



*Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö
kehittämiskohteenä*

KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA JA PERUSTELTUJA PUHEENVUOROJA

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena

Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja

Maisa Toljamo ja Aino Vuorijärvi (toim.)

© Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2007

Ulkoasu ja taitto: OAMK:n Viestintäpalvelut
Kirjapaino: Kalevaprint Oy, Oulu
Painos: 300 kpl

ISBN: 978-951-597-047-3

Sisällys

SAATTEEKSI LUKIJALLE	5
1 OPETTAJALTA	
Innovatiivisuus opinnäytetöiden takana <i>Juha Rätty</i>	8
2 MITEN PARANTAA OPINNÄYTETYÖPROSESSIA	
Missä on opinnäytetyöprosessin laatu? <i>Ari Jolkkonen</i>	12
Opinnäytetyön kehittäminen verkoston avulla <i>Irene Isohanni ja Maisa Toljamo</i>	20
Opinnäytetyöprosessin kehittämiskokemuksia Heliasta <i>Minna Söderqvist ja Kari Salo</i>	31
3 MITEN TOTEUTTAA OPINNÄYTETYÖN OHJAUSTA	
Opinnäytetyön ohjaus käsitteenä ja sisältönä <i>Rauni Leinonen</i>	42
Vertaisohjaus opinnäytetyöprosessissa <i>Maire Ketola</i>	64
Opinnäytetyön toteutus verkkoympäristössä <i>Tuulikki Viitala ja Pirjo-Liisa Lehtelä</i>	79
Lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle <i>Kari Salo, Minna Söderqvist ja Timo Toikko</i>	92
4 MITEN TEHOSTAA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖTÄ	
Työelämäyhteistyö ja kumppanuus opinnäytetyössä <i>Riitta Rissanen</i>	104
Opinnäytetyön ohjaus työelämässä <i>Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen</i>	112
Opinnäytetöiden hyöty toimeksiantajalle <i>Taru Ruotsalainen ja Elina Eriksson</i>	132
5 MILLÄ VÄLINEILLÄ TEHDÄ OPINNÄYTETYÖTÄ	
Tieteellinen ajattelu käytännön työkaluna <i>Mika Boedeker</i>	144
Menetelmäopinnot ammattikorkeakoulussa <i>Seppo Kilpiäinen ja Maisa Toljamo</i>	152
Informaatiolukutaidon integroitu opetus: yhtä matkaa kohti kriittistä ajattelua <i>Hanna-Riina Aho ja Päivi Hollanti</i>	162
6 MITEN OSOITTAO OSAAMISTA OPINNÄYTETYÖTEKSTISSÄ	
Asiantuntijaviestintä ja opinnäytetyötekstin rakenne <i>Aino Vuorijärvi ja Mika Boedeker</i>	172
Pitkästä proosasta portfolioon – tietotekniikan opinnäytetyö viestinnän ja raportoinnin näkökulmasta <i>Virpi Kankaanpää</i>	188
Kypsyysnäyte ammattialaan perehtyneisyyden ja kielitaidon kohtauspaikkana <i>Ilona Tanskanen</i>	202
7 OPISKELIJALLE	
Sata neuvoa tehdä opinnäytetyö paremmin <i>Timo Rautiainen</i>	216
KIRJOITTAJAT	235

Saatteeksi lukijalle

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä ei tehdä yksin. Laadukkaan työn takana on onnistunut opiskelija, innostunut ohjaaja ja tyytyväinen toimeksiantaja. Tuloksena on osaamista, jolle on käyttöä käytännön asiantuntija-ammateissa ja työtehtävissä eri yrityksissä ja yhteisöissä. Opinnäytetyötä ei myöskään kehitetä yksin. Paras prosessi ja kunnolla kuvatut käytännöt syntyvät yhdessä tehden ja dokumentoiden.

Opinnäytetyö on ollut aktiivisen kehittämisen kohde ammattikorkeakoulun perustamisesta lähtien. Kehittämistöön on syynsä. Insinööriin tutkimuksen (2005) mukaan 89 % työnantajista korostaa opinnäytetyön merkitystä hyvänä rekrytointikeinona. Työelämäyhteistyössä tehdyt opinnäytetyöt ovat ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuskriteerejä. Opinnäytetyöt parhaimmillaan ovat ammattikorkeakoulun laatuleima.

Opinnäytetöiden kehittäminen -hanke oli Oulun seudun ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön yhteinen, ja se toteutettiin valtakunnallisena verkostotyöskentelynä vuosina 2004–2006. Hankeverkostoon osallistui sitoutuneesti yli 100 edustajaa yhteensä 26:sta ammattikorkeakoulusta.

Tämä kirja on jatkokeskustelua Opinnäytetyön kehittäminen -hankkeelle. Teksteissä tuodaan esiin opinnäytetyön toteuttamisen ja kehittämisen hyviä käytänteitä käytännön kokemusten ja perusteltujen puheenvuorojen kautta. Kirjan kirjoittajat ovat toimineet intensiivisesti hankkeessa tai tulleet mukaan sen tulosten innoittamina. He edustavat opinnäytetyön toteuttamisessa eri rooleja: mukana ovat opinnäytetyön ohjaaja, tekstinohjaaja, menetelmäosaaja, informaattikko, tutkija ja kehittäjä.

Kirjan kirjoittajat työskentelevät eri koulutusaloilla ja ammattikorkeakouluissa. Osa otti haasteekseen kirjoittaa artikkelin yhdessä eri alan kollegan kanssa. Kaikki ovat olleet motivoituneita tuottamaan ja jakamaan yhteisiä käytänteitä, joilla ammattikorkeakoulututkinon opinnäytetyöstä voitaisiin tehdä entistä onnistuneempi alasta riippumatta.

Kirjassa keskitytään viiteen kysymykseen:

- millaisessa prosessissa opinnäytetyö toteutuu
- miten opinnäytetyötä ohjataan
- miten työskennellään yhdessä työelämän toimeksiantajan kanssa
- millä välinein työ tehdään ja
- millaisina teksteinä osaaminen osoitetaan.

Vastauksia näihin kiinnostaviin kysymyksiin etsitään teemoittain kirjan pääluvuissa. Kunkin pääluvun alkuun koottu avainsanaluettelo osoittaa, miten useista näkökulmista kutakin teemaa voi lähestyä.

Kirja on suunnattu erityisesti ammattikorkeakoulussa ja työelämässä opinnäytetöitä ohjaaville. Opiskelijalle kirja kertoo, millainen ammatillinen opinnäytetyö 2000-luvun alussa on ja mihin suuntaan se on menossa. Kirjaa voi käyttää lisälukemistona hankkeen tuottamille kan-

sallisille opinnäytetyön suosituksille¹ tai itsenäisenä virikemateriaalina opinnäytetyön jatkuvalla parantamiselle.

Hankkeessa tuotettu tieto luo perustaa myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön rakentamiselle ja antaa jatkossa mahdollisuuden opinnäytetyökäytänteiden kansainväliseen vertailuun. Kansalliset laatusuositukset ja kirjassa esitetyt hyvät käytänteet leviävät edelleen ammattikorkeakoulujen valtakunnallisen opinnäytetyökilpailun kautta.

Kiitämme koko tiivistä hankeverkostoa ja etenkin kaikkia kirjoittajia; kirjaakaan ei tehdä yksin. Toimituskuntaan ovat kuuluneet lisäksi Irene Isohanni, Päivi Jaatinen, Lauri Lantto, Riitta Rissanen, Taru Ruotsalainen, Eero Vallström ja Tuulikki Viitala. Julkaisun taitosta on vastannut graafinen suunnittelija Mira Torvinen-Määttä. Kiitos teille kaikille tuloksellisesta yhteistyöstä.

Helsingissä maaliskuun 15. päivä 2007

Toimittajat

Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006). Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnayte-tyon_laadun_tekijat.pdf>

Innovatiivisuus opinnäytetöiden takana

Juha Rätty

Raahen tekniikan ja talouden yksikössä (OAMK) tehdään vuosittain merkittävä määrä insinööri- ja tradenomitöitä opinnäytteinä. Iso osa näistä tehdään ulkopuolisille teettäjätahoille, joita suurimmalla prosenttiosuudella edustaa IT-teollisuus.

Se, että työ tehdään teollisuuteen, ei suinkaan yksinään takaa työn innovatiivisuutta eikä sitä, että opiskelija voisi toteuttaa itseään juuri millään saralla opinnäytetyötä tehdessään. Ohjeet työnantajalta voivat olla varsin tiukat jopa dokumentointitapaa myöten, joten herkästi opiskelijan oma kädenjälki näkyy vain tekstin virheettömyydessä ja teoreettisen osan tarkastelulaajuudessa. Toki innovatiivinen puurtaja yltää ehkä tällaisessakin työssä keskimääräistä parempaan lopputulokseen.

Raahen yksikkö on viime vuosina pärjännyt kansallisissa opinnäytetyökilpailuissa erinomaisesti. Palkintoja on tullut kuudesti, ja tämän artikkelin kirjoittajan valvoma insinööri työ on voittanut kilpailun kahdesti. Mikä näitä palkittuja töitä sitten yhdistää, voi joku kysyä. Innovatiivisuus, on ainakin minun vastaukseni siihen.

Annan tästä innovatiivisuudesta pienen esimerkin: Vuoden 2003 Thesis-kilpailun voittanut insinööri työ oli insinööri Pasi Kuosmasen laaja, yli 230-sivuisen dokumentin muodossa kilpailuun osallistunut monipuolinen ja -tekniikkainen keksintö. Pasi ei ollut antanut minkään tuhota luovuuttaan, kun hän saamiaan oppeja soveltaen suunnitteli uuden ja uskomattoman etevän mittausjärjestelmän puutavaran määrän mittaukseen harvesteriympäristöön. Hän pureutui ongelmaan, paloitteli sen, analysoi palan kerrallaan ja ratkaisi itsenäisesti kaikki eteen tulleet ongelmat. Lyhyesti sanottuna, hän oli innovatiivinen.

Opetan itse Raahen yksikössä lukuisia sellaisia aineita, joissa tarvitaan mielikuvitusta ja luovuutta: elektroniikkaa, laitesuunnittelua ja multimediaan liittyviä kursseja kuten videoiden ja äänen käsittelyä. Korostan kaikessa opetuksessani, että tärkeintä (tai edes suotavaa) ei suinkaan ole pienten yksityiskohtien ulkoa oppiminen, vaan pääpaino on kokonaisuuksien hahmottamisessa, ongelman näkemisessä ja ennen kaikkea luovuudessa ja kekseliäisyydessä. Mitä hyötyä on osata ulkoa laaja joukko erilaisia kaavoja, kun ongelman ymmärrettyään voi soveltaa sen ratkaisuun esimerkiksi kaikkien insinöörien ulkoa osaamaa (mutta ei suinkaan kaikkien syvällisesti hallitsemaa) Ohmin lakia?

Innovatiivisen opiskelijan polulle voi osua vuosien varrella jos jonkinlaisia opinahjoja, joista kaikki eivät välttämättä ole maineeltaan parhaita luovuuden esiintuojia. Tuo polku voi pitää sisällään peruskoulun, lukion, ammattikoulun, ammattikorkeakoulun ja yliopiston. Lahjakkaan opiskelijan lisäksi tällä tiellä tarvitaan joko lahjakkaita opettajia ja/tai oikea oma asenne, jotta oman koulutusputkensa voi läpäistä ilman, että luovuus katoaa jonnekin matkan varrelle.

Pikku asioiden ulkoa opettelu, sanakokeet, biologian termien ynnä muiden vastaavien tenttaaminen ja esimerkiksi kaavojen kysely tenttitehtävissä ovat meille kaikille tuttua historiaa omalta opiskeluaikaltamme. Seuraamalla oman tyttäreni opintoja peruskoulussa, lukiossa ja nyt Oulun yliopistossa olen huomannut, ettei se ole pelkkää historiaa vieläkään.

On toki aineita, joiden perustietoutteen kuuluu opeteltavia termejä, jotta opiskelija pääsee opinnoissaan etenemään, mutta opettelusta ei saisi muodostua opetuksen pääosa. Kuulun itsekin sukupolveen, jolle vieraiden kielten opiskelu merkitsi sanoja ja kielioppia, mutta ei puhetta juuri lainkaan. Opettajana ymmärrän toki hyvin myös sellaisia kollegoja, jotka tuohon "perisyntiin" sortuvat; onhan "perinteisten" kokeiden ja tenttien korjaaminen paljon selkeämpää, nopeampaa ja yksiselitteisempää kuin luovuuden tulosten arvioiminen. Jo tentti- tai tulostavoitearviotilaisuuden järjestelyjen luominen oikeudenmukaisiksi silloin, kun niiden avulla pyrkii mittaamaan opiskelijan luovuutta, innovatiivisuutta ja valmiutta toimia työelämässä (jossa ei ole tarpeen muistaa kaikkea ulkoa, vaan lähteitä saa käyttää ja jossa voi itse valita soveltamaansa ratkaisuun parametreja), on hyvin aikaa vievä ja työläs prosessi. Samoin esimerkiksi kielten opinnoissa kielioppivirheitä on helpompi arvioida kuin keskusteluja ja niiden sisältöä.

Opiskelijat tuntuvat kuitenkin arvostavan luovuutta ja ymmärtämistä esille tuovia "tenttejä", vaikkakaan niiden avulla ei välttämättä saavuteta aina korkeita arvosanoja ilman kovaa työtä. Innovatiivisuutta korostavan opettamisen ongelmana on mm. se, että opiskelijoiden on osallistuttava aktiivisesti koko kurssin ajan opetukseen esimerkiksi keskustellen (ja mm. multimedialkursseilla DVD-elokuvia toteuttaen) passiivisuuden sijaan, eikä viime hetken paniikkilukeminen ennen "tenttiä" yleensä johda hyvin arvosanoihin tai edes kurssin läpäisyyn.

Miten tällainen metodi sitten soveltuu oppinäytetöihin? Monet valvomani oppinäytetyöt on rakennettu siten, että opiskelija itse osallistuu aktiivisesti oman työnsä kokoamiseen: määrittelyvaiheeseen, ongelmien kartoittamiseen, analyysiin, soveltuvien ratkaisumallien valintaan, komponenttien hankintaan, dokumentin laadintatyöihin valintaan sekä moniin muihin työhön liittyviin päätöksiin. Monissa tapauksissa yritän kannustaa yhdessä työnantajan kanssa opiskelijaa omien ratkaisumallien esittämiseen, vaikkakin itse työn valmiiksi saamisen ja oman työmääräni kannalta olisi nopeampaa ja varmempaa vain antaa tarkat ohjeet työn eteenpäin viemiseen.

Mikäli työ on jaettu useamman opiskelijan työksi, opiskelijoiden joukosta valitaan ns. vt. projektipäällikkö, joka vastaa siitä, että projekti tulee tehdyksi määritelmän mukaisesti alusta loppuun. Mitään työvaiheita ei jää pois, samaa asiaa ei tehdä päällekkäisyyksinä ja kaikki toimii saumattomasti yhteen. Samoin viikkopalaverit ja dokumentointi hoidetaan asianmukaisesti. Näin opiskelijat oppivat kantamaan kokonaisvastuuta, pääsevät tutustumaan laajemmin työnsä takana olevaan yritykseen ja ongelmaan sekä saavat itse vaikuttaa työssä esiin tuleviin ratkaisuihin.

Kaikille opiskelijoille edellä kuvattu malli ei kuitenkaan oikein sovi, vaan osalle vanha "patruunamalli" on paras; opettaja tai työnantaja määrää kaiken mahdollisimman tarkasti ja opiskelija pyrkii vain tekemään valmiiksi käsketyt ja mietityt tehtävät. Näin henkilöllä, jolla on vaikeuksia mm. itsekurin kanssa, on paremmat mahdollisuudet saada työnsä edes joskus valmiiksi.

Mutta koska opinnäytetöiden päämäärän pitää tai ainakin pitäisi olla opiskelijan oman ongelmanratkaisukyvyyn parantaminen ja luovuuden kehittäminen perinteisten vaatimusten lisäksi, valmiiden ratkaisumallien antaminen palvelee vain ja ainoastaan lyhytnäköisesti työnantajan tavoitteita kyseessä olevassa työssä – eikä opiskelijan itsensä kehitystä juuri lainkaan. Siksi en enää nykyään mielelläni sellaiseen sorrukaan. Valitettavasti vain monissa tapauksissa innovatiiviseen ja opiskelijaa kehittävään ratkaisuun pyrittäessä palaverien ja vastaavien määrä opiskelijoiden kanssa voi muodostua aika suureksi. Se on kuitenkin se hinta, jonka olen toistaiseksi jaksanut tästä ohjausmallista maksaa. Palkinnoksi olen itse saanut seurata ja ohjata useita tuotantoon tai jopa patentointiin asti johtaneita opinnäytetöitä.

Missä on opinnäytetyöprosessin laatu?

Ari Jolkkonen

Tämän artikkelin aiheena on opinnäytetyöprosessin laatu ja sen määrittelyn vaikeus. Laadun ymmärtämiseen vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta, aikakausi ja asiayhteys, jossa sitä pyritään määrittelemään. Lisäksi siihen vaikuttavat odotukset, aikaisemmat kokemukset, arvot ja tarpeet. Käsitteenä laatu viittaa ominaisuuteen samalla tavalla kuin hyve, kauneus ja arvo, joiden tulkinta riippuu ”katsojan silmistä”. Usein laadun sanasto ja kielikuvat liittyvät talouteen. Laatu nähdään määreenä, jonka kuluttaja antaa tuotteelle. Laadukkuus ei liity niinkään tuotteiden ylellisiin piirteisiin kuin asiakkaan tarpeiden mukaisuuteen ja virheettömyyteen, jotka on tuotettu ennalta määryillä kustannuksilla. Asiakas muodostaa käsityksen tuotteen tai palvelun laadusta vertaamalla tuotteesta syntyvää kokemustaan odotuksiinsa ja tarpeisiinsa. Vaikka laatua on vaikea määritellä, niin laadukkuutta ei ole erityisen vaikea tunnistaa, kun törmää laadukkaaseen tuotteeseen tai palveluun.

Artikkelin juoni on yksinkertainen. Luonnostelen aluksi kuvaa ammattikorkeakoulusta opinnäytetyön ohjauspalvelun tuottajana, opiskelijoista ja opinnäytetyön toimeksiantajista ammattikorkeakoulun asiakkaina ja tarvittaessa sijoittelen muut yhteistyökumppanit muihin sidosryhmiin. Tästä näkökulmasta asiakas näyttäytyy laadun määrittäjänä ja asiakastyytyväisyys ohjauksen laadun määrittäjänä. Artikkelin jatkossa kohdistan katseen tarkemmin opinnäytetyöprosessiin ammattikorkeakoulussa tapahtuvan oppimisen muotona ja kysyn tästä näkökulmasta prosessin laadun parantamisen mahdollisuuksia. Löytyykö opinnäytetyöprosessin esikuvaksi sopivaa optimaalista mallia?

OPINNÄYTETYÖPROSESSIN MONET TOIMIJAT JA LAADUN MÄÄRITTÄJÄT

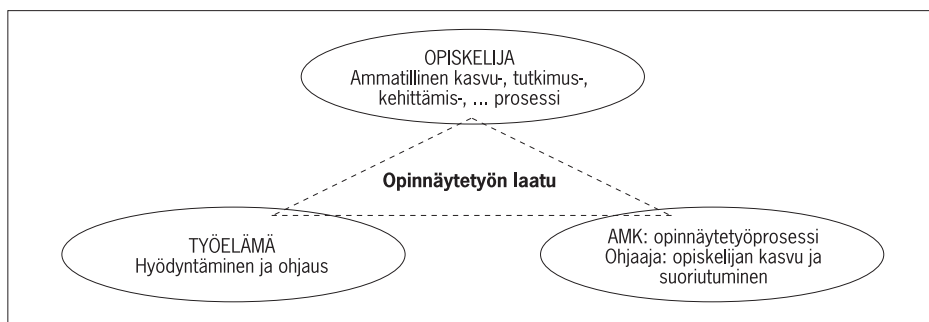
Opinnäytetöiden ohjausta käsittelevissä keskusteluissa kysytään usein, mitä ohjataan. Vastattaessa tähän kysymykseen painotetaan opinnäytetyötä yhtäältä opiskelijan toteuttamana prosessina ja toisaalta opiskelijan produktina. Tuotoksena opinnäytetyö voi olla esimerkiksi esine, esitys tai pelkkä kirjallinen tutkielma¹. Toisaalta opinnäytetyön tekemi-

1 Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä koskevassa keskustelussa on korostettu sitä, että ei ole yhtä ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä, vaan useita erilaisia opinnäytetyön tyyppejä ja siihen liittyen on kehitelty esimerkiksi erilaisia julkaisukäytäntöjä (esim. Salo ym. 2004). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön vertailukohtaksi esitetyn yliopiston pro gradu -tutkielmankin toteuttamistavat ovat viime vuosina vastaavasti moninaistuneet (ks. esim. Skaniakos 2004).

nen on aina jonkun ongelmanratkaisuprosessin opiskelua. Juuri jälkimmäinen piirre – kokonaisvaltainen prosessin opiskelu – erottaa opinnäytteen tekemisen esimerkiksi kirjallisuussees-teen laatimisesta tai tutkimusmenetelmäkursseista. Prosessin aikana opinnäytteen tekijä joutuu mm. perehtymään ammatilliseen kirjallisuuteen, soveltamaan oman alansa tiedonhankintamenetelmiä, kirjoittamaan alan normien mukaista tekstiä sekä keksimään uusia ratkaisuja ja tulkintoja. Opinnäytetyöprosessi koostuu vaiheista, joita ovat aiheen valinta ja opinnäytetyöhankkeen suunnittelu, tietoperustan kehittäminen, aineiston keruu ja analyysi, kehittämissideoiden kehittäminen ja arviointi sekä raportin kirjoittaminen. Vaikka prosessissa on yhteisiä vaiheita, niin jokaisen opiskelijan opinnäytetyöprosessi on kuitenkin yksilöllinen. Prosessin kulkuun vaikuttavat esimerkiksi ala, opinnäytetyön aihe, opinnäytetyön tekeminen yksin tai laajemman projektin osana, ammattikorkeakoulusta ja työelämän toimijoilta saatava ohjaus sekä opiskelijan kokemukset ja elämäntilanne.

Vaikka edellä opinnäytetyöprosessista puhuttiin opiskelijan tekemisenä, niin ammattikorkeakoulun opinnäytetyö määrittyi opiskelijan, ohjaajan ja työelämän yhteiseksi. Työelämän vahvaa roolia tukee se, että ammattikorkeakoulu osittain tulosperustaisesti resursoiva opetusministeriö tarkastelee vuosittain hankkeistettujen opinnäytettyöiden osuutta. Opinnäytetyö on hankkeistettu, jos etukäteen on sovittu siitä, että työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja ja työelämän tarkoituksena on alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia.

Kun ammattikorkeakoulun sisällä ja ulkopuolella puhutaan opinnäytetyöprosessin laadusta, voidaan puhua monista asioista. Opinnäytetyöstä voidaan puhua prosessina tai lopputuloksena. Lisäksi eri toimijoiden (tässä mukana vain opiskelija, AMK/ohjaaja ja työelämä) näkökulmat kummankin suhteen määrittyvät eri tavoin (ks. kuvio 1). Opiskelijan näkökulmasta laatu on ammatillisen kasvun ja erityistaitojen kehittymisen, hänen saamansa ohjauksen ja työelämäpalautteen laatua. Työelämä arvioi opinnäytetyöprosessin laadukkuutta tulosten hyödyntämisen näkökulmasta ja samalla tekee päätelmiä ammattikorkeakoulun palvelukyvyistä ja ammattikorkeakoulusta valmistuvien rekrytointikelpoisuudesta. Ammattikorkeakoulu instituutiona on kiinnostunut määrittämään ja kehittämään opinnäytetyön tekemis- ja ohjausprosessien laadukkuutta. Ohjaaja yksilötoimijana arvioi arviointikriteereiden perusteella opiskelijan kehittymistä, tuotoksia ja suorittamista opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa.



KUVIO 1. Opinnäytetyön laatu eri toimijoiden näkökulmista.

Koulutuksen tarkastelemisella talouden näkökulmasta on pitkä perinne suomalaisessa keskustelussa. Suomalainen koulutuspolitiikka syntyi varsinaisesti hyvinvointivaltion rakentamiskaudella ja on siten myötäsyntyisesti hyvinvointivaltiollista. Hyvinvointivaltioprojekti asetti kaksi vaatimusta koulutukselle yhtä hyvin kuin muillekin sosiaalisille reformeille – koulutuksen oli edistettävä sekä taloudellista kasvua että yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta. Tämä oli hyvinvointivaltioprojektin edistymiskauden poliittisen konsensuksen ydin (ks. Jolkkonen 1995).

Hyvinvointivaltiovaltion uudelleenarvioimisen kaudella 1980-luvun alkupuolelta lähtien koulutusta on enenevästi alettu tarkastella liiketaloudesta peräisin olevilla ajatusmalleilla. Liiketaloudellisen ajatusmallin mukaisesti ammattikorkeakoulu toimii kilpailun määrittämällä koulutusmarkkinoilla². Ammattikorkeakoulu määrittyy palvelun tuottajaksi, joka pyrkii vastaamaan asiakkaidensa tarpeisiin. Tässä katsannossa opinnäytetyön ohjaaminen määrittyy erääksi ammattikorkeakoulun palvelutuotteeksi, jonka asiakkaita ovat opiskelijat ja työelämä. Näin opinnäytetyöprosessin laatua koskeva kysymys saa muodon, miten palvelu tyydyttää asiakkaan laatuvaatimukset.

Liiketaloudellisessa palvelun tuotannon ajattelumallissa laatu määrittyy asiakkaan kokemuksena, koettuna palvelun laatu³. Palvelut ovat subjektiivisesti koettavia prosesseja, joiden tuottaminen ja kuluttaminen tapahtuvat samanaikaisesti. Asiakkaan kokemalla palvelun kokonaisuudella on kaksi pääulottuvuutta: tekninen lopputulosulottuvuus (mitä asiakas saa) ja toiminnallinen prosessitulottuvuus (miten palvelu toteutetaan). Opiskelijan kokemaan ohjauksen laatuun ei vaikuta ainoastaan ohjaajan asettamien kysymysten kyky viedä prosessia eteenpäin tai hänen antamiensa menettelytapoja koskevien neuvojen osuvuus vaan myös se, kuinka ohjaaja onnistuu arvioimaan opiskelijalle muodostuneet ohjaustarpeet. Melko tavanomaista on esimerkiksi se, että ohjaajan ja opiskelijan käsitys opinnäytetyöprosessin vaiheesta on erilainen. Jos opiskelijan mielestä opinnäytetyön suunnitelma on toteuttamista vaille valmis, niin ohjaajan työn punaista lankaa etsivät kysymykset tuskin vastaavat opiskelijan seuraavaan vaiheeseen kiirehtimisen tarvetta. Kun työ lopulta valmistuu, niin opiskelijan mielestä se tapahtuu ohjauksesta huolimatta.

2 Sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat vastanneet yhteiskunnalliseen ja alueelliseen hyödyllisyyteen liittyviin ulkoisiin haasteisiin kehittämällä samantyyppisiä rakenteita ja toimintatapoja, joita on luonnehdittu termillä yrittäjylioipisto. Yrittäjylioipistomaiset elementit painottavat tutkimus- ja kehittämistoiminnan liiketaloudellista hyödyntämistä, vaikuttamista talouden kasvuun ja talousrakenteen monipuolistumiseen sekä yritysmaisen ilmapiirin kehittymistä. Yrittäjylioipistoparadigman mukaan korkeakoulun toiminnalla tavoitellaan laajoja tuloksia. Korkeakoulun odotetaan tuottavan myös taloudellisesti hyödynnettävissä olevaa ymmärryksen kasvua tieteen sovellutuksien ja ongelmalähtöisen tutkimuksen muodossa. Tietoa soveltamalla pitäisi synnyttää tiedeperusteisia uusyrittäjiä, uusia työpaikkoja, teknologioita ja tuotteita sekä edistää alueellista ja valtakunnallista talouskehitystä ja globaalia kilpailukykyä.

3 Liiketaloudellisen palvelun laatua koskevan ajattelumallin referointi pohjautuu yksinomaan Christian Grönroosin (2000) teokseen "Palveluiden johtaminen ja markkinointi", minkä yksinomaan tarkoituksena ei ole tuottaa déjå vu -kokemusta liiketalouden opinnäytetöiden ohjaajille. Liiketaloudellista laatuajattelua ja sen soveltuvuutta koulutuksen laadun arviointiin käsittelee laajasti esimerkiksi Oksanen (2003) laadun määrittelyä perusopetusta koskevassa päätöksenteossa käsittelevässä tutkimuksessaan.

Jos opinnäytetyön ohjaaminen ymmärretään palveluksi, jonka laatu määrittyy asiakkaiden kokemuksena, niin silloin myös ammattikorkeakoulusektorin, yksittäisen ammattikorkeakoulun ja yksittäisen toimipisteen imagolla on suuri vaikutus laatukokemukseen. Ammattikorkeakoulun ulkopuoliset saattavat edelleen arvioida ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä ammattikorkeakoulun pohjana olleiden oppilaitosten töistä muodostuneen mielikuvan perusteella (Leinonen 2006). Tällaisen mielikuvan vuoksi arviointisijalle muodostuu yksittäisen opinnäytetyön laadukkuudesta huonompi käsitys kuin lopputuloksen teknisen laadun perusteella olisi mahdollista. Kyseessä on kuitenkin vain ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Ammattikorkeakoulun imago vaikuttaa myös opiskelijan käsitykseen saamansa ohjauksen laadusta. Opiskelija saattaa kokea ohjauksen ja muun opetuksen sitä laadukkaammaksi mitä enemmän hän arvostaa alansa ammattikorkeakoulututkintoa.

Edellä esitetty lyhyt luonnehdinta palveluksi ymmärretyyn opinnäytetyön ohjauksen laadukkuuteen vaikuttavista tekijöistä auttaa yhtäältä ymmärtämään asiakasnäkökulman avaamia opinnäytetyön ohjauksen laadun kehittämisen mahdollisuuksia sekä kysymään näkökulman rajoituksia. Asiakkaiden tarpeiden huomioiminen on tämän näkökulman rationaalinen ydin. Opinnäytetöitä ei voi hyödyntää, jos siinä ei etsitä ratkaisuja toimeksiantajan ongelmiin. Ohjaus ei voi olla laadukasta tai vaikuttavaa, jos se ei auta opinnäytetyön tekijää asettamaan oikeita kysymyksiä ja etsimään ratkaisua niihin. Kun tästä näkökulmasta opinnäytetyön lopputuloksen ja opinnäytetyöprosessin laatu jää riippumaan asiakkaiden kokemuksesta, niin laatujärjestelmä ja laadun kehittäminen tulisi rakentaa asiakastytyväisyyden parantamisen varaan.

ASIAKASTYYTYVÄISYYSKÖ LAADUN MITTA?

Ammattikorkeakoulujen laatujärjestelmissä asiakkaiden tyytyväisyys ja sen mittaaminen ovatkin keskeisessä asemassa. Makrotasolla koulutuksen laadukkuutta (työntajien tyytyväisyyttä koulutukseen) päätellään valmistuneiden työmarkkinakilpailussa menestymistä eli työelämään sijoittumista koskevien tietojen perusteella. Ammattikorkeakoulun sisäisessä elämässä koulutuksen laadukkuuden osoittajana pidetään eri tavoin kerättyä palautetta opiskelijoiden tyytyväisyydestä yksittäiseen opintojaksoon tai ammattikorkeakoulun palveluihin kokonaisuudessaan. Onko siis opinnäytetyön ohjaaminenkin sitä laadukkaampaa mitä tyytyväisempiä opiskelijat ovat siihen?

”Laatuvallankumoukseksi” luonnehdittu toimintapolitiikka on ollut myös korkeakoulutuksen kentälle. Sen perusajatuksena on pitää tutkimusta ja koulutusta markkinatavarana, joka ei oleennaisesti eroa muista markkinoilla kaupan olevista palveluista. Ydinkäsitteiksi ovat muotoutuneet tilivelvollisuus (*accountability*), arviointi (*evaluation*) ja laadunvarmistus (*quality assurance*). Nämä käsitteet tulevat suoraan talouselämästä ja tavaratuotannosta, joissa niitä on myös enemmän tai vähemmän menestyksellisesti sovellettu. (Simola 2006.)

Laatujärjestelmäajattelu lähtee oletuksesta, että tavaroiden ja palveluiden tuotantoprosesseissa on puutteita, joiden seurauksena syntyy virheellisiä tuotteita, huonoa palvelua tai korkeita kustannuksia. Laatujärjestelmien ytimenä on kaikkien prosessien kuvaaminen ja prosessin kriittisten kohtien suorittamisen varmistaminen niin, että ei tehdä virheitä eikä turhaa työtä. Prosessien oikean suorittamisen ja kontrolloinnin (arviointin) ohjeet kootaan laatuikäkirjaksi. Laatuajattelu luottaa organisaatioiden toiminnan järjestelmällisyyteen ja niiden sosiaalisen järjestyksen rationaalisuuteen.

Laatujärjestelmäajattelussa koulutus on lähtökohtaisesti määritelty palvelutuotannoksi ja soveltuvaa laatujärjestelmää on haettu palvelutuotannon yleisestä kehyksestä. Oletuksena on, että opettaminen on ominaisuuksiltaan samanlaista palvelutuotannon kanssa. Karjalaisen (2005) mukaan opetus on palvelutoimintaa, mutta sillä on niin leimallisia opetuksen ja oppimisen perusluonteesta nousevia erityispiirteitä, ettei koulutukseen kehittämiseen soveltuvaa laatujärjestelmää voi rakentaa palvelutuotannon logiikan varaan. Opetuksessa opiskelija tekee varsinaisen tuloksen (oppimisen) ja siihen johtavat oppimisteot. Opettaja tuottaa tukitoimia opiskelijan oppimisteoille ja niiden kautta oppimiselle. Opettajan työ on tukipalvelutyötä. Opettaja ei voi oppia opiskelijan puolesta. Tukipalveluun sisältyy opetusmenetelmien käyttöä, opittavaksi tarkoitettun aineksen jäsentelyä ja valikointia, opiskelijan ohjaamista jne. Jos parturi toimisi opinnäytetyön ohjaajan tavoin, hän antaisi asiakkaalleen aikataulun, työvälineet, opaskirjoja ja ohjausta, mutta hiusten leikkaaminen jäisi asiakkaan itsensä tehtäväksi. Opettajan ja opiskelijan suhteessa on asiakkuutta, mutta ilmaisua ”asiakas” on syytä käyttää metaforana.

Kun opetuksen erityislaatuisuus tekee asiakkaasta ”asiakkaan”, niin opinnäytetyön ohjauksen laatukriteereitä ei voi rakentaa ”asiakas on aina oikeassa” -lähtökohdasta, vaikka ammattikorkeakoulun laatujärjestelmässä opinnäytetyöprosessin laatua arvioitaisiinkin opiskelijan ja työelämän tyytyväisyyttä mittaavien palautteiden pohjalta. Tästä näkökulmasta ei ole mittaamaton vahinko, jos ammattikorkeakoulun laatujärjestelmillä on taipumus jäädä vieraksi perustehtävätason toimijoille.

Perustehtävätason toimija ei aseta opinnäytetyön ohjauksen tai muunkaan opetuksen tavoitteeksi opiskelijan tyytyväisyyttä vaan oppimisen tuottamisen. Hänen lähtökohtansa on kehittämisen kannalta laatujärjestelmän lähtökohtaa rationaalisempi. Opinnäytetyöprosessi on opiskelijan, ohjaajan, työelämän ja muiden sidosryhmien vuorovaikutusprosessi, jonka jokainen vaihe on prosessin onnistumisen totuuden hetki. Palvelutuotannossa totuuden hetkillä tarkoitetaan palveluntuottajan ja asiakkaan vuorovaikutusprosessin vaiheita. Totuuden hetkissä ratkaistaan, tuotetaanko asiakkaalle haluttuja arvoja sellaisella tavalla, että asiakas tulee niin tyytyväiseksi, että hän sitoutuu pitkäaikaiseen asiakassuhteeseen. Opinnäytetyön ohjaajan tavoitteena on rakentaa hyvä yhteistyösuhde (ohjaussuhde), jossa on mahdollista asettaa yhteistyökumppaneiden tehtäväksi oikeita oppimistekoja.

Opinnäytetyön ohjauksen ohjeistuksissa luonnehditaan juuri näitä totuuden hetkiä. Ohjausprosessi koostuu sarjasta ohjaustilanteita, joita ovat esim. ohjauskeskustelut, seminaarit, käsikirjoitusten kommentoinnit, puhelinkeskustelut ja sähköinen viestintä. Opinnäytetyön ohjauksen totuuden hetkissäkään tekninen laatu (mitä?) ei yksin riitä, vaan prosessin toiminnallinen laatu (miten?) on yhtä tärkeää. Ohjaustilanteiden ympäristö, käytettävä viestintäkanava sekä ohjattavan ja ohjaajan henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi ohjaustilanne muodostuu. Esimerkiksi jos ohjaaja vaikuttaa kiireiseltä, vastailee jatkuvasti puhelimeen ja penkoo pöydällään olevia paperikasoja, saattaa opiskelija tuntea itsensä ja opinnäytetyönsä kovin vähäpätöiseksi. Toisaalta ohjaajan on vaikea antaa opiskelijalle palautetta, mikäli hän saa opiskelijan kirjallisen tuotoksen vasta ohjauskeskustelussa tai jos opiskelija ei osaa kysyä, mistä seikoista hän haluaisi saada kommentteja.

MILLAINEN PROSESSI OPINNÄYTETYÖN TEKEMINEN ON?

Artikkelin aluksi opinnäytetyön tekemisen laadun moninaisuutta kuvattiin muistuttamalla mahdollisuudesta tarkastella opinnäytetyötä yhtäältä tuotoksena ja toisaalta prosessina. Prosessimaisuus nostaa päälimmäiseksi mielikuvaksi opinnäytetyön vaiheittaisen kypsyminen ideapaperista esitysseminaariin. Jos opinnäytetyö olisikin yksinkertainen vaiheittain etenevä prosessi, niin sen laadun määrittäminen ja parantamisohjelman rakentaminen ei näyttäisi kovin vaikealta. Jos prosessi on riittävän yksinkertainen, niin sen optimaalinen suorittaminen on mahdollista esittää, ja sen suorittamisen laadukkuus voidaan varmistaa kontrolloimalla suorittamisen laatua. Mutta millainen prosessi opinnäytetyön tekeminen on?

