot). Tästä seuraa haasteita sijaisjärjestelyissä. Haasteena on työhyvinvointi, työssä jaksaminen, ajankäytön hallinta ja resursoinnin osuvuus; myös liika tutuus voi olla haaste. Haasteena nähdään hankkeiden ja perusopetuksen lähentäminen sekä yhteistyö työelämän kanssa. Tiimi koee organisaation hallinnolliset muutokset ja muutosjohtamisen haasteena (koulutusohjelmien yhdistämisen suurempiin hallinnollisiin kokonaisuuksiin) sekä avoimuuden ja yhteisvastuullisuuden säilymisen. (TSM 11.1.2005.)

Tiimi oli sopivan kokoinen täyttääkseen käytäntöyhteisön kriteerit, ja ehkä jopa aidosti yhteisöllinen, vaikkei sitä edellytetä käytäntöyhteisöltä (Wenger 2003, 127, 132; Wenger ym. 2002, 25). Tiimin yhteisöllisyys rajoittui työhön, sillä tiimin jäsenet olivat harvoin, jos ollenkaan, tekemisissä toistensa kanssa työn ulkopuolella. Tiimin oman käsityksen mukaan sillä oli jaettu visio toiminnan suunnasta, keskinäinen sitoumus toimia vision suuntaan ja jaettu repertoari, joka toimi yhteisen koherenssin lähteenä (vrt. Wenger 2003, 73). Yksi repertoarin ilmentymä oli tapa pitää työhuoneiden ovet auki, mikä on tarjouma yhteydelle, sosiaalisuudelle ja avoimuudelle suhteessa opiskelijoihin ja kollegoihin; toisaalta se oli tarjouma toiminnan keskeytymiselle. Koulutusohjelmassa oli tiimin lisäksi muita käytäntöyhteisöjä, kuten opiskelijoiden muodostamia ryhmittymiä sekä eri käytäntöyhteisöjä risteäviä ryhmittymiä, joissa oli mukana esimerkiksi

assistentteja, opettajia ja opiskelijoita. Pedagoginen yhteisö – sekä tiimi että opiskelijat – voidaan itsessään nähdä yhtenä laajana käytäntöyhteisönä, sillä käytäntöyhteisön kriteerien mukaan kaikkien ei tarvitse olla vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa, kaikkien ei tarvitse olla vastuussa yhteisestä hankkeesta eikä repertoarin tarvitse olla täysin paikallisesti tuotettua (vrt. Wenger 2003, 126). Kun käytäntöyhteisössä on 50–150 jäsentä, siinä muodostuu yleensä alaryhmiä ja erilaisia jakautumia. Yli 150 jäsenen yhteisöä ei enää pidetä todellisena käytäntöyhteisönä, koska silloin ihmisten alkaa olla mahdoton tuntea toisiaan merkityksellisinä henkilöinä (Wenger ym. 2002, 35, 242). Pedagoginen yhteisö pysyi toimintatutkimuksen ajan kutakuinkin todellisen käytäntöyhteisön kokoisena.

4.2 Avauskertomus

Avauskertomuksen tarkoituksena on kuvata tutkijan sisäänpääsy kentälle sekä roolia, jossa tutkija saapuu tutkittavien luo (Laitinen 1999). Sisäänpääsy tapahtui osaltani syksyllä 2000, kun minut valittiin koulutusohjelmaan lehtoriksi. Tunsin muut neljä tiimin jäsentä nimeltä, koska olin ollut heidän kanssaan aiemmin samassa työpaikassa, mutta eri osastolla. Aloittaessani työt koulutusohjelma oli ollut olemassa yhden vuoden. Toimin opettajana ja sain vastuulleni opinto-ohjaajan tehtävät. Havaitsin tehtävän edellyttävän uuden rakentamista: sekä oman ohjauksen asiantuntijuuden lisäämistä että sen pohtimista, millaista ohjausta luodaan uuteen, korkea-asteelle syntyneeseen koulutusohjelmaan.

Hakeuduin ammatilliseen opinto-ohjaajakoulutukseen, jota kävin työn ohessa vuosina 2001–2002. Opinto-ohjaajan rooli vahvistui koulutuksen aikana. Tutkijan rooli syntyi vähitellen opettajan ja opinto-ohjaajan roolien rinnalle, sillä havaitsin, että syvällisempää tietoa hopsisin ja ohjauksen merkityksistä korkea-asteen opiskelussa voisi saada vain tutkimuksen avulla.

Syyskuussa 2001 tiimin kokouksessa oli esillä opinto-ohjaajakoulutukseeni sisältyvä opinnäytetyö, jonka tuli olla luonteeltaan kehittämishanke. Tiimissä ehdotettiin opintojen ja ohjauksen rakenteiden kehittämistä³⁰. Lukuvuoden aikana kehittämishankkeen näkökulma fokusoitui hopsiin ja sen ohjauksen kehittämiseen toimintatutkimuksellisella otteella. Opinto-ohjaajakoulutuksen opinnäytetyö valmistui syksyllä 2002 (Annala 2002b). Samaan aikaan laadin tutkimussuunnitelmaa väitöskirjaa varten, ja sain opiskeluoikeuden tammikuussa 2003. Toimintatutkimus eteni työnä ja tutkimuksena rinnakkain syksyyn 2005 saakka, mistä alkaen keskityin päätoimisesti tutkimusaineiston analysointiin ja tutkimuksen raportointiin.

Tutkimus sai alkunsa vahvasti ns. sisäpuolisen tutkijan position kautta. Olin itse mukana käytännön toimijana, opinto-ohjaajana, opiskelijoiden opettajana, kahden aikuisryhmän opettajatuutorina, vammaistyön pääaineopiskelijoiden mentorina, kokousten aktiivisena osallistujana, joskus sihteerinä tai puheenjohta-

³⁰ TM 21.9.2001

jana eli yhtenä tutkimusaineiston tuottajana ja aineistoon vaikuttavana henkilönä. Tutkimusaineiston analysointi- ja raportointivaiheessa liikuin lähemmäs ulkopuolisen tutkijan positiota tunnustaen edelleen oman sisäpuolisuuteni (vrt. Herr & Anderson 2005, 32). Koska toimintatutkijan tulee määritellä suhteensa tutkitavaan yhteisöön, kuvaan sitä lainauksella tutkimuspäiväkirjasta:

Oma roolini työyhteisössä ja tiimissä on varmasti ristiriitainen. -- Sen voin taata, että en ole neutraali, objektiivinen tiimin jäsen, vaan monin tavoin moniin vaikuttava, hyvässä ja pahassa. (Tutkimuspäiväkirja 14.11.2002)

Kun tiimissä visioitiin uusia ideoita, roolini oli jäsentää niitä käytännön sovelluksiksi opiskelijan ja ohjauksen näkökulman huomioiden; olla eräänlainen arjen tasolle palauttaja ja käytännön toimintaan ohjaava henkilö. Opinto-ohjaajan roolin kautta olin yhteyksissä sekä oman organisaation että muiden ammattikorkeakoulujen opinto-ohjaajiin, mikä antoi laajempaa näköalaa korkea-asteen opintoihin ja ohjauksen kehittämiseen.

Työtehtäviini kuului ohjauksen kehittäminen ja koordinointi, minkä avulla pystyin viemään toimintatutkimusta eteenpäin. Vastasin ohjauksen kokonaisuuden ja hopsin ohjauksen pitämisestä esillä keskusteluissa ja kehittämispäivissä. Toin aihetta aktiivisesti esille muiden sitä sivuavien aiheiden yhteydessä, mistä jäi jälkiä kokousmuistioihin. Rooliini kuului tehtyjen linjausten kirjaaminen keran vuodessa päivitettäviin ohjaussuunnitelmiin ja uusista päätöksistä tiedottaminen opiskelijoille. Oma rooliani ohjauksen kehittäjänä ja toimintatutkijana kuvaava osuvasti metafora: en ollut kärpäsenä katossa, kuten perinteinen tutkija, vaan liikettä aikaansaava paarma (vrt. Kallenberg 1995, Kuulan 2001, 142 mukaan).

4.3 Kehitystyön lähtökohdat

Toimintatutkimuksen alkutilanne on tiivistetty oheiselle aikajanelle (Kuva 10). Tutkimus alkoi todellisuuden analyysillä, mikä toteutettiin opiskelijoille ja opettajille suunnatun arviointikyselyn avulla (Annala 2002b; Liite 1). Kehitystyön lähtökohtien kuvaus perustuu arviointikyselyn lisäksi dokumenttiaineistoon. Tarkastelen ensin hopsin ja sen ohjauksen tilannetta keväällä 2002, jolloin koulutusohjelma oli ollut toiminnassa kolme vuotta. Toiseksi luonnehdin osallisten näkemyksiä tavoiteltavasta hopsin ja sen ohjauksen käytänteistä. Kolmanneksi kuvaan kehitystyön suuntaamista ohjaus- ja opetussuunnitelman avulla. Lopuksi kokoan yhteen kehitystyön alkutilanteen hopsin ja sen ohjauksen näkökulmasta.

vuosi 2001												2002											
kk	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8					
käytäntöjä olemassa												tutkimusaihe tiimissä				tiimin visiot opsin uudistus				kyselyn → ohjaus-tulokset suunnitelma			
												Toimintatutkimus → Todellisuuden analyysi Toiminnan suunnittelu											
koulutusohjelman kasvu- ja muutosprosessi ko. vaiheessa																							
80 opiskelijaa				116 opiskelijaa				114 opiskelijaa															
5 opettajaa				7 opettajaa				9 opettajaa															

Kuva 10. Kehitystyön lähtökohdat

4.3.1 Vailla yhteistä tulkintaa

Erilaisia käsityksiä hopsista

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus kuuluu niiden korkea-asteen alojen joukkoon, joilla hops on ollut käytössä jo pidemmän ajan (Moitus ym. 2001, 49). Vuonna 2003 toteutetun valtakunnallisen arvioinnin mukaan 57 %:lla sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelijoista oli laadittu hopsit, mutta 22 %:n mukaan hopsin laatiminen oli onnistunut huonosti tai erittäin huonosti (Murto ym. 2004, 47). Samaan aikaan 72 %:lla yliopiston sosiaalityön opiskelijoista hopsia ei ollut ollenkaan, tai se oli laadittu huonosti, mikä kertoo hopsin ja sen ohjauksen uutuudesta yliopistosektorilla (mts. 57.)

Kun tutkimuksen keskiössä oleva pedagoginen yhteisö syntyi vuonna 1999, hops ja hopskeskustelut olivat käsitteinä ja jonkinlaisina toimintakäytänteinä olemassa alusta alkaen³¹. Todellisuuden analyysi osoitti, että hopsia ei tulkittu yhtenäisesti. Jokaisen arviointikyselyyn vastanneen ryhmän – kolmannen vuoden opiskelijoiden, toisen vuoden opiskelijoiden ja tiimin – sisällä oli heterogeenisuutta hopsin määrittelyissä, mutta vastanneiden ryhmien kesken oli havaittavissa erilaisia painotuksia. Kolmannen vuoden opiskelijat olivat erittäin kriittisiä vastauksissaan, mikä liittyy todennäköisesti opiskelijoiden osaan koulutusohjelman ensimmäisinä opiskelijoina. Vastaavaa kriittisyyttä ei tullut esiin muiden opiskelijaryhmien kohdalla yhtä yhdenmukaisesti.

Kolmannen vuoden opiskelijat kuvasivat hopsia rajatuksi hopsiksi (vrt. Laitinen 1994, 13). Vastanneet opiskelijat ymmärsivät hopsin verkossa oleviksi opin-

³¹TM 21.9.2001

tojaksovalinnoiksi ja suoritusmerkinnöiksi, jotka oli tehty ensimmäisen vuoden aikana. Opiskelijat tunnistivat henkilökohtaisten polkujen mahdollisuuden ja kirjon, mutta eivät suunnitelmallisuutta sen laatimisessa ja päivittämisessä. Toisen vuoden opiskelijat kuvasivat rajattua hopsia monipuolisemmin kuin kolmannen vuoden opiskelijat. Heidän mukaansa hopsiin sisältyi valinnat ja niiden päivitys tietojärjestelmään, opintojen määrä, aikataulutus, harjoittelupaikat, projektit ja ulkomaanharjoittelu. Hops nähtiin yleisenä runkona opiskelulle: hops jäseni opiskeluelämää ja tuki oppimisjärjestelyjä (vrt. Jalava ym. 1997, 22–24).

Toisen vuoden opiskelijat sekä tiimin jäsenet tunnistivat käytännöistä rajatun ja avoimen hopsin elementtejä, mutta vastauksissa oli ristiriitaisuutta: joidenkin mielestä hops oli enemmän rajattu kuin avoin, joidenkin mielestä oli päinvastoin. Monet luonnehtivat ensimmäisen vuoden hopsin olevan rajattu, mutta muuttuvan avoimeksi toisen vuoden opintojen myötä. Tiimin jäsenten vastauksissa näkyi muista vastauksista poiketen opiskelijan historian huomioiminen sekä oppimistyöliien tarkastelu osana hopsia.

Hopsin tekemisen kriteerit näyttäytyivät alusta alkaen ammatillisesti selkeämpinä toisen vuoden opiskelijoilla kuin kolmannen vuoden opiskelijoilla. Kolmannen vuoden opiskelijat kuvasivat tehneensä hopsin ”mutu-tuntuman”, toiveiden, kiinnostuksen ja opetustarjonnan pohjalta. Valinnat olivat muuttuneet myöhemmin ammatillisen kiinnostuksen ja mieltymysten kohteiden muuttumisen myötä. Toisen vuoden opiskelijoilla hopsin tekemisen lähtökohtana oli päämäärän asettaminen. He kuvasivat opintoihin liittyvien valintojen kriteereiksi henkilökohtaisen kiinnostuksen ja vahvuusalueet sekä ammatillisen hyödyn ja tarpeet. Valintojen tekeminen heti opintojen alussa oli ollut joillekin vaikeaa ja jopa ahdistavaa, vaikka opiskelija tiesi, että valintoja voi myöhemmin muuttaa.

Kolmannen vuoden opiskelijat suhtautuivat ammatillisen kasvun ja kehittämisen prosessointiin sarkastisesti. Ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen kytkeytyvää hopsia ei ollut heidän mukaansa olemassa, mutta näitä teemoja käsiteltiin opintojen sisällä. Myös toisen vuoden opiskelijat katsoivat avoimen hopsin elementtejä löytyvän muualta opinnoista. Näiksi mainittiin Madsenin (1993) malliin pohjautuva kirjoitelma ensimmäisenä vuonna (Liite 7), portfolioyöskentely toisena vuonna sekä opiskeltaviin sosiaalialan ammattiaineisiin liittyvät oppimistehtävät, joissa pohdittiin ammatillista kehittymistä. Huntington ja Moss (2004) ovatkin esittäneet kysymyksen siitä, tuleeko hops olla erillinen prosessi, vai voiko se olla holistisesti integroitunut sosiaalialan opintoihin, jotka jo sinällään vaativat reflektiivisyyttä.

Todellisuuden analyysissä tuli esille tyypillinen opintojen ohjauksen alkuvaiheen painotus: hopsia oli rakennettu sekä valintoina että pohdintana ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, mutta siitä eteenpäin opiskelijoiden hopsien päivitys oli ollut teknisiä opintosuunnitelman muutoksia ja muutostyön laadullinen prosessointi oli jäänyt opiskelijan vastuulle (vrt. Moitus 2002, 152; Vuorinen ym. 2005, 29, 32). Hopsin laatimisen prosessia pidettiin epäselvänä ja hajanaisena, eikä yhteistä tulkintaa löytynyt sen suhteen, mitä prosessissa tulisi tapahtua. Osa opiskelijoista tulkitse hopsin laatimisen prosessin tarkoittavan valintojen päivitystä, osa reflektoivia kirjoitelmia tai keskusteluja, ohjauksellista prosessia. Tii-

min jäsenet olettivat, että eri vuosina hopsilla saattaisi olla jokin paikka opintoihin kytkeytyen, mutta heillä ei ollut tarkempaa tietoa omaa ohjausvastuutansa laajemmista kuvioista. Kankaanranta ja Kaisto (2005, 190) ovat havainneet vastaavan ongelman eri vuosille ajoittuvien prosessien ohjauksessa.

Hopsin ja sen päivitysten puutteisiin kohdistuva kritiikki viestii käänteisesti siitä, että hopsilla oli merkitystä opiskelijoille. Hopsin merkitys näyttäytyi erilaisina sellaisille opiskelijoille, joille ammatillinen suuntautuminen oli selkeää, kuin niille, jotka eivät tunteneet alaa ja mahdollisuuksia kattavasti. Hopsia pidettiin tärkeänä opiskelun jäsentäjänä, mutta turhana silloin, jos hopsin rakentumista ei ohjattu tai yleensä pohdittu yhdessä. Keskeisimmät ongelmat hopsin suhteen olivat a) yhteisen hopstulkinnan puuttuminen ja b) hopsin päivitysprosessin epäselvyys toisesta opiskeluvuodesta eteenpäin. Todellisuuden analyysin tulos siitä, mitä ja mikä hops oli pedagogisessa yhteisössä keväällä 2002, voidaan tiivistää oheiseen opiskelijan kommenttiin:

Aika hajanainen, sillä hopsista ei ole loppujen lopuksi selvää kuvaa mikä se on? Jotenkin hopsi on unohtunut ja jäänyt niin kuin keskeneräiseksi ja johon ei enää puututa. (Todellisuuden analyysi 2002, 2. vuoden opiskelija)

Hopsin ohjauksen sattumanvaraisuus

Sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelussa opiskelijoiden ohjaus, ammatillisen kasvun ja oppimisprosessien tuki ovat yleisesti olleet laadukkaita ja opiskelijalähtöisiä (Murto ym. 2004, 47). Tiimissä oletettiin, että ohjaus olisi melko hyvällä mallilla uudessa koulutusohjelmassa.

Ohjaavan opettajan pysyvyyttä on pidetty ihanteellisena (Lairio & Penttinen 2005, 31). Tietyn ryhmän opettajatuutorina toimiminen pitkäkestoisesti soveltuu hyvin koulumaiseen toimintaympäristöön. Koska pedagogisessa yhteisössä haluttiin eroon koulumaisesta ajattelusta, opettajatuutorit oli nimetty aluksi tiettyä opiskeluvuotta kohden, niin että opettajatuutoripari vastasi kyseiseen opiskeluvaiheeseen liittyvästä ohjauksesta ja neuvonnasta. Todellisuuden analyysi osoitti, että tämä ratkaisu ei toiminut pidemmällä opinnoissaan olevien opiskelijoiden kohdalla. Kävi ilmi, että opettajatuutorit eivät olleet tavanneet kaikkia opiskelijoitaan, eivätkä opiskelijat tunteneet opettajatuutoreitaan, sillä ohjaustilanteille ei ollut nimettyä paikkaa kenenkään aikatauluissa. Opiskelijat olivat hajaantuneet opiskelemaan pää- ja sivuaineopintoja. Jos opiskelijat tarvitsivat henkilökohtaista ohjausta, he hakivat sitä opettajalta, jonka tunsivat entuudestaan ja jonka tiesivät asiantunteimmaksi esimerkiksi opinnäytetyön aiheen tai tietyn sektorin työelämää koskevissa kysymyksissä. Opettajan asiantuntemus on nähty tärkeimpänä kriteerinä silloin, kun opiskelija valitsee itselleen ohjaajaa (Ylijoki & Ahrio 1995, 44).

Hopsin ohjauksen suhteen kaikki olivat jokseenkin eksyksissä. Pedagogisessa yhteisössä ei ollut yhteisesti jaettua tulkintaa siitä, mitä hopsin ohjauksella tarkoitetaan. Kuten edellä tuli ilmi, arviointiin osallistuneet määrittelivät hopsin

monella tavalla. Tämä heijastui siihen, mitä vastaajat ymmärsivät hopsin ohjauksella. Karkean luokittelun mukaan hopsin ohjaus tulkittiin

- a) neuvonnaksi koskien valintoja, kurssien ajankohtia, päällekkäisyyksiä, muutoksia ja epäselvyyksiä
- b) keskusteluksi ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessista
- c) kokonaisvaltaiseksi opintojen suunnitteluksi yhteistyössä opettajan kanssa, niin että hopsin toimivuus konkreettisina valintoina (projektiopinnot, harjoittelut ym. siihen kytkeytyen) ja työllistymistä palvelevina kokonaisuuksina on ohjauksen kohteena.

Tietoisten hopsia koskevien ohjauskeskustelujen suhteen oli vaihtelua tiimin jäsenten kesken: joku tiimin jäsenistä ei ohjannut omasta mielestään hopauseja lainkaan, kun joku taas oli käynyt syvällisiä ammatillista kehittymistä ja suuntautumista koskevia keskusteluja yksilöiden ja pienryhmien kanssa. Vastaavasti osa toisen vuoden opiskelijoista mainitsi saaneensa erinomaista ohjausta, osa taas ilmaisi jääneensä kokonaan ilman ohjausta. Osa opiskelijoista koki hyötynensä keskusteluista opettajien kanssa, kun taas joidenkin mukaan keskustelut olivat liian teoreettisella tai yleisellä tasolla ja siksi mitäänsanomattomia.

Sekä opiskelijat että tiimin jäsenet olivat samaa mieltä siitä, että varsinaisia hopsin ohjauksen nimellä olevia ohjaustilanteita oli kattavasti vain ensimmäisenä opiskeluvuonna. Sen jälkeen hopsin ohjausta oli tarjolla epäsystemaattisesti ja vain silloin, kun opiskelija itse oli aloitteellinen ohjauksen hakemisessa. Opiskelijat tunnustivat, että heiltä odotettiin itseohjautuvuutta, ja pitivät sitä periaatteessa hyvänä asiana. Osa opiskelijoista tulkitsi tämän siten, että opiskelijan oli itse otettava vastuuta prosessista. Kun osa opiskelijoista odotti aloitetta opettajilta, opettajat odottivat aloitetta opiskelijoilta. Sekä opiskelijoiden että tiimin jäsenten mukaan ohjauksen tarve vaihteli opiskelijakohtaisesti, mikä noudattaa aiempien tutkimusten tuloksia (Kankaanranta & Kaisto 2005, 198; Lerikkanen 2002, 157).

Tiimin jäsenet kuvasivat hopsin ohjauksen tapahtuvan arjessa matalan kynnyksen periaatteella siten, että opettajien työhuoneiden ovet olivat avoinna opiskelijoille ja kaikki ohjaus oli hopsin ohjausta. Osa arvioitiin osallistuneista opiskelijoista yhtyi tiimin näkemykseen siitä, että opettajien ohjausta oli tarvittaessa saatavilla. Osa kolmannen vuoden opiskelijoista kritisoi voimakkaasti opettajien kiirettä ja haluttomuutta ohjata.

Ei ohjata mitenkään, milloinkaan. Eka vuonna suppea info hopsista – mikä se on. Itse on ”saanu” sählätä ja tuskaila, jos on tarvinnu. [Opintosuhteeri] ollut pelastava enkeli. Onneks itelle on ollu alusta asti aika selvää mitä haluan! Kaikilla ei kuitenkaan oo niin onnellinen tilanne. (Todellisuuden analyysi 2002, 3. vuoden opiskelija)

Ohjaavien opettajien kiireellisyys ja kiinnostumattomuus opiskelijoista on tullut esille aiemmissa yliopisto-opiskelijoiden ohjausta koskevissa tutkimuksissa (Ki-

viniemi 1997, 127; Lairio & Penttinen 2005, 36–37; Ylijoki & Ahrio 1995, 40). Vaikutti siltä, että koulutusohjelmassa oli osittain sukellettu kohti korkeakoulutuksen kulttuuria sen hyvine ja huonoine puolineen. Yliopiston ohjaukulttuurin tylyyttä ja epädemokraattisuutta on luonnehdittu eräänlaiseksi piilopetussuunnitelman mukaiseksi, aikuistavaksi kulttuuriksi (Varto 2005). Vaikka tutkimuksen kohteena oleva koulutusohjelma tuskin vielä oli saavuttanut tällaista kulttuuria – eikä se ilmeisestikään ollut tiimin tavoitteena – osa opiskelijoista koki sen sellaisena. Kolmannen vuoden opiskelijat olivat toisaalta ylpeitä siitä, että opinnoista oli selvitty itseohjautuvasti ”vaikeuksien kautta voittoon”. Kaikki eivät olleet tarvinneet hopsia tai sen ohjausta, mutta valtaosa vastanneista piti hopsin ohjausta merkityksellisenä. Tutkinnon rakentaminen nähtiin merkittävänä ammatillisuuteen, työllistymiseen ja omaan tulevaisuuteen vaikuttavana asiana.

Käytännön tason epäselvyydet nousivat esille ilmeisenä hopsin laadintaan ja päivittämiseen vaikuttavana ongelmana, mitä voi ainakin osin selittää koulutusohjelman nuoruudella ja nopealla kasvuprosessilla. Opiskelijat ja uudet opettajat, mukaan lukien uusi opinto-ohjaaja, eivät tunteneet toisiaan. Opiskelijoilta ja ohjaajilta opettajilta puuttuivat luonnolliset kohtaamisen paikat, jotka olisivat voineet madaltaa kynnystä ohjauksen hakemiseen ja tarjoamiseen. Opettajilla ei ollut riittävästi tietoa kyetäkseen neuvomaan opiskelijoita konkreettisissa opintojen suunnitteluun liittyvissä asioissa. Epäselvissä asioissa opiskelijat turvautuivat opintosiihteriin. Käytännöt olivat epäselviä ja vaihtelivat vuosikursseittain, eikä opintojen tarjontaa pystytty ennakoimaan kovin pitkälle ajalle. Kukaan ei ollut vielä valmistunut koulutusohjelmasta, eikä opiskelijoille voinut antaa tulevista mahdollisista ammasteista konkreettista ja kattavaa kuvaa. Työelämän tehtävien osalta opiskelijoiden tavoitteet selkeentyivät vasta harjoittelujen kautta sekä keskusteluissa muualla harjoittelevien opiskelukavereittensa kanssa.

Hopsin ohjauksen ongelmina olivat ohjauksen ja neuvonnan epätasaisuus, vastuiden ja prosessien epäselvyys, ”hyvän” ohjauksen sattumanvaraisuus sekä opettajien valmiudet ohjata: aikaa ohjaukselle, kiinnostus ohjata sekä tieto mihin ohjata. Yhteinen tulkinta hopsin ohjauksesta puuttui. Arvioinnin tulokset tukevat näkemystä siitä, että pelkkä ohjaajien nimeäminen ei riitä ohjauksen saatavuuden paranemiseen (vrt. Vuorinen & Sampson 2000, 48). Hopsin ja sen ohjauksen kehittäminen edellytti koulutuksen tarkastelua laajana kokonaisuutena.

4.3.2 Tavoitteena holistiset hopsikäytänteet

Kohti avointa, työelämään suuntautuvaa hopsia

Opiskelijoiden ja tiimin jäsenten yhteisenä visiona oli tavoite joustavasta ja avoimuuden pohjalle rakentuvasta, prosessina muuttuvasta hopsista, joka rakennetaan työelämälähtöisesti. Hopsissa olisi sekä rajatun että avoimen hopsin elementtejä. Hops nähtiin välineenä opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen pohdintaan, joka alkaa opintojen aikana ja jatkuu myöhemmin työelämässä.

Tiimin ja opiskelijoiden tavoite vastasi melko yksimielisesti Cleggin ja Bradley'n (2006a) tutkimuksessa luonnehdittua ammatillista HEKS:iä, jossa suunnataan kohti työelämän kvalifikaatiovaatimuksia.

Tiimin jäsenten näkemys tavoiteltavan hopsin rakentumisesta ulottui laajemmalle aikaperspektiiville kuin opiskelijoiden kuvaama: hopsin lähtökohtana nähtiin opiskelijan aikaisempi osaaminen, vahvuudet ja tiedot, ja se ulottuisi opiskelijan elämäntavoitteisiin, uratavoitteisiin ja ammattitaitotavoitteisiin, noudatellen O'Banionin (1972/1994) mallin eri ulottuvuuksia. Tavoiteltavan hopsin kuvauksissa korostui hopsin ja sen ohjauksen ideaalimalli, jossa hops on lähellä opetussuunnitelmaa, ja sen ohjaus on dialogista, holistista ja prosessimaista (Kuva 3). Hops nähtiin välineenä osaamisen ja itsearvioinnin kehittämiseen. Äärimmäisissä visioissa hops nähtiin niin holistisena, että esitettiin jopa luopumista käsitteen hops käytöstä.

Hopsia ei enää käsitteenä (erillisenä sellaisena) ole olemassa, vaan opiskelijan ja henkilökunnan välillä on valmennussuhde, jossa ammattitaitotavoitteet ja koulutus elävät opiskelijan ”hopsissa”. Kaikki tavoitteellinen tekeminen koulussa on opiskelijalle henkilökohtaisesti merkityksellistä. Kyse on jatkuvasta vuorovaikutuksesta ”kokoneempaan kolleegaan”, so. opettajaan. (Todellisuuden analyysi 2002, tiimin jäsen)

Toisaalta hops haluttiin määritellä ja ohjeistaa selkeästi. Merkitysneuvottelut ovat nähtävissä pedagogisen yhteisön keskusteluissa alusta alkaen: millainen osuus on osallistumisen prosesseilla ja millainen ohjauksen symboleilla ja välineillä, kun molemmat ovat osa kokonaisuutta (vrt. Wenger 2003, 63). Koulutusprosessi ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessi nähtiin rinnakkaisina prosesseina, mutta prosessin välineitä ei osattu nimetä yksimielisesti. Erityisesti kokemukset portfolion hyödyllisyydestä jakoivat sekä tiimin jäsenten että opiskelijoiden mielipiteitä. Jotkut olivat sitä mieltä, että muissa opinnoissa tapahtuva pohdinta riittää ammatillisen kasvun ja kehittymisen reflektointiin, eikä sitä tarvitse ”sotkea” hopsiin.

Ajatus siitä, että kaikki on hopsin ohjausta, voidaan nähdä ristiriitaisena hopsin ja sen ohjauksen selkeyttämisen tavoitteen suhteen. Osa tiimin jäsenistä toivoi jotakin konkreettista valmennussuhteen tueksi: sopimuksia siitä, millaisia dokumentteja hopsin eri vaiheissa tuotetaan, mikä on dokumenttien suhde opetussuunnitelmassa oleviin opintojaksoihin ja millaista kehittymistä opiskelijalta odotetaan tapahtuvan opintojen aikana. Opiskelijoiden odotukset koskivat niin ikään hopsin rakentamisen käytännön edellytyksiä ja niistä tiedottamista. Tähän liittyi konkreettisimmillaan opetussuunnitelman ja toteutetun opetuksen vastavuus, joka on merkittävä tekijä hopsin laadinnan ja tavoiteltavan ammatillisen osaamisen näkökulmasta.

Yksi tiimin jäsenistä luonnehti osan opiskelijoista etsivän itseään, osan etsivän ammattia ja osan kehittävän ammattitaitoaan. Osa kerää opintoviikkoja ja osa osaamista (vrt. Mäkinen & Olkinuora 2002). Koska tavoitteet olivat erilaisia, hopsin ja sen ohjauksen tarve oli erilainen: osa tarvitsee rajoja ja sääntöjä, osa

visiota ja suuntaa. Nämä erilaiset tarpeet näkyivät opiskelija-aineistossa tavoiteltavan hopsin odotuksissa. Osa opiskelijoista korosti tavoiteltavan hopsin olevan rajoja ja sääntöjä antava dokumentti. Toisille dokumentit eivät olleet merkityksellisiä, vaan opinnoista ja/tai ammatillisesta kehitymisestä keskustelu ohjaajan kanssa oli keskeistä.

Ensimmäiseen ohjaussuunnitelmaan päätyi seuraavanlainen määrittely koulutusohjelman hopsista:

Hops on opiskelijan henkilökohtainen opiskelu- ja oppimissuunnitelma. Sosiaalialan koulutusohjelmassa hops on opiskelun suunnittelun väline ja asiantuntijuuden kehittymisen menetelmä. Hops tarkoittaa toisaalta opintoihin liittyvien valintojen tekemistä, toisaalta ajattelutapaa oman oppimisen aktiiviseen havainnointiin. Opiskelija suunnittelee hopsinsa tarkastellen elämäkokonaisuuttaan, työelämän tarpeita ja ammattitaitokvalifikaatioita sekä oppimisjärjestelyjen antamia mahdollisuuksia. Hops etenee prosessina siten, että opintojen loppuvaiheessa hops on muuttunut opiskelijan ammatillisen osaamisen portfolioksi ja työelämän tarpeita vastaavaksi näyteportfolioksi.

Hopsin luominen edellyttää opiskelijalta oman oppimisen aktiivista havainnointia ja arviointia. Hops täydentyy ja laajenee koko ajan opintojen edetessä suhteessa opiskelijan itsensä asettamiin tavoitteisiin ja kehittymisen haasteisiin. Opiskelun etenemisessä mitataan opintosuoritusten lisäksi opiskelijan ajattelutyön syvenemistä ja ammattitaidon kehittymistä. Arviointia tapahtuu itsearviointina sekä yhteisissä keskusteluissa ohjaajan ja vertaisryhmän kanssa. Hopsilla on selkeä kytkentä opiskelijan ammatillisiin tulevaisuudensuunnitelmiin ja työelämän tarpeisiin. (OS 2002–03)

Hopsin rakentumisen prosessin tavoitteeksi asetettiin oppiminen reflektion, omakohtaisen tutkiskelun kautta, oman kasvun ja kehityksen, oppimisprosessin seuraaminen, itsearvioinnin kehittyminen, itsenäisen tiedonhankinnan ja itseohjautuvuuden vahvistuminen sekä valmistautuminen työelämään siirtymiseen.³²

Tavoitteena autonomisuutta tukeva hopsin ohjaus

Tavoiteltavan hopsin ohjauksen lähtökohtana sekä opiskelijat että tiimin jäsenet pitivät opiskelijan autonomisuuden kunnioittamista: opiskelija itse on vastuussa opinnoistaan sekä ammatillisesta kasvustaan ja kehitymisestään (vrt. Boud 1988). Toisen vuoden opiskelijat korostivat ohjauksen olevan ohjaajan saatavillaoloa tarpeen mukaan. Ohjaajan näkymätöntä tukea pidettiin tärkeänä. Opiskelijat toivoivat opettajien kannustavan ohjauksen hakemiseen, vaikka ohjauksen ja tuen tarve vähenisi opintojen kuluessa. Hopsin ohjauksen odotuksissa korostuivat ohjauksen peruselementit: aikaa, huomiota ja kunnioitusta (vrt. Onnismaa ym. 2002, 7). Koulutusohjelman nähtiin olevan vastuussa riittävän ohjauksen

³² OS 2002–03

tarjoamisesta, joka olisi säännönmukaisuuden myötä tasa-arvoinen resurssi kaikille. Nämä tavoitteet opiskelijan ja koulutusohjelman vastuualueista olivat yhdenmukaisia korkea-asteen ohjauksen suositusten kanssa (mm. Álvarez Pérez 2002a, 33; Moitus ym. 2001, 24). Ensimmäisessä ohjaussuunnitelmassa ohjauksen vastuualueista todettiin seuraavasti:

Opiskelijaa kunnioitetaan oman elämänsä, opiskelunsa ja uransa asiantuntijana, josta hän itse kantaa vastuun. Ohjaajien tehtävänä on tarjota ohjausta niin, että sitä on saatavilla tarvittaessa ja riittävästi. (OS 2002–03).

Tavoiteltavan hopsin ohjauksen suhteen toivottiin käytännönläheistä neuvontaa, kuten hopsin hyväksyttämistä ja tarkistamista ohjaajalla niin, että opintoviikkoja olisi oikeat määrät ja ko. opinnot olisi mahdollista suorittaa 3,5 vuoden aikana. Ohjaukselta odotettiin tietoa siitä, miten valitut jaksot palvelisivat opiskelijan työllistymistä. Osa toivoi ohjauksen olevan arkipäiväistä opiskelijan tasolle tulemista, osa taas syvällisempää ammatillista reflektointia. Tällöin ohjaus voisi olla oman suuntautumisen tukemista, oman oppimisen vertaamista Madsenin teoriaan (Liite 7) tai muuta ajatuksia selventävää keskustelua. Oli ilmeistä, että kaikille esitetyille hopsin ohjauksen elementeille oli tarvetta eri opiskelijoilla ja eri vaiheissa opintoja. Tarpeiden muutos voidaan nähdä siirtymänä rajatusta hopsista avoimeen hopsiin, Creamerin (2000, 29) käsittein informaation ja tiedon tarpeesta kohti konsultoivaa ohjausta.

Tiimin jäsenillä oli eriäviä näkemyksiä ohjaajan rooleista. Kehityksellisen korkeakouluohjauksen piirissä käytiin jo 1990-luvulla vilkasta keskustelua siitä, tulisiko korkeakouluohjauksen olla ohjauksen ammattilaisille keskitettyä vai hajautettuna lähemmäs opetusta (Habley 2000, 38–39). Tätä on pohdittu viime aikoina suomalaisessa korkeakouluohjausta koskevassa keskustelussa (Vuorinen ym. 2005, 56). Hopsin ohjaus voidaan nähdä opetuksesta erillisenä palveluna tai kytkeytyneenä pedagogisiin käytänteisiin, joilla molemmilla on puutteensa. Eriytyneiden neuvontapalvelujen antajat, joiden työkuvaan kuuluu laaja-alaisten käytännön asioiden hallinta, harvoin pystyvät ohjaamaan ammatillisissa kysymyksissä. Koulutusohjelmaan sitoutunut pedagoginen ohjaus taas voi olla rajoittunutta siinä suhteessa, että ohjaaja ei tunne kattavasti mahdollisuuksia korkeakoulun tasolla ja laajemmin. Kaikki tiimin jäsenet eivät olleet kiinnostuneita yksityiskohtaisesta, käytännöllisestä neuvonnasta, mikä on tullut esille aiemmissa opettajan ohjausta koskevissa tutkimuksissa (esim. Clegg & Bradley 2006b). Jotkut kokivat opettajaohjaajan olevan ensisijaisesti ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjaaja. Jotkut taas visioivat opettajaohjaajan toimivan holistisena ohjaajana, niin että opiskelija kohdattaisiin arkisten, ammatillisten ja opintosäällöllisten kysymysten kanssa, tasa-arvoista dialogia käyden (ks. Kuva 3).

Sosiaalialan koulutuksessa ohjaus on perinteisesti nähty tärkeänä osana koulutus- ja oppimisprosessia (Murto ym. 2004, 47; Suomi 2002, 15). Tavoiteltava ohjaus kytkettiin tässäkin kontekstissa lähes automaattisesti osaksi opettajien pedagogista toimintaa. Tiimin jäsenet näkivät hopsin ohjauksen alkuvaiheessa keskeisenä tavoitteena opiskelijan sitouttamisen opiskeluun ja ammatillisen kas-

vun ja kehittymisen pohdintaan. Myöhemmässä vaiheessa opettajan ohjaus olisi sisällöllisesti asiantuntijaperustaista ohjausta. Tiimi halusi kytkeä hopsin ohjauksen ammatillisten opintojen sisältöihin osaksi kokonaisvaltaista pedagogista toimintaa, mitä voi kuvata Wengerin käsittein osallistumisen korostumisena. Toisaalta tiimissä kaivattiin kokonaisprosessin jäsentämistä selkeäksi kokonaisuudeksi esineellistymisen avulla.

Sekä opiskelijoiden että tiimin jäsenten hopsin ohjauksen odotuksissa tuli esille työelämän merkitys hopsin laadinnassa. Tiimissä oli jo aiemmin³³ visioitu uudesta ammatillisen korkea-asteen koulutuskulttuurista, joka olisi opiskelijoiden, opettajien ja sosiaalialan työyhteisöjen yhteistoiminnan kulttuuri. Tällä tarkoitettiin sosiaalipedagogisen yhteisöllisyyden ja osallisuuden arvopohjalta nousevaa yhteisen toiminnan organisoimista, keskinäistä jakamista ja rakentamista koulutuksen päämäärästä käsin. Käytännön tasolla puhuttiin keskustelufoorumista³⁴, jossa olisi mukana tietystä erityisalueesta kiinnostuneita opettajia, opiskelijoita ja sosiaalialan työyhteisöjen jäseniä.

Tiimissä visioitiin, että tiettyyn erityisosaamiseen suuntaavat opiskelijat saisivat kontakteja yli vuosikurssirajojen toisiin opiskelijoihin ja työelämän edustajiin, mahdollisesti ideoita harjoittelupaikoista, projekteista, opinnäytetyöstä ja ammatillisista mahdollisuuksista. Työelämän edustajat saisivat tuntumaa uuteen koulutukseen ja tekijöitä ajankohtaisiin haasteisiin omissa työyksiköissään. Opettajien asiantuntijuudesta voisi hyötyä sekä opiskelijat että työelämä, mutta toisaalta opettajat voisivat saada eväitä koulutuksen kehittämiseen. Kaikki osapuolet saisivat toisiltaan jotakin. Yksi visio muiden visioiden joukossa oli se, että opiskelijat saisivat tukea oman hopsinsa rakentamiseen sekä ammatillisen kasvuun ja kehittymiseen näitten ryhmittymien toiminnan kautta. Em. ryhmien visiossa oli vastaavaa ideaa kuin Hargreavesin (1996, 238–239) kuvaamassa liikkuvan mosaiikin ideassa: eri ryhmittymien rajoja pyrittäisiin rikkomaan, mikä mahdollistaisi uuden luomisen.

Henkilökohtaisen ohjauksen tarve on tullut esiin aiemmissa korkeakouluopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa (mm. Lerkkanen 2002; Saukkonen 2005). Vaikka hopsin ohjausta koskeva diskurssi näytti painottuvan opiskelijan ja ohjaavan opettajan kahdenkeskistä kohtaamista koskeviin tilanteisiin, sekä tiimin että opiskelijoiden visioissa esiintyi myös pienryhmä-, vertais-, alumni-, työelämä- sekä verkko-ohjauksen ajatuksia. Verkon käytön lisäämiseen suhtauduttiin varovaisen myönteisesti, sillä informaation lisääminen ja helppo saatavuus voisi vähentää tarvetta henkilökohtaiseen ohjaukseen. Vastanneiden opiskelijoiden suurimpana huolena oli se, että verkkoneuvonta ja -ohjaus eivät saisi kuitenkaan korvata henkilökohtaista, kasvokkain tapahtuvaa ohjausta.

³³ TM 9.3.2001, TM 11.1.2002

³⁴ Ryhmistä käytetään tässä työssä myöhemmin nimitystä erityisosaamisen ryhmät eli erosryhmät.

4.3.3 Opetus- ja ohjaussuunnitelma kehitystyön suuntaajina

Hopsin ja sen ohjauksen kehitystyö integroitiin koulutusohjelman toiminnan suunnitteluun. Opetus- ja ohjaussuunnitelmaa laadittiin rinnakkain, mitä voidaan pitää strategisena valintana. Vuorisen ja Sampsonin (2000, 55) mukaan ohjaustarpeiden arvioinnin jälkeen tulisi arvioida, millaisilla palvelumuodoilla vastataan ohjauksen tarpeisiin sekä millainen on koulutusohjelman henkilöstön asiantuntijuus. Tiimin jäsenten sosiaalitieteisiin painottuvaa koulutustaustaa pidettiin riittävänä ohjauksen asiantuntijuudelle, eikä toimintatutkimuksen aikana keskusteltu ohjauskoulutusta sisältävistä interventioista. Sen sijaan keskusteluissa korostui ohjaajien sisällöllinen asiantuntijuus eri pääaineiden ja niihin sisältyvän erityisosaamisen osalta.

Opetussuunnitelma ja opetustarjonnan rakenteet vaikuttavat hopsin laadintaan ja valinnaisuuden aitouteen (vrt. Vuorinen & Sampson 2000, 53–54). Lukuvuoden 2001–2002 aikana opetussuunnitelma uudistettiin tiimityönä³⁵, työelämälähtöisesti ja tutkimukseen perustuen (Myllärinen & Tast 2001). Uudistamista pyrittiin käyttämään laajempaan pedagogisen kehitystyön välineenä (vrt. Elliot 1998, 101). Opetussuunnitelman yleisenä lähtökohtana ja tutkinnon ydinosaamisen perustana oli valmentaa sosiokulttuurisen työn osaajia, joilla on sosiaalipedagogisen sosiaalityön arvoperusta ja työote. Uudistuksessa oli keskeistä kaikille yhteisen ydinosaamisen sisältöjen määrittely sekä erityisosaamista tuottavien pää- ja sivuaineiden rakentaminen. Opetussuunnitelmasta haluttiin aiempaa selkeämpi, siten että esimerkiksi hopsiaan laativat opiskelijat ja opetustarjonnan suunnittelijat pystyisivät paremmin hahmottamaan opintojen kokonaisuuden.

Opetussuunnitelmaa voi tarkastella sekä yksilöllisen valinnaisuuden mahdollistavan rakenteen että ammatillista kasvua ja kehittämistä tukevan sisällön kautta (vrt. Vuorinen & Sampson 2000, 53). Ammatillisen kasvun ja kehittymisen kysymykset ovat keskeisiä sisällöllisiä teemoja sosiaalialan koulutuksessa (Murtto ym. 2004, 47; Suomi 2002, 71–75). Uudistettuun opetussuunnitelmaan ei nimetty erillisiä opintojaksoja ammatillisen kasvun ja kehittymisen reflektointia varten, mutta sisällöllisesti useissa opintojaksoissa oli sellaista ainesta, joka edellytti oman ammatillisuuden pohtimista.

Joustavat, mutta sekavat rakenteelliset käytänteet ovat leimallisia sosiaalialan koulutuksessa (Suomi 2002, 60). Sosiaalialan koulutuksen ihanteeksi on havaittu, että opiskelijan itsensä on lopulta löydettävä ja rakennettava opetustarjonnan koulutuksen juoni ja malli, jolloin hän on itse vastuussa kokonaisuuden hahmottamisesta (mts. 60). Uudistetun opetussuunnitelman mukaan opiskelijan oli mahdollista tehdä valintoja neljän eri pääaineen ja kolmen sivuaineen tarjottimelta, kuitenkin niin, että pääaineiden sisältä oli poimittavissa kahdeksan eri sivuainekokonaisuutta (Taulukko 8). Pää- ja sivuaineiden sisältä oli mahdollista opiskella yksittäisiä opintojaksoja vapaasti valittavina opintoina.

³⁵ TM 11.1.2002; TM 15.2.2002; TM 1.3.2002; TM 15.3.2002; TM 19.4.2002

Taulukko 8. Pää- ja sivuaineet Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (OPS 2002)

PÄÄAINEET	
1) Sosiokulttuurinen kasvatus (20 ov)	i) Varhaiskasvatus ja perhetyö (10 ov) ii) Lastensuojelu ja erityiskasvatus (10 ov)
2) Sosiokulttuurinen yhteisökuntoutus (20 ov)	i) Päihde- ja mielenterveystyö (10 ov) ii) Yhteisöllisyys ja kuntoutus (10 ov)
3) Sosiokulttuurinen vanhustyö (20 ov)	i) Vanhus- ja seniorityön perusteet (10 ov) ii) Vanhustyön käytännöt (10 ov)
4) Sosiokulttuurinen vammaistyö (20 ov)	i) Laaja-alainen vammaistyö (10 ov) ii) Erikoistava vammaistyö (10 ov)
SIVUAINEET	Osallistava monikulttuurinen työ (10 ov) Elämyskasvatus ja terapeuttilinen toiminta (10ov) Toimintakokemus sosiaalialan työssä (10 ov)

Opetustarjonta suunniteltiin tässä yhteydessä rakenteellisesti taloudelliseksi, mutta monipuolisen valinnaisuuden mahdollistaviksi kokonaisuuksiksi eri periodeille. Pää- ja sivuaineita tarjottiin eri vuosikursseille sekä nuoriso- ja aikuisryhmille osin yhteisinä toteutuksina. Viikoittain vaihtelevista lukujärjestyksestä pyrittiin selkeisiin periodikohtaisiin aikataulutuksiin. Opiskelijoille kyettiin tiedottamaan opintojaksojen sijoittuminen periodikohtaisesti koko 3,5 vuoden varrelle, viikkotason sijoittuminen vuodeksi eteenpäin ja päivä- ja tuntitason tarkkuudella lukukaudeksi kerrallaan (Annala 2002b). Näillä linjauksilla pyrittiin selkeyttämään todellisuuden analyysissä esille tulleita arjen käytäntöjen hankaluuksia hopsin laadinnassa.

Ensimmäisen vuoden opinnot koostuivat kaikille yhteisistä perusopinnoista sekä ensimmäisestä kuuden viikon harjoittelusta. Toisen vuoden syksystä alkaen opiskelijat suunnittelivat omat lukujärjestyksensä pää- ja sivuaineiden sekä harjoittelujen (10+10+4 viikkoa) osalta. Sen lisäksi opiskelijoilla oli mahdollista tehdä valintoja projektiopintojen (6 ov), opinnäytetyön (10 ov) ja vapaasti valittavien opintojen (10 ov) osalta. Neljään periodiin sijoitetut rakenteelliset ratkaisut ohjasivat ja rajasivat valintoja (Kuva 11). Joitakin opintoja (vapaasti valittavat opinnot, ammattikorkeakoulun yhteiset opinnot) oli periaatteessa mahdollista opiskella muiden koulutusohjelmien tarjonnasta. Näin ollen 140 ov:n tutkinnosta opiskelija sai tehdä valintoja yli 80 ov:n osalta.

Ensimmäisen hopsin laadinta opintojen alussa mainittiin ammattikorkeakoulujen yhteisissä opinnoissa, mutta uudistettuun opetussuunnitelmaan ei ehditty täsmentää muita hopsin päivittämisen paikkoja. Tämä voidaan nähdä strategisena puutteena (vrt. Vuorinen & Sampson 2000, 53), mitä yritettiin paikata jälkikäteen ohjaussuunnitelmaan tehdyillä määrittelyillä.

Todellisuuden analyysin ja tulevaisuuden visioiden perusteella koulutusohjelmaan luotiin hajautettu ohjauksen malli (Kuva 11) ³⁶. Mallia oli suunniteltu opetussuunnitelman laatimisen rinnalla, ja siinä oli keskeinen rooli hopsin ohjauksella. Ohjauksen vastuut jaettiin yhdessä niistä keskustellen ³⁷. Ohjaussuunnitelmaan kirjattiin kuvaus hopsin päivityksestä eri opiskeluvuosina ja hopsin ohjauksen vastuuhenkilöistä. Suunnitelmaan kirjattiin, mitä kunkin ohjaajan tehtäviin kuului ottaen kantaa myös muiden kuin opettajien antamaan ohjaukseen. Ohjaussuunnitelmassa määriteltiin ohjauksen koordinoituvastuut eri henkilöille, joista yksi henkilö vastasi harjoitteluohjauksen, toinen kansainvälisten vaihtoprosessin ohjauksen ja kolmas opinnäytetyöprosessin ohjauksen kehittämisestä. Hopsin rakentumisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit voidaan nähdä muut prosessit kattavana sateenvarjona. Hopsin ohjauksen kehittäminen ja koordinointi määriteltiin opinto-ohjaajan (tutkijan) vastuulle. Kaikkia prosesseja kehitettiin tiiminä eri vastuuhenkilöiden valmistelun pohjalta.

Tiimissä päädyttiin siihen, että ensimmäisen vuoden opiskelijat saatettaisiin opiskelun alkuun yhtenä ryhmänä. Tällöin opiskeltaisiin kaikille yhteisiä aineita valmiiden lukujärjestysten pohjalta, mutta heti opintojen alkuvaiheessa luotaisiin ensimmäinen hops. Aloittavat noin 40 opiskelijaa opiskelisivat paljon yhdessä, mutta iso ryhmä jaettaisiin 3–6 hengen kasvuryhmiin. Ryhmän lähiohjaajina toimisi opettajatuutoripari, joka opettaisi ryhmän opiskelijoita runsaasti ensimmäisen vuoden aikana. Tällä pyrittiin integroimaan opetusta ja ohjausta, minkä erillisuus on todettu aiemmissa tutkimuksissa ohjausta hankaloittavaksi tekijäksi (Jääskelä 2005, 36). Ryhmytymistä pidettiin merkittävänä mm. ammattikorkeakoulun opiskelukulttuurin oppimisen, opintoihin sitoutumisen sekä opintojen keskeyttämisen ehkäisyn kannalta (vrt. Kurri 2006, 62). Opettajatuutorien tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin ryhmytymisen tukeminen, vaikkakin heidän tehtäviinsä kuului ensimmäisen opiskeluvuoden aikana myös henkilökohtainen ohjaus.

Ensimmäistä vuotta pidetään kriittisenä aikana opintojen keskeyttämistä tai opintoihin sitoutumista ajatellen (Lerkkanen 2002, 156; Rautopuro & Väisänen 2002). Kysymys oli koulutusohjelmassa ajankohtainen, sillä kesällä 2002 opintonsa keskeytti ennätysmäärä, seitsemän 44:stä syksyllä 2001 opintonsa aloittaneesta opiskelijasta. Heistä kolme siirtyi opiskelemaan yliopistoon, kolme siirtyi toiseen ammattikorkeakouluun ja yksi meni töihin. Vuonna 2002 opintonsa keskeytti kokonaisuudessaan 8,3 % ³⁸ nuorisoasteen opiskelijoista.

³⁶ Vuonna 2002 mallia ei vielä osattu jäsentää visuaalisesti, vaan se tarkentui kehitystyön aikana.

³⁷ TSM 28.5.2002

³⁸ keväällä ja syksyllä 2002 läsnäolleiden keskiarvon (132,5) suhde vuoden 2002 aikana eronneisiin (11) nuorisoasteen koulutuksessa (Opetusministeriö/AMKOTA 2006). Keskeyttämisprosentin ja ensimmäisen vuoden opintojen jälkeisen keskeyttämisen syiden tarkastelu tässä työssä pyrkii antamaan yleiskuvaa tutkittavasta yhteisöstä, mutta tiedoilla ei ole yleistettävää merkitystä tapaustutkimuksen luonteesta johtuen.

Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK), 140 ov, 210 op, 3,5 vuotta

1. vuosi	2.–3. vuosi	4. vuosi
<p>KK</p> <p>yhteisiä opintoja</p> <p>alakohtaisia opintoja</p> <p>pakollisia ammattiopintoja</p> <p>orientoiva harjoittelu 6 viikkoa O</p> <p>KK</p>	<p><i>1. periodi</i> pääaineopintoja 10 viikkoa tai erikoistava tai syventävä harjoittelu 10 viikkoa O</p>	<p>pakollisia ammattiopintoja</p> <p>opinnäytetyö O</p> <p>hallinnon harjoittelu 4 viikkoa O</p> <p>KK</p>
	<p><i>2. periodi</i> sivuaineopintoja yhteisiä opintoja pakollisia ammatti-opintoja projektiopintoja O vapaasti valittavia opintoja</p>	
	<p><i>3. periodi</i> sivuaineopintoja yhteisiä opintoja pakollisia ammatti-opintoja projektiopintoja/opinnäytetyö O vapaasti valittavia opintoja</p>	
	<p><i>4. periodi</i> pääaineopintoja 10 viikkoa tai erikoistava tai syventävä harjoittelu 10 viikkoa O</p>	

Ensimmäisenä vuonna 40 opiskelijaa opiskelee yhtenä ryhmänä, kasvuryhmät, ryhmällä kaksi opettajatuutoria. Mentorit nimetään pääaineen valinnan jälkeen (4 pääainetta, 9-10 mentoria).

2.–4. vuonna hopsin mukainen opiskelu korostuu, mentorien ohjaus seuraavissa: kehityskeskustelut (hopskeskustelut) kerran vuodessa, harjoittelut, projektiopinnot, opinnäytetyö. Tietyn harjoittelun tai projektin ajan ohjaaja voi olla toinen opettaja kuin oma mentori. Mentorit koordinoivat erostapaamisia, joissa tehdään työelämäyhteistyötä ja joihin opiskelijat voivat osallistua yli vuosikurssi- ja pääainerajojen.

O= opettajatuutorin, mentorin tai muun asiantuntijaopettajan ohjaus

KK= kehityskeskustelu mentorin kanssa, johon sisältyy hopsin laatiminen ja päivitys

Opintojen ohjausta antavat lisäksi mm. opiskelijatuutorit, opinto-ohjaaja, opintosihtööri ja koulutusohjelman assistentit.

Kuva 11. Pedagoginen malli hopsin ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjauksesta suhteessa opetussuunnitelmaan ja opetustarjontaan

Siirtymät opiskelemaan opiskelijan priorisoimaan paikkaan voidaan nähdä opiskelijan kannalta myönteisenä keskeyttämisenä (Friman 2001a; Vuorinen 2001). Pedagogisessa yhteisössä keskeyttämisten vähentäminen nähtiin kysymyksenä, johon voisi vaikuttaa opettajatuutoritoiminnalla, hopsin laatimisella ja ohjauksella. Tukemalla hyvän ryhmähengen syntymistä voisi tukea epäröiviä opiskelijoita. Hopsin muokkaamisella ja ohjauksella voisi tavoitella joustavia, opiskelun mahdollistavia ratkaisuja silloin, kun opiskelija harkitsee keskeyttämistä esimerkiksi henkilökohtaisen elämän ja opiskelun yhteensovittamisen vaikeuksien takia. Lukuvuoden 2002–2003 ohjaussuunnitelmaan kirjattiin tavoite keskeyttämisten vähentämisestä.

Ohjaussuunnitelman mukaan toisesta opiskeluvuodesta alkaen opiskelijat profiloituisivat erityisosaamisen kautta pääainekohtaisissa ryhmissä, joissa olisi mukana sekä toisen että kolmannen vuosikurssin opiskelijoita sekä osin aikuisryhmien opiskelijoita. Opiskelussa korostuisi toisesta vuodesta eteenpäin hopsin mukainen opiskelu. Tällöin opiskelijoiden lähiohjaajana toimisi pääainekohtainen, yksilöllisesti nimetty mentori³⁹. Mentori-käsitteen käyttöä perusteltiin sillä, että opettajien työtausta oli sosiaalialan työssä, ja näin ollen ohjaussuhdetta voisi pitää kollegiaalisena ohjaussuhteena nuoremman ja vanhemman kollegan välillä (vrt. Jokinen & Sarja 2006). Tällä haluttiin korostaa yhteisön tasa-arvoista pedagogista kulttuuria.

Sekä opettajatuutorien että mentorien ohjaukseen linjattiin kuuluvaksi opiskelijan persoonan kasvun ja kehittymisen ohjaus, urasuunnittelun ja ammatillisen kasvun ohjaus sekä oppimisen ja opiskelun ohjaus (vrt. van Esbroeck & Watts 1998). Ohjauksessa pyritäisiin tukemaan opiskelijan yksilöllisiä vahvuuksia siten, että opiskelija saisi tulevaan ammattiinsa työelämän tarpeita vastaavan osaamisen ja asiantuntijuuden. Lukuvuodelle 2002–2003 asetettiin tavoitteeksi ohjauksen säännönmukaisuuden saavuttaminen siten, että jokaisen opiskelijan kanssa käytäisiin vähintään yksi henkilökohtainen hopskeskustelu sekä lisäksi ryhmissä käytäisiin keskusteluja ammatillisesta kasvusta⁴⁰.

Pedagogisen yhteisön tavoite tukea opiskelijaa kohti kasvavaa autonomisuutta kuvattiin ohjaussuunnitelmaan SSDL-mallin avulla (Liite 1; Grow 1991, 211). Mallissa opiskelijan prosessia kuvataan riippuvaisesta kohti itseohjautuvaa ja ohjaajan prosessia auktoriteetistä delegoijaksi. Tiimin jäsenet epäilivät mallin riippuvuus – auktoriteetti -ulottuvuuden olemassaoloa, mutta parempia, koulutusohjelman ajatteluun sopivia käsitteitä ei tässä vaiheessa osattu nimetä. Mallin nähtiin palvelevan muistutuksena siitä, että opiskelija ei ole automaattisesti itseohjautuva korkeakouluopiskelija, mutta itseohjautuvuuden ja autonomisuuden kasvaminen oli tavoitteena.

Yksi uusi ohjauksen palvelumuoto oli verkko-ohjaus. Tiimissä aloitettiin yhteisten, ohjaavien verkkosivujen kirjoittaminen ja tuotettujen tekstien kommentointi. Pääainekohtaisille erityisosaamisen ryhmille päätettiin luoda verkkosivut, joissa näkyisi mahdollisia oppimispolkuja, esimerkkejä pääainetta tukevista si-

³⁹ OS 2002–03, TM 1.2.2002

⁴⁰ OS 2002–03

vuaineista ja muista opinnoista, tietoa harjoittelupaikoista, kansainvälisestä yhteistyöstä, projektien yhteistyökumppaneista sekä tehdyistä opinnäytetöistä tietyn erityisosaamisen näkökulmasta⁴¹. Verkkosivujen uudistamisen prosessi kuvaa hyvin tiimin kollaboratiivista ja kehittämissuuntautunutta työkulttuuria, jolloin yhteisen vision puolesta innostuttiin tekemään uusia, itse keksittyjä töitä kesäloman kynnyksellä. Yhdeksi seuraavan lukuvuoden tavoitteeksi asetettiin ohjauksen uusien rakenteiden, mm. verkko-ohjauksen, toimivuuden kehittäminen.⁴²

Ohjaussuunnitelman rakentuminen nähtiin osana laajempaa pedagogista kokonaisuutta koulutusohjelmassa. Hopsin ja sen ohjauksen rakenteiden kehitystyö nivottiin koulutusohjelman toiminnan arviointiin, kehittämiseen ja luomiseen kokonaisuudessaan: arvoihin ja visioon, pedagogisiin lähtökohtiin, opettajien roolien määrittelyyn, opetussuunnitelman uudistamiseen sekä konkreettisiin opetustarjonnan rakenteisiin⁴³. Vaikka ohjaussuunnitelman laatiminen oli vahvasti koulutusohjelman sisäinen prosessi, se tehtiin suhteessa ammattikorkeakoulun yhteisiin tavoitteisiin. Vuorisen ja Sampsonin (2000, 56) mukaan ohjaussuunnittelu on aina yhteydessä organisaation kokonaisstrategioihin. Ohjaussuunnitelma laadittiin ammattikorkeakoulun laatukäsikirjan mukaan, mikä linjasi suunnitelmaa ammattikorkeakoulun yhteisen strategian suuntaan. Niistä hopsin ohjaukseen liittyvinä voidaan pitää seuraavia tavoitteita:

- opiskelijan tukeminen, kannustaminen ja koulutuksen eri vaiheissa ohjaaminen alansa asiantuntijuuteen
- opiskelijan yksilöllisen tilanteen sekä koulutustaustan ja elämänhistorian huomioon ottaminen
- opiskeluaikojen optimointi; kullekin opiskelijalle sopivaa optimaalista opiskeluaikaa suunniteltaessa (hopsin laadinta) otetaan huomioon opiskelijan opiskeluvalmiudet ja -historia samoin kuin koko hänen elämäntilanteensa
- opiskelijoita ohjataan ongelmatilanteissa tavoitteena keskeyttämisten ja opintojen pitkittymisen ehkäiseminen
- uravalinnan ja ammatillisen kasvun tukeminen
- työharjoitteluihin, kansainväliseen vaihtoon, työelämäyhteistyöhön ohjaaminen
- ohjauksen integrointi opetussuunnitelmaan siten, että se antaa riittävää pohjaa itsenäiseen päätöksentekoon ja päätösten mahdollisten vaikutusten jäsentämiselle, opiskelijat veloitetaan osallistumaan ohjaukseen, kukin tarpeensa mukaan
- ohjausprosessi kestää koko opiskelun ajan (OS 2002–03)

Nämä ammattikorkeakoulun tason tavoitteet kirjattiin ohjaussuunnitelmaan koulutusohjelman omien tavoitteiden rinnalle. Voidaan sanoa, että koulutusohjelman opinto-ohjauksen tavoitteet noudattelivat ammattikorkeakoulun opinto-ohjauksen yleisiä tavoitteita, mutta koulutusohjelmassa tavoitteet oli viety konk-

⁴¹ TM 29.5.2002

⁴² OS 2002–03

⁴³ TM 21.9.2001; TM 15.3.2002

reettisemmälle tasolle opetus- ja ohjaussuunnitelman sekä osallistavan keskustelun avulla.

4.3.4 Yhteenvedo kehitystyön lähtökohdista

Todellisuuden analyysi kuvaa hyvin nuoren koulutusohjelman alkuvaihetta. Koulutusohjelmassa oli hyviä hopsin ja ohjauksen käytäntöjä idullaan, mutta osoittautui, että tiimin jäsenet olivat pitäneet käytäntöjään parempina kuin mitä ne olivat. Käytäntöjen vaihtelu eri vuosikursseilla poikkesi yllättävän paljon toisistaan. Ilmassa oli paljon oletuksia, jotka eivät kiinnittyneet mihinkään. Wengerin (2003, 64–65) käsitteitä lainaten kyse oli osallistumisen vallitsemisesta ja esineellistymisen prosessien heikkoudesta. Keskeisimmät ongelmat hopsin suhteen olivat yhteisen hopstulkinnan puuttuminen ja hopsin päivitysprosessin epäselvyys toisesta opiskeluvuodesta eteenpäin. Käytännön tason epäselvyydet, jotka koskivat sekä opiskelukäytäntöjä että opiskelijoiden paikkaa työelämässä, nousivat esille ilmeisenä hopsin laadintaan ja päivittämiseen vaikuttavana ongelmana.

Esineellistymisen prosessien vahvistumisen voidaan sanoa alkavan siitä, kun hopsista ja sen ohjauksesta aletaan puhua ja sille asetetaan kirjattuja tavoitteita (mts. 64). Opiskelijoiden ja opettajien yhteisenä visiona oli tavoite hyvin määritellystä ja ohjeistetusta, joustavasta ja avoimuuden pohjalle rakentuvasta, prosessina muuttuvasta hopsista, joka rakennetaan työelämälähtöisesti. Tavoiteltava hops haluttiin sekä opiskelun konkreettiseksi rungoksi että ammatillisen kasvun ja kehittymisen työvälineeksi.

Hopsin ohjauksen ongelmakohtina olivat ohjauksen ja neuvonnan horjuvuus ja sattumanvaraisuus. Keskeinen kysymys oli ohjauksen vastuut. Koulutusohjelmassa oli lähdetty liikkeelle korkeakoulumaisesta opiskelukulttuurista sen hyvine ja huonoine puolineen, mutta tätä ei ollut selkeytetty opiskelijoille eikä se ollut opettajille itselleenkin kovin tietoinen käytäntö. Tavoiteltavan hopsin ohjauksen suhteen esitettiin monenlaisia malleja neuvonnasta, ohjauksesta ja opintoihin integroituvasta ohjausprosessista. Ensimmäisessä ohjaussuunnitelmassa lukuvuonna 2002–2003 päädyttiin viimeksi mainittuun, löyhästi opetussuunnitelmaan kytkeytyvään ohjausprosessiin. Ensimmäisen opiskeluvuoden ohjauksen lähtökohdaksi asetettiin opiskelijoiden ryhmäyttäminen ja sitouttaminen opiskeluun. Toisesta vuodesta eteenpäin ohjaus rakentuisi asiantuntijaperustaisesti, korkeakoulumaista opiskelijan autonomisuutta korostaen. Asiantuntijuuteen kytkeytyen tiimissä alettiin visioida uusista ohjauksen foorumeista, joissa olisi mukana opiskelijoita eri vuosikursseilta sekä työelämästä tietyn erityisosaamisen alueelta.

Todellisuuden analyysin tulokset osoittivat, että hopsin ja sen ohjauksen kehittämiseksi ei riitä niiden määrittely ja kehittäminen erillisinä prosesseina, vaan kehittämiseen tarvitaan koulutuksen tarkastelua laajempina kokonaisuutena (vrt. Kasurinen & Vuorinen 2002, 46–47; Lairio & Puukari 1999b, 34; Moitus 2002, 148–151; Vuorinen & Sampson 2000, 48). Hopsin ja sen ohjauksen rakenteiden

kehitystyö nivottiin kevään 2002 aikana koulutusohjelman kehittämiseen kokonaisuudessaan: pedagogisiin lähtökohtiin, opetussuunnitelman uudistamiseen sekä konkreettisiin opetustarjonnan rakenteisiin. Tiimissä haluttiin nähdä hopsin ohjaus edelleen laajana käsitteenä, ”kaikki ohjaus on hopsin ohjausta”, mutta yhteinen tarve oli sen jäsentämiseen aiempaa selkeämmin. Tästä näytti syntyvän heti tutkimuksen alkuvaiheessa osallistumisen ja esineellistymisen dynamiikkaa, jossa idealle yritetään löytää jokin ulkoinen ja konkreettinen muoto (vrt. Wenger 2003, 58). Tämä merkitysneuvottelu sai lisää vauhtia, kun ohjaussuunnitelmaa alettiin viedä arjen käytänteisiin.

4.4 Ohjauskäytänteiden rakentamisen vaihe

Hopsin ohjauksen käytänteitä luotiin esineellistymisen ja osallistumisen prosessien – merkitysneuvottelujen – kautta. Hopsin ohjauksen kehitystyön perusta oli luotu osallistavissa neuvotteluissa ja esineellistymistä käytettiin vahvistamaan yhteistä muistia (vrt. Wenger 2003, 88). Esineellistymisen muotoina voitiin nähdä mm. ohjaussuunnitelma ja koulutusohjelman verkkosivut, jotka olivat valmis-tuneet kesän aikana. Ohjaussuunnitelman keskeiset osat kirjattiin sinne näkyviin. Elokuussa 2002 ohjaussuunnitelmaa kerrattiin tiimin kokouksessa⁴⁴, sillä pedagogiseen yhteisöön oli tullut kolme uutta opettajaa. Näin esineellistymistä pyrittiin täydentämään jatkamalla osallistumisen prosessia. Esineellistyminen voidaan nähdä pyrkimyksenä hallita ja suunnata käytänteiden muodostumista. Tiimi organisoitui käytännön toimintaan uuden ohjaussuunnitelman linjauksia noudattaen. Tutkimuksen ensimmäisen syklin aikana oli havaittavissa, että yhteisössä painotettiin joitakin toimintamuotoja toisia enemmän, mikä on tyypillistä merkitysneuvottelujen dynamiikassa (vrt. Wenger 2003, 80).

Olen nimennyt lukuvuoden 2002–2003 ohjauskäytänteiden rakentamisen vaiheeksi (Kuva 12). Ajanjaksoa voisi kutsua myös visioiden vaiheeksi, erosinnostuksen ajaksi tai erosryhmien ja -tapaamisten luomisen vaiheeksi, jotka korostuivat tämän syklin toiminnassa.

Kuvaan seuraavassa hopsin ohjauksen käytänteiden muotoutumista sekä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden että pedagogisen yhteisön näkökulmasta. Kuvaus perustuu dokumenttiaineistoon, kirjoitelma-aineistoon sekä sähköpostitse koottuun suppeaan kyselyaineistoon. Vastanneiden opiskelijoiden näkemykset sekä muut seuraavassa kuvatut havainnot otettiin huomioon toiminnan uudelleen suuntaamisessa.

⁴⁴ TSM 7.-8.8.2002

vuosi 2002					2003						
kk	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
----->											
ohjaus-				erosryhmien toiminta alkaa				mentorointikäytännöt			
suunnitelman				erostapaamiset alkavat				alkavat syntyä vanhoille			
päivitys;								opiskelijoille			
keskeiset osat verkkosivuille									välisarviointia		
----->											
2002 aloittava ryhmä tekee ensimmäisen hopsinsa											
----->											
<i>koulutusohjelman kasvu- ja muutosprosessi ko. vaiheessa</i>											
	<i>151 opiskelijaa</i>					<i>135 opiskelijaa</i>					
	<i>11 opettajaa</i>					<i>11 opettajaa, 1 assistentti</i>					
	<i>(1 pois, 3 uutta)</i>										

Kuva 12. Ohjauskäytänteiden rakentamisen vaihe

4.4.1 Hopsin rakentuminen merkitysneuvotteluissa

Syksyllä 2002 opintonsa aloittaneet opiskelijat olivat koulutustaustaltaan, työkokemukseltaan sekä iän ja perhetilanteen suhteen heterogeenisiä. Puolella opiskelijoista oli ammatillinen tutkinto sosiaalialalta tai jollain muulta alalta, puolet tuli opiskelemaan lukiotaustalta. Osalla oli taustallaan alaa koskevaa tai muuta työkokemusta, osalla ei lainkaan. Osa aloittavista opiskelijoista oli paikkakuntalaisia, kun taas osa aloitti opiskelun itselleen vieraassa kaupungissa ja oli siten kokonaan uudessa elämäntilanteessa.

Opiskelijoiden heterogeenisuus näyttäytyi erilaisina orientaatioina opiskeluun opintojen alkuvaiheessa. Orientaatiot noudattivat yleispiirteiltään aikaisempien tutkimusten tuloksia (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2002). Luonnehdin seuraavassa lyhyesti aineistosta nousseita orientaatioita, mutta palaan niihin tarkemmin muutuskertomuksen loppupuolella.

Aineistossa oli havaittavissa omistautumatonta, suunnitelmallista, huolestunutta, saavutussuuntautunutta, työelämäsuuntautunutta, käytäntösuuntautunutta sekä sosiaalisesti suuntautunutta orientaatiota. Osalle opiskelijoista pääsy ammattikorkeakouluun opiskelemaan sosiaalialaa oli toiveiden täyttymys, ja opiskelun alkuvaihe eteni innostuksen huumassa. Innostus liittyi omiin tulevaisuudenvisioihin työelämässä, alan opiskeluun ja sosiaalisiin suhteisiin ryhmässä.

Monissa opiskelijoissa opintojen alku herätti epävarmuutta ja huolestuneisuutta. Sitä esiintyi ammatillista väylää tulleiden sosiaalialaa aiemmin opiskelleiden sekä alaa vaihtavien opiskelijoiden kirjoitelmissa, puhumattakaan suoraan lukiosta tulleista opiskelijoista, jotka pohtivat onko ala ja paikka itselle oikea.

Joidenkin ammatillista väylää tulleiden kirjoitelmissa kuvattiin, miten opiskelun teoreettisuus ja vaativuus herätti jännitystä ja pohdittiin sitä, mitä lisäarvoa ammattikorkeakoulututkinto toisi konkreettisesti sosiaalialan työkentällä.

Yliopistoon ensisijaisesti hakeneilla, joita ryhmässä oli useita, ensimmäinen opiskeluvuosi ammattikorkeakoulussa näyttäytyi koeaikana. Ensimmäisen vuoden jälkeen opintonsa keskeytti viisi opiskelijaa. Heistä kaksi siirtyi opiskelemaan yliopistoon, yksi toiseen ammattikorkeakouluun, yksi meni työhön ja yksi keskeytti opintonsa ensimmäisten viikkojen aikana, eikä keskeyttämisen syy tullut ohjaajien tietoon. Jos yrityksiä yliopisto-opiskeluun oli ollut opiskelijan mielestä riittävän monta kertaa, ensimmäisen vuoden opiskelussa näkyi sopeutuminen ammattikorkeakouluopiskeluun ja omien uratavoitteiden pohdinta uudesta näkökulmasta.

Hopsin laatimisessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ei ollut kirjoitelma-aineiston mukaan selvää eroa ammatilliselta ja lukiotaustalta tulevien opiskelijoiden kesken. Lukiotaustalta tulleet olettivat hopsin muotoutumisen prosessin tapahtuvan nopeammin niillä, joilla oli aikaisempaa työ- tai opiskelukokemusta alalta. Kirjoitelman kirjoittaneiden joukosta löytyi selkeitä, tavoitteellisia ja muuttumattomia opintosuunnitelmia, ja selkeitä alkuvaiheen suunnitelmia, jotka muuttuivat lähes kokonaan ensimmäisen vuoden aikana. Joillakin hopsin muotoutuminen oli alusta lähtien mutkitteleva, koko ajan uudelleen tarkentuva prosessi, jossa oli sekä selkeitä että vaikeita valinnan paikkoja.

Uusi opiskelijaryhmä aloitti hopsin tekemisen ensimmäisinä opiskeluvuokoinaan kirjoittamalla kirjoitelman hopsista⁴⁵. Ensimmäistä kirjoitelmaa varten opiskelijoiden tuli tutustua mahdollisiin sosionomin tehtäviin, pohtia omia tavoitteitaan työelämässä ja arvioida Madsenin mallin (Liite 7) avulla omia lähtökohtiaan ja sitä, millaista osaamista, asiantuntijuutta ja taitoja opiskelijan tulisi hankkia saavuttaakseen tavoitteensa. Kirjoitelman tekemistä seurasi pää- ja sivuainevalintojen tekeminen, joita tarkennettiin myöhemmin uudestaan. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus käydä tässä yhteydessä henkilökohtainen keskustelu opettajatuutorin kanssa. Jos opiskelijalla oli runsaasti aiempia korkeakouluopintoja tai muita erityisiä hyväksiluku- ja ohjaustarpeita, heitä pyydettiin ottamaan yhteyttä opinto-ohjaajaan.

Hopsin rakentuminen tapahtui esineellistymisen ja osallistumisen prosessien kautta. Ensimmäiset pää- ja sivuainevalinnat tuli tehdä hyvin nopeasti opetussuunnitelmaan kirjattujen tietojen ja mielikuvien perusteella, mitä pidettiin opiskelijan ajatusprosessin käynnistäjänä. Valintoja tehtiin työelämälähtöisten tavoitteiden, aikaisemman työkokemuksen, opintojen sisältökuvausten, opetusmuodon ja opintojen tarjonnan aikataulutuksen perusteella, mutta myös opintoihin osallistuminen itsessään ja keskustelut muiden kanssa muokkasivat opiskelijoiden käsityksiä alasta. Muokkautumisessa keskeisenä näyttäytyi tiedonsaanti, jota opiskelijat toivoivat lisää sekä pääaineista että sosionomin tehtävistä työelämässä. Toi-

⁴⁵ Ensimmäinen hopskirjoitelma ei ole tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona, vaan opintojen loppuvaiheessa kirjoitettu kirjoitelma. Siinä opiskelijat kuvaavat opintojen kulkua jälkikäteen. Moni kirjoittaja vertailee kuitenkin ajatuksiaan alkuvaiheessa kirjoitettuun kirjoitelmaan.

nen keskeinen hopsin muokkautumiseen vaikuttava tekijä oli kontakti sosiaalialan työelämään. Erityisesti ensimmäinen harjoittelu⁴⁶ oli monille merkittävä valintojen vahvistaja tai valintojen muuttaja. Ryhmän hyvä yhteishenki, keskusteluvoima ja siinä toimineet 3–6 hengen kasvuryhmät olivat olleet tukena tutustumisessa ja opiskelun alkuun pääsemisessä, vaikka kasvuryhmien toiminta ei aina ollut ongelmatonta. Ensimmäisen syksyn aikana sosiaalialan työhön tutustuttiin opintokäyntien avulla, mutta sosionomin työelämän ammattinimike oli opiskelijoille epäselvä⁴⁷. Yksiselitteisen ammattinimikkeen puuttuminen voidaan nähdä ammatti-identiteetin rakentamisen ongelmana tai mahdollisuutena (Murto ym. 2004, 52).

Vaikka hopsin rakentuminen lähti liikkeelle työelämälähtöisesti ja laadullisten osaamiskuvausten pohjalta, se näyttäytyi valintoihin painottuvana, esineellistyneenä prosessina. Itseohjautuvuuden odotukset herättivät opiskelijoissa epävarmuutta, mikä voi olla yksi syy siihen, että opiskelijat ehdottivat hopskeskustelujen normatiivisuuden lisäämistä⁴⁸. Esineellistyminen suunnitelmina ja normeina antaa hallinnan tuntua ilmiölle, joka on vaikeasti haltuun otettavissa. Oman tulevaisuuden suunnittelu on mitä suurimmassa määrin tällainen ilmiö.

4.4.2 Mentorointi ja sen käytänteet neuvottelun kohteena

Ohjaussuunnitelman kantavana rakenteena oli pääainekohtainen mentorointi. Ohjausmallin sisäänajo voidaan nähdä Wengerin (2003, 73) käsittein käytäntöyhteisön yhteisenä hankkeena. Ensimmäisen vuoden opettajatuutorien ja toisesta vuodesta eteenpäin toimivien mentorien tehtäviin oli määritelty kuuluvaksi holistinen hopsin ohjaus, sisältäen kasvun ja kehityksen tukemista, oppimisen ja opiskelun ohjausta sekä urasuunnitteluun ja työelämään suuntaavaa ohjausta (vrt. van Esbroeck & Watts 1998). Ohjaussuunnitelmassa kuvattu malli näytti lähteneen käyntiin suunnitelman mukaisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden osalta. Sekä ensimmäisen vuoden opiskelijat että heidän tuutoropettajansa olivat uusia pedagogisen yhteisön jäseniä, joilla ei ollut kokemusta eikä käsityksiä aiemmista hopsin ohjauksen käytänteistä tai niiden puutteista. Heillä ei ollut historiaa yhteisesti jaettujen oletusten kulttuurissa. Ohjaussuunnitelmaan kirjattu tehtäväkuva oli heille dokumentti, joka konkreettisesti ohjasi käytännön toimintaa.

Vanhojen opiskelijoiden ja vanhojen tiimin jäsenten osalta sen sijaan edellytettiin ohjauksen käsitteiden, rakenteiden ja toimintakäytänteiden transformaatio-

⁴⁶ Ensimmäiseen harjoitteluun, joka toteutui lukukauden puolivälissä, opiskelijat ohjeistettiin menemään itselle vieraimpaan ympäristöön tai yleensäkin sellaiselle sosiaalialan sektorille, mitä ei ole edes harkinnut pääaineeksi. Tämän tavoitteena oli saada opiskelijoita kiinnostumaan vähemmän suosituista ja opiskelijoille vieraammista aloista, kuten vammais- ja vanhustyöstä. Näiden alueiden tietämys ja tuntemus voidaan nähdä tärkeinä sosionomin laaja-alaista osaamista sekä työvoiman tarpeita ajatellen.

⁴⁷ YM 22.11.2002

⁴⁸ YM 22.11.2002

ta entisestä epäsystemaattisesta ohjauskulttuurista kohti uutta, jäsenettyä ohjauskulttuuria (vrt. Wenger 2003, 68). Vanhoille opiskelijoille oli nimetty mentorit, mutta lukuvuoden lopussa todettiin, etteivät kaikki vanhat opiskelijat olleet käyneet hopskeskusteluissa. Ohjaussuunnitelma, ohjauksesta kertovat verkkosivut tai mentorin nimeäminen opiskelijalle ei näyttäytynyt riittävänä pedagogisen yhteisön muistin tueksi tai toiminnan muuttamiseksi. Opiskelijoiden osalta voidaan ajatella esineellistymisen painottuneen liikaa. Esimerkiksi päätös opiskelijan aloitevastuusta hopskeskustelusta sopimiseksi ei muuttanut automaattisesti opiskelijan tapaa toimia, vaikka siitä tiedotettiin. Tämän voi sanoa olleen ennustettavissa, sillä organisaation toimintakulttuurin muuttuminen on yleensä hidasta (Vuorinen ja Sampson 2000, 51).

Kehitystä tavoitteiden suuntaan oli silti tapahtunut: opiskelijoille oli selvinnyt, kenen puoleen kääntyä mahdollisissa kysymyksissään. Ohjauksella oli tarkoitus vaikuttaa keskeyttämisten määrään, joka laski 7,8 %:iin⁴⁹. Kolmannen vuoden opiskelijan mukaan hopsilla ja ohjauksella oli merkitystä opintojen jatkamisessa:

Lopettamisen uhan ollessa päällä sain rohkaisua jatkaa opintojani siinä tahdissa, kun se itselleni oli / on mahdollista. Olen saanut kannustusta ja kunnioitusta yksilönä. (Väliarviointi 2003, 3. vuoden opiskelija)

Hajautettua ohjausmallia opiskelijat pitivät hyvänä, kunhan se pääsisi vauhtiin käytänteiden tasolla. Ohjaussuunnitelmaa toivottiin jaettavaksi kaikille opiskelijoille heti opintojen alussa, niin että opiskelijat olisivat tietoisia ohjaussysteemistä koko opintojen ajan. Hopsin ja portfolion selkeytystä toivottiin edelleen. Kun aikaisemmin opiskelijapalautteessa oli pyydetty yksinkertaisesti ohjauksen saamista, nyt palautteessa huomio kiinnittyi ohjauksen laatuun. Mentorin tulisi opiskelijan lisäksi kantaa vastuuta vuosittaisten keskustelujen toteutumisesta ja sisällöistä. Keskusteluille esitettiin yhteisen rungon luomista, niin että eri mentoreilla olisi paremmat valmiudet ohjata keskustelua ja opiskelija tietäisi, mitä hänellä on oikeus odottaa keskustelulta. Mentorin tulisi rauhoittaa ohjaustilanne ”ettei ohjaajan luona ravaisi sata muuta kyselijää samaan aikaan” (3. vuoden opiskelija, kyselyaineisto kevät 2003). Ohjaustilanteen rauhoittamisella viestitään opiskelijalle siitä arvosta, joka opiskelijan asialle ja tilanteelle annetaan (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 91–92).

Yhdeksi hopsin ohjauksen välineeksi oli ajateltu verkkoa. Uudet verkkosivut olivat aikaisempaa informatiivisemmat, vaikka esimerkiksi erityisosaamisen ryhmien verkkosivut todettiin vielä olevan keskeneräisiä ja täydentämistä vaativia⁵⁰. Opiskelijapalautteessa esitettiin idea sisäisen chat-ryhmän perustamisesta, minkä kautta opiskelijat voisivat vaihtaa kokemuksiaan eri opinnoista ja saada siten tietoa valintojen tekemisen tueksi. Verkon ohjaukselliset mahdollisuudet

⁴⁹ keväällä ja syksyllä 2003 läsnäolleiden keskiarvon (140,5) suhde vuoden 2003 aikana eronneisiin (11) nuorisosaasteen koulutuksessa (Opetusministeriö/AMKOTA 2006).

⁵⁰ TM 1.3.2003

olivat usein tiimin jäsenten puheissa, mutta toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin aikana niiden osalta ei tapahtunut suuria uudistuksia käytänteiden tasolla. Loppukeväältä 2003 suurin osa tiimin jäsenistä osallistui kolmen päivän eCamp-koulutukseen, jonka tavoitteena oli saattaa jokaisen haltuun verkkopedagogiset työkalut, niin että osaamisen puute ei olisi käytänteiden toteuttamisen esteenä.

Tiimin osalta voidaan ajatella, että hopsin ohjaus oli yksi kehittämisenkohde muiden projektien ohella, eikä muille tiimin jäsenille niin erityinen kuin toimintatutkijalle itselleen. Lähtötilanteen analyysissä tiimin jäsenillä oli erilaisia näkemyksiä hopsista ja sen ohjauksesta, jotka kirjattiin ohjaussuunnitelmaan eräänlaisena kompromissina eri näkemysten suhteen. Ohjaussuunnitelman hyväksyminen ja tiimin päätökseen liittyminen voidaan nähdä sosiaalisesti suotuisan roolin valintana (vrt. Johnson 2006, 57). Yhteisöllisesti toimivassa tiimissä saattoi olla riskialtista asettaa itsensä uudistuksen tai kehittämisen vastustajaksi tai jarruksi. Jonkin tietyn yhteisen linjauksen vaikutuksia ei välttämättä osattu tai jaksettu ajatella loppuun saakka oman käytännön työn organisoinnin näkökulmasta.

Tiimin jäsenet havahtuivat hopsin ohjauksen linjauksiin lukuvuoden kuluessa yksilöllistä mentorointia koskevien tilanteiden ja niissä havaittujen ongelmien myötä. Tämä vaihe voidaan nähdä uutena merkitysneuvotteluna, jossa pohdittiin sopimusten ja käytänteiden yhteensopivuutta. Opiskelijat olivat tulleet mentorien ohjaukseen joustavasti pitkin vuotta, riippuen opiskelijan projektien, opinnäyte-työn ja harjoittelujen erityisalueesta. Ohjattavien määrä eri mentoreilla vaihteli, koska ohjaussuhde perustui opiskelijan opintojen aihepiireihin liittyviin valintoihin. Jotkut opiskelijat käyttivät paljon ohjausta, mutta toiset eivät juuri ollenkaan. Näytti siltä, että opiskelija saattoi pudota ohjauksen ulkopuolelle, jos hän ei oma-aloitteisesti hakeutunut mentorin ohjaukseen.⁵¹

Esineellistymisen muodot kuten päätökset ja sopimukset eivät siirtyneet sellaisenaan tiimin jäsenten käytänteisiin (vrt. Wenger 2003, 65). Ohjaussuunnitelmassa oli osoitettu vuosikurssikohtaisten opettajatuutorien vastuulle sen koordinointi, että jokaiselle opiskelijalle nimetään mentori. Käytännössä mentorit ottivat opiskelijoita suoraan ohjaukseensa ja mentorit jakoivat ohjattavia keskenään, mutta he eivät toisaalta tienneet kaikkia omalle ohjausvastuulleen nimettyjä opiskelijoita. Vanhojen opiskelijoiden osalta ensimmäisiä nimilistoja alettiin koota vasta keväällä 2003.⁵² Nimilistojen koonnin tavoitteena oli varmistaa, että mentori ja opiskelija tietäisivät toisistaan sekä ennakoida, montako ohjattavaa oli kullakin mentorilla. Nimilista edustaa yhtä esineellistymisen muotoa, jolla hallita mentorointikäytänteissä havaittuja katvealueita.

Ohjaussuunnitelman jalkautuminen käytäntöön näkyi tiimin kokousmuistioissa⁵³, joissa päätettiin ikään kuin uutena asiana ohjaussuunnitelmaan kirjatusta asioista, mm. vähintään yhdestä hopskeskustelusta vuosittain, sekä opettajatuutorin ja mentorin vastuualueista. Päätöksen kertaaminen voidaan nähdä organisaation muistin vahvistajana.

⁵¹ TM 28.3.2003

⁵² TM 28.3.2003; TM 25.4.2003

⁵³ TM 28.3.2003; TM 25.4.2003

4.4.3 Erityisosaamisen (eros) ryhmät kohtaamispaikkana

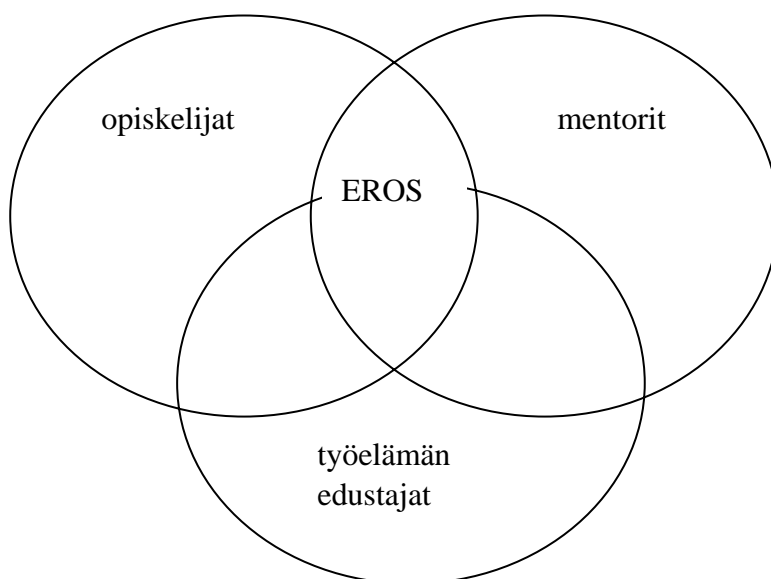
Tutkimuksen tulokset osoittivat edellä, miten nimetty ja määritelty, esineellistetty toiminta ei siirtynyt käytänteeksi ilman merkityksenantoprosessia. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, miten pedagoginen yhteisö innostui toimimaan ja osallistumaan, mutta toiminnan jäsentäminen kommunikoitavaan ja systemaattiseen muotoon tuotti hankaluuksia.

Toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin aikana toiminnan keskiöön sijoittui työelämälähtöisyys, jonka foorumeina toimivat erityisosaamisen ryhmät eli ns. erosryhmät. Työelämälähtöisyys oli opiskelijoiden hopsin laatimisen intresseissä, mutta työelämäsuhteiden vahvistaminen nähtiin myös keskeisenä tiimin toiminnan tavoitteena (vrt. Herranen 2004; Murto ym. 2004, 50–51). Sekä opiskelijoiden että opettajien työelämäsuhteiden vahvistamiseksi muodostettiin neljä erityisosaamisen ryhmää. Erityisosaamisen ryhmien jaon perustana olivat neljä pääainetta: Sosiokulttuurinen kasvatus, Sosiokulttuurinen yhteisökuntoutus, Sosiokulttuurinen vanhustyö ja Sosiokulttuurinen vammaistyö.

Erityisosaamiseen suuntaavien ryhmien nimiä, rajapintoja ja tarkoitusta määriteltiin kehitystyön aikana⁵⁴. Eri nimikkeille yritettiin antaa erilaisia määritelmiä, mutta käytännössä määrittely jäi epätarkaksi. Käytän tässä nimitystä *erostapaaminen* työelämän edustajien, mentoreiden ja opiskelijoiden yhteisistä tilaisuuksista sekä *erosryhmä* -nimitystä tiimin jäsenten pääainekohtaisista pienryhmistä. Kattokäsitteenä edellisille käytän käsitettä *erostoiminta*.

Erostoiminta voidaan nähdä kolmen käytäntöyhteisön kohtaamispaikkana, jossa niiden jäsenet liikkuvat kohti toisiaan pyrkien murtamaan käytäntöyhteisöjen välisiä raja-aitoja (engl. *boundary crossing*) (vrt. Hakkarainen 2000; Wenger 2003, 105) (Kuva 13). Raja-aitojen murtamisella mahdollistuu ajatusten, osaamisen ja käytänteiden siirtyminen eri osaamiskulttuurien välillä. Kussakin käytäntöyhteisössä oli jäseniä sen ytimeistä reuna-alueille, mikä voisi teoreettisesti toistua erosryhmässä itsessään (esimerkiksi vanhat opiskelijat ytimessä ja uudet opiskelijat reuna-alueilla) (vrt. Lave & Wenger 1993, 95). Toiminta käytäntöyhteisössä mahdollisti neuvottelun omasta identiteetistä suhteessa yhteisöön ja liikkumisen kohti yhteisön ydintä, mikä tässä tilanteessa oli kohti tietyn, rajatun erityisosaamisen vahvistamista ja hallitun ammatti-identiteetin muotoutumista. Osa opiskelijoista suuntautui kohti liikkuvaa ja joustavaa ammatti-identiteettiä toivoen, ettei erityisosaamista korostettaisi liikaa laaja-alaisuuden kustannuksella (vrt. Murto ym. 2004, 52). Näiden opiskelijoiden liikkuvuus eri käytäntöyhteisöjen välillä oli todennäköisesti muita suurempaa.

⁵⁴ Toiminnan suunnitteluvaiheessa puhuttiin klustereista ja klusteriohjaajista. Myöhemmin tutkimusaineistossa käytetään useita nimikkeitä: eros, erostiimi, erosryhmä, erostapaaminen, erostoiminta, erostyöskentely, kasvatuksen eros, kasvatuksen tiimi, vammaistyön eros, vanhustyön eros, vava (=vanhus- ja vammaistyön)- eros, vava-tiimi, yhteisökuntoutuksen eros ja yhteisökuntoutuksen tiimi.



Kuva 13. Erostoiminta käytäntöyhteisöjen kohtaamispaikkana

Erostapaamisissa kutsuttiin yhteen työelämän edustajia, opettajia sekä saman pääaineen opiskelijoita eri vuosikursseilta. Lukuvuoden 2002–2003 aikana toteutui kymmenen erostapaamista⁵⁵. Tapaamiset toteutuivat erikseen ilmoitettuina aikoina ohi perinteisen opetustoiminnan. Erostapaamisten ajateltiin hyödyttävän eniten toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita, mutta tapaamisiin osallistui myös ensimmäisen ja neljännen vuoden sekä aikuisryhmien opiskelijoita. Opiskelijoita osallistui tapaamisiin muutamasta useaan kymmeneen. Mentorit kutsuivat tapaamisiin joko ko. erityisalueen kaikki pääaineopiskelijat ja muutaman työelämäedustajan tai paljon työelämäedustajia ja muutaman opiskelijaedustajan, tapaamisen aiheesta riippuen. Vaikka monet pedagogisen yhteisön jäsenet olivat innostuneita erosryhmien toiminnasta, kävi ilmi, ettei se tavoittanut kaikkia opiskelijoita. Osa opiskelijoista toivoi ryhmämuotoisen toiminnan olevan sidottuna ”johonkin tärkeään”, kuten luentoihin, mikä kertoi opiskelijoiden erilaisista orientaatioista opiskeluun.

Erosryhmät aloittivat erostapaamiset painottaen eri teemoja, joita olivat mm. ajankohtaiset ammattitaitovaatimukset tietyllä erityisalueella, alan vetovoimaisuus ja ammattirakenteen muutokset toisella erityisalueella, harjoitteluyhteistyö sekä opetussuunnitelman kehittäminen. Erostapaamiset näyttäytyivät paikkana, jossa opiskelijan oli mahdollisuus saada tietoa omien opiskelua koskevien päätösten tueksi työelämän edustajilta ja samasta erityisosaamisen alueesta kiinnostuneilta, muiden vuosikursseiden opiskelijoilta sekä mentoreilta. Opiskelijapalautteessa oli toivottu tällaista yli vuosikursseiden rajojen ylittävää vertaistoimintaa. Mentoreille tilaisuudet olivat työelämäsuhteiden luomista ja kehittämistä, mutta myös pedagogiseen toimintaan kuuluvien erilaisten projektien työstämistä, kuten

⁵⁵ LR 10.11.2004

opetussuunnitelman kehittämistä yhdessä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Työelämän kannalta tilaisuudet nähtiin koulutusyhteistyön paikkoina.

Alkuvaiheessa erostoiminnalla tarkoitettiin pelkästään edellä kuvattuja yhteistyötapaamisia. Myöhemmin erostoimintaan katsottiin kuuluvaksi muita toimintoja, joissa työelämäedustajat eivät olleet mukana. Ensimmäisen toimintavuoden aikana erosryhmät vastasivat erostapaamisten järjestämisen lisäksi harjoittelu-, projekti-, ja opinnäyteohjausten sekä hopskeskustelujen keskinäisestä delegoinnista ja toteuttamisesta, pääaineen valintaa edeltävästä informaatiosta, pääaineen sisältöjen päivytyksestä opetussuunnitelmaan, erosryhmän verkkosivujen ylläpidosta sekä tavoite- ja tulosneuvottelujen valmistelusta⁵⁶. Kaikki nämä toiminnot tukivat mentoreiden asiantuntijuuden kasvua oman pääaineen osalta, mikä voidaan nähdä opiskelijan hopsin ohjauksen kannalta positiivisena: opiskelijalle nimetty mentori oli mukana pedagogisen yhteisön toiminnan kehittämisessä kokonaisvaltaisesti, mikä ennusti alkuvaiheen analyysissä havaitun ohjaajien tietämättömyyden vähenemistä.

Toiminnan monitasoisuus ja sen määrittelyn vaikeudet herättivät kysymyksen siitä, miten erostapaamiset nähtiin suhteessa opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisen ja hopsia koskevien päätösten tekemisen suhteen. Wengerin (mts. 79–80) mukaan yksittäinen sisäpuolinen ei voi määritellä sitä, mikä yhteisessä hankkeessa nähdään tärkeänä ja mikä vähemmän tärkeänä, vaan yhteisö tekee siitä omat tulkintansa ja valintansa. Toimintatutkijan näkökulmasta erostoiminnassa oli keskeistä opiskelijakeskeisyys ja hopsin ohjauksen tukeminen. Ohjauksellisuus ei kuitenkaan näyttäyty erostapaamisten yhteydessä tietoisesti vuorovaikutuksellisenä, ohjaavana toimintana. Tapaamiset jäivät rakenteeksi tilaksi, josta jokainen osallistuja hankki sitä, mikä kullekin oli merkityksellistä. Ruusuvuori (2003) havaitsi vastaavan ilmiön opetustyön kehittämistä koskevassa hankkeessa. Opettajat tulkitsivat selkeitä ohjeita ja niiden tarkoitusta oman tilanteensa, kokemuksensa ja asemansa mukaisesti (mts. 112–113). Kyse ei ollut vain yhteisön oppimisesta, vaan yksilöiden oppimisesta ja yksilöiden antamista merkityksistä yhteiselle hankkeelle.

