

Osaajia ja kehittäjiä työelämään – kohti kompe- tenssiperustaista korkeakoulu- ohjausta

Johanna Annala

Lehtori, FT

Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
johanna.annala@hamk.fi

Artikkeli on käynyt läpi
referee-menettelyn.

Johdanto

Länsimaissa voimissaan oleva yksilöllistymisen aalto vaikuttaa opiskelijoiden opiskeluun ja opettajien työn luonteeseen. Yhteiskunnan ja työelämän muutosten peilinä voidaan nähdä työpaikkailmoitukset, joissa yhä harvemmin näkee haettavan tekijöitä perinteisiin ammatteihin. Sen sijaan haetaan *osaajia* tai ke-

hittäjiä, joilta edellytetään tietynlaisia kompetensseja ja ominaisuuksia. Työelämän tarpeisiin istuvien kompetenssien määrittely ja hankkiminen on haasteellinen prosessi ammattikorkeakoulun opiskelijoille ja opettajille. Keurulaisen (2006, 23) mukaan kompetenssi on alkujaan varsin yksilökeskeinen käsite, jolla tarkoitetaan formaalin, informaalin tai non-formaalin oppimisen kautta kehitettyä osaamista. Yksilöä voidaan pitää ammattitaitoisena silloin, kun ”työelämästä tulevat kvalifikaatiovaati-

mukset ja työntekijän kompetenssi tietyllä historiallisella hetkellä tietyissä olosuhteissa vastaavat toisiaan” (mts. 23). Näin yksilön osaamista voidaan arvioida suhteessa työelämän tarpeisiin ja ajalliseen kontekstiin, ei vain yksilön ominaisuuksina.

Koulutuksessa yksilöllistämisen ja opintojen henkilökohtaistamisen välineenä käytetään henkilökohtaisia opintosuunnitelmia eli hopseja. Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on erityisesti ammattikorkeakouluopiskelijan hops. Henkilökohtaistamisen tarve nousee korkea-asteen opiskelijoiden heterogeenisuudesta: esimerkiksi opiskelijoiden ikä, aiempi koulutus ja työkokemus sekä oppimisen tarpeet ovat erilaisia. Valtakunnallisten linjausten mukaan henkilökohtaistaminen tarkoittaa yhtäältä sitä, että opiskelijan tulisi saada tunnustus siitä mitä hän jo osaa, ja toisaalta sitä, että hänellä olisi mahdollisuus rakentaa aktiivisten valintojen kautta tavoiteltua osaamista (vrt. Niskanen, Lepänjuuri & Rautio 2006; Opetusministeriö 2007). Ammatillisen koulutuksen luonteeseen on liitetty vahvasti opiskelun jälkeiset tavoitteet: ammatin ja työelämään suuntautuminen. Henkilökohtainen opintosuunnittelu suuntautuu näin pidemmälle ja laajemmalle kuin yksittäisen opiskelijan opiskeluaikaan ja -paikkaan, ja se voi olla väline kompetenssien kehittämiseen kohti työelämän kvalifikaatiovaatimuksia.

Vaikka opintojen henkilökohtaistamista koskevat koulutuspoliittiset linjaukset voidaan nähdä yhtenä uutena haasteena ammattikorkeakouluille, valintojen mahdollisuus voi tuoda ammattikorkeakoulusektorille myös akateemisen – tai voisiko sanoa ammatilli-

sen – vapauden piirteitä. Hopsin ohjaus on mahdollisuus tukea korkeakouluopiskelijan autonomisuuden kasvua. Viittaaan tällä David Boudin (1988, 24–27) ajatuksiin autonomisuutta tukevista oppimisympäristöistä. Boud kuvaa autonomisuuden liittyvän kaikkeen oppimiseen: tiedon ja ymmärryksen kasvun lisäksi motiiveihin, tarpeisiin ja toiveisiin. Kun opiskelijalla on mahdollisuus tavoitteelliseen ohjaukseen, hän kykenee ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (mts. 24–27). Autonomisuus on yksi metatason kompetenssi, mitä korkeakouluopiskelun tulisi edistää.