Asko Karjalainen (2006) tyypittelee prosessit neljään tyyppiin.

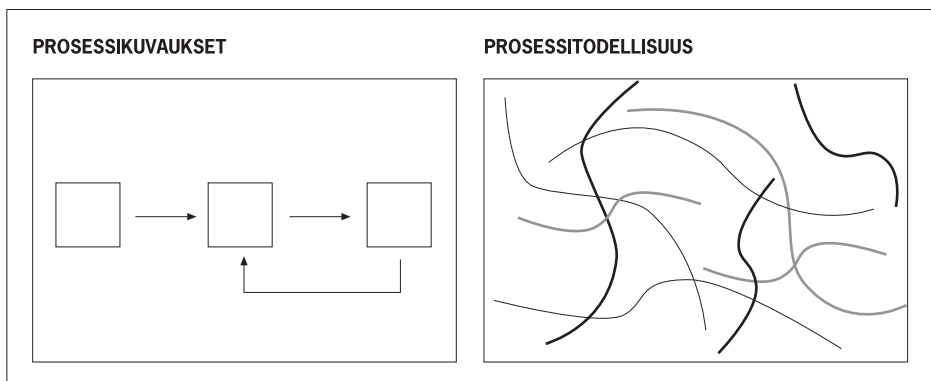
Vaiheittain etenevissä prosesseissa tietty määriteltävissä oleva ominaisuus etenee tai kehittyy tiettyjen määriteltävissä olevien vaiheiden kautta.

Teleologisissa prosesseissa yksilön tai ryhmän toiminta suuntautuu suoraan tai epäsuorasti asetettuun päämäärään. Vaiheet ja niiden suoritusjärjestys voi vaihdella. Esimerkiksi oppikursilla on tavoite, jonka saavuttamiseksi opettaja tekee erilaisia opetustekoja. Opettaja toimii tilanteen mukaan eri tavoin ja eri opettajat pyrkivät samaan tavoitteeseen erilaisilla opetusratkaisuilla. Teleologisella prosessilla ei ole yhtä etenemismallia vaan tarjolla on useita erilaisia polkuja.

Dialektisissa prosesseissa on ainakin kaksi toisiaan vastaan suuntautuvaa toimijaa, voimaa, liikettä tai ominaisuutta. Opetustilanne opettajan ja opiskelijan yhteispelinä on tyypillinen dialektinen prosessi, jossa erilaiset tavoitteenasettelut kohtaavat ja parhaimmillaan kumpikin osapuoli pääsee kehityksessään eteenpäin.

Evolutiiviset prosessit ovat mukautuvia ja oppivia. Ne kehittyvät tilanteiden ja ympäristön asettamien vaatimusten mukaisesti sopeutumalla toimintaympäristön muutoksiin. Evolutiivinen toimintamalli on sisäänrakennettuna sosiaalisten systeemien toimintakulttuuriin, ja se on kaiken laatujärjestelmätyn ja prosessijohtamisen periaatteellinen lähtökohta.

Prosessityypit eivät ole toisensa poissulkevia, vaan erityyppiset prosessit voivat sisältyä toisiinsa välvaiheina tai alaprosesseina. Mielikuva opinnäytetyöprosessista vaiheittain etenevänä tapahtumasarjana ei ole väärä, mutta jos tällaista käsitystä pidetään riittävänä, voidaan helposti ajautua tavoittelemaan laatua väärillä keinoilla. Karjalaisen mukaan prosessiretoriikkaan luottava laatujärjestelmätyö tarjoaa kaikkien prosessien kehittämisen keinoksi prosessien yksityiskohtaista kuvausta vaihekaavion muodossa. Kun prosessi on yksityiskohtaisesti kuvattu, sen toteuttamiseen liittyvät ongelmat näyttävät ratkaistavilta tai vieläpä ennalta ratkaistuilta.



KUVIO 3. *Prosessikuvaukset ja prosessitodellisuus (Karjalainen 2006).*

Karjalaisen projektitylogian toinen ulottuvuus (prosessityypin lisäksi) on kompleksisuus. Prosessit ovat kompleksisuudeltaan erilaisia, eikä niiden monimutkaisuutta voi vähentää kuvauksella. Jo se, että prosessin osana on itsetiedostava ja itsenäisesti ajatteleva olento, synnyttää kompleksisuutta. Yksilöiden toimintamallit ja niiden kehittyminen, siis oppiminen ja osaaminen kokonaisuudessaan, on malliesimerkki kompleksisesta, pitkälti itseohjautuvasta prosessista. Yksilön oppiminen on yksilön omista edellytyksistä ja omasta toiminnasta seuraavaa, ja yksilö asettaa sille rajat muuttuvilla tavoitteillaan, vaihtelevalla motivaatiollaan, kiinnostuksellaan ja kyvyillään. Oppijan ulkopuolinen ympäristö ei voi luoda eikä taata oppimista, se voi vain hyödyntää sitä ja yrittää vaikuttaa siihen.

Yhteisöllinen yhteistyö ammattikorkeakoulujen opinnäytetyössä on ainutlaatuinen ja monisyinen prosessi, joten yhtä oikeaa tapaa määrittää sitä ei ole. Jos pyritään samankaltaisuuteen, menetetään samalla opinnäytetyön luovat ja uniikit ratkaisut. Opinnäytetyöprosessi on luova ja innovatiivinen prosessi, jolle ei ole hyödyllistä määritellä yhtä optimaalista mallia. Yksityiskohtaisten prosessikuvauksien laatiminen kasvattaisi prosessiretoriikan ja perustehtävätason toimijoiden prosessitodellisuuden välistä kuilua (ks. kuvio 3). Toisaalta optimaalisen opinnäytetyöprosessin mallin olemassaolo vähentäisi kaikkien prosessiin osallistuvien epätietoisuutta, koska samalla tulisi mahdolliseksi määritellä laadukkaan suorittamisen toimintamalli.

OPINNÄYTETYÖPROSESSIEN LAADUN MONINAISUUS JA LAADUNPARANNUS

Tässä artikkelissa on yritetty etsiä opinnäytetyöprosessin laadukkuutta. Liikkeelle lähdettiin konkreettisten osallistujien erilaisista laatuun kohdistuvista näkökulmista (odotuksista). Seuraavaksi kokeiltiin laatutyön pohjana olevaa palvelutuotannon ajattelutapaa, jossa laatu määritetty asiakkaiden tyytyväisyydeksi. Vaikka opinnäytetyön ohjaus on palvelutuotantoa, niin sen tavoitteena ei kuitenkaan ole opiskelijan tai työelämän tyytyväisyys vaan oppiminen. Opinnäytetyöprosessin ”asiakkaat” eivät olekaan kuluttajia vaan tuottajia ja ohjaaja tukipalveluiden tarjoaja. Opinnäytetyöprosessin luonteen tarkastelu prosessityypin ja kompleksisuuden näkö-

kulmasta puolestaan paljastaa, että pyrkimys määritellä ja kuvata malliksi sopiva optimaalinen prosessi johtaisi prosessikuvauksen ja prosessitodellisuuden erillisyyteen. Laatu ei myöskään ole historiatonta vaan sen ymmärtäminen ja rakentuminen riippuu aina myös organisaatioiden ja ympäröivän yhteiskunnan kehityksestä ja prosessiin osallistuvien yksilöiden ominaisuuksista (tiedoista, taidoista, motiiveista). Opinnäytetyön laadun metsästys ei näytä kovin tulokselliselta, sillä saaliille rakentuu yhä uusia pakoreittejä.

Kun opinnäytetyöprosessille ei kyetä määrittelemään optimaalista mallia, niin mitä kohti tulisi pyrkiä, kun pyrimme parantamaan opinnäytetyöprosessin laatua. Opinnäytetyöprosessin kehittäjien tavoite on luonteeltaan samanlainen kuin kaikkien muiden kehittämistä tai tutkimustyötä tekevien päämäärä. Tieteellisessä tutkimuksessa tavoitellaan totuutta tietoisena päämäärän saavuttamattomuudesta. Kun ensimmäinen kivikirveen kehittäjä haki työkalulleen optimaalista muotoa, niin hänelläkin saattoi olla aavistus siitä, että kirveen kehitystyö jatkuu ja tuottaa parannuksia vielä 2000-luvullakin. Kehitys- ja tutkimustyössä tärkeintä on varmistaa saavuttamattoman päämäärän jatkuva yhteinen etsintä. Karjalainen (2006) toteaaakin oivaltavasti, että ”merkityksen näkökulmasta laatu voisi tarkoittaa organisaation toiminnan semanttista koherenssia”. Laadun metsästyksen yksi ilmeinen tulos on se, että laatua ei ole olemassa ilman sitä arvioivaa toimijaa. Opinnäytetyöprosessin laadun parantaminen voi perustua yhteiseen laatutietoisuuteen. Opinnäytetyöprosessin ihanteellisen toimintamallin jatkuva yhteinen etsintä on tarpeellista, koska sen kautta muodostuu yhteinen tietoisuus konkreettisista tavoitteista ja ongelmista, joihin toimintatapojen kehittämisellä haetaan ratkaisua.

LÄHTEET

- Gröönroos, C. (2000).** Palveluiden johtaminen ja markkinointi. WSOY, Helsinki.
- Jolkkonen, A. (1995).** Tasa-arvosta yrittäjämäärään – hyvinvointivaltion murros ja muuttuva korkeakoulupoliittinen retoriikka. *Kasvatus* 26 (3), 224–333.
- Karjalainen, A. (2005).** Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. <http://www.oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatuja_rjestelma_perusteet_karjalainen.pdf> Luettu 26.11.2006.
- Karjalainen, A. (2006).** Koulutusorganisaation prosessit. <http://www.oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatuja_rjestelma_perusteet_karjalainen.pdf> Luettu 26.11.2006.
- Leinonen, R. (2006).** Opinnäytetyön yhteisöllisyys ja yhteistyön haasteet. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Edita, Helsinki, 109–127.
- Oksanen, R. (2003).** Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 88.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004).** Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. *KeVer-verkkolehti* 3 (4).
- Simola, H. (2006).** Kuusi teesiä laadunvarmistuksesta. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 45–49.
- Skaniakos, T. (2004).** Mikä ihmeen monimuotogradu? Jyväskylän yliopiston taide- ja kulttuuriaineiden muuntokoulutuksen julkaisu 3. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/ilmoitustaulu/julkaisu3_www.pdf> Luettu 30.11.2006.

Opinnäytetyön kehittäminen verkoston avulla

Toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointia

Irene Isohanni ja Maisa Toljamo

Oulun seudun ammattikorkeakoulun koordinoima valtakunnallinen opinnäytetöiden kehittämisen hanke toteutettiin vuosina 2004–2006 verkostona. Tavoitteina oli kehittää ammattikorkeakoulujen välisenä yhteistyönä ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvaa opinnäytetyötä, lisätä opinnäytetyön tunnettuutta sekä edistää valtakunnallista keskustelua ja verkostoitumista. Hankkeen lähtökohdat ja ajoitus olivat suosiolliset hankkeen aloittamiselle. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oli monella taholla koettu yhteistä kehittämistä vaativaksi kohteeksi. Tässä artikkelissa arvioidaan hankkeen toimivuutta ja tuloksellisuutta.

HANKKEEN TAUSTA

Opinnäytetöiden kehittäminen ja valtakunnallinen opinnäytetyökilpailu -hanke oli yksi ammattikorkeakoulujen kehittämistä edistävä valtakunnallinen hanke, jota opetusministeriö rahoitti vuosina 2004–2006. Muita kehittämisalueita olivat muun muassa ammattikorkeakoulujen opintojen, opiskeluprosessien, opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluiden sekä kansainvälisen toiminnan ja yrittäjyyden kehittäminen. Hankkeita toteutetaan verkostomaisesti yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kesken yleensä yhden ammattikorkeakoulun koordinoimana. Yhteistyön tavoitteena on tukea kumppanuutta ja saada lisäarvoa, jotta mahdollisimman moni ammattikorkeakoulu hyötyy hankkeista. Samalla vältytään ammattikorkeakoulujen kesken päällekkäiseltä kehittämistoiminnalta. Hankkeet kohdistuvat sekä valtioneuvoston hyväksymään koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2003–2008 että monissa ammattikorkeakouluissa koettuihin kehittämistä vaativiin alueisiin.

Oulun seudun ja Satakunnan ammattikorkeakoulut koordinoivat yhdessä Opinnäytetöiden kehittäminen ja valtakunnallinen opinnäytetyökilpailu -hanketta. Oulun seudun ammattikorkeakoulun vastuulla oli opinnäytetyön kehittämisen haasteet ja Satakunnan ammattikorkeakoulun vastuulla opinnäytetyökilpailun kehittäminen ja vuosittainen toteuttaminen. Tämän artikkelin tarkoituksena on arvioida hankkeen toisen osan Opinnäytetöiden kehittäminen -hankekokonaisuuden toimivuutta ja tuloksellisuutta.

Mitä tarkoitetaan verkostoitumisella ja verkostolla?

Verkostoitumalla toisten ihmisten tai organisaatioiden kanssa pyritään lisäämään toimintaan tehokkuutta, taloudellisuutta ja laadukkuutta yksin tekemisen sijaan. Linnamaan (2004) mukaan verkostoituminen on muuttanut ja avartanut kehittäjien ajattelu- ja toimintamalleja. Uusi ilmiö verkostoituminen ei kuitenkaan ole. Sen alkuperä on 1930-luvulta sosiologiasta ja sosiaaliantropologiasta (Linnamaa 2004, Suominen 2004).

Verkostomainen yhteistyö on moniselitteinen ja abstrakti ilmiö. Siihen liittyvät näkemykset ovat kirjavia ja keskenään ristiriitaisiakin (Suominen 2004). Verkostomainen toiminta on ennen kaikkea yhteistyötä ja jatkuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen rakentaminen ja ylläpitäminen ovat kehittämisverkoston haasteita luottamuksen ja avoimuuden saamiseksi. Verkostomainen toiminta on dynaamista, muuttuvaa ja moniäänistä (Suominen 2004). Jos yhteistyö ei suju, verkosto hukkaa mahdollisuutensa onnistua.

Verkosto voi tarkoittaa eriasteista ja eri tavoin vakiintuneiden sosiaalisten suhteiden verkkoa toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä siten, että toimijoita yhdistää jokin yhteinen intressi (Sotarauta ym. 1999, Linnamaa 2004). Toimivat verkostosuhteet edellyttävät keskinäisen riippuvuuden oivaltamista ja hyväksymistä (Sotarauta ym. 1999).

Linnamaa (2004) jakaa yritysverkostot kolmeen tyyppiin: tuottaja-, kehittäjä- ja innovaatioverkostot. Tuottajaverkosto pyrkii tuotteen mahdollisimman tehokkaaseen valmistamiseen selkeillä ohjeilla, säännöillä ja toiminnanohjauksella. Kehittäjäverkosto on tiedon ja kokemuksen jakamista toimijoiden kesken ja toimijoiden omaksi hyödyksi. Verkoston resurssit ovat jakautuneet tasaisesti, ja verkosto edistää kaikkien mukana olevien kilpailukykyä. Kehittäjäverkosto voidaan rakentaa ilmiölähtöisesti (Linnamaa 2004), jolloin mukanaolevia ei kutsuta organisaatioidensa edustajina, vaan asiantuntijoina oman kiinnostuksen vuoksi. Menestyneelle yhteistyölle on tunnusomaista aktiiviset ihmiset ja innostus kehittämistyöhön. Kolmantena mainitun innovaatioverkoston tavoitteena on synnyttää uusia innovaatioita ja tukea toimijoita runsaaseen keskinäiseen kommunikaatioon.

Suomisen (2004) määrittelemä kehittämisverkosto on samantyyppinen kuin edellä mainittu kehittäjäverkosto. Sen mukaan usea organisaatio kokoontuu yhteen kehittämään tiettyä toimintansa osa-aluetta. Kehittämisverkostossa on mahdollisuus oppia toinen toisiltaan. Niissä on jatkuvaa, sosiaalista vuorovaikutusta osallistujien kesken. Kehittämisverkoston onnistumisen tekijöitä ovat osallistujien välisen keskinäisen luottamuksen rakentaminen, kehittämisverkostoon liittyvistä odotuksista keskusteleminen, vastavuoroisen vuorovaikutuksen luominen ja ylläpitäminen sekä kehittämisverkoston toiminnan jatkuva arviointi.

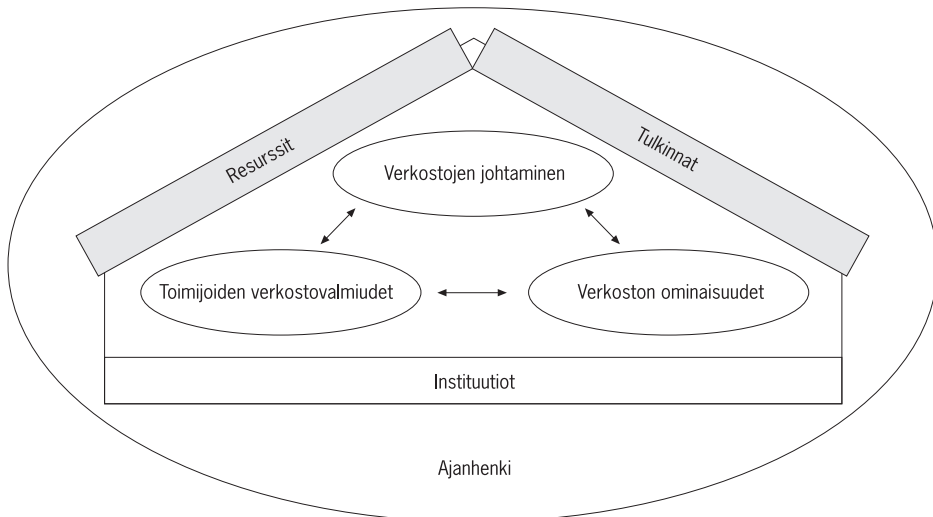
Verkostoitumista voi ajatella toimintaympäristön muutoksena ja tapana hahmottaa kehitystä. Linnamaan (2004) mukaan kiinnostus verkostoihin voi kohdistua verkostojen rakenteeseen, niiden välinearvoon, verkostoihin toimintatapana tai verkostoissa tapahtuvien yhteistyöprosessien toimivuuteen. Verkostosuhteita harkitsevien tulisi tietää sosiaaliseen sidokseen nojaavien toimintatapojen hyödyntämisen mahdollisuuksista (Vuorinen 2005). Verkostomainen toiminta nähdään avoimuuden edistäjänä vastakohtana hierarkkisille ja byrokraattisille järjestelmille. Ilman verkostomaista yhteistyötä yksin tehden aikaansaannokset voivat jäädä vähäisiksi.

Mitkä tekijät vaikuttavat verkostojen toimivuuteen?

Linnamaa (2004) esittää mallin verkostojen toimivuuteen vaikuttavista tekijöistä (kuvio 1). Malliin kuuluvat toimijoiden verkostovalmiudet, verkoston ja verkostojen johtajan ominaisuudet, resurssien riittävyys, instituutioiden tuki verkostomaiselle toiminnalle, tulkintojen yhdensuuntaisuus sekä ajanhengen ja verkostoissa käsiteltävien teemojen yhteensopivuus. Kehittämisverkoston toimintaprosessin laadun tekijöinä voivat olla myös toimijoiden välisen informaation kulku, verkostosta saatava lisäarvo, toimijoiden sitoutuminen, päämäärien samansuuntaisuus, verkostossa tapahtuva oppiminen, foorumien määrä ja toimivuus sekä toimijoiden välinen luottamus ja työnjako (Sotarauta ym. 1999).

Myös verkoston pullonkauloja on tunnistettu monia. Niitä voivat olla keinotekoisuus, yhteensopimattomuus, eristäytyminen, informaation pannaaminen, epäluotettavuus, kurittomuus, ymmärtämättömyys, sitoutumattomuus, resurssien puute, oppimattomuus, foorumien vähäisyys ja toimimattomuus sekä työnjaon selkiintymättömyys (Sotarauta ym. 1999, Linnamaa & Sotarauta 2000). Verkoston toimivuuden jarrut voivat juontua menneisyydestä (Sotarauta ym. 1999). Uuden luominen ja yhteistyön kehittäminen koetaan vaikeaksi ja yhteistyö juuttuu rituaaleihin.

Prosessien tietoinen laadun kehittäminen on keino välttää pullonkauloja ja luoda toiminnalle hyvä perusta (Sotarauta ym. 1999). Tähän liittyy verkostojen johtamisen kehittäminen. Verkostojen johtamisella tarkoitetaan tilanteiden lukemista, arviointia ja uusien keinojen etsintää jumiutuneessa tilanteessa eikä niinkään organisatorisen asemansa perusteella käskyttämällä ongelmia ratkovaa johtajaa (Sotarauta ym. 1999). Parhaimmillaan verkoston johtaminen sujuvoittaa yhteistyötä. Jokainen verkoston toimija voi olla verkoston johtajan roolissa. Monilla toimijoilla on erilaisia rooleja ja tehtäviä verkostojen johtamisessa.



KUVIO 1. Verkostojen toimivuuteen vaikuttavat tekijät (Linnamaa 2004).

Opinnäytetöiden kehittäminen -hanke sisälsi sekä kehittämisverkoston että kehittäjäverkoston tyypillisiä tunnuspiirteitä. Tässä hankkeessa useat ammattikorkeakoulut kehittivät yhteistyössä kaikille ammattikorkeakouluille tärkeää opintokokonaisuutta – opinnäytetöitä. Hankkeeseen osallistuvilla oli mahdollisuus oppia toinen toisiltaan. Vuorovaikutus osallistujien kesken oli jatkuvaa koko hankeprosessin ajan. Tietoa ja kokemuksia jaettiin toimijoiden kesken ja toimijoiden omaksi hyödyksi. Hankkeen toimijoiksi kutsuttiin ammattikorkeakouluista asiantuntijoita heidän oman kiinnostuksensa perusteella. Lisäksi he olivat innostuneita kehittämistyöstä. Tässä artikkelissa arvioitu hanke määritellään kehittämisverkostohankkeeksi.

Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen toimivuus ja tuloksellisuus tarkoittavat tässä tavoitteiden saavuttamista, hankkeen onnistunutta hallinnointia, valittujen työtapojen toimivuutta, tavoiteltuja hanketuloksia ja toimijoiden odotusten täyttymistä. Pohdimme myös Linnamaan mallin mukaisesti toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä.

OPINNÄYTETÖIDEN KEHITTÄMINEN -HANKE

Lähtökohdat

Ammattikorkeakoulututkintoon kuuluva opinnäytetyö on ollut kriittisen keskustelun ja aktiivisen kehittämistyön kohteena ammattikorkeakoulujen perustamisesta lähtien. Opinnäytetyölle on pyritty luomaan omaleimainen rooli ja luonne suomalaisen korkeakoululaitoksen dualimallin mukaisesti. Hankkeen lähtötilanteessa tunnistettiin runsaasti opinnäytetyön kehittämistarpeita. Esitetyt kehittämistarpeet liittyivät opinnäytetöihin lopputuotoksina, opinnäytetyöprosesseihin ja opinnäytetyöskentelyn edellytyksiin. Ongelmana oli myös tutkitun tiedon ja yhteisten toimintamallien puute sekä ammattikorkeakouluissa tehtyjen opinnäytetöiden vähäinen tunnettuus työelämässä.

Ammattikorkeakouluista annetun asetuksen (352/2003) mukaan ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä”. Opinnäytetyöt ovat työelämän kehittämistehtäviä, tuotekehitys- tai projektitöitä. Ne voivat tyypiltään olla tutkimuksellisia, toiminnallisia tai taiteellisia töitä. Monimuotoisuus on opinnäytetyön vahvuus, mikä kylläkin tuo mukanaan monia haasteita kehittämistyöhön.

Ammattikorkeakouluissa tehdään vuosittain noin 21 000 opinnäytetyötä. Niistä suurin osa tehdään yhteistyössä työelämän kanssa hankkeistettuina. Tavoitteena on vuosina 2007–2009 edelleen nostaa hankkeistettujen opinnäytetöiden määrää. Tämä tarkoittaa yhä tiiviimpää työelämäyhteistyötä ja samalla lisää kehittämishaasteita opinnäytetöiden laadulle. Kysymys on laajimmasta yksittäisestä ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvasta opinto-suorituksesta. Niiden ohjaus edellyttää mittavaa panostusta ammattikorkeakouluilta vuosittain. Opinnäytetöiden tuloksien odotetaan myös näkyvän alueen ja työelämän kehitystyössä ja olevan osa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyötä (Toljamo & Isohanni 2007).

Hankkeen toteuttaminen

Oulun seudun ammattikorkeakoulun koordinoiman Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen tavoitteina oli kehittää ammattikorkeakoulujen välisenä yhteistyönä ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä, lisätä opinnäytetyön tunnettuutta sekä edistää valtakunnallista keskustelua ja verkostoitumista.

Hankkeen keskeiset työtavat olivat työseminaarit ja teemaryhmät. Se eteni kolmessa vaiheessa, joita olivat opinnäytetyön nykytilan selvitys 2004–2005, opinnäytetyön laadun tekijöiden tunnistaminen 2005–2006 ja opinnäytetyön suositusten ja kehittämisehdotusten laadinta vuonna 2006. Kuhunkin vaiheeseen kuuluivat omat seminaarit, puheenvuorot, alustukset ja teemat. Lisäksi oli käytössä sähköpostilista ja verkkosivut.

Hankeorganisaation muodostivat ohjausryhmä, projektiryhmä, teemaryhmät ja yhteyshenkilöt. Päätoimijoina olivat opinnäytetöiden ohjaajina toimivat ammattikorkeakoulujen opettajat kaikilta koulutusaloilta. Opiskelijoiden edustajia oli mukana kahdeksan hankkeen eri vaiheissa. Työelämän edustaja oli ohjausryhmässä. Lisäksi työelämän puheenvuoroja kuultiin kolmessa seminaarissa. Nimetty yhteyshenkilö oli 26 ammattikorkeakoulusta. Teemaryhmät työskentelivät ajalla 29.9.2005–20.4.2006 kolmessa yhden päivän työseminaarissa ja yhdessä kahden päivän tiiviissä internaatti-seminaarissa. Näiden lisäksi työskentely tapahtui lähitapaamisten välillä sähköpostitse ja WebCT-oppimisympäristössä. Kullakin teemaryhmällä oli oma sähköpostilista.

Nykytilan selvitysten perusteella teemaryhmien työskentely fokusoitiin viiden teeman alle. Teemat olivat opinnäytetyöhön liittyvät opinnot, ohjaus, työelämäyhteistyö, asiantuntijaviestintä ja arviointi. Ryhmiin oli avoin ilmoittautuminen syyskuussa 2005. Teemaryhmissä oli yhteensä 48 edustajaa 21 ammattikorkeakoulusta ja kahdesta opiskelijajärjestöstä.

Hankkeen tulokset

Hankkeen päätulos on laatusuosituksen julkaiseminen ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön. Lisäksi hanke mahdollisti hyvien käytänteiden jakamisen, verkostoitumisen ja keskinäisen pitkäkestoisen vuoropuhelun ongelmalliseksi koetuista asioista. Hanke järjesti seitsemän seminaaria, joissa oli yhteensä 450 osallistujaa. Yhteensä pidettiin 45 luentoa ja puheenvuoroa sekä tehtiin neljä ammatillisen opettajakorkeakoulun opinnäytetyötä ja yksitoista artikkelia. Nämä, samoin kuin luentomateriaali, koottiin materiaalipankkiin hankkeen kotisivulle (www.oamk.fi/opinnaytehanke).

Hankkeen arviointiaineisto

Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen arviointia varten materiaalia kerättiin sähköpostikyselynä kolmella teemalla. Teemat olivat 1. hankkeen tavoitteet, työtavat ja tulokset (miten saavutettiin/mikä esti/mikä edisti), 2. odotukset ja niiden täyttyminen (miten täyttyivät/mikä esti/mikä edisti) sekä 3. laatusuosituksen vastaanottaminen (keskustelu, mahdolliset toimenpiteet). Vastauksen saattoi jättää myös nimettömänä. Pyyntö lähetettiin hankkeen 48 teemaryhmäläisille sähköpostitse 6.10.2006. Osoite- ja organisaatiomuutosten vuoksi

kysely tavoitti 41 henkilöä, joista palautetta antoi pyydettyyn päivämäärään mennessä 31 ryhmäläistä. Vastaukset ryhmiteltiin ja käsiteltiin teemoittain. Tulokset esitetään seuraavassa.

HANKKEEN ARVIOINTI TOIMIVUUDEN JA TULOKSELLISUUDEN NÄKÖKULMASTA

Tavoitteet ja niiden osuvuus

Opinnäytetöiden kehittäminen -hanke oli koettu hyvin tarpeelliseksi. Opinnäytetöiden ohjaajat olivat kaivaneet linjauksia opinnäytetöiden sisällöistä ja ohjauksesta jo useamman vuoden ajan. Osallistujien mukaan hankkeen hallinnoijataho luotti alusta pitäen hankkeeseen sitoutuneiden henkilöiden osaamiseen ja asiantuntemukseen. Tätä pidettiin sitoutumista vahvistavana tekijänä.

Asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin vaihe vaiheelta. Hankkeen vaiheiden selkeää jaksottamista ja ohjeistusta pidettiin hyvänä. Jaksottaminen edisti pitkäkestoisen hankkeen kokonaisuuden hahmottamista ja koossa pysymistä. Ensimmäisen vaiheen nykytilaa selvitettiin seminaarityöskentelyinä. Toisessa vaiheessa opinnäytetyön laadun tekijöitä luotiin teemaryhmissä sekä kahden päivän tiiviissä työskentelyrupeamassa. Kolmannessa vaiheessa työstettiin opinnäytetyön laatusuosikset opinnäytetöiden kehittämiseksi. Hankkeen tavoitteita pidettiin selkeinä ja hyvin rajattuina, vaikka ne oli koettu vaativiksi hankkeen alussa. Vaativuutta oli lieventänyt se, että hankkeen tavoitteita selkeytettiin ja konkretisoitiin erilaisissa ryhmissä ja seminaareissa. Hankkeen tuloksia pidettiin konkreettisina ja hyödyllisinä. Myös hankkeen sisältö ja liitemateriaali arvioitiin erittäin hyväksi.

Tavoitteisiin pääsyä hankaloittavat eniten osallistujien kiireiset aikataulut ja ajanpuute asioihin syventymiseksi. Myös kansainvälinen näkökulma ja sen kautta uudet toimintatavat olisivat voineet olla enemmän esillä koko hankkeessa eivätkä vain hankkeen alussa. Olisi ollut toivottavaa, että opettajat olisivat tuoneet esille enemmän omia kokemuksiaan vieraskielisissä koulutusohjelmissa tehtyjen opinnäytetyön ohjaamisesta.

Hankkeen hallinnointi

Hankkeen organisointia ja koordinointia pidettiin onnistuneena. Ohjausryhmä oli aktiivisesti mukana hankkeen seminaareissa ja teemaryhmissä. Tätä ohjausryhmän todellista osallistumista ja aktiivista työskentelyä kiitettiin. Myös projektipäällikön rooli huomioitiin myönteisesti keskustelujen ja koko hankeprosessin yhteen kokoajana. Hanke ammattikorkeakoulujen yhteisenä hankkeena edellytti ammattikorkeakoulujen panosta. Hyväksi koettiin, että ammattikorkeakoulut olivat mahdollistaneet henkilöiden osallistumisen hankkeeseen. Henkilöt olivat mukana oman kiinnostuksensa perusteella eikä monikaan vain virkansa puolesta. Osallistujien innostus heijastui positiivisesti hankkeen toteutukseen kaikilla tasoilla.

Hankkeen ilmapiiriä kuvattiin yhteisölliseksi, lämpimäksi ja rennoksi. Osallistujat olivat iloisia siitä, että olivat voineet olla mukana hankkeessa. Oma työpanos oli jäänyt joidenkin mielestä valitettavan vähäiseksi, koska he eivät olleet päässeet kaikkiin tapaamisiin.

Työtapojen toimivuus

Hankkeen työtavat erityisesti seminaarit teemaryhmäkäytänteineen oli koettu tehokkaiksi ja hyvin järjestetyiksi. Ne tuottivat tavoitellun tuloksen. Seminaareja pidettiin antoisina, koska siellä valotettiin asioita eri näkökulmista. Samalla luotiin yhteistä ammattikorkeakoulukulttuuria. Seminaarien alustuksia pidettiin pääsääntöisesti tasokkaina. Luennoilta odotettiin paljon. Joissakin luennoissa oli tunnistettu perustelemattomia kokemuksia, ja niistä esitettiin kritiikkiä. Tämä kertoo kiinnostuksesta saada tutkittua tietoa. Kuulijakunta oli asiantuntevaa joukkoa, ja odotuksetkin saattavat olla aika korkealla. Osallistujat kokivat voivansa luoda jotain uutta, yhteistä ammattikorkeakoulukulttuuria. Hanke palveli osin myös virkistäytymistä, koska positiivista palautetta sai myös se, että seminaarit pidettiin eri paikkakunnilla.

Teemaryhmien vastuuttaminen ja kannustaminen oli koettu innostavaksi. Työskentely erilaisissa kokoonpanoissa kuten juuri teemaryhmissä oli koettu antoisaksi, opettavaiseksi ja työn vauhdittajaksi. Pienryhmissä käsiteltiin asioita perusteellisesti ja samojen kysymysten äärellä olevat henkilöt pääsivät vapaamuotoisesti jakamaan keskenään kokemuksiaan, näkemyksiään ja ideoitaan. Kuitenkin työryhmätyöskentelyn koettiin ajoittain myös takkua- van ja joidenkin henkilöiden olleen työskentelyyn sitoutumattomia. Tämän koettiin hidastaneen ja estäneen pienryhmätyöskentelyä. Joidenkin mielestä työseminaarien työskentelyä leimasi joskus kiire, joka esti syventymisen asiantuntijapuheenvuoroihin.

Verkostoitumista ja keskustelua oli tapahtunut paljon yli koulutusrajojen. Keskustelu eri ammattikorkeakoulujen ja eri alojen opettajien kanssa oli koettu innostavaksi. Se oli antanut uusia näkökulmia opinnäytetöiden ohjaustyöhön. Moni kertoi oppineensa muiden ammattikorkeakoulujen toimivia opinnäytetyökäytäntöjä ja jo hankeprosessin aikana päivittäneensä oman korkeakoulun opinnäytetöihin liittyviä toimintatapoja. Vertailu muiden ammattikorkeakoulun käytänteisiin oli käynnistänyt kriittistä tarkastelua oman ammattikorkeakoulun opinnäytetyökäytänteistä.

Tiedottaminen hankkeesta ja hankkeen sisällä toimi hyvin. Verkkosivut ja niille koottu kasvava materiaalipankki saivat positiivista palautetta selkeydestä, käytettävyydestä ja informatiivisuudesta. Jotkut kokivat sähköpostityöskentelyn hankalaksi. Tiedonkulku sujui hyvin, ehkä liiankin hyvin. Joidenkin vastaajien mielestä materiaalia välitettiin jopa liikaa sähköpostitse kommentointipyynnöineen.

Saavutetut tulokset

Verkostoituminen eri ammattikorkeakoulujen toimijoiden kesken onnistui. Tulosten koettiin olevan tavoitteiden mukaiset ja kattavan koko ammattikorkeakoulukentän nostaen esille myös eri koulutusalojen omaleimaisuudet. Osallistujat kokivat saaneensa työkaluja omaan työhönsä.

Laatusuosituksia pidettiin laajapohjaisen ryhmätyön tuloksena. Laatusuositusten (http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf) aikaansaaminen nähtiin hankkeen keskeisenä, hyödyllisenä ja konkreettisenä tuloksena. Suositukset koettiin yhteiseksi tuotokseksi ja tehdyn kollektiivisesti. Niihin osallistuivat kii- tettävästi eri työryhmät, ohjausryhmä mukaan lukien. Laatusuositukset -julkaisua pidettiin helposti omaksuttavana tekstinä käytännön esimerkkeineen. Suositukset oli vastaanotettu

myönteisesti niissä vastaajien ammattikorkeakouluissa, joissa niistä oli käynnistetty keskustelu. Jotkut vastaajista olivat esitelleet jo laatusuosituksen ammattikorkeakouluissaan mm. ohjaajille, johtoryhmälle tai koulutusohjelmavastaaville. Niitä oli kaivattu toimenpiteitä varten, kriittisen keskustelun käynnistäjäksi tai materiaaliksi ohjaaville opettajille. Jotkut pohtivat, miten nämä suositukset olisi paras viedä eteenpäin. Hankkeessa mukana olleet kokivat olevansa omalta osaltaan halukkaita viemään asiaa eteenpäin, kukin omalla tavallaan omaa työyhteisöä tunnustellen. Suositukset toivottiin otettavan käyttöön opettajien opimisprosessina eikä määräyksinä. Osa vastaajista koki jääneensä yksin ja epätietoiseksi, miten jalkauttaa suositukset ammattikorkeakouluissaan hankkeen päättymisen jälkeen.

Osallistujien odotukset hankkeelle täyttyivät yli ennako-odotusten. Syitä tähän mainittiin useita: Hankkeessa oli mahdollisuus osallistua positiivisesti kehittävään ja älykkäaseen työskentelyyn. Tavoitteet ylittyivät osallistujien vuorovaikutuksen ansiosta. Asioiden prosessointi oli koettu odotettua perusteellisemmaksi. Tämä oli koettu myönteiseksi. Odotuksena saattoi olla yhteneväiset laatusuositukset niin yleisellä tasolla että sopivat kaikille, mikä toteutui sopivan aikataulutuksen ja saatujen resurssien puitteissa. Myös vuorovaikutus ja kollegoihin tutustuminen lisäsivät omaa halua olla kehittämässä opinnäytetyön laatua omassa yksikössä. Ennen kaikkea konkreettista lopputuotosta pidettiin hyvänä apuvälineenä opinnäytetöiden laadun kehittämiseen kunkin omassa ammattikorkeakoulussa.

