

Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa

**Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta
ja opiskelun etenemisestä**

**Jenni Kaisto
Jaana O. Liimatainen
(toim.)**



Asiantuntijaksi kasvun
tukeminen korkeakoulussa.
Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta
ja opiskelun etenemisestä.

Jenni Kaisto & Jaana O. Liimatainen (toim).

Taitto ja kuvitus: Harri Filppa

ISBN: 978-951-42-9623-9
978-951-42-9624-6 (pdf)

Painopaikka: Kalevaprint

Oulun yliopisto, Oulu
Ohjaus- ja työelämäpalvelut
Valtti - Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti
2011

Sisällysluettelo

Lukijalle	2
<i>Jaana O. Liimatainen ja Jenni Kaisto</i>	

Ura ja asiantuntijuus

Opiskelijan uraidentiteetistä ja sen kehittamisestä	5
<i>Krista Anttila</i>	
Uudet sukupolvet – uudet urat	13
<i>Jaana O. Liimatainen</i>	
Asiantuntijuuden kehittämisestä	18
<i>Krista Anttila</i>	

Opintojen viivästymisestä

Yksinäinen opintoputkessa – opiskelijan näkökulma korkeakoulujen opinto-ohjaukseen	27
<i>Elina Holm</i>	
Opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden opintojen etenemisen seuranta Vaasan ammattikorkeakoulussa	32
<i>Riitta Aikkola</i>	

Ryhmän tuella eteenpäin

Otetta opintoihin -ryhmämalli ja sen koulutus	43
<i>Jaana O. Liimatainen ja Pauliina Keskinarkaus</i>	
Vertaisten ehdoilla	54
<i>Susanna Saarinen, Susanna Martikkala ja Maria Andersen</i>	

Lukijalle

Jaana O. Liimatainen ja Jenni Kaisto, Oulun yliopisto

Tämän kirjan tarkoituksena on herättää ajatuksia asiantuntijuudesta ja asiantuntijaksi kasvun tukemisesta korkeakoulussa. Halusimme pohtia pitemmälle Valmis tutkinto työelämävalttina (Valtti) -projektin kehittämistyön aikana nousseita ajatuksia. Ajatukset ovat muotoutuneet muun muassa ryhmäohjauksessa ja yksilöohjauksessa sekä opintojen viivästymistä ja ohjausta kartoittavan selvitystyön aikana (Liimatainen ym. 2011), ja ne liittyvät etenkin uraan ja urasuunnitteluun, opiskelijan ammatilliseen identiteettiin ja opintojen etenemisen tukemiseen. Näistä ajatuksista syntyi tämä kirja: ”Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa”.

Kirjan ensimmäisessä osiossa pohditaan uraa ja asiantuntijuutta, sitä millaiseen kasvamiseen opiskelijoita tulisi tukea. Ensimmäisessä ja kolmannessa artikkelissa Krista Anttila pohtii, kuinka opiskelija kasvaa asiantuntijaksi korkeakoulutuksessa kehittämällä omaa uraidentiteettiään sekä asiantuntijuuttaan. Toisessa artikkelissa Jaana O. Liimatainen kuvaa uusia sukupolvia ja uusia urakäsitteitä, jotka on otettava huomioon pohdittaessa uraidentiteettiä, asiantuntijuutta sekä ohjausta ja sen kehittämistä.

Toisessa osiossa ovat esillä opintojen viivästymisen ja ohjauksen kysymykset. Rovaniemen ammattikorkeakoulun Valtti-harjoittelija Elina Holm tuo esiin opiskelijan näkökulman korkeakoulun opintojen ohjaukseen. Riitta Aikkola tarkastelee artikkelissaan opintojen viivästymistä Vaasan ammattikorkeakoulussa ja ehdottaa, kuinka opintojen etenemisen seurannalla voidaan viivästyneet tai viivästymisvaarassa olevat opiskelijat saada ajoissa kiinni ja ohjauksen pariin.

Kolmannessa osiossa kuvataan ryhmäohjausmenetelmiä, joiden avulla opiskelijoita voidaan tukea asiantuntijaksi kasvussa. Otetta opintoihin -ryhmämalli ja sen koulutus -artikkelissa Jaana O. Liimatainen ja Pauliina Keskinarkaus kuvaavat yhden ryhmämallin, jonka avulla voidaan viivästyneet tai viivästymisvaarassa olevat opiskelijat saada takaisin opintojen pariin. Samassa artikkelissa kuvataan kyseisen ryhmämallin koulutukseen rakennettu malli. Vertaisten ehdoilla -artikkelissa Susanna Saarinen, Susanna Martikkala, ja Maria Andersen pohtivat ohjaajan roolia opiskelijaryhmän ohjaamisessa ja tuovat esiin kahden ohjaajan yhteistyön hedelmällisyyden ohjaustyössä.

Tämä kirja ja muut projektin tulokset sekä projektista saamamme kokemukset ko-

rostavat opiskelijoiden uraohjauksen tarvetta ja korkeakouluopintojen työelämävastaavuuden kehittämistä (esim. Liimatainen ym. 2011, Kaisto 2011). Uraohjauksessa opiskelijat saavat tietoa olemassa olevista työmarkkinoista, voivat paremmin tunnistaa vahvuuksiaan ja osaamistaan sekä ymmärtää työn hakemisen keskeisiä periaatteita. Eli kasvaa asiantuntijaksi. Kasvun tukemiseksi ohjaajien on ymmärrettävä niin viivästymisen syitä kuin opintojen etenemisen polkuja. Ohjaajilla tulee olla myös ymmärrystä nykyisen opiskelijasukupolven ominaispiirteistä sekä työelämästä, johon opiskelijamme valmistuttuaan siirtyvät. Toivottavasti kirjamme artikkelit synnyttävät tähän tematiikkaan liittyviä ajatuksia.

Lähteet

Kaisto, J. 2011. Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena. Oulu: Kalevaprint.

Liimatainen, J. O., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Kalevaprint.

Ura ja asiantuntijuus



Opiskelijan uraidentiteetistä ja sen kehittämistä

Krista Anttila, Vaasan yliopisto

Nykypäivän monimuotoisen yhteiskunnan ja sen instituutioiden antama kuva identiteetistä on erittäin epäselvä. Muutos teollisesta taloudesta globaaliin palveluyhteiskuntaan on merkinnyt työvoiman joustavuuden lisääntymistä, mikä käytännössä tarkoittaa määräaikaisten työsuhteiden suosimista. Työvoiman joustavuuden lisääntyminen tarkoittaa sitä, ettei työ enää ole erikoistunutta, vaan se toisaalta mahdollistaa ja toisaalta edellyttää yksilön työllistyvyyttä useissa eri konteksteissa. Niissä työnantajan ja työntekijän roolit eli vastuut, velvollisuudet ja oikeudet eivät ole enää yksiselitteisiä, mikä lisää yksilön kokemaa epävarmuutta oman uran suhteen. Lisäksi työn erilaiset prosessit ja projektit ovat yhä enenevässä määrin tulleet aseman ja työnkuvan rinnalle, mikä johtaa siihen, että ammatit ja niiden sisältö ovat hämärtyneet, useat niistä jopa kokonaan hävinneet. (Meijers, 1998; Meijers & Wesselingh, 1999; Meijers & Wijers, 2000) Tavanomaiset organisaationaaliset, ammatilliset ja urapohjaiset identiteetit ovat siis hajomassa ja muuttumassa epävarmoiksi ja epäselviksi, ehkä tarpeettomiksikin. (Dif, 2004)

Nykyajan työelämälle onkin ominaista pirstaleisuus. Terrénin (2002) mukaan tästä on seurannut se, että työhön liittyvät asenteet ovat muuttuneet välinpitämättömämmiksi ja apaattisemmiksi, koska nykyinen työ epäjatkuvuudessaan ja hajanaisuudessaan ei tarjoa entisenlaista kiinnittymiskohtaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että työn henkilökohtainen merkitys yksilölle olisi vähentynyt. Työhön sitoudutaan epäjatkuvuuden takia yhä heikommin, mikä johtaa heikkoihin työhön liittyviin identiteetteihin. (Carruthers & Uzzi, 2000; Terrén, 2002) Identifioitumisen kohde on yhä enenevässä määrin kääntynyt yksilöön itsensä ja omaan uraan. Perimmäisenä päämääränä voidaan nyt pitää psykologista menestystä, eli henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista. (Hall, 1996; Mirvis & Hall, 1994) Näin tärkeäksi muodostuu työstä ja sen sisällöstä saatava eksistentiaalinen merkitys ja laajempi, koko uraa koskeva identiteetti eli uraidentiteetti.

Uraidentiteetti

Yksilöltä vaaditaan tutkijoiden mukaan edellä kuvatun kaltaisessa tilanteessa joustavuutta ja mukautumiskykyä, sosiaalista ja inhimillistä pääomaa sekä erityisesti selkeää uraan ja työhön liittyvää uraidentiteettiä. (Fugate & Ashforth, 2003; Arthur ym., 1995; Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Hall, 1996; 2002; Kirpal, 2004b) Uraidentiteetti vastaa kysymykseen mitä olen tai haluan olla työn kentässä. (Fugate & Ashforth, 2003;

Meijers, 1998; Plunkett, 2001). Näin se pohjautuu yksilön arvoihin, arvostuksiin ja tarkoitukseen – merkityksen etsintään omalle elämälle. (Meijers & Wijers, 2000; Meijers & Wesselingh, 1999; Hall, 2002; Mirvis & Hall 1994; Shepard, 1984) Uraidentiteetin voidaan nähdä lähtevän yksilön tarpeesta arvostaa itseään, ja toimia arvostustensa ja arvojensa pohjalta työn kentässä. (Hall, 1976; 1971) Siten se tarkoittaa myös elämälle valittua suuntaa työelämässä, eli sitä, mitä yksilö haluaa olla toisille ihmisille työnsä kautta. (Meijers, 1998) Samoin kuin yksilön pitää oppia muodostamaan oma identiteettinsä, hänen täytyy oppia tietoisesti määrittelemään se osa työn maailmasta, joka sopii hänen identiteettiinsä ihmisenä. Uraidentiteetissä yksilö siis luo merkityksellisen yhteyden oman elämäntarinansa, koulutuksensa ja työnsä välille. (Meijers & Wijers, 2000)

Uraidentiteetti on jatkuvassa muotoutumisen tilassa oleva, aika-ajoin päivittyvä ja uudistuva kertomus ja myös ennustus itsestä työn kontekstissa. Tämä kertomus koostuu hyvin erityyppisistä tekijöistä, muun muassa päämääristä, toiveista, peloista, persoonallisuudesta, arvoista, uskomuksista, normeista, vuorovaikutustyyleistä ja aikahorisonteista. Se on luonteeltaan pitkäaikainen, koska siihen kuuluu oman menneisyyden ja nykyhetken sekä tulevaisuuden merkityksen hahmottaminen, vaikkakin menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden merkityksellisyys ja tärkeys usein muuttuu ajan myötä. (Fugate & Ashforth, 2003) Uraidentiteetti muotoutuu reflektiivisen oppimis- ja merkityksenantoprosessin kautta yksilön hahmottaessa työhön liittyvät kokemukset ja niiden merkitykset loogiseksi, järkeväksi ja/tai hyödylliseksi kokonaisuudeksi. (Meijers, 1998; Meijers & Wesselingh, 1999; Adamson, Doherty & Viney, 1998)

Uraidentiteetti hahmottelee uusia, mahdollisia minuuksia ja ohjaa näin uraan ja koulutukseen liittyviä valintoja, kuten alan, tehtävän, roolin ja aseman valintaa. Uraidentiteetti heijastuukin kaikilla työhön liittyvien valintojen tasoilla, eli alan ja uran suunnan valinnassa (Meijers, 1998; Meijers & Wijers, 2000), uran kehittämistä koskevissa valinnoissa sekä päivittäisessä työn tekemisen tavassa. (esim. Fugate et.al., 2004; McArdle, Waters, Briscoe & Hall, 2007) Urakehitys on sen jatkuvaa hahmottamista, kuka yksilö on ja missä hän haluaa kehittyä. (Meijers & Wesselingh, 1999; Meijers & Wijers, 1998) Työssä kehittyminen edellyttää Hallin mukaan etsimistyön tuloksena tapahtuvaa työn vaatimusten ja henkilökohtaisen identiteetin keskinäisen yhteensopivuuden lisääntymistä eli keskinäisen integraation prosessia (Hall, 1976).

Kuten edellä mainittiin, työhön liittyvien kokemusten integroiminen yhtenäiseksi minäkokemukseksi ja identiteetiksi on vaikeaa. Mikäli yksilö ei kykene tuota sisäistä arvokompassia kehittämään, on todennäköistä, että hän vain mukautuu kameleonttimaisesti vaihtuviin tilanteisiin, vailla mielekkyyden kokemusta. (Hall, 2002; Mirvis & Hall, 1994) Uraidentiteetti on se tekijä, joka mahdollistaa mielekkyyden kokemuksen erilaisissa työhön liittyvissä rooleissa. Se antaa yksilölle kognitiivisen ja emotionaalisen kehyksen, joka ohjaa, säätelee ja ylläpitää toimintaa yksilön omak-

suaessa toimintatapoja, jotka ovat yhdenmukaisia hänen haluamansa itsen kanssa. Uraidentiteetti siis ohjaa ja suuntaa yksilön mukautumista työelämän haasteisiin. (Fugate ym., 2004) Lisäksi uraidentiteetti luo sisäistä jatkuvuutta uran ulkoiseen epäjatkuvuuteen ja epävarmuuteen. (Arthur, Inkson & Pringle, 1999) Uraidentiteetin merkitys jälkimodernissa toimintaympäristössä on näin olennaisen tärkeä ja tuntuva.

Uraidentiteetin kehittämisestä korkeakoulussa

Koulutuksen ja ohjauksen avulla uraidentiteettiä on mahdollista kehittää jo ennen työelämään astumista. Nykyinen ammatillinen ja akateeminen koulutus kuitenkin korostaa lähinnä taitojen ja tietojen keräämistä, motivaation synnyttämisen ja oppimaan oppimisen sijaan; niin sanottu uusintava oppiminen on edelleen vallalla. (Law, Meijers & Wijers, 2002; Meijers & Wesselingh, 1999) Mahdollisuuksia arvopohjaiselle dialogille oman itsen ja muiden kanssa, jotta yksilöiden metakognitiiviset taidot ja uraidentiteetti voisivat kehittyä, on erittäin vähän. (Meijers & Wesselingh, 1999)

Oppimisen näkökulmasta olennaista uraidentiteetin kehittymisprosessissa on niin sanotun vahvan oppimisympäristön luominen, jolle on ominaista oppijalle itselleen merkityksiä tuottava, itseohjautuva, kokemuksellinen oppimisprosessi. Tämä voidaan saada aikaan luomalla oppimistilanne, joka jäljittelee työelämää mahdollisimman tarkasti toiminnallisia keinoja hyödyntämällä, opettaa oppimaan, tarjoaa roolimalleja ja havainnollistaa oppijalle tämän oman osaamisen ja sen rajat. Jonkin alan oppiminen ei kuitenkaan tapahdu ainoastaan tekemällä oppimalla ja kokeilemalla työntekijöitä jäljittelemällä, vaan myös sen sosiokulttuurisiin käytäntöihin osallistumalla. (Meijers, 1998; Law et.al., 2002) Erityisen tärkeää on se, että oppimistilanne nostaa esiin alan ydinarvoja ja -ongelmia, jotta yksilö voi dialogisesti osallistua alansa ydinkysymyksiä koskevaan keskusteluun ja peilata niihin omia arvojaan. (Meijers, 1998; Meijers & Wijers, 2000; Meijers & Wesselingh, 1999)

Myös mahdollisuus erilaisten työhön liittyvien roolien kokeiluun ja siihen saatava reflektiivinen tuki jo opintojen varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Tietyn identiteetin soveltuvuutta yksilölle ei voi järkipärisen pohdiskelun kautta etukäteen tietää, vaan se tapahtuu toiminnan kautta. (Bandura, 1977; Ibarra, 1999) Omaan työhön liittyvän identiteetin laaja kokemuksellinen tutkiminen uran alkutaipaleella heijastuu myöhemmin elämässä uraidentiteetin selkeydessä: mitä enemmän erilaisten ammatin sisällä tapahtuvien roolien kokeilua, sitä selkeämpi työhön liittyvä identiteetti. (Schein, 1978; Hall, 2002) Niinpä erilaiset työhön ja harrastuksiin liittyvät tehtävät (kesätyöt, työharjoittelut, vapaaehtoistyö, yhdistystoiminta) jo opintojen aikana parantavat opiskelijan mahdollisuuksia löytää ”oma paikkansa” työn kentästä. (Meijers & Wesselingh, 1999) Käytännössä tämä voi tarkoittaa tulevan tehtävän pienimuotoista kokeilua vaikkapa

harrastuksena sekä sen pohdiskelua, mitä itsessä ja elämässä tässä prosessissa tapahtuu. Näiden kokeilujen tavoitteena ei pitäisi olla vain kokemuksen kartuttaminen palkkatyöhön pääsemiseksi, vaan merkityksellisyyden kokemuksen etsintä ja yhteyksien hahmottaminen myös työn ja muiden elämänalueiden välille. (Law ym. 2002; Ibarra, 2002) Hyvä areena tämäntyyppiselle omien arvojen pohtimiselle voisi mielestäni olla jonkinlainen akateeminen työnohjaus, jota voitaisiin käyttää tukemaan opiskelijaa käytännönläheisten harjoittelujaksojen ja kurssien aikana. Työnohjauksen tavoitteena on ohjattavan uran edistäminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen (Hawkins & Shohet, 1989; Severinsson, 2001; Zorga, 2002) ja itsetuntemuksen lisääminen (Ollila, 2006), joten se soveltuisi erinomaisesti korkeakouluopiskelijoiden uraidentiteetin synnyttämisen tueksi. Tämäntyyppistä toimintaa voisi korkeakoulussa kehittää muun opintojen ohjauksen ja uraohjauksen rinnalle.

Työnohjaus käsitteenä on kaiken kaikkiaan hiukan vaikeasti määriteltävissä eikä sille ole muotoutunut selkeää yhtenäistä merkityssisältöä. Työnohjaus käsitetään milloin mentoroinniksi, milloin konsultaatioksi, milloin työhön opastukseksi, eli tarve yhtenäisen teoriapohjan hahmottelulle on selkeästi havaittavissa. (Karvinen, 1996; Keski-Luopa 2001, Ojanen, 1985, Sava 1987)

Wright (teoksessa Butterworth & Faugier, 1992) ilmaisee väljästi työnohjauksen olevan kohtaamispaikka kahdelle tai useammalle ihmiselle (yksilö, ryhmä tai organisaatio), joiden yhteinen tavoite on tutkia jotain työhön liittyvää seikkaa. Pyrkimyksenä on luoda tukea antava ympäristö, jossa työhön liittyviä epäonnistumisia ja onnistumisia voidaan turvallisesti tutkia. (Jakobs, 1996)

Työnohjaus voidaankin korkeakouluopiskelussa nähdä ohjattuna reflektiivisenä oppimisprosessina, jossa yksilö dialogisessa suhteessa (joko yksilöohjauksessa tai ryhmässä) reflektoi työhön liittyviä kokemuksiaan ja tunteitaan. Se on intensiivinen, vastavuoroinen ohjaussuhde, jonka tavoitteena on helpottaa ohjattavan ammatti-identiteetin, pätevyyden, osaamisen ja etiikan kehittymistä (Hawkins & Shohet, 1989; Severinsson, 2001; Zorga, 2002), pyrkimyksenä kehittyä kokonaisuutena ihmisenä tiedostavammaksi ja itseään ja työtään arvioivammaksi yksilöksi. (Palmer, Burns, & Bulman, 1994; Heron, 1999; Barrett, 2002)

Myös uraohjauksella voidaan tukea orastavan uraidentiteetin tunnistamista ja kehittämistä. Uraohjauksessa tehtävät erilaiset harjoitukset kuten esimerkiksi oman ura-ankkurin (Schein, 1978; Amundson, 2003), persoonallisuuden (esim. MBTI¹, RIASEC²) (Kennedy & Kennedy, 2004; Amundson, 2003) ja arvopohjan hahmot-

¹ Myers–Briggs -tyyppi-indikaattori.

