

# Tapaustutkimus omaopettajaohjauksen tarpeista osana holistisen ohjausmallin mukaista ohjausverkostoa korkeakoulussa

7.5.2020

tags: holistinen ohjausmalli, korkeakouluohjaus, ohjaustahot, sosiodynaaminen ohjaus, tapaustutkimus



Anu Tuomela, Nano- ja molekyyliSYSTEMIEN tutkimusryhmä, Luonnontieteiden tiedekunta, PL 3000, 90014, Oulun yliopisto, [anu.tuomela@oulu.fi](mailto:anu.tuomela@oulu.fi)

Anna Nurmivuori, Täydentävien opintojen keskus, PL 7910, 90014, Oulun yliopisto, [anna.nurmivuori@oulu.fi](mailto:anna.nurmivuori@oulu.fi)

Sari Harmoinen, Kasvatustieteiden tiedekunta, PL 2000, 90014, Oulun yliopisto, [sari.harmoinen@oulu.fi](mailto:sari.harmoinen@oulu.fi)

 TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

 VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Korkeakouluohjausta on tärkeää kehittää ja pitää ajan tasalla niin opiskelijan menestymisen kuin nykyajan yksilön ohjaustarpeiden ja muuttuneen tietoyhteiskunnan vaatimien keskeisten työelämätarpeidenkin näkökulmasta. Sosiodynaaminen ohjaus yhtenä vallitsevana ohjausteorianana korostaa ohjauksen merkitystä yksilön kehittymiseen keskittyvänä toimintana, ihmisen kuitenkin väistämättä määrittäessään itseään myös työuransa kautta. Tässä intensiivisessä tapaustutkimuksessa kartoitettiin tarpeita toimivalle omaopettajaohjaukselle osana opiskelijakeskeistä holistista ohjausverkostoa, huomioiden useamman eri ohjaustahon ja opiskelijoiden kokemuksen yksilöhaastatteluiden avulla. Puolistrukturoidut teemahaastattelut analysoitiin induktiivista sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tulokset osoittavat monenlaisia opiskelijan ohjaukseen suoraan, mutta myös välillisesti, kohdistuvia tarpeita. Iso osa välillisistä tarpeista liittyy opiskelijan ohjausverkostoon. Tulosten paljastamiin opiskelijakeskeisen holistisen ohjauskäytännön tuomiin kipukohtiin esitetään keinoja niin onnistuneen omaopettajatoiminnan kuin koko ohjaussysteemin toiminnan edistämiseksi holistista ohjausmallia hyödynnettäessä.

Avainsanat: korkeakouluohjaus, ohjaustahot, holistinen ohjausmalli, tapaustutkimus, sosiodynaaminen ohjaus

## Abstract

Various needs for counselling of each individual in this post-modern information society highlight the importance of academic guidance. Sociodynamic counselling, as one of the prevalent counselling theories, emphasizes the role of guidance in individual's development, recalling also that we are always defining ourselves not only through our personal, but also e.g. through our working life. Throughout this intensive case study, we examined the criteria for high-level tutor teacher action as part of a student-centred holistic guidance system. By utilizing individual interviews, not only the perspectives of students' and tutor teachers' but also perspectives of other guidance services as part of the whole guidance system were considered. These semi-structured interviews were analysed by inductive content analysis. The results show various criteria, affecting directly to the high-level guidance of the student. They also show such important criteria that affect the quality of student guidance indirectly. Several of these indirect criteria focus on the guidance system. Throughout the results and revealed challenges of this study, suggestions for development are

introduced.

Keywords: Higher education, guidance, holistic guidance model, case study, sociodynamic counselling

## Johdanto

Opiskelijan korkeakouluopintoihin kiinnittyminen ja opintojen edistäminen ovat seikkoja, joihin koulutuksessa tulee kiinnittää huomiota. Opiskelijan akateemista menestystä on mahdollista edistää opiskelijan ohjauksen avulla (Honkimäki & Tynjälä, 2018). Yhtenä keskeisenä keinona saavuttaa opintojen tukemiseen liittyviä tavoitteita nähdäänkin opinto-ohjauksen tehostaminen (Lairio & Penttilä, 2007; Lairio & Rekola, 2007; Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen, 2009). Lisäksi korkeakouluvisiossa (OKM, 2018) nousevat korkeakoulujen rahoituksen kannalta merkitykselliseksi määrääjassa suoritettut tutkinnot. Eritoten korkeakouluopiskelun ensimmäisiin opiskeluvuosiin painottuvat suurten opiskelijamäärien kurssit ja toisaalta hiljalleen yleistyvä verkko-opetus vievät sijaa opiskelijan ja opettajan väliseltä kohtaamiselta. Ohjaukseen onkin kiinnitettävä erityistä huomiota sekä erilaisia ohjausmalleja on tärkeää kehittää ja pitää ohjaustoimintaa ajan tasalla.

Työelämän kannalta keskeiset taidot vaativat omalta osaltaan muutoksia ohjauskäytänteisiin ja erityisesti ohjauksen tavoitteisiin (Maree & Di Fabio, 2015; Peavy, 2000). Työpaikan vaihdokset ja muuttuvat työtehtävät ovat nykyisin varsin yleisiä ja työmarkkinoilla yksilö erottuukin edukseen hänen ollessa tietoinen omista kyvyistään, päämääristään ja identiteetistään (Peavy, 2000). Työmarkkinat painottavat myös joustavuutta, elinikäisen oppimisen ajattelua, teknologian mukana kehittymistä ja yksilön mahdollisuuksien luomista omien valintojensa kautta (Kauppi, 2004; Savickas ym., 2009; Tynjälä, 2003). Opiskelijaa tulisi tukea ohjauksen kautta niin persoonallisen kasvun, akateemisten uravalintojen, työelämysuhteiden rakentamisen kuin asiantuntijuuden kehittymisen osa-alueilla (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009). Yksi nykypäivän vallitsevista teorioista, sosiodynaaminen ohjausteoria korostaa kuitenkin ohjauksen merkitystä yksilön kehittymiseen keskittyvänä toimintana pelkän ekonomisen ajattelun sijasta – tosin ihminen väistämättä määrittää itseään myös työuransa kautta (Peavy, 2000, 2001).

Watts ja Van Esbroeck (2000) ovat tekemässään laajassa eurooppalaisia korkeakoulukäytänteitä koskevassa yhteenvedotutkimuksessa havainneet useiden korkeakoulujen noudattavan niin sanottua holvistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia, jossa opiskelija on ympyrän keskiössä ja häntä ympäröi kolme eri ohjaustasoa, joilla on yksi tai useampia ohjauksen tehtäviä. Useissa suomalaisissa korkeakouluissa ohjauskäytänteiden voidaan ajatella olevan holistisen mallin mukaisia (esim. Lehtelä & Happo, 2014). Holistinen ohjausmalli onkin osana korkeakoulujen opintojen ohjauksen kansallisen arvioinnin suosituksia (Moitus ym., 2001). Myös tutkimuskohteemme, Oulun yliopiston ja sen erään tiedekunnan, ohjauskäytänteet ovat rinnastettavissa holvistiseen ohjausmalliin. Ohjaukseen liittyvien, viimeaikaisten aiempien tutkimusten keskiössä ovat olleet opiskelija sekä tietyn tarkasteltavan ohjaustahon ohjaaja. Kokemus ohjauksen toimivuudesta huomioiden useamman ohjausverkoston tahon näkökulma on jäänyt

viimeisimpien tietojemme mukaan vähemmälle huomiolle. Tässä intensiivisessä tapaustutkimuksessa on kartoitettu tarpeita toimivaan omaopettajaohjaukseen osana opiskelijakeskeistä holistisen mallin mukaista ohjausverkostoa, ottaen huomioon niin opiskelijan kuin eri ohjaustahojenkin kokemuksen yksilöhaastatteluiden avulla. Tutkimuksessa haastatellut ohjaustahot ovat holistisen ohjausmallin instituution, tässä tapauksessa yliopiston tiedekunnan ohjaustahoja: omaopettajia, pienryhmäohjaajia sekä tiedekunnan koulutussuunnittelija. Induktiivista sisällönanalyysistä on sovellettu seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ovat suorat opiskelijan ohjaukseen vaikuttavat omaopettajatoiminnan tarpeet?
2. Millaisia muita, opiskelijan ohjaukseen välillisesti vaikuttavia tarpeita liittyy onnistuneeseen omaopettajatoimintaan osana holistisen ohjausmallin mukaista ohjausverkostoa?

