

Opetusteknologiakeskuksen
selosteita

Bulletins of Educational
Technology Centre

Anu Haapala &
Kirsi Laitinen (toim.)

Verkot ja ohjaus
Ohjaus ja arviointi yliopistojen
virtuaaliopetuksessa



http://www

aaliyliopiston toiminnan kehittäminen
Joensuun yliopistossa ja tarjottujen
kin keskeisiä kehittämissuunnitelmia
minnassa. Julkaisun johdanteksti
'Opetusta virtuaalistamassa'
tetty katsaus tähän alueeseen

**JOENSUUN YLIOPISTON OPETUSTEKNOLOGIAKES-
KUKSEN SELOSTEITA 2**

**UNIVERSITY OF JOENSUU BULLETINS OF THE
EDUCATIONAL CENTRE OF TECHNOLOGY 2**

Anu Haapala & Kirsi Laitinen
(toim.)

**VERKOT JA OHJAUS
- OHJAUS JA ARVIOINTI YLIOPISTOJEN
VIRTUAALIOPETUKSESSA**

**JOENSUUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JOENSUU
2002**

Julkaisija Joensuun yliopisto
Opetusteknologiakeskus
Publisher University of Joensuu
Educational Technology Centre

Julkaisutoimikunta
Editorial Staff Anu Haapala
Marja Kallonen-Rönkkö (Chair)
Katja Halmetoja (Secretary)
Esko Kähkönen
Satu Huikuri

ISSN 1458-4638
ISBN 952-458-226-0

ALKUSANAT

Tämä julkaisu on koottu keväällä 2001 pidetyn kaksipäiväisen seminaarin *Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa* esitysten pohjalta. Julkaisussa on kolme osaa, joista ensimmäisessä tarkastellaan lähtökohtia ohjaukselle sekä määritellen ohjaus käsitteenä ohjausteoreettisesta näkökulmasta että ohjauksellisuuden tarpeiden näkökulmasta tutkimukseen perustuen. Julkaisun kahdessa muussa osassa tarkastellaan ohjausta ensiksikin oppimista tukevana toimintana ja toiseksi opiskelun ohjaukseen liittyvänä toimintana. Yhteisenä viitekehyksenä keskustelulle toimii verkkoympäristö.

Toivomme julkaisun palauttelevan mieliin silloisia lähtökohtia ja päivien aikana käytyä keskustelua erilaisten yliopistoissa toteutettavien ohjaukseen ja arviointiin liittyvien kehittämishankkeiden pohjaksi, mutta toisaalta myös herättelevän myös uutta keskustelua sekä oppimisen että opiskelun ohjaukseen liittyen.

Joensuu 12.08.2002

Toimittajat

SISÄLTÖ

Alkusanat

Marja Kallonen-Rönkkö

Lähtökohtia ja kommentteja Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa –seminaariin.....6

OSA I LÄHTÖKOHTIA OHJAUKSELLE

Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Ohjauksen ajankohtaisia tuulia.....15

Pertti Väisänen

Opiskelijakohortin opinto- ja ohjaukokemuksia.....24

OSA II OPPIMISEN OHJAUS VERKOSSA

Hannele Niemi

Kohti itseohjautuvuutta ja oppimisen taitoja - vahvaksi verkossa myös virtuaaliyliopistossa.....37

Anu Haapala & Katja Halmetoja

Verkkokurssit, opiskelijoiden heterogeenisuus ja kurssien massoittuminen.....54

OSA III OPISKELUN OHJAUS VERKOSSA

Katri Aaltonen & Anu Haapala

Verkko oppimisen ja opiskelun ohjausympäristönä.....61

Anu Haapala

OVI – ohjausta virtuaalisesti.....67

LÄHTÖKOHTIA JA KOMMENTTEJA OHJAUSSA JA ARVIOINTI YLIOPISTOJEN VIRTUAALIOPETUKSESSA –SEMINAARIIN

Marja Kallonen-Rönkkö

Kaksipäiväisen seminaarin *Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa* tarkoituksena oli tarjota yliopistoissa opiskelijoiden ohjauksen parissa toimiville ja ohjauksen eri kehittämissankkeissa toimiville foorumi alan ajankohdaisista asioista tiedottamiseen ja kokemusten vaihtoon, näkemysten vaihtoon ko. vaiheessa tarpeellisista kehittämistyön tavoitteista sekä kehittämissideiden esittämiseen ja palautteen saamiseen niitä koskien. Seminaarin aikaiseen virtuaaliyliopiston kehittämissvaiheeseen keväällä 2001 liittyen oli tärkeää miettiä, miten olemassa olevat resurssit ja virtuaaliyliopiston kehittämisen myötä tulevat resurssit tullaan integroimaan.

Aikaisempien selvitysten ja mm. tilastojen perusteella on ilmeistä, että yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen kehittäminen on alue, jolla kehittämishankkeet ja hyvät ideat niiden pohjaksi ovat tarpeen. Kahden päivän aikana oli tilaisuus yhdistää eri tahojen asiantuntemusta ja paneutua ohjauksen alueen kehittämiseen. Seminaarin osallistujat edustivat laaja-alaisesti ja monimuotoisesti alan asiantuntemusta. Joukossa oli projekteissa toimivia suunnittelijoita ja muuta henkilökuntaa, opiskelijoita ja opiskelijajärjestöjen edustajia, yliopistojen opintoasioista vastaavia, opintojen ohjauksessa työskenteleviä, koulutusjärjestelmän hallinnossa työskenteleviä sekä opetus- ja tutkimushenkilökuntaa. Suuri osa osallistujista on mukana yhdessä tai useammassa kehittämissä olevan virtuaaliyliopiston hankkeessa.

Virtuaaliyliopiston käynnistysvaiheeseen liittyvät valtakunnalliset verkostohankkeet käynnistyivät varsinaisesti vuoden 2001 alussa. Kaksi näistä hankkeista keskittyy opiskelijoiden ohjauksikysymyksiin virtuaaliyliopistossa ja yliopistossa yleisemminkin. Helsingin yliopiston ja sen kasvatustieteiden tiedekunnan koordinoimassa hankkeessa on kyse oppimisen ohjauksesta verkko-oppimisympäristössä toteutetuilla opintojaksoilla. Kyseessä on alue, joka kuuluu keskeisesti opintojaksojen opettajien toimenkuvaan. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen koordinoimassa hankkeessa alueena puolestaan on yleisempi

opiskelun ohjaus, jossa ovat mukana tavalla tai toisella oikeastaan liki kaikki yliopistoissa työskentelevät varsinaisesti opintoasioiden parissa työskentelevien lisäksi. Kyseessä on opiskelijan opiskelu-uransa eri vaiheissa tarvitsema ohjaus tiedon tarpeiden eri alueilla. Hankkeissa kehitettävät ohjausjärjestelmät tullaan liittämään virtuaaliyliopiston kehitteillä olevan portaalin palveluihin.

Opiskelijoiden ongelmista opiskelussaan ja ohjaustarpeista on olemassa monia aikaisempia selvityksiä, joista yksi on keväällä 2001 virtuaaliyliopiston portaalin kehittämistyön yhteydessä tehty käyttäjätutkimus. Siinä kartoitettiin ensinnäkin eri käyttäjäryhmien, keskeisesti opiskelijoiden nykyistä Internetin ja yliopistonsa www-sivujen ja niihin liittyvien palvelujen käyttöä opiskelussa tai muussa työssä. Toiseksi kartoitettiin käyttäjäryhmien kokemia kehittämistarpeita ja -toiveita. Tiedonkeruumenetelminä käytettiin haastattelua ja kyselylomakkeita. Seuraavassa esitän joitakin havaintoja opiskelijoita koskevista osista.

NYKYTILANNE JA ONGELMAT

WWW-sivujen hyödyntäminen eri oppilaitoksissa vaihtelee paljon. Toisessa oppilaitoksessa esimerkiksi kurseille ja tentteihin ilmoittautuminen hoituu rutiininomaisesti ja tiedot suorituksista saadaan verkon kautta. Toisessa oppilaitoksessa näitä toimintoja ei ole vielä otettu edes käyttöön. WWW-sivuja käytetään keskeisesti tiedon hakuun. Yhtäältä etsitään tietoa opetusohjelmasta ja eri opintojaksoista, toisaalta tietoa oppiaineksen alueelta. Opintojen suunnittelun ja seurannan työkaluja on jonkin verran käytössä, mutta niitä ei pidetä kovin hyödyllisinä. Opiskelijat kysyvät mielellään sähköpostia käyttäen neuvoja opintoihinsa. Opettajien näkökulmasta on tarvetta rationaalistaa ohjausta ja tiedottamista. Opettajien sähköpostien kuormittuneisuus on johtanut jopa siihen, että oppilaitoksessa on päätetty, että sähköpostitse ei vastata opiskelijoiden kysymyksiin. Kokonaisten opintojaksojen suorittaminen verkko-opintoina on harvinaista, samoin esimerkiksi keskusteluryhmien hyödyntäminen yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Myöskin kurssipalautteen keräämiseen verkkoa on käytetty jonkin verran.

Opiskelijoiden näkökulmasta puutteiksi nykytilanteessa hahmottuu yhtäältä se, että tietoverkoissa toteutettavissa olevia palveluja on otettu käyttöön vasta rajoitetusti. Olemassa olevien palveluiden käytössä varsin keskeiseksi ongelmaksi hahmottui eri oppilaitosten käytäntöjen ja terminologian kirjavuus.

Tutkijat toteavatkin, että yhdistymisessä ts. yhteistyön rakentamisessa terminologia on suuri haaste. Haastatelluista avoimen korkeakoulun opinto-ohjaaja kertoi, että suuri osa kysymyksistä vaati erilaisten termien selittämistä. Esimerkiksi luento voi tarkoittaa eri oppilaitoksissa eri asioita.

TOIVEET

Opiskelijat toivovat virtuaaliyliopiston portaalin ja nykyisten verkkopalvelujen integroituvan toisiinsa. Huolestuttava tilanne olisi, jos kurseja koskevat tiedot ja palvelut olisivat hajallaan eri järjestelmissä ilman keskinäistä linkitystä ja integraatiota. Nykyisten palveluiden toivotaan säilyvän, mutta erityisesti toivotaan lisää palveluja opiskeluihin liittyvien rutiinien hoitamiseen - esimerkiksi ilmoittautumiset, tehtävien palauttaminen, tentti. ym. suoritukset, omat suoritusrekisteritiedot. Opiskelijat arvostavat verkkojen käyttöön liittyvää aika- ja paikkariippumattomuutta, mutta samalla he toivovat, että käytössä on tarvittavat verkkoyhteydet ja laitteistot. Opiskelijoille on myös tärkeää, että verkossa on saatavissa ohjausta ja neuvontaa.

Toiveiden kartoittamista vaikeuttaa se, että palveluja ja toimintoja, joista ei ole kokemusta on vaikea toivoa. Tämän vuoksi opiskelijoiden palautteen kerääminen ohjausjärjestelmien pilottikokeilujen yhteydessä onkin tärkeää. Tässä vaiheessa on vielä vaikea arvioida, mitä virtuaaliyliopistotoiminnan käynnistyminen vaikuttaa opiskelijoiden ohjauksen tarpeiden määrään. Keskeinen kysymys on se, miten virtuaaliyliopiston portaalin rakentamisessa ja sen integroimisessa yliopistojen nykyisiin verkkopalveluihin onnistutaan. Keskeistä on kuitenkin myös se, missä määrin yliopistot onnistuvat rakentamaan yhteisiä käytänteitä, joiden varaan voidaan rakentaa yhteinen, selkeä palvelukonsepti. Ohjauksen työkalujen ja opiskelijan oman opintojen suunnittelun ja seurannan tukemiseen verkkosivut tuovat hyödyllisiä mahdollisuuksia, kunhan saamme kehitettyä ne työvälineiksi asti.

SEMINAARI

Kahden seminaaripäivän teemat jakautuivat samalla periaatteella kuin ohjauksen alue on jaettu virtuaaliyliopiston verkostohankkeissa. Ensimmäisen päivän keskeisenä teemana oli oppimisen ohjaus verkko-oppimisympäristöissä eri opintojaksoilla. Toisena päivänä keskityimme opiskelijoiden opiskelun ohjaukseen heidän opiskelijauransa aikana. Joensuun yliopiston OVI-hanke, vir-

tuaalisen ohjaus- ja arviointiympäristön kehittämishanke, esittäytyi tässä yhteydessä. Hankkeen edustajat kertoivat, miten he ovat jäsentäneet opintojen ohjausta www-pohjaisessa opiskelun ohjausjärjestelmässä järjestelmän suunnittelun silloisessa vaiheessa. Molempina päivinä päivän työskentelyä pohjustettiin lyhyin esityksin päivän teema-alueesta eri näkökulmista tarkasteltuna, jonka jälkeen etenimme teeman käsittelyyn pienryhmissä ja yleiskeskusteluissa.

Kahteen tiiviiseen seminaaripäivään mahtui paljon keskusteluja, tietoja ja mieleen hautumaan jääviä ideoita, jotka jäsentyvät vasta vähitellen osaksi omaa ajattelua. Seminaarin tarkoitus ajatusten vaihtofoorumin tarjoamisesta yliopistoissa ohjauksen parissa työskenteleville oli hyvinkin toteutunut.

Molempina seminaaripäivinä päivän ohjausteemoja käsiteltäessä opiskelijan ohjauksen tavoite hahmotettiin varsin analogisesti. Keskeisenä käsitteenä nousi esiin oppijan itseohjautuvuus, johon ohjauksen rooli kytkettiin. Ohjauksen tehtäväksi nousi oppijan itseohjautuvuuden tukeminen. Marjatta Vanhalakka-Ruohon alustuksesta tälle näkemykselle saimme hyvän mielikuvan, jollei suorastaan visualisoinnin. Hän tarkasteli ohjauksen käsitettä ja sen kielellistä alkuperää. Suomenkielessä ohjaus ja ohjata termien taustalla voidaan hänen mukaansa löytää mm. ohjain-termi. Tähän termiin assosioituu ohjaksen. Ohjauksen tehtävä on ikään kuin tukea opiskelijan pysymistä ohjaksissa - ei itse tarttua ohjaksiin. Mitä opiskelija yrittää ohjaksilla hallita? Näistä päivistä ensimmäisen tarkasteluissa oppimistaan opintojaksoilla eli oppimisprosessejaan, toisen päivän tarkasteluissa laajemmassa mielessä opiskeluaan yliopistossa ja laajimmassa mielessä itse elämäänsä. Esityksistä nousi esiin myös tähän liittyvä elämänhallinta-käsite.

VERKKO-OHJAUksen MAHDOLLISUUKSISTA

Saadaanko ohjauksella aikaan haluttu vaikutus? Seminaarissa esitettyjen käsitysten mukaan vastaus on periaatteessa myönteinen. Seminaarin yleisteeman mukaisesti tarkastelun kohteena oli kuitenkin erityisesti nimenomaan verkossa, elektronisessa ympäristössä toteutettu ohjaus. Tällöin ohjausta verkon välityksellä voi olla toteuttamassa opettaja, opintosihtööri tai muu opiskelijoita ohjaava henkilö tai sitten ohjaus on toteutettu keskeisesti, jopa pelkästään elektroniseen ympäristöön kehitettyjen välineiden avulla. Tämä näkökulma tuo mukanaan uutta pohdittavaa ohjauksen mahdollisuuksien tarkasteluun.

Seminaarin ensimmäisenä päivänä Helsingin yliopiston IQ-FORM –hankkeessa esiteltiin siinä kehitettyjä ohjauksen välineitä, jotka tullaan liittämään opiskelussa käytettävään digitaaliseen alustaan. Nämä välineet tulevat olemaan sekä opiskelijoiden että opettajien käytössä. Välineet eivät ole oppiainessidonnaisia vaan ne tukevat oppimisprosessien hallintaa yleisemmällä tasolla. Hankkeessa ollaan kehittämässä välineitä, joilla pyritään tukemaan opiskelijan oppimisen taitoja ja niiden kehittymistä. Tämän alueen välineille on ollut paljon kysyntää.

Yleiskeskustelussa tuli esiin se, että oppimistaitojen kehittämiseen tähtäävän ohjauksen lisäksi tarvitaan verkko-oppimisympäristöissä myös opiskeltavan oppiaineen oppimisen tukemista. Verkko-oppimateriaaleihin toivottiin oppimisen ohjauksen kehitystä myös tällä alueella. Verkko-opetuksessa elektronisen ympäristön mahdollisuudet tulee ottaa käyttöön tehostamalla oppimisen yksilöinnin ja opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksia tukiopetuksen keinoja myöten. Nykyisessä verkko-opetuksen metodiikkaa koskevassa keskustelussa sosiaalisella konstruktivismilla on voimakas sija. Verkko-oppimisympäristöt tuovan mukanaan tärkeät, yhteistoiminnallisen oppimisen opetusmenetelmän käytössä tarvittavat työvälineet, mutta muutakin opetusmenetelmällistä kehittämistä tarvitaan. Esimerkkinä mainittiin Helsingin teknillisen korkeakoulun matematiikan opiskelun verkkokurssit, joissa mm. oppimistehtävien tarkastusta ja palautteen antoa on kehitetty suurien opiskelijamäärien samanaikaisen opiskelun mahdollistavaan suuntaan.

En muista, että ensimmäisenä päivänä esityksissä tai keskusteluissa olisi tullut esiin epäilyjä siitä, etteikö verkko-oppimisympäristöissä ohjauksella saavutetaisi niitä tavoitteita, joita ohjaukselle on asetettu, vaikka korostettiin sitä, että oppimisympäristöjen rakentaminen on vaativaa ja ohjaajan ja/tai tutorien tehtävien hoitaminen vaatii hyvän ammattitaidon. Oppimisprosessien ohjattavuudesta verkko-oppimisympäristöissä on paljon kokemuksia, joten ohjattavuutta ei juurikaan enää tässä tilanteessa kyseenalaisteta. Näkökulma on se, että ohjaukseen etsitään entistä tehokkaampia ja “älykkäämpiä” välineitä. Eteneminen oppimisen ohjauksen kehittämisessä elektronisessa ympäristössä nähdään siis mahdolliseksi.

Opiskelun ohjauksen suhteen tilanne on toisenlainen. Suomessa opiskelun ohjauksesta verkossa on vielä vähänlaisesti kokemuksia yliopistojen avointa opetusta ja täydennyskoulutusta lukuun ottamatta. Opiskelun verkko-ohjausta, siis opiskelun ohjausta virtuaalisessa ympäristössä, siinä laajuudessa ja syvyydessä, jota Joensuun OVI-hanke tavoittelee, ei vaikuta toteutetun aikai-

semmin. Sovellus halutaan perustaa ohjauksen perinteisiin, teoreettisiin lähtökohtiin, mutta samalla hyödyntää nykyiset elektronisen ympäristön mahdollistamat välineet, joiden soveltavuudesta ohjauksen välineiksi on jo joitakin kiinnostavia ja lupaavia kokemuksia. Opiskelun ohjaus ohjauksen teoreettisten lähtökohtien puitteissa näyttäytyi teema-alueen alustuksissa keskeisesti kahdenkeskiseen, opiskelijan ja ohjaajan henkilökohtaiseen sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen ja läheiseen, luottamukselliseen suhteeseen perustuvaksi, liki yksilöterapian luonnetta omaavaksi, intensiiviseksi prosessiksi. Tästä näkökulmasta ajatellen nousikin kysymys, onko opiskelun ohjaus elektronisessa ympäristössä lainkaan mahdollista ja kannattaako sitä edes yrittää.

On todettava, että nykyiset ohjausresurssit – tuskin tulevatkaan – eivät riitä satojen, tuhansien ja kymmenien tuhansien opiskelijoiden opiskelun ohjauksen hoitamiseen henkilökohtaisen yksilöohjauksen periaatteilla. Olisiko elektronisesta ympäristöstä siis apua opiskelun ohjauksen resurssipulaan ja muuhun problematiikkaan? Voidaanko ohjauksessa säilyttää interaktiivisuuden ja opiskelijan itseohjautuvuuden periaatteet, mutta niillä keinoilla, joita elektroninen ympäristö tarjoaa. En epäile, etteikö tämä olisi mahdollista. Pystymme kehittämään esim. opiskelun suunnitteluun ja seurantaan opiskelijoille välineitä, joilla ohjaukseen saadaan sellaisia laadullisia komponentteja, jotka eivät ole saavutettavissa informaatioteknologian mahdollisuuksia hyödyntämättä. Sannottaisiinko, että ohjauksen alue, laadun osatekijät ja ehkäpä joiltain osin tavoitteetkin elektronisessa ympäristössä ovat erilaiset, mutta eivät sinällään huonommat kuin henkilökohtaiseen yksilöohjaukseen perustuvassa käytännössä. Elektroniseen ohjausympäristöön kehitettäviä työvälineitä on mahdollista hyödyntää haluttaessa myös yksilöohjauksessa face to face –tilanteissa.

Elektronisen ohjausympäristön kehittämisessä on koko joukko isompia ja pienempiä ongelmia. Hankala ongelma, varsinkin Joensuun kehittämishankkeen kohdalla on oikeastaan sama, jonka opiskelijat toivat esille portaalihankkeen käyttäjätutkimuksissa: yliopistojen erilaiset käytännöt ja tietojärjestelmät. Verkossa on mahdollista periaatteessa toteuttaa monenlaista käteviä työvälineitä opiskelijoille opiskelun suunnittelun ja seurannan välineiksi. Kuitenkin toteutus edellyttää, että työvälineet voidaan integroida opintosuoritusrekisteriin ja opetustarjontaan, joista tulisi saada työvälineissä tarvittavaa tietoa. Tällaisia välineitä on nykyisellään mahdollista rakentaa ja on rakennettukin yksittäisten yliopistojen käyttöön, mutta on vaikea mieltää, miten tällaisia välineitä voitaisiin toteuttaa 21 tiede- ja taidekorkeakoulun erilaisiin käytäntöihin ja tietojärjestelmiin integroituvina. Seminaaripäivien aikana keskusteltiin hankkei-

den välisestä yhteistyöstä, jonka avulla voisimme edes osassa kehittämistyötä realisoida nykyiset mahdollisuudet. (Myöhäisempi lisäys: Suomen virtuaaliyliopisto käynnisti keväällä 2002 Oodi-konsortion kanssa Opiskelijaliikkuvuuden hallinnan tuki –pilottihankkeen, jolla pyritään mm. näiden ongelmien ratkaisemiseen.)

Ohjausjärjestelmään sisällytettävien toimintojen suunnittelussa seminaarin pitovaiheessa oli pakko rajautua siihen, mikä oli silloin mahdollista ja todettava samalla, että monet, periaatteessa toteutettavissa olevat ideat oli karsittava ohjausjärjestelmän pilottiympäristöä kehitettäessä.

Yksi keskeinen näkökulma sekä oppimisen että opiskelun verkko-ohjauksen kehittämisessä oli ja on edelleenkin alueen lukuisten toimijoiden välisen yhteydenpidon järjestäminen. Aiempien tapaamisten perusteella arvioituna varsinaista päällekkäisyyttä työskentelyssä ei ole vielä päässyt tapahtumaan. Päällekkäisyyden syntyminen on todennäköistä ilman jatkuvaa yhteydenpitoa hankkeiden välillä. Toisaalta on vaarana se, että ohjauksen alueelle jää alueita, joihin mikään hankkeista ei paneudu.

Kuitenkin kokonaan toisen suuruusluokan ongelma on ohjauksen kentän ja kehittämishankkeiden yhteydenpito. Tällä alueella seminaari oli virtuaaliyliopiston ohjaushankkeiden näkökulmasta avaus, jolle on tarpeen kehittää jatkoa. Hankkeiden etenemisestä tiedotetaan hankkeiden verkkosivuilta ja niiden kautta on myös mahdollista antaa palautetta ja esittää toiveita hankkeelle.

Kehittämishankkeiden näkökulmasta tarvitaan erityisesti kokemuksia ja näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksesta ohjausjärjestelmissä relevanttien kehittämisen alueiden tunnistamisessa – ja toisaalta siinä, että tarpeelliset ohjauksen alueet tulevat sisällytetyksi järjestelmään. Opintohallinnon henkilökunnan ja ohjaushankkeiden kohtaaminen seminaarissa oli mielestäni erityisen tärkeää juuri seminaarin järjestämisvaiheessa keväällä 2001 ohjauksen alueita jäsenettäessä. Ongelmia aiheutti ja aiheuttaa edelleenkin mm. se, että verkkopohjaisista ohjausjärjestelmistä on vielä verrattain vähän kokemusta, joten kehittämisalueiden tunnistaminen nimenomaan verkko-opiskelun suhteen on vaikeaa. Tässä mielessä pilottikokeilut tulevat olemaan merkittäviä.

Ohjauksen verkkototeutusten kehittämistyössä ei ole kysymys mitenkään helpposta toiminnasta. Tässä kotoisia ongelmia ja etenemiskeinoja mietittäessä on tarpeen hahmottaa myös kansainvälistymisen aspekti. Monet yliopistot ovat tehneet tai tekemässä tällä alueella avauksia. Kansainvälistymisen myötä avau-

tuu uusia mahdollisuuksia ja haasteita – ja entistäkin monimutkaisempia ohjauksen ongelmia. Ohjauskäytäntöjen kehittämistyön pitkään aikajänteeseen suhteutettuna kehittämistyön kuten seminaarimme motoksi sopii mielestäni hyvin pieni lainaus kirjasta nimeltä *Sanat kuin jäljet*. Intiaanien viisautta. Lainaus on tarkemmin sanottuna N.A. Indian Unity Conventionista nimeltä *Tie* (s.22). ...”me olemme tulleet koolle, emme murehtimaan nykyhetkeä ja eilistä, vaan suunnittelemaan ja luomaan parempaa tulevaisuutta lapsillemme”.

OSA I
LÄHTÖKOHTIA OHJAUKSELLE

OHJAUKSEN AJANKOHTAISIA TUULIA

Marjatta Vanhalakka-Ruoho

OHJAUS - AINA SAMA

Termin ohjaus (counselling) etymologiaa selvittää Pekka Kosonen (2000, 315) seuraavasti: Juurena on latinalainen sana CONSULO, harkita, pohdita. Suomalaisen vastineen lähtösana 'ohja, ohjas, ohjata' viittaa suorempaan ja tiukempaan toimintaan eli ohjastamiseen jopa niin, että vepsässä termillä on lisämerkitys 'lyödä, pieksää hevosta'. Mutta ohjauksen alkuperäisessä ytimessä on enemmän konsultoinnin kuin ohjastamisen idea. Ohjauksessa on kyse yhteisestä, jaetusta harkinnasta ja pohdinnasta. Ohjauksessa (counselling) pyritään kehittämään ihmisten hyvinvointia ja kehittymistä sekä edistämään heidän elämänsä onnistumista. Tavoitteena on tukea ihmisen kykyä itse ohjata itseään, autonomian ja vastuullisuuden kehittymistä sekä elämäntaidollisten haasteiden ja ongelmien ratkomista (Kosonen 2000, 315 Rauhalaan 1983 perustuen).

Ohjaus toimii monilla eri toimintakentillä: opintojen ohjauksessa, ammatillisten suunnitelmien ohjauksessa, työuraohjauksessa, aikuiskoulutuksessa, kuntoutuksessa, perhetyössä jne. Jos siirrymme koulutusorganisaatioiden toimintakentälle, voimme määrittää ohjausta seuraavasti: Ohjaus on opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehitymisessään ja urasuunnittelussaan, elämäntilanteessaan ja elämäntilanteessaan. Ohjaus ei ole tiedonjakamista, neuvomista, vaan tukemis-, oppimis- ja pohdintaprosessi. Ohjaus on opintojen ja siihen liittyvien valintojen ja prosessien tukemista. Voidaan ohjata mm. kunkin alan ydinsisältöjen osaamiseen ja soveltamiseen, riittävän kattaviin ja monipuolisiin valintoihin, omaleimaisen opintouran rakentamiseen. Opintojen aikaisessa ohjauksessa voidaan opiskelijan ammatillista kehitystä tukea mm. sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen, työelämävalmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittymisen tukemisella tai korostaa esimerkiksi atk-taitojen tai kielitaidon merkitystä.

Määrittelyissä on vahvasti esillä yksilön kehittymisen ja hyvinvoinnin näkökulma. Ohjaus on holistista, kokonaisvaltaista yksilön auttamista ja hänen kehittymisensä ja hyvinvointinsa edistämistä. Ohjaus on tukea, rinnalla kulke-

mista, kasvamiseen ja muutokseen saattamista. Ohjaus on myös institutionaalista ja sosio-politiittista toimintaa: Ohjaus toimii välittäjänä yksilöllisten ja sosiaalisten tarpeiden välillä, yksilöllisten tavoitteiden ja mahdollisuuksien rakenteen välillä sekä yksityisten ja julkisten identiteettien välillä (Watts 1997, 1998).

Ohjauksessa instituutiona tulee esille toinen konsultaatio -sanana etymologinen perusta: 'consultare', nivoo yhteen. Ohjaus nivoo yhteen yksityistä ja julkista elämää ja maailmaa. Työura- ja elämänsuunnittelun mutkistuessa tuen saamista eri siirtymävaiheissa on alettu pitää kansalaisoikeutena. Ohjausta on alettu entistä enemmän korostaa eriarvoistumisen ja syrjäytymisen vastavoimana sekä edellytyksenä elinikäisen oppimisen toteuttamiseksi. Ohjaus toimii myös yksilöllisten opinto- ja työurasuunnitelmien sekä mahdollisuuksien rakenteen välittäjänä. Esimerkiksi henkilökohtaista opinto-ohjelmaa voi rajoittaa opetustarjontaa, ammatillista suuntautumista mm. pääsyvaatimukset ja työllisyys. Mahdollisuuksien rakenne pitää sisällään myös eriarvoisuutta ja epätaasa-arvoa, jota voidaan pyrkiä ylittämään esimerkiksi kehittämällä resursseja täydentäviä ja vaihtoehtoisia reittejä koulutus- tai työtavoitteeseen pääsemiseksi.

Opiskelu ja työ toimivat yhteiskunnassamme sosiaalisena kittinä ja liimana: Opiskelun ja työn kautta yksilöllisyytemme kiinnittyy sosiaalisiin rooleihin, positioihin ja yhteisöihin. Opiskelun ja työn avulla ihminen liittyy yhteisöön ja yhteiskuntaan, nämä saavat ihmisen suhteisiin toisten kanssa. Ohjaus edistää siis osallisuutta ja kuulumista.

OHJAUS - AINA MUUTTUVA

Onko uraohjauksen tai oppimisen ohjauksen alueella sitten tapahtunut isoja muutoksia, ns. paradigmanmuutoksia? Katsotaanpa karkein vedoin työuraohjauksen kehityslinjoja, joita voimme analogisesti soveltaa myös opinto-ohjaukseen. Perusoppeina 1900-luvulla ovat olleet yhteensovittamisen ja ammatillisen kehityksen opit (ks. Richardson 1993, 2000; Vähämöttönen 1999; Spangar 2000). Ensimmäisen aallon eli ihmisen kykyjen ja työn yhteensovittamisen taustalla olivat teollistuminen ja maailmansodat. Ammatillinen valinta (choice) oli huomion keskipisteenä. Psykometrinen, psykologisten testien avulla tehty mittaaminen ja arviointi olivat keskeisiä.

Toisena aaltona on ollut kehityspsykologinen ajattelu. Ihmisen ammatillista kehitystä ajateltiin vaiheittaisena kehittymisenä, osana ammatillista rakennetta. Valinta ei siis enää ollut keskipisteenä, vaan ammatillista kehittymistä tarkasteltiin pidempänä elämänkaarelle sijoittuvana prosessina. Ohjauksen tehtävänä oli ehdotella, mikä olisi parasta kussakin ikävaiheessa. Sisäiset psykologiset rakenteet ja prosessit (minäkuva, minäkuva-arvioinnit) tulivat mielenkiinnon kohteiksi. Ensimmäisen ja toisen aallon lähestymistapojen metaforana voidaan käyttää tikkaita: opintojen, työuran ja elämänkulun ohjaus auttaa tikkaiden kulkemisessa (ks. Watts 1998).

Jälkitekollinen yhteiskunta on kyseenalaistanut vallinneiden ohjausnäkemysten selkeyden ja selväpiirteisyyden sekä ihmisen kehitysprosessien vaiheittaisuuden. Yksilön on oltava valmis jatkuvaan oppimiseen. Hänen on rakennettava identiteettiään refleksiivisenä projektina aina uudelleen. Yksilön toimintaympäristö on muuttunut ennustamattommaksi ja epävarmemmaksi. Yksilön ja opiskelun ja työn suhde on muuttunut plastisemmaksi (ks. Spangar 2000, 16). Jotta asiakkaalla olisi tilaa plastisuuden muovaamiseen, myös ohjaajan ja asiakkaan välisen suhteen tulee olla ennakoimaton, ei-normatiivinen ja ei-deterministinen, sellainen, joka ei välttämättä etene lainmukaisia vaiheita noudattaen. Ohjaus ei tässä tilanteessa voi toimia koulutusorganisaation tai työelämän yksiselitteisenä sanansaattajana yksilölle.

Kolmas postmoderni käänne tarkastelee opiskelua ja työtä ihmisten elämän kokonaisuudessa, ymmärtää ihmisen oman todellisuutensa konstruoijana ja todellisuuden moninaisena ja sosiaalisesti konstruoituna sekä näkee ohjauksen ohjaajan ja asiakkaan välisenä vuorovaikutuksena ja kommunikaationa, jossa ihmiset tulkitsevat todellisuutta uudelleen ja muuntavat sitä. Uraohjauksen metaforaksi asettuu Wattsia (1998) mukaillen "crazy paving", kulkeminen hassulla, vaihtelevalla katukivetyksellä.

AIKAA, HUOMIOTA JA KUNNIOITUSTA

British Association of Counsellors kuvaa ohjaus- ja neuvontatyötä seuraavasti: Ohjaus- ja neuvontatyössä (counselling) toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkiyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (Span-

gar ja muut 2000, 7). Ohjaus on elämäkulun suunnittelun vuoropuhelun metodologiaa. Ohjaus on välitila, jossa on tilaa ja aikaa tutkia, selkiyttää ja kehittää. Sisällyksettömältä näyttävä ohjaustyön määritelmä sisältääkin radikaalin kannanoton monien organisaatioiden vakiintuneeseen toimintatapaan: mistä muusta kuin ajasta, huomiosta ja kunnioituksesta tulee rajallinen luonnonvara lisääntyvien tehokkuusvaatimusten keskellä? Näiden puitteissa ohjauksen lähtökohdaksi muodostuu vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen siten, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi ja pääsee eteenpäin. Ohjausdialogin ja -toiminnan kautta luodaan mahdollisuuksia ja tarjoumia nähdä ja tehdä asioita ainakin "hieman toisin". (Spangar ja muut 2000, 7).

Konstruktivistinen suuntaus (ks. Peavy 1997, 2000; Watts 1998) painottaa, että ihmiset ovat oman oppimisensa ja kehittymisensä sekä työuransa tarinoiden luoja, rakentajia ja uudelleenrakentajia. Tämä konstruointi tapahtuu osana vuorovaikutussuhteita ja sosiaalista ympäristöä. Ohjausprosessi on ei-lineaarinen, prosessin kuluessa esiin kehkeytyvä käytännöllisten ratkaisujen näyttämö. Ohjaaja ja asiakas luovat sen yhteisen dialogin kautta ja ohjauksen perusta on ohjaajan ja asiakkaan välisessä yhteisessä perustassa, joka koostuu osapuolten ymmärrysten keskinäisestä jakamisesta, luottamuksesta ja kunnioituksesta. (Peavy 1997).

Uudet, avoimet oppimisympäristöt ja niissä tapahtuva oppiminen ja ohjaus edellyttävät itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuudesta on tullut yksi koulutuksen ja ohjauksen keskeisimmistä filosofisista ja psykologisista teemoista. Ihmisen oppimis- ja elämäntoiminnoissa korostetaan itsemääräämisen ja riippumattomuuden kehittymistä. Opiskelijan aktiivisen roolin korostaminen opiskelussa on noussut myönteisellä tavalla opetuksen ja ohjauksen haasteeksi koulutusorganisaatioissa. Mutta itseohjautuvuuteen liittyy myös varjonsa. Pasanen (2000, 109-116) erittelee kriittisesti itseohjautuvuuden trendiä aikuiskoulutuksessa hyvänä aikomuksena: Itseohjautuvuus on tarkoittanut käytännössä yksinohjautuvuutta, yksinopiskelua ja oman itsensä ohjaamista, joka ei vastaa työelämän kvalifikaatioiden kehityssuuntaa. 1990-luvun omaksumana trendinä itseohjautuvuuden korostaminen on johtanut paradoksaalisesti vastakkaiseen suuntaan - lisääntyväksi itseopiskeluksi, postmodernin ajan "robinsonadiksi". Opiskelijalle tarjotaan vähemmän aikaa ja tilaa refleksiiviseen oppimiseen eli oppimiseen, jossa hän saa vuorovaikutuksen kautta tilaa ja aikaa arvioida itseään, oppimistaan ja kehittymistään sekä taakse - että eteenpäin. Ohjaus on siis järjestettävä siten, että oppimis- ja ohjaustilanteiden vuorovaikutuksellisuus ja refleksiivisyys takaavat oman ajattelun ja toiminnan mahdollisuudet.

OHJAUKSEN MAHDOLLISUUKSIA

Ohjaus osallistuu henkilökohtaista ja yhteisöllistä elämää konstruoivaan merkityksenantoprosessiin, jossa dialogi ja neuvottelut ovat tärkeitä.

Kokemuksellisuus, merkityksenanto ja elämän tarkoituksellisuus ovat jokaisen ihmisen keskeinen kyky ja tarve. Ihmisen käsitteellistäminen ja ymmärtäminen merkityksiä rakentavana on yksi konstruktivistisen suuntauksen perusolettamuksista (ks. Peavy 1997, 2000). Ihminen tulkitsee, luokittelee ja yhdistelee elämäkokemuksiaan eli antaa niille merkitystä. Tämä prosessi on mutkikkaampi kuin analyttinen, kognitiivinen prosessointi ja myös tunne-elementit ovat vahvasti mukana merkityksenannossa.

Ohjaussuhteen dialogissa, vuorokuuntelussa ja vuoropuhelussa, kehitellään yhdessä uusia merkityksiä, todellisuuksia ja tarinoita. Dialogi on avoin prosessi. Samalla yksilö rakentaa aina uudelleen identiteettiään. Ohjaajan tulee ymmärtää, että tulkinnat ovat ainutkertaisia, kuunnella tarkasti jokaisen ainutkertaisen yksilön tulkintoja, tutkia yksilön uskomuksia, arvoja ja olettamuksia sekä selventää merkityksenannon ja elämän toimintojen yhteyksiä.

Neuvottelu -käsite kuvaa hyvin ohjaajan ja asiakkaan positioiden tasavertaisuutta, prosessin sopimuksellisuutta ja asiakkaan ja ohjaajan työskentelyä yhdessä yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Sekä asiakas että ohjaaja tuovat yhteiseen pöytään omat neuvotteluteemansa, joita he pitävät prosessin etene-
misen kannalta tärkeinä (Spangar 2000, 16).

Ohjauksessa tarjotaan tilaisuuksia yksilöille tutkia omia uskomuksia, arvoja ja olettamuksia ja reflektoida niitä

Ohjaus on tila, jossa on tilaa ja aikaa omalle ajattelulle, toiminnan, uskomusten ja arvojen pohdinnalle, siis refleksiivinen tila. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan asioiden suhteuttamista itseen ja niitä toiminnallisia suhteita, joiden kautta ja avulla muodostetaan merkityksiä, tarkastella oppimista ja kehittymistä monesta eri näkökulmasta ja monipuolisesti. Reflektiolla tarkoitetaan omien toimintojen, tekojen ja itsen, omien uskomusten ja arvojen ajattelua ja pohdintaa (ks. Pasanen 2000).

Ohjauksessa kerrotaan tarinoita, kuunnellaan niitä ja rakennetaan uudeen: narratiivisuus

Kieli on keskeinen työkalu ohjauksessa ja myös ihmisen oman toiminnan ohjaamisessa. Kielen avulla emme ainoastaan kuvaa elämäämme ja oppimistamme, vaan myös rakennamme sitä. Ihminen jäsentää oppimisprosessejaan, kehittymistään ja elämäntulkuaan tarinoiden kautta. Erilaiset oman oppimisen ja kehityksen kertomukset, portfoliot, oppimispäiväkirjat, oppimishistoriat ja elämäntarinat toimivat ohjauksen ja reflektoinnin välineinä. Ohjauksessa nämä tarinat tulevat kuulluiksi ja jaetuiksi ja niitä on mahdollista rakentaa uudelleen. Uudet tarinat voivat johtaa uuteen toimintaan.

Ohjauksessa toimivat välittäjinä mielikuvat, pohdinnat, semipraktiset toiminnot (esim. kartat) ja praktiset toiminnot (esim. tutustumiskäynnit)

Eivät ainoastaan kieli ja puhe toimi ohjauksen välineinä. Visualisointi ja mielikuvat ovat hyviä välineitä esimerkiksi tavoitteiden luomisessa. Toimintojen ja tekojen kautta ihmiset muovaavat elämäntulkunsa ja suuntautumistaan. Kartointi (mapping) on oiva keino rakentaa havainnollista kuvaa siitä missä nyt ollaan, mikä on elämäntulkunani ja ongelmani ja mitkä kaikki osapuolet ja asiat ovat siinä mukana. Ohjaus voi sisältää myös ohjaustilanteiden ulkopuolisia tehtäviä, esimerkiksi tutustumiskäyntejä ja niiden raportointeja (ks. Spangar 2000, Vähämöttönen 1999).

Ohjauksessa on tärkeää yksilön huomioiminen hänen elämäntulkunsa: opintojen ja työuran ohjaus on osa laaja-alaista elämänsuunnittelua

Määrittelyissä on vahvasti esillä yksilön kehittymisen ja hyvinvoinnin näkökulma. Ohjaus on holistista, kokonaisvaltaista yksilön auttamista ja hänen kehittymisensä ja hyvinvointinsa edistämistä (ks. Peavy 1997, Lairio & Puukari 2000). Eri elämäntulkunalueiden välillä on monensuuntainen vuorovaikutus. Muilla elämäntulkunalueilla kehittyneet taidot ja valmiudet (esim. perhe-elämässä, harrastuksissa) ovat merkittäviä voimavaroja ja siirrettäviä taitoja oppimisen ja työuran toimintakentille.

Ohjauksessa siirrytään lineaarisista päätöksentekomalleista korostamaan joustavaa suunnittelua

Tarvitaan sekä joustavaa suunnittelua että taitoa kohdata odottamattomia tapahtumia ja epävarmuutta (ks. Watts 1998). Joustava suunnittelu merkitsee valmiutta ennakoimattoman ja yllättävän kohtaamiseen. Tämä edellyttää huomioivuutta eli valmiutta etsiä uusia tapoja ajatella ja katsoa, mahdollisuutta “toimia toisin”, silmää etsiä vaihtoehtoisia reittejä. Ihmisen pyrkimykset ymmärretään monikerroksisena intentionaalisuutena eli niin tietoiset suunnitelmat kuin unelmat ja ei-tietoiset pyrkimykset ovat suuntautumismme ponttimina.

Ohjauksessa on tärkeää psykologisen tiedon lisäksi sosiaalisen, sosiologisen ja kulttuurisen tiedon käyttö: oppiminen ja kehitys sosiaalisesti välittynttä, toimimme sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta

Jokainen yksilö on myös kulttuurinsa sekä niiden ryhmien osa ja muovaama, joihin hän kuuluu ja osallistuu. Valintamme ja uramme ovat relationaalisia. Ohjauksessa toteutuu tilaisuus jaettuun tietoon ja ymmärrykseen. Ohjauksessa voidaan laajentaa näkymää siitä, mistä toimintaympäristössämme on kyse, mitkä ovat elämäämme vaikuttavat sosiaaliset suhteet, kulttuuriset ja rakenteelliset voimat. Jokin oman elämän ongelma, vaikkapa tutkielman teon vaikeus tai keskenjääminen on osa yliopistoelämää ja monien jakama kokemus. Henkilökohtaiset huolestamme ja ongelmamme ovat usein myös yleisiä ja muidenkin jakamia huolia ja ongelmia.

Ohjauksessa on mahdollisuus sukupuolittuneiden käytäntöjen purkamiseen ja sukupuolitietoisuuden kehittämiseen: sukupuolittuneet rakenteet, prosessit ja niiden vaikutukset naisten ja miesten elämään voidaan tunnistaa, tiedostaa ja merkityksellistää

Opiskelun, työn ja elämäkulun sukupuolitettu luonne otetaan aikaisempaa enemmän huomioon (ks. esim. Nummenmaa & Korhonen 2000). Samoin se, että eri elämäalueet tulevat eri tavalla mukaan miesten ja naisten opiskeluun, työhön ja ammatilliseen kehitykseen. Laajemminkin, erilaisuuden kohtaaminen on tullut ja tulee ohjauksen haasteeksi: monikulttuurisuus, eri ikäryhmät.

Ohjaus toimii siltana yleisten ja yksityisten identiteettien välillä

Opiskelun ja työn kautta yksilöllisyytemme kiinnittyy sosiaalisiin rooleihin, positioihin ja yhteisöihin. Osallisuuden ja kuulumisen vahvistaminen kuuluvat ohjauksen haasteisiin.

Ohjaus toteutuu moniammatillisen ja holistisen yhteistyön kautta: ohjauspalvelujen tarkastelu kokonaisuutena ja erilaisten ohjauksen asiantuntijuuksien yhdistäminen

Tarvitaan aikaisempaa enemmän ohjausammattilaisten keskinäistä yhteistoimintaa ja integroitua työnjakoa (ks. van Esbroeck & Watts 1998, Lairio & Puukari 2000, 170-172). Puhutaan ns. holistisesta, opiskelijakeskeisestä mallista. Periaatteena on ohjauksen asiantuntijuuden porrastaminen. Tausta-ajatuksena on, että opettajat osallistuvat entistä enemmän oppilaiden ohjaukseen. Kaikki kolme ohjauksen aluetta (opiskelun ohjaaminen, uravalinnan ohjaus, kasvun ja kehityksen tukeminen) otetaan huomioon. Eri asiantuntijoiden vuoropuhelun ja yhteistoiminnan kulttuurissa voi syntyä kokonaista palvelua ja uusia näkökulmia sekä jaettua ymmärrystä. Kootusti:

- Ihminen on merkitysten luoja
- Ihminen on elämänkentän kartoittaja
- Ihminen on dialoginkävijä

Lähteet

- van Esbroeck, R. & Watts, A.G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Career Journal*. June ([http:// www.careers-cafe.com](http://www.careers-cafe.com))
- Kosonen, P.A, 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus - Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo. PS-Kustannus, 314-359.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistossa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo. PS-Kustannus, 160-179.
- Nummenmaa, AR & Korhonen, P-K. 2000. Sukupuolitietoinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo. PS-Kustannus, 70-82.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000.

- Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo. PS-Kustannus, 104-130.
- Peavy, V. 1997. *SocioDynamic Counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century.* Canada. Tarfoord Publishing.
- Peavy, V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo. PS-Kustannus, 14-40.
- Richardson, M.S. 1993. Work in People ´s lives: A location for Counseling Psychologist. *Journal of Counseling Psychology* 40 (4), 425-433.
- Richardson, M.S. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationships practices. Teoksessa A. Collin & R. A. Young (toim.) 2000. *The Future of Career.* Cambridge. University Press.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ´sisältä ulos´. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo. PS-Kustannus, 14-23.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo. PS-Kustannus, 5-11.
- Vähämöttönen, T. 1999. Konstruktivistista valoa postmoderniin ohjaukseen. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) 1999. *Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituhanella.* Tampereen yliopistopaino. Juvenes-Print.
- Watts, A.G. 1997. *The Changing Concept of Career: Implications for Career Counselling.* Eric Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greenboro, NC. (<http://icdl.uncg.edu./ft/051199-06.html>)
- Watts, A.G. 1998. *Reshaping career development for the 21st Century.* Centre for Guidance Studies. (<http://www.derby.ac.uk./cegs/rescareer.html>)
- Watts, A.G. 2000. The new career and public policy. Teoksessa A. Collin & R. A. Young (toim.) 2000. *The Future of Career.* Cambridge. University Press.

OPISKELIJAKOHORTIN OPINTO- JA OHJAUSKOKEMUKSIA

Pertti Väisänen

JOHDANTO

Tarkastelen tässä esityksessä yliopisto-opintoihin sitoutumisen merkitystä tuloksellisen opiskelun ja opinnoissa pysymisen kannalta sekä sitä, miten opiskelijan sitoutumista ja jatkuvaa integroitumista opintoihinsa voidaan edistää. Opintojen ohjauksella, sosiaalisella tuella ja korkeatasoisella opetuksella on tässä prosessissa tutkimusten mukaan keskeinen merkitys. Lisäksi tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden tyytyväisyyttä opinto- ja ohjauskokemuksiinsa sekä koulutuksen parannusehdotuksia. Tältä osin tulokset perustuvat lähinnä erään tutkimushankkeen loppuraporttiin (Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999), jonka tarkoituksena oli selvittää Joensuun yliopistossa opintonsa vuonna 1995 aloittaneen opiskelijakohortin (N = 916) opintokokemuksia ja opintojen kulkua. Nelivuotisen seurantatutkimuksen määrällinen ja laadullinen aineisto kerättiin kyselytutkimuksena kolmella mittauksella, ensimmäisen, toisen ja neljännen opintovuoden syksyllä. Lopuksi luodaan katsaus hyvän ohjauksen piirteisiin ohjattavien ja ohjaajien käsitysten pohjalta erään tutkimuksen (Väisänen 2001) mukaan.

Yliopiston ja oman koulutusalan valinta on yksi suurimpia henkilökohtaisia päätöksiä ihmisen elämässä ja sillä on sekä persoonallisia, sosiaalisia että taloudellisia seuraamuksia, jotka vaikuttavat koko elämän ajan. Koulutusalan valinnan tulisi edustaa harkittua sitoutumista tarkastellaanpa sitä sitten yksilön tai koulutusta antavan instituution kannalta. Varmuus oikeasta koulutusalaista ja sitoutuminen opiskeluun ovat parhaita opinnoissa pysymisen ennustajia (Rautopuro & Väisänen 2000a). Opintojen ennaikainen keskeyttäminen merkitsee sekä inhimillisten että taloudellisten resurssien tuhlaamista.

Opetusministeri Rask on Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiön seminaarin avauspuheessa (24.1.2001) esittänyt huolestuneisuutensa opintojen korkeasta keskeyttämisluvusta. Hänen mukaansa korkeakoulupolitiikassa kaikki keskeiset tahot pitävät opintojen hidasta etenemistä ja valtakunnallista noin 25 prosentin keskeyttämislukua liian korkeana. Ongelmaan on kiinnitetty huomiota

myös valtiovallan muilla tahoilla ja tavoitteeksi on asetettu, että oikealle opin-
toalalle pääseminen nopeutuisi nykyisestä. Myös tutkintorakenteita tulisi ke-
hittää. Suurimman vastuun opintojen sisällön ja opetuksen laadun sekä opin-
tojen ohjauksen kehittämisestä kantavat opetusministerin mukaan kuitenkin
yliopistot itse.

Opiskeluun sitoutuminen ja opintojen loppuunsaattaminen sekä tämän pro-
sessin tukeminen ohjauksella ja neuvonnalla on tärkeä koulutusta ja sen laatua
koskeva kysymys. Viimeaikainen kehitys yliopistosektorilla ei kuitenkaan tue
yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista. Samaan aikaan kun opiskelijoi-
den sisäännotot ja tutkintomäärät kasvavat rajusti ja opintonsa aloittavissa on
yhä enemmän erityisryhmiä (esimerkiksi aikuisopiskelijoita), jotka kaipaavat
esimerkiksi yksilöllistä ohjausta ja omia koulutusratkaisuja, on yliopiston pe-
rusrahoituksen taso reaalisesti heikentynyt. Ongelma ei ole yksistään suoma-
lainen, vaan yliopistoissa työskentelevien opettajien työn laatuun ja määrään
kohdistetut yhä suuremmat vaatimukset ja vallitseva resurssitilanne muodos-
tavat dilemman, joka on yhteinen useimmille Euroopan maille (ks. Soliman &
Soliman 1997).

Opiskelijoiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen merkityksestä on esi-
merkiksi Lampport (1993) laatinut laajaan kirjallisuuskatsaukseen perustuvan
yhteenvedon. Yhteenvedossa todetaan, että opettajat voivat vaihtelevasti aut-
taa opiskelijoita näiden opintomenestystä, tyytyväisyyttä, persoonallista kehi-
tystä, opinnoissa pysymistä ja uratavoitteita koskevissa kysymyksissä. Aiheel-
lisesti voidaan kysyä, miten laadukkaasti opettajat voivat vastata opiskelijoi-
den ohjaus- ja muihin tarpeisiin, kun opettajamäärän kehitys jää jatkuvasti jäl-
keen kasvavista opiskelijamääristä. Esimerkiksi, kun aikavälillä 1985–1999
korkeakouluopiskelijoiden lukumäärä kasvoi 67.5 %, 90700:sta 151900:aan,
pysyi opettajamäärä käytännöllisesti katsoen samana, v. 1985 oli 7200 yliopis-
to-opettajaa ja v. 1999 7300 opettajaa (KOTA 1999, 21). Kaikkien korkea-
koulututkintojen määräkin nousi yli 73 %. Kuriositeettina todettakoon, että
muun (budjettivaroin palkatun) henkilökunnan määrä ylitti opettajien määrän
vuoden 1990 paikkeilla ja oli vuoden 1999 KOTA-tietojen mukaan jo yli 10
000 henkilöä. Edellä kuvattu paradoksaalinen tilanne on myös tämän tutki-
mushankkeen kontekstina.

YLIOPISTOON SOSIAALISTUMINEN

Yliopistoihin hakeutuu hyvin erilaisista taustoista tulevia ja eri ikäisiä ihmisiä. Suuri osa opintonsa aloittavista on nuoria, juuri lukiosta tulleita tai kenties lukion jälkeen väli vuoden pitäneitä opiskelijoita, joiden omien nuoruusvaiheen persoonallisten kehitystehtävien saavuttaminen voi olla vielä kesken. Tämä ryhmä muodostaa omat haasteensa opintojen järjestämiselle. Joukossa on myös niitä, joilla on takanaan muutakin koulutusta tai työelämäkokemusta. Aikuisopiskelijat (engl. non-traditional students tai adult/mature students) ovat maailmalla jopa enemmistönä ja Suomessakin yhä suurempi osa (n. 30 %) yliopisto-opiskelijoista ja tuovat omat haasteensa opintojen kehittämiseksi (Moore 2000). Myös elämäkokemukseltaan opintonsa aloittavat ovat varsin erilaisia. Yksilöiden välisten erojen vuoksi uusien opiskelijoiden opiskelumotivaatio, opiskelun tavoitteet ja odotukset tulevia opintoja kohtaan vaihtelevat (ks. Tiilikainen 2000, 9). Odotukset, olkoon ne ideaalisia, ennustavia tai normatiivisia, voivat muuttua opintojen kuluessa (Sander ym. 2000).

Ely (1997) on tutkinut aikuisopiskelijoiden sopeutumista. Hänen mukaansa sosiaalinen integraatio auttaa aikuisopiskelijan pysymistä opinnoissa. Sitä voivat edistää opettajat, opiskelijatovereiden verkottumisen tuoma tuki sekä tieto- ja informaatiopalvelut. Tärkeää aikuisille on myös tarkoituksenmukainen koulutus; he osaavat vaatia ja tuoda esiin todellisia tarpeita, koska heillä on kokemuksia työelämästä ja käytännöstä.

Yliopistoon sosiaalistuminen on nähty opiskelijalle sekä uutena elämänvaiheena että kokonaisvaltaisena elämismaailmana. Ensimmäisien opiskeluvuosien on todettu olevan lähinnä sosiaalistumista opiskelijan rooliin ja opiskelijakulttuuriin (ks. Mäkinen 1999, 63). Eräiden ulkomaisten tutkijoiden (Tinto 1993; Wintre & Yaffe 2000) mukaan opiskelijoiden psykologinen hyvinvointi on suoraan yhteydessä sosiaaliseen sopeutumiseen ja opintosaa vuuksiin. Sekä akateeminen että sosiaalinen sopeutuminen oppilaitokseen ja siitä seuraava sitoutuminen opiskeluun ovat osoittautuneet tutkimusten mukaan tärkeiksi opintomenestyksen ennustajiksi (ks. Olkinuora & Mäkinen 1999, 11). Kaiken kaikkiaan sopeutuminen yliopisto-opintoihin, jota esimerkiksi Tinto (1993) kuvaa kolmivaiheisena prosessina (irtautuminen kodinpiiristä, siirtyminen yliopistoon ja yhteisön jäseneksi tuleminen), luo perustan mielekkäille opintokokemuksille ja jatkuvalla sitoutumisella opintoihin. Tämä prosessi on yhteydessä myös opiskelijan sosiokulttuurisiin lähtökohtiin. Vaikka jotkut opiskelijat kokevatkin tämän siirtymisen haasteena persoonalliselle kasvulle, saattavat

jotkut opiskelijat kokea emotionaalista sopeutumattomuutta ja kielteisiä tunteita (Wintre & Yaffe 2000).

Tiilikaisen (2000, 9) mukaan opinnoissa menestymiseen vaikuttaa paitsi kokemus oikean alan valinnasta, myös se, millä perusteilla opiskelija on alan valinnan suorittanut. Opiskelija voi aloittaa opinnot alalla, jonka olisi valinnut, jos valinnan olisi voinut tehdä rajoituksetta. Hän voi myös aloittaa opintonsa alalla, jonka on asettanut ensisijaiseksi pääsymahdollisuuksiaan arvioidessaan. Rautopuron ja Väisänen (2001) tutkimuksessa opintoihin sitoutuminen eli varmuus oikean alan valinnasta ja kuva siitä ammatista johon opinnot johtavat oli merkittävästi yhteydessä opinnoissa pysymiseen ja keskeyttämiseen sekä opintotyytyväisyyteen ja -menestykseen. Tuloksissa havaittiin tieteenalakohtaisia eroja, jotka saattavat heijastaa oppiainekulttuurisia eroja.

OPINTOMENESTYS JA -TYTYVÄISYYS

Yliopisto-opetuksen korkea laatu on tärkeää. Hyvä opetus parantaa opiskelijoiden oppimistulosten laatua kehittämällä sekä sellaisia spesifejä taitoja että yleisempää kompetenssia, mitä työelämä odottaa. Kun opiskelijat kokevat, että opetus on laadukasta ja palvelee heidän päämääriään, ovat he tyytyväisiä ja motivoituneita opiskeluunsa. (Väisänen 2000.) Tämä taas edistää parempien oppimistulosten, niin kognitiivisten kuin affektiivistenkin, saavuttamista. (Astin 1995; Bean & Bradley 1986; Lamport 1993).

Yliopiston akateemisen ja sosiaalisen opiskeluympäristön suorista ja epäsuorista vaikutuksista oppimistuloksiin ja tyytyväisyyteen on runsaasti tutkimusta (ks. Rautopuro & Väisänen 2000b). Tutkimuksen mukaan opiskelijan aiomukset, motivaatio ja tavoiteorientaatio ovat tärkeitä opintomenestyksen enustajia (Santa Rita 1996). Sen lisäksi, että opiskelijan tavoitteet ja orientaatiot vaikuttavat suoraan oppimistoimintojen kautta oppimistuloksiin, on niillä vaikutusta myös oppimisympäristötulkintojen kautta. Kun opiskelijan tavoitteet ja oppimisympäristötekijät sopivat hyvin yhteen (esimerkiksi ammatillisesti suuntautunut opiskelija kokee opinnot ammatillisesti relevantteina), on opiskelija tyytyväinen opiskeluunsa. Opiskelutyytyväisyys vaikuttaa opintomenestykseen (Bean & Bradley 1986, 403), joten voimme olettaa, että opintomenestystä selittävät osin samat tekijät kuin tyytyväisyyttä. Opiskeluun sitoutuminen voi vaihdella opintojen kuluessa ja siihen vaikuttavat opiskelijan henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi myös oppimisympäristötekijät (Hatcher ym. 1992).

TYTYTYVÄISYYS OPINTOIHIN JA OHJAUKSEEN JOENSUUN YLIOPISTOSSA

Tarkastelen seuraavassa Joensuun yliopiston opiskelijatutkimuksen tuloksia. Yleisenä trendinä tutkimuksen tuloksissa (Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) oli havaittavissa lievä alavire ja opiskelijoiden tyytymättömyyden ja kriittisyyden lisääntyminen opintojen kuluessa. Kokonaisuutena tulokset osoittivat vähintään tyydyttävää tasoa; eri opintokokemusasteikkojen (1–5) keskiarvot olivat teoreettisen keskikohdan (arvo 3,00) “oikealla” puolella. Tuloksissa oli havaittavissa myös tieteenaloittaisia eroja. Esimerkiksi luonnontieteissä ja metsätieteissä opiskelijoiden integroituminen laitokseensa ja kriittisen tieteellisen ajattelun kehittyminen lisääntyi opintojen kuluessa, kun puolestaan muilla tieteenaloilla (kasvatustieteellinen, humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen) kehitys oli päinvastaista. Toisaalta luonnontieteiden opiskelijat kokivat kauttaaltaan opetuksensa muita perinteisempänä (mm. teoreettisuus, abstraktisuus, yksipuoliset opetusmenetelmät). Metsätieteiden opiskelijat olivat muita tyytymättömämpiä opetukseensa ja opintojen ilmapiiriin, mikä näkyi myös negatiivisten tunnekokemusten (osioina mm. stressi, pettymykset ja voimattomuus) muita korkeampana tasona. Käytännössä erot eivät olleet kuitenkaan kovin suuret.

Opintoihin ja oppimisympäristöön liittyvä kokonaisvaltainen tyytyväisyys asteikolla 4–10 oli hieman alle kahdeksikon luokkaa koko yliopistossa. Keskiarvo laski alun 7,98:sta 7,76:een neljännellä vuosikurssilla. Voimakkainta lasku oli humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä alalla. Tyytyväisimpiä olivat luonnontieteiden ja metsätieteiden opiskelijat. Kasvatustieteiden opiskelijat olivat koko seurantajakson aikana tyytyväisyydessään keskitasolla (keskiarvo 7,9–7,8).

Parhaiten kokonaisvaltaista opintotyytyväisyyttä voitiin opintojen alussa ennustaa tyytyväisyydellä opetukseen ja opintoneuvontaan sekä positiivisilla tunnekokemuksilla. Opetuksen perinteisyys, ts. abstraktius, yksipuoliset opetusmenetelmät ja irrallisuus käytännöstä, oli omiaan heikentämään kokonaisvaltaista tyytyväisyyttä.

Tiedotukseen ja neuvontaan tyytyväisiä oli opiskelijoista keskimäärin 58–62%. Ongelmina (N = 407) nähtiin 1) tiedotteiden tuleminen liian lyhyellä varoitusajalla, 2) ilmoitustaulujen sekavuus, 3) tiedonkulun kangertelu, 4) ilmoitustaulujen sekavuus, 5) henkilöstön asenteisiin ja asiantuntemukseen liittyvät puutteet sekä 6) sähköinen tiedottaminen (joidenkin mielestä sitä käytettiin liikaa, toisten mielestä liian vähän).

Opintojen loppupuolen tyytyväisyyden paras ennustaja oli tyytyväisyys opettajien antamaan ohjaukseen. Asiantunteva ja riittävä ohjaus sekä opettajan kannustus ovatkin hyvän opetuksen keskeisiä tekijöitä. Tutkimuksessa (Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) tyytyväisiä opettajien antamaan ohjaukseen oli eri vaiheissa opintoja keskimäärin 62–68 % opiskelijoista. Suurimpina ongelmina opiskelijat (N = 407) mainitsivat ohjaajien 1) aikapulan ja kiireen, 2) tavoitettavuuden, 3) “asenteelliset” ongelmat, 4) yhteisen kielen puuttumisen ja 5) myötätunnon puutteen. Tutkimusten (esim. Hatcher ym. 1992; Solberg & Villarreal 1997; Tinto 1993; Wintre & Yaffe 2000) mukaan opiskelijoista huolehtiminen ja persoonallinen tuki edistävät opiskelijan psyykkistä hyvinvointia ja luovat edellytyksen opiskelijan sitoutumiselle akateemiseen oppimisympäristöönsä ja oppimiseen.

Opiskeluun sitoutuminen ja opintojen loppuunsaattaminen sekä tämän prosessin tukeminen ohjauksella ja neuvonnalla on tärkeä koulutusta ja sen laatua koskeva kysymys. Kuitenkin ohjauksen on todettu olevan yksi huonoiten hoidetuista alueista yliopistokokemuksessa (Broadbridge 1996; Tiilikainen 2000).

KEHITTYKÖ OPETUS?

Opetuksen kehittämisehdotuksia tutkimuksessa (Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) saatiin yli 300:lta neljännen vuoden opiskelijalta. Vastauksissa (414 mainintaa) painottuivat muun muassa sisältöjen valinnaisuus ja kurssitarjonnan lisääminen (25%), opetuksen ammatillisen relevanssin (13%) ja käytännönläheisyyden lisääminen (12%), opetusmenetelmien monipuolistaminen (12%) ja opettajien pedagogisten taitojen parantamisen vaatimus (10%). Joustavuutta opintoihin ja opiskelijan tarpeiden parempaa huomioonottamista toivoi 7% vastaajista. Opetusjärjestelyissä (7%) sekä ohjauksessa että opiskelijoiden tukemisessa ja palautteissa (5%) nähtiin myös kehittämisen varaa.

Opetuksen monimuotoistaminen nähtiin toisaalta kaksitahoisena asiana. Kun jotkut opiskelijat kokivat, että perinteinen luento-opetus painottuu liikaa, toiset kokivat, että erilaisia raportteja, opintotehtäviä, harjoitustöitä ja portfolioita oli liikaa. Tällaiset raportit pyrkivät kasautumaan kun suuri osa opettajista sai oivalluksen samanaikaisesti “modernisoida” opetustaan. Toisaalta raporteista ei aina saatu asianmukaista palautetta eikä ohjausta niiden tekemiseen. Joistakin opiskelijoista tuntui, että raportteja tehdään rituaalinomaisesti ja niiden itsensä vuoksi.

Opetuksen kehittämisehdotukset olivat odotettuja, kun niitä vertaa sekä kyselyaineistoon että keskeyttäneiden akateemiseen syyluokkaan tullessiin kommentteihin. Toisaalta, kun opiskelijoita pyydettiin arvioimaan millaisia muutoksia opintojen kuluessa opetuksessa ja oppimisilmapiirissä oli tapahtunut, olivat myönteiset muutokset hieman kielteisiä yleisempiä. Erityisesti opettajien suhtautuminen, vuorovaikutus ja opetusmenetelmät olivat parantuneet opintojen loppua kohti. Tämä selittyi osin sillä, että opettajat ja opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa opintojen alun massakurssien jälkeen ja opiskelijan rohkeus ottaa kontaktia lisääntyy.

Johtopäätöksenä tuloksista voidaan esittää, että opiskelijat ovat kokonaisuutena suhteellisen tyytyväisiä opiskeluunsa Joensuun yliopistossa, mutta opintojen kuluessa kokemusten myönteisyys laskee. Tulokset eivät suoranaisesti tue sitä, että opetuksen laatu olisi heikentynyt, vaan kyseessä voi pikemminkin olla opiskelijan ja oppimisympäristön välisen suhteen muutos, opintojen alun viehätysten katoaminen, opiskelijan kriittisyyden lisääntyminen jne. Kaikki opiskelijat eivät myöskään tiedosta itseohjautuvuuden ja oman aktiivisen roolin merkitystä yliopisto-opiskelussa, vaan odottavat liikaa palvelua ja pettyvät epärealistisissa odotuksissaan. Toisaalta tulosten yhteyttä yliopiston heikentyneeseen resurssitilanteen ei voi myöskään kieltää. Tätä osoittavat myös opintojen keskeyttämisen akateemisen syyluokan tekijät ja kokonaisvaltaisen tyytyväisyyden selittäjät, ts. havaitut puutteet oppimisympäristötekijöissä, kuten ammatillisesti ja persoonallisesti epärelevantti opetus.

HYVÄ OHJAUS

Hyvän ja korkeatasoisen oppimisen kriteerit (Väisänen 2000) ovat tietystä mielessä universaaleja ja riippumattomia oppimisympäristöstä. Voidaan myös ajatella, että hyvän opetuksen ja ohjauksen piirteet ovat suurelta osin oppimisympäristöstä riippumattomia. On kuitenkin ymmärrettävää, että “uudet” oppimisympäristöt (Levonen 2000) asettavat omat lisävaatimuksensa ohjaukselle verrattuna kasvoista kasvoihin ohjaukseen. Toisaalta joitakin kasvoista kasvoihin ohjauksen piirteitä, esimerkiksi ohjauksen supporttiivista tehtävää, on vaikea tai lähes mahdotonta toteuttaa teknisin apuvälinein. Tässä mielessä verkko pohjainen oppimisympäristö on käsitteenä riittävän laava ja avoin erilaisille ratkaisuille. Siihen kuuluu verkko ympäristön lisäksi paljon muuta, esimerkiksi sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä ympäristöä (Kalli 2000).

Väisäsen (2001) ohjaussuhdetta opetusharjoittelussa käsittelevässä fenomenografisessa tutkimuksessa ohjaajat ja opiskelijat määrittivät hyvän ohjauksen ja ohjaajan piirteitä seuraavasti:

Hyvä ohjaaja

- on ammatillisesti pätevä, alansa asiantuntija, joka hallitsee ohjaustaidot ja on kykenevä kommunikoidaan opiskelijan kanssa tämän tasolla;
- on sisäistänyt työnsä normit ja eettiset standardit, esim. ei loukkaa opiskelijaa, on perehtynyt käsiteltävään työhön;
- omaa tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, kuten hyvä ihmistuntemus, sosiaalisuus, huumorintaju ja joustavuus;
- luo tukea antavan ja kannustavan ohjaussuhteen; antaa kannustavaa palautetta, kuuntelee, on helposti lähestyttävä, myötäelää, motivoi ja tukee opiskelijan itsetuntoa;
- opiskelijan kehitysvaiheen mukaan vaihtelevia rooleja:
 - antaa malleja, ohjaa, opastaa, opettaa, ehdottaa ratkaisuja;
 - toisaalta antaa myös vastuuta, auttaa itse ajattelemaan ja etsimään ratkaisuja, ei anna valmiita vastauksia;
 - omaa yhteistoiminnallisen ohjaustyylin, ts. korostaa yhteistä pohdiskelua ja keskustelua, antaa haasteita, kyselee, pyytää perusteluja ja valtauttaa ohjattavan toimimaan

Hyvän ohjauksen piirteinä nähtiin seuraavat:

- hyvän ohjauksen perustana opiskelijan yksilöllisyys, selkeät tavoitteet, ammatillisuus, antaa aikaa ja on hyvin organisoitua;
- ohjaussuhde on huolehtiva, kannustava ja turvallinen; se on dialoginen suhde, joka perustuu jaettuun reflektioon, keskusteluun, kuunteluun, yhteistyöhön ja molemminpuoliseen kasvuun; ohjaussuhteen ilmapiiri on avoin, antaa tilaa ja vapautta, oleellista molemminpuolinen kunnioitus ja palaute;
- tavoitteena auttaa kehittymään, ajattelemaan ja tutkimaan itsenäisesti; edistää oppimista ja on oppimiskokemus, joka luo myönteiset asenteet opetusta kohtaan, herättää kysymyksiä ja laajentaa näkökulmaa.

LOPUKSI

Koulutuksen vastatessa tarpeita, odotuksia ja päämääriä, ovat opiskelijat tyytyväisiä (Sander ym. 2000; Thomson & Fretz 1991). Opiskeluun sitoutuminen voi vaihdella opintojen kuluessa ja siihen vaikuttavat opiskelijan henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi myös oppimisympäristötekijät, esimerkiksi ohjaus ja sosiaalinen tuki (Hatcher ym. 1992). Kun koulutuksen päämäärä ymmärretään laajasti opiskelijan koko persoonan kehittymisenä eikä vain kapea-alaisena tietojen ja taitojen omaksumisena, hyvän opetuksen keskeiseksi elementiksi nousee opiskelijoiden tukeminen ja psykologisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Opettajan perinteinen tiedonjakajan rooli muuttuu tällöin ohjaajan ja kansaoppijan rooliksi, jossa keskeistä on kokonaisvaltaisesta ja laadukkaasta oppimisympäristöstä huolehtiminen. (Rautopuro & Väisänen 2000b.) On myös selvää, että tässä tehtävässä tarvitaan yhä enemmän koulutusta toteuttavien eri osapuolten, koulutuksen suunnittelijoiden, opinto- ja tukipalveluissa työskentelevien ja opettajien, välistä yhteistyötä.

Tutkimusten mukaan opiskelijan heikko sitoutuminen heijastuu tyytymättömyytenä opintoihin. Opiskelijoita tulisikin ohjata entistä enemmän uranvalintaan liittyvissä kysymyksissä ja auttaa heitä selkiyttämään omia motiivejaan. Myös koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi kuulla opiskelijoita. Hyvä ja ammatillisesti tai akateemisesti tarkoituksenmukaisena koettu opetus ja ohjaus ovat omiaan sitouttamaan opiskelijoita oman alansa opintoihin ja luomaan edellytykset korkeatasoiselle oppimiselle. Onko tällainen opetus tämän päivän yliopistossa todellisuutta vai haavekuva?

Myös Rautopuron ja Väisänen (2000a; 2000b; 2001) tutkimus puhuu selvää kieltä. Sitoutuminen ja myönteiset opintokokemukset ennustavat opinnoissa pysymistä, tyytyväisyyttä ja hyvää opintomenestystä. Kysymys kuuluukin, miten ylityöllistetyt yliopisto-opettajat pystyvät vallitsevassa resurssitilanteessa vastaamaan työhönsä kohdistuviin yhä lisääntyviin vaatimuksiin ja opiskelijoiden vaihteleviin tarpeisiin.

Lähteet

- Astin, A.W. 1995. Introduction to the IEO model and the College Student Survey (CSS). In *Analyzing CIRP Data: A Hands On Assessment Workshop Reference Guide*. Los Angeles: Higher Education Research Institute and UCLA Graduate School of Education and Information Studies.
- Bean, J. P. & Bradley, R. K. 1986. Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education* 57 (4), 393–412.
- Broadbridge, A. 1996. Academic advising - Traditional or developmental approaches?: Student perspectives. *British Journal of Guidance & Counselling* 24 (1), 97 - 112.
- Ely, E. E. 1997. The non-traditional student. Paper presented at the American Association of Community Colleges Annual Conference. Anaheim, CA, April 12 - 15. (JC970516)
- Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J. & Fitzgerald, V. 1992. Predicting college student satisfaction, commitment, and attrition from invest model constructs. *Journal of Applied Social Psychology* 22, 1273 –1296.
- Kalli, P. 2000. Näkökulmia verkkopedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 2, 135–138.
- KOTA 1999. Taulukoita KOTA-tietokannasta 1999. <http://www.minedu.fi/julkaisut-/pdf/78KOTA1999a.pdf>.
- Lampert, M. A. 1993. Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence* 28 (112), 971–990.
- Levonen, J. 2000. Uusien oppimisympäristöjen representaatiot oppimisen välineinä. *Aikuiskasvatus* 2, 127–134.
- Moore, E. 2000. Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden monet opiskelupositiot. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) *Innovatiivinen yliopisto? Koulutuksen tutkimuslaitos*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 191–202.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku: Painosalama Oy, 59–78.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku: Painosalama Oy, 11–58.

- Rautopuro, J., Väisänen, P. & Kuittinen, M. 1999. Opiskelijakohortin opintokokemukset opintojen loppuvaiheessa ja niissä opintojen aikana tapahtuneet muutokset. Joensuun yliopiston hallintoviraston raportteja ja selvityksiä N:o 25.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2000a. Breaking off the university studies. A longitudinal study at the University of Joensuu. Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference in Helsinki 30 August - 2 September 2000.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2000b. Keep the customer satisfied. A longitudinal study of students' emotions, experiences and achievements at the University of Joensuu. The ECER 2000 Conference, Network 22 (Research in Higher education) 20 - 23 September 2000. Edinburgh, Scotland. Education-line: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001613.htm>
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Aikakauskirja Kasvatus (käsikirjoitus).
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. 2000. University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education* 25 (3), 309 - 323.
- Santa Rita, E. 1996. Characteristics of successful students readmitted following academic suspension. Bronx, NY: Bronx Community College. (ERIC No. ED 394537)
- Solberg, V. S. & Villarreal, P. 1997. Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 19, 182–201.
- Soliman, I. & Soliman, H. 1997. Academic workload and quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 22 (2), 135–157.
- Thompson, C. E. & Fretz, R. B. 1991. Predicting the adjusting of black students at predominantly white institutions. *Journal of Higher Education* 62 (4), 437–450.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.)

Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopistopaino 2000, 34 - 60.

Väisänen, P. 2001. What constitutes good mentoring in teaching practice? A phenomenographic analysis of the conceptions held by student-teachers, mentors and supervisors. Paper to be presented at the 26th ATEE Conference, Stockholm 2001.

Wintre, M. G. & Yaffe, M. 2000. First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research* 15 (1), 9–37.

OSA II
OPPIMISEN OHJAUS VERKOSSA

KOHTI ITSEOHJAUTUVUUTTA JA OPPI- MISEN TAITOJA - VAHVAKSI VERKOSSA MYÖS VIRTUAALIYLIOPISTOSSA

Hannele Niemi

Teknologian mahdollistamat oppimisympäristöt ovat luoneet suuria odotuksia. Oppijat ovat tiedon äärellä ja se on heille tarjolla lähes rajattomasti. Mutta miten oppiminen onnistuu verkossa? Voidaanko lupaukset lunastaa ja todella oppia verkossa ja verkon kautta. Tässä artikkelissa tarkastellaan oppimista verkossa oppijan näkökulmasta. Lähtökohtana on ajatus, että verkko tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen, mutta oppijan on itse osattava ohjata ja hallita omaa oppimistaan. Ympäristö ei sinänsä tee ketään vielä hyväksi oppijaksi, mutta oppimisympäristö, teknologiset ympäristöt mukaan lukien voivat tarjota rikkaan symboliympäristön, joka oppijan omien ominaisuuksien kanssa vuorovaikutuksessa luo otollisen maaperän oppimiselle.

Opiskelija tarvitsee oppimisen taito myös virtuaaliyliopistossa. Kun opetusta annetaan verkossa korostuu opiskelijan itseohjautuvuuden merkitys. Tässä artikkelissa tarkastellaan niitä tekijöitä, joita tarvitaan jotta oppija tarvitsee tullakseen “vahvaksi verkossa” eli sitä, miten hän voi kasvaa oppijana ja oppia ohjaamaan omaa oppimistaan. Löytääkö hän ne mahdollisuudet, joita verkkoympäristö tällä hetkellä tarjoaa. Näitä ehtoja tarkastellaan “empowerment”-käsitteen kautta.

Sanalle “empowerment” on ollut vaikea löytää soveltuvaa suomenkielistä käännöstä. Siitä on ollut useita eri käännöksiä “valtuuttaminen”, “voimaantuminen”. Juha Siitonen ja Heljä Antola Robinson (1998) ovat laatineet ansiokkaan katsauksen sanan historiaan. Sen merkitys on voinut olla kahtalainen. Siihen on saattanut liittyä vivahde, että yksilö tai ryhmä valtuutetaan johonkin ammattikuntaan tai tehtävään. Silloin siihen liittyy myös oikeuksien antaminen toimia jollakin alalla. Ammatillisessa koulutuksessa tämä tehtävä voi olla hyvinkin keskeisenä. Koulutus antaa oikeutuksen toimia asiantuntijana tai ammatin edustajana jollakin tietyllä alueella. Siinä oikeutus annetaan ansainnan perusteella.

Empowerment -sanaan liittyy kuitenkin myös toinen vivahde. Silloin siinä korostuu se, että yksilö tai ryhmä tulee kykeneväksi tekemään (enabling) jotain, mikä on ennen ollut heille vaikeaa tai tavoittamatonta. Käsitteen historiassa 60- ja 70 -luvulla se tarkoitti ennen kaikkea sorrettujen tai muuten heikossa asemassa olevien ihmisten vahvemmaksi saattamista, heidän kasvunsa tukemista, jotta he voisivat vaikuttaa omaan elämäänsä ja sitä sääteleviin ehtoihin (Fetterman 2001; Hannah-Moffat 2000). Tavoite on silloin se, että he kasvavat vahvemmaksi ja löytävät itsessään vahvuuksia, joita he rohkaistuvat käyttämään ja joiden suhteen he saattavat myös kehittyä jatkossa. Tällöin korostuu sisäinen kasvu. Ketään ei voi sinällään tehdä vahvaksi, mutta kasvuun voidaan myötävaikuttaa. Ihmisiä voidaan ohjata löytämään omat voimavaransa ja tehdä heidät kykeneviksi vaikuttamaan omaan kasvuunsa ja elämäänsä. Tätä ei voida antaa valmiina. Oppijaa voidaan ohjata ja häntä voidaan tukea, mutta perimmältään yksilön pitää itse käydä läpi prosessi, joka tekee hänet aikaisempaa vahvemmaksi oman toimintansa hallinnassa. Tässä artikkelissa käytetään vahvaksi tulemistä juuri tässä merkityksessä. Sitä on haluttu määritellä Israel ja muiden (1994) mukaisesti. He määrittelevät empowerment -käsitteen kykeneväksi tulemiseksi:

“The ability of people to gain understanding and control over personal, social, economical, and political forces in order to take action to improve their life situations”. (Artikkelin kirjoittajan vapaa suomennos: “Ihmisten kyky kehittyä ymmärtämään ja hallitsemaan henkilökohtaisia, sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia voimia voidakseen aktiivisesti vaikuttaa elämäntilanteensa paranemiseen”).

Tässä artikkelissa Israelin ja muiden (1994) klassista empowerment -käsitteen määritelmä on sovellettu verkko-oppimiseen seuraavasti:

Verkkoympäristössä vahvaksi tuleminen merkitsee oppijoiden kykyä kehittyä ymmärtämään ja hallitsemaan henkilökohtaisia, sosiaalisia ja oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä voidakseen aktiivisesti vaikuttaa yksilöllisten ja yhteisöllisen oppimismahdollisuuksien paranemiseen teknologisissa oppimisympäristöissä.

Määritelmään sisältyy kolme keskeistä tekijää: (1) oppija henkilökohtaisine ominaisuuksineen, (2) ryhmä tai verkkoyhteisö sosiaalisena oppimisyhteisönä sekä (3) teknologian tarjoama ympäristö. Taulukkoon 1 on tiivistetty näihin liittyvät keskeiset ominaisuudet:

TAULUKKO 1. Oppijan kasvun ehtoja verkko-oppimisessa

Ymmärtäminen ja hallinta		
MINÄ	SOSIAALINEN YHTEISÖ	TEKNOLOGINEN YHTEISÖ
Itsetuntemus	Yhteistyö ja tukeminen ja toistensa tukeminen	Vastavuoroinen suhde erilaisten symboli-järjestelmien kanssa
Itsensä hallinta	Osallistuva, yhteinen tiedon rakentaminen	

Minä, yhteisö ja teknologinen ympäristö ovat syklisessä yhteydessä toisiinsa. Niiden ominaisuuksilla on toisiaan vahvistava vaikutus. Hyvä itsetuntemus ja itsensä hallinta auttaa yhteistyössä ja hyvä vuorovaikutteinen teknologia lisää yhteistyötä ja omaa hallintaa. Suhteet ovat kaikkien osatekijöiden osalta vastavuoroisia. Toisaalta myös negatiivisessa tapauksessa ne vaikuttavat toisiinsa eli heikko itsetuntemus ja oman toiminnan heikko säätely saattaa olla esteenä yhteistyölle ja teknologisen ympäristön hyödyntämiselle. Samoin ongelmat teknologisen ympäristön hallinnassa merkitsevät usein esteitä niin yhteistyölle kuin oman kasvun edistymiselle.

MINÄN YMMÄRTÄMINEN JA HALLINTA VERKKO-OPISKELUSSA

Opiskelija tarvitsee oppimisessa itsensä tuntemista ja hallintaa. Tämä ehto koskee oppimista yleensä, mutta verkkoympäristössä sillä on lisämerkityksiä. Verkkoympäristö luo erittäin monipuolisen ja rikkaan symboliympäristön, joka voi tarjota oppijalle useita samanaikaisia vaihtoehtoja esimerkiksi oppimateriaalin saamisessa (Salomon 1993; 1998; Pyysalo 2001). Tietoverkkojen kautta syntyvät mahdollisuudet antavat erilaisia tekstin, kuvan ja äänen yhdistelmiä. Hypertekstirakenne mahdollistaa lukuisia polkuja oman tiedon rakenteen koostamisessa. Syntyy vastavuoroinen suhde oman oppimistyylin tai omien kiinnostusalueiden suhteen. Margaret Andersson (2000) on koonnut useita oppijaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat verkko-oppimisessa. Näitä ominaisuuksia ovat mm.:

Epämääräisyyden sietokyky

Epämääräisyyden sietokyky vaihtelee huomattavasti eri ihmisillä ja tulee esille siinä, missä määrin ihmiset hakeutuvat tai ovat valmiita sopeutumaan tilanteisiin tai ajatuksiin, jotka sisältävät kompleksisia rakenteita, ovat strukturoimattomia, tai joissa ei ole viitteitä tuttuihin ilmiöihin tai tilanteisiin. Jonassen & Grabowski (1993) ja Jonassen & Wang (1993) ovat esittäneet, että yksilöt, jotka kykenevät epämääräisyyden sietoon, ovat kykenevämpiä kompleksiseen ongelmanratkaisuun ja divergenttiin oppimiseen. Furnhamin & Ribchesteriin (1995) viitaten verkkokurssien suunnittelussa olisi hyvä ottaa huomioon se tosiasia, että ihmiset joilla on vähän epämääräisyyden sietokykyä, hakevat palautetta suorituksestaan aina kuin se on mahdollista.

Ahdistuneisuus

Opiskelijat, joilla on taipumusta ahdistuneisuuteen pitävät yleensä parempana strukturoituja tehtäviä. Verkkoympäristö voi olla ongelma joillekin opiskelijoille, koska he eivät kykene hallitsemaan sitä avoimuutta ja erilaisten vaihtoehtojen kirjoa, joka mahdollistuu verkossa. Heidän itseohjautuvuutensa on heikko ja siksi kurssin rakenteelta tai ohjaajalta edellytetään sellaista tukea, joka auttaa näitä opiskelijoita hallinnan tunteen saavuttamisessa.

Riippuvaiset vs. itsenäiset oppijat

Jotkut opiskelijat saattavat olla hyvin riippuvaisia heidän senhetkisestä fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstään eivätkä he luota omiin päätelmiinsä toisin kuin ns. riippumattomat. Itsenäiset, riippumattomat opiskelijat ohjaavat paremmin omaa toimintaansa ja etenevät valitsemansa suunnan mukaisesti. Verkkokursseilla tämän on nähty merkitsevän, että ns. kenttäriippumattomat opiskelijat hyötyvät enemmän hypermediapohjaisesta opiskelusta kuin kenttäriippuvat.

Uskomukset omien kokemusten syistä ja mahdollisuuksista vaikuttaa niihin

Toisilla opiskelijoilla on taipumusta nähdä ja tulkita, että asiat tapahtuvat heidän kontrollinsa ulkopuolella. Toiset taas näkevät, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja he voivat omalla toiminnallaan myös edistää omaa oppimistaan. Verkkokursseilla tulee esille, että ulkoa ohjautuvat hyötyvät enemmän opettajan kontrollista kun taas sisäisesti ohjautuvat kykenevät itsenäisesti etsimään tietoa ja kykenevät olemaan paremmin vuorovaikutuksessa tehtävän ja sen sisällön kanssa. Sisäisesti ohjautuvat kykenevät paremmin strukturoimaan navigointiaan verkossa ja hyötymään hypertekstipohjaisesta oppimisympäristöstä.

Itsevarmuus

Yksilön luottamus omiin kykyihinsä on osoittautunut yhdeksi tärkeimmistä oppimisen menestyksellisyyttä ennustavista tekijöistä. Tämä ominaisuus kytkeytyy ennen kaikkea itseohjautuvuuteen eli siihen, miten ja minkälaisia tavoitteita yksilöt asettavat itselleen ja siihen miten he uskovat ne saavuttavansa. Zimmerman (2000; 1998) pitää itsevarmuutta ja itseluottamusta yhtenä tärkeimmistä motivaatio-ominaisuuksista.

Oppijana vahvaksi tulemisen keskeinen tekijä on se, miten oppija oppii ymmärtämään ja ohjaamaan itseään ja toisaalta se, miten oppijaan liittyvät tekijät otetaan vakavasti huomioon verkkokurssien suunnittelussa ja toteutuksessa. Jos opiskelijalla on vaikeuksia sietää epävarmuutta, hänelle hyvin monia vaihtoehtoja tarjoava ympäristö on ahdistava eikä hän kykene käyttämään sitä hyväkseen. Lisäksi näyttää siltä, että siirtyminen tavallisesta lineaarisesta tekstirakenteesta monikerroksiseen ja moneen suuntaan haarautuvaan rakenteeseen edellyttää tottumusta vapaaseen tekstirakenteeseen.

Näiden yksilön ominaisuuksien lisäksi oppimiseen verkossa vaikuttaa hyvin paljon se, minkälaiset metakognitiiviset ominaisuudet opiskelijoilla on eli se, miten he ymmärtävät omaa oppimistaan ja minkälaisia strategisia valmiuksia ja taitoja he käyttävät oppimisensa ohjaamiseen. (Zimmerman 1998; Pintrich 1995; Winne 1996; Pintrich & Ruohotie 2000). Näitä käsitellään artikkelin loppuosassa, kun kuvataan IQ FORM –ohjaus- ja arviointijärjestelmää.

Verkkokurssien suunnittelussa on syytä kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten yksilön itseohjautuvuutta voidaan lisätä. Zimmerman (2000) esittää kokoavasti mitä itseohjautuvuus merkitsee yksilön omien prosessien säätelyssä (Taulukko 2). Siinä tulevat esille kolme keskeistä komponenttia: miten oppija ennakoi tehtävää ja omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan tehtävän suhteen. Toinen komponentti liittyy siihen, miten hän kykenee oppimisprosessin aikana ohjaamaan oma toimintaansa ja ohjaamaan sitä tilanteen vaatimalla tavalla. Kolmas komponentti on se miten oppija reflektoi kokemuksiaan. Reflektointivaiheessa on kaksi keskeistä osatekijää: oman toiminnan arviointi ja reagointi tilanteeseen.

TAULUKKO 2. Itseohjautuvuuden osatekijät (Zimmerman 2000, 16)

Ennakointi	Suorituksen ohjaus ja hallinta	Oman toiminnan reflektointi
Tehtävän analyysi Päämäärien asettaminen Strateginen suunnittelu Omaa motivaatiota koskevat uskomukset Itsevarmuus Odotukset lopputuloksesta Sisäinen halu ja tehtävän merkitys oppijalle Päämäärä-suuntautuneisuus	Itsekontrolli Itsensä opettaminen Mielikuvat Huomion kohdistaminen Tehtävän vaatimien strategioiden hallinta Oman itsensä tarkkailu Havaintojen rekisteröinti Oman minän kokeileminen	Oman toiminnan ja itsensä arviointi Itsearviointi Onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten syiden tulkinta Omien reaktioiden arviointi Tyytyväisyydentunne Toiminnan muokkaaminen ja sopeuttaminen tai puolustautuva reagointi

Taulukossa esitetyt elementit ovat keskeisinä monissa itseohjautuvuutta koskevilla teorioissa ja niiden pohjalta johdetuissa sovellutuksissa. Suomessa Pekka Ruohotie on soveltanut näitä ominaisuuksia useissa konatiivisia rakenteita koskevissa tutkimuksissaan (Ruohotie 2000; Ruohotie & Nokelainen 2000). Itseohjautuvuus on paljolti itsensä ymmärtämistä ja tuntemista sekä oman toiminnan tietoista suuntaamista ja arviointia kulloiseenkin tehtävään suhteutettuna. Oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, mutta siinä on lukuisia tekijöitä, joihin oppija voi tietoisesti vaikuttaa. Kyse on aina paljon laajemmasta kuin vain kognitiivisesta prosessista. Opiskelu verkkokursseilla koskettaa aina myös omia tuntemuksia, odotuksia ja arvostuksia. Oppijan oman toiminnan säätelystrategiat ovat hyvin keskeisiä siinä, miten hän jaksaa ponnistella ja suunnata toimintansa kohti tavoitteiden saavuttamista.