² Psykologi John L. Hollandin persoonallisuustyyppitys.

telu ohjausprosessin aikana voivat terävöittää opiskelijan havaintoja omista persoonapohjaisista vahvuuksistaan. Näiden vahvuuksien pohjalle käsitystä omasta paikasta työn maailmassa voi alkaa hahmotella.

Lisäksi oma elämäkertomus valintoineen auttaa uraidentiteetin hahmottamista. (Meijers & Wesselingh, 1999) Uraohjauksessa käsitellään toisaalta jo koettua, vanhaa tarinaa ja toisaalta puhutaan auki omia haaveita, mahdollisia minuuksia, eli kerrotaan uutta, tulevaisuuteen suuntautuvaa tarinaa. Tämän tyyppinen oman kertomuksen muokkaaminen tarkoittaa oman tulevaisuustarinan kerrontaa yhä uudelleen ja uudelleen, eri yleisöille: uraohjaajalle, ystäville, elämäkumppanille, työnantajalle ja opettajille. Omien aikomusten toistuva julkinen kerronta ja sen aikaansaamat reaktiot muissa muokkaavat opiskelijan omaa kertomusta, ohjaten ja tarkentaen sitä. (Ibarra, 2002) Ibarra ja Linebackin (2002; 2005) mielestä onnistuneen ura-aikomuksen tärkein piirre onkin juuri hyvän tarinan muotoileminen. Siinä erityisen merkityksellistä on yhtenäisyys siten, että tarina rakentuu tavalla, joka vaikuttaa luonnolliselta jatkuvuudessaan ja syy-seuraussuhteissaan, voittaen vähitellen näin sekä kertojan itsensä että myös kuuntelijan luottamuksen.

Lopulta omien kiinnostusten kohteiden, taitojen ja kykyjen tunnistaminen rohkaisee opiskelijaa tutkimaan työmarkkinoita sekä tekemään niitä ammatillisia valintoja, joille uraidentiteetti rakentuu. (Meijers & Wesselingh, 1999) Tässäkin uraohjaajan rooli on merkittävä, sillä nuoren on usein vaikea tunnistaa niitä osaamisia, joita opinnoista, työharjoittelusta ja muista vapaa-ajan kokemuksista kertyy. Työelämästä ja harrastuksista saadun kokemuksen ja palautteen sekä ohjauksesta saadun monimuotoisen tuen avulla opiskelijan on mahdollista hahmottaa omaa uraidentiteettiään ja tärkeimpiä ja pysyviä mieltymyksiään, lahjojaan ja arvojaan. (Schein, 1978)

Lähteet

Adamson, S.J., Doherty, N. & Viney C. (1998) The Meanings of Career Revisited: Implications for Theory and Practice. *British Journal of Management*. Vol. 9, pp. 251–259.

Amundson, N.E. (2003) Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Psykologien Kustannus Oy.

Arthur, M.B., Claman, P.H. & DeFilippi R.J. (1995) ‘Intelligent enterprise, intelligent careers’, *Academy of Management Executive*. Vol. 9, No. 4, pp. 7–20.

Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J.K. (1999) *The New Career*. London: Sage.

- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Eaglewood Cliffs.
- Barrett, R. (2002) Mentor supervision and development – exploration of lived experience. *Career Development International*. Vol. 7/5, pp. 279–283.
- Butterworth, T. & Faugier, J. (1992) *Clinical Supervision and Mentorship in Nursing*. London: Chapman and Hall.
- Carruthers, B. & Uzzi, B. (2000) Economic sociology in the new millennium. *Contemporary Sociology*. Vol. 29, No. 3, pp. 486–94.
- Dif, M’Hamed (2004) Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*. Vol. 9, No. 3, pp. 305–322.
- Fugate, M. & Ashforth, B.E. (2003) Employability: the construct, its dimensions, and applications. *Academy of Management Proceedings*. PJ1–J6, 6 p.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. & Ashforth, B.E. (2004) Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 65, pp. 14–38.
- Hall, D. (1971) A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol. 6, pp. 50–76.
- Hall, D.T. (1976) *Careers in Organizations*. California: Goodyear Publishing Company.
- Hall, D.T. (1996) Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive*. Vol. 10, No. 4, pp. 8–16.
- Hall, D.T. (2002) *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (1989) *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham: Oxford University Press.
- Heron, J. (1999) *The Complete Facilitator’s Handbook*. London: Kegan Page.
- Ibarra, H. (1999) Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 44, pp. 764–761.

Ibarra, H. (2002) How to Stay Stuck in the Wrong Career. *Harvard Business Review*. Vol. 80, Iss. 12, pp. 40–48.

Ibarra, H. & Lineback, K. (2005) What's your story? *Harvard Business Review*. Vol. 83. Iss. 1, pp. 64–71.

Jakobs, M. (Ed) (1996) *In Search of Supervision*. Buckingham. Oxford University Press.

Karvinen, S. (1996) Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Kennedy, R.B. & Kennedy, D.A. (2004) Using the Myers-Briggs Type Indicator in career counseling. *Journal of Employment Counseling*. Vol. 41, Iss. 1, pp. 38–44.

Keski-Luopa, L. (2001) Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia-instituutti.

Kirpal, S. (2004) Introduction. Researching work identities in a European context. *Career Development International*, Vol. 9, No. 3, pp. 199–221.

Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002) New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 30, No.4, pp. 431–449.

McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P. & Hall, D.T. (2007) Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 71, pp. 247–264.

Meijers, F. (1998) The development of career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*. Vol. 20, no.3, pp. 191–207.

Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999) Career identity, education, and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*. Vol. 36, No. 2, pp. 299–251.

Meijers, F. & Wijers, G. (2000) Flexibilisation or career identity? In: Wildemeersch, D., Finger, M. & Jansen, T. (eds.) *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the Irreconcilable?* 2. ed. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mirvis P. H. & Hall, D.T. (1994) 'Psychological success and the boundaryless career'. *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 15, No. 4, pp. 365–380.

Ojanen, S. (1985) *Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena*. Espoo: Weilin&Göös.

Ollila, S. (2006) *Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveystalouden julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauskäytännönä näkökulmana*. Julkaistu väitöskirja. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Palmer, A., Burns, S. & Bulman, C. (1994) *Reflective Practice in Nursing – the Growth of the Professional Practitioner*. Blackwell, Oxford.

Plunkett, M. (2001) Serendipity and agency in narratives of transition: Young adult women. In D.P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (ed.) *Turns in the Road: Narrative Studies of Lives in Transition*. Washington: American psychological association.

Sava, I. (1987) *Työnohjaus ja opettajan tietoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Schein, E.H. (1978) *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Severinsson, E.I. (2001) Confirmation, Meaning, and Self-Awareness as Core Concepts of the Nursing Supervision Model. *Nursing Ethics*. Vol. 8, Iss. 1, pp. 36–44.

Shepard, H.A. (1984) 'On the realization of human potential: A path with a heart.' Teoksessa M.B. Arthur, L. Bailyn, D.J. Levinson & H.A. Shepard (ed.), *Working with careers*. New York: Columbia University, Graduate School of Business.

Terrén, E. (2002) Post-Modern Attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*. Vol. 37, Iss. 2, pp. 161–177.

Zorga, S. (2002) Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interpersonal Care*. Vol. 16, No. 3, pp. 265–276.

Uudet sukupolvet – uudet urat

Jaana O. Liimatainen, Oulun yliopisto

Tulevaisuuden tutkija dosentti Anita Rubin vertasi eräässä puheenvuorossaan³ ihmisen aivoja kovalevyyn ja totesi, että meillä on aivan sama kovalevy kuin kivikauden ihmisellä. Asiaa mietittyäni päädyn kysymään – entä sitten? Kovalevy on sama, mutta ohjelmisto on aivan eri. Se on muuttunut kivikaudesta, muuttuu koko ajan kiihtyvällä tahdilla, ja oman ja nykynuorten sukupolven välillä on kuilu. Ohjelmiston ero näkyy muun muassa ura-ajattelussa. Mitä tapahtuu, kun Y-sukupolven nuori tulee uraohjaukseen X-sukupolven ohjaajalle?

Y-sukupolvella tarkoitetaan länsimaissa vuosina 1980–1995 syntyneitä sukupolvea, josta osa on jo työelämässä ja osa on sinne siirtymässä. Y-sukupolvesta käytetään myös nimitystä maailmanparantajasukupolvi. Y-sukupolvi hakee elämässään menestystä, jota ei mitata rahalla. Y-sukupolvella on aiempia sukupolvia paremmat taloudelliset olot, joten se on kuluttajasukupolvi. Kun yksilön talous on turvattu, on myös helpompi keskittyä muihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Esimerkiksi älylliset haasteet niin työelämässä kuin muutenkin ovat yksilölle tärkeitä, kuten on tavoitteiden henkilökohtaisuus. Y-sukupolven nuoret tähtäävät tasapainoiseen ja hyvään elämään. Työssä on tärkeää voida kehittyä ammatillisesti ja vaikuttaa yhteiskunnallisesti.

Y-sukupolvea edelsivät X-sukupolvi ja sitä ennen suuret ikäluokat. X-sukupolvi, johon kuuluvat vuosina 1964–1979 syntyneet ikäluokat, kasvoi ajatukseen turvasta tulevaisuudesta ja perinteisestä urakäsityksestä. Heidän työelämäänsä kuvaavaa kuitenkin pätkätöiden ja epätyypillisten työsuhteiden yleistyminen. Näin ollen suurten ikäpolvien optimismi vaihtui X-sukupolven pessimismiksi erityisesti tulevaisuuden suhteen.

Y-sukupolven ihmiset ovat sinut tietotekniikan kanssa, jonka kanssa he ovat kasvaneet, toisin kuin aiemmat sukupolvet. Kommunikaatio tapahtuu suurelta osin tietoverkoissa ja elämän kansainvälistymisen myötä keskiöön nousee oma itse ja lähimmät ihmiset. Siinä, missä X-sukupolvelle tärkeitä ovat suku ja oma kansa, Y-sukupolvella tärkeitä ovat perhe ja yksilö. Y-sukupolvi on sitoutumiskammoinen sekä työn että ihmissuhteiden osalta. Odotettavissa on, että seuraava eli Z-sukupolvi on selkeästi erittäin yksilökeskeinen. Z-sukupolvi on syntynyt länsimaissa 2000-luvulla. Sukupolven tunnuspiirre on se, että heidän aikanaan elektroniikka ja tietotekniikka ovat arkipäivää ja itsestäänselvyys. Z-sukupolvi on globaalimpi kuin

³ 4.11.2008, Ohjauksen väylät ja uudet tuulet -seminaari

edeltäjänsä. Kun Y-sukupolvea lisäksi luonnehtii kyvyttömyys aikuistumiseen ja vastuunottoon sekä lyhytjänteisyys, on mahdollista, että Z-sukupolvi joutuu ottamaan vastuun Y-sukupolven jälkeen. Tästä seuraa aikuistuminen ja vastuunotto ennen aikojaan.

”Siinä missä X-sukupolvi halusi rakentaa toimivan yhteiskunnan ja Y-sukupolvi pelastaa maailman ajatuksen voimalla, Z-sukupolven arvioidaan käyttäytyvän passiivisemmin ja ennemmin seuraavan yleisiä normeja.”⁴

Kuinka yllä kuvattu sukupolvien ero, ”ohjelmistoero”, vaikuttaa ura-ajatteluun? Aiemman, perinteisen urakäsityksen mukaan ura on polku, jossa edetään kohti parempaa eli yletään työpaikalla, sen hierarkiassa. Yleneminen tapahtuu työnantajalähtöisesti ja tarkoittaa kasvavaa vastuuta, monipuolisempia työtehtäviä ja myös isompaa palkkaa. Työpaikan hierarkiassa nouseminen mahdollistaa lisääntyvän koulutuksen, palkitsemisen, vaikutusvallan sekä haasteet ja vastuut. Usein työssä verkostoituminen tapahtuu ensisijaisesti työyhteisön sisällä.

Koska Y-sukupolven ihmisille ammatillinen kehittyminen on tärkeää, on heille myös ensisijaista, että he ovat itse oman uransa ja sen hallinnan omistajia ja toimijoita. Työnantajälähtöisyydestä siirrytään yksilölähtöisyyteen ja uralla etenemisen ajatuksesta urakehitykseen. Urapolku muodostuu erilaisista tehtävistä eri työnantajien palveluksessa, ja se on yksilön itsensä suunnittelema, koska hän on oman elämänsä asiantuntija. Uralla eteneminen tapahtuu yksilön seurattessa omaa urasuunnitelmaansa. Urapolku myös määrittää yksilön mahdollisuudet työtehtävien kasvaviin haasteisiin ja vastuuseen, samoin kuin palkitsemiseen ja verkostoitumiseen. Etenkään verkostoituminen ei ole sidoksissa työnantajaan, vaan se tapahtuu yksilön oman asiantuntijuuden kautta.

Edellä kuvattu niin sanottu uusi urakäsitys on johtanut uratutkimuksen myötä erilaisien uusien urien tyyppitykseen. Näitä ovat muun muassa Proteuksen ura, rajaton ura, älykäs ura, kaleidoskooppiura ja portfolio-ura. Näissä kaikissa on keskiössä yksilö, yksilön omat valinnat sekä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen.

Proteuksen ura (protean career) on monipuolinen tai monitaitoinen ura, joustava tai mukautuva ura. Tässä urakäsityksessä pyrkimyksenä on yksilön jatkuva uudistuminen ja taitojen kehittäminen. Urakehitys on ensisijaisesti itsensä kehittämistä, ja uraa johtaa yksilö itse. Proteuksen urakäsitys ei rajoitu vain ammatissa toimimiseen, vaan koostuu koko elämän kattavasta sarjasta kokemuksia eri elämänaloilla. Tärkeimmät tavoitteet ovat mahdollisuus tehdä omia valintoja ja toteuttaa itseään.

⁴ 15.10.2011, Wikipedia, Z-sukupolvi

Rajaton ura (boundaryless career), myös riippumaton ura, korostaa ihmisten joustavaa, rajatonta, liikkumista työtehtävistä toiseen niin organisaatioiden sisällä kuin välilläkin. Ura on riippumaton suhteessa perinteisiin urakäsityksiin, koska yksilöllä on monia työsuhteita ja työnantajia. Yksilön pätevyys voidaan hankkia esimerkiksi akateemisella uralla, eikä se synny suoraan työnantajalähtöisesti. Urakehitys voi perustua ulkopuolisiin verkostoihin, eikä se ole sidoksissa organisaatioon. Urakehitys on selvästi erillään perinteisestä uralla etenemisestä, ja yksilö voi esimerkiksi kieltäytyä tarjotuista (perinteisistä) etenemismahdollisuuksista. Ura rakentuu yksilön omista kokemuksista.

Älykäs ura (intelligent career) perustuu ajatukseen työelämästä, joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Yksilöä tarkastellaan osaamista ja oppimista painottavasta näkökulmasta. Keskeiset osaamisen alueet ovat yksilön orientaatio ja motivaatio, yksilön tiedot ja taidot osaamisen taustalla sekä henkilökohtaiset ihmissuhdeverkot. Yksilölliset osaamisalueet ovat henkilön tietoina ja taitoina, jotka ovat yhdistettävissä organisaation osaamiseksi.

Kaleidoskooppiuralla (kaleidoscope career) tarkoitetaan vaihtelevaa uraa. Kuten aiemmissakin urakäsityksissä, erityisesti Proteuksen uralla, yksilö määrittää uransa itse. Määrittelyä ohjaavat pitkälti yksilön arvot ja muut elämän valinnat. Ura on dynaaminen ja liikkeessä, mutta niin, että elämän tilanteen muuttuessa ura sovitaan siihen. Kaleidoskooppiura on yleisempää naisilla, joilla muun muassa perheen perustaminen määrittää urapolkua.

Nykyisin on yleistynyt portfolio-uran (portfolio career) käsite, joka osittain sisältää edellisten piirteitä. Portfolio-uralla yksilö toimii palkkatyön ja yrittäjyyden rajapinnassa. Hän voi työskennellä yhtä aikaa ja peräkkäin useissa työ- ja toimeksiantosuhteissa. Työn sisältö, määrä ja kesto, samoin kuin työn- tai toimeksiantajat vaihtelevat paljonkin yksilöstä ja tilanteesta riippuen. Yksilö on itse vastuussa omasta työrastaan ja toimeentulostaan ja yrittäjyys/itsensä työllistäminen on vain yksi työsuhdetyyppi muiden joukossa. Portfolio-ura perustuu ja tulee mahdolliseksi erikoistuneen ammatillisen osaamisen myötä. Portfolio-uralla on sekä hyviä että huonoja puolia. Yhtäältä voi olla kyse positiivisesta mahdollisuudesta joustavaan ja palkitsevaan työllistymiseen, erityisesti, kun kyseessä on oma valinta. Toisaalta portfolio-uralle voidaan ajautua, jolloin se on epätydyttävä pakkotilanne perinteisten palkkatyösuhteiden puuttuessa. Parhaimmillaan portfolio-toimeentulo voi olla vapauttavaa, mutta toisaalta se on turvatonta pysyvän työsuhteen puuttuessa. Yksilöiden kokemus portfolio-uran tyydyttävyydestä ja vapaaehtoisuudesta on pikemminkin sekä-että kuin joko-tai. Portfolio-uralle voidaan päätyä pakosta, mutta myöhemmin se havaitaankin tyydyttäväksi vaihtoehdoksi.

Uudet urat voivat sopia esimerkiksi niille, jotka pyrkivät tasapainoon ja joustoon työn, perheen ja vapaa-ajan välille. Näitä voivat olla X-sukupolven aikuiset, jotka haluavat pois oravanpyörästä tai Y-sukupolven nuoret, jotka yrittävät oravanpyörää välttää. Oleellista on se, onko uusi ura oma, vapaaehtoinen valinta, vai onko siihen päädytty työmarkkinoitten aiheuttamassa pakkotilanteessa. Uraohjauksen näkökulmasta uudet urat ovat haaste, koska uraohjaus saattaa perustua perinteiseen urakäsitykseen ottamatta huomioon muuttuvia työolosuhteita ja muuttuvia sukupolvia.

Lähteet

- Akola E., Heinonen J., Kovalainen A., Pukkinen T. ja Österberg J. 2007. Yrittäjyyden ja palkkatyön rajapinnalla? Työpoliittinen tutkimus 326. Työministeriö. Helsinki.
- Arthur M. B. ja Rousseau, D. M. 2000. The boundaryless career as a new employment principle. Teoksessa: *The Boundaryless Career*, toim. M. B. Arthur – D. M. Rousseau. Oxford University Press: New York, NY.
- Clinton M., Totterdell P. ja Wood S. 2006. A Grounded Theory of Portfolio Working: Experiencing the Smallest of Small Businesses. *International Small Business Journal*, Vol. 24, No: 2, 179–203.
- Fenwick T. 2003. Flexible and individualisation in adult education work: the case of portfolio educators, *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No: 2, 165–184.
- Fenwick T. J. 2006. Contradictions in portfolio careers: work design and client relations. *Career Development International*, Vol. 11, No: 1, 66–79.
- Fraser J. ja Gold M. 2001. 'Portfolioworkers': Autonomy and Control amongst Freelance Translators. *Work, Employment and Society*, Vol. 15, No: 4, 679–697.
- Gold M. ja Fraser J. 2002. Managing Self-management: Successful Transitions to Portfolio Careers. *Work, Employment and Society* Vol. 16, No: 4, 579–597.
- Handy C. 1995. *The Age of Unreason*, 3. painos. Arrow Books: London.
- Hurst J. L., Linda K. ja Good L. K. 2009. Generation Y and career choice: The impact of retail career perceptions, expectations and entitlement perceptions. *Career Development International*, Vol. 14 No: 6, 570–593.

Koivunen M. 2009. Portfolio-urat. Uraohjaajan asiantuntijaohjelma -koulutus 23.8.2009.

Mainiero L.A. ja Sullivan S.E. 2005. Kaleidoscope careers: an alternate explanation for the opt-out revolution. *The Academy of Management Executive*, Vol. 19, No: 1, 106–123.

Storey J., Salaman G. ja Platman K. 2005. Living with enterprise in an enterprise economy: Freelance and contract workers in the media. *Human Relations* Vol. 58, No: 8, 1033–1058.

Asiantuntijuuden kehittymisestä

Krista Anttila, Vaasan yliopisto

Asiantuntijuus ja siinä kehittyminen on tärkeä teema nykyisessä jälkimodernissa tietoyhteiskunnassa, jossa oikeastaan kaikkien odotetaan olevan omassa työssään asiantuntijoita. (Kivinen & Silvennoinen, 2000) Erityisesti yliopisto- ja ammatti- korkeakoulutuksen tavoitteena on kasvattaa opiskelijoista oman alansa asiantuntijoita, joilla myös on selkeä oman alansa asiantuntijaidenteetti.

Asiantuntijuus ja oppiminen

Asiantuntijuutta voidaan Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan mukaan lähestyä kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin sitä voidaan tarkastella yksilötasolla tiedonhankintana ja sen käsittelynä – prosessina, jossa tieto käsitteellistyy oppijan mielessä korkeampiasteiseksi, käsitteelliseksi tiedoksi, jonka varassa yksilö voi ratkaista suuren joukon erilaisia ongelmatilanteita. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002) Oppiminen määritellään usein kokemuksen käynnistämäksi, melko pysyväksi tietojen, taitojen ja valmiuksien muutokseksi – ylipäätään tietojen ja tiedollisten taitojen omaksumiseksi. Tietopohja rakentuu Vilkkö-Riihelän (2001) mukaan siten, että uusi tieto joko liittyy osaksi jo olemassa olevaa tietoa tai vaihtoehtoisesti entinen, subjektiivisesti muodostettu tietorakenne muuttuu. Uusi tieto tulee osaksi entistä tietoa ja muuttaa sitä, kokonaan tai osittain.

Asiantuntijuuden kehityksen, eli oppimisen, kannalta tärkeitä ovat niin sanotut käsikirjoitukset. Käsikirjoitukset ovat elämäntilanteisiin tai tapahtumiin liittyviä merkityksellisiä, tilanteeseen sidottuja tietokokonaisuuksia, jotka mahdollistavat laajojen tietomäärien omaksumisen, muistamisen ja soveltamisen poikkeuksellisissakin tilanteissa. Tällaiseen käsikirjoitukseen on helppo liittää uutta tietoa entisen ohelle ja muistaa se. Osa tästä ”käsikirjoituksen” tiedosta on sellaista, jonka yksilö kykenee yksilöimään ja sanallisesti välittämään muille, osa taas äänetöntä, hiljaista tietoa, jonka viestiminen on vaikeaa. (Lehtinen & Palonen, 1999: 148–151; Tynjälä, Virtanen, Valkonen, 2005; Vilkkö-Riihelä, 2001)

Tieto muuntuu hiljaiseksi tiedoksi ongelmanratkaisun, oppimisen, kautta. Oppiminen työelämässä on useimmiten kokemuksellista, joko tahallista tai tahatonta, muodollista tai epämuodollista. Yksilö oppii käytännössä, toimiessaan, ja toiminta puolestaan sisältää paljon tilanteita, joissa yksilö, varsinkaan aloittelija, ei tiedä miten toimia. Niinpä oppiminen nivoutuu usein ongelmanratkaisutilan-

teisiin, joissa yksilöllä ei ole valmiita rutiineja tai malleja sille, miten toimia. Niinpä hän joutuu pohtimaan ja uudelleen arvioimaan oppimaansa, jo tuttua toimintatapaa, joka ei uudessa tilanteessa toimikaan. Lisäksi hän joutuu hahmottamaan uudet toimintatavat joko muita matkimalla tai itse uutta luomalla, jolloin asiantuntijuus kehittyy. (Kivinen & Silvennoinen, 2000; Valkeavaara, 1999; Lehtinen & Palonen, 1999; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005) Asiantuntijuudelle oleellista ei olekaan ainoastaan kokemus, vaan halu tarttua uusiin ongelmiin ja ratkaista niitä reflektiivisesti, minkä myötä asiantuntijuus kehittyy ja kasvaa, sosiaalisena, vuorovaikutteisena prosessina toimintayhteisössä. Asiantuntijuus on siis jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002; Valkeavaara, 1999; Tynjälä, 1999)

Asiantuntijuus ja identiteetti

Toiseksi asiantuntijuuden kehitys mielletään Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan mukaan kulttuurisiin käytäntöihin osallistumisena eli sosiaalistumisena jonkin alan diskurssiin – tapoihin olla vaikkapa lääkäri ja niihin käytäntöihin ja ongelmiin, jotka sillä alalla koetaan keskeisiksi. Koska oppiminen on aina tilannesidonnaista, tärkeää on siis jo alusta alkaen osallistuminen alan aitoihin käytäntöihin, aitojen ongelmien ratkaisu ja alan ajattelutapoihin ja toimintakulttuureihin tutustuminen. Yhteisöön sosiaalistuessaan yksilö samalla oppii identiteetin, joka asiantuntijuudesta puhuttaessa liittyy vahvasti asiantuntijaroolin omaksumiseen ja sen sosiaaliseen tunnustamiseen. Yhteisö ja sen jäsenet siis vahvistavat yksilön asiantuntijuuden vaikkapa neuvoa pyytämällä ja hyvän neuvon saatuaan yhteisön jäsenten käsitys yksilön asiantuntijuudesta vahvistuu. Neuvon antaminen taas tuottaa yksilölle kokemuksen siitä, että yhteisössä oletetaan hänen olevan asiantuntija asianomaisella alueella, joten asiantuntijaidentiteettiä vahvistava kehä on valmis. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002; Lehtinen & Palonen, 1999; Tynjälä, 1999; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005; Vilkkö-Riihelä, 2001; Ibarra, 1999)

Asiantuntijuuteen oppimisessa vaikuttavat yhtäältä käsitykset siitä, mitä asiantuntijuuteen kuuluu: mitä asiantuntijan tulisi olla ja osata ja miten toimia. Työn kontekstissa tapahtuvan vuorovaikutuksen myötä yksilölle muotoutuvatkin käsitykset siitä, mitä hänen työssään pidetään tärkeänä, sen arvot ja normit sekä edellä mainittu vertaisilta saatu tunnustus. (Tickle, teoksessa Beijaard ym., 2004) Toisaalta asiantuntijuuteen kuuluu yksilön sisäinen, tehtävään identifioitumisen ja sen määrän ja laadun näkökulma. Tähän yksilön sisäiseen identifioitumiseen vaikuttavat monet seikat, kuten esimerkiksi yksilön henkilökohtainen tausta ja hänen omat kokemuksensa työnsä tekemisestä. (Beijaard ym., 2004; Eteläpelto & Tynjälä, 1999)

Yksilön sisäinen identifioituminen asiantuntijarooliinsa lähtee tämän tarpeesta ylläpitää ja lisätä itsearvostustaan. Eräs tärkeä itsearvostuksen lähde on identiteetti, johon sisältyy pätevyys ja asiantuntijuuden, osaamisen kokemus. Ideaalitulanteessa asiantuntijan rooliin liittyvä oppiminen eli pätevyys ja tehtävälle ominaiset piirteet kehittyvät, ja samalla kasvaa ja laajenee yksilön identiteetti asiantuntijaroolin sisällä eritoten tiedon, kykyjen tai motivaation alueilla. Asiantuntijuuden kehityksessä ja laajetessa suhteessa suurempi osuus henkilöstä on ikään kuin enemmän mukana asiantuntijan roolissa, eli henkilö on psykologisesti identifioitunut urarooliinsa ja motivoitunut työskentelemään asianomaisessa roolissa. Työssä kehittyminen sisältää myös henkilökohtaisen kehittymisen, eli uraan ja työhön liittyvän itsen uusien puolien luomisen syklisesti yhä uudelleen työhön liittyvien pienten päivittäisten valintojen ja sitoutumisen kautta. (Hall, 1971; 1976)

Hallin mukaan asiantuntijaidentiteetin kehittyminen edellyttää työhön liittyviä kokemuksia ja omasta toiminnasta saatua mielekästä palautetta. (Hall, 2002). Hall (1996) ja Ibarra (1999) korostavat, että mitä enemmän yksilö tutkii itseään kokeilun erilaisia työrooleja ja tapoja tehdä työtä, sitä paremman yhteensopivuuden hän onnistuu löytämään sopeuttaessaan yhteen asiantuntijaroolin vaatimukset ja oman minuutensa. Tämä vaatii kuitenkin yksilöltä itseä koskevan tiedon ja ulkoisen palautteen pohdiskelu- ja vastaanottamiskykyä, eli miten muut reagoivat minuun ja toimintaani? (Hall, 1971). Identiteetin kehittyminen tapahtuu vuorovaikutteisesti itsestä saadun ulkoisen ja sisäisen palautteen kautta. (Hall, 1996; Ibarra, 1999). Itsearvostuksen ylläpito ja lisääntyminen edellyttääkin Hallin mukaan myös yksilön sisäistä palautetta, eli koettua psykologista menestystä – miten itse reagoin omaan toimintaani? Tällä viitataan yksilön omaan kokemukseen siitä, että hän saavuttaa itsenäisesti itse asettamia, haastavia, itselleen merkityksellisiä tavoitteita. Psykologinen menestys voidaan käsittää oppimiskokemuksena, jossa yksilö oppii odotamaan menestystä toimiessaan ympäristössään ja asettaessaan tavoitteita – hän siis oppii menestymään (tai epäonnistumaan). Tällaisten itselle henkilökohtaisesti antoisien tavoitteiden asettaminen edellyttää yksilöltä itsetuntemusta. Menestyksen kokemuksen myötä lisääntynyt itsearvostus ja kokemus omasta pätevyydestä asiantuntijana johtavat edelleen syvempään motivoitumiseen omassa työssä ja uusien haastavien tavoitteiden asettamiseen. (Hall, 1976) Itsestä ja työstä opitaan näin jatkuvasti uutta psykologisen menestyksen kautta. (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002)

Onnistuneen kokeilun, mukautumisen ja sosiaalisen tuen (esimerkiksi ohjaus, roolimallit) kautta yksilön pitäisi kyetä vähitellen hahmottamaan itselleen pysyvähkö ja selkeähkö asiantuntijaidentiteetti - ajan mittaan kehittyvä, suhteellisen vakaa ja pysyvä joukko ominaisuuksia, uskomuksia, motiiveja ja kokemuksia, joiden perusteella tämä määrittelee itsensä asiantuntijan roolissa. (Schein, 1978) Valinto-

jen myötä jotkut asiantuntijaminuudet koetaan itselle sopimattomiksi ja toiset taas sopiviksi, ja nämä ajan mittaan kasvavat ja vahvistuvat minuudet lopulta muodostuvat asiantuntijuudeksi, joka ilmentää yksilölle ominaisia tyylyjä, asenteita, esiintymistapaa ja kielenkäyttöä. (Ibarra, 1999) Asiantuntijuuden rakentumisen voidaankin nähdä olevan aktiivinen, kokemuksellinen oppimistapahtuma.

Asiantuntijuus ja yhteisö

Kuten edellä kuvattiin, asiantuntijaidentiteetti on yksilön itsensä luomus. Vaikka se muotoutuu osin ulkopuolelta käsin erilaisissa yhteisöissä ihmissuhteiden, sosi-aalistumisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen kautta, on yksilö niissäkin toimija, joka itse tekee valintoja suhteessa työhönsä. Niinpä työ ja yksilö ovat vuorovaiku-tuksessa, eritoten nykyisissä työympäristöissä, joissa työhön liittyvät rakenteet ja identifioitumisen kohteet ovat epäselviä ja monimuotoisia. (Kirpal, 2004) Työhön liittyvät identiteetit eivät olekaan pysyviä, vaan dynaamisia, jatkuvuuden ja muu-toksen jännitteessä muotoutuvia. (Kirpal, 2004; Brown, 1997)

Asiantuntijuus ja asiantuntijana toimiminen voidaankin kolmanneksi nähdä laajem-min kokonaisvaltaisena tiedon- ja uusien käytäntöjen luomisprosessina, laajentuva-na oppimisena, jossa erilaiset vuorovaikutussuhteet osallistuvat verkostomaisesti tiedontuottamisprosessiin, jossa toimitaan jatkuvasti oman osaamisen ääri-laidalla. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005) Op-pijan ja yhteisön toimintaa ei näin eroteta toisistaan, vaan oppiminen nähdään so-siaalisen ympäristön määrittämänä. Asiantuntijuus onkin yksilötason lisäksi myös yhä enemmän ryhmien ja tiimien, verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia, eli siis sosiaalinen haaste. Organisaatioiden madaltumisen ja vastuun hajauttamisen myötä asiantuntijuuden rajat ovat murtuneet ja sisältävät perinteisten asiantuntijaryhmien lisäksi oikeastaan kaikki työelämässä olevat. Asiantuntijuudesta on tullut Launiksen ja Engeströmin sanoin kollektiivinen ominaisuus. (Launis & Engeström, 1999: 64)

Asiantuntijuuden kehittäminen asettaa melkoisen haasteen koulutusjärjestelmälle, jota pidetään toisaalta liian teoreettisena, toisaalta käytännönläheisenäkin riittämät-tömänä työelämän haasteisiin. Kuitenkin asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu sekä teoreettisen koulutuksen että käytännöllisen työssä oppimisen kautta. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005) Tynjälän, Virtasen ja Valkosen mielestä teoria ja käy-täntö kytkeytyvät koulutusjärjestelmässä viidellä eri tavalla. Koulu voi ensinnäkin antaa vain pelkät teoreettiset perustiedot ja osaaminen syntyy vasta työssä. Tällöin koulutus ja kokemus ovat toisistaan erillisiä. Toiseksi edelliseen voidaan liittää työ-harjoittelua, joka toimii kokemuksellisen oppimisen ja reflektion pohjana, jolloin

opiskelijan asiantuntijaidentiteetti vahvistuu. Kolmanneksi työkokemus voi toimia ydintaitojen oppimisen kenttänä. Tällöin työharjoittelulla on edellistä selkeämmin määritellyt, suunnitellut oppimistavoitteet, kuten vaikkapa oppisopimuskoulutuksessa. Neljänneksi voidaan yhdistää rinnakkaisiksi koulu ja työssäkäynti, jolloin pyritään välittämään opiskelijalle laaja-alaista työprosessien tuntemusta sekä niiden kontekstia. Lopulta viidenneksi voidaan koulutuksella pyrkiä luomaan niin kutsuttuja rajanylitystaitoja, eli osaamisen siirtokykyä erilaisiin konteksteihin. Koulutuksen ja työelämän yhteen nivominen voi siis saada moninaisia muotoja.

Käytännössä asiantuntijuuden kehittymistä varten opiskelija tarvitsee teoreettisen ja käytännöllisen tiedon sekä näiden muuntamisen lisäksi myös itsesäätelykykyä. Itsesäätelykyvyn kehittymistä edistävät niin sanotut välittävät välineet, joiden avulla opiskelija voi pohtia ja arvioida lukemaansa ja kokemaansa sekä edelleen soveltaa itsesäätelykykyä ongelmanratkaisuun. Tällaisia välittäviä välineitä voivat opetuksessa olla erimerkiksi erilaiset kirjoittamistehtävät sekä ohjaus joko yksilötasolla tai ryhmässä. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005)

Asiantuntijuus ja Valtti

Asiantuntijuus perustuu tietoon, ja korkeakouluopetus antaa juuri sitä. Vähemmälle huomiolle jää kuitenkin usein opiskelijan asiantuntijaidentiteetin kehittäminen. Monesti aktiivisen kehittämistyön vaatimat panostukset (reflektio, kokemuksellisuus, jakaminen) ovat liian suuria ja aikaa vieviä opettajan näkökulmasta, varsinkin satojen opiskelijoiden massakursseilla. Tässä kohdin korkeakoulun muu ohjaus/opetustoiminta voi olla tukena, erityisesti urapainotteinen ohjaus/opetus.

Esimerkkinä tämäntyyppisestä ohjaus-/opetustoiminnasta Vaasan yliopistossa järjestettiin Valtti-projektin puitteissa 2 opintopisteen laajuiset Itsetuntemus- ja urasuunnittelukurssit opintojen alkuvaiheeseen (1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoille). Kurssit suunnattiin nimenomaan aloille, joilla oman ammatillisen identiteetin hahmottaminen on melko vaikeaa, eli kieltenopiskelijoille sekä hallintotieteiden opiskelijoille. Opiskelijat olivat kursseilla kaikki samalta alalta, joten tavoitteena oli, että yhteisiä, alaan ja työllistymiseen liittyviä huolia päästään yhdessä purkamaan, alakohtainen yhteisöllisyys voimistuu ja oman työtehtävän paikantamisen todennäköisyys lisääntyy työmarkkinatietouden kasvaessa omalta alalta.

Kursseilla pyrittiin kokonaisvaltaisesti ottamaan huomioon opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen, jossa kaikki yksilön puolet muotoutuu samanaikaisesti, toisiinsa kietoutuen. Niinpä opiskelijan tausta, persoonallisuus, elämänvaihe ja -tilanne, työ-

kokemus sekä ammatillinen tavoite sitä tukevine vapaa-ajan toimintoihin yhdistettiin oman osaamisen ja sen edelleen kehittämisen hahmotteluun erilaisin luennoin ja niitä tukevin harjoituksin. Luennoilla käsiteltyjä teemoja olivat esimerkiksi rajaton ura, uraidentiteetti, persoonallisuus, ura-ankkuri, elämäntahti, arvot, ydinosaaminen, ammatillinen visio ja strategia sekä personal branding (itsestä välittyvän kuvan rakentaminen toiminnan kautta). Uraohjaaja ja alumnivierailijat taas toivat kursseille käytännönläheisempää työelämänäkökulmaa.

Luentojen lisäksi jokainen opiskelija kävi yksilökeskustelun omalta alalta valmistuneen uraohjaajan kanssa: hallintotieteilijöitä ohjasi hallintotieteistä valmistunut ohjaaja, humanisteja humanisti. Lisäksi kukin opiskelija teki luentojen, kirjallisuuden, harjoitusten ja yksilökeskustelun pohjalta itselleen kirjallisen kehityssuunnitelman erityisesti oman osaamisen (opinnot, muut kurssit, työkokemus, vapaa-ajan toiminnasta saatu osaaminen) suhteen seuraaviksi 4 vuodeksi.

Kurssipalaute oli hyvää. Opiskelijat kokivat kurssin hyödylliseksi oman identiteetin selkiyttämiseksi.

Toiveena onkin, että uraohjauksellisuuteen painottuvaa, ammatillisen identiteetin vahvistumista tukevaa toimintaa voitaisiin niin Vaasan yliopistossa kuin muissakin korkeakouluissa vahvistaa entisestään. Tämä voisi tapahtua vaikkapa tekemällä urakurssien suorittaminen mahdolliseksi kaikille korkeakoulun opiskelijoille.

Lähteet

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, pp. 107–128.

Brown, A. (2004) Engineering identities. *Career Development International*. Vol. 9, No. 3, pp. 245–273.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002) Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Vol. 37, Iss. 6, pp. 448–464.

Hall, D. (1971) A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol. 6, pp. 50–76.

Hall, D.T. (1976) *Careers in Organizations*. California: Goodyear Publishing Company.

Hall, D.T. (1996) Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive*. Vol. 10, No. 4, pp. 8–16.

Hall, D.T. (2002) *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ibarra, H. (1999) Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 44, pp. 764–761.

Kirpal, S. (2004) Introduction. Researching work identities in a European context. *Career Development International*, Vol. 9, No. 3, pp. 199–221.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2000) Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. Helsinki: Kansanvalistusseura. Vol. 20, Iss. 4, pp. 306–315.

Launis, K. & Engeström, Y. (1999) Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999), toim. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

Lehtinen, E. & Palonen, T. (1999) Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999), toim. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

Pratt, M.G., Rockmann, K.W. & Kaufmann, J.B. (2006) Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal*. Vol. 49, No. 2, pp. 235–262.

Schein, E.H. (1978) *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Tynjälä, P. (1999) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999), toim. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005) *Työssä oppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus, Osa I. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.*

Valkeavaara, T. (1999) Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999), toim. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Vilko-Riihelä, A. (2001) Psykye. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Opintojen viivästymisestä



Yksinäinen opintoputkessa – opiskelijan näkökulma korkeakoulujen opinto-ohjaukseen

Elina Holm, Rovaniemen ammattikorkeakoulu

Keväällä 2011 sain sähköpostiini Lapin yliopiston työelämä- ja rekrytointipalvelun välittämän tiedon työharjoittelupaikasta Valtti-projektissa. Koska minulta puuttui harjoittelu maisterinopinnoistani, hain paikkaa ja suureksi onnekseni sain sen.

Perehdyttyäni Valtin tavoitteisiin ja tuotoksiin, havaitsin hieman huvittuneena, että minutkin olisi hyvin helppo lukea opinnoissaan viivästyneiden ryhmään. Äimistelin itsekseeni Valtin viivästymisselvityksen (Liimatainen ym. 2010; 2011) otsikon tavoin: ”Viivästynyt? Minäkö?” Huomasin kuitenkin, että opintojen viivästyminen oli kohdallani totta: harjoitteluni alkoi samaan aikaan kuin seitsemäs opiskeluvuoteni yliopistossa ja graduseminaarissakin olin roikkunut jo reilut kaksi vuotta. Taustalta löytyi viivästyksen tyypillisiä syitä: työskentely opintojen ohella ja perheelisäys.

Ihmiset pyrkivät aina näkemään asiat itselleen edullisessa valossa. Olen esimerkiksi vuosien varrella kehittänyt työssäkäynnilleni monimuotoisia ja kattavia perusteluja. Pidän itseäni varsinaisena arjen sankarina: paisकिनhan taloudellisen taantumän aikana hurjasti töitä (kulutin myös joka ikisen sentin) ja kunniakkaasti tein sopimuksen isommasta viikkotuntimäärästä, jotta pääsisin työterveyshuollon piiriin enkä kuormittaisi terveyskeskuksia. Laiminlöin opintojani, jotta yhteiskunnan rattaat pysyisivät pyörimässä. Hankin jälkikasvua, koska poliitikot niin pyysivät.

Yleisessä tiedossa on, että monen suomalaisen korkeakouluopiskelijän opiskeluajat ovat huomattavasti pidempiä kuin eurooppalaisissa korkeakouluissa keskimäärin, monen opinnot viivästyvät. Veikkaan, että edellä kuvaamani oma tarina on yksi yleisimpiä opintojen viivästyksen syitä.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitus perustuu osittain siihen, kuinka paljon opiskelijoita saadaan tuutista ulos. Opiskelijoiden ja korkeakoulun välillä vallitsee siis eturistiriita. Korkeakouluille taloudellisin on opiskelija, joka suorittaa opintonsa nopeasti ja tehokkaasti ja mielellään kohtuullisin arvosanoin. Uskon, että harva työssäkävvä tai opiskeluaikana perheen perustava opiskelija pystyy tähän. Tämän opin kantapäähän kautta: Raskaana ollessani päätin tehdä gradun loppuun kokopäivätyön ohella ennen lapsen syntymää. Todellisuus oli toinen. Fyysisesti raskaan työpäivän jälkeen käytin lähes kaiken vapaa-aikani nukkumiseen ja gradun eteneminen pysähtyi kuin seinään. Tämä oli helppoa, sillä mitään seuraamuksia siitä ei minulle koitunut.

Akateemisessa maailmassa vapaus on ollut aina keskeinen arvo. Tämä tarkoittaa opiskelijalle usein sitä, että opintopolusta tulee kovin yksinäinen. Toisaalta suorastaan liikutuin, kun sain tänä syksynä (seitsemäntenä opiskeluvuoteni) ensimmäistä kertaa sähköpostia, jossa minulle kerrottiin mitä opintoja tutkinnostani vielä puuttui. Toisaalta soimasin itseäni: ”Hyvä ihminen, minä olen aikuinen, minä opiskelen korkeakoulussa! Enkö muka osaa vastata itse opinnoistani?” Kyynisenä mietin yliopiston tulostavoitteita.

Opintojen ohjauksen ja tukipalveluiden potentiaalia ole otettu tarpeeksi huomioon, vaikka opiskelijoiden nopea valmistuminen on yliopiston tavoitteiden mukaista. Oma kokemukseni toimikoon jälleen esimerkkinä: Käsittämättömän typerä sivuaine yhdistelmäni masensi minua jo hyvissä ajoin ennen valmistumista. Olisi ollut mukavaa, jos joku olisi kertonut kuinka paljon sivuainevalinnat vaikuttavat tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksiin. Ainoa vinkki opintojen alussa oli, että opintokokonaisuudella kannattaa erottua. Täytyy ilmeisesti kohdentaa työhakemukset huumorintajuisille tyypeille. Sellaisille hipstereille jotka suhtautuvat asiaan tyyliin: ”Hei, tää on niin jätetön, että jos pyydettais se ihan vitsillä haastatteluun...”

Palaan vielä artikkelini alkuun, jossa kerroin kuinka onnellinen olin päästessäni työskentelemään Valttiin. Hyvä harjoittelupaikka on yliopisto-opiskelijan uran kannalta, jos ei nyt ihan elinehto, niin huomattavasti sitä helpottava tekijä. Useille opiskelijoille harjoittelu on ainoa opintojen tarjoama kontakti työelämään opiskeluaikana.

Työharjoittelussani olen ilahtuneena huomannut, että korkeakouluissa on henkilöstöä, joita kiinnostaa opiskelijoiden menestyminen, myös tutkinnon suorittamisen jälkeen. Koen, että esimerkiksi Valtin puitteissa toteutetuilla toimenpiteillä, kuten ohjaajien ohjauskoulutuksilla ja opiskelijoiden ryhmäohjauksella, on kauaskantoisia vaikutuksia opiskelijan opintojen ja uralla etenemisen kannalta. Ei nimittäin riitä, että esimerkiksi korkeakoulujen työelämä- ja rekrytointipalvelut järjestävät vapaaehtoisia luentoja, joissa käsitellään muun muassa ajankäyttöön tai opiskelumuotivaatioon liittyviä asioita.

On liikaa vaadittu, että tasapäistävän koulutusjärjestelmämme mankelissa passiivisiksi tiedonvarastojiksi opiskelleet opiskelijat osaisivat yhtäkkiä korkeakouluvaiheessa olla aktiivisia ja itseohjautuvia opiskelu- ja uraohjuksia. Suomalainen opiskelija ei kovin helpolla lähde ”tuhlaamaan” aikaansa kaikenmaailman tapahtumiin, varsinkaan kun niistä ei edes makseta palkkaa (opintopisteitä). Aivan vilpittömästi uskon, että kaikilla olisi paljon kivempaa ja yhteiskunnan rattaat pyörisivät sutjakammin, jos opiskelijoiden ohjauksesta huolehdittaisiin korkeakoulutasolla paremmin. Kunnollinen opintojen ohjaus palautuu varmasti korkeakoulun kassaan korkojen kera.

Opiskelijan teesit ohjaajille



Vietettyäni kohta kuukauden harjoittelijana koulutuksen järjestäjän, toisin sanoen vihollisen puolella, olen alkanut ymmärtää koulutuksen laajuuden ja sen miten monimutkaisia prosesseja siihen liittyy. Ohjaus- ja opetuskäytäntöjen muokkaaminen vaatii todellista taitoa ja näkemystä, sekä ennen kaikkea tahtoa. Seuraavassa olen koonnut muutamia ajatuksia siitä, mitä olen kaivannut opiskeluaikani korkeakouluopetukselta ja -ohjaukselta.

Faktat tiskiinkin heti alkuvaiheessa!



Korkeakouluväen pitää kysyä opiskelijalta suoraan: ”Tiedätkö mitä haluat?” ja jatkaa: ”Ai, et vai? No, sitten kannattaa lukea näitä ja näitä sivuaineita.” Ei ole myöskään pahitteeksi esittää tiukkaa tilastotietoa siitä, mihin, miksi ja millaisilla sivuainevalinnoilla tulevaisuudessa voi työllistyä. On tärkeää, että opiskeluaikana opiskelijalle hahmottuu käsitys siitä, mihin voi työllistyä ja miten omaa osaamistaan voi työnantajalle tarjota. Uskokaa tai älkää, useimmat meistä vaihtavat akateemisen vapauden säännölliseen toimeentuloon milloin vain.

Keppiä!



Opiskelijan tulisi olla itseohjautuva. Kaunis ajatus ja jää usein sellaiseksi. Koulutusjärjestelmämme ei tue kriittistä ajattelua, tiedon tuottamiseen osallistumista ja vastuun ottamista omalla urapolulla etenemisestä. Opiskelijan on helppo omaksua eteläeurooppalainen ”Manjana” asenne: miksi tehdä tänään se, minkä voi jättää huomiseksi? Opiskelijoilta saa ja pitää vaatia asioita. Kansaneläkelaitoksesta ei yksin ole opiskelijan ohjaajaksi.

Enemmän työelämäkontakteja!

Korkeakoulutus on usein korkealentoista eikä juuri tarjoa työelämäyhteyksiä. Joiltakin aloilta on mahdollista valmistua ilman minkäänlaista työkokemusta. Jos minä olisin työnantaja, ei kävisi mielessäkään palkata tyyppiä ilman työkokemusta. Eikö kannattaisi silottaa edes vähän tietä ja luoda opiskelijoille mahdollisuuksia solmia kontakteja työnantajiin?



Lukujärjestykset kuntoon!

Ote opiskelijan ratkiriemukkaasta hetkestä Weboodin kurssille ilmoittautumisen äärellä:

”Mitäs täällä olisi tälle syksylle? Otetaanpas tuosta tuo ja tuo ja tuo pakollinen kurssi. Ei mene kun pari luentoa päällekkäin. Katsotaanpas vielä... Siis tuo kurssi pitää suorittaa ennen kun pääsen tuolle, mutta sehän menee päällekkäin noiden kaikkien muiden kurssien kanssa. Voihan niitä muistiinpanoja vaihdella. Läsnaolopakko? No jee. Ehkä otan tälle syksylle vain sitten tuon yhden pakollisen.”

Opinnot pitää ja voi itse suunnitella. Voi myös pyytää apua tai erikoisjärjestelyjä. Muutaman epäonnistuneen yrityksen jälkeen touhuun kuitenkin kylästy.



Gradu!

Gradu on iso työ. ISO! Voin sen sanoa kokemuksen syvällä rintäänellä. Olen opiskellut vuositolkulla, jotta saisin sen tehtyä kunnialla ja tuntuu, että olen oppinut vähintään yhtä paljon gradun tekemisen aikana. Koen saaneeni paljon, mutta – Pojat – että olen myös antanut.

En olisi selvinnyt työstäni ilman ohjaajaani. Ohjaajaa, joka luki ja reagoi, teki viisaita ehdotuksia ja kannusti eteenpäin. Minulla oli onni kuulua ryhmään, joka oppoi huolella ja autuaasti. Olen kuullut kauhutarinoita gradun tekemisestä. Olen kuullut ohjaajista, jotka eivät oikeastaan ohjaa. Ryhmistä, jotka eivät ole ryhmiä kuin paperilla. Pitkistä aikajaksoista ilman mahdollisuutta olla ottaa yhteyttä ohjaajaan. Olen kuullut töistä, jotka on lähetetty arvioitavaksi ja jotka vielä kuukausien päästä ovat pölyttyneet työhuoneiden uumenissa koskemattomina.

Gradun painoarvo on opiskelijalle suuri. Monelle se on heidän elämänsä suurin kirjallinen tuotos. Siihen liittyy myös tiukkoja muoto- ja sisältövaatimuksia. Tästä syystä vaadin, että opinnäytetyön ohjauksen tulee olla yksi oppilaitosten laadun tärkeimmistä tekijöistä. Gradun onnistuminen vaikuttaa ratkaisevasti paitsi opiskelijan mielikuvaan omasta itsestään, myös hänen kuvaansa itsestään oppijana, osajana sekä tulevana työhakijana ja -tekijänä.

Me ollaan tulevaisuus?

Akateemisesti koulutettujen työmarkkinat eivät vaikuta järin loisteliailta, ainakaan täältä Rovenimeltä käsin katsottuna. Tietyllä tavalla tunnen itseni huijatuksi.

Tulevaisuudessa opiskelijoiden työllistyminen tulee olemaan entistä isompi osa korkeakoulujen laadun arviointia. Hyvä niin, se ratkaisee monta ongelmaa. Se pakottaa korkeakoulut rakentamaan työelämäverkostoja ja mahdollistamaan opiskelijoiden opiskeluaikaiset työnantajakontaktit. Tällaiset laatuvaatimukset ohjaavat mielestäni korkeakouluja tehokkaasti opettamaan työelämätaitoja. Uskon vakaasti, että tämän myötä myös tutkintojen suorittamisaika nopeutuu.

Todellinen ja tärkein syy, miksi opiskelijat eivät valmistu määräajassa, on hyvin yksinkertainen: on hyväksyttävämpää ja itsetunnon kannalta turvallisempaa olla opiskeleva kaupan kassa, kuin kaupan kassa, jolla on maisterin paperit. Tästä syystä valmistumista venytetään, otetaan vielä yksi sivuaine lisää, osallistutaan vielä yhteen projektiin. Toivotaan, että jostain tulisi se tärkeä kontakti, joka antaisi lupauksen tulevaisuudesta ja jonka turvin uskaltaisi valmistua.

Olen kiitollinen, että saan tehdä työharjoitteluni juuri tässä Valti-projektissa, jonka tuloksilla on ja on ollut oma roolinsa korkeakoulujen muutosprosessissa.

Lähteet

Liimatainen, J. O., Karhu, K., Kaisto, J., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulu: Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Www-osoitteessa: http://www.valmistu.net/files/viivastynyt_minako_opiskelijoiden_nakemyksia_opintojen_viivastymisesta_tyoelemasta_seka_opiskelusta_korkea_asteella.pdf

Liimatainen, J. O., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästyisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Kalevaprint.

Opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden opintojen etenemisen seuranta Vaasan ammattikorkeakoulussa

Riitta Aikkola, Vaasan ammattikorkeakoulu

Vaasan ammattikorkeakoulussa koulutetaan AMK:n ja ylemmän AMK:n tradenomeja, insinöörejä, restonomeja, sairaanhoitajia, terveydenhoitajia ja sosionomeja suomen-, ruotsin- ja englanninkielellä. Vaasan ammattikorkeakoulun aloituspaikkojen määrä on ollut jo useamman vuoden lähes sama: 639 aloituspaikkaa. Vuosittain ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työtilanne on hyvä, esimerkiksi vuosina 2003–2007 valmistuneista (N=2486) työttömiä valmistumisen jälkeen oli vain 3 % (n=73).

Vuonna 2009 Vaasan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden määrä opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen yhteisen päätös- ja tilastotietokannan (AMKOTA) mukaan oli 3354, joista poissaolevina oli 436 opiskelijaa. Eronneita nuorisopuolen opiskelijoista oli 11 % (N=2862) ja aikuisopiskelijoista eronneita oli 15 % (N=492). Vuonna 2010 opiskelijoiden määrä oli 3614, joista poissaolevina oli 436 opiskelijaa. Nuorisopuolen opiskelijoista erosi 10 % (N=2879) ja aikuisopiskelijoista 14 % (N=573).

Valtti-projekti kartoitti Vaasan ammattikorkeakoulussa huhtikuussa 2009 opinnoissaan viivästyneet äidinkieleltään suomenkieliset opiskelijat. Kartoitus liittyi opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden kyselytutkimukseen (Liimatainen ym. 2010; 2011).

Opinnoissaan viivästyneillä opiskelijoilla tarkoitettiin

- opiskelijoita, joiden vuosittainen opintopistekertymä oli vähäinen suhteessa opinto-oikeusaikaan (jatkossa Opinnot pitkittyneet - ryhmä) ja
- opiskelijoita, joiden tutkinto oli opinnäytetyötä vaille valmis (jatkossa Opinnäytetyö puuttuu - ryhmä).

Opinnoissa viivästyneiden kriteerinä käytettiin Kansaneläkelaitoksen edellyttämää minimi opintopistemäärää (5 opintopistettä/tukikuukausi) opintotuen saamiseksi. Tutkimukseen otettiin mukaan opiskelijat, joiden vuosittainen opintopistekertymä oli vähäinen (alle 45 opintopistettä/lukuvuosi) ja he olivat opiskelleet 2–10 luku-kautta (1–5 vuotta). Vaasan ammattikorkeakoulussa näitä opinnoissaan viivästyneitä nuoriso- ja aikuisopiskelijoita oli yhteensä 579, joista 490:llä opintopistekertymä oli vähäinen ja opinnot olivat pitkittyneet sekä 89:llä tutkinto oli opinnäytetyötä vaille valmis.

Tässä artikkelissa kuvaan tarkemmin Vaasan ammattikorkeakoulun vuoden 2009 opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden tilannetta kevästä 2009 kesään 2011. Kartoituksen tavoitteena oli selvittää, miten eri koulutusohjelmat eroavat toisistaan viivästyneiden opiskelijoiden suhteen ja toisaalta saada selville, minä vuonna viivästyneiden joukko oli suurimmillaan. Selvitin, miten viivästyneiden opiskelijoiden opinnot etenivät vai etenivätkö ollenkaan, kun opintoaika pitenee. Kartoitin myös ne opinnot, joita viivästyneillä opiskelijoilla oli eniten suorittamatta.

Opinnot pitkittyneet

Vuonna 2009 opinnoissaan viivästyneitä opiskelijoita, joiden opintopistekertymä oli vähäinen, oli 490 ja vuonna 2011 heistä oli läsnä olevina opiskelijoina vielä 166 (taulukko 1). Viivästyneiden opiskelijoiden määrä oli laskenut vähän yli kolmannekseen alkuperäisestä. Taulukosta 1 selviää, että useamman lukukauden (6–10 lukukautta) kirjoilla olleet opiskelijat olivat edenneet opinnoissaan hyvin yhden opintovuoden aikana, kun taas alle kuusi lukukautta kirjoilla olleet kirjoilla olleista opiskelijoista hie- man yli puolella oli opinnot edelleen viivästyneet kahden vuoden opintojen jälkeen. Näiden opiskelijoiden tilanne oli suurin piirtein sama syksyllä 2010 ja kesällä 2011.

TAULUKKO 1. Viivästyneet opiskelijat lukukausittain keväällä 2009, syksyllä 2010 ja kesällä 2011.

