

Opinnäytteen ohjauksen ulottuvuuksia: sovellus yliopistopedagogiseen koulutukseen



Millä tavoin akateeminen yhteisö voi tukea tieteellisen asiantuntijuuden kasvamista? Yliopistopedagogisessa koulutuksessa käytetty ohjauksen malli tarkastelee ohjausta sosiaalisena toimintana yhteisöissä. Se soveltuu esimerkiksi pro gradun ja tohtoriväitöskirjan ohjaukseen.

AKATEEMISEN OPINNÄYTTEEN ohjauksen tutkimusta määrittävät massayliopistoissa monet asiat: tuloksellisuuden paine, työllistymisnäkyymiin suuntautuminen, työelämän ja koulutuksen kohtaannon ongelmat, osaamisen formalisoimisen tarve sekä ohjausosaamisen kehittäminen opetuksen laatutekijänä (esim. Annala ym. 2011).

Opinnäytteen ongelmat on kytketty opetussuunnitelman implisiittisyyteen ja yhteisöjen heikkoon kykyyn ottaa siitä jaettua vastuuta (Acker 2001; Pyhältö & Soini 2008). Myös yliopistopedagogisen tutkimustiedon kumuloituminen ja kysymyksenasettelujen kehittyminen tuottavat paineita ohjauksen kehittämiseen. Oppimistutkimuksessa on kiinnitetty huomiota muun muassa oppimisen ja hyvinvoinnin

suhteisiin sekä opiskelijan kiinnittymisen prosesseihin (Stubb 2012; Mäkinen & Annala, 2011).

MESTARI-KISÄLLIPEDAGOGIIKKA JA OHJAUSSUHDE

Ohjaajan ja ohjattavan välistä suhdetta on tavattu pitää akateemisen ohjauksen kulmakivenä ja onnistuneen jatkokoulutusprosessin laatutekijänä (Frischer & Larsson 2000; Gurr 2001; Styles & Radloff 2001; Grant 2003; Murphy ym. 2007; Deuchar 2008; Sambrook ym. 2008; Mainhard ym. 2009; Franke & Arvidsson 2011). Onnistuneen väitöskirjaprosessin päämääränä on korostettu autonomiseksi tutkijaksi kasvamista (Styles & Radloff 2001; Grant 2003; Pearson & Brew 2002). Ohjaussuhteen tutkimus on tuonut esille myös

ohjaajan roolien moninaisuuden ja kompleksisuuden tieteen ja koulutuksen instituutioiden risteyksessä.

Tutkimusten mukaan opiskelijat arvostavat ohjaajan saatavilla oloa, kiinnostusta, lähestyttävyyttä sekä innostusta tutkimusta ja opiskelijan opinnäytettä kohtaan (Nummenmaa ym. 2008). Ohjaajat puolestaan toivovat että opiskelijat olisivat oma-aloitteisia ja hyödyntäisivät saamansa palautteen. Osapuolten intressit eivät kuitenkaan välttämättä kohtaa eikä odotuksia tule sanotuksi ohjaustilanteissa, saati neuvoteltua ohjauksen luonteesta tai päämääristä.

Ohjausdyadin eli vuorovaikutuksen varaan rakentuva mestari-kisällinäkemys ohjauksesta on vahva perinne. Luonnon-, bio- ja lääketieteellisillä aloilla perinteisen mestari-kisällipedagogiikan versiona on puolestaan ollut tutkimusryhmien työskentelyyn soisalistaminen. Opiskelijat oppivat soisalistumalla, toimimalla tutkimusyhteistyössä seniorien ja toisten opiskelijoiden kanssa. Opiskelijalla on kisälli-identiteetin ohella myös tutkijatiimin jäsenen identiteetti (Dysthe 2002; Hakala 2009). Tällaisessa mestari-kisällipedagogiikassa ohjaajuus saatetaan hahmottaa tutkijuuteen liittyvänä luontaisena kyknä. Pedagogiikkaa ei nähdä tarpeelliseksi sanallistaa jaettavaan muotoon, koska opetus lepää sen henkilökohtaisen suhteen varassa, jonka opettaja jokaiseen oppilaaseensa luo. Viimeaikaiset ohjauksen implisiittistä pedagogiikkaa (Frischer & Larsson 2000) ja piilo-opetussuunnitelmaa (Acker 2001) kritisoineet näkemykset purkavatkin juuri mestari-kisällimallin ongelmia. Näkemysten mukaan pelkällä substanssiasiantuntemuksella saavuttaa riittävän ohjausosaamisen, ja työn keskeinen kohde on opinnäyte. Tähän perinteiseen ohjauskonseptiin kuuluvat myös runsaaseen korjaavaan palautteeseen ja ohjeistamiseen perustuvat vuorovaikutuskäytänteet (Vehviläinen 2008; 2009; 2009b; 2012; myös Grant 2003, 189). Nämä käytänteet muuttuvat kuitenkin hankaliksi, kun ohjattavia on paljon, kun he ovat heterogeenisiä taustoiltaan, orientaatioiltaan ja osaamiseltaan tai kun näkemykset opinnäytetyöskentelyn tuottamasta osaamisesta muuttuvat tai aiheuttavat ristiriitoja. Individualistisessa ohjauskulttuurissa (Korhonen & Törmä 2011) jokainen opettaja ohjaa kuten parhaaksi näkee, jolloin ohjausprosessista tulee epäsys-