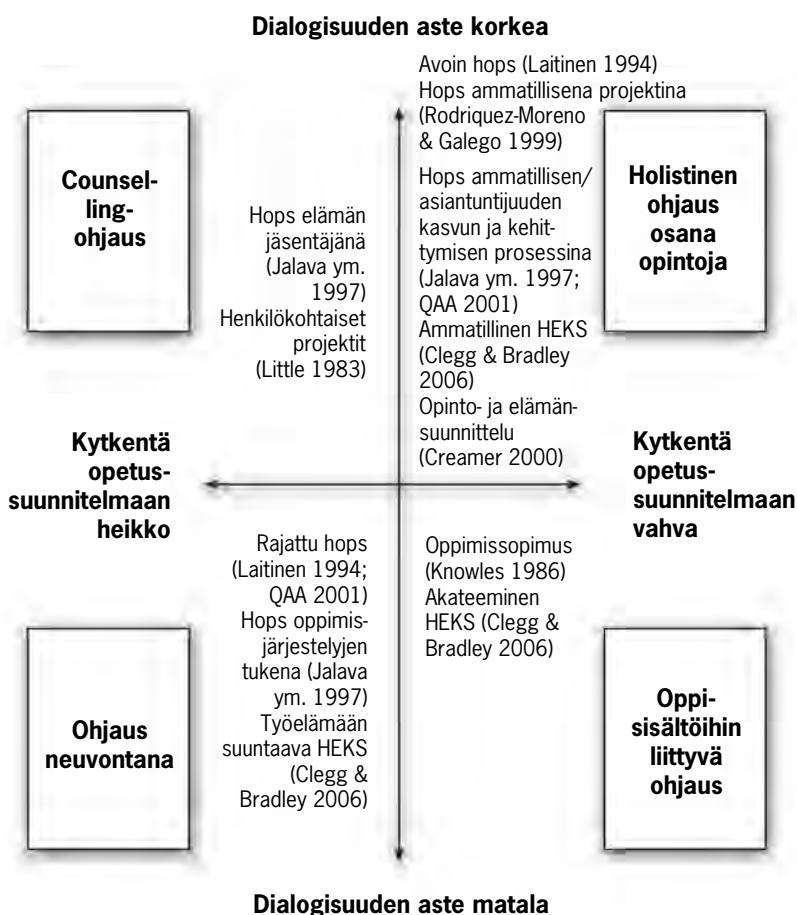
Yksilöllisten valintojen mahdollistaminen vaikuttaa monin tavoin opettajan työhön; kyse on sekä opetussuunnittelua että opiskelijoiden ohjausta koskevasta kysymyksestä. Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, mitä henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjaus voi olla ammattikorkeakoulun opettajien työssä. Tarkastelun lähtökohtana on työelämään suuntaavan hopsin laadinta. Artikkelini perustuu väitöskirjatutkimukseeni (Annala 2007), jossa olen kuvannut ja analysoinut toimintatutkimuksena toteutettua hopsin ja sen ohjauksen kehittämisen prosessia ammattikorkeakoulussa. Kyseisen toimintatutkimuksen tavoitteena oli kehittää korkea-asteen koulutukseen soveltuvaa hopsia ja sen ohjauksen pedagogisia käytänteitä. Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida hopsin ja sen ohjauksen pedagogisen kehittämisen prosessia opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta. Kolme vuotta kestäneen toimintatutkimuksen ympäristönä oli sosiaalialan koulutusohjelma. Tutkimukseen osallistui viiden eri vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosina 1999–2003. Heistä ensisijaisena tutkimuskohteena

olivat syksyllä 2002 opintonsa aloittaneet 42 opiskelijaa, sekä opettajista ja assistenteista muodostunut 9-13 henkilön tiimi. Tutkimusaineisto koostui dokumentti-, kysely- ja kirjoitelma-aineistosta. Tässä artikkelissa rajaudun tarkastelemaan ammattikorkeakouluopiskelijan hopsia ja sen ohjausta opettajan työn näkökulmasta.