POHDINTA

Hankkeen tavoitteina oli kehittää ammattikorkeakoulujen välisenä yhteistyönä ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä, lisätä opinnäytetyön tunnettuutta sekä edistää valtakunnallista keskustelua ja verkostoitumista. Ammattikorkeakoulujen nimeämät yhteyshenkilöt toivoivat vuoropuhelua, tietoa muiden käytänteistä ja yhteisiä pelisääntöjä.

Hankkeen kohde – opinnäytetöiden kehittäminen – oli oikeaan osuva ja tarpeellinen. Tämä näkyi hankkeeseen osallistujien aktiivisena ja innostuneena toimintana koko hankeprosessin ajan. Pääosa hankkeen osallistujista oli opettajia ja opinnäytetöiden ohjaajia, joilla on kokemusta ja tietämystä yhteistyön pelisäännöistä muun muassa erilaisten työelämäorganisaatioiden kanssa. Nämä hyvät verkostoitumisvalmiudet edistivät hankkeen toimivuutta (vrt. Linnamaa 2004). Tämä näkyi ja kuului etenkin lähiseminaareissa. Hankkeessa on luotu toimivia yhteistyösuhteita mm. asiantuntijaluonnoitsijoiden hyödyntämiseen. Eräät hankkeen aktiiviset toimijat ovat olleet kysyttäjä alustajia.

Vuosia 2003–2008 koskevassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ammattikorkeakoulutuksen painopisteitä ovat mm. ammattikorkeakoulujen kehittäminen innovatiivisena verkostona. Tämä merkitsee käytännössä myös veloitetta opettajien verkostoitumiseen. Yli koulutusrajojen käydyt kollegakeskustelut koettiin tässäkin hankkeessa hyvin tarpeellisiksi ja avartaviksi. Tässä muutostilanteessa opettajuudelle asetetaan monia uusia haasteita myös verkostoitumishaasteiden myötä (Kantola & Hautala 2004, Linnamaa 2004). Yhteistyö yksilöiden välillä ei yleensä noudattele muodollisia organisaatorajoja, vaan siihen vaikuttavat yksilöiden toimintatavat, henkilökohtaiset kontaktit ja suhteet sekä sosiaalisen ympäristön hahmotustavat (Kantola ym. 2006).

Hanke kohdistui laajimman ja vaativimman ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvan opin-
tosuorituksen kehittämiseen. Tämä merkitsee myös mittavaa sekä taloudellista että henkistä

panostusta ammattikorkeakouluilta vuosittain. Lisäksi opinnäytetyöt ovat harjoittelun ohella toinen merkittävä yhteistyömuoto työelämän kanssa. Opinnäytetöiden tuloksien odotetaan näkyvän alueen ja työelämän kehitystyössä ja olevan osa ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyötä (Isohanni & Toljamo 2005). Tässä ammattikorkeakouluilla on jatkuva haasteen ja tarpeellisuuden osoittamisen paikka. Tämä hanke pyrki osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen parantamalla ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä.

Artikkelit, opinnäytetyöt ja seminaarit lisäsivät opinnäytetöiden tunnettuutta. Sinänsä tunnettuuden lisääminen työelämään päin jäi puutteelliseksi. Työelämän edustajia oli mukana seminaareissa ja puheenvuorojen pitäjinä, mutta ei teemaryhmissä yrityksistä huolimatta. Tämä johtunee työelämän kiireisestä tahdista, ongelmasta sitoutua pitkäkestoiseen työskentelyyn ja järjestää aikaa usealla paikkakunnalla järjestettäviin hanketapahtumiin. Työelämän ääni kuului hankkeessa ammattikorkeakoulujen edustajien työelämäsuhteiden kautta, kuten yleensä verkostohankkeissa (Isacsson ym. 2007).

Hankkeen arviointia ja palautetta kerättiin kehittävän arvioinnin periaatteella hankkeen aikana mm. seminaareissa. Palautetta tuli runsaasti myös spontaanisti sähköpostitse sekä hankkeen toimijoilta että hanketta seuraavilta tahoilta. Tässä artikkelissa aineistona oli hankkeen loppuvaiheessa tehty pienimuotoinen sähköpostikysely, koska oli tärkeää saada hankkeessa mukanaolevien arviointia ja kokemuksia. Kysely laadittiin mahdollisimman helposti vastattavaksi sekä toteutettavaksi. Arviointimateriaalia kerättiin kolmella teemalla: hankkeen tavoitteet, työtavat ja tulokset; odotukset ja niiden täyttyminen; päätuloksena tehtyjen laatusuosituksen vastaanottaminen. Monet olivat vastanneet perusteellisesti, pohtivasti ja kriittisesti, vaikkakin palautetta tuli myös muutamain sanoin kirjattuna. Kaikki mukana olleet eivät kyselyyn vastanneet, joten on mahdollista epäillä, jäivätkö kriittisimmät vastaukset saamatta.

Sähköpostikyselynä toteutettuna arvioinnilla on myös puutteensa. Vaikka kyselyyn oli mahdollista vastata nimettömänä siten, että vastaajan nimi ei sähköpostiviestissä näkynyt lainkaan, niin kaikki laittoivat nimensä. Tämä saattoi estää negatiivisten arviointien kirjoittamista. Kyselyn ajankohtaa voi arvioida kriittisesti. Se tehtiin päätösseminaarin jälkeen. Päätösseminaarissa oli julkistettu myönteisen vastaanoton saaneet hanketulokset. Tämä saattoi vaikuttaa joidenkin vastaajien ylistäviin arviointeihin. Hankkeessa syntyi yhteisöllinen tyytyväisyys saavutettuihin tuloksiin, jotka ylittivät monen odotukset. Tuotos koettiin kollektiivisen asiantuntijuuden tuotokseksi. Tämä edistää tiedon leviämistä ammattikorkeakouluihin.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetöiden kehittäminen -hanke toteutettiin kolmen vuoden aikana verkostomaisesti. Sen kehittämisen kohteena oli haasteellisena ja yhteistä kehittämistä vaativana pidetty ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Kehittämistarpeita esitettiin lukuisia ja monelta tahoilta. Hankkeen lähtökohdat olivat siten suosiolliset hankkeen aloittamiselle. Haasteeksi tuli, miten vastata niihin moniin odotuksiin, joita hankkeelle asetettiin.

Arvioinnin perusteella hankkeessa onnistuttiin pääosin vastaamaan odotuksiin. Tämä johtui tiukasta rajauksesta ja vaiheistuksesta erityisesti lähtötilanteen perusteellisesta analyysistä sekä aidosti innostuneista osallistujista. Onnistumista edisti myös selkeä ja ajankohtainen aihe, joka oli kaikille tärkeä. Kaikille yhteiset pääkysymykset olivat, millainen opinnäytetyön tulisi ammattikorkeakouluissa olla, millaisia yhteisiä pelisääntöjä tarvitaan,

mitä ja miten voidaan saada aikaan nimenomaan verkostona. Hankkeen koordinoivan tahon tehtävänä oli saattaa osallistujat yhteisiin tilanteisiin lähitapaamisissa ja sähköisesti. Läpinäkyvän ja aktiivisen tiedotuksen takia hankkeessa mukanaolijat ja myös muut opinnäytetöiden kehittämisen kiinnostuneet olivat perillä hankkeen kulusta koko ajan. Tietoisuus vapaaehtoisesta vaikuttamismahdollisuudesta ilman pakkoa edisti yhteisöllisyyttä ja sitoutumista hankkeeseen.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön on nyt laadittu laajapohjaisessa yhteistyössä yhteiset, kaikille koulutusaloille käyvät laatusuosituksset. Samoin opinnäytetöitä ohjaavilla opettajilla on aiempaa parempi näkemys muiden toiminnasta. Laatusuositusten tavoitteena on kehittää, yhtenäistää ja tehostaa opinnäytetyöprosessia sekä vahvistaa opinnäytetyökulttuuria ammattikorkeakoulussa. Nyt laaditut suositukset koskevat perustutkinnon opinnäytetyötä. Haasteena on rakentaa yhteisiä laatusuosituksia myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöhön. Tarpeellista olisi tutkia jatkossa, miten laatusuosituksset on otettu käyttöön ammattikorkeakouluissa.

Hanke tuotti tietoa opinnäytetöistä. Jatkossa tarvitaan lisää perusteellista ja suunnitelmallisesti toteutettua tutkittua tietoa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kehittämiseksi sekä vahvistamaan niiden ainutlaatuisuutta ja merkitystä sekä tehostamaan opinnäytetöiden prosessia. Verkostoitumisen yhtenä tavoitteena on tehokkuuden lisääminen ja moninkertaisen hyödyn saavuttaminen. Toisaalta taas verkostoituminen edellyttää lisääntyviä kustannuksia ja sitoo suhteellisen paljon aikaa. Verkostoitumisen hyödyt eivät ole selkeästi mitattavissa. Tulevaisuudessa tulisi tutkia, miten tämä kyseinen opinnäytetöiden verkosto toimii hankkeen päättymisen jälkeen.

LÄHTEET

Isacsson, A., Rissanen, R., Toljamo, M. & Vallström, E. (2007). Työelämä ammattikorkeakoulujen verkostokumppanina. Teoksessa M. Friman & M. Palos (toim.) Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 1. Yliopistopaino, Helsinki.

Isohanni, I. & Toljamo, M. (2005). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö opiskelijoiden, opettajien ja työelämän näkökulmasta – kirjallisuuskatsaus ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyvistä tutkimuksista. KeVer verkkolehti 3 (2).

Kantola, M. & Hautala, J. (2004). Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehät ammattikorkeakoulussa. KeVer-verkkolehti 2 (2).

Kantola, M., Hautala, J. & Lind, K. (2006). Osaamisen verkostot organisaation resurssina. KeVer-verkkolehti 5 (1).

Linnamaa, R. (2004). Verkostojen toimivuus ja alueen kilpailukyky. HAUS julkaisuja 1. HAUS kehittämiskeskus Oy. Cityoffset Oy, Tampere.

Linnamaa, R. & Sotarauta, M. (2000). Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö SENTE-julkaisuja 7. Cityoffset Oy, Tampere.

Sotarauta, M., Linnamaa, R. & Viljamaa, K. (1999). Kumppanit peilinä. Elinkeinopoliittisen seutuyhteistyön profiilit Tampereen, Turun ja Imatran seuduilla sekä Oulunseudulla ja Seinänaapureissa. Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos, alueellisen johtamisen tutkimusyksikkö. SENTE-julkaisuja 1. Cityoffset Oy, Tampere.

Suominen, K. (2004). Verkostomaisen yhteistyön jäljillä. Diskurssianalyttinen tutkimus organisaatioiden välisestä kehittämisverkostosta. Pro gradu -tutkielma. Aikuiskasvatustiede. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.

Toljamo, M. & Isohanni, I. (2007). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö osana työelämän tutkimusta ja kehittämistä. Teoksessa Ramstad E. & Alasoini, T. (toim.). Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. TYKES-ohjelma, raportti 53. Työministeriö, Helsinki, 298–311.

Vuorinen, T. (2005). Verkostot organisoitumisen muotona. Hermeneuttinen analyysi kahden välisten suhteiden rakentumisesta kärkiyrityskontekstissa. Acta Wasaensia. No 150. Liiketaloustiede 63. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasan yliopisto.

Opinnäytetyöprosessin kehittämiskokemuksia Heliasta

Minna Söderqvist ja Kari Salo

Tässä artikkelissa esitellään yhdessä organisaatiossa parina viime vuonna tehtyä opinnäytetyön kehittämistyötä. Kehittämistyö jakautui kahdelle tasolle. Ensinnä esitellään organisaatiotasoisten arviointikriteerien luomisprosessia ja reflektoidaan sitä. Toiseksi esitellään ja reflektoidaan viittä asiaa yksikkökohtaisesta kehittämisestä:

- yhteisen näkemyksen luomisprosessia koskien sitä, mikä on ammattikorkeakoulun opinnäytetyö
- hyvien käytäntöjen jakamista
- ohjeistuksen kehittämistä
- palautejärjestelmän kehittämistä ja
- verkkomenetelmäkurssin tuottamista.

Artikkelin tarkoituksena on paitsi koota tehty työ, myös jatkaa keskustelua kehittämisestä.

ORGANISAATIOTASOISET ARVIOINTIKRITEERIT

Arviointikriteerit ohjaavat oppimista enemmän kuin useinkaan tulemme ajatelleeksi (Poikela 2004, Bout 1995). On siis tarpeen pohtia, minkä kuvan annamme arvioinnista opiskelijoillemme, koska se ohjaa sitä, mitä opiskelijat ryhtyvät tekemään ja mitä he oppivat.

Heliassa on vasta kehitetty yhteiset opinnäytteiden arviointikriteerit koko Heliassa varten. Nyt kun ne mahdollisesti taas uusitaan yhdistyneen HAAGA-HELIAN käytäntöjen kehittämisen myötä, on ehkä hedelmällistä pohtia niitä seikkoja, joista kehittämisryhmä keskusteli. Laatukoordinaattori johti kehittämisryhmän toimintaa. Kehittämisryhmään oli nimetty yksi tai kaksi edustajaa kustakin yksiköstä, yhteensä paikalla oli siis kuudesta kahteentoista keskustelijaa.

Kehittämisryhmän tavoitteena oli ensinnä määrittää ne asiat, joista voitaisiin olla niin yksimielisiä, että yhteiset toimintatavat voitaisiin ottaa käyttöön. Arviointikriteerit määrittyivät yhteisesti tällaiseksi asiaksi. Toinen vastaava asia oli ulkoasu, mutta sitä varten nimettiin erikseen oma työryhmänsä asiakirjastandardin osajista. Tässä esitellään arviointikriteerien määrittämisprosessia.

Arviointikriteerien määrittelyn ongelmana oli, että talossa tuotetaan opinnäytetöitä kovin eri lähtökohdista eikä yksimielisyyttä ole ollut Helian sisällä siitä, mikä on ammattikorkeakoulumainen opinnäytetyö – samahan on ollut kansallisena syynä siihen, että valta-

kunnallinen opinnäytetyöhankeprojekti on saanut alkunsa. Helian sisällä asiaa voisi kuvata siten, että yhdessä isossa yksikössä pidettiin kiinni gradumaisesta opinnäytetyöstä, toisessa tuotettiin projektitoita, kolmannessa tehtiin erittäin intensiivistä alueen kehittämistyötä myös opinnäytteissä ja neljännessä käytiin tiukkaa keskustelua siitä, miten päästäisiin gradumaisista opinnäytteistä ammattikorkeakoulumaisiin opinnäytteisiin, ja mitä se edes tarkoittaisi. Tällaisista lähtökohdista oli vaikeahkoa saada aikaan yhteisiä kriteerejä ilman paljoa puhetta. Niinpä kokoonnuimme useita kertoja, mutta keskustelimme sitten opinnäytetyön tavoiteasetannasta, tekotavasta, raportoinnista tai siitä, kumpi on tärkeämpi, prosessi vai tuotos, aina pohjalla vaikuttivat nämä lähtökohtaiset erot, vaikka jo aiemmin oli saatu kuvattua yhteinen organisaatiotasoinen opinnäytetyöprosessi.

Päädymme yhteisesti siihen, että nostamme abstraktiotasoa yhteisten arviointikriteerien tuottamisen kohdalla niin paljon, että yksimielisyys on mahdollista saavuttaa. Sovimme myös, että kullakin yksiköllä on oikeus halutessaan antaa tarkempia yksikkökohtaisia sovellusohjeita, kunhan pidetään kiinni organisaatiotasolla sovituista pelisäännöistä.

Tavoitteenamme oli myös kuvata yhdellä paperilla se, mitä vaaditaan ykkösen, kakkosen, kolmosen, nelosen ja vitosen arvoiseen työhön. Pyrimme rajaamaan arvioitavien asioiden määrää. Toisaalta halusimme kuvata kriteereitä konkreettisesti, jotta ohjaajilla olisi mahdollisuus aidosti ymmärtää, mitä on tarkoitettu vaadittavaksi eritasoisissa opinnäytteissä. Halusimme myös helpottaa koko arvosteluasteikon hyödyntämistä.

Arviointikohteiksi määritimme tutkimus-/kehittämisasetelman, tekemistavan, tulokset, raportoinnin ja prosessin hallinnan arvioinnin.

Tarkemmiksi kriteereiksi määrittivät aiheen asettelun kohdalla

- tutkimuksen aihealueen kuvaus
- käytännön ongelman/kehittämistarpeen kuvaus toimeksiantajan näkökulmasta
- tavoitteiden määrittely
- rajaus opinnäytetyöksi sekä
- mahdollisen tutkimuskysymyksen määrittely.

Opinnäytetyön toteuttamisen ja tulosten kohdalla kriteereiksi määrittivät

- keskeisten käsitteiden ja niiden välisten suhteiden määrittely
- aineiston keruu ja työstämismenetelmien valinta ja perustelut toteuttamisen hallinnan, lopputuloksen ammatillisen kiinnostavuuden toimeksiantajan näkökulmasta katsottuna sekä
- tavoitteiden saavuttamisen ja tulosten sekä prosessin reflektointi.

Raportoinnista sovittiin arvioitaviksi asioiksi

- kokonaisrakenteen tasapainoisuus
- esitystavan johdonmukaisuus ja järjestelmällisyys
- kieliasu ja luettavuus sekä
- havainnollisuus ja esitystekniikka sisältäen mm. kuvat ja taulukot.

Prosessin hallinnan osalta valitsimme, että arvioimme

- toimeksiannon ja siitä johdetun suunnitelman vastaavuutta
- vuorovaikutustaitoja sen kautta, miten yhteistyö ohjaajan ja toimeksiantajan kanssa sujuu sekä
- ammatillista kasvua asiantuntijana.

Ammatillisen kasvun kriteerejä oli vaikeampi tuottaa. Lopulta päädyimme siihen, että arvioimme ajankäytön hallintaa, kokonaisuuden hallintaa, työelämän innovatiivista kehittämistä itsenäisesti sekä osaamisen kehittymisen reflektointia soveltaen Vilkan ja Airaksisen (2003) ehdotusta.

Keskustelimme ehkä eniten siitä, mikä on tutkimuksellisuuden, projektimaisuuden ja ammatillisuuden suhde ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä. Samaa keskustelua on käyty toisaalla (ks. Salo ym. 2004, Söderqvist 2004, Heikkinen & Söderqvist 2005, Salo ym. 2005abc, Söderqvist & Salo 2005ab, Salo ym. 2006). Vastaukset ovat vielä kaukana. Arviointikriteerejä laadittaessa ei vielä mitenkään keskusteltu artikkelimuotoisesta opinnäytetyöstä (Salo ym. 2004).

Lopputuloksemme on kohtuullinen (Helia 2006), vaikka kriteerien kuvaus vie nykymuodossaan kaksi sivua. Kolmantena sivuna kehitimme arviointilomakkeen etusivun, johon kriteerien kuvaussivut liittyvät muodostaen yhdessä arviointilomakkeen. Tämä on hyvä käytäntö, koska se helpottaa organisaation kymmenien opinnäytetyöohjaajien työtä ja takaa opiskelijoiden oikeusturvaa johtaen samantapaiseen arviointiin organisaation eri osissa. Ohjaajat saavat käyttää lomaketta haluamallaan tavalla, joko rastittamalla siihen suoraan tai kirjoittamalla oman vapaamuotoisen lausunnon samoja kriteerejä käyttäen, mutta tarkemmin perustellen.

YKSIKÖTASOISEN KEHITTÄMISEN TAVOITTEET

ASTO-yksikössä opinnäytetyön eri puolien kehittäminen oli jo aiemmin määrittynyt yhdeksi tärkeimmistä kehittämisen kohteista, ja kehittämistä oli aloitettu opetussuunnitelmatyön uudistamisen osana. Kehittäminen sisälsi myös muita puolia. Lukuvuotena 2004–2005 tuotettiin kaksi tutkimusta kehittämisen pohjaksi. Hilka Taimio selvitti yksiköstä 2001 ja 2003 valmistuneilta opinnäytetyön vaikuttavuutta työelämässä toimimiselle ja Mia-Maria Salmi loi palautejärjestelmämallin haastateltuaan sekä opiskelijoita että ohjaajia ensinnä pilottina yksikköä, mutta myöhemmin koko Heliaa varten. Näistä asioista voi lukea tarkemmin julkaisusta Opinnäytetyöllä onneen (Helia 2005, A: 22).

Julkaisun valmistuttua juuri ennen joulua 2005 kevään tavoitteiksi muodostuivat

- yhteisen näkemyksen luominen ammattikorkeakoulumaisesta opinnäytetyöstä ASTOSSA
- ohjaukseen liittyvien hyvien käytäntöjen jakaminen
- palauteprosessin kehittäminen
- opinnäytetyöohjeiston uusiminen opetussuunnitelmia vastaavaksi.

Tätä kehittämistyötä tehtiin siten, että ohjaajille varattiin kaksi kokonaista yhteistä koulutautumis- ja keskustelupäivää, toinen kevätlukukauden alkupuolelle ja toinen sen loppupuolelle sekä kaksi kahden tunnin sessiota keskivaiheille. Yksikön johtoryhmä määritteli kehittämiseen käytettävissä olevan ajan. Kehittämisen kohteita määritettiin yhdessä siten, että toimintaa ohjasivat sekä koulutusohjelmapäälliköiden näkemykset että ohjaajien toiveet. Toteuttajana oli yksikön yliopettaja.

HYVIEN KÄYTÄNTÖJEN JAKAMINEN

Jokaisessa tapaamisessa pyrittiin jakamaan hyviä käytäntöjä. Ohjaajat olivat arkoja jakamaan hyviä käytäntöjään. Esiteltiin ex tempore -draaman keinoin keskustelunohjausta tutkimuksen aiheasettelusta, harjoiteltiin käytännöstä nousevan tutkimusongelman kuvasta, jaettiin hyviä listoja siitä, mitä loppuvaiheessa kannattaisi opiskelijaa muistuttaa tekemään, jaettiin metodikirjavinkkejä sekä esiteltiin, miten opinnäytetyöohjaus kannattaisi aloittaa. Onnistuneena alkuna yhteisöllisempään tiedontuotantoon menettelyä voi kuitenkin pitää.

Ensimmäisen yhteisen tapaamisen pohjaksi kunkin ohjaajan tuli tutustua Taimion ja Salmen julkaisuun. Tällä tahdottiin varmistaa, ettei saavutettu tieto jäisi kirjaston hyllyille, vaan muuttaisi ohjaajien käytäntöjä. Ohjaajia pyydettiin orientoitumaan tilaisuuteen myös pohtimalla vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Lue "Opinnäytetyöllä onneen" (jaettu lokeroosi). Pohdi lukiessasi, mitä mieltä olet tuloksista? Miksi kahdella tutkijalla on osin eri tulokset? Millaisia opinnäytetöitä tarvitaan? Millaista menetelmäohjausta tarvitaan? Millaista ohjausta ja ohjaamisen ohjausta tarvitaan? Millainen palautejärjestelmä tarvitaan?

Päivä toteutettiin kolmen työpajamaisen keskustelun avulla. Se oli mahdollista, koska ohjaajia oli vain reilu kymmenen. Teemoina olivat

1. työpaja: Erilaiset opinnäytetyöt – erilaiset opinnäytteiden kehittämät taidot. Tavoite: Yhteinen vastaus kysymykseen: "Millaisia opinnäytetöitä ja kenelle?"
2. työpaja: Nousujohteinen prosessi – miten ohjata opiskelijaa selviämään "epämääräisestä möykystä"? Tavoite: jalkauttaa kehitetty uusi opinnäytetyöprosessi ohjaajille, jakaa hyviä käytäntöjä sekä hakea yhteistä vastausta kysymykseen, millaista menetelmäohjauksen pitäisi olla ja millaisia toiveita olisi verkko-ohjausmenetelmäopintojakso-projektille.
3. työpaja: Tavoite: palautejärjestelmästä sopiminen.

Seuraavaa tapaamista varten kutakin ohjaajaa pyydettiin pohtimaan, mitä sellaista uutta he haluaisivat löytää ohjauksesta, josta olisi iloa niin itselle kuin opiskelijoille. Aiheeseen ei kuitenkaan näin selvästi ohjatuksi palattu, koska oli niin monta muuta teemaa, joita toivottiin edistettävän. Asiaan kannattaisi vielä palata esimerkiksi hyödyntäen Salon ym. (2006) esitettyjä tyyppittelyjä ohjaajista ja ohjattavista.

Maaliskuussa emeritaprofessori Pirkko Anttila esitteli proseduraalisia menetelmiä (ks. Anttila 2005). Taimion tutkimuksen (2005) mukaan opiskelijat eivät olleet osanneet hyö-

dyntää tutkimusmenetelmäopintojaan työelämässä. Tästä koulutusohjelmapäällikkötasolla vedettiin se johtopäätös, että ko. opinnot ovat turhia, kun opetussuunnitelman uudistamistyön yhteydessä paineita erilaisiin lisäopintojaksoihin tuli useilta suunnilta. Yliopettaja oli eri mieltä eikä voinut kuvitella tilannetta, jossa opiskelijat pantaisiin kehittämistöihin työkaluja opettamatta. Niinpä ratkaisuna pohdimme proseduraalisia menetelmiä. Konstrukttiivinen tutkimusote (Kasanen ym. 1991, Lukka & Kasanen 1993) olisi voinut olla toinen vaihtoehto.

Huhtikuussa teemaa jatkettiin. Kokeilimme, miten Söderqvistin ja Salon (2005a) esitteleämä raportointimalli soveltuisi ohjaajillemme. Artikkelimuotoisista opinnäytteistä emme vielä keskustelleet (Salo ym. 2004). Yhdessä kirjoittamisen malli tuntui myös kovin kaukaiselta vaihtoehdolta (Söderqvist & Salo 2005b). Artikkelit tuntuvat olevan varattuja toimittajaopiskelijoillemme, ja tässä oli kyseessä koko yksikön ohjaajien kokous. Tuotimme yhdessä pareittain erilaisia uudentyyppejä tutkimusasetelman kuvauksia. Tämän avulla toivoimme opinnäytetöiden muuttuvan gradumaisista toimeksiannoista enemmän alueen kehitystä konkreettisesti edistäviksi aiempaan tietoperustaan liittyviksi kehittämistöiksi.

Kesäkuussa jatkettiin edelleen. Kehittämistyön vaikeutena oli, että kaikki ohjaajat eivät olleet kokeneet tarpeelliseksi osallistua kaikkiin sessioihin, ja jokunen avainhenkilö sairasti. Prosessin vetäjä tuskaili, miten yksikön yhteinen näkemys voitaisiin tuottaa ammattikorkeakoulumaisesta opinnäytteestä, jos kaikki eivät osallistu kehittämiseen tai ole edes tietoisia siitä, missä mennään. Kesäkuun kehittämiseen toivat lisäpaineita myös päällikkötason ja ohjaajatason näkemyserot siitä, mikä on akuutein yhteisen näkemyksen tarve.

Päivän sisältö määrittyi melko monimuotoiseksi yksikön johtajan kanssa sovitusti laajempaan kommenttien keruuhun perustuen. Aamupäivä oli melko sirpalemainen sen vuoksi, että pyrittiin vastaamaan eri ohjaajien ilmaisemiin tarpeisiin. Se sisälsi hyvien käytäntöjen jakamista, kipupisteiden määrittelyä, lisää kysymyksen asettelua ja rajausta, opinnäytetyön hyödyn näkökulmien määrittämistä ja metodikirjavinkkien jakamista.

Iltapäivä aloitettiin toiminnallisen opinnäytetyön metodologian ohjaamisen mahdollisuuksien esittelyllä sekä niihin liittyvän arvioinnin problematiikan pohtimisella. Sitten siirryttiin ohjaajien toiveesta esittelemään parhaillaan voimassaolevia käytäntöjä ja syksyllä 2006 voimaan astuvia käytäntöjä ja kuvauksia käytettävistä termeistä, arvioinnista, ulkoasusta, julkistamisesta, kirjastoon toimittamisesta, palautejärjestelmästä.

Viimeisenä päivän tavoitteena oli tuottaa ASTO-yksikön omia opinnäytetyöohjeistuksia varten ajatuksia, sillä uudet ohjeet oli tarpeen saattaa verkkosivuille opiskelijoiden saataville seuraavan lukukauden alussa, ja ne haluttiin tuottaa laadukkaasti siten, että ohjaajilla oli mahdollisuus kaksi kertaa kommentoida yliopettajan tuotoksia ennen käyttöönottoa.

YHTEENVETONA YHTEISEN NÄKEMYKSEN LUOMISESTA JA KÄYTÄNTÖJEN JAKAMISESTA

Koulutuspäiviä voidaan pitää onnistuneina. Suurin osa ohjaajista osallistui kaikkiin kertoihin, ja saatoimme keskustella enemmän kuin aikaisempina vuosina järjestetyissä ohjaajien lyhyissä tapaamisissa. Koulutuspäivät ohjasivat matkalla kohti yhteistä näkemystä ammattikorkeakoulumaisesta opinnäytetyöstä. Perille ei vielä päästy, mikä oli jo ennen aloittamistakin selvää. Toisaalta voi kysyä, onko se mahdollistakaan, kun ohjaajakunta vaihtuu ja kullakin on erilainen ohjaushistoria.

Hyviä käytäntöjä saatiin jaettua, mutta niistä keskustelua ja niiden jakamista tulisi

jatkaa. Hyviä käytäntöjä on varmasti enemmän kuin nyt järjestetyissä tapaamisissa on tullut ilmi. Niitä voisi tulla esille esimerkiksi keskusteltaessa kansallisista suosituksista.

OHJEISTUKSEN KEHITTÄMINEN

Syksyn 2006 toiminnan ensimmäiseksi asiaksi määrittyi siis räätälöityjen ohjeistojen tuottaminen kolmelle koulutusohjelmalle. Kesäkuussa tavoitetta tarkennettiin ja määritettiin tärkeäksi, että kaikki ohjeet ja lomakkeet olisivat saatavilla yhdestä paikasta Helian verkkosivuilta. Oli tärkeää estää se, että verkkosivuilla on eri versioita, sekä tukea ohjaajia uudistetun ja kehittyvän prosessin eri vaiheiden muistamisessa. Eri koulutusohjelmilla opetus suunnitelmalytö oli eri vaiheissa, mikä toi myös pikantin lisän kehittämisen monimuotoisuuteen.

Uusi ohjeistus saatiin verkkosivuille ennen kuin opiskelijat aloittivat, vaikka ohjaajien kommentteja saatiinkin peräänkuuluttaa. Ohjeistukseen ollaan tyytyväisiä. Se sisältää

- opinnäytetyön tavoitteiden ja toteuttamistapojen esittelyn
- opinnäytetyöprosessin vaiheiden ja aikataulutuksen esittelyn
- tarkastusmenettelyn ja arvioinnin esittelyn
- arkistoinnin ja julkisuusperiaatteen esittelyn

Ohjeistuksen liitteinä ovat

- opinnäytetyön opintojaksokuvaus
- opintojaksoa tukevan tutkimusmenetelmäopintojakson kuvaus
- koulutusohjelmakohtainen prosessikaavio opinnäytetyöprosessista
- toimeksiantolomake ja sopimus sähköisestä julkaisemisesta
- ulkoasuohje
- tiivistelmän ulkoasuohje sekä
- opinnäytetyön arviointilomake

Nyt kun ohjeistusta on voitu hyödyntää puolisen vuotta, niin suurempia kehittämistoiveita ei enää ole tullut.

PALAUTEJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN

Ensimmäisessä ohjaajien yhteisessä tapaamisessa valittiin noudatettava opinnäytetyön palautejärjestelmä. Sitä on testattu maaliskuu-, huhti- ja toukokuussa webropolin avulla sekä kesäkuun valmistumiserälle syys- ja lokakuussa kirjekyselyn avulla. Tuloksista on kirjoitettu erillinen selvitys. Vastauksia saatiin 57 %:lta valmistuneista.

Palauteprosessin kehittämisessä tärkeäksi nousi yhteistyö opintotoimiston, laatukoordinaattorin ja yksikön välillä. Kesäkuussa ajoitus klikkasi suuren valmistuneiden määrän vuoksi – opiskelijoille ei saatu toimitettua webropol-kyselyä ennen sähköpostiosoitteiden toiminnan lakkaamista. Toisena ongelmana nousi esiin ohjelmistojen määrä. Analysoijalla ei ollut käytettävissään webropol-ohjelmaa, ja SPSS:nkin lisenssi lakkasi ennen analyysin tekemistä. Jatkossa prosessin kehittämisessä kannattaa myös miettiä, millä keinoin vastausprosenttia saataisiin vielä nostettua, vaikka verrattuna muitten kurssien palautteiden vastausprosentteihin tämä lie-nee aika hyvä.

Tulosten perusteella on tärkeää jatkossa edelleen panostaa ohjaajien käytettävissä oleviin aikaresursseihin sekä ohjauksen patistavuuteen ja kannustavuuteen. Vaikka opiskelijat muissa yhteyksissä vaativat vapaaehtoisuutta, niin opinnäytetyön kohdalla he kiittelivät tarkkoja aikatauluja, ohjaajan yhteydenottoja ja patistamista sekä kannustavia kommentteja. Oli myös mukava huomata, että useampi opiskelijoiden toivoma parannustyö oli jo ehditty toteuttaa ennen kuin näitä toiveita edes ehdittiin saatiin kuulla.

VERKKOMENETELMÄKURSSIN KEHITTÄMINEN

Näiden asioiden rinnalla ASTOssa lähdettiin kehittämään Blackboardin avulla opinnäytetyötä tukevaa menetelmäopetusta. Projekti käynnistyi hitaasti, sillä kolmelle koulutusohjelmalle räätälöityjen kurssien budjetista oli vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen. Kehittämistyön valmistumismääräpäivä on 30.11., ja opintojaksoa aletaan toteuttaa tammikuun puolesta välistä alkaen. Sisällöntuottajia menetelmäopetukseen on neljä, mutta vain kaksi heistä jatkaa opintojakson opettajina. Ammattikorkeakoulun opettajakoulutuslaitoksen erityisasiantuntemusta verkko-ohjauksesta on pyritty hyödyntämään. Ohjaajilla on mahdollisuus tutustua siihen 4.1.2007 ohjaajatapaamisessa, jossa myös palautejärjestelmämallin mukaisesti käsitellään vuonna 2006 saatuja palautteita.

Opintojakso on kolmiosainen. Siitä luodaan sekä suomen- että englanninkielinen toteutus. Ensimmäisen osan alussa opiskelijalle osoitetaan, että hän jo osaa monia opinnäytetyön tekemisessä vaadittavia asioita ja pyritään hälventämään pelkoja opinnäytetyön tekemiseen liittyen. Ensimmäisen osan varsinainen sisältö on esitellä opinnäytetyöprosessi Hakalan (2004) kirjan avulla sekä esitellä tutkimusprosessia yleisesti. Toisessa osassa opiskelijalle annetaan valmiudet seurata tutkimukseen perustuvaa uutisointia kriittisesti sekä opetetaan perusteet kvalitatiivisista, kvantitatiivisista ja proseduraalisista menetelmistä. Kolmannessa osassa opiskelija valitsee yhden edellä esitetyistä menetelmäsuuntauksista ja osion lopuksi hänen tulisi kyetä tuottamaan projektisuunnitelma omalle ohjaajalleen omasta opinnäytetyöstään. Menetelmäopetus on siis integroitu opinnäytetyöohjauksen ja opinnäytteen tekemisen kanssa. Vuoden puolentoista päästä on mahdollisuus saada opiskelijoiden kommentteja siitä, kuinka hyvin tämä uudenmuotoinen menetelmäohjaus on tukenut heidän opinnäytetyöprosessejaan ja verrata näitä kommentteja Taimion (2005) tuloksiin.

POHDINTOJA

Opinnäytetöiden kehittäminen on erittäin tärkeä asia koko korkeakoulusektorilla. Olisi mielenkiintoista tehdä alakohtaista vertailua siitä, miten ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun/yliopiston opinnäytetyöprosessit ja opinnäytetyöraportit eroavat toisistaan. Kokemuksemme osoittaa, että kaupallisen alan ammattikorkeakoulun alemman tutkinnon opinnäytteessä vaaditaan moninkertaisesti verrattuna yliopistojen alemman korkeakoulututkinnon opinnäytteeseen. Näiden pitäisi kuitenkin ymmärtääksemme olla samantasoisia, toisen tieteellisesti ja toisen ammatillisesti suuntautunut. Yksi mahdollinen syy on, että koska ammattikorkeakoulututkinto aluksi oli vain yhden tasoinen, se vääristi tilannetta. Malleina käytettiin yliopistojen ylemmän tutkinnon opinnäytteitä. Nyt on tilaisuus korjata tilanne opiskelijan kannalta oikeudenmukaisemmaksi, nopeuttaa valmistumista ja vaatia alemmissa

AMK-tutkinnoissa vain saman verran kuin alemmissa yliopistotutkinnoissa sekä muistaa, että käytettävissä on vain 400 tuntia (= 15 op). On tärkeää kuitenkin pohtia jatkuvasti, mitä tuossa ajassa ehditään, ja millaisia valmiuksia aiempien opintojen aikana annetaan. Toisaalta, esimerkiksi HSE:n Mikkelin yksikössä alemman tutkinnon opinnäytteen laajuus on vain 10 op.

Kaksi muuta asiaa, jotka vaativat jatkuvaa kehittämistä, ovat ensinnäkin opinnäytetyö aluevaikuttamisen keinona sekä toiseksi opinnäytteen ja tutkimuksen suhde (ks. lisää myös Salo ym. 2006). Näistä asioista on edelleen paljon näkemuseroja. Kumpi on esimerkiksi arvokkaampaa ja siten tavoiteltavampaa: se, että opiskelijan työ muuttaa jotain todellista pieneessä pk-yrityksessä vai että tuotetaan alakohtaisia selvityksiä?

Tai olisiko oikeasti aluevaikuttavampaa tuottaa erilaisia artikkelimuotoisia opinnäytteitä raporttimuotoisten sijaan? Artikkelityypittelyjä on erilaisia (esim. Salo ym. 2005b). Yhdessä kirjoittaminen (Söderqvist & Salo 2005b) voisi myös olla tulevaisuuden tapa. Pohdittavaa on myös siinä, kuinka paljon tutkimuksellisuutta opinnäytetyössä pitää tai halutaan vaatia? Jotkut ovat sitä mieltä, että opinnäytetyö on opiskelusta, ja toisten mielestä se on tutkimusta.