temaattinen ja pahimmillaan katkoksellinen. Yhteisössä kumuloituvat ongelmat päätyvät usein yksittäisen ohjaajan pöydälle ratkottaviksi.

Useat ohjaussuhdetta käsittelevistä tutkimuksista ovat haastattelututkimuksia, joissa eritellään toimijoiden käsityksiä ohjauksesta. Taustalla on ajatus, että yksittäisten opettajien ja opiskelijoiden lähestymistapa oppimiseen ja opetukseen on yliopistopedagogiikan ydinilmiö (esim. Trigwell ym. 1999). Ohjaustoiminta kuitenkin toteutuu yhteisöllisinä, institutionaalisina käytäntöinä, perinteinä ja rakenteina. Edellä kuvatut ongelmatkin viittaavat siihen, että asian ydin piilee yhteisöissä ja niiden kyvyssä hahmottaa pedagogista rooliaan. Tutkimuksessa ja yliopistopedagogisessa koulutuksessa tulisi sen vuoksi päästä kiinni yhteistoimintaan. Kuvaan seuraavaksi näkemyksiä, jotka eri tavoin purkavat perinteisen mestari-kisälli-ohjauksen ongelmia.

TIETOEPÄSYMMETRIAN KYSEENALAISTAMINEN

Joissain tutkimuksissa on alettu kyseenalaistaa tiedolliseen epäsymmetriaan perustuvan asetelman synnyttämiä vuorovaikutuskäytäntöjä. Australialaiset tutkijat Pearson ja Brew muistuttavat, että aikuisten oppimisessa tulisi soveltaa sopimiseen ja kumppanuuteen liittyviä toimintamalleja (emt. 140) sekä valmentamisen ja mentoroinnin käytäntöjä. On myös ehdotettu, että ohjauksellinen kohtaaminen tulisi nähdä neuvotteluna eri intressien ja näkemysten välillä ja että ohjaajan ja ohjattavan tulisi löytää jaettu näkemys siitä, mitä prosessilla tavoitellaan (Gurr 2001; Styles & Radloff 2001, 100; Pearson & Brew 2002; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa & Soini 2008).

Opinnäytteen tekijän lisäksi esimerkiksi tutkimusprojekteissa tai työelämän kehittämishankkeissa voi olla intressejä opinnäytetöihin. Ohjaajan tai ohjausryhmän tehtävä tiedeyhteisön portinvartijana on olla tieteellinen auktoriteetti. Vaikka opinnäyteprosessissa onkin periaatteessa tarkoitus käyttää sellaista osaamista, jota opinnoissa on jo kartutettu, ovat monet prosessin osatehtävistä silti opiskelijalle uusia. Niinpä ohjaajan täytyy välillä myös ”opettaa”. Fasilitoiva kumppanuus ei yksin ratkaisekaan opinnäytteen ohjauksen ongelmia.

Akateeminen ohjaus on sekä työprosessien tukemista että tieteellisen työn tehtäviin kytkeytyvää asiantuntijataitojen systemaattista opettamista. Kysymys on pohjimmiltaan siitä, miten toimijat löytävät jaetun näkemyksen ohjaustilanteiden tavoitteista pitkäkestoisen ja kompleksisen ja monien intressien leimaaman oppimis- ja tutkimusprosessin eri vaiheissa.

TOIMINNAN KONTEKSTUAALISUUS

Aiemmin mainittiin käsityksiä painottava tutkimusote. Sen ohella toinen vahva opinnäytteen ohjauksen tutkimusperinne nousee akateemista socialisaatiota tarkastelevasta sosiologisesta tai sosiaalipsykologisesta tutkimuksesta (Becher 1994; Ylijoki 2000; Parry 2006, Neumann ym. 2002, Hakala 2009). Siinä nostetaan esiin ajatus tieteellisen socialisaation kontekstuaalisuudesta ja kulttuurisidonnaisuudesta. Tieteelliseen asiantuntijuuteen kasvamisessa on kulttuurisidonnaisia ja tieteenalakohtaisia erityisyyksiä, joiden puitteissa jatko-opiskelijat rakentavat osallisuuttaan sekä identiteettiään. Tällaisen näkemyksen mukaan ohjausprosessi on ensisijaisesti socialisaatio-prosessi tiedeyhteisöön ja sen kulttuuriin käytäntöihin, eetokseen ja tiedenäkemukseen.

Miten kontekstuaalinen näkemys ottaa huomioon käytäntöjen aktiivisen muuttamisen, opitun siirtymisen käytännöstä toiseen tai yksilöiden mahdollisuuden ottaa reflektiivistä etäisyyttä toimintaympäristöihinsä? Kun tarkastellaan ohjausta sosiaalisena toimintana, on selvää, ettei sitä voi palauttaa yksinomaan yksilöiden käsityksiin tai intentioihin. Se ei myöskään palaudu pelkästään tieteenalakohtaisiin, kulttuuriin tai muulla tavoin paikallisiin kontekstuaalisiin tekijöihin. Miten ohjausta voisi tarkastella pedagogisena, tiedeyhteisöön kytkeytyvänä toimintana, joka ei ainoastaan sosiaalista perinteeseen vaan toimii aktiivisena muutosvoimana?

YHTEISÖN MERKITYS OHJAUKSESSA

Perinteisen mestari-kisällipedagogiikan ongelmia on alettu kyseenalaistaa myös osallisuuden muutoksia painottavan sosiokulttuurisen oppimisen näkemyksen tutkimuksessa (Malfroy 2005; Dysthe ym. 2006). On muistutettu, että opinnäyte tehdään joka tapauk-

ssa erilaisissa verkostoissa ja ryhmissä ja nämä yhteisölliset toimijat ovat ohjauksen subjekteja. Opinnäyteprosessissa opitaan ryhmältä, tai paremminkin erilaisista toimintaympäristöistä ja niiden eri toimintoista (Pearson & Brew 2002). Yhteisöt ovat tärkeitä kasvattajia ja identiteetin muokkaajia (Dysthe et al 2006; Pyhältö ym. 2009). Myös verkostot voidaan hahmottaa tällaisena pedagogisena ympäristönä (Baker & Lattuca 2010).

Yhteisöön kuuluminen ja identiteetin muokkaus nähdään oleellisena osana asiantuntijaksi kasvamisessa (Stubb 2012). Mielekäs yhteisöön kuuluminen on myös hyvinvointia (emt., Pietarinen ym. 2008) sekä opintoihin kiinnittymistä rakentava tekijä (Mäkinen & Annala 2011; Korhonen 2012). Pelkkä yhteisöön kuuluminen sinänsä ei kuitenkaan takaa oppimista tai onnistunutta ohjausprosessia. Mikä tekee akateemisesta yhteisöstä pedagogisesti hyvin toimivan oppimisympäristön?

OHJAUS TYÖ- JA OPPIMISPROSESSIEN TUKEMISENÄ

Edellä kuvattu ajatuskulku johtaa tarkastelemaan ohjaussuhteen sijaan yhteisön sosiaalista toimintaa, jossa ihmiset ponnistelevat jonkin kohteen äärellä (Grant 2003; Maxwell & Smyth 2011). Ohjauksen kohteeksi ei tulisi hahmottaa ainoastaan toiminnassa rakennettavaa artefaktia, vaan ne työ- ja oppimisprosessit, jotka sen luomiseen tarvitaan (Styles & Radloff 2001; Nummenmaa ym. 2008; Muukkonen & Lakkala 2009; Soini & Pyhältö 2012).

Ohjausprosessin tavoitteita tulisi eksplikoida ja siten tehdä prosessia pedagogisesti hallitummaksi (Pearson & Brew; 2002 Pyhältö & Soini 2006). Tärkeää on tunnistaa sekä institutionaaliset tavoitteet että opinnäytteen tekijän omat pyrkimykset (McAlpine & Norton 2006).

Kun eri toimijoiden intressit työhön sanallistetaan ja niistä neuvotellaan, mahdollistuu yhteistyö jaetun kohteen äärellä. Kun huomio siirretään tavoiteltuun asiantuntijuuteen ja sen prosesseihin, ohjaus hahmottuu systeemisenä kokonaisuutena ja laadukkaana oppimisympäristön rakentamisena (Nummenmaa & Pyhältö 2008; Pearson & Brew 2002). Näin saadaan ote kokonaisuudesta, jossa toiminta raken-

tuu ja voidaan etsiä tapoja, joilla tämä kokonaisuus toimisi pedagogisesti hallitulla tavalla.

MALLI OHJAUKSESTA MUUTTUVANA YHTEISTOIMINTANA

Olen käyttänyt ohjauksen mallinnusta sekä ohjaajien että jatko-opiskelijoiden kouluttamisessa yliopistopedagogisessa koulutuksessa¹. Sen aineksina ovat suomalaisessa TOHTIS-hankkeessa tehty tutkimus (Nummenmaa ym. 2008; Pyhältö ym. 2009; Stubb 2012), Pearsonin ja Brew'n (2002) esittämä analyysi ohjaajakoulutuksen vaatimuksista ja Dysthen ja kumppaneiden (2006) ehdotus moniäänisestä dialogista ohjauksen periaatteena. Teoreettisina aineksina ovat myös sosiokulttuurinen, yhteisöön osallistumista painottava oppimisenäkemys (Wenger 1998; Säljö 2000), tiedonrakenteluun ja kohteellisen toiminnan teoriaan nojaava oppimisenäkemys (Bereiter 2002; Hakkarainen ym. 2004; Muukkonen-van der Meer 2011), neuvotteleva tai kumppanuuteen perustuva toiminta ohjaustyöskentelyn metodisena ohjenuorana (Dysthe ym. 2006; Nummenmaa ym. 2008; Peavy 2000) sekä oppimispsykologinen ajatus tieteellisen asiantuntijuuden kehittämisestä tuettujen työprosessien kautta (Nummenmaa & Lautamatti 2004; Pyhältö ym. 2009; Stubb ym. 2010).

Mallin pohjalta on toteutettu tähän mennessä seitsemän ohjausmoduulia (5 ECTS) yliopistopedagogiikan koulutuksissa Helsingin ja Tampereen yliopistoissa sekä kymmeniä lyhyempiä ohjauskoulutuksia ja työpajoja. Mallia on käytetty myös työharjoittelun ohjauksen ja HOPS-ohjauksen analysoimiseen. Sitä voi soveltaa yhteisökohtaisen ohjauksen kehittämisen välineenä, henkilökohtaisena ohjaustoiminnan peilinä sekä tutkimuksellisenä apuvälineenä (Vehviläinen & Löfström 2012).

Mallin voi kuvata kolmen ydinkysymyksen avulla: mikä on ohjaustoiminnan kohde, ketkä ymmärretään ohjauksen toimijoiksi ja millaisin keinoin ohjausta tehdään? Kysymykset kokoavat ohjauskäsitteen ydin-elementit sosiaalisen toiminnan kategorian ympärille.

Ohjaustoimintaa tarkastellaan yhteisön toimijoiden yhteisenä ponnisteluna jaetun kohteen äärellä. Sitä tehdään tietyillä työvälineillä ja tarkan työnjaon ja normien mukaisesti. Yhteisössä ei useinkaan val-

litse jaettua tai jäsentynyttä ymmärrystä näistä teki-joistä, mutta yksilöiden toiminta on silti erilaisten yhteispyrkimysten rajaamaa ja muotoilemaa (esim. Engeström 2004). Tällöin koulutus muovaa jaettua näkemystä ohjauksen kohteesta ja toimijoista sekä työskentelytavoista. Ydinasia on myös auttaa opettajia paikantamaan itsensä omaan yhteisöönsä ja sen toimintaprosesseihin sekä analysoimaan yhteisön toimintaa nimenomaan pedagogisena, tieteelliseen asiantuntijuuteen ohjaavana.

OHJAUKSEN YDINKYSYMYKSET

Mikä on ohjaustoiminnan kohde?

Ohjaukseen kuuluu oppinäytetyön ohella opiskelijan oppimis- ja työprosessit. Perinteisessä mestarikisällipedagogiikassa korostuvat tuotukseen orientoituminen, tuotoksen ongelmien tunnistaminen ja niiden eliminoiminen. Tässä näkemyksessä sen sijaan ohjauksen osapuolten jaettu huomio siirretään erityisesti niihin erilaisiin työ- ja oppimisprosesseihin, joissa tapahtuu tieteellistä työskentelyä, akateemisten taitojen oppimista sekä osallisuuden muutoksia tieteellisessä yhteisössä.

Ohjauksessa on kyse oppimis- työ- tai ongelmanratkaisuprosessien tukemisesta siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Työprosessien ja niiden vaiheiden sanallistamisen myötä ohjausta voidaan kehittää suunnitelmallisemmaksi ja neuvottelevammaksi. Tästä seuraa myös, että opiskelija alkaa itse vähitellen pohtia ja ottaa vastuuta oppimis- ja työprosesseista.

Produktiosta prosessiin -siirtymän hahmottamiseksi on koulutuksessa käytetty erityisesti kahta harjoitusta. Osaamisharjoituksessa on kysytty: miksi oppinäytteitä tehdään? Millaista osaamista gradun tai väitöskirjan kautta rakentuu? Millaista oppimista on tarkoitus tapahtua? Miten tämä osaaminen auttaa suuntautumaan ”eri tulevaisuuksiin”, joita opiskelijat mahdollisesti tavoittelevat? Näin on tarkasteltu yhteen kietoutuvia tutkimuksen työprosesseja ja tunnistettu niitä kohtia, jotka ovat opiskelijoille vaikeimpia. On pohdittu, millaista ohjauksellinen tuki voisi olla eri tilanteissa, vaiheissa ja eri osaamisjuonteiden osalta ja miten se voidaan sovittaa saatavilla oleviin resursseihin. On huomattu, että niitä osaamis- ja

ta pidetään tärkeinä, pitäisi myös ohjauksessa pystyä tukemaan. Tällainen työskentely on auttanut esimerkiksi akateemisten tekstitaitojen (tiedonhankinnan, lukeminen ja kirjoittaminen) ohjausratkaisujen ideoisissa ja tieteenalakohtaisten erityishaasteiden tunnistamisessa sekä pedagogisten interventioiden suunnittelemisessa niiden tueksi.

Ehkä tärkein käytetyistä harjoituksista on opinäyteprosessin visuaalinen kuvaaminen polkuna, karttana tai ”häkkyränä” (Nummenmaa & Lautamatti 2004). Visualisointi on keino hahmottaa, mitä etappeja ja haasteellisia kohtia prosessiin kuuluu, millaisia ohjauksellisia tukia yhteisö on jo rakentanut eri vaiheisiin ja mistä ”ohjauksellinen huomio” ehkä puuttuu. Visualisoinnin anti on myös tunnistaa, ettei kaikki ohjausprosessissa asetukaan lineaariseen esitystapaan. Ohjaukseen kuuluu syklisyyttä, takapakkeja sekä odottamattomia asioita. Sekä ohjaajan että ohjaavan yhteisön ohjausosaamiseen kuuluu puolestaan ennakoita ja käsitellä näitä kysymyksiä. Harjoitukseen voi yhdistää ratkaisukeskeistä työskentelyä, eli polttavimpiin ongelmakohtiin voi etsiä yhdessä ratkaisun aihioita. Harjoitusta voi soveltaa ohjausyhteisön työhön, jolloin se auttaa yhteisöä hahmottamaan koko prosessin oman työnsä kohteena. Toisaalta sitä voi painottaa myös yksittäisen opettajan työn tukemiseen: opettaja voi pyrkiä tunnistamaan sellaisia ohjausinterventioita ja ratkaisuja, joka ovat hänen oman ohjaustoimivaltansa piirissä.

Ketkä ymmärretään ohjauksen toimijoiksi?

Ohjausta tulee tarkastella yhtä aikaa kolmella tasolla: (1) Yksilöt tai henkilökohtainen ohjaus, (2) työskentelevät ryhmät sekä (3) yhteisöt, organisaatiot ja verkostot. Yksilöohjaus on vain yksi mahdollinen pedagoginen ratkaisu – ei niinkään ohjauksen määritelmällinen ilmiö. Ohjaussuhde oppimisympäristönä on monella tapaa joustava, mutta samalla haavoittuva. Se tulee sijoittaa osaksi yhteisön laajempaa ohjausjärjestelmää ja hahmottaa sen rajat ja kytkennät. Tosielämän kompleksiset, tarinamuotoiset ohjaustapaukset sekä opettajien ennakkotehtäväaineistosta nousevat esimerkit havainnollistavat sitä, että ohjauksen ongelmat paikantuvat usein akateemisen yhteisön yhteistyön kysymyksiin ja toimintaperiaatteisiin.

Individualistisessa opetuskulttuurissa yhteisvastuu ohjauksesta voi pelkistyä opiskelijoiden ”nakittamiseksi” ohjaajille. Yhteisöllisempi vastuu tarkoittaisi esimerkiksi jaettua näkemystä ohjausprosessin ydinvaiheista sekä tärkeistä tuen muodoista niissä. Se voi tarkoittaa myös yhteisiä arviointikriteerejä, pelisääntöjä ja jaettua näkemystä tavoitellun osaamisen sekä tekijyyden kysymyksistä. Ohjauksen toimijatasojen hahmottaminen eri tarkastelutasoilla auttaa opettajia tunnistamaan yhteisössään ne vaikuttamisen paikat, joissa individualistista opetus- ja ohjauskulttuuria voi muuttaa.

Ohjauksen toimijatasojen eriyttäminen voi myös merkitä, että ohjaajan rooli suhteessa tuotokseen ja prosessiin kirkastuu. Prosessi- ja sisältöohjausta voidaan eriyttää, ja prosessiohjauksen tehtäviä jakaa useammalle taholle. Ohjauksen subjektia koskeva oivallus suuntaa ylipäänsä opettajien mielenkiintoa ohjauksen kehittämiseen yhteisötasolla. Se on tarkoittanut esimerkiksi ohjaussopimusten suunnittelua ja käyttöönottoa, hyvien käytäntöjen mallintamista ja jakamista, vertaisryhmämuotoisen tuen rakentamista sellaisiin ympäristöihin, joista se on kokonaan puuttunut sekä ylipäänsä keskustelun herättämistä ohjauksesta omissa yhteisöissä.

Ohjauksen subjektin uudelleenmäärittely tarkoittaa, että myös kahdenvälisessä ohjauksessa jaettu vastuu hahmottuu uudella tavalla. Ajatus neuvottelevasta kumppanuudesta tarkoittaa että opiskelija on ohjauksen toimija, ei vain sen ”nauttija”. Hän kantaa vastuunsa sekä tuotoksesta että työprosessista. Vastuu on osapuolilla tietysti eriluonteinen, samoin intressit ja osaaminen. Näistä seikoista voidaan kuitenkin käydä avointa keskustelua ja tehdä näkyväksi osapuolten velvollisuuksia ja oikeuksia. Tällainen käsitteellinen siirtyminen helpottaa opettajien ahdistavan yksinäisen taakan kokemusta, ja tuo siten opettajille työnohjauksellista hyötyä työn rajaamisessa.

Ohjauksen toimijatasojen erittely auttaa opettajia lisäksi tulkitsemaan työssä kohtaamiaan ongelmia osuvammin. Opettajat kärsivät usein yksilötasolla ongelmista, joiden juuret ovat yhteisötasolla. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelijoiden systemaattiset osaamisen puutteet ennen oppinäyteprosessin aloittamista tai yhteisten pelisääntöjen tai arviointi-

kriteerien puuttuminen. Kun opettajat kykenevät rajaamaan omat tehtävänsä selvemmin eri toiminnan tasoille, se helpottaa työtä ja vähentää kuormittumisen tunnetta.

Millaisin keinoin ohjataan?

Ohjauksessa valitaan sellaisia menetelmiä, jotka vahvistavat ohjattavan toimijuutta. Toimijuudella tarkoitetaan tässä tekijyyttä, omistajuutta ja tulevaisuusorientaatiota oppinäytteen suhteen. Se on ohjattavan aktiivista, tavoitteellista ja vastuullista asennoitumista siten, että hän kykenee viemään tavoitteitaan läpi ja ohjaamaan ja arvioimaan toimintaansa ja resurssejaan. Toimijuuteen liittyy myös kokemus kasvavasta osallisuudesta sekä yhteys johonkin mielekkääseen yhteiseen prosessiin.

Tieteellinen toimijuus kehittyy avoimesti argumentoivissa, rakentavissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaista toimintaa kutsutaan myös dialogiseksi. Se on vuorovaikutusta, jossa toimijat voivat tutkia ajatuksiaan ja argumenttejaan kompleksisesta aiheesta samalla kun vastaanottavat ja tutkivat toistensa ajatuksia ja argumentaatiota sekä myös itse viestintätilannetta (Burbules & Bruce 2001; Dysthe ym. 2006). Tällaisen vuorovaikutuskäytäntöjen voidaan katsoa myös edistävän hyvää oppimisilmapiiriä ja ryhmätoimintaa.

Ohjauksen ydintoimintaperiaatteena on kumppanuus. Käytännössä se toteutuu seuraavilla tavoilla: neuvotellaan tilanteiden sekä laajempien prosessien tavoitteista ja otetaan huomioon osapuolten erilaiset intressit, työskennellään julkilausuttujen pelisääntöjen varassa, arvioidaan yhdessä jatkuvasti sekä käsillä olevaa tuotosta että työprosesseja ja niiden toimivuutta. Lisäksi opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus ongelmanratkaisuun ja ongelmien tutkimiseen ja jäsentelyyn, eikä suoraan ratkota kaikkia ongelmia hänen puolestaan. Työprosessit tehdään siinä määrin näkyviksi, että opiskelijat voivat itse alkaa kannatella niitä.