Suunnitelmakeskeisyydestä kohti suunnitteluprosessia

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli hopsin nimikettä käytetään varsin erilaisista toimintakäytänteistä (Annala 2007, 20– 33). Va-

kiintuneimmat määritelmät koskevat ns. rajattua ja avointa hopsia (esim. Laitinen 1994), tuoreimpien ehdotusten joukossa ovat ns. opinto- ja kompetenssiperustainen hops (Ansela & Haapaniemi 2006). Hopsissa on kyse yhtäältä opintojen suunnittelusta, opintojaksojen valinnasta ja suunnitelman kirjaamisesta ja toisaalta mahdollisuudesta käyttää hopsia osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Kuviossa 1 on hahmoteltu hopsin erilaisia ulottuvuuksia (Annala 2007). Hopsia voidaan tarkastella sen mukaan, millainen kytkentä sillä on opetussuunnitelmaan ja sitä kautta työelämään, ja miten paljon hopsin laadinnassa on dialogisuutta mukana. Näiden dimensioi-



Kuvio 1. Hops pedagogisen ohjauksen kentässä (Annala 2007, 41).

den kautta hahmottuu samalla myös se, millaista ohjausta tai neuvontaa hopsin laadintaan on tarjolla ja kenen rooliin se voisi kuulua.

Jos hopsia halutaan käyttää mielekkäänä osana opettajan pedagogista toimintaa, hops-lomakkeen tai suunnitelman sijaan voisi siirtyä pohtimaan mitä tarkoittaa opintojen suunnitteluprosessi oppimisen kannalta (mts. 162). Henkilökohtaista opintosuunnittelua on mahdollista hyödyntää opiskelijan osaamisen ja ammattitaidon kehittymisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa opintojen aikana, eli tarkastella oppimista uudella tavalla. Tämä edellyttää vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä ohjauksellisuuden korostumista opettajan työssä. Opetus ja ohjaus ovatkin vallitsevien oppimiskäsitysten mukaan lähellä toisiaan (Tynjälä 2006, 112; Peavy 1997, 122).

Hopsin rajat ja mahdollisuudet ovat sidoksissa kaikkia koskevaan opetus-suunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Samalla tavoin kuin hopsin käsite, myös opetus-suunnitelman käsite voidaan tulkita käytännössä suppeasti, laajasti tai siltä väliltä. Arjen diskurssissa opetus-suunnitelmaa pidetään usein kirjallisenä dokumenttina. Sen lisäksi voidaan eritellä toteutettu opetus-suunnitelma (opetettu), toteutunut opetus-suunnitelma (opittu) ja piilo-opetus-suunnitelma (opittu, jota ei ole kirjattu eikä suunniteltu) (Ahola & Olin 2000; Vuorinen & Sampson 2000, 48). Opetus-suunnitelman laajimmat määrittelyt pitävät sisällään prosessin, jonka aikana määritellään opetus-suunnitelman taustalla olevia arvoja ja uskomuksia, tietoa, oppimista, opetusmetodeja ja käytäntöä koskevia reunaehdoja ja sen merkitystä työelämän kannalta (Elliot 1998, 101;

Hannafin & Land 1997; Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 124). Laajimmat määrittelyt mahdollistavat opetus-suunnitelman käyttämisen pedagogisen kehitystyön välineenä. Tällöin siinä voidaan ottaa kantaa opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja kehittymisen sekä hopsin ohjauksen paikkoihin osana opintojen kokonaisuutta.

Hopsia koskevien käytäntöjen kannalta on oleellista tarkastella sitä, millainen kytkös hopsilla ja opetus-suunnitelmalla on toisiinsa. Tutkimuksessani havaitsin, että mitä läheisemmin hops ja opetus-suunnitelma kytkeytyvät toisiinsa, sitä paremmin hopsin ohjaus integroituu osaksi normaalia opettajan työtä. Tällöin myös resurssit hopsin ohjaukselle mahdollistuvat. Kuvio 1 havainnollistaa vastaavasti sen, että silloin kun hopsin ohjaus etäänny opetus-suunnitelmasta, se ei istu enää kovin hyvin opettajan työnkuvaan. Tällöin ohjauksessa painottuu joko counselling-tyyppinen, terapeutin ja psykologin ohjaus, tai yleinen neuvonta ja lomakkeiden täyttäminen, joita varten oppilaitoksessa voi olla muita toimijoita kuin ammattiainneiden opettajia.