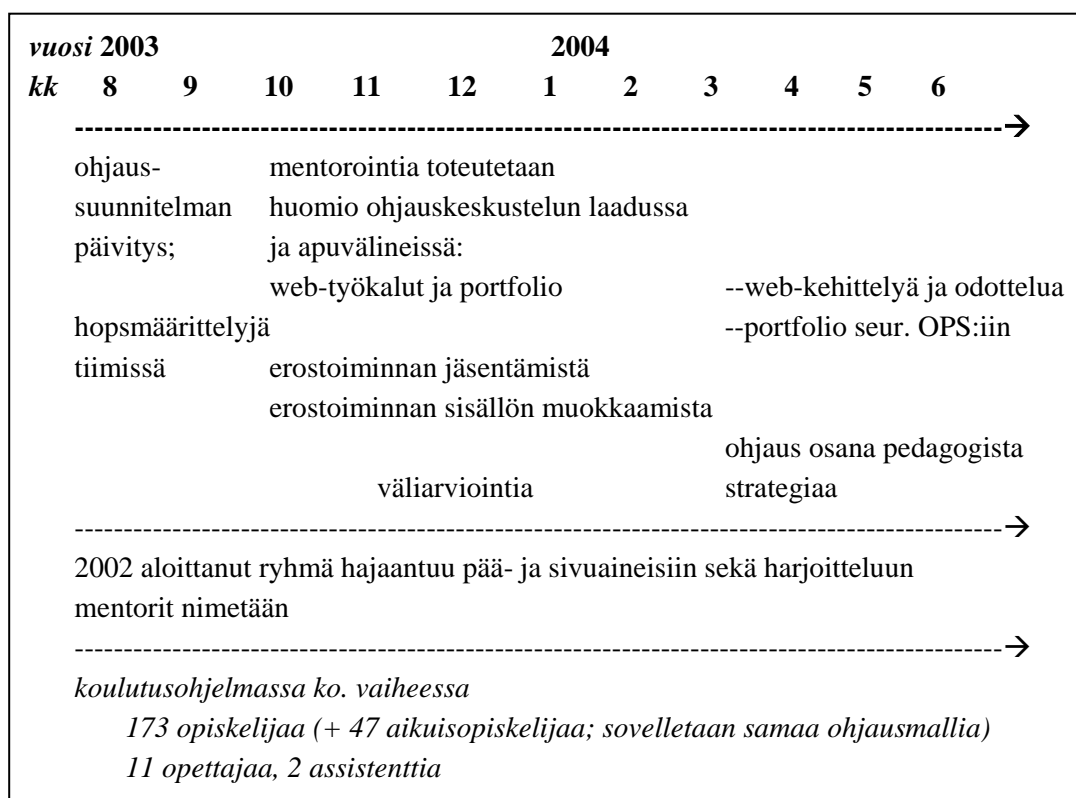
4.5 Ohjauksen syventämisen vaihe

Toimintatutkimuksen ensimmäisen ja toisen syklin välillä oli havaittavissa laadullinen ero kehitystyötä koskevassa diskurssissa. Yhteinen visio, keskinäinen sitoumus toimia vision suuntaisesti ja repertoarin vähittäinen muotoutuminen vahvistivat yhteistä ymmärrystä ja lisäsivät toiminnan koherenssia (vrt. Wenger 2003, 73). Kun ensimmäisenä vuonna ohjaussuunnitelma oli yksi projekti muiden projektien joukossa, toisena vuonna se näyttäytyi kokonaisvaltaisesti yhteisön arjessa. Syksyllä 2002 käyttöön otettu opetussuunnitelma alkoi vaikuttaa koulutusohjelman toiminnan rakenteisiin. Pää- ja sivuainetarjonta sekä har-

⁵⁶ TM 17.1.2003, TM 1.3.2003, TM 28.3.2003

joittelut oli jaksotettu periodeille uudella tavalla siten, että tarjonta ulottui yli vuosikurssirajojen. Opiskelijat liikkuvat oman hopsinsa mukaisesti pedagogisen yhteisön rakentamalla kartalla, ja hopsin ohjaus oli konkretisoitumassa eräänlaiseksi välttämättömyydeksi, josta sekä tiimin jäsenet ja opiskelijat tulivat osalliseksi.

Tutkimuksen toisen syklin neuvottelujen keskiössä oli ohjauksen laatu ja jatkuvuus koko opintojen ajan sekä ohjauksen välineiden kehittäminen (Kuva 14). Hopsin ohjauksen sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessia ryhdyttiin tarkastelemaan suhteessa koulutusohjelman pedagogiseen strategiaan ja laajempiin konteksteihin. Erosryhmien toiminta alkoi saada säännönmukaisia muotoja. Erostoiminnan tavoitteet alkoivat monimuotoistua, mikä johti mentoroinnin, työelämäyhteistyön ja pääaineeseen liittyvän toiminnan keskinäisten rajojen hämärtymiseen. Kuvaus toisen syklin episodeista perustuu dokumenttiaineistoon, opiskelijoiden tuottamaan kirjoitelma-aineistoon sekä opettajille tehtyyn interventiiiviseen kyselyyn elokuussa 2003.



Kuva 14. Ohjaukäytäntöjen syventämisen vaihe

4.5.1 Kohti syvenevää yhteistä tulkintaa

Toimintatutkimuksen toinen sykli alkoi toiminnan uudelleen suuntaamisella sen perusteella, mitä edellisen syklin dialoginen prosessi on tuottanut (Carr & Kemmis 1986, 164). Ohjaussuunnitelman päivitystä voi pitää toimintatutkimuksen

metodisena vaiheena, suunnitteluvaiheena. Wengerin (2003, 59) käsittein kyse oli esineellistymisestä, jossa edellisten merkitysneuvottelujen tulokset pyrittiin saamaan haltuun nimeämällä ja kuvaamalla sovitut käytänteet. Esineellistyminen ei ollut vain sovitun tai olemassa olevan kirjaamista, vaan uusien merkitysten luomista ja siten pyrkimystä määrittää tulevia toimintoja.

Tiimi kokoontui elokuussa 2003 pohtimaan opiskelijoilta saatua palautetta, omia havaintojaan ja kokemuksiaan hopsin ohjauksen käytänteistä sekä asettamaan tavoitteita alkavalle lukuvuodelle⁵⁷. Edellisenä vuonna tehty ensimmäinen ohjaussuunnitelma päätettiin pitää pääosin ennallaan, mutta alkavalle lukuvuodelle asetettiin uudet tavoitteet ja joitakin hopsin ohjauksen kysymyksiä konkretisoitiin ja tarkennettiin. Tarkennukset olivat mahdollisia sen jälkeen, kun tiimin jäsenillä alkoi olla käsitysten lisäksi kokemusta hopsin ohjauksesta. Pedagogisen yhteisön tutustumisprosessi hopsiin oli näin ollen edennyt käsityksestä kokemukseen, ja nyt alettiin aidommin puhua hopsin ohjauksen merkityksistä osana pedagogista toimintaa.

Syksyn 2003 alussa tiimin jäsenet määrittivät aiempaa yhtenäisemmin käsityksensä pedagogisen yhteisön hopsista ja sen yhteydestä ammatillisen kasvun ja kehittymisen tavoitteisiin. Hopsin ohjaus näyttäytyi selkiintyneenä roolijakona ja tehtävänkuvina: tietoisuus sopimuksista oli yhteinen. Yhteinen tavoite oli toki asetettu jo tutkimuksen ensimmäisen syklin alussa, mutta nyt se alkoi näkyä arjen puheena ja käytänteiden tasolla. Tiimissä esitettiin muun muassa, että opiskelijoiden kanssa käydyistä hopskeskusteluista pidettäisiin kirjaa, jotta oltaisiin paremmin selvillä keiden kanssa on käyty keskusteluja. Tämä kertoo siitä, että hopsohjaukseen ja yhden keskustelun tavoitteeseen suhtauduttiin aiempaa normatiivisemmin.

Hopsin laadinta nähtiin välttämättömyytenä, koska toisesta opiskeluvuodesta alkaen opiskelijoiden oli tehtävä valintoja. Hops, johon sisältyy ammatillisen kasvun ja kehittymisen ulottuvuus, nähtiin kytkeytyvän koko oppimisprosessiin. Sosiaalisen asiantuntijuudessa on keskeistä ”taito nähdä yksityisessä yleisempää rakennetta, tunnistaa asioiden välisiä yhteyksiä ja tämän tunnistamisen kautta tarjota asiakkaan käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea, ohjausta tai elämää helpottavia palveluja” (Murto ym. 2004, 27). Olennainen osa sosiaalialan ammattilaiseksi kehittymistä on kyky reflektoida oman toiminnan perusteita ja tarkastella niitä suhteessa teoreettisiin oppisisältöihin, arvoihin ja etiikkaan. Reflektiivisyyttä sisältävä hopsin tulkinta voitiin näin nähdä osana koulutuksen sisällöllisiä tavoitteita.

Ymmärrys koskien hopsin ja ammatillisen kasvun välistä suhdetta alkoi niin ikään syventyä tiimin yhteisessä keskustelussa⁵⁸. Tiimissä pohdittiin, miten kirjallisuudessa (esim. Ruohotie 1996) ammatillinen kasvu on määritelty työelämässä tapahtuvaksi kasvuksi. Koska sosionomi (AMK) -koulutuksessa oli jo 30 viikkoa harjoittelua eli työelämässä oloa, ammatillisen kasvun ja kehittymisen ajateltiin alkavan jo opintojen aikana. Tähän tulkintaan on päädytty myös muual-

⁵⁷ TSM 18.8.2003

⁵⁸ TSM 18.8.2003

la reflektiivistä hopskulttuuria tukevissa yhteisöissä (Clegg & Bradley 2006a). Hopsin ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen suhde nähtiin dialogisena: toisaalta hopsia ja siitä käytäviä keskusteluja voitiin käyttää välineenä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen, mutta toisaalta ammatillinen kasvu ja kehittyminen saattoivat tuottaa muutoksia hopsiin.

Vaikka tiimin jäsenten hopsmäärittelyissä oli löydettävissä aiempaa enemmän yhteisiä piirteitä, hopsin esineellistymisen ja osallistumisen ulottuvuuksien korostukset vaihtelivat edelleen yksilöittäin. Yhtäältä painotettiin hopsia opintoja rytmittävänä, konkreettisenä työkaluna, toisaalta hopsia ammatillisen kasvun ja kehittymisen reflektiivisenä, abstraktina välineenä. Syksyn alussa käydyn merkitysneuvottelun jälkeen tietoisuus tästä jatkumosta – rajatusta hopsista avoimeen hopsiin - ja tavoitteesta käyttää hopsia ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineenä, oli silti selkiintynyt. Tiimissä ymmärrettiin, että hopsin merkitys syntyy osallistumisen ja esineellistymisen kietoutumisesta toisiinsa ja niiden keskinäisestä täydentävyydestä (vrt. Wenger 2003, 62). Merkitysneuvottelut jatkuivat kuitenkin siltä osin, painotetaanko osallistumista vai esineellistymistä, ja miten pitkälle menevää ja tarkkaa esineellistymistä tarvitaan.

Selkeyttämistä haluttiin konkretisoida dokumentein ja symbolein. Ammatillisen kasvun välineeksi päätettiin ottaa käyttöön portfolio. Ohjaussuunnitelmaan liitettiin ohjeet hops-kirjoitelman tekemisestä ja näyteportfolion laatimisesta, sekä ohjeistus hopskeskustelun käymisestä sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Tarkennetut ohjeistukset lisättiin koulutusohjelman verkkosivuille, niin kuin palautetta antaneet opiskelijat olivat pyytäneet⁵⁹. Ohjeistusten laatiminen oli yritys yhdenmukaistaa käytänteitä ja luoda yhteistä tulkintakehystä esineellistymisen kautta (vrt. Wenger 2003, 63). Erilaisten hopsin ohjauksen oppaiden laatiminen on tyypillistä uuden toimintakäytännön konkretisoimiseksi ja alkuunsaattamiseksi (esim. Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005; Eerola & Vanhatalo 2005; Guides for busy academics 2006; Ruohisto 2000). Tässä yhteisössä esineellistymisen tuotteet olivat kuitenkin vielä melko suppeita, mitä jätti runsaasti tilaa osallistumisen prosesseissa tapahtuville tulkinnoille.

Ohjaussuunnitelman päivityksen yhteydessä hopsin ohjauksen kehittämisen painopisteet asettuivat kahtaalle, yhtäältä konkreettisten rakenteiden ja systeemiin määrittämiseen, toisaalta ohjauksen sisällölliseen kehittämiseen. Ohjaussuunnitelmassa tarkennettiin hopsin määrittelyä sekä hopsin rakentumisen prosessin kuvausta sisältäen opintojen alkuvaiheen, etenemisvaiheen ja päättymisvaiheen kuvauksen hopsin sisällön, päivittämisen sekä opiskelijan ja ohjaajan aloitevas- tuiden osalta (vrt. Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36). Ohjaussuunnitelmassa mainittiin erikseen kokoavan ja tulevaisuuteen suuntaavan keskustelun pitäminen ennen opiskelijan valmistumista. Tätä keskustelua alettiin nimittää lähtökeskusteluksi.⁶⁰

Erityisosaamisen ryhmät ja mentorien tehtävät mainittiin ohjaussuunnitel- massa aiempaa yksityiskohtaisemmin. Tavoitteeksi asetettiin mentorin pysyvyys

⁵⁹ TSM 18.8.2003

⁶⁰ TSM 18.8.2003; OS 2003–04

2.–4. vuoden ajalle. Kunkin erosryhmän mentorit sopisivat opiskelijoiden jakamisesta tasaisesti mentorien kesken, mutta vuosikurssikohtaiset opettajatuutorit koordinoisivat kokonaisuutta. Kuluvan lukuvuoden tavoitteeksi asetettiin erosohjauksen laadullinen kehittäminen ja erostoimintaan sisältyvän vertaisohjauksen kehittäminen.⁶¹

Keskustelua syntyi hopsin ohjauksen piirteistä, joiden osalta kirjattiin uusia tavoitteita⁶²: ohjauskeskustelua tulisi kehittää laadullisesti, ohjaustilanne tulisi rauhoittaa, opiskelijaa tulisi tukea, kannustaa ja esittää hänelle erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, kuitenkin niin, että hops olisi kokonaisuudessaan tasapainoinen. Työelämän tarpeet ja vaatimukset tuli huomioida hopsohjauksessa. Tiimi piti tärkeänä innostaa opiskelijoita lähtemään kansainväliseen vaihtoon sekä valitsemaan vapaasti valittavia kursseja koulutusohjelman ulkopuolelta. Tiimi piti mahdollisena hopskeskustelujen teemoittamista, mutta jättäen tilaa opiskelijan aloitteille. Hopskeskustelu nähtiin paikkana ohjata oppimispäiväkirjan ja portfolio työskentelyn tekemistä ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Dokumenttiaineistossa oli viitteitä ohjausta, neuvontaa ja tiedottamista koskevasta käsitteellisestä epäselvyydestä. Ohjaavan toiminnan ja tiedottavan aineiston – opetussuunnitelman, oppaiden ja verkkosivujen – osuus hopsin laadinnassa näyttöä sekavana. Yhdeksi tavoitteeksi tiimissä asetettiin verkko-ohjauksen toimivuuden kehittäminen, mutta sen tarkempi määrittäminen jäi avoimeksi. Säännölliset ryhmäohjaukset asetettiin tavoitteeksi, mutta jäi niin ikään epäselväksi, tarkoitettiinko tällä erosryhmiä, vai vuosikurssikohtaisia ryhmänohjaus- tai informaatiotunteja. Aiemmin opiskelijapalautteessa tuli esille tiedonsaannin tärkeys hopsia koskevien valintojen perustana. Onkin tarpeen pohdita, miten paljon hopsin laadinnassa käytetään informaatiota ja miten paljon tarvitaan neuvontaa tai ohjauksellisia interventioita. Toisaalta epäselvät päätökset kertovat siitä, että ohjauksen ja sen lähikäsitteiden merkitykset eivät olleet kaikille tiimin jäsenille niin yksiselitteisiä kuin oletettiin.

4.5.2 Hops osaksi laajempia pedagogisia prosesseja

Toimintatutkimuksen toisen syklin aikana pedagogisessa yhteisössä otettiin kantaa hopsin position laajemmin koulutusohjelmassa ja sen ulkopuolella. Lukuvuoden 2003–2004 aikana tiimissä keskusteltiin ja jäsenettiin koulutusohjelman pedagogista strategiaa, ja tätä jatkettiin vielä seuraavana lukuvuonna⁶³. Strategian lähtökohdaksi kirjattiin arvot, osallistaminen, hajautettu johtajuus, hajautettu ohjaus sekä avoimet oppimisympäristöt.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa on sitouduttu sellaisiin arvolähtökohtiin, joita ei välttämättä tule esille kaikkien alojen koulutuksessa. Arvot poh-

⁶¹ OS 2003–04

⁶² TSM 18.8.2003; OS 2003–04

⁶³ TM 3.10.2003; TM 6.2.2004; TSM 19.8.2003; TM 7.4.2005

jautuvat YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja muihin Suomen ratifioimiin kansainvälisiin sopimuksiin, humanistiseen ihmiskäsitykseen sekä sosiaalialan työntekijöiden ja opettajien ammattieettisiin ohjeisiin (Murto ym. 2004, 26). Suomi (2002, 97) on kuvannut sosiaalitieteiden opetuskulttuuriin sisältyvän runsaasti erilaisia hyveitä, kuten demokraattisuutta, tasa-arvoisuutta, rakentavaa palautetta ja ohjaamista. Sosiaalialalla ohjaussuhteen laatuun ja toteuttamistapaan halutaan satsata: dialogista ja tasavertaista ohjaussuhdetta arvostetaan ja direktiivistä, opettajakeskeistä suhdetta paheksutaan. Hyveiden toteuttamista odotetaan samassa määrin opettajilta ja työyhteisöltä, kuin niitä edellytetään valmistuneilta opiskelijoilta heidän siirtyessään työelämään. (mts. 97.) Herranen (2004) on havainnut edellä kuvatun hyveiden kulttuurin laajentuneen ammattikorkeakouluihin laajemmin. Herranen (2004) mukaan ammattikorkeakoulun opettaja ei ole enää perinteinen, opettajakeskeinen tiedonjakaja, vaan ohjaavalla otteella toimiva ihmissuhdeammattilainen. Kun opiskelijoiden oppimista lähestytään yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti, Herranen pitää sitä pedagogian psykologisoitumisena. Tässä ei välttämättä ole kyse opetustyön psykologisoitumisesta, vaan nykyaikaisten oppimiskäsitysten mukaisesta pedagogisesta toiminnasta.

Pedagogisen strategian ja hajautetun hopsin ohjauksen lähtökohdissa oli nähtävissä edellä kuvattuja, sosiaalialan ”tosityöntekijän” hyveitä. Hopsin ohjauksen kehittämisen taustalla olevat arvot olivat aiemmin olleet olemassa oletusten kulttuurissa, mutta nyt ne kirjattiin osaksi pedagogista strategiaa. Heikki Autere ja Eeva Tast olivat valmistelleet seuraavan jäsenyyksen ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä pedagogisen prosessin suhteesta, joka hyväksyttiin tiimin ja opiskelijaedustajien yhteisessä kokouksessa.

1. vuosi – tiedostamaan oppiminen – kokemus ja tieto näkyväksi

Opiskelijalla on koulutuksen alkaessa oma näkemyksensä kulttuurista, yhteisössä elämisestä ja ihmisen kasvusta. Opiskelijoiden näkemysten hyväksymisen kautta tutkitaan kunkin maailmankuvaa, vahvistetaan itsetuntemusta ja itsetuntoa => tiedostaminen. Pedagogiikan keskeinen tavoite on tukea tämän oman näkemyksen tiedostamista. Tiedostamisen lisäämistä tuetaan toiminnallisesti (kasvuryhmät, ohjaus, esiintymistilanteet), tiedollisesti (itsen kirjallinen ilmaisu oppimistehtävissä) ja elämystasolla (tilaa yksilön omalle olemukselle ja luovuudelle). Didaktiikassa korostetaan oppimistehtävien suunnittelua, toteutusta ja arviointia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tavoitteena on luoda turvallinen ja vastavuoroinen yhteisöllinen oppimiskulttuuri. HOPS. Oppimisen sisällöissä korostetaan sosiokulttuurista ja sosiaalipedagogista lähestymistapaa ammatillisuuteen. Harjoittelussa ja tutustumiskäynneillä opiskelijan kokemus erilaisuudesta avartuu.

2. vuosi – kehittämään oppiminen – tiedon ja tekemisen kriittinen arviointi

Toisen vuoden alussa opiskelija arvostaa omaa näkemystään ja on huomannut kuinka erilaisia näkemyksiä samoista elämänilmiöistä ihmisillä on oman sosiokulttuurisen taustansa perusteella. Pedagogiikan keskeinen tavoite on uskaltua eri näkemysten kohtaamisen kautta tarkastelemaan omia näkemyksiä eräänä mahdollisena. Oppimistehtävissä suuntaudutaan entistä enemmän ammatilliseen

sosialisaatioon. Didaktiikassa korostetaan opiskelijan omaa vastuuta oppimisprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tavoitteena on saattaa opiskelija toimimaan epävarmuuden keskellä omana itsenään yhdessä muiden kanssa. Ammatillisen kasvun portfolio. Sisällöissä korostetaan tutkivaa oppimista ja identifioitumista ammatillisen työn eri alueille.

3. vuosi – kehittämään oppiminen – uuden tiedon ja taidon tuottaminen

Kolmannen vuoden alussa opiskelija on löytänyt oman suuntansa. Opiskelija osaa soveltaa osallistavaa ja yhteisöllistä työtapaa erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa. Pedagogiikassa keskeinen tavoite on osaamisen kehittämisen dialogissa monen toimijan kanssa. Didaktiikassa korostuu suunnittelu, toiminta ja arviointi yhdessä työelämän toimijoiden kanssa. Ammatillisen kasvun portfolio.

4. vuosi – tietoistavan ja valtauttavan voimaannuttamisen oppiminen – moniammatillinen verkostoituminen - luopuminen opiskelijan roolista ja siirtyminen työelämään

Neljännän vuoden syksynä opiskelija on suorittanut pääosan ammattiopinnoistaan. Opiskelija valmistautuu irtautumaan opiskelijan roolista ja ottamaan paikkansa työelämässä. Opinnäytetyöllä ja uraportfoliolla opiskelija lunastaa paikkansa sosiaalialan osaajana. (LM 12.12.2003)

Kuvauksessa hops näyttäytyi ensimmäisenä vuonna opintosuunnitelmana, mutta muuttui ammatillisen kasvun ja kehittymisen portfolioksi toisen ja kolmannen opiskeluvuoden myötä. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan hops katsottiin muuttuvan ura- tai näyteportfolioksi, joka oli tiivistys koulutuksen aikana hankitusta tiedollisesta ja taidollisesta osaamisesta.

Hopsin muotoutumisen prosessi kuvattiin tässä kokonaisvaltaisena opiskelijan oppimisprosessina, joka voidaan nähdä holistisuutena (vrt. Peavy 1997, 124), tai kuten Asta Suomi (2002, 61–62) kuvaa: paineena olla pohtiva ja kokonaisvaltainen sosiaalialan ”tosiopiskelija”. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen mallin arvioinnissa mukana olleet opiskelijat näkivät mallin pikemminkin opintojen tavoitteita ja opiskelijan tietämistä selventävänä koosteena, kun yhdenmukaisuuden paineita aiheuttavana reflektion pakkona. Opiskelijaedustajat pitivät koulutusohjelman holistista pedagogista linjaa hyvänä. Heidän mukaansa tavoite opiskelijan kasvamisesta itseohjautuvaksi toteutui hyvin pedagogisessa yhteisössä. Opintojen edetessä näkemys avartui ja kriittisen ajattelun merkitys kasvoi. Opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden mukaan ammatillisen kasvun tukeminen oli onnistunut kokonaisuudessaan hyvin, ja kuvattu malli jähmetti havaittavaan muotoon jo olemassa olevia käytänteitä. Opiskelijat toivoivat, että tavoiteltava prosessi kuvattaisiin heti opintojen alussa opiskelijoille.⁶⁴

Ammatillisen kasvun ja kehittymisen mallissa on nähtävissä tiimin jäseniltä ja työyhteisöltä edellytettyä holistisuutta. Kun opetussuunnitelman keskeinen

⁶⁴ LM 12.12.2003

kantava rakenne oli sosiaalipedagogisessa teoriassa ja sosiokulttuurisen työn lähtökohdissa (ks. esim. Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2000), vastaavia teoreettisia lähtökohtia pyrittiin integroimaan pedagogisen yhteisön omaan toiminta- ja ohjauskulttuuriin. Tämä voidaan nähdä eräänlaisena eheyttävänä piilopetussuunnitelmana (vrt. Pinar ym. 1995, 27).

Koulutuksen pedagogisten tavoitteiden ja ohjauksen toimintakulttuurin integraatio tuli esille opintojen viivästymistä ja opiskelijoiden mahdollista syrjäytymistä koskevassa keskustelussa. Koulutusohjelmaan toimitettiin ajoittain listoja eri vuosikurssien opiskelijoista, jolla oli alle minimivaatimusten opintoviikkoja ja joiden opintojen edistymisen tilanne tulisi selvittää. Listojen toimittaminen voidaan nähdä hopsin makrotason tavoitteiden konkretisaationa: opintojen tehostamisen ja opintojen kulun kontrolloinnin muotona (vrt. Clegg 2004). Vaikka koulutusohjelmassa seurattiin opiskelijoiden opintojen etenemistä ja sitä pidettiin tärkeänä asiana, hopsin kehitystyössä tehokkuutta korostavat painopisteet oli jätetty taka-alalle. Joskus opintojen venyttäminen pidemmälle ajalle oli mentorin tai opinto-ohjaajan kanssa yhdessä suunniteltua tai johtui ammattikorkeakoulun valmistumisaikataulusta⁶⁵, mutta joskus opiskelijan tilanne vaati selvittämistä. Vaikka hopskeskustelussa käymisestä oli tullut normi, ketään ei siihen pakotettu. Jos opinnoissaan viivästyneen opiskelijan kanssa ei ollut aktiivista ohjaussuhdetta, tiimissä sovittiin kenelle (mentori, opettajatuutori, opinto-ohjaaja) opiskelija olisi tutuin ja kenen olisi luontevinta ottaa yhteyttä häneen. Tiimissä päätettiin, että mentorin vastuulla oli solmia pitkäkestoisia ohjaussuhteita kaikkien ohjattavien opiskelijoidensa kanssa, niin tasaisesti etenevien kuin opinnoissaan viivästyneiden kanssa. Opinto-ohjaaja olisi mentorin tukena ja auttaisi tarvittaessa, esimerkiksi siinä vaiheessa, kun opinto-oikeusaika alkaisi päättyä. Ohjauksen rakenteilla ei haluttu luoda leimaavia tai syrjäytymistä tukevia rakenteita.⁶⁶

Edellä kuvattu linjaus kertoi siitä, miten pedagogisen yhteisön ulkopuolta tulleet opintojen tehostamisen ja kontrolloinnin vaatimukset suhteutettiin koulutusohjelman toiminta- ja ohjauskulttuuriin. Jos tätä tarkastelee brittiläisen korkeakoulutuksen kehityskansion (*HE Progress file*; QAA 2001) viitekehyksessä, pedagogisen yhteisön kehitystyössä instituution omistama informaatio näytti jääneen heikoimmaksi kiinnostuksen kohteeksi (Kuva 1). Kehitystyö kohdistui vahvimmin reflektiivisen prosessin tukemiseen ja jonkin verran välineisiin, erilaisiin esineellistymisen muotoihin, jotka auttoivat opiskelijaa itseään havainnoimaan omaa kehittymistään.

⁶⁵ Ammattikorkeakoulun valmistumisaikataulu oli syksyyn 2005 saakka sellainen, että käytännössä opinnot tuli olla opiskelijan osalta valmiina jo lokakuussa, niin että valmistuminen joulukuussa olisi ollut mahdollista. Jos opiskelija opiskeli todelliset 3,5 vuotta ja valmistui helmikuun valmistuspäivänä, hän ei tilastojen mukaan suoritunut opinnoistaan normiajassa.

⁶⁶ TM 30.4.2004; TSM 12.8.2004

4.5.3 *Neuvotteluja hopsin ohjauksen välineistä*

Ohjauksen kysymyksiä pyritään usein ratkaisemaan välineellisin keinoin. Tyyppillinen väline, jolla hops on yritetty ottaa haltuun, on perinteinen tai verkkoon rakennettu hopslomake (esim. Allen 2002; Ansela ym. 2006a; Challis 2000; Knowles 1986; Simpson, Thompson & Wailey 2000). Nimike henkilökohtainen opintosuunnitelma vie ajatuksia kohti dokumentoitavaa ilmiötä. Linkkejä hopslomakkeisiin alkaa löytyä lähes jokaisen ammattikorkeakoulun ja yliopiston verkkosivuilta. Tutkimukseni keskiössä olevassa yhteisössä hopslomakkeiden kehittäminen oli suppeaa, sillä vastuu valintojen ja pohdintojen kirjaamisesta oli jätetty opiskelijalle.

Hops-prosessiin kuuluu hopsin kirjaaminen, päivittäminen ja arviointi, joka on opiskelijan vastuulla. Hopsin tekemisen rinnalla opiskelija kokoaa [digitaalista] portfolioa ja pitää oppimispäiväkirjaa, joissa opiskelija pohtii ja analysoi oppimistaan, asenteitaan, kysymyksiään jne., joita hän voi tuoda esiin hopskeskusteluissa. (OS 2003–04)

Ammattikorkeakoulun tietojärjestelmästä oli tarvittaessa saatavilla tiedot opiskelijan valinnoista ja opintojen etenemisestä. Ohjaavilla opettajilla oli vain vähän tai ei ollenkaan dokumentteja opiskelijan hopsista, mikä osoittaa osallistumisen prosessien vallitsevuutta yhteisössä (vrt. Wenger 2003, 65).

Toinen hopsiin usein liitetty väline on portfolio. Hops ja portfolio kytkeytyvät toisiinsa monin tavoin. Molempia voi käyttää opintojen suunnitteluun, opiskeluprosessin dokumentointiin ja oman oppimisen, kasvun ja kehittymisen näkyväksi tekemiseen. Hops ja portfolio mahdollistavat opiskelun yksilöllisen profiloinnin ja niitä voi käyttää välineenä opiskelun merkityksellistämiseen ja opiskeluun sitouttamiseen (Gordon 2003a; 2003b; Kankaanranta & Kaisto 2005, 182; Niikko 2000).

Tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä hopsin muotoutumisen prosessi oli määritelty siten, että hopsista (suunnitelmasta) muotoutui opintojen aikana portfolio (toteutuma; tietojen, taitojen ja osaamisen kuvaus) (vrt. opetussuunnitelman muodot; Ahola & Olin 2000; Vuorinen & Sampson 2000, 48). Koulutusohjelman ensimmäisillä opiskelijaryhmillä oli ollut käytössään ns. prosessiportfolio ja osalla lisäksi työnhakuun suunnattu näyteportfolio (ks. portfoliotyypeistä tarkemmin Niikko 2000, 50). Syksyllä 2003 havaittiin, ettei portfolion paikkaa ollut määritelty vuoden 2002 ja 2003 opetussuunnitelmissa. Tästä seurasi vilkas keskustelu portfolioiden määrästä ja muodoista, niiden liittymisestä opintojaksoihin ja hopsiin sekä niiden toteuttamisesta käytännössä. Tiimin jäsenten ajatukset portfolioiden painoarvosta jakaantuivat edelleen, kuten oli ollut tutkimuksen alkuvaiheessa. Osa kannatti sekä prosessiportfolion että näyteportfolion tuottamista, osa vain jälkimmäistä. Ajatus viimeisen hopskeskustelun, ns. lähtökes-

kustelun, käymisestä näyteportfolion pohjalta sai silti yksimielisen tuen tiimin jäseniltä⁶⁷.

Tiimissä syntyi ajatus portfolion tekemisestä digitaalisessa muodossa. Syksyn 2003 myötä tiimissä alkoi ilmeinen web-innostus, joka vaikutukset ulottuivat hopsin ja sen ohjauksen suunnitteluun. Edellisenä kesänä tiimin jäsenet olivat osallistuneet eCamp-koulutukseen, joka oli innostanut ja rohkaissut verkkopedagogiseen toimintaan. Tiimissä alettiin hahmotella verkkoympäristöä, joka tukisi mentorointia oppimispoluilla. Verkko nähtiin sekä ohjauksen välineenä että hopsin esineellistymisen paikkana⁶⁸. Kun mentorointikäytänteiden koordinointi ja hopskeskustelujen käyminen näytti edelleen olevan sekavaa, verkko näyttäytyi paikkana, jossa hallitsematon saisi hallitun muodon.

Tavoite portfolion digitaalisuudesta päivitettiin lukuvuoden 2003–2004 ohjaussuunnitelmaan, mutta ennen kuin asiasta oli tiedotettu opiskelijoille, päätös peruttiin. Tämä kuvaa tiimin toiminnassa esiintyvää esineellistymisen ja osallistumisen dynamiikkaa, jossa esineellistymisen kumotaan silloin, jos sitä ei nähdä mielekkääksi osallistumisen prosesseissa. Päätös digitaalisuuden edellytyksestä tuli niin nopeasti, ettei sen toteuttamiselle ja ohjeistamiselle olisi löytynyt paikkaa silloisesta opetussuunnitelmasta. Digitaalisen portfolion vaatimaa osaamista ei voitu edellyttää opiskelijoilta ennen kuin opetussuunnitelmassa olisi paikka ja ohjaajilla riittävät valmiudet antaa opiskelijoille eväitä digitaalisen portfolion rakentamiseen. Näin ollen päätettiin, että opiskelijat voisivat toteuttaa portfolion joko perinteisessä tai digitaalisessa muodossa omien taitojensa ja halunsa mukaan.⁶⁹

Koska portfolioiden toteuttamiselle ei ollut yksiselitteistä paikkaa opetussuunnitelmassa eikä portfoliotyöskentelyn käytännön toteutukseen löydetty selvää visiota, elokuussa 2003 tiimi asetti työryhmän valmistelemaan asiaa uutta käsittelyä varten⁷⁰. Tammikuussa 2004 päätettiin, että seuraavaan opetussuunnitelmaan (OPS 2004) tehtäisiin erillinen kahden opintoviikon opintojakso portfoliotyöskentelystä, joka olisi osa pääaineopintoja⁷¹. Jakso ajoittuisi koko opintojen ajalle ja opiskelija kokoaisi prosessiportfoliota omasta ammatillisesta kasvustaan ja kehittymisestään. Tämän portfolion tulisi olla tiiviissä yhteydessä hopstyöskentelyyn ja -keskusteluihin sekä erostoimintaan. Kattavan portfolion pohjalta opiskelija kokoaisi työnhakua varten näyteportfolion. Seuraavana syksynä vielä tarkennettiin, että opiskelijat työstäisivät opintojen aikana vain yhden portfolion, joka kulkisi opiskelijan mukana hopskeskusteluissa. Se toimisi ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukena, työvälineenä sekä kasvun ja kehittymisen näkyväksi tekijänä⁷². Nämä linjaukset veivät ammatillisen kasvun ja kehittymisen

⁶⁷ TSM 18.8.2003

⁶⁸ TM 3.10.2003

⁶⁹ TSM 18.8.2003; TM 26.9.2003; SP 26.9.2003

⁷⁰ TSM 18.8.2003

⁷¹ TM 16.1.2004

⁷² TSM 12.8.2004

välineitä lähemmäs opetussuunnitelmaa, joka oli esineellistymisen muotona ohjaussuunnitelmaa sitovampi dokumentti.

Keskusteluprosessi portfoliosta kuvasti siihen liittyvien ihanteiden ja pedagogisen käytänteen välistä neuvottelua. Niikon (2000, 116) mukaan portfolio-työskentelyn omistajuus kuuluu tekijälle itselleen, eikä sitä tulisi käyttää kaikilta vaadittavana suorituksena. Portfoliot voivat parhaimmillaan toimia oppimisen, kasvun ja syvällisen reflektion mahdollistajana, mutta opiskelun arjessa portfolion kokoaminen voi jäädä viime hetkellä kasatuksi suoritteeksi. Kun hops ja portfolio sidottiin ajallisesti etenevään ohjausprosessiin, sillä pyrittiin tukemaan suoritteen sijasta reflektiivisyyttä. Samalla prosessin vapausasteet vähenivät.

Puhe portfolion digitaalisuudesta hiipui lukuvuoden aikana. Verkkosivulle ei saatu suunnitelmista huolimatta toteutettua vuorovaikutuksellista ohjausta; ei mentorointia eikä opiskelijoiden aiemmin pyytämiä keskustelualustoja. Sen sijaan verkkoon rakennettiin koulutusohjelman sisäinen intranet, jossa oli harjoittelua, opinnäytetyötä ja opintojaksoja koskevia ohjeistuksia ja materiaaleja, ja esimerkiksi harjoittelupaikan varauslomakkeet alkoivat liikkua verkossa. Vaikka tiimin jäsenten kiireellä ja visioiden konkretisoinnin ongelmilla lienee vaikutusta vuorovaikutteisen verkkoinnostuksen hiipumiseen, yksi merkittävä tekijä tuli pedagogisen yhteisön ulkopuolelta. Keväällä 2004 kävi ilmi, että ammattikorkeakoulun tasolla olisi tulossa verkkoon rakentuva portaali ja sen lisäksi Opetusministeriöltä oltiin hakemassa rahoitusta usean ammattikorkeakoulun yhteisen internetpohjaisen ohjausjärjestelmälustan kehittämiseksi. Tiimin oma kehittelytyö laitettiin verkko-ohjauksen osalta jäihin, sillä pienen tiimin ei kannattanut rakentaa kokonaan omia systeemejä, jotka olisivat päällekkäisiä koko organisaation systeemien kanssa⁷³. Myöhemmin saatiin tietää, etteivät ammattikorkeakoulut olleet saaneet rahoitusta internetpohjaisen ohjausjärjestelmälustan kehittämiseksi. Myös portaali oli edelleen rakennusvaiheessa, eikä sitä toteutettu tutkimuksen päättämiseen, kevääseen 2006, mennessä.

4.5.4 Ohjauksen pysyvyyden ja sisällöllisen asiantuntijuuden ristiriita

Pedagogisessa yhteisössä oli asetettu tavoitteeksi sisällöllisesti asiantuntijaperustainen, pitkäkestoinen ja holistinen ohjaus. Käytännön tulkinta muodostui tästä ohjauksen erilaisissa konteksteissa. Yksi tiimin jäsen kuvasi ohjauksen kokonaisuutta seuraavasti: koulutusohjelmajohtaja ja opettajatuutorit vastaavat hallinnollisesta ohjauksesta ja toimivat seremoniamestareina edesauttaen näin mentoreiden ja opettajien varsinaista, sisällöllistä ohjaustyötä⁷⁴. Ohjauksen prosessi (rakenne) ja ammatillisen kasvun prosessi (sisältö) olisivat tämän tulkinnan mukaan rinnakkaisia prosesseja laajan ohjauksellisen toimintaympäristön luomisessa (vrt. Nummenmaa 2005, 221–222).

⁷³ TSM 12.8.2004

⁷⁴ LM 12.12.2003

Hallinnollisella ja rakenteellisella ohjauksella viitattiin edellä todennäköisesti opiskelun ohjaukseen ja neuvontaan, ja sisällölliseen ohjaukseen katsottiin sisältyvän kasvun ja kehityksen tukeminen, oppimisen ohjaus ja sosiaalialalle suuntautuvan urasuunnittelun ohjaus. Opiskelun käytännöllinen ohjaus oli jätetty hoitolistisen ohjausotteen ulkopuolelle (vrt. van Esbroeck & Watts 1998). Käytänteisiin liittyvät kysymykset vaikuttivat tiimin toiminnassa haasteellisimmalta osuudelta.

Syksyllä 2003 tarkennettiin jälleen kerran sovittuja käytänteitä. Näytti siltä, että ohjauksen vastuut tuli määritellä tai kerrata aina uudestaan silloin, kun tehtäväkuva siirtyi käytäntöön tai kun toimijat kyseenalaistivat niitä toimimalla toisin. Merkitysneuvottelujen dynamiikka oli selkeästi havaittavissa (vrt. Wenger 2003, 55). Opettajatuutorien tehtäviin tarkennettiin kuuluvaksi vuosikurssikohtaisesti yhteisten opintojen ja harjoittelujen kokonaistilanteen koordinointi, opiskelijoille järjestettävien tiedotustilaisuuksien organisointi, opiskelijaedustajien hankinta erilaisiin edustuksellisiin elimiin, opiskelijoiden sijoittaminen erosryhmiin ja mentorien ohjaukseen (mentorilistojen ajantasaisuus) sekä opiskelijoiden neuvonta käytännön asioissa.⁷⁵ Tällä linjauksella korostettiin sitä, että 2.-4. vuoden opiskelijoiden opettajatuutori vastasi käytännöllisestä neuvonnasta, kun mentorin ohjaus painottui asiantuntijuutta edellyttävään ammatilliseen ja sisällölliseen opintojen ohjaukseen. Toisesta opiskeluvuodesta alkaen luotettiin opiskelijan omaan tiedonhankintaan ja oletettiin tämän autonomisuuden kasvaneen kyetäkseen toimimaan aiempaa itsenäisemmin ammattikorkeakouluympäristössä.

Syksyllä 2002 aloittaneet opiskelijat opiskelivat nyt toista vuottaan, joka alkoi opiskelijan valinnoista riippuen pääaineopinnoilla tai harjoittelulla. Tiimimuiistiossa todettiin syksyllä 2003 seuraavasti:

Ensisijaisen tärkeää tällä hetkellä on jakaa opiskelijat ryhmiin heidän pääainevalintojensa mukaan ja ohjata oikeisiin eroksiin. Tämän suorittavat tutoropettajat. Erosten sisällä opiskelijoille osoitetaan mentorit (päävastuu, projektityö, opinnäytetyö, harjoittelut), joista tieto välitetään myös opiskelijoille. (TSM 19.8.2003).

Osalla opiskelijoista toteutui ohjaussuunnitelmassa kuvattu malli sellaisenaan: toisen vuoden syksyllä nimetty mentori pysyi samana opintojen loppuun saakka, ja kyseinen mentori ohjasi kaikki harjoittelut, projektiopinnot ja opinnäytetyön. Suunnitelma ja sitä vahvistavat päätökset joutuivat kuitenkin useita kertoja punnittavaksi, sillä mentoreiden nimeämisestä muotoutui jatkuva prosessi⁷⁶. Mentoria ei nimettykään vain pääaineen mukaan, vaan riippuen opiskelijan laadullisista ja osin melko kapea-alaisista sisällöllisistä mielenkiinnon kohteista. Asiantuntijaperustainen mentorointi vietiin osin niin pitkälle, että mentorointiin ei riittänyt tietyn erosryhmän edustaja, vaan sen sisällä asiantuntevin opettaja suhteessa

⁷⁵ TSM 11.8.2003

⁷⁶ TM 19.09.2003; EM 17.3.2004; EM 16.8.2004; TM 02.09.2004; EM 3.9.2004; EM 5.11.2004; TM 18.11.2004; TM 20.01.2005; EM 11.5.2005

opiskelijan esittämien ammatillisen kiinnostuksen kohteiden suhteen. Ohjaussuhteiden vaihdoksia tehtiin tiimikokousten lisäksi vauhdissa käytävillä, ovensuussa ja sähköpostitse, ohi pöytäkirjojen.

Ohjaussuhteen muutokset liittyivät opiskelijoiden jatkuvasti päivittyviin valintoihin. Jos opiskelija halusi laaja-alaistaa osaamistaan harjoittelemalla muualla kuin pääaineeseen kiinteästi liittyvissä harjoittelupaikoissa, häntä ohjasi joku muu kuin hänen oma mentorinsa. Joskus laaja-alaistaminen johti hopsin muuttamiseen, ja harjoittelua ohjanneesta henkilöstä saattoi tulla opiskelijan uusi mentori. Opiskelijat nimesivät hopsinsa muotoutumisessa merkittäviksi vaiheiksi harjoittelut, projektiopinnot ja opinnäytetyön: suoria polkuja opiskelevien tehdyt valinnat saivat vahvistusta, ja mutkittelevien hopsien tekijöiden valinnat uusia mutkia.

Olin alusta saakka sitä mieltä, etten halua päihdepuolelle töihin. Yhteisökuntoutus kiinnosti, mutta siinäkin lähinnä mielenterveys ja kriisiasiat. Tämä koulutus on kuitenkin laajentanut ymmärrystäni, sillä teimme projektin juuri päihdepuolelle ja vielä sillä tavoin, että paikassa oli sekä alkoholisteja, narkomaaneja että sekakäyttäjiä. Tällaiseen toimintaan en olisi ikinä suostunut ilman tätä koulutusta tai koulutuksen alkuvaiheessa. Oikeastaan lähdin projektiin siksi, että saisin jotain tuntumaa myös päihdepuoleen ja laajentaakseni omaa ajatusmaailmaani. Olen myös huomannut ihan jokapäiväisissä keskusteluissa ihmisten kanssa miten koulu on omiin ajatuksiini vaikuttanut. (Selonteko 16)

Hopsiin vaikuttaneet sisällölliset valinnat vaikuttivat opiskelijaan holistisesti, sekä ammatillisena että ihmisenä. Työelämään kytkeytyneet opinnot selkeyttivät omia valintoja, teoreettinen ymmärrys jäsenyi, ja yhteydet nähtiin verkostojen luomisena tuleviin työyhteisöihin. Käytäntöön liittyvät kontaktit nousivat yhdeksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi myös Korhosen (2005, 61–69) kasvatustieteilijöitä koskevassa tutkimuksessa.

Mentorointikäytännön muotoutuminen oli hyvin yksilökeskeinen prosessi, mikä on ymmärrettävissä harjoittelujen ja hopskeskustelujen osalta. Projektiopinnoissa ja opinnäytetyön tekemisessä suositettiin pienryhmiä ja parityöskentelyä, mikä oli omiaan sekoittamaan ohjauskäytänteitä. Projektiopinnot sijoituivat pääsääntöisesti oman pääaineen alueelle, mutta samaa projektia saattoi olla tekemässä kahden eri pääaineen tai kahdelle eri mentorille nimettyjä opiskelijoita. Jos havaittiin, ettei alun perin nimetty mentori ollut juurikaan tekemisissä opiskelijan kanssa em. opintoihin liittyvien valintojen takia, harjoittelun-, projektin- tai opinnäytetyön ohjaaja saatettiin nimetä jossakin vaiheessa opiskelijan mentoriksi. Mentori saattoi silti pysyä samana, vaikka ohjaajat muissa yhteyksissä vaihtuivat. Tällöin mentorin tehtäviin kuului lähinnä hopskeskustelun käyminen opiskelijan kanssa kerran vuodessa.

Mentorin nimeämisprosessin monimutkaisuus heijasti avoimen, työelämälähtöisen hopsmäärittelyn käytännön seurauksia. Harjoitteluilla, projektiopinnoilla ja opinnäytetyöllä oli kaikilla jokin teoreettinen paikka, mutta yksilölliset vaihtelut ajoituksissa olivat suuria. Projektien ja opinnäytetyön käynnistymiseen vaikuttivat myös työelämän odotukset ja aikataulut. Kun opiskelija rakensi tutkinto-

aan omassa tahdissaan ja omalla tavallaan, mentorit sijoittuivat opiskelijan prosessin varrelle joustavasti ja tiimin yhteisvastuullista toimintaperiaatetta noudattaen, pyrkien tarjoamaan opiskelijalle ohjausta asiantuntijaperusteisesti. Asiantuntijaperustaisuus ohitti kirjatun linjauksen, jonka mukaan sama henkilö toimisi opiskelijan mentorina toisesta opiskeluvuodesta opintojen päättymiseen asti. Tavoitteet mentorin pysyvyydestä ja asiantuntijaperustaisuudesta ohjauksesta näyttivät olevan ristiriidassa keskenään. Tässä tilanteessa osallistumisen kautta tapahtuva kehitystyö ohitti sovitut päätökset, osallistumisen kulttuuri ohitti esineellistymisen kulttuurin (Wenger 2003, 64).

Ohjausta koskevassa kirjallisuudessa on esitetty tukea sekä asiantuntijaperustaiselle että pitkäkestoiselle ohjausprosessille (Lairio & Penttinen 2005, 31; Ylijoki & Ahrio 1995, 44). Tiimin suuntaus kohdistui uuteen korkeakoulupedagogiseen suuntaan, kohti asiantuntijuuden painotusta. Opiskelijoiden kokemusten mukaan yhden mentorin ajatus oli periaatteessa hyvä, sillä tällöin voi keskustella opinnoistaan tutun ihmisen kanssa. Tämä tuki periaatteena sitä käytännettä, että esimerkiksi opinnoissaan viivästyneelle olisi olemassa joku pitemmältä ajalta tuttu mentori. Kun tutustuminen syntyi jossakin opintoihin liittyvässä kontekstissa, eri ohjaussuhteiden käyttö omiin tarpeisiin oli monille opiskelijoille luontevaa. Mentorin vaihtuvuus nähtiin positiivisena silloin, kun uusi mentori vastasi paremmin opiskelijan ohjauksellisiin tarpeisiin.

Opiskelijat kuvasivat mentorointia pääsääntöisesti erittäin positiivisesti, vaikkakin olivat havainneet mentoreiden toiminnassa eroja. Yksittäiset opiskelijat kohdistivat kritiikkiä omien mentoreittensa toimintaan. Kritiikin kohteena oli tällöin mentorien kiire ja sen tuoma pintapuolisuus ohjauksessa, sekä tietämättömyys joko opiskelukäytänteisiin tai sosiaalialan työelämään liittyvistä kysymyksistä. Opiskelija-aineiston mukaan sekä mentorin sisällöllinen asiantuntemus että pitkäkestoinen, tuttu ohjaussuhde nähtiin myönteisinä. Näitäkin merkittävämmäksi aineistosta nousee ohjaukselle myönteinen pedagoginen kulttuuri ja ohjauksen saatavuuden helppous keneltä tahansa opettajalta.

4.5.5 Erosryhmien toiminnan monia merkityksiä

Edellisenä lukuvuonna eri tahdissa alkanutta erostoimintaa alettiin jäsentää lukuvuoden 2003–2004 aikana osaksi koulutusohjelman säännöllistä toimintaa. Erosryhmiin nimettiin vastuuhenkilöt, ja koulutusohjelman sisäisen ja työelämään suuntautuvan toiminnan rajoja määriteltiin aiempaa tarkemmin. Tavoitteeksi asetettiin, että mentorien keskinäiset erosryhmät kokoontuisivat kerran kuukaudessa ja työelämän edustajia kutsuttaisiin erostapaamisiin mukaan 1–2 kertaa lukuvuodessa, opiskelijoita useammin⁷⁷. Näin erostoimintaa suunnattiin lähemmäksi koulutusohjelman pedagogista toimintaa, mutta edelleen se oli opetussuunnitelmaan kytkeytymätöntä, uudisraivaajahengessä toteutettua kehittämistoimintaa (vrt. Herranen 2004).

⁷⁷ TSM 11.8.2003

Opiskelijoiden rooli erostoiminnassa nähtiin tärkeäksi. Ammattikorkeakoulussa jo vakiintuneen perinteisen tuutoritoiminnan lisäksi pohdittiin koulutusohjelman omia erostuutoreita. Tiimissä päädyttiin siihen, ettei erosryhmissä tarvita erikseen nimettyjä tuutoreita vaan erosryhmien sisällä tulisi kehittää kokonaisvaltaista ohjausta niin mentori- kuin vertaisryhmätasollakin⁷⁸. Vanhempia opiskelijoita alettiin pyytää esittelemään oman erosryhmänsä toimintaa pääainevalintoja tekeville opiskelijoille. Muutoinkin tiimissä vahvistui ajatus siitä, että alkavien opiskelijoiden hopsin muotoutumisen kannalta olisi tärkeää tutustua erosryhmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Asiantuntijayhteisöön osallistumista varhaisessa vaiheessa pidettiin tärkeänä, koska siten tulokas saisi tilaisuuksia oman identiteetin luomiseen (vrt. Hakkarainen 2000; Wenger 2003, 89). Tiimin joustavaa, sekavaa, epävirallista, kehittämisintoista ja tässä vaiheessa vielä resursseista piittaamatonta kollaboratiivista toimintakulttuuria kuvastaa se, että kesken lukuvuotta päädyttiin ohjaamaan syksyllä opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden ensimmäinen harjoittelu mentoreiden toimesta (vrt. Hargreaves 1996, 238). Näin opiskelijoiden ajateltiin saavan asiantuntevinta ohjausta ko. erityisaluetta ajatellen ja tottuvan vähitellen asiantuntijaperustaiseen ohjaukseen, niin ettei kynnyksen toisen vuoden prosesseihin olisi liian suuri tuutoropettajaohjauksen jälkeen.