SOSIAALINEN VERKKOYHTEISÖ

Jos haluamme yksilön kasvavan vahvaksi verkossa tarvitaan heidän oman itsensä ymmärtämisen ja hallinnan lisäksi toisen oppijan ja ryhmäprosessin ymmärtämistä. Vahvaksi tuleminen oppimisessa merkitsee myös kasvua sosiaalisessa mielessä. Silloin tarvitaan niitä taitoja, joita kollaboratiivinen oppiminen edellyttää.

Verkossa toimii yhteisö, ja sosiaalinen komponentti voi olla hyvinkin vahva. Verkkoyhteisö muodostuu niistä opiskelijoista, jotka ovat yhteydessä yhteisen kurssin jäsenenä tai yhteisen oppimisympäristön eli ns. alustan (Platform, esim. WebCT) kautta. Jossain määrin jo jokainen sähköpostilähetyksellä aktivoi sähköisessä ympäristössä tapahtuvan kommunikaation, mutta huomattavasti voimakkaampana sosiaalinen vuorovaikutus kohdataan erilaisten ryhmätyöohjelmien ja alustojen yhteydessä. Niissä toimii verkkoyhteisöjä, jotka ovat sitoutuneet tuottamaan jotain yhdessä tai toimimaan yhdessä oppimistehtävän ratkaisemiseksi, uuden tiedon hakemiseksi ja käsittelemiseksi. Verkkoyhteisö voi muodostua myös spontaanisesti esimerkiksi silloin, kun opiskelija ongelmaa ratkaistessaan etsii asiantuntija-apua ja kommunikoi jopa maailmanlaajuisesti kollegoiden tai opiskelijoiden kanssa, jotka ovat olleet tekemisessä samankaltaisen tehtävän kanssa.

Yhdessä tekeminen verkossa poikkeaa kuitenkin joiltakin osin selvästi face-to-face ryhmänä olemisesta. Toistaiseksi yleisin kommunikaation muoto on tekstuaalinen, ja se jo sinänsä asettaa rajoituksia vuorovaikutukselle. Omat pyrkimykset, epävarmuudet ja ongelmat on kyettävä pukemaan sanalliseksi. Ilmeiden ja eleiden tuoma kokonaisvaikutelma jää pois. Sitä voidaan jossain määrin korvata videokameraliittynöillä. Silloinkin kokonaisvaikutelman saaminen on vaikeaa. Lisäksi verkossa kommunikaatiolla on usein itse määriteltä osallistumisajotus (ns. asynkroninen keskustelu). Tosin ryhmät voivat sopia yhdessä, milloin kaikki ovat koolla "on-line", esimerkiksi keskustelemassa (synkroninen keskustelu). Usein suuri osa kommunikaatiosta tapahtuu tilassa, jossa ryhmä ei ole samanaikaisesti paikalla. Tällöin myös on mahdollisuus vaihtaa omaan kommunikatiiviseen rooliin. Kuinka paljon tai vähän haluaa itsestään paljastaa ja minkälaisena haluaa tulla esille, on usein enemmän säädeltävissä kuin aidossa vuorovaikutustilanteessa.

Kaiken kaikkiaan verkko on sosiaalinen kenttä joka edellyttää sen luonteen ymmärtämistä ja siihen oman panoksen antamista. Oppijan verkossa olisi hyvä selkeyttää itselleen tai opettajan opiskelijoilleen, mitä verkkoyhteisö tekee yhdessä, miksi se tekee jotain yhdessä ja milloin se toimii yhdessä. Yhteistyön muotoja voivat olla esimerkiksi: keskustelu, yhteisen tehtävän suorittaminen tai jonkin yhteisen tuotoksen yhdessä tekeminen (esimerkiksi prosessikirjoittaminen, suunnittelutehtävä, tutkielma jne.), vertaistukijärjestelmä, jossa opiskelijat saatetaan auttamaan toinen toistaan vaikeiden tehtävien yhteydessä, palautteen antaminen toisten tuotoksesta ja kysymysten esittämistä opittavan asian syventämiseksi.

Brooks, Nolan &, Gallagher (2001, 65) suosittelevat, että ainakin seuraavat asiat tulisi olla selvillä kaikilla osallistujilla:

- Mikä on keskustelun tarkoitus?
- Vaaditaanko osallistumista?
- Arvostellaanko osallistuminen esim. arvosanoin ja miten muuten osallistumista tullaan arvioimaan?
- Kuinka paljon osallistumista vaaditaan (esim. aihetta kohden tai tiettyinä aikana, esim. määrä viikoittain)?
- Millä vaiheessa ja millä tasolla osallistumista edellytetään?

Verkkoympäristön luonne mahdollistaa myös jaetun tiedon syntyminen (Reynolds ja muut 1996, 98; Cole 1991). Osallistujat rakentavat yhdessä tietoa tai etsivät ongelman ratkaisua. Jäsenet osallistuvat, usein myös tiimeinä tuottaen oman osuutensa kokonaisuuteen, jota muut täydentävät. Oppimisesta muodostuu yhteisöllinen kokemus, jossa syntyy uusia ratkaisuja ja uusia tiedon rakenteita. Oppimisesta muodostuu jatkuva prosessi, joka synnyttää myös uusia kysymyksiä ja haasteita.

Verkkoyhteisön ilmapiirillä on myös merkitystä mukana olevien sitoutumiseen. Helena Aarnio (1999) on käsitellyt kognitiivisen empatian merkitystä verkkokursseilla ja siinä osoittautuu, että toisen sanoman ymmärtämistä voidaan opettaa ja opiskella ja siten luoda verkkoympäristö, jossa saadaan kannustava ja tukeva ilmapiiri. Empowerment -käsitteeseen kuuluu se, että oppija kykenee yhä paremmin olemaan aktiivisesti mukana ja näkee oman panoksensa arvokkaana verkkoyhteisössä.

Verkkokurssien opettaja voi vaikuttaa kannustavan ilmapiirin luomiseen omilla kannanotoillaan ja kommentteillaan, mutta myös sillä, että kurssin alussa ja pitkin matkaa opetetaan kannustavaa tapaa esittää kysymyksiä ja palautetta sekä luodaan selkeät pelisäännöt, joita pyritään noudattamaan. Useilla kursseilla on syytä käydä läpi myös avun pyytämisen ja antamisen strategioita (Butler 1998; Newman 1998; Ryan ja muut 1998). Kyse on yhteisen tilan luomisesta. Kommunikatiivinen tila syntyy silloin kun pyritään siihen että kaikilla on mahdollisuus osallistua, heidän panostaan arvostetaan, tiedostetaan mitkä ovat ne esteet, jotka saavat jotkut väistymään ja pyritään toimimaan esteiden voittamiseksi.

TEKNOLOGISEN YMPÄRISTÖN YMMÄRTÄMINEN JA HALLINTA

Kolmas tekijä, jossa oppijan tulee voida kasvaa myös hallintaan, on teknologinen ympäristö. Verkkokurssilla oleva joutuu kohtaamaan monia verkkoympäristön luonteeseen liittyviä ongelmia, joiden suhteen synty helposti ongelmia. Tällaisia voivat olla esim. erilaiset sisäänpääsy- ja oikeudet eri ympäristöihin, erilaisten hakujärjestelmien käyttö, dokumenttien vieminen, avaaminen ja löytäminen yhteisesti rakennetussa tiedonmuodostuksessa kun ryhmä toimii jokin yhteisen tuotoksen aikaansaamiseksi. Ongelmat voivat olla melko pieniä ja niiden ratkaisu suhteellisen helppoa, mutta ratkaisemattomina ne vievät oppijan motivaation olla mukana. Verkkokurssien pysyvä ongelma on ollut joidenkin opiskelijoiden “katoaminen” eli he joko lopettavat kurssit kesken tai he muuten katoavat aktiivisesta yhteydenpidosta.

Kurssiympäristön hallintaan vaikuttavat ne ratkaisut, joita kurssin teknologiset suunnittelijat ovat luoneet. Tässä suhteessa alustoja tulisikin arvioida siinä mielessä, miten teknologia palvelee oppimista ja sitä tukevia pedagogisia ratkaisuja. Teknologisten ratkaisujen tulisi palvella ihmisten tarpeita ja vuorovaikutusta, mutta vuorovaikutteisuutta voidaan luoda myös teknologian ja käyttäjän välille. Silloin sovelletaan ns. älykkäitä järjestelmiä eli sitä, että tietokone opetetaan reagoimaan “älykkäästi”. Se voi toteutua esimerkiksi siten, että se tunnistaa opiskelijan oppimispolkujen valinnassa tai valintojen epämääräisyydessä tiettyjä piirteitä, joiden pohjalta opiskelijalle tarjotaan esimerkiksi sivustoja tai linkkilistoja, joiden avulla voi saada lisätietoa erilaisten symbolijärjestelmien esim. kuvioden, simulaatioiden ja tekstien muodossa. Interaktiivinen systeemi merkitsee myös sitä, että järjestelmä itsessään saattaa opiskelijoita kommunikoidaan keskenään ja esimerkiksi rohkaisee ottamaan yhteyttä opiskelijaan, joka on löytänyt ratkaisun ongelmaan, joka on jollakin toisella opiskelijalla vielä selvittämättä.

Oleellista kuitenkin on ymmärtää, että mikään teknologia ei sinänsä vielä lisää oppimisen syvyyttä ja laatua. Se voi antaa mahdollisuuksia, mutta oppija, oppimisyhteisö ja sen tukena oleva opettaja ja kurssin sisällöntuottajat ovat ne voimat, jotka tekevät kurssin laadun. Inhimillinen osuus on aina ratkaisevin ja teknologia on vain väline. Siksi aivan erityinen merkitys on opiskelijan omilla kognitiivisilla strategioilla ja oppimisen taidoilla ja kyvyllä käyttää niitä oman oppimisen ja verkkoyhteisön hyväksi.

IQ FORM OHJAUS- JA ARVIOINTIJÄRJESTELMÄ OPPIJAN TUEKSI

Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen ja tietojenkäsittelytieteen laitoksen yhteistyönä on aloitettu oppimisen ohjaus- ja arviointijärjestelmän kehittäminen (Niemi 2000, 2001; <http://www.edu.helsinki.fi/iqform>). Välineenä tähän on luotu vuorovaikutteinen palautejärjestelmä, IQ FORM -ohjelmisto, jolle ominaista on tietojenkäsittelytieteen uusien älykkäiden tekniikoiden hyödyntäminen oppimisprosessin tukena. IQ FORM (Intelligent Questionnaire PlatFORM) on toteutukseltaan verkkopohjainen, oppijoiden käyttäytymisen mukaan dynaamisesti muotoutuva tiedonhankintamenetelmä oppijan oppimisprofiilin ja verkkoyhteisön sosiaalisen dynamiikan tunnistamiseksi. Ohjelmisto muodostuu laajasta datapankista ja tutorointijärjestelmästä sekä reflektointia palvelevista välineistä kuten elektronista päiväkirjasta ja oppimiskansiosta.

Datapankki eli testistöt

Testistöt (versio IQ FORM 1.0) tarjoavat mahdollisuuden opiskelijan itsearviointiin kahden teorian pohjalle rakentuen. Toinen testistö pohjautuu Gardnerin (1993) monilahjakuusteoriaan. Sen tarkoitus on rohkaista opiskelijoita tuntemaan omia vahvuusalueitaan ja pohtimaan, mitä ne merkitsevät verkkooppimisessa. Toinen testistö pohjautuu itseohjautuvuusteorioihin (Zimmerman 2000). Keskeisenä lähtökohtana on ollut Pintrichin tutkimukset ja mittarit, joita Pekka Ruohotie (mm. Ruohotie 2000; Ruohotie & Nokelainen 2000) on soveltanut suomalaiseen ammattikorkeakoulukenttään.

IQ FORM -tutkimusryhmä (IQ-Research group 2001a; 2001b) on laatinut psykometriset verkkotestit, joiden avulla opiskelijat voivat arvioida omia vahvuuksiaan ja motivaatio-ominaisuuksiaan ja siinä ennen kaikkea itseohjautuvuutta ja käyttämiään oppimisen menetelmiä. Testistöt on validoitu laajalla korkeakouluopiskelija-aineistolla tammikuussa 2001. Kustakin testistöstä opiskelija saa itseään kuvaavan visuaalisen sekä numeerisen profiilikuvauksen välittömästi testin jälkeen. Sen lisäksi hän saa halutessaan ryhmäänsä tai laajempaa opiskelijaryhmää koskevat vertailuprofiilit.

Ensimmäisessä IQ FORM -versiossa ovat valmiina seuraavat testit:

- MITKÄ OVAT VAHVUUTENI - Missä pitäisi kehittyä?
Gardnerin monilahjakkuustesti itsearviointia varten (7 x 4 muuttujaa)
- MINKÄLAINEN ON MOTIVAATIONI
Mitä odotan opiskelulta? - Oppimisen ennakoivat tekijät (16 muuttujaa)
- Miten menestyä paremmin? - Oppimisen strategiset taidot (16 muuttujaa)
- Mitä keinoja oppimiseen? – Oppimista tehostavat menetelmät (21 muuttujaa)

Testistöt IQ FORM datapankissa on muokattu nuoria korkea-asteen opiskelijoita varten, mutta ne on helposti muokattavissa eri ikäikäisille ja eri koulutusaloilla opiskeleville. Yleiskuva arvioitavista ominaisuuksista on kuvattu taulukossa 3, jossa on esitetty myös validointiprosessissa hyväksytyjen ominaisuuksien luotettavuusarvot (Nevgi 2001; Tirri & Komulainen 2001).

Testin tehtyään jokaisella opiskelijalla on suora yhteys tutorpakettiin, jossa annetaan ohjausta miten voisi eri ominaisuuksissa kehittyä. Jokaisesta taulukossa 3 olevasta ominaisuudesta avautuu oma ohjausresurssisivusto sekä opiskelijalle että opettajalle. Ohjausjärjestelmä on rakennettu hypertextimuotoon siten, että opiskelijalla on valintansa mukaan mahdollisuus saada yhä enemmän ja syvempää lisätietoa itsensä kehittämiseksi mm. erilaisten harjoitustehtävien muodossa. Koko ajan oppijalla on mahdollisuus sijoittaa pohdintojaan päiväkirjaansa ja taltioida omat profiilinsa sekä niihin liittyviä tehtäviä ja pohdintoja oppimiskansioonsa. Näin saadaan syntymään omaan oppimista koskeva dokumentaatiota, jolla on merkitystä itsetuntemuksen lisäämisessä ja itsensä ohjaamisen haltuun otossa.

TAULUKKO 3. IQ FORM ohaus- ja arviointijärjestelmän sisältämät muut-
tajat ja niiden luotettavuusarvot.

IQ FORM testistöt	Ominaisuus	Cronbach'in Alpha kerroin
Lahjakkuuden eri alueet	Kielellinen	.69
	Loogis-matemaattinen	.76
	Kuvallinen ja avaruudellinen hahmottaminen	.71
	Musiikillinen	.94
	Kätevyys	.84
	Ihmissuhteet	.84
	Itsetuntemus	.84
Oppimisen ennakointi	Odotus menestyksestä	.78
	Suoritusahdistuneisuus	.75
	Tehtävän arvo oppijalle	.77
	Itsevarmuus	.62
Oppimisen Strategiset taidot	Ajan hallinta	.71
	Itsensä hallinta	.77
	Sitkeys tehtävän suorittamisessa	.75
	Avun pyytämisen strategiat	.74
Oppimista tehostavia menetelmiä	Kertaaminen	.42
	Kriittinen ajattelu	.65
	Oleellisten löytäminen	.53
	Uuden ja vanhan tiedon yhteen liittäminen	.60
	Avainsanojen ja ennakkojäsentelijöiden käyttö	.60
	Soveltaminen käytäntöön	.71
	Itsearviointi	.60

Arviointiohjelmisto näkyy opiskelijalle visuaalisesti erilaisina muotoina ja se voidaan liittää monenlaisten tehtävien yhteyteen vaihtelevasti tarpeen mukaan. Tavoitteena on ollut kehittää ohjelmistosta erilaisiin verkko-oppimisympäristöihin soveltuva yleiskäyttöinen ohjausympäristö, joka toimii sekä opiskelijan

tukena hänen opintojensa aikana että antaa verkkomateriaalin tuottajille, opettajille ja suunnittelijoille nopeasti palautetta jo kurssin edetessä. IQ FORM -ohjaus- ja arviointijärjestelmä pyrkii siihen, että voitaisiin tunnistaa opiskelijalle parhaiten soveltuvia sisältöjä ja tehtäviä, suunnata ohjaustoimenpiteitä heidän kehitystään tukevalla tavalla ja saada palautetta verkko-opiskeluympäristön toimivuudesta. Konkreettisia toimenpiteitä voivat olla mm. seuraavat:

- kehitetään verkkokurssin sivustoja ja toimintoja käyttäjäystävällisemmäksi
- saadaan välitöntä palautetta käytäntöjen sujuvuudesta suunnittelijoille
- kurssin opetus on suunniteltavissa ja kehiteltävissä kurssin jo aikana opiskelijan tarpeita vastaavammaksi - esim. yksilöllisten opiskeluapuneuvojen avulla
- saadaan palautteet opetuksesta, opiskeluprosesseista ja oppimisongelmista
- opettaja seuraa opintoryhmänsä opiskelua ja pystyy ajoissa huomioimaan esimerkiksi passiiviset opiskelijat
- saadaan palautteet tuloksista ja kootaan yhteenvetoa vaikuttavuusarviointeja varten.

Ohjausfunktionaalisuuden lisäksi IQ FORM -tiedonhankintajärjestelmä toimii kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston kerääjänä opiskelijoiden ominaisuuksista. Näin kertyvää aineistoa hyödynnetään verkkopedagogisessa tutkimuksissa, ja se auttaa kehittämään opetusta kokonaisvaltaisemmin. Aineiston analyysissä käytetään tietojenkäsittelytieteen tutkimuksen asiantuntemusta ja ne analysoidaan myös bayesilaista mallintamista käyttäen (Howson & Urbach, 1993; Kurhila ja muut 2001).

KOHTI OPPIMISEN HALLINTAA

Michael Dillinger (2001) korostaa virtuaaliyliopistojen tehtävää korkeatasoisen oppimisen edistäjänä. Hän puhuu oppijakeskeisestä lähestymistavasta, jossa teknologia ja oppimisympäristöt saadaan adaptiivisesti palvelemaan mielekkäiden oppimisprosessien muodostumista. Silloin tavoitellaan sellaista oppimista, jossa oppija tulee kykeneväksi ja vahvaksi oppijaksi, jolla on valmiudet tiedon hankintaan ja hallintaa, mutta myös uusien ennen ratkaisemattomien ongelmien käsittelyyn ja ratkaisuun. Virtuaaliyliopistojen pitäisi ohjata opiskeluun, jossa tuotetaan aktiivisesti uutta tietoa, ei vain analysoida aikaisempaa

ja katsota taaksepäin. Hän puhuu proaktiivisista opiskelijoista vastakohtana reaktiivisille. Merkittävää Dillingerin mukaan on se, miten oppijoille syntyy metataitoja oppimisen hallintaan ja yhteisölliseen tiedon tuottamiseen.

Pintrich (2000) puhuu hallintakeskeisestä tai suorituskeskeisestä oppimisesta. Hallinta tarkoittaa sitä, että oppija saa tiedollisen ja emotionaalisen kokemuksen siitä, että hän osaa jotakin. Opiskelijalla on välineet omien oppimisprosessien ohjaamiseen eli hänellä on kehittynyt metataitoja, joita hän osaa strategisesti soveltaa. Hän ei vain yritä suoriutua tehtävästä ymmärtämättä prosessin oleellisia vaiheita ja niiden vaatimia meta-taitoja.

Tässä artikkelissa on kuvattu oppimistaitojen alueita omaan minään kohdistuen ja sosiaaliseen verkkoyhteisöön sekä teknologiseen ympäristöön liittyvänä. Oppijan tarvitsee tietoa ja välineitä, miten hän voi kehittää omassa toiminnassaan oppimisen strategisia taitoja sekä käytännön oppimisen menetelmiä. Hän tarvitsee mahdollisuutta pohtia näitä ominaisuuksia itse reflektoiden mutta myös tukea saaden niin ohjaajalta kuin ryhmältä.

Verkko oppimisympäristönä edellyttää oppijan taitoja, mutta myös teknologian kehittämistä adaptiiviseksi ja oppijan tarpeita huomioon ottavaksi. Lisäksi tarvitaan kuten Dillinger (2001, 63) huomauttaa, että verkkokurssien opettajat tuntevat ja ymmärtävät opiskelijoiden oppimisprosesseja varsinaisen ainesisällön lisäksi. Myös yliopistojen opetussuunnitelmia tulisi uudelleen arvioida, miten ne ohjaavat korkeatasoisten oppimisprosesseihin syntyä.

Verkkokurssien sisältöjä kehitettäessä ja verkkokurssien rakennetta suunniteltaessa on tärkeää, että oppimisen taidot ja ohjausta itseohjautuvuuteen sisällytetään jo kurssin käsikirjoitusta laadittaessa. Tarvitaan myös ohjausvälineitä, jotka on helposti liitettävissä verkkokurssien osaksi. Siihen IQ FORM ohjaus- ja arviointijärjestelmä tarjoaa useita mahdollisuuksia. Vahvaksi kasvaminen verkossa merkitsee sitä, että oppija on kurssin jälkeen myös oppimistaidoiltaan ja sosiaalisilta valmiuksiltaan vahvempi ja hänellä on kykyä ohjata omaa oppimistaan sekä itsensä että oppimisyhteisönsä parhaaksi.

Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis: Tampereen yliopisto.
- Anderson, M. 2000. Individual characteristics and Webb-based courses. Teoksessa C.R. Wolfe, (toim.) Learning and teaching on the World Wide Web. San Diego. Academic Press, 47-73.
- Brooks, D.W., Nolan, D.E. & Gallagher, S.M. 2001. Web-Teaching. A Guide to designing Interactive teaching for the World Wide Web. Second edition. New York: Kluwer.
- Butler, R. 1998. Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. Journal of Educational Psychology, 90 (3), 630-643.
- Cole, M. 1991. Conclusion. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association, 398-417.
- Dillinger, M. L. 2001. Learning environments: The virtual university and beyond. Teoksessa F.T. Tschang & D. Senta (toim.) Access to knowledge. New information technologies and the emergence of the virtual university. Amsterdam: Elsevier Science.
- Fetterman, D.M. 2001. Foundations of empowerment evaluation. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Furnham, A. & Ribchester, T. 1995. Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement. Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social, 14, 179-199.
- Gardner, H. 1993. Multiple intelligences. The theory in practice. New York: Basic Books.
- Hannah-Moffat, K. 2000. Prisons that empower. Neo-liberal Governance in Canadian Women's Prison. British Journal of Criminology, 40 (3).
- Howson, C.& Urbach, P. 1993. Scientific reasoning: the Bayesian approach. Chigago: Open Court.
- IQ-Research group. 2001a. A test based on Gardners' multiple intelligence theory "What kind of person am I? Department of education, University of Helsinki.
- IQ-Research group. 2001b. Three test sets adapted from motivation tests developed by P. Pintrich and P. Ruohotie, A test about the students view on herself as a student, a test of learning strategies and a test about cognitive functions. Department of Education, University of Helsinki.