Kolmanneksi, ohjaajina emme varmaan koskaan tule valmiiksi. Aina voimme kehittyä niin asiasisältöjen, menetelmien kuin ohjauksenkin suhteen. Liikaa ei saisi kuitenkaan itseltään vaatia, ettei palaisi loppuun, ts. organisaation määrittämien tuntien puitteissa tulisi pysyä. Nummenmaa ja Lautamatti (2004) tarjoavat ohjaajalle monenlaisia työkaluja opinnäytetyön ohjaukseen. On haastavaa pohtia, miten ne saadaan käyttöön otettua. Salo ym. (tässä julkaisussa) tarjoavat ohjaajien ja ohjattavien tyypittelyjä avuksi. Ohjaajien täydennyskoulutusta ammattikorkeakoulusektorillakaan ei varmaan koskaan olisi liikaa. Ohjaajien taustat ja kokemukset ovat kovin monimuotoisia. Tuoreemmilla ohjaajilla on annettavanaan hyviä kysymyksiä käytännöistä ja toteuttamisideoita, ohjaajina vanhemmat voisivat jakaa kokemuksiaan.

Neljänneksi, talokohtaisten prosessien kehittäminen jatkuu aina, koska toimintaympäristö muuttuu ja kehittyy koko ajan. Opiskelijat tulevat erilaisin valmiuksin, yritykset muuttavat toimintaansa, EU vaikuttaa hallintoon.

Ehkä kaikkein mielenkiintoisinta koko opinnäytetöihin liittyvässä kehittämisessä onkin se, ettemme koskaan voi päästä perille, vaan matka jatkuu...

LÄHTEET

- Anttila, P. (2005).** Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Akatiimi Oy, Hamina.
- Bout, D. (1995).** Assessment on learning, contradictory and complementary. Teoksessa P. Knight (toim.) Assessment for learning in higher education. Kogan, London, 35–48.
- Hakala, J. (2004).** Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus, Helsinki.
- Helia (2006).** http://www.helia.fi/attachment/b56f00765cdb17b136e7ef855aa47df1/7ccc0ba8064435a42c8bbc85e39b6709/ONT_ARVIOINTILOMAKE.doc
- Heikkinen, V. & Söderqvist, M. (2005).** Konstruktiivinen tutkimusote majoitus- ja ravitsemisalalan ilmiöiden analysointivälineenä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (2), 37–45.
- Kasanen, E., Lukka, K. & Siitonen, A. (1991).** Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 40 (3), 301–329.

- Lukka, K. & Kasanen, E. (1993).** Yleistettävyyden ongelma liiketaloustieteessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 42 (4), 348–381.
- Nummenmaa, A-R. & Lautamatti, L. (2004).** Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere University Press, Tampere.
- Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006).** Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf>
- Poikela, E. (2004).** Aikuisopiskelun henkilökohtaisia perusteita, tieto, oppiminen ja osaaminen. Teoksessa M. Issakainen ym. (toim.) Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssäoppimisen kontekstissa. Opetushallitus. 13–33.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2005a).** Open access: avoimeen saatavuuteen perustuva julkaisujärjestelmä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Helsinki.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2005b).** Hyvä ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 4 (3).
- Salo, K., Söderqvist, M & Toikko, T. (2006).** Ammattikorkeakoulun T&K-projektitoiminta – liiketoiminnallisia intressejä? KeVer-verkkolehti 5 (3).
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004).** Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 3 (4).
- Söderqvist, M. (2004).** Vaihtoehtona sosio-konstruktionismi. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita, Helsinki, 24–29.
- Söderqvist, M. & Salo, K. (2005a).** Ammattikorkeakoulumainen opinnäytetyöraportin uusi malli. KeVer-verkkolehti 4 (3).
- Söderqvist, M. & Salo, K. (2005b).** Yliopettajan kokemuksia kirjoittamisesta. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Edita, Helsinki, 247–262.
- Taimio, H. & Salmi, M.-M. (2005).** Opinnäytetyöllä onneen. Helia A: 22, Helsinki.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. (2003).** Toiminnallinen opinnäytetyö. Tammi, Helsinki.

Opinnäytetyön ohjaus käsitteenä ja sisältönä

Rauni Leinonen

Ohjauskäsite on monimerkityksinen. Eri yhteyksissä siitä käytetään lähikäsitteitä tutorointi, mentorointi tai neuvonta. Tässä artikkelissa tarkastellaan ohjauskäsitettä ja sen liittymistä opinnäytetyön ohjaukseen. Opinnäytetyön ohjauksesta esitetään artikkelissa niitä piirteitä, mitä ohjausta koskevassa laatusuosituksen selitysosuudessa korostetaan (vrt. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006, 9). Ohjauskäsitteen jäsentäminen auttaa opinnäytetyön ohjaajaa ohjaustyönsä kehittämisessä. Ohjaus liittyy ammattikorkeakoulun opiskelijan koko oppimispolkuun, mutta erityisesti ohjauksen tarve lisääntyy ja muuttuu opinnäytetyöprosessin aikana.

OHJAUSKÄSITTEEN MÄÄRITTELY

Arkipuheessa ohjaus liitetään moneen yhteyteen, kuten työnohjaus, tutkimustyön ohjaus tai potilaan ohjaus. Ohjauksen määrittelyä ja sisältöä vaikeuttaa käsitteen monitahoisuus eikä käsitteellä ole yhtä vakiintunutta merkitystä. Ohjauskäsitteen yksilöllinen ymmärtäminen ilmenee ohjausta koskevien määritelmien lukuisuutena. Ohjauskäsitteen vastineena käytetään muun muassa neuvontaa, informointia tai neuvojen antamista. Näiden välinen rajanveto on vaikeaa. Lairion ja Puukarin (1999, 16–17) mukaan ohjauskäsitteen erot eivät johdu vain ohjaajien erilaisesta ohjausfilosofiasta, vaan myös historiallisista muutoksista sen suhteen, miten ohjaus on ymmärretty.

Ohjauksen varhaisimmissa määritelmissä korostuvat ohjauksen metodologiset ja kognitiiviset ulottuvuudet, joissa ohjaus määritellään pääsääntöisesti kahdenkeskisenä vuorovaikutuksena. 1990-luvun ohjausmääritelmissä korostuvat ohjattavan kehittyminen ja asiakaskeskeisyys, jolloin ohjaus määritellään monimuotoiseksi auttamisprosessiksi, joka perustuu luottamukselliselle suhteelle. Ohjauksen päämääränä on ongelmien ratkaiseminen, päätöksenteko sekä henkilökohtaisen merkityksen löytäminen omalle oppimiselle. Felthman ja Dryden (1993, 40) tiivistävät ohjauksen toteamalla, että se on ohjattavan tukemista eikä niinkään neuvojen antamista tai suoraviivaista ohjailua. Käsitteiden käyttöä olisi arvioitava suhteessa erilaisiin auttamisen traditioihin ja vallitsevaan kulttuuriseen ja historialliseen tilanteeseen (Aittola 1995, 15). Tärkeintä ei ole se, millä nimellä asiaa kutsutaan, vaan mistä teoreettisista lähtökohdista nimitys on johdettu.

Aittola (1995, 16–17) on tutkimuksessaan käsitellyt ohjauskäsitteen merkitystä opiskelijan kehitysteoreettisesta näkökulmasta. Se, millaista ohjausta opiskelija milloinkin tarvitsee, riippuu hänen kehitysvaiheestaan. Lairio ym. (2001, 41–67) ovat kuvanneet ohjaus-

teorioiden lähtökohtia. He ovat luokitelleet ohjausteorioita psykodynaamiseen, kognitiivis-behavioraaliseen ja eksistentialis-humanistiseen teoriaan sekä monikulttuuriseen ohjaukseen. Opinnäytetyön ohjauksen luonnetta ajatellen jokainen ohjausteoria lähtökohtana on laaja ja monikerroksinen. Ohjausteorioiden tuntemisesta on hyötyä, kun ohjaaja pyrkii joustavasti vastaamaan ohjattavan tarpeisiin. Käytännön ohjaustyössä ohjaaja yhdistelee piirteitä eri teorioista. Oman käyttöteorian kehittäminen edellyttää ohjaajalta myös oman työnsä reflektointia.

Ohjaus voidaan määritellä auttamissuhteen ominaisuuksien kautta kuten palkitseva, aktiivinen ja empaattinen. Ohjauksen päämääränä tällöinkin on, että ohjattavista tulee oman elämänsä parhaita ohjaajia. Väisänen (2003, 57) määrittelee ohjauksen vuorovaikutteiseksi ja kasvattavaksi kokeneen henkilön ja aloittelijan väliseksi suhteeksi, jonka tavoitteena on opiskelijan ammatillinen ja henkilökohtainen kehittyminen. Ohjauksessa on olennaista vuorovaikutussuhde, jossa opiskelija hakee tukea ongelmiinsa ja ohjaaja on motivoitunut ja päteväytynyt auttamaan opiskelijaa. Peavy (1984, 7; 1999, 156) kuvaa ohjausta kasvatuksellisten toimintojen sarjaksi, jonka aikana yksilö oppii aikaisempaa paremmin ymmärtämään itseään, arvioimaan elämäntilannettaan ja käyttämään mahdollisuuksiaan. Ohjauksen päämääränä on auttaa ihmistä elämään vapaammin, vastuuntuntoisemmin, täydellisemmin ja luovemmin sekä paremmassa tasapainossa ympäristönsä kanssa.

Ohjaussuhde on yhteistyö- ja liittolaissuhde. Peavy (1999) määrittelee ohjauksen yleiseksi elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi. Ohjausta onkin tarkasteltava laajasti kulttuuristen näkökulmien avulla ihmisten elämässä. Steffiren (1965, 9) mukaan ohjaus on ”koulutetun ohjaajan ja asiakkaan välinen ammatillinen vuorovaikutussuhde, jonka tarkoituksena on auttaa asiakasta selventämään näkemystä omasta elämästään niin, että hän pystyy tekemään tarkoituksenmukaisia ja perusteltuja valintoja”. Ohjaajan tehtävänä on ohjattavan auttaminen siten, että ohjattava hahmottaa oman elämänsä ja pystyy tekemään tulevaisuutensa kannalta tarkoituksenmukaisia valintoja. Myös Tyler (1969, 13) määrittelee ohjauksen siten, että se auttaa opiskelijaa tekemään valintoja ja toimimaan tekemiensä valintojen mukaisesti.

Pepinsky ja Pepinsky (1954, 3) määrittelevät ohjauksen ”ohjaajan ja asiakkaan väliseksi ammatilliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jonka tavoitteena on auttaa asiakasta muuttamaan käyttäytymistään niin, että hän pystyy ratkaisemaan omat ongelmansa tyydyttävällä tavalla”. Ohjaaja kuvataan ammattitaitoiseksi, kypsemmäksi, vanhemmaksi asiantuntijaksi, joka auttaa ohjattavaa tämän sopeutumisongelmien ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa.

Tarkiainen ja Vuorinen (1997, 19–21, 37) pohtivat ohjausta opiskelijan itsearviointiin ja valintaprosessien tunnistamiseen liittyvänä asiana. Koulutuksessa tehdyillä valinnoilla on merkitystä kunkin opiskelijan koulutuksen jälkeisiin elämäntilanteisiin. He toteavat, että ohjaus tulisi integroida opetussuunnitelmaan siten, että se antaa riittävän pohjan opiskelijan itsenäiselle päätöksenteolle ja päätösten mahdollisten vaikutusten jäsentämiselle. Ohjauksen tulisi jäsentyä tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi osaksi opiskelua, jota on mahdollista myös arvioida. Ohjausta ei pidä tällöin erottaa opiskelusta ulkopuoliseksi toiminnaksi. Moitus ym. (2001, 24) toteavat, että ohjauksen käsitteen ollessa selkiintymätön sitä luonnehtii näkymättömyys, epämääräisyys ja jäsentymättömyys, joka ilmenee ohjaajan työn harmaana alueena.

Ohjaus on vuorovaikutus- ja neuvotteluprosessi, jossa opiskelijoita tuetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan ja omasta tulevaisuudestaan. Heitä aute-

taan myös tunnustamaan omia voimavarojaan ja rajoituksiaan. Tärkeää on, että ohjaaja ja opiskelija luovat tasaveroisen dialogisen ja luottamuksellisen suhteen, jossa molemmat ovat asiantuntijoita. Ohjaaja on ohjausprosessin ja opiskelija oman elämänsä asiantuntija. (Peavy 1999, 53.) Ohjaus tarjoaa ohjattavalle tukea, huolenpitoa, kunnioitusta, aikaa ja toivoa. Ohjauksen päämääränä on auttaa opiskelijaa tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia, löytämään ”oman äänensä” ja toimintamahdollisuutensa omalla polullaan ja ”tarinoissa, joita he itse luovat ja kertovat”. Hackney ja Cormier (1996) määrittelevät ohjauksen muutoksena, tuloksena, kehittymisenä tai prosessina. He korostavat, että normaaliin kehittymiseen sisältyy myös poikkeamia eikä normaali välttämättä tarkoita samaa kuin toimiva. Toimiva muutos ja kehitys merkitsevät selviytymistä erilaisista ongelmatilanteista.

Ohjaussuhdetta korostavat määritelmät kuvaavat yleisimmin rogersilaista näkemystä asiakaskeskeisestä ohjauksesta: *Ohjaus muodostuu selvästi sallivasta suhteesta, jonka avulla opiskelija oppii ymmärtämään itseään ja kehittymään tämän uuden näkemyksensä mukaisesti.* (Rogers 1961, 18.) Lairio ym. (2001, 10) tiivistävät vuorovaikutukseen perustuvan ohjauksen toteamalla, että puhuminen ja kuunteleminen ja niiden kautta ymmärretyksi tuleminen on monimutkainen prosessi. Ohjaus ilmentää aina vuorovaikutuksen monikerroksisuutta, jossa ilmenee erilaisia piirteitä. Ohjauksellisia vuorovaikutuksen piirteitä ovat empatia ja kunnioitus, asioista sopiminen, kysyminen ja tarkentaminen, välittömyys, kriittisyys sekä tulevaisuuteen suuntautuminen (Pasanen 2003, 18–19). Ohjauskeskustelun piirteet ovat onnistuneen dialogin edellytyksiä, ja juuri dialogi on ohjauksen tavoitteena. Ojanen (2000) kuvaa dialogilla mahdollisuutta rakentavaan ja luovaan toimintaan, jossa ohjaajan ja ohjattavan vuorokuuntelu säilyttää yhteyden todellisuuteen.

Arkikielessä dialogi tarkoittaa vuoropuhelua, joka viittaa yhdessä puhumiseen ja keskinäiseen ajatusten vaihtoon. Yleisesti dialogi määritellään vähintään kahden ihmisen kasvokkain tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi jotain merkkijärjestelmää käyttäen. Olennaista dialogille on vuorovaikutuksen vastavuoroisuus, sitoutuminen, rehellisyys ja reflektiivisyys. Se on muuntuva prosessi, johon vaikuttavat osallistujien kulttuurit ja kontekstit. Ohjauksessa ohjaajan ja ohjattavan tietoisuus ja ymmärrys käsiteltävistä asioista muotoutuu heidän keskusteluissaan dialogin tuloksena. Dialogin avulla mahdollistetaan vuorovaikutussuhde, jossa ovat läsnä osallisuus ja välittäminen, luottamus, kunnioitus, arvostus, ihmisystävällisyys ja toivo. Näin ollen dialogin avulla tapahtuva ohjaussuhde mahdollistaa opiskelijan kehittymisen myös yhteisön sosiaalisena jäsenenä. Asiantuntijuus on merkittävässä määrin myös asiantuntijaksi samaisutumista, sosiaalisen roolin ja vastuun ottamista. Dialogi ei edellytä osallistujilta samanlaisia arvoja tai ajattelutapoja. (Aarnio 1999, 32–39; Sarja 2003, 73.)

Gustad (1953, 5–2) määrittelee, että ohjaus on oppimiseen suuntautunut prosessi, jossa ammattitaitoinen ohjaaja auttaa pelkistetyssä ympäristössä ohjattavaa tämän tarpeiden mukaisilla menetelmillä. Tavoitteena on, että opiskelija tuntee itsensä aikaisempaa paremmin sekä käyttää tietoa asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Krumboltz ja Thoresen (1976) määrittelevät ohjauksen prosessiksi, jonka tavoitteena on auttaa yksilöä oppimaan, kuinka ratkaista tietyt ihmisten väliset emotionaaliset ja päätöksentekoon liittyvät ongelmat. Gladding (1996, 6–8) luonnehtii ohjausta ihmisten auttamiseksi, joka on lyhykestoinen, ihmisten välinen, teoriapohjainen prosessi, jossa psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmia.

Patterson (1971) korostaa ohjauksessa erityisesti ohjattavan itsenäisyyttä ja valinnanvapautta sekä luottamusta hänen kykyihinsä ongelmien ratkaisemisessa ja itselle sopivien valintojen tekemisessä. Toisin sanoen opiskelija asettaa itselleen kysymyksiä ja yrittää itse myös vastata asettamiinsa kysymyksiin. Tärkeintä on opiskelijan halu oppia. Oppiminen liittyy ongelmanratkaisutaitoihin uusissa asioissa. Omien ratkaisujen perustelut ovat tärkeitä, ja siksi ohjauksessa tuetaan opiskelijan ratkaisuja. Ohjaaja ja opiskelija pyrkivät yhdessä saavuttamaan refleктоivan dialogin avulla ennakolta asetetun tavoitteen. Ohjaajan tehtävä ei ole auttaa opiskelijaa tekemään viisaita päätöksiä, vaan auttaa häntä tekemään päätöksiä viisaasti. Ohjausprosessia luonnehtivat tavoitteet pitävät ohjausta oppimisprosessina, jonka aikana ohjattavassa tapahtuu persoonallisuuden kehitystä. Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan persoonallisuuden kehityksen edistäminen siten, että hänestä tulisi "jotain enemmän" kuin "jotain erilaista". (Burks & Steffire 1979.) Ohjauksen avulla autetaan opiskelijaa saavuttamaan oppimiselleen asettamansa tavoitteet. Ohjausprosessi on siten tarkoitettu opiskelijan avuksi tämän persoonallisessa, ammatillisessa ja oppimistaitojen kehityksessä. Ohjausta pidetään tällöin ohjattavan tukemisena.

Ohjaus on myös julkista toimintaa, ammatti, kuten opinto-ohjaaja. Ohjaus on myös erilaisissa ihmissuhdeammateissa laajasti käytetty työmenetelmä. Se on yksi ammatillisen keskustelun muoto, joka perustuu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan vaikuttamiseen. Kun ohjaus määritellään työmenetelmäksi, määritelmässä korostetaan menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhdetta tai ohjausprosessia. Bonariuksen (1990, 11–14) mukaan ohjauksen tehtävänä ei ole opettaa opiskelijaa tuntemaan itseään vaan auttaa häntä hankkimaan tietoa, jonka avulla hän voi muuttaa elämäänsä vaikuttavia olosuhteita. Ohjauksen kohteeksi muodostuu opiskelijan ja ohjaustyötä toteuttavien tahojen välinen vuorovaikutus. Ohjaajan ja ohjattavan välisestä vuorovaikutuksesta tulee sekä ohjauksen tavoite että väline. Vuorovaikutuksen kuvaamisessa korostuu ohjattavan ja ohjaajan välinen suhde tai prosessi, jonka avulla ohjattavassa tapahtuu muutos. Toimiva ohjaussuhde on pitkäkestoisen prosessin edellytys, ja toisaalta ohjausprosessin merkitys opiskelijan oppimisen kannalta on jopa keskeisempi kuin lopputulos (Hakala 2004).

Ohjaus, esimerkiksi opinnäytetyön ohjaus, on yleisnimitys laajalle toiminnalle, jolle on asetettu erikseen tietyt sisällölliset tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ohjaaja käyttää erilaisia menetelmiä: tiedottamista, neuvontaa ja opettamista, jolloin kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai laaja yhteisö. Ohjausta menetelmänä ovat kehittäneet ja tutkineet Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 133–206; 2005; 103–117), jotka tarkastelevat ohjausta vuorovaikutukseen ja kommunikaation perustuvien ohjausmenetelmien kautta. Lisäksi he tarkastelevat ohjausta erilaisten aktiviteettien kuten ideariihen, matkakartan tai metaforien avulla. Tällöin ohjauksen kohteena on opiskelijan motivaatio, suunnittelu- ja arviointitaito sekä tiedonhallinta. Ohjaus mahdollistaa opiskelijan käynnissä olevan opiskelu- ja oppimisprosessin loppuunsaattamisen.

Nummenmaa (2005, 221–224) toteaa, että ohjausta on viime vuosina kuvattu myös toiminta- eli ohjausympäristönä. Ohjausympäristö muodostuu ohjauksen interventioista kuten tutoroinnista, ohjauskeskusteluista ja työharjoittelusta. Tällöin ohjaus mielletään toimijoiden väliseksi verkostoksi, strategiseksi asiaksi tai ohjaustoimintojen organisoinniksi. Kun ohjaus määritellään ammatillisen toiminnan metodologiaksi, ollaan tekemisissä jo ohjauksen liittyvien kompetenssien kanssa.

Ohjaus kuvataan usein lineaarisesti etenevänä opiskelijan oppimista tukevana ongelmanratkaisuprosessina. Prosessi elää aina omaa elämäänsä, se elää aikansa eikä sitä voida täysin ennakoida tai ennustaa. Usein ohjaus prosessina ymmärretään vasta sen jälkeen, kun se on päättynyt. Ohjausta prosessina ei voida pakottaa tiettyyn kaavaan, ja sanotaankin, että prosessi on kuin virrassa uimista. Prosessi on aina kontekstuaalinen, ja siksi ohjauksessa on jätettävä tilaa ohjattavalle itselleen. Barnett (2004, 250) kokoaa ohjauksen olemuksen epistemologiseen ja ontologiseen näkökulmaan. Ohjaus valmistaa opiskelijan kohtaamaan sen tosiasian, ettei maailmassa ole päteviä ja lopullisia jäsennyksiä, ja sen, että tilannekohtaisten oikeiden vastausten luominen on aina vaikeaa.

OHJAUKSEN LÄHIKÄSITTEITÄ

Ohjauksen käsite on alun alkaen liitetty psykologiaan (Luukkonen 1978, 21–22). Tällöin käsitteelle ohjaus, *counseling*, on annettu yksilöön kohdistuva sisältö. Se kuvaa ihmisen toimintaa, jossa korostuvat neuvot ja suullinen keskustelu. (Shertzer & Stone 1980, 16.) Ohjaus eriytyi 1900-luvun alkupuolella psykoterapiasta, joka on kiinnostunut ihmisen persoonallisuuden rakenteesta. Ohjaus pyrkii tukemaan ihmistä hänen tiettyyn kehitykseen, asiaan tai tilanteeseen liittyvien ongelmien ratkaisussa.

Lairio (1996, 16–17) ja Felthman ja Dryden (1993, 78) tarkastelevat ohjauksen *counseling* ja neuvonnan *guidance* käsitteitä. Neuvontakäsite edelsi ohjauksen käsitettä 1940-luvulle saakka. Neuvonta ymmärretään ohjeiden antamisena sekä informaatiopalveluiden tarjoamisena. Ohjaussuhteessa ohjaaja on aktiivinen, jolta edellytetään myös diagnostisia taitoja ohjattavan ongelmien ratkaisemiseen liittyvissä päätöstentekotilanteissa. Neuvonta on lähinnä informaation jakamista, jolloin myös ohjattavan rooli on passiivinen. Gladding (1996) kuvaa neuvontaa prosessiksi, jossa ohjaaja auttaa ohjattavaa tekemään tärkeitä elämäntapaan liittyviä valintoja. Se auttaa ohjattavaa valitsemaan sen, mitä he eniten arvostavat. Ohjaus määritellään suhteellisen lyhytaikaiseksi, yksilöiden väliseksi, teoriaperustaiseksi prosessiksi, jossa autetaan ihmistä ratkaisemaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmia. Ohjaus pyrkii tässä mielessä auttamaan ohjattavaa valintojen teossa. Lairio ja Puukari (1999, 16) kuvaavat ohjaus- ja neuvontakäsitteiden eroja toteamalla, että ne voidaan ymmärtää vastakkaisina tai *guidance* on yläkäsite, joka sisältää muun muassa *counseling*-käsitteen. Ohjauksen käsitteen merkitys ja sisältö vaihtelevat eri maiden ja jopa eri koulutusmuotojen välillä.

Ohjauksesta käytetään myös käsitettä tutorointi. Tutoroinnin sisältö on vakiintumaton siten, että sama sana voi viitata useamman tyyppiseen toimintaan. Perusmerkitykseltään tutorointi on yksilöllistä ohjaamista, kädestä pitäen neuvomista, jota on toteutettu kautta aikojen esimerkiksi työn ja taiteen opettamisessa. Tutoroinnin perusluonne korostaa opiskelijan ohjauksen suunnitelmallisuutta ja kokonaisuutta. Tutorointi on opiskelijan tukemista, jossa korostuu neuvominen ja opastaminen. Neuvominen liittyy opiskelijan henkilökohtaisiin ja opiskeluun liittyviin välittömiin asioihin. Opastaminen kohdistuu muun muassa opiskelijan kurssivalintojen ja opiskeluun liittyvien jatko-opintosuunnitelmiin. (Lewis 1984, 83.)

Tutor-käsite liitetään usein aikuiskoulutukseen ja etäohjaukseen. Tutor määritellään aikuisopetuksen parissa työskenteleväksi henkilöksi, jonka päätehtävänä on auttaa opiskelijoita hankkimaan sellaisia taitoja, joita itsenäinen opiskelu edellyttää. Kirjallisuudessa tutorille mainitaan synonyymeinä esimerkiksi *guide*, *trainer*, *mentor*, *supervisor*, *teacher*, *instructor* ja

opintoluotsi. Tutor-käsitteen kirjavuus selittyy sillä, että on olemassa sisällöltään, tavoitteiltaan ja työmuodoilta monenlaista aikuisopiskelua ja -opetusta. Tällöin ohjaajan rooli saa erilaisia sävyjä. Tutorointi perustuu tasa-arvoiseen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteeseen, jonka lähtökohtina ovat yksilöllisyys ja luottamuksellisuus. (Lehtinen & Jokinen 1996, 23–34.)

Tutor-nimitys on saanut alkunsa monimuoto-opetussovelluksissa. Tutorointi-käsite viittaa siihen, ettei ohjaus ole tiettyjen henkilöiden tehtävä, vaan se on jokaisen ohjaajan työmenetelmä. Tutoroinnilla pyritään didaktisen painotuksen mukaan opiskelijan oppimisen ohjaamiseen, oppimisen tukemiseen, oppimisen solmukohtien avaamiseen ja oppimisprosessien käynnistämiseen. Toiminnalla pyritään siihen, että opiskelijan itseohjautuvuus lisääntyy. Tutorointi eroaa esimerkiksi konsultoinnista siinä, että tutointi tähtää oppimisen edistämiseen. (Lairio 1996, 104; Aittola 1995, 14.) Tutorointi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tarkoitettu lähinnä vanhempien opiskelijoiden toteuttamaa perehdytystä aloittaville opiskelijoille. Yleinen tutorointi työtapana on se, että tovereitaan nopeammin edistynyt opiskelija toimii ryhmässä apuopettajana. Esimerkiksi Aleksis Kiven Seitsemässä veljeksessä Eero oli apututor opettaessaan kovapäisiä veljiään lukkarinkoulussa. Aittola (1995, 14) mainitsee tutor-käsitteen liitettävän brittiläisessä traditiossa perusopintovaiheen opiskelijoiden ohjaukseen. Myös osassa ammattikorkeakouluja on muotoutunut omaopettajajärjestelmä, jossa sama opettajatuutor ohjaa opiskelijaryhmää koko heidän opiskelunsa ajan. Opettajasta tulee tutor, joka auttaa opiskelijaa saavuttamaan tavoitteensa ja pyrkii edistämään opiskelijan itseohjautuvuutta.

Mentorointi sanaa käytetään opiskelijoiden ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa. Käsitteellä on lähes 30 erilaista määrittelyä, mikä kuvaa käsitteen käytön kirjavuutta. Mentorointi kehittymisen ja kehittämisen tukena on vanha menetelmä, jota on käytetty tietoisesti tai tiedostamatta aina kun ihmiset ovat toimineet yhdessä. Tietotaito on siirtynyt vuorovaikutuksen avulla kokeneemalta kokemattomalle (Juusela, Lilja & Rinne 2000, 5). Mentorointikäsitteen kannattajat liittävät tutorointikäsitteen oppiaineeseen, kun taas mentorointi viittaa ohjaukseen, jota osaava ja kokenut henkilö toteuttaa vähemmän kokeneelle. Mentorointi voidaan jakaa suhteen keston mukaan primääri- ja sekundäärimentorointiin ja vaihtoehtoisten toteutusmuotojen mukaan esimerkiksi ryhmä- ja vertaismentorointiin.

KOONTAA OHJAUSKÄSITTEESTÄ

Aittola (1995, 18) mainitsee, että ohjauskäsite tulkitaan oman kokemuksen ja käsitteellisen viitekehyksen avulla, koska käsite on jäsentymätön. Ohjauskäsitteen määritelmässä on havaittavissa yhteisiä piirteitä:

- 1) ohjaus on ohjaajan ja opiskelijan välinen molemminpuolinen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde
- 2) ohjaus liittyy opiskelijan henkilökohtaisiin, koulutuksellisiin tai ammatillisiin kysymyksiin
- 3) ohjauksen avulla opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan suhteessa oman toimintaympäristönsä mahdollisuuksiin
- 4) ohjauksen avulla opiskelija oppii opiskeluaikaisten ja tulevaisuudessa eteen tulevien muutostilanteiden itsenäisen kohtaamisen sekä hallinnan

- 5) ohjaus on ammatillista toimintaa, jossa keskitytään toisen ihmisen elämän tai opiskeluun liittyvien asioiden suunnitteluun ja tukemiseen
- 6) ohjaus on aktiivista toimintaa
- 7) ohjaus on teoriapohjaista ja noudattaa tiettyjä periaatteita ja
- 8) ohjaus tapahtuu aina jossain kulttuurisessa kontekstissa.

Kaikki nämä ohjauksen näkökulmat ovat tärkeitä, mutta niiden syvälinen ja samanaikainen toteutuminen samassa ohjaussuhteessa on mahdotonta. Tärkeintä on, että ohjaus on sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta merkityksellinen ja mielekäs. Merkityksellisyys edellyttää prosessiin osallistuvien sitoutumista ja avointa kohtaamista, jolloin tuloksena on osallistujien kehittyminen. Mielekkyyttä viittaa ohjauksen tärkeyteen oman ammatin kannalta ja siihen, että osallistujista tulee kriittisiä ja heillä on vahva asian hallinnan tunne.

OPINNÄYTETYÖN OHJAUS

Ohjauksen tavoitteet

Opinnäytetyön ohjauksen lähtökohtana ovat asetuksen (352/2003) sekä opiskelijan itsensä asettamat tavoitteet oman asiantuntijuutensa kehittymiselle. Oppiminen ei rajoitu yksittäisiin asioihin, vaan se on aina suhteessa opiskelijan elämään. Jokainen opiskelija reflektoi itse todellisuuttaan. Merkitykselliseksi oppimisen kannalta muodostuu se, millaiseksi hän mieltää sekä opinnäytetyön että ohjaustilanteet. Keskeistä opinnäytetyön prosessissa on opiskelijan sitoutuminen omaan työhönsä, jota ohjaajan on ohjauksella vahvistettava. Mezirow (1991) toteaa, että oppimisessa voidaan käyttää reflektiivisiä taitoja ilman, että opiskelija itse osaa kiinnittää huomiota oppimisensa laatuun. Ojasen (2003, 19) mukaan reflektio lisää opiskelijan itsetietoisuutta ja muuttaa ajattelua. Reflektoinnin merkitys ohjauksessa auttaa opiskelijaa havaitsemaan asioita, ja näistä havainnoista voi tulla uuden tiedon ja myöhemmän teon perusta. Reflektio voi avata tien uusiin ajatuksiin, tunteisiin ja tekoihin. Itsereflektio ei ole ohjauksessa riittävä, vaan opiskelija tarvitsee ohjaajan ja ryhmän tukea ja siksi reflektioivat ryhmä- ja seminaariohjaustilanteet ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Reflektio on opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen keskeinen ominaisuus.

Aittola (1995) tiivistää ohjauksen tavoitteet opiskelijan emotionaaliseen, psykologiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Opiskelijat pitävät ohjaajan ammatillista ja itseluottamusta vahvistavaa tukea merkityksellisenä. Ohjaaja vahvistaa opiskelijan ammatillista identiteettiä ja käsitystä omista kyvyistään ja tukee opiskelijan itsenäistymistä ja oman kontrollin lisääntymistä. Opiskelijat kokevat, että ohjaajat opettavat heille henkilökohtaista kehittymistä. Nissilä ym. (2001, 91–94) korostavat, että ohjauksessa on tärkeää edistää opiskelijan realistista ja monipuolista minäkäsitystä, koska opiskelijalla on yhä enemmän erilaisia valinnan mahdollisuuksia niin elämässään kuin työssään. Esimerkiksi opinnäytetyön ohjauksessa tulee edistää opiskelijan minäkäsitystä, johon kuuluu ammatti-identiteetti, itsetunto ja käsitys omasta kompetenssista. Asiantuntijuus edellyttää älyllisten taitojen lisäksi myös muita inhimillisessä elämässä vaadittavia taitoja. Työelämä edellyttää osaajia, joilla on monenlaista osaamista. Siksi myös opinnäytetyön ohjauksessa tulisi rakentaa ohjausympäristöjä ja -tilanteita, joissa opitaan ajattelun ja ihmettelyn taitoja sekä opitaan sietämään keskeneräisyyttä. Vaihtoehtojen

kyseenalaistamisen, valinnaisuuden tiedostamisen ja oman osaamisen arvioinnin tulisi olla osa ohjausprosessia.

Ohjausprosessi

Prosessin eteneminen edellyttää suunnitelmallisuutta aikatauluineen ja opinnäytetyön prosessin kokonaisuuden hahmottamista. Ohjauksen suunnittelu opiskelijan tavoitteisiin ja opinto-ohjelmaan liitettynä tarjoaa ohjaukselle selkeän viitekehyksen. Ohjaajan tehtävä on monisyinen, koska ohjauksessa välittyy suppeaksi rajatun aiheen kautta asiantuntijuuden kehittyminen. Peltokallio ja Parkatti (1996, 42–44) toteavat, että opinnäytetyön ohjaus tulee ymmärtää reflektion tulkintakeinona, jossa ohjaaja tunnistaa opiskelijan työhön liittyviä ongelmia, ehtoja ja mahdollisuuksia ja opiskelija ymmärtää omaa oppimistaan. Ongelmat haetaan ja rakennetaan tilanteesta, johon liittyy epävarmuutta. Tässä tulkintatilanteessa opiskelija tiedostaa oppimistaan edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Opinnäytetyön prosessi ja sen ohjaus kuvataan yleensä vaiheittain eteneväksi, lineaariseksi, ongelmanratkaisuprosessiksi aiheen ideoinnista opinnäytetyön esitykseen ja arviointiin (esim. Moitus ym. 2001). Kuitenkin opiskelijan ajattelu- ja työprosessi elävät omaa elämäänsä, johon vaikuttavat erilaiset hidastavat ja nopeuttavat tekijät. Myös opiskelijan kehittyminen ja oppiminen on aina ainutlaatuinen prosessi. Siksi on tärkeää, että tällaisessa luovassa ohjausprosessissa jokainen ohjaaja ja opiskelija saavat kulkea omaa ainutlaatuista polkuaan.

Opinnäytetyön alkuvaiheen ohjaus on tärkeää, koska tuolloin luodaan perusta opinnäytetyölle. Usein unohdetaan se tosiasia, että ensimmäistä opinnäytetyötään tekevä opiskelija ei tiedä, millainen opinnäytetyö on prosessina ja lopputuloksena tai millaiset vaatimukset kokonaisuudelle on konkreettisesti asetettu. Ohjaajan tehtävä on selvittää opiskelijalle nämä vaatimukset. Ydinkysymys eritasoissa opinnäytetöissä näyttää olevan aiheen valinta ja sen raja- jaus, jotka tuottavat vaikeuksia. (Aittola 1995.) Leinosen (2001) tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös opinnäytetyön alun ohjauksen merkitys. Ohjauksen tarpeellisuutta kuvattiin toteamalla, että ohjaajaa tarvitaan *tietoperustan rajaamisessa ja rakentamisessa sekä aiheen rajaamisessa*. Jo ensimmäisissä opinnäytetyötä koskevissa tutkimuksissa Korhonen ja Mäkinen (1995) toteavat, että ammattikorkeakoulun opiskelijat olisivat toivoneet enemmän opinnäytetyön alkuvaiheen ohjausta. Myös henkilökohtaista ohjausta ja kriittistä palautetta toivottiin lisää. Osa opiskelijoista halusi konkreettista ohjausta esimerkiksi aineiston hankinnassa ja raportin laadinnassa. Reflektiivinen ohjaaja tunnistaa tilanteen ja siihen vaikuttavat tekijät mutta myös sen, milloin ohjaus on välttämätöntä ja milloin jopa kiellettyä. Hakalan (1996, 92) tuloksissa gradun ohjaajat kokivat opiskelijan aiheen valinnan ongelmallisemmaksi kuin opiskelijat itse. Usein opinnäytetyön alun ohjauksen vähäisyys tai käyttämättömyys ilmenee aiheen valinnan heikkoina perusteluina kuten ilmaisuna ”sairaanhoitajan on hyvää tietää...” (Stenfors 1999).

Aittola (1995) toteaa, että ohjaajan tehtävä on varmistaa, että opinnäytetyö käynnistyy ja opiskelija tietää, minkälaista prosessia on aloittamassa. Opiskelija haluaa ohjaajan, jonka hän tietää rohkaisevan ja auttavan tarttumaan uusiin mahdollisuuksiin. Lähitavoitteiden asettaminen ja aikataulun laatiminen auttavat prosessin alkuun pääsemisessä. Ohjauksen luonne vaihtelee prosessin aikana. Alussa on tärkeää luoda hyvä ohjaussuhde. Prosessin aikana opiskelijaa rohkaistaan ilmaisemaan, selventämään ja täsmentämään aikomuksiaan. Näin ohjaaja varmistaa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen ja kykyjen käytön. Päävastuu ratkaisuissa

on opiskelijalla itsellään, mutta ohjaajan voidaan sanoa olevan asioiden sijaiskokija. Kilpiäisen (2003) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat ongelmaksi opinnäytetyön ohjauksen. He tulkittivat ohjausprosessin rakentuneen tietoa pimentäväksi, yksipuoliseksi, vaihtoehdottomaksi, pakottavaksi ja kypsyttäväksi. ”Kypsyminen” vaikuttaa yleisesti opiskeluun ja motivaatioon. Opiskelijat kokivat myös, että heitä ei kannustettu tarpeeksi. Opiskelija käyttää omia ajatteluprosessejaan koskevia oivalluksia hyväkseen, jos hän itse kokee olevan vastuussa oppimisestaan (Rauste-von Wright & von Wright 1996).

Leinosen (2001) ohjausta koskevista tuloksista opiskelijan kokemus ohjaus kohdistui jonkin verran ihmisenä ja asiantuntijana kehittymisen tukemiseen. Ohjaus tuki opiskelijan oppimisprosessia sekä tulosta, josta on hyötyä myöhemmin työelämässä. Prosessin ohjauksessa korostettiin sitä, että ohjauksen tavoitteena oli rohkaista opiskelijaa ajattelemaan ja oivaltamaan itse. Lisäksi ohjauksen tavoitteena korostettiin henkisen tuen ja onnistumisen kokemuksen ilmaisemisen merkitystä. Ohjaus tuki opiskelijan osaamista ja oli hänen kehitystasolleen sopivaa. Ohjauksen tavoitteena olleissa tuloksissa painotettiin prosessin oppimista, opinnäytetyön tekemisen kokonaisuuden oivaltamisen merkitystä, koulutusalan asiantuntijaksi kehittymistä ja motivoitumista oman työnsä kehittäjäksi. Ohjauksen merkitystä korostettiin myös siinä, että opiskelija oppii käyttämään ajanmukaista tietoa, suhtautuu kriittisesti tutkimuksiin ja oppii hyvät raportointitaidot.

Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyö tehdään pääsääntöisesti työelämästä tulleiden pyyntöjen pohjalta tai aihe selkiintyy opiskelijalle käytännön harjoittelun aikana. Aiheen on liityttävä opiskelijan koulutusalan asiantuntijuuden kehittymiseen. Korhosen ja Mäkisen (1995) tutkimuksessa noin kolmasosa opiskelijoista oli saanut opinnäytetyön aiheen työelämästä ja saman verran opiskelijoita valitsi aiheen oman kiinnostuksensa perusteella. Nykyisin AMKOTA-tietokannasta saatavat tilastot osoittavat työelämän kanssa tehtyjen opinnäytetöiden tarkan määrän ammattikorkeakouluittain ja koulutusaloittain. Työelämän mukanaolo tuo erilaisia haasteita ohjaukselle ja Helakorpi (1999, 89) muistuttaakin ohjausprosessin monikerroksisuudesta ja aiheen rajauksen tärkeydestä, kun opinnäytetyössä on mukana työelämän asiantuntija. Frilander-Paavilaisen (2005) tulokset antavat vastauksia siihen, miksi kaikkien eri toimijoiden on oltava mukana opinnäytetyön ohjauksessa. Työelämälähtöinen tai työelämässä tehtävä opinnäytetyö asettaa ohjausprosessille ja ohjaukselle monisyisemmän ulottuvuuden. Myös Rissasen (2003) väitöskirjasta saa ohjauksen kehittämiseksi laajan kuvauksen työelämän mukana olon asettamista haasteista opinnäytetyöprosessiin ja sen ohjaukseen.

Yhteisohjaus

Seuraavat opettajien (syksyllä 2004) kertomat kokemukset kuvaavat opinnäytetyön yhteisohjauksen kehittämisen tarpeellisuutta.

Opiskelijan ja ohjaajan kannalta se on kaikista keskeisin vaihe kun tehdään niitä ratkaisuja, sen jälkeen kun aihe on rajattu. Siinä keskellä se putoaa se työelämä pois ja siinä pitäisi olla sen minun mielestä enemmän mukana. Nyt työelämä on mukana alussa ja lopussa.

Työelämälähtöisyys on uhka tai kriisi, just niin kun laatu/johtaminen, henkilöstön hyvinvointi. Ne ovat tietysti mielessä arkoja aiheita. Yksi oli esimerkki semmonen, että sen piti olla julkinen työ eräälle suurehkolle vähittäistavaramyymälälle, vähän ajan päästä tulikin vaatimus, että sen työn pitää olla salainen. Kun se työ oli valmis, niin se opiskelija/työntekijä, joka osa-aikaisena työskenteli ko. puljussa... ei mennyt kuin muutama kuukausi niin sen jälkeen sitä ei enää siellä näkynyt, sai kenkää. Se oli nimenomaan henkilöstön näkökulma siitä, kuinka heitä on johdettu, kuinka heidän johtamistaan pitäisi kehittää. Mutta kehittäminenhan edellyttää sitä, että pitää tehdä ensin nykytilan kriittinen analyysi. Mutta kaikki ei kestä sitä, koska se koetaan uhkana sille, että ei oo muka osattu hoitaa hommaa.

Opiskelijan näkökulmasta ohjausta pitää saada sekä opettajalta että työelämän edustajalta ja ennen kaikkea ohjauksen tulisi kohdata kolmikantayhteistyössä: opiskelija, oppilaitos ja työelämä (Rissanen 2003, Frilander-Paavilainen 2005). Ohjaus, jossa ohjaajilla on erisuuntaiset tavoitteet, heikentää opiskelijan asiantuntijuuteen kehittymistä. Lisäksi ohjausta ja oppimista heikentävät ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön vähäisyys ja opettajien löyhä työelämäkonteksti. Työelämässä ollaan halukkaita yhteistoiminnalliseen ohjaamiseen ja sen kehittämiseen yhdessä ohjaajan ja opiskelijan kanssa. Opettajan rooli opinnäytetyön ohjaajana jää kuitenkin työkontekstista irti ja yleisimmin opettajan yhteys työpaikalle tapahtuu telemaattisesti (Frilander-Paavilainen 2005). Opiskelijat pitävät ohjaavan opettajan roolia erittäin merkittävänä koko opinnäytetyön ajan. Juuri opinnäytetyönsä aloittanut opiskelija (syksyllä 2006) kirjoitti:

Ohjaaja on opiskelijoiden & toimeksiantajan välinen "puskuri". Ohjaajan tulee tietää, kuinka toimeksiantaja toimii eli siis kentän tulee olla hänelle tuttu.

Erityisesti opinnäytetyön aloittamisen hidastumisen on todettu pidentävän opiskeluaikoja. Yleensäkin ohjauksella on merkitystä opinnoissa edistymiselle, jossa opiskelijoiden ja ohjaajien vastuiden määrittely on keskeistä. Opinnäytetyön ohjaus on jakautunut esimerkiksi ohjaavalle opettajalle, työelämän ohjaajalle, äidinkielen opettajalle, vieraan kielen opettajalle ja atk-henkilölle. Kajaanin ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla opinnäytetyön ohjauksen onnistumista heti prosessin alusta alkaen on kehitetty laatimalla ohjaajien ja opiskelijan vastuut ja velvollisuudet (liite 1). Kun kolmikanta yhteistyössä sovitaan ja keskustellaan ohjausprosessin alussa vastuut ja velvollisuudet, sillä jämäköitetään ohjausta ja luodaan yhteistyölle avoin ilmapiiri. Yhteisellä sitoutumisella turvataan opiskelijan ohjauksen lisäksi myös opinnäytetyön valmistuminen aikataulun mukaisesti.

Opinnäytetyöprosessin alussa on tarpeellista sopia yhteisessä keskustelussa myös ohjauksen pelisäännöistä. Sopimuksessa, joka voidaan tehdä kirjallisesti, sovitaan opinnäytetyökohtaisesti ohjaukseen liittyvät keskeiset asiat. Mihin opiskelija ja ohjaajat ohjauksessa sitoutuvat ja millä ehdoilla? Ohjaussopimukseen kannattaa sisällyttää myös vertainen. Yhteisillä, ohjaussopimukseen dokumentoiduilla, pelisäännöillä varmistetaan, että ohjaajilla ja opiskelijalla on yhteinen käsitys opinnäytetyön tavoitteesta. Lisäksi sovitaan siitä, minkä verran ohjaajilla on käytettävissä ohjausresursseja ja miten ne kannattaa käyttää. Myös ohjaustilanteiden suunnittelusta ja järjestämisestä kannattaa sopia (aika, ajoitus, materiaali) ja siitä, miten opinnäytetyön aikana tapahtuvaa oppimista ja ohjaustilanteita arvioidaan. Pelisääntöjen yhdessä miettiminen ja kirjaaminen edesauttavat ohjaustilanteen ja ohjauksen ke-

hittämistä. Lisäksi erilaiset oppaat ja ohjauksen muodot tukevat ohjauksen onnistumista.

Ammattikorkeakouluissa laadittiin 1990-luvun jälkipuoliskolla erilaisia opinnäytetyöoppaita. Oppaista saa yksipuolisen kuvan siitä, minkälainen opinnäytetyö on, koska se vaiheistetaan ja jäsennetään niissä perinteisen teorialähtöisen tutkimusprosessin suorittamiseksi. Käsitteistökin kuvaa pitkälti tutkimusprosessin vaiheistusta. Aittola (1995) kuvaa osuvasti oppaiden saamaa suosiota yliopistoissa toteamalla, että ne välittävät kuvan ristiriidattomasta tutkimustyöstä, joka tuottaa tuloksia kun seuraa ohjeita tarkasti. Lisäksi niistä saa ikään kuin ennakolta vastaukset eteen tulevista ongelmista. Oppaiden kirjoittajilta unohtui, ettei tutkimus sinänsä tuota ratkaisuja ongelmiin, vaan inhimillinen ajattelu. Kilpiäisen (2003) tutkimustulokset vahvistavat vielä 2000-luvulla edellä kuvattua käsitystä. Ohjauksessa keskustelut teoreettisista ja metodisista valinnoista lähtivät enemmän ohjaajien kuin ohjattavien tarpeista. Tällöin opinnäytetyön ohjaus ja sitä kuvaavat oppaat tukevat prosessien samankaltaisuutta. Ohjaus ei tue opiskelijan älyllistä luovuutta eikä vapautta opinnäytetyön ratkaisujen suhteen. Ongelmaksi koettiin lähinnä ohjaajien puutteelliset kyvyt ohjata asiantuntevasti, mutta erittäin suuri merkitys ohjausprosessissa oli ohjaajan persoonallisuudella, joka ilmeni lähinnä ohjaajan sitoutumisena ja vastuullisuutena. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa -julkaisun (2006, 5, 10) suosituksissa todetaan ohjaavasta opettajasta, että ohjaava opettaja on aina opinnäytetyön tekijän tiedossa ja tavoitettavissa sovitulla tavalla. Ohjaavalla opettajalla on riittävä perehtyneisyys ammattikorkeakoulututkintoon tehtävään opinnäytetyöhön ja sen luonteeseen.

Leinosen (2001) tulokset tukevat kokemusta opinnäytetyön ohjauksen painottumisesta opinnäytteen rakenteellisiin seikkoihin luovuuden ja asiantuntijuuden kustannuksella. Usein ohjauksen päätavoitteena oli saada aikaan hyvä ja valmis opinnäytetyö. Opinnäytetyön tekemiseen liittyvät ohjauksen tavoitteet kohdistuivat opinnäytetyön prosessin ja lopputuloksen ohjaamiseen. Vastauksissa korostui yleisesti opinnäytetyön tekemisen leima ja välttämättömyys. Prosessin ohjaamisen tavoitteissa heijastui opinnäytetyön oikeaoppisen tekemisen ohjaus. Keskeisinä tavoitteina pidettiin myös sitä, että ohjauksessa saa uusia ideoita opinnäytetyön tekemiseen ja opiskelijaa autetaan ongelmatilanteissa. Ohjauksen lopputuloksen osalta tavoitteena pidettiin sitä, että opiskelija saa aikaan valmiin ja mahdollisesti hyvän sekä täydellisen opinnäytetyön. *Saada aikaan hyväksyttävä työ.* Ohjaus painottuu edelleen liikaa opinnäytetyön muoto- ja rakenneasioihin opiskelijan asiantuntijaksi kehittymisen sijasta. Ohessa opiskelijan kokemuksia ohjauksesta:

Rakenteisiin ohjaaja otti kantaa tietenkin eli kuinka paljon siellä pitäis teoriaa olla, kuinka paljon pitää olla omaa osiota ja sitten sitä pohdintaa. Sillä tavalla siihen tuli plus siihen rajaukseen. Minulla oli laaja aihe, siitä käytiin keskustelua ja se on tärkeää. Tarkka kieli. Siihen jäsentelyyn, että missä järjestyksessä asiat on hyvä kertoa, siihen kiinnitti huomiota ja ulkoasulliset jutut, lähdeviittaukset, kuvioiden ja taulukoiden otsikointi. Nämä siihen rakenteeseen liittyvät asiat. Opinnäytetyön valmiiksi saanut opiskelija syksyllä 2004.

Ei tarjota valmiita ratkaisuja vaan annetaan vaihtoehtoja. Ohjaajan pitää suomentaa asioita opiskelijalle. Opinnäytetyön aloittanut opiskelija syksyllä 2006.

Ohjauksessa tärkeän ulottuvuuden luo ohjaajan metodiosaaminen, joka muodostuu ammatillisen keskustelun sekä yksilö- ja ryhmäohjauksen osaamisesta. Yksilöllisen asiantuntijuuden

kehittämiseen kuuluu myös yhteisöllinen asiantuntijuus, ja siksi ohjausprosesseihin on otettava aineksia, joissa yhteisöllisyyttä voidaan oppia. Asiantuntijuuden kehittämisessä on tärkeää olla mukana verkostoissa ja vuorovaikutuksessa toisten samassa tilanteessa olevien kanssa. Ryhmässä ja verkostoissa opiskelijat tukevat toistensa osaamista, joka voi liittyä heidän sosiaaliseen, sisällölliseen, käsitteelliseen tai emotionaaliseen kehittämiseen. Yksilöohjauksen tueksi on siis kehitettävä muita ohjauksen muotoja ja välineitä. Tavoitteena ohjauksissa on, että opiskelijat oppivat esittämään osaamistaan silloinkin, kun käsitellään toisten opiskelijoiden oppinäytetöitä tai omaa oppinäytetöitä ja ollaan perusteista eri mieltä. Seuraava opiskelijan esimerkki kuvastaa hänen vahvuuttaan olla oppinäytetyönsä asiantuntija.

...projektinvetäjä, tietysti hänkin on varmaan omassa koulutuksessaan jonkinlaisen oppinäytetyön aikoinaan tehnyt. Mutta kyllä siinä se tietoisuus siitä, minkälainen täällä ammattikorkeakoulussa oppinäytetyön sisältö on ja miten se vaatii niin kun ne taustat ja sen näkökulman. Niin siinä varmaankin, tavallaan, meidän ymmärrys ei aina ehkä mennyt yhteen...ei kohdannut aina välillä...koviin sai perustella, vahvasti että ei jollakin tavalla voida jotain asiaa tehdä...vähän niin kuin mutkat suoriksi periaatteella olisi pitänyt tehdä, ...piti perustella, että ei me voida muutosta verrata, koska..

Perimmältään ohjaus on aina henkilökohtaista, vaikka ohjaus olisi pien- tai suurryhmässä. Ohjauksen pitää koskettaa koko ihmistä, opiskelijaa, jolla on myös tunteet aina tilanteessa läsnä. Peavy (2004, 23–34) kritisoi sitä, että ohjauksessa on korostettu tuloksellisuutta. Ohjausmenetelmän pitää tukea ongelmatilanteessa olevaa opiskelijaa, mutta lisäksi sen pitää tukea opiskelijan viisautta. Viisaudella Peavy (2004) tarkoittaa sitä, miten ohjaus tukee opiskelijan valintoja, miten hänen tulisi elää elämäänsä. Millaisia toiminta- ja selviytymisideoita ohjaus antaa opiskelijalle? Ohjaus vaatii erilaisia menettelytapoja ja välineitä. Ohjauksessa korostuu asioiden pohtiminen nykyhetkessä, jossa käytetään tukena muistia, havaintoja, mielikuvia, älyä ja luovuutta. Ohjaussuhde perustuu kumppanuuteen, jossa valitsee aito dialogiin perustuva vuorovaikutus. Tällaisesta ohjauksesta Peavy (2004) käyttää nimitystä ohjattu osallistuminen. Se tarkoittaa yhteistoimintaa, jossa osallistuja vuorovaikutuksessa toisten kanssa oppii elämässä tarvittavaa tietotaitoa. Hyvän ohjauksen välineet tukevat oppinäytetyön aiheen sisällön ohjauksen lisäksi opiskelijan ammatti-identiteetin ja persoonallisuuden kehittymistä.

OPINNÄYTETYÖN OHJAUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ

Ohjaussuhteessa on monia tekijöitä, jotka voivat heikentää ohjauksen onnistumista. Lähtökohtana on, että ohjaajan ja opiskelijan odotukset ja tavoitteet ovat samansuuntaiset. Ammattikorkeakoulun oppinäytetöiden ohjaajista on vähemmän tutkittua tietoa kuin tiedekorkeakoulujen ohjaajista. Pahimmaksi koettua ohjauksessa on, jos ohjaaja on passiivinen ohjaussuhteen aloittamisessa eikä anna palautetta, vaan opiskelijan on sitä erikseen pyydettävä. Opiskelijat odottavat, että ohjaus sovelletaan heidän tarpeisiinsa ja että ohjaajalla on substanssietoa aiheesta. Lisäksi opiskelija odottaa, että myös ohjaaja on valmistautunut ohjaukseen ja hän on kiinnostunut aiheesta. Ohjaajan ja ohjattavan erilainen työskentelytapa, ajankäyttö ja keskustelutapa, erilaiset odotukset ohjaustilanteelta ja -keskusteluilta, voivat aiheuttaa ristiriitoja (Aittola 1995, vrt. Kilpiäinen 2003).

Kysyttäessä ohjaukseen liittyvistä uhkista opinnäytetyötään aloittavilta opiskelijoilta he mainitsivat seuraavia uhkia: *opinnäytteen ohjailu työelämän taholta haluttuun suuntaan, opettajan palaute hidasta, oman motivaation loppuminen ja se, että ammattikorkeakoulu ja työelämä katsovat asioita liikaa omalta kannaltaan* (Leinonen 2004). Frilander-Paavilainen (2005) toteaa myös, että yrityksen ja opiskelijan tavoitteiden toteutumisessa ja toteuttamismahdollisuuksissa oli ristiriitaa. Ohjaajat korostivat työelämän tarpeiden tyydyttämistä enemmän kuin opiskelijan oppimistavoitteita. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää käytännön työn tekemisen lisäksi aitojen ongelmien ratkaisua ja oman ymmärtämisen pohtimista, kuten eräs opiskelija kirjoitti.

Ohjaa opiskelijaa ongelmatilanteissa, ei sanomalla, mitä pitää tehdä, vaan käsitellään ongelmaa yhdessä ja saa ohjaustilanteissa palautetta. Opinnäytetyön aloittanut opiskelija syksyllä 2006.

Eräs toinen opiskelija kirjoitti, että ohjaus on *3 askelta eteen, 4 taakse*.

Vähäiseltä vaikuttavat tilannetekijät voivat häiritä onnistuneen ohjaussuhteen ja -tilanteen mahdollisuuksia. Tilannetekijöillä on merkitystä ohjauksen onnistumiseen. Ohjauksen epäsuoruuden on todettu aiheuttavan opiskelijassa tyytymättömyyttä. Jos ohjaaja vain herättelee ja testaa opiskelijan kykyjä, se herättää epäluottamuksen tunteen ohjaussuhteeseen. Lisäksi ohjaajan käyttämän vallan on todettu vaikuttavan jopa opiskelijan tulevaan työuraan. (Aittola 1995.) Ohjaussuhteen toimivuus riippuu odotusten yksimielisyydestä ja yhteisesti sovittavista muutoksista. Kun opiskelijan itseluottamus vahvistuu ja hänen vastuunsa lisääntyy, samalla hänelle siirtyy myös opinnäytetyön vallan mahdollisuudet. Ohjauksessa on tärkeää saada opiskelijat kokemaan opinnäytetyö ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti mielekkäinä ja auttaa löytämään mielekkyys opinnäytetöihin liittyvistä asioista. Ohjaustilanteessa on tärkeää, että opiskelija voi kokea onnistumisen ja edistymisen kokemuksia. Palaute ohjaa häntä uusien vaihtoehtojen etsimiseen ja oman prosessin arviointiin yhä realistisempaan suuntaan. Ohjauksen mielekkyyden kokeminen edellyttää kaikilta osapuolilta huolellista ohjaukseen valmistautumista.

Aittola (1995, 49) toteaa, että opiskelijoiden heikot metodiset kyvyt, kirjoitustaitojen heikkoudet, heikko motivaatio, keskittymiskyvyn puute ja puutteelliset käsitykset omista kyvyistä heikentävät ohjausta. Naisilla pienten lasten hoito ja ajankäytön organisointi aiheuttavat miehiä useammin vaikeuksia. Opintojen suunnittelemattomuus ja työympäristöön liittyvät tekijät hidastavat opinnäytetyön valmistumista. Ohjaukseen liittyviä ongelmia ilmenee myös, jos ohjaus on suunnittelematonta. Jatko-opiskelijoiden ohjaustilanteet olivat suunnittelemattomia ja epäsäännöllisiä. Vastuu ohjauksen sopimisesta jäi opiskelijalle ja ohjaajaa oli usein vaikea tavoittaa. Esiselvityksessä (Leinonen 2004) opettajat kuvasivat ohjauksen sopimista seuraavasti:

Kyllä se opiskelija soppii.

Opiskelija ja opettaja katsovat kalentereistaan yhteisen ajan, opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja sopivat palaveriajan eli useimmiten opiskelija ja opettaja istuvat nokakkain ja jompikumpi soittaa sitten toimeksiantajalle, ohjaustilanteessa sovin aina (90 %) seuraavan ohjauskerran ja siihen liittyvät tuotokset.

En, en koska tuota, mä, en kuulu siihen sakkii, mun luonteeseen ei kuulu ajatus, että kaikki suunnitellaan tätä ja tuossa on sitten loppu. Mä elän mielellään, elämä tulee niin kuin tulee. Mutta kuitenkin tommosia, sanon, että selvä, sun tässä työssä pitää olla tämä ja tämä asia valmis minun mielestä silloin ja silloin ja onko sulla muuten... Tehdään semmonen järkevä, ei jää jynnäämään jonkun yhden asian ympärille. Ohjauksen lopussa sovitaan se asia, minkä jälkeen tulee juttelemaan.

On joitakin sellaisia, että saatan miettiä hirvittävän paljon, joskus mennee yöunetkin, kun pitää koettaa miettiä, miten saa opinnäytteen. Niin minä monta tuntia mietin, miten minä saisin sille siististi sanottua. Enemmän tilanteen mukaan ohjausprosessi suunnitellaan, riippuu opiskelijan ja toimeksiantajan tarpeista, joku opiskelija tarvitsee myös rohkaisua ja sielunhoitoa.

Myös Lairio ja Penttinen (2005, 35–37) toteavat, että ohjauksen saatavuus on kiinni pitkälti opiskelijan omasta aktiivisuudesta. Myös ohjaaja koetaan usein etäiseksi, kiireiseksi ja vaikeasti tavoitettavaksi. Ohjaajan vähäinen kiinnostus opinnäytetyön aiheesta ja ohjaustyötä koetaan ilmenee myös ohjauksen satunnaisuutena. Ohjauksen saatavuuteen liittyvät ongelmat kulminoituvat ohjaajien lähestyttävyyden, opiskelijan aktiivisuuden ja ohjaajan kiinnostuksen yhdistelmään.

Hakala (1996) kuvaa graduntekijän ongelmallisia solmuja prosessin aikana. Jotta ohjauksella voidaan auttaa opiskelijaa, on tärkeä tietää, missä asioissa hän kokee tarvitsevansa ohjausta. Leinosen (2001) tutkimuksessa ongelmia aiheuttavat sisältöluokat olivat opiskelija itse, ohjaaja (asiantuntemuksen, kiinnostuksen ja ajan puute) ja ohjausta (aikataulu ja ohjauksen vähyys) koskevat ongelmat sekä opiskelijasta että ohjaajasta riippumattomat ongelmat. Opiskelijasta itsestään johtuvat ongelmat koskettivat lähinnä oman tietotaidon puutetta. Eniten hankaluuksia tuottivat analyysimenetelmien oppiminen, tietoperustan hallinta, menetelmien soveltaminen, tutkimustehtävän määrittely ja tulosten tulkinta. Vähiten ongelmia tuottivat aiheen valinta, raportointi, kirjallisuuden ymmärtäminen ja aineiston keruu.

Hakalan (1996) tutkimuksessa gradun ohjaajien mielestä ongelmallisimmat asiat opiskelijoille olivat teoriataustan hallinta, tulosten tulkinta, tutkimustehtävän määrittely ja aiheen valinta. Ohjaajien mielestä vähiten ongelmia opiskelijalla oli raportoinnissa, aineiston käsittelyssä ja keruussa sekä kirjallisuuden ymmärtämisessä. Mainittavimmat erot opiskelijoiden ja ohjaajien välillä olivat siinä, että ohjaajat pitävät tulosten tulkintaa vaikeana, mikä opiskelijoiden omasta mielestä ei ollut usein ongelma. Analyysimenetelmien oppimista ohjaajat eivät pitäneet niin suurena ongelmana kuin opiskelijat.

Hakalan (1996) saamia tuloksia ei voi suoraan verrata ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessiin. Kuitenkin mahdollisesti myös ammattikorkeakoulun opiskelija kokee ongelmallisena kirjallisen lähtökohtien selvittämisen, tulosten tulkinnan ja aiheen liittämisen omaan ammattikäytäntöön. Myös Stenforsin (1999) tutkimustuloksissa ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä oli samoja puutteita kuin graduissa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden tutkimuksellisten puutteiden ilmenemisestä saa kokonaiskäsityksen Jaatisen (2004) raportoinnista tutkimuksesta, jossa on kuvattu Satakunnan ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen ohjaajien arviointia opinnäytetyön rakenteista. Myös Leinosen (2001) tutkimustulokset tukevat Hakalan (1996) ja Jaatisen (2004) tuloksia. Jaatisen (2004) tutkimus osoitti sen, miten erilaiset arviointiperusteet ja käsitykset ammattikorkeakoulujen eri koulutusaloilla on, mitä asioita korostetaan opinnäytetyössä ja siihen liittyvässä ohjauksessa.

Ohjauksen aikana on varauduttava siihen, että prosessi ei etene ennakosuunnitelmien mukaisesti vaan lähtökohtia on tarkistettava ja muutettava useinkin prosessin aikana. Tällöin ohjaussuhteelle asetetaan myös muuntuvat haasteet. Merkittävänä asioina ohjaussuhteen onnistumiselle onkin ohjauksen käyttäytyminen, ohjaajan lähestymistapa ohjaukseen sekä ohjaajan että opiskelijan omaksutut roolit. Opiskelija arvioi ohjaussuhteensa sitä merkittävämäksi ja tyydyttävämmäksi, mitä useampia tehtäviä ohjaaja toteuttaa. Ohjaussuhteelle on, ennakoimattomuuden lisäksi, ominaista, että se muuttuu vastavuoroiseksi, jolloin sekä ohjaaja että ohjattava hyötyvät siitä. Ohjaajan emotionaalinen tuki korostuu erityisinä stressiaikoina, jolloin aikaa muun muassa opinnäytetyön viimeistely ja esitys ovat. Opinnäytetyön prosessin sanotaan olevan siirtymäriitti, jossa opiskelijan entinen minä väistyy uuden ammatillisen minän tieltä. Siksi ohjaussuhteelta edellytetään myös emotionaalista tukea muun tuen lisäksi, joka heijastuu ohjaussuhteen laadun, voimakkuuden ja syvällisyyden kehittymisenä. Aittolan (1995) mukaan opiskelija kokee itse hyötävänsä ohjauksesta eniten. Ohjaajalta oppii muun muassa kirjoittamista, kriittisyyttä, yhteyksien ja laajojen kokonaisuuksien ymmärtämistä ja itsenäisyyttä. Ohjaussuhteen edetessä ohjauksen tavoitteet, intressit ja ongelmat muuttuvat, mikä tekeekin ohjauksen kuvaamisesta vaikean.

Oman erityispiirteen ohjaukseen luo kehittyvä opinnäytetyön verkko-ohjaus, josta ammattikorkeakoulun osalta ei ole tutkimustietoa. Verkko on monella tavalla kontekstiton, uudenlainen, kulttuurinen ohjauksen arena ja väline. Matikainen (2004, 126–131) tuo esille verkon ja kasvokkain tapahtuvan ohjaustilanteen eroja, jotka olennaisesti vaikuttavat opinnäytetyön ohjaustilanteen luonteeseen. Verkossa ohjaustilanne rakentuu erilaisen tekijöiden varaan verrattuna perinteiseen ohjaustilanteeseen. Usein vuorovaikutustilanteessa fyysiset ohjausympäristön (kalusteet, sisustus, istumajärjestys) puitteet luovat raamit erilaisille vuorovaikutusasetelmille. Verkossa yhteys luodaan tietokoneen käyttöliittymän avulla, missä monet autenttiset asiat korvautuvat valikosta valitsemalla. Merkittävin ero on verkko-ohjauksen sosiaalinen vihjeettömyys. Vihjeiden puute vaikeuttaa asioiden tulkintaa, jotka verkko-ohjauksessa perustuvat tekstiin. Sosiaalisina vihjeinä toimivat huuto- ja kysymysmerkit sekä hymiöt. Toistaiseksi verkko-ohjaus perustuu vielä teksteihin, ja siksi kieli ja kielenkäyttö tulevat merkitykselliseksi. Miten kieltä käytetään ja millaisia asioita kielen avulla tuotetaan? Kieli luo verkko-ohjauksessa vuorovaikutuksen ja ohjaustilanteen kontekstin. Kaiken kaikkiaan verkko on epämääräisempi sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvassa ohjauksessa kuin kasvokkain tapahtuva ohjaus. Verkossa vähäiset roolit tulevat selkeästi esille, yleisö on niin sanotusti piilossa sekä vastuiden ja velvollisuuksien tunnistaminen on vaikeaa. Toisaalta onnistunut verkko-ohjaus edellyttää ohjaajalta ohjaus- ja oppimisprosessin huolellista ennakosuunnittelua jo ennen prosessin alkamista.

Matikainen (2003) toteaa, että verkko-ohjausta ja reaali-ohjausta ei tule erottaa toisistaan liikaa vaan niitä tulisi kokeilla ja tutkia toisiinsa liittyneinä. Juuri ohjaus ilmiönä sopii tutkittavaksi sekä verkossa että todellisuudessa. Esimerkiksi ohjaukseen liittyvät käytännöt, ohjeistukset ja professiot lienevät sekä verkossa että fyysisessä todellisuudessa samankaltaisia. Siksi verkko-ohjausta voidaan nimittää sekä välineen kautta tapahtuvaksi että omanlaiseksi areenaksi, toimintaympäristöksi.

LOPUKSI

Ammattikorkeakoulutukselle asetetut tavoitteet edellyttävät ohjauksen painopisteen siirtämistä niin, että se tukee opiskelijan itseohjautuvaa ja aktiivista opiskelua. Itseohjautuvuuden kehittämistä edellyttäviä periaatteita ammattikorkeakoulussa ovat muun muassa opiskelijan harjaannuttaminen itsenäiseen tiedonhankintaan, tieteellisiin ja itsenäisiin työmenetelmiin sekä yhteisölliseen oppimiseen. Päämääränä on, että ammattikorkeakoulusta valmistuva opiskelija selviää työelämän monimuotoisella uralla. Opiskelija on omaa oppimistaan ohjaava subjekti ja ohjaaja opiskelijan oppimisen ohjaaja. Opinnäytetyön kohdalla pitää muistaa, että opinnäytetyön tekijällä, opiskelijalla, on vain neljänsadan tunnin työ. Ohjaajan on osattava ottaa asioita keskusteluun vain siinä määrin, kuin se on kyseisen henkilön prosessin aikana luontevaa. Ohjaajan on varmistettava, että opinnäytetyöprosessi vastaa tarkoitustaan ja luo aidon oppimisympäristön asiantuntijuuden kehittymiselle.

Ohjauksen lähtökohta voidaan tiivistää Dalozin (1986) näkemykseen ohjaajan merkityksestä. Ohjaaja on matkaopas, joka suuntaa opiskelijalle valoa, tulkitsee merkkejä, varoitelee vaaroista, avaa uusia näköaloja matkalla sinne, missä hän on jo itse käynyt. Kuvauksen lähtökohtana on ohjaajan kokemus siitä, minne opiskelija on matkalla ja jota ohjaaja osaa tukea sopivasti. Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa koko opinnäytetyöprosessin ajan. Keskeistä ei ole se, miten ohjaus johtaa hyvään lopputuotokseen, vaan kuinka se liittyy asiantuntijuuden kehittämiseen. Ohjaajan rooli on ohjata ennen kaikkea prosessia. Ohjauskäytänteiden kehittäminen mahdollistaa aina uudenlaisen ja ainutkertaisen oppimisen ja ohjaussuhteen. Ohjaustyön kehittämisen ohjaaja voi aloittaa ohjaajan avainosaamisen kehittämisestä, toisen ihmisen kohtaamisen taidosta.

LÄHTEET

- Aarnio, H. (1999).** Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis 676. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Aittola, H. (1995).** Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Studies in Education, Psychology and Social Research 111, Jyväskylä.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 352. (2003).** Lakikokoelma, Oy Edita Ab.
- Barnett, R. (2004).** Learning for an unknown future. Higher Education Research & Development 23 (3), 248–260.
- Bonarius, H. (1990).** The client as co-investigator: The solution to the psychological paradox in counseling. IRTAC Conference. Youth in the 1990s: Challenges and opportunities for counseling and education. Työministeriö, Helsinki.
- Burks, H. M. Jr. & Steffre, B. (1979).** Theories of counseling. Mc Graw-Hill, New York.
- Daloz, L. A. (1986).** Effective teaching and mentoring. Realizing and transformational power of adult learning experiences. Jossey-Bass, San Francisco.
- Felthman, C. & Dryden, W. (1993).** Dictionary of counselling. Whurr, London.
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005).** Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Gladding, S. T. (1996).** Counseling. A comprehensive profession. 3 ed. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.

- Gustad, J. W. (1953).** The definition of counseling. Teoksessa R. F. Berdie (toim.) Roles and relationships in counseling. Minnesota Studies in Student Personnel Work 3. University of Minnesota Press, Minneapolis, 3–19.
- Hackney, L. H. & Cormier, L. S. (1996).** The professional counselor. A process guide to helping. Allyn & Bacon, London.
- Hakala, J. (1996).** Opinnäytetyö ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Gaudeamus, Tampere.
- Hakala, J. (2004).** Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus, Helsinki.
- Helakorpi, S. (1999).** Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakoulussa. Opettajakorkeakoulun julkaisu D:118. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Jaatinen, P. (2004).** Miltä SAMKin opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun vuoden 2002 opinnäytetöiden arvioinnista tehty tutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja A, Tutkimukset 1. Lauttapaino Oy, Huittinen
- Juusela, T. & Lilja, T. & Rinne, J. (2000).** Mentoroinnin monet kasvot. Yrityskirjat Oy. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Kilpiäinen, S. (2003).** Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa. Tutkimus Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveystieteiden alan opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksesta ja ohjauksesta vuosina 1995–1997 ja 2000–2001. Lapin yliopisto 59, Rovaniemi.
- Korhonen, K. & Mäkinen, R. (1995).** Ammattikorkeakouluopiskelija ja opiskelu. Ensimmäisinä kokeilu vuosina tapahtunut kehitys entiseen opistoasteeseen verrattuna. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 65. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Krumboltz, J. D. & Thoresen, C. (1976).** Counseling methods. Holt, Rinehart & Winsto, New York.
- Lairio, M. (toim.) (1996).** Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2005).** Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino, Tampere, 19–43.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) (1999).** Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 1. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001).** Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino, Jyväskylä, 9–21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. (2001).** Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino, Jyväskylä, 41–67.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. (1996).** Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Atena, Juva.
- Leinonen, R. (2001).** Opiskelijoiden mielipiteitä ammattikorkeakoulun terveystieteiden opinnäytetyöstä ja sen ohjauksesta. Lisensiaatintutkimus, Oulun yliopisto, Oulu.
- Leinonen, R. (2004).** Työelämäsuhteiden edistäminen tietoverkkojen avulla hanke, esiselvitys. Kajaanin ammattikorkeakoulu, Kajaani.
- Lewis, R. (1984).** How to tutor and support learners. Open learning guide. Charlesworth & co, London.
- Luukkonen, J. (1978).** Ohjauspalvelujen käyttäjien peruskoulun oppilaanohjauksen kohdistamat odotukset. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 35, Oulu.
- Matikainen, J. (toim.) (2003).** Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus, Helsinki.
- Matikainen, J. (2004).** Verkko - ohjauksen väline vai arena? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. PS-kustannus, Jyväskylä, 125–139.
- Mezirow, J. (1991).** Transformative dimensions of Adult learning. Jossey-Bass, San Francisco.

- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (2001).** Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Edita, Helsinki.
- Nissilä, P. & Lairio, M. & Puukari, S. (2001).** Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino, Jyväskylä, 91–102.
- Nummenmaa, A.-R. (2005).** Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino, Tampere, 221–229.
- Nummenmaa, A.-R. & Lautamatti, L. (2004).** Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa. Yliopistopaino, Tampere.
- Nummenmaa, A.-R. & Lautamatti, L. (2005).** Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino, Tampere, 103–117.
- Ojanen, S. (2000).** Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Oppimateriaaleja 99. Helsingin yliopisto. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Ojanen, S. (2003).** Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittäjä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu, 11–22.
- Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006).** Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf>
- Pasanen, H. (2003).** Mitä ohjaus on? Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus, Helsinki, 11–24.
- Patterson, C. H. (1971).** An introduction to counseling in the school. Harper & Row, New York.
- Peavy, V. (1984).** Counseling adults for decisionmaking. A pragmatic orientation. Minister of Supply and Services, Canada.
- Peavy, V. (1999).** Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Psykologien kustannus Oy, Helsinki.
- Peavy, V. (2004).** Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Suom. P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. PS-kustannus, Jyväskylä, 16–47.
- Peltokallio, L. & Parkatti, T. (1996).** Reflektiivisyys opinnäytetyön ohjauksessa. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylä, 42–47.
- Pepinsky, H. & Pepinsky, P. (1954).** Counseling theory and practise. Ronald Press, New York.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1996).** Oppiminen ja koulutus. Juva, WSOY.
- Rissanen, R. 2003.** Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Rogers, C. R. (1961).** On becoming a person: A therapists view of psychotherapy. Houghton Mifflin, Boston.
- Sarja, A. (2003).** Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu. 73–78.
- Shertzer, B. & Stone, S. C. (1980).** Fundamentals of counseling. Houghton Mifflin, Boston.
- Steffire, B. S. (1965).** Function and present status of counseling theory. Teoksessa B. S. Steffire & H. M. Burks (toim.) Theories of counseling. MCGraw-Hill, New York, 1–29.
- Stenfors, P. (1999).** Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 657, Tampere.

Tarkiainen , A. & Vuorinen, R. (1997). Toisin tekemisestä ja näkemisestä – pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R.Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, Jyväskylä, 9–40.

Tyler, L. E. (1969). The work of counselor. Appleton-Century-Crofts, New York.

Väisänen, P. (2003). Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, Joensuu, 56–60.

Vastuut ja velvollisuudet opinnäytetyöprosessin aikana

Toimeksiantaja (yrittäjä, yritys, yhteisö, kunta, yhdistys), opiskelija ja ammattikorkeakoulun opettajat. Opinnäytetyö on opiskelijan itsenäinen tehtävä, vaikka se tehdään ryhmässä. Opiskelijalla on prosessissa tukena vertainen sekä ammattikorkeakoulusta ja työelämästä nimetyt ohjaajat.

VASTUUT JA VELVOLLISUUDET OPINNÄYTETYÖPROSESSIN AIKANA				
Toimeksiantaja: yrityksen/yhteisön tms. nimeämä henkilö	Opiskelija	Ammattikorkeakoulu – Ohjaava opettaja	Ammattikorkeakoulu – Koordinoiva opettaja	OPINNÄYTETYÖN PROSESSI
* haluaa kehittää työtä opinnäytetyön avulla ja tekee toimeksiannon tai/ja ottaa yhteyttä opinnäytetyön tekijään, ammattikorkeakouluun tai opinnäytetyöpakkiin	* ymmärtää opinnäytetyön merkityksen oman oppimisen ja ammattialansa kehittämisen kannalta ja omaa riittävät tiedolliset ja menetelmälliset valmiudet aloittaa opinnäytetyön (varmistaa edeltävyysehdoit)		<ul style="list-style-type: none"> • selvittää ajankohtaiset hankkeet, projektit, joihin opinnäytetyöt voidaan kiinnittää • http://www.kajak.fi/opari/aiheet 	PEREHTYMINEN JA IDEOINTI
* varmistaa toimeksiannon selkeyden, tarpeellisuuden ja voimassaolon	* perehtyy toimeksiantajan työpaikkaan, projektiin tms. * selvittää opinnäytetyön aiheen merkityksen ja tarpeellisuuden työelämän kannalta	* vastaa (tarvittaessa yhteistyössä syventävistä opinnoista vastaavan opettajan kanssa) opinnäytetyön aiheen rajauksesta ja sopivuudesta opiskelijan opintoihin	* osallistuminen hankkeita koskeviin ohjaus- ja seurantaryhmän kokouksiin auttaa/ selkiyttää yhteisiä päämääriä	
* nimeää opinnäytetyölle yrityksestä/ yhteisöstä yhteyshenkilön (ohjaajan)	* hankkii ja rajaa ohjauksen ja materiaalin avulla opinnäytetyön kriteerit (ja työelämän tarpeet) täyttävän opinnäytetyön aiheen	* sitoutuu opinnäytetyön ohjaajaksi	* vastaa opinnäytetyötä koskevien asioiden tiedottamisesta ja perehdyttämisestä amkn sisällä opiskelijoille sekä varmistaa vielä esitetyn projektin/t & k hankkeen sopivuuden opinnäytetyöksi	
* osallistuu opinnäytetyön tavoitteiden määrittelyyn yhteistyössä opiskelijan ja ohjaavan opettajan kanssa	* sitoutuu aktiivisesti opinnäytetyön aiheen mukaiseen työskentelyyn ja oppimiseen		* perehdyttää opiskelijat opinnäytetyöprosessin kokonaisuuteen	
* osallistuu ohjausta koskevien pelisääntöjen luomiseen ja sitoutuu niihin. Pelisäännöistä sovitaan kirjallisesti ohjaussopimuksessa.	* osallistuu ohjausta koskevien pelisääntöjen luomiseen ja sitoutuu niihin. Pelisäännöistä sovitaan kirjallisesti ohjaussopimuksessa.	* osallistuu ohjausta koskevien pelisääntöjen luomiseen ja sitoutuu niihin. Pelisäännöistä sovitaan kirjallisesti ohjaussopimuksessa.	* ehdottaa opinnäytetyön ohjaavan opettajan	

Toimeksiantaja: yrityksen/yhteisön tms. nimeämä henkilö	Opiskelija	Ammattikorkeakoulu – Ohjaava opettaja	Ammattikorkeakoulu – Koordinoiva opettaja	OPINNÄYTETYÖN PROSESSI
*sitoutuu opinnäytetyön ohjaukseen ja osallistuu mahdollisuuksien mukaan seminaareihin	*käyttää monipuolisesti tiedonhallintataitojaan		*tiedottaa koulutusalan opettajille ja opinnäytetyön ohjaajille sekä työelämään opinnäytetyöhön liittyvistä asioista	SUUNNITTELU
*varmistaa edellytykset opinnäytetyön tekemiselle yrityksessä/yhteisössä	*hakee suunnitellusti ohjausta toimeksiantajalta, ohjaavalta opettajalta ja vertaiselta sekä organisoii ohjaustapaamiset		* varmistaa opinnäytetyön ohjaavan opettajan ja osallistuu tarvittaessa opiskelijan ohjaukseen	
*pitää yhteyttä opiskelijaan ja ohjaavaan opettajaan	*laatii aihe- ja opinnäytetyösuunnitelman aikatauluineen (vrt. HOPS)	*ohjaa opiskelijan oppimisprosessia yhteistyössä työelämän ohjaajan kanssa	* organisoii ryhmäkohtaiset seminaaritilaisuudet	
*tukee opiskelijaa rajaamaan opinnäytetyönsä yrityksensä kannalta mielekkääksi (työelämän asiantuntijuus)	*osallistuu seminaareihin aktiivisesti ja toimii puheenjohtajana * osallistuu vertaisena opponoimansa opinnäytetyön ohjauskeskusteluihin ja seminaareihin	*pitää yhteyttä toimeksiantajaan ja opiskelijaan	*osallistuu tarvittaessa henkilökohtaisiin opinnäytetyötä koskeviin ohjauskeskusteluihin	
*ottaa ohjauksessa huomioon tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet	*ottaa työskentelyssään huomioon tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet	*ottaa ohjauksessa huomioon tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet	*ottaa ohjauksessa huomioon tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet	TOTEUTUS
*tukee ja ohjaa opiskelijaa opinnäytetyön toteuttamiseen liittyvissä asioissa yrityksessä/yhteisössä	*noudattaa opinnäytetyössään sovittuja ohjaus- ja toimintaperiaatteita * dokumentoi ohjaustilanteet ohjaussalkkuun/-muistoon			
*allekirjoittaa osaltaan työn teettäjän ominaisuudessa opinnäytetyön tekemiseen liittyvät sopimukset ja noudattaa niissä sovittuja ehtoja (sovitaan myös mahdolliset kustannukset ja niiden korvaaminen)	*allekirjoittaa omalta osaltaan opinnäytetyön tekemiseen liittyvät sopimukset ja noudattaa niissä sovittuja ehtoja (neuvottelee kustannuksista aina ennakoon toimeksiantajan kanssa ja sopii niistä ja niiden seurannasta, korvaamisesta ja dokumentoinnista)	*ohjaa tarvittaessa opinnäytetyön tekemiseen liittyvien sopimusten laatimisessa		
*ottaa tarvittaessa yhteyttä opiskelijaan ja ohjaavaan opettajaan	*laatii opinnäytetyön kirjallisen raportin ja esittää sen suunnitelmassaan esitystilaisuudessa/-seminaarissa			
* arvioi ohjauskeskusteluissa opinnäytetyön edistymistä koko prosessin ajan	*kirjoittaa kypsyysnäytteen		*tiedottaa opinnäytetyön esitystilaisuuden/-seminaarien ajankohdat yhteistyössä muiden kanssa	

Toimeksiantaja: yrityksen/yhteisön tms. nimeämä henkilö	Opiskelija	Ammattikorkeakoulu – Ohjaava opettaja	Ammattikorkeakoulu – Koordinoiva opettaja	OPINNÄYTETYÖN PROSESSI
* arvioi kirjallisesti valmiin opinnäytetyön ja siihen liittyvän prosessin	* pyytää opinnäytetyön arvioinnin toimeksiantajalta ja toimittaa sen ohjaavalle opettajalle	* hyväksyy opinnäytetyön ja arvioi sen kirjallisesti ja kokoaa ao. opinnäytetyön arvosanan	* vastaa opinnäytetyön ryhmäkohtaisista arvioinneista toisena amk:n, opettaja, arvioitsijana	ARVIOINTI/ TIEDOTTAMINEN/ HYÖDYNTÄMINEN
* keskustele opinnäytetyön avulla toimeksiantajan näkökulmasta tavoitteiden saavuttamisesta. Miten opinnäytetyö prosesseineen kehitti /hyödytti toimeksiantajaa? Mikä merkitys opinnäytetyöllä ja siihen liittyvällä yhteistyöllä oli yritykselle/ yhteisölle? Miten tästä eteenpäin kehitys/yhteistyö jatkuu?	* tekee opinnäytetyöprosessista kirjallisen itse arvioinnin ja vertaisarvioinnin	* keskustelee opiskelijan ja yrityksen/ yhteisön henkilön kanssa opinnäytetyön arvosanasta ja sen perusteista	* vastaa opinnäytetyöhön liittyvien dokumenttien arkistoinnista	
* markkinoi opinnäytetyötä	* markkinoi ja hyödyntää opinnäytetyötään aktiivisesti koko prosessin ajan (muut opinnot, portfolio, CV jne.)	* keskustele opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamisesta. Miten opinnäytetyö ja sen ohjaus tuki opiskelijan ammatillista osaamista työelämän ilmiöstä ja kehitti hänen asiantuntijuuttaan? Mikä merkitys opinnäytetyöllä ja siihen liittyvällä yhteistyöllä oli amk:n ja työelämän kannalta? Miten tästä eteenpäin yhteistyö työelämän kanssa jatkuu?	* vastaa opinnäytetyöhön liittyvistä käytännön asioiden organisoinnista yhteistyössä opintotoimiston kanssa	
* toimittaa mahdolliset dokumentit rahoittajalle yms. asianomaisille tahoille (koskee erityisesti projekteissa tehtyjä opinnäytetöitä)	* on vastuussa omasta opinnäytetyöstään	Suosittellee (tarvittaessa) opinnäytetyön julkaisemista amk:n julkaisusarjassa, ammattilehdessä tai lähettämistä Thesis-kilpailuun		
	* keskustele opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamisesta. Miten opinnäytetyö ja sen ohjaus syvensi hänen ammatillista osaamistaan työelämän ilmiöstä ja kehitti hänen asiantuntijuuttaan? Mikä merkitys opinnäytetyöllä ja siihen liittyvällä yhteistyöllä oli? Miten tästä eteenpäin kehitys jatkuu?		* laatii ja arvioi kypsyysnäytteen kysymykset yhteistyössä suomen kielen opettajan kanssa sekä järjestää kypsyysnäytetilaisuudet	

Vertainen osallistuu nimettyyn opinnäytetyön prosessiin aktiivisesti. Vertaisen vastuut ja velvollisuudet on kuvattu tarkemmin tässä julkaisussa (ks. Ketola s. 64).

Leinonen, R. (2006)

Vertaisohjaus opinnäytetyöprosessissa

Case vertaisohjauksen käytöstä työvälineenä opinnäytetyöprosessin aikana
Kajaanin ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla

Maire Ketola

Tässä artikkelissa on vertaisohjauksen teoreettisina taustatekijöinä käytetty Stakesin Palvelujen laatu -ryhmän ja Suomen Kuntaliiton laatimaa Kehittävä vertaiskäynti -toimintamallia ja Kajaanin ammattikorkeakoulussa laadittua opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisprofiilia. Artikkelissa kuvataan sitä, miten vertaisohjausta työvälineenä voidaan käyttää opinnäytetyöprosessissa. Kuvaus on laadittu siten kuin se ohjataan opiskelijalle opinnäytetyöprosessin aikana. Vertaisohjausohjeistus on ensisijaisesti siihen tilanteeseen, kun opiskelijat kahdestaan (vertaisina) ohjaavat toisiaan. Tästä syystä teksti on kohdistettu ensisijaisesti opiskelijoille, mutta sopimuksen mukaan myös ohjaajat voivat osallistua vertaisohjaustilanteisiin. Opinnäytetyöhön liittyvän vertaisohjauksen päämääränä on tukea opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Liitteen 1 tapausesimerkissä kuvataan Kajaanin ammattikorkeakoulussa laadittu opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisprofiili, jota sovelletaan työelämälähtöisissä opinnäytetyöprosesseissa.

Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa ymmärretään yhteistyöprosessina, joka tuottaa osaamista eri toimijoiden käyttöön. Prosessissa onnistumiseen vaikuttaa ennen kaikkea opinnäytetyön aikainen toimijoiden välinen yhteistyö. Opiskelijoiden kannalta kyseessä on koulutusalalla ammattiin liittyvä oppimisprosessi. Työelämälle opinnäytetyö merkitsee osaamisen kehittämistä. Ohjaavalta opettajalta työelämä odottaa puolestaan uutta tietoa ja ideoita kehittämistyöhön ja opiskelija odottaa opettajalta osuvaa ohjausta: tutkittavan ilmiön selkiyttämistä ja koko opinnäytetyöprosessin loogista jäsentämistä. Tämä luo opettajalle mahdollisuuden työelämäyhteyksien verkostoituttamiseen ja suhteiden vahvistuttamiseen sekä substanssiosaamisen kehittämiseen. Lisäksi opettajan työn pedagogisten ulottuvuuksien jatkuva arviointi ja kehittäminen on koko ammattikorkeakoulun organisaation ohjauskulttuurin koskettava tehtävä. (Helakorpi 1999, Tynjälä 2003, Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, Kajaanin ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006 2005, Kotila & Mäki 2006; Leinonen 2006, Suhonen 2006.)

VERTAISOHJAUS JA SEN LÄHIKÄSITTEET

Opinnäytetyöprosessin etenemisen ja sen laadun arvioinnissa voidaan käyttää itsearviointia ja opettajan ohjauksen lisäksi vertaisohjausta. Vertaisohjaus opinnäytetyöprosessissa

tarkoittaa samassa opiskelutilanteessa ja samojen haasteiden kanssa työskentelevien vertaisten vastavuoroista kokemusten vaihtoa sekä vuorovaikutteista kommunikointia. Vertaisohjaus on yhdessä tekemistä, innovaatioiden vaihtamista, osaamisen ja vaihtoehtojen esille tuomista – parastamista. Ohjaustilanteissa vertaisten kanssa koetaan yhteisyyttä, saadaan onnistumisen kokemuksia ja rohkaistutaan. Opittavan asian merkitys ymmärretään mahdollisesti helpommin vertaisen henkilökohtaisen kertomuksen kautta. Lisäksi opitaan sosiaalisia suhteita, luottamusta ja kumppanuutta eli opitaan sosiaalista pääomaa. (Nurmela 2002, Väisänen 2003, Hellsten & Outinen & Holma 2004, Ora-Hyytiäinen 2004.)

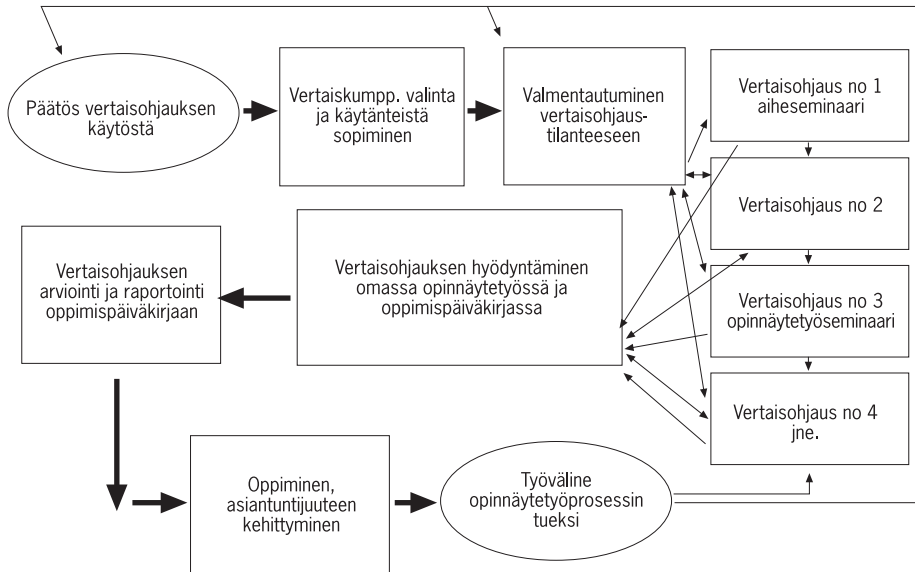
Tässä yhteydessä käytetyn vertaisohjauksen lähikäsitteitä ovat vertaisarviointi, vertaistuki, vertaiskäynti ja itsearviointi. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan vertaisten, samalla ammatillisella tasolla olevien opiskelijoiden keskinäistä arviointimenetelmää, jossa vertaiset arvioivat säännöllisesti toistensa opinnäytetyön edistymistä. Vertaisarviointi voidaan toteuttaa parityöskentelynä, pienryhmissä tai pienryhmien välillä. (Hietanen & Kurtti-Sonninen 1996, Koota 1998, Mäkisalo 2003.)

Vertaisarviointi perustuu opiskelijakavereiden (vertaisten) keskinäiseen sopimukseen, jossa vertaisarviointiin osallistuvat määrittelevät etukäteen arvioinnin sisällöt, kriteerit sekä arvioinnin ja palautteen antamiseen liittyvät toimintatavat. Vertaisarvioinnin ja etenkin palautteen avulla voidaan tukea opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä sekä opiskelijoiden keskinäistä kollegiaalisuutta ja yhteistyötä. Tämä edellyttää, että palaute on rakentavaa ja molemminpuolista. Vertaisarvioinnin sisältöjen ja kriteereiden tulee perustua vertaisten opinnäytetyöprosessiin, ei heidän persoonallisiin ominaisuuksiinsa. Arvioinnissa korostuu säännöllisyys, pitkäkestoisuus ja vertaisten molemminpuolinen oppiminen. (Hietanen ym. 1996, Koota 1998, Ahonen 1999, Mäkisalo 2003.)

Vertaistuki voidaan ymmärtää vertaisarvioinnin tavoitteeksi tai vertaisarvioinnin rinnakkaiskäsitteeksi. Vertaistuki voi olla arviointitoiminnan tavoite, johon esimerkiksi vertaisarvioinnilla pyritään. Tällöin opiskelija saa toivomaansa apua, ohjausta, tunnustusta tai rohkaisua vertaiseltaan. Jos vertaistuki ymmärretään vertaisarvioinnin rinnakkaiskäsitteeksi, niin silloin siihen ei liity toiminnan arviointia eikä suoranaista palautetta. Tällöin vertaistuesssa korostetaan asioiden ”jakamista” opiskelijoiden kesken. Näin ollen opinnäytetyöprosessissa vertaistuki ei riitä. Tarvitaan nimenomaan kehittävää, luottamuksellista palautetta ja arviointia vertaiselta ja vertaiselle, joka auttaa toinen toisiltaan oppimista ja asiantuntijuuteen kehittymistä. (Hietanen ym. 1996, Koota 1998, Ahonen 1999, Mäkisalo 2003, Hellsten & Outinen & Holma 2003.)

Itsearviointi opinnäytetyöprosessissa tarkoittaa oppimista, jossa opiskelija itse tarkastelee kriittisesti, järjestelmällisesti ja päätelmiä tehden omaa työskentelyään ja oman työryhmänsä toimintaa. Itsearviointia tapahtuu tietoisesti tai tiedostamatta esimerkiksi aihe- ja suunnitelmaseminaareissa sekä eri ohjaustilanteissa: ”miten olen onnistunut, pitäisikö asiaa miettiä uudelleen, miten ymmärrän aiheen rajauksen ...” (Stenfors 1999, Tynjälä 1999, Leinonen 2001, Väisänen 2003, Kaaresvirta 2004.)

Kehittävää vertaisohjausta voidaan pitää prosessina, jossa on erilaisia toisiaan seuraavia askelmia (kuvio 1). Askelmat ja niihin sisältyvät tehtävät on kuvattu jäljempänä yksityiskohtaisemmin. Kuvausta on pyritty havainnollistamaan väliotsikoiden ja luettelomaisten kappaleiden avulla. Kuviossa yksi leveät nuolet kuvaavat prosessin etenemistä ja kapeat nuolet sitä, miten vertaisohjaustilanteissa arvioidaan opinnäytetyöprosessin hyötyä. Arviointi



KUVIO 1. Vertaisohjaus opinnäytetyöprosessissa.

on pohjana puolestaan seuraavan vertaisohjaustilanteen suunnittelulle. Lisäksi on hyvä arvioida vertaisohjausmallin soveltuvuutta opinnäytetyöprosessissa oppimisen tukena.

1 PÄÄTÖS VERTAISOHJAUKSEN KÄYTÖSTÄ

Opinnäytetyön valmentavissa opinnoissa ja ideaseminaarissa keskustellaan opinnäytetyön prosessin etenemisestä sekä opiskelijan, työelämän että opettajan vastuista prosessin aikana. Lisäksi ryhmässä pohditaan, miksi vertaisohjauksen käyttö on hyödyllistä juuri nyt ja konkretisoidaan, mihin vertaisohjausta tarvitaan. Tällä pohjustetaan keskusteluja mahdollisen tulevan vertaiskumppanin kanssa. (Holma 2001, Mykkänen & Virranranta 2001, Hellsten ym. 2004, Leinonen 2006.)

Miksi vertaisohjaus kannattaa?

- Voidaan toimia yhdessä vertaisen kanssa – yhdessä oppiminen
- Saadaan uusia oivalluksia tutustumalla puolin ja toisin vertaiskumppanin ehdottamiin ratkaisuihin
- Malli on yksinkertainen ja järkeenkäypä, helppo toteuttaa
- Lisää rohkeutta kertoa ajatuksistaan ja ratkaisuistaan toisille
- Auttaa sosiaalisten verkostojen rakentamisessa
- Palaute auttaa tunnistamaan omia ”sokeita pisteitä”

Mitä vertaisohjaus edellyttää?

- Valmiutta ottaa oppia vertaisen osaamisesta
- Valmiutta jakaa omia oivalluksiaan, onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan
 - kokemusten kautta voidaan yhdessä pohtia ratkaisuja ongelmiin
- Pohtimista, millainen olet oppijana!
 - Toisilta oppiminen on vaikeampaa heille, jotka haluavat uskoa, että opinnäytetyön tekemisessä on vain yksi ainoa ratkaisu – oma tapa. Yleensä tällainen ajattelu tekee yhteistyön vaikeaksi. Syntyy tiedostamatta kilpailuasetelmia, jotka johtavat helposti huonoon kuunteluun, väärin ymmärtämiseen, puolustautumiseen ja vastakkainasetteluihin.
 - Myönteiset, oppimista tukevat tunteet ovat merkittävä apu menetykselliseen toisilta oppimiseen. Sellainen asioiden käsittelytapa, jossa pidetään itsestään selvyyttenä ratkaista ongelmia eri tavoilla, mahdollistaa opinnäytetyön tarkastelun useasta eri näkökulmasta. Keskusteluna se on jo oman opinnäytetyön analysointia parhaimmillaan ja mitä oivallisoin oppimisen väline.
- Valmiutta osallistua tasaveroiseen vuoropuheluun. Se lienee paras tae vastaanottaa uudenlaisia tai toisenlaisia ajattelutapoja oman opinnäytetyön tarkastelussa.

2 VERTAISKUMPPANIN VALINTA JA KÄYTÄNTEISTÄ SOPIMINEN

Opinnäytetyön aiheen ideoinnin, ideaseminaarin ja opinnäytetyön aiheen valinnan aikoihin keskustellaan opiskelijaryhmässä vertaiskumppanin valinnasta. Ideaseminaarin tavoitteena on, että opiskelija yhteistyössä opettajien kanssa suunnittelee ohjatun harjoittelun ja lähiopetuksen sisältöjä siten, että opinnäytetyö limittyy niiden sisälle. Tässä tilaisuudessa ryhmään kuuluvat opiskelijat saavat pääpiirteittäin kuvan koko ryhmän opinnäytetyöaiheista. Aiheet ”nipytetään” teemoihin, mikä helpottaa opiskelijoita hahmottamaan omaa kiinnostustaan vastaavat opinnäytetyöt ja niiden opinnäytetyön tekijät. Tämä auttaa opiskelijoita ohjautumaan osuvasti vertaisen rooliin. Vertaispariksi kannattaa liittyä sellaisten opiskelijoiden, joiden kesken on mahdollista luoda luottamuksellinen suhde ja asiantuntijuuteen kehittyminen on osapuilleen samalla tasolla. Ideaseminaarissa pohditaan edellytyksiä, mitä kullakin opiskelijalla on tukea toistaan. Jokaisen vertaisohjaukseen osallistuvan on tiedostettava, millainen minä olen oppijana. Kun sopiva vertainen löytyy, sovitaan hänen kanssaan pelisäännöistä. (Tynjälä 1999; Holma 2001, Leinonen 2001, Ruohotie 2002, Hellsten ym. 2004, Lambert & Reunanen & Helle 2005, Leinonen 2006.)

Mitä asioita sopimuksen taustaksi tarvitaan ja mistä sovitaan?

- Laadi lyhyt kuvaus (maksimi A4 sivu, taulukkona) opinnäytetyön ideasta ja itsestä oppijana. Myös vertainen kuvaa lyhyesti itseään oppijana ja perustelee kiinnostustaan opinnäytetyön aiheesta. Kirjalliset kuvaukset toimivat keskustelun runkona ja auttavat tutustumista toisiinsa ja opinnäytetyön ideaan. Lisäksi tämä toimii päätöksenteon pohjana vertaisohjausryhmän muodostumisessa.
- Päätetään, toteutetaanko yksipuolinen (vain vertainen antaa palautetta opinnäytetyön tekijälle), vastavuoroinen (molemmat ovat toistensa vertaisia ja antavat palautetta toisilleen) vai monenvälinen (useampi kuin kaksi opinnäytetyö-

ryhmää toimii toisilleen vertaisena) vertaisohjaus. Mikäli päädytään vastavuoroi-
seen vertaisohjaukseen, myös toisen opinnäytetyön idea tulee kuvata lyhyesti.
Mikäli päädytään monenväliseen vertaisohjaukseen, kaikkien pitää olla tietoisia
ryhmään kuuluvista opinnäytetöiden ideoista.

- Selkiytetään vertaisohjausprosessi ja sovitaan, miten sitä käytetään tässä ryhmässä.
- Sovitaan käytännön asioista: ennakolta ohjaukseen valmentautumisen menettelyt, vertaisohjauksen sisältö, muistio ja tapaamisten alustava aikataulu.
- Tiedotetaan opettajalle vertaisen löytymisestä ja sovitusta käytännön asioista.
- Edellä mainituista asioista sovitaan ennen aihe-seminaarien aloittamista.

3 VALMENTAUTUMINEN VERTAISOHJAUSTILANTEeseen

Jokainen tuloksellinen vertaisohjauskerta edellyttää opinnäytetyön tekijältä opinnäytetyön sen hetkistä asiallista kuvaamista, analysointia ja muistilistan laatimista vertaisohjaustilan-
netta varten. Vertaiselta tuloksellinen vertaisohjaus edellyttää ennalta huolellista opinnäyte-
työhön perehtymistä ja myös muistilistan laatimista pohdittavista asioista. Muistilista on
hyvä lähettää vertaiselle ennalta tutustuttavaksi, koska vertaisohjaustilanteessa edetään
sen mukaan. Tällä varmistetaan tehokas ajankäyttö ja aiheessa pysyminen. Sähköpostin
käyttö tekee tiedonsiirrosta helpon, jota kannattaa hyödyntää. (Holma 2001, Leinonen
2001, Ruohotie 2002, Kumpu & Holma 2003, Hellsten ym. 2004.)

Miten valmistaudutaan ennalta vertaisohjaustilanteeseen?

- Laaditaan muisti- tai kysymyslista:
 - kirjataan valmiit kriteerit (esim. mitä hyvän johdannon tulee sisältää, miten lähdemerkinnät tehdään) tai
 - itse tehdyt kysymykset, jotka toimivat keskustelun muistilistana ja apuna (mitä haluamme tietää, esimerkiksi mikä tietoperusta jäsentää tutkittavaa ilmiötä, mikä näkökulma opinnäytetyön aiheessa on, asiakkaan, organisaation...).
- Opinnäytetyön tekijä laatii vertaisohjaustilanteen suunnitelman ja esittää sen tapaamisen alussa vertaisen ”hyväksyttäväksi”:
 - ajankäyttö
 - tapaamisista sopiminen
 - työnjako (esimerkiksi kirjaaminen)
 - kehittämiskohteet ja toimenpiteet
 - tapaamisista sopiminen

4 VERTAISOHJAUSTILANTEET

Päätös siitä, kuinka vertaisohjaus sovitaan toteutettavaksi, ratkaisee suurelta osalta ohjaus-
tilanteen suunnittelun. Vertaisohjaustapahtumia voi olla erilaisia, esimerkiksi ideaseminaari,
opiskelijoiden ohjaustarpeen ja vertaisen tuen pohjalta kokoon kutsutut tilaisuudet, aihe-semi-
naari tai opinnäytetyön suunnitelmaseminaari. Osa näistä toteutuu työjärjestyksen mukaan,
mutta pääasiassa opiskelijat itse sopivat tapaamisista. Joihinkin ohjaustilanteisiin voi osal-

listua myös työelämän edustaja ja ohjaava opettaja. Mikäli tapaamisiin osallistuu työelämän edustaja ja opettaja, pitää tämä ottaa huomioon tilaisuuteen valmistautumisessa (kriteerit tai kysymyslista ja opinnäytetyö toimitetaan myös heille ennalta). Ohjaustilanne voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä, esimerkiksi työpaikalla, josta opinnäytetyöpyyntö on alkuaan tullut. Ohjaustilanteessa pyritään käyttämään riittävästi aikaa yhteiseen arviointiin – näin saadaan monipuolinen kuva ja opiskelijat saavat eväitä oman opinnäytetyönsä kehittämiseen. (Hietanen & Kurtti-Sonninen 1996, Holma 2001, Leinonen 2001, Ruohotie 2002, Kumpu ym. 2003, Väisänen 2003, Hellsten ym. 2004.)

Mitä vertaisohjaustilanteessa tapahtuu?

- Alussa tarkistetaan yhdessä vertaiskumppanin ja paikalla olevien edustajien kanssa, mikä on ohjaustilanteen tarkoitus, eteneminen, aikataulu jne.
- Keskustellaan, tehdään kysymyksiä ja havainnoidaan opinnäytetyöhön liittyviä ilmiöitä ennalta laaditun muistilistan, kysymysten tai kriteerien pohjalta.
- Kirjataan havainnot.
- Ohjaustilanteen lopuksi vertainen, mahdollisesti opettaja ja työelämäedustaja antavat palautteen vertaiskumppanille:
 - Mitä ajatuksia vertaisena olemisesta on tilaisuuden aikana herännyt?
 - Mitä uusia ideoita yms. tuli mieleen (siis palautteet ja ensipäätelmät puolin ja toisin)?
- Näitä asioita sovelletaan niin yksilö- kuin ryhmäohjaustilanteissakin (seminaareissa).

5 VERTAISOHJAUKSEN HYÖDYNTÄMINEN OMASSA OPINNÄYTETYÖSSÄ JA OPPIMISPÄIVÄKIRJASSA

Vertaisohjaustilanteen jälkeen kukin osallistuja pohtii ohjaustilanteen merkitystä ja saamaansa palautetta. Onnistunut palaute tarjoaa myönteisen kehittymismahdollisuuden sekä palautteen antajalle että vastaanottajalle. Opiskelijan korkean suoritusasteen aikaansaaminen edellyttää monipuolista myönteistä tunnekokemusta. Palaute on eräs keino näiden myönteisten tunnekokemusten saamiseen. Palautteen vaikutus opiskelijan toimintaan riippuu kuitenkin siitä, miten vastaanottaja tulkitsee ja hyväksyy sen. Palautteen vastaanottaminen edellyttää opiskelijalta kykyä olla arvioitavana, paljastaa itsestään sekä vahvoja että heikkoja puolia ja ottaa riskejä. On huomattava, että palautteen perustana ovat osallistujien hyväksymät toiminnan tavoitteet ja arviointikriteerit (vrt. muisti- tai kysymyslista). Näiden avulla pyritään oikeudenmukaiseen ja osuvaan opinnäytetyön tekemistä edistävään palautteeseen. (Stenfors 1999, Tynjälä 1999, Leinonen 2001, Väisänen 2003, Hellsten ym. 2004, Kaaresvirta 2004.)

Vertaisohjauksen antia voi hyödyntää oppimispäiväkirjan avulla, koska sillä on todettu olevan useita myönteisiä vaikutuksia. Erityisesti sen avulla on onnistuttu tukemaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja -arviointia. Oppimispäiväkirjaa voi kirjoittaa sekä opinnäytetyön tekijä että vertainen. Oppimispäiväkirja edistää opiskelijan reflektointia siitä, mitä ja miten on oppinut ja miten on osannut soveltaa oppimaansa opinnäytetyössä. Päiväkirja rohkaisee ja motivoi opiskelijaa. Se toimii myös käsitteiden, asioiden ja teorioiden selkiyttäjänä. Päi-

väkirjassa voi arvioida systemaattisesti, mitä on tai ei ole oppinut, mitä vielä pitäisi opiskella ja oppia. Oppimistaitoihin liittyvät myös tavat opiskella. Oppimispäiväkirjan avulla voi tarkastella omia opiskelutapoja ja -tottumuksia. Pohtimalla ja kirjoittamalla konkreettisesti muistiin, miten opiskelee, millaisia tuloksia opiskelu tuottaa ja miten muutoin voisi opiskella, saa mahdollisuuden opiskelutapojen arviointiin ja kehittämiseen. Siinä yhteydessä voi herätä myös kysymyksiä seuraavaa vertaisohjaustilannetta varten. (Stenfors 1999, Leinonen 2001, Nurmela 2002.)

Mitä oppimispäiväkirjaan kannattaa kirjoittaa?

Opinnäytetyöprosessin alussa:

- Mitä minun pitäisi oppia tästä aihekokonaisuudesta (esim. tutkimusmenetelmistä, asiasisällöstä, tiedonkeruusta)?
- Mitä haluaisin oppia tästä aihekokonaisuudesta (esim. missä tarvitsen kyseistä asiaa)?
- Mitä asiasisältöjä/taitoja tulisi kuulua tähän aihepiiriin?
- Mitä tavoitteita laadin vertaisohjausprosessille/opinnäytetyöprosessille?
- Miten tärkeänä pidän aihepiiriä? Miksi?

Opinnäytetyöprosessin aikana:

- Millaisia opiskelutottumuksia minulla on?
- Mietinkö lukiessani, mitä mieltä itse olen asiasta?
- Miten löydän yhteyksiä aiempiin tietoihini, kokemuksiini ja muihin asioihin?
- Miten hahmotan suuria kokonaisuuksia, joihin asia liittyy?
- Miten minun pitäisi muuttaa opiskelutottumuksiani? Miksi? Mihin suuntaan?
- Milloin ja missä opiskelen?
- Mitä opin tänään lukemastani/kuulemastani/vertaisen tapaamisesta?
- Mikä asia jäi epäselväksi?
- Missä asiasta tarvitsen vielä opettajan ja/tai työelämän edustajan tukea ja ohjausta?

Opinnäytetyöprosessin lopussa:

- Miten muutin opiskelutottumuksiani?
- Miten opiskelutavan muutokset näkyivät oppimisessa?
- Miten saavutin alussa asettamani tavoitteet vertaisohjausprosessille/ opinnäytetyöprosessille?
- Mitä opin?
- Mistä asiasta haluaisin vielä lisätietoa?

6 VERTAISOHJAUKSEN ARVIOINTI JA RAPORTOINTI OPPIMISPÄIVÄKIRJAAN

Oppimispäiväkirjan avulla opinnäytetyön tekijä reflektoi vertaisohjaustilanteet henkilökohtaisella tasolla. Analysoidessaan vertaisten, työelämän edustajan ja opettajan tapaamisia ja kirjoit-

taessaan niistä oppimispäiväkirjaan, opiskelija soveltaa oppimaansa opinnäytetyöhön liittyviin kysymyksiin. Näin asiat jäsenyvät ja saavat oikeat mittasuhteet opiskelijan mielessä. (Stenfors 1999, Leinonen 2001, Nurmela 2002, Ruohotie 2002, Hellsten ym. 2004.)

Vertaisohjaustilanteista hyötty myös vertainen. Hän reflektoi samoin tapaamisissa keskusteltuja asioita ja soveltaa niitä omaan opinnäytetyöhönsä. Opitun kirjoittaminen oppimispäiväkirjaan selkiyttää ja syventää myös häntä ilmiön ymmärtämisessä. Lisäksi kirjoittaminen ohjaa usein uusien lähteiden pariin. Kokemustiedon abstrahointi ja käsitteellistäminen auttaa uuteen kokemukseen – oppiminen onkin jatkuvaa tietoista ja reflektoivaa toimintaa, johon koko ajan liittyy uusia ulottuvuuksia! (Stenfors 1999, Leinonen 2001, Nurmela 2002, Ruohotie 2002, Hellsten ym. 2004.)

Palaute ja arvioinnin onnistuminen on todettu vertaisohjauksen kulmakiveksi. Perustaltaan realistinen ja tavoitteiltaan hyvin suunniteltu sekä toteutettu vertaisohjaus antaa opiskelijalle monipuolisia eväitä sekä opinnäytetyön tekemiseen että työelämän asiantuntijuuteen kehittämiseen.

Mitä kannattaa ottaa huomioon arvioinnissa ja raportoinnissa?

- Kerätään talteen vertaisohjaustilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa kertynyt kirjallinen materiaali.
- Osapuolet voivat laatia raportin vain omaan käyttöönsä (oppimispäiväkirjaansa) tai he voivat hyödyntää raporttia ”vaihtamalla”/lukemalla se vertaisen kanssa.
- Kirjallinen raportti voi sisältää:
 - Kuvauksen faktoista eli kuka tapasi kenet ja miksi... (johdanto).
 - Lyhyesti vertaisohjauksen valmistelun vaiheet ja eteneminen esimerkiksi muistilista ja/tai kriteerit ja niiden toteutuminen. Mitä ja miten ”vertaisohjaus” toteutui?
 - Päätelmät ja oivallukset
 - Vertaisohjaustilanteiden onnistumisen arviointi: Mikä sujui hyvin? Mitä pitäisi kehittää tai mihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota?

7 OPPIMINEN, ASiantuntijuuteen Kehittyminen

Opiskelijan oppiminen ja kehittyminen tulevan koulutusammattinsa asiantuntijuuteen on osa hänen ihmisenä kehittymisen prosessiaan. Opinnäytetyöprosessissa hän harjaantuu toimimaan faktatiedon, kokemustiedon ja metakognitiivisen tiedon vuorovaikutuksessa. Opiskelijan opinnäytetyö ja ammattiin kehittyminen toteutuu näin kokemuksessa hankittujen (esim. vertaisohjaustilanteet, harjoittelu) ja kokemuksessa syntyneiden tunteiden muokkauksen ja tulkinnan kautta. Asiantuntijuuteen kehittyminen vaatii opiskelijalta myös tulkinnassa annettujen merkitysten tiedostamista ja ymmärtämistä. Ymmärtäessään uudella tavalla omaa tieto- ja toimintaperustaansa opinnäytetyön tekemisessä (esim. itsearviointi, vertaisen palaute, työelämän edustajan palaute) opiskelija muuttaa toimintaansa ja sen seurauksena määrittää uudestaan itsensä toimijana. Tämä määrittäminen tuottaa hänelle taas uuden asiantuntijaksi kehittymisen elementin ja laajentaa sekä syventää hänen kykyään tehdä työelämälähtöistä opinnäytetyötä. (Tynjälä 1999, Ora-Hyytiäinen 2004, Leinonen 2006.)

Opiskelija rakentaa omaa koulutusammattinsa työtä koskevaa merkitysmaailmaa kokemuksellisesti eri työyhteisöjen kulttuuristen ulottuvuuksien avulla. Siksi ammattikorkeakoulu-

opiskelijan opinnäytetyöprosessiin liitetään kiinteästi työelämän edustajan mukanaolo. Tällä on todettu olevan merkitystä, kun pohditaan ja arvioidaan ammattispesifejä toimintatapoja ja normien perusteita. Periaatteessa työyhteisön merkitys opiskelijalle on samanlainen kuin opiskelijan merkitys työyhteisölle. Ammattikorkeakouluopiskelijan harjoittelussa hänen oppimisympäristönään on aito työyhteisö ja faktatiedon oppimisessa koulutusyhteisö. Näiden yhteisöjen oppimiseen liittyvä kulttuuri on merkittävä asiantuntijuuteen kehittämisessä (vrt. liite 1: Opiskelijan asiantuntijuusprofiili ja sen soveltaminen opinnäytetyöprosessissa). Vertaisohjaustilanteissa voivat kehittyä niin opiskelija kuin hänen oppimisympäristönsäkin. Samoin työyhteisöjä laajempien ympäristö- ja kulttuuritekijöiden merkitys kehitymiselle on huomattava. (Nurmela 2002, Tynjälä 2003, Väisänen 2003, Leinonen 2006.)

Miten tehdään, jotta opitaan ja kehitetään?

- Toteutetaan muutokset opinnäytetyössä tai omassa toiminnassa vertaisohjauksesta saadun palautteen mukaan.
- Reflektoidaan palautetta ja käytetään oppimispäiväkirjaa rohkeasti hyödyksi.
- Seurataan vertaisohjausprosessin mukaan, esimerkiksi itsearviointin yhteydessä, mitä on tapahtunut vertaisohjauksen tuloksena.
- Palautetaan mieleen opiskelijan asiantuntijaprofiili ja verrataan omaa kehittymistä siihen.
- Arvioidaan kokonaisuutena vertaisohjausprosessia: tavoitteet, tarkoitus, hyöty ja toteutuminen.
- Kirjataan kehittämis- tai kehittymiskohteet.

8 TYÖVÄLINE OPINNÄYTETYÖN TUEKSI

Vertaisohjausprosessi-toimintamalli on kokemusten perusteella yksinkertainen ja helppokäyttöinen. Sen käyttö edellyttää kuitenkin, että osallistujat oivaltavat, mistä mallissa on kyse ja soveltavat sitä systemaattisesti omasta tilanteesta ja omista oppimistarpeistaan lähtien. Rungon vertaisohjaustilanteiden toteutumiseen tarjoaa opiskelijan työjärjestys, sillä opinnäytetyöhön valmentavat opinnot on merkitty siihen. Tämän lisäksi opiskelijat voivat toteuttaa ohjaustilanteita tarpeen mukaan ja hyväksi havaitsemillaan kokoonpanoilla. Tilanteiden tulee kuitenkin olla aina huolellisesti suunniteltuja. Vertaisohjaustilanteiden toteutus kannattaa suunnitella siten, että ohjaustilanteiden yhteydessä saatua palautetta voidaan hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Parhaimmillaan hyöty on molemminpuolista ja koituu myönteisenä sekä vertaiselle että opinnäytetyön tekijälle. Näin vertaisohjaus linkittyy luontevasti yhtenä työkaluna opinnäytetyöprosessin kokonaisuuteen. (Forsen & Brommels 1996, Hietanen ym. 1997, Mykkänen ym. 2001, Kumpu ym. 2003, Mäkilä 2003.)

Vertaisohjauksen käyttö antaa uusia ideoita opinnäytetyöprosessin sujumiseksi, ja opiskelijat oppivat toinen toisiltaan asioita, joita he eivät välttämättä ole asettaneet edes tavoitteeksi. Eräs vaikea asia on rajata vertaisohjaustilanteessa käsiteltävä aihe riittävän suppeaksi suhteessa käytettävään aikaan ja siten pitäytyä muistilistan mukaisessa keskustelussa. Vertaisohjaus tukee kumppanuuksien ja verkostojen rakentumista. Vertaisen ja työelämän edustajan valinta voi siis olla myös strateginen ratkaisu. Se auttaa luomaan

sosiaalisia suhteita, luottamusta, vuorovaikutusta – sosiaalista pääomaa. (Stenfors 1999, Tynjälä 2003, Kaaresvirta 2004, Janhonen ym. 2005, Suhonen 2006.)

Millainen työväline?

- Vertaisohjauksen avulla otetaan haltuun opinnäytetyöprosessia yhdessä vertaisen/opponentin kanssa; se on eräänlainen laadunhallintamenetelmä.
- Etsittäessä vertaista, tutustutaan koko ryhmän opinnäytetyöaiheisiin ja voidaan muodostaa mahdollisesti vertaispareja.
- On olemassa monia vertaisohjauksen toteuttamismenetelmiä
 - Yksipuolinen → vertainen arvioi ja antaa palautetta opinnäytetyön tekijälle
 - Vastavuoroinen → vertainen arvioi ja antaa palautetta opinnäytetyön tekijälle ja päinvastoin.
 - Monenvälinen → useampi kuin kaksi ”opinnäytetyötiimiä” haluaa yhdessä kehittää opinnäytetyöprosesseja. Huomaa, että tämä toteutusvaihtoehto vaatii enemmän aikaa.
- Vertaisohjaus kehittää opiskelijaa kohti asiantuntijuutta. Se harjaannuttaa käyttämään itsesäätelyvalmiuksia, yleisiä työelämävalmiuksia ja ammattispesifejä valmiuksia. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija saavuttaa tietoisuutta itsestään, oppimisestaan ja tehtävästään (vrt. itsesäätelyvalmiudet). Saavutettuaan tietoisuuden omasta kehittämisestään opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella kriittisesti kehittymistään ja sen ulottuvuuksia. Se on merkittävää myös työtoiminnan (vrt. yleiset työelämävalmiudet) ja koulutusammattin työn (vrt. ammattispesifit valmiudet) kehittämiselle.

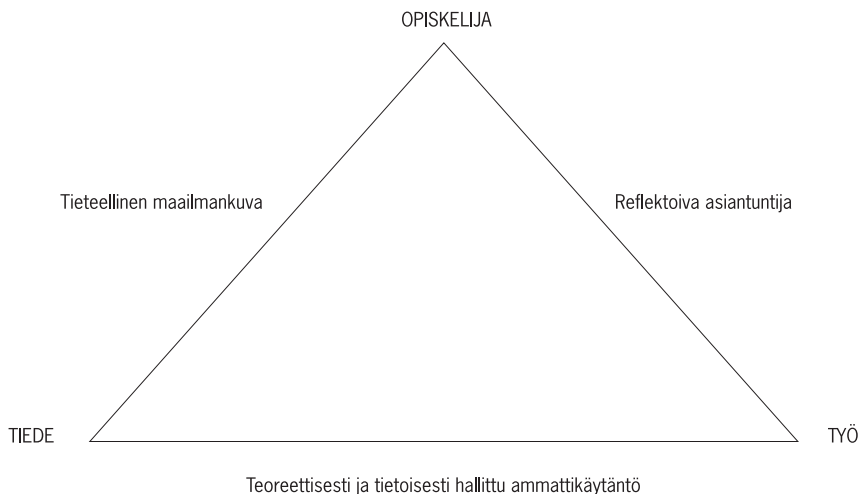
LÄHTEET

- Ahonen, M. (1999).** Vertaisarviointi - mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Aikuiskoulutus.
- Forsen, T. & Brommels, M. (1996).** Kliinisen toiminnan vertaisarviointi. Kokemuksia ensimmäisestä kansainvälisestä arvioinnista. Suomen Lääkärilehti 51 (5), 449– 452.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002).** Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37 (6), 448 - 464.
- Helakorpi, S. (1999).** Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 119, Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hellsten, K., Outinen, M. & Holma, T. (2003).** Kehittävä vertaiskäynti – työväline laadunhallintaan. Sosiaali- ja terveydenhuollon laatuverkoston tiedotuslehti Laatupala 1. Stakes, Helsinki.
- Hellsten, K. & Outinen, M. & Holma, T. (2004).** Kehittävä vertaiskäynti – työväline laadunhallintaan. Aiheita 31. Stakes, Helsinki.
- Hietanen, A. & Kurtti-Sonninen, E. (1996).** Raportti vertaisarviointikokeilusta. Julkaisusarja B 8, Kuopion terveydenhuolto-oppilaitos.
- Hietanen, A. & Kurtti-Sonninen, E. (1997).** Uutta potkua ja näkökulmaa. Pinsetti 2, 26–27.
- Holma, T. (2001).** Kirkasta ja uudista laadunhallintaa – kehittä laatutalo. Opas sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioille. Suomen Kuntaliitto & Stakes, Helsinki.

- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2005).** Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Dark Oy, Vantaa.
- Kaaresvirta, P. (2004).** Oppiminen työelämäprojekteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulu. Kajaanin ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006. (2005). Painotalo Casper Oy, Espoo.
- Koota, E. (1998).** Vertaisarviointi kirjallisen hoitotyön suunnitelman kehittämisen arviointimenetelmänä. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2006).** Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Edita Publishing Oy, 11-25.
- Kumpu, A. & Holma, T. (2003).** Vertaiskäynnit Lasso2 -hankkeessa. Sosiaali- ja terveydenhuollon laatuverkoston tiedotuslehti. Laatuapala 1. Stakes, Helsinki.
- Lambert, P. & Reunanen, R. & Helle, M. (2005).** Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyä uudenlaista oppimista. Aikuiskasvatus 25 (1), sivut 47–57.
- Leinonen, R. (2001).** Opiskelijoiden mielipiteitä ammattikorkeakoulun terveysalan oppinnäytetyöstä ja sen ohjauksesta. Lisensiaattityö: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Leinonen R. (2006).** Oppinnäytetyön yhteöllisyys ja yhteistyön haasteet. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Edita Publishing Oy, 109–127.
- Mykkänen, M. & Virranranta, S. (2001).** Vertaisarviointimenetelmä sairaanhoitajien toiminnan kehittämisessä tehohoidon osastolla – Havainnointitutkimus. Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin julkaisuja 60. Kuopio.
- Mäkisalo, M. (2003).** Vertaisarviointi ja -tuki auttavat aitoon kohtaamiseen. Sairaanhoitaja 8, 12–15.
- Nurmela, T. (2002).** Ajattelun taito ja lupa ilmaista. Acta Universitatis Tamperensis 860. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ora-Hyytiäinen, E. (2004).** Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Acta Universitatis Tamperensis 378. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ruohotie, P. (2002).** Kvalifikaatioiden ja kompetenssin kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulu kymmenen vuotta. Edita, Helsinki.
- Stenfors, P. (1999).** Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 657. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Suhonen, L. (2006).** Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Edita Publishing Oy, 147–168.
- Tynjälä, P. (1999).** Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, Helsinki, 160–179.
- Tynjälä, P. (2003).** Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8–20.
- Väisänen, P. (2003).** Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. University of Joensuu, Publications in Education n:o 83, Joensuu.

Opiskelijan asiantuntijuusprofiili ja sen soveltaminen opinnäytetyöprosessissa

Koulutuksen aikana opiskelijan tehtävänä on hankkia asiantuntijuus, jota työelämä osaavata työntekijältään kunakin aikana edellyttää. Asiantuntijaksi oppiminen on yhteiskunnallinen prosessi aina ammattikorkeakoulun koulutusalan perusteiden määrittämisestä koulutusorganisaation ja työelämän käytäntöihin. Työelämällä, koulutuksella ja yhteiskunnalla on keskeiset sidoksensa. Ammattikorkeakouluilta edellytetään uudenlaista kumppanuutta työelämän kanssa sekä uudenlaista yhteistyötä ja verkostoitumista muiden asiantuntijaorganisaatioiden kanssa. Myös ammattikorkeakoululaki (351/2003) antaa erityisen tärkeän merkityksen eri koulutusaloille uusien toimintamallien rakentajana. (Leinonen 2001, Hakkarainen & Palonen & Paavola 2002, Kaaresvirta 2004, Lambert 2005.)



KUVIO 1. Tieteen, työn ja opiskelijan väliset suhteet.

Asiantuntijaksi kehittyminen on pitkäkestoinen prosessi, joka kehittyy opiskelun myötä ja jatkuu edelleen opiskelijan siirryttyä työelämään. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii selkeää ja suunnitelmallista ajatusrakennetta, josta kokemusten myötä vapaudutaan kohti luovempaa ajattelua. Todellinen asiantuntijuus kehittyy ennen kaikkea käytännön kokemusten kautta kriittisen ajattelukyvyn avulla. Asiantuntija työtä voidaan nimittää analyyttiseksi, innovatiiviseksi tai luovaksi. Työ on teoreettisesti hallittua. Keskeinen kysymys ei ole vain se, miten työntekijä ratkaisee eteen tulevat ongelmat vaan, miten hän ne asettaa. Tulevaisuuden työssä korostuu muutoksen hallintavalmius, joka tarkoittaa muun muassa henkilön kykyä ottaa käyttöön teoreettista tietämystä, toimia työmarkkinoilla ja osata orientoitua tulevaisuuteen. Asiantuntija osaa

monien asioiden samanaikaisen koordinoinnin ja hallinnan (kuvio 1). (Bereiter & Scardamalia 1993, Ruohotie 1995, Helakorpi 1999, Tynjälä 1999, Hakkarainen ym. 2002, Tynjälä 2003, Ora-Hyytiäinen 2004.)

ASIAANTUNTIJAPROFIILIN KEHITYMINEN

Kajaanin ammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa kuvataan opiskelijan asiantuntijaprofiilin kehittyminen. Lähtökohtana on, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatii teoreettisen tietämyksen lisäksi käytännön tuomaa tietotaitoa sekä kykyä ohjata ja kriittisesti arvioida toimintaansa. Asiantuntijan taitoprofiilin määritellään muodostuvan opiskelijan ammatillista kehittymistä edistävästä itsesäätelyvalmiuksista, yleisistä työelämävalmiuksista sekä ammatispesifeistä valmiuksista. (Ruohotie 2002, Tynjälä 2003, Ruohotie 2003, Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, Kajaanin ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006.)

Itsesäätelyllä tarkoitetaan opiskelijan kykyä organisoida ja säädellä omaa oppimistaan. Se edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä arviointia. Asiantuntijalla on kykyä soveltaa tietojaan ja taitojaan uusissa tilanteissa. Ajattelun taidot ovat tärkeitä. Ammatinsa hallitseva työntekijä kykenee analysoimaan ongelmia, ennakoimaan alansa kehitystä ja ottamaan vastuun työkäytäntöjen toimivuudesta. Opiskelija tiedostaa sekä koulutusalan että oman arvo-perustan ja eettisyyden sekä harjoittelee toimimaan sen mukaisesti. Ammatillista kehittymistä edistäviä itsesäätelyvalmiuksia pohtiessaan opiskelija miettii myös opiskeluun ja tulevaan työhönsä sitoutumistaan sekä pyrkii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Kajaanin ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian mukaan opetussuunnitelmassa korostuu itsesäätelyvalmiuksien oppiminen etenkin opiskelun alkuvaiheessa opiskeluun perehtymisen, perusopintojen ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen yhteydessä. Tämä luo pohjan asiantuntijaksi oppimisen perusvalmiuksille ja ammatilliselle osaamiselle. (Ruohotie 2002, Tynjälä 2003, Ora-Hyytiäinen 2004.)

Yleisillä työelämävalmiuksilla tarkoitetaan opiskelijan kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, viestintätaitoja, luovuutta ja innovatiivisuutta sekä ihmisten ja tehtävien johtamistaitoja. Opetussuunnitelman mukaan opiskelu jatkuu perusopintojen jälkeen ammattiopintoina, joihin liittyy teoreettista opiskelua, ohjattua harjoittelua sekä vapaasti valittavia opintoja. Lisäksi opinnäytetyöprosessi alkaa ammattiopintojen aikana. Opiskelun tässä vaiheessa opiskelijan asiantuntijatieto muodostuu alan teoreettisesta ja kokemuksellisesta tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Oppiminen on tutkivaa ja reflektivoivaa. Opiskelijan vuorovaikutustaidot, viestintätaidot, hahmottamiskyky, visiointikyky, päätöksentekotaito ja suunnittelu- ja organisointitaito kehittyvät kohti asiantuntijuutta. (Ruohotie 2002, Tynjälä 2003, Ora-Hyytiäinen 2004.)

Ammattispesifeillä valmiuksilla tarkoitetaan alan ammatillista tieto- ja taitoperustaa. Ammattialan tiedollinen osaaminen on oleellista asiantuntijuuden kehitymisessä ja se on tärkeää syvällisen ymmärryksen rakentamisessa. Spesifisten valmiuksien kehittyminen edellyttää pitkäkänteistä oppimista ja laaja-alaista kokemusta. Opiskelu etenee yleensä pakollisten ammattiopintojen jälkeen vaihtoehtoisin ammattiopintoihin viimeisen vuosikurssin aikana. Tällöin opiskelija oppii juuri alan ammatillista tieto- ja taitoperustaa esimerkiksi substanssiosaamista, asiakaslähtöisyyttä, yritteliäisyyttä ja talousosaamista. Opiskelun loppuvaiheessa oppiminen rakentuu teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon lisäksi ohjatusta harjoittelusta, vapaasti valitavista opinnoista, opinnäytetyöstä ja näyteportfolion kokoamisesta. Edellä kuvatuilla oppimis-

menetelmillä pyritään korostamaan opiskelijalle tiedon käyttämistä ja sen kehittelyä, tiedon hankintaa ja soveltamista sekä sosiaalista vuorovaikutusta ja itsearvioinnin kehittämistä. (Ruohotie 2002, Tynjälä 2003, Ora-Hyytiäinen 2004.)

ASiantuntijuus OPINNÄYTETYÖSSÄ

Asiantuntijuus voidaan määritellä yksilön kyvyksi havaita uutta, analysoida, tulkita ja yhdistää tietoa. Perinteisesti asiantuntijuus on nähty yksilöllisenä ominaisuutena. Yksilöllisiä tietoja ja taitoja pidetään asiantuntijuuden välttämättömänä, mutta ei riittävänä ehtona. Yksilöasiantuntijuuden ei katsota enää vastaavan työn uudistamisen haasteisiin – tarvitaan asiantuntijuuden jakamista ja yhteistyötä. Työelämälähtöisissä opinnäytetyöissä käytännön todellisuus ei näyttyä valmiina vaan opinnäytetyön tekijä tunnistaa yhdessä työelämän asiantuntijoiden kanssa kehitystyön oleelliset tekijät ja päättää, mitkä ovat ongelmanratkaisun kannalta keskeisiä. Tällöin voidaan estää kaksoissidoksen muodostuminen, jossa kahden eri kontekstin, koulun ja työelämän, erilaiset tavoitteet ja toimintakäytännöt ovat ristiriidassa keskenään. Kun määrittele tehdään yhteistyössä, tuottaa opinnäytetyöprosessi myös työyhteisölle arvokasta tietoa ja osaamista. Opiskelijoiden, ohjaajien ja työelämän edustajien välillä tapahtuu asiantuntijuuden jakamista. (Leinonen 2001, Ruohotie 2003, Tynjälä 2003, Kaaresvirta 2004.)

Opinnäytetyössä voidaan soveltaa alakohtaisen tiedon lisäksi monenlaisia yleisiä taitoja kuten kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja sekä kykyä työskennellä ryhmässä. Opinnäytetyön tekeminen tukee monikontekstuaalisen osaamisen kehittymistä, joka mahdollistaa toimimisen monenlaisissa ja muuttuvissa työympäristöissä. Opinnäytetyö tarjoaa luontevan maaperän alan ammatillisen osaamisen ja kontekstiin sidotun ongelmanratkaisun toisiinsa nivomiseen ja täten asiantuntijuuden kehittymiseen. (Leinonen 2001, Kaaresvirta 2004, Janhonen ym. 2005.)

LÄHTEET

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993).** Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise. IL Open Court cop, Chicago.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002).** Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448– 464.
- Helakorpi, S. (1999).** Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2005).** Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Dark Oy, Vantaa.
- Kaaresvirta, P. (2004).** Oppiminen työelämäprojekteissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulu.
- Kajaanin ammattikorkeakoulun opinto-opas 2005–2006. (2005).** Kajaani. Painotalo Casper Oy, Espoo.
- Lambert, P. (2003).** Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyä uudenlaista oppimista. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 47–57.
- Leinonen, R. (2001).** Opiskelijoiden mielipiteitä ammattikorkeakoulun terveysalan opinnäytetyöstä ja sen ohjauksesta. Licensiaatintyö. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Ora-Hyttiäinen, E. (2004).** Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Acta Universitatis Tamperensis 378. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ruohotie, P. (1995).** Ammatillinen kasvu. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. (2003).** Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (1), 4–11.
- Ruohotie, P. (2002).** Kvalifikaatioiden ja kompetenssin kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P Lijander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita, Helsinki.
- Tynjälä, P. (1999).** Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, Helsinki, 160–179.
- Tynjälä, P. (2003).** Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8–20.

Opinnäytetyön toteutus verkkoympäristössä

Tuulikki Viitala ja Pirjo-Liisa Lehtelä

Tässä artikkelissa tarkastellaan Oulun seudun ammatillisen opettajakorkeakoulun verkkoympäristössä toteutettua opettajaopiskelijoiden opinnäytetyöprosessia ja sen ohjaamista. Opinnäytetyö on laajuudeltaan 8 opintopistettä. Ensin tarkastellaan oppimis- ja ohjauskäsitystä verkkotyöskentelyn taustalla. Lisäksi luonnehditaan niitä verkossa tapahtuvan opinnäytteen ohjauksen ominaispiirteitä, joita juuri opinnäytetyön ohjaamiseen liittyy. Sen jälkeen tarkastellaan tutkivan oppimisen mallia, joka on ollut taustanäkemyksenä rakennettaessa opinnäytetyöprosessia verkkoalustalle. Myös opinnäytetyöprosessin eteneminen WebCT-ympäristössä kuvataan. Lopuksi esitetään pohdintoja verkko-opinnäytteen ohjaukseen liittyen.

Verkkoympäristössä toteutettu opetus ja opiskelu on tuttua korkea-asteen oppilaitoksissa, yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Opinnäytetyöprosessien läpiviemisessä ja ohjaamisessa verkkototeutukset ovat vielä suhteellisen harvinaisia. Opinnäytetyö koetaan usein opiskelun vaativimmaksi osaksi, ja se on usein opiskelijan ensimmäinen laajempi kirjallinen tuotos. Opiskelijalle opinnäytteen tekeminen on vaativa psyykinen ja usein hyvinkin emotionaalinen prosessi. Näin ohjauksen merkitys on korostunut. Ohjaus on perinteisesti mielletty henkilökohtaiseksi, kahdenkeskiseksi ohjaukseksi. Verkko-oppimisympäristöä pidetään enemmän kognitiiviseen oppimiseen soveltuvana (Matikainen & Aula 2005). Tutkimuksen ja käytännön kokemuksen perusteella on näyttöä siitä, että verkossa opiskelukin voi olla myös sosiaalista ja yhteisöllistä. Esimerkiksi opiskelijaryhmä verkossa on oivallinen vertaistuki opiskelijalle.

OPPIMIS- JA OHJAUSKÄSITYKSESTÄ VERKKOTYÖSKENTELYN TAUSTALLA

Opetuskäsitysten muuttumisessa näkyy siirtyminen opetuksesta kohti ohjaajuutta (Korhonen 2004, 168). Opettaminen on oppimisen organisointia. Tämän lähtökohdan mukaan opettajan tulisi valita oikeat opiskelijan kiinnostuksen ja motivaation herättävät opetusmenetelmät ja opetukselliset strategiat (Korhonen 2004, 168). Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2002, 68) mukaan yliopistossa aloittelevan ja opetustaan aktiivisesti kehittävän opettajan käsitykset ovat tyypillisesti tällaisia. Kokeilemalla opetusmenetelmiä pyritään parantamaan opetuksen laatua ja saamaan aikaan tuloksekkampaa oppimista. Näin on myös verkko-opetuksessa. Verkko-kursseja pyritään usein suunnittelemaan oppimisen organisointina, jolloin opetusmenetelmälliset ratkaisut korostuvat (Korhonen 2005, 168).

Verkkokurssin suunnittelussa painopiste voi olla myös ohjaamisessa ja oppimisen mahdollistamisessa. Ohjaus on opettajan ja opiskelijan yhteistyötä, jossa tavoitteena on aut-

taa oppijoita ymmärtämään ja kriittisesti arvioiden muodostamaan käsityksensä opittavista sisällöistä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 68). Opetusmenetelmien valinnassa korostuu ohjauksen näkökulma. Garrison, Anderson ja Archer (2004) kuvaavat ohjauksellista läsnäoloa oppimisympäristössä, jonka elementtejä ovat ohjaajan tiedollinen, sosiaalinen ja emotionaalinen sekä opetuksellinen läsnäolo. Ohjaajan tehtävät ovat todella monipuoliset ja vaativat. Ehkä vaativin osa-alue on opiskelijan emotionaalisesta hyvinvoinnin tukeminen.

OPINNÄYTETYÖN OHJAUS VERKOSSA

Ohjaus verkkoympäristössä on vuorovaikutusta, jota useimmiten toteutetaan kirjoittamalla tai lukemalla eli tekstin välityksellä (Mannisenmäki & Manninen 2004, 20–21). Ohjaus ei ole vain ohjaajan ja opiskelijan välistä vaan verkkoympäristössä korostetaan yhteistoiminnallisuutta ja ryhmän yhteistä tiedonrakentamista. Näin opiskelijatoverit toimivat toistensa vertaistutoreina tukien toistensa opinnäytteiden tekemistä.

Verkko-ohjauksessa ohjaajan rooli on erityisen korostunut opiskelun alussa. Ohjaajan tulee suunnitella opinnäyteprosessin oppimisympäristö ja tehtävät siten, että opiskelijat tiedostavat ja ymmärtävät oman roolinsa opiskelijaryhmän jäsenenä ja panoksensa yhteisen tiedon tuottamisessa (Tissari ym. 2004, 110). Ohjaajan tulisi oppimisprosessin edetessä pyrkiä tukemaan ryhmän ja yksilöjen itseohjautuvuutta ja pyrkiä siirtymään yhä enemmän taustatueksi. (Salmon 2000, 35–36). Opinnäyte tutkimusprosessissa on kuitenkin tietyt kriittiset kohdat, kuten tutkimussuunnitelman hyväksyminen, tutkimusaineiston hankkimisen ja sen analysoinnin kysymykset, joissa ohjaajan rooli korostuu.

Ohjaajan tehtävänä heti alussa, ja varsinkin alussa, on huolehtia opiskelijoiden ryhmäytymisestä. Jos opintokokonaisuuteen on suunniteltu lähitapaaminen, lienee sen paras paikka juuri alussa. Lähitapaamisella on tärkeä sosiaalinen merkitys, ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa. Alkanutta ryhmäytymistä ja myönteisen ilmapiirin luomista jatketaan verkkoympäristössä. Se näyttäisi tapahtuvan sisällöllisten, opiskeluun kuuluvien, verkkokeskustelujen avulla, ei niinkään vapaamuotoisten ei-sisällöllisten viestien välityksellä (Anderson ym. 2001, 7). Edellinen on yllättäväkin huomio. Helposti ajatellaan, että vapaamuotoinen keskustelu olisi luontevin tapa sosiaalistua myös verkkoympäristössä. Edellinen havainto tukee kuitenkin sitä, että verkossa opiskelu mielletään nimenomaan opiskeluksi, eikä niinkään sosiaalisen kanssakäymisen foorumiksi.

Opinnäytetyössä opetellaan tutkimuksen tekemistä ja omien näkökulmien rakentamista. Siksi sen ohjauksessa tulisi pyrkiä dialogiin niin yksittäisen opiskelijan kuin koko ryhmänkin kanssa. Tämä on huomattu vaikeaksi. Keskustelu saattaa olla hyvinkin vilkasta, mutta se jää pinnalliseksi. Verkkokeskusteluissa dialogin osuus on havaittu vähäiseksi (Matikainen 2003, 57–61). Näin se, mikä opinnäytteen kasvokkaisessa ohjaustilanteessa on koettu olennaiseksi, keskustelu teoreettisesta viitekehystä, tiedon keruusta ja erityisesti sen analyysistä, näyttäisi vaikealta toteuttaa verkkoympäristössä. Sen sijaan opiskelijatoverien tuki toimii hyvin verkossa (mm. Sneek 2004, 17; Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Erityisesti emotionaalisen tuen antamiseen verkkoympäristö soveltuu heikosti. Tähän opiskelijat kaipaavat tapaamisia kasvokkain. (Matikainen & Aula 2005.)

Tutkivan oppimisen mallia ja ajattelutapaa on on hyödynnetty tarkastelussa olevan opinnäyteprosessin ohjauksessa ja etenemisessä. Monet edellä esille otetut ohjauksen kysymyk-

set nousevat esille tutkivan oppimisen mallia sovellettaessa. Seuraavassa esitellään lyhyesti tutkivan oppimisen osavaiheet.

TUTKIVAN OPPIMISEN PERIAATTEISTA

Tutkivaa oppimista tarkastellaan usein eri vaiheiden kautta. Vaiheet saattavat antaa hieman jäykänkin kuvan prosessista, sillä tutkiva oppiminen ei välttämättä etene täsmällisesti kuvattun järjestyksen mukaisesti. Toisaalta tutkivan oppimisen vaiheiden esittäminen selkeyttää tutkivan oppimisen prosessin tarkastelua, jota seuraavaksi lyhyesti kuvataan.

Aluksi tärkeää on *kontekstin* eli asiayhteyden luominen, jonka pohjalta kiinnostavia asioita ja haastavia ongelmia tai tilanteita lähdetään tarkastelemaan. Näin opiskelija pystyy laajemmin hahmottamaan selvitettävän asian merkitystä ja sen yhteyttä eri näkökulmiin. Tutkivassa oppimisessa olennaisena lähtökohtana on oppimisprosessin eteneminen sekä sen ohjaaminen *ongelmien* ja selvitettävien asioiden kautta. Taustalla on ajatus opiskelijan *ennakkokäsitysten* kartoittamisesta aiheesta sekä esimerkiksi ristiriitojen havaitseminen uuden tutkittavan asian ja olemassaolevien tietojen välillä. Selitysten etsiminen tutkittavaan ongelmaan tai tilanteeseen selkiytyvät usein esimerkiksi miksi- ja kuinka-kysymysten kautta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.)

Merkittävänä vaiheena on myös opiskelijan *omien selitysten ja ratkaisumallien* käsittely ennen kuin varsinaisesti lähdetään selvittämään eri tavoin vastauksia ongelmana olevaan asiaan. Prosessissa arvioidaan oman tutkimusprosessin ja ymmärryksen edistymistä, *tarkennetaan* tarvittaessa sekä asetettuja ongelmia että omia selityksiä. *Tiedon* varsinainen *etsintä* voi tapahtua monien eri lähteiden, kokeilujen ja pohdintojen kautta. Mukana on ajatusmalli *jaetun asiantuntijuuden* hyödyntämisestä, joka on mukana kaikissa esitetyissä vaiheissa. Tutkiva oppiminen tapahtuu *yhteisöllisen oppimisen* viitekehyksessä. (Hakkarainen ym. 1999.)

Tutkivan oppimisen prosessin toteuttamista käytännön näkökulmasta on pohdittu. Kriittisenä näkökulmana on esitetty, että tutkivassa oppimisessa tiedon omaksuminen tapahtuu ehkä liian irrallisena käytännön toiminnasta. Haasteena onkin käsitteellisen ja käytännöllisen työskentelyn balanssin löytäminen sekä käytännön työskentelyn organisoiminen oppilaitoksissa tutkivan oppimisen soveltamiseksi ja hyödyntämiseksi. (Vrt. Kinkki & Lehtinen-Leinonen 2005.)

Verkkoympäristö tarjoaa tutkivassa oppimisessa monia etuja, jolloin myönteisiksi koetut asiat tukevat oppimista. Verkkoympäristön hyödyntämistä yhteistoiminnallisissa oppimisprosesseissa ja keskusteluissa on myös käsitelty (vrt. Järvelä & Häkkinen 2002). Myös tutkielmien laadintaan liittyviä kokeiluja on esitetty (Matikainen & Aula 2006). Tässä artikkelissa kuvataan esimerkkinä koko opinnäyteprosessin toteutus verkkoympäristössä ja opiskelijoiden sekä ohjaajien kokemuksia opinnäyteprosessin eri vaiheista.

OPINNÄYTTEESTÄ OULUN AMMATILLISESSA OPETTAJAKORKEAKOULUSSA

Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on toteutettu kokeiluna opinnäytetyön laatiminen WebCT-ympäristössä, joka on virtuaalinen oppimisympäristö (Lehtelä & Viitala 2004).

Kyseiseen kokeiluun osallistui 10 opinnäytetyöntekijää, joista kukin ideoi, suunnitteli ja raportoi opetukseen ja oppimiseen liittyvän opinnäytetyönsä WebCT-ympäristössä. Myös opinnäytetöiden vertaisarvointi toteutettiin WebCT-ympäristössä.

Opinnäytteen laatiminen sisältyy opettajan pedagogisiin opintoihin, ja se on laajuudeltaan 8 opintopistettä. Opettajan työssä tutkimustaitojen opiskelu valmentaa pohtivaan ajatteluun sekä kykyyn perustella ratkaisujaan ja näkemyksiään. Siten tutkimusosaaminen tähtää kriittisen, reflektiivisen ja tutkivan työtavan oppimiseen, samalla kun kartutetaan sisällöllistä tietoa opinnäytetyön aihealueelta.

Seuraavaksi kuvataan, miten opinnäytetyön laatiminen yhteisöllisessä verkkoympäristössä on käytännössä toteutettu. Tässä artikkelissa yhteisöllinen verkkoympäristö ymmärretään ympäristöksi, jossa tietojen ja asiantuntemuksen jakaminen ja kehittäminen toisten kanssa on mahdollista virtuaalisten työkalujen avulla. Käytännön kuvauksen yhteydessä esitellään otteita yhden opiskelijan oppimispolusta. Käytännön toteutusta peilataan tutkivan oppimisen (vrt. Hakkarainen ym. 1999) periaatteisiin ja lähtökohtiin.

TYÖSKENTELYN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyön tekeminen ajoittui 12 viikon ajanjaksolle keväälle 2003. 10 opiskelijan ohjaukseen osallistui kaksi ohjaajaa. Opinnäyteryhmä aloitti työskentelynsä lähitapaamisella, jossa käytiin läpi opinnäytteen laatimisen tavoitteet, aikataulu ja työskentelyprosessi kokonaisuutena. Tutkivassa oppimisessa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001) aiheena on usein yhteinen tehtävä ja ongelma, joka edellyttää opiskelijoiden välistä tiivistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta sen selvittämiseksi. Tässä opinnäytetyöprosessissa opiskelijoilla ei ollut yhteistä teemaa, vaan jokainen opiskelija laati valitsemastaan aiheesta oman opinnäytteen. Siten aiheet saattoivat liittyä oppimisen ja opetuksen eri teemoihin tai yleisemmin ammatillisen opettajan työhön.

Opettajakorkeakoulun opiskelijat toimivat usein eri paikkakunnilla ja opiskelevat työn ohella. Verkkoympäristössä toteutettu opinnäytteen laatiminen antaa mahdollisuuden riippumattomuutteen ajasta ja paikasta. Tämä onkin yksi usein esitetty näkökulma verkossa opiskelun tarjoamiin etuihin (Manninen 2001).

Verkkoympäristössä opiskelu antaa mahdollisuuden oman ajattelun, toiminnan ja kehittymisen seuraamiseen. Myös muilta oppiminen mahdollistuu uudella tavalla. Opinnäyteprosessissa opiskelija joutuu pohtimaan omaa aihettaan ja rakentamaan ongelmat, joita hän lähtee selvittämään. Myös tutkivassa oppimisessa opiskelija joutuu itse muodostamaan käsitystään tutkittavasta aiheesta, hakemaan tietoa ja rakentamaan siitä laajempaa kokonaisuutta (vrt. Hakkarainen ym. 1999). Tutkiva oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi, jossa syntyy uutta ymmärrystä ja tietoa (Koli & Silander 2002). Edelleen ajatus siitä, että ryhmän tiivis yhteistyö tukee työskentelyn etenemistä ja laadukkaiden oppimistulosten saavuttamista, tukee tutkivan oppimisen periaatteita. Verkossa opiskeluun tarvitaan mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppimisen esteiden voittamiseksi. Tällöin opiskelija voi vihjeiden ja tuen avulla kehittää osaamisenalueettaan ja selvittää oppimisen esteenä olevat ongelmat. (Hakkarainen ym. 2001.)

OPINNÄYTETYÖN ETENEMINEN WEBCT-YMPÄRISTÖSSÄ

Opinnäytetöiden eteneminen WebCT-ympäristössä tapahtui tehtävien ja keskustelufoorumien kautta. Keskustelufoorumien teemat jäsenyivät pitkälti tieteellisen tutkimusprosessin vaiheisiin (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000). Jokaista vaihetta varten oli erillinen ohje ja tarvittaessa materiaalia työskentelyyn. Verkkoympäristössä ohjaavat materiaalit tulee laatia selkeiksi ja johdonmukaisiksi (Nokelainen & Sointu 2003), tähän kiinnitettiin erityistä huomiota. Opinnäyteprosessin laatimiseen liittyvät vaiheet jäsenettiin WebCT-ympäristössä keskustelufoorumeiksi, joissa kuhunkin vaiheeseen liittyvä keskustelu käytiin (kuvio 1).



Valitse foorumi nähdäksesi sen sisältämät viestit

Kirjoita keskusteluviesti Etsi Foorumin asetukset

Foorumi
Kaikki
A. TUTKIMUSTEHTÄVÄ
C. TUTKIMUSMENTELMÄN VALINTA JA MITTARIN LAATIMINEN
B. TUTKIMUSUUNNITELMAN LAATIMINEN
D. AINEISTON ANALYSOINTI
E. TULOSTEN ESITTÄMINEN
F. TUTKIMUKSEN RAPORTOINTI
G. OPPONOINTIFOORUMI
h. Kirjallisuusfoorumi
i. Kysy lisäohjeita?
j. Kahvila
k. PALAUTEKESKUSTELU
Yleinen
Huomiot

KUVIO 1. WebCT-ympäristön keskustelufoorumit.

Seuraavassa kuvataan opinnäyteprosessin laatimisen vaiheet. Eri vaiheita kuvitetaan esittelemällä otteita erään opiskelijan oppimispolusta.

Tutkimustehtävän laatiminen -keskustelufoorumi

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat esittelivät omia tutkimusaiheitaan. Tavoitteena oli oman tutkimustehtävän hahmottaminen ja rajaaminen sekä muiden tutkimustehtävien kommentointi. Tässä vaiheessa kaikki yhdessä osallistuivat aiheiden kehittelyyn ja toisten aiheiden ja teemojen kommentointiin.

Olen joutunut miettimään opinnäytetyön aihetta oikein todenteolla, hyviä aiheita olisi monia, mutta olen edelleen ajatellut jatkaa toisen asteen oppilashuollon ja nuorten päihdetyön yhteistyön, sisältöjen ja käytäntöjen arviointia.

Minua kiinnostaa nimenomaan oppilashuollollinen näkökulma ja sen rooli hoitoon ohjautumisessa, hoidon seurannassa ja sen vaikuttavuudesta nuoren elämään. Mikä on koulun rooli (varhaisessa) puuttumisessa ja mitä tarpeita on edelleen kehittää yhteistyökuviota? Millaisia sisältöjä tai toimintaa koulu kaipaa, mikä on nuoren asema verkostossa jne.? Toivon, että kommentoitte ja otatte kantaa rohkeasti.? Kirjoittakaa ajatuksianne tai mikä teitä on mietityttänyt oppilaissanne (liittyen nimenomaan päihteiden käyttöön, yhteistyöhön.....). Toivon, että saan teiltä lisäelementtejä työn jalostamiselle. Kiitos! (opiskelija X)

Opinnäytetyön aiheeksi on olennaista valita sellainen aihepiiri, joka kiinnostaa tekijää itseään ja antaa mahdollisuuden muodostaa aihepiiristä kiinnostavia ongelmia ratkaistavaksi. Samalla tavalla ilmiöiden merkitysten luominen tulee esille tutkivan oppimisen vaiheissa, asiayhteyden luominen nähdään tärkeänä lähtökohtana hahmottamaan tutkittavan kohteen merkitystä (Hakkarainen ym. 2001). Ryhmän tuki ja kommentit aiheen kehittämissä olivat olennainen osa oppimisprosessia.

Kommentteja edelliseen viestiin:

Hei X,

Minusta sinulla on hyvät ainekset opinnäytettä varten - joskin teemat ovat aika laajoja.

Pystyisitkö hahmottelemaan ja rajaamaan tutkimusongelmiasi? Onko kyse esimerkiksi oppilashuollon yleisistä näkymistä vai paneutuisitko kenties esim. kolmen apua/ohjausta tarvinneen oppilaan tilanteeseen ja yhteistyöprosessiin...

tämmöisiä mietiskeli Y

Kommentoimalla muiden aiheita jäsenyi ja rajautui myös oman aiheen laajuus ja näkökulma. Verkkoympäristössä toteutettu keskustelu mahdollistaa ajatteluprosessien näkyväksi tekemisen, keskusteluihin voi palata halutessaan myöhemminkin. Lehtinen (2002) näkee tällä olevan vahva vaikutus koko yhteisölliseen prosessiin.

Tutkimusmenetelmän valinta ja mittarin laatiminen -keskustelufoorumi

Edelleen tutkimustehtävää jäsenettiin eteenpäin miettimällä, millaisella tutkimusmenetelmällä tehtävää voisi lähestyä ja millainen mittari tulisi laatia sen selvittämiseen.

Olen päätenyt aiheeni takia hyödyntämään laadullista tutkimusotetta ja mahdollisuuksien mukaan täydentämään sitä määrällisellä aineistolla. Laadullisen aineiston keräämismenetelmänä on haastattelut. Haastatteluni ei ehkä etene perinteisen kaavan mukaan, koska tunnen työni puolesta haastateltavat, joten asiaan aion mennä suhteellisen suoraan, vaikkakin käyn alkuun virittelykeskustelua aiheesta.....

Tuotos tulee olemaan kuvailevaa aineistoa teemoista, joita nostan esille keskeisiä tarkasteluun. (opiskelija X)

Opinnäytetöitä kommentoivat ja ohjasivat tästä eteenpäin vertaisarvioijaparit. Vertasarvioijiksi oli valittu mahdollisuuksien mukaan samaa aihepiiriä käsittelevien opinnäytetöiden tekijät. Tärkeänä tekijänä on siis mahdollisuus ohjata ja kehittää tuottamaansa tietoa kuitenkin niin, että vertasarvioija ja ohjaajat ovat ohjaamassa prosessia taustalla. Tällainen tutkivan oppimisen tukeminen antaa mahdollisuuden lähestyä ongelmaa opiskelijan itsensä asettamista tavoitteista ja ymmärrystä lisäävistä ratkaisuista (Hakkarainen & Järvelä 1999). Edelleen olennaisena

tehtävänä on auttaa pitämään ajatukset tutkimusteemassa, tätä vaihetta tuki tutkimussuunnitelman laatiminen.

Tutkimussuunnitelman laatiminen -keskustelufoorumi

Käsillä olevassa vaiheessa opiskelijat jäsensivät valitsemaansa ongelma-alueeseen tutkimusongelmat. Näin aiheet rajautuivat ja tutkimukselle keskeisten käsitteiden määrittäminen oli selkeämpää. Tavallaan edellä esitetyt vaiheet syvensivät asteittain ongelmanasettelua, joka alkuvaiheessa saattoi olla varsin yleinen tutkimuksen kohteena oleva teema. Tämä tulee esille myös tutkivassa oppimisessa, jossa ongelmanasettelu pohjautuu merkittävään kognitiiviseen arvoon. Tutkimusongelman asettaminen mielekkääksi ja ratkaistavaksi ongelmaksi antaa mahdollisuuden aikaisempien tietojen aktivoimiseen. (Hakkarainen ym. 2001.)

Ote tutkimussuunnitelmasta:

AIHEEN RAJAUS, TUTKIMUSTEHTÄVÄT

– tavoitteena on kuvata toisen asteen oppilashuollon toimintaa nuoren päihdeongelman käsittelyssä ja tuoda esille siihen liittyviä kehittämistarpeita sekä koulun että oppilaan näkökulmasta, ennaltaehkäisyssä ja korjaavassa työskentelyssä. Nimenomaan toisen asteen oppilashuollolla on lyhyin historiallinen perinne ja toisaalta taustalla on ajatus, että nuori opiskelija edustaa itsenäisyyttä ja päättää asioistaan.

KESKEISET KÄSITTEET

– nyt tuntuu, että määriteltäviä käsitteitä on aika monta, mutta keskeisimmät lienevät oppilashuolto, interventio ja päihdeongelma (mikä sanana avautuu eri henkilöille eri tavalla)
(opiskelija X)

Tutkimusmenetelmän lisäksi tutkimusjoukon rajaaminen ja valinta sekä tiedonkeruumenetelmän esittäminen ja alustava aineiston analysointitapa jäsensivät opinnäytteitä eteenpäin. Vertaisarviointiparien sisällöllinen kommentointi ja kannustaminen motivoivat työn eteenpäin viemistä. Kirjallisuuden kartoittaminen sisältyi kaikkiin vaiheisiin. WebCT-ympäristössä oli myös erillinen Kirjallisuus-keskustelufoorumi hyvien lähteiden ideointiin ja vaihtoon. Kyseistä foorumia ei erikseen hyödynnetty kovinkaan paljoa, vaan kirjallisuusvinkit välitettiin toisille muiden vaiheiden aikana.

Aineiston kerääminen ja analysoinnin pohtiminen -keskustelufoorumit

Aineiston kerääminen tapahtui opiskelijoilla samaan aikaan, sitähän oli valmisteltu käytännössä jo edellisen vaiheen aikana. Keskustelufoorumin tavoitteena oli vaihtaa kokemuksia aineiston keräämisestä ja ideoita analysoinnista. Käytännössä keskustelu oli aika hiljaista eikä monikaan pohtinut analysointia. Loppupalautteessa kävikin ilmi, että itse aineiston kerääminen vei opiskelijoiden huomion eikä analysointia välttämättä ennetetty tarkemmin miettiä. Vaihe kuitenkin antoi opiskelijoille yhteisen aikataulun ja kannusti viemään opinnäytettä käytännössä eteenpäin.

Tulosten esittäminen -keskustelufoorumi

Tulosten esittäminen on aina yksi tutkimuksen toteuttamiseen liittyvä olennainen asia. Keskustelufoorumilla oli mahdollista esittää ajatuksia, miten erilaisia tuloksia ja löydöksiä oli mielekästä esitellä muille. Vertaisarvioijan ja ohjaajan kommentit auttoivat löytämään selkeimmän ja kuvaavimman tavan tietojen esittämiseen.

Toinen juttu rajaamisen lisäksi on, kuinka paljon kannattaa käyttää haastateltavien repliikkejä kuvaamaa, elävöittämään ja selittämään varsinaista tekstiä? Vai onko sillä rajaa. (opiskelija X)

Kaikille opiskelijoille laadulliseen aineiston kuvaaminen ei välttämättä ole tuttua, ja on olennaista, että juuri näistä asioista oli mahdollista yhteisesti keskustella ja oppia toisilta. Näin ollen muut ryhmän jäsenet saattoivat jakaa toisille tietojaan. Siten osaaminen ei ole yksilön omaisuutta, vaan näin pyritään yhdistämään usean henkilön tuoma asiantuntijuus. (Lehtinen 1997.)

Tutkimuksen raportointi -keskustelufoorumi

Aineiston raportointiin liittyviin asioihin esitettiin yksittäisiä kysymyksiä tai tuotiin omaa tekstiä muille kommentoitavaksi.

Kuinka otteet laista merkitään? Ja toisaalta kuinka www-sivut merkitään lähteisiin entäs tekstiviitteeksi? (opiskelija X)

Kysymykset, joita esitettiin, olivat hyvin konkreettisia, sillä opiskelijoita kannustettiin esittämään opinnäytetyön raportointiin liittyviä kysymyksiä kansilehdestä viimeiseen pisteeseen saakka. Sisällysluettelon jäsentäminen ja kirjallisuuden esittäminen olivat myös tässä vaiheessa olennaisia asioita. Ajatusten jäsentäminen kirjoitettuun muotoon mahdollistaa syvällisemmin oman ajattelun arvioimisen ja auttaa yhdistelemään hankittua tietoa.

Opponointifoorumi

Valmis työ tuotiin opponoitavaksi. Vertaisarvioijalla oli toistaa viikkoa aikaa antaa kirjallista palautetta kirjallisesti toisen työstä. Vertaisarvioijalle oli tehty omat erilliset ohjeet, joiden avulla hän saattoi kiinnittää huomiota tutkimuksen olennaisiin asioihin. Tarkoitus oli viedä töitä eteenpäin ja niitä myös kehiteltiin vielä vertaisarvioijan kommenttien jälkeen. Luonnollisesti ohjaajilla oli myös olennainen osa töiden kommentoinnissa.

Käsillä olevaan vaiheeseen oli sisällytetty myös toveriarviointien laatiminen. Tarkoituksena oli tutustua vertaisarviointiin lisäksi kahteen työhön ainakin pintapuolisesti ja antaa hieman kommentteja toisille töistä. Työn helpottamiseksi oli laadittu erillinen pieni ohjeistus työn helpottamiseksi. Näin kaikki saivat palautteita eri tahoilta, joiden pohjalta oman opinnäytetyön kehittäminen olisi mahdollista.

Muut keskustelufoorumit

Muita keskustelufoorumeja olivat Kirjallisuusfoorumi, Kysy lisätietoa -foorumi ja Kahvila. Edellä tulikin jo ilmi, että Kirjallisuusfoorumeja käytetty kovin paljon. Sinällään tällainen foorumi tuntuu tärkeältä tämännäyttyypisessä työskentelyssä. Niin ikään Kysy lisätietoa -foorumi oli aika hiljainen koko opinnäyteprosessin ajan. Tarvittavat keskustelut käytiin työskentelyn kuluessa muiden foorumien aikana. Myös Kahvila-foorumi oli vaisu, eikä siellä käyty vapaamuotoista keskustelua sen enempää. Vapaata keskustelua ei oikeastaan esiintynyt lainkaan, vuorovaikeutus ympäristössä näytti rajautuvan opinnäyteprosessin etenemiseen liittyvään keskusteluun ja kommentointiin.

Palautekeskustelufoorumi

Palautekeskustelufoorumissa käytiin työskentelyn jälkeen läpi, miten työskentely oli koettu ja millaisia ajatuksia opiskelijoille oli matkan varrelta mieleen tullut. Seuraavassa tästä lyhyt koonta.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat varsin tyytyväisiä opinnäyteryhmän toimintaan ja opettajien ohjaukseen. Kiitosta saivat niin opettajat kuin opiskelijatoveritkin.

Ohjaus oli riittävä ja vertaisarvioijapari hyvä ratkaisu

Erytisesti esille nostettiin vertaisarviointiparien merkitys. Opiskelijat olivat pitäneet sitä oivallisena työskentelymenetelmänä. Kun kysymyksessä olivat vertaisarviointiparit, kummallekin osapuolelle syntyy tavallaan velvoite kommentoida toisen työtä mahdollisimman hyvin. Muussa tapauksessa ei voi odottaa omallekaan työlle kovin perusteellista kommentointia ja opponointia. Vertaisarviointiparin valintaa aiheiden perusteella pidettiin hyvänä asiana. Kun aiheet olivat mahdollisimman lähellä toisiaan, toisen kommenteista sai enemmän irti.

Opiskelijat eivät juuri kommentoineet aiheita. Sen sijaan aikataulutusta ja foorumeita keuhuttiin hyvin toimiviksi. Esille tuotiin työskentelytavan sopivuus aikuisopiskelijalle. Eräs opiskelija toi esille myös sen, että tulostamalla materiaalia ja omia keskusteluja näkee tutkimusvaiheet ja koko tutkimusprosessin kulun. Näin ajatteluprosessit tulevat näkyviksi ja omien näkemysten sekä työskentelyn arvioiminen mahdollistuu (vrt. Hakkarainen ym. 2001). Edelleen kun opinnäytteen tekeminen oli aikataulutettu, eivät työt jääneet roikkumaan.

Aikataulutusta oli mielestäni kokonaisuutena hyvä ja selkeä, näin tämä työ tuli tehtyä ja on nyt purkissa. Se aineiston keruuvaihe ja analysointivaihe oli aika lyhyt, mutta ehtihän tämän lisäajan puitteissa silti tekemään – en siis osaa sittenkään sanoa täytyisikö sitä aikaa pidentää.. ettei vain sitten kävisi niin, että ei ote herpaantuisi.

Koettiin myös hyväksi, että kommentteja oli saanut pitkin matkaa niin opiskelijatovereilta kuin ohjaajiltakin. Verkko mahdollisti kaukana asuville ja työn ohessa opiskeleville joustavan tavan opiskella (vrt. Manninen 2001). Eräs opiskelija mietti, että tämännäyttyypinen ympäristö on sopivin niille, joilla on jo kokemusta tutkimuksenteosta. Hän oli kokenut, että verkkoympäristössä työskentely on suuresti itsenäisyyttä vaativaa. Itseohjautuvuuteen liittyvät taidot tulevatkin keskeisesti esille juuri verkkoympäristössä toteutetussa opiskelussa (Nokelainen

& Sointu 2003). Aineiston keruuvaihetta ja analysointivaihetta joku piti lyhyenä, mutta koska siinä oli joustettu, työskentely oli silti onnistunut hyvin.

Selvästikin eniten kritiikkiä osakseen sai toveriarviointi. Sitä pidettiin ehkä ylimääräisenä ja koettiin, että oli vaikeaa ja aikaa vievää paneutua opponoitavan työn lisäksi kahteen muuhun työhön.

Toveriarvioinnista olen samaa mieltä. Tähän muutenkin lisääaikaa. Kaiken kaikkiaan näin työn kanssa puurtamisen ja palauttamisen jälkeen ensitunnelma oli, että se oli aika työläs prosessi työn ja muun ohella, mutta opettavainen ja antoisa ja siihen kannatti ehdottomasti lähteä mukaan. Koska aikaisempaa kokemusta ei ollut, se oli uusi muoto ja innosti.

Työskentely yhteisöllisessä verkkoympäristössä koettiin opettavaiseksi. Ryhmän olemassaolo ja tuki auttoi sitoutumisessa työskentelyyn. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa yhteisöllisessä verkkoympäristössä toteutettujen keskustelujen on todettu sitovan opiskelijoita opiskeluun. Lisäksi verkkoympäristössä toteutetut keskustelut näyttäisivät ohjaavan opiskelijoita reflektivaan ja syvällisemmin prosessoivaan oppimistyyliin. (Nevgi & Tirri 2001.) Mielenkiintoista oli, etteivät palautekeskusteluissa tullut korostuneemmin esille esimerkiksi verkkovuorovaiikutuksen ilmeettömyys, kirjoittamisen haasteet tai väärinymmärrysten mahdollisuudet (vrt. Matikainen 2003).

POHDINTAA OHJAAJIEN NÄKÖKULMASTA

Opinnäytetyön toteutti kaikkien vaiheiden osalta kahdeksan opiskelijaa. Aikataulu näytti tuottaneen kahdelle opiskelijalle ongelmia. Heidän kohdalla työkiireet ja henkilökohtaiset asiat vaikuttivat aikatauluun siten, että he laativat WebCT-ympäristössä alkaneen opinnäyteprosessinsa loppuun myöhemmässä vaiheessa. Tämä kuvaakin hyvin sitä, kuinka aikuisopiskelijan opiskeluun ja samalla myös verkkoympäristössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen näyttää vaikuttavan monet tekijät. Esimerkiksi muu elämä ja työ vaikuttavat aktiivisuuteen ja sitoutumiseen. (Hakkarainen ym. 2001.) Näin ollen opiskelija joutuu arvioimaan uudelleen opiskelutahtiaan ja aikataulua.

Artikkelin kirjoittajat toimivat molemmat ohjaajina opinnäyteopintojaksolla. Meidän ohjaajien mielestä opinnäyteprosessi verkkoalustalla eteni jouhevasti. Opiskelijatkin olivat olleet tyytyväisiä ohjauksen sisältöön ja sen määrään. Pilotointivaiheessa oli selvästi eduksi, että ohjaukseen osallistui kaksi ohjaajaa. Niin kuin verkkokurssien kohdalla yleensäkin, niin tässäkin, etukäteissuunnittelulla oli keskeinen rooli. Suunnittelussa oppimisen organisointi tapahtui paljon opiskelijoille suunnattujen tehtävien avulla (vrt. Korhonen 2005). Ohjaus puolestaan rakennettiin näiden foorumeilla tehtävien tekemisen ympärille. Ohjaajat kommentoivat ja antoivat palautetta foorumeilla työskentelyn edetessä. Eryttäviä ohjauksen ja palautteen antamisen paikkoja olivat tutkimustehtävään, tutkimusongelmiin, aineiston hankintaan ja analysointiin liittyneet asiat. Ohjausta oli myös aikataulutettu. Ohjaajilla oli varattuna tietynä viikonpäivänä jokin aika, jolloin he keskitysti vastasivat opiskelijoiden kysymyksiin. Tällainen ohjausaikojen varaaminen järkevää niin ohjaajien kuin opiskelijoidenkin työtä. Verkko-opiskelun kuluessa ohjaus tapahtui pääsääntöisesti keskusteluviestein. Erittäin myönteistä palautetta opiskelijoilta saatiin vertaisarviointiparin työskentelystä. Vertaistuki toimi hyvin.

Tutkivan oppimisen viitekehyksessä rakennetussa verkkototeutuksessa suuri osa ohjauksesta oli ”sisäänkudottu” oppimisympäristöön. Sinne oli sijoitettu paljon materiaalia, joka tuki tutkimusprosessin etenemistä ja opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä. Tällaisia olivat aikataulu opintojaksolle, tutkimuksen tekemiseen liittyvä oppimateriaali ja ohjeet eri foorumeilla työskentelyä varten. Näin opiskelija saattoi heti opiskelun alussa hahmottaa opintojen kokonaisuuden ja prosessin etenemisen.

Toteutusta on hyvä arvioida myös kriittisesti. Hienosäätöä varmasti tarvitaan, vaikka kokonaisuutena oppimisympäristö toimi hyvin. On hyvä arvioida esimerkiksi eri keskustelufoorumien tarpeellisuutta. Esimerkiksi erillinen vaihe aineiston keräämiseen ja analysointiin ei välttämättä olisi tarpeellinen. Vaikka Kirjallisuus-keskustelufoorumilla ei opiskelijat varsinaisesti vaihtaneet kovinkaan paljon lähteitä toistensa kanssa, se antoi mahdollisuuden ohjaajille yhteisten lähteiden jakamiseen. Tästä syntyikin idea erillisestä Ohjaaja -foorumista, jossa ohjaaja voisi helposti välittää yhteistä tietoa koko ryhmälle. Tämän voisi ottaa tulevaisuudessa huomioon.

Lisäksi WebCT-ympäristössä saattoi käyttää sähköpostia ja chatia. Sähköpostia käytettiin lähinnä opiskelijan ja ohjaajan väliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Ohjaajan näkökulmasta ainakin sähköposti-työkalu on tarpeellinen. Chatia opiskelijat usein pyytävät WebCT-ympäristöihin, tosin tämä opinnäytetyö ei sitä kertonut hyödyntäneensä.

Toinen olennainen kehittämisajatus liittyy opinnäytetyön aiheisiin. Käsillä olevassa kokouksessa jokainen opiskelija laati omasta aiheesta opinnäytteen. Opinnäyte voitaisiin tehdä myös ryhmän yhteisestä aiheesta. Tällöin tutkivan oppimisen viitekehys tulisi jopa korostuneemmin esille.

Lopputapaaminen koko opinnäyteprosessin jälkeen saattaisi myös olla hyvä ajatus. Opiskelijat eivät sitä kylläkään toivoneet edes opinnäyteprosessin jälkeen. Toisaalta opiskelijathan tulivat mielellään tällaiseen yhteisölliseen opinnäyteohjaukseen mukaan, ettei heidän tarvitsisi tulla paikan päälle erillisiin ohjaustilanteisiin. Mutta ohjaajille jäi tuntuma, että opiskelijat olisi ollut mukava tavata työskentelyn päätteeksi. Näin palautekeskustelua ja kokemustenvaihtoa olisi voinut täydentää tapaamisen yhteydessä. Tällaisen tapaamisen olisi kuitenkin syytä olla vapaaehtoinen.

Joka tapauksessa opinnäytetyön laatiminen WebCT-ympäristössä tarjosi opiskelijoille ja ohjaajille oivan oppimiskokemuksen. Verkkoympäristöstä oli mahdollista seurata opiskelijoiden sekä ohjaajien työskentelyä koko prosessin ajan, kuten seuraava palautekin tuo ilmi.

Alkukankeuden jälkeen pääsi prosessiin käsiksi ja tunti vaiheet ja valmistautumisen uuteen vaiheeseen ja mielenkiintoista oli seurata muiden etenemistä. (opiskelija X)

Oman toiminnan analysointi ja arviointi korostuu myös tutkivassa oppimisessä (Hakkarainen ym. 2001).

Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on ollut ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogisiin opintoihin (60 op) liittyvä opinnäytetyö, joka laajuudeltaan (8 op) on luonnollisesti suhteessa pienempi kuin esimerkiksi ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyvä opinnäytetyö. Näin ollen koko opinnäytetyön laadintaprosessi on ollut mahdollista kokonaisuutena suunnitella ja toteuttaa verkkoympäristössä. Laajemman opinnäytetyön verkkoympäristössä toteutettava ohjaus saattaa mielekkäämmillään sisältää lähitapaamisten jännevöittäjän mallin, jossa

verkkoympäristö tarjoaa kuitenkin edelleen ohjauksen ja yhteisöllisen oppimisen foorumin. Luonnollisesti verkkoympäristöä voidaan hyödyntää tietyissä opinnäyteprosessin vaiheissa tiiviimmin, vaikka koko opinnäyteprosessia ei kokonaisuutena ohjattaisikaan pelkästään verkkoympäristössä.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden yhdeksi haasteeksi on esitetty työelämäedustajien tiiviimpi mukanaolo opinnäyteprosesseissa. Kaikille osapuolille ei aina ole selvillä opinnäytetöiden tavoitteet, ohjauksen vastuuja ja opinnäytetyön eteneminen (vrt. Rissanen 2003). Verkkoympäristö voisi tarjota oivan foorumin eri ohjaustahojen yhteydenpidolle ja ohjaajien kommenteille sekä opinnäytetyön ohjausprosessin läpinäkyvyydelle. Tällöin asiantuntemuksen jakaminen sisältäisi opiskelutovereiden lisäksi myös ohjaajien esittämien toisiaan täydentävien näkökulmien kokonaisuuden. Lisäksi yhteisöllisyyden merkitys olisi oppimisen tukena.

Verkko-ohjauksessa haasteiksi voivat nousta eri osapuolten ennakkoluulot sen hyödyntämiseksi ja esimerkiksi tieto- ja viestintätekniset taidot hyödyntää verkkoympäristöjä. Myös sitoutuminen verkkotyöskentelyyn on olennainen asia, jota ilman ohjaus ja työskentely eivät ole mahdollisia. On toki syytä huomioda, että verkkoympäristössä tapahtuva ohjaus on yksi mahdollisuus toteuttaa opinnäytetyön ohjausta. Opiskelijan oppiminen on joka tapauksessa keskiössä, myös verkko-ohjauksen erilaisissa malleissa.

LÄHTEET

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2), 1–17. <<http://www.aln.org/publications/jaln/>> Luettu 13.11.2006.

Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2004). Toward a Theory of Online Learning. Teoksessa T. Anderson & F. (toim.) *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University, 33–60. <http://www.cde.athabascau.ca/online_book> Luettu 13.11.2006.

Hakkarainen, K. & Järvelä, S. (1999). Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY, Helsinki, 241–256.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Lehtinen, E. (1999). Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Tietotekniikkaprojektin tutkimusryhmä.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2001). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY, Helsinki.

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

Järvelä, S. & Häkkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning – the quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments* 10 (1), 1–22.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. 6. uudistettu painos. Tammi, Helsinki.

Kinkki, S. & Lehtinen-Toivola, A. (2005). Soveltuuko tutkivan oppimisen teoria ammattikorkeakouluopetuksen käytäntöön? *Aikuiskasvatus* 25 (3), 203–216.

Koli, H. & Silander, P. (2002). Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisuja D: 134. Hämeenlinna.

- Korhonen, V. (2004).** Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere University Press, Tampere.
- Korhonen, V. (2005).** Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & M. Lairio & V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. University Press, Tampere, 142–161.
- Lehtelä, P.-L. & Viitala, T. (2004).** Opinnäytteen laatiminen yhteisöllisessä verkkoympäristössä. Kokousabstrakti H. Turunen (toim.) Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa konferenssi. Aulanko, Hämeenlinna 21.–23.4.2006. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B. Riihimäen Kirjapaino Oy, Riihimäki, 144.
- Lehtinen, E. (1997).** Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) Verkkopedagogiikka. Edita, Helsinki, 12–40.
- Lehtinen, E. (2002).** Computer-supported collaborative learning: an approach to powerful learning environment. Paper to be published in E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistel & J. Van Merriboer (toim.) Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments. Elsevier.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, Y. (2002).** Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY, Helsinki, 67–81.
- Manninen, J. (2001).** Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 53–73.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. (2004).** Avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muutokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia. Palmenia kustannus. Raportteja ja selvityksiä 44. Yliopistopaino, Helsinki.
- Matikainen, J. (2003).** Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Yliopistopaino, Helsinki, 55–67.
- Matikainen, J. & Aula, P. (2006).** Tutkielman ohjaus verkossa. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere University Press, Tampere, 201–215.
- Nevgi, A. & Tirri, K. (2001).** Oppimista estävät ja edistävät tekijät verkko-opiskelussa. Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia Aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 117–151.
- Nokelainen, J. & Sointu, L. (2003).** Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Yliopistopaino, Helsinki, 69–87.
- Rissanen, R. (2003).** Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomegrafisia menetelmiä tradenomin opinnäytetyöhön. Acta Universitatis Tampereensis, Tampereen yliopisto.
- Salmon, G. (2000).** E-moderator. The Key to Teaching and Learning Online. Great Britain by Clays Ltd. St Ives plc, Kogan Page.
- Sneck, S. (2004).** Vuoden 2003 gradupalkinnon saajan tarina. Sosiaalipsykologi 1.
- Tissari, V., Vaattovaara, V. & Vahtivuori-Hänninen, S. (2004).** Tuloksia, johtopäätöksiä ja pohdintaa. Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo (toim.) Hella-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön tutkimus- ja kehittämissprojekti 2001–2003. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001–2003. Verkkójulkaisu, 106–128.
<<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>> Luettu 13.11.2006.

Lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle

Kari Salo, Minna Söderqvist ja Timo Toikko

Opinnäytetyön ohjaajan rooliin liittyvien hyveiden toteuttaminen on haastavaa. Tässä artikkelissa pureudutaankin opinnäytetyön ohjauksen problematiikkaan. Johdannoksi tarkastellaan erilaisia ohjaajan rooleja ja tutkimusparadigmoja. Toiseksi kuvataan erilaisia opiskelijatyyppejä sekä tutkielmien lajeja. Opinnäytetöitä ohjaava opettaja joutuu erilaisten orientaatioiden, roolien ja tyyppien kanssa haastavan tehtävän eteen. Opinnäytetöiden tulisi olla yksilöllisiä, mutta työelämää kehittäviä ja siten yhteiskunnallisesti vaikuttavia. Ohjaajan tehtävä saattaa muodostua mahdottomaksi. Kolmanneksi tässä artikkelissa pyritäänkin lausumaan lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle. Opinnäytetyön ohjausprosessi on herkkä irrationaalisille uskomuksille. Lohdutusta etsitään erityisesti purkamalla irrationaalisia uskomuksia. Lopuksi artikkeli päätetään kokoavaan tarkasteluun.

JOHDANTO

Hyvä opinnäytetyö rakentuu tieteelliselle ajattelulle (esim. Salo, Söderqvist & Toikko 2005b, Hakala 2004, 29–37; Ellis 1979). Opinnäytteiden ohjauksen tavoitteena on tukea myös opiskelijan ammatillista kehittymistä. Pitkäaikaisena ongelmanratkaisuprosessina opinnäytetyö tuottaa myös hyvin henkilökohtaisia ja tunnepitoisia oppimiskokemuksia. Tässä artikkelissa tarkastellaan opinnäytetöiden ohjausta kunnioittaen Gothonin (1991) kirjan *Oletko neuvoton? Lohdutuksen sanoja opinnäytteen laatijalle* humanistista henkeä. Oppineisuuden osoittaminen on mahdollista monin eri tavoin. Opinnäytetyön tulee voida olla myös tekijänsä näköinen. Kääntäen tämä tarkoittaa ajattelua, jossa ammattikorkeakoulun opinnäytetyön standardeista pyritään siirtymään kohti laatusuosituksia.

Gothonin (1991) mukaan tutkielman ohjaajaan rooliin sisältyy ainakin kolme hyvettä: rehellisyys, yksiselitteisyys ja tahdikkaus. Ohjaajan rehellisyys käy ohjaustilanteessa esiin vilpittömyytenä ja totuudenmukaisuutena. Ohjauksessa selkeästä itseilmaisusta on huomattavasti apua. Psykologiassa minäviestillä tarkoitetaan, että asianomainen kertoo selkeästi omat tunteensa, ajatuksensa ja aikomuksensa ilman, että hän tietoisesti pyrkii loukkaamaan omilla sanomisillaan toista. Ohjaajan tekemien interventioiden eli väliintulojen tavoitteena on ohjata ja opettaa. Ohjaajan näkökantojen yksiselitteisyys on vuorovaikutuksen perusta. Opiskelijan ensikertaisuus opinnäytetyön tekijänä muodostaa kuitenkin haasteen ohjaustilanteelle. Vuorovaikutuksen tulisi perustua molempien asiantuntemukselle. Jo tahdikkauden nimissä ohjauksessa on perusteltua välttää opiskelijalle vieraiden tieteellisten käsitteiden käyttöä. Toisaalta asiantuntijuuden nimissä ammattikorkeakoulun opiskelijalta tulee vaatia sekä tieteellisen tut-

kimuksen että kehittämistyön käsitteistön hallintaa (ks. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006).

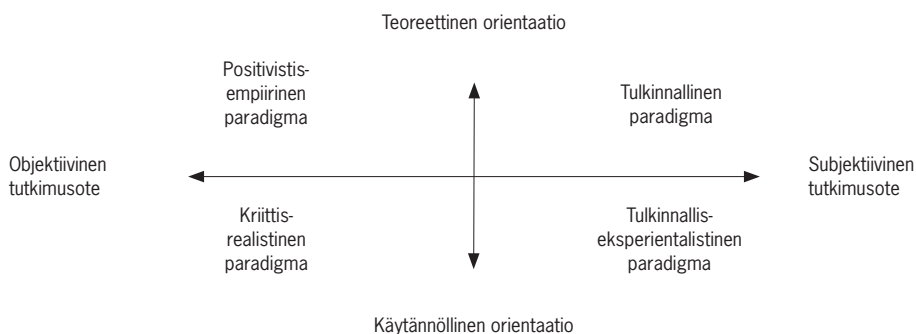
ERILAISET OHJAAJAT JA TUTKIMUSORIENTAATIOT

Opinnäytetöiden ohjaajia voidaan tyypitellä esimerkiksi ohjaustyylin ja orientaation perusteella. Mestari näyttää, kuinka opinnäytetyö tehdään. Hän antaa selkeän suunnan opiskelijalle. Kriitikko arvioi ja arvostelee. Hänen mukaansa vain kritiikki jalostaa opinnäytetyötä. Mentor neuvoo ja auttaa. Tukija uskoo vuorovaikutukseen. Helpottaja kuuntelee, kyselee ja avustaa opiskelijaa itseään ratkaisemaan ongelmia. Psykologilla on terapeuttinen asenne, mutta tietoisesti passiivinen rooli. Uudistaja ideoi, pohtii ja innostaa. Filosofilla on korkealentoiset ideat ja visiot. Ulkoinen tarkkailija pitää etäisyyttä ja on passiivinen. Hän hoitaa tehtävänsä vain muodollisesti.

Yksinkertaisetkin tyypittelyt voivat lisätä ohjaajan itsetuntemusta. Oman tyylin tunnistaminen antaa liikkumatilaa ohjaustyylin kehittämiselle, mutta osoittaa myös, että ohjaustyötä voi tehdä monella eri tavalla. Opinnäytetyön prosessin eri vaiheissa voidaan hyödyntää erilaisia ohjaustapoja. Kysymys on osin myös kulttuurisista käytännöistä, jotka vaihtelevat yhteisöittäin, ammattikorkeakouluittain ja yksiköittäin sekä koulutusohjelmittain ja suuntautumisvaihtoehdoittain.

Anttilan (2005) nelikenttäjaottelun mukaisesti ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä tulisi jossain määrin korostua tulkinnallis-eksperientalistisen paradigman mukaisesti toteutetut opinnäytetyöt, joissa käytännöllinen orientaatio ja opiskelijