



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201306171127>

Author(s): Eerola, Satu; Vadén, Totte

Title: Vailla punaista lankaa - vai vailla kysymystä?

Main work: Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä

Editor(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa; Eerola, Satu

Year: 2005

Pages: 75-84

Publisher: Tampere University Press

Item Type: Article in Compiled Work

URN: URN:NBN:fi:uta-201306171127

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

VAILLA PUNAISTA LANKAA – VAI VAILLA KYSYMYSTÄ?

Yhä useammin tapaamme vastaanotoilla opiskelijoita, jotka päällimmäisten oireiden helpotettua kertovat: ”Enhän edes tiedä, mitä haluan opiskella.” Näin eivät totea vain toiselle tai kolmannelle vuodelleen ehtineet, nopeasta etenemisestään ahdistuneet opiskelijat, vaan myös opintojensa loppuvaiheessa olevat ja joskus myös väitöskirjavaiheeseen edenneet opiskelijat. Mielen-terveysvastaanotoilla tapaamme myös valmiita maistereita, jotka epätietoisuudessaan suunnittelevat opintojen jatkamista – eivät kuitenkaan omalla alallaan.¹ Tässä artikkelissa pohdimme yliopiston oppimisympäristön muutoksia, jotka ovat yhteydessä opiskelijan tiedeyhteisöön sosiaalistumiseen sekä yliopistoyhteisöön integroitumiseen. Miksi oma juttu ei tunnu löytyvän?

Kysymys valinnoista

Vastuu valinnoista ja opintoalasta on nyky-yhteiskunnassa yksilöllä. Hänellä kuitenkin pitää olla ensin jotakin, jotta voi valita. Tuo ’jokin’ voi syntyä tiiviissä ja aidossa yhteisössä, kuten perheessä, koulussa tai yliopistossa. Monet

¹ Vuoden 2000 yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan runsaasti stressiä koki 28 % naisista ja 22 % miehistä. Tampereen yliopistossa se tarkoittaa 2500–3500 opiskelijaa (Kunttu 2004a). Vuoden 2004 vastaavan tutkimuksen mukaan kyseiset prosenttiosuudet ovat kohonneet (Kunttu 2004b).

ovatkin oppineet ottamaan kantaa arvo- ja ammatinvalintoja koskeviin kysymyksiin jo opiskeluiden tullessaan. He ovat paneutuneet siihen tieteenalaan tai ammattiin, johon ovat lukiossa päätyneet. Opiskelupolun löytyminen on heille helppoa ja luonnollista. Oppimisen tutkimuksen termein voidaan todeta, että tällöin oma kysymys on herännyt ja löytynyt.

Moni puolestaan etsii ja löytää alansa vasta yliopisto-opinnoissa. Usein alaksi määrittynyt juuri se, mihin pääsykoepänttävyyden yhteydessä sattumalta on joutunut. Jokaisesta tieteenalasta voi kuitenkin tulla mielenkiintoinen aarreaitta, jos laitos- ja tiedeyhteisö on ottanut tehtäväkseen opiskelijan motivoinnin ja sitouttamisen alalle. Tiede itsessäänkin voi riittää viettelemään mukaansa yliopistoon hakeutuneen.

Valinnan tekee vaikeaksi ja lähes hahmottomaksi se, että arvoyhtenäisyys on korkeakoulutuksessa pirstaloitunut. Opiskelu on yksinäistä ja työelämän etäiset odotukset ovat niin muuttuvia, että niiden ennakoiminen ei aina onnistu asiantuntijoiltakaan. Moninaisissa oppimisympäristöissä yksilön ja yhteisön *toimijuutta* voidaan rakentaa eri tavoin, ja sillä on keskeinen merkitys yksilön ja yhteisön oppimisen suhteeseen.

Jaetun asiantuntijuuden ja oppimisen alueilta on tutkimustietoa runsaasti (mm. Bereiter & Scardamalia 1993; Hakkarainen ym. 2004; Nuutinen & Kumpula 1998; Resnick ym. 1991), mutta käytänteisiin se vaikuttaa usein hitaasti. Lisäksi ilmiötä voidaan tarkastella eri näkökulmista tai päämääristä käsin: asiantuntijuuden kehittämisenä, itsensä ylittämisenä, sosiaalistumisenä tai esimerkiksi vuorovaikutuksena.

Opiskelijat hakevat, mitä osaavat

Lukion ja pääsykoeseulan läpäisseet opiskelijat ovat hyvin lukeneita, paljon tietäviä ja monella tavalla jo menestyneitä. Ainakin määrällisesti katsottuna he ovat myös tehneet paljon työtä. Silti usein tämä työ on tuntunut pakolliselta tai jotenkin itsestään selvältä – ei pohdinnan kautta löydettyltä. Omakoh-

tainen innostus oppimiseen ja omat valinnat ovat saattaneet puuttua, vaikka onkin hakeuduttu yliopistoon.

Miksi opiskelija ei sitten myöhemminkään löydä omaa juttuaan? Hän etsii sitä ehkä sieltä, mistä on opetettukin: itsestään, pärjäämisestään, menestyksestään, kilpailukyvystään. ”Kaikki on itsestä kiinni” -hokema on alkanut muuttua todeksi. Jo kouluaikana on saattanut puuttua kokonaisnäkemyistä, ja huomiota ja arvostusta ovat saaneet vain menestyneet. Oman opiskeluhistorian kuluessa ei ole muodostunut sellaisia turvallisia lähiyhteisöjä, joiden kautta kiinnitytään laajempaan yhteisöön ja elämää ylläpitäviin arvoihin ja kysymyksiin. Kun sieltä ‘itsestä’ sitten ei löydykään mielekästä opintoalaa, alkaa esiin nousta petetyksi tuleminen tunteita. Alkaa löytyä myös menestyksen vastakohtia eli menestymättömyyden pelkoa. Epäonnistumisen ainekset, ahdistus ja itsesyytökset, ovat käsillä.

Oppimisen tutkijassa herää kysymys, mitä tällöin opitaan. Vaikka peruskoulu tai lukio onkin ruokkinut ulkoa ohjautuvaa oppimista, voisi tätä hetkeä tarkastella siinä valossa, millaista ajattelun kulttuuria yliopisto rakentaa ja kasvattaa. Mikä ohjaa ja säätelee valintojen tekemistä ja identiteetin kehittymistä? Kuinka tietoisesti yliopiston toimijat ymmärtävät roolinsa ja toimintansa oppimisen säätelijöinä? Onko ihmettelylle ja kasvulle tilaa?

Koska yhteiskunta ja työelämä nykyisin edellyttävät yhä kompleksisempien asioiden osaajia ja taitajia, tulisi yliopistossa rakentaa aitoja, oppimista tukevia oppimisympäristöjä, joissa opitaan ihmettelyn ja ajattelun kulttuuria (culture of thought) ja keskeneräisyyden sietämistä. Itsensä kyseenalaistaminen, valinnaisuuden tiedostaminen ja epätäydellisyyden tarkasteleminen tulisi olla keskeisempi osa oppimisprosesseja. Esimerkiksi sen tarkasteleminen, mitä ei tiedä, voisi opiskelijaidentiteetin ja oppimisprosessin kannalta olla mielekkäämpää kuin maksimaalisen tietämisen artikulointi ilman tietämättömyyden ja keskeneräisyyden pohdintaa. Opetammeko siis edelleen opiskelijoita antamaan oikeita vastauksia ja vastaamaan vain, jos he varmasti tietävät oikean tiedon? Kaikki tämähän viestii opiskelijalle toiminnan ja toimijuuden tietynlaista luonnetta. (Ks. esim. Nuutinen ym. 1998; Pyhältö 2003; Soini 1999.)

Epätietoisuuden edetessä oireiluksi, poteminen kannattaa tuoda terveydenhoidon asiantuntijalle. Epätietoisuus ja ahdistus diagnosoidaan puutteellisesti, kun varsinaisille opintopsykologisille ilmiöille ei ole diskurssia tai sanoja. Opiskelutaidot ovat muutakin kuin lukutekniikkaa. Ne ovat motivaatiota, asennetta, itsenäistä päätöksentekoa ja yhteistyötä. Punaisen langan katoaminen tai se, ettei sitä koskaan ole löytänytään, rasittaa opiskelijan mielialaa, mikä voi johtaa masennukseen tai uupumukseen. Paljon tietävän ja vaatimaan tottuneen nuoren kanssa keskusteluyhteyteen asettuvia tahoja kun ei ole monia tarjolla. Jos niitä olisi ollut edeltävissäkin ikävaiheissa, ei tähän kysyntään vastaaminen olisi yliopistollekaan niin vaikeaa. Mahdotonta se ei ole nytkään.

Vanha sukupolviongelma vai rakenteellisesti uusi tilanne?

Vanhempi polvi voi toki puuskahtaa, että itse on ennenkin päätetty alat ja ammatit, miksei nytkin. Esimerkiksi nuoren äidinkieli on hänen omansa. Sen hän on omaksunut alkuperäisessä yhteisössään ilman valintaa. Yhtä vähän voimme kiittää tai moittia häntä siitä, ettei hän paljon lukemisella löytänyt elämäntehtäväänsä. Epätoivoisessa etsinnässään hän puhuu juuri sitä kieltä, jonka on oppinut. Hän elää ja etsii nykytilanteessa, jossa kaiken tulee olla mahdollista, mikään ei saa olla pois suljettua eikä tuottaa pettymystä.

Yliopistojen massoitumisen käänköpuolena edellytetään opiskelijalta yhä parempia metakognitiivisia kykyjä. Enää ei riitä, että on kriittinen ja arvioi asioita. Nyt jokaisen tieteenekijän tulisi osata arvioida arviointiaan ja ajatella sitä, miten on arvioinut sitä, mitä on arvioinut. Tätä tiedon käsittelyä ja oppimisen aktiivisen siirtovaikutuksen (ks. Soini 1999) kysymystä ei juuri oteta esiin niissä keskusteluissa ja kirjoituksissa, joissa arvostellaan nykyistä pullasorsasukupolvea.

Yliopiston vanhoja tehtäviä ja uusia vastauksia

Tiedeammateissa oma juttu voi löytyä itsen ja ympäristön vuoropuhelussa. Ymmärtämällä alansa historia ja näkemällä sen tulevaisuus suhteessa ympäristön mahdollisuuksiin, uhkiin ja muutokseen asetetaan tiede- tai ammattiyhteisöön omaa osuutta toteuttamaan. Tämä vie aikansa, eikä se löydy pelkästään lukemalla. Opiskelijalta odotetaan itsenäistä – mutta ei yksinäistä – työtä. Monelle ”gradua vaille valmiille” yliopisto ei ole mahdollistanut tämän asian sisäistämistä neljässä, viidessä vuodessakaan.

Uusien opiskelijoiden johdattelijana opiskelijan rooliin on perinteisesti ollut vanhempi opiskelija, tuutori. Tämä opiskelijoiden perinteinen YTHS:n ja yliopiston tukema omatoimisuus on kehittynyt 1990-luvun lopulta systemaattisemmaksi, ja nykyään monet yliopistot tukevat tuutorien koulutusta taloudellisesti. Talkoilla toimivien opiskelijatuutoreiden toiminta vaihtelee huomattavasti ainejärjestöittäin ja vuosittain. Toisinaan on hyviä kausia, toisinaan asiaan ei paneuduta riittävästi.

Yliopiston voimakkaamman mukaan tulon myötä on tuutoritoiminnassa alkanut uusi vaihe. Opiskelijatuutoreiden toimenkuva ohjautuu yhä selvemmin yliopistoelämään sosiaalistamisen suuntaan, mutta ei yksin, vailla tukea. Pääaineen sisältöön ja opiskeluun ja omaan laitokseen tutustuttamisesta on alkanut vastata yhä enemmän opetushenkilökunta. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa keväisiin tuutorointitilaisuuksiin ovat tulleet mukaan laitosten uusien opiskelijoiden vastaanottamisesta huolehtivat opettajat. Toiminta on muutamassa vuodessa alkanut tavoittaa lähes kaikki yliopiston yksiköt ja mahdollistanut opiskelijatuutoreiden ja laitoksen henkilökunnan suunnitelmallisen yhteistyön. Opiskelutaitoihin ja talon tapoihin ohjaamisen herkkä hetki on uusien tulokkaiden ensimmäinen lukukausi ja -vuosi.

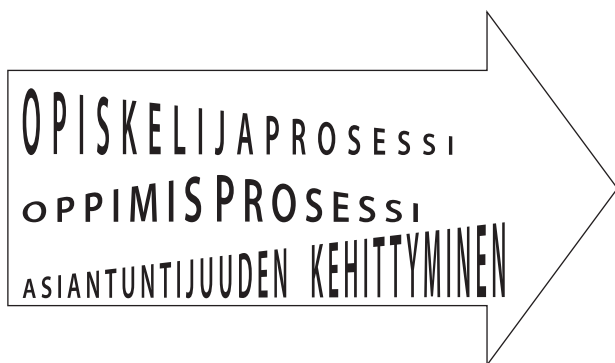
Akateeminen ohjaus ja HOPSin prosessit

Viime aikoina on esiintynyt ajatusta, että henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) on vastaus melkein kaikkeen mahdolliseen. Ohjaus on tullut osaksi yliopiston arkea, mutta ei kuitenkaan kovin hyväksytyksi tai jäseny-neeksi osaksi. HOPS-ilmiö on mielenkiintoisella tavalla eksplikoinut, miten yliopisto kulttuurisena ja historiallisena instituutiona mieltää ohjauksen. Samalla se on ilmentänyt käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta korkea-asteel-la.

Edellä olemme käsitelleet punaisen langan katoamisen ja löytämättömyy-den -ongelmaa yliopisto-opiskelijoiden ja koko yliopistoyhteisön keskuudessa. Keskeisinä asioina olemme nostaneet esiin ongelman tunnistamisen ja tun-nustamisen, ilmiön ratkaisuun pyrkivän toiminnan tai ennaltaehkäisevän toiminnan merkityksen. Mielenkiintoinen ja tärkeä osa tarkastelua on myös opintopsykologisen diskurssin epäselvyys tai puuttuminen ja sen seuraukset ratkaisun etsimiselle.

Valintojen ja uusien ilmiöiden keskellä tulisi katse kääntää toiminnan perusteisiin: mikä on yliopiston ydintehtävä? Mitkä ovat tällaisen koulutus-organisaation ydinprosessit? Kuinka opiskelija saadaan osaksi ydinproses-seja? Kaiken koulutuspoliittisen keskustelun melskeestä voi edelleen kuulla tutut vastaukset: oppiminen ja tutkiminen. Tosin osalla on vastauksena vain toinen edellä mainituista. Oppimisen ja tutkimisen tietenkin voi ymmärtää samaksikin.

Yliopistot ovat muuttuneet sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti muun muassa akateemisten vaatimusten suhteen. Kuvioon 1 on koottu kolme keskeistä toisiinsa kietoutuvaa yliopisto-opiskelijoiden ydinprosessia: opiskeli-japrosessi, oppimisprosessi ja akateemisen asiantuntijuuden kehittymisen prosessi (Eerola 2004). Ideaalitapauksessa kaikki prosessit käynnistyvät yli-opisto-opintojen alussa, mutta ne etenevät ja kasvavat eri tavoin. Kaikissa näissä prosesseissa voidaan tarkastella kahdentasoisia alakysymyksiä: 1) Mil-laista toimijuutta ja/tai identiteettiä rakentuu? 2) Millaisia toiminnan sääte-lyvalmiuksia kehittyy?



KUVIO 1. Yliopisto-opiskelijan ydinprosessit (Eerola 2004)

Yliopisto-opiskelijat puhuvat usein itsestään koululaisina. Tällainen uusi ilmaisu kumpuaa sekä yliopiston koetusta koulumaisuudesta että opiskelijoiden tarpeesta vähätellä yliopisto-opiskelun merkitystä. Yliopisto-opiskelijan opiskelijaproessin käynnistyminen on kuitenkin erittäin merkityksellinen monen muun prosessin kannalta, sillä opiskelijaidentiteetti rakentaa valmiuksia mieltää oma toimintaympäristö (yliopisto tahoineen ja tasoineen) ja sen toimintatavat (esim. kuinka opiskelen ja valitsen). Aito opiskelijaproessin käynnistyminen mahdollistaa opiskelijan oman toimijuuden rajojen, vastuiden ja kysymysten pohdiskelun: mitä tarkoittaa olla yliopisto-opiskelija? Tällaisten kysymysten kautta voi alkaa hahamottua oma paikka ja toiminnan konteksti – ja ajan kanssa myös oma identiteetti yliopiston toimijana.

Viime aikoina on ollut paljon keskustelua ikuisista opiskelijoista. On pohdittu sitä, miksi opiskelijaidentiteetti jää ikään kuin päälle eikä ammatti-identiteetti tunnu löytyvän. Oppimista ja opiskelua säätelevää opiskelijaproessia ei ole välttämättä tiedostettu keskeiseksi toiminnan säätelijäksi. Opiskelijaproessin vahvistamisen ei ole kuitenkaan ristiriidassa oppimisproessin vahvistamisen kanssa, kuten voisi ajatella. Nykyiset käsitykset oppimisesta tukevat toimijuuden vahvistamista, ja yliopistossa se tarkoittaa myös opiskelijaidentiteettiä. Paradoksaalista on, että yliopisto-opiskelijaproessin onnis-

tuminen luo perusedellytykset siitä luopumiseen ja ammatillisen identiteetin kasvuun. Opiskelijaprosessi toimiikin välillisesti oppimisprosessin ja akateemisen toimijaidentiteetin käynnistäjänä.

Oppimisprosessi ja akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen

Hyvä ja syvä oppiminen luo pohjaa akateemisen asiantuntijuuden kasvulle ja kehittymiselle (ks. Rauste-von Wright 1997). Vastaavasti asiantuntijuuden kehittyminen suuntaa oppimistamme. Prosessit siis käyvät tai voivat käydä kaunista dialogia keskenään. Tämä ideaali edellyttää pitkäjännitteistä työtä sekä epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietokykyä.

Kun edellä on tarkasteltu muun muassa valintojen tekemistä yksin ja samalla yhteisöllisyyden mahdollisuuksia opiskelijan osaamisen rakentamisessa, voidaan miettiä, kuinka oppiminen voi olla yhteisön asia. Käydäänkö tiedeyhteisössä dialogia? Olemmeko osaltamme tukemassa tällaisen prosessin käynnistymistä? Tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijat opiskelevat hyvin strategisesti maksimoidakseen suorituksensa ja päämääränsä (mm. Beaty ym. 1997), mutta mitä päämäärä itse kullekin tai tiedeyhteisölle tarkoittaa? Samaisessa tutkimuksessa todetaan, että "...itse määrittäen, mitä päämäärä tarkoittaa." Onko "itse" itse yksin, itse yhteisönä vaiko itsenäisesti yhdessä?

Oppimisen tutkimuksen näkökulmasta monien yliopistossa toimivien käsitys akateemisen asiantuntijuuden kehittymisestä ja erityisesti sen kehittämisestä opintojen viimeisenä tai viimeisinä vuosina on mielenkiintoisella tavalla ristiriitainen. Usein esimerkiksi opetussuunnitelmista voi lukea, kuinka vasta viimeiset kurssit kehittävät niin sanottuja työelämävalmiuksia ja akateemista ajattelua. Yleinen näkemys voikin edelleen olla, että tällainen asiantuntijuus ehtii kasvaa riittävästi vuodessa. Akateemisten valmiuksien kehittäminen ja asiantuntijaidentiteetin herättely ei ole lainkaan ristiriidassa niin sanottujen peruskurssiasioiden kanssa. Edellä kuvattiin kolmea keskeistä opintoja ja oppimista tukevaa prosessia sekä niihin liittyviä kysymyksiä toimijuuden, identiteetin ja toiminnan säätelyvalmiuksien kehittymisestä. Lisäksi voisi kysyä, missä ajassa ydinprosessit kehittyvät. Kuviossa on kir-

jainten koolla havainnollistettu prosessien kehittämisessä tarvittavaa aikaa. Esimerkiksi akateemisen asiantuntijuuden tulisi alkaa kehittyä jo opintojen alusta lähtien ja voimistua opintojen edetessä.

Ohjauksen toimijat ja konteksti

YTHS:n, opintopsykologien sekä neuvonta- ja ohjaustahojen toimijoiden työkentällä on selvästi noussut esiin yliopisto-opiskelijoiden kasvava ongelma oman jutun löytämättömyydestä. Edellä esitetyistä näkökulmista nousee monia mahdollisuuksia ydinprosessien tukemiseen. Kuinka tukea yliopisto-opintojen ja oppimisen prosesseja? Tai kuinka rakentaa niistä kohdallisia ja mielekkäitä? HOPS voi osaltaan tukea ja ohjata näitä prosesseja. Se voi rakentaa puuttuvaa kieltä opintopsykologisille ilmiöille. Parhaimmillaan HOPSien tulo yliopistomaailmaan voi merkitä tarkoituksenmukaista ajattelun ja ohjaamisen kulttuuria, esimerkiksi opiskelijoiden metakognitiivisten valmiuksien kehittämistä. On kuitenkin hyvä kysyä, mitä tai kenen tavoitteita HOPSella tavoitellaan. Ja kuka kehittää mitä? Mikä kehittää ketä? Ja, mikä kehittää mitä?

Yliopisto-opintojen ohjausjärjestelmän näkökulmasta voimme uuden HOPS-ilmion kautta ja myötä rakentaa monitasoista ja -tahoista opintojen ohjausjärjestelmää, jossa huomioidaan sekä konteksti että ydinprosessit yliopistossa. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa on hahmotettu opetukseen integroituvan ohjauksen (voisi puhua myös nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesta) ja erityisten neuvonta- ja ohjauspalveluiden suhdetta. Erilaisissa HOPS-käytänteissä sekä niitä tukevissa ohjauspalveluissa pyritään huomiomaan toiminnan kokonaisuus kaikilla tasoilla. Käytännössä on siis luotu opintojen ohjauksen kokonaisjärjestelmää, joka voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ydinproesseja läpi opintopolun. Järjestelmä pyrkii vastaamaan sekä nykyisiin että uusiin ilmiöihin koordinoimalla toimintaa ja kehittämällä palautejärjestelmää. HOPS on siten osaltaan palvellut opintojen ohjauksen kokonaisuuden rakentumista.

Uudet ilmiöt (esimerkiksi opintojen punaisen langan metsästys) ja uudet vaateet (esimerkiksi Bolognan prosessi) artikuloivat uusiksi tuttuja asioita, kuten asiantuntijuutta ja oppimista yliopistossa. Toiminnan kontekstin ja säätelijöiden ymmärtäminen uudella tavalla on usein hyvin eritahtista. Näin on tilanne myös ohjauksen kohdalla. Ohjausilmiön ymmärtäminen edellyttää oman ja itsenäisen kysymyksen heräämistä – oman, muttei yhteisöstä irrallaan olevan.