



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-201406061674>

Author(s):	Vehviläinen, Sanna; Löfström, Erika
Title:	Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta : tulkinta kehittämismahdollisuuksista
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	262-287
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061674

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.

OPINNÄYTTEEN OHJAUKSEN HAASTEET  
OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA  
– TULKINTA KEHITTÄMISMAHDOLLISUUKSISTA

Sanna Vehviläinen & Erika Löfström

*Artikkelissa tarkastellaan yliopistopedagogisessa koulutuksessa esille tulleita ohjauksen kehittämishaasteita analysoimalla koulutukseen osallistuneiden ennakkotehtäviä. Ohjausta tarkastellaan systeemisenä kokonaisuutena ja monitoimijaisena ohjausjärjestelmänä. Ohjauksen toimijoiksi luetaan niin opettajat ja opiskelijat, vertais- ja tutkimusryhmät kuin tutkijakoulut ja tiedekunnat yhteisöinä. Ohjaustoiminta nähdään keskeisten oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessien systemaattisena, ammattimaisena tukemisena näissä puitteissa. Se voi toteutua erilaisina tukipalveluina, mutta ennen muuta se toteutuu pedagogiikan ydinelementtinä. Analyysissä ennakkotehtäviä tarkasteltiin diskursseina hahmottaen ohjausta koskevia kehystäviä oletuksia, joiden kautta opettajat kuvasivat kokemiaan ohjauksen haasteita. Analyysi kohdistui siihen, mikä hahmotettiin ohjaustoiminnan kohteeksi, keitä toiminnan subjekteiksi ja millaiseksi toiminnan luonne ja sen ehdot kuvattiin. Tulokset tuovat esiin ristiriitoja ja kehityksen solmukohtia suhteessa akateemisten yhteisöjen kehityshaasteisiin ja jäsentävät lisäksi ohjauskoulutuksen ja ohjausjärjestelmien kehittämisen ydinelementtejä, joiden avulla ohjauksen olisi mahdollista rakentua aiempaa selkeämmin yhteisön harjoittamaksi tavoitteelliseksi pedagogiikaksi.*

## Ohjaussuhteen kysymyksistä kohti yhteisön toiminnan tarkastelua

Opinnäytteen ohjauksen tutkimuksessa ohjausta on perinteisesti käsitteellistetty ohjaajan ja ohjattavan suhteen kautta (Gurr 2001; Styles & Radloff 2001; Delamont ym. 2004; Murphy ym. 2007; Deuchar 2008; Mainhard ym. 2009). Siinä korostuu mestari-kisällipedagogiikka, jossa orientoidutaan kehkeytyvään opinnäytetuotokseen ja siihen kytkeytyviin ongelmanratkaisutilanteisiin. Toisaalta akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamista on hahmotettu kulttuurisena sosialisatio-prosessina yhteisöissä (Becher 1994; Ylijoki 1998; 2000; Neumann ym. 2002; Parry 2007). Nämä perinteet – pedagoginen, kehittämiseen suuntautuva tutkimus ja kulttuurisesti painottunut sosialisatiotutkimus – eivät kuitenkaan ole juuri keskustelleet keskenään.

Viime vuosina on alettu pohtia, miten voitaisiin vaikuttaa nimenomaan akateemisissa yhteisöissä tapahtuvaan ohjaukselliseen pedagogiikkaan. Tarkasteltaessa akateemisia yhteisöjä oppimisympäristöinä on esitetty, että ohjauksen kehittäminen edellyttää irtoamista ohjaussuhdekeskeisestä määritelmästä sekä perinteisen mestari-kisällipedagogiikan rakenteista (Boud & Lee 2005; Dysthe ym. 2006; Stubb ym. 2010; Stubb 2012; Stubb ym. 2012). Ohjausta tarkastellaan tällöin monista toimijaryhmistä koostuvana ohjausjärjestelmänä, joka toimii systeemisen kokonaisuuden tavoin: eri toiminnat vaikuttavat monimutkaisella tavalla toisiinsa, eikä osatoimintoja voi hahmottaa kokonaisuudesta erillään (Nummenmaa & Pyhälto 2008; Pyhälto ym. 2009; Vehviläinen ym. 2009). Ohjauksen toimijoina voidaan nähdä yksilöt eli opettajat ja opiskelijat, työskentelevät ryhmät kuten vertaisryhmät, seminaarit tai tutkimusryhmät sekä monenlaiset akateemiset yhteisöt kuten tutkijakoulut, tiedekunnat ja tutkijoiden verkostot.

Ohjaustoiminnan luonne alkaa hahmottua nykyisessä akateemisen ohjauksen tutkimuksessa moniulotteisemmin. Ohjaus kohdistuu opinnäytetuotoksen ohella keskeisiin oppimis- ja työprosesseihin

(Gurr 2001; Pearson & Brew 2002; Nummenmaa & Soini 2008; Austin 2009; Hopwood 2010). Jotta ohjaus kehittäisi monipuolista asiantuntijuutta ja aloittelevan tutkijan toimijuutta, sen tulisi olla luonteeltaan dialogista ja perustua kumppanuuden ideaan (Frischer & Larsson 2000; Dysthe ym. 2006; Austin 2009; Mäkinen & Annala 2011). Toimijuuden kehittyminen vaatii tällöin ohjattavan ottamista neuvottelukumppaniksi ja dialogisten keskustelukäytäntöjen harjoittamista. Tarvitaan myös kompleksisen työprosessin vaiheiden ja oppimistehtävien sanallistamista sekä niiden etukäteistä, oikea-aikaista tukemista, ei pelkkää palautteella reagoimista (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009).

Tiedeyhteisöjen pedagogiset kulttuurit eivät aina tue tällaista ohjaustapaa. Tässä artikkelissa pyrimmekin tunnistamaan yhteisöllisen ohjaustavan kehittämismahdollisuuksia ja hahmotamme ohjausta yhteisön toimintana toiminnanteoreettisen lähestymistavan pohjalta.

Toiminnan teoriassa inhimillisen sosiaalisen toiminnan keskeinen ulottuvuus on toiminnan kohde eli ilmiöalue tai päämäärä, johon yhteinen toiminta kohdistuu. Kohde hahmotetaan historiallisesti muuntuvilla tavoilla. Toiminnan kohteeseen myös kytkeytyy erityisiä välineitä ja merkitysvarantoja, joiden avulla sen äärellä on mahdollista työskennellä ja joilla siihen vaikutetaan. Kohde muovaa siis yhteistoimintaa, eikä sitä voi ymmärtää irrallaan kohteesta. Yhteinen kohde voi olla enemmän tai vähemmän jäsentynyt, siitä voi vallita täysin ristiriitaisia näkemyksiä tai sitä voidaan tietoisesti pyrkiä muuttamaan esimerkiksi koulutuksella. Yhteisen kohteen löytäminen muuttuvissa olosuhteissa voi siis olla myös merkittävä yhteistoiminnallinen *aikaansaannos*. Yhteisöjen oppimista voidaan itse asiassa hahmottaa kohteen etsintänä tai sen uudelleenjäsentymisenä. (esim. Engeström 2000, 151; Engeström 2001; 2004; Engeström & Kerosuo 2007, 337–338; Leiman 2004.)