## Ohjauksen teoriaa, tutkimuksia ja käytänteitä korkeakoulutuksessa

Ohjaus pitää sisällään esimerkiksi kulttuurista ja kontekstista riippuen hyvin erilaisia merkityksiä. Tässä artikkelissa ohjaus määritellään Vehviläisen (2014, 12) mukaan ”yhteistoiminnaksi, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ-, tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu”. Toimijuutta tukeva ohjaus sekä kehittää ohjattavan kykyjä tunnistaa omat tietonsa, voimavaransa ja taitonsa, mutta myös kykyjä arvioida omien toimintamalliensa toimivuutta ja kehittää niitä edelleen (Vehviläinen, 2014). Ohjausta ja sen onnistumista voidaan tarkastella sosiodynaamisesta näkökulmasta, viitaten R.V. Peavyn (2000) sosiodynaamiseen ohjauskäsitykseen (ks. myös Peavy & Auvinen, 2006), jonka tarkoituksena on ohjattavan saavutusten, vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunteminen sekä voimavarojen kehittämisen tukeminen. Pyrkimyksenä on luoda ohjattavan kanssa yhteistyösuhde perustuen toisen kunnioitukseen ja ihmisen kohtaamiseen ihmisenä (Peavy, 2000; Peavy & Auvinen, 2006). Ohjaussuhteen reflektiivisen ja dialogisen palauteprosessin lopputuloksena saavutetaan esimerkiksi vapauden lisääntymistä, ratkaisuja havaittuihin ongelmiin, minäidentiteetin vahvistumista sekä uusia ja muuttuneita näkökulmia (Ojanen, 2009; Peavy & Auvinen, 2006). Ojanen (2009) rinnastaa reflektiivisen ohjausprosessin kokemusperäiseen oppimiseen (mm. Dewey, 1986; Jarvis, 1992; Kolb, 1984): reflektiivinen oppimisprosessi vaikuttaa koko ihmiseen ja rakentuu aina yksilön oman kokemushistorian ja oppimiskokemuksen mukaisesti. Tiedon lisäksi kokemusperäisen, reflektiivisen oppimisen kautta voi oppia myös esimerkiksi taitoja, asenteita, arvoja ja tunteita kehittyen yksilönä (Jarvis, Holford & Griffin, 2003).

Korkeakouluohjauksen näkökulmasta ohjauksen reflektiivisen palauteprosessin lopputuloksena opiskelija voi esimerkiksi saavuttaa varmuutta omalle ammatilliselle kehittämiselle sekä vahvistusta identiteetilleen lisääntyvien valinnanmahdollisuuksien kautta (Vehviläinen ym., 2009). Korkeakouluopiskelijat toivovat ohjausta opintojen alkutaipaleella esimerkiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimiseen ja myöhemmin koskien sivuaineiden valintaa (Lairio & Penttilä, 2007; Vehviläinen ym., 2009). Opiskelijoiden esittämät toiveet ohjauksen järjestämiseen liittyvät

henkilökohtaiseen ohjaukseen opintopolun eri vaiheissa (Vehviläinen ym., 2009). Tinto (1994) painottaa sosiaalisen ja akateemisen integraation merkitystä korkeakouluopiskelijoiden koulutukseen kiinnittymiseen liittyvinä tekijöinä: akateemisen integraation tavoitteena opiskelijan työskentelytavat, arvot, kyvyt ja omat tavoitteet ovat linjassa koulutusinstituution kanssa. Sosiaalisen integraation tavoitteena opiskelija löytää oman viiteryhmänsä, tuntien kuuluvansa osaksi joukkoa (Tinto, 1994).

Tämän päivän työelämän tarpeet tulee väistämättä huomioida myös ohjauksessa ja ohjauksen suunnittelussa (Ojanen, 2009). Työelämää verrataan usein jatkuvaan itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen prosessiin – uusia työpaikkoja ja työtehtäviä kohdataan elämän edetessä ja tekniikan kehittyessä huimaa vauhtia (Maree & Di Fabio, 2015; Peavy, 2000; Savickas, Van Esbroeck & Herr, 2005). Uudenlainen tietoyhteiskunta korostaa itsenäisyyden ja oma-aloitteisuuden tärkeyttä (Ojanen, 2009). Peavyn (2001) mukaan sosiodynaaminen ohjaus kuitenkin painottaa, että ohjauksen ei tulisi keskittyä ekonomiseen toimintaan, suunnaten ohjausta esimerkiksi yksilöiden kykyyn markkinoida itseään, vaan ohjaus on edelleen yksilön kehittymiseen keskittyvää toimintaa. Ohjauksen tulisikin tänä päivänä keskittyä yksilön mahdollisuuksien, kykyjen, päämäärien ja identiteetin kehittämiseen huomioiden muuttuneet työelämän vaatimukset (Peavy, 2001). Ohjauksessa tulisi painottaa yksilöiden persoonallista kasvua, mutta myös tukea monialaista yhteistyötä, jolloin monialaisen ohjausverkoston merkitys korostuu (Savickas ym., 2009). Ohjaajien tulee tietää oikeutensa sekä vastuunsa lisäksi myös roolinsa ohjausjärjestelmässä (Alnawas, 2015; Moitus & Vuorinen, 2003).

Eurooppalaisia korkeakoulujen ohjausverkostoja kartoittavan tutkimuksen kautta tutkitussa heuristisessa holistisessa ohjausmallissa (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000) opiskelijaa lähimpänä on ensimmäinen ohjaustaso ja edelleen kauempana opiskelijasta ympyrän kehällä ovat toinen ja kolmas ohjaustaso. Lehtelän ja Hapon mukaan (2014, suomennos tekijöiden) koko ohjauskehä on edelleen jaettu kolmeen ohjaustoiminnan sarakkeeseen: opiskelun ohjaukseen, persoonallisen kasvun tukemiseen ja uravalinnan ohjaukseen. Opiskelun ohjaus korostaa muun muassa opintoihin liittyvien valintojen käsittelyä ja oppijan tukemista, kun taas uravalintojen ohjaukseen liittyy muun muassa työuraan liittyvien valintojen käsittelyä, työmaailmaan tutustumista sekä, ammattiin ja työskentelyyn liittyvää ohjausta. Persoonallisen kasvun tukeminen taas keskittyy henkilökohtaisten ja sosiaalisten asioiden käsittelyyn. (Lehtelä & Hoppo, 2014.) Sosiodynaamisen ohjauksen voidaan ajatella alleviivaavan myös persoonallisen kasvun tukemisen merkitystä, painottaessaan esimerkiksi emotionaalissosiaalisen tuen antamista sekä yksilön tuntemista ja huomioimista, jotta ohjattavan vapauden lisääntymistä voidaan onnistua tavoittamaan (Peavy & Auvinen, 2006).

Ohjauksen aihealueet voivat tehtävänjaosta riippuen kuulua useammalle ohjaustaholle. Ensimmäisellä ohjaustasolla toimii yleensä ohjattavan instituution opetushenkilöitä ja heidän tehtävänään on tiedottaa opiskelijaa, antaa neuvontaa ja joissain määrin yksilöohjausta opetustehtävien ja muun työn ohella sekä ohjata tarvittaessa eteenpäin. Toisella ohjaustasolla toimii yleensä muita, tiettyyn ohjaustarpeeseen ja koulutuksen vastuualueeseen erikoistuneita opiskelijan instituution työntekijöitä. Kolmannella ohjaustasolla puolestaan toimii opiskelijan alan ulkopuolisia tahoja, jotka ovat erikoistuneet tiettyyn ohjauksen tehtävään. Koska kyseisellä ohjaustasolla on opiskelijaa tukevia tutkinto-ohjelman ulkopuolisia alan ammattilaisia, ohjaustaso voi koostua hyvin monesta eri tahosta, jotka hoitavat eri tehtäviä. (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000.)

# Metodologia

## Konteksti

Omaopettajat ovat Oulun yliopiston henkilökunnasta pääasiassa päätoimisesti tutkijana tai opettajina toimivia, tiedekunnittain valittuja opiskelijan lähiohjaajia. Omaopettajan ensisijaisena tehtävänä on toimia opiskelijan lähiohjaajana opiskeluun, opintojen sisällöllisiin kysymyksiin ja opintojen etenemiseen liittyvissä asioissa. Omaopettajan tulee seurata opiskelijan etenemistä ja kutsua ohjaukseen tarvittaessa. Hänen tulee myös olla tietoinen ryhmänsä opiskelijoiden opiskelusuunnitelmista, ja omaopettaja toimiikin ryhmänsä HOPS:ien eli henkilökohtaisen opintosuunnitelmien ohjaajana. Omaopettaja vastaa opiskelijan HOPS-prosessin käynnistymisestä ja tukee uusien opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ja opintoihin sekä kiinnittymistä yliopistoon. Omaopettajan tulee varata ohjausaikaa vähintään kolme tuntia jokaiselle ohjattavalle opiskelijalle lukuvuosittain. Yhdessä pienryhmäohjaajien ja tutkinto-ohjelman koulutussuunnittelijan kanssa omaopettaja vastaa uusien opiskelijoiden ryhmäytymisestä: opiskelijan ”kotiryhmän” toiminnan käynnistymisestä ja sujumisesta tukien opiskelua. Tahot yhdessä vastaavat myös tutustuttamisesta opiskelukäytäntöihin ja työelämänäkökulmien esille nostamisesta. (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016.)