Erosryhmien sisälle alkoi muodostua omia toimintakulttuurejaan mentoroinnin ja muun toiminnan suhteen. Koska sosiokulttuurisen vanhustyön ja vammaistyön opiskelijoita oli lukumääräisesti vähän, pääaineet päätettiin organisoida yhdeksi erosryhmäksi. Tästä eteenpäin erostapaamiset järjestettiin yhteisvoimin, mutta tapaamisissa jakaannuttiin osittain kahteen ryhmään. Tämän voi sanoa tukeneen opiskelijoiden ammatillisen osaamisen laaja-alaistamista. Mentorointia toteutettiin edelleen pääaineen mukaan, mutta uusina sovelluksina. Esimerkiksi sosiokulttuurisen vammaistyön erosryhmä toteutti mentoroinnin perusmallia toisin kuin ohjaussuunnitelmassa kuvattiin. Mentorit jakoivat erosryhmän opiskelijat siten, että toisella mentorilla painottuivat hops- ja harjoitteluohjaukset ja toisella projekti- ja opinnäyteohjaukset⁷⁹. Tätä perusteltiin mentorien muihin rooleihin liittyvällä erityisosaamisella: toinen oli yliopettaja ja toinen opinto-ohjaaja. Kyse oli pääainetta koskevan asiantuntijuuden lisäksi tutkimuksellisen ja ohjauksellisen asiantuntijuuden tavoittelusta.

Sosiokulttuurisen kasvatuksen ja sosiokulttuurisen yhteisökuntoutuksen erosryhmien välillä käytiin niin ikään neuvottelua erosryhmien rajoista, mistä syntyi kehitystyöhön vaikuttanut kriittinen episodi. Episodi koski lastensuojelun, perhetyön ja erityiskasvatuksen työelämätapoamisten suhdetta koulutusohjelman erosryhmiin ja pääaineisiin. Syntyneitä ristiriitaa voi tulkita modernin opetussuunnitelman ja perinteisen sektorikohtaisen työnjaon väliseksi ristiriidaksi. Opetussuunnitelmassa lastensuojelu, perhetyö ja erityiskasvatus kuuluivat sosiokulttuuriseen kasvatukseen, jossa kasvatus haluttiin nähdä laaja-alaisena sosiaalisena ja

⁷⁸ TSM 18.8.2003, TM 30.1.2004

⁷⁹ TM 25.4.2003; EM 16.8.2004

pedagogisena työnä. Työelämässä lastensuojelu kuuluu sosiaalityön piiriin, joka puolestaan painottui sosiokulttuurisen yhteisökuntoutuksen pääaineessa.

Muutos sai alkunsa sellaisten opiskelijoiden aloitteesta, joilla oli sosiokulttuurinen kasvatus tai sosiokulttuurinen yhteisökuntoutus pääaineenaan, mutta jotka suuntasivat asiantuntijuuttaan sivuaineella ja harjoitteluilla toisen pääaineen suuntaan, pääsääntöisesti lastensuojelu- ja perhetyöhön. Yhteisökuntoutuksen mentorin tulkinnan mukaan lastensuojelutyöhön suuntaavat opiskelijat eivät tunteneet sosiokulttuurisen kasvatuksen erosryhmää omakseen. Muutos tarkoitti konkreettisesti sitä, että lastensuojelun, erityiskasvatuksen sekä perhetyön työelämäedustajat päätettiin kutsua sosiokulttuurisen yhteisökuntoutuksen erostapaamisiin.⁸⁰ Muutos oli nopea ja radikaali, mikä kertoo osaltaan koulutusohjelman dynamisesta toimintakulttuurista ja pyrkimyksestä reagoida opiskelijapalautteisiin. On kuitenkin vaikea arvioida, oliko kyse monien vai yksittäisten opiskelijoiden antamasta palautteesta. Osa sosiokulttuurisen kasvatuksen pääaineopiskelijoista kritisoi tehtyä muutosta. Opiskelijoille yritettiin välittää tietoa siitä, että erosryhmiin voi osallistua yli pääainerajojen; olihan toiminta edelleen epämuodollista ja avointa kaikkiin suuntiin.

Tehty muutos johti sosiokulttuurisen kasvatuksen erostapaamisten kapeutumiseen, sillä tapaamisiin kutsuttiin tästä eteenpäin vain varhaiskasvatuksen työelämäkumppaneita. Koulutuksessa tavoiteltu laaja-alaisuus ikään kuin törmäsi työelämän kapeampiin työnkuviin ja määrittelyihin, joita oli vaikea istuttaa pedagogisen yhteisön rakennelmiin. Työelämän kvalifikaatioiden korostaminen ei ollut ongelmatonta koulutuksen kehittämisen kannalta (vrt. Keurulainen 2006, 25; Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003; Välimaa 2004).

Erosryhmien toiminnassa näyttäytyi sen moninaiset tavoitteet. Ammattikorkeakoulun opettajia tutkinut Herranen (2004) on havainnut, että ulkopuolisten yhteistyötahojen ja kumppaneiden etsiminen on johtanut keskinäiseen kilpailuun, mistä tässä oli havaittavissa viitteitä. Yhtäältä erosryhmien toiminnassa oli kyse työelämäyhteistyöstä, toisaalta opiskelijan hopsin rakentumisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisesta. Mentorit voidaan nähdä kiinnittyneinä itselle tärkeään asiantuntijaympäristöön, johon he olivat kouluttamassa uusia työntekijöitä sekä kognitiivisten että osallistumisen prosessien kautta (vrt. Hakkarainen 2000). Voidaan kysyä, johtiko tietyn opiskelijajoukon erityisosaamisen ja laaja-alaisen asiantuntijuuden tarpeiden näkeminen joidenkin toisten pääaineopiskelijoiden tarpeiden sivuuttamiseen.

Kevään 2004 aikana pedagogisen yhteisön toimintakulttuurissa oli nähtävissä balkanisaation elementtejä: erosryhmät alkoivat olla toisistaan erillisiä ja toistensa toiminnasta tietämättömiä (vrt. Hargreaves 1996, 238). Opettajien ja opiskelijoiden liikkuminen erosryhmästä toiseen oli vaikeaa, koska ryhmät eivät tieneet toistensa toiminnasta. Asia nostettiin pöydälle tiimissä, jossa pohdittiin avoimesti kuppikuntaisuuden syntymisen riskiä. Kyky keskustella tilanteesta kertoo siitä, että tiimin toimintakulttuurissa haluttiin edelleen pyrkiä kollaboratiiviseen toimintaan. Kun kevään lopussa laadittiin koulutusohjelman pedagogista strategiaa,

⁸⁰ TSM 19.8.2003

erostoiminnan periaatteelliseksi lähtökohdaksi asetettiin läpinäkyvyys ja laaja-alaisuus, mihin haluttiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.⁸¹

4.5.6 Ohjauskulttuurin muutoksen merkkejä

Lukuvuoden 2003–2004 aikana aineistosta heijastui aiempaa yhtenäisemmät näkemykset siitä, miten hopsin ohjausta pitäisi toteuttaa ja miten esimerkiksi hopskeskustelun käyminen oli normi sekä opettajille että opiskelijoille, vaikkeivät sitä kaikki noudattaneet. Osallistava keskustelu ja tiiminä reflektointi ennen ohjaussuunnitelman päivittämistä loi yhteistä tavoite- ja tahtotilaa koulutusohjelman toimintakulttuuriin, joka alkoi olla vahvasti ohjauksellisuutta painottava toimintakäytänteisiin liittyvistä puutteista huolimatta. Tiimin jäsenet kokivat mentorointikäytänteet vielä sekaviksi, erostoiminnassa oli aallokkoa ja web-pohjaisia ohjauksen työkaluja ei saatu käyttöön. Erostoiminta näyttäytyi edelleen tilana, jossa ei ollut systemaattista ohjaavaa toimintaa. Ryhmänohjaus näytti jääneen yksilöohjauksen käytänteiden kehittämisen varjoon. Nämä puutteet koskivat ensisijaisesti opettajien oman työn organisointia, eivätkä ne näkyneet opiskelijoiden palautteissa. Opiskelijat vaikuttivat verraten tyytyväisiltä.

Opiskelijan näkökulmasta hopsin ja sen ohjauksen käytänteet olivat alkaneet toimia melko hyvin. Ammattikorkeakoulussa tehdyn opetuksen laatua koskevan arvioinnin mukaan sosiaalialan koulutusohjelman vahvuutena oli mm. korkeakoulumaisuus (oppimisen aktivoiminen), valinnaisuuden runsaus sekä henkilökohtaisten tarpeiden huomioon ottaminen hopsissa. Hopsin laatiminen oli onnistunut erittäin hyvin tai melko hyvin 81 %:lla vastanneista. Hopsin laatimiseen ja toteuttamiseen 26 % vastanneista opiskelijoista kaipasi lisää resursseja. (Kolehmainen 2004⁸².)

Koulutuksen arviointi yhdessä eri vuosikurssien opiskelijoiden kanssa oli itsessään vertaistukea tuottava tilanne, jossa opinnoissa pidemmällä olevat opiskelijat rauhoittelivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ohjaustarve on usein suuri (esim. Rautiainen 2003, 131). Kun ensimmäisen vuoden opiskelijat toivoivat hopsia koskeviin valintoihin lisää tukea ja pakollisten hopskeskustelujen lisäämistä, vanhemmat opiskelijat kehottivat kärsivällisyyteen: heidän mukaansa hopsin merkitys kypsyi vähitellen toisena opiskeluvuotena ja aukeni kunnolla vasta kolmantena vuotena⁸³. Myös kirjoitelma-aineiston mukaan toinen opiskeluvuosi oli merkittävä. Silloin alkoivat opintojen ”kohokohdat” projektien ja harjoittelujen muodossa. Toisen opiskeluvuoden työelämäkontaktien jälkeen jotkut saivat ensimmäiset alan kesä- ja osa-aikatyöt. Toisen vuoden aikana teoreettisten opintojen kuvataan loksahaneen paikoilleen:

⁸¹ TM 28.4.2004

⁸² Kolehmainen (2004) tutkimukseen osallistui 91 sosiaalialan opiskelijaa, joista 46 % oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, 29 % toisen vuoden opiskelijoita (vuonna 2002 opintonsa aloittaneita), 10 % kolmannen vuoden, 13 % neljännen vuoden ja 2 % viidennen vuoden opiskelijoita.

⁸³ LM 12.12.2003

sosiokulttuurisen ajattelutavan syntyminenä työtä ja koko elämää kohtaan, dialogisuutena ja osallistamisen ja innostamisen maailman avautumisena (vrt. Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2000).

Ehdottomasti opintojeni tämän hetkinen huippukohta on [---] -projektin tekeminen yhdessä [työyhteisö] kanssa. --- Vaikka projekti vei kaiken energian toiselta opiskeluvuodelta, on se myös antanut paljon. Olemme yhdessä [opiskelijapari]n kanssa olleet uranuurtajia innostamisen ja reflektoinnin saralla pätkäillessämme ohjaajan roolia osallistavassa toiminnassa. Reflektointia en ollut aiemmin kokeillut ja se osoitti hyödyllisyytensä kerta toisensa jälkeen, kun pohdimme toimintaamme, mitä hyvää tai huonoa siinä oli ollut, ja pitäisikö jotain muuttaa omassa ohjaustyylistään. Kaiken kaikkiaan minulle avartui osallistamisen ja innostamisen maailma ja se, kuinka tällainen työote helpottaa myös ohjaajan taakkaa ja saa osallistajat ottamaan vastuuta toiminnastaan. (Selonteko 10)

Tiimissä oli pohdittu *mentori* nimikkeen mielekkyyttä, koska käsitettä käytettiin aiempaa enemmän työpaikkaohjaajien nimikkeenä korkeakoulupedagogisessa keskustelussa (esim. Jokinen & Sarja 2006; Leskelä 2005). Nimekepohdintaan kysyttiin opiskelijoiden näkemyksiä. Opiskelijat kokivat koulutusohjelman käyttämät *mentori* ja *opettajatuutori* nimet hyvinä ja selkein⁸⁴. Ohjausmalli oli tältä osin jäsentynyt opiskelijoille.

Helmikuussa 2004 opiskelijaedustajat arvioivat koulutusohjelman ohjauksen pääasiallisesti hyväksi ja laadukkaaksi⁸⁵. Ohjausta sai tarvittaessa ja opettajat antoivat sitä mielellään, kun opiskelija itse oli aloitteellinen ohjauksen hakemisessa. Mentorointia, erostoimintaa, kurssien valintamahdollisuuksia sekä talon omien opettajien tietotaito-taso ja asioille omistautuneisuus saivat opiskelija-arvioinnissa kiitosta. Opiskelijoiden arvioinnin mukaan ”muuten laadukkaassa ja viihtyisässä kokonaisuudessa pienet asiat ja ongelmat nousevat esille” (YM 17.2.2004), ja korjaamista vaativien ongelmien lista oli kohtuullisen pitkä. Hopsin ja sen ohjauksen osalta esille nousi mm. hankaluus päivittää hopsia silloin, kun lukujärjestykset muuttuivat, mutta päivittyivät hitaasti verkkoon, tai kun opiskelija ei mahtunut mukaan suunnitelmassaan olevalle kursselle. Opiskelijat näyttivät hyödyntävän runsaasti verkossa olevaa informaatiota opintojensa suunnittelussa. Opiskelijat toivoivat aikaisempaa enemmän valinnaisuutta ja vaihtoehtoja tietynä ajankohtana sekä lisää opetustarjontaa kesäperiodille. Joustavuus ja lisämahdollisuudet voisivat opiskelijoiden mukaan nopeuttaa valmistumista ja lisätä motivaatiota opiskella. Opiskelijoiden arvioinnissa on nähtävissä elementtejä vapauden ja vastuun dilemmasta, joka on ollut aiemmin esillä mm. Ylijoen (1992, 30) tutkimuksissa. Vaikka vapautta haluttiin lisää, sen hallitseminen koettiin vaikeaksi – niin opiskelijoiden kuin organisaation näkökulmasta.

Syksyllä 2002 aloittaneesta ryhmästä kukaan ei keskeyttänyt opintojaan toisen ja kolmannen opiskeluvuoden aikana. Ensimmäisen vuoden (2003 aloittaneista) opiskelijoista opintonsa keskeytti kaksi opiskelijaa, joista toinen siirtyi

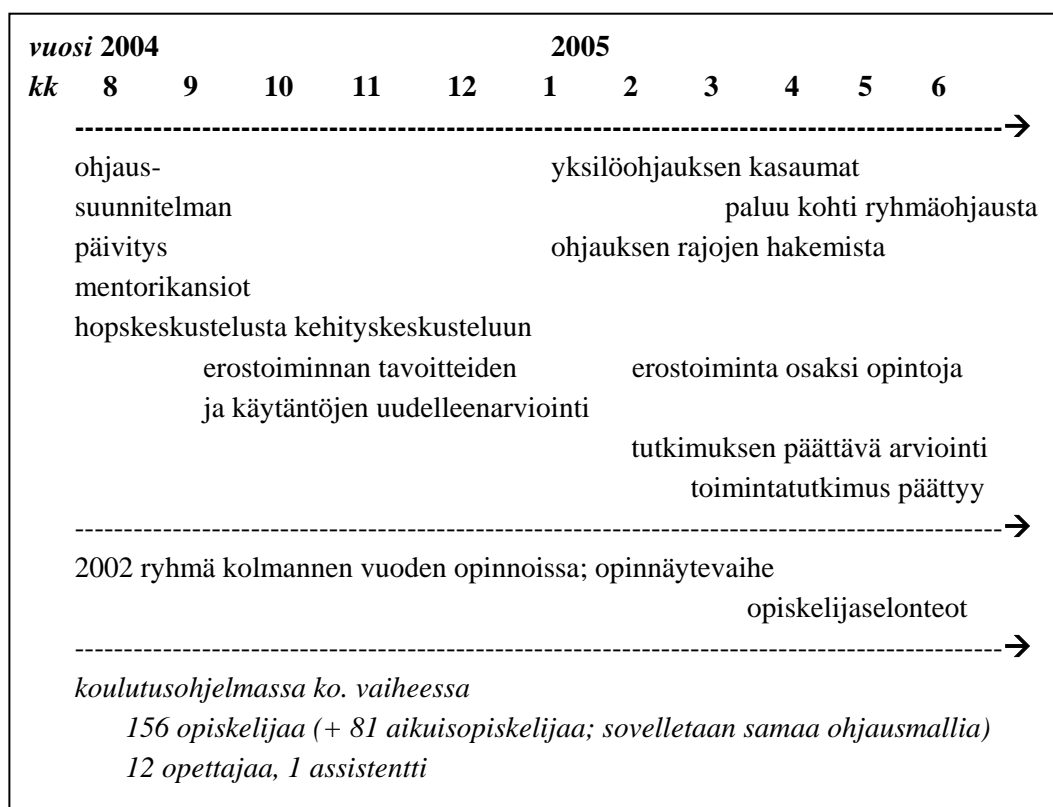
⁸⁴ LM 12.12.2003

⁸⁵ YM 17.02.2004

yliopistoon ja toisen eron syy ei ole tiedossa. Vuonna 2004 koulutusohjelman keskeyttämisprosentti⁸⁶ oli 2,7 % kaikkien nuorisoasteen ryhmien osalta, mikä oli huomattava kohennus edellisiin vuosiin verrattuna.

4.6 Ohjaukikäytänteiden kriisiytymisen ja jäsentymisen vaihe

Lukuvuotta 2004–2005 voi luonnehtia realiteettien ja arjen vaiheeksi (Kuva 15). Erostoiminnan tavoitteet ja merkitykset kriisiytyivät. Opiskelijat alkoivat vaatia erostoiminnasta opintoviikkoja ja opettajat ohjauksen jakautumista tasaisemmin. Yksilöohjauksen suuret määrät puhuttivat, ja oli ilmeistä, että erosryhmillä ei ollut kyetty vastaamaan ryhmäohjauksen tarpeisiin. Koulutusohjelma oli hallinnollisten muutosten edessä, mikä heijastui toimintakäytänteisiin.



Kuva 15. Ohjaukikäytänteiden kriisiytymisen ja jäsentymisen vaihe

Kriisin rinnalla tapahtui selkeytymistä ja käytänteiden institutionalisoitumista. Hops ja sen ohjaus jäsentyivät opintojaksoksi osaksi opintoja siten, että hops,

⁸⁶ keväällä ja syksyllä 2004 läsnäolleiden keskiarvon (146,5) suhde vuoden 2004 aikana eronneisiin (4) nuorisoasteen koulutuksessa (Opetusministeriö/AMKOTA 2006).

portfoliotyöskentely ja erostoiminta istutettiin opintojen sisään. Hops ja sen ohjaus alkoivat näyttäytyä opetussuunnitelmaan integroituina prosesseina (vrt. Vuorinen & Sampson 2000, 50). Hopskeskustelusta siirryttiin kehityskeskusteluihin. Arjen työvälineeksi tuotettiin uusi esineellistymisen muoto, mentorikanmiot. Harjoittelu- ja opinnäyteohjauksen prosessimallit selkiytyivät lukuvuoden aikana, mikä selkeytti ohjausprosesseja kokonaisuudessaan. Lukuvuoden lopussa suunnattiin kohti uusia ryhmäohjauksen rakenteita.

Kehitystyön tarkastelu laajenee seuraavassa koko kolmen vuoden kehitystyöhön, kun sitä tarkastellaan opiskelijoiden selontekojen kautta. Selonteoissa tulee esille opiskelijoille merkityksellisiä asioita hopsissa ja sen ohjauksessa. Kirjoitelma-aineiston lisäksi kolmannen syklin episodien kuvaus perustuu dokumenttiaineistoon, sekä osin tutkimuksen päättävään arviointiaineistoon. Toimintatutkimus päättyi lukuvuoden lopussa, jolloin kehitystyötä arvioitiin kokonaisuudessaan. Arviointi on koottu omaksi kokonaisuudekseen muutuskertomuksen loppuun.

4.6.1 Kohti henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelua

Syksyllä 2004 alkoi toimintatutkimuksen kolmas sykli ohjaussuunnitelman päivittämisellä. Päivittäminen tehtiin edellisenä vuonna tehtyjen havaintojen ja arviointien perusteella. Lukuvuoden 2004–2005 ohjaussuunnitelmassa hopsprosessin ohjauksen sijaan alettiin puhua ammatillisen kasvun prosessista ja sen ohjauksesta. Ohjaussuunnitelmaan kirjattiin edellisenä vuonna työstetyt tavoitteet opiskelijan ammatillisesta kasvusta ja kehittymisestä sekä oppimisesta opintojen aikana. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessiin määriteltiin kuuluvaksi hops ja sen päivitykset säännöllisissä kehityskeskusteluissa, joissa opiskelija voisi käyttää tukenaan oppimispäiväkirjaa ja portfoliota. Portfoliotyöskentelystä oli tehty erillinen kokonaisuus vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, ja sitä lähdettiin viemään käytäntöön.

Hopsin ja hopsohjauksen käsitteitä käytettiin tässä vaiheessa aiempaa runsaammin korkeakouluohjausta, erityisesti yliopisto-opiskelijoita, koskevassa retoriikassa (esim. Opetusministeriö 2003a). Kuten tämän työn teoreettisessa osassa on todettu, hopsilla ja hopsin ohjauksella tarkoitettiin ja tarkoitetaan hyvin monenlaisia käytänteitä, suppeimmillaan opintorekisteriotteen päivitystä. Tiimissä otettiin tavoitteeksi siirtyä hops- ja ohjauskeskustelusta sekä käsitteellisesti että laadullisesti kohti kehityskeskustelua. Kehityskeskustelu on alun perin työelämän käsite, mutta sen käyttö on laajentunut pedagogisiin konteksteihin (esim. Vuorinen 2000, 82; Vuorinen ym. 2005, 33). Kehityskeskustelulla tarkoitetaan arviointikeskustelun jalostuneempaa muotoa, johon kuuluu kokonaisvaltaisuus, säännönmukaisuus, dialogisuus ja oppijakeskeisyys (Vuorinen 2000, 82). Kehityskeskustelua pidettiin hopskeskustelua kattavampana käsitteenä kuvaamaan pedagogisen yhteisön toimintaa silloin, kun on kyse kokonaisvaltaisesta ammatillisen kasvun prosessista ja sen tukemisesta. Kehityskeskusteluun oli tarkoitus sisällyttää laadullisen pohdinnan lisäksi opiskelun struktuureista, käytännön järjes-

telyistä ja suunnitelmista keskustelu opiskelijan kanssa holistisen mallin mukaisesti. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa keskustelun sisältö painottuisi hopsin laatimiseen, mutta opintojen edetessä voitaisiin puhua aidommin kehityskeskustelusta⁸⁷.

Ohjaussuunnitelmaan oli ammattikorkeakoulun taholta kehoitettu kirjaamaan, miten koulutusohjelmassa toimitaan opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden kohdalla. Viivästyneille ei haluttu nimetä erillistä, sanktioivaa ohjausmallia (vrt. Mikkonen ym. 2003, 36). Pitkäkestoinen ohjaussuhde kirjattiin osaksi mentorin työnkuvaa, vaikka sen toteuttamisessa oli edellisenä vuonna havaittu ristiriitaisuutta. Yksilöllisten vuosittaisten keskustelujen rinnalle haluttiin ryhmäohjausta sellaisissa prosesseissa, joissa se hyödyttäisi kaikkia. Tämä koski erityisesti opinnäytetyön ja harjoittelun ohjausta. Erityisosaamisen ryhmien tavoitteeksi asetettiin työelämäpainotteisen ohjauksen lisääminen. Omasta koulutusohjelmasta valmistuneita alkoi jo olla työelämässä ja tavoitteeksi asetettiin ohjauksellinen yhteistyö heidän kanssaan.

Koska dokumentointi mentoriohjauksessa olevista opiskelijoista ja hopskeskustelujen käymisestä oli osoittautunut edellisenä vuonna edelleenkin sekavaksi ja jokaisen mentorin omasta järjestelmällisyydestä riippuvaiseksi, mentoreille päätettiin tehdä mentorikansiot. Kansioihin sisällytettiin mm. opiskelijalistat, opetustarjonnan aikataulutus, opiskelijan ensimmäinen hopskirjoitelma sekä tilaa muistiinpanoille hopsin päivityksistä. Kansio oli esineellistymisen muoto, johon oli tarkoitus koota opiskelijan hopsia koskevia dokumentteja, niin että mentorilla olisi kokonaiskuva opiskelijan tilanteesta. Tiimissä keskusteltiin kansion verkko- ja paperimuodon hyödyllisyydestä. Tässä vaiheessa päädyttiin perinteiseen kansioon, sillä tiimissä odoteltiin yhä ammattikorkeakoulun yhteistä internetpohjaista sovellusta. Ajatuksena oli, että mentorit täyttäisi kansiota yhdessä opiskelijan kanssa.⁸⁸

Mentorikansion luominen kehitystyön tässä vaiheessa heijasti sitä, mikä oli ollut ydinaluetta hopsin ja sen ohjauksen kehitystyössä. Fokukseen asetettiin ohjaussuhteet, ohjaussuhteiden laatu, yhteisen tavoitteen, tiedon ja normien luominen, eikä niinkään hopslomakkeiden, teknisten välineiden, verkkotyökalujen tai muun välineistön innovointi tai hyödyntäminen, vaikka ne tulivat aina välillä esiin arjen kaaosta jäsentävinä esineellistymisen mahdollisuuksina. Edes ohjaussuunnitelma ei ollut sinänsä itseisarvo, vaan se muodostui välineeksi keskustelun ja kehittämisen ylläpitämiseen ja yhteiseen toimintaan sitouttamiseen. Tämä voidaan nähdä keskeisenä osallistavan toimintakulttuurin ja osallistavan toimintatutkimuksen piirteenä (Herr & Anderson 2005, 3).

⁸⁷ TSM 12.08.2004

⁸⁸ TSM 12.08.2004

4.6.2 Integraatiota ja balkanisaatiota

Tuutoroinnin ongelmaksi on havaittu sen irrallisuus muusta opetuksesta (esim. Palovaara ym. 2003, 48). Hopsin ohjauksen malliin oli pyritty integroimaan monta pedagogista ideaa: mentorin oma erityisasiantuntemus jollakin sosiaalialan sektorilla, työelämäsuhteiden kehittäminen ja opiskelijan saattaminen osallistumisen prosessien kautta kohti vahvistuvaa ammatillista identiteettiä. Erosryhmillä oli teoreettinen mahdollisuus muotoutua käytäntöyhteisöksi, jolla olisi keskinäistä, uutta luovaa ja kaikkia hyödyttävää vuorovaikutusta, jaettu visio ja vähitellen muotoutuva yhteinen repertoaari (vrt. Wenger 2003, 73). Erosryhmistä ei kuitenkaan muotoutunut käytäntöyhteisöjä, sillä toiminnalle ei löytynyt yhtä yhteistä visiota. Tämä nousi selvästi esille syksyn 2004 merkitysneuvotteluissa.

Alussa erosryhmät perustettiin pääaineiden pohjalta, mutta työelämäyhteistyöhön liittyvien uusien jakojen jälkeen erosryhmien suhde pääaineisiin ei ollut enää selvä. Ohjaussuunnitelmien lähtökohtana oli mentorien nimeäminen pääaineen mukaan, mutta käytännössä mentori nimettiin opiskelijan hopsissa olevien painotusten mukaan. Opiskelijan hops ei aina sopinut koulutuksen erosryhmien raameihin. Keskusteluprosessi paljasti, että tiimin jäsenillä oli erilaisia näkemyksiä erostapaamisten merkityksestä ja tavoitteista, erityisesti suhteessa opiskelijan ohjaukseen, ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen sekä ammatti-identiteetin muotoutumiseen.

[Eroksella] tarkoitamme työelämän, opiskelijoiden ja opettajien ryhmää, jossa käydään vuoropuhelua erilaisista teemoista koskien sosionomin ammatillista kasvua [erityisalueen] osajaksi. (EM 16.1.2003).

Ehkäpä erostoiminta ei sinänsä ole keskeinen ammatti-identiteetin luoja vaan koulutusohjelman tapa organisoida oppilaitoksen, oppilaiden ja työelämän välistä yhteistyötä (SP 29.9.2004)

Myös opiskelijat olivat hämmennyksissä erosryhmien tavoitteista. Osa opiskelijoista ei tiennyt mihin erosryhmään he kuuluivat, sillä heille olennaisia työelämäkumppaneita oli sekä Sosiokulttuurisen yhteisökuntoutuksen että Sosiokulttuurisen kasvatuksen erostapaamisissa. Jaottelu tuotti hämmennystä sekä opettajien että opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat toivoivat, että lastensuojelulle ja perhetyölle luotaisiin oma erosryhmä. Mentorien mukaan erostapaamiset olivat avoimia kaikille opiskelijoille, ja opiskelijat voisivat osallistua moniin erostapaamisiin yli pääainerajojen. Opiskelijat toivoivat puolestaan mentorien liikkumista ja osallistumista erostapaamisiin yli pääainerajojen, mutta erosryhmien mentorit eivät juuri tienneet toisten ryhmien tapaamisista, eivätkä niihin osallistuneet⁸⁹.

Keskusteluprosessi ja eri erosryhmissä kehitetyt käytänteet osoittivat, että kukin mentori ja erosryhmä painotti jotakin erostoiminnan osa-aluetta toisten osa-alueiden kustannuksella. Pedagoginen yhteisö ei ollut yhden todellisuuden

⁸⁹ EM 21.9.2004; TM 23.9.2004

yhteisö, vaan sen yksittäiset jäsenet ja ryhmittymät loivat omia todellisuuksiaan (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2004, 181). Eri erosryhmien toiminnan informointi, kehittelyt ja hyvät käytänteet eivät välittyneet toisille erosryhmille, eivätkä eri pääaineiden opiskelijoille. Balkanisoituminen ja ehkä osin individualistiselle työskentelylle ominainen sooloilu horjutti yhteisöllistä kehittämistyötä (vrt. Hargreaves 1996, 238). Yhtenä tiimin yhteisöllisyyttä rapauttavana tekijänä pidettiin sitä, että töiden suuri määrä, kiire ja töiden päällekkäisyys olivat vähentäneet osallistumista viikoittaisiin tiimikokouksiin, mikä oli vähentänyt yhteistä keskustelua, osallistumista ja jakamista⁹⁰. Yhteinen keskustelu oli edellytys osallistumiseen painottuvien käytänteiden toimivuudelle. Oli ilmeistä, ettei pienen koulutusohjelman kannattaisi kehitellä kovin pitkälle yksittäisten erosryhmien hyviä käytänteitä, vaan niitä tulisi saattaa muidenkin erosryhmien käyttöön.

Kevään 2005 aikana työelämäyhteistyötä alettiin integroida yli erosryhmien rajojen ryhmämuotoisissa harjoittelutapaamisissa ja projektien esittelypäivien tilaisuuksissa, joissa oli opiskelijoita ja työelämän väkeä yli pääainerajojen. Osa opiskelijoista kuvasi näitä tilaisuuksia tärkeimpänä antina erostoiminnasta, vaikka niissäkin osallistumisaktiivisuus vaihteli.⁹¹ Opiskelijat eivät liittäneet hopsin rakentumista tai ammatillisen kasvun ja kehittymisen ajatuksiaan erostoimintaan. Erostoimintaa pidettiin yleisesti kiinnostavana, kehittämisen arvoisena ideana, mutta sen toteuttamiseen kaivattiin järkevyyttä sekä opiskelijoiden että työelämäedustajien aktivoimiseksi. Vain yksittäiset opiskelijat kuvasivat erostoiminnan olleen itselleen merkityksellistä ammatti-identiteetin vahvistamisessa.

Muutama viikko sitten esittelimme pienissä ryhmissä sosiokulttuurisen (---) pääaineopintojen sisällöt työelämän edustajille, Työelämän edustajia ei ollut saapunut paikalle kuin kaksi, mutta saimme aikaan todella hedelmällisen keskustelun opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien välille. Se keskustelu antoi itseluottamusta astua työelämään sosionomina. -- Oikeastaan olin itsekkin ihan hämilläni kuinka sujuvasti keskustelu oli sujunut. Sen Eroksen jälkeen aloin toissani ymmärtämään näiden kolmen opiskeluvuoden antia minulle itselleni: minulla tosiaan taitaa jo olla sitä ammattitaitoa, jonka haluan haalia itselleni päästäkseni tavoitteisiini ammattini suhteen. Olen valmistumassa sosionomiksi, jolla on paljon tietoa, taitoja ja erityisosaamista. (Selonteko 19)

Opiskelijan kuvaus luonnehtii erostoiminnan potentiaalia opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukena. Erostoimintaa selkeyttävä merkitysneuvottelu vei huomion toiminnan kehittämiseltä. Kevääseen 2005 mennessä osa tiimin jäsenistä halusi irrottaa erosryhmien toiminnan kokonaan työelämäyhteistyöstä, mihin vaikutti alueen työelämässä tapahtuneet muutokset. Tiimin jäseniä kutsuttiin mukaan uusiin sosiaalialan sektorikohtaisiin työryhmiin. Alueelle oli tulossa työelämän kehittämisyksiköitä, joita alettiin visioida uusina opiskelijoiden, mentorien ja työelämän kohtaamispaikkana. Loppukevästä 2005 esitettiin eros-

⁹⁰ TM 12.05.2005

⁹¹ TM 12.05.2005; LM 19.5.2005

käsitteestä luopumista. Sen sijaan puhuttaisiin pääainekohtaisista ryhmistä tai tiimeistä ja erikseen työelämäyhteistyöstä.⁹²

4.6.3 Innostuksesta kohti arjen realiteetteja

Merkitysneuvottelut voidaan nähdä luovuuden ja pysyvyyden välisenä dialogina (Wenger 2003, 96–97). Uudessa korkeakoulukulttuurissa vaalittu vapaus ja humanistiseen ihmiskäsitykseen nojautuva kehityssuuntautunut ilmapiiri kohtasi toimintatutkimuksen kolmannen syklin aikana kaipuuta koulumaisuuteen, jossa epäselvä ja hallitsematon voitaisiin hallita rajoitusten ja pakkojen avulla. Tämä tuli esille sekä tiimin että opiskelijoiden tuottamassa aineistossa.

Pedagogisessa yhteisössä oli havaittavissa yhteisöllisyyden heikentyneen ja yksilöllisyyden korostuneen eri yhteyksissä. Herranen (2004) on todennut ammattikorkeakoulujen opettajien uuden pedagogiikan piirteeksi sen, että opettaja toimii maksimoidakseen jokaisen opiskelijan yksilöllisen potentiaalin. Mentoroinnista oli kokonaisuudessaan muotoutunut vahvasti yksilökeskeinen ohjausjärjestelmä, joka eteni opiskelijan henkilökohtaisten ajoitusten mukaan. Harva opettaja pystyi sanomaan yksiselitteisiä lukuja siitä, monenko opiskelijan mentorina hän toimi tai montako pääaineopiskelijaa oli hänen erosryhmässään. Sekavuutta aiheutti ohjaavien opettajien monet roolit: opettaja saattoi toimia harjoittelu-, projektityön- tai opinnäytetyön ohjaajana, vaikkei ollut virallisesti nimetty mentori.

Osa tiimin jäsenistä oli yksilöohjauksen kasaumien keskellä, äärimmillään toimien hopsin ohjaajana 44 opiskelijalle joko mentorin tai ensimmäisen vuoden opettajatuutorin roolissa sekä ohjaten lisäksi tietyn erityisalueen harjoitteluja. Toisessa ääripäässä olivat opettajat, jotka olivat mentoreina 5–10:lle opiskelijalle tai joiden ohjaussuhteissa painottui pienryhmien ohjaus projekteissa tai opinnäytetöissä. Joustava ohjaajan nimeämiskäytännö mahdollisti opiskelijoiden hakeutumisen ja kasautumisen suosituille ohjaajille. Toisaalta vaikutti siltä, että vuosikurssekohtaiset informaatiotilaisuudet ja verkkosivuilla olevan informaation lisääntyminen olivat vähentäneet arjen käytäntöjä koskevien asioiden ohjaustarvetta. Ohjauksen kasaumat syntyivät todennäköisesti puutteellisista ryhmäohjauksen foorumeista opinnäyte-, projekti- ja harjoitteluohjauksissa, mikä heijasteli erostoiminnan käytänteiden puutteita. Koska ohjattavien opiskelijoiden määrä vaihteli huomattavasti eri mentoreiden välillä, ryhdyttiin pohtimaan rajojen asettamista ja ohjauksen tasaamista sekä uusia ryhmäohjauksen muotoja.

Opiskelijat alkoivat herättää keskustelua opintoviikkojen saamisesta erostointiaan osallistumisesta. Tiimissä tapaamisten ajateltiin olevan koulutusohjelman tarjoama mahdollisuus lisätä työelämän ja opiskelijoiden välistä vuoropuhelua eikä niinkään opintoviikkoina mitattava opintosuoritus. Jos opiskelijoille oli annettu nimettyjä tehtäviä erostapaamisissa, niitä oli liitetty osaksi joitakin opintoja. Tämä aiheutti keskinäistä närkästystä ja keskustelua tasa-arvoisuudesta.

⁹² TM 10.2.2005; SP 3.5.2005

Opintoviikkojen vaatimus oli perusteltua ja ymmärrettävää. Opiskelijoiden toiveeseen vastattiin sisällyttämällä erosryhmiin osallistuminen vuoden 2004 opetussuunnitelman uuteen opintojaksoon, johon kuului hopsin ja portfolion rakentaminen.⁹³

Portfolio oli ollut jo useana vuonna kehittelyn kohteena, ja se oli mainittu joka vuosi jonkinlaisena versiona ohjaussuunnitelmassa. Ohjaussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet oppimispäiväkirjan ja prosessiportfolion tekemisestä eivät olleet riittävästi sidoksissa opetussuunnitelmaan, mikä kävi ilmi syksyllä 2002 aloittaneen opiskelijaryhmän kohdalla. Portfolioiden työstäminen oli jäänyt opiskelijoiden omalle vastuulle. Humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva itseohjautuvuuden odotus ei todennäköisesti yltänyt monenkaan kohdalla näin autonomiseen opiskeluun, sillä ryhmän opiskelijoista vain muutama mainitsee kirjoitelmassaan oppimispäiväkirjan ja kukaan ei mainitse tehneensä kattavaa opintoja reflektoivaa portfoliota. Ryhmän opiskelijat tekivät näyteportfoliot opintoihin kuuluvana suorituksena.

Ennen uuden opintojakson toteuttamista hopsin rakentamisessa oli kyse mahdollisuudesta saada tukea ammatilliseen kasvuun. Opintojakso kokosi hopsin rakentamisen prosessiksi, jonka kautta kehityskeskustelut, erosryhmien toimintaan osallistuminen ja portfoliotyöskentely tulivat konkreettiseksi osaksi kaikille kuuluvan opintojakson suorittamista. Usealle vuodelle sijoittuvan, yksilöllisen ja omatahtisen opintojakson – sekä opiskelijoiden että mentorien ohjauksen osalta – huomattiin edellyttävän selkeitä rakenteita, jotka kirjattiin eri vuosille ajoittuviksi toimintakäytänteiksi ja suoritusvaatimuksiksi ns. portfoliopassiin⁹⁴. Opiskelijan vapausasteet osallistua tai välttää yksilöllisiä keskusteluja tai osallistua erosryhmien toimintaan vähenivät. Tehtyä ratkaisua voidaan luonnehtia kehitystyön institutionalisoitumisena (Ruusuvuori 2003, 113–114).

Opintoviikkojen lisäksi opiskelijat halusivat lisätä kontrollia läsnäoloihin, mikä tuli esille ensimmäisen vuoden opiskelijoiden palautteessa. Pedagogisessa yhteisössä oli havaittu aiempaa suuremmat poissaolomäärät kevätlukukaudella 2005, mikä koski opiskelijoiden lisäksi tiimin omaa osallistumista tiimikokouksiin. Poissaoloista saattaisi muodostua yhteisön piilo-opetussuunnitelman mukainen kulttuuri, jota ei haluttu tietoisesti ruokkia⁹⁵.

Oli nähtävissä, että uudisraivaajahengestä oli siirrytty arkisen pedagogisen toiminnan piiriin, kiinnittyen opetussuunnitelmaan perustuviin käytänteisiin. Esineellistymiseen ja institutionalisoitumiseen liittyy usein uskomus siitä, että siten toiminta saadaan hallintaan. Kirjattu tieto tulee kuitenkin käytänteeksi vasta osallistumisen prosessien kautta (Wenger 2003, 62). Uudet esineellistymisen muodot tuottivat jälleen uusia merkitysneuvotteluja, jotka ulottuivat toimintatutkimuksen jälkeiseen aikaan. Portfoliota koskevat käytänteet olivat käymistilassa siinä vaiheessa, kun tiimissä käytiin muutuskertomusta arvioivaa neuvottelua keväällä 2006. Passia pidettiin liian jäykkänä ja kontrolloivana esineellistyminen

⁹³ TSM 18.08.2003; EM 21.9.2004; SP 29.9.2004; LM 4.11.2004; EM 2.3.2005

⁹⁴ SP 21.02.2005

⁹⁵ LM 19.5.2005

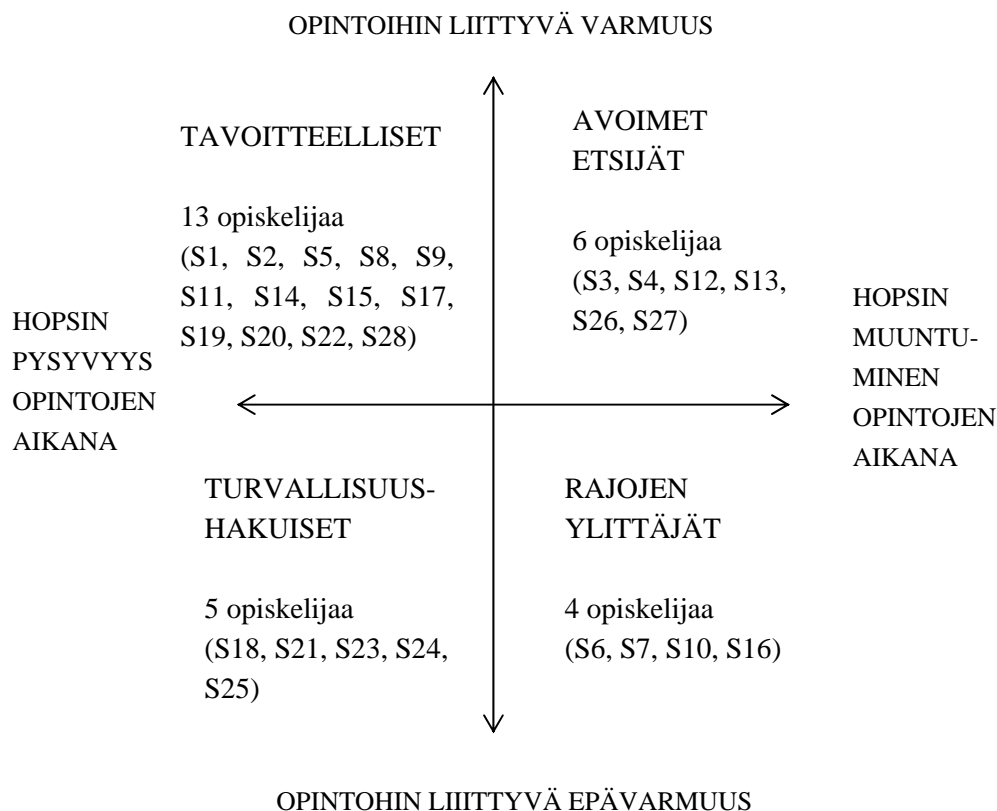
muotona. Muutoksia oli tehty liian nopeasti. Tiimin jäsenet eivät pysyneet mukana siinä, miten eri vuosikurssien opiskelijoiden kanssa tulisi toimia portfolioiden suhteen, eikä tiimissä kyetty seuraamaan kollektiivisen muistin tueksi tehtyjä päätöksiä tai linjauksia. Osallistumisen prosessit vallitsivat jälleen yhteisössä. Vaikka toimintatutkimus päättyi, pedagogisessa yhteisössä jatkuivat arjen ja viisioiden stimuloimat merkitysneuvottelut uusissa konteksteissa.

4.6.4 Hopsin rakentamisen orientaatiot

Opetussuunnitelmaa ja opintoviikkoja koskevat uudistukset eivät ehtineet koskea tutkimuksen pääkohteena olevaa, vuonna 2002 opintonsa aloittanutta opiskelijaryhmää. Pääosa ryhmän opiskelijoista oli toimintatutkimuksen kolmannen syklin aikana opinnäytetyövaiheessa. Lisäksi heidän opintoihinsa kuului pää- ja sivuaineopintoja, kaikille yhteisiä opintoja sekä harjoittelu kotimaassa tai ulkomailla. Opiskelijat etenivät omia polkujaan mentoreiden ohjauksessa, ja ajatus hopskeskustelun muuttumisesta kehityskeskusteluksi oli heidän kohdallaan varsin ajankohtainen. Voidaan olettaa, että kolmanteen opiskeluvuoteen mennessä opiskelijoiden hops oli pääosin rakentunut ja opiskelijoilla oli käsitys siitä, millaista ohjausta oli ollut saatavilla hopsin rakentamisen tueksi. Tässä vaiheessa opiskelijoilta pyydettiin kirjoitelmia, joissa he kuvasivat hopsin rakentumisen prosessia. Tarkastelen seuraavassa hopsin rakentumista opiskelijoiden yksilöllisten selonteojen pohjalta.

Opiskelijat kuvasivat selonteissaan hopsin laatimista itsestään selvänä asiana, jota he eivät kyseenalaistaneet. Hopsin laatimisen lähtökohtana näyttäytyi työelämälähtöisyys, jota on pidetty opintojen edistymistä parhaiten ennustavana yleisorientaationa (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004). Tässä mielessä opiskelijoiden selonteot olivat yhdenmukaisia koulutusohjelmassa asetettujen tavoitteiden kanssa. Kontaktit työelämään ennen opintoja ja opintojen aikana muokkasivat opiskelijoiden valintoja (vrt. Korhonen 2005, 65–66). Hopsia koskevassa diskurssissa ei tullut esille hopslomakkeita, opintorekisteriotteita tai verkkotyökaluja, vaan hops näyttäytyi kokonaisuudessaan omaan elämään ja ammatillisiin tavoitteisiin liittyvinä valintoina.

Opiskelijat kuvasivat hopsin rakentuneen kolmen vuoden aikana seuraavien valintojen ja niihin liittyvien sisältöjen pohjalta: pää- ja sivuaineet, vapaasti valittavat opinnot, harjoittelut, projektiopinnot sekä opinnäytetyö. Valintoja koskeva varmuus ja pysyvyys vaihtelivat opiskelijakohtaisesti, mitä kuvaan opiskelijoiden erilaisina orientaatioina hopsin rakentamiseen (Kuva 16). Lähes jokainen opiskelija teki joitakin muutoksia ensimmäisen hopsin laadinnan jälkeen ja siksi tyypittely on karkea. Pysyvyydessä ja muuntumisessa on tässä otettu huomioon vain suurimmat tutkintoon vaikuttaneet muutokset, kuten pää- ja sivuaineen muuttuminen. Kuvan kautta hahmottuu neljä erilaista orientaatiota, joita luonnehdin tyypikkompositioiden avulla (Hänninen 2003, 33). Kaikissa orientaatioissa oli sekä lukio- että ammatillista väylää tulleita, eri-ikäisiä opiskelijoita.



Kuva 16. *Orientaatiot hopsin rakentamisessa*

Tavoitteellisesti orientoituneilla opiskelijoilla oli jo opintoihin tullessaan selvä visio siitä, mitä he aikoivat opiskella ja mihin he olivat suuntaamassa opintojen jälkeen. Osa tavoitteellisesti orientoituneista opiskelijoista oli tutustunut opetus-tarjontaan jo ennen opintojen alkamista. Jotkut ko. ryhmän opiskelijoista pitivät aluksi pääaineen valintaa vaikeana, vaikka työelämän tavoitteet olivat hahmottuneet. Kun pääainevalinnat oli tehty, hops pysyi sen jälkeen varsin muuttumattomana. Tavoitteellisuus näkyi selonteissa tiedon ja taidon hankintana ja opintojen aikatauluttamisena. Tämä voi ilmentää sekä suoritussuuntautunutta että suunnitelmallista orientaatiota opiskeluun (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2002, 54). Vaikka tavoitteet olivat olleet selvät, osassa selontekoja työelämään siirtymistä sävytti uuteen elämänvaiheeseen ja omaan osaamiseen liittyvä epävarmuus.

Se oli unelmien täyttymys kun vuoden 2002 kesällä sain tiedon, että olin saanut opiskelupaikan sosiaalialan koulutusohjelmasta. Opiskelu-aika kaiken kaikkiaan on ollut hyvin tiukkaa, mikä ehkä osaltaan liittyy omiin, itselle luomiin tavoitteisiin ja aikatauluihin sekä omiin henkilökohtaisen elämän haasteisiin. Mutta se on ollut osaltaan myös hyvin palkitsevaa ja antoisaa. Kun tarkastelen omaa hopsiani, huomaan tehneeni sekä oikeita että myös vääriä valintoja. Ammatillisen tiedon ja taidon karttuessa huomaan niitä puutoskohtia, joita työ edellyttää osaan, mutta opinnoissani näitä tietoja en ole kartuttanut. Toisinaan ajatus työ-

elämään lähtemisestä pelottaa ja tuntuu, että en ole oppinut tarpeeksi asioita koulutuksen aikana. Kuitenkin tiedän, että työ tulee opettamaan minua ja minulla on koulutuksen käytyäni valmiudet työskennellä sosiaalialalla ja olen valmis kehittämään itseäni myös tulevaisuudessa. (Tyypikompositio 1)

Avoimet etsijät olivat opiskelijoita, joilla alan valinta oli varma, mutta jotka opintojensa kuluessa kyseenalaistivat jatkuvasti omia valintojaan ja kiinnostuivat uusista opiskelun alueista. Etsintä saattoi kuvastaa laaja-alaisen, elastisen ammatti-identiteetin hakemista (Murto ym. 2004, 52). Toisaalta kyse voi olla pintaoppimiseen liittyvästä impulsiivisuudesta (Mäkinen & Olkinuora 2002).