Jos ohjaustoiminnan kohteeksi hahmotetaan ”opinnäytetuotos”, seuraa siitä erilaisia toimintamalleja ja valintoja kuin jos kohteeksi hahmottuvat *oppimisprosessit, asiantuntijaksi kasvaminen* tai *osaami-*

*sen karttuminen.* Edelleen, jos kohteen hahmotustavassa tapahtuu muutos, vaikkapa koulutuksen tuloksena, voi siitä seurata tarve lisätä merkitysneuvottelua kohteen äärellä sekä etsiä uusia työvälineitä ohjaajan tai yhteisön työskentelyyn.

## Yliopisto-opettaja ohjauksen avaintoimijana

Opinnäytteitä ohjaavat opettajat ovat keskeinen toimijaryhmä, jonka työssä ohjauksen kehittämishaasteet näkyvät. He joutuvat myös usein yksilötasolla ratkomaan ongelmia, joita syntyy, kun yhteisötasolta puuttuu pedagogista vastuunottoa. Etsiessämme ohjauksen kehittämismahdollisuuksia olemme kiinnostuneita siitä, miten opettajat sanallistavat työnsä kysymyksiä ja millaisten puhetapojen kautta he kuvaavat työnsä kohdetta.

Jos ohjaus hahmotetaan yhteisön toimintana, olisi suotuisinta, että ohjausta myös kehitettäisiin koko yhteisöä kehittämällä, toisin sanoen muokkaamalla sekä toimintatapoja että toimintaa perustelevia ja konstituoivia käsityksiä ja puhetapoja. Tämä ei kuitenkaan läheskään aina ole mahdollista. Ohjausosaamista tuetaan yliopistossa tavallisimmin kurssimuotoisessa koulutuksessa yksittäisiä opettajia kouluttamalla. Olemme vetäneet tällaisia yliopistopedagogisia ohjauskoulutuksia, joissa ohjauksen kehittämishaasteita on tunnistettu ja muokattu oppimistehtäviksi ja opettajien oman työn kehittämisen lähtökohdiksi. Tarkastelemme näiden koulutusten oppimistehtävissä esille tuotuja näkemyksiä ohjauksesta ja analysoimme niiden pohjalta ohjauksen kehittämismahdollisuuksia.

Tutkimuskysymyksemme on, miten opettajat tulkitsevat teksteissään ohjausta kohteellisena toimintana. Kenen toimintaa se pohjimmiltaan on, mihin toiminta kohdistuu, millä keinoin sitä tehdään ja mitä tästä seuraa opettajille? Kun opettajat kuvaavat, mikä heitä askarruttaa tai häiritsee, he tulevat kuvanneeksi yhteisöissä toteutet-

tavaan ohjaustoimintaan upotettua ohjauskäsitystä. Tarkastelemme opettajia yhteisöjen ohjaustoiminnan yhtenä osapuolena ja heidän oppimistehtävätekstejään *diskursseina*, joissa hahmottuu ohjaustoimintaa ylläpitäviä, selittäviä ja oikeuttavia merkityksiä (mm. Potter & Wetherell 1995; Wooffitt 2005).

## Ohjauksen ongelmia kuvaavat tekstit diskurssina

Ohjausta koskevaa puhetta ja tekstiä voi tarkastella – sekä koulutus-tilanteessa että tutkimuksessa – diskursiivisena merkitysavaruuksena. Tämä tarkoittaa niiden kehystävien oletusten tutkimista, joiden varassa ohjauksesta keskustellaan. Ohjauksen ongelmien tai ristiriitojen kuvaaminen paljastaa erityisen hyvin, miten ohjausta normitetaan ja millaisia odotuksia ohjauksen osapuolet itselleen asettavat. Tällainen puhe tuo esiin ohjaustoimintaan kiinnitettyjä oletuksia toiminnan luonteesta sekä siihen vaikuttavista syy-seuraussuhteista (esim. Wooffitt 2005, 47–56). Näin teemme näkyväksi sitä ohjausdiskurssia, jonka piiristä opettajat koulutukseen tulevat. Ohjausta koskevien oletusten sanallistaminen on oleellista, kun kurssilla aletaan havainnoida ja uudelleenkäsitteellistää ohjaustoimintaa. Toisin sanoen *olemme halunneet tehdä näkyväksi ohjausdiskurssin, jotta tunnistamme sen sisältämät kehittämismahdollisuudet*.

Esitämme analyysin eräässä yliopistossa pidetyistä ohjauskoulutuksista saadusta 44 ennakkotehtävän korpuksesta. Koulutuksia on järjestetty sekä tiedekunta- ja kampuskohtaisesti että ”sekaryhminä”. Pyysimme kurssien osallistujilta kirjallisia vastauksia etukäteen seuraavasti: ”Kerro vapaamuotoisesti sähköpostilla tai erillisenä tiedostona a) mikä sinua eniten askarruttaa ohjauksessa ja b) minkä katsot toimivan hyvin. Perustele näkemyksiäsi.” Tehtävän avulla käynnistettiin koulutuksessa yhteistä toiminnan kohdetta koskeva keskustelua eli alettiin rakentaa määritelmää ohjauksesta. Ennakkotehtävään reagoimalla

käsiteltiin myös kurssilaisten aiempia kokemuksia, ennakkotietoa ja siinä olevia mahdollisia ristiriitoja.

Ennakkotehtävä perustui ajatukseen, että yliopistopedagogisen ohjauskoulutuksen tulee itsensäkin toimia ohjauksellisen, dialogisen toimintatavan mukaisesti. Siksi yhteistä toiminnan kohdetta rakennettiin yhdessä tulkiten. Ohjauksen luonnetta koskevia käsityksiä esiin tuova ennakkotehtävä ja sen pohjalta keskustellen rakennettu teoreettinen jäsenitys olivat tapa huolehtia siitä, että ohjaustoiminnasta syntyy riittävässä määrin jaettu ”työmääritelmä” (Wenger 1998; Annala 2007).