Tärkein metodisen oppimisen muoto ohjauskoulutuksissa on ollut se, että kurssi pyritään toteuttamaan edellä kuvatun kumppanuuden hengessä. Kurssi toimii kauttaaltaan ohjauksellisten menetelmien tutkimiskenttänä. Kurssiin kuuluu siksi myös systemaattinen metapuhe siitä, miten metodivalikoimaa on sovellettu. Toinen perusajatus on harjoittaa tiheästi ohjauksellista ongelmanratkaisua. Opettajat

harjoittelevat tunnistamaan ohjauksen ongelmatilanteista sen, millaisella toimijatasolla liikutaan, minkä luonteisia ohjauksellisia ongelmia ne ovat, mihin oppimishaasteeseen ne kytkeytyvät ja mitkä ohjausinterventiot auttaisivat niihin. Treenataan siis ohjauksellista mielikuvitusta. Idea on saada opettajat luottamaan pedagogiseen kekseliäisyyteensä. Ideana on myös auttaa opettajia tunnistamaan nimenomaan oman toimintaympäristönsä ja tieteenalakuultuurinsa pedagogiset mahdollisuudet.

Kolmas metodinen sovellus kurssilla perustuu ohjauksen vuorovaikutustutkimuksen tulosten hyödyntämiseen. Perinteinen akateeminen ohjausrutiini sisältää korostuneesti reaktiivisia keinoja, eli ongelmiin reagoivaa ja niiden poistamiseen tähtäävää neuvomista ja palautetta (Vehviläinen 2008; 2009a, 2009b, 2012). Sen sijaan työskentelyprosessien vaiheita ennakoivat pedagogiset keinot sekä tutkivan työskentelyn työvälineet ovat vähemmän läsnä. Sen vuoksi kurssilla harjoitellaan erityisesti proaktiivisia ja tutkivia työmuotoja – kysymisen, peilaavan kuuntelemisen ja reflektiivisen työotteen käytäntöjä. Niillä opiskelijan ajattelua ja työskentelyorientaatiota voidaan saada paremmin esille ja työskentelyä voidaan suunnata hallitummin. Lisäksi ennestään tuttuja neuvonnan ja palautteen käytäntöjä kehitetään sellaiseen suuntaan, että ne tukisivat selkeämmin työprosesseja ja osallistaisivat opiskelijaa ongelmanratkaisuun.

TYÖSKENTELY OHJAUKSEN YDINKYSYMYSTEN YMPÄRILLÄ

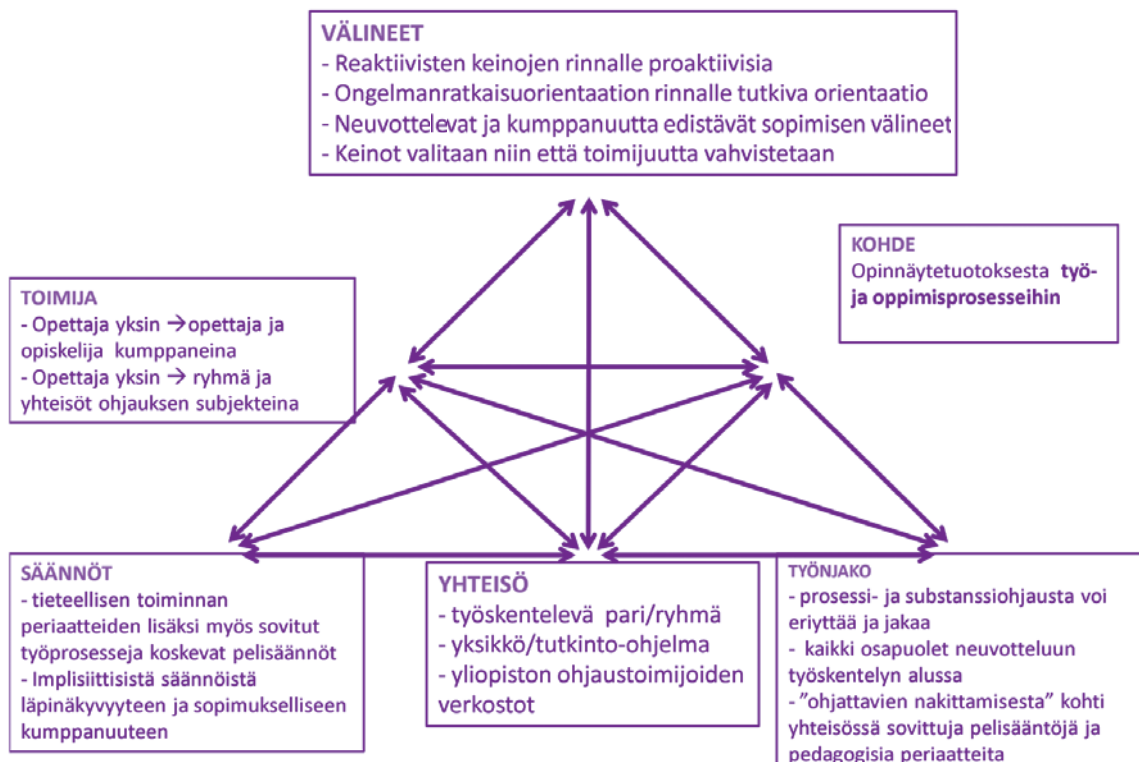
Lopuksi kokoaan kurssilla tuotettuja oivalluksia ohjauksen systeemisen kokonaisuuden näkökulmasta. Jäsennysvälineenä on Engeströmin (2004) kollegoimisen kehittelemä toimintajärjestelmän malli. Olen sijoittanut malliin olennaisimmat oivallukset, joita kurssilla on tehty ja joiden avulla on kokeiltu uusia toimintatapoja ja tutkittu omaa ohjausta.

Kurssilaisten loppuarvioinneissa esittämiä näkemyksiä koulutuksen annista voi tiivistää seuraavasti:

Demystifiointi

Ohjaus hahmottuu akateemisen pedagogiikan alueena, jota voi oppia ja harjoitella. Se käsitteellistyy ni-

Kuva 1. Kurssilla hahmoteltuja ohjauksen kehittämismahdollisuuksia toimintajärjestelmän malliin sijoitettuna (esim. Engeström 2004).



menomaan suunnitelmallisena pedagogiikan osana eikä enää yksinäisen opetustyön ”villinä”, aikataulullisesti hallitsemattomana osana. Havaitaan, että hyvinkin erilaisissa tutkimusympäristöissä ja -kulttuureissa voidaan rakentaa riittävän hyviä opinnäyteprosesseja.

Dialogisuus

Kurssin jälkeen opettajat kertovat haluavansa lisätä neuvottelevuutta ohjaustilanteisiinsa: opiskelijan ajattelun ja tavoitteiden esille tulemista, opiskelijan kuuntelemista tai ottamista kumppaniksi. Koulutuksen alussa ongelmaksi usein koettu ohjattavien erilaisuus ja ohjauksessa välttämätön neuvotteleva tasapainottelu direktiivisyyden ja itseohjautuvuuden tukemisen välillä opitaan hyväksymään ohjaukseen kuuluviksi ominaisuuksiksi.

Implisiittisestä näkyväksi

Lisätään rakennetta, sanallistamista ja yhteisiä pelisääntöjä ohjausprosessin työvaiheisiin. Joskus pääte-ään ottaa käyttöön omassa yhteisössä olevia, mutta ”hyllylle jääneitä” välineitä. Omassa ohjauksessa ta-

voitteeksi asetetaan ohjauksen sanallistaminen ja piilevän tekeminen näkyvämmäksi. Tämä johtaa usein oman osaamisen kiteytymiseen: opettaja saa teoreettista tukea hyvillä käytännöillä, joita jo toteuttaa. Pelisääntöjen sanallistaminen auttaa opettajia myös ajankäytön hallinnassa sekä kuormittumisessa, joka liittyy liialliseen vastuunottoon opiskelijan puolesta. Vastuut usein päädytään kirjaamaan näkyviin ja panostetaan niiden käsittelyyn etenkin prosessien käynnistysvaiheessa.

Ohjattavan toimijuutta vahvistavat ohjausinterventiot

Opettajat hahmottavat reaktiivisten ja proaktiivisten keinojen välisen eron ja haluavat lisätä proaktiivisia interventioita etenkin ohjausprosessin vaativimpiin kohtiin. Opettajat saattavat koulutuksessa ensimmäistä kertaa hahmottaa käyttämiään ohjauskeskustelun ”välineitä” ja tunnistaa eron ongelmanratkaisuo-rientaation ja tutkivan orientaation välillä. Yleisesti ottaen tietoisuus ohjauskeskustelusta pedagogisena toimintana kasvaa.

Yhteisöllisyys

Suurimpia oivalluksia lienee ajatus, että ryhmän ja yhteisön voi hahmottaa ohjauksen toimijaksi ja että ohjausosaaminen ei sijaitse vain yksilöissä. Erityisesti viimeaikaisissa koulutuksissa Tampereen yliopiston koulutus uudistuksen keskellä on painotettu ohjausosaamisen merkitystä paitsi opiskelijoiden ohjaamisessa, myös opettajayhteisön työn fasilitoinnissa ja kollegiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Tärkein viesti on, ettei tarvitse ohjata – eikä osata – yksin.

Lähteet saatavilla kirjoittajalta.



Sanna Vehviläinen
dosentti, projektipäällikkö
Campus Conexus
Tampereen yliopisto

VIITTEET

- 1 Kiitän Kirsi Pyhältöä, Erika Löfströmiä ja Auli Toomia yhteistyöstä Helsingin yliopiston ohjauskoulutuksissa. Suurimman osan koulutuksista olen vetänyt yksin, ja vastaan itse tässä esittämistäni muotoiluista.