Lukukausi	Opinto- pisteitä	Kevät 2009 Opiskelijoita (N)	Syksy 2010 Opiskelijoita (n)	Kesä 2011 Opiskelijoita (n)
3	alle 45	8	8	8
4	alle 67	74	45	44
5	alle 112	9	6	4
6	alle 135	162	128	75
7	alle 157	13	7	2
8	alle 180	109	52	24
9	alle 202	12	2	-
10	alle 225	103	16	9
Yhteensä		490	264	166

Opinnoissaan viivästyneet -ryhmän jakautuminen nuoriso- ja aikuisopiskelijoittain ja koulutusohjelmittain kuvataan taulukossa 2. Taulukosta selviää, kuinka monta prosenttia kokonaisopiskelijamäärästä vuonna 2009 oli viivästyneitä opiskelijoita kussa-

kin koulutusohjelmassa. Taulukosta 2 selviää, että viivästyneitä opiskelijoita keväällä 2009 oli eniten tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa, lähes puolet opiskelijoista. Luvut olivat korkeat myös matkailun ja liiketalouden koulutusohjelmissa. Yleisesti oletetaan, että tekniikan aloilla on eniten viivästyneitä opiskelijoita johtuen matemaattisista ja luonnontieteellisistä opinnoista, mutta tämä selvitys osoittaa, että näin ei ollut ainakaan Vaasan ammattikorkeakoulussa. Muun muassa konetekniikan koulutusohjelmassa vain 18,9 %:lla opiskelijoista olivat opinnot viivästyneet. Sosiaali- ja terveystieteiden tilanne oli erittäin hyvä, erityisesti sosiaalialalla. Tämä voi selittyä muun muassa sillä, että sosiaalialalle tullaan todella korkeilla valintapisteillä ja hyvillä aikaisemmilla koulutodistuksilla. Hoitoalalla taas opiskelijoita pidetään hyvässä ”otteessa”, sillä käytännön harjoittelupaikkoihin mentäessä opiskelijoiden on osattava ja hallittava tietyt valmiudet ja tiedot, kuten lääkelaskun perusteet.

TAULUKKO 2. Kevään 2009 viivästyneet nuoriso- ja aikuisopiskelijat koulutusohjelmittain ja prosentteittain läsnä olevista opiskelijoista.

Koulutusohjelma	Nuoriso- opiskelijat (n)	Aikuis- opiskelijat (n)	Yhteensä (N)	Viivästyneitä % läsnä olevista opiskelijoista koulutusohjel- mittain (tilanne 20.1.2009)
Hoitoala	32	4	36	13,0 %
Sosiaaliala	9	-	9	9,0 %
Liiketalous	86	31	117	40,0 %
International Business (suomenkieliset opiskelijat)	27	-	27	-
Tietojenkäsittely	52	1	53	49,0 %
Matkailuala	24	14	38	40,8 %
Konetekniikka	20	9	29	18,9 %
Rakennustekniikka ja ympäristötekniikka	73	7	80	34,9 %
Sähkötekniikka	33	8	41	26,3 %
Tietotekniikka	58	2	60	37,0 %
Yhteensä	414	76	490	

Tarkasteltaessa opintojen etenemistä kevästä 2009 kesään 2011 koulutusohjelmittain opintojen eteneminen näyttää olevan hankalinta tekniikan aloilla erityisesti konetekniikassa ja tietotekniikassa. Parhaiten opinnot etenivät International Business ja

sosiaali-alan koulutusohjelmissa, joissa oli enää muutama viivästynyt opiskelija (taulukko 3). Taulukon 3 viimeinen sarake osoittaa, miten monta prosenttia kevään 2009 viivästyneistä edelleen opiskeli kahden vuoden jälkeen. Taulukko 3 osoittaa myös, että kaikkiaan 60 opiskelijan opinnot eivät olleet edenneet lukuvuonna 2010–2011. Näistä 60 opiskelijasta viidellä opiskelijalla oli opintoja alle 10 opintopistettä. Ja edelleen näitä opiskelijoita oli kesän 2010 viivästyneistä opiskelijoista lähes 50 % liiketalouden, tietojenkäsittelyn, konetekniikan ja tietotekniikan koulutusohjelmissa.

490 viivästyneestä 10 %:lla (n=49) ei ollut lainkaan hylättyjä suorituksia. Opintojen etenemisvauhti oli kuitenkin liian hidaskuhteessa opinto-oikeusaikaan. Suurin osa näistä opiskelijoista opiskeli liiketalouden ja matkailun koulutusohjelmissa. Syksyllä 2010 näistä opiskelijoista viisi oli eronnut ja muilla opinnot olivat edenneet.

TAULUKKO 3. Viivästyneet opiskelijat koulutusohjelmittain keväällä 2009 ja kesällä 2011 sekä prosentteittain edelleen läsnä olevista suhteessa kevään 2009 tilanteeseen.

Koulutusohjelma	Viivästyneitä opiskelijoita yhteensä (N) kevät 2009	Viivästyneitä opiskelijoita yhteensä (N) kevät 2011	Opinnot eivät ole edenneet lukuvuonna 2010-2011	Viivästyneet % viivästyneistä kevät 2009 opiskelijoista koulutusohjelmittain
Hoitoala	36	9	2	25,5 %
Sosiaali-alaa	9	2	-	22,2 %
Liiketalous	117	36	16	30,7 %
International Business (suomenkieliset opiskelijat)	27	5	-	18,5 %
Tietojenkäsittely	53	15	7	28,3 %
Matkailuala	38	13	3	34,2 %
Konetekniikka	29	16	9	55,1 %
Rakennustekniikka ja ympäristöteknologia	80	31	7	38,7 %
Sähkötekniikka	41	12	4	29,2 %
Tietotekniikka	69	27	12	45,0 %
Yhteensä	490	166	60	

Syksyllä 2010 kevään 2009 viivästyneistä opiskelijoista 23,1 % (n=113) oli valmistunut, ja 49,2 % (n=241) kohdalla opinnot olivat edenneet 30–100 opintopistettä lukuvuodessa (taulukko 4). He olivat edelleen läsnä olevina opiskelijoina. Viiväs-

tyneistä 20,8 % (n=102) oli eronnut ja näistä 2/3 oli eronnut opintojen kolmannen vuoden aikana tai sen jälkeen. Osalla näistä ammattikorkeakoulusta eronneilla oli opintorekisterissä yli 100 opintopistettä suoritettuna ja opiskeluvuosia noin kolme. Edelleen 6,9 % (n=34) kohdalla opinnot eivät olleet edenneet lainkaan. Heistä puolet oli ilmoittautunut läsnä oleviksi opiskelijoiksi ja puolet poissaoleviksi opiskelijoiksi lukuvuodelle 2010–2011. Edelleen kesällä 2011 syksyn 2010 läsnä olevista viivästyneistä 28,7 % (n=79) oli valmistunut ja 9,4 % (n=26) eronnut ammattikorkeakoulusta. Läsnä olevia opiskelijoita oli vielä 60,3 % (n=166). Näistä läsnä olevista opiskelijoista 106:lla opinnot olivat edenneet, mutta 60 opiskelijalla opinnot eivät olleet edenneet lainkaan lukuvuoden 2010–2011 aikana.

Ammattikorkeakoulumme Winha-opintorekisteri osoitti, että opintojaksot, joista viivästyneet opiskelijat olivat saaneet arvosanaksi 0, olivat samoja opintoja, joissa Winha-opintorekisterin mukaan opiskelijoilla on aikaisempinakin vuosina ollut ongelmia suorituksissa. Esille nousivat matemaattiset ja luonnontieteelliset aineet ja niihin verrattavat ammattiaineet kuten kirjanpito, kustannuslaskenta, tilinpäätös, tilastomatematiikka ja lääkelaskut.

Usean kohdalla opinto-oikeusaika päättyi, ennen kuin vaadittavat opintopisteet tutkintoon olivat kasassa. Osalla vaihtoehtona oli ainoastaan eroaminen, koska opintopisteitä oli kertynyt aivan liian vähän suhteessa opinto-oikeusaikaan. Niillä, joilta puuttui noin 30 pistettä tutkinnosta, oli mahdollisuus hakea lisää aikaa opintojen loppuun saattamiseksi.

TAULUKKO 4. Vuoden 2009 viivästyneiden opiskelijoiden tilanne syksyllä 2010 ja kesällä 2011.

	Tilanne syksyllä 2010		Tilanne kesällä 2011	
	N	%	N	%
Opinnot edenneet (30–100op)	241	49,2	106	38,5
Valmistunut	113	23,1	79	28,7
Eronnut Vaasan ammattikorkeakoulusta	102	20,8	26	9,4
Opinnot eivät ole edenneet	34	6,9	60	21,8
Yhteensä	490	100 %	271	100 %

Tutkiessani viivästyneiden opiskelijoiden Winha-opintorekisteriä, selvisi, että viivästyneiden opiskelijoiden joukossa oli 28 opiskelijaa, joilla ei ollut lainkaan opintosuorituksia tai vain muutamia opintopisteitä. Syksyllä 2010 tilanne näiden

opiskelijoiden kohdalla oli seuraava: 14 oli merkitty eronneeksi, kaksi oli ilmoitautunut poissaolevaksi ja yksi oli valmistunut (taulukko 5). Kaksi opiskelijaa valmistui vuoden 2010 lopussa ja kolmella siirto-opiskelijalla opintojen hyvitykset eivät olleet tarkasteluhetkellä kirjautuneet opintorekisteriin. Kolme opiskelijaa oli hakenut uudestaan yhteishaun kautta opiskelijaksi ja näin saanut uuden opiskeluaikeusajan. Kesällä 2011 näistä ”ei lainkaan suorituksia” opiskelijoista oli opintorekisterissä vielä 11 opiskelijaa, joista 4 oli eronnut, 4 oli edelleen läsnä olevina, yksi oli valmistunut, yksi eronnut ja yksi oli ilmoittautunut poissaolevaksi.

TAULUKKO 5. Viivästyneiden opiskelijoiden tilanne syksyllä 2010 ja kesällä 2011, joilla ei kevään 2009 tarkastelussa ollut lainkaan tai juuri mitään opintoja suhteessa opiskeluaikaan.

Tilanne	Syky 2010 Yhteensä	Kesä 2011 Yhteensä
Opinnot ovat edenneet (siirto-opiskelija, hakeutunut uudelleen koulutukseen)	6	1
Valmistunut	3	1
Eronnut Vaasan ammattikorkeakoulusta	14	4
Opinnot eivät ole edenneet	3	4
Poissaoleva lukuvuonna 2010–2011	2	1
Yhteensä	28	11

Opinnäytetyö puuttuu tutkinnosta

Opinnäytetyötä vaille olevien opiskelijoiden tilanne koulutusohjelmittain kuvataan taulukossa 6. Selvitys osoittaa, että kaikilta aloilta ja lähes kaikki seuratut opiskelijat olivat saaneet opinnäytetyönsä valmiiksi ja valmistuneet lukuvuoden 2009–2010 kuluessa, eikä koulutusohjelmittain ollut suuria eroja. Harmillista on, että tästä joukosta muutama opiskelija oli eronnut ja opinnäytetyö oli jäänyt tekemättä sekä tutkintotodistus saamatta. Opiskelijat olivat kuitenkin panostaneet useita vuosia tutkinnon saamiseen. Katsoessani Winha-opintorekisteristä opiskelijoiden opintosuorituksia silmälle pistävää oli se, että näillä opiskelijoilla oli pääosin hyviä arvosanoja eri opintojaksoista. Sama asia tuli esille myös ohjaamissani Valttikiri – opinnäytetyö etenemään -ryhmissä. Ryhmäläiset itse sanoivat opinnäytetyönsä viivästyvän, koska kaiken, mikä kirjoitetaan paperille, tulisi olla mahdollisimman täydellistä. Tämä täydellisyys tavoittelu on yksi syy, joka viivästyttää opinnäytetyön etenemistä ja valmistumista.

Winha-opintorekisteristä sain selville myös, että ryhmän opiskelijoista 36 opiskeli lisäajalla eli he olivat käyttäneet varsinaisen opiskeluoikeusaikansa loppuun ja joutuneet hakemaan erillistä lisäaikaa opinnäytetyön loppuun saattamiseksi.

TAULUKKO 6. Koulutusohjelmittain yliaikaisten nuoriso- ja aikuisopiskelijoiden määrät, joilta puuttuu lähinnä opinnäytetyö. Tilanne keväällä 2009 ja syksyllä 2010.

Koulutusohjelma	Nuoriso- ja aikuisopiskelijat 2009 (n)	Tilanne syksyllä 2010			
		valmistunut	eronnut	läsnä oleva	poissa oleva
Hoitoala	8	6	1	1	
Sosiaaliala	6	6			
Liiketalous	24	22	1	1	
International Business (suomenkieliset opiskelijat)	7	6	1		
Tietojenkäsittely	10	9	1		
Matkailuala	8	6		1	1
Konetekniikka	4	3	1		
Rakennustekniikka ja ympäristötekniologia	7	7			
Sähkötekniikka	5	4	1		
Tietotekniikka	10	7	2	1	
Yhteensä	89	76	8	4	1

Syksyn 2011 opintorekisterin mukaan neljästä 2010 läsnä olleesta opiskelijasta on kolme saanut opinnäytetyönsä valmiiksi ja valmistunut. Yksi heistä tekee parhaillaan opinnäytetyötään.

Yhteenveto ja kehittämisehdotuksia

Tarkasteluni osoittaa, että kaikilla koulutusaloilla suurin osa viivästyneistä opiskelijoista on suorittanut opintoja ja valmistunut seuranta-aikana, mutta omalla aikataulullaan määritellyn opinto-oikeusajan sijaan. Näin on etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden opinnot ovat pitkittyneet pelkästään opinnäytetyön vuoksi. Heistä melkein kaikki valmistuivat ja vain harva on tässä vaiheessa eronnut am-

mattikorkeakoulusta. Opinnot pitkittyneet -ryhmän opiskelijat ovat huomattavasti haasteellisimpia, koska opintojen pitkittymiseen ovat syynä erilaiset ongelmat. Tämän ryhmän opiskelijoista alle puolet on valmistunut ja heistä noin neljännes on eronnut. Heissä on myös pieni osa opiskelijoita, joiden opinnot eivät ole edenneet lainkaan. Näistä opiskelijoista yli puolet erosi tarkasteluajanjaksolla. Voidaankin todeta, että turhan moni opiskelija jää vaille tutkintoa, vaikka opintoja voi olla takana useampi vuosi ja myös opintopistekertymä on ollut kohtalainen.

On tärkeää tukea opintojen etenemistä ja sen vauhdittamista opintojen alkumetreiltä saakka. Seuraavassa esittelen muutamia keinoja opintojen etenemisen ja opinnäytetyön tukemiseksi Vaasan ammattikorkeakoulussa. Uskon, että esittämilläni kehittämisehdotuksilla on yhteys Vaasan ammattikorkeakoulun läpäisyprosentteihin ja turhiin keskeyttämissiin. Kehittämisehdotuksiani voidaan hyödyntää myös muiden korkeakoulujen ohjauksen kehittämisessä.

Opinnoissa eteneminen, opintojaksojen seuranta

Viivästyneiden opiskelijoiden opintojen etenemistä tulisi säännöllisesti seurata opintorekisteristä ja kartoittaa, missä opintojaksoissa opiskelijoilla on eniten vaikeuksia. Näihin opintoihin tulee lisätä resursseja ja luoda pysyvä lisäopetusjärjestelmä, jossa etukäteen on sovittuna lisäopetuksen antaja, resurssit ja aikataulu. Luonnontieteellisissä ja matemaattisissa aineissa olisi hyvä, jos opettajat laatisivat lähtötasotestit opintojakson alussa, jolloin saadaan selville opiskelijoiden todellinen osaaminen. Testistä suoriutumattomilla voisi olla läsnäolovelvoite lähitunneilla ja lähtötasotestistä hyvin suoriutuneet voisivat toimia halutessaan apuopettajina.



Opintojen hyvitysprosessin sujuvoittaminen

Valtakunnallinen suositus on, että hyvitysprosessin tulisi olla mahdollisimman nopea. Opintojen hyvityskäytäntöä voisi nopeuttaa, jos asetettaisiin esimerkiksi syyslukukauden alkuun aikaraja, mihin mennessä hyvitysanomukset tulee olla käsiteltyinä. Hyvitysprosessia nopeuttaisi myös se, että päätös menisi suoraan opintosihteerille Winha-opintorekisteriin kirjattavaksi. Tämänhetkinen hyvityskäytäntö on turhan monivaiheinen; osastonjohtajan esityksen jälkeen hyvitysanomus etenee toimialajohtajalle päätettäväksi, sitten toimialajohtajan sihteerille ja sen jälkeen vielä opintosihteerille opintorekisteriin merkittäväksi.



Alkuvaiheen opintojen ja ensimmäisen opintovuoden jumittajien tukeminen

Viivästyihin opiskelijoihin tulisi kiinnittää huomio heti ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Opinto-ohjaajien henkilökohtaisten ohjausten lisäksi esimerkiksi opinto-ohjaajat tai nimetyt opettajat voisivat ryhmässä ohjata viivästyneitä opiskelijoita opintojen etenemisessä. Esimerkiksi Valtti-projektissa toteutetun kaltaisella Opinnot etenemään -pienryhmäohjauksella voidaan kannustaa opiskelijoita motivoitumaan opinnoissaan ja auttamaan opintoihin liittyvistä jumeista eroon. Opinnot etenemään -ryhmää voitaisiin tarjota joko monialaisena tai koulutusalaakohtaisesti ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille. Ryhmissä voitaisiin käsitellä esimerkiksi opiskelutekniikoita, ajankäyttöä, motivaatiota ja omien mahdollisuuksien sekä vahvuuksien tunnistamista. Ruotsin- ja englanninkielisille opiskelijoille tulisi olla omat ryhmänsä.



Opinnäytetyön edistäminen

Opinnäytetyön viivästyminen lykkää osalla valmistumista. Valtti-projektin Opinnäytetyö etenemään -ryhmäohjauksella on saatu hienosti jumiin jääneitä opinnäytetöitä etenemään. Valtti-projektissa toteutetun opinnäytetyöprosessia tukevan opinnäytetyöryhmän tarjoaminen opiskelijoille mahdollistaisi sen, että opinnäytetyön etenemiseen olisi mahdollista saada lisätukea oman ohjaajan antaman tuen lisäksi. Ryhmissä voitaisiin käsitellä muun muassa opinnäytetyön jumeja, ajankäyttöä, kirjoittamista ja opinnäytetyön prosessia. Opinnäytetyöryhmiä tulisi olla tarjolla jokaisella toimialalla ja vähintään monialaisena. Ruotsin- ja englanninkielisille opiskelijoille tulisi tarjota omat opinnäytetyöryhmänsä. Ryhmään pitäisi olla mahdollisuus tulla eri vaiheissa lukuvuotta ja ryhmä voisi pyöriä koko lukuvuoden ajan. Edelleen ryhmän aineisto voisi olla verkkoympäristössä esimerkiksi Moodle-alustalla, jolloin myös ne opiskelijat, jotka eivät pääse paikalle, voisivat osallistua ryhmään.



Kansainvälinen vaihto ja siirto-opiskelijat



Viivästyneiden joukossa oli muutamia sellaisia opiskelijoita, jotka olivat olleet kansainvälisessä vaihdossa tai siirtyneet Vaasan ammattikorkeakouluun toisesta ammattikorkeakoulusta. Kansainvälinen vaihto ei saisi hidastaa opintojen etenemistä. Vaihtoon meneville opiskelijoille tulee tehdä vielä tarkempi opintosuunnitelma, jotta vaihto ei pitkittäisi valmistumista. Kansainvälisissä vaihdoissa olleiden opiskelijoiden opintojen hyväksilukemista tulisi myös kehittää joustavammaksi. Siirto-opiskelijoiden kohdalla opintojen hyvitysprosessia tulisi nopeuttaa kohdassa 2 esitetyllä tavalla.