Opiskelun alussa minulla oli osittain selkeä visio siitä mitä opiskelulta haluan. Ja tuo visio on ajan myötä myös tarkentunut ja vahventunut. Olin varma että tulen suuntautumaan sosiokulttuuriseen kasvatukseen. Työharjoittelukokemukseni vaikutti ratkaisevasti opintoihin. Autismi vei minut mukanaan ja innostuin lukemaan aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. (---) Syksyllä minulla oli päihdetyöhön liittyviä opintoja. Tällöin mielenkiintoni vaihtui narkomaaneihin mielenterveyskuntoutujien parista tehtävästä työstä. (---) projektin myötä kiinnostuin vankilassa tehtävästä päihdetyöstä. (---) olisi ehkä ollut hyvä, että minulla olisi ollut joi-takin opintojaksoja liittyen lastensuojeluun. Loppujen lopuksi en ole valinnut ainnuttakaan kurssia sosiokulttuurisen kasvatuksen puolelta, enkä tällä hetkellä näe itseäni työskentelemässä lasten parissa, vaikka en sitä mahdollomana ajatuksena pidä. (Tyypikompositio 2)

Turvallisuushakuisesti orientoituneet luonnehtivat opintojen alkua epäroinnin ja epävarmuuden aikana. Kun ensimmäinen hops oli laadittu, opiskelijat kuvasivat opiskelleensa suunnitelman mukaisesti. Kirjoitelmista välittyy opiskelu- ja tehtäväkeskeisyys (Mäkinen, Olkinuora & Lonka. 2002, 54). Odotuksissa korostui ns. faktatiedon ja käytännön taitojen opetuksen odotukset, mikä voi liittyä ammatti-identiteetin epäselvyyteen suhteessa lähialojen koulutukseen (vrt. Murto ym. 2004, 52). Hopsien laadinnassa aiheutti hämmennystä työelämässä havaitut ristiriitaisuudet esimerkiksi silloin, kun sosionomilta edellytettiin hoitoalan kva-lifikaatioita. Vaikka opiskelijat olivat opiskelemassa kolmatta vuotta, kaikille ei ollut täysin selvää, mikä on sosionomin paikka työelämässä.

En ollut varma edes siitä, olinko tullut opiskelemaan oikeaa, omalta tuntuvaa alaa. Opiskeluni aloitin ikään kuin kokeilumielellä. (---) Ensimmäisen vuoden jälkeen en enää harkinnut alan tai koulun vaihtoa. On hienoa, että koulutusohjelmamme sisältää monipuolisesti kiinnostavia opintoja, joita opiskelija voi valita mielensä mukaan. Silti eri kurseja ja niiden kokonaisuuksia pitäisi olla tarjolla siten, ettei tiettyihin jaksoihin kasautuisi liikaa asioita ja tiettyihin ei juuri mitään. Koenkin, että esimerkiksi lastentarhanopettajakoulutukseen verrattuna varhaiskasvatukseen suuntautuville sosionomeille annetaan hyvin heikosti käytännön vinkkejä tai toimintaan ja sen suunnitteluun liittyviä ohjeita. Sosiaalialan työstä ajattelen nykyään arvostavampaan sävyyn. Vieläkään minulle ei ole täysin valjennut, mikä sosionomi (AMK) tarkalleen ottaen oikein on! Itse asiassa jo kolmatta vuotta edeltävä kesä kului ajattellessa, onko tämä sittenkään minun kou-

luni. Ajatus vaivaa edelleen silloin tällöin päätä, mutta tässä vaiheessa, kun opintoja on enää niin vähän jäljellä, ei kannata lopettaa kesken. (Tyypikompositio 3)

Rajojen ylittäjät olivat opiskelijoita, jotka olivat opintoihin liittyvästä epävarmuudesta huolimatta hakeutuneet uusille alueille. Oman ammatillisen tulevaisuuden suunnittelu ei ollut näillä opiskelijoilla välttämättä selkiintynyt, mutta hopsvalinnoilla opiskelijat olivat oppineet itsestään ja siirtyneet kohti sosiaalialan ammattilaisen identiteettiä.

Opintosuunnitelmani ei henkilökohtaisesti lähtenyt käyntiin kovinkaan vauhdikkaasti, eikä niin innokkaasti syksyllä 2002, kun astuin sisään (---) ammattikorkeakoulun ovesta. Minua edelleen kismitti se, etten ollut päässyt opiskelemaan opettajaksi. Alussa en tiennyt mitä tulevaisuudeltani ja opinnoiltani haluaisin, joten ensimmäiseen hopskirjoitelmaan piti näin ollen vain valita jotain. (---) Ensimmäistä kirjoitelmaa verratessa tämän hetken tilanteeseen on oikeastaan kaikki muuttunut. (---) Kokonaisuudessaan tämä koulutus on saanut minut ymmärtämään asioita paremmin, laajemmin sekä useammasta näkökulmasta, mutta yhtään tiettyä kurssia en osaa nimetä. (Tyypikompositio 4)

Koulutusohjelman hops oli määritelty opiskelun suunnittelun välineeksi ja asiantuntijuuden kehittämisen menetelmäksi. Hopsilla tarkoitettiin sekä opintoihin liittyvien valintojen tekemistä, toisaalta ajattelutapaa oman oppimisen aktiiviseen havainnointiin. Opiskelijat kuvasivat kirjoitelmissaan ammatillisen kasvun ja kehittämisen prosessejaan. Näitä ei liitetty aina suoraan hopsiin vaan opintoihin yleensä, mutta niiden yhteyttä hopsiin ei kiistetty, niin kuin tutkimuksen alkutilanteen analyysissä oli tapahtunut. Monien opiskelijoiden näyttää olleen vaikea kohdentaa ammatillisen kasvun ja kehittämisen merkittäviä paikkoja, sillä he kuvasivat reflektion liittyneen opintoihin kokonaisvaltaisesti. Kasvun havaitseminen oli ollut pikemminkin sattumanvaraista kuin tietoiseen dokumentointiin perustuvaa.

Opiskelun aikana ammatillinen kasvu on ollut merkittävää. Tuntui aivan mahtavalta, kun tämän opintojakson (---) dialogiryhmässä aikuisopiskelija sanoi, että huomaa hyvin, että olemme opiskelleet kauemmin kuin hän. Vaikka hänellä on pitkä työkokemus, ei hänellä silti ole samanlaista tämän sosionomikoulutuksen aikaansaamaa tieto-, taito- ja teoriapohjaa. Toisaalta omaa itseä on usein vaikea nähdä objektiivisesti, eli kuinka paljon on kehittynyt, mutta omalla kohdallani on ainakin kompetenssi lisääntynyt potenssiin sata siitä, mitä se oli opintojen alussa. (Selonteko 9)

Kokonaisvaltainen osallistumisen prosesseihin perustuva pedagoginen kulttuuri näytti näin vallitsevan yhteisössä, jossa opinnot ja hops kietoutuivat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä näkyi kritiikkinä silloin, jos opintojen kuvaus ja toteutus eivät vastanneet toisiaan, eikä opiskelija kokenut saavuttavansa sellaista osaamista, mitä hän oli hopsia laatiessaan tavoitellut.

Esineellistymisen – portfolioiden tai päivittyvien verkkohopsien – puutteet eivät näkyneet opiskelija-aineistossa. Aiemmissa tutkimuksissa on tosin havaittu, että osa opiskelijoista hyötyisi ajatusprosessien artikuloinnista ja sen reaaliaikaisesta dokumentoinnista (esim. Clegg, Hudson & Mitchell 2005). Edellä kuvatuista orientaatioista turvallisuushakuiset voisivat erityisesti hyötyä opintosisältöihin liittyvien ajatustensa kirjaamisesta, sillä heidän kirjoitelmissaan painottui ihmisenä kasvun kuvaus yleisemmällä tasolla, kun taas avoimissa etsijöissä, tavoitteellisissa ja rajojen ylittäjissä tuli esille hyvinkin perusteltuja ja itsereflektiivisiä kuvauksia omasta kasvusta ja kehittymisestä suhteessa opiskeltuihin teorioihin ja työelämän osaamisvaatimuksiin.

Jos opiskelijoiden selontekoja vertaa pedagogisen yhteisön laatimiin tavoitteisiin ja toimintakäytänteiden kehittämiseen, näiden välillä ei ollut suurta ristiriitaa. Opiskelijoiden selonteoissa työelämän kvalifikaatiot ja opetussuunnitelman toteuttaminen käytännössä olivat keskeisiä hopsiin vaikuttavia reunaehtoja. Korkea-asteen hopsin voi sanoa täyttäneen avoimen, ammatillisesti suuntautuneen ja projektina etenevän korkea-asteen hopsin tunnusmerkit (Jalava ym. 1997, 25–26; Laitinen 1994, 13; Rodríguez-Moreno 2002, 125; Rodríguez-Moreno & Gallego 1999). Ammatillisen kasvun ja kehittymisen kysymykset kytkeytyivät hopsiin vaihtelevasti, mutta tietoisuus tästä tavoitteesta oli jaettu pedagogisen yhteisön jäsenten kesken. Jos hopsin laatimista tarkastelee O'Banionin (1972/1994) viisivaiheisen mallin avulla, kaikkia vaiheita mainitaan jonkun opiskelijan hopsia koskevan selonteon yhteydessä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opiskelijan elämäntavoitteiden tutkiminen oli jäänyt ammatillisten tavoitteiden tutkimisen varjoon suurimmalla osalla opiskelijoista ja ohjaajista.

4.6.5 Hopsin ohjaus resurssina

Opiskelijoiden orientaatioiden erot hopsin rakentamisessa sekä yleinen heterogeenisuus voisi indikoida ohjaustarpeiden eroja opiskelijoilla. Vaikka eroja oli yksilöittäin, ne eivät näyttäneet erilaisina eri orientaatioissa. Kaikissa orientaatioryhmissä oli ohjausta enemmän ja vähemmän tarvinneita. Opiskelijat näyttävät oman oppimisensa subjekteina. Heidän kuvauksiaan voi verrata Deweyn (1916/1968, 42, 53) toteamukseen siitä, miten kasvu ja kehittyminen tapahtuvat yksilön ja ympäristön plastisessa vuorovaikutuksessa, jossa tuetaan uuden näkemistä ja reflektiivisyyttä. Yleiskuva hopsin ohjauksen kulttuurista oli varsin yhdenmukainen, mutta ohjauksesta vuorovaikutussuhteena oli erilaisia näkemyksiä. Hopsin ohjaus näyttäytyi ensisijaisesti olemassa olevana resurssina, jota oli tarvittaessa saatavilla keneltä tahansa opettajalta. Hopsin ohjauksessa merkityksellisenä näyttäytyi opiskelijan kunnioittaminen, merkityksellistäminen, ei-holhous, aikuisena kohtelu, joustavuus ja yksilöllisyys. Kynnys ohjauksen hakemiseen ja saamiseen kuvattiin matalaksi. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu opettajien lähestyttävyyden, rennon ilmapiirin ja yhteisöllisyyden merkitys opiskelijoille (Rautiainen 2003, 131).

Aikaisemmissa kouluissa opettajilta saamani ohjeet ovat olleet sitovampia ja määräävämpiä kuin HAMK:ssa, jossa opiskelijoita kohdellaan aikuisina itse omista opinnoistaan parhaiten tietävänä henkilönä. Aluksi suuri vastuu opintojen suunnittelusta ja toteuttamisesta tuntui ehkä hiukan pelottavaltakin, mutta näin jälkikäteen olen siitä kiitollinen. On hyvä, että olen opintojen aikana oppinut ottamaan vastuun tekemisistäni, koska näin minun tulee menetellä myös työelämässä. Vaikka itseohjautuvuuteen kannustetaankin, on opettajilta aina saanut tarvittaessa tukea ja neuvoja. Aina opettajien neuvot eivät ole olleet niin konkreettisia ja täsmällisiä, kuin olisin toivonut. (---) uskon, että ratkaisukyky on kehittynyt niiden ansiosta. (---) Mentorin kanssa käymäni keskustelut ovat auttaneet minua ratkaisuisiani ja osaltaan keskustelut ovat selkeyttäneet ajatuksiani. (Selonteko 12)

Kerran vuodessa käytävän hopsia koskevan keskustelun normi ja ohjauksen saatavuus näyttäytyi aineistossa yhtä selvänä kuin se, että opiskelijan oli itse tehtävä aloite keskustelusta sopimiseksi. Kaikki opiskelijat eivät käyttäneet vuosittaista keskustelun mahdollisuutta. Opiskelijat kuvasivat ohjausta tukena, jota mentori antoi opiskelijan omille ratkaisuille. Tässä mielessä ohjaus voidaan nähdä autonomisuutta tukevana ohjauksena (vrt. Boud 1988, 24–27). Jotkut opiskelijoista kuvasivat autonomisuutta tukevaa ohjausta myönteisenä, itseään kasvattavana kokemuksena, kun jotkut olisivat kaivanneet yksityiskohtaisempaa neuvontaa.

Hopsin ohjauksen tilanteita kuvattiin opiskeluun fokuoituneena vuorovaikutuksena, joissa opiskelija sai tietoa eri valintojen merkityksestä työelämän ja uran kannalta. Hopsin ohjaus oli monilla painottunut holistisen ohjausmallin kahteen sektoriin, opiskelun, oppimisen ja urasuunnittelun ohjaukseen (vrt. van Esbroeck & Watts 1998). Jotkut opiskelijat olivat kääntäneet sosiaalialan uraa koskevan epävarmuuden osaksi laajempaa urasuunnittelua, mitä voidaan luonnehtia henkilökohtaisen relevanssin löytämisenä opinnoille (Mäkinen ym. 2004.)

Ilman ohjausta en olisi osannut rakentaa HOPSiani kovinkaan järkevästi. Olisin varmaankin valinnut ”mukavia ja helppoja” kursseja, joilla olisi varmasti ollut vaikutusta osaamiseni kasvamiseen, mutta joiden tilalla olisi voinut opiskella jotain muuta hyödyllistä. Nyt kun katson opinto-ohjelmaani, huomaan sen olevan melko tasapainoinen paketti tieto- ja taitopainotteisia kursseja. (Selonteko 5)

Puolen vuoden jälkeen kävin HOPS-keskustelun (---) hän sai minut tajuamaan, kuinka tärkeitä asioita olin opiskelemissa, vaikka joskus päätyisinkin opettajaksi. (---) Mieleen juolahti myös mahdollisuus lukea erityispedagogiikkaa, sillä olin kiinnostunut vammaisten kanssa työskentelystä. Näin ollen opettajahaaveita ei ole kokonaan heitetty roskakoriin, mutta nyt minulla on uusia näkökantoja asiaan (Selonteko 10)

Ohjaustilanteet näyttäytyivät pääosin sellaisena resurssina, jota opiskelijat hyödynsivät omista tarpeistaan käsin. Holistisesta ohjauksesta oli hyötyä niissä tilanteissa, joissa opiskelija pohti opintojensa keskeyttämistä. Useat opiskelijat olivat pohtineet opintojen keskeyttämistä jossakin vaiheessa. Keskeyttämisajatukset liittyivät sekä uraan että yksityiselämän ongelmiin, kuten jaksamiseen ja talou-

dellisiin kysymyksiin. Vaikka osa selvisi keskeyttämisajatuksista ystävien tuella, osa opiskelijoista hyötyi sellaisesta hopsin ohjauksesta, jossa kyettiin muokkaamaan opiskelutahtia hopsin päivittämisen avulla ja antamaan psykososiaalista tukea. Hopsin merkitys eri elämänprojektien kokoajana saa tukea aiemmista tutkimuksista (esim. Jääskelä 2005, 110).

Olin aivan valmis vaihtamaan suorinta tietä vaikka yliopistoon ja onneksi tässä kohdin sain hyvää ja tukea antavaa ohjausta opettajaohjaajaltani. Hän oli ymmärtävä ja aidosti kiinnostunut ahdistuksestani, eikä onnekseni ottanut ammattikorkeakoulua puolustavaa ja hyökkäävää asennetta. (Selonteko 7)

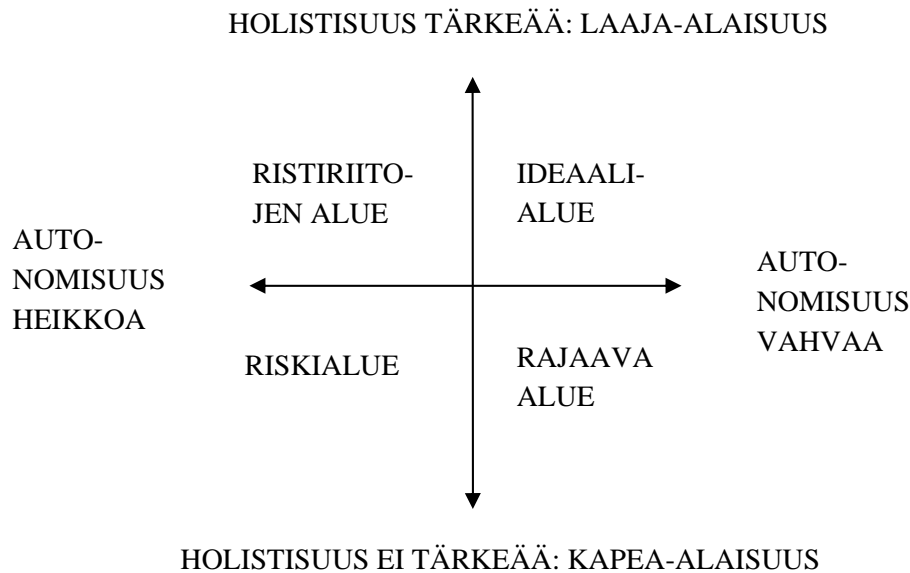
(---) koin olevani loppuunväsynyt ja mieleni teki lopettaa opiskelu kokonaan. Monivuotinen opiskelu ja työ sen ohessa ilman lomiamin vaati veronsa. (---) Myös keskustelu mentoriopettajan kanssa helpotti oloa ja hän antoi vinkkejä jaksamiselle ja eri projektien priorisoimiselle. (Selonteko 14)

On vaikea arvioida opiskelijan ja ohjaajan osuutta ohjauskeskustelun holistisuuden syntymisen osalta. Jo aiemmin on havaittu, että ohjauskeskustelu on tasapainoilua ohjauksen ja opiskelijan autonomian kunnioittamisen välillä (Kiviniemi 1997, 205). Ohjauksen kokonaisvaltaisuus voidaan nähdä ohjaajan vastuulla olevana alueena, mutta asia ei ole yksiselitteinen silloin, kun tavoitteena on tukea opiskelijan autonomisuuden kasvua. Voidaan kysyä, onko ylipäänsä mahdollista tai mielekästä tuotteistaa hopsin ohjausta siten, että kaikki toteuttaisivat sitä samojen kriteerien mukaisesti. Osa opiskelijoista kuvasi käyttäneensä keskustelua opintojen käytännön kysymysten hoitamiseen, kun jotkut käyttivät keskustelua kokonaisvaltaisemmin. Koska opiskelijan autonomisuuden tukeminen ja holistinen ohjaus näyttäytyivät aineistossa heterogeenisuutta tuottavana kysymyksenä, tarkastelen sitä nelikentän avulla (Kuva 17). Pyrin kuvaamaan eri alueita sekä ohjaavan opettajan ja opiskelijan näkökulmasta.

Pedagogisessa yhteisössä oli asetettu tavoitteeksi opiskelijan autonomisuuden kasvun tukeminen ja holistisen ohjauksen käyttöönotto, mitä kuvaan nelikentässä *ideaalialueena*. Holistisen ohjausmallin kolme aluetta, opiskelun ja oppimisen, urasuunnittelun sekä kasvun ja kehittymisen ohjaus voidaan nähdä sekä ohjaussuhteen laaja-alaisena että syvällisenä piirteenä (van Esbroeck & Watts 1998). Kun ohjaussuhde tapahtuu ideaalialueella, ohjaaja on kiinnostunut opiskelijasta kokonaisvaltaisesti ja opiskelija tuo itse esille laaja-alaisesti teemoja, joista hän käy dialogia ohjaajan kanssa. Laaja-alaisuus ja syvällisyys ovat sekä opiskelijan että ohjaajan kiinnostuksen kohteena. Oppimista, opiskelua ja työelämän tavoitteita integroivaa ohjausta on aiemmissa yhteyksissä luonnehdittu työnohjaukselliseksi ohjaussuhteeksi (Kiviniemi 1995, 127). Sitä voisi luonnehtia moderniksi korkeakouluohjaukseksi.

Mentori on henkilö, jolla on ammattitaitoa käsitellä koulun ja koulutukseen liittyviä ongelmia tai askarruttavia asioita yhdessä opiskelijan kanssa. Mentori on opiskelijan tuki ja turva, jolta voi varata ajan oman opintosuunnitelman risteyskohdissa ja vaikka vain yleisesti silloin, kun on tarvetta keskustella opiskelijan

hyvinvoinnista opintojen suhteen. Itse olen saanut mentorilta vastauksia käytännön kysymyksiin, kuten kurssijärjestelyihin, opintotukiasioihin, harjoitteluasioihin sekä opinnäytetyöhön. Myös keskustelu mentorin kanssa on ollut avuksi silloin, kun oma motivaatio on ollut hukassa ja tekemättömät työt ovat stressanneet niskassa. Mentorointi on toimiva työnohjauksen malli opiskelijoille! (Selonteko 22)



Kuva 17. *Autonomisuus ja holistisuus ohjaussuhteessa*

Jotkut opiskelijat kuvasivat kirjoitelmissaan, etteivät he olleet halunneet tai jaksaneet keskustella ohjaajan kanssa muuta kuin pakolliset asiat. Tällaiset opiskelijat olen sijoittanut *rajaavalle alueelle*. Opiskelijan autonomisuus oli vahvaa, ja hän tarvitsi tai halusi vain vähän tukea opintoihinsa. Tämä ei tarkoita sitä, että opiskelija olisi välttämättä kypsempi tai ammatillisesti vahvemmallalla kuin muut opiskelijat, sillä rajaavalle alueelle voi sijoittua myös pinta-oppimiseen orientoituneita opiskelijoita (vrt. Mäkinen & Olkinuora 2002).

Ohjaajan näkökulmasta rajaavalle alueelle sijoittuvat opiskelijat ovat melko vaivattomia korkeakouluopiskelijoita. Rajaava alue kuvaa perinteistä korkeakouluohjausta, sillä ohjaava opettaja voi rajata keskustelua kohti pakollisia rutiiniasioita tai kohti reflektointia kasvun pohdintaa vailla kytkeä arjen kysymyksiin. Jos sekä opiskelija että ohjaaja sijoittuvat rajaavalle alueelle, ohjaussuhde voi olla toimiva ja molempia tyydyttävä. Ohjauskeskustelussa voi olla kyse pelistä, jota sekä ohjaaja että opiskelija pelaavat täyttääkseen yhteisön normit (vrt. Kiviniemi 1997, 195). Ristiriitoja syntyy silloin, kun ohjauskeskustelua käyvien keskinäiset odotukset ovat erilaiset. Opiskelijoiden kirjoitelmissa kritisoitiin sitä, että kaikki mentorit eivät joko tienneet käytännön asioista kyetäkseen neuvoamaan opiskelijoita, tai että mentorilla oli niin kiire, ettei hän perehtynyt syvästi opiskelijan ohjaukseen. Tällöin herää jo aiemmissa tutkimuksissa esiin tul-

lut kysymys siitä, onko mielekästä edellyttää ohjaustehtäviä kaikilta opettajilta (esim. Broadbridge 1996).

Lähes kaikki opettajat ovat olleet aina valmiita antamaan neuvoja ja ohjausta, siitä kiitos heille! Toisaalta koulusta löytyy myös niitä opettajia, joille ei itsellekään ole selvillä, mikä on homman nimi. Sellaisissa tilanteissa on monesti mainnut ahdistus saada vallan. (Selonteko 19)

Ristiriitojen alue on kompleksinen alue korkeakouluohjauksen näkökulmasta. Kiviniemi (1997, 189) on havainnut niukan autonomisuuden omaavien opiskelijoiden suhtautuvan muita vaativammin ohjaussuhteen laatuun. Joidenkin opiskelijoiden mukaan ohjauskeskustelu ei laadullisesti yltänyt kehityskeskustelun tasolle, ja he toivoivat keskusteluihin sisällöllistä syvyyttä, joka kohdistuisi oppimiseen ja henkilökohtaisen kasvun kysymyksiin. Jos opiskelija ei itse tuo näitä teemoja esille keskustelussa, ohjaajan merkitys aloitteentekijänä on keskeinen. Tällainen ohjaussuhde edellyttää ohjaavalta opettajalta sisällöllisen oppialaa koskevan asiantuntijuuden lisäksi ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaamista, ohjauksen asiantuntijuutta, ja on siten vaativampi kuin muut alueet. Ohjaajien ja opiskelijoiden tuttuus johtaa ristiriitoja herättäviin kysymyksiin, kuten tulisiko ohjaajien olla yhteydessä sellaisiin opiskelijoihin, joita ei ole näkynyt kuukausiin ja joiden opintoaika alkaa loppua. Onkin ilmeistä, että ristiriitojen alueella pohditaan holhouksen ja ohjauksen rajapintoja. Tälle alueelle kohdistui tutkimuksessani esille tullut kysymys siitä, tulisiko ohjaajan olla opiskelijalle tuttu ja turvallinen, sama henkilö, vai muotoutuuko korkeakoulussa ohjaussuhde sisällöllisen asiantuntijuuden perusteella.

Olisi hyvä, jos alusta asti mietittäisiin ja kirjattaisiin ylös, mitä opiskelija aikoo opiskella ja kuinka kaiken sen suorittaa. Mentorin kanssa voitaisiin käydä myös läpi jo käytyjä opintoja ja miettiä, mitä niistä on jäänyt käteen ja miten voisi kehittää itseään oppijana. Olisi myös tärkeää pohtia yhdessä mentorin kanssa, mitkä opintojaksot ovat hyödyllisiä. Olisi myös hyvä, että mentorina olisi sama henkilö koko opiskelujen ajan, jotta yhteydenpito olisi helpompaa ja ohjaustilanteet mukavia molemmille osapuolille. (Päätösarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

Mentorin rooli on lähinnä opinto-ohjauksellinen. Syvempi kehityskeskustelumaisempi ote edellyttäisi luottamuksellisempia ja pitkäaikaisempia suhteita, jolloin pitäisi olla tiiviimpää vuoropuhelua ohjattavien kanssa ja heihin kunnolla tutustumista. Tässä systeemissä oppii tuntemaan vain pinnallisesti ohjattavansa. (---) En haluaisi millään palata sellaiseen ajatteluun, että yksi opettaja kantaisi yhden opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä kokonaisvaltaisen vastuun koko hänen koulussa olon ajalta. Eli ohjaisi kaikki harjoittelut, projektit ja opinnäytteen sekä perehtyisi yksilöllisesti hänen ammatillisen kasvun kitkatekijöihin. En halua ottaa vastuuta opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä, koska se vaatisi huomattavaa panostusta yksilö- tai ryhmäkohtaiseen tehostettuun ohjaukseen; vastuu ammatillisesta kehittymisestä säilyttyisi opettajalle ja josta kuitenkin vastuu pitäisi olla opiskelijalla. (Päätösarviointi 2005, tiimin jäsen 2)

Ohjaussuhteen *riskialueelle* siirrytään silloin, kun opiskelijan autonomisuus on heikkoa, ja ohjauksen tarve tai ohjauksen tarjonta on kapea-alaista. Jos autonomisuuden odotukset ovat suuret, riskialueella toimiva ohjaussuhde voi jäädä hyvin pinnalliseksi tai kokonaan syntymättä. Tutkimusaineistossa ei tullut esille riskialueelle sijoittuneita, mutta aineisto ei ollut täysin kattava. Opinnoissaan viivästyneitä opiskelijoita voi ainakin teoreettisesti sijoittua riskialueelle, jos ohjaaja ei tee aktiivista aloitetta ohjaussuhteen luomiseksi tai elvyttämiseksi.

Ohjausmallin joustava soveltaminen sekoitti ohjaajien rooleja, mikä tuli esille tutkimuksen päättöarvioinnissa. Yksi mentoreista mainitsi suhtautuvansa kaikkiin työhuoneensa ovella pyörähtäviin kuin olisi heidän mentorinsa. Toinen puolestaan kertoi käyneensä kehityskeskustelun muutaman sellaisen kanssa, jotka eivät ole hänen ohjattavinaan, mutta vastaavasti havainneen muutaman hänelle nimetyn opiskelijan viihtyvän kollegan seurassa. Mentorit pohtivat arvioinnissaan riski- ja ristiriitojen alueen kysymyksiä. Ohjausmallin joustava rakenne mahdollisti riskialueelle putoamisen silloin, jos opiskelija itse ei aktiivisesti hakeutunut kenenkään ohjaajan seuraan. Mentorit eivät soittelleet opiskelijoiden perään, vaan pitivät opiskelijan omaa aloitevastuuta tärkeänä.

Jos opiskelijoiden ohjausta koskevia selontekoja vertaa yhteisön muutoskertomukseen, opiskelijoiden huomio kohdistui kertomuksessa henkilökohtaisen ohjauksen tilanteisiin ja niiden laatuun. Vaikka ohjaussuhde ei kehittynyt kaikkien opiskelijoiden osalta kehityskeskusteluksi saakka, valtaosin ohjaus näyttäytyi vuorovaikutuksena, jossa opiskelija voi selkeyttää omia ajatuksiaan (vrt. BAC 1984 Onnismaan 2003b, 3–4 mukaan). Neuvonta oli merkittävä osa ohjausta, mikä on tullut esille myös muissa korkeakouluohjausta koskevissa tutkimuksissa (Vehviläinen 2001, 235). Ohjausta kuvattiin normaalina, kaikkien opiskelijoiden käytössä olevana väljänä toimintakulttuurina (vrt. Álvarez Pérez 2002a, 33; 2002b; Rodríguez-Moreno & Gallego 1999; Rodríguez-Moreno 2002, 33). Hopsin ja sen ohjauksen kytkeytyminen opetussuunnitelmaan ei ollut niin vahvaa kuin oli asetettu tavoitteeksi. Avoimen hopsin tulkintaan kytkeytyi näin ”avoin ohjaus”. Hopsin ohjauksen esineellistymisen muodot tai erosohjauksen kehittelyt, joihin tiimi käytti runsaasti energiaa, eivät olleet kovin merkityksellisiä opiskelijoille. Sen sijaan merkityksellistä oli ohjaukselle ja neuvonnalle myönteinen, opiskelijan autonomisuutta kunnioittava toimintakulttuuri, jossa ohjaajat olivat olemassa tarvittaessa opiskelijoita varten.

4.7 Kehitystyön arviointia

Arvioin seuraavassa kehitystyötä sisällöllisestä ja toiminnallisesta näkökulmasta. Toimintatutkimuksen päättävässä arvioinnissa otettiin kantaa kehitystyön sisällön eli hopsin ja sen ohjauksen käytänteiden toimivuuteen, jota kuvaan ensin. Tarkastelu perustuu tutkimuksen lopussa tehtyyn arviointikyselyyn sekä kirjoitelma-aineistoon.

Toiseksi arvioin toimintatutkimusta toimintana ja tutkimuksena eli miten tiimin jäsenet kuvasivat kehitys- ja tutkimustyötä osana pedagogista toimintaa. Tarkastelu perustuu muutokertomuksesta neuvotteluun muutokseen osallistuneiden henkilöiden kanssa (Laitinen 1998; 1999). Ensimmäinen neuvottelu muutokertomuksesta oli maaliskuussa 2006, jolloin toimintatutkimuksen päättymisestä oli kulunut vajaa vuosi. Toinen neuvottelu toteutettiin lokakuussa 2006 väitöskirjan käsikirjoituksen pohjalta (Liite 5).

4.7.1 Opiskelijan autonomisuutta tukevan ohjausmallin toimivuus

Opiskelijoiden arviointi

Hajautettua ohjausmallia pidettiin kokonaisuutena hyvänä ja toimivana. Opiskelijoiden mukaan malli takasi ohjauksen opiskelijan tarpeet huomioiden, mutta tuki opiskelijan autonomisuuden kasvua. Kuvaan seuraavassa opiskelijoiden arviointia opintojen alkuvaiheen, opintojen etenemisvaiheen ja opintojen päättövaiheen näkökulmasta (vrt. Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36).

Ohjauksen tarve oli suurinta opintojen alkuvaiheessa. Ohjauksen hakemiseen toivottiin lisää rohkaisua opintojen alussa, jolloin opiskelijat eivät vielä tunteneet pedagogista toimintakulttuuria. Pedagogisen yhteisön linjaus ryhmämuotoisesta etenemisestä ensimmäisenä vuonna sai hyvän vastaanoton, vaikka jo tällöin olisi ollut hyvä tiedottaa opiskelijoita yksilöllisten polkujen mahdollisuudesta. Osa opiskelijoista näytti olevan valmis opintojen henkilökohtaistamiseen heti opintojen alusta, kun taas osa opiskelijoista toivoi lisää koulumaisuutta opintoihin. Valinnaisuuden runsaus opintojen alussa oli joillekin ahdistavaa, mutta opintojen edetessä valinnaisuutta pidettiin itsestään selvänä korkeakouluopiskelun piirteenä. Hopsin perustaksi laadittavaa kirjoitelmaa sekä ensimmäisen opintovuoden kasvuryhmiä pidettiin hyödyllisenä. Koulumaisesta aloituksesta huolimatta opintoja pidettiin vaativina.

Opintojen alkupuolella kritisoin paljon sitä, että meiltä opiskelijoilta odotettiin liikaa itseohjautuvuutta tietojen selvittämisessä ja tehtävien tekemisessä. Ohjeet tuntuivat epäselviltä ja siitä seurasi ahdistusta. Koko 3,5 vuoden ajan itseohjautuvuutta opeteltuani olen sitä mieltä, että koulutusohjelmamme on valmentanut meitä opiskelijoita epävarmuuden sietoon ja omatoimisuuteen. Emme ole sosionomeja, jotka laittavat hanskat tiskiin heti ensimmäisen vastoinkäymisen tapahduttua. (Selonteko 22)

On hyvä, että ensimmäisenä vuonna on tutoropettajat ja kasvuryhmätoimintaa, josta saa paljon tukea ”uudessa elämänvaiheessa” ja opiskelun aloituksessa. On hyvä, että ekana vuonna luokka on koko ajan yhdessä tiiviisti, se lisää turvallisuutta. (Päättöarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

Opiskelijoiden erilainen orientaatio virallisen ja epävirallisen oppimisen muotoihin tuli esille kasvuryhmiä koskevissa kommenteissa. Kasvuryhmien kautta oli myönteisimmillään syntynyt hyviä ystävyys-suhteita. Jos kasvuryhmien sisällä oli ristiriitoja, osa piti niiden ratkaisemista piilo-opetussuunnitelman kaltaisena oppimisena työelämän yhteistyösuhteita ajatellen. Tämä osoitti holistista pyrkimystä osallistua ja sosiaalistua tiettyyn ammattiryhmään (vrt. Mäkinen ym. 2004; Sfard 1998). Joillekin kasvuryhmissä kohdatut ristiriidat olivat ylimääräinen opiskeluun liittyvä rasite, mikä kuvasi orientoitumista opiskeluun tiedonhankintana (vrt. Mäkinen ym. 2004).

Vuonna 2002 aloittaneet, kolmannen vuoden opiskelijat esittivät päättöarvioinnissa joitakin puutteita, joita oli otettu huomioon seuraavien vuosikurssien hopsin ohjauksessa. Siirtymävaihetta ensimmäisestä opiskeluvuodesta toiseen opiskeluvuoteen oli pidetty liian jyrkkänä. Jyrkkyyttä oli loivennettu aloittamalla harjoitteluohjaus mentoreiden toimesta jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, mutta tukea tähän vaiheeseen toivottiin edelleen lisättävän. Siirtymävaihetta kuvattiin seuraavasti:

Ohjaus on myös auttanut siirtymisessä ensimmäisen vuoden tiukasti ohjatusta ohjelmasta toisen vuoden itsenäisemmin valittavaan opetukseen. Muutos oli suuri ja vaati aivan erilaista suhtautumista opiskeluun. (Päättöarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

Kolmannen vuoden opiskelijat olivat aiemmin toivoneet pedagogisen ohjausmallin kuvaamista opiskelijoille heti opintojen alussa, jotta opiskelijat tietäisivät, mitä on odotettavissa ja millainen opiskelu- ja ohjauskulttuuri oli pedagogisen yhteisön tavoitteena. Ohjaussuunnitelman keskeisiä osia oli jaettu seuraaville opiskelijaryhmille ja lisämateriaalia oli tuotettu ohjausmallin täsmentyessä merkitysneuvottelujen kautta. Verkossa olevan ja sanallisen informaation lisäksi opiskelijat kaipasivat konkreettisia dokumentteja, jotka selkeyttäisivät opintojen ja ohjauksen kokonaisuutta. Dokumentoidun korkea-asteen hopsin kautta sekä opiskelija että ohjaaja hahmottavat paremmin opintojen kokonaisuuden (Siitari ym. 2006, 197).

Opiskelijoiden erilainen orientaatio opiskeluun ja erilaiset ohjaustarpeet tulivat esiin hopskeskusteluja koskevissa arvioinneissa. Henkilökohtaisia keskusteluja pidettiin pääsääntöisesti tarpeellisina, mutta tarve vaihteli äärimmäisyydestä toiseen: osa oli hopskeskusteluihin ja niiden määrään tyytyväinen, osa ei katsonut niitä tarvitsevansa ja osan mielestäni niitä ei ollut riittävästi. Opiskelijoiden ohjaussuhteen tarpeita voi hahmottaa kuvassa 17 esitetyn jaottelun perusteella seuraavasti:

IDEAALIALUE: Ns. hops- keskustelut ovat tarpeellisia ja niitä on riittävästi. (Päättöarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

RAJAAVA ALUE: Vuosittain on myös kehoitettu varaamaan ohjausaika hopsia varten, mikä on mielestäni hyvä juttu, jotta kaikilla on edes periaatteellinen mahdollisuus hakea ohjausta (Päättöarviointi 2005, 3. vuoden opiskelija)

RISTIRIITOJEN ALUE: Itse kaipaisin enemmän henkilökohtaista ohjausta. Yksi HOPS -keskustelu vuodessa ei ole riittävä. Varmasti ohjausta saa jos hakee, mutta opettajat vaikuttavat joskus niin kiireisiltä ettei heitä viitsi vaivata... (Päätösarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

RAJAAVA ALUE / RISKIALUE: Kehityskeskusteluissa en ole käynyt, en ole kokenut niitä tarpeellisiksi. Olen tehnyt päätökset itse opiskelujeni suhteen. (Päätösarviointi 2005, 3. vuoden opiskelija)

Jos opiskelijoiden arviointia vertaa kokonaisuudessaan keväällä 2002 tehtyyn todellisuuden analyysiin, voisi yleisesti väittää hopsin selkeytyneen ja ohjauksen saatavuuden parantuneen, mutta ohjauksen sisällöllisten laatuvaatimusten kasvaneen. Hopsin ohjauksen meriittinä nähtiin ohjaajan asiantuntemus sosiaalialan sisältöihin liittyvissä kysymyksissä. Sosiaalialan opintojen sisällöt olivat hyvin läheisesti kytköksissä opiskelijoiden hopsia sekä ammatillista kasvua ja kehittymistä koskeviin ajatuksiin. Hopsin ohjauksessa koetut puutteet liittyivät näin opiskelusisältöjä ja oppimista koskeviin kysymyksiin. Tämä tukee sitä näkemystä, että ammatillista kasvua ja kehittymistä painottavan hopsin ohjaus tulisi olla vahvasti kytköksissä opetussuunnitelmaan ja opetuksen käytänteisiin (Vuorinen & Sampson 2000, 50–51). Projekti-, opinnäyte- ja harjoitteluohjaus sekä tehdystä työstä palautteen saaminen vaihteli. Henkilökohtaiset keskustelut sekä tenteistä ja tehtävistä saatu palaute nähtiin oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen mahdollistajana, ja siksi palautetta toivottiin saatavan enemmän. Henkilökohtainen palaute oppimisesta on yksi keskeinen elementti ohjaajan ja opiskelijan välisessä ammatillisen kehittymisen dialogissa. Palautteen merkitys on havaittu keskeiseksi myös aiemmissa henkilökohtaista ohjausta koskevissa tutkimuksissa ja kehityshankkeissa (Clegg, Hudson & Mitchell 2005; Kiviniemi 1997, 190; Siitari ym. 2006, 199).

Opiskelijoiden hopsin laadinnan lähtökohtana oli ollut työelämään ja ammatin suuntautuminen. Kirjoitelmissaan opiskelijat kuvasivat niitä ajatuksiaan, mitä heillä oli opintojen päättövaiheessa ja miten he kokivat omien hankittujen valmiuksien vastaavan työelämän odotuksia⁹⁶. Kuten aiemmin esillä olleista tekstinäytteistä on käynyt ilmi, hankittujen valmiuksien koettiin toisaalta riittävän, toisaalta olevan riittämättömiä työelämään. Joidenkin mielestä teoreettista tietoa ja joidenkin mielestä käytännöllistä tietoa olisi tarvittu enemmän saavuttaakseen hopsin tavoitteet. Odotusten ristiriitaisuus kuvastaa ammattikorkeakoulujen paikkaa ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen risteyskohdassa. Moni opiskelija kuvasi silti omaksuneensa elinikäisen oppimisen ajatuksen, toden yhdeksi keskeiseksi oppimiskokemuksekseen itsenäisen tiedonhankinnan taidon sekä kyvyn sietää epävarmuutta. Tältä osin näiden opiskelijoiden voi sanoa kasvaneen autonomisuudessaan (vrt. Boud 1988).

⁹⁶ Huom. osa kirjoitti kirjoitelman juuri ennen valmistumistaan, mutta osa jopa vuotta aikaisemmin.

Niin kuin opintojen alkuvaiheessa, myös opintojen päättövaiheessa opiskelijoiden tavoitteellisuus ja epävarmuus vaihtelivat opiskelijasta toiseen. Vaikka hopsin laadinnan lähtökohtana oli ollut sosiaalialan työssä vaadittavat kvalifikaatiot, osa opiskelijoista näytti suuntautuvan kohti uusia opiskelu- ja elämänprojekteja. Heille hankittu koulutus oli ollut yksi mielenkiintoinen elämänvaihe, kun seuraava vaihe saattoi olla matkustelu tai opiskelu yliopistossa. Tältä osin makrotasolta asetetut vaateet opiskelun tehokkuudesta ja nopeista valmistumisajoista kohtaavat modernin yksilön plastisen identiteettiprojektin, jossa elämää tutkitaan henkilökohtaisista lähtökohdista käsin (vrt. Peavy 2001, 8; Vähämöttönen 1998, 108).

Ryhmän 42 opiskelijasta seitsemän valmistui ennen norminmukaista valmistumisaikaa; heistä kaksi nopeinta vajaan kolmessa vuodessa. Norminmukaisena 3,5 vuoden aikana ryhmästä valmistui 17 opiskelijaa ja 18 opiskelijaa jatkoi opintojaan ylimääräiselle vuodelle. Kun opintojen aloittamisesta oli kulunut neljä vuotta, ryhmästä oli valmistumatta edelleen seitsemän opiskelijaa, joista osa oli ollut välillä poissaolevana opiskelijana.

Mitä tulee toiseen makrotason odotukseen, keskeyttämisten vähentämiseen, niin vuonna 2005 nuorisoasteen opiskelijoista opintonsa keskeytti 6,7 %⁹⁷. Syksyllä 2004 aloittaneista opiskelijoista opintonsa keskeytti ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen viisi opiskelijaa, joista kolme siirtyi yliopistoon, yksi toiseen ammattikorkeakouluun ja yhden keskeyttämisen syystä ei ole tietoa. Vaikka tutkimuksen ensimmäisten syklien aikana keskeyttämisluvut näyttivät laskevan, keskeyttämisen syyt näyttivät edelleen sellaisilta, jotka olivat olleet olemassa jo opintoihin hakeutuessa (vrt. Mäkinen ym. 2004; Kurri 2006, 62). Kurri (2006, 62) on havainnut opintojen sujumattomuustekijöiden johtuvan ensisijaisesti koulutusalan sopivuuteen, opiskeluympäristöön ja yksilöllisiin tekijöihin liittyvistä syistä, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Keskeyttämisten määrän ja syiden perusteella ei voida kuitenkaan tehdä laajoja johtopäätöksiä, koska tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus.

Moni opiskelija mainitsi toimintatutkimuksen päättöarvioinnissa, ettei ohjausmallia tarvitse enää kehittää. Kun lukuvuoden aikana arvioitiin ammattikorkeakoulun opetuksen laatua, sosiaalialan koulutusohjelman opetuksen kokonaisarvosana sijoittui 26 koulutusohjelman kärkeen (Friman & Ilmavirta 2005). Arvioinnissa korkeimmat pistemäärät tulivat hopsiin liittyvistä muuttujista: opetuksen yksilöllisyydestä, opetustarjontaan sisältyvästä valinnaisuudesta sekä opetusjärjestelyistä ja niistä tiedottamisesta. Näihin muuttujiin sisältyi mm. mahdollisuus suorittaa opinnot tehdyn hopsin mukaisesti, edetä opinnoissaan systemaattisesti sekä henkilökohtaisten tarpeiden huomioon ottaminen hopsissa (Friman & Ilmavirta 2005). Opiskelijan kannalta ohjausmalli näyttäytyi toimivana korkeakouluohjauksen mallina.

⁹⁷ Keväällä ja syksyllä 2005 läsnäolleiden keskiarvion (149,5) suhde vuoden 2005 aikana eroneisiin (10) nuorisoasteen koulutuksessa (Opetusministeriö/AMKOTA 2006).

Ammatillista kasvua tuetaan jatkuvasti opintojen edetessä pääaineopintoihin ja lopulta opinnäytetyöhön. Koskaan ei ole tunnetta siitä, että olisi opintojen suunnittelun ja edistymisen kanssa yksin, vaan aina tarvittaessa saa tukea ja ohjausta mentorilta tai ohjaajalta. (Päätösarviointi 2005, 2. vuoden opiskelija)

Tiimin arviointi

Tiimin jäsenten arviointi ohjausmallin toimivuudesta oli selvästi ristiriitaisempi kuin opiskelijoiden arviointi. Mallia kuvattiin yleensä sanapareilla: toimii, mutta ei toimi; selkeä, mutta ei kuitenkaan selkeä. Periaatteessa ohjausmallia pidettiin hyvänä ja mielekkäänä, opiskelijan autonomisuutta kasvattavana mallina.

Ohjausmalli toimi joidenkin opiskelijoiden ja ohjaajien ohjaussuhteessa mallitarinan tavoin (vrt. Suomi 2002, 29). Mentoroinnilla oli tavoiteltu sekä pitkäkestoista ohjaussuhdetta että sisällöllistä asiantuntijaohjausta kohti ammatillista erityisosaamista. Kun molemmat painopisteet toteutuivat, ohjaaja koki sen toimivaksi, kollegiaaliseksi ohjaussuhteeksi (vrt. Yarborough 2002).

Sellainen toimii mielestäni hyvin, että ajan myötä opiskelijoista kehittyy tänne ikään kuin kollegoita. Toimitaan yhdessä ja meillä on tuolla kentällä työtä ja tilausta, joita me yhdessä koitetaan parhaamme mukaan hoitaa. Osa meistä ohjaa ja organisoii työtä ja kerää kokemuksia ja palautteita, osa sitten suunnittelee ja toteuttaa. Eli itseohjautuvuus kehittyy kivasti, samoin käsitys tasavertaisina toimivista tahoista, ajattelukyky ja asioihin tarttumisen taito. (---) Toimivimpia juttuja ne opiskelijat, joiden opiskelua tunnen projektitöiden, harjoittelun, opinnäytetyön puitteissa, silloin puhutaan meille kummallekin jotenkin tutusta asiasta ja voin olla aidommin kiinnostunut opiskelijan etenemisestä. Sitten on sellaisia, joille olen vaan mentori ja he varmasti jäävät irrallisemmiksi ja kokevat ehkä tahtoillaan nämä keskustelut muodollisuuksiksi, ja heillä on jo luontaisesti toimivampi keskusteluyhteys jonnekin muualle. (Päätösarviointi 2005, tiimin jäsen 9)

Ristiriitainen suhtautuminen ohjausmalliin syntyi siitä, että ohjausmallia ei käytännössä toteutettu sellaisenaan. Tiimissä edellytettiin itseltä ja muilta jatkuvaa muuntautumista ja opiskelijan ohjauspolun varrelle asettautumista. Mallin joustava toteutus tarkoitti vaikeasti ennakoitavia työresursseja ja epätasaista kuormittumista. Ohjaavien opettajien roolia voisi kuvata amebamaiseksi, sillä jokaisella oli useita ohjauksen rooleja. Pitkin lukuvuotta syntyi uusia ohjaussuhteita sekä nuorisoasteen opiskelijoihin että aikuisopiskelijoihin, eikä ohjaussuhteiden määrää kyetty kuin summittaisesti arvioimaan etukäteen. Ohjaussuhteet muodostuivat vasta lukuvuoden aikana opiskelijoiden yksilöllisten, ammatillisten kiinnostuksen kohteiden perusteella. Avoimen hopsin toteuttaminen edellytti hyvin joustavaa työyhteisöä.

Epävarmuuden sietäminen vaihteli tiimin jäsenten kesken; toisille joustavat rakenteet sopivat hyvin, mutta toisia häiritsi ohjaussuhteiden jatkuva uudelleenmäärittely. Kuten tutkimuksen alussa, myös lopussa käytännön ongelmat näkyivät selvästi tiimin ongelmana. Ajantasainen lista ohjattavista oli monella kateissa

ja mentorit pohtivat omia järjestelykykyyn liittyviä puutteitaan. Ohjausmallin puutteet eivät kytkeytyneet niinkään opiskelijan ammatillisen kehittymisen ohjauksen puutteisiin, vaan ohjaavien opettajien oman toiminnan hallittavuuteen.

Ohjaussuhteen pysyvyyden ja asiantuntijakeskeisen ohjauksen ensisijaisuus vaihteli eri mentoreiden välillä. Asiantuntijakeskeinen ohjausmalli tuki ohjaavien opettajien oman erityisosaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä, ja siksi ohjaajat kokivat sen itselleen mielekkääksi. Pitkäkestoisen yksilöohjauksen merkitystä epäiltiin itseisarvona, vaikka parhaimmillaan ohjaussuhde muotoutui vastavuoroiseksi yhteistyösuhteeksi ja tuotti molemminpuolista tyydytystä. Ammatillista kasvua ja kehittämistä ei kytkeyty yksiselitteisesti ohjauksellisiin kohtaamisiin, vaan se nähtiin laajempaan oppimiseen liittyvänä kysymyksenä.