Kun kiinnostuksen kohteena on hopsin ohjaus osana opettajan pedagogista toimintaa, on tarpeen tarkastella opettajan ja opiskelijan keskinäisen vuorovaikutussuhteen laatua. Erotuksena muille ohjauksen käsitteille, kuten edellä mainituille neuvonnalle ja counselling-tyyppiselle ohjaukselle, voidaan puhua pedagogisesta ohjauksesta (ks. Annala 2007; Eriksson 2005; Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003). Pedagogisen ohjauksen fokuksessa on opiskelun ja oppimisen tavoitteet, joita kohti opiskelija pyrkii edistämään omaa osaamistaan. Kyse on samalla ammatillisesta

uraohjauksesta, jossa ammattiaineiden opettaja on usein paras asiantuntija. Holistisen ohjauksen näkökulmasta mukaan opiskelua, oppimista ja uraa koskevan ohjauksen rinnalla kulkee kasvun ja kehittymisen ohjaus (Peavy 1997, 124). Kokonaisvaltaisuutta voidaan perustella tutkimustuloksilla, joiden mukaan opiskelun merkitys ei ole vain tiedonhankinnassa, vaan pyrkimyksessä osallistua ja sosiaalistua tiettyyn ammattiryhmään (esim. Annala 2007, 164; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004).

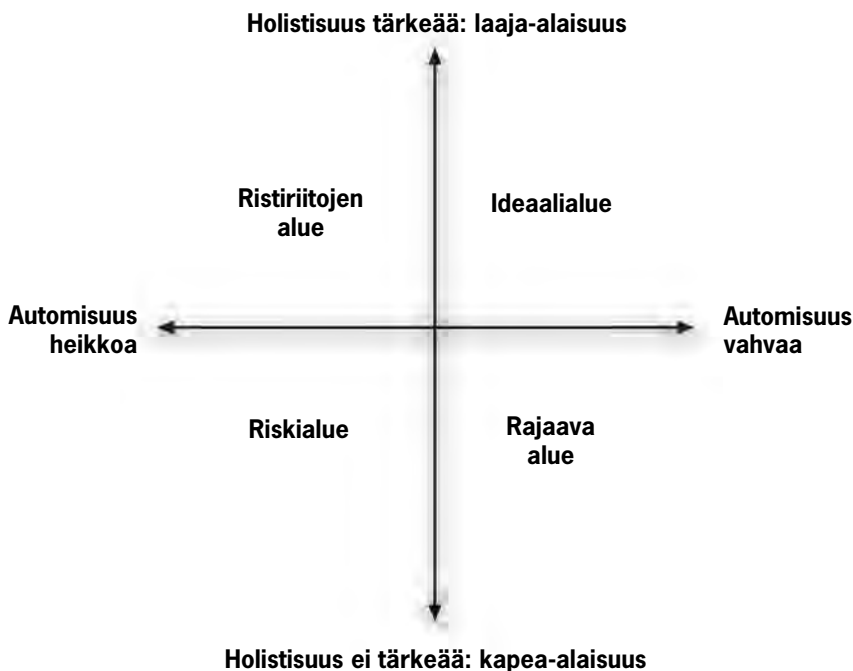
Pedagogisen ohjauksen luonteeseen ei kuulu antaa valmiita ratkaisuja opiskelijalle, vaan pyrkiä vastavuoroiseen keskusteluun, dialogisuuteen, jonka lähtökohdaksi on keskinäinen kunnioitus ja jossa ohjaaja pyrkii tukemaan opiskelijan autonomisuuden kasvua (vrt. Peavy 2004, 32–33). Pedagoginen ohjaus voidaan nähdä vanhemman ja nuoremman kollegan välisenä oppimis- ja kasvusuhteena, jossa vanhempi kollega pyrkii sosiaalistamaan tulokkaan alan työntekijäksi ja löytämään sieltä oman paikkansa. Tämä lähtökohdaksi edellyttää arvojen, roolien ja hierarkioiden tarkastelua esimerkiksi sen suhteen, millaista ohjaussuhdetta pedagogisen yhteisön (piilo-) opetus suunnitelmassa tuetaan tai tuetaan sitä ollenkaan. Yksi tutkittavan yhteisön lähtökohdista oli se, että opiskelijaa kunnioitettiin oman elämänsä, opiskelunsa ja uransa asiantuntijana, josta hänen itse oli kannettava vastuu ja hänen tuli itse olla aloitteellinen ohjauksen hakemisessa. Pedagogisen yhteisön vastuulla oli tarjota ohjausta niin, että sitä oli saatavilla tarvittaessa ja riittävästi.