Oulun yliopiston koulutusneuvoston ohjeistuksessa (2013) omaopettajan tehtävät ovat Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmän (2016) kuvauksen kaltaisia. Lisäksi koulutusneuvoston ohjeistus määrittelee omaopettajaohjauksen käytännön organisointia kertoen mahdollisuudesta työn tueksi järjestettävään koulutukseen ja muihin vertaistyöskentelyn mahdollisuuksiin. Ohjeistus painottaa toimintaa tärkeänä työnä, minkä tulisi näkyä työn arvostuksessa ja työsuunnitelmassa. Ohjeistus korostaa omaopettajatoiminnan merkitystä opintojen tuloksen, sujuvan etenemisen, houkuttelevuuden ja keskeytymisen sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisyn kannalta. Toimiva keskusteluyhteys opiskelijan ja henkilökunnan välillä nähdään ohjeistuksessa myös yhtenä toiminnan kautta saavutettavana tekijänä (Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013).

Pienryhmäohjaajat ovat Oulun yliopistossa aloittaneita, työhön hakuprosessin kautta valittuja opiskelijoita, jotka koulutetaan pienryhmäohjauksen tehtäviin. Pienryhmäohjausta harjoitetaan ensimmäisen opiskeluvuoden ajan ja sen tehtävät sisältävät hyvin kattavasti erilaisia ohjauksen tehtäviä opintoihin liittyvästä neuvonnasta sosiaaliseen integraatioon (Tinto, 1994). Pienryhmäohjaajan tehtävänä on tutustuttaa opiskelija yliopistoon ja yliopisto-opiskeluun sekä omaan tutkinto-ohjelmaan yleisellä tasolla. Pienryhmäohjaajan tulee perehdyttää ohjattava opiskelijaelämään ja toisaalta myös vapaa-ajan palveluihin ja toimintaan. Myös yliopistoyhteisöön integroitumisen edesauttaminen kuuluu pienryhmäohjaajien tehtäviin. Ohjaajat keskustelevat tutkinto-ohjelman kannalta keskeisistä opiskelutaidoista ryhmän kanssa ja toisaalta heidän tulee myös keskustella yliopisto-opiskelijan vastuusta ja vapaudesta. Pienryhmäohjaajan tulee lisäksi kertoa opiskelijaa tukevista palveluista ja opiskelijan vaikutusmahdollisuuksista. (Oulun yliopiston koulutuspalvelut, 2019.)

Koulutussuunnittelijat ovat Oulun yliopistossa tiedekunnittain nimettyjä henkilöitä, joiden tehtävät liittyvät tutkinto-ohjelman suunnitteluun, toteuttamiseen ja laadunhallintaan. Opiskelijan ohjaukseen liittyvät tehtävät näkyvät toteutuksen tehtävissä ja niitä ovat muun muassa

opiskelijoiden tukeminen opintojen suunnittelussa ja opintoneuvonnan antaminen. Koulutussuunnittelijat auttavat omaopettajia HOPS-työssä ja ovat tukena ohjaustyössä. Heidän tehtävänään onkin vastata haasteellisten HOPS:ien teosta ja auttaa aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukuprosessissa. Koulutussuunnittelijat vastaavat koulutusalan kansainvälisyys (kv) -yhdyshenkilön ja tiedekunnan kv-vastuuhenkilön kanssa kansainvälistymisen tuesta. Myös työelämäyhteistyön tuesta koulutussuunnittelija vastaa yhdessä koulutusalan harjoitteluyhdyshenkilön ja tiedekunnan harjoitteluvastuuhenkilön kanssa. (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016.)

Rinnastamalla edellä esiteltyjä ohjaustahoja holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin ohjaustasoihin (Watts & Van Esbroeck, 2000), omaopettajat ja pienryhmäohjaajat asettuvat lähimmäksi opiskelijaa eli ensimmäiselle ohjaustasolle. Ensimmäisellä ohjaustasolla toimii myös muita opiskelijaa tukevia tahoja, esimerkiksi kurssien opettajia, joista ei kuitenkaan löydy mainintaa tai kuvausta yliopiston erillisenä ohjaustahona. Koulutussuunnittelijoiden puolestaan voidaan ajatella asettuvan toiselle ohjaustasolle heidän toimiessaan tiedekunnissa koulutukseen erikoistuneena tahona, jonka luokse opiskelija hakeutuu tai hänet ohjataan tarvittaessa. Voidaan ajatella, että toisella ohjaustaholla toimivat koulutussuunnittelijan ohella esimerkiksi edellä mainitut tiedekuntien kv-vastuuhenkilöt sekä harjoitteluvastuuhenkilöt (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016), joilta opiskelija saa tarvittaessa ohjausta tiettyyn ohjaustarpeeseensa. Kolmantena ohjaustasona voi toimia tiedekunnan ulkopuolelta lukuisia tahoja, jotka ovat erikoistuneet tiettyihin tehtäviin, esimerkiksi opintopsykologit (Oulun yliopisto, 2020) ja tietohallinnon palvelut (Oulun yliopisto, päivämätön).

## Tutkimusstrategia ja menetelmä

Tutkimusstrategiana on käytetty intensiivistä tapaustutkimusta (esim. Harré, 1979; Stoecker, 1991). Tapaukseksi muodostui tutkimuksen edetessä onnistunut omaopettajaohjaus osana opiskelijakeskeistä holistisen mallin mukaista ohjausverkostoa. Tavoitteena oli tuottaa poikkileikkaustutkimuksena (Jensen & Rodgers, 2001) kontekstualisoitua tietoa onnistuneesta omaopettajaohjauksesta osana ohjausverkostoa. Tutkimusstrategiaa ja aineistonkeruuta monipuolistaa eri ohjaustahojen ja opiskelijoiden näkökulmien huomioiminen. Toisaalta juurikin eri tahot sekä heidän kokemuksensa ja käsityksensä muokkasivat tapauksen kyseiseen muotoon analyysivaiheessa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin intensiiviselle tapaustutkimukselle tyypillistä (Eriksson & Koistinen, 2014) induktiivista sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008). Prosessin edetessä ja myös tutkimuskysymykset hioutuivat lopulliseen muotoonsa. Haastatteluja on käsitelty koko tutkimuksen ajan anonyymisti ja luottamuksellisesti, eikä haastateltavia voida tunnistaa.

## Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme, 2001), jossa yksilöhaastatteluiden kautta kysyttiin keskeisiä asioita omaopettajatoimintaan liittyen. Haastatteluiden avulla tutkittavasta kohteesta pyrittiin saamaan kattava ja yksityiskohtainen kuva (Seale, 1998). Samalla haastattelutilanne kahden kesken mahdollisti jokaisen haastateltavan omakohtaisen näkemyksen esiin tuomisen. Haastatteluihin osallistui yhteensä 23 tutkittavan tiedekunnan jäsentä: yhdeksän opiskelijaa, kuusi pienryhmäohjaajaa, seitsemän

omaopettajaa ja yksi koulutus suunnittelija. Osallistuminen haastatteluihin oli vapaaehtoista. Haastateltavia oli monipuolisesti eri tiedekunnan koulutuksista. Haastattelurunko on esitetty liitteessä 1 (PDF) ([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela\\_ym.\\_liite\\_1\\_haastattelurunko-1.pdf](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela_ym._liite_1_haastattelurunko-1.pdf)).

## Analyysi

Aineiston analyysi pohjautuu kuvailtujen haastatteluiden manifestiseen sisältöön ja analyysimenetelmänä käytettiin induktiivista sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008), jonka kautta aineistosta päädyttiin käsitteellisiin kuvauksiin omaopettajatoiminnan tarpeista. Sisällönanalyysin avulla haastatteluja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa yksi tutkijoista pelkisti aineistoa ja poimi aineistosta keskeistä sisältöä liittyen omaopettajatoiminnan erinäisiin tarpeisiin, jotka kohdistuvat suoraan tai välillisesti opiskelijan ohjaukseen. Seuraavaksi hän loi pelkistetyistä aineistosta edelleen pelkistettyjä ilmauksia. Analyysiluokkana tutkija käytti ajatuskokonaisuutta, jonka koko vaihteli yksittäisestä lauseesta useampaan lauseeseen. Luokkia muodostui 153.

Seuraavaksi toinen tutkija ryhmitteli luokkia edelleen muodostaen luokista, eli tarpeista, hierarkkisia kategorioita. Hän päätyi muodostamaan neljä omaopettajaohjauksen tarpeita kokonaisuudessaan käsitteellistävää yläkategoriaa. Yläkategorioista yksi vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen omaopettajaohjauksen opiskelijaan kohdistuvista tarpeista, ja kolme muuta luokkaa vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen muista omaopettajatoimintaan välillisesti liittyvistä tarpeista. Muodostuneita kategorioita peilattiin edelleen yliopiston ohjaustoiminnan ohjeistuksiin (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Oulun yliopiston koulutuspalvelut, 2019) sekä holistiseen ohjausmalliin (Watts & Van Esbroeck, 2000) ja siihen liittyviin ohjaustasoihin ja mallin mukaisiin ohjauksen tehtäviin.