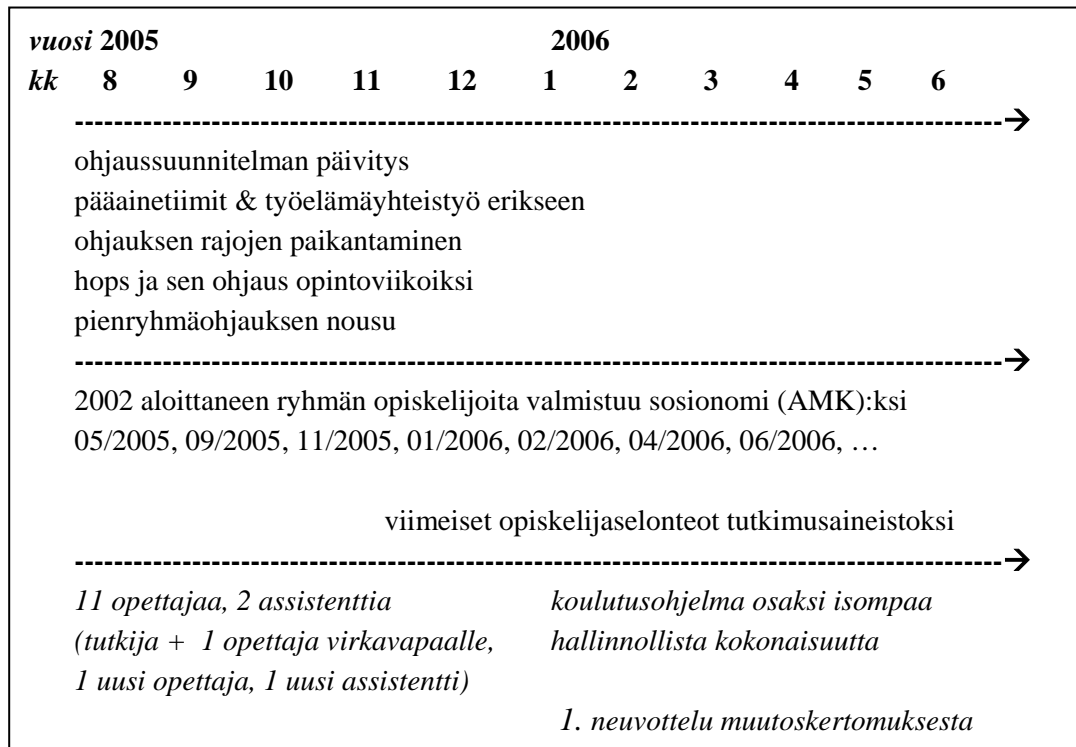
Ammatillista kasvua näyttää tapahtuvan ilman mentoriakin, mutta onhan se hyvä takapiru olemassa. (Päätösarviointi 2005, tiimin jäsen 4)

Avoimen hopsin käytänteet ja asiantuntijaperustainen ohjaus tekivät arjen hallinnasta haasteellisen. Ratkaisuksi tiimissä esitettiin käytänteitä, joita on kokeiltu muualla korkea-asteella. Näitä olivat mm. hopskeskustelujen sitominen opintojaksoihin (Siitari, Hirsto & Vähäkangas 2006), ryhmäohjauksen suurempi hyödyntäminen ja ohjausroolien yksinkertaistaminen (East 2005; Kaksonen 2005) sekä reaaliaikaisen, päivittyvän tietovaraston (web-ympäristö) luominen ohjaustyön tueksi (Kankaanranta & Kaisto 2005; Mikkonen 2006). Vaikka näitten mallien kautta ohjauksen hallittavuus kasvaisi, ne eivät pelkinä esineellistymisen muotoina ratkaise avoimeen hopsiin tai asiantuntijaperustaiseen mentorointiin liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen päättyessä tiimissä jäätin edelleen pohtimaan ohjausmalliin sisältyvien ideoiden kehittelyä entisissä ja osin uudistuvissa puitteissa (Kuva 18).

Tutkimuksen päättymisvaiheessa tiimin kokoonpano ja laajempi organisaatio oli muutosten edessä. Sosiaalialan koulutusohjelma integroituisi hallinnollisesti kahden muun koulutusohjelman kanssa, minkä vuoksi koulutusohjelman omia pää- ja sivuaineita tuli karsia. Valinnaisuus oli rakennettu koulutusohjelman sisälle laajempaa valinnaisuutta tukevien rakenteiden puuttuessa ja sosiaalialan työelämän sektorien asettamien kvalifikaatioiden mukaan. Yhteisten rakenteiden löytyminen useamman koulutusohjelman kanssa oli kokonaan uusi haaste valinnaisuuden ja ohjauksen toteuttamiseksi käytännössä, mikä edellyttäisi laajemman pedagogisen toimintakulttuurin yhteistyötä. Yhteisön koko ylittäisi ne rajat, jolloin sen jäsenet voivat tuntea toisensa merkityksellisinä henkilöinä (Wenger ym. 2002, 35, 242). Emotionaalinen kiinnittymättömyys yhteisöön vaikuttaisi todennäköisesti yhteisön jäsenten toimintaan ja sen luonteeseen.

Sosiaalialan tiimi asetti seuraavan lukuvuoden ohjaussuunnitelmassa tavoitteeksi henkilökohtaisen ohjauksen vähentämisen ja seminaarimuotoisen opinnäyte-, projekti- ja harjoitteluohjausten aloittamisen pääaineryhmittäin. Tavoitteeksi asetettiin, että opiskelijoiden suuntautuminen tapahtuisi enemmän pääaineyhteisöön kuin yksittäiseen ohjaavaan opettajaan. Uusissa linjauksissa oli kyse oman toiminnan hallittavuudesta ja pienen tiimin resurssien realistisesta arvioinnista.

Ohjauksen kehitystyö jatkui uudelleen suuntaamisella ja toiminnalla, mutta sitä dokumentoiva toimintatutkimus päättyi kevääseen 2005.



Kuva 18. Tutkimuksen päätösvaihe

4.7.2 Osallistavan kehitystyön turbulenssissa

Muutuskertomuksen lukeminen antoi tiimin jäsenille tilaisuuden tarkastella omaa toimintaansa kolmen vuoden ajalta, mikä sai tiimin jäsenet havainnoimaan omaa toimintakulttuuriaan kehitystyön näkökulmasta. Toimintatutkimus ja kertovan muutosselonteon menetelmä voidaan näin nähdä yhteisön oppimisen välineenä ja eräänlaisena selventämisprosessina (Kiviniemi 1995, 113; Mäntylä 2002, 124; Vanhalakka-Ruoho 1999). Luettuaan muutuskertomuksen tiimin jäsenet kuvasivat toimintaansa (liian) nopeaksi, (perusteettomasti) reagoivaksi, kaoottiseksi, innovatiiviseksi, sekavaksi, hirveeksi touhuksi, absurdiksi kuubalaiseksi leffaksi, intohimoiseksi, turbulenssilla ratsastavaksi, hetteikköihin heittäytyväksi ja tunnepohjalta toimivaksi. Muutuskertomuksen lukeminen avasi myös opiskelijan silmät:

Kiinnostavaa oli myös saada käsitys siitä, kuinka (kaoottisena) hopsin ohjaus näyttäytyy opettajille, mietinkin joskus miltä tuntuu olla ”aina saatavilla”. Tunsin siis aina saaneeni ohjausta kun sitä tarvitsin. (2. neuvottelu muutuskertomuksesta, lokakuu 2006, opiskelijaedustaja)

Tiimin kuvaus omasta toiminnastaan vastaa vauhdikkuudeltaan Herrasen (2004) luonnehdintoja ammattikorkeakouluopettajien toiminnasta, mutta tämän tutkimuksen kontekstissa vauhdikkuus herätti hilpeyttä ja se nähtiin jonkinlaisena oman käytäntöyhteisön repertoaarina ja yhteisöllisyyttä luovana piirteenä. Vaikka spontaanisuus oli selvä rasite arjen sujuvuudelle, tiimi piti omaa vuorovaikutteista toimintakulttuuriaan myönteisen innovatiivisena ja innostavana, josta rutinoituminen oli kaukana. Kehitystyön aikana käsitteet muuttuivat, tavat toimia muuttuivat ja perusrakenteet muuttuivat ja olivat niin ikään muuttuneet vajaan vuoden aikana toimintatutkimuksen päättymisestä. Tiimin innovatiivisuutta ja luovuutta toteutettiin osin sitoumuksia rikkomalla, mikä tuotti sekavuutta käytänteisiin ja hajotti yhteisöllisyyttä. Yhtenäisiä kriteerejä ja esineellistymisen muotoja hyödyntävät tiimin jäsenet hämmentyivät sopimusten ja käytänteiden ristiriitaisuudesta. Osa tiimin jäsenistä vetosi muihin muuttumattomuuden ja traditioiden syntymisen puolesta. He korostivat, ettei kaikki ohjaus ole hopsin ohjausta.

Kehitystyön arvioinnissa katse kohdistui kehitystyön koordinoijaan, toimintatutkijaan itseensä. Sisäpuolisen toimintatutkijan etuna oli pääsy sellaisiin prosesseihin, joita ulkopuolisen tutkijan olisi ollut mahdoton tavoittaa. Kuvasin aiemmin tutkijan rooliani paarmen roolina, joka sai tutkittavan yhteisön jäsenet liikkeelle. Toimintatutkimuksen ihanteisiin kuuluva osallisuus ja tasa-arvoisuus johtivat siihen, että en kyennyt koordinoimaan sitä, mihin suuntaan paarmen pisto vie yhteisön jäseniä. Toimintatutkimuksen ihanteiden kannalta tämä voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen onnistumisen merkinä (vrt. Kiviniemi 1995, 114). Toimintatutkimuksen järjestelmällisyyden ja tavoitteellisuuden kannalta se oli silti varsin epäkäytännöllistä.

Tiimin jäsenet arvioivat kaotisuuden johtuneen uuden koulutusohjelman ja sen yksittäisten työntekijöiden sisäänajosta sekä ammattikorkeakouluun että alueen työelämään, jolloin kehitystyötä tapahtui samanaikaisesti moneen suuntaan. Moniin haasteisiin vastaaminen samanaikaisesti oli vaikeaa. Traditioiden puuttuminen antoi tilaisuuden luovuudelle ja uusien pedagogisten toimintamuotojen kokeilulle, ”et tuli sitä pahuksen ideaa niin pirusti, et mitä pitäis tehdä”. Vaikka tiimin jäsenet tiesivät toimintatutkimuksesta, he kuvasivat prosessia pikemminkin kehittämiseksi kuin tietoiseksi kehittämiseksi. Käytäntöyhteisö voi toimia hyvän tai huonon oppimisen kehtona, mikä on huomioitava erityisesti silloin, kun kehittäminen ei ole kaikille tietoista toimintaa (Lave & Wenger 1993, 76).

Kehitystyön aikana tehtyjä sitoumuksia ei välttämättä muistettu tai noudatettu, mitä voi tulkita monella tavalla. Kyse voi olla ns. sosiaalisesti suotuisan roolin valinnasta myöntymällä tehtyihin ehdotuksiin (vrt. Johnston 2006, 57). Toisaalta tiimin neuvottelussa tuli esille se, että tiimissä ”ei oo panttailtu mitään, ne on vaan lyöty kaikki pöytään”. Kukin teki yhteisistä päätöksistä omia sovelluksiaan ja tulkintojaan. Tällöin kyse on yksilön merkitysneuvotteluista suhteessa yhteisön ideoihin. Käytäntöyhteisössä voidaan nähdä erilaisia tapoja osallistua. Yksilöiden positio yhteisössä voi muuttua, mikä voi niin ikään muuttaa sitoutumisen astetta. (Lave & Wenger 1993, 36.) Kaikki eivät hyödynnä samalla tavalla yhtenäisiä kriteerejä ja esineellistymisen muotoja (Ruusuvuori 2003, 112). Kuvaan seuraavassa tekstiotteen avulla tiimin neuvottelua, jossa tiimin jäsenet pyrkivät

selventämään itselleen, oliko ohjaussuunnitelmassa linjattu käsite *kehityskeskustelu* tullut käytännön käsitteeksi ja mikä oli sen suhde keskustelujen laatuun. Tekstiote kuvaa sekä kehitystyön sisältöä että toimintakulttuuria tutkittavassa yhteisössä ja on esimerkkinä vuorovaikutuksesta tiimin kokouksissa.

X⁹⁸: ... aivan käsittämätöntä, ja sitten heittäydytään kaikennäköisiin hetteikköihin, ettei oo mitään tietoa hallinnasta, mutta tehdään vaan, ohjataan vaan. Siis aivan niinku mielettömän kuuloista toi touhu. Ja sitten se, että me tehdään päätöksii, mutta niihin ilmiselvästi ei sitouduta, koska kuka vielä käyttää kehityskeskustelu-nimeä hops-, vai hopskeskustelu-nimeä, esimerkiksi me oltiin semmonenkin joskus päätetty. Mä aattelin, että onks me joskus sovittu että me luovutaan siitä?

Y: Minä käytän! [Tai opiskelijat käyttää.]Tilaavat aikoja.

X: [Mutta musta tuntuu ettei se ihan elä se]

(--)

Tutkija: [Hopskeskustelua?]

Å: [hopsi], (--) joo, siihen ne; opiskelijat käyttää hopsia,

X: [Mutta me on semmonenkin asia sovittu.]

Ä: [Minä käytän]

Å: [Ethän käytä, säkin aina puhut, nyt justiin kun puhuit et se oli hopskeskustelu (naurua)]

Ö: [Mutta kuka tommosen päätöksen on tehny, X varmaan kysyy]

X: [Me on tehty sellainen meidän tiimissä, se on sovittu]

Ö: Mikä päätös?

X: [Että tää on kehityskeskustelu tää meidän hopskeskustelu.]

Y: [Sehän on vaan nimi.]

Ö: Niin ollaan, mutta nyt ne varaa hopskeskusteluihin aikoja

X: Niin, että meillä ei ole sellaista kulttuuria siitä, ..

Ö: [Ei]

X: ...että me sovittiin siitä, tää on tämmöstä, ei me oo mitään siihen lähetty, me vaan nyökytellään täällä

⁹⁸ [] päällekkäin puhuminen, (--) sanoja joista ei saa selvää

Å: Me Ö:n kanssa puhuttiin tästäkin justiin tota. Kyllähän ne on niinku sen luontoisia kuitenkin ne **ollu** ja ne mun mielestä **on** ne meidän keskustelut opiskelijoiden kanssa, siis just sitä mitä, niinku Ö sanoi että ”Mikä susta tulee isona? Mitä sä haluat tehdä isona?” ja siit se lähtee, niinku että mitä sä sitten valitset, näin pois päin, et onhan niissä semmoinen lähtökohta

Ö: Mutta tää X:n kuvaus meidän toimintakulttuurista on mun mielestä, mä oon samaa mieltä.

X: Ja sitten mä vielä tohon sanoisin, että mä mietin, että mihin ne opiskelijat on sitten tyytyväisiä, tai mä äsken rupesin sitä miettimään, et onks ne niinku siitä, et puhuuko ne hopsohjauksesta jostakin, että onko ne tyytyväisiä tai tyytymättömiä, vai puhuuko ne siitä että niistä on ihana olla tässä imussa, tässä intohimojen imussa mukana, ku mikä näkyy, että nyt täällä on tällänen porukka, wow, ja sitten kun se ei näy, niin sitten täällä on niin kauheen tylsää, vai mistä ne puhuu kun ne on tyytyväisiä, jotenkin se olis aika mielenkiintoista ...

(1. neuvottelu muutuskertomuksesta 9.3.2006)

Esineellistyminen johtaa toisinaan symbolien omaan elämiseen irti alkuperäisestä yhteydestään, kun tiettyjä muotikäsitteitä otetaan käyttöön ilman syvällisempää pohdintaa (Wenger 2003, 61–62). Tässä suunta oli päinvastainen: toimintaa kuvattiin sisällöllisesti kehittyneempänä kuin mitä oli toiminnalle annetut nimikkeet. Kaikkien tiimin jäsenten oletettiin käyvän *kehityskeskustelun* luonteista vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa, vaikka edelleen puhuttiin *hopskeskusteluista*. Yhteisön käyttämä käsite oli niin ikään *hops*, vaikka kyse oli yksittäisen suunnitelman sijaan kokonaisvaltaisesta suunnitteluprosessista. Joustava, vuorovaikutteinen ja kollegiaalinen toimintakulttuuri oli vahva normi, joka ohitti muut normit, symbolit ja esineellistymisen muodot.

Katkelman lopussa kuvattu pohdinta opiskelijoiden osallisuudesta ”intohimojen imuun” voidaan nähdä keskeisenä korkeakouluohjausta koskevana kysymyksenä, joka tuli esille myös opiskelija-aineistossa. Viitataan tässä yhteydessä Sfaridin (1998) osallistumismetaforaan, jonka mukaan oppiminen nähdään osallistumisena tietyn yhteisön merkitykselliseen toimintaan ja sosiaalistumisena tiettyyn asiantuntijakulttuuriin sen sijaan, että oppiminen näyttäytyisi yksinomaan tiedonhankintana. Myös Kurri (2006, 62) on havainnut opettajien, opiskelijatoverien ja pedagogisen yhteisön merkityksen opiskelun intensiivisyyden ylläpitäjänä. Sekä tiimin jäsenet että osa opiskelijoista suuntautui selvästi osallistumisen prosesseihin, jotka vallitsivat pedagogisen yhteisön toimintakulttuurissa. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että korkeakoulu yhteisöjen informaaliset, opetusta täydentävät oppimisprosessit ovat merkityksellisiä oppimisessa ja ne tulisi ottaa huomioon eri tavoin opiskeluun orientoituvien opiskelijoiden kohdalla (vrt. Tynjälä & Nuutinen 1997, 192). Täydentävät prosessit eivät voi saavuttaa kaikkia opiskelijoita ilman integrointia koko pedagogista yhteisöä koskeviin esineellistymisen muotoihin.

5 DISKUSSIO

Olen tutkimuksessani kuvannut pedagogisen yhteisön tutustumisprosessia hopsiin ja sen ohjaukseen. Kertomustani voi luonnehtia niin ikään **tutustumismetaforalla**. Teoreettisessa osuudessa kuvasin kirjallisuuden avulla hopsin ja sen ohjauksen erilaisia tulkintoja, joiden kautta lukijalle muodostui jonkinlainen *käsitys* hopsista. Kun lukija on seurannut muutuskertomusta, hän on voinut peilata omia *kokemuksiaan* kuvattuihin kokemuksiin hopsin ohjauksen käytänteistä. Tutustuminen eteni monenlaisiin yksilöllisiin ja yhteisöllisiin *merkityksiin*, sekä näistä merkityksistä neuvotteluun. Osallistavan toimintatutkimuksen avulla toteutettu tutustuminen tuotti aiempaa kattavamman ja erottelukykyisemmän näkemyksen tutustumisen kohteesta tutkittavan yhteisön jäsenille, mitä voidaan kuvata yhteisön *oppimisena* (vrt. Ruusuvuori 2003, 114). Nyt on aika pohtia tutkimuksen antia lukijalle ja laajemmin kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Reflektoin tutkimuksen tuloksia ensin kehitystyön ja sen jälkeen tutkimustyön näkökulmista. Kolmanneksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Päätän diskussion kokoamalla tutkimuksen keskeiset tulokset ja pohtimalla mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Oppimista osallistumisen prosesseissa

Toimintatutkimuksen tavoitteena oli sekä kehittää että tutkia. Kehittämistehtävänä oli korkea-asteelle soveltuvan hopsin ja sen ohjauksen pedagogisten käytänteiden kehittäminen. Pedagogisten käytänteiden kehittämistä lähestyttiin Wengerin (2003) käytäntöyhteisöjä koskevan sosiaalisen oppimisen teorian avulla.

Tutkittavassa pedagogisessa yhteisössä korostettiin jo entuudestaan osallistamista ja vuorovaikutteisuutta. Nämä käytänteet edistivät osallistavan toimintatutkimuksen toteuttamista. Sosiaalisen oppimisen teoriassa painottui niin ikään osallistuminen. Sekä metodinen että teoreettinen lähestymistapa oli tässä mielessä osuva pedagogista yhteisöä ajatellen. Osallistavan toimintakulttuurin lisäksi tutkittava yhteisö oli nuori ja pieni, mikä tuotti toisenlaisia toimintakäytänteitä kuin mitä on perinteisissä ja suurissa korkea-asteen pedagogisissa yhteisöissä. Tältä osin tutkittavaa yhteisöä on pidettävä erityisenä, mikä on otettava huomioon kehitystyön ja tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä ajatellen.

Tutkimuksessa kuvattiin analyttisesti pedagogista kehitystyötä runsaan kolmen vuoden ajalta. Kuvaus kertoi, millaista on yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen kehitystyö ja mitä avoin hops ja sen ohjaus tarkoittivat käytänteenä. Kyse ei ollut

kehitystyön kuvaamisesta ideaalitulanteena, vaan tutkivalla ja analyttisellä otteella osoitettiin kehitystyön monimutkaisuus, kaoottisuus ja hitaus. Pedagoginen toimintakulttuuri vaikutti kehitystyön luonteeseen. Wenger (2003, 80) on todennut, ettei yksittäinen sisä- tai ulkopuolinen voi määrittää yhteisössä syntyviä tulintoja. Sisäpuolisen tutkijan tehtävänä oli näin toimia parman roolissa, mutta yhteisö määrittäi etenemisen suunnan. Kun tiimin jäsenet olivat itse mukana luomassa hopsia ja sen ohjauksen käytänteitä, siitä ei tullut vain byrokraattinen toimenpide tai marginaalinen osa työtä (vrt. Huntingon & Moss 2004). Kehitystyön fokukseksi muodostui yhteisten normien ja yhteisen ohjauksen kulttuurin luominen osallistumisen prosessien kautta.

Vuorovaikutteinen, osallistuva toimintakulttuuri sekä edisti että sekoitti yhteisen tavoitteen ja yhteisten toimintakäytänteiden luomista. Yhteinen tulkinta toiminnan tavoitteesta terävöityi ensimmäisen toimintavuoden aikana. Toisena vuonna keskityttiin ohjaustoiminnan laadun kehittämiseen. Kun toimintatutkimuksen kolmas vuosi ja kolmas sykli päättyi, opiskelijat olivat melko tyytyväisiä saavutettuun. Tiimin jäsenet keskustelivat edelleen ideaalitavoitteista ja arjen realiteeteista. Kehitystyön kuvauksessa konkretisoitui näin uusien korkeakoulu-pedagogisten ideoiden sisäänajon hitaus.

Wengerin (2003) teoria auttoi jäsentämään pedagogisessa yhteisössä tapahtunutta kehitystyötä. Tiimin toimintaa kuvasivat ne käytäntöyhteisön indikaattorit, joiden mukaan ilman esipuheita osattiin toimia ja joustaa. Jos hopsin ohjauksessa havaittiin jokin käytännön ongelma, se nostettiin nopeasti esille ja siihen haettiin ratkaisua. Koska kaikki tiesivät toistensa osaamisen tiimissä, tehtäviä delegoitiin yhteisön kesken. (Wenger 2003, 125–126.) Nopeus johti siihen, että repertoari ja esineellistymisen välineet eivät pysyneet mukana kehitystyön tahdissa. Nopea reagointi johti yhteisen tulkinnan ja toimintakäytänteiden uudelleenarviointiin, sitoumusten rikkomiseen ja niin ikään jatkuvasti tarkentuviin merkitysneuvotteluihin. Kaaoksen ja kosmoksen läheinen vuorovaikutus oli osa yhteisön oppimisesta (vrt. Wenger 2003, 97). Engeströmin (2004, 59) käsittein tätä voisi kuvata ekspansiivisena oppimisena, jossa ei vain eritellä ja arvioida, vaan rakennetaan uusia toimintamalleja ja otetaan ne käyttöön. Tällöin opitaan jotakin, jota ei vielä ole.

Wengerin (2003, 59–61) mukaan esineellistymisen prosessia ovat tekeminen, suunnitteleminen, esittäminen, nimeäminen, koodaaminen, kuvaaminen, havaitseminen, tulkitseminen, käyttäminen, uudelleenkäyttäminen, uudelleenkoodaus ja uudelleenmuotoilu. Esineellistyminen viittaa sekä prosessiin että tuotteeseen. Tässä kehitystyössä painottuivat osallistumisen prosessit produktien sijaan, ja siksi kehitetyt esineellistymisen välineet eivät olleet sinällään ansiokkaita tai erityisiä. Pedagogisen yhteisön toiminnassa oli silti nähtävissä innovatiivisen tietoyhteisön piirteitä (vrt. Hakkarainen ym. 2003). Kyse ei ollut sopeutumisesta johonkin olemassa olevaan tai annettuun, vaan jatkuvasta uuden luomisesta ja uuden kehittelystä. Kehitetty uusi tieto ei ollut välineellisiä innovaatioita, vaan laajemman ohjauksellisen toimintakulttuurin luomista opiskelijan autonomisuutta kunnioittaen. Tässä suhteessa pedagogisen yhteisön voi väittää saavuttaneen kehitystyön tavoitteen: korkea-asteen hopsia tukevan ohjaukskulttuurin.

Ohjaukselle myönteinen pedagoginen kulttuuri oli opiskelijoille merkityksellisempää kuin kehitetyt rakenteet ja välineet. Esineellistymisen välineet – hops-lomakkeet, mentorilistat, mentorikansiot, portfolio tai verkkotyökalut – eivät olleet itsessään merkityksellisiä hopsin luomisessa ja sen ohjauksessa. Toisaalta ohjauksen rakenteet – kokoontuminen johonkin tilaan isommassa ryhmässä tai kahdestaan – eivät sinänsä taanneet ohjausta. Esineellistymisen puutteet näkyivät yhteisössä toimintakäytänteiden horjuvuutena, mikä osoitti esineellistymisen tarpeellisuuden (vrt. Wenger 2003, 65). Vaikka ohjaukselle myönteinen kulttuuri peitti esineellistymisen puutteita, esineellistymisellä olisi todennäköisesti voinut selkeyttää opettajan työn kaoottisuutta. Wengerin teoria ei anna suoraa vastausta siihen, miten korjata mahdollista vinoumaa silloin, kun osallistumisen kulttuuri painottuu esineellistymisen kustannuksella.

Yksi esineellistymisen muoto on hopsin ja sen ohjauksen käsitteet. Toimintatutkimuksessa on tyypillistä käsitteellistää ja abstrahoida tutkittavaa ilmiötä vähitellen tutkimuksen aikana (Kiviniemi 1995, 13). Tutkimuksen alussa kuvasin käsitteiden monimerkityksellisyyttä ja käytänteiden moninaisuutta ja niihin liittyviä ongelmia. Tutkittavassa yhteisössä käytetyt käsitteet muuttuivat hitaammin kuin toiminnan luonne. Uusien käsitteiden käyttöönotto on hidasta. Isossa-Britanniassa henkilökohtaisesta opintojen suunnittelusta on kirjoitettu enemmän kuin Suomessa, mutta terminologiaa on edelleen käytössä runsaasti ja epäjohdonmukaisesti (Clegg, Hudson & Mitchell 2005; Gough ym. 2003). Eksaktien käsitteiden puuttuminen voidaan nähdä tieteellisen keskustelun ongelmana, mutta myös käytännön soveltamisen ongelmana. Yleisimmin suomen kielessä ovat käytössä dikotomisat termit 'rajattu' ja 'avoin' hops. Niihin liittyy tietty arvolaus, jossa rajattua pidetään huonona ja avointa hyvänä, vaikkakin rajattu hops sisältyy yleensä avoimen hopsin sisälle. Ansela ja Haapaniemi (2006) ovat esittäneet mainittujen käsitteiden sijaan *opinto- ja kompetenssiperustaista hopsia*, mikä tuo paremmin esille käsitteiden laadullisen luonteen.

Hops-käsite suunnitelmana ohjaa ajattelua yksittäisen dokumentin suuntaan. Hopsin käsitteen monimerkityksellisyyttä voisi selkeyttää se, että suunnitelman sijaan alettaisiin puhua **suunnittelusta** ja hopskeskustelujen sijaan kehityskeskustelusta (vrt. Ansela & Haapaniemi 2006, 240; Vuorinen ym. 2005, 33) – edellyttäen, että käsite ja käytäntö kohtaavat. Jos avoimen hopsin käsitettä pidetään suomen kieleen huonosti istuvana ilmaisuna, muita rinnasteisia käsitteitä ovat henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelu (HEKS) sekä aikuiskoulutuksen yhteydessä käytetty opintojen henkilökohtaistaminen (*personalising*) (Pasanen 2000, 114–115). Mitä tulee ohjauksen käsitteeseen ja ammatillisiin edellytyksiin, niin **pedagogisen ohjauksen** käsite voisi korostaa osuvasti korkea-asteen avoimen hopsin ohjauksen erityispiirteitä suhteessa muihin ohjauksen käsitteisiin. Pedagoginen ohjaus liittyy vahvasti opetukseen ja opetussuunnitelmatyöhön.

Käsitteitä selkeyttää niiden läheinen vuorovaikutus käytännön toiminnan kanssa (Lave & Wenger 1993, 108). Pedagogisen yhteisön keskinäinen tulkinta hopsista ja sen ohjauksesta on olennaisessa roolissa käytänteiden kehittämisen kannalta. Kehittämishankkeet ovat sinällään arvokkaita, mutta tutkimuksen integroiminen kehitystyöhön voisi vähitellen selkeyttää käsitteiden ja käytänteiden

moninaisuutta ja tukea hopsin ja sen ohjauksen määrittelyä tieteellisessä diskurs-
sissa.

5.2 Pedagoginen yhteisö hopsin ja sen ohjauksen tulkitsijana

Olen osallistunut tutkimuksellani kasvatustieteelliseen tiedonmuodostukseen pragmaattisista lähtökohdista. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida hopsin ja sen ohjauksen kehittämisprosessia ja siinä tapahtuneita merkitysneuvotteluja. Toisena tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida hopsin muotoutumisen prosessia ja merkityksiä opiskelijoiden näkökulmasta. Prosessien kuvaamisella ja analysoinnilla tavoiteltiin eräänlaista hidastuskuvaa korkeakou-
lupedagogisesta arjesta, jolle on ominaista hektinen muutos ja jatkuva kehittämi-
nen (Edwards & Nicoll 2006). Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittämisen li-
säksi tuottaa uutta tietoa hopsin ja sen ohjauksen soveltamisesta korkeakouluym-
päristöön.

Yksittäisessä yhteisössä tapahtuva kehitystyö sijoittuu aina johonkin laajem-
paan kontekstiin osaksi korkeakoulu- ja yhteiskuntapoliittisia virtauksia (Lave &
Wenger 1993, 64). Kuvasin tätä tutkimuksen alussa kolmiolla, jossa pedagogi-
nen yhteisö on opiskelijoiden heterogeenisuuden, korkeakoulukskeisten tavoit-
teiden sekä koulutus- ja talouspoliittisten linjausten risteyskohdassa luodessaan
omaa hopsin ja sen ohjauksen tulkintaansa (Kuva 2). Tarkastelen seuraavassa
tutkimuksen tuloksia esitetyn kolmion mikro-, makro- ja systeemitason ulottu-
vuuksien valossa.

Opiskelijoiden lähtökohdat ja tavoitteet opiskelulle olivat heterogeenisia, mi-
kä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Mäkinen & Olkinuora 2002; Mä-
kinen, Olkinuora & Lonka 2002). Heterogeenisuus on yksi peruste hopsin tar-
peellisuudelle. Opiskelijoiden hopsin rakentuminen ei noussut pelkästään henki-
lökohtaisista tarpeista, vaan se rakentui opetussuunnitelman, opetus- ja ohjaus-
käytänteiden sekä työelämän kehyksessä. Opintojen henkilökohtaistaminen oli
välttämätöntä, mutta opiskelijoiden kuvauksissa tämä näyttäytyi pikemminkin
vapautena ja oikeutena kuin ahdistavana pakkona (vrt. Clegg 2004; Oksanen
2006, 66–67). Tutkimuksessani hops oli opiskelijoille ja ohjaajille itsestään selvä
ja merkityksellinen osa korkeakouluopiskelua. Hops nähtiin suunnitteluprosessi-
na, joka muokkautui opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä tar-
kentuvien työelämätaivoitteiden myötä. Tutkittavan yhteisön hopsin kuvaus vas-
tasi ns. avoimen, profession suuntaavan hopsin tulkintaa (Creamer 2000, 20;
Jalava ym. 1997, 25–26; Kallio & Kurhila 2000, 132; Laitinen 1994, 13;
Rodríguez-Moreno 2002, 125).

Opiskelijat korostivat olevansa omien opintojensa ja oman elämänsä suunnit-
telun subjekteja. Opiskelijoiden ohjaustarpeet ja orientaatiot opiskeluun vaihteli-
vat. Opiskelijan ja ohjaajan välisen ohjaussuhteen laatu määrittyi sekä ohjaajan
että opiskelijan aloitteiden kautta. Hopsin ohjauksessa painottuivat opintoihin

liittyvät sisällölliset ja käytännölliset kysymykset ja niitä koskevissa ratkaisuihin opiskelijan autonomisuuden tukeminen. Ohjaussuhteessa keskeisimpään rooliin nousi ohjaajan suhtautuminen opiskelijaan aikuisena, opiskelu- ja uratavoitteita selkeyttävänä opiskelijana ja ihmisenä. Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen olivat tässä peruselementtejä. Hopsin ohjaus muotoutui tässä yhteisössä vahvasti yksilökeskeiseksi prosessiksi, mikä oli kytköksissä hopsin henkilökohtaisuuteen. Kehitystyön aikana kävi esille, että verkossa oleva informaatio oli vähentänyt henkilökohtaisen neuvonnan tarvetta. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esille, että ryhmä- ja vertaisohjaus ovat toimivia käytänteitä opiskelijan hopsia koskevien kysymysten pohdinnassa (East 2005; Germon ym. 1998, 46–47; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 100–102). Tutkimuksessani opiskelijat itse ehdottivat ryhmä- ja vertaisohjauksen lisäämistä yksilöohjauksen rinnalle. Hopsia tukevien prosessien ei näin ollen tarvitse olla niin yksilöllisiä ja monimutkaisia kuin mihin tutkittavassa yhteisössä suuntauduttiin.

Tutkimuksessa nousi esille hopsin ohjauksen ihanne, jossa ohjaaja olisi sekä sisällöllinen asiantuntija että pitkäkestoinen ohjaaja yksittäiselle opiskelijalle. Ohjaajan sisällöllinen asiantuntijuus – tieto sekä opinnoista että niiden relevanssista työelämässä – oli mentorin meriitti (vrt. Suomi 2002, 158; Ylijoki & Ahrio 1995, 44). Tämä teki ohjaustyöstä mielekkään ohjaajien kannalta. Tästä voidaan nähdä vanhemman ja nuoremman kollegan välistä sosiaalistamista käytäntöyhteisön reunamilta kohti sen keskiötä (Hakkarainen 2000; Lave & Wenger 1993). Nämä tulokset puoltavat holistisen hopsin ohjauksen käytäntöä korkea-asteella (vrt. Creamer 2000, 19–20; Huntington & Moss 2004; Rodríguez-Moreno 2002; Rodríguez-Moreno & Galego 1999). Hopsin ohjaus voi toimia sosiaalistajana tiettyyn korkeakoulutuksen yhteisöön ja tuleviin työkenttään. Tämä on tullut esille myös yliopistojen hopsia koskevissa pohdinnoissa, joissa hops on nähty mahdollisuutena integroitua tiedeyhteisöön ja tutkijan ammattiin (Siitari ym. 2006, 213).

Osa opiskelijoista hyötyi tutusta ohjaussuhteesta, joka mahdollisti ohjauskustelun syventämisen kehityskustelun ja työohjauksen suuntaan. Koska osalla opiskelijoista tarvittava sisällöllinen asiantuntijuus muuttui hopsin päivittämisen myötä, asiantuntijaperustainen ohjaus syrjäytti ohjaussuhteen pysyvyyden. Tämä voidaan nähdä eräänlaisena siirtymänä aiemmista avoimen hopsin traditioista kohti korkea-asteen hopsin ohjauksen erityispiirteitä. Korkea-asteen ohjaajat eivät pitäneet välttämättömänä nähdä opiskelijan kasvun ja kehittymisen prosessia. Se nähtiin ensisijaisesti opiskelijan prosessina, jota tuettiin eri konteksteissa. Toisaalta tämä antaa viitteitä siitä, että asiantuntijaperustainen ohjauksen lisäksi tarvitaan täydentäviä ohjauspalveluja. Erityisesti sellaiset opiskelijat, joilla on vaikeuksia päättää tutkintonsa sisällöstä, tarvitsevat laaja-alaista ohjausta ennen syventävää, asiantuntijaperustaisen ohjaajan ohjaukseen siirtymistä (vrt. Kurri 2006, 70). Ensimmäisen vuoden opettajatuutoritoiminta sekä erillisen opinto-ohjaajan palvelut tukivat tutkittavassa yhteisössä näitä tarpeita.

Ohjaus voidaan nähdä tarjoutuvana, joka perustui pedagogisen yhteisön arvolähtökohtiin. Arvolähtökohdissa korostuivat sellaiset asiat, jotka voidaan nähdä erityisinä opiskeltavalle alalle. En viittaa tällä holhoamiseen, paapomiseen tai

pedagogian psykologisointiin, mitä on liitetty sosiaali- ja kasvatustieteisiin sekä ohjausta koskeviin käsityksiin (vrt. Herranen 2004; Siitari ym. 2006, 213; Varto 2005). Sen sijaan kyse oli pyrkimyksestä kollegiaaliseen suhtautumiseen opiskelijoihin aikuisina ihmisinä, häivyttämällä koulutuskulttuureille ominaista hierarkkisuutta. Minä – Se -suhteen sijasta toimintakulttuurissa korostui Minä – Sinä -suhde (Kurki 2000, 131). Ohjaussuhteen tasa-arvoisuus on haasteellista opettajan ja opiskelijoiden rooleihin sisältyvien valta- ja statuserojen vuoksi (Nummenmaa 2003, 48). Pyrkimys matalan kynnyksen suhteisiin voidaan nähdä sosiaalipedagogisten arvolähtökohdienten heijastumisena koulutusohjelman opetussuunnitelmas- ta osaksi yhteisön toimintakulttuuria ja arjen piilo-opetussuunnitelmaa.

Yksilön autonomisuutta ja vapautta vaalitaan korkeakoulupedagogiikassa. Tämä näkyi tutkittavassa yhteisössä yleisenä opiskelun vapauden korostamisena. Hopsin rakentuminen, portfoliotyöskentely ja hopsin ohjaukseen osallistumisen oli löyhästi opetussuunnitelmaan perustuva metatason prosessi. Sekä ohjauksen että portfoliotyöskentelyn lähtökohdissa on korostettu pakottomuutta (Niikko 2000, 116; Lairio & Puukari 2001, 42). Vapauden ihanteet osoittautuivat ristiriitaisiksi silloin, kun metatason prosesseja käytettiin tavoitteellisesti osana pedagogista toimintaa. Opiskelijan kannalta katsoen on vaikea ymmärtää, miksi joistakin opinnoista saa opintoviikkoja ja joistakin ei. Koulutuspoliittiset tavoitteet ohjaavat vapausasteiden vähentämiseen. Vapaus koettiin ongelmaksi silloin, jos hopsin kattavalla ja systemaattisella ohjauksella oli tarkoitus tavoittaa heikon autonomisuuden omaavia ja mahdolliselle riskialueelle sijoitettavia opiskelijoita (vrt. Álvarez Pérez 2002a, 33; 2002b; Mikkonen ym. 2003, 36; Rodríguez-Moreno & Gallego 1999; Rodríguez-Moreno 2002, 33). Kehitystyön aikana saatiin viitteitä siitä, että hopsia koskevalla ohjauksella voitiin tukea keskeyttämistä harkitsevia opiskelijoita. Tämä tulos tukee sekä mikro- että makrotason tavoitteita. Kehitystyön aikana opintonsa keskeyttäneissä oli silti muutamia, joiden keskeyttämisen syy ei tullut tietoon ja jotka eivät olleet hakeutuneet ohjaukseen. Ohjausmallin väljyys mahdollisti sen, että opinnot keskeytyivät ja viivästyivät ilman, että ohjaajat olivat siitä tietoisia. Voidaan pohtia, onko hops tai opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkyväksi tekeminen jotain niin erityistä, että se edellyttäisi poikkeuksia korkeakouluopiskelun vapausasteiden suhteen. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten kontrollointi vaikuttaa opiskelijan autonomisuuden kasvua tukevaan korkeakoulu- ja ohjauskulttuuriin laajempaan ilmiönä (vrt. Niikko 2000, 116).

Ison-Britannian yliopistoissa ja korkeakouluissa hopsiin on liitetty reflektiivisyys alasta riippumatta (Clegg, Hudson & Mitchell 2005; QAA 2001). Reflektiivisyyden tavoite ei ole kuitenkaan tavoittanut kaikkien alojen opiskelijoita (Clegg & Bradley 2006a). Reflektio voidaan nähdä opiskeltavaan alaan ja sen toimintakulttuuriin liittyvänä kysymyksenä. Tietyillä aloilla opiskeltava substanssi edellyttää itsessään reflektiivisyyttä. Jo alalle hakeutuessaan opiskelijat ovat varautuneet ottamaan pohtivan otteen opiskeluunsa ja tarkastelemaan itseään ja omaa kokonaisvaltaista kehittymistään ja oppimistaan. Sosiaalialalla reflektiivisyys on sisäänkirjoitettu sekä alan oppisisältöihin että toimintakäytänteisiin (Suomi 2002, 158). Tutkittavassa yhteisössä tämä näkyi orientoitumisena

hopsin ohjaukseen ajatuksella ”kaikki on hopsin ohjausta”, jolloin reflektiivisyys oli mukana kaikessa. Silloin kun reflektio kytkeytyy oleellisesti opintojen sisältöihin, hopsin rakentaminen erilliseksi prosessiksi herättää kysymyksiä (Huntington & Moss 2004). Tutkimuksessani reflektioon ei automaattisesti liittynyt dokumentointia. Pedagoginen yhteisö pikemminkin tarjosi tilaisuuksia kuin otti reflektion ohjaamiseen systemaattisen otteen. Valmistumisen kynnyksellä esiin tullut epävarmuus omien tietojen ja taitojen riittävydestä työelämän haasteisiin antoi viitteitä siitä, että opiskelija voisi hyötyä oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen systemaattisesta dokumentoinnista. Tätä tukevat aiempien tutkimusten tulokset (mm. Clegg, Hudson & Mitchell 2005).

Kokonaisen korkeakoulun tai yliopiston linjaukset vaikuttavat yksittäisen pedagogisen yhteisön toimintakäytänteisiin. Tutkitussa pedagogisessa yhteisössä hopsin ohjauksen kehittäminen alkoi yhteisön omasta aloitteesta. Kehitystyön lähtökohtana oli vasta syntyneen koulutusohjelman pedagogisen toiminnan jäsentäminen ja kehittäminen kohti uutta korkeakoulupedagogista toimintakulttuuria. Vaikka kehitystyön tavoitteet nousivat koulutusohjelman sisältä, systeemitaso voidaan nähdä keskeisenä mahdollistajana ja rajoittajana (vrt. Germo ym. 1998, 48; Helander & Seinä 2006, 63–65; Kurri 2006, 70–71; Vuorinen ym. 2005, 60). Systeemitason linjaukset joko tukevat tai rajoittavat yksilöllisiä opintopolkuja korkeakoulun sisällä, ja siten ne kertovat korkeakoulutason tavoitteista ja arvoista. Esimerkiksi hops voidaan nähdä verkkoon kirjattuina opintosuorituksina, jota hyödynnetään opintojen etenemisen kontrolloinnissa. Tällöin hops tuotetaan ensisijaisesti korkeakoulun tarpeisiin. Toisaalta hops voidaan nähdä reflektiivisenä, vähittäin rakentuvana ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineenä, joka edellyttää vuorovaikutusta. Reflektiivisyyden vahvistaminen ammattikorkeakouluopinnoissa on tuotu esiin OECD:n arvioinnissa (OECD 2003b, 162). Reflektiivisyyttä ja vuorovaikutteisuutta mahdollistavien verkkotyökalujen rakentaminen voidaan nähdä laajemman systeemin tehtävänä, jolloin siirtyminen rajatusta hopsista avoimeen hopsiin mahdollistuu korkeakoulun sisällä olevissa erilaisissa pedagogisissa yhteisöissä. Jos korkeakoulun sisäiset käytännön kysymykset ja erilaiset toimintakulttuurit jätetään syrjään hopsikäytänteiden kehittämisessä, hops palvelee pikemminkin ideologisia kuin pedagogisia tarpeita (Clegg 2004).

Systeemitason linjaukset perustuvat makrotason linjauksiin. Tässä mielessä pedagogisen yhteisön arki on kytköksissä laajoihin yhteiskunnallisiin virtauksiin. Sosiaalialan koulutus ei suuntaa tiettyyn ammattiin, vaan se tuottaa sekä yleisiä työelämävalmiuksia että erityisesti sosiaalialalle suuntaavia valmiuksia (Filppa & Horsma 2003). Työelämäkvalifikaatioista nouseva hopsin rakentuminen oli motivoivaa opiskelijoille ja tuki sekä yksilöllisiä että makrotason tavoitteita. Työelämälähtöisyys ei silti ollut ongelmatonta. Opiskelijoiden saamat viestit työelämän kvalifikaatioista saattoivat olla hyvin konkreettisia ja rajoittavia verrattuna koulutuksen ja opiskelijan laajempiin tavoitteisiin koko työuraa ajatellen (vrt. myös Keurulainen 2006, 25). Tämä tuli erityisesti esille sellaisissa yhteyksissä, joissa sosionomin työnkuva sivusi lähialojen, kuten hoitotyön, tehtäviä. Jos koulutus on askeleen edellä työelämän kvalifikaatioita, tutkinnon rakentaminen

yksinomaan työelämälähtöisistä tavoitteista voi suunnata koulutusta askeleen taaksepäin. Tässä mielessä koulutuspolitiikan suuntaamista talouspolitiikan ehdoilla on tarkasteltava kriittisesti. Hopsin tulkinta henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelmana tekee siitä paljon moniulotteisemman prosessin kuin vain työhön valmistautumisen suunnitelman (Baldwin 2005).

Hopsia voidaan käyttää moniin tarkoituksiin alkaen uusliberalistisesta tehokkuusajattelusta kohti yksilöpsykologista huolenpitoa. Dikotomisoinnin sijaan korostan eri tasojen näkemistä toistensa resursseina (Onnismaa 2002; Watts 1998). Tarkoitin tällä yhtäältä systeemi- ja makrotason linjausten näkemistä yksilöille ja yhteisöille tarjottuna resurssina. Opiskelijaelämän itsetarkoituksellinen pitittäminen ja tavoitteeton opiskelu ei palvele kenenkään etua. Yhtenäiset linjaukset palvelevat erityisesti opiskelijan etua erilaisissa korkeakoulutuksen ympäristöissä. Vastaavasti erilaiset pedagogiset kulttuurit voidaan nähdä systeemi- ja makrotason resursseina, joiden kokemukset käytänteistä ovat olennainen lähtökohta tuleville linjauksille. Koulutuspolitiikassa tuotetun pedagogisen idean soveltaminen ja tulkinta pedagogisessa yhteisössä on hidas prosessi, jota voi kuvata merkitysneuvottelujen käymisenä. Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää vuorovaikutusta ja dialogia. Kyse on monimutkaisista, käytäntöyhteisöjen prosesseista erilaisissa pedagogisissa kulttuureissa.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni eri vaiheet ja valinnat niin läpinäkyvällä tavalla, että tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys on arvioitavissa koko työstä. Pidän silti tarpeellisena tarkastella omana kokonaisuutenaan keskeisiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Luotettavuustarkasteluun on liitetty tutkimuseettisiä pohdintoja, sillä pidän tärkeänä erottaa toimintatutkimuksen ihanteen, ”hyvän tekemisen”, erottamista hyvän tutkimuksen tekemisestä (vrt. Greenwood 2005, 173).

Koska toimintatutkimus on sidoksissa aina johonkin kontekstiin, sen toistettavuutta tai yleistettävyyttä ei ole mielekäästä arvioida. Tutkimuksessa tulisi käyttää sellaisia luotettavuuskriteerejä, jotka ovat relevantteja tutkimuksen tiedonkäsityksen, tavoitteen, metodologisen otteen ja raportoinnin kannalta (Herr & Anderson 2005, 53). Toimintatutkimuksen yhteydessä puhutaan mieluummin pätevydestä, laadusta, uskottavuudesta, johdonmukaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta, siirrettävyydestä tai käyttökelpoisuudesta (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 11; Lincoln & Guba 1989, 290–301; Patton 2002, 544), tai periaatteista, joita arvioidaan: historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyys-, dialektisuus- ja toimivuusperiaate (Heikkinen 2004, 185). Tutkijan oman position tarkastelu on osa luotettavuustarkastelua (Kemmis 1988, 46). Tutkijan ymmärrykseen vaikuttaa se perspektiivi, mistä hän maailmaa katsoo. Tutkijan sisä- ja ulkopuolisuus ei itsessään määritä tiedon luotettavuutta, pätevyyttä tai laatua (Herr &

Anderson 2005, 53). Ulkopuolisen tutkijan ihanne on ollut vahva ns. objektiivisen tiedon tuottamiseksi, kun taas sisäpuolisen tutkijan vahvuutena on nähty pääsy sellaiseen tietoon, jota ulkopuolisen tutkijan on vaikea, ellei mahdoton, tavoittaa. Herr ja Anderson korostavat, ettei kummallakaan ole monopolia tiedon tuottamiseen. Osallistavat tutkimuksen keinot nähdään keskeisenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä, oli tutkija sitten sisä- tai ulkopuolinen henkilö. (mts. 53.).

Herr ja Anderson (2005, 55) ovat määritelleet sisäpuolisen toimintatutkijan näkökulman huomioiden toimintatutkimuksen kriteerejä (Taulukko 9). Tarkastelen seuraavassa tämän tutkimuksen luotettavuutta näiden kriteereiden valossa.

Taulukko 9. *Toimintatutkimuksen tavoitteet ja pätevyyskriteerit (Herr & Anderson 2005, 55)*

TOIMINTATUTKIMUKSEN TAVOITE	LAATU-/ PÄTEVYYSKRITEERI
1. Uuden tiedon tuottaminen	Dialoginen ja prosessipätevyys
2. Toimintasuuntautuneiden seurausten saavuttaminen	Seurauspätevyys
3. Tutkijan ja osallisten oppiminen	Katalyyttinen pätevyys
4. Tulokset, jotka ovat relevantteja paikalliselle yhteisölle	Demokraattinen pätevyys
5. Hyvin perusteltu ja tarkoituksenmukainen tutkimusmetodologia	Prosessipätevyys

Dialoginen ja prosessipätevyys. Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa uutta tietoa, jota on tässä tutkimuksessa tuotettu pragmaattisista lähtökohdista: tietoa on tuotettu toiminnan ja osallistavien kokeilujen kautta (vrt. Greenwood & Levin 2001, 104). Toimintatutkijan hyveenä on ymmärtää oma tutkimuksensa riittämättömäksi, ehdotuksenomaiseksi puheenvuoroksi ja keskustelun avaukseksi sen sijaan, että tutkija korostaisi löytäneensä lopullisen totuuden (Heikkinen 2004, 183). En tarkoita tällä piittaamatonta suhtautumista tieteellisen tiedon tuottamiseen ja sen luotettavuuteen. Sen sijaan viitataan siihen, että tieteellinen tieto on aina arvosteltavissa ja korjattavissa (Niiniluoto 1986, 73).

Opetustyöhön liittyvä tieto on usein kontekstisidonnaista tietämistä, jota on mielekästä kuvata juonellisen kertomuksen välityksellä (Greenwood & Levin 2001, 105; Heikkinen 2004, 180). Kertomusmuodon avulla on ollut mahdollista kuvata yhteisöllisen toiminnan moninaisia suhteita. Tutkimuksen dialogista pä-

tevyyttä voidaan syvällisemmin tarkastella vasta väitöskirjan valmistumisen jälkeen: miten tiedeyhteisö käyttää väitöskirjan tuottamaa tietoa sisäisessä dialogissaan. Kokemus tietämisestä (*knowing*) on yksilöllistä, mutta tieto (*knowledge*) on yhteisöllistä, sillä tieteellinen tieto edellyttää yhteisön tunnustamista (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 10).

Seurauspätevyys. Toimintasuuntautuneiden seurausten saavuttamista voidaan kuvata tutkimustulosten toimivuutena, käytettävyytenä ja käyttökelpoisuutena (Greenwood & Levin 1998; Huttunen ym. 1999, 111). Seurauspätevyyden kriteerit ovat lähellä Lincolnin ja Guban (1989, 297) luonnehtimia siirrettävyyden kriteerejä. Seurauspätevyydellä ei tarkoiteta tässä yksinomaan käytännön ongelmien ratkaisua, vaan tutkittavan ilmiön tarkastelua laajemmassa viitekehyksessä (Herr & Anderson 2005, 55). Tässä työssä tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä on haluttu tarkastella kattavasti korkeakoulupedagogisena kysymyksenä, eikä rajoittuen yksinomaan ammattikorkeakoulun tai sosiaalialan kontekstiin. Hopsin ollessa ajankohtainen kysymys yliopistoissa olisi ollut suorastaan harkitsematon rajata hopsin ja sen ohjauksen tarkastelu vain ammattikorkeakoulupedagogiseksi kysymykseksi. On selvää, että tutkimustulosten käytettävyydellä on rajoitteensa koko korkeakoulusektoria ajatellen. Kyse on ollut ammatillisen ja työelämään suuntaavan koulutusprosessin tarkastelusta, mitä ei nähdä arvona kaikessa korkeakoulutuksessa. Tutkimustulosten käytettävyys lisääntyy silloin, jos esimerkiksi tutkijan työtä halutaan tarkastella ammattina ja työelämässä toimimisenä, johon voidaan suunnata tietoisesti hopsin ja sen ohjauksen avulla.

Tutkimuksen kohteena oleva koulutusala tuottaa tutkimuksessani tiettyä erityisyyttä, mikä on huomioitava seurauspätevyyden arvioinnissa. Tutkittavan yhteisön työntekijöiden koulutustausta oli vahvasti sosiaali- ja ihmistieteisiin painottuva, mikä tuotti homogeenista arvoperustaa ja toimintakulttuuria. Tämä edisti valmiuksia yksilöllisen ja holistisen ohjaukulttuurin syntymiselle. Niin ikään tutkimuksen kohteena olevan yhteisön opiskelijat olivat valikoituneita opiskelijoita, sillä sosiaaliala on yksi suosituimmista aloista ammattikorkeakouluissa. Tältä osin tutkimustulosten käytettävyys saattaa soveltua jopa paremmin joillekin yliopistosektorin aloille, kuin vähemmän suosituille ja siten opiskelija-ainekseltaan erilaisille ammattikorkeakoulujen aloille. Kuten tutkimuksen alussa totesin, tutkimustulosten käytettävyyttä ja siirrettävyyttä eri konteksteihin voivat parhaiten arvioida eri kontekstien toimijat. Näin ollen tutkimuksen seurauspätevyttä voi tarkastella kattavasti vasta myöhemmin sen mukaan, millainen merkitys tämän tutkimuksen tuottamalla tiedolla on eri yhteisöjen toimintaan ja hopsin ohjausta koskevien linjausten ja käytänteiden muotoutumiseen.

Katalyyttinen pätevyys. Lather (1986, 272) tarkoittaa katalyyttisellä pätevyydellä sitä, miten tutkimusprosessin osalliset suuntaavat uudelleen omaa toimintaansa ja innostuvat todellisuuden muuttamisesta (Herr & Anderson 2005, 56). Kyse on osallisten lisäksi tutkijan käsitysten uudelleenarvioinnista ja ymmärryksen kasvamisesta, mitä voidaan kuvata oppimisprosessina. Oppimisessa on kyse sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä tapahtumasta, jota on tässä tutkimuksessa tarkasteltu oppimisena osallistumisen prosesseissa (vrt. Sfard 1998). Tutkimuksen katalyyttisen pätevyyden yhtenä arviointikeinona on pidetty tutkimuspäivä-

kirjaa (Herr & Anderson 2005, 56). Tässä tutkimuksessa tutkimuspäiväkirjan käyttäminen oli melko vähäistä, mitä voi pitää heikkoutena. En ole tarkastellut omaa oppimista tutkijana erillisenä prosessina, vaan osana yhteisön muutoskertomusta. Katalyyttistä pätevyyttä voi arvioida muutoskertomuksen avulla, johon on koottu moniääninen oppimiskertomus eri lähteiden ja niitä koskevien neuvottelujen pohjalta.

Emansipatorisuus on toimintatutkimuksen ihanne: osallisille tuotetaan jotakin hyvää ja parempaa. Tutkimukseni tuottama emansipaatio on kohdistunut ensisijaisesti opiskelijoihin, joille on tuotettu laadukkaampaa hopsin ohjausta. Tiimin jäsenten kohdalla emansipaatio on hankalampi kysymys. Prosessin kuvauksesta näkyy sellainen kaoottisuus, että lukija voi tehdä johtopäätöksen: ohjausta ei kannata kehittää vuorovaikutteisempaan, opiskelijälähtöisempään suuntaan, sillä se voi tehdä ohjaavan opettajan työstä hallitsematonta ja ennakoimatonta. Näin tutkimus toimisi ihanteitaan vastaan, eikä edistäisi avoimen hopsin käyttöä korkeakoulukontekstissa. Wengerin (2003, 84–85) mukaan käytäntöyhteisöjen ei tarvitse olla emansipatorisia. Muutoksen tuottama hämminki ja ristiriidat ovat niitä tekijöitä, jotka tuottavat oppimista. Muutoksen monimutkaisuuden kuvaaminen lisää näin tutkimuksen katalyyttistä pätevyyttä. Wengerin (mts. 97–98) mukaan oppiminen edellyttää järjestyksen ja kaaoksen interaktiota, mikä tekee yhteisön luovaksi yhteisöksi. Jos luovuutta ja oppimista tukeva toimintakulttuuri nähdään emansipoivana, tällöin myös tiimin jäsenet ovat saaneet jotakin hyvää. Yksilöiden ja yhteisön arvot ovat tämän arvioinnissa keskeinen kysymys.

Demokraattinen pätevyys. Yksi tapa arvioida tutkimuksen luotettavuutta on se, että tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja (Greenwood & Levin 1998, 114). Tässä tutkimuksessa osalliset olivat mukana tutkimusryhmien toiminnassa, havainnoinnissa, arvioinneissa ja uudelleensuuntaamisessa, jota tehtiin yhteistoiminnallisesti. Osallistumisen demokraattisuus väheni siirryttäessä tutkimusaineiston analysointiin ja raportointiin. Tiimin jäsenten kanssa käytiin neuvottelu muutoskertomuksesta. Tiimin jäsenten mukaan kuvauksesta näkyi hopsin kehitysprosessin lisäksi opettajien kehittymisprosessi. Hopsin kehitysprosessin kuvaus tuotti yhden näkökulman – hopsin ohjaukseen rajautuen - koulutusohjelman historiaan, eikä kyse ollut koulutusohjelman historian kuvaamisesta kokonaisuudessaan. Tutkimusraportti annettiin analysoinnin ja tulosten tulkinnan jälkeen uudelleen luettavaksi tiimin ja opiskelijoiden edustajille. Tämä vaihe mahdollisti tutkimustulosten ja niistä tehtyjen tulkintojen vertaisarvioinnin. Arvioinneista saadut kommentit ovat muokanneet ja tarkentaneet tutkimuksen raportointia.

Demokraattisen pätevyyden suhteen on todettava, että tutkimuksen kirjoitelma-aineisto saattoi antaa opintojen kulusta positiivisesti vinoutuneen kuvan. Kirjoitelman palauttaneet valmistuivat kutakuinkin normiajassa, neljässä vuodessa, mutta osa ryhmän opiskelijoista oli tutkimuksen päättyessä valmistumatta. Osa opiskelijoista oli välillä poissaolevana opiskelijana tai opinnot olivat jostain muusta syystä johtuen viivästyneet. Tutkijan sisäpuolisuuden hyödyn huomasi aineistonhankinnassa, sillä sain tutkimusluvut ja kirjoitelmat ongelmitta ollessani koulutusohjelmassa töissä. Siirryttyäni tekemään tutkimustyötä päätoimisesti

sekä kirjoitelmien että tutkimuslupien saaminen oli hankalaa lukuisista pyynnöistä huolimatta. Kirjoitelmien saaminen tutkimusaineistoksi koko ryhmän opiskelijoilta olisi antanut nykyistä kattavamman kuvan ryhmän hopsin ohjauksen kysymyksiin, mutta jatkunut reilusti yli toimintatutkimuksen aikarajojen. Opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden osallistuminen muutuskertomuksesta neuvotteluun olisi silti voinut vahvistaa tutkimuksen demokraattista pätevyyttä.

Demokraattisen pätevyyden arviointiin liittyy eettisiä kysymyksiä, kuten valtaa ja tietoa koskevia kysymyksiä (Heikkinen 2004, 182). Tutkimuksen kontekstina ja osallisina on pidetty pedagogista yhteisöä laajasti, sekä tiimin jäseniä että opiskelijoita. Oma positioni työntekijänä ja tiimin jäsenenä sisältää valtaa ja tietämistä. Samaistuminen ohjaavien opettajien näkökulmaan oli todennäköisempää kuin samaistuminen ohjattavien opiskelijoiden näkökulmaan. Tätä pyrittiin täydentämään opiskelijoiden kirjoitelma-aineistolla ja erillisillä arviointikyselyillä. Pyytäessäni opiskelijoilta kirjoitelmia ja arviointeja olin silti heille ensisijaisesti opettaja tai opinto-ohjaaja, en ulkopuolinen tutkija. Opiskelijoiden näkökulman ymmärtäminen oli osaltani ulkopuolisen, ei-opiskelijan, ymmärrystä, kun taas tiimin toiminnan ymmärtäminen perustui vahvasti sisäpuoliseen positioon. Käsi-kirjoituksen lukenut opiskelijaedustaja kommentoi näkökulmaani seuraavasti:

Olit mielestäni onnistunut samaistumaan opiskelijan rooliin hyvin, vaikka luonnollisesti olit enemmän tekemisissä opettajakollegoiden kanssa. -- Käsikirjoitus tiivistä sosonu02 ryhmän opiskeluajan kehityksen ilot, mutta myös murheen kryninit. (2. neuvottelu muutuskertomuksesta, lokakuu 2006, opiskelijaedustaja)

Prosessipätevyys. Herr ja Anderson (2005, 55–56) tarkoittavat prosessipätevyydellä tutkimuksen aitoutta, johon sisältyy tutkijan suhde tutkittavaan yhteisöön, tutkimustehtävän asettaminen ja ratkaiseminen sekä tutkimustulosten argumentointi ja reflektointi yhteisöllisenä prosessina. Sisäpuolisuuteni tutkijana tuotti tietyissä tutkimuksen vaiheissa ylikriittisyyttä omiin havaintoihin, vaikka havainnointia olisi voinut käyttää yhtenä aineistonhankintamenetelmänä. Ennakko-luulo itseäni sisäpuolisena toimintatutkijana johti siihen, että en kirjannut muutuskertomukseen mitään sellaista havaintoa, josta ei ollut mainintaa tutkimusaineistossa. Ensimmäisen vaiheen muutuskertomus sisälsi yksilöidyt aineistoviitteet lauseittain tai kappaleittain. Yksityiskohtainen uskollisuus aineistolle johtui todennäköisesti syvälle juurtuneesta objektiivisuuden ihanteen tavoittelusta. Yksi tiimin jäsenistä kuvasi muutuskertomuksen ensimmäistä versiota seuraavasti:

Mut et tähän on aivan, en nyt voi sanoa sääliittävän tarkka, mutta siis aivan hengästyttävän tarkka ... (1. neuvottelu muutuskertomuksesta 9.3.2006, tiimin jäsen)

Oman sisäpuolisuuden tunnustaminen ja tunnistaminen sekä luottamus tiimin jäsenten ja opiskelijaedustajien kriittiseen lukutaitoon rohkaisivat tieteelliseen luovuuteen tutkimusaineiston analysoinnissa ja tulkinnassa. Lopullinen muutuskertomus on pyritty kirjoittamaan tekstin luettavuus ja sujuvuus huomioiden eri aineistoja yhdisteleväksi kertomukseksi. Kertomus kuvaa minkälaista vaihtelua

tutkimusprosessin aikana tutkijassa, tutkittavassa yhteisössä ja ilmiössä sekä metodologisissa ratkaisuisissa tapahtui (vrt. Kiviniemi 1999, 79). Lopullisen käsikirjoituksen lukeneet opiskelijoiden ja tiimin edustajat eivät esittäneet muutoksia kertomukseen, vaan pitivät sitä kattavana, eettisenä ja luotettavana.

Tutkimuksen raportoinnissa kulminoitui kahden eettisen periaatteen välinen dilemma: miten samaan aikaan kunnioittaa ja suojella tutkittavan yhteisön jäseniä ja noudattaa eksaktisti tieteen ihanteita riippumattomuuden ja totuuden suhteen (Kuula 2006, 24). Ratkaisin tämän dilemman toisaalta pyytämällä luvan kuvata tutkittavaa yhteisöä nimeltä, mutta toisaalta pitäytyen yhteisötason tarkastelussa. Tästä johtuen esimerkiksi hopsin ohjausta ei ole tarkasteltu pääaineittain tai mentorikohtaisesti, vaikka eroja oli näiltä osin havaittavissa.

Yksi eettinen kysymys oli osallisten tietoisuus tutkimuksesta, tutkimusaineistosta ja tutkimuksen eri vaiheista (Cohen, Manion & Morrison 2000, 51). Tutkimuksesta tiedotettiin ja siihen kysyttiin kirjallinen lupa jokaiselta tiimin jäseneltä, kirjoitelman kirjoittaneilta opiskelijoilta sekä ammattikorkeakoulun rehtorilta. Kuten aineistonkeruuta koskevassa luvussa totesin, yritin olla rasittamatta pedagogista yhteisöä erillisellä aineistonkeruulla, ja käytin siksi mahdollisimman paljon koulutusohjelmassa muutoin syntyvää aineistoa. Tämä johti siihen, että sekä tiimin jäsenten että opiskelijoiden tietoisuus tietyn tilanteen tai aineiston käyttämisestä tutkimuksessa saattoi olla epäselvää, koska se koettiin normaalina työhön tai opiskeluun kuuluvana toimintona. Keskeinen kysymys oli hopsin ohjauksen kehittämisen tavoitteellisuus, jota tiimin jäsenet eivät nähneet yhtä tavoitteellisena kuin mitä näin sen toimintatutkijana. Tiimin jäsenet olivat silti omasta mielestään riittävän tietoisia tutkimuksesta. Opiskelijaedustajat kuvasivat niin ikään tietäneensä tutkimuksesta, mutta eivät osanneet yhdistää eri aineistonkeruutilanteita toisiinsa.

Hopsin ohjauksen väliarviointiin vastasimme huhtikuussa 2003, mutta sen arvioinnin olin unohtanut täysin kirjoitelmaa laatiessani. En siis yhdistänyt näitä kahta toisiinsa. (2. neuvottelu muutuskertomuksesta, lokakuu 2006, opiskelijaedustaja)

Toimintatutkimuksellinen ote tuki tässä työssä sekä arjen kehittämistä että uuden tiedon muodostamista. Niiniluodon (1986, 74) mukaan tieteelliselle tiedolle on ominaista monitasoisuus, systemaattisuus, hierarkkisuus ja järjestäytyneiden kokonaisuuksien muodostaminen. Tutkimuksessani käytetty kertovan muutosse-lonteen menetelmä jäsensi ja syntetisoi aineiston analysointia. Erilaiset aineistokokonaisuudet täydensivät toisiaan niin, että pedagogisen yhteisön jäsenten osallisuus ja äänen kuuleminen oli mahdollista. Tutkimusmetodologisten ratkaisujen voidaan väittää olleen osuvia, perusteltuja ja tarkoituksenmukaisia.

5.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja jatkotutkimusaiheet

Olen osallistunut tutkimuksellani tieteelliseen keskusteluun korkeakoulupedagogisen *hopsin, ohjauksen ja kehitystyön* teemoista. Tiivistän päätössanoiksi tutkimuksen keskeiset tulokset sekä jatkotutkimusaiheet kustakin teemasta.

Tutkimus antaa moniulotteisen kuvan **hopsista** korkeakoulun kontekstissa. Suomalaisia hopsin tulkintoja on suhteutettu kansainvälisiin tulkintoihin, mikä kokonaisuutena vahvistaa kuvaa hopsiin liittyvien käsitteiden ja ideoiden kirjavuudesta ja yhä jatkuvista merkitysneuvotteluista. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan väittää, että

- korkeakouluopiskelussa prosessina rakennetun hopsin hyödyt ovat ilmeiset opintojen suunnittelun, oppimisen ja opiskelun jälkeisen ajan osalta
- hopsin merkitys vaihtelee opiskelijakohtaisesti
- hops itsessään ei tuota ammatillista kasvua ja kehittymistä, vaan kyse on rinnakkaisista, toisiaan täydentävistä ja toisiaan muokkaavista prosesseista
- hops on toimiva ja merkityksellinen silloin, kun se on kytketty kokonaisvaltaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja käytänteisiin.

Jatkotutkimuksissa hopsin tarkastelua voisi syventää ammatillisen kasvun ja kehittymisen kysymyksiin esimerkiksi yksilön identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Olisi tarpeen tutkia hopsin ryhmämuotoisen rakentamisen lähtökohtia. Opiskelijaorientaatioiden erojen tarkastelu laajemmalla kirjoitelma-aineistolla ja narratiivisin tutkimusmenetelmin tuottaisi tietoa yhä heterogeenisemmasta korkeakouluopiskelijoiden joukosta.

Opettajan työn muuttuminen ohjaavaan suuntaan on ollut esillä jo pitkään. Tutkimuksessani on kuvattu opettajan työtä **hopsin ohjauksen** näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan väittää, että

- hopsin ohjauksen integroinnilla pedagogisiin käytänteisiin voidaan parhaimmillaan palvella sekä opiskelijaa että ohjaajaa itseään
- henkilöstön myönteinen suhtautuminen opiskelijoiden ohjaamiseen tulkitaan opiskelijoiden arvostamiseksi ja kunnioittamiseksi
- hopsin ohjauksen normatiivisuus nähdään myönteisenä resurssina, vaikka ohjauksen tarve vaihtelee opiskelijakohtaisesti; normatiivisuus tukee epävarmoja, hitaasti eteneviä ja keskeyttämistä harkitsevia opiskelijoita ilman leimaantumisen pelkoa
- ohjauksen tilan tai rakenteen luominen ei sinällään takaa ohjauksen osaamista tai ohjaavan suhteen syntymistä; ohjaajan soveltuvuus sekä halukkuus toimia ohjaajana olisi tärkeä ottaa huomioon ohjauksen järjestelyissä
- ohjaustyön kuormittavuus riippuu siitä, miten hopsin ohjaus on jäsenetty osaksi ohjaajan työnkuvaa ja miten hyvin keskinäisistä ohjauksen sopimuksista pidetään kiinni

Tässä tutkimuksessa hopsin ohjausta on tarkasteltu laajana, interventiivisenä prosessina toimintaympäristön näkökulmasta. Jatkotutkimuksia voisi suunnata hopsin ohjaukseen vuorovaikutustilanteena ja keskusteluna. Kun ohjaukselliset

tehtävät siirtyvät entistä enemmän ohjauksen asiantuntijoilta pedagogisille asiantuntijoille, ohjauksen eri rooleja ja niihin liittyviä kvalifikaatiovaatimuksia olisi tarpeen syventää jatkotutkimuksissa.

Kehittäminen ja muutokset ovat avainsanoja korkeakoulupedagogisessa keskustelussa. Kehitystyötä tehdään runsaasti, mutta siinä on harvoin rinnalla analyttistä tutkimusta. Hopsia ja sen ohjausta voidaan tarkastella makrotason näkökulmasta, painottaen hopsin ja sen ohjauksen koulutusprosesseihin tuomaa tehokkuutta, tai mikrotason näkökulmasta, jolloin huomio kohdistuu yksilötason kysymyksiin, kuten opiskelijan oppimiseen. Tutkimuksessani tarkastelunäkökulmana oli yhteisöllinen: Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen teoria ja pedagogisen toiminnan näkökulma. Tutkimuksessa on osoitettu, että

- tutkimuksellinen ote syventää ymmärrystä kehitystyöstä
- pedagoginen kehitystyö on monimutkaista, kontekstisidonnaista ja hidasta
- pedagogisen yhteisön osallistuminen kehitystyön tavoitteiden asettamiseen sekä toimintakäytänteiden luomiseen vahvistaa sitoutumista ja motivoi toimintaan
- pedagogisen yhteisön arvot määrittävät millaiseen rooliin opettajat sijoittavat hopsin ohjauksen omassa työssään
- rakenteelliset uudistukset tai strategiset linjaukset eivät tuota uudistusta sinällään, vaan uudistus edellyttää yhteisön merkitysneuvotteluja, jotka etenevät hitaasti osallistumisen ja esineellistymisen rinnakkaisena prosessina.

Erilaisten pedagogisten linjausten sisäanajo käytännön toiminnaksi on hidas prosessi. Tästä syystä arvioiteja, johtopäätöksiä tai uusia pedagogisia uudistuksia ei tulisi tehdä liian nopeasti. Kvantitatiivinen arviointitutkimus ei riitä käytänteiden toimivuuden arviointiin silloin, kun tutkimuksen kohteena oleva ilmiö voidaan tulkita monella tavalla. Laadullisen tutkimuksen kytkeminen kehitystyöhön on mahdollisuus selkeyttää erilaisiin strategisiin linjauksiin tai tulkinnanvaraisiin pedagogisiin ideoihin liittyviä käsitteitä. Käsitteet viedään käytäntöön viime kädessä pedagogisen yhteisön merkitysneuvotteluissa.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 228–239.
- Aittola, T. 1990. Kehittääkö yliopisto opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? Kasvatus 21 (5–6), 337–346.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, D. 2002. Personal development planning. The handbook for economics lecturers. Tulostettu 4.4.2004
<http://www.economics.ltsn.ac.uk/handbook/pdp/>
- Álvarez Pérez, P.R. 2002a. La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza. España: EOS Universitaria.
- Álvarez Pérez, P.R. 2002b. Tutoría y enseñanza: las dos caras de la misma moneda. Revista de la Universidad de La Laguna 20. Tulostettu 5.10.2005
<http://www.ull.es/gabprensa/rull/Rull20/15%20docencia.htm>
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Viitattu 21.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>
- Annala, J. 2002a. Ammattikorkeakoulun HOPS – vähän vanhaa, vähän uutta ja vähän lainattua? Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 83–99.
- Annala, J. 2002b. ”Mikä ihmeen hops-prosessi?” Sosionomiopiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ja niiden ohjauksen kehittäminen Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen julkaisematon opinnäytetyö.
- Ansela, M. 2006. Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä yliopistoissa? Makro- ja mikrotason odotushorisontteja. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 253–266.
- Ansela, M. & Haapaniemi, T. 2006. Mistä on hyvät yliopisto-opiskelijan hopsit tehty? Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) 2006. Laatu- ja näkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus, 232–250. Tulostettu 13.3.2007
http://www.uku.fi/opk/julkaisut/laatuakokulmia_hopsiin.pdf

- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Jäntti, J. (toim.) 2006a. Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessien kehittämiskuvauksia. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus. Tulostettu 28.4.2006
http://www.uku.fi/opk/w5w/HOPS-opas_2.pdf
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Jäntti, J. (toim.) 2006b. Laatonäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus. Tulostettu 13.3.2007
http://www.uku.fi/opk/julkaisut/laatonakokulmia_hopsiin.pdf
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. Hops elää: yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määritelmiä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 87–108.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1991. Participatory action research and action science compared. A commentary. Teoksessa W. F. Whyte (toim.) Participatory action research. Newbury Park: Sage, 85–96.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1314/1992. Viitattu 21.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19921314>.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998. Viitattu 21.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980811>
- Asunta, T., Husso, M-L. & Korpinen, W. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 231–251.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (toim.) 1998. Action research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge.
- Autio, T. 2003. Postmodern paradoxes in Finland: the confinements of rationality in curriculum studies. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) International handbook of curriculum research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 301–328.
- Azizi, N. & Lasonen, J. 2006. Education, training and the economy. Preparing young people for a changing labour market. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- BAC 1984. Code of ethics and practice for counselors. Rugby: British Association for Counselling.
- BACP British Association for Counselling and Psychotherapy 2006. A profile of BACP: its structure, work & objectives. Viitattu 7.6.2006.
<http://www.bacp.co.uk/>
- Baldwin, L. P. 2005. Editorial. Active Learning in Higher Education 6 (2), 91–93.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. Studies in Higher Education 25 (3), 255–265.
- Beairsto, J.A.B. 1996. Professional growth and development: what it is and how do we know if it's working. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmet (toim.) Professional growth and development. Directions, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University, 91–111.
- Beilin, H. 1955. The application of general development principles to the vocational area. Journal of Counseling Psychology, 2 (1), 55–57.

- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bergenhengouven, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 19 (5), 535–543.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Boud, D. (toim.) 1988. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1989. What is reflection in learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. Julkaistu alunp. 1985. London: Kogan Page & New York: Nichols Publishing Company, 7–17.
- Broadbridge, A. 1996. Academic advising – traditional or developmental approaches?: student perspectives. *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (1), 97–112.
- Calori, R. 2005. Essai: Real time/real space research: connecting action and reflection in organization studies. Teoksessa B. Cooke & J. W. Cox (toim.) *Fundamentals of action research. Volume IV: Reviews, critiques and new directions*. London: Sage, 267–274. Julkaistu alunp. *Organization Studies* 2002, 23 (6), 877–883.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Challis, M. 2000. AMEE Medical education guide n:o 19. Personal learning plans. *Medical Teacher* 22 (3), 225–236.
- Chen, C.P. 1999. Transition to higher education: major aspects and counselling guidelines. *Guidance & Counselling* 14 (3), 31–36.
- Clegg, S. 2004. Critical readings: progress files and the production of the autonomous learner. *Teaching in Higher Education* 9 (3), 287–298.
- Clegg, S. & Bradley, S. 2006a. Models of personal development planning: practice and processes. *British Educational Research Journal* 32 (1), 57–76.
- Clegg, S. & Bradley, S. 2006b. The implementation of progress files in higher education: reflection as national policy. *Higher Education* 51 (4), 465–486.
- Clegg, S., Hudson, A. & Mitchell, A. 2005. The personal created through dialogue: enhancing possibilities through the use of new media. *ALT-J, Research in Learning Technology* 13 (1), 3–15.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education. 5. painos*. London: RoutledgeFalmer.
- Creamer, D.G. 2000. Use of theory in academic advising. Teoksessa V.N. Gordon, W.R. Habley & Associates. *Academic advising. A comprehensive handbook*. San Francisco: Jossey-Bass & NACADA, National Academic Advising Association, 18–34.
- Crookston, B.B. 1972/1994. A developmental view of academic advising as teaching. *NACADA Journal* 1994, 14 (2), 5–9. Julkaistu alunp. *Journal of College Student Personnel* 1972, 13 (2), 12–17.
- Dewey, J. 1916/1968. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Julkaistu alunp. 1916, uudistettu painos 1944, 4. painos 1968. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 1929/1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.

- Dodge, S. 1992. Colleges are trying ways to enhance academic advising. *The Chronicle of Higher Education* 38 (32) pA41, 2p, 2c.
- East, R. 2005. A progress report on progress files. *Active Learning in Higher Education* 6 (2), 160–171.
- Edwards, R. & Nicoll, K. 2006. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal* 32 (1), 115–131.
- Edwards, E. & Usher, R. 2000. *Globalisation and pedagogy: space, place and identity*. London: Routledge. E-kirja. Viitattu 24.4.2006
<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10054073&ppg=147>
- Eerola, S. & Vanhatalo, M. (toim.) 2005. *Tampereen yliopiston hops-opas*. Tampereen yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Elliot, J. 1998. *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Ellis, J.H.M. & Kiely, J.A. 2005. Action inquiry strategies: taking stock and moving forward. Teoksessa B. Cooke & J.W. Cox (toim.) *Fundamentals of action research. Volume IV: Reviews, critiques and new directions*. London: Sage, 85–100. Julkaistu alunp. *Journal of Applied Management Studies* 2000, 9 (1), 83–94.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Ender, S.C., Winston, R.B., Jr, & Miller, T.K. 1984. Academic advising reconsidered. Teoksessa R.B. Winston, Jr., T.K. Miller, S.C. Ender, T.J. Grites & associates. *Developmental academic advising. Addressing students' educational, career and personal needs*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-34.
- Eriksson, I. 2005. Building a model for 'pedagogical guidance' in higher education. *Didacta Varia* 10 (2), 37–48.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. (toim.) 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsingin yliopisto. Tuella ja taidolla-hanke. Helsinki: Edita.
- van Esbroeck, R. & Watts, A.G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*, June. Tulostettu 26.11.2001
<http://www.careers-cafe.com/archive.php3>.
- Eskola, A. 1997. *Jäähyväisluentoja*. Helsinki: Tammi.
- Filppa, V. & Horsma, T. 2003. *Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysi*. Lapin yliopisto. Korkeakoulujen arviointineuvoston monisteita.
- Freire, P. 1970/2001. *Pedagogy of the Oppressed*. 30. juhlapainos. New York: Continuum.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Friman, M. 2001a. *Opintojen keskeytyminen – ongelma vai mahdollisuus?* Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Oped-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 33–47.
- Friman, M. 2001b. *Selvitys Hämeen ammattikorkeakoulun opinto-ohjauksesta keväällä 2001*. Oped-projekti. Julkaisematon raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Friman, M. & Ilmavirta, T. 2005. *Opetuksen laatu 2005 HAMK:ssa opiskelijoiden näkökulmasta*. Julkaisematon raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Frost, S. H. 2000. Historical and philosophical foundations for academic advising. Teoksessa V.N. Gordon, W.R. Habley, & Associates. Academic advising. A comprehensive handbook. San Francisco: Jossey-Bass & NACADA, National Academic Advising Association, 3–17.
- Fry, H., Davenport, E. S., Woodman, T. & Pee, B. 2002. Developing progress files: a case study. *Teaching in Higher Education* 7 (1), 97–111.
- Germo, M.A., Harju, A., Kallio, P., Koskinen, N., Kurhila, A. & Leino, T. 1998. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovelluksia – kokemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Työelämän tutkimus 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Giddens, A. 1994. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Gladding, S. 2004. Counseling – A comprehensive profession. 5. painos. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Gordon, J. 2003a. Assessing students’ personal and professional development using portfolios and interviews. *Medical Education* 37, 335–340.
- Gordon, J. 2003b. Fostering students’ personal and professional development in medicine: a new framework for PPD. *Medical Education* 37, 341–349.
- Gordon, V.N., Habley, W.R. & Associates 2000. Academic advising. A comprehensive handbook. San Francisco: Jossey-Bass & NACADA, National Academic Advising Association.
- Gough, D., Kiwan, D., Sutcliffe, K., Simpson, D. & Houghton, N. 2003. A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit. Tulostettu 2.9.2005.
http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/EPPI/LTSN/LTSN_June03.pdf.
- Greenwood, D. J. 2005. Action research: unfulfilled promises and unmet challenges. Teoksessa B. Cooke & J.W. Cox (toim.) *Fundamentals of action research. Volume IV: Reviews, critiques and new directions*. London: Sage, 173–195. Julkaistu alunp. *Concepts and Transformation* 2002, 7 (2), 117–139.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. 1998. Introduction to action research. *Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. 2001. Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Grow, G. 1991. Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125–149.
- Guides for busy academics. 2006. The higher education academy, UK. Viitattu 5.7.2006 <http://www.heacademy.ac.uk/963.htm>
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. Theory of communication, Action research and the restructuring of working life. Stockholm: Van Corcum, Assen / Maastricht & the Swedish Center for Working Life.
- Gutiérrez-Palma, N. & Montes Berges, B. 2004. Una propuesta de acción tutorial en la universidad. II congreso online del observatorio para la cibersociedad: Hacia que sociedad de conocimiento? Tulostettu 30.9.2005 http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=71&id=400&idioma=es
- Haarala-Muhonen, A. & Ruohoniemi, M. 2006. Avoimen ja rajatun hopsin yhdistelmä ideaalinen ”putkitutkinnoissa”? Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi

- & J. Jäntti (toim.) 2006. Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus, 117–140. Tulostettu 13.3.2007
http://www.uku.fi/opk/julkaisut/laatunakokulmia_hopsiin.pdf
- Habley, W.R. 2000. Current practices in academic advising. Teoksessa V. N. Gordon & W.R. Habley & associates Academic advising. A comprehensive handbook. San Francisco: Jossey-Bass & NACADA, National Academic Advising Association, 35–43.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6) 448–464.
- Hannafin, M.J. & Land, S. M. 1997. The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science* 25, 167–202.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatus-tieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Harju, E. & Väättäinen, P. 1999. Hoidonopettajat tutoreina terveystieteiden ja sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) Terveystieteiden ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakouluissa. Helsinki: Kirjayhtymä, 33–48.
- Hargreaves, A. 1996. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Julkaistu alunp. 1994. London: Cassell.
- Harré, R. & Secord, P. 1972. The explanation of social behaviour. Oxford: Basil Blackwell.
- Hayes, R.L. & Oppenheim, R. 1997. Constructivism: reality is what you make it. Teoksessa T.H. Sexton & B.L. Griffin (toim.) Constructivist thinking in counseling practise, research and training. New York: Teachers College Press, Columbia University, 19–40.
- Heikkinen, H.L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press, 179–192.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heinonen, J.E.A. 2006. Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 554. Viitattu 20.1.2007 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6726-4.pdf>
- Helander, J. & Seinä, S. 2006. Perusasiat ratkaisevat menestyksen: ohjauksen käytäntöjä kehittämässä. Teoksessa M. Lahdenkauppi (toim.) Startista vauhtia. Kokeva Start -hanke. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 53–78.
- Herr, K. & Anderson, G.L. 2005. The action research dissertation. A guide for students and faculty. Thousand Oaks: Sage.
- Herranen, J. 2004. Ammattikorkeakoulu opettajien silmin. *Kasvatus* 35 (3), 305–314.
- Hiebert, B. 2005. Reconceptualizing counsellor responsibilities: back to our roots. Paper presented at the IAEVG conference Careers in context: new

- challenges and tasks for guidance and counselling. September 14–16, 2005. University of Lisbon, Portugal.
- Hines, E.R. 1984. Delivery systems and the institutional context. Teoksessa R.B. Winston, Jr., T.K. Miller, S.C. Ender, T.J. Grites & associates. *Developmental academic advising. Addressing students' educational, career and personal needs*. San Francisco: Jossey-Bass, 317–346.
- Honkavuori, R. 2000. Synnytettiin ammattikorkeakoulu Hämeeseen. Teoksessa Hämeen härkätieltä tiedon valtateille. Hämeen ammattikorkeakoulun synty ja kehitys. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 21–57.
- Huntington, A. & Moss, B. 2004. Personal development planning: into a brave new world? *Social Work Education* 23 (1), 51–62.
- Hurst, J.C. & Pratt, G. A. 1984. Enhancing student's intellectual and personal development. Teoksessa R.B. Winston, Jr., T.K. Miller, S.C. Ender, T.J. Grites and associates. *Developmental academic advising. Addressing students' educational, career and personal needs*. San Francisco: Jossey-Bass, 173–196.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Jyväskylä: Atena, 111–134.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, V. 2003. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. 8. painos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampere University Press.
- Jackson, N. 2001. Building capacity to support PDP: an optimistic vision of large scale and complex change. York: Learning and Teaching Support Network Generic Centre. Tulostettu 23.4.2006
http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=63.
- Jackson, N. & Ward, R. 2004. A fresh perspective on progress files – a way of representing complex learning and achievement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (4), 423–450.
- Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. *Opsista hops*. Käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 49–61.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia n:o 1. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus.
- Kaksonen, H. 2005. Työssäoppimisen ohjaus varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairo, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 141–160.
- Kallberg, K. 2002. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteuttaminen viestinnän koulutuksessa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 113–126.

- Kallio, P. & Kurhila, A. 2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 131–149.
- Kamppinen, M. 2003. Kyllä aika rientää kun on hauskaa. Tieteessä tapahtuu 8, 76–78.
- Kankaanranta, M. & Kaisto, J. 2005. Digitaaliset portfoliot yliopisto-opiskelun ohjauksen välineenä. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 179–199.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia? Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–54.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Julkaisussa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 26–55. Tulostettu 15.6.2004 <http://www oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa J. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–49.
- Kehittymisen työvälaineet. 2006. Aikuisopiskelijan opas. Miten henkilökohtainen kehittämissuunnitelma tehdään? Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Viitattu 23.4.2006
<http://www.studium.helsinki.fi/pakki/opas/opas4.asp>
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) Educational research, methodology, and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon Press, 42–49.
- Kemmis, S. 1994. Action research. Teoksessa T. Husén & N. Postlewaithe (toim.) International encyclopedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1990a. The action research planner. Julkaistu alunp. 1981. 3., uudistettu painos. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1990b. The action research reader. Julkaistu alunp. 1981 nimellä Curriculum research readers A and B. 3., uudistettu painos. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu- ja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 22–36.
- Kinnunen, P. & Mikkonen, P. 1995. Tuhisten tuloksia. Tutkimus henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vaikuttavuudesta akateemisessa aikuiskoulutuksessa. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu n:o 43. Rovaniemi.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 30–47.
- Kirstein, J. 1999. Trends in learning structures in higher education. Part II: Information on learning structures of higher education in the EU/EEA countries. Project report. Tulostettu 7.2.2004
<http://www-en.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/trends/trends2.html.en>

- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan. Metodologinen realismi käytännön toiminnassa. *Sociologia* 38 (4), 249–259.
- Kiviniemi, K. 1995. “Tavallista opetustyötä tässä tehdään. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 132. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena, 63–84.
- Knowles, M. S. 1986. *Using learning contracts. Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Koerin, B. B. & Harrigan, M. P. 1990. Facilitating the transition from student to social worker: challenges of the younger student. *Journal of Social Work Education* 26 (2), 199–207.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolehmainen, S. 2002. Opetuksen laatu 2002. HAMK:n opiskelijoiden näkökulmasta. Julkaisematon raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kolehmainen, S. 2004. Opetuksen laatu 2004. Julkaisematon raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kolehmainen, S. & Friman, M. 2000. Henkilökohtainen opintosuunnitelma HAMK:ssa. Itsearviointi 1999. Julkaisematon raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kolehmainen, S. & Kallinen, R. (toim.) 2004. Laatu ammattikorkeakouluopinnot ohjaukseen. Oped-Laatu-projektin loppuraportti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98. Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6.
- Kurikkala, H. 2004. Elämänmakuinen HOPS? Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman sisällöllinen merkitys Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. B: Ajankohtaista. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurkko, P. 2002. Pitkäaikaistyöttömien nuorten aikuisten elämäntilanne ja henkilökohtaiset projektit ammatinvalinnanohjauksessa. Ohjauksen ammatillistieteellinen lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27.
- Kurtelius, J. 2002. Urasuunnittelun huomiointi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 100–112.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Julk. alunp. 1999. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 19–43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimuslauseita 1. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999b. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3.
- Laitinen, M. 1998. Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Siirtyminen itseohjautuviin ryhmiin teollisuusyrityksissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 160.
- Laitinen, M. 1999. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Aikuiskasvatus 19 (3), 204–212.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. Viitattu 21.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630>
- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005. Viitattu 23.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556>.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen – reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 25. Viitattu 6.2.2004
<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/opm25/opm25.pdf>
- Lassila, L. & Helander, J. 2005. Se opettajatuutori on siellä niin kuin henkisesti olemassa. Sosionomiopiskelijoiden näkemyksiä opintojen keskivaiheen ohjauksesta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lather, P. 1986. Research as praxis. Harvard Educational Review 56 (3), 257–277.
- Lave, J. & Wenger, E. 1993. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Julkaistu alunp. 1991. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. 2003. Tekemällä ja tutkimalla oppiminen. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokeimuksia. Tampere: Tampere University Press, 243–260.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.

- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uranvalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittavat ajatukset ja niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Tampere: Tampere University Press.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social science. Selected theoretical papers. Toim. D. Cartwright. New York: Harper & Brothers.
- Liljander, J-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:40.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1989. Naturalistic inquiry. Julkaistu alunp. 1985. 6. painos. Newbury Park: Sage.
- Little, B. 1983. Personal projects: A rationale and method for investigation. Environment and Behavior 15, 273–305.
- Luukkonen, J. & Kronqvist, E. L. (toim.) 1995. Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 63.
- Madsen, B. 1993. Socialpedagogik og samfundsforvandling. Kobenhavn: Munksgaard.
- Maguire, M. & Killeen, J. 2003. Outcomes from career information and guidance services. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. January 2003. Tulostettu 14.10.2003 <http://www.oecd.org/dataoecd/26/53/2495163.pdf>
- Malinen, M. 1999. Hops itseohjautuvan oppijan tukena. Itseohjautuva oppiminen ja sen ilmeneminen Turun avoimen yliopiston psykologian yksilöopiskelijoiden henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustiede. Turun yliopisto.
- Marsh, P., Rosser, E. & Harré, R. 1978. The rules of disorder. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning – I. Process and outcome. British Journal of Educational Psychology 46, 4–11.
- Matus, S. & McCarthy, C. 2003. The triumph of multiplicity and the carnival of difference: curriculum dilemmas in the age of postcolonialism and globalization. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) International handbook of curriculum research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 73–82.
- Mikkola, J. & Nurmi, J. 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Koulutuksen missio ja opiskelijan arki. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 56. Turun yliopisto.
- Mikkonen, P. 2006. Humanistisen ammattikorkeakoulun ohjauskäytännöt. Teoksessa B. Varjonen & R. Kallinen (toim.) Työvälineitä ohjaukseen. Oped-Exon loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 15. Hämeenlinna.
- Mikkonen, J. , Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita, 35–54.
- Moitus, S. 2002. Korkea-asteen ohjauksen arviointi 2000–2001. Teoksessa R. Vuorinen, J. & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 143–155.

- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Monks, K. , Conway, E. & Dhuigneain, M. N. 2006. Integrating personal development and career planning. The outcomes for first year undergraduate learning. *Active Learning in Higher Education* 7 (1), 73–86.
- Moore, R. 2001. Policy-driven curriculum restructuring: academic identities in transition? Higher Education Close Up Conference 2, 16-18 July 2001. Lancaster University. Tulostettu 3.5.2006
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm>
- Murto, L., Rautniemi, L. Fredriksson, K., Ikonen, S. , Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. ja Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki.
- Mustonen, A. 2006. Työelämä tietous ja itsetuntemus hops-eväinä insinöörikoulutuksessa. Raportti Tampereen ammattikorkeakoulun tietotekniikan ensimmäisen vuoden hopskokeilusta. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Myllärinen, A.R. & Tast, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä: sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2002. Orientations to studying in Finnish higher education – comparison of study orientations in university and vocational higher education. Teoksessa E. Pantzar (toim.) *Perspectives on the age of information society*. Tampere: Tampere University Press, 51–59.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48 (2), 173–188.
- Mäntsälä, T. 2004. Järjestelmä on mutta toimiiko se? Opiskelijoiden arvio opinto-ohjauksen tilasta ja opintopolun eri vaiheiden ohjauksen kehittämistarpeista Turun ammattikorkeakoulussa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulun & Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 2. Hämeenlinna.
- NAAA National Academic Advising Association 1987. Standards for academic advising. Teoksessa D. S. Crockett, *Academic advising audit*. Iowa City: American College Testing Program, 51–59.
- Naidoo, R. 2005. Building or eroding intellectual capital? Student consumerism as a cultural force in the context of the knowledge economy. Paper presented at the Consortium of Higher Education Researcher Conference. Higher Education: The Cultural Dimension. Innovative Cultures, Norms and Values. September 1–3., 2005. University of Jyväskylä. Finland.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.

- Niiniluoto, I. 1986. Tiedon asema informaatioyhteiskunnassa. *Kanava* 14 (2), 71–78.
- Nikander, P. 2006. Tutkimustehtävän asettaminen ja metodiset valinnat eettisinä kysymyksinä (luento 14.2.2006). Tutkimusetiikka tutkijan työssä –kurssi, 31.1.–23.2.2006, Tampere Graduate Center for Social Sciences. Tampereen yliopisto.
- Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Nummenmaa, A.R. 1997. Harjoitteluohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 77–94.
- Nummenmaa, A.R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 43–55.
- Nummenmaa, A.R. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 221–229.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssäoppimisen kohteena. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–138.
- Nummenmaa, A.R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 9–14.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- O'Banion, T. 1972/1994. An academic advising model. Julkaistu alunp. *Junior College Journal* 1972, 42 (6), 62–69. Uudelleenjulkaistu *NACADA Journal* 1994, 14 (2), 10–16.
- OECD 2003a. Education policy analysis. Viitattu 7.1.2004
<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9603121E.PDF>
- OECD 2003b. Polytechnic education in Finland. Reviews of national policies for education. Paris: OECD.
- Ojanen, M. 2005. UPJ, TURA, HOPS ynnä muuta. *Acatiimi* 3, 29–30.
- Ojanen, S. 1998. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55.
- Oksanen, A. 2006. Haavautuva minuus – väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 564. Tampere University Press & Nuorisotutkimusseura. Viitattu 17.11.2006
<http://acta.uta.fi/teos.phtml?10884>
- Onnismaa, J. 2002. Mikro- ja makrotarinat ohjauksen merkityksestä: kohti ohjauksen arviointikulttuuria. *Kasvatus* 33 (3), 226–236.
- Onnismaa, J. 2003a. Personal study program as a tool for career planning and personalization of adult learning. *Journal of Employment Counseling* 40 (1), 33–42.
- Onnismaa, J. 2003b. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus 2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet. Opetushallituksen määräys 47/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 1999. Sosiaalialan amk-tutkintonimikkeeksi sosionomi (amk). Uutisarkisto 24.06.1999. Tulostettu 27.9.2005
http://www.minedu.fi/tyytiedotteet1999/sosionomi_amk.htm
- Opetusministeriö 2003a. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 27. Viitattu 7.2.2004 <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/tr27/tr27.pdf>
- Opetusministeriö 2003b. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Tulostettu 8.2.2004
<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>
- Opetusministeriö/AMKOTA 2006. Ammattikorkeakoulujen seurannan ja arvioinnin tietokanta. [http:// www.csc.fi](http://www.csc.fi)
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Julkaistu 23.1.2007. Tulostettu 27.1.2007
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>
- Palovaara, M. Haapaniemi, T., Naumanen-Tuomela, P., Olkkonen, T., Pirttimäki, S., Tossavainen, K., Turunen, H., Vanhala, M. & Voutilainen, U. 2003. Itsearviointilla parempiin ohjaukseen. Yliopisto-opiskelijan ohjauksen kehittämishankkeen (OpOKe) tutkimusryhmän raportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 32. Tulostettu 16.2.2004
<http://www.uku.fi/kirjasto/julkaisutoiminta/isbn951-781-131-4.pdf>
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 104–130.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3., uudistettu painos. Julkaistu alunp. 1990 nimellä Qualitative evaluation and research methods. Thousand Oaks: Sage.
- Peavy, R.V. 1997. A constructive framework for career counseling. Teoksessa Sexton, T. L. & Griffin, B. L. (toim.) Constructivist thinking in counseling practice, research and training. New York: Teachers College Press, Columbia University, 122–140.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö & Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, V.R. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Työministeriö & Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R.V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–49.
- Penttinen, L. 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 21.4.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang Publishing.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.
- QAA, Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001. Guidelines for progress files. Tulostettu 12.4.2006
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/guidelines/progfile2001.pdf>
- Quinn, F. Muldoon, R. & Hollingworth, A. 2002. Formal academic mentoring: a pilot scheme for first-year science students at a regional university. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 10 (1), 21–33.
- Rapoport, R. N. 1970/2005. Three dilemmas in action research. With special reference to the Tavistock experience. Teoksessa B. Cooke & J.W. Cox (toim.) *Fundamentals of action research. Volume IV: Reviews, critiques and new directions*. London: Sage, 26–44. Julkaistu alunp. *Human Relations* 1970, 23 (6), 499–513.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rautiainen, T. 2003. Ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 121–139.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 33 (1), 6–20.
- Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. *Qualitative research methods. Volume 30*. Newbury Park: Sage.
- Rivis, V. 1996. Setting the standards: Implications for higher education of the introduction of occupational standards for advice, guidance and counselling. *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (1), 53–66.
- Rodríguez-Moreno, M.L. 2002. *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M.L. & Gallego, S. 1999. El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 10, 179–192.
- Ruohisto, J. 2000. Hops. Opiskelijan opas henkilökohtaiseen oppimisen ohjaamiseen. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Ruohotie, P. 1996. Professional growth and development in organizations. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmet (toim.) *Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University, 9-70.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2001. Opetuksen ja oppimisen arviointi Hämeen ammattikorkeakoulussa. *Julkaisematon raportti*.
- Ruusuvuori, J. 2003. Graduarvioinnin kehittämistyö – laitosten yhteisön reflektioivaa oppimista. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 100–120.

- Saukkonen, S. 2005 Antakaa meille ihmisiä – yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 45–53.
- Saving, K.A. & Keim, M.C. 1998. Student and advisor perceptions of academic advising in two midwestern colleges of business. *College Student Journal* 32 (4), 511–521.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167. Helsingin yliopisto.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Siitari, S., Hirsto, L. & Vähäkangas, P. 2006. Hops-opintojen etenemisen ja oppimisprosessin tukena. Kokeilu ja sen pohjalta luodut käytänteet Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi, & J. Jäntti (toim.) 2006. Yliopisto-opiskelijan hops. Prosessien kehittämiskuvauksia. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Tulostettu 28.4.2006 http://www.uku.fi/opk/w5w/HOPS-opas_2.pdf
- Simpson, R. Thompson, P. & Wailey, T. 2000. AP(E)L as a guidance and support mechanism in the Diploma in Social Work. *Social Work Education*, 19 (4), 311–321.
- Squires, G. 1990. First degree. The undergraduate curriculum. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Suomi, A. 2002. Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 194. Jyväskylän yliopisto.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. (toim.) 1997. Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun Selvityksiä ja puheenvuoroja 10.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakoulututkimuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista. Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa. Sarja A Nro 7. Opintotoimiston julkaisuja. Oulun yliopisto.
- Thomas, R.E. & Chickering, A.W. 1984. Foundations for academic advising. Teoksessa R.B. Winston, Jr., T.K. Miller, S.C. Ender, T.J. Grites and associates. Developmental academic advising. Addressing students' educational, career and personal needs. San Francisco: Jossey-Bass, 89–118.
- Tolvanen, K. 2004. Lukiolaisten opiskeluajat venyneet rajusti viime vuosina. *Aamulehti* 20.9.2004.
- Tulonen, A. 2002. OPSista HOPS ettei tulisi HUPS. Asiantuntijuus taiteen tuotannossa ja HOPSin laatimismalli. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 7. Turku.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tura, T. 2006. Duaalimallin rajoilla? Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yliopistokeskusalueilla. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 43–64.
- Tuttle, K.N. 2000. Academic advising. *New Directions for Higher Education* 111, 15–25.

- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education* 46 (2), 147–166.
- Uotila, K. & Ylijoki, O.H. 1984. Etogenia – Harrén ja Secordin lähestymistapa vuorovaikutustutkimukseen. *Psykologia* 2, 89–93.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003. Viitattu 21.4.2006 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030352>
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74. Joensuun yliopisto, 31–54.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. Suhteet ja työtöteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 81. Joensuun yliopisto, 79–100.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus ja oppimiskumppanuus työorganisaatiossa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 178–188.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia n:o 2.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74. Joensuun yliopisto, 7–30.
- Varjonen, B. & Kallinen, R. (toim.) 2006. Työvälineitä ohjaukseen. *Oped-Exon loppuraportti*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 15. Hämeenlinna.
- Varmola, T. 1995. Tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut: eroja ja yhtäläisyyksiä. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY, 252–263.
- Varto, J. 2005. Yliopistoon eksyneet maistereina ulos. *Aikalainen* 19.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93.
- Violainen, M. & Valkonen, S. 2002. Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään. Tutkimusselosteita 16. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–88.
- Vuorinen, P. 2001. Missä vika, kun amk-opinnot keskeytyvät? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Oped-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 19–32.

- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslauseita 25.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisu 5:2005. Tulostettu 1.11.2006
http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002a. Ohjausalan ammattilaisten koulutus Suomessa 2002. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 165–171.
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) 2002b. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, R. & Sampson, J.P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Vähäkangas, P., Siitari, S. & Hirsto, L. 2004. Raportti teologisen tiedekunnan HOPS-pilottihankkeesta kirkkohistorian laitoksella syyslukukaudella 2004. Helsingin yliopisto. Viitattu 29.5.2006
http://www.helsinki.fi/teol/peda/HOPS-loppuraportti_032005/HOPS_loppuraportti.pdf
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu Publications in Social Sciences n:o 34.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33 (3), 237–251.
- Välilä, J. 2004. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. Higher Education 48 (1), 27–54.
- Wagner, A. 1998. Redefining tertiary education. The OECD Observer no. 214, October/November. Tulostettu 7.2.2004
<http://www1.oecd.org/publications/observer/214/article4-eng.htm>
- Watts, A.G. 1998. Socio-political ideologies in guidance. Teoksessa A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, R. Hawthorne (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. Julkaistu alunp. 1996. London: Routledge, 351–365.
- Watts, A.G. 2002. OECD:n koordinoiman ohjauksen toimintapolitiikan arviointihankkeen väliraportti. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 25–30.
- Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Julkaistu alunp. 1998. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. 2002. Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Whyte, W.F. 1991a. Social theory for action. How individuals and organizations learn to change. London: Sage.
- Whyte, W. F. (toim.) 1991b. Participatory action research. Newbury Park: Sage.
- Winston, R.B. Jr., Miller, T.K., Ender, S.C., Grites T.J. and associates 1984. Developmental academic advising. Addressing students' educational, career and personal needs. San Francisco: Jossey-Bass.

- Yarbrough, D. 2002. The engagement model for effective academic advising with undergraduate college students and student organizations. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44 (1), 61–68.
- Ylijoki, O.H. 1992. Opiskelun vapauden ihanuus ja kurjuus. *Sosiaalipsykologian opiskelumuodot puntarissa*. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tutkimuksia A:23. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos,
- Ylijoki, O.H. 1994. Sosiaalitieteellinen heimo ja hyveellinen elämä. Teoksessa K. Weckroth. & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino, 123–136.
- Ylijoki, O.H. 2003. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. *Julkaisu alunp.* 1998. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.H. & Ahrio, L. 1995. *Gradu lähikuvassa*. Julkaisuja 12. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-regulatory cycles of learning. Teoksessa G. A. Straka (toim.) *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. New York: Waxman, 221–234.

LIITTEET

Liite 1: Kysely opettajille ja opiskelijoille keväällä 2002

Liite 2: Tutkimuksen dokumenttiaineisto

Liite 3: Hopsin ohjauksen valiarviointi

Liite 4: Kirjoitelma-aineiston tehtävänanto

Liite 5: Muutuskertomuksesta neuvottelemisen

Liite 6: Muutuskertomuksen vaiheet tiivistetysti

Liite 7: Ammatilliset ydinvalmiudet Madsenin (1993) mukaan

Liite 1: Kysely opettajille ja opiskelijoille keväällä 2002

HYVÄ KOLLEGA [HYVÄ OPISKELIJA],

Pyydän sinua ystävällisesti paneutumaan hetkeksi HOPSiin.

Tämän kyselyn tarkoituksena on löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Mikä on hops sosiaalialan koulutusohjelmassa?

Mihin meillä tarvitaan hopsia?

Miten me nyt toimimme?

Millainen visio on tiimin jäsenillä ja opiskelijoilla tulevaisuuden hops-ajattelusta omassa koulutusohjelmassamme?

Sosiaalialan koulutusohjelmassa laaditaan opintojen alussa Madsenin kuvioon (Liite 1) perustuva kirjoitelma hopsin perustaksi. Lisäksi jokainen opiskelija tekee opintojaksovalinnat Winha-järjestelmään, joita voi muuttaa opintojen edistyessä. Toisen opiskeluvuoden aikana laaditaan portfolio. Palataanko hops-kirjoitelmaan tai portfolioon myöhemmin opintojen aikana? Millainen on hops-prosessi kokonaisuudessaan 3,5 vuoden opintojen aikana? Millainen on nykyinen työnjako (opettajat, opettajatuutorit, opiskelijatuutorit, opinto-ohjaaja, opintos sihteeri, koulutusohjelmajohtaja, muu HAMKin yhteinen ohjaus) ja miten sitä voisi kehittää?

Tuon tässä kyselyssä esiin joitakin malleja, joihin toivon sinun ottavan kantaa.

Toivon vastaustasi _____mennessä. Jos haluat, voit kirjoittaa vastauksesi esim. sähköpostin liitetiedostoksi.

Tämä kysely on osa opinto-ohjaajan opintoja ja sosiaalialan koulutusohjelman ohjauksen laadun kehittämistä.

Johanna Annala

johanna.annala@hamk.fi

puh. 646 7305

Seuraavassa on viisi erilaista näkökulmaa hopsiin: a. Hopsin luonne (Liite 1 jatkuu)
b. Hops-tyypit c. Hopsin ulottuvuudet d. Holistinen malli ohjauksesta e. Ohjauksen kehityksen malli (SSDL). Lue kuvaukset ja vastaa sen jälkeen kysymyksiin.

A. HOPSIN LUONNE (Laitinen 1994)

1. Rajattu hops

- opiskelun alussa laadittava dokumentti
- konkreettinen suunnitelma, korvaavuuksien kartoitus
- suunnitelman opintojen etenemisestä, valituista opintokokonaisuuksista ja ajankäytöstä
- tarkennetaan ulkoisten muutosten vuoksi
- opiskelun eteneminen on hopsin toteutumista opintosuorituksilla mitattuna
- kattaa koulutusvaiheen kaikki jaksot
- keskittyy yksilön opintoihin ja niiden suunnitteluun

2. Avoin hops

- ajattelutapa oman oppimisen aktiiviseen havainnointiin
- erilaisilla työnäytteillä täydennettävä ”salkku”
- aiempien opintojen kriittinen tarkastelu
- suunnitelman lisäksi oman alan/ammatin pääotsikot, ideakokoelma alan/ammatin asiakokonaisuuksista
- täydentyy ja laajenee yksilöllisen tavoitteenasettelun ja ammattisuhteen määrittelyn myötä
- opiskelun eteneminen on oman ajattelutyön syvenemistä, jota arvioidaan itse ja keskusteluissa ohjaajan kanssa
- katsaus koko omaan ammatilliseen kehittämiseen
- yksilölliset opinnot kytketään koko työyhteisön kehittämiseen

B. HOPS-TYYPIT (Jalava ym. 1997)

1. Hops oppimisjärjestelyjen tukena

- osa koulutuksen ja oppimisprosessin suunnittelua
- pohjautuu aiemmin toteutettuihin käytänteisiin
- on sidoksissa valtakunnallisiin suunnitelmiin, sopimuksiin ja päätöksiin
- selkeä, tehokas ja helposti arvioitava
- toimii paremmin paperilla kuin käytännössä

2. Työelämän tarpeista lähtevä hops

- työelämän tai koulutuksen tarpeista muotoutuva opiskeluohjelma
- asiantuntijuuden vahvistaminen aiemmin opitun ja henkilökohtaisen oppimistavan pohjalta, työelämän vaatimuksia verrataan omiin valmiuksiin
- ammatinhallinnan tietoinen laajentaminen: mitä ja miten haluan osata paremmin?

3. Hops elämän jäsentäjänä

- urasuunnittelun osa, opiskelu elämäkulun tietoisena osana
- perustuu opiskelijan omaan arvioon oppimistarpeistaan
- voi olla hyvin luova ja joustava ja silti liittyä kiinteästi johonkin käytännön hankkeeseen tai elämänhallintaan yleensä

C. Ohjauksen ulottuvuudet

(Hakulinen & Kasurinen 2002):

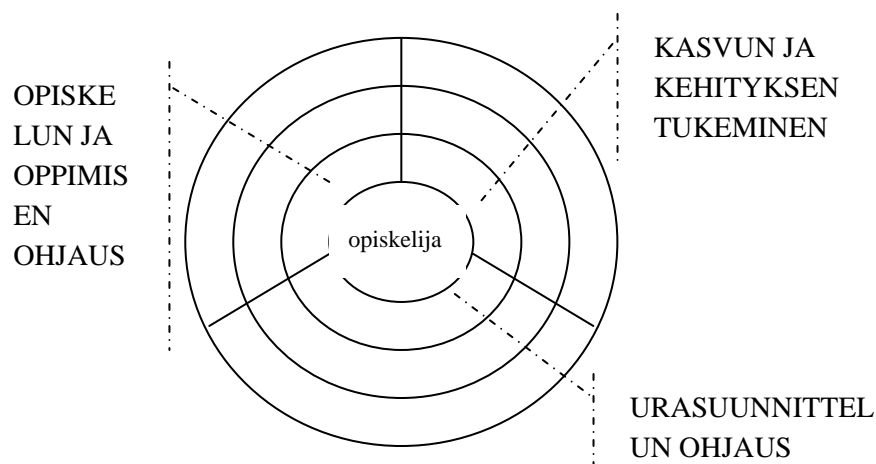
1. Aikaulottuvuus (ennen opintoja, opintojen alussa, opintojen edetessä, opintojen loppuvaiheessa, opintojen jälkeen)
2. Sisällöllinen ulottuvuus (markkinointi, tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus eri menetelmin ja kanavin)
3. Työnjaollinen ulottuvuus (opiskelijan persoonan kasvun ja kehittymisen ohjaus; uraohjaus/ammattillisen kasvun ohjaus; oppimisen ja opiskelun ohjaus)
4. Vastuu-ulottuvuus, ohjaussuunnitelmassa on selkeästi kuvattava, kenen vastuulla mikäkin ohjauksen osa-alue on ja kuka tekee mitäkin opintopolun eri vaiheissa.
5. Menetelmällinen ulottuvuus, ohjauksen menetelmät ja välineet, joiden avulla ohjaustoimintaa toteutetaan käytännössä.
6. Systeeminen ulottuvuus, tämä ulottuvuus kuvaa sitä kontekstia, missä ohjaustoimintaa toteutetaan. Minkälaisia valinnanmahdollisuuksia opiskelijoilla on, miten yksilöllisiä opintopolkuja heidän on mahdollista rakentaa, miten opetussuunnitelman teko ja suunnittelu on yksikössä/koulutusohjelmassa toteutettu jne.

D. Holistinen malli ohjauksesta

(Van Esbroeck & Watts 1998)

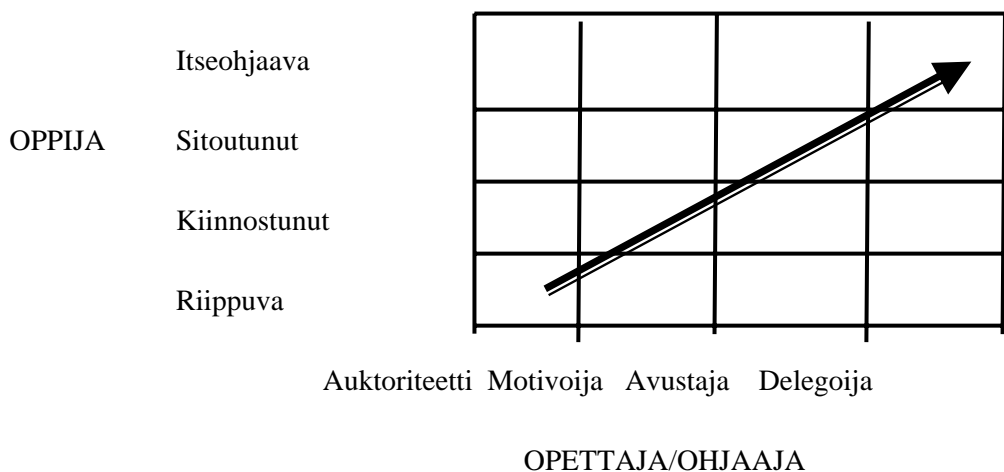
1. Kasvun ja kehityksen tukeminen (psykososiaalinen ohjaus)
2. Oppimisen ja opiskelun ohjaus
3. Urasuunnittelun ohjaus

Ohjausta tapahtuu tarpeiden mukaan vyöhykkeittäin. Lähivyöhykkeellä on esim. opettaja- ja opiskelijatuutorit, keskivyöhykkeellä joku oppilaitoksen sisäinen asiantuntija esim. opinto-ohjaaja ja uloimmalla vyöhykkeellä oppilaitoksen ulkopuolinen asiantuntija esim. psykologi.



(Liite 1 jatkuu)

Lehtinen & Jokinen 1996, 36) kuvaa ohjaajan ja ohjattavan suhteen kehittymistä. Ohjaajan ja ohjattavan suhdetta voidaan tarkastella esim. ohjaustilanteessa, opintojakson aikana, mutta myös koko opiskelun ajan kehittyvänä jatkumona.



Avoimet kysymykset opettajille ja opiskelijoille:

1. HOPSIN MÄÄRITTELY

- Kun itse puhut sosiaalialan koulutusohjelman opiskelijoiden nykyisestä hopsista, mitä tarkoitat sillä suhteessa edellisiin teoreettisiin malleihin? (oma määrittelysi hopsista)
- Miten määrittelisit tulevaisuuden hopsin sosiaalialan koulutusohjelmassa suhteessa edellisiin teoreettisiin malleihin (jos se poikkeaa nykyisestä määrittelystäsi)?

2. HOPS-PROSESSI

- Millaisena näet nykyisen sosiaalialan koulutusohjelman hops-prosessin tarkastellen opiskelijan koko opiskeluaikaa? [Jos olet ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelija, millaisena kuvaat tähänastista prosessia ja miten luulet sen etenevän opintojesi loppuun saakka?]
- Millainen on visiosi tulevaisuuden hops-prosessista sosiaalialan koulutusohjelmassa?

3. HOPS-OHJAUKSEN KÄYTÄNTEET

- Miten ohjaat nykyisin HOPSia (yksilöt, ryhmät, luokat, vuosikurssit), missä tilanteissa ja miten säännönmukaisesti?
[a. Miten sinun hopsia ohjataan nykyisin (yksilöt, ryhmät, luokat, vuosikurssit), missä tilanteissa ja miten säännönmukaisesti?]

(Liite 1 jatkuu)

b. Millaisia käytännön ratkaisuja, toimintatapoja, haluaisit hops-ohjaukseen tulevaisuudessa esim. työnjako (ks. ohjauksen ulottuvuudet ja holistinen malli), yksilö-/ryhmäohjaukseen, suullisen ja kirjallisen (Madsen? Portfolio?) työn keskinäiseen suhteeseen ja prosessiin?

4. HOPS-OHJAUKSEN PEDAGOGIIKKA

a. Miten sinä määrittelet käyttämäsi HOPS-ohjauksen suhteessa SSDL- malliin ohjaajan ja opiskelijan rooleista? Käytätkö jotakin erityistä ohjauksen teoriaa hops-ohjauksessa? Kuvaa ns. tyypillinen hops-ohjaus tilanne.

[a. Miten sinä määrittelet itsesi ja ohjaajasi (voi olla useita eri ohjaajia) suhteessa SSDL- malliin ohjaajan ja opiskelijan rooleista? Kuvaa ns. tyypillinen hops-ohjaus tilanne.]

b. Millä tavoin haluaisit kehittää omaa hops-ohjaustasi?

5. HOPS-OHJAUS VERKOSSA

Tiimissä on esitetty, että keskeisten prosessien ohjauksen välineitä vietäisiin verkkoon.

- hops-prosessi
- harjoitteluprosessi
- projektiprosessi
- opinnäyteprosessi

-kuvaus konkreettisesti ja ytimekkäästi, opiskelijaa ohjaavasti, kaavakkeet mukaan

-tietokanta sekä opiskelijoille että opettajille

-harjoittelupaikkojen ja hankkeiden kuvaukset

Ota kantaa seuraaviin kysymyksiin:

Mitä prosesseja tulee olla näkyvissä ja millä tavoin?

Miten suhtaudut asiakirjojen saatavuuteen verkkoteitse (joustava saatavuus / tulosuksen kalleus)?

[Minkä prosessin laatimisessa/ ylläpitämisessä sinä voisit olla mukana? *tämä kysymys vain opettajille*]

MITÄ MUUTA

haluaisit sanoa hopsiin ja ohjaukseen liittyvistä asioista koulutusohjelmassamme?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2. Tutkimuksen dokumenttiaineisto

AJANKOHTA	OHJAUSSUUNNITELMAT	TIIMIN SUUNNITTELUÄPÄVÄN MUISTIOT	TIIMIKOKOUS- MUISTIOT		EROSMUISTIOT		LINJURITIIMIN MUISTIOT		MUUT DOKUMENTIT
			PRIMÄÄRI- STO	SEKUNDÄÄRI- AINEISTO	PRIMÄÄRI AINEISTO	SEKUNDÄÄRI- AINEISTO	PRIMÄÄRI- AINEISTO	SEKUNDÄÄRI- AINEISTO	
Lukuvuosi 2001–2002	2002-03 (6.6.02 ensimmäi- nen ver- sio)	28.5.02	9.3.01 27.8.01 21.9.01 19.10.01 11.1.02 1.2.02 15.2.02 15.3.02 1.3.02 19.4.02 28.5.02 29.5.02	14.3.02				24.5.02	
Lukuvuosi 2002–2003	2002-03 (7.8.02)	7.-8.8. 02	11.10.02 17.1.03 14.2.03 1.3.03 21.3.03 28.3.03 25.4.03 2.6.03	13.9.02 11.10.02 15.11.02 22.11.02 13.12.02 24.1.03 8.5.03	Vammais (kutsu) 16.1.03 Vanhus 23.1.03	Vanhus 14.1.03, 20.3.03 Yhteisö- kuntoutus 4.3.03, 7.4.03 Vammais 23.3.04		29.11.02 23.5.03	1.vuoden tiimin arviointi- kokouksen muistio 22.11.02

Lukuvuosi 2003–2004	2003-04 (26.9.03)	11.8.03	19.9.03	12.9.03	Vanhus- ja vammais vammais 4.9.03 Yhteisö- kuntoutus 17.3.04	Vanhus- ja vammais vammais 2.10.03 26.2.04, 29.4.04	12.12.03	14.5.04	Sähköposti 26.9.03 Sähköposti 17.3.04 Opiskelija- arviointi TATU- prosessia varten 17.2.04
		18.8.03	26.9.03	24.10.03					
		19.8.03	3.10.03	28.11.03					
			14.11.03	20.2.04					
			16.1.04	5.3.04					
			30.1.04	26.3.04					
			6.2.04	16.4.04					
			13.2.04						
			27.2.04						
			28.4.04						
			30.4.04						
			1.6.04						
		Lukuvuosi 2004–2005	2004-05 (12.8.04)	12.8.04					
19.8.04	23.9.04			24.2.05					
11.1.05	21.10.04			3.3.05					
31.5.05	25.11.04			10.3.05					
	18.11.04			31.3.05					
	20.1.05			14.4.05					
	3.2.05								
	10.2.05								
	17.2.05								
	7.4.05								
	12.5.05								
	26.5.05								
yht.	4			9	44	21	9	13	3

Opetus- ja ohjaussuunnitelmat

Aineistossa on yksi opetussuunnitelma, joka on tehty syksyllä 2002 opintonsa aloittaville opiskelijoille. Tekstilainauksissa opetussuunnitelma on koodattu lyhennelmällä (OPS 2002).

Aineistossa on neljä ohjaussuunnitelmaa (2002–03, 2003–04, 2004–05, 2005–06), joissa on 11–16 sivua, yhteensä 56 sivua (rivinväli 1). Tekstilainauksissa ohjaussuunnitelmat on koodattu lyhennelmällä (OS vuosiluku).

Muistiot

Muistioiden tekstimuoto ja asetelut eivät olleet yhdenmukaisia. Muistioiden laajuus on keskimäärin 2-3 sivua. Muistioita on seuraavista kokouksista:

(Liite 2 jatkuu)

1) *Tiimikokouksen muistiot* (koodaus: TM päivämäärä). Koulutusohjelman tiimikokous pidettiin joka viikko lukukausien aikana. Kokouksen kesto oli n. 2-3 tuntia. Kokoukseen osallistui periaatteessa koko tiimi, vaikkakaan aina kaikki eivät olleet paikalla. Tiimikokousten sihteerinä toimi vaihtelevasti joku osallistujista, assistentti tai toimistos sihteeri.

2) *Tiimin suunnittelupäivän muistiot* (koodaus: TSM päivämäärä). Koulutusohjelman tiimin suunnittelupäiviä pidettiin muutamia lukuvuodessa. Suunnittelupäivien kesto oli ½-2 päivää. Suunnittelupäiviin osallistui koko tiimi. Tiimikokousten sihteerinä toimi vaihtelevasti joku osallistujista, assistentti tai toimistos sihteeri.

3) *Erytisoamisen eli erosryhmien muistiot* (koodaus EM päivämäärä). Erosryhmät luotiin neljän eri pääaineen ympärille tutkimusprosessin aikana. Jokainen ryhmä kehittyi omaan tahtiinsa ja omaan suuntaansa. Koska erosryhmien toimintaa ei ole aina dokumentoitu muistioiksi saakka, tätä aineistoa on täydennetty sähköpostiaineistolla sekä muilla dokumenteilla. Muistioaineistoon on laskettu mukaan kutsukirjeet erosryhmien tapaamisiin.

4) *Linjuriitiimin muistio* (koodaus LM päivämäärä). Linjuriitiimillä tarkoitetaan kaksi kertaa vuodessa tapahtuvaa parin tunnin arviointi- ja palautekeskustelua, jonka tarkoituksena on kuulla opiskelijoita, linjata yhteistyössä koulutusohjelman toimintaa ja parantaa koulutuksen laatua. Linjuriitiimiin osallistui opiskelijaedustajat nuorisosteiden opiskeluryhmistä, myöhemmin myös aikuisryhmistä, tiimi tai sen edustajat sekä HAMK:n johtajiston / laatutyön edustaja. Palautekeskustelussa tavoitteena oli erityisesti opiskelijan äänen kuuleminen, mutta kaikilla läsnäolevilla oli mahdollisuus kommentoida opiskelijoiden antamaa palautetta. Kokouksen puheenjohtajana ja sihteerinä toimivat joko opiskelijat tai henkilöstön edustajat.

Muut dokumentit

Muilla dokumenteilla tarkoitetaan yksittäisiä dokumentteja. Tutkimusaineistossa on yhdeksän tiimin keskinäistä sähköpostikeskustelua, jotka ovat merkityksellisiä muutoksetomuksen rakentamisessa (koodaus SP päivämäärä).

Ensimmäisen vuoden opettajat ja opiskelijaedustajat muodostivat oman tiimin, jossa käsiteltiin ryhmän asioita. Aineistossa on mukana yksi ensimmäisen vuoden tiimin muistio, joka koskee 2002 aloittaneen ryhmän antamaa palautetta ensimmäisen vuoden opintojen aikana (koodaus YM 22.11.2002).

Aineistossa on mukana yksi opiskelijoiden tuottama muistio, jossa he arvioivat koulutusohjelmaa tavoite- ja tulosneuvottelua varten (koodaus YM 17.2.2004). Arviointitilaisuuteen osallistui viisi opiskelijaedustajaa, jotka edustivat vuosina 2001, 2002 ja 2003 aloittaneita nuorisosteiden ryhmiä sekä 2003 aloittanutta aikuisryhmää.

Aineistossa oli mukana yksi tiimin tuottama Laatuarviointiraportti (koodaus LR 10.11.2004).

06.04.2003

Hyvä opiskelija!

Vuosi sitten kysyin SOSONU99 ja SOSONU00 -ryhmien opiskelijoilta (N=26) sekä koulutusohjelman opettajilta (N=7) heidän ajatuksiaan henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta (hopsista), sen ohjauksesta ja kehittämisestä. Kyselyn ja siitä seuranneiden keskustelujen pohjalta koulutusohjelmaan laadittiin uusi ohjaussuunnitelma. Nyt on aika arvioida mennyttä vuotta ja sitä, miten toteutetut muutokset ovat tähän mennessä näkyneet ja toimineet.

Lukuvuoden 2002-03 aikana koulutusohjelmaan on rakennettu hajautetun ohjauksen järjestelmää. Uusia käsitteitä ovat mm. erokset ja mentorit. Eroksilla tarkoitetaan erityisosaamisenalueita, joihin opiskelijat suuntaavat opintojaan. Mentoreilla tarkoitetaan opettajia, jotka ohjaavat tietyn eros-alueen oppinnyttäviä, projekteja, harjoitteluja sekä kehittävät työelämäyhteyksiä ko. alueen piirissä. Koulutusohjelmassa tämän kaiken katsotaan kuuluvan opiskelijan hops-ohjauksen piiriin.

Uuden ohjauksen käytännön luominen on vielä kesken, ja puhtaimmin sitä voinevat arvioida syksyllä 2002 aloittaneet opiskelijat omien opintojensa loppuvaiheessa. Muut opiskelijat on pyritty ottamaan eros-alueiden ohjauksen piiriin samalla kun eros-tiimien toimintaa luodaan. Ohjauksen arviointia ja suunnan tarkistamista tehdään kuitenkin vuosittain. Pyydän nyt ystävällisesti sinua vastaamaan tähän kyselyyn joko yksin tai ryhmässä. Tutustu kirjalliseen ohjaussuunnitelmaan (osa tästä on näkyvissä verkossa <http://www2.hamk.fi/sosiaaliala/opiskelu/index.html>) ja vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten ohjaussuunnitelma vastaa todellisuutta sinun/ teidän näkökulmasta?
2. Miten ohjaussuunnitelmaa ja sen käytännön toteutusta tulisi mielestäsi/ mielestänne kehittää tästä eteenpäin?

Jos vastasitte ryhmänä, kertokaa montako vastaajaa oli mukana ja mihin olette suuntaamassa opintojanne (pääaineet). Kertokaa myös mitä vuosikurssia edustatte. Voitte vastata nimettömänä tai nimellä, sähköpostitse (johanna.annala@hamk.fi) tai tulostaa vastauksenne paperille ja palauttaa lokerooni.

Tämä kysely on osa tutkimusta ”Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman rakentuminen ja sen ohjaus sosiaalialan korkea-asteen koulutuksessa” (työnimi). Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita, eikä vastanneiden henkilöllisyys tule muiden kuin aineiston käsittelijän tietoon.

Kiitos osallistumisesta kyselyyn ja ohjauksen kehittämiseen!

t. Johanna

Liite 4: Kirjoitelma-aineiston tehtävänanto

Oppimistehtävä 1: Kirjoitelma

Perehdy seuraaviin materiaaleihin:

- ensimmäinen kirjallinen hopskirjoitelma, jonka teit opiskelun alkuvaiheessa
- muu materiaali, joka auttaa palauttamaan mieleen opiskeluprosessin eri vaiheita: oppimispäiväkirja, -tehtävät, arvioinnit ja palautteet, ym.
- ohjaussuunnitelma 2002-03 (ks. liite)
- Sosionomin ydinosaaminen –moniste
- opetussuunnitelman ja koulutuksen tavoitteet (joiden perusteita enemmän kirjassa Myllärinen, A.R. & Tast, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hämeenlinna: HAMK)

Kirjoita materiaaliin perehdyttyäsi vapaamuotoinen kirjoitelma/ tarina siitä, miten henkilökohtainen opiskelusuunnitelmasi on muotoutunut opintojesi (vajaan kolmen vuoden) aikana. Voit halutessasi käyttää aikajanaa tms. piirrosta apuna ja liittää sen kirjoitelmaan. Voit ottaa kirjoitelmasi kantaa esimerkiksi seuraaviin asioihin:

-oppimisen ja ammatillisen kasvun merkittävät kohdat / vaiheet: kohokohdat, aallonpohjat, keskeyttämis-/ vaihtamisajatuksset, muutokset ajattelussa ja/tai opintusuunnitelmassa ym.

-ohjaus / itseohjautuvuus

-yksilöllisten lähtökohtiesi hyödyntäminen

-opintojen ja työelämän suhde, omien valmiuksien arviointi

-erostoiminnan ja mentoroinnin merkitys hopsin muotoutumisessa

Palauta kirjoitelma / tarina viikkoon 11 mennessä mielellään sähköisessä muodossa osoitteeseen johanna.annala@hamk.fi, mahdollisen aikajanan tms. piirroksen voit tuoda ei-sähköisessä muodossa. Kirjoitelma arvioidaan asteikolla suoritettu / täydennettävä.

1) Muutuskertomuksesta neuvottelemisen muutokseen osallistuneiden henkilöiden kanssa 9.3.2006 klo 13–14.30

Tilaisuuden eteneminen:

1. Orientointi aiheeseen ja tilanteeseen
2. Yleinen palaute muutuskertomuksesta
3. Muutuskertomuksesta neuvottelemisen vaiheittain:
alkutilanne, v. 2002–03, v. 2003–04, v. 2004–05
 - vastaako muutuskertomus tiimin jäsenten käsitystä tapahtumista / onko jotain lisätävää tai muutettavaa?
 - mistä prosessin aikana neuvotellaan, mitä neuvotteluista seuraa, mitä merkityksiä / ilmiöitä kertomuksesta nousee
4. Eettiset kysymykset:
 - mikä on tiimin kanta tiimin/ AMK:n kirjoittamiseen näkyville / yksilöiden näkymiseen nimillä
 - kommentit tutkijan ja tutkittavan yhteisön jäsenten positiosta ja sen kuvaamisesta
5. Muut kommentit

2) Saatekirje tutkimuksen käsikirjoituksen lukijoille 6.10.2006

Lukijalle

Ohessa on väitöskirjan käsikirjoitus. Toivon, että perehdyt siihen tutkimukseen osallistuneen opiskelijan / työntekijän näkökulmasta. Kyseessä on tutkimuksen vaihe ”muutuskertomuksesta neuvottelemisen osallisten kanssa”, jossa ”tutkija tuo esiin tekemänsä analyysin ja tulkinnan, ja varmistaa tutkittavien kanssa näiden pätevyuden (Harré & Secord 1972, 163)” (käsikirjoituksessa sivulla 67–68). Tämä vaihe on tärkeä tutkimuksen raportoinnin **luotettavuuden** ja **eettisyyden** näkökulmasta, joihin toivon sinun erityisesti kiinnittävän huomiota. Tältä osin tärkeimmät luvut ovat 3.1.3, 3.2, 4, 5 ja 6.

Voit antaa kommenttisi perinteisellä postilla kommentoiden suoraan käsikirjoitukseen (toimitan sinulle myöhemmin puhtaaksikirjoitetun väitöskirjan), sähköpostitse tai puhelimitse (jos soitat minulle, voin soittaa sinulle takaisin). Jos sinulla ei ole mitään huomautettavaa raportista, kerro se kuitenkin minulle.

Toivon, että ehdit perehtyä käsikirjoitukseen lokakuun aikana. Jatkan käsikirjoituksen korjaamista ja kirjoittamista 4.11.2006, jolloin jään viikoksi kirjoituslomalle.

Etukäteen ”kanssatutkijoita” kiittäen,

Johanna

Liite 6: Muutoskertomuksen vaiheet tiivistetysti

Ajan-kohta	Toiminnan vaihe	Vaiheen sisältö ja merkitys
kevät 2002	Todellisuuden analyysi: kysely opiskelijoille ja tiimille	Hyviä hopsin ja sen ohjauksen käytänteitä idullaan, mutta epätasaisuutta ja sattumanvaraisuutta paljon; yhteisen hopsin ja sen ohjauksen tulkinnan puuttuminen Opintonsa keskeyttäneiden määrä 8,3 %.
kevät –kesä 2002	Tavoitteiden asettaminen ja kirjaaminen suunnitelmaksi: -ohjaus-suunnitelman luominen -opetus-suunnitelman uudistus	Tavoite hyvin määritellystä ja ohjeistetusta, joustavasta ja avoimuuden pohjalle rakentuvasta, prosessina muutuvasta hopsista, joka rakennetaan työelämälähtöisesti. Tavoiteltava hops opiskelun konkreettiseksi rungoksi sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen työvälineeksi. Ohjauksen tavoitteena löyhästi opetussuunnitelmaan kytkeytyvä pedagoginen, sisällöllistä asiantuntijuutta painottava ohjausprosessi, ”kaikki on hopsin ohjausta”. Lukuvuoden 2002-03 painopisteenä ohjauksen uusien rakenteiden, mm. verkko-ohjauksen toimivuuden kehittäminen, ohjauksen säännönmukaisuus: vähintään yksi henkilökohtainen keskustelu jokaisen opiskelijan kanssa, ryhmäkeskustelut ammatillisesta kasvusta. Tavoitteena on vähentää keskeyttämiä (max 5 %).
syksy 2002	Toiminta: ensimmäisen hopsin tekeminen	Aloittavan ryhmän opiskelijat laativat ensimmäisen hopsinsa ohjaussuunnitelman mukaan: opinto-ohjaaja ja opettajatuutorit (2) informoivat hopsista, opiskelijat kirjoittavat kirjoitelman hopsin laatimisen pohjaksi ja tekevät alustavasti pää- ja sivuainevalinnat sekä aikataulutuksen opinnoilleen. Opiskelijat käyvät henkilökohtaisen hopskeskustelun opettajatuutorin kanssa.
2002-03	Toiminta: ohjausmallin soveltaminen vanhoille opiskelijoille	Vanhoille opiskelijoille nimetään henkilökohtaiset mentorit pääaineen mukaan. Kaikki opiskelijat eivät ota yhteyttä mentoriinsa henkilökohtaista keskustelua varten. Verkkosivujen uudistaminen.
2002-03	Toiminta: erostoiminnan luomisen vaihe	Neljän pääaineen ympärillä aloitetaan työelämän, eri vuosikurssien opiskelijoiden ja mentoreiden yhteisiä erityisosaamista (eros) painottavia tapaamisia.
kevät 2003	Havaintoja ja arviointia: -dokumentti-aineistoon kirjatut havainnot	Ohjaussuunnitelmaa pidetään selkeänä, mutta sen arviointi kokonaisuutena on liian aikaista. Rakenteita on luotu, mutta ohjauksen käytänteet ovat vasta syntymässä. Hopsia ja ohjauksen rooleja pohditaan yksilöohjauksen yhteydessä, ei ryhmä- tai verkko-ohjauksen kontekstissa.

Ajan-kohta	Toiminnan vaihe	Vaiheen sisältö ja merkitys
	-arviointi-kysely opiskelijoille	Ohjauksesta tietäminen on parantunut. Osa opiskelijoista ei käytä ohjausta ollenkaan, osa käyttää runsaasti. Opiskelijan siirtyminen 1.-2. opiskeluvuoden vaihteessa tuutoropettajan ohjauksesta mentorin ohjaukseen havaitaan mahdolliseksi katvealueeksi. Ohjauksen laatuun toivotaan kiinnitettävän huomiota. Hopsin, portfolion ja itseohjautuvuuden odotusten selkeyttämistä toivotaan edelleen, sekä ohjaussuunnitelmasta tiedottamista jo opintojen alussa. Opintonsa keskeyttäneiden määrä 7,8 %.
elokuu 2003	Arviointi / interventio: reflektiivinen kysely tiimille hopsista ja sen ohjauksesta	Reflektiivinen arviointi lisää tietoisuutta yhteisestä hopsin ja sen ohjauksen tulkinnasta sekä tavoitteesta käyttää hopsia ammatillisen kasvun välineenä.
syksy 2003	Tavoitteiden asettaminen ja kirjaaminen suunnitelmaksi: ohjaussuunnitelman päivittäminen	Seuraavan lukuvuoden tavoitteena eros-ohjauksen ja ohjauskeskustelun kehittäminen laadullisesti, eroksissa tapahtuvan vertaisohjauksen (tuutoroinnin) kehittäminen, portfolio -systemin luominen ja käyttöönottoaminen, ohjauksen säännönmukaisuus: vähintään yksi henkilökohtainen hops-keskustelu jokaisen opiskelijan kanssa, lisäksi ryhmäohjauksen järjestäminen säännöllisesti, verkko-ohjauksen toimivuuden kehittäminen, keskeyttämisten vähentäminen (tavoite max 7 %) ⁹⁹ Ohjaussuunnitelmaan lisätään ohjeet hopskirjoitelman tekemisestä, näyteportfolion laatimisesta ja hopskeskustelun käymisestä sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Erosryhmät mainitaan ohjaussuunnitelmassa aiempaa selkeämmin.
2003-04	Toiminta: hopskeskustelut säännön-mukaisiksi	Hopskeskustelusta normi opiskelijoiden ja tiimin jäsenten arkeen. Huomio kiinnittyy opintojen loppuvaiheen opiskelijoihin: henkilökohtainen lähtökeskustelu otetaan käyttöön. Kaikki opiskelijat eivät käytä hops- tai lähtökeskustelun mahdollisuutta.
2003-04	Toiminta: mentorointikäytänteet alkavat	Toisen opiskeluvuoden alusta opiskelijoille nimetään henkilökohtaiset mentorit opiskelijan pääaineen mukaan. Vuosikurssikohtaiset opettajatuutorit nimeävät opiskelijalle erosryhmän, ja erosryhmään kuuluvat opet-

⁹⁹ Tavoite nostettiin 5 %:sta 7 %:iin ammattikorkeakoulun yleisen tavoitteen mukaisesti.

Ajan-kohta	Toiminnan vaihe	Vaiheen sisältö ja merkitys
		<p>tajat jakavat opiskelijat keskenään ja tiedottavat opiskelijoita heille nimetystä mentorista.</p> <p>Lähtökohtana on, että mentori ohjaa opiskelijan hopsia, projektiopinnot, harjoittelut ja opinnäytetyön. Opiskelija voi siirtyä toisen opettajan ohjaukseen tietyn jakson / kokonaisuuden ajaksi riippuen opintojen sisällöllistä valinnoista.</p> <p>Mentoreita / lyhytaikaisia ohjaajia nimetään ja vaihdetaan pitkin lukuvuotta.</p>
2003-04	Toiminta: eros-toiminnan muokkaantuminen	<p>Erostoiminta säännölliseksi toiminnaksi. Erostoimintaa tehdään tutuksi jo ensimmäisen vuoden opiskelijoille siten, että mentorit ohjaavat ensimmäisen, orientoivan harjoittelun opettajatuutorien sijasta. Vanhemmat opiskelijat esittelevät pääaineita / erosryhmiä ensimmäisen vuoden opiskelijoille ennen pääainevalintoja.</p> <p>Erosryhmät organisoituvat uudella tavalla: vammais- ja vanhustyöhön suuntaavat pääaineet yhdistyvät yhdeksi erosryhmäksi. Kasvatuksen ja yhteisökuntoutuksen yhteiset työelämäkumppanit lastensuojelu- ja erityisnuorisotyön osalta aiheuttavat keskustelua, ja johtavat erosryhmien rajojen uudelleenmäärittelyyn.</p>
2003-04	Toiminta: hopsin ohjauksen välineiden kehittäminen	<p>Syksyllä web-innostus, ajatus mentoroinnista web-ympäristössä, keskustelua portfolioiden määrästä ja porfolion toteuttamisesta digitaalisena. Web-innostus hiipuu lukuvuoden aikana eikä etene toteuttamisen tasolle. Portfoliotyöskentely päätetään sijoittaa konkreettisesti seuraavaan opetussuunnitelmaan.</p>
2003-04	Toiminta: hopsin ja ohjauksen jäsentäminen osaksi laajempia tavoitteita	<p>Opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen sekä oppiminen kytketään koulutusohjelman pedagogisiin tavoitteisiin opintojen eri vaiheissa ja kirjataan pedagogiseen strategiaan.</p> <p>Pedagogisen strategian lähtökohdaksi kirjataan arvot, osallistaminen, hajautettu johtajuus, hajautettu ohjaus sekä avoimet oppimisympäristöt.</p>
2003-04	Havaintoja ja arviointia: -linjuritiimi joulukuussa 2003 -tatu-auditointi helmikuussa 2004	<p>Opiskelijapalautteen mukaan koulutusohjelman vahvuuksina on erostoiminta, mentorointi, henkilökohtainen ohjaus (kun sitä osaa hakea) sekä kurssien valintamahdollisuudet tietyin rajoituksin. Pitempiaikaisen hopsin suunnittelun vaikeutta on tilanteissa, jos opiskelija ei sovi mukaan valitsemalleen kurssille tai jos aikatauluihin tulee muutoksia.</p> <p>Opiskelijat toivovat pakollisia hopskeskusteluja, se-</p>

Ajan-kohta	Toiminnan vaihe	Vaiheen sisältö ja merkitys
		<p>kä ammatillisen kasvun ja pedagogisen prosessin vaiheiden kuvaamista opiskelijoille jo opintojen alussa.</p> <p>Vaikka tiimin jäsenet kokevat mentorointikäytänteet vielä sekaviksi, opiskelijat ovat verraten tyytyväisiä ohjauksen toimivuuteen. Koulutusohjelma sijoittuu hyvin ammattikorkeakoulun sisäisessä arvioinnissa mm. seuraavien teemojen osalta: korkeakoulumaisuus (oppimisen aktivoiminen), valinnaisuuden runsaus ja henkilökohtaisten tarpeiden huomioon ottaminen hopsissa (Kolehmainen 2004).</p> <p>Opintonsa keskeyttäneiden määrä 2,7 %.</p>
Syky 2004	Tavoitteiden asettaminen ja kirjaaminen suunnitelmaksi: ohjaus-suunnitelman päivittäminen	<p>Seuraavan lukuvuoden tavoitteena ohjauskeskustelun kehittäminen laadullisesti kohti kehityskeskustelua, ryhmäohjauksen laajempi hyödyntäminen (yksilö- ja ryhmäohjauksen rajojen kartoitus), työelämäyhteyksien vahvistaminen erityisosaamiseen ohjauksessa (omien alumniin hyödyntäminen), mentorikansioiden luominen ohjauksen tueksi, portfoliotyöskentelyn ja -ohjauksen kehittäminen sekä keskeyttämisten vähentäminen (max 7 %). Mentorin vastuulla on solmia pitkäkestoisia ohjaussuhteita ohjattavien opiskelijoidensa kanssa. Opintojen ohjaaja on mentorin tukena ja auttaa tarvittaessa ongelmatilanteissa.</p> <p>Hopsprosessin ohjauksen sijaan aletaan puhua ammatillisen kasvun prosessista ja sen ohjauksesta, hopskeskustelun sijaan kehityskeskustelusta.</p>
2004-05	Toiminta: mentorointikäytänteet muokkautuvat	<p>Yksilöllisyys korostuu hopsien laadinnassa ja mentoreiden nimeämisestä tulee jatkuva prosessi. Mentorointi muotoutuu yksilöpainotteiseksi ohjausjärjestelmäksi, joka etenee opiskelijan ehdoilla.</p> <p>Erosryhmien sisälle syntyy omia toimintakulttuureja mentoroinnin toteuttamisessa. Opettajat kuormittuvat ohjaustyöstä eri tavoin ja ennakoimattomasti.</p> <p>Sisällöllistä asiantuntijuutta tukeva ohjaus / mentorin pysyvyys (pitkäkestoinen ohjaussuhde) näyttäytyvät ristiriitaisena ohjausmallin toteutumisessa.</p>
2004-05	Toiminta: erostoiminnan kriisiytyminen	<p>Opiskelijan hops ei sovi aina pääaineiden perusteella tehtyjen erosryhmien raameihin. Kasvatuksen ja yhteiskuntoutuksen erosryhmien raja tuottaa hämmennystä sekä opettajissa että opiskelijoissa; liikkuminen yli pääainerajojen sujuu huonosti. Opiskelijat alkavat kysyä opintoviikkoja erostoiminnasta.</p>

Ajan-kohta	Toiminnan vaihe	Vaiheen sisältö ja merkitys
		Erosryhmien tavoitteista ja merkityksestä erilaisia näkemyksiä opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä työelämäyhteistyön suhteen. Työelämäyhteistyötä aletaan toteuttaa yli erosryhmien rajojen.
2004-05	Toiminta: Ohjausmallin jäsentäminen osaksi opetussuunnitelmaa	Uudessa opetussuunnitelmassa erillinen jakso portfoliotyöskentely, jonka sisään kirjataan erostoimintaan osallistuminen, kehityskeskustelujen käyminen vuosittain sekä portfolion tuottaminen 3,5 vuoden prosessin ajan. Opiskelijoiden vapausasteet osallistua tai välttää yksilöllisiä keskusteluja tai osallistua erosryhmien toimintaan vähenee.
2004-05	Havainnot ja arviointia: -kysely opiskelijoille ja tiimille	Opiskelijoiden mukaan hajautettu ohjausmalli on hyvä ja toimiva. Malli takaa ohjauksen ja yksilöllisen etene- misen, ja kasvattaa opiskelijan autonomisuutta. Ohjauksen saatavuus on parantunut ja ohjauksen sisällölliset laatuvaatimukset ovat kasvaneet. Tiimin jäsenten arviointi ohjausmallista on ristiriitainen. Tiimin näkemykset pitkäkestoisesta ohjaussuhteesta / asiantuntijaperustaisesta muuttuvista ohjaussuhteista jakautuvat. Mallia ei käytännössä sovellettu sellaisenaan, vaan tiimissä edellytettiin itseltä ja muilta jatkuvaa muuntautumista ja opiskelijan ohjauspolun varrelle asettautumista. Vastanneet eivät liitä erostoimintaa ammatillisen kasvun ja kehittymisen kysymyksiin. Erostoiminnassa nähdään kehittämistä. Opintonsa keskeyttäneiden määrä 6,7 %.

Liite 7: Ammatilliset ydinvalmiudet Madsenin (1993) mukaan Sosiaalialan ammattitaitoa kuvataan Madsenin (1993) tapaan neljänä pätevyyden osa-alueena, jotka muodostavat ammatillisen toimintapätevyyden. Ammatillinen toimintapätevyys saavutetaan koulutusohjelman kerroksittaisen etenemisen ja opiskelijan oman prosessin avulla.

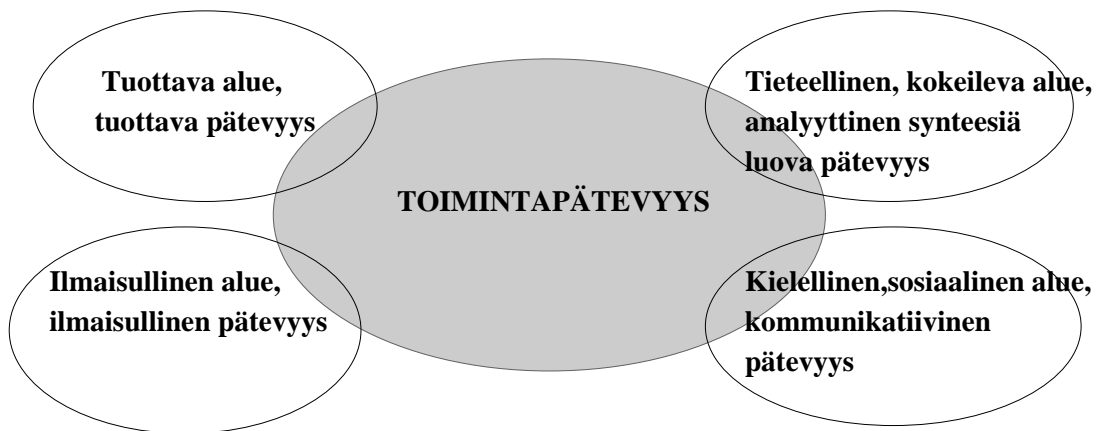
Ammatillinen toimintapätevyys on enemmän kuin pätevyyden eri osa-alueiden summa. Siihen ylletään ammatillisen näkemyksellisyyden kautta. Näkemyksellisyydellä tarkoitetaan paitsi henkilökohtaista suhdetta ammatilliseen tietoon, myös kykyä toiminnallistaa ja siten tuottaa ammatillinen osaaminen työelämässä.

Tieteellinen, kokeileva alue on työn filosofisten ja teoreettisten perusteiden ymmärtämisen pohjalta työtoiminnan havainnoimista, jäsentämistä ja johtopäätösten tekoa, jonka tavoitteena on työn kehittäminen. Analyttinen, synteisiä luova pätevyys on esimerkiksi kykyä erittelevään tieteelliseen ajatteluun ja ongelmanasetteluun. Se on taitoa kriittiseen ja itsekriittiseen reflektioon ja tiedon soveltamiseen. Se on kokoavan synteisin tekemisen taitoja, kykyä löytää uusia näkökulmia ja työtapoja. Se on kykyä tehdä ”toisin,” sekä kehittää työtä tutkimukseen perustuen.

Kielellinen ja sosiaalinen alue on itsensä ilmaisemista ja ymmärrettäväksi tekemistä. Se on toimimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisten ja erilaisissa olosuhteissa elävien ihmisten kanssa. Se on kykyä kohdata, kuulla ja kulkea rinnalla. Kielellä on myös kirjallinen ilmaisu, jota tarvitaan ammatillisessa työssä. Vuorovaikutuksessa tulee tärkeäksi asiakkaan lähtökohdat huomioonottava kulttuurinen ymmärrys.

Ilmaisullinen alue merkitsee syvempää ilmaisun tasoa kuin arkinen kommunikaatio. Se on taiteen ja kulttuurin keinojen käyttämistä kokemuksellisesti ja elämyksellisesti. Musiikki, draama, kuvallinen tai liikunnallinen ilmaisu auttavat lähestymään vaikeita asioita. Ilmaisullinen pätevyys on myös osaamista käytännön tasolla niin, että kykenee innostamaan ja ohjaamaan erilaisia ryhmiä kulttuuristen ja ilmaisullisten toimintojen pariin.

Tuottava alue on käytännössä toimimista, työskentelyä sen tehtävän parissa ja sellaisella työn alueella, jota ihmisen arkipäivä ja sen tukeminen edellyttävät. Tuottava pätevyys on siten esimerkiksi taitoa työskennellä kuntoutuksen, hoidon ja huolenpidon sekä kasvun tukemisen tehtävissä erilaisissa toimintaympäristöissä.



Kuva 19. Ammatilliset ydinvalmiudet. (Madsen 1993)