Kohti kompetenssi-perustaista korkeakouluohjausta

Tutkimuksessani nousi esiin hopsin ohjauksen ihanne, jossa ohjaava opettaja olisi sekä sisällöllinen asiantuntija että pitkäkestoinen ohjaaja yksittäiselle opiskelijalle. Sisällöllinen asiantuntija määriteltiin sellaiseksi, joka tuntee alan työelämän ja opintojen tuottamat mahdollisuudet suunnata erilaisiin tehtäviin. Sisällölliseen asiantuntijuuteen kuului myös opettajan tietämys opiskelua koskevista kysymyksistä, kuten sivu- ja pääainevalinnoista, harjoitelluista sekä projekti- ja opinnäyte-työtä koskevista sisällöllisistä ja käytännöllisistä kysymyksistä. Hopsia ohjaavia opettajia kutsuttiin mentoreiksi ja heidän tehtäviinsä kuului hopsin ohjauksen lisäksi harjoittelujen, projektiopintojen sekä opinnäytetyön ohjaus opiskelijan pääaineen mukaan.

Pyrin seuraavassa syventämään sen tarkastelua, miten työelämään suuntaavan hopsin ohjaus merkitsee käytännössä. Kuvio 2 havainnollistaa opiskelijan ja ohjaavan opettajan, mentorin, välisen ohjaussuhteen eri ulottuvuuksia. Opiskelijan autonomisuutta voi tarkastella jatkumona heikosta vahvaan. Ohjaussuhteen holistisuuteen vaikuttaa sekä opiskelija itse että ohjaava opettaja. Näiden dimensioiden avulla voidaan tarkastella sitä, miten hyvin hopsin ohjausta koskevat tilanteet palvelivat opiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä kompetentiksi osaajaksi.

Tutkimukseni mukaan parhaimmillaan ohjaavan opettajan ja opiskelijan suhde toimi kollegiaalisena yhteistyösuhteena, jolloin opettaja sai tekijöitä työelämän pyytämiin projekteihin ja opiskelija sai juuri sellaista kokemusta,



Kuvio 2. Autonomisuus ja holistisuus ohjaussuhteessa (Annala 2007, 147).

oppia ja opiskeltavaan substanssiin kohdistuvaa ohjausta, mitkä palvelivat hänen tavoitteittensa saavuttamista. Ns. ideaali-alueella (Kuvio 2) toimivassa ohjaussuhteessa sekä opiskelija että ohjaaja olivat kiinnostuneita toisistaan, arvostivat toisiaan ja ohjaussuhde toimi työnohjauksen tyyppisenä vuorovaikutuksena. Tällöin ammatillisen kompetenssin kehittäminen ei koskenut vain opiskelijaa vaan myös opettajaa.

Ammatillista kasvua tuetaan jatkuvasti opintojen edetessä pääaineopintoihin ja lopulta opinnäytetyöhön. Koskaan ei ole tunnetta siitä, että olisi opintojen suunnittelun ja edistymisen kanssa yksin, vaan aina tarvittaessa saa tukea ja ohjausta mentorilta tai ohjaajalta. (3. vuoden opiskelija)

Asiantuntijuuden mukainen erikoistuminen mahdollistaa lehtoreiden asiantun-

tijuuden ja työelämän kehittämisen entistä tehokkaammin. (Ohjaava opettaja 1)

On todettu, että jos ohjaus onnistutaan integroimaan sellaiseen kontekstiin, josta sekä opiskelija että ohjaava opettaja ovat aidosti kiinnostuneita ja josta molemmat hyötyvät, ohjaussuhde toimii parhaiten (Yarborough 2002; Ylijoki & Ahrio 1995, 44). Näin voisi ajatella olevan erityisesti ammattikorkeakouluympäristössä, jossa opettajilta edellytetään aktiivista työelämän koulutustarvotusten seuraamista sekä opiskelijoiden opettamista ja ohjaamista kohti työelämässä tarvittavia, nopeastikin muuttuvia kompetensseja.