Analyysissä käsiteltiin tarpeita kohdistuen niin opiskelijaan, omaopettajaan, pienryhmäohjaajaan kuin koulutus suunnittelijaankin, mutta myös muihin ohjaustahoihin ja koko instituutioon. Analyysi suoritettiin sen mukaan, mitä tarpeita kutakin tahoa kohtaan ilmeni toimivan ohjauksen näkökulmasta. Ne eivät välttämättä ole juuri kyseisen tahon itsensä esiin nostamia tarpeita: esimerkiksi opiskelijat, pienryhmäohjaajat, koulutus suunnittelijat ja omaopettajat itse ovat kohdistaneet omaopettajaan tietynlaisia tarpeita toimivan ohjauksen näkökulmasta. Analyysi suoritettiin NVivo 11 Pro -ohjelmistoa käyttäen.

## Tulokset



## Opiskelijan ohjaukseen kohdistuvat tarpeet toiminnan lähtökohtana

Neljästä omaopettajaohjaukseen kohdistuvasta selkeästi erillisestä tarvekokonaisuudesta Opiskelijan ohjaukseen suoraan kohdistuvat tarpeet -kokonaisuus toimii ohjauksen lähtökohtana. Kokonaisuus voidaan jakaa edelleen kuuteen opiskelijan ohjauksen selkeästi erilliseen tarpeeseen. Yksi niistä on opiskelijan opiskelutekninen ohjaus. Tarpeeseen liittyen haastatteluissa nousi esiin akateemisten opiskelutaitojen käsittely omaopiskelijoiden kanssa. Myös opinnäytetöiden käsittelyä omaopettajatoiminnan kautta pidettiin tärkeänä. Toinen haastatteluissa esiin noussut suoraan opiskelijan ohjaukseen vaikuttava tarve on opintovalintojen ohjaus. Omaopettajan tulisikin haastateltavien mukaan hankkia myös itse tietotaitoa tutkintoon liittyviin asioihin edistääkseen onnistunutta opintovalintojen ohjausta. Tarpeeseen liittyen omaopettajatoiminnan toivottiin selkiyttävän opiskelijoiden ajatuksia opinnoista. Opintovalintojen ohjaus opintojen eri vaiheissa, esimerkiksi sivuainevalintoja käsiteltäessä, koettiin tärkeäksi. Opintovalintojen ohjaukseen liittyen toivottiin mielekästä HOPS-prosessin ohjausta:

”*sitte* me tehtiin sen [omaopettajan] kanssa tuo HOPS. – – en oo tajunnu *että* mikä sen rooli on, ehkä siitä ois voinu olla jotaki hyötyä. Mää en muista ees miten se meni, mieti*tti*inkö siinä koko kandidvaihe kerralla, *että* ehkä mieluummin silleen *että* vuojen tai kaks, koska sää et vielä tiiä yhtään mitä sää haluat tehdä *sitte* kandidvaiheessa ja minkä sivuaineen *ottaa*.” (Opiskelija A)

Opintovalintojen ohjaukseen hyvin läheisesti linkittyvä haastatteluissa korostettu tarve on opiskelijan työelämäasioiden käsittely. Haastattelut painottivatkin niin työelämän kuin työelämätaitojenkin tärkeyttä käsitellä omaopettajaohjauksen kautta. Uraohjaukseen liittyen haastatteluissa nousi esiin tarve myös harjoitteluun liittyvään ohjaukseen. Useiden haastateltavien mukaan omaopettajan tulisi kannustaa opiskelijoita myös tutkimuksen tekemiseen, esimerkiksi kertomalla aluksi opiskelijoilleen omasta tutkimuksestaan:

”Se ois ihan mahtavaa jos ku nää omaopettajat on yleensä tutkijoita et jos ne *sitten* vaikka jos ois näitä ryhmäju*tuja* nii kertoisivat vaikka omastatutkimuksesta tai mitä tota mitä tutkimusta tiedekunnassa on – – ois vähän paremmin perillä ne opiskelijat siitä. ” (Pienryhmäohjaaja A)

Neljäs erillinen opiskelijan ohjaukseen kohdistuva tarve on opiskelijan psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen. Haastatteluiden mukaan omaopettajaohjauksen tulisi käsitellä myös opiskelijahyvinvointiin liittyviä teemoja, tukien kunkin opiskelijan psyykkistä hyvinvointia. Koettiin, että omaopettajan tulisi kuunnella opiskelijan huolia myös opintoasioiden ulkopuolelta ja olla helposti lähestyttävä ”tuki ja turva” (Pienryhmäohjaaja E) opiskelijoille merkityksellisen henkilökohtaisen ohjaussuhteen kautta. Omaopettaja on erityisen tärkeä opintojaksoilla, joissa on suuri osallistujamäärä. Hän luo henkilökohtaisen ohjaussuhteen, joka on merkityksellinen side henkilökuntaan. Omaopettajan tulisikin haastatteluiden mukaan olla henkilö, joka antaa opiskelijan ”olla haavoit*tuva*” (Omaopettaja E) ja tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa. Opintoasioiden ulkopuolisten haasteiden kasvaessa omaopettajan tulee myös pystyä ohjaamaan opiskelija eteenpäin seuraavalle taholle hyvinvoinnin edistämiseksi:

”ohjaajan [omaopettajan] on oltava kuulolla, kuuntelemassa, ja aina sitten valmius olla tarttumassa – – suorasti tai epäsuorasti opintoihin liittyviin tekijöihin – kuten esimerkiksi terveyteen tai – – mielenterveyteen, olla valmiina esimerkiksi ohjaamassa sitten mielenterveyspalveluihin.” (Omaopettaja E)

Viides haastatteluista noussut omaopettajaohjauksen tarve on opiskelijan integroitumisen edistäminen osaksi yhteisöä. Haastatteluiden mukaan omaopettajatoiminnan tulisi auttaa opiskelijaa integroitumaan niin osaksi yliopistoyhteisöä kuin akateemista yhteisöä kokonaisuudessaan. Omaopettajan rooli nähtiin haastatteluiden mukaan opiskelijan integroitumisen edistämässä erityisen merkittävänä, sillä omaopettaja on yhteys opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Myös opiskelijan integroitumista vertaisiinsa pidettiin tärkeänä ja sitä voisi haastatteluiden mukaan omaopettajatoiminnan kautta edistää edesauttamalla kunkin omaopettajan opiskelijaryhmän ryhmäytymistä:

”Se vois se omaopettaja ryhmäyttää sitä [pienryhmää] siinä alkuvaiheessa ja painottaa et tää on kuitenkin teidän yks tukiverkosto että pitääkää yhteyttä ja olkaa yhdessä. Sitähän voi toki maisterivaiheessa miehtiä et jos se [pienryhmä] vaihtuu, nii siinäki sitte että tavataan aluksi jos siinä tulee vaikka uus ryhmä.” (Opiskelija A)

Viimeinen haastatteluista noussut tarve koskee omaopettajatoiminnan käytänteitä yleisesti: Opiskelijan näkökulmasta toiminnalla tulisi olla tehokkaat käytännön keinot koko ohjauksen toteutukseen. Tähän liittyen haastatteluista nousi esiin tarve jatkuvaan, säännölliseen ja kaikille tasapuoliseen ohjaustoimintaan. Tärkeänä pidettiin huolellisesti suunniteltua yksilö- ja ryhmäohjausta. Toiminnan salliessa myös opiskelijat voisivat haastatteluiden mukaan osallistua ohjauksen suunnitteluun. Haastatteluissa painottui lisäksi omaopettajan rooli henkilönä, johon opiskelija voi tarvittaessa olla yhteydessä koskien mitä tahansa tarvetta ohjaukselle. Omaopettajan tuleekin haastateltavien mukaan tiedostaa, että hänen tulee olla opiskelijoiden saatavissa, mutta kuitenkin toimia aloitteentekijänä ohjaukselle. Ohjausaloite syntyy luontevasti opintojen seurannan etenemisen yhteydessä, mikä koettiin haastatteluissa myös tärkeänä. Haastateltavat kokivat, että omaopettajan tulisi olla sitoutunut toimintaan mielekkään ajanjakson ajan. Omaopettajan tulisi haastatteluiden mukaan myös osata ohjata eteenpäin tarvittaessa. Myös omaopettajatoiminnan ongelmatilanteissa, esimerkiksi mikäli henkilökemiat eivät kohtaa, tulisi tilanne pystyä hoitamaan jouhevasti. Haastatteluissa painotettiin tärkeyttä seurata omaopettajatoimintaa jatkuvasti kehittäen sitä edelleen. Lisäksi omaopettajalta toivottiin halua kehittyä. Toimintaa hyödyttävänä tekijänä nähtiin omaopettajan toimiminen ryhmänsä opettajana:

”Piti kursseja, aika paljonki, se oli hyvä juttu. Tosi monesti se kysy meiltä, että onko jotaki juteltavaa tai mielen päällä, että sai sillonki kysyä.” (Opiskelija E)