## Analyyisin kulku

Olemme analysoineet aineistoa teoriaohjautuvasti toiminnan teorian suunnasta. Oleellisia kysymyksiä aineistolle ovat siis, millaisena toiminnan kohde hahmottuu, millainen toiminnan subjekti on ja millaisten välineiden ja merkitysten välittämänä toiminta tapahtuu (vrt. Engeström 2004, 8–9). Meitä ovat tässä yhteydessä kiinnostaneet toiminnan kohteen sanallistamisen tavat sekä se, hahmottuuko ohjaus yhteisöllisenä toimintana vai yksilöopettajan työnä. Siksi kysyimme aineistolta ensin, *kuka tai mikä taho hahmotetaan ohjauksen toimijaksi ja mihin ohjaustoiminta kohdistuu*. Aineistolähtöisempää lukutapaa käytimme puolestaan tarkastellaksemme, mitä erityisiä teemoja ongelmien kuvauksessa nostettiin esiin. Näiden teemojen kautta opettajat kertoivat, miten ohjauksen tulisi sujua, miten sitä pitäisi voida toteuttaa ja mikä ohjausta haittaa. Samalla opettajat näyttivät tai implikoivat kuvauksissaan oletuksensa ohjauksen tärkeimmistä toimintatavoista, välineistä ja periaatteista.

Analyyysi eteni seuraavasti. Teimme ensin taulukkomuotoon ensimmäisen luennan, jossa vastasimme tahoillamme edellä esitettyihin kysymyksiin jokaisen tehtävän osalta – mikä kirjoituksessa hahmottuu

ohjauksen toimijaksi ja mihin ohjaustoiminnan kuvataan kohdistuvan? Sen jälkeen kirjasimme temaattisesti tarkentaen havaintoja siitä, millaiseksi ohjaaja kuvasi toimintaansa.

Seuraavaksi tarkastimme ristiin toistemme havainnot ohjauksen toimijasta sekä kohteesta. Vertailimme lisäksi aineistolähtöisen tarkastelun tuloksena syntyneitä luokittelujamme ja hioimme niiden nimitykset muotoon *opiskelijoiden erilaisuus, tasapainottelu direktiivisyyden ja opiskelijan autonomian välillä, ajan annosteleminen tasa-arvoisuuden keinona, palautteen ongelmat ja kristallipallo* (t. tarve diagnosoida ja ennustaa opiskelijan prosessi). Lopuksi kokosimme teemoista kokoelmat, joihin sijoitimme kaikki ne esimerkit, joissa kyseinen teema esiintyi. Tarkastimme vielä kerran ristiin luokittelumme ja neuvottelimme rajatapauksista. Tässä vaiheessa kiteytyi ajatus, että edellä kuvatut teemat ovat kytköksissä toisiinsa ja kuvaavat saman diskurssin eri puolia. Erityisesti *kristallipallo* tuntui tiivistävän kyseisen diskurssin monet ulottuvuudet yhteen metaforaan.

## Tulokset: individualistinen ohjausdiskurssi

### *Kuka ohjaa?*

Esittelemme nyt tulokset kysymys kerrallaan. Kuvaamme ensin, millä tavalla vastauksissa hahmotettiin ohjauksen toimija, ja esitämme otteita kyseiseen kategoriaan kuuluvista kokoelmista. (Huom. Otteet on numeroitu laajemmasta korpuksesta, josta olemme käyttäneet niitä 44 tehtävää, joihin saimme tutkittavien suostumuksen. Käytämme kuitenkin alkuperäisiä numerointeja osoittamaan eri aineisto-otteita sitaateissa.)

Kaikkiaan 42 vastauksessa ohjauksen toimijaksi hahmotettiin selkeästi yksittäinen ohjaaja. Ohjaaja kuvasi työtään omien ponnistelujensa, ratkaisujensa, tapojensa ja tottumustensa kautta. En-



nakkotehtävässä asetettu kysymys oli muotoiltu niin, että asiaa olisi periaatteessa voinut hahmottaa myös ryhmän tai organisaation tasolta. Ohjaajien näkemyksissä ohjausta kuitenkin käsiteltiin kahdenvälisen ohjaussuhteen kysymyksenä ja toimijana sekä valintojen tekijänä kuvattiin yksilöopettajaa.

Yhdessätoista vastauksessa oli mainintoja yhteisöstä ohjauksen toimijana. Yhteisöä kuitenkin käsiteltiin aina siltä kannalta, että sen toimintatavoissa tai pedagogisessa tiedostamisessa on puutteita. Yhteisö oli siis läsnä heikkona pedagogisena toimijana, heikosti koordinoituina ohjauksen puitteina tai tuen puutteena yksittäiselle opettajalle. Ajatusta, että työskentelevä ryhmä (kuten tutkimusryhmä tai vertaisryhmä) voisi olla ohjaava taho, ohjauksen subjekti, ei myöskään varsinaisesti esiintynyt. Ryhmää käsiteltiin joissain maininnoissa, mutta silloin nimenomaan ohjaajan toiminnan ja johtamisen kohteena. Tulkitsemme tämän siten, että ohjaustoiminnassa individualistinen opetus kulttuuri (Korhonen & Törmä 2011) jäsentää toimintatapaa vahvasti. Ohjaajan työtä tehdään yksilöinä.

### *Mihin ohjaustoiminta kohdistuu?*

Yli puolessa (24) aineiston vastauksista esiintyi näkemys, että opettajan tulee vaikuttaa opiskelijan työskentelyyn ja asennoitumiseen interventioillaan, että tässä on jotain pulmallista ja että ohjaajalta puuttuu tähän keinoja. Ajatus oli, ”miten saan opiskelijan toimimaan/ajattelemaan/asennoitumaan niin kuin kuuluu toimia/ajatella/asennoitua”. Verbivalintakin oli usein juuri *saada tekemään*. Tarkemmin sanottuna ohjaajat kuvataan ottamassa vastuuta opiskelijan työprosessiin liittyvistä asioista: orientaatiosta, tavoitteenasettelusta, autonomisuudesta, työn rytmittämisestä ja motivaatiosta.

*Millä saisi motivoitua ohjattavia työskentelemään enemmän asian eteen? (11)*

*Miten saada aihevalinnasta lähtien opiskelija kiinnostumaan haasteellisesta pikemmin kuin turvallisesta mutta vaatimattomasta työprosessista? (25)*

*Miten saan opiskelijan helposti ymmärtämään että tutkielman tai väitöskirjan tekeminen vaatii häneltä aktiivisen tekijän roolia? (56)*

Vastauksista syntyy kuva siitä, miten ohjaajat asemoivat työnsä kohdetta ja vastuutaan. Huomio ei ole pelkässä opinnäytetuotoksessa, vaikka sellaisia ongelmia tai haittatekijöitä mainitaankin kuin puutteet opinnäytetyössä tai opiskelijoiden osaamisessa. Yleisimmin katsotaan, että ohjaajien tulee vaikuttaa nimenomaan työprosessin keskeisiin tekijöihin. Ongelma paikantuu opiskelijan asennoitumiseen, ja ohjaajan tehtävä on yrittää vaikuttaa siihen, että asennoituminen korjautuisi. Työprosessin ilmiöiden havainnoiminen ja ilmiöihin kohdistuvat interventiot ovat näissä jäsenyksissä ohjaajan vastuulla ja hänen ydintehtävänsä. Tätä tehtävää ohjaaja pyrkii tekemään arvioimalla ja diagnosoimalla omassa mielessään, kuinka opiskelija saadaan toimimaan oikein, mutta varsinainen toteuttaminen jää kuitenkin opiskelijan vastuulle. Tässä ristiriidassa voi piillä yksi selitys ohjauksen emotionaaliselle kuormittavuudelle, josta koulutuksissamme usein puhutaan. Se selittänee myös tiettyä jännitteisyyttä, joka näkyy muun muassa ohjaustilanteiden vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa (Vehviläinen 2009).

Niissä vastauksissa, joissa toiminnan kohteeksi ei hahmotettu opiskelijan työprosessiin liittyviä asioita, oli osassa huomio lähinnä tuotoksessa. Niissä pohdittiin esimerkiksi tuotosten laatueroja tai arvioinnin vaikeuksia. Joistain vastauksista taas ei suoranaisesti käynyt ilmi, mihin ohjaajan toiminnan katsottiin kohdistuvan. Vastauksessa

saatettiin vain kysellä ohjauksen luonnetta ja ihmetellä sen kaikkinaista vaikeaselkoisuutta.

### *Ohjaus opettajan työnä – toiminnan kuvauksia*

Seuraavaksi esittelemme aineistolähtöisen, temaattisen tarkastelun tuloksia. Löysimme viisi teemaa (tasapainottelu, ohjattavien erilaisuus, aika-annostelu, palautteen ongelmat, kristallipallo) joiden avulla individualistinen ohjausdiskurssi konkretisoituu.

### *Tasapainottelu*

Yhteensä 28 otteessa kuvataan vaikeutena, hankaluutena tai rasitteena ohjaukseen liittyvää tasapainottelua, joka ilmenee siirtyilynä tai rajanvetona ääripäiden tai vaihtoehtoisten toimintatapojen välillä. Useimmin kyse on ohjaajan interventioiden tai ohjeiden ja opiskelijan oman, itsenäisen tai ohjailemattoman toiminnan välillä. Tätä voisi kuvata myös tasapainotteluksi direktiivisyyden ja autonomian välillä, opettajan ohjeiden ja opiskelijan oman tahdon välillä. Ohessa esimerkkejä tasapainottelun kuvauksista:

*Ohjauksessa minua askarruttaa eniten, miten ohjaajana tunnistaa ja tiedostaa opiskelijan omat kyvyt ja tarpeet. Eli milloin opiskelija tarvitsee ”paapomista” ja milloin hän pärjää itse. (15)*

*Rajanveto ja kannustaminen. Missä kulkee raja ohjaamisen ja opiskelijalta vaadittavan oman työn välillä? – (M)iten rajanvetoa voi käytännössä tehdä muutenkin kuin vain hokemalla, että sinun täytyy nyt itse pohtia tätä asiaa? (54)*

*Kysymykseksi tulee myös se, mikä on opettajan ohjauksen ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn suhde. Koska tavoitteena on itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen ja kannustaminen, kuinka pitkälle menevää ja yksityiskohtaista pitäisi opettajan ohjauksen olla? (50)*

Tasapainottelukategoria kuvaa yritystä suhteuttaa ohjaajan toimintaa opiskelijan tarpeisiin. Kuten edellinen, toiminnan kohdetta hahmottava tarkastelu jo osoitti, asetettiin opettajien kuvauksissa ohjaajan tehtäväksi hyödyttää ohjauksellaan opiskelijan oppimisprosessia ja itsenäistä toimijuutta. Tätä kuvattiin muun muassa opiskelijan *itsenäisyyden, vastuun, vapauden* tai *omien näkemysten* tukemisena. Toisaalta ohjaajat katsoivat työväliseksi lähinnä neuvovat ja korjaavat interventiot. Tällaisena tulkitsimme ohjaajien puheen ohjauksesta pidättäytymisestä tai ”liiasta” ohjauksesta sekä heidän pohdintansa siitä, milloin tai kuinka usein neuvovia interventioita tulisi tehdä ja milloin taas välttää niitä.

Kysymykseksi muodostuikin, paljonko ohjeita voi annostella ja miten tarkkoja nämä ohjeet saavat olla. Mikä on liikaa ja mikä liian vähän, milloin neuvoa ja milloin pidättäytyä neuvomasta? Nämä otteet itse asiassa implikoivat, etteivät ohjaajat hahmottaneet, mitä muuta he voisivat ohjauskeskustelussa tehdä kuin puuttua työn perusratkaisuihin ja ongelmiin neuvovasti. (Ks. erityisesti ote 54 edellä.) Lisäksi syntyi kuva, että ohjausta pyrittiin hahmottamaan normatiivisena toimintana, toisin sanoen toimintatapana, joka on yhdenmukainen ja oikea ja jonka sääntöjen tunteminen takaisi ohjauksen onnistumisen.

Yhteisöllisyyttä korostavan ohjausajattelun mukaan edellyttäisi toimijuuden kehittyminen kuitenkin ohjattavan ottamista neuvottelukumppaniksi (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008). On ylipäänsä merkillepantavaa, että tasapainottelukategoria tarjottiin nimenomaan ongelmana tai haittana. Ongelmaksi hahmotettiin siis toiminnan piirre, jota voisi

pitää ohjauksen luonteenomaisena ominaisuutena, sillä ohjauksen ideahan on olla ohjattavan toimintaan soviteltua tukea.

Tasapainottelukuvauksissa esiintyi toinenkin, tuotoksen omistajuutta koskeva painotus. Kyse on opinnäytetyön omistajuudesta ja vastuunjaosta. Näissä kuvauksissa oli mukana luvallisuuden, sopivuuden, vastuun ja eettisyyden termejä:

*Koen jossain määrin haasteelliseksi rajanvedon siinä, missä määrin on sopivaa tukea opiskelijoiden opinnäytetöitä. (1)*

*Miten paljon työssä voi näkyä ohjaajan näkemys ja kädenjälki? Itse ajattelen, että opinnäytteen tulisi olla mahdollisimman paljon opiskelijan oma näkemys, mutta jos se ei riitä edes läpipääsyyn? (7)*

Ohjaajat pohtivat, kenen vastuulla työn keskeiset ratkaisut ovat ja millä ehdoin työn voi katsoa opiskelijan omaksi työksi. Tieteellisissä oppimisprosesseissa kysymys tekijyydestä onkin vahvasti seuraamuksellinen.

### *Opiskelijoiden erilaisuus*

Myös toinen löytämämme kategoria toi esille seikan, jota opettajat tarkastelivat hankaluutena, vaikka sen voi nähdä luonteenomaisena ohjauksen ja ohjauksellisten menetelmien ilmentymänä. Neljästätoista vastauksessa kuvattiin nimittäin ongelmallisena sitä, että opiskelijat ovat erilaisia. Joskus vaikeutena kuvattiin ylipäätään, että jokaisen kanssa täytyy toimia eri tavalla. Opiskelijoiden erilaisuus voi tarkoittaa eroa tasossa (osaamisessa) tai eroja itsenäisyydessä, tarvitsevuudessa ja aktiivisuudessa pyytää apua.

*Tällä hetkellä minua askarruttaa eniten opiskelijoiden erilaiset orientaatiot opinnäytetyön tekemisessä. Toisten opiskelijoiden kanssa työskentely sujuu mutkattomammin, mutta toisten kanssa on haastavampaa. (24)*

*Eritasoisten opiskelijoitten ohjaaminen; osa opiskelijoista on alusta pitäen innostuneita ja tarttuu erittäin aktiivisesti käsillä olevaan tutkimusongelmaan. Osa näyttää regressoituvan ja kaipaa lähes kädestä pitäen opetusta. (3)*

Tulisiko opiskelijoiden olla keskenään enemmän samanlaisia? Olettavatko ohjaajat, että jokaisessa tilanteessa ja jokaisen kanssa tulisi voida toimia samoin? Miksi opiskelijoiden erilaisuus on ongelmallista?

Taseroista puhuminen tuo tarvitsevammat ohjattavat esille ongelmana. Toisaalta taseroista puhuminen näyttää viittaavan ohjaajan vaikeuteen hahmottaa, miten kulloinkin toimia. Ilmeisesti on vaikea hahmottaa ohjausta systemaattisena toimintana, kun jokainen interventio täytyy arvioida tilanteen mukaan. Ohjaajat implikoivat, että työskentelyyn pitäisi löytyä yleisiä keinoja tai toimintamalleja, jotka toimisivat aina. Silloin kun opiskelijoiden erilaisuutta pidetään ongelmana, jää hahmottamatta ohjauksen erityisluonne yksilöllisesti neuvoteltuja ratkaisuja mahdollistavana pedagogisena keinona. Ohjaushan on pedagogiikan keinoista juuri se, joka parhaiten mahdollistaa opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottamisen.

Toisaalta ohjaajien on vaikea mieltää kohtelevansa opiskelijoita tasapuolisesti, jos heidän kanssaan joutuu tekemään erilaisia asioita. Tasapuolisuus ymmärretäänkin usein samanlaisuuden kautta, kuten seuraavassa teemassa nähdään.

## Ajan annostelu

Monessa vastauksessa (n = 16) ohjauksen ongelmat liitettiin rajallisiin aikaresursseihin, ja ongelmaa yritettiin ratkaista annostelemalla aikaa. Ajan annostelu saattoi tarkoittaa, että omaa rajallista aikaa olisi käytettävä sopiva määrä ohjaukseen ja samalla saada muutkin työt hoidetuksi. Silti ohjauksen kannalta sopivaksi arvioitu ajankäyttö tuntui usein olevan muiden töiden näkökulmasta katsottuna liian suurta. Ohjauksesta muodostuu muilta töiltä – tavallisesti omasta tutkimustyöstä – aikaa ja voimia vievää toimintaa. Opettajat esittivätkin ratkaisuksi ajankäytön optimointia siten, että opiskelija saa tehokasta ohjausta ja pääsee tutkimuksessaan eteenpäin samalla kun ohjaajan omaan tutkimukseen jää riittävästi aikaa.

*Ajankäyttö. Olen huomannut että käytän liiaksikin aikaa henkilökohtaiseen ohjaamiseen, sen sijaan että ohjeistaisin tarkasti ja tapaisin ohjattavaa vain lyhyesti. (37)*

*Suurin ongelma omassa työssäni on kuitenkin ajan riittämättömyys. Tämä ongelma syntyy suuresta opetusmäärästä ja runsaasta ohjattavien lukumäärästä. Huomaan joskus, että opiskelija on tehnyt väärin tai turhaa työtä, sen vuoksi että en ole ehtinyt olla alkuvaiheessa riittävän paljon seuraamassa työskentelyä. En myöskään ehdi ajoissa tarkastaa opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä ja minulla on niitä jatkuvasti rästissä. (27)*

Toinen näkökulma liittyi opiskelijoiden tasapuoliseen kohteluun. Tasapuolisuuden ajatellaan toteutuvan silloin, kun opiskelijoille annetaan ajallisesti suurin piirtein saman verran ohjausta. Edellä kuvattu opiskelijoiden erilaisuus kuitenkin tekee tasapuolisen aika-annostelun mahdolltomaksi.

*Periaatteellisesti ehkä eniten yliopisto-ohjauksessa askarruttaa ohjausresurssien (opettajan ajan ja vaivan) jakautuminen opiskelijoiden kesken. Kyvykkäimmät opiskelijat helposti tuntuvat pärjäävän vähällä ohjauksella. Tämä on mielestäni harha, jonka suurena syynä on se, että ne opiskelijat, joilla on vaikeuksia saada töitään tehtyä, vievät suurimman osan ohjaajan ajasta ja energiasta. Pahimmillaan voikin käydä niin, että lahjakas opiskelija jättää tarkastettavaksi gradun tai väitöskirjankin, josta olisi helposti saanut ohjaamalla paljon paremman. (18)*

*Pidän ohjauksessa isoimpana haasteena sitä, että yleensä on aina kysymys kahdenvälisestä vuorovaikutuksesta, joten tilanteet ja asetelmat ovat aina erilaisia. Jotkut ohjattavani ovat olleet tosi itsenäisiä toimijoita, joille tarvii vain vähän antaa suuntaa, toisessa ääripäässä sitten ne, joita pitää niin sanotusti pidellä kädestä lähes koko ajan. Erityisesti jälkimmäisen ”ohjattavatyyppin” kanssa on joskus tiukoilla kun omakin aika on kortilla. (48)*

Opiskelijoiden erilaisuus tekee siis tyhjäksi reilulta vaikuttavan idean ajan tasapuolisesta jakamisesta. Opettajien lienee siis vaikea tunnistaa tekevänsä työtään hyvin tai riittävästi, kun työ ei asetu hallintaan ajankäytön tai interventioiden puolesta.

### Palaute

Palautteen ja ohjeiden antaminen on keskeinen keino, jolla opettajat hahmottavat ohjauksen tapahtumista. Yhdessätoista vastauksessa ohjaajat nostivat esille palautteenannon ohjauksellisenä ongelmana, ja haasteet liittyivät yleensä palautteen perille menoon:



*Suuremmat haasteet tulevat sitten, kun lähdetään työstämään opiskelijan tuottamaa tekstiä. Kuinka paljon on sopivasti kommentteja ja muutosehdotuksia kohdistuen kieleen, oikeinkirjoitukseen, substanssiin. Miten suhtautua, jos opiskelija ei toteuta ehdottamiani parannuksia? (46)*

*Toinen laji ohjaustilanteita ovat gradu- ja kandidöiden ohjaukset. Näissä joidenkin opiskelijoiden kanssa ohjaustilanteet tuntuvat sujuvan luontevasti, mutta joskus tuntuu, että viestini ei millään tavoita opiskelijaa tai jos on kyse sulkeutuneesta opiskelijasta, en tiedä, miten hän ymmärsi sanomani. Onko olemassa jotain keinoja tällaisten ohjaustilanteiden parempaan hallintaan? (51)*

Ohjaajat olettavat opiskelijan ymmärtävän, mitä palautteella tulisi tehdä ja noudattavan sitä. Jos näin ei käy, haetaan syytä opiskelijan asennoitumisesta. Palautteen antamisen ongelmana lienee edellä kuvattu tilanne, jossa työprosessia ja tavoitteenasettelua ei tulla otaneeksi yhteisen havainnoinnin kohteeksi. Tällöin on myös puolin ja toisin vaikea hahmottaa, ymmärretäänkö palaute ja sen merkitys jaetulla tavalla. Oman näkökulmansa palautteen problematiikkaan tuo myös korjaavan palautteen antaminen:

*Myös palautteen anto. Eli miten antaa kritiikkiä niin, että se koettaisiin haasteena parantaa eikä haukkuina, mutta myös niin, että se otettaisiin vakavana ehdotuksena. (11)*

*Miten antaa palautetta siten että opiskelija ei ota sitä henkilökohtaisesti ja suutu? Näin on käynyt muun muassa yhden proseminaarin esseen palautetilanteessa. Muut, joille olen antanut henkilökohtaista palautetta esseestä tai tutkielmasta, eivät ole varsinaisesti suuttuneet, mutta kumman henkilö-*

*kohtaisesti he yleensä kaikki tuntuvat tällaisen palautteen ottavan. Miten tilanteeseen saisi neutraalimman leiman?*  
(34)

Korjaava palaute ja tekstiin tai suoritukseen kohdistuvat neuvot ovat tärkeä suoritusta muokkaava tekijä kaikenlaisessa taidon harjoittamisessa. Korjaava tai neuvova palaute ei kuitenkaan ole läheskään aina paras väline vaikuttaa opiskelijan työprosesseihin (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004). Palautteen ongelmallisuus tuskin liittyykään vain kritiikin antamisen vaikeuteen. Kun ymmärrämme, että ohjaajat ottavat laajan vastuun työprosessin kysymyksistä, ja samalla hahmotamme, miten erilaisia nämä työprosessit voivat olla (vrt. tasapainottelu- ja erilaisuuskategoriat edellä), alkaa selvitä, miksi palaute tai neuvot eivät työkaluina yksinkertaisesti riitä. Lisäksi tarvitaan muun muassa dialogisia keskustelukäytänteitä, erilaisia kysymisen tapoja, tapoja tehdä asioita yhteisen tutkimisen kohteeksi sekä monimutkaisten työprosessien ja oppimistehtävien sanallistamista (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009).

### *Kristallipallo – tarve ennustaa opiskelijan prosessin lopputulos*

Tämä kategoria kiteyttää individualistisen ohjausdiskurssin elementit kokonaisuudeksi. Yhteensä 27 vastauksessa näkyy ajatus, että ohjaajan tulee **nähdä, diagnosoida tai ennustaa**, millaisella interventiolla opiskelijan toimintaan voi menestyksellä vaikuttaa. Opiskelijoiden motivaatioon, työskentelytapoihin tai -tahtiin, tutkimukseen orientoitumiseen tai työn tasoon halutaan vaikuttaa, koska näissä koetaan olevan puutteita. Ohjaajan tulee tunnistaa ongelma ja sen poistamiseen soveltuva ”täsmäinterventio”. Olemme kutsuneet tätä problematiikkaa, erään ohjaajan metaforaa lainaten, kristallipalloksi.

Kristallipallon tarve kohdistuu opiskelijan asennoitumiseen, hänen työskentelynsä vaikuttamiseen ja sopivan intervention löy-

tämiseen. Tyypillisesti tunnistetaan ongelman oire, johon kaivataan täsmällistä interventiota. Lisäksi kristallipalloa tarvitaan myös pyrittävässä tunnistamaan, onko opiskelija riittävän lahjakas ja kannattaako häneen satsata aikaa ja resursseja. Ohjaajat haluavat saada varmuuden siitä, että mikäli he panostavat opiskelijaan aikaa ja vaivaa, tulee opiskelija myös osoittautumaan tuon vaivannäön arvoiseksi. Pitäisi osata ennustaa lopputulema, jotta tiedettäisiin, kannattaako ohjaukseen ylipäätensä ryhtyä.

*Eniten mietin sitä, miten tunnistan ”järkevä” opiskelijan ja miten tunnistan riittävän ajoissa ne, jotka pitäisi laittaa pihalle. (55)*

*Olisi hauskaa jos olisi kristallipallo, joka kertoisi miten uusi tutkielman tekijä tulee pärjäämään, missä häntä pitää tukea ja kuinka paljon häneen kannattaa laittaa omaa aikaansa. Ohjaustyön optimaalinen panos-tulossuhde: tutkielmien ohjaus ohjaajan tietyllä panoksella tuottaisi suurimman mahdollisen määrän tutkielmia, ja jokainen niistä olisi opiskelijan olosuhteisiin nähden mahdollisimman korkeatasoinen tuotos, jos kaikki yllä olevat seikat olisivat ohjaajan ja opiskelijoiden tiedossa ennen prosessien alkua. (56)*

Ohjaajat myös kokevat, että heihin kohdistuu jatkuvia ”täsmäinterventio-ohjauksen” paineita. Koko ohjausprosessi kaikkine vaiheineen olisi pystyttävä rakentamaan siten, että ennalta määriteltä lopputulema toteutuisi. Interventiosta muodostuu näin sivupolkuja ennaltaehkäisevä toimintatapa.

*Nyt odotetaan, että kaiken tulee olla niin valmiiksi suunniteltua ja prosessin ennakoitavissa, että jokainen naksahdus on selvä askel valmiin julkaisun suuntaan. Tutkimuksen ohjaajalta odotetaan tässä virheettömyyttä ja kaikkivoipaisuutta. (30)*

On hyvä, jos vakavat tai turhat ongelmat pystytään ennakoimaan, mutta samalla saatetaan sulkea myös ohjattavan kannalta hyödyllisiä ja tarpeellisia oppimispolkuja. On todennäköistä, että ohjausprosessiin kuuluu aina ongelmia, ja kristallipalloajattelussa hankalaa on juuri oletus, että ongelmat olisi siivottava prosessista pois, sen sijaan että ne otettaisiin tutkimisen, neuvottelevan ongelmanratkaisun sekä oppimisen lähtökohdaksi.

## Yhteenvetoa

### – individualistisesta ohjausdiskurssista yhteisölliseen

Edellä kuvatut teemat ovat eri tapoja sanallistaa sellainen ydinoletamus, että ohjaajan on pystyttävä *vaikuttamaan opiskelijan työprosessiin asiantuntijapositiona käsin*. Joissain lukemissamme tehtävissä esiintyvät nämä kaikki teemat, joissain vain pari niistä. Näiden kuvattujen teemojen yhdistelmät sekä niiden rinnalla esiintyvä hahmotus ohjauksesta yksilöopettajan työnä ja työprosesseihin vaikuttamisena tuottavat kuvan ohjausdiskurssista, jonka tiivistämme vielä lopuksi.

Ohjaajalla on vastuu opiskelijan itsenäisen toimijuuden kehittymisestä ja työprosessin hyvästä hallinnasta, mutta hän yrittää tehdä sen diagnostisesta, ei-dialogisesta asiantuntijapositiona käsin, lähinnä korjaavan palautteen (neuvot, ohjeet, tekstipalaute) välinein. Näin ollen vastuu on suuri, mutta toimintamahdollisuudet rajalliset. Tämän diskurssin eri ulottuvuudet ovat meille kouluttajina varsin tuttuja kurssiemme keskusteluista.

Kuvaamastamme diskurssista voi kuitenkin hahmottaa varsin monia oppimispotentiaaleja, joiden pohjalta ohjaustoimintaa voi kehittää ja ohjauksen opettajalle tuottamaa kuormitusta lieventää. Ensimmäinen tällainen solmukohta liittyy ohjauksen toimijan hahmottamiseen. Ohjaajat määrittelevät voittopuolisesti ohjauksen yksilöohjaajan työksi. He attribuoivat ohjaajalle varsin laajan vastuun

ja kokevat sen usein raskaana. Lisäksi he saattavat kokea yhteisönsä poissaolevana tai pedagogiikan kannalta huonosti toimivana. Viimeaikaisen ohjaustutkimuksen mukaan oppimisen tukeminen edellyttääkin näkökulman laajentamista. Ohjaajan ja ohjattavan suhteeseen rajoittuvasta näkökulmasta siirryttäisiin tällöin yhteisössä tapahtuvan sosiaalisen toiminnan sekä tiedeyhteisöjen muodostamien oppimisympäristöjen tarkastelun suuntaan (Dysthe ym. 2006; Stubb ym. 2010; Annala & Mäkinen 2011). Tällainen näkökulman muutos edellyttää merkitysneuvotteluja, jaettua opetussuunnitelmatyötä, ohjausjärjestelmän ja ohjauksen käytäntöjen yhteistä kehittämistyötä sekä ylipäänsä ohjausta koskevaa keskustelua yhteisötasolla, kuten laitoksilla, tiedekunnissa tai tutkijakouluissa. Yliopistopedagogisen koulutuksen haasteena on tukea opettajia tämänsuuntaisessa työssä ja vahvistaa kollegiaalista verkostoa.

Ohjauksen toimijan uudelleen hahmottaminen voi tarkoittaa myös, että yksilöohjaajan rooli suhteessa tuotokseen sekä prosessiin selkiytyy. Prosessi- ja sisältöohjausta voidaan eriyttää ja prosessiohjauksen tehtäviä jakaa useammalle taholle.

Individualistisessa opetus kulttuurissa (Korhonen & Törmä 2011) yhteisvastuu ohjauksesta pelkistyy usein opiskelijoiden ”nakittamiseksi” ohjaajille. Jokainen ohjaaja ohjaa miten parhaaksi näkee, ja jaettu vastuu yhteisössä jää toteutumatta. Yhteisöllisempi vastuu ohjauksesta tarkoittaisi jaettua näkemystä opinnäyteprosessin eri vaiheista, eniten ohjauksellista tukea vaativista kohdista sekä keskeisistä ohjauksellisen tuen muodoista. Ohjauksen toimijan uudenlainen hahmottaminen kollektiivisemmaksi voi auttaa opettajia tunnistamaan yhteisössään ne vaikuttamisen kohdat, joissa individualistista opetus- ja ohjauskulttuuria voisi muuttaa.

Ohjauksen subjektin uudelleenmäärittely tarkoittaa myös, että kahdenvälisessäkin ohjauksessa on kyse jaetusta vastuusta. Ajatus neuvottelevasta kumppanuudesta tarkoittaa, että opiskelijakin on ohjauksen toimija, ei vain ohjauksen ”nauttija”. Hän kantaa vastuunsa sekä tuotoksestaan että työprosessistaan. Vastuu on osapuolilla tietysti

edelleen eriluonteinen, samoin intressit ja osaaminen. Näistä seikoista käydään avointa keskustelua ja tehdään näkyväksi osapuolten työnjakoa, velvollisuuksia ja oikeuksia.

Ohjauksen toimijatasojen erittely auttaa opettajia myös eriyttämään työssään kohtaamia ongelmia. Joskus opettajat saattavat esimerkiksi tulkita ohjausvuorovaikutuksen ongelmiksi sellaisia ongelmia, joissa kyse onkin yhteisötasosta. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelijoiden systemaattiset osaamisen puutteet ennen opinnäyteprosessin aloittamista tai yhteisten pelisääntöjen tai vaikkapa arviointikriteerien puute. Kun opettajat kykenevät rajaamaan omat tehtävänsä eri tasoilla, helpottaa se työn arkea ja vähentää yksinäisen kuormittumisen tunnetta.

Toinen keskeinen kehittämissuunta liittyy työskentelevien ryhmien merkitykseen ohjauksen toimijoina. Vertaisryhmät, seminaarit sekä ohjaus- ja tutkimusryhmät voidaan kehittää aktiivisemmiksi toimijoiksi, niiden pedagogista tietoisuutta vahvistaa ja ohjaavaa roolia tukea ja systematisoida. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opinnäytteen arviointikriteerien rakentamista yhteisössä, ohjaussopimusten käyttöönottoa, hyvien käytäntöjen mallintamista tai seminaarimuotoisen tuen rakentamista sellaisiin ympäristöihin, joista se on kokonaan puuttunut.

Ohjaajat kokevat puurtavansa ohjauksessa nimenomaan opiskelijan *työprosessin* parissa. Tämä orientaatio vastaa uusimpien ohjauskemysten perusideaa: ohjaus on opiskelijan työskentely- ja oppimisprosesseihin vaikuttamista ja toimijuuden vahvistamista (Dysthe ym. 2006; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008). Tällainen vaikuttaminen koetaan kuitenkin vaikeaksi tehtäväksi. Ongelmana on, että nämä työprosessin kysymykset attribuoidaan ohjaajien puheessa ikään kuin opiskelijan virheelliseksi asenteeksi. Lisäksi ohjaajat mieltävät vaikuttavansa näihin seikkoihin ”piilosta” tekemällä diagnoosiinsa perustuvia interventioita, jotka ovat palautteen tai neuvon kaltaisia. Jos opiskelijan toiminta ei muutu toivotun kaltaiseksi, on tavallaan seinä vastassa – miksi palautteeni ei mene perille?

Tarve vaikuttaa piilosta käsin voi johtua perinteisestä seniorikeskeisestä lähestymistavasta ohjaukseen. Siinä tieteellisen auktoriteetin asema (joka sinänsä opinnäytteen ohjaajalle kuuluukin) sekä siihen perustuvat korjaavat interventiot yleistetään malliksi, jota sovelletaan kaikkiin tilanteisiin (Dysthe ym. 2006). Neuvottelu opiskelijan kanssa saatetaan kokea opettajan tieteellisen auktoriteetin heikentämisenä. Ohjaajat vaativat itseltään opiskelijan toimijuuden tukemista, mutta yrittävät toteuttaa sitä lähinnä reaktiivisen palautteen välinein. Haastatteluaineistolla saadut tulokset näyttäisivät näin tukevan aiemmin ohjausvuorovaikutuksessa saatuja tuloksia ohjauksen perinteisestä keinovarannosta (Vehviläinen 2008).

Tähän dilemmaan lienee dialogista kumppanuutta korostavilla ohjausnäkemyksillä eniten annettavaa. Sen sijaan että diagnosoisi opiskelijan työprosessia mielessään, ohjaaja voi tuoda sen elementtejä yhteisen huomion kohteeksi yksilöohjauksessa tai erilaisissa ryhmätilanteissa. Ohjaajan ei tarvitse arvella tai ennustaa, mikä tepsisi, vaan työprosessin kysymykset ovat yhteisen tutkimisen ja neuvottelun kohteena pitkin matkaa. Kun asiaa sanallistetaan yhdessä, opiskelija itse oppii kantamaan enenevää vastuuta onnistuneesta vuorovaikutuksesta ja työskentelystä ja kehittämään omaa työskentelytapaansa. Työprosessin elementit – tavoitteenasettelu, motivaatio, työtahti, yllättävien ongelmien kohtaaminen, työskentelyn sovittaminen elämäntilanteeseen, muutokset motivaatiossa – otetaan ohjausprosessissa avoimiksi tarkastelukysymyksiksi ja osapuolet käsittelevät asiaa tutkivasti yhdessä. Opettajan ei ole pakko tietää vastausta kaikkiin kysymyksiin tai yksin päättää, millä konstilla opiskelija saadaan työskentelemään. Voidaan pikemminkin neuvotella, miten ohjauksen osapuolet rytmittävät työskentelyn aikaraameihin ja millainen työskentelytapa ylipäänsä soveltuu heille. Tunnustetaan myös, että ohjattavalla, ohjaajilla ja yhteisöillä (kuten tiedekunnilla tai tutkimusryhmillä) on kaikilla oikeutettuja intressejä suhteessa työprosesseihin, ja otetaan nämä tekijät neuvottelun alaisiksi (Vehviläinen ym. 2009).

Tällöin ei myöskään tarvitse määritellä tasa-arvoisuuden periaatetta samansuuruisen aika-annoksen tai ylipäänsä samanmuotoisten ohjausinterventtioiden kautta. Opiskelijoiden erilaisuutta ei tarvitse eliminoida, vaikka pidettäisiinkin tärkeänä, että heidän osaamisensa on prosessin alussa riittävää. Pedagogisena ratkaisuna juuri ohjaus mahdollistaa parhaiten opiskelijan tilanteen huomioon ottamisen. Siksi opiskelijoiden erilaisuutta sen paremmin kuin ohjauksen neuvottelevaa, tilannesidonnaista luonnettakaan ei tarvitse yrittää häivyttää, vaan se ymmärretään ohjauksen luonteeseen kuuluvaksi resurssiksi.

## Lähteet

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104–129.
- Austin, A. E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 179–183.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 19 (2), 151–161.
- Boud, D. & Lee, A. 2005. 'Peer learning' as pedagogic discourse of research education. *Studies in Higher Education* 30 (5), 501–516.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 2004. *Supervising the Doctorate. A guide to success.* SRHE and Open University Press.
- Deuchar, R. 2008. Facilitator, director, or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervisory styles. *Teaching in Higher Education* 13 (4), 489–500.



- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 299–318.
- Engeström, Y. 2000. From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. Teoksessa P. Luff, J. Hindmarsh & C. Heath (toim.) *Workplace Studies. Recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. 2007. Guest Editorial: From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning* 19(6), 336–342.
- Frischer, J. & Larsson, K. 2000. Laissez-faire in research education – an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy* 13, 131–155.
- Gurr, G. M. 2001. Negotiating the “Rackety Bridge” – a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 81–92.
- Hopwood, N. 2010. Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education* 35(7), 829–843.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työku-  
ltuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Leiman, M. 2004. Vaikuttavuustutkimuksen pulmallisuus psykoterapiassa. *Duodecim* 120, 2645–2653.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. 2009. A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education* 58, 359–373.
- Murphy, N., Bain, J. D. & Conrad, L. 2007. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education* 53, 209–234.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27 (4), 405–417.

- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytteen työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press, 22–37.
- Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.). 2008. Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press.
- Parry, S. 2007. *Disciplines and Doctorates*. Dordrecht: Springer.
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1995. *Discourse Analysis*. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing a scholarly community as a learning environment for Ph.D. students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2012. Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education*. Painossa.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä. Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 2, 106–119.
- Styles, I. & Radloff, A. 2001. The synergistic thesis: student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education* 25 (1), 97–106.
- Vehviläinen, S. 2008. Akateemisen opinnäytteen ohjaus vuorovaikutuksena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press, 86–106.
- Vehviläinen, S. 2009. Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (2), 185–201.