- Israel, B.A., Checkoway, B., Schultz, A., & Zimmerman, M. 1994. Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21 (2) 149-170.
- Jonassen, D.H. & Grabowski, B.L. 1993. *Handbook of individual differences learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jonassen, D.H. & Wang, S. 1993. Acquiring structural knowledge from semantically structured hypertext. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20, 1-8.
- Kurhila, J., Miettinen, M., Niemivirta, M., Nokelainen, P., Silander, T. & Tirri, H. 2001. Bayesian Modeling in an Adaptive On-Line Questionnaire for Education and Educational Research. *Proceedings of The 10th International PEG2001 Conference*, Tampere, June 2001.
- Nevgi, A. 2001. Motivational strategies of students in Virtual University. A paper presented in Evidence-Based Policies and Indicator Systems Third International Inter-disciplinary conference 4.-7. July 2001, University of Durham, England.
- Newman, R.S. 1998. Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 644-658.
- Niemi, H. 2001. Empowering Learners in Virtual University. –An introduction to the IQ-FORM Project and its theoretical framework. The presentation at ECER 2001 Conference in Lille September 7, 2001
- Niemi, H. 2000. Identification of learning profiles and motivation strategies in virtual university learning spaces. Paper presented at the European Conference on Educational Research, 20-23 September 2000, University of Edinburgh, Scotland, U.K. Session under the title Issues in Open and Virtual Learning, September 23rd.
- Pintrich, P. & Ruohotie, P. (toim.) 2000. *Conative constructions and self-regulated learning*. RCVE: Hämeenlinna, Finland.
- Pintrich, P.R. (toim.) 1995. Current issues in research on self-regulated learning: A discussion with commentaries (Special issue). *Educational Psychologist*, 30 (4).
- Pyysalo, R. 2001. *Distributing Learning through Multiple Systems in Virtual Learning Environments*. Department of Education. Helsinki: University of Helsinki (in print)
- Reynolds, R.E., Sinatra, G.M. & Jetton, T.L. 1996. Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31 (2), 93-104.

- Ruohotie, P. 2000. Conative constructs in learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructions and self-regulated learning. RCVE: Hämeenlinna, Finland, 1-30.
- Ruohotie, P. Nokelainen, P. 2000. Modern modelling of students motivation and self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructions and self-regulated learning. RCVE: Hämeenlinna, Finland. 1-30.
- Ryan, A.M. & Gheen, M.H. & Midgley, C. 1998. Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 528-535.
- Salomon, G. 1993. No distribution without individual's cognition: A dynamic interactional view. In Salomon, G. (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press, 111-138.
- Salomon, G. 1998. Technology's promises and dangers in a psychological and educational context. *Theory into practice*, 37 (1), Retrieved march 3, 2000 from the world Wide Web: Ebsco Academic Search Elite.
- Siitonen, J. & Antola Robinson, H. 1998. Empowerment: Links to teachers' professional growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.). *Promoting teachers' personal and professional growth*. Acta Universitatis Ouluensis.
- Tirri, K. & Komulainen, E. 2001. Gardner's theory applied to produce a self-rated intelligence-profile: an initial modeling and some psychometric results. (In preparation, Department of Education, University of Helsinki)
- Winne, P.H. 1996. A Metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327-354.
- Zimmerman, B.J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Verkkosivut

<http://www.edu.helsinki.fi/iqform>. 2001. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

VERKKOKURSSIT, OPISKELIJOIDEN HETEROGEENISUUS JA KURSSIEN MASSOITTUMINEN

Anu Haapala & Katja Halmetoja

Tässä katsauksessa esitellään Ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa – seminaarin Verkkokurssit, opiskelijoiden heterogeenisuus ja kurssien massoittuminen pienryhmätyöskentelyssä ja yleiskeskustelussa esille tulleita näkökulmia ja pohditaan niiden merkitystä laajemminkin sekä verkkokurssien että kansallisen virtuaaliyliopiston kehittämisen haasteina. Keskeiseksi käsitteiksi pienryhmäkeskustelussa nousivat massoittuminen ja heterogeenisuus, joita ensiksikin pyrittiin määrittelemään eri näkökulmista ja toiseksi tarkastelemaan verkko-opetuksen yhteydessä toimivien eri tahojen näkökulmista.

Mitä verkkokursseilla oikein sitten tarkoitetaan? Yliopistoja kehitetään Suomessa lähivuosina siten, että niissä on mahdollista opiskella sekä perinteisillä että virtuaalisilla menetelmillä. Yliopiston, joka kouluttaa ja kasvattaa “huomisen osaajia”, opetus ei voilla ainoastaan lähiopetusta, sillä yliopiston on annettava opiskelijoilleen valmiudet työskennellä muuttuvassa työelämässä. Toisaalta yliopiston opetus ei voi olla pelkästään etäopetustakaan, sillä yliopiston tulee tarjota opiskelijoille myös yhteistyö-, vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja. (Tervaportti 1999, 97.)

Verkkokurssien määrä eri yliopistoissa on lisääntynyt viimeisten vuosien aikana huomattavasti ja niiden oletetaan moninkertaistuvan mm. virtuaaliyliopiston kehittymisen myötä. Opettajien kouluttaminen verkko-opettajiksi ja –ohjaajiksi on tehostunut eri yliopistoissa niihin kyseistä tarkoitusta varten perustettujen keskusten ja erillislaitosten kautta samalla kun virtuaaliopetuksen kehittämiseen on myönnetty useita erillismäärärahoja. Opiskelijat puolestaan ovat jopa opettajia tottuneempia käyttämään verkkoympäristöjä ja usein myös innokkaita laajentamaan opiskeluympäristönsäkin virtuaaliseksi. Verkkopöytä tuo mukanaan myös useita uusia mahdollisuuksia laajentaa ja monipuolistaa opetusta, minkä vuoksi verkon mahdollisuuksia pyritään hyödyntämään yhä tehokkaammin myös yliopisto-opinnoissa.

VERKKOKURSSIEN MASSOITTUMINEN

Samalla kun kurssit yleistyvät, niitä tarjotaan yhä useammille ja niille etsiytyy yhä enemmän opiskelijoita. Massoittuminen voidaan nähdä myönteisenä asiana – uudet teknologiset innovaatiot ovat lunastaneet paikkansa. Markkinahenkisesti ajateltuna kurssin osallistujamäärällä mitattu suosio voi toimia myös houkuttimena uusille opiskelijoille valita kurssi. Myönteisesti massoittumista voidaan tarkastella myös verkko-opetuksen tavoitteena, jolloin verkon kautta pyritään tarjoamaan opiskelumahdollisuus yhä useammille opiskelijoille fyysisestä opiskelupaikasta riippumatta. Tällöin kysymys massoittumisesta liittyy myös läheisesti kurssien laatuun ja laadun takaamiseen.

Massoittuminen voi toisaalta olla jo olemassa oleva haaste, jonka ratkaisemiseksi etsitään uusia mahdollisuuksia opetuksen virtuaalistamisesta ja verkko-opetuksesta, jotka antavat uusia mahdollisuuksia sellaisille kursseille, joille osallistuu paljon opiskelijoita jo ennestään. Perustietoja tai –taitoja sisältävä, vuoden aikana useita kertoja järjestettävä kaikille yhteinen peruskurssi lienee taloudellisempaa suunnitella kerralla kunnolla verkkoon. Samalla pyritään automatisoimaan myös tentti- ja tehtäväkäytäntöjä, joiden kautta opettajan työmäärää voidaan vähentää.

Käsiteltäessä opiskelijoiden suorituksia voidaan verkkotekniikoilla automatisoida monia asioita. Tästä on merkittävää apua kurssin hallintaan, kun kurssilla on satoja opiskelijoita. (Malmi 2001, 6.)

Pienryhmässä keskusteltiin myös siitä, että massoittuminen asettaa uusia haasteita verkko-opetukselle. Massoittumisen takia opettajan aika ei riitä henkilökohtaiseen ohjaamiseen ja opiskelijoiden yhteydenotot ruuhkautuvat. Jo kursseja suunniteltaessa on huomioitava muun muassa se, kuinka monelle opiskelijalle kurssi on tarkoitettu, kuinka ohjaajajohtoinen kurssi on, kuinka paljon opettaja saa tehtäviä kommentoitavakseen, miten kurssi arvioidaan ja onko kurssin vaatima työmäärä verrannollinen siitä saatavaan hyötyyn. Tosin samoihin kysymyksiin törmätään myös perinteisiä kursseja suunniteltaessa, mutta mikäli verkkokurssi näyttäisi tuovan jonkin uuden mahdollisuuden, lisäarvon, entiseen toteutukseen verrattuna, on verkkokurssin toteuttaminen perusteltua. Tästä näkökulmasta massoittumisen näkeminen verkko-opetuksen ongelmana tuntuu kuitenkin olevan hyvin pitkälti keinotekoinen. Käytännössähän kursseille tulijoiden määrä rajataan jo ennakolta ja yleisesti verkkopedagogiikan lähtökohtana on se, ettei kurssia suunnitella vain opetuksen virtuaalistamisen vuoksi vaan siksi, että verkko voisi tuoda toteutukseen myös jonkinlaisen lisäarvon.

Ongelmaksi massoituminen sen sijaan voidaan ymmärtää silloin, kun verkko-opetus tasapäästä suuren joukon opiskelijoita. Verkkopedagogiset ratkaisut näyttävät jäävän yhdelle tasolle – luentojen siirtämiseksi verkkoon, eikä tällöin edes tavoitteena ole huomioida opiskelijoiden yksilöllisyyttä ja verkko-opetuksen antamia mahdollisuuksia siihen. Monipuolinen ja moniulotteinen verkko-opetus vaatii joustavaa ajattelua ja monien erilaisten oppimistyylien ja –strategioiden huomioimista suunnittelijalta ja opettajalta. Siksi epäilevästi ja osittain negatiivisestikin verkkokursseihin ja niiden suunnitteluun suhtautuvia opettajia on useita. Opettajien asenteet, kiinnostus ja kyky työskennellä uudessa ympäristössä heijastuvat opiskelijoiden toimintaan ja tätä kautta oppimisen toteutukseen (Korpi, Niemi, Ovaskainen, Siekkinen & Junntila 2000, 10). Jotta näitä erilaisia oppimisstrategioita ja –tyylejä voitaisiin tunnistaa ja huomioida entistä paremmin opetuksen suunnittelussa, on yksi Suomen virtuaaliyliopiston opintojen ohjaukseen ja tukemiseen liittyvistä kehittämishankkeista, Helsingin yliopiston IQ Form – hanke kehittämässä vuorovaikutteista palautejärjestelmää. Järjestelmä on toteutukseltaan verkkopohjainen, oppijoiden käyttäytymisen mukaan dynaamisesti muotoutuva tiedonhankintamenetelmä oppijan oppimisprofiilin tunnistamiseksi. Nämä erilaiset oppimisprofiilit ovat yksi opiskelijoiden heterogeenisuuden muoto, mutta keskustelussa tuli esille monia muitakin näkökulmia.

HETEROGEENISUUS VERKKOKURSSEILLA

Monissa yhteyksissä verkkokursseja on perusteltu sillä, että niiden avulla voidaan huomioida erilaisten opiskelijoiden tarpeita entistä paremmin ja kehittää opetusta entistä enemmän opiskelijälähtöiseksi ja huomioida opiskelija entistä enemmän yksilönä. Tämä vaatii kuitenkin monipuolista kurssin suunnittelua ja jo suunnitteluvaiheessa opiskelijoiden heterogeenisuuden tiedostamista.

Lindhin ja Parkkosen (2000, 147-148) mukaan oppimateriaalia ei voi erottaa oppimisympäristön suunnittelusta. Pelkkä tekstin ja kuvien siirtäminen verkkoon ei ole hyvää verkko-oppimateriaalin tekemistä/luomista. Verkko-oppimateriaalin laadinnassa nousee ensimmäisenä esiin seuraavia tärkeitä kysymyksiä:

- Mikä on kohderyhmä, jolle oppimateriaalia tehdään ja miksi?
- Mitkä ovat oppimiselle asetetut tavoitteet?
- Millä tavoin verkon ominaisuuksia voidaan hyödyntää ja mikä on lisäarvo verrattaessa tavanomaista opetusta ja verkko-opetusta?

Oppimateriaalia tuotetaan verkkoon monista eri syistä. Suunnittelua varten on pohdittava verkon rooli suhteessa tavoitteisiin. Olennainen kysymys on, mitä lisäarvoa verkon käyttäminen tuo opetukseen ja oppimiseen. Verkko-opetusta voi käyttää lähiopetuksen tukena tai täydentävänä etäopiskeluaineistona.

Verkko-opetusta suunniteltaessa on myös hyvä tiedostaa, onko kurssi suunnattu massoille vai pienryhmille? Massaopetus sopii itseopiskelutyypisille kurseille ja vaatinee myös automaattisesti korjattavat tentit. Pienryhmille suunnattu verkko-opetus mahdollistaa yksilöllisemmän opetuksen sekä ryhmätyöskentelyn organisoinnin. Massaopetuksessa motivaation ylläpito on vaikeampaa ja viestimäärät voivat kasvaa, kun taas pienryhmissä avoimuus saattaa kärsiä. (Tikanoja 2000).

Tämä opiskelijoiden heterogeisuus voi olla hyvinkin moniulotteista. Opiskelijoilla voi olla erilaiset lähtötiedot kurssin sisällöistä, heidän aiemmat opinnotsa voivat poiketa erittäin paljon toisistaan ja eri opiskelijoilla on erilainen motivaatio suoriutua opinnoista. Verkkokurssilla korostuvat edellä mainittujen lisäksi myös erilaiset lähtötasot tietoteknisissä taidoissa sekä resurssit tietoverkon käyttämiselle. Vaikka verkkokurssia ajateltaessa ensiksi ei tulisikaan mieleen sosiaaliset taidot, ne tulevat esille myös verkossa opiskeltaessa etenkin, jos opiskelumuotoina ovat keskustelut tai ryhmätyöt verkon kautta. Nämä kaikki erilaiset valmiudet verkko-opiskeluun vaativat myös verkko-kurssiin sisälle rakennettua ohjausta, missä parhaimmillaan otetaan huomioon yksilöiden erilaiset tarpeet.

Opiskelijälähtöisen suunnittelun avaimena on kohderyhmän tunteminen. Verkko-opiskelun kannalta on tärkeää selvittää kohderyhmän:

- Erityispiirteet; opiskelevatko kohderyhmän opiskelijat kokopäiväisesti, onko mukana työssäkäyviä vai onko kyseessä jokin muu ryhmä?
- Motivaatio; onko opiskelijoiden tavoitteena tutkinto, ammatillisen pätevyyden täydentäminen vai halutaanko lisätä tietoa jossakin kiinnostavassa aiheessa?
- Resurssit; millaiset laitteet opiskelijalla on käytettävissään? Missä ja milloin opiskelun on mahdollista tapahtua? Kuka maksaa opiskelusta aiheutuvat kustannukset?

Kohderyhmään liittyviä muita tekijöitä ovat sisällön tuntemus, oppimistaidot, ikä, sukupuoli, ammatti sekä koulutus. Myös nämä edellä mainitut asiat on hyvä selvittää, silloin kun se on mahdollista, jotta oppimateriaali olisi mahdollisimman soveltuva kaikille verkko-opetukseen osallistuville. (Lindh & Parkkonen 2000, 148.)

Opiskelijoiden heterogeenisuutta voidaan verkkokurssilla pyrkiä myös hyödyntämään. Erilaiset valmiudet, kokemukset, tiedot ja vahvuudet rikastuttavat yhteistoiminnallista opiskelua, mihin verkko tarjoaa mahdollisuuden. Jotta heterogeenisuutta voitaisiin hyödyntää, olisi se saatettava kurssin osallistujien tietoisuuteen. Tämän vuoksi useilla kursseilla onkin käytössä kunkin kurssilaisen oma esittelysivu, jossa hän tuo esille itsestään kurssin kannalta merkityksellisiä asioita. Mikäli mahdollista tämä kurssilaisten tutustuminen voidaan järjestetään myös perinteisenä tapaamisena. Kummallakin tavalla myös kurssiin sitoutuminen lisääntyy.

Tarkasteltaessa heterogeenisuutta eri toimijoiden näkökulmasta se koskettaa sekä opettajia että opintohallintohenkilöstöä. Opettajat joutuvat siis ottamaan opiskelijoiden heterogeenisuuden huomioon kurssia suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Parhaimmillaan hyvin suunnitellulla kurssilla opiskelijoiden heterogeenisuus on voimavara, jonka avulla edistetään oppimista. Opiskelijoiden näkökulmasta heterogeenisuutta tarkasteltaessa merkityksellistä on se että opiskelija itse tiedostaisi omat vahvuutensa ja heikkoutensa verkko-opiskelijana ja hahmottaisi itsensä suhteessa muihin kurssilaisiin. Tällöin lähtökohdat yhteistoiminnalliselle oppimiselle myös verkkoympäristössä ovat olemassa. Heterogeenisuuden määritelmän laajentuessa koskemaan myös opintosuoritusten heterogeenisuutta, heterogeenisuus koskettaa opintohallintohenkilöstöä lähinnä työmäärän lisääntymisenä. Opiskelijoiden omat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, niiden suunnittelu ja opintojen korvaavuudet vaativat useiden tahojen yhteistyötä. Joustavan opinto-oikeuden mukanaan tuomat mahdollisuudet laajentaa opintoja myös muissa kuin omassa kotiyliopistossa suoritettavaksi lisäävät myös tutkintojen heterogeenisuutta.

Sekä massoittumisesta että heterogeenisuudesta puhuttaessa niitä yhdistäväksi teemaksi nousevat myös kysymykset kustannuksista. Verkko-opetuksen kehittäminen massoittumisesta ja heterogeenisuudesta nousevia haasteita vastaavaksi vaatii taloudellisten resurssien lisäämistä. Verkkokurssin suunnittelu ja kurssin toteuttamisen aikana ohjaaminen ja palautteen antaminen vaativat opettajalta aikaa. Toisaalta verkkokurssien toteuttamiseen erityisesti massoittumisen näkökulmasta liittyy myös useita resurssikysymyksiä – mistä kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kurssille.

Yhteenvetona keskustelusta voisi todeta, että sekä massoittuminen että heterogeenisuus ovat mielenkiintoisia ja moniulotteisia käsitteitä verkko-opetuksen yhteydessä. Verkkokurssien myötä sekä yksilöllisyyden ja heterogeenisuuden huomioimista on mahdollista tehostaa samalla kun verkkokurssien avulla

opetuksen on mahdollista saavuttaa yhä useammat, josta seuraa massoitumista. Verkkokursseja kehitettäessä on vain koko ajan huomioitava ettei massoittuminen evää yksilöllisyyttä.

Lähteet

- Korpi, M., Niemi, P., Ovaskainen, T., Siekkinen, P., Junntila, V. 2000. Virtuaalinen oppimisympäristö koulutusta järjestävän organisaation työvälineenä. Tietotekniikan tutkimusinstituutin julkaisuja 7/2000. Jyväskylä.
- Lindh, K. & Parkkonen, M. 2000. Oppimateriaali verkossa. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: TammerPaino, 147-158.
- Malmi, L. 2001. Yliopistot muutoksessa: Opetuksen arki. Peda forum Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 1/2001.
- Tervaportti, M. 1999. Yliopisto-opetus ja opintoaineistot verkossa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tikanoja, H. 2000. Oppiminen ja opetus verkossa, WebCT -kurssi: <http://webct.uku.fi:8900>.

OSA III
OPISKELUN OHJAUS VERKOSSA

VERKKO OPPIMISEN JA OPISKELUN OHJAUSYMPÄRISTÖNÄ

Katri Aaltonen ja Anu Haapala

Mitä on verkko-ohjaus? Kenelle se sopii ja kenelle ei? Mitkä ovat verkko-ohjauksen vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhkat? Näistä kysymyksistä lähdettiin liikkeelle Opetus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa seminaarin pienryhmässä Verkko-ohjaus – mitä ja kenelle? Verkko-ohjauksessa puhuttaessa sillä voidaan sisällöllisesti tarkoittaa joko oppimisen ohjaamista, jolloin taustalla ovat kysymykset verkkopedagogisista ratkaisuksista tai toisaalta opiskelun tai opintojen ohjaamista, jolloin keskitytään sisällöllisesti kysymyksiin siitä, miten verkossa voitaisiin tukea opintojen etenemistä entistä paremmin.

Keskeisenä keskustelun lähtökohtana käytettiin käsitettä vuorovaikutus, joka on yksi keskeisimmistä ohjaukseen liittyvistä ja sitä kuvaavista käsitteistä. Vuorovaikutus on viime vuosina ollut myös yksi yleisimmin tietoverkkoihin ja verkko-oppimiseen liitetyistä teemoista. (Kiviniemi 2000; Matikainen 2001.) Ihmisten välisellä viestinnällä, vuorovaikutuksella ja prosessimaisuudella on merkittävä rooli olipa sitten kyse varsinaisesta opintojen kokonaisvaltaisesta ohjaamisesta tai oppimisen ohjaamisesta erilaisissa verkko-oppimisympäristöissä. Verkko-ohjausjärjestelmässä vuorovaikutus on välillistä, verkon kautta tapahtuvaa, mikä asettaa verkko-ohjaukselle aivan uusia haasteita ja jopa uhkia, mutta luo samalla myös mahdollisuuksia ja vahvuuksia.

Kysymyksiä verkko-ohjauksesta ja siinä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta lähestyttiin tarkastelemalla sitä Pekka Ihanaisen verkkoartikkelissaan Tietoverkon sielu (<http://iii.vu/kirja/>) esille nostamien käsitteiden lähtökohdista. Artikkelissaan Ihanainen käsittelee verkkoympäristöä vuorovaikutuksellisenä ympäristönä, jossa ihmiset kohtaavat aidosti – ei perinteisiä vuorovaikutuksen käsitteitä käyttäen, mutta niistä lähtökohdista uutta luoden. Käsitteet, joiden kautta verkko-ohjausta ja sen vuorovaikutuksellisuutta lähestyttiin olivat: verkko-yhteisöllisyys, verkkososiaalisuus, verkkorationaalisuus, verkkoroolit, verkko-persoona, verkkoidentiteetti ja verkkoemotionaalisuus. Seuraavassa raportoidaan lyhyesti sekä pienryhmäkeskustelumme että pienryhmätyöskentelyn yhteenvetokeskustelussa esille tulleita näkemyksiä siitä, miten nämä verkko-

ohjauksen, ja osittain myös verkko-opetuksen, vahvuudet ja mahdollisuudet sekä heikkoudet ja uhkat on mahdollista ymmärtää.

Toiminta verkossa on rationaalista ja verkkokanssakäyminen toteutuu oman logiikkansa mukaisesti. Verkkopedagogisilla ja ohjauksellisilla järjestelyillä pyritään varmistamaan se, että tämä rationaalisuus kohdistuu oppimiselle ja opiskelulle asetettuihin päämääriin. Ihanainen korostaa, että logiikka tulisi tunnistaa, jottei ennakolta suunniteltu ja jäsennetty sekä ajateltuun tavoitteeseen pyrkivä verkkotoiminta epäonnistuisi. Logiikan tunnistamista vaikeuttaa kuitenkin se, että verkon sisällöt ovat usein pirstaleisia ja yllätyksellisissä yhteyksissä toisiinsa. Varsinaisessa verkkovuorovaikutuksessa ajattelu kytkeytyy fragmentteihin ja niiden yhteyksien huomaamiseen sekä yllätyksellisten käänteiden ja niihin kutoutuvien ajatusten ja ideoitten oivaltamiseen. Tämä ajattelu vaatii prosessimaisuutta, joka puolestaan vaatii aikaa. Tämä muodostaa toisaalta valtavan haasteen verkkopedagogiikalle erityisesti sisältöjen jäsentämiseksi, mutta toisaalta mahdollisuutena voidaan nähdä myös se, että verkon avulla siltoja eri osasten välillä voidaan pyrkiä muodostamaan entistä paremmin ja moniulotteisemmin.

Ryhmän keskustelussa painotettiin erityisesti sitä, että verkko-ohjaukseen liittyvään rationaalisuuteen voidaan katsoa kuuluvan senkin, että oppija valitsee itselleen tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön. Kaikissa tilanteissa tarkoituksenmukaisin oppimisympäristö ei välttämättä ole kuitenkaan verkkoympäristö. Jotta verkkoympäristö voisi toimia mahdollisimman ohjauksellisenä ympäristönä, se tulisi ymmärtää pedagogisilta lähtökohdiltaan didaktiseksi ympäristöksi, jossa opiskelu on verkkokeskeistä, opiskelumateriaali sekä opiskeluprosessin mallitus on organisoitu pääosin tai kokonaan verkkoon, palautteen anto ja ohjaus ovat keskeinen osa opiskelun johtamista ja ohjaus kohdistuu ensisijassa joko yksittäisen opiskelijan tekoihin tai ryhmän työhön. Tämä vaatii hyvin toimiakseen pitkälle kehitettyjä automatisoituja ympäristöjä sekä palautteen antoon kehitettyä toimintamallia.

Prosessuaalisuuden käsitteen kautta oppiminen verkossa liittyy mm. aikaan. Toisaalta verkkoympäristössä tulisi ottaa huomioon se, että prosessuaalisuudessa voi olla tieteenalakohtaisia eroja: esimerkiksi matemaattisissa aineissa prosessuaalisuus voi olla jotakin muuta kuin humanistisissa aineissa. Prosessuaalisuuteen liittyy myös jatkuvuuden käsite eli kysymys siitä, mihin opiskelija liittyy opiskelemaansa verkkokurssin. Mistä osasista muodostuu verkko-opiskelussa opiskelijan oppimiskokonaisuus vai jääkö verkkokurssi vain suorituskeksi, joka ei kiinnity mihinkään aikaisempaa tai tulevaan? Kokonaisvaltaisesti

opiskelun verkko-ohjausta tarkasteltaessa yksi mahdollisuus olisi lähestyä ohjausta holistisen, opiskelijakeskeisen mallin (Watts & Esbroeck 1998) avulla, jolloin kiinnitetään huomioita ohjauksen eri osa-alueiden (kasvun kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uranvalinnan ohjaus) välisiin suhteisiin kaikki kolme osa-aluetta huomioiden. Tällöin opiskelija saa omasta kehityksestään riittävän monipuolista ja yksilöllistä palautetta opintojensa eri vaiheissa ja samalla siirrytään korjaavasta ohjauksesta ennaltaehkäisevään.

Ihanaisen mukaan verkkotoimija voi löytää itsestään rooleja, joita ovat mm. turvallisuuden tuoja, näkijä, oivaltaja, yhteyden luoja ja ylläpitäjä, esiintyjä, paneutuja ja verkkoprosessien johtaja. Verkkoroolit ovat yhteydessä verkkopersonaan ja –identiteetin syntymiselle. Verkkopersona on se ilmiasu, joka näyttäytyy verkkokumppaneille ja sen muotoutuminen synnyttää verkkoidentiteetin, joka vahvistuessaan rohkaisee verkkopersonaan esille tuloa. Näiden syntyminen edellyttää pitkäaikaista kanssakäymistä ja työskentelyä tietoverkossa, sillä Ihanaisen mukaan verkkotoiminnan alussa verkkokäyttäytymiseen suhtaudutaan olemassa olevan persoonallisuuden ja identiteetin pohjalta. Ryhmäkeskustelussa painottui se, että verkko-ohjaukseen liittyen rooleilla, identiteetillä ja persoonalla on suuri merkitys. Verkon sosiaalisessa tai ei-sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppija hakeutuu, joutuu tai pääsee erilaisiin verkkoroleihin. Jos roolivalintaa tarkastellaan oppijan vapaaehtoisena ja tilannekohtaiseen harkintaan perustuvana ilmiönä, edellyttää se oppijalta itsetuntemusta ja tavoitetietoisuutta. McNairin (1996, 11-12) käsittein tätä voidaan kutsua autonomisuudeksi, joka on yksi ihmisen perustarpeista ja jota arvostetaan ja korostetaan koulutuksessa opiskelijoiden ja henkilöstön keskuudessa. Autonomiset ihmiset pystyvät ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa, mutta samalla autonomisuus on yhteistyötä - ei eristäytymistä. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten toimia yhteistyössä ja he osaavat tarvittaessa ottaa myös apua vastaan. Tämä autonomisuus on siten sekä lähtökohtana verkko-sosiaalisuuden synnylle että yksilön omalle verkkoroolille.

Verkkorooleissa toimiessaan osallistujan persoona saattaa hälvetä, mutta ei koskaan häviä kokonaan. Toisaalta verkkopersonaan ja –identiteettiin ohjauksellisina käsitteinä liittyy oppijan henkilöllisyyden tunnistettavuus. Onko verkko-ohjauksessa opettajan ja tutorin aina tunnistettava, ketä ohjaa, pystyäkseen räätälöimään ohjauksensa? Mitä mahdollisuuksia nimetön tai tiettyyn yksilöön kohdistamaton palaute antaa sekä opettajalle että oppijalle? Perinteisissä ohjaustilanteissa oppijan kontekstin tuntemus sekä nonverbaali viestintä muodostavat ohjaajalle merkittävän tulkinnallisen viitekehyksen, joka anonyymisti suoritettussa palautteessa voi jäädä kokonaan puuttumaan. Mistä opetta-

ja saa näissä tilanteissa ne tarvittavat hienosäätöiset vihjeet, joiden perusteella usein selviää se, mistä itse asiassa 'kenkä puristaa'? Mitä ehkä ohjaamiselle olennaista jää huomaamatta ilman oppijan kontekstia? Parhaimmillaan ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde perustuu Peavyn (2000) mukaan yhteiseen tulkintaan prosessista, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen, mutta se, miten verkkoympäristössä tähän päästään vaatii käytänteiden kehittämistä.

Ryhmässä keskusteltiin myös siitä, miten eri rooleissa toimiminen aiheuttaa erilaisia oppimista joko edistäviä tai ehkäiseviä tunteita. Vaikka verkko on 'kone', se ei jätä käyttäjänsä tunteettomaksi, ja sen vuoksi verkkoemotionaalisuuden merkitys oppimiseen ei pienene perinteisen oppimisen emotionaalisuuteen verrattuna. Verkkomateriaali, -ohjaus ja -työskentely koetaan eri tavoilla – kuten perinteisessä opetuksessakin – ja näin sama tilanne aiheuttaa kokijoissaan erilaisia tuntemuksia. Miten verkossa tuodaan julki ja otetaan huomioon tunteet varsinkin niissä mediavälineissä, joissa kommunikointi tapahtuu aikaviiveellä ja kirjallisen viestinnän perusteella? Väite tietoverkon emotionaalisuudesta voi tuntua aluksi hämmäntävältä, koska verkkoa on voimakkaasti pidetty teknisenä ja kylmän rationaalisenakin toimintaympäristönä. Kuitenkin tietoverkossa kanssakäymistä kuljettavat ennen kaikkea tunteet, mikä merkitsee tietoverkon emotionaalisuutta.

Ihanaisen mukaan verkko yhteisöllisyys on välittynyt individualistista mielikuvayhteisöllisyyttä, jonka yksilöt itse tekevät todeksi heille ominaisilla tavoillaan olemalla yhteydessä verkkokumppaneihin ja verkkosisältöihin. Ryhmässä keskustelumme ei mennyt yksilötasolle asti, vaan keskustelimme pikemminkin verkko yhteisöllisyydestä laajemmin – ehkä virtuaaliyliopiston perustamisajatusten innoittamina. Keskustelussa tuli esille, että yhteisöllisyyden ajattelun muodostuvan eri yliopistoista ja niiden sisällä ja välillä toimivista opiskelijaryhmistä, opettajista, tutoreista ja hallinnosta. Tällöin se voidaan nähdä perinteiseen yliopistoyhteisöllisyyteen verrattuna uusiutuneena ilmiönä ja on kyseenalaistettava se, voidaanko perinteisiä hallinnollisia malleja käyttää verkko yhteisön rakentamisessa. Voiko verkko yhteisön muotoutuminen pohjata johonkin uuteen malliin, jonka taustalla eivät ole hallinnolliset näkemykset vaan esimerkiksi se yhteinen substanssi, jonka vuoksi verkossa ollaan? Tällöin verkko yhteisöllisyyttä olisi mahdollista hyödyntää esimerkiksi ohjauksellisissa käytänteissä.

Verkkososiaalisuus puolestaan syntyy ja toteutuu Ihanaisen näkemyksen mukaan tilanteessa, jossa yksilö tapaa toisen yksilön näytön kautta ja jossa vuorovaikutus syntyy reagoimalla näyttöön ilmestyviin sanomisiin, puheenvuoroihin, asiakirjoihin ja muihin teksteihin kirjoittamalla vastaus niihin. Yksilö on itseksensä, mutta yhteydessä muualla oleviin yksilöihin verkon välityksellä. Keskustelussa liitimme verkkososiaalisuuden kiinteästi verkkoyhteisöllisyyteen. Lähtökohta verkkososiaalisuuden ymmärtämiseen noudatteli Ihanaisen näkemystä, sillä keskustelussa nousi esille voimakkaasti näkemys siitä, että verkko on jo sinällään 'työkalu', joka toisaalta mahdollistaa jotakin, mutta samalla rajaa jotakin oppijan ulottumattomiin. Verkkososiaalisuuden luokitteluun vahvuudeksi, mahdollisuudeksi tai uhkaksi edellyttää kuitenkin ensin selkiyttämistä sen suhteen, mitä sosiaalisuudella yleensä tarkoitetaan opetuksessa ja onko 'perinteisen' käsityksen mukainen sosiaalisuus mahdollista tai edes tarkoituksenmukaista siirtää verkkoon. Verkkososiaalisuutta ei voi myöskään pohtia suhteuttamatta sitä kulloinkin verkko-opetuksessa käytettyyn työkaluun. Verkko-opetus on monimediavälineisiin pohjautuva oppimisympäristö, jossa kulloinkin käytössä olevan välineen valinnalla on suuri merkitys siihen, millaisen sosiaalisuuden asteen tai muodon se mahdollistaa. Verkkososiaalisuus rakentuu erilaiseen merkitykseen, kun sitä tarkastellaan suhteessa erilaisiin mediavälineisiin (esim. tekstiä, ääntä tai kuvaa tuottaviin). Tietyt välineet ovat pitkälti kielellistä ilmaisukykyä vaativia, jotka ehkä rajaavat pois ei-kielellisesti lahjakkaat. Toisaalta ei-visuaalinen sosiaalisuus myös piilottaa jotakin ja voi antaa uusia mahdollisuuksia oppijoille, jotka esimerkiksi tietyn vamman vuoksi eivät pysty nopeaan verbaaliseen kommunikaatioon tai perinteisen oppimisyhteisön vuorovaikutukseen.

Työryhmän keskustelun yhteenvedona voisi todeta, että verkko-ohjauksen tulisi olla kannustavaa tiedottamista, jolloin ohjaukseen ei riitä se, että verkkoa käytetään vain tietoa jakavana foorumina. Verkko-ohjauksessa on omat haasteensa sekä opettajalle ja tutorille että oppijalle: se vaatii aikaa ja kohtuullisen nopeaa palautteenantamista ja siinä tarvitaan ammattitaitoa monessa eri merkityksessä, koska ohjauksellinen vastuu on suuri. Toisaalta verkko-ohjaus antaa uusia mahdollisuuksia, joiden kehittäminen on haasteellista, mutta toivottavasti ennen kaikkea palkitsevaa ja antoisaa, mikä nämä mahdollisuudet kyettään hyödyntämään.

Lähteet

- Ihanainen, P. 2001. Tietoverkon sielu. <http://iii.vu/kirja/> . 6.8.2001.
- Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Phjanmaan ammattikorkeakoulu. Tutkimusraportteja. Kokkola: Art-Print.
- Matikainen, J. 2001. Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Palmenia-kustannus. Helsinki: Yliopistopaino.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with Diversity. Teoksessa S. McNair (toim.) Putting Learners at the Centre. Reflections from the Guidance and Learner Autonomy in Higher Education Programme. Higher Education and Employment division. Department of Education and Employment. Sheffield, 7-23.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. Petri Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Porvoo: PS-Kustannus, 14-40.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998 New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union, VUBPRESS - Brussels and FEDORA - Louvain-la-Neuve.

OVI – OHJAUSTA VIRTUAALISESTI. VIRTUAALISEN OHJAUS- JA ARVIOINTI- YMPÄRISTÖN KEHITTÄMISHANKE

Anu Haapala

Kasvatusta ja sen perusolemusta voidaan lähestyä sekä opetuksen että ohjauksen näkökulmista. Kasvatus voi siis olla joko opettamista tai ohjaamista. (Nummenmaa 2001.) Nämä sekä oppimisen ohjaukseen että laajemminkin opintojen ohjaukseen liittyvät kysymykset ovat viime aikoina nousseet keskeisiksi myös korkeakoulupedagogisessa keskustelussa. Yliopisto-opetuksessakin viime vuosikymmeninä tapahtunut paradigman muutos pedagogisessa ajattelussa ja sen perusteissa behavioristis-teknokraattisesta kohti kognitiivis-konstruktivistista käsitystä on häivyttämässä osaltaan rajaa opettamisen ja ohjauksen välistä. Opettaminen voidaan ymmärtää yhä enemmän ohjaamiseksi. Tämä näkökulma opettamisesta vain oppisisältöjen omaksumiseen ohjaamisena tai ohjaamisesta ja arvioinnista oppimisen pedagogisena tukena ei kuitenkaan ole riittävä, vaan yliopisto-opinnot tulisi ymmärtää kokonaisvaltaisesti osana elinikäistä oppimista ja osaltaan tämän pohjan luomista sekä yhteiskunnan toimijaksi kasvattamisena. Tällöin tarvitaan myös ohjaamista oman elämänhallintataitojen tiedostamiseen ja käyttämiseen sekä oman elämänuran luomiseen ja asiantuntijuutensa kehittämiseen.

Toisaalta viime vuosina yliopistot on ymmärretty yhä enemmän yhteiskunnallisesti tulostavuuksiksi yksiköiksi ja niiltä vaaditaan yhteiskunnassa yleisesti vallalla olevien kriteerien (tehokkuus, taloudellisuus, laatu, spesifisyys) täyttämistä. Näihin haasteisiin opintoaikojen lyhentämisestä, tutkintojen valmistumisesta ja samalla keskeyttämisprosentin pienentämisestä on pyritty vastaamaan mm. tehostamalla opintojen ohjausta. Näistä lähtökohdista opintojen ohjausta eri muodoissaan on lähdetty kehittämään sekä erilaisissa hankkeissa ja projekteissa että tiedekuntien ja laitosten toimesta. (ks. tarkemmin Lairio ja Puukari 2000.)

Verkkoyhteiskunnan kehittymisen myötä myös informaation saatavuus on lisääntynyt. Ongelmana ei ole enää se, ettei tietoa saataisi, vaan se, miten erottaa tiedosta olennainen ja itselle merkityksellinen osa. Opiskelun ja opintojen

ohjauksen näkökulmasta tilanne on sama, sillä Virtuaaliyliopiston kehittymisen myötä kurssitarjonta ja sivuainemahdollisuudet lisääntyvät. Oman minuiden rakentaminen on entistä enemmän reflektiivinen tee se itse – projekti. Tähän liittyy Beckin (1992) mukaan paradoksi: sen suhteen mitä ihmiset voivat ja mitä heidän pitäisi tehdä, heillä on postmodernina aikana samanaikaisesti sekä enemmän vaihtoehtoja että enemmän rajoituksia kuin koskaan. Selviytyminen tästä epävarmuudesta ja stressistäkin vaatii yhä enemmän valmiuksia tehdä valintoja, päätöksiä ja tiedostetusti ohjautua etsimään tietoa opinnoista, töistä ja työpaikoista. Tämä sisältäpäin tulevan ohjautumisen tarve ja tärkeys ammatteja, uraa ja työelämää koskevissa kysymyksissä tulee ottaa huomioon myös ohjauksessa. (Peavy 2000, 16.) Kaiken kaikkiaan monimuotoinen tarjonta ja vaihtoehtoiset väylät edellyttävät nykyistä parempia ohjaus- ja neuvontapalveluja opinto- ja tutkintosuunnitelmien laatimisen tueksi.

Myös viimeaikainen verkkoyhteiskunnan kehittyminen on vaikuttanut merkittävästi kasvatukseen ja sitä kautta sekä opetukseen että ohjaukseen. Verkko-kurssien lisääntyminen ja valtakunnallisen Virtuaaliyliopiston rakentamisen aloittaminen lisäävät verkon roolia sisältöjen välittäjänä. Tiedon siirtyessä yhä enemmän verkosta haettavaksi, on merkittävää, että myös ohjauksellista tietoa on saatavissa verkosta. Tämä verkosta saatava opintoneuvonta ja virtuaalinen ohjausympäristö ei korvaa yksilöohjausta tai yliopistossa toimivien ohjauksen ammattilaisten työtä, mutta on yksi työväline, jota on mahdollista käyttää ohjauksessa apuna. Verkon avulla myös keskustelu- ja muu yhteydenpito eri tahojen välillä monimuotoistuu ja erilaisten toimintamuotojen lisääntyminen luo uusia mahdollisuuksia myös ohjaukseen.

OVI -HANKKEEN TARKOITUS

OVI, Ohjausta virtuaalisesti –hanke on yksi valtakunnallisen Virtuaaliyliopiston osahankkeista. Hankkeessa kehitetään virtuaalista ohjaus- ja arviointiympäristöä sekä virtuaaliyliopistossa opiskelevien että varsinaisten campus -opiskelijoiden tarpeita ajatellen. Ympäristössä keskitytään sekä campus- opiskelijoiden koko opintokaaren ohjaukseen liittyviin keskeisiin kysymyksiin, joiden ohjaamiseen verkko soveltuu, mutta pyritään toisaalta nostamaan esille myös verkko-opintojen ohjaukseen liittyviä kysymyksiä. Hankkeen sivut löytyvät osoitteesta: <http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/virtuaaliohjaus>.

Ohjausympäristössä keskitytään lähinnä ohjaukseen liittyviin kysymyksiin ja arvioinnin puolestaan ymmärretään olevan ohjaavaa arviointia, jolloin sillä

tarkoitetaan ensisijaisesti opiskelijan itsearviointia ja siihen liittyviä kysymyksiä. Valtaosin arviointi on näin ollen sisäänrakennetusti osa ohjausympäristöä. Ympäristön kehittyessä moniulotteisemmaksi arvioinnilla tarkoitetaan myös vertaisryhmältä, opettajalta, ohjaajalta tai muulta henkilöstöltä saatavaa arvioivaa palautetta, jota opiskelija voi käyttää hyväkseen. Kolmas näkökulma arviointiin on kysymys ohjaus- ja arviointiympäristön toimivuudesta, mitä pyritään arvioimaan erilaisin menetelmin (pilotoinnit, opiskelijapalautteet) ympäristön rakentamisen eri vaiheissa ja sitä kehitettäessä.

Käyttöympäristöä kehitetään ensisijaisesti opiskelijoiden tarpeisiin ja sen tarkoituksena on olla opiskelijan työvälineenä hänen opintojensa kaikissa vaiheissa luomalla vuorovaikutteinen toimintaympäristö opintojen ohjaukselle ja arvioinnille. Ympäristö pyritään kehittämään mahdollisimman käyttäjäystävälliseksi ja verkkopohjaiseksi, niin että se on käytettävissä tavallisilla Internet-selainohjelmilla. Hankkeessa pyritään myös taloudellisuuden luomalla aktiivisia ja toimivia yhteistyöverkostoja, jotta ympäristö pystytään integroimaan organisaation muihin tietojärjestelmiin ja toimintoihin. Samalla vältetään päällekkäisyyksien rakentuminen.

Kehitettävässä ympäristössä ohjausta lähestytään holistisen, opiskelijakeskeisen mallin (Watts & Esbroeck 1998) avulla. Mallissa kiinnitetään huomioita ohjauksen eri osa-alueiden (kasvun kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uranvalinnan ohjaus) välisiin suhteisiin kaikki kolme osa-aluetta huomioiden. Tavoitteena on, että opiskelija saa vuorovaikutteisesti omasta kehityksestään riittävän monipuolista ja yksilöllistä palautetta opintojensa eri vaiheissa. Tämä palaute voi tulla oman itsetuntemuksen lisääntymisen kautta tai ulkopuolisilta tahoilta; opettajilta, tutoreilta, opiskelukavereilta tai muilta opintoihin liittyviltä tahoilta. Tällä tavoin pyritään siirtymään korjaavasta ohjauksesta ennaltaehkäisevään ohjaukseen. Hankkeen mahdollisissa myöhemmissä vaiheissa ympäristö pyritään laajentamaan myös opettajia ja muuta henkilöstöä koskevaksi, sillä vaikka ohjaus on yksilöllinen prosessi, Vuorinen (1999) korostaa, että se on nähtävissä myös palvelujärjestelmänä, jossa asiakkaina opiskelijoiden rinnalla ovat yliopiston koko henkilöstö, ylläpitäjät sekä ulkopuoliset yhteistyötahot. Lähtökohtana on se, että ohjauksellisia palveluja on oltava tarjolla kaikille. Lisäksi on varmistettava se, että opiskelijat ja koko henkilöstö tietävät millaisia palveluja on tarjolla, ja kuka mistäkin on vastuussa. Oma laaja kokonaisuutensa on ohjauksesta vastaavalle henkilöstölle järjestetty tuki ohjaus- ja arviointitehtäviin. (Vuorinen 1999.) Tämän vuoksi ympäristön kehittämisessä korostuvat interaktiivisuus ja adaptiivisuus suhteessa eri käyttäjäryh-

miin ja yksilöihin. Samalla ympäristöstä pyritään saamaan taloudellisesti monikäyttöinen, eri käyttäjäryhmiä palveleva ympäristö.

Opiskelijan näkökulmasta ohjausta ja neuvontaa tarvitaan virtuaaliyliopistossa olemassa olevan ja alati moninaistuvan tiedon saavutettavuuteen, arviointiin, valintaan ja käyttöön liittyvissä kysymyksissä. Vaikka hankkeessa kehitetään ohjausta sisällöllisesti ja toiminnallisesti kehittämällä näkyviä sivustoja opiskelijoiden käyttöön, (nk. front office), on kehittämisaikatuksen taustalla koko ajan nk. back office – kehittäminen, jossa pyritään huomioimaan ohjausalan kokonaissuunnittelu ja niiden kokonaisuuksien jatkuva kehittävä arviointi (ks. Sampson 1999). Vuorinen (1999) korostaakin, että perimmäisenä tavoitteena on liittää välitettävä ohjauksellinen tieto tarkoituksen mukaisesti kehitystyön edetessä muotoutuvaan palvelukonseptiin.

Ympäristön ohjauksellinen toiminta voidaan nähdä kolmen tasoisena: tiedottamisena, opintoneuvontana ja varsinaisena ohjauksena. Tiedottamiseksi ymmärretään kaikki ympäristöön sisällytetty ja linkitetty opintojen edistämiseen liittyvä informaatio. Opintoneuvonta on astetta personoidumpaa opintojen ohjauksellista toimintaa huomioiden opiskelijan omat lähtökohdat ja tavoitteet. Varsinaiseksi opintojen ohjaukseksi ymmärretään ne toiminnot, jotka saavat opiskelijan pohtimaan omia lähtökohtiaan, tavoitteitaan, opintojaan, elämänhallintaansa esimerkiksi itsearviointia tukevien harjoitusten ja työvälineiden avulla. Varsinaisen ohjauksen piirteinä nähdään prosessimaisuus, vuorovaikutteisuus, pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen, toimintakeskeisyys ja subjektiivisten merkityskokemusten huomioiminen. Nämä kolme tasoa muodostavat sisäkkäisten tasojen kehän: ohjauksellinen prosessi perustuu kahdella edellisellä tasolla hankittuihin tietoihin.

Ohjausympäristön suunnittelussa pyritään huomioimaan opiskelijoiden erilaiset valmiudet, tarpeet ja motiivit hakea ohjauksellisia palveluja. Vuorinen (2000) on käyttänyt Sampsonin jaottelua, jonka mukaan on olemassa kolmenlaisia opiskelijoita sen perusteella, millainen valmius heillä on tehdä sillä hetkellä ura- tai koulutusvalintoihin liittyviä päätöksiä. Ensinnäkin opiskelija voi tunnistaa tavoitteensa ja on valmis toimimaan itsenäisesti, jolloin hänellä on oltava mahdollisuus ohjaavan ympäristön itsepalvelukäyttöön (Self-Help Service). Toiseksi opiskelija voi olla osittain epävarma tilanteestaan, jolloin häntä voidaan tukea itsepalvelukäyttöön siirtymisessä (Brief Self-Help Service). Kolmanneksi opiskelijalla voi olla laajempia ongelmatilanteita tulevaisuuden suhteen, jolloin henkilökohtaisempi ohjaus (Individual, Case-Managed Servi-

ces) on välttämätöntä. Olennaista on, että jokainen saa tarvitsemansa tasoista apua ja että ohjaus- ja neuvontapalvelut on kohdennettu tasot huomioiden.

Opiskelijoille ohjaus- ja arviointiympäristö tarjoaa pääasiassa verkkosivuston, jossa huomioidaan opintojen ohjauksen tarve opintokaaren eri vaiheissa. Sivustoon liitetään kuhunkin opintovaiheeseen tarpeellisia opiskelijan itseohjautuvuuden tukemiseen ja itsearviointiin sekä eri muotoiseen ohjaukseen ja arviointiin soveltuvia yleisiä työkaluja, jotka auttavat kehittämään oman itsen kokonaisvaltaista tuntuuta opintokaaren ajan. Toisaalta erityisesti opintojen suunnittelua pyritään tukemaan kehittämällä työkaluja, jotka ovat apuna opintojen eri vaiheissa.

HANKKEEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Hankkeen teoreettinen viitekehys pohjautuu ohjauksen näkökulmasta kasvatustieteen, erityisesti ohjauksen, urasuunnittelun ja korkeakoulupedagogiikan teoriaan ja tutkimustuloksiin sekä opetusteknologiseen tietämykseen, erityisesti hypermedia-käyttäjät –interaktiotutkimukseen. Ohjauksella tarkoitetaan kehämäistä prosessia, jossa etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja tarkasteltavaan tilanteeseen (Peavy 2000). Keskeistä on oman toiminnan suunnittelu ja arviointi, jossa merkityksellistä on itsearviointi, mutta myös vuorovaikutus muiden kanssa. Ohjausprosessin tavoitteena opiskelija pyrkii ottamaan vastuuta omista päätöksistään ja tekemään päätöksiä järkevästi. Tähän tarvitaan autonomisuutta, joka McNairin (1996, 11-12) mukaan on yksi ihmisen perustarpeista ja jota arvostetaan ja korostetaan koulutuksessa opiskelijoiden ja henkilöstön keskuudessa. Autonomiset ihmiset pystyvät ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa - heitä ohjaa paremminkin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. Autonominen opiskelija myös tunnistaa, milloin hakee ohjausta. Autonomisuus on myös yhteistyötä - ei eristäytymistä. Autonomiset oppijat tietävätkin, milloin ja miten toimia yhteistyössä ja he osaavat tarvittaessa ottaa myös apua vastaan. Yksi ohjauksen ydintavoitteista onkin lisätä autonomisuutta, jotta opiskelija voisi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa oppien tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan toimia avautuvissa oppimisympäristöissä. Ohjausprosessissa hänen autonomisuuttaan ja tietoisuuttaan omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa käsiteltävänä olevaan asiaan tai tilanteeseen pyritäänkin lisäämään. Tämän autonomisuuden ja tietoisuuden lisääminen on luotavan ohjaus- ja arviointiympäristön yhtenä keskeisenä tavoitteena.

Kehitettäessä sivuston sisältöä että siihen sisältyviä työvälineitä, niitä voidaan perustella ohjauksellisesti erilaisista näkökulmista. *Narratiivisessa ohjauksessa* jokaisella ymmärretään olevan oma tarinansa, jota tulkitaan ja jonka kertominen voi muovata sosiaalista todellisuutta. Tarinan avulla ulkoistetaan kokemukset ja sitä kautta pyritään saamaan kiinni uusista ideoista. Tämän vuoksi ympäristössä sekä rohkaistaan tuottamaan omia tarinoita opiskeluun liittyen, että tarjotaan luettavaksi toisten (selviytyminen) tarinoita. Toisaalta ohjaus voi olla *toimintaan ja neuvotteluun* perustuvaa, jolloin minuus käsitteellistetään ja sitä kohdellaan refleksiivisenä projektina. Tähän pyritään tarjoamalla erilaisia omaan itseensä kohdistuvia pohdinta- ja muita itsearviointia ohjaavia tehtäviä. Ohjaaminen voi perustua myös *sosiodynaamiseen lähestymistapaan*, jossa keskeistä on yhteiskonstruointiprosessi. Tätä pyritään tukemaan tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin, kommentteihin ja yhteistyöhön.

Verkko-ohjauksen ja arviointiympäristön kehittämisessä pyritään huomioimaan Sampson ja Reardonin (1997) määrittelemät neljä ohjauksellisen monipalveluympäristön kehittämisen lähtökohtaa. Ensiksikin käyttäjille tulisi taata mahdollisimman laaja ja käyttäjäystävällisesti järjestetty pääsy tarvittavan tiedon lähteille. Tämän vuoksi sivusto pyritään rakentamaan käytettäväksi tavanomaisilla internet-selaimilla. Sivuston rakenteessa pyritään huomioimaan myös erityisesti hahmo- ja väripsykologiaan perustuvia verkkopedagogiikan periaatteita sivuston selkeyden ja helpon hahmotettavuuden varmistamiseksi. Sivuston rakenteen jäsentäminen on keskeistä myös ohjauksellisuuden saavuttamiseksi: linkitys ja navigointi luovat käyttäjälle prosessin, joka ohjauksessa on keskeinen tekijä. Toiseksi sivustossa tulee pyrkiä asiakaslähtöiseen palveluun, jolloin palvelujen käyttäjillä tulisi olla mahdollisuus valita haluamansa palvelumuodot. Myös opiskelijan profiilien tunnistaminen ja kunkin profiilin piirteisiin vastaaminen on ohjauksellisesti keskeistä. Tämän vuoksi ohjausympäristöön tultaneen luomaan sivuston kehittämisen myöhemmässä vaiheessa erilaisia profiileja, jotta pystyttäisiin huomioimaan eri opiskelijoiden tarpeet mahdollisimman hyvin. Kolmanneksi tulee pyrkiä yhdistämään mahdollisimman laajasti eri tahojen tuottamaa aineistoa päällekkäisten toimintojen välttämiseksi, minkä vuoksi hankkeessa pyritään tekemään mahdollisimman paljon yhteistyötä eri yliopistojen opintoasioista vastaavien tahojen, virtuaaliyliopiston osaja metahankkeiden sekä muiden ohjaukseen liittyvien tahojen kanssa. Tämän yhteistyön seurauksena ympäristö ei koostu vain hankkeessa kehitetyistä työvälineistä ja kootusta tiedosta, vaan ympäristöön myös kootaan kokemuksen kautta hyväksi havaittuja linkkejä ja työvälineitä. Neljänneksi palvelujen tulisi pystyä osoittamaan olemassaolonsa oikeutus tuloksellisella toiminnalla, jota

tarkastellaan keräämällä systemaattisesti palautetta ympäristön toiminnasta sen pilotoinnin eri vaiheissa sekä käyttöön ottamisen jälkeen.

Vuorinen (2000) korostaa tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen kustannus-
tehokkuuden arvioinnissa Sampsoniin viitaten kahta keskeistä ulottuvuutta:
toiminnan sisältöä ja toimintaprosessia. Sisällön tarkastelun yhteydessä keski-
tytään opintoja tai urasuunnittelua opintojen suunnittelun näkökulmasta kos-
kevaan päätöksentekoprosessiin tarvittavaan informaatioon; mitä yksilön tu-
lisi tietää päätöksiä tehdessään. Hankkeessa lähestytäänkin opiskeluprosessia
lineaarisesti keskittyen kolmeen sisällöltään erilaiseen vaiheeseen: opiskelu-
valmiudet ja niiden kehittäminen, opintojen suunnittelu ja tavoitetietoisuus
sekä opiskeluprosessin hallinta erityisesti ongelmatilanteiden välttämiseksi ja
niistä selviämiseksi. Näihin sisältyvinä keskeisinä lähtökohtina ovat itsetunte-
muksen kehittäminen ja urasuunnittelu opintojen suunnittelun näkökulmasta.
Toimintaprosessin näkökulmasta on keskeistä tunnistaa ne vaiheet, jotka liit-
tyvät omaa tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Nämä vaiheet tulevat
esille eri sisältöjen yhteydessä. Toimintaprosessia on mallinnettu sekä CIP-
mallissa (cognitive information processing) että Offerin (1997) tietokonea-
vusteisen ohjausprosessin mallissa.

CIP-teorian mukaan päätöksentekotaitojen on nähty kehittyvän informaation
prosessoinnin avulla. Ensisijaisesti tämä teoria liittyy ammattia koskevaan on-
gelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, mutta se on kytkettävissä myös laajem-
paan ohjausteoreettiseen yhteyteen. Tämän CIP-mallin keskeisiä käsitteitä ovat
elämäntapakehitys, urakehitys, päätöksenteko ja ongelmanratkaisu. Jos mallia
tarkastellaan ammatinvalinnan teoreettiselta puolelta, niin kognitiivinen rakenne
muodostuu itsetuntemuksesta, ammatteja koskevasta tiedosta ja ammatinva-
lintaan liittyvästä päätöksenteosta. CIP-malliin vaikutteita on saatu mm. piir-
refaktoriteoriasta, Roen ammatillisen kiinnostuksen kehittymisen teoriasta,
Hollandin persoonallisuuden ja ammattiympäristön vastaavuuden teoriasta,
Superin ammatillisesta kehitysvaihetoriasta sekä Janisin ja Mannin, Gelattin,
Katzin sekä Miller-Tiedemannin päätöksentekoteorioista. (Peterson, Samp-
son, Reardon & Lenz 1996.)

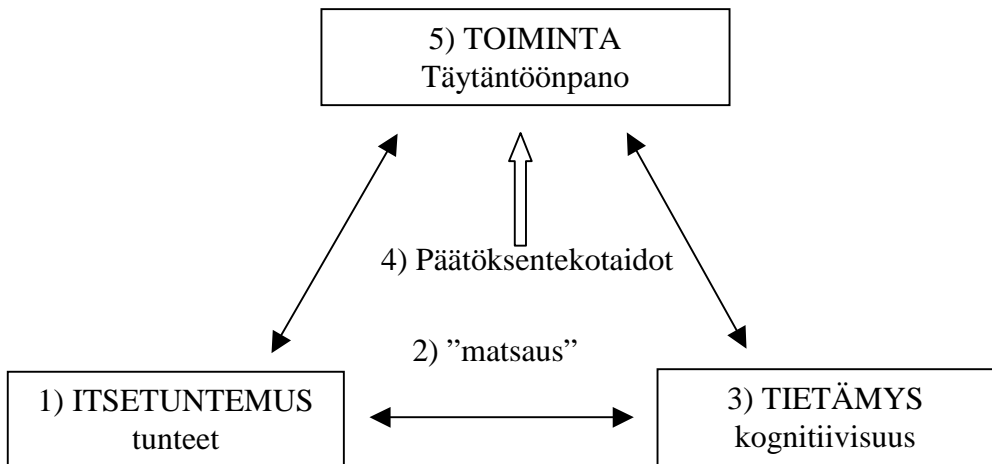
Lähtökohtana CIP-teoriassa on se, että ihminen oppii tunnistamaan kaikki
pätöksentekoon liittyvät tunteet. Jos ihminen ei osaa erottaa tunteitaan, niin
ne voivat joko heikentää tai tehostaa samanaikaisia kognitiivisia prosesseja.
Toiseksi ajatellaan, että ongelmien ratkaiseminen riippuu kognitiivista operaati-
oista ja tiedosta. Tässä yhteydessä voidaan käyttää tietokoneanalogiaa, jotka
auttavat määrittelemään ja käsittelemään ammatillisia ongelmia ja arvioimaan

vaihtoehtoisia ratkaisuja sekä tuottamaan niiden pohjalta strategioita toimenpiteille. Kolmanneksi ammatillinen kehitys on yhteydessä jatkuvaan kasvuun ja muutokseen tiedon rakenteissa. Itsetuntemus ja ammatillinen tietous muuttuvat ihmisen koko elämän ajan. Neljänneksi ammatillisten ongelmien ratkaiseminen ja päätöksentekotaidot toteutetaan lisäämällä informaation prosessointia. CIP:n näkökulmasta ohjaus luo sellaiset olosuhteet, jossa lisääntynyt itsetuntemus ja tietous sekä ongelmien ratkaisutaitojen kehitys siirretään toiminnan tasolle.

CIP-pyramidi muodostuu kolmesta osiosta, jonka pohjan muodostavat itsetuntemuksen ja ammatillisen tietämyksen alue. Tämä aluetta nimitetäänkin tietämisen alueeksi. Pyramidin keskellä sijaitsee päätöksentekotaitojen alue, jossa keskeisenä ovat informaation prosessointiin liittyvät taidot (CASVE-kehä). Pyramidin huipun, täytäntöönpanoprosessin, tehtävänä on säädellä, koordinoita ja integroida alempien alueiden prosesseja. Hyvät ongelmanratkaisijat ja päätöksentekijät tiedostavat, milloin on saatu riittävästi informaatiota ongelmanratkaisuprosessin seuraavaa vaihetta varten. Pyramidi jakaantuu kolmeen metakognitioon, jotka ovat a) sisäinen puhe, 2) itsensä tiedostaminen ja 3) kuuntelu ja tarkkailu. CIP-mallin mukaan edellä mainitut täytäntöönpanoprosessin metakognitiot liittyvät ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon joka hetki koko elämän ajan. Ne tallentuvat pitkäkestoiseen muistiin ja liittyvät läheisesti ihmisen persoonallisuuteen. Kokonaisuudessaan CIP-teoria ja sen pohjalta luodut mallit soveltuvat hyvin myös verkko-ohjauksen järjestämiseen samoin kuin muut päätöksentekoteoriat, joiden on todettu sopivan hyvin täydentäväksi työkaluksi. Päätöksentekoteorian avulla voidaan tehdä yhdenmukaisia päätöksiä monimutkaisen tiedon, epävarman tulevaisuuden ja ristiriitaisten arvojen viitekehyksessä. Päätösprosessin eri vaiheissa ongelma hajotetaan neljään elementtiin, jolloin päätöksentekijä etenee vaiheesta toiseen. Jokaisen vastaus perustuu tutkittuun ja harkittuun tietoon, joka auttaa valintoja tehtäessä. Päätöksentekoprosessista muodostuu kartta, johon tallentuvat prosessin eri vaiheet. Tähän kuvailevaan karttaan voi palata missä tahansa päätöksenteon vaiheessa, etenkin lopullisia valintoja tehtäessä.

Offerin (1997) mallin voidaan ymmärtää kuvaavan ohjausta vaiheittaisena prosessina. Tämä tietokoneavusteisen ohjauksen malli perustuu osaltaan Wattsin ja Law'n ajatuksiin ohjauksesta verkossa. Myös Offerin mallissa keskeiseksi ohjaukselliseksi haasteeksi nousee vaatimus päätöksentekotaidoista ja niiden kehittämistä. Mallin mukaan tietokoneavusteinen ohjaus pystyy auttamaan ohjauksen tarpeessa olevaa ihmistä rakentamaan sillan tarvittavien tietolähteiden luokse. Ohjausprosessi on jaettu viiteen eri vaiheeseen, jotka ovat 1) itse-

tuntemus 2) matsaus (tietokoneavusteisten testien tekeminen) 3) mahdollisuuksien tiedostaminen 4) päätöksenteko ja 5) toteuttaminen. Ohjausprosessissa nämä neljä ensimmäistä vaihetta saattavat vaihtaa paikkaa. Ohjaus- ja arviointiympäristön sivuston kehittämisen lähtökohtana ovat nämä vaiheet eri sisältöjen yhteydessä (Kuvio 1). Erityisen merkityksellisen viitekehyksen nämä vaiheet luovat sivujen linkitystä ja opiskelijoiden profiilien sivuilla etenemistä suunniteltaessa.



Kuvio 1. CIP – pyramidin keskeiset elementit (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 1996) yhdistettynä numeroituihin Offerin esittämään tietokoneavusteisen ohjausprosessin vaiheisiin (1-5)

Kokonaisuutena virtuaalista ohjaus- ja arviointiympäristöä kehitettäessä pohjaututaan näihin kahteen teoreettiseen lähtökohtaan, minkä vuoksi ympäristöön sisällytetään sekä *itsetuntemusta* kehitettäviä sisältöjä (tieto, matsaus), *tietämyksen* lisäämiseen liittyvää sisältöä mahdollisuuksien tiedostamiseksi (tieto; faktaa ja kokemuksia, matsaus; testejä tiedon omaksumisesta, ajattelun aktivoiminen; ajattelua tukevia välineitä, tehtäviä) että *toiminnan* mahdollistavia työvälineitä (opiskelun suunnittelun välineitä; päätöksenteon harjoittelu).

OPISKELIJALLE TARKOITETUN OHJAUS- JA ARVIOINTIYMPÄRISTÖN SISÄLTÖ

Opiskelijan sivusto sisältää yleisluontoisen katsauksen yliopistossa opiskeluun sekä yksityiskohtaisemmat sisällölliset kokonaisuuksia erilaisista teemoista. Kaikilla osa-alueilla johtavina ajatuksina ovat opiskelijan itsetuntemuksen kehittäminen sekä urasuunnittelun yhteys opintoihin. Opiskeluvalmiuksien yh-

teydessä tarkastellaan yliopisto-opiskelussa tarvittavia valmiuksia: perinteisiä opiskelussa vaadittavia valmiuksia, verkko-opiskeluvaihtoehtoja, tiedon hankintaan ja hallintaan liittyviä valmiuksia sekä yleisempiä valmiuksia kuten ajanhallintaa. Opiskeluvaihtoehtojen yhteydessä pyritään tarjoamaan myös erilaisia itsetuntemusta lisääviä työkaluja, testistöjä ja kyselyitä erityisesti opiskeluvaihtoehtojen osalta. Yhtenä osa-alueena sivustoilla tarjotaan tietoa opiskelijan mahdollisuuksista, oikeuksista ja velvollisuuksista yliopistossa. Opintojen suunnittelussa keskitytään erityisesti henkilökohtaiseen opintosuunnitelman merkitykseen tiedostamiseen ja käytännön toteuttamiseen. Sivuilla käsitellään myös opintojen suunnitteluun yhteydessä olevia tekijöitä, joista urasuunnittelu on yksi keskeisimmistä tarkastelunäkökulmista. Lisäksi tarkastellaan sivuaineiden, harjoittelujen, tutkielmien ja itsetuntemuksen lisääntymisen kautta tavoitettavuutta ja ”opiskelijaminän” yhteyksiä opintosuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen. Opiskeluprosessin hallinta ja erityisesti ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy sekä niistä selviytyminen sisältää kuvauksia mahdollisista ongelmatilanteista ja tarjoaa malleja ongelmatilanteista selviämiseen sekä tietoa lisäämällä että kuvaamalla aiempien opiskelijoiden selviytymisstrategioita näistä ongelmatilanteista.

Sivustossa pyritään käyttämään hyödyksi mahdollisimman monipuolisesti verkon mahdollistamia lisäarvoja esim. multimediaa (audiovisuaalisia esimerkkejä ja videoleikkeitä), kuvia, malleja, muokattavia pohjia, keskustelupalstoja ja muita sähköisiä yhteyksiä esimerkiksi asiantuntijatuutoroinnissa, tietopankkeja esim. kurseista tai aiemmista kokemuksista (koulutusuratiepänki). Verkoympäristö mahdollistaa myös erilaisten testien, kyselyiden, visojen ja pohdintatehtävien käyttämisen sekä ohjauksellisissa prosesseissa keskeisen materiaalin käyttämisen niihin perustuen. Näiden tehtävien tarkoituksena on edistää opiskelijan ajattelua ja tarjota uusia näkökulmia opiskelijan omaan tilanteeseen. Sivustoon voi tutustua osoitteessa <http://ovi.joensuu.fi>.

Lähteet

- Beck, U. 1992. Risk Society. Newbury Park: Sage, CA.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. Porvoo: PS-Kustannus, 160-179.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with Diversity. Teoksessa S. McNair (toim.) Putting Learners at the Centre. Reflections from the Guidance

- and Learner Autonomy in Higher Education Programme. Higher Education and Employment division. Department of Education and Employment. Sheffield, 7-23.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Kasvatustiede ja tulevaisuus. *Kasvatus* 2 / 32, 107-108.
- Offer, M. 1997. Supporting career guidance in the information society: A review of the use of computer-assisted guidance and the Internet in Europe. Dublin: Elo Press.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. Petri Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. *Opetus* 2000. Porvoo: PS-Kustannus, 14-40.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P jr., Reardon, R C. & Lenz, J.G. 1996. A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. Brown, D & Brooks, L. & ect. 1996 (ed.) *Career choice & Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher. Ss. 423-475.
- Sampson Jr, J.P. & Reardon, R.C. 1997. Maximising staff resources in meeting customer needs in One-stop centers. Technical Raport 22. Florida State University. Tallahassee.
- Sampson Jr. J.P. 1999. Effective Design and Use of Internet-Based Career Resources and Services: A North American Perspective. *Educational and Vocational Guidance Bulletin* 63/1999, 4-11.
- Vuorinen, R. 1999. Ohjaus- ja arviointijärjestelmät verkko-opiskelussa. Esiselvitys Suomen virtuaaliyliopiston osahankkeeseen 5.5.4. 31.12.1999.
- Vuorinen, R. 2000. Arviointia ja ohjausta tukevien monipalveluympäristöjen strateginen suunnittelu yliopistoissa. Teoksessa R. Vuorinen (toim.) *Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 77. Joensuun yliopisto. 75-90.
- Watts, A. G. and van Esbroeck, R. 1998. *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*, VUBPRESS - Brussels and FEDORA - Louvain-la-Neuve.