Osa opiskelijan ohjaukseen kohdistuneista tarpeista nähtiin myös tällä hetkellä vaihtelevasti toteutuviksi, vaikka iso osa niistä mainitaan myös ohjeistuksissa (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Oulun yliopiston koulutuspalvelut, 2019). Useat haastateltavista kokivat, ettei työelämää ja siihen liittyviä taitoja ole käsitelty omaopettajaohjauksen kautta. Moni opiskelija ja osa pienryhmäohjaajista kyseenalaisti HOPS:n roolin ohjauksessa. Osa haastatteluista opiskelijoista nosti esiin, etteivät he ole kysyneet kääntymään

omaopettajan puoleen opintoja tai uraa koskevissa asioissa. Myöskään tärkeäksi koettua opintojen etenemisen seuraamista ei haastatteluiden mukaan ole aina tapahtunut. Osa haastateltavista koki myös ajoittaista koulutautumisen ja sitoutumattomuuden puutetta osalla omaopettajista. Käytännön keinot, kuten toiminnan säännöllinen jatkuvuus koko opintojen ajan kaipasivat osan haastateltavista mukaan myös kehittämistä:

”Ehkä se niinku jatkuvuus ois jotenki tärkeää, just niinku opintojen ajan jos ois semmonen omaopettaja joka ois niinku tukena aina, nii oishan se hieno asia.”  
(Pienryhmäohjaaja A)

Mikäli opiskelijan ohjaukseen kohdistuvia tarpeita vertaa holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000) tehtäviin, voidaan sanoa, että kyseiset tarpeet kuuluvat kaikkiin kolmeen ohjausmallin osa-alueeseen: opintojen ohjauksen, uravalinnan ohjauksen ja persoonallisen kasvun tukemiseen. Tarpeista opintotekninen ja osittain opintovalintojen ohjaus voidaan katsoa kuuluvaksi holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000) opintojen ohjaukseen, sen sisältäessä muun muassa opintoihin liittyvien valintojen käsittelyä ja oppijan tukemista. Työelämäasioiden käsittelyn ja ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisten opintovalintojen käsittelyn tarpeet taas voidaan katsoa kuuluvaksi uravalinnan ohjaukseen niiden sisältäessä muun muassa työuraan liittyvien valintojen käsittelyä, työmaailmaan tutustumista sekä ammattiin ja työskentelyyn liittyvää ohjausta (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000). Sekä psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen että opiskelijan integroituminen yhteisöön voidaan nähdä osana persoonallisen kasvun tukemista, jossa keskitytään henkilökohtaisten ja sosiaalisten asioiden käsittelyyn (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000).

### Omaopettajatoiminnan tarpeet liittyen koko ohjausverkostoon ja instituutioon

Haastatteluissa yhtenä merkittävänä tekijänä, joka vaikuttaa välillisesti opiskelijan ohjaukseen, mainittiin omaopettajan rooli ohjausverkostossa ja siihen liittyvät tarpeet. Toivottiin, että omaopettajatoiminnalla olisi selkeä rooli, joka olisi kaikkien ohjausverkoston osapuolten tiedossa. Tähän liittyen myös käytännön tehtävänkuvan ja toimintakauden tulisi haastatteluiden mukaan olla selvä kaikille osapuolille – niin ohjaustahoille kuin opiskelijoillekin. Haastatteluiden mukaan on tärkeää, että omaopettajien rooli ottaa huomioon muut ohjaustahot siten, että tehtävänjako on selkeä omaopettajan, pienryhmäohjaajien ja koulutussuunnittelijan välillä, jottei esimerkiksi omaopettajan rooli ”jää pienryhmäohjaajan varjoon” (Opiskelija C). Luokse ja eteenpäin ohjauksen toivottiin muun muassa ohjaustahojen selkeiden roolien myötä olevan toimivaa ja sujuvaa eri tahojen välillä. Pienryhmäohjaaja ohjaa tarvittaessa eteenpäin omaopettajalle, joka taas tietää, milloin tulee ohjata eteenpäin koulutussuunnittelijalle ja muille ohjaustahoille. Toimintaan liittyen yleisesti tärkeänä pidettiin omaopettajan valmiuksien määrittelyä, mutta ohjauksen käytännön toteuttamiseen toivottiin kuitenkin vapautta:

”Tietyt tehtävät pitäs päättää yhteisesti, jotaki pienryhmäohjaajat ja omaope voi päättää keskenään. Ja riippuu omaopettajan muusta työnkuvasta, että kyllä se saa olla semmosta omannäköstä toimintaa niissä raameissa. Ja miten omaope ja pienryhmäohjaaja jakaa työtä, riippuu kans persoonista.”  
(Koulutussuunnittelija A)

Haastatteluissa nousi esiin myös näkökulma omaopettajan roolista tärkeänä koko tiedekuntaa ja yliopistoa instituutiona hyödyttävänä ohjaustahona. Ajateltiin, että omaopettajaohjauksen tulisi vaikuttaa positiivisesti koko tiedekunnan ilmapiiriin. Omaopettajatoiminnan koettiin olevan tiedekuntaa yhtenäistävä tekijä, joka toisaalta myös ottaa vastaan tiedekuntaa koskevaa palautetta opiskelijoilta ja antaa mahdollisuuden korjata tiedekuntaa koskevia väärinkäsityksiä. Yhtenä tiedekuntaa hyödyttävänä tekijänä mainittiin myös rahallinen hyöty tutkintojen sujuvuuden edistämisen muodossa. Korostettiin myös, että omaopettajatoiminnan avulla pystytään kehittämään jopa yliopiston opiskelukulttuuria:

*"kyllähän omaopettaja voi – – vaikuttaa opiskelukulttuuriin, että saatais sitä toivotunlaiseksi. – – se voisi olla yksi tehtävä, että puhuu siitä opiskelukulttuurista, että kuinka tulla ajoissa ja hoidetaan hommat ajoissa, osallistutaan juttuihin eikä vain katota puhelinta takarivissä. Ylipäänsä semmoseen opiskelukulttuuriin, siinä aattelen että meidän tiedekunta voisi hyötyä."* (Omaopettaja A)

Instituution rooliin ohjaustahoa tukevana tekijänä kohdistui myös tarpeita haastatteluissa: Instituution tulisi tarjota hyödyllistä, toimintaa tukevaa koulutusta järjestäen työnohjausta tarvittaessa. Koulutukseen liittyen toivottiin myös toimintaohjeita kriisitilanteiden ja haastavampien ohjausta vaativien tilanteiden varalle. Haastatteluissa nousi esiin myös tarve instituutiolta annettavaan riittävään ajalliseen resurssiin. Haastatteluiden mukaan vertaisia toivotaankin olevan riittävän suuri määrä, jotta omaopettajilla olisi riittävästi aikaa kullekin opiskelijalle. Ajallisen resurssin myöntämisen ajateltiin toisaalta olevan kytköksissä työn arvostuksen osoittamiseen instituutiosta käsin. Omaopettajien olisi tärkeää haastatteluiden mukaan myös tietää, miksi instituutio harjoittaa omaopettajatoimintaa ja yksi tapa osoittaa työn arvostusta voisi haastatteluiden mukaan olla jonkinlainen "porkkana" (Pienryhmäohjaaja A), joka voisi edesauttaa henkilökunnan ryhtymistä mukaan. Ylipäätään toimintaan motivointia instituutiolta käsin pidettiin tärkeänä:

*"Jotenki motivoimalla siihen että omaopettajat näkis mikä se on se järki ja mieli. Että ei ois vaan että pitää olla tällöinen koska näin on yliopistossa säädetty. Että ne näkis mitä he voi siitä saada ja millaista se voi olla heille. Motivois varmaan eri tavalla sitoutuun siihen toimintaan."* (Koulutussuunnittelija A)

Selkeän opiskelijoita, ohjaustahojia ja koko tiedekuntaa yhdistävän roolin lisäksi myös yhteistyötä ja kommunikaatiota eri ohjaustahojen ja ohjaajien välillä pidettiin merkittävänä tekijänä toimivassa ohjauksessa. Hyödyllinen yhteistyö pienryhmäohjaajien kanssa koettiin tärkeäksi: pienryhmäohjaajien ajateltiin hyötyvän yhteistyöstä päästessään lähempään kontaktiin henkilökunnan jäsenen kanssa ja toisaalta he saavat myös yhteistyöstä tukea ja eväitä omaan toimintaansa. Myös koulutussuunnittelijan kanssa toivottiin hyödyllistä ja jouhevaa yhteistyötä. Tiedonvälitystä yleisesti tiedekunnan ja omaopettajien välillä pidettiin tärkeänä ja muun muassa koulutussuunnittelijoiden kuormittuvuutta vähentävänä tekijänä. Osa haastateltavista koki hyväksi käytännön ideaksi omaopettajien, pienryhmäohjaajien ja koulutussuunnittelijoiden yhteisen työryhmän, jonka kanssa yhteistyössä voisi suunnitella toimintaa eteenpäin. Ohjaustahojen ulkopuolelta osa haastateltavista mainitsi mahdolliseksi tärkeäksi yhteistyötahoksi myös ainejärjestöt ja niiden edustajat. Omaopettaja voisi esimerkiksi yhdessä pienryhmäohjaajien kanssa tavata ainejärjestön edustajia ja ottaa näin huomioon opiskelijoiden näkökulman ohjauksen suunnittelussa:

”Kyllähän ne [ainejärjestöt] tekee – – ammattijärjestöyhteistyötä ja sivuainepaneeleja, mitkä kaikki tuo sitä tietoa siihen opiskelun edistämiseen. – – vois vaikka yhteen kokoukseen ottaa senkin [ainejärjestön edustajan] että meillä on nyt tällasia uusia opiskelijoita tulossa tän verran, ja pro:t [pienryhmäohjaajat] tekkee tätä, et sais tietoon mitä tapahtumia vaikka on tulossa syksyn aikana, et vois sen ottaa vielä paremmin huomioon.” (Omaopettaja B)

Haastatteluiden mukaan yhteistyötä tulisi tehdä muiden ohjaustahojen lisäksi myös vertaisten eli muiden omaopettajien kesken. Haastateltavat pitivätkin tärkeänä positiivista asennetta vertaisomaopettajien keskuudessa. Haastatteluissa korostui vertaisten rooli toiminnan kehittämisessä: osa omaopettajista voisi toimia niin sanottuina kehittäjäomaopettajina seuraten ja kehittäen toimintaa edelleen. Vaikkakin toimintaan liittyen onnistuneeseen ohjaukseen kohdistuu monia tarpeita, haastatteluista ilmenee myös omaopettajatoiminnan antoisuus. Toiminnan antoisana puolena korostettiin muun muassa omaopettajan mahdollisuutta kehittää itseään ja opetustaan tutustumalla opiskelijoihin. Tutustumisen ajateltiin olevan hieno tilaisuus kohdata tulevia kasvatusalan ammattilaisia. Erityisesti osa haastatteluista omaopettajista koki toiminnan olevan palkitsevaa ja hyvää vastapainoa omalle työlle.

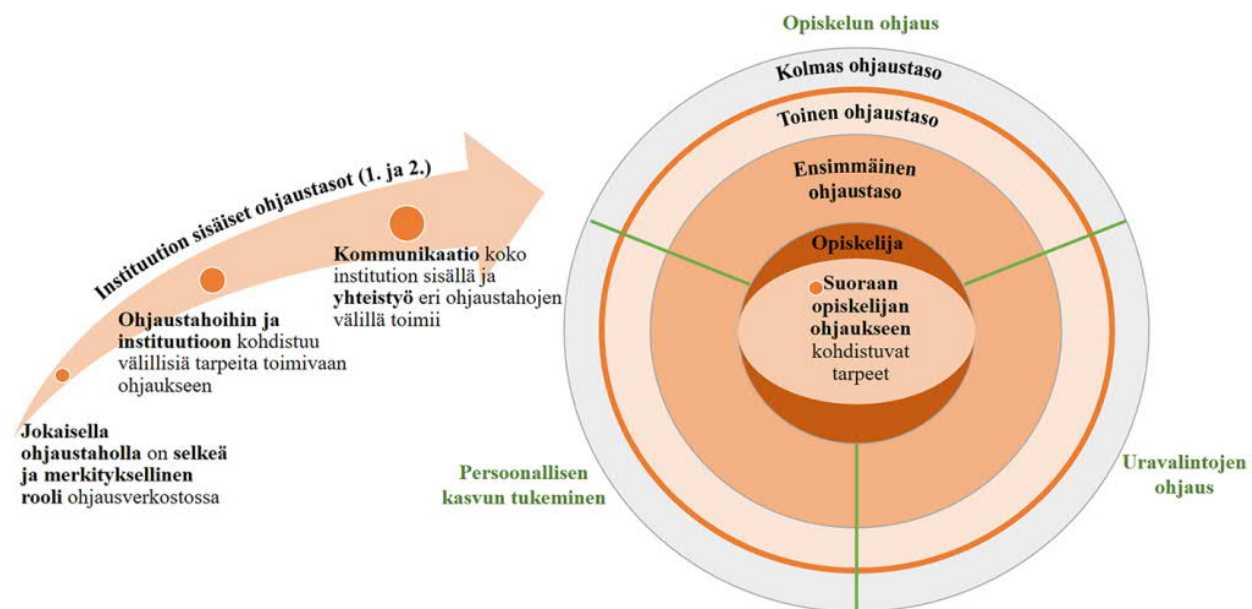
”Emmä varmaan ois täällä töissä jos mulla ei ois yhtään omaa ryhmää – – Kyllä tää on mulle merkityksellistä työtä, se on sellanen kohtaaminen.” (Omaopettaja A)

Lisäksi osa omaopettajaohjauksen tarpeista osana opiskelijan koko ohjausverkostoa nähtiin myös tällä hetkellä vaihtelevasti toteutuviksi. Suurin osa tämänhetkisistä haastatteluissa ilmenneistä haasteista käsittelivät eri ohjaustahojen epäselvää roolia ja tehtävänjakoa. Omaopettajien olisi toivottu tekevän enemmän yhteistyötä esimerkiksi pienryhmäohjaajien kanssa ja lisäksi toivottiin, että yhteistyö ainejärjestöjen kanssa voitaisiin aloittaa. Myös vertaisten kesken yhteistyö kaipasi kehittämistä siten, että kaikki toimintaa harjoittavat omaopettajat suhtautuisivat positiivisesti tehtäviin. Ajoittain toiminta kaipasi myös tiedonvälityksen parantamista omaopettajan ja tiedekunnan välillä esimerkiksi koulutussuunnittelijoiden kuormituksen vähentämiseksi. Toimintaan kohdistuvina ja selkeästi kehitettävinä osa-alueina nähtiin instituution osalta tarjottava mielekäs koulutus, toimintaan motivoiminen sekä riittävä ajallinen resurssi:

”[Suurin haaste on] Aika. Että omaopettajat on ylikuormitettuja. – – Että hakemalla hakea piti aikaa, se on iso haaste ja se kielii aika moneen muuhunki – –.” (Pienryhmäohjaaja E)

Holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 1999, 2000) näkökulmasta yhteenveto niin suoraan kuin välillisesti onnistuneeseen opiskelijan ohjaukseen kohdistuvista tarpeista on esitetty kuvassa 1. Kuvan keskiössä on opiskelija ja täten keskiöön kohdistuvat myös suoraan opiskelijan ohjaukseen kohdistuvat tarpeet. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin tietyn ohjaustoiminnan (tutkimuksessa omaopettaja) tarpeita, mutta väistämättä opiskelijan ohjaukseen on myös muita, juuri kyseisen toiminnan ulkopuolisia tarpeita. Toisen ja kolmannen ohjaustason väliin on kuvassa piirretty niin sanottu ”kuilu” kuvaamaan ohjaustahojen siirtymistä instituution (tutkimuksessa tiedekunnan) ulkopuolelle ja tulokset keskittyvätkin

ensimmäisen ja toisen ohjaustason väliseen tarkasteluun. Tulosten mukaan holistisen ohjausmallin kannalta on tärkeää, että tietyn ohjaustason sisällä, mutta myös eri ohjaustasojen välillä, jokaisella ohjaustaholla instituution sisällä on selkeä ja merkityksellinen rooli ohjausverkostossa. Tulokset osoittavat myös, että jokaiseen instituution sisäiseen ohjaustahoon ja instituutioon itseensä kohdistuu välillisiä tarpeita tietyn tahon ohjauksen onnistumiseen. Yksi keskeisimmistä tarpeista on kommunikaation sujuvuus koko instituutiossa ja yhteistyön sujuvuus eri ohjaustahojen välillä – kuuluivatpa tahot joko samalle tai erilliselle ohjaustasolle instituution sisässä.



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com>

/2020/05/tuomela\_ym.\_kuva1.png)

Kuva 1. Toimivan ohjauksen tarpeiden näyttäytyminen holistisessa ohjausmallissa.

## Pohdinta

Tulosten mukaan suoraan opiskelijan ohjaukseen kohdistuvat omaopettajatoiminnan tarpeet näyttäisivät kattavan ohjaustehtäviä kaikilta holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 2000) kolmelta osa-alueelta: opintojen ohjauksesta, uravalinnan ohjauksesta ja persoonallisen kasvun tukemisesta (Lehtelä & Happo, 2014). Tulosten perusteella omaopettajan tulisikin opiskelijan ohjaukseen kohdistuviin tarpeisiin vastatessaan ohjata häntä jokaisella holistisen ohjausmallin osa-alueella ja ohjata eteenpäin tarpeen vaatiessa. Haastetta omaopettajatoiminnan onnistuneen ohjauksen toteuttamiseen tuonee jokaisen holistisen ohjausmallin osa-alueen huomioiminen osaksi toimintaa: huomioitavaa on omaopettajien päätoiminen tehtävä korkeakoulun tutkimus- ja opetushenkilökuntana, ohjauksen ollessa vain pieni osa työnkuvaa, myöskin ilman virallista ohjaajan koulutustaustaa. Esimerkiksi esiin noussut työelämäohjauksen puute osalla opiskelijoista voinee heijastua osittain siitä, että toiminnalla on hyvin monia muitakin eri ohjauksen tehtäviä kaikilta holistisen mallin osa-alueilta. Opiskelijan ohjaukseen liittyvänä kehittämistä kaipaavana kohteena ilmeni myös ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde: osa opiskelijoista ei kokenut omaopettajaa henkilönä, johon he voisivat olla tarvittaessa yhteydessä. R. V. Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teoria korostaa onnistuneen, dialogisen yhteistyösuhteen merkitystä ohjausprosessissa. Edellä mainittu ongelma voikin olla seurausta joistakin ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen ongelmista, jolloin jo pienetkin tekijät, kuten ohjaustapahtuman keskeytykset tai luottamuksellisuudesta kertomatta jättäminen voivat vaikuttaa ohjattavan kokemukseen ohjaajasta ja ohjaustilanteesta. (Peavy & Auvinen, 2006.)

Tulokset osoittavat, että onnistunut ohjaus vaatii selkeän rooli- ja tehtävänjaon holistisen mallin (Watts & Van Esbroeck, 2000) eri ohjaustahojen välille. Tuloksissa noussut kokemus omaopettajan jäämisestä pienryhmäohjaajien varjoon voinee heijastua osittain epäselvistä tai päällekkäisistä rooleista esimerkiksi opiskelijaryhmän ryhmäytymisen ja opiskelun tukemisen osa-alueilla (Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä, 2016). Sosiodynaamisen ohjauksen ja ohjattavan näkökulmasta ohjaussuhteen luonteen epäselvyys voi vaikuttaa suoraan ohjaussuhteeseen sitä heikentävänä tekijänä (Peavy & Auvinen, 2006). Myös koulutussuunnittelijan ja omaopettajan välinen tehtävänjako koettiin osittain epäselväksi ja erinäiset kommunikoinnin ongelmat instituution ja omaopettajan välillä saattoivat heijastua koulutussuunnittelijan kuormittumisena. Näyttäisikin, että holistisen ohjausmallin eri ohjaustahojen epäselvä roolijako sekä erinäiset kommunikaation ongelmat instituution sisäisten tahojen välillä tuottavat haasteita käytänteisiin riippumatta siitä, ovatko kyseiset tahot holistisen mallin samalla vai erillä ohjaustasolla. Myös Skaniakos, Honkimäki, Kallio, Nissinen ja Tynjälä (2019) korostavat tutkimuksessaan yhteistyön merkitystä muiden ohjaajien kesken onnistuneen ohjauksen saavuttamiseksi.

Tulokset käsittelevät holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 2000) opintojen ja uravalintojen ohjaukseen liittyvää ohjausta kattavasti ja persoonallisen kasvun tuen tarvetta erityisesti yliopistoyhteisöön integroitumisen ja opiskelijan hyvinvoinnin edistämisen kautta. Ohjaus puhtaasti persoonallista kasvua vahvistavana tekijänä, esimerkiksi minäidentiteetin ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen kautta, jää vähemmälle huomiolle. Kuitenkin esimerkiksi sosiodynaaminen ohjauskäsitys (Peavy, 2000) ja viimeaikaiset julkaisut, jotka käsittelevät muun muassa työelämän kannalta keskeisiä ohjaustarpeita (mm. Maree & Di Fabio, 2015; Peavy, 2001; Savickas ym., 2009), alleviivaavat persoonallisen kasvun ja yksilön huomioimisen merkitystä ohjaustavoitteissa. Herääkin kysymys, tulisiko puhdasta persoonallisen kasvun ohjaustarvetta nostaa selkeästi esille myös instituution ohjaustehtävien määrittelyssä?

Tulosten esiin nostamat kipukohdat ja niiden vertautuminen ohjaustahojen tehtäviin herättää jatkokysymyksen: voisiko ensimmäisen ohjaustason tehtäviä jakaa selkeästi eri tahojen välille siten, että jokainen ohjaustaho vastaisi omalta osaltaan tietystä ohjauksen osa-alueesta, soveltaen holistisen opiskelijakeskeisen mallin kolmea tehtävänalueta (Watts & Van Esbroeck, 2000)? Mikäli ensimmäisellä ohjaustasolla toimii useita eri

tahoja, yksi mahdollisuus näiden keskinäiseen roolijakoon voisikin olla niin sanottu ohjauspuumalli (kuva 2), jossa opiskelijan ohjaustarpeet toimisivat puun runkona. Oksat puolestaan erittelisivät holvistista ohjausmallia mukailevat tehtävät kolmeen erilliseen oksaan, joista jokaisesta pääasiallisessa vastuussa olisivat erilliset ohjaustahot. Oksien lehdistö toisaalta menee väistämättä päällekkäin: jokaisen tahon ollessa vastuussa omasta päätehtävästään huomioivat ne silti myös muita ohjauksen tehtäväalueita oman päätehtävänsä kautta, kohdatessaan yksilön kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen tapauksessa omaopettaja henkilökunnan edustajana ja alan asiantuntijana vastaisi opintovalintoja tukiessaan uravalintojen ohjauksesta, HOPS-prosessin ja uravalintoihin liittyvän ohjauksen vaatiessa ajoittain hyvinkin yksilöityä ja uratietämystä vaativaa ohjausta.



([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela\\_ym.\\_kuva2.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela_ym._kuva2.png))

Kuva 2. Holistisen ohjausmallin ensimmäisen ohjaustason tahojen rooleja jakava "Ohjauspui".

Vehviläinen (2014) argumentoi ryhmäohjauksen mielekkääksi tilanteessa, jossa yksilöt käyvät läpi verrattavissa olevia prosesseja heidän saadessa ohjauksesta myös vertaistukea ja oppia toisiltaan. Pienryhmäohjaajan tehtävänä voisikin olla vastuu opiskelun ohjauksesta opiskelijoiden käydessä läpi osittain hyvinkin samankaltaisia prosesseja opintojen aikana esimerkiksi yliopistoon tullessaan ja opinnäytetyöprosessien aikana. Opiskelun ryhmäohjauksen kautta opiskelijat saavat mahdollisuuden oppia esimerkiksi uusia opiskelutekniikoita vertaisiltaan. Ryhmäohjausta hyödyntämällä on mahdollista säästää myös aikaa ja resursseja (Vehviläinen, 2014), joten esimerkiksi yleistä yliopisto-opintoihin liittyvää



neuvontaa voisi olla mielekästä toteuttaa pienryhmäohjauksen keinoin.

Ohjauspuun keskimäinen oksa (kuva 2), persoonallisen kasvun tukeminen, vaatisi puumallissa myös selkeästi oman ohjaustahonsa omana oksanaan, vaikka omaopettaja ja pienryhmäohjaaja sitä omien tehtävien kautta tukisivatkin. Persoonallisen kasvun voidaan ajatella olevan elinikäinen prosessi, joka ei pysähdy ohjaustoiminnan ulkopuolella ihmisen oppiessa ja rakentaessaan tietoa sosiokonstruktivistisesti yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Tynjälä, 2002). Persoonallisen kasvun luonne huomioiden, olisiko kyseisen ohjaustehtävän ensisijainen ohjaustaho instituution opettaja? Opettajan yksi tärkeä tehtävä on vastata opiskelijan tiedollisten tavoitteiden täyttymisestä (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009). Reflektiivisen oppimisen kautta opiskelija kykenee kuitenkin vahvistamaan tiedon lisäksi myös esimerkiksi taitoja, asenteita, arvoja ja tunteita kehittyen yksilönä (Jarvis, Holford & Griffin, 2003). Usein opettaja harjoittaa ohjausta pedagogisena toimintana tähdäten tieteellisen sisällön lisäksi myös esimerkiksi akateemisten toimintatapojen oppimiseen (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009). Opettaja voisikin opetuksessaan harjoittaa ohjausta instituution ohjaustehtäviin ennalta asetettuja, persoonallista kasvua edistävä, tavoitteita kohti.

Selkeästi jokaiseen ohjaustahoon kohdistuu tulosten mukaan myös opiskelijan ohjaustarpeiden ulkopuolisia tarpeita, jotka voivat välillisesti vaikuttaa ohjaukseen ja tällaiset tarpeet tulisikin huomioida aina ohjausta järjestettäessä – myös kunkin ohjaustahon ohjausta suorittavan henkilön olisikin hyvä reflektoida omia tarpeitaan ja olla niistä tietoinen. Korkeakouluopetuksen näkökulmasta, opettajan perspektiivistä katsottuna, tarpeet laadukkaalle opetukselle voivat hyvin poiketa opiskelijan näkökulmasta. Mielenkiintoista olisikin tutkia onnistuneen opetuksen tarpeita opettajan perspektiivistä. Intensiivisen tapaustutkimuksen strategia (Harré, 1979; Stoecker, 1991) mahdollistaa tutkimuksen tapauksen laadullisen tiheän kuvauksen, tulkinnan ja ymmärtämisen. Sovellettu tutkimusstrategia ei siis eksteniivisen tapaustutkimuksen (Eriksson & Koistinen, 2014; Stoecker, 1991) tavoin anna sijaa uuden teorian kehittämiseen, vaan liikkeelle lähdetään useammasta tapauksesta, joille tehdään keskinäistä vertailua. Vaikka tutkimus on kontekstisidonnainen, empiirinen analyysi on kuitenkin nivottu yhteen ohjauksen keskeisen teoreettisen viitekehyksen kanssa antaen hyödyllistä tietoa alan toimijoille.

## Johtopäätökset

Tutkimuksesta kartoitettiin suoraan ja välillisesti omaopettajatoiminnan opiskelijan ohjaukseen vaikuttavia tarpeita osana opiskelijakeskeistä holistista mallia (Watts & Van Esbroeck, 2000) mukailevaa ohjausverkostoa. Niin opiskelijan, kuin useamman eri ohjaustahon kokemus huomioitiin hyödyntämällä puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, käyttäen analyysimenetelmänä induktiivista sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008). Tulokset osoittivat monia ohjaukseen vaikuttavia tarpeita omaopettajaohjauksen edistämiseen. Holistisen mallin mukaista ohjausverkostoa käsittelevät tarpeet korostavat instituution sisäisten ohjaustahojen selkeän erillisen roolin ja yhteistyön merkitystä riippumatta siitä, ovatko ohjaustahot samalla vai erillä ohjaustasolla. Lisäksi kommunikaatio koko instituution sisällä ja yhteistyö myös vertaisten kesken on tulosten mukaan tärkeää.

Tulokset käsittelivät holistisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck, 2000) opintojen ja uravalintojen ohjausta kattavasti ja persoonallisen kasvun ohjausta erityisesti yliopistoyhteisöön integroitumisen ja opiskelijan hyvinvoinnin edistämisen kautta. Sosiodynaaminen ohjausteoria (Peavy, 2000; Peavy & Auvinen, 2006) ja viimeaikaiset julkaisut, jotka käsittelevät muun muassa työelämän kannalta keskeisiä ohjaustarpeita (mm. Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009; Maree & Di Fabio, 2015; Peavy, 2001; Savickas ym., 2009), korostavat kuitenkin yksilön persoonallista kasvua ohjauksessa. Tutkimuksen kautta herääkin ajatus puhtaan persoonallisen kasvun ohjaustarpeen selkeästä esille nostamisesta myös instituution ohjaustehtävien määrittelyssä. Tutkimustulosten esiin nostamista ongelmista johtuen ensimmäisen ohjaustason tehtäviä voitaisiin jakaa eri tahojen välille, jolloin jokainen taho vastaisi tietyistä osa-alueista soveltamalla holistisen opiskelijakeskeisen mallin kolmea tehtävänaluetta. Tämä vaatisi myös persoonalliselle kasvulle oman, sitä vahvistavan, ohjaustahon, jonka olisi hyvä huomioida persoonallisen kasvun jatkuvan prosessin luonne. Merkityksellistä olisi tarkastella myös laadukasta korkeakoulutuksen opetusta eri tahojen näkökulmasta.

## Kiitokset

Kirjoittajat haluavat kiittää FM Laura Timosta Oulun yliopiston Nano- ja molekyyliysteemien tutkimusryhmästä hedelmällisistä keskusteluista prosessin aikana.

Liite 1. Haastattelurunko (PDF) ([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela\\_ym.\\_liite\\_1\\_haastattelurunko-1.pdf](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/05/tuomela_ym._liite_1_haastattelurunko-1.pdf))

## Lähteet

Alnawas, I. (2015). Student orientation in higher education: development of the construct. *Higher Education*, 69(4), 625–652. Saatavissa <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9794-1> (<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9794-1>)

Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/00131728609335764> (<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>)

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> (<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>)

- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavissa <http://hdl.handle.net/10138/153032> (<http://hdl.handle.net/10138/153032>)
- Harré, R. (1979). *Social being: a theory for social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. T. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Honkimäki, S. & Tynjälä, P. (2018). Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 148–164. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338> (<https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338>)
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P., Holford J. & Griffin C. (2003). *The theory & practice of learning (2.painos)*. Lontoo ja Sterling: Kogan Pages.
- Jensen, J. L. & Rodgers, R. (2001). Cumulating the Intellectual Gold of Case Study Research. *Public Administration Review*, 61(2), 235–246. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025> (<https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025>)
- Kauppi, A. (2004). Työ muuttuu: muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näköaloja* (s. 187–212). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lairio, M. & Penttilä, M. (2007). Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa* (s. 7–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Rekola, H. (2007). Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa* (s. 107–127). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtelä, P.-L. & Hoppo, I. (2014). Mentors' Perceptions of Teacher Practice: A Case Study of the School of Vocational Teacher Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(2), 1694–1702. Saatavissa <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0237> (<https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0237>)
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide (3. painos)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro.
- Maree, K. & Di Fabio, A. (toim.). (2015). *Exploring new horizons in career counselling: turning challenge into opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (2001). Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Helsinki: Edita. Saatavissa <https://karvi.fi/publication/opintojen-ohjauksen-arviointi-korkeakouluissa/> (<https://karvi.fi/publication/opintojen-ohjauksen-arviointi-korkeakouluissa/>)
- Moitus, S. & Vuorinen, R. (2003). Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 3, 159–175. Saatavissa <https://doi.org/10.1023/B:IJVO.0000006586.65262.b2> (<https://doi.org/10.1023/B:IJVO.0000006586.65262.b2>)
- Ojanen, S. (2009). Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä (5. muuttam. p.). Helsinki: Palmenia.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (24.10.2018). Vision valmisteluryhmä esittää uudistuksia korkeakoulujen rahoitukseen ja ohjaukseen (tiedote). Haettu osoitteesta [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/vision-valmisteluryhma-esittaa-uudistuksia-korkeakoulujen-rahoitukseen-ja-ohjaukseen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/vision-valmisteluryhma-esittaa-uudistuksia-korkeakoulujen-rahoitukseen-ja-ohjaukseen) ([https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/vision-valmisteluryhma-esittaa-uudistuksia-korkeakoulujen-rahoitukseen-ja-ohjaukseen](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/vision-valmisteluryhma-esittaa-uudistuksia-korkeakoulujen-rahoitukseen-ja-ohjaukseen))
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2016). Opettajankoulutuksen kehämisen suuntaviivoja: opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>)
- Oulun yliopisto. (14.4.2020). Opintopsykologin ohjauspalvelut. Saatavissa <https://www oulu.fi/opiskelijalle/opintopsykologi> (<https://www oulu.fi/opiskelijalle/opintopsykologi>)
- Oulun yliopisto. (päiväämätön). Tietohallinnon palvelut Sinua varten. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/th/> (<https://www oulu.fi/th/>)
- Oulun yliopiston koulutusneuvosto. (2013). Omaopettajatoiminnan periaatteet Oulun yliopistossa. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa [https://www oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan%20periaatteet\\_KN04122013.pdf](https://www oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan%20periaatteet_KN04122013.pdf) ([https://www oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan%20periaatteet\\_KN04122013.pdf](https://www oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan%20periaatteet_KN04122013.pdf))
- Oulun yliopiston koulutuksen johtoryhmä. (2016). Tiedekuntien vastuulla olevat koulutuksen roolit ja tehtävät. Oulu: Oulun yliopisto.
- Oulun yliopiston koulutuspalvelut. (2019). POKKA: PienryhmäOhjaajan KäsiKirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peavy, R. V. (2000). A Sociodynamic Perspective for Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 9(1), 17–24. Saatavissa <https://doi.org/10.1177/103841620000900105> (<https://doi.org/10.1177/103841620000900105>)
- Peavy, R. V. (2001). New Visions for Counselling in the 21st Century: Sociodynamic Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 10(2), 15–20. Saatavissa <https://doi.org/10.1177/103841620101000205> (<https://doi.org/10.1177/103841620101000205>)
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. (2006). Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. Saatavissa <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004> (<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>)
- Savickas, M. L., Van Esbroeck, R. & Herr, E. L. (2005). The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 77–85. Saatavissa <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00143.x> (<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00143.x>)
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K. & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 203–218. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247> (<https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247>)
- Seale, C. (1998). *Researching society and culture*. Lontoo: Sage
- Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review*, 39(1), 88–112. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x> (<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x>)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. painos). Chicago: University of Chicago Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita* (3. painos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2003). Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa: Developing professional expertise in a knowledge society. Teoksessa J. Kirjonen (toim.), *Tietotyö ja ammatitaito: Knowledge work and occupational competence* (s. 39–62). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuu#ta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. (2009). *Ohjaus yliopistossa*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opet#ajan käsikirja* (s. 320–333). Helsinki: WSOYpro.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1999). *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in European Union: the Synthesis Report of a Study on "New Skills for Vocational Guidance in Higher Education"* (raportti). Bryssel: VUB Press.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173–187. Saatavissa <https://doi.org/10.1023/A:1005653018941> (<https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>)



(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Nimeä 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

from → [Yliopistopedagogiikka 2020/1](#)

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)