Pitkäkestoinen ohjaussuhde sisällöllisen asiantuntijaopettajan kanssa ei käytännössä aina toteutunut. Kun opetussuunnitelma ja opetustarjonta mahdollistivat aidon valinnaisuuden¹ ja valin-

¹ 140 ov:n tutkinnosta yli 80 ov:a oli mahdollista opiskella hopsin mukaan; tarjonnassa oli neljä pääainetta ja yhdeksän sivuainetta.

tojen päivityksen opintojen aikana, hops saattoi muuttua ja sen myötä sisällöllinen asiantuntijaohjaaja muuttui. Tämä nosti pohdintaan sen kysymyksen, onko yksittäisen ohjaavan opettajan välttämätöntä nähdä yksittäisen opiskelijan koko kehitymisprosessia. Ammatillisen korkea-asteen ohjaukselle pidettiin luontevana myös sitä, että turvallisuutta ja jatkuvuutta korostavasta ohjausnäkemyksestä voitaisiin luopua ensisijaistaen näin ammatilliseen substanssiin liittyvän ohjauksen. Tämä edellytti opiskelijalta vahvaa autonomisuutta.

Ohjaavan opettajan ja opiskelijan välisten keskustelujen oli tarkoitus muuttaa hopsin suunnittelusta vähitellen kohti kehityskeskustelun tyyppistä reflektiivistä dialogia. Jos ohjaussuhteessa ei saavuteta dialogisuutta, on mahdollista, että hopsin ohjaus irtoaa opiskelijan tulevaisuuden tavoitteista ja rajautuu vain yksittäisiä opintoja ja opiskelua koskeviin kysymyksiin. Kun dialogisuutta on vähän, ohjauksen holistisuus vähenee (kuvio 2). Tätä voi kuvata ns. perinteiseksi korkeakouluohjaukseksi, jossa opiskelijan omaa vastuuta korostetaan, hänet kohdataan asiakeskeisesti ja keskustelua rajataan pakollisiin, molempien rooliin kuuluviin kysymyksiin. Rajaavalle alueelle sijoittuvassa ohjaussuhteessa voi olla kyse eräänlaisen ”hops-keskustelupelin” pelaamisesta, jonka kautta sekä opiskelija että ohjaaja täyttävät yhteisön normit. Vaikka asiakeskeinen ohjaussuhde voi aidosti olla kahden aikuisen ja kypsän henkilön välistä keskustelua, jossa ei ole tarve puida asioita sen syvällisemmin, siinä voi olla kysymys myös pintaoppimiseen liittyvästä orientaatiosta (vrt. Mäkinen & Olkinuora 2002).

Hops-keskustelun olen kuitenkin kokenut lähinnä opintasuoritteen tsekkaamisena ja kurssien osallistumisen suunnittelun kannalta, en niinkään henkilökohtaisena kehityskeskusteluna. Tämä kuitenkin vaatisi ohjaajalta aika tarkkaa perehtymistä siihen, missä opiskelija kaikilla tasoillaan menee, ja se on todennäköisesti liian aikaa vievää. Hopsaus toimii mielestäni paikallaan ihan hyvin (3. vuoden opiskelija)

Ammatillista kasvua näyttää tapahtuvan ilman mentoriakin, mutta onhan se hyvä takapiru olemassa. (Ohjaava opettaja 2)

Ongelmia syntyy silloin, jos opiskelijan ja ohjaajan odotukset eivät kohtaa. Tutkimuksessani jotkut opiskelijat olivat pettyneitä ohjauksen pinnallisuuteen. Ristiriitojen alueella (kuvio 2) on kyse siitä, miten osa opiskelijoista kerryttää runsaasti odotuksia ohjaavan opettajan aloitteille ja ohjauksen laadulle. Ristiriitojen alueella pohditaan holhouksen ja ohjauksen rajapintoja ja sitä, tuleeko ohjaajan olla ensisijaisesti opiskelijalle tuttu ja turvallinen henkilö vai sisällöllinen asiantuntija opiskelijan tavoitteleman kompetenssin mukaan.

En halua ottaa vastuuta opiskelijan ammatillisesta kehitymisestä, koska se vaatisi huomattavaa panostusta yksilö- tai ryhmäkohtaiseen tehostettuun ohjaukseen; vastuu ammatillisesta kehitymisestä säilytyisi opettajalle ja josta kuitenkin vastuu pitäisi olla opiskelijalla. (Ohjaava opettaja 1)

Jos ohjaavan opettajan ohjaava ote on hyvin kapea-alainen ja opiskelijan autonomia on heikkoa, voidaan siirtyä ns. riskialueelle. Silloin kun hopsin ohjaus on rakennettu asiantuntijaperustai-

sen ohjauksen mukaan, opiskelijan on mahdollista pudota ohjauspalvelujen ulkopuolelle. Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun opiskelijalla on vaikeuksia päättää omista valinnoistaan tai opiskelujen eteneminen poikkeaa ratkaisevasti muiden opiskelijoiden etenemisestä. Ohjaussuhde voi jäädä kokonaan syntymättä, jos kumpikaan osapuoli ei tee aloitetta. Asiantuntijaperustaisen ohjauksen lisäksi tarvitaan muita ohjauspalveluja, kuten opinto-ohjaajan tai vuosikurssikohtaisen opettajatuutorin palveluja, sekä hyvää keskinäistä koordinointia työnjaon osalta.

Kenenkään perään en ole soitellut tai ottanut yhteyttä, että tuleppas kehityskeskusteluun – suhtaudun kaikkiin ovelta pyörähtäviin opiskelijoihin kuin olisin heidän mentorinsa – olen siis herkästi tavoitettavissa ja annan ohjausta kenelle vaan. (Ohjaava opettaja 3)

Huomaan, että olen käynyt mentori-keskusteluja parin sellaisen opiskelijan kanssa, jotka eivät ole listoillani, samoin huomaan parin opiskelijan omilta listoiltani viihtyvän aika paljon kollegani seurassa, joten on varmaan saanut hyvää ohjausta, mutta ei minulta. Eli herättää epäilyksiä, jääkö joku mallin ulkopuolelle, joko ihan omasta halustaan tai sitten vapaaehtoisesti (Ohjaava opettaja 4)

Tutkittavan yhteisön kehittämä henkilökohtaisen opintojen suunnittelun ohjauksen malli osoittautui opiskelijoiden palautteiden perustella varsin toimivaksi ja onnistuneeksi. Viimeiset sitaatit todentavat tutkimuksen keskeisiä tuloksia: ohjaavat opettajat suhtautuivat opiskelijoiden ohjaukseen myönteisesti. Opiskelijat tulkitsivat tämän opiskelijoiden arvostamiseksi ja kunnioittamiseksi. Tämä loi myönteistä, oppimista tuke-

vaa ilmapiiriä pedagogiseen yhteisöön. Myös Kurri (2006, 62) on havainnut opettajien, opiskelijatovereiden ja pedagogisen yhteisön merkityksen opiskelun intensiivisyyden ylläpitäjänä. Henkilökohtaisen opintosuunnittelun ohjauksella voi näin olla merkittäviäkin vaikutuksia opiskelijatytyväisyyteen sekä opintojen keskeyttämistä ja pitkittymistä koskeviin haasteisiin.

Johtopäätöksiä

Henkilökohtaisen opintosuunnittelun käyttö on herättänyt epäilyksiä korkea-asteen kontekstissa. Hopseja on laadittu perinteisesti opinto-ohjaajien toimesta esimerkiksi äitiyslomien tai varusmiespalveluksen jälkeen, mutta niiden käyttöä jokaiselle korkea-asteen opiskelijalle on pidetty osin turhana. Hopsien laadinta onkin melko turhaa silloin, jos opetussuunnitelma ja opetustarjonta eivät mahdollista valinnaisuutta, vaan kaikkien on opiskeltava saman lukujärjestyksen mukaan. Hopsin ohjauksen merkitys voi vastaavasti vaihdella nimellisestä ohjaajan roolista kollegiaaliseen mentorin rooliin, jossa ohjaaja pyrkii aidosti sosiaalistamaan tulokkaan opiskeltavalle alalle.

Opettajien näkökulmasta tutkimuksessa kehitetty ohjausmalli oli osin toimiva, mutta osin melko sekava, mikä sellittyi pedagogisen yhteisön spontaanilla ja nopeasti uutta luovalla toimintakulttuurilla. Tutkimuksen jälkeen yhteisössä siirryttiin opettajakeskeisestä ohjausmallista kohti pääainekeskeistä ohjausmallia, jossa yksilöohjauksen sijaan alettiin painottaa ryhmäohjausta. Vaikka opintojen henkilökohtaistamisessa on kyse yksilötason oppimisen suunnittelusta ja yksilön kehittymisestä, myös ryh-

mäohjaus voi olla mielekästä ja ohjauvan opettajan arjessa yksilöohjausta realistisempaa.

Kehitystyön prosessi oli kokonaisuudessaan sekä uutta luovaa ja innostavaa, mutta ajoittain kaoottista. Kun opettajat itse olivat mukana ohjausmallin suunnittelussa ja toteuttamisessa, se sitoutti yhteisiin käytänteisiin. Elliotin (1998, 179–180) mukaan koulutuksellinen muutos syntyykin nimenomaan pedagogisen yhteisön jäsenten ajattelusta ja reflektioista, kun he jakavat pedagogisen toiminnan problematiikkaa keskenään. Tutkittavassa yhteisössä opettajat olivat keskeisessä roolissa, ja opiskelijoiden ohjausta pohdittiin opetussuunnitelman, opiskelijoiden kompetenssien kehittämisen ja oppimisen, pedagogisen ohjauksen visioiden ja käytännöllisten reunaehtojen näkökulmasta. Kyse oli pedagogisen yhteisön oppimisesta osallistumisen prosesseissa, jossa opettajat kehittivät omaa pedagogista kompetenssiaan ajanmukaisten työelämän ja yhteiskunnan haasteiden mukaan. Kehitystyön keskeinen ansio on se, että opiskelijoilla oli hopsin ohjauksen kautta mahdollisuus löytää ja tunnistaa omat kompetenssinsa, joilla voi opiskelun päätyttyä hakea *osaajan ja kehittäjän* paikkoja työelämässä.

Lähteet

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutus sosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.

Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.

Ansela, M. & Haapaniemi, T. 2006. Mistä on hyvät yliopisto-opiskelijan hopsit tehty? Teoksessa M. Ansela, T. Haapaniemi & J. Jäntti (toim.) Laatonäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus, 232–250. http://www.uku.fi/opk/julkaisut/laatonakokulmia_hopsiin.pdf. Tulostettu 13.3.2007.

Boud, D. (toim.) 1988. Developing student autonomy in learning. London: Kogan Page.

Clegg, S. & Bradley, S. 2006. Models of personal development planning: practice and processes. British Educational Research Journal 32 (1), 57–76.

Creamer, D.G. 2000. Use of theory in academic advising. Teoksessa V.N. Gordon, W.R. Habley & Associates. Academic advising. A comprehensive handbook. San Francisco: Jossey-Bass & NACADA, National Academic Advising Association, 18–34.

Elliot, J. 1998. The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change. Buckingham: Open University Press.

Eriksson, I. 2005. Building a model for 'pedagogical guidance' in higher education. Didacta Varia 10 (2), 37–48.

Hannafin, M. J. & Land, S. M. 1997. The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. Instructional Science 25, 167–202.

Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Opista hops. Käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 22–36.

Knowles, M. S. 1986. Using learning contracts. Practical approaches to individualizing and structuring learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27.

- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selivityksiä ja puheenvuoroja 3.
- Little, B. 1983. Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior* 15, 273–305.
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita, 35–54.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48 (2), 173–188.
- Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssäoppimisen kohteena. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–138.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Julkaistu 23.1.2007. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>. Tulostettu 27.1.2007.
- Peavy, R. V. 1997. A constructive framework for career counseling. Teoksessa T. L. Sexton & B. L. Griffin (toim.) *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 122–140.
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana* 3. Ohjaustyön väli-
- neet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–49.
- QAA, Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001. Guidelines for progress files. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/guidelines/progfile2001.pdf>. Tulostettu 12.4.2006.
- Rodríguez-Moreno, M. L. & Gallego, S. 1999. El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 10, 179–192.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vuorinen, R. & Sampson, J.P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana* 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Yarbrough, D. 2002. The engagement model for effective academic advising with undergraduate college students and student organizations. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development* 44 (1), 61–68.
- Ylijoki, O. H. & Ahrio, L. 1995. *Gradu lähikuvassa*. Julkaisuja 12. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

**Ammattikasvatuksen
aikakauskirjan 4/2007
referee-lukijoina
ovat toimineet:**

**Professori
Pekka Ruohotie
ja henkilöstöjohtaja
Lena Siikaniemi.**