Onnistumisen asenne



Koko ammattikorkeakoulun henkilöstöllä tulisi olla positiivinen ja rohkaiseva asenne toinen toisiinsa ja opiskelijoita kohtaan. Negatiivinen asenne saa aikaan yllättävän paljon haittaa ja myös opintojen viivästyistä. Pirkko Nurmen (2009) mukaan opiskelijat muistavat pitkään opettajien pienetkin kiitoksen sanat, hyvät katseet ja kommentit sekä kannustamisen. Hän toteaa, että opettajien myönteinen asenne opiskelijoihin lisää näiden osallisuutta ja oppimista. Opettajien ja muun henkilöstön tulisikin muuttaa työtään palveluammatin suuntaan, jolloin opiskelija on tärkeä asiakas, jota palvellaan ja kohdellaan mahdollisimman hyvin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkinnon osaamistavoitteita löysättäisiin. On selvää, että kannustava ote ja maine leviävät nopeasti ja antavat hyvän kuvan koko opiskeluyhteisöstä.

Lähteet

Liimatainen, J. O., Karhu, K., Kaisto, J., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulu: Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Www-osoitteessa: http://www.valmistu.net/files/viivastynyt_minako_opiskelijoiden_nakemyksia_opintojen_viiivastymisesta_tyoeelamasta_seka_opiskelusta_korkea_asteella.pdf

Liimatainen, J. O., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästyisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Kalevaprint.

Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kopijyvä.

Ryhmän tuella eteenpäin



Otetta opintoihin -ryhmämalli ja sen koulutus

Jaana O. Liimatainen, Oulun yliopisto ja Pauliina Keskinarkaus, Lapin yliopisto

- Opinnot jumissa?
- Ala oikea, mutta motivaatio hukassa?
- Opiskeluitsetunto hakusessa?

Otetta opintoihin -ryhmässä on tarkoituksena saada puhtia opintoihin ja metsästää kadonnutta motivaatiota. Aiheita ovat muun muassa ajankäytön suunnittelu ja suunnitelmien toteuttaminen, motivaatio, opiskelutaidot sekä omaan itseen ja itse-tuntumukseen liittyvät asiat.

Otetta opintoihin -ryhmämallin suunnitteli Lapin yliopistossa opintopsykologi Sirpaliisa Euramaa ja hän kehitti mallia eteenpäin yhdessä opintopsykologi Markku Gullsténin kanssa. Ajatus ryhmän käynnistämiseen syntyi opintopsykologipalvelujen ylisuuren kysynnän vuoksi. Ryhmässä opiskelijoille pystyttiin tarjoamaan mahdollisuus päästä käsittelemään asioitaan nopeammin kuin opintopsykologin kanssa kahden. Lisäksi ryhmästä saatava vertaistuki itsessään on hyödyksi. Ryhmässä käsiteltävät asiat muotoutuivat opintopsykologin yksilötapaamisissa kohtaa-mista asioista. Ensimmäinen Otetta opintoihin -ryhmä aloitti vuonna 2007 Lapin yliopistossa, ja ryhmiä tarjottiin säännöllisesti joka lukukausi vuoteen 2010 asti. Oulun yliopistoon ryhmämalli jalkautui vuonna 2009 Sirpaliisa Euramaan mukana ja toiminta jatkuu edelleen. Tarvetta Otetta opintoihin -ryhmälle on.

Otetta opintoihin -ryhmä on yksi lukuisista erilaisista ryhmistä, joita Valtti-projektissa on toteutettu. Ryhmämallia on kokeiltu sellaisenaan Oulun ja Lapin yliopistoissa ja osia siitä on käytetty esimerkiksi Oulun yliopiston uraryhmissä ”Oivalla osaamise-si, uskalla uralle”. Ryhmämalli on herättänyt kiinnostusta myös muissa korkeakou-luissa. Tässä artikkelissa kuvaamme Sirpaliisa Euramaan kehittämän Otetta opintoi-hin -ryhmämallin, jota ei ole aiemmin kuvattu. Lisäksi kerromme Otetta opintoihin -ryhmään liittyvästä koulutusmallista, jonka teimme To Care to Dare To Share (CDS) - projektin Valtti-projektilta tilaamaan Otetta opintoihin -ryhmämallikoulutukseen.

Joskus opinnot eivät suju

Joskus opinnot eivät suju niin kuin oli etukäteen ajateltu ja suunniteltu. Syitä opin-tojen sujumattomuuteen on selvitetty monella taholla. Suurella osalla opiskelijoita opintojen aloittaminen tapahtuu elämänvaiheessa, jossa on muutenkin paljon

myllerrystä. Opiskelijat muun muassa muuttavat yleensä pois lapsuudenkodista omilleen ja usein toiselle paikkakunnalle. Lisäksi yhtäkkiä on tutustuttava suureen määrään uusia ihmisiä.

Toisaalta omat kiinnostuksen kohteet voivat olla selkiytymättömiä, ala on voitu valita sattumalta tai väärin perustein. Mielikuva alasta tai yliopisto-opiskelusta voi olla vääränlainen. Edelleen yliopistossa opiskelemisen taidot voivat olla puutteelliset. Opiskelija voi myös väsyä opiskeluun 12 vuoden opiskeluputken, ylioppilas-kirjoitusten ja pääsykokeiden jälkeen.

Erinäisten syiden perusteella opinnot voivat jäädä jumiin. Opintojen viivästyminen voi johtaa itseään ruokkivaan kierteeseen, jolloin opiskeluitsetuntokin on vaarassa. Itseään niskasta kiinni ottaminen on koko ajan vaikeampaa, varsinkin jos opiskelija ajattelee ”En minä kuitenkaan pärjää”.

Otteensa opinnoista kadottaneille tai siinä vaarassa oleville on tarkoitettu Otetta opintoihin -ryhmä. Otetta opintoihin -ryhmässä on tarkoituksena saada puhtia opintoihin ja metsästää kadonnutta motivaatiota. Erityisen tärkeää on huomata, että - luulonsa vastaisesti - opiskelija ei ole yliopistossa ainoa, jolla opinnot ovat jääneet jumiin.

Otetta opintoihin -ryhmämalli

Alun perin ryhmä kokoontui viisi kertaa ja tapaamisten kesto oli 1 tunti 45 minuuttia. Opiskelijapalautteen ja ohjaajien keskinäisen palautekeskustelun myötä päädyttiin lisäämään yksi tapaamiskerta ja kasvattamaan tapaamiskertojen pituutta täyteen kahteen tuntiin. Tässä kuvataan kyseistä kuuden tapaamiskerran mallia.

Kaikille opiskelijoille avoimia ja vapaaehtoisia Otetta opintoihin -ryhmiä on mainostettu ensisijaisesti opiskelijoiden sähköpostilistojen kautta. Tätä kautta ei kuitenkaan välttämättä tavoiteta kaikkia yliopiston opiskelijoita. Erityisesti ne, joilta ote opintoihin on herpaantunut, saattavat jättää yliopistolta tulevan sähköpostin kokonaan lukematta. Joillekin opiskelijoille on ehdotettu ryhmään tuloa suoraan muun muassa yksilöohjauksen yhteydessä. Ryhmään haku tapahtuu lomakkeella, jossa opiskelija kertoo tilanteestaan ja motivaatiostaan osallistua ryhmään. Opiskelijat on valittu ryhmiin joko ilmoittautumisjärjestyksessä tai tarveharkinnan/haastattelujen perusteella. Ryhmät ovat aloittaneet 10–12 opiskelijalla. Mikäli kysyntää on ollut enemmän, ryhmiä on perustettu useampia. Mainoksessa on korostettu sitä, että opiskelijan tulee varmistaa ennen ilmoittautumista, että hän varmasti pääsee osallistumaan kaikille kerroille.

Erilaisia tapaamistiheyksiä kokeilemalla on havaittu, että paras vaihtoehto on viikon välein kokoontuva ryhmä, joskin kahden viikon tapaamisväli toimii myös. Opiskelijalle, joka on menettänyt otteensa opinnoistaan, pitempi väli voi olla liikaa. Pahinta tuntui olevan se, että ryhmä ei tavannut säännöllisin välein: yhden ryhmän, jonka viikon välein tapahtuvan tapaamisrytmin katkaisi pääsiäislomasta aiheutuva kahden viikon tauko, kohdalla huomattiin muutamien opiskelijoiden jäävän palaamatta ryhmään. Ilmeisesti opiskelijat pystyvät sitoutumaan ryhmään viikoksi kerrallaan tai viikkorytmistä on helpompi pitää kiinni, mutta kahdessa viikossa ote jo repsahtaa.

Toisaalta Otetta opintoihin -ryhmää on kokeiltu myös kesällä, jolloin kesäkuussa oli kolme tapaamista viikon välein ja loput kolme olivat puolentoista kuukauden tauon jälkeen elokuussa. Tämä toimi, ehkä siksi, että tauko oli puolestaan tarpeeksi pitkä, joten siihen valmistauduttiin aivan eri tavalla kuin viikon tai kahden taukoon.

Niin Lapin kuin Oulun yliopistossa ryhmiä on vedetty kahden ohjaajan toimies- sa työparina. Tämä tapa on koettu erittäin onnistuneeksi useista syistä. Ohjaajien vertaistuki on tärkeää - jos toisella on vähemmän vireä olo, toinen petraa. Erittäin tärkeäksi on koettu ryhmätapaamisten yhteinen jälkipuinti. Mitä ryhmässä todella tapahtui? Huomasivatko ohjaajat samat ilmiöt? Kokivatko he tilanteet samalla tavalla? Lisäksi ohjaajien erilaisuus oli rikkaus, esimerkiksi Oulun ryhmässä ohjaajina olivat opintopsykologi ja luonnontieteilijä, joilla oli sekä erilaiset, toisiaan täydentävät, ohjaustyyliä että erilainen kokemus yliopistomaailmasta.

Ryhmän teemat kuudella tapaamiskerralla olivat: 1. tutustuminen, säännöt, mistä vitkuttelu johtuu, 2. opinnot osana hyvää arkea, suunnittelu, tavoitteet, ajankäyttö, 3. motivaatio, aloittaminen, 4. uskomukset, pelot, käsitykset itsestä, 5. ajatukset – jatkoa, opiskelutaidot ja -tekniikat ja 6. lopetus. Lisäksi tapaamisten välissä opiskelijoilla oli aina jokin välitehtävä, jonka tarkoituksena oli pitää yllä opiskelijan omaa ajattelua käsiteltävinä olevista teemoista, edistää otteen saamista opinnoista ja ylläpitää tunnetta ryhmään kuulumisesta. Myös ohjaajat osallistuvat tehtävien tekemiseen ja ovat aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa.

Ensimmäinen tapaaminen – tutustuminen, ryhmäytyminen ja mistä vitkuttelu johtuu

Ensimmäisessä tapaamisessa keskiössä on tutustuminen ja ryhmäytyminen. Tavoitteena on myös lähteä heti työstämään ryhmän teemaa eli opintojen etenemistä. Sopiva paikka tapaamiselle on tila, jossa tuolit pystyy järjestämään piiriin ja pöydät siirtämään sivuun. Usein ryhmät tapaavat muussa kuin luok-

kahuonetilassa, kuten ohjauspalveluiden neuvottelutilassa tai yliopiston saunan kokoustilassa. Tutustuminen järjestetään jonkin tehtävän tai keskustelun avulla ja siihen annetaan aikaa niin kauan kuin se vaatii. Ryhmässä käytettyjä harjoituksia ovat esimerkiksi nimikierrros, karttatehtävä, kättelytehtävä ja perkuu. Ohjaajan on seurattava tilannetta ja tarpeen mukaan vaihdettava toimimaton tutustumisharjoitus toiseen. Tärkeää on synnyttää ryhmäläisten välille kahdenvälisiä suhteita, jotka lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta. Ohjaajan tehtävänä on hoksauttaa ryhmäläisiä ryhmään kuuluvista jäsenistä, jos joku on estynyt saapumaan ensimmäiseen tapaamiseen. Heille on tyhjä tuoli varattuna piiristä ja ohjaaja mainitsee heidän nimensä.

Opintojen etenemisen teemaa työstetään post-it -lappujen avulla, joka perustuu keskustelulle. Tämä työskentelytapa tuo esille opiskelijoiden yhteiset opintojen etenemisen pulmat ja siten auttaa myös ryhmäytymisessä. Tehtävää varten opiskelijat jakautuvat kolmeen ryhmään ja pöydät nostetaan esille. Ryhmäläiset kirjoittavat lapuille opiskelun ja oppimisen esteitä, vaikeuksia ja hidastavia tekijöitä. Seuraavaksi pöytäkunnat siirtyvät viereiseen pöytään ja ryhmittelevät ja nimeävät esitetyt asiat eri kokonaisuuksiksi. Viimeisen pöydän vaihdon jälkeen nimettyihin ongelmiin etsitään ratkaisuja. Ohjaaja kokoaa esille nousseista asioista ryhmän toiminnan toiveet ja tarpeet seuraavaan tapaamiseen. Tavoitteena on myös opiskelijoiden havainto siitä, kuinka ”ryhmänä meissä on voimaa ja tietoa”.

Ryhmän kesken keskustellaan työskentelymuotoja, teemoja ja toimintatapoja koskevista toiveista. Ryhmäläiset luovat yhdessä säännöt ryhmän toiminnalle. Päätettäviä aiheita ovat muun muassa ajoissa oleminen, keskittyminen ryhmän toimintaan, sitoutuminen, luottamuksellisuus ja tervehtiminen ryhmän ulkopuolella. Lopuksi voidaan kysyä opiskelijoiden ajatuksia ryhmästä ja tapaamisesta asettumalla (hyvä-huono) janalle ja kuvaamalla tilannetta sen avulla.

Ensimmäisen tapaamisen jälkeen välitehtävänä on luoda itselle konkreettinen lista opiskelutavoitteista ja muista oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä tavoitteista luku-kaudeksi ja ryhmän ajalle. Tavoitteet tulee perustella.

Toinen tapaaminen – opinnot osana hyvää arkea, suunnittelu, tavoitteet, ajankäyttö

Toisen tapaamisen aluksi on lyhyt esittäytyminen, mikäli ryhmään tulee uusia jäseniä. Ryhmäläisten tehtävänä on kertoa uusille, mitä viime tapaamisessa tehtiin ja sovittiin. Tapaaminen järjestetään tilassa, jossa kaikki mahtuvat istumaan saman pöydän ympärillä.

Välitehtävän purku tapahtuu kirjaamalla opiskelutavoitteet yhteiselle, isolle paperille. Jokainen opiskelija kirjoittaa omat tavoitteensa perusteluineen, minkä jälkeen ne käydään yhdessä läpi.

Tapaamisen teemana on opinnot osana muuta elämää ja hyvää arkea. Aluksi jokainen kirjoittaa lapulle kymmenen asiaa, joiden tekemisestä tulee hyvä mieli. Listat käydään läpi joko pari- tai ryhmäkeskustelun avulla. Jokainen saa paljastaa listaansa sen verran kuin haluaa. Keskustelua voidaan ohjata esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä: Milloin on viimeksi tehnyt jotain listan asiaa? Onko tekeminen ilmaista vai maksaako se? Pitäisikö jotakin mukavaa tekemistä lisätä? Liittykö mikään kohta opiskeluun? Tekeekö yhdessä jonkun kanssa vai yksin? Miten tekeminen auttaa toteuttamaan tai tyydyttämään itseä?

Toisena keskusteluteemana on, millainen on hyvä tavoite. Hyvän tavoitteen esittely ja asettamisen pohjaksi ohjaaja esittelee esimerkiksi SMART-tavoitteen⁵ periaatteen. Tämän ajattelun mukaan tavoitteen tulee olla S (spesifinen), M (mitattavissa), A (ajallinen, alkujaan action oriented), R (realistinen) ja T (toimintaorientoitunut, alkujaan temporal). Tavoite, jonka voi huomata saavuttaneensa, motivoi ja palkitsee. Tämän jälkeen ryhmässä käydään keskustelua opiskelijoiden kirjaamista tavoitteista. Ovatko ne realistisia? Mitkä niistä ovat SMART-tavoitteita?

Ajankäytön teemassa keskustellaan HOPS:sta, suunnittelusta, aikavarkaista ja priorisoinnista. Ohjaaja esittelee ja jakaa erilaisia välineitä (HOPS-moniste, erilaisia ajankäytön seurannan välineitä, aikavarkaat-tehtävä) ajankäytön suunnitteluun ja seurantaan. Näistä jokainen valitsee itselleen sopivimmat.

Välitehtäväksi opiskelijat asettavat tavoitteen seuraavalle viikolle, sanovat sen ääneen ja ohjaaja kirjaa tavoitteen ylös. Tavoitteiden asettamisessa mielessä on pidettävä koko lukukauden ja ryhmän toiminnan ajaksi asetetut tavoitteet ja huomiota on kiinnitettävä niiden realismiin. Jokainen tarkistaa omat tavoitteensa keskustelun pohjalta. Ovatko tavoitteet SMART-tavoitteita? Miten ne muutetaan sellaisiksi?

Lisäksi ryhmäläisten tehtävänä on seurata ajankäyttöään vähintään kahden valitsemansa välineen avulla seuraavan viikon ajan.

Kolmas tapaaminen – motivaatio, aloittaminen

Kolmas tapaaminen aloitetaan purkamalla ajankäyttö-välitehtävä. Jokainen kertoo vuorollaan, mihin aika viikon aikana meni. Keskustelua käydään ajankäytön

⁵ 29.9.2009, mukailtu Dr. Allyson Hadwin, Self regulated learning: Introduction -luento.

seuraamisen herättämistä huomioista ja muutettavista asioista ajankäytössä. Miten kukin haluaisi aikaa käyttää? Miten sen todellisuudessa käytti? Pitääkö opiskelija itsestään huolta? Ajankäytön välineistä keskustellaan, miten eri välineet toimivat ja mitkä niistä kukin totesi hyväksi. Tavoitteena on oivaltaa, mihin aika menee ja kuinka paljon opiskeluun, lepoon ja itselle hyvää oloa tuottavien asioiden tekemiseen käyttää aikaa. Ajankäytön suunnittelulla todella voi vaikuttaa toimintatapoihin. Tehtävän tavoitteena on jäməköittää toimintaa ja lisätä suunnitelmallisuutta. Ryhmäläiset ottavat ajankäytön välineet käyttöön tulevien viikkojen toiminnan suunnittelun ja seurannan välineiksi.

Uutena aiheena tapaamisessa käsitellään motivaatiota, mitä se on. Keskustelua käydään motivoinnista ja aloittamisen helpottamisesta. Millaisen tunnelman kukin vaatii asioiden tekemiseksi? Miten sellaiseen tunnelmaan voi päästä? Mitä keinoja ryhmäläisillä on tekemisen aloittamiseen? Mitä tietää muiden käyttävän? Onko ryhmäläisillä motivaatiokummeja? Miten ne toimivat?

Ryhmätyönä opiskelijat pyrkivät kolmessa pienryhmässä löytämään motivaation lähteitä. Taululle kirjataan yksi yhteinen motivaation lähde pienryhmää kohti.

Keskustelu jatkuu tavoitteiden tarkistamisella. Realistiset, mitattavissa olevat tavoitteet ovat tärkeitä. Kun huomaa saavuttaneensa tavoitteensa, se vaikuttaa motivaatioon ja onnistumisen tunteeseen.

Seuraavaksi puhutaan itsensä palkitsemisesta. Miten ja milloin itseään voi palkita? Mikä on sopiva palkinto? Pienen tavoitteen saavuttamisesta voidaan asettaa pieni palkinto ja suuremmasta onnistumisesta suurempi.

Mukavat tekemiset liitetään myös keskusteluun. Hyvinvointiin vaikuttaa se, että opiskelun rinnalla on muitakin tärkeitä asioita ja että itseään osaa palkita onnistumisista.

Tapaamisen loppupuolella jokainen sanoo jälleen kerran ääneen tavoitteensa seuraavalle viikolle. Ohjaaja kirjaa nämä ylös ja niihin palataan seuraavassa tapaamisessa. Seuraavaan kertaan välitehtävänä on suunnitella tavoitteeseen liittyvä ajankäyttö ja palkinto, sekä toteuttaa asetettu tavoite ja palkita itsensä tavoitteeseen liittyen.

Neljäs tapaaminen – uskomukset, pelot, käsitykset itsestä

Neljäs tapaaminen järjestetään ison pöydän ympärillä. Aluksi on tavoitteiden kierros, jolloin jokainen saa vuorollaan kertoa, miten edellisellä kerralla asetettu tavoite on toteutunut. Millaisia onnistumisia on tullut ja mitä huomioita heräsi? Onko ajankäyttö ollut hallitumpaa? Onko pystynyt priorisoimaan tekemisiä? Myös

palkitsemisista keskustellaan samassa yhteydessä. Miten palkitseminen sujui? Millaisia palkintoja oli käytetty?

Edellisen tapaamisen jälkeen ohjaaja tekee koosteen motivaatiolähteistä, eli keinoista, jotka ryhmäläiset nimesivät itselleen toimiviksi motivoida itseään. Kooste jaetaan ryhmäläisille ja motivaatiosta voidaan tarpeen mukaan keskustella lisää.

Uutena teemana keskitytään uskomuksiin, pelkoihin ja käsityksiin itsestä oppijana. Opiskelijoiden tehtäväksi annetaan ajatella itseään oppijana ja opiskelijana. Jokaisen tulee keskittyä siihen, missä on hyvä ja kuvata se kirjoittamalla itsestään kolmannessa persoonassa. Tehtävän tavoitteena on pystyä objektiivisesti ja avoimesti kuvaamaan itseään. Jokainen tekee kirjoituksen itselleen, eikä niitä käydä ryhmässä läpi.

Keskustelua käydään siitä, miten tunteet ja ajatukset vaikuttavat käsityksiin itsestä oppijana ja omiin toimintatapoihin. Oppimiseen vaikuttavat niin oppimiskäsitykset kuin yksilön kokemukset itsestä opiskelijana. Keskustelun taustalla on ajatus siitä, että ajatukset ovat vain ajatuksia ja tunteet vain tunteita, eivätkä ne ole koko totuus. Toimintaa pystyy muuttamaan pois opituista malleista. Keskustelua viritetään kysymyksillä: Kuka onnistuu, kun onnistun ja kuka epäonnistuu, kun epäonnistun opinnoissa? Millaisia ajatuksia ja tunteita opiskeluun liittyy? Millaista palautetta on saanut? Kuinka helppoa on pitäytyä kiinni vanhoissa, toimimattomissakin tavoissa ajatella ja opiskella?

Seuraavaksi ryhmäläiset pohtivat vahvuuksiaan oppijana ja opiskelijana. Apuna harjoituksessa käytetään muun muassa vahvuuksia kuvaavia eläinkortteja tai esineitä.

Välitehtäväksi jokainen asettaa jälleen itselleen omat tavoitteet. Seuraavan viikon aikana kukin laatii tavoitteensa saavuttamiseksi suunnitelman ja toteuttaa sen.

Viides tapaaminen – ajatukset jatkoa, opiskelutaidot ja -tekniikat

Ryhmä kokoontuu viidennellä kerralla ison pöydän ympärillä. Tapaamisen aluksi edelliselle viikolle asetetut tavoitteet ja niiden toteutuminen käydään läpi pareittain. Jokainen saa tuoda esille omat onnistumisensa ja huomionsa.

Keskustelua jatketaan edellisen kerran teemasta eli ajatuksista ja toiminnasta. Millaiset asiat tai mikä estää opiskelua? Keskustelun ja harjoitusten avulla pyritään tunnistamaan omaa ajattelua ja sen ongelmia. Tavoitteena on oppia, että ajatuksia pystyy muuttamaan, niiden kanssa voi työskennellä. Sisäisen puheen merkitys nostetaan esille. Se, mitä ihminen sanoo itselleen jossakin tilanteessa, usein määrittää

mielialan ja tunteet, ja vaikuttaa siten myös toimintaan. Onnistumiseen tarvitaan niin konkreettisia välitavoitteita, niiden suunnittelua ja sinnikstä työntekoa kuin itseluottamusta ja onnistumiskokemuksia ja myönteisiä tulkintoja omasta itsestä.

Harjoituksena käytetään esimerkiksi ongelmanratkaisurinkiä. Jokainen ryhmäläinen kirjoittaa lapulle konkreettisen opiskelua vaikeuttavan tekijän. Tämän jälkeen laput lähtevät kiertämään ja jokainen ryhmäläinen kirjoittaa ainakin yhden ratkaisuehdotuksen tai ongelmaa helpottavan vinkin kunkin opiskelijan paperiin. Kun paperit ovat kiertäneet pöydän ympäri kaikilla ryhmäläisillä, saa lapun kirjoittaja omansa takaisin lisättynä kaikkien kommenteilla.

Ryhmässä käydään keskustelua opiskelutaidoista, kuten kirjoittamisesta, lukemisesta ja tenttimisestä. Ryhmäläisille jaetaan erilaisia opiskeluteknikoihin, taitoihin ja akateemiseen opiskeluun liittyviä materiaaleja. Ohjaaja antaa lisäksi vinkkejä opiskelutaitojen kehittämiseen.

Välitehtävänä on edelleen tavoitteiden asettaminen viikon ajalle, suunnitelman laatiminen ja sen toteuttaminen.

Kuudes tapaaminen – lopetus

Viimeisessä tapaamisessa keskitytään ryhmän yhteenvetoon ja lopetukseen. Alkuun käydään välitehtäväkierron, jonka aikana kaikki saavat tuoda esille omat onnistumisensa edelliseltä viikolta. Ohjaaja nostaa esille ryhmän alussa lukukauden ja ryhmän ajalle kirjatut tavoitteet, jotka käydään läpi. Niiden toteutumista arvioidaan. Jos jokin kohta ei ole toteutunut, mietitään ja perustellaan, miksi näin kävi. Alun tavoitteet muovautuvat osittain SMART-tavoitteiksi ryhmän aikana, joten alkuperäiset tavoitteet eivät välttämättä ole enää paikkansapitäviä. Myös tavoitteiden muuttumisesta ja asettamisesta keskustellaan.

Tavoitteena Otetta opintoihin -ryhmässä on opiskelijoiden oman toiminnan arviointi, kehittäminen ja pysyvä muuttaminen. Ryhmissä opetellaan ymmärtämään oman ongelman laatua ja auttamaan itseä jokapäiväisessä elämässä, asettamaan itselle sopivia tavoitteita ja pysymään niissä. Viimeisessä tapaamisessa käydään läpi kulunutta otetta opintoihin -aikaa. Millaisia valmiuksia ja taitoja kukin on ryhmästä saanut? Mikä pitää otteessa myös tulevassa?

Ryhmä lopetetaan tähän kertaan ja jatkossa opiskelijoiden on mahdollista saada yksilöohjausta. Palaute ryhmästä kerätään lomakkeella. On tärkeää, että palautteen kerääminen ei ole tapaamisen viimeinen tehtävä. Muuten voi käydä niin, että opiskelijat poistuvat palautelomakkeen täytettyään, jolloin yhteinen lopetus jää puuttumaan.

Ryhmä lopetetaan matkaeväslauseeseen. Jokainen saa itse päättää matkaeväslauseen itselleen. Kannustavat ja motivoivat lauseet käydään läpi ringissä, jolloin jokainen ryhmäläinen saa kuulla oman lauseensa jokaiselta ryhmäläiseltä vuoronperään. Myös ohjaajat osallistuvat evästyksen.

Opiskelijapalaute

Opiskelijoilta saatu palaute on pääsääntöisesti ollut myönteistä. Ryhmä koetaan antoisana ja hyödyllisenä, ja sitä voisi suositella muillekin. Erityisesti palautteissa korostuu vertaistuen merkitys. Opiskelijat kokevat, että ryhmän aikana oma aktiivisuus ja ote omiin opintoihin lisääntyy. Edistävänä tekijänä on koettu muun muassa tavoitteiden ja välitavoitteiden asettaminen sekä suunnitelmallisuuden lisääntyminen. Opiskelijoiden mielestä heidän kokemuksensa opiskelusta ja elämänhallinnasta on parantunut. Opiskelijat ovat myös saaneet lisää varmuutta siihen, että he selviävät, pystyvät ja osaavat. Toiveikkuus on lisääntynyt.

Opiskelijat kuvaavat ryhmän ilmapiirin myönteiseksi. He pitävät hyvänä sitä, että ryhmällä on kaksi ohjaajaa. Toisaalta ryhmä saisi alkaa jo lukukauden alussa ja tapaamisia saisi olla enemmän. Opiskelijat toivovat enemmän konkretiaa sekä mahdollisuuden ohjaajien henkilökohtaisiin tapaamisiin.

Otetta opintoihin -ryhmämallin koulutus

Otetta opintoihin ryhmämallin koulutusajatus lähti liikkeelle Valtti ja CDS-projektien yhteisestä suunnittelupalaverista 1.3.2010. Tällöin keskusteltiin siitä, mitä hankkeet tekevät ja mitä yhteistyötä voitaisiin tehdä. Valtti esitteli erilaisia ryhmämalleja, joita kokeillaan tai oli siihen mennessä kokeiltu, ja näistä Otetta opintoihin -ryhmä herätti mielenkiintoa. Asia jäi hautumaan, ja kuun lopulla CDS-projektin projektipäällikkö ottikin Valttiin yhteyttä ja kysyi, olisiko mahdollista, että Valtista tultaisiin pitämään CDS-projektissa mukana olevien ammattikorkeakoulujen opettajille koulutuspäivä ”Otetta opintoihin -pienryhmät”. Lisäksi he toivoivat, että samansisältöisiä koulutuspäiviä voitaisiin järjestää useammalla paikkakunnalla.

Neuvottelujen jälkeen päädyttiin pitämään syksyllä 2010 samansisältöinen koulutus Kokkolassa, Helsingissä ja Turussa. Näillä paikkakunnilla tarjottiin kahta kolmen tunnin koulutusta (klo. 9–12 ja klo. 13–16). Myöhemmin koulutuksia pyydettiin lisää keväälle 2011, jolloin toteutuspaikkakunnat olivat Seinäjoki, Hämeenlinna ja Kemi.

Koulutuksessa lähestyttiin pienryhmäohjausta käytännönläheisesti. Koulutuksen tarkoituksena oli antaa tietoa ja ohjeita siitä, mitä asioita Otetta opintoihin -ryhmässä on hyvä ottaa esille ja miten asioita voidaan käsitellä. Lisäksi koulutuksessa oli lyhyesti esillä ryhmädynamiikka sekä Valtti-projektin esittely. Tässä keskitytään ryhmämallin koulutukseen.

Koulutusmalli

Koulutus rakentui luennoimisen ja tehtävien vuorottelusta. Koulutuksessa käytettävät tehtävät oli valittu Otetta opintoihin -ryhmässä käytetyistä tehtävistä, joten niillä oli kaksi tarkoitusta: antaa malleja erilaisista tehtävistä ja samalla työstää päivän teemaa eli Otetta opintoihin -ryhmää.

Valtti-projektin ja kouluttajan esittelyn jälkeen oli johdatus päivän teemaan eli mitä koulutus käytännössä sisältää. Koska koulutettavia tuli eri ammattikorkeakouluista, eivät kaikki tunteneet toisiaan ennalta, joten esittäytymiskierros oli paikallaan. Ensin jokaisen piti miettiä hetki itselleen metaforaa ”Olen ohjaajana kuin...” ja sitten esittäytymiskierroksella jokainen kertoi nimensä, mistä organisaatiosta tulee ja mitä siellä tekee, sekä oman metaforansa. Tämän jälkeen keskusteltiin siitä, kuinka metaforatehtävä ei välttämättä toimi ryhmässä ihan alussa, kun opiskelijat eivät vielä tunne toisiaan. Vaihtoehtoisesti metaforan aiheen pitää olla neutraali. Keskustelua syntyi siitä, mitä metaforia ryhmässä voisi käyttää. Tässä yhteydessä keskusteltiin myös erilaisista tutustumis- ja ryhmäyttämistehtävistä, joita osallistujat ovat itse käyttäneet, ja joko hyviksi tai huonoiksi havainneet.

Lyhyen ryhmädynamiikka-luennon jälkeen loput ajasta (n. kaksi tuntia) käytettiin esittelemällä yllä kuvattua Otetta opintoihin -ryhmämallia. Ensimmäiseksi osallistujilla teetettiin ryhmässäkin käytetyn post it -tehtävän ”Miksi opinnot viivästyvät?” pikaversio. Toteutus oli muuten sama kuin ryhmässä, mutta aikaa oli lyhennetty roimasti. Sitten esiteltiin niin ryhmän rakennetta ja käytettyjä tehtäviä, kuin myös onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. Paljon keskustelua herätti opettajan rooli verrattuna ohjaajan rooliin.



**Anna tilaa ryhmälle –
ei se oma suunnitelma niin
hieno ole, etteikö siitä
voisi poiketa ryhmän
tarpeen mukaan.**

Koulutuspalaute

Koulutuksista kerättiin palaute yhtä lukuun ottamatta kaikilta paikkakunnilta. Palautetta kysyttiin koulutuksen asiasisällöstä, aikataulusta, käytännön järjestelyistä sekä tilaratkaisuista asteikolla hyvä, tyydyttävä ja heikko. Palautteen antoi 51 koulutukseen osallistunutta henkilöä. Asiasisältöä piti hyvänä 86 % vastaajista, aikataulua 84 %, käytännön järjestelyjä 99 % ja tilaratkaisuja 72 %. Yhtään arvosanaa heikko ei annettu.

Lomakkeessa kysyttiin lisäksi parannusehdotuksia. Osallistujat toivoivat yleisesti, että koulutuksessa olisi ollut enemmän aikaa jakaa omia kokemuksia ja tehdä useampia käytännön harjoituksia eli koulutus olisi voinut kestää jopa koko päivän. Kuulijat olivat enimmäkseen kokeneita ohjaajia tai opettajia, joilla on kokemuksia eri menetelmien käytöstä, joista olisi ollut hyödyllistä kuulla. Toisaalta todettiin, että tiiviimpi aikataulu olisi ollut mahdollinen. Käytännön esimerkkien jakamista kiitettiin, erityisesti tutustumis- ja ryhmäytymistehtäviä. Asiasisältöä pidettiin käytännönläheisenä ja tarpeellisenä, vaikkakin erään vastaajan mielestä ryhmädynamiikkaa oli ollut suhteessa paljon ja kuitenkin sisällöllisesti melko pintapuolisesti. Satunnaista kritiikkiä sai myös yliopistolähtöisyys kuulijoiden ollessa ammattikorkeakoulusta. Lisäksi toivottiin toisaalta enemmän välineitä opiskelijoiden ohjaukseen ja toisaalta isojen ryhmien vetämiseen, kun nyt koulutuksessa keskityttiin pienryhmän ohjaukseen. Kuitenkin moni kiitti, kun sai konkreettisia välineitä ryhmän ohjaamiseen.

”sain uusia ajatuksia; kiitos ideoiden jakamisesta!!”

Vertaisten ehdoilla

Susanna Saarinen, Susanna Martikkala ja Maria Andersen, Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Vertaisten kanssa voi käsitellä itselleen vaikeaa asiaa, vaihtaa ajatuksia, saada uusia näkökulmia ja tukea. Vertaisissa on voimavara, jota on vaikea muutoin saavuttaa. Vertaisryhmissä toimiessaan opiskelija saa kokemuksen kuulumisesta ryhmään, uusia ideoita asioiden käsittelyyn, käytännön vinkkejä arjen pulmiin sekä opintoihin liittyviin asioihin ja kannustusta vaikeissa tilanteissa. Vertaisten on myös havaittu tukevan opiskeluprosessin etenemistä ja opiskelijoiden valmistumista. (Andersen & Martikkala, 2010; Fink, 2011.)

Oulun seudun ammattikorkeakoulussa (Oamk) toteutetuissa opintoryhmissä on korostettu erityisesti vertaisuuden merkitystä ohjaajalähtöisyyden asemesta. Ohjaajalla on keskeinen rooli ryhmän raamien esilletuojana ja keskustelun virittäjänä, mutta erityinen ja ainutlaatuinen rooli on ryhmän jäsenillä. Vaikka ohjaajalla on suunnitelma ryhmässä käsiteltävistä aiheista, on ryhmäläisillä mahdollisuus vaikuttaa käsiteltäviin teemoihin.

Tämä artikkeli käsittelee ohjaajien tekemiä havaintoja Valtti-projektin aikana Oamkissa toteutetuista monialaisista opintoryhmistä. Artikkelin käsittelee vertaisryhmän ohjaamista, erityisesti vertaisuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia ja voimavaroja. Artikkelissa käsitellään myös kahden ohjaajan yhteistyötä ja puolistrukturoitua ohjausmallia.

Vertaistuen merkitys

Vertaistukeen perustuvissa ryhmissä opiskelijoilla on mahdollisuus jakaa vuorovai-
kutteisesti opintoihin liittyviä kokemuksiaan, tunteitaan sekä erilaisia selviytymis-
keinojaan. Ryhmän tuella opiskelijat voivat kehittää ja syventää omaa oppimistaan,
itsetuntemustaan ja omia vahvuuksiaan. Toimiessaan ryhmässä opiskelijat voivat
löytää uusia voimavaroja ja ratkaisumalleja. Ryhmässä jaetut kokemukset lisäävät
ymmärrystä että toisillakin opiskelijoilla voi olla vaikeuksia ja niistä on mahdol-
lisuus selviytyä. Samanlaisessa tilanteessa olevilla opiskelijoilla voi olla tieto tai
keino, jota ohjaaja ei ole tullut ajatelleeksi. (ks. Saarelainen & Haapasalo, 2010.)

Oamkissa toteutetut opintoryhmät ovat osoittaneet, että ryhmiin osallistuneet opiske-
lijat saavat uusia ajatuksia ja välineitä asioiden tarkasteluun (Andersen & Martikka-
la, 2010). Nämä uudet oivallukset ovat opiskelijoille merkityksellisiä ja synnyttävät
positiivisia tunnekokemuksia ryhmän kokoontumiskerroilla. Merkityksellisyys vah-

vistuu, kun opiskelijat vertaavat uusia omakohtaisia kokemuksiaan vanhoihin toimintatapoihin. Ryhmätilanteissa käytyjen keskustelujen myötä opiskelijoilla on mahdollisuus muuttaa ajatuksiaan opiskeluun liittämiinsä hankaliin tunnekokemuksiin.

Ohjaajan tehtävänä on huolehtia, että kaikkien opiskelijoiden kokemuksille on tilaa eikä kenenkään kokemuksia mitätöidä esimerkiksi huumorin varjolla tai jätetä jonkun opiskelijan kokemuksia huomioimatta. Tämän vuoksi ohjaajan tulee tukea ryhmäläisiä turvallisten puitteiden ja sääntöjen rakentamisessa. Vertaisryhmän ohjaaminen vaatii ohjaajalta tasapainottelua: on puututtava asioiden kulkuun, mutta ei saa puuttua liikaa, jotta vertaisryhmä saa toimia omalla painollaan. Ohjaajan tulee huolehtia, ettei ryhmä muodostu haavoittavien kokemusten aiheuttajaksi, jolloin esimerkiksi oma persoona tulee kyseenalaistetuksi tai opiskelija ei tule ryhmässä kuulluksi. (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2010.)

Oamkissa toteutetut ryhmät ovat olleet monialaisia. Ryhmiin on osallistunut opiskelijoita eri yksiköistä ja koulutusohjelmista. Ohjaajat voivat kokea monialaisen ryhmän positiivisena asiana sekä haasteena, sillä heterogeenisessä ryhmässä ryhmäläisten erilaiset tavoitteet saattavat estää yhtenäisen näkökulman löytymisen. Monialaisuus voi antaa ryhmään myös virtaa. (ks. Kaisto, 2011a.) Jotta vertaistuki toteutuu, tulee ryhmän jäsenillä olla valmiutta toimia toistensa hyväksi ja antautua toistensa tuettaviksi (esim. Fink, 2011).

Monialaisia pienryhmiä ohjatessa on hyvä antaa tilaa myös opiskelijoiden substanssiosaamisen esiin nostamiselle. Kun opiskelijat ovat eri aloilta, he ovat toisten ryhmäläisten silmissä alan ehdottomia osajia ja asiantuntijoita. Usein tuo opiskelijoiden oletamus asiantuntijuudesta on todellinen, sillä valmistumisvaiheessa olevilla opiskelijoilla on paljon osaamista ja tietämystä alansa erityispiirteistä. Monille opiskelijoille on myös kertynyt paljon työkokemusta omalta alaltaan. Osaamisen hahmottaminen on kuitenkin usein korkeakouluopiskelijoilla vaikeaa. Vertaisryhmässä käydyt keskustelut antavat opiskelijoille hyvän väylän puhua varauksetta ja ilman pelkoa epäonnistumisesta omaan alaansa liittyvissä asioissa. Vertaisten tarkentavat kysymykset ja kommentit haastavat opiskelijaa miettimään esittämänsä asiaan tarkemmin ja perustelemaan vastauksiaan. Näin oman alan osaaminen kehittyy kuin huomaamatta ja samalla opiskelijan luotto omaan osaamiseen vahvistuu.

Kahden ohjaajan yhteistyö

Oamkissa toteutetuissa opintoryhmissä on ollut kaksi ohjaaja, jotka molemmat ovat olleet eri yksiköistä. Isokorven (2003) mukaan kahden ohjaajan yhteistyö voi olla arvokasta ryhmän työskentelyn tuloksellisuuden kannalta. Toimiessaan yhteistyössä ohjaajat edistävät suotuisaa ryhmäkulttuuria. Kaksi ohjaajaa pystyy huomioimaan kaikki opiskelijat ja jäsentämään käsiteltävät asiat. Ohjaajien yhteistyö ei ole välttämättä yksinker-

taista. Kummankin ohjaajan tulee voida työskennellä itselleen sopivalla ja tehokkaalla tavalla. Ohjaajien tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei toinen asetu pysyvästi aktiiviseen ja dominoivaan rooliin ja toinen vetäydy passiivisempaan osaan. (Isokorpi, 2003.)

Oamkin ohjaajien kokemuksen mukaan ryhmien ohjaaminen yhteistyössä mahdollisti sen, että ohjaajat pystyivät oppimaan toisiltaan ja kehittämään ohjaajakemustaan (Andersen & Martikkala, 2010). Ohjaajat kävivät keskustelua jokaisen ohjauskerran jälkeen siitä, miten asetetut tavoitteet, teemat ja menetelmät olivat toimineet ryhmän tapaamiskerralla. Lisäksi keskusteltiin siitä, mitä toiminnassa tulisi muuttaa. Edellä mainittujen asioiden tarkastelu auttoi ohjaajia tarkastelemaan omaa ohjaustapaansa ja kehittymään ohjaajana. Monialaisen ryhmän ohjaamisessa haasteellisia ovat esimerkiksi ryhmädynamiikkaan liittyvät asiat. Tämän vuoksi ryhmän ohjaaminen yhdessä toisen ohjaajan kanssa on suositeltavaa.

Ohjaajayhteistyö mahdollistaa monia sellaisia asioita, jotka eivät toteudu, mikäli ryhmää ohjaa yksin. Ohjaajaparit voivat keskustella heti ryhmätapaamisen jälkeen akuutisti esille nousseista asioista, pohtia ryhmäläisten osallistumista, käsitellä havaintoja yksittäisestä opiskelijasta, mutta myös koko ryhmästä. Usein keskusteluissa käy ilmi, että toinen ohjaajista on kiinnittänyt huomiota hyvin erilaisiin asioihin kuin toinen ohjaaja. Näkemyksiä vaihtamalla saadaan laaja käsitys ryhmässä tapahtuvasta toiminnasta. Ohjaajaparin kanssa voi selvittää ajatuksiaan, jos ohjaustilanteesta on jäänyt hämmäntäviä kokemuksia tai jos mietityttää, onko reagoinut tilanteessa oikein (Isokorpi, 2003).

Ohjaajien välinen sujuva vuorovaikutus ja ohjaajaparin tunteminen on tärkeää, jotta ryhmän aikana nopeatkin siirrot eivät jää toiselta huomaamatta. Parhaimmillaan esimerkiksi pelkkä katsekontakti tai tarkentava lause ryhmän kulkuun liittyen saa toisen ohjaajista ymmärtämään, mistä on kyse. Työskentely ohjaajaparin kanssa, jota ei tunne hyvin, on myös mahdollista. Tällöin tosin sanaton viestintä voi mennä useammin ohi kuin ohjaajien kesken, jotka jo tuntevat toisensa.

Puolistrukturoitu ohjausmalli

Ohjaajien välinen vuorovaikutus ja ryhmätilanteiden analysointi mahdollistaa sen, että ryhmän etenemistä voidaan seurata jatkuvasti. Ohjaajilla on tietty ennakkokäsitys ryhmän etenemisestä omiin ohjauskokemuksiin pohjautuen ja usein tuo ennakkokäsitys osoittautuu oikeaksi. Asioiden käsittelyjärjestys voi vaihdella eri ryhmässä, mutta monesti samat teemat korostuvat aiheisällöiltään samanlaisissa ryhmissä. Esimerkiksi opinnäytetyöryhmissä käsitellään valmistumisen pelkoa, omaa osaamista, aikataulutamista, työskentelyn pilkkomista pienempiin osiin, kirjoittamista ja siihen liittyviä esteitä. Samalla suunnitelmalla ei kuitenkaan voi

ohjata useita ryhmiä, vaan suunnitelmaa tulee päivittää ryhmän toiveiden mukaisesti (Kanstrén & Kaisto, 2011; Kaisto, 2011b).

Ohjaajat tekevät väljät suunnitelmat jokaiselle tapaamiskerralle ryhmän kulusta huomioiden ryhmän vaiheen ja sen osallistujien tilanteet. Ohjaajilla on jokaiselle kerralle muutama keskustelun avaus ja muutama harjoitus mielessä, jotka voidaan ottaa käyttöön tarpeen mukaan. On kuitenkin tärkeää, että tapaamiskerrat etenevät ryhmän toiveiden mukaan. Näin ollen ohjaajien tekemät suunnitelmat voivat muuttua kokonaan tapaamiskerran aikana. Voidaankin puhua puolistrukturoidusta ohjausmallista. Jo yhden opiskelijan poissaolo saattaa vaikuttaa ratkaisevasti ryhmätoimintaan ja näin ollen muuttaa asioiden käsittelyjärjestystä tai painotuksia.

Ohjaajien on hyvä tuntee ryhmän vaiheet, jotta he voivat valita oikeanlaisia harjoituksia ja keskustelun avauksia oikeaan aikaan. Ohjaajien ymmärrys ryhmän kehityskaaresta helpottaa vertaisryhmän ohjaamiseen valmistumista (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2010). Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen ryhmä on ainutkertainen. Ryhmän kesto ja tapaamisten intensiivisyys vaikuttavat ryhmän vaiheisiin. Haasteena ohjaajilla ryhmän eri vaiheissa on auttaa ryhmäläisiä muodostumaan ryhmäksi, jossa avoimelle dialogille on tilaa.

Dialogisuus ryhmässä ja tilan antaminen

Ryhmän jäsenten aktivoiminen erilaisia työskentelymenetelmiä hyödyntäen on tärkeää. Ryhmässä tulisikin hyödyntää niin parikeskusteluja, keskusteluja pienessä ryhmässä kuin koko ryhmän kesken. Vaihtuvissa kokoonpanoissa suoritettujen harjoitusten kautta osallistujilla on mahdollisuus tiedostaa muiden ryhmäläisten ominaisuudet ja vahvuudet (Fink, 2011). Oamkissa toteutetut ryhmät ovat olleet 6–12 hengen pienryhmiä, joten lähtökohtaisesti ryhmän koko on verraten pieni. Jaottelua ryhmän sisällä pienempiin ryhmiin ei ole tarvittu, parikeskustelut sen sijaan ovat olleet laajasti käytössä. Aluksi ohjaajien on hyvä tukea kahdenvälisiä yhteyksiä ryhmässä, sillä kahdenvälisten yhteyksien kautta liittyminen koko ryhmään onnistuu luontevasti ja auttaa osaltaan ryhmäytymisessä.

Opiskelijoiden osallistumista voidaan edistää ryhmässä käytävien keskustelujen kautta. Tavoitteena on, että opiskelijat keskustelevat käsillä olevasta aiheesta keskenään. Keskustelun virittäjänä voi olla ohjaajien esittelemä teema, harjoitus tai kysymys. Kuitenkin opiskelijat ovat pääosassa asian käsittelyssä. Jos halutaan hyödyntää ryhmäläisten omia resursseja ja keskinäistä tukea, onnistuu se vaalimalla keskustelutapaa, joka painottaa osallistujien voimavaroja ja onnistumisia (Fink, 2011). Ohjaajilta vaaditaan kärsivällisyyttä ja taitoa olla välillä myös ihan hiljaa ja kuunnella. Vaikka ohjaajien tekee mieli kommentoida, tulee heidän antaa tilaa opiskelijoille.

Mikäli opiskelijat ovat puheliaita, korostuu ohjaajien rooli puheenjohtajana. Ohjaajilla tulee olla pelisilmää ja taitoa antaa tilaa. Jokaisen opiskelijan tulee saada puheenvuoro tasapuolisesti. Myös hiljaisimmat osallistujat tulee huomioida. Täytyy kuitenkin muistaa, että keskustelun pitää olla vapaaehtoista. Tarvittaessa ryhmäläisillä on oltava mahdollisuus vain olla ja kuunnella. (ks. Ahokas 2010.) Ohjaajan voi kuitenkin tarjota tilaa niille opiskelijoille, jotka eivät heti itse sitä ota. Tilan tarjoaminen voi tapahtua esimerkiksi ohjaajan toteamuksella: ”Sinä et ole vielä kommentoinut aihetta.” (Kaunisto, Estola & Niemistö, 2010.)

Usein ohjaajat joutuvat miettimään omaa rooliaan ryhmän ohjaajana. Missä menee ohjaajuuden ja opettajuuden raja? Mitkä ovat ohjaajan ja opiskelijan roolien rajapinnat? Kuka ohjaa ja missä määrin annetaan opiskelijoiden viedä ryhmää eteenpäin? Milloin ohjaajan on otettava isompi rooli? Ohjaaja on malli opiskelijoille (Isokorpi, 2003). Hänen on toimittava systemaattisesti ja oltava oikeudenmukainen, suora ja rehellinen. Ohjaajan tulee tunnistaa oma riittämättömyytensä ja luotettava opiskelijoiden asiantuntemukseen ja kehittymiseen.

Oamkissa keväällä 2011 toteutetussa Oivalluksia opinnäytetyöhön -ryhmässä ohjaajat kiinnittivät erityistä huomiota dialogin etenemiseen sekä siihen, miten ja kuinka paljon ohjaaja ottaa osaa ryhmässä käytävään keskusteluun. Ryhmän edetessä ohjaajat huomasivat, että on yllättävän vaikeaa olla hiljaa. Toinen ohjaaja saattoi huomata, että ohjaajapari innostui kommentoimaan ja vei tilaa opiskelijoilta. Tällöin havainnon tehnyt ohjaaja keskeytti puheen kysymällä vielä opiskelijoiden kommenttia aiheeseen, jolloin ohjaajan puhe lakkasi.

Tilan antamiseen liittyy olennaisena osana myös fyysinen ympäristö, jolla onkin suuri merkitys ryhmätoiminnan kannalta. Oamkissa useat ryhmät on toteutettu neuvotteluhuoneessa tai luokkahuoneessa. Eräs Oivalluksia opinnäytetyöhön -ryhmä toteutettiin tilassa, jonka yhteydessä oli pieni keittiö ja kahvinkeittomahdollisuus. Tilan läheisyydessä oli neuvotteluhuone, jota voitiin hyödyntää silloin, kun ryhmässä tehtiin harjoituksia pareittain. Arjenhallinta-opintoryhmä toteutettiin puolestaan henkilöstön taukotilassa, jossa oli myös kahvikeittomahdollisuus ja sohvaryhmä. Erilainen ympäristö vauhdittaa keskustelua paremmin kuin perinteinen luokkatila (Andersen & Martikkala, 2010). Ongelmana on, että Oamkissa ei ole juuri tarjolla ryhmätiloiksi sopivia tiloja. Korkeakoulujen tulisikin kehittää opiskeluympäristöjä tukemaan opiskelijan opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä (ks. Opetusministeriö, 2010).

Ryhmätoiminta ei pääse etenemään suotuisella tavalla, jos esimerkiksi joutuu istumaan liian lähellä toista, tilana toimii perinteinen luokkahuone tai tilassa ei ole mahdollisuutta tehdä harjoituksia pienryhmissä tai pareittain. Kaikki puitteet, jotka viittaavat epävirallisuuteen – pois luokkahuoneympäristöstä – ovat opiskelijoille

mielekkäitä ja tukevat ryhmätoiminnan hyvää etenemistä. Esimerkiksi kahvit työs-kentelyn lomassa rytmittävät toimintaa ja antavat niin opiskelijoille kuin ohjaajil-lekin tilan hengähtää. Muutamat ohjaajat ovat pitäneet neuvotteluhuonetta, jossa kaikki opiskelijat istuvat ison neuvottelupöydän äärellä, hyvänä tilana ohjata pien-ryhmää. Neuvotteluhuoneessa ollaan tiivistä asian äärellä ja iso neuvottelupöytä antaa siihen hyvän mahdollisuuden.

Pohdinta

Opinnoissa viivästyneiden opiskelijoiden ohjaukseen tulee korkeakouluissa kiin-nittää huomiota. Jatkossa asian tärkeys korostuu, koska ammattikorkeakoulujen ra-hoitusmallia ollaan uusimassa ja yliopistojen rahoitusmallia on jo uudistettu. Opin-toryhmäohjaus on yksi merkittävä opiskelijoiden opintoja edistävä toimintamalli.

Oamkissa on Valtti-projektissa kehitetty erilaisia opintoryhmämalleja. Toteutuneet opintoryhmät ovat olleet moniammatillisia ja niitä on ohjannut kaksi ohjaajaa. Opintoryhmät ovat edistäneet opiskelijoiden valmistumista ja ryhmissä opiskelijat ovat saaneet vertaistukea toisiltaan. Kahden ohjaajan välinen yhteistyö on todettu hyödylliseksi ja se on edistänyt hyvin ryhmän tavoitteiden saavuttamista.

Ryhmässä tulee korostaa vertaisten välistä vuorovaikutusta, ei niinkään ohjaaja-lähtöistä toimintaa. Vertaisten väliseen vuorovaikutukseen voidaan merkittävästi vaikuttaa ohjaajien toiminnalla. Hyvä ohjaaja tarkkailee ryhmän toimintaa ja tekee tulkintoja sen etenemisestä. Näiden tulkintojen kautta ohjaaja muokkaa ennalta suunniteltua löyhää ryhmätapaamisten käsikirjoitusta.

Jotta keskustelut vertaisten kanssa olisivat mahdollisia, tulee ryhmän jäsenten tuntee toisiaan. Tavoitteena on ryhmäytyä kokonaisuudeksi, jolla on yhteinen päämäärä ja yhteiset pelisäännöt. On tärkeää, että kaikki osallistujat sitoutuvat ryhmän pelisääntöihin. Hiljaisemmatkin opiskelijat uskaltavat osallistua ryhmäs-sä käytäviin keskusteluihin, jos ryhmässä on avoin ilmapiiri.

Ryhmäytymisen kannalta hyvä aloitus ja jokaisen opiskelijan huomioiminen on tärkeää. Tässä tehtävässä ohjaajan rooli on suuri. Ohjaajan tulee antaa kaikille ryh-mäläisille mahdollisuus osallistua keskusteluihin. Ryhmäläisillä tulee olla myös mahdollisuus olla kuuntelijan roolissa ja tarkkailla ryhmän toimintaa.

Erilaiset harjoitukset ja työskentelymenetelmät tulee osata valita ryhmän vaiheisiin sopiviksi. Näin niistä saadaan parhain mahdollinen hyöty. Esimerkiksi ryhmän ensimmäisellä tapaamisella voi käyttää erilaisia tutustumisharjoituksia.

Lähteet

- Ahokas, M. 2010. Kokemuksia moniammatillisesta ryhmästä Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Livonia Print.
- Andersen, M. & Martikkala, S. 2010. Valtista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön julkaisu 10. Osoitteessa https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23248/oamk_tkjulkaisu_21.pdf?sequence=1
- Fink, B. 2011. Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet. Teoksessa Jääskelä, P & Nissilä, P. (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Oy Fram Ab.
- Isokorpi, T. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita Prima Oy.
- Kaisto, J. 2011a. Avainohjaajien kokemuksia opinnäytetyö- ja uraryhmien ohjaamisesta. Osoitteessa http://www.valmistu.net/files/avainohjaajien_kokemuksia_ryhmaohjauksesta.pdf
- Kaisto, J. 2011b. Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena. Oulu: Kalevaprint.
- Kanstrén, K. & Kaisto, J. 2011. Tuutorien kokemuksia opinnäytetyön – ja uraryhmien ohjaamisesta. Osoitteessa http://www.valmistu.net/files/tuutorien_kokemuksia_opinnaytetyo_ja_uraryhmien_ohjaamisesta.pdf
- Kaunisto, S-L., Estola, E. & Niemistö, R. 2010. Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Livonia Print.
- Opetusministeriö. 2010. Ei paikoillanne vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Saarelainen, A-L. & Haapasalo, S. (toim.) 2010. Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin. Osoitteessa http://www.opioppimaan.fi/doc/hankkeen_tuotteet/242683_Ryhmaosta_v_verkko.pdf



Tässä kirjassa kuvataan nykyisen opiskelijasukupolven ominaispiirteitä, opintojen etenemisen polkuja ja opiskelun viivästymisen syitä. Kirjaan on koottu ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ohjaajien kokemustietoa ja kehittämistyön tuloksia opiskelijoiden ohjaukseen.

Ohjausta on tärkeää kehittää opiskelijoiden opintojen vauhdittamiseksi, uranäköalojen avartamiseksi ja työelämään siirtymisen tukemiseksi. Toiveena on, että kirjan artikkelit synnyttävät ajatuksia ohjauksen kehittämiseen ja tarjoavat apua korkeakoulujen johtajille, ohjaajille, opettajille ja opiskelijoille.

Kirja on syntynyt Valmis tutkinto työelämävalttina (Valtti) -projektin kehittämistyön tuloksena. Projektissa kehitettiin korkeakouluohjausta luomalla opinnoissaan viivästyneille tai opinnäytetyötä vaille oleville opiskelijoille opinnäytetyö-, opiskelu- ja uraryhmätoiminnan ohjausmalleja. Toimenpiteillä tuettiin opiskelijoiden opintojen edistämistä, urasuunnittelua ja työelämään siirtymistä. Projektissa järjestettiin myös ohjauskoulutusta korkeakoulujen ohjaus- ja opetushenkilökunnalle ohjausasiantuntemuksen vahvistamiseksi. Teemoina olivat erityisesti ryhmäohjaus, opiskelu- ja opinnäytetyöprosessin ohjaus sekä uraohjaus ja työelämävalmennus.

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Valtti oli seitsemän korkeakoulun välinen yhteistyöprojekti: Oulun yliopiston, Diakoniamammattikorkeakoulun Oulun yksikön, Oulun seudun ammattikorkeakoulun, Lapin yliopiston, Rovaniemen ammattikorkeakoulun, Vaasan ammattikorkeakoulun ja Vaasan yliopiston. Oulun yliopiston Ohjaus- ja työelämäpalvelut koordinoi projektia.

Projektia rahoitti Euroopan sosiaalirahasto ja Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus vuosina 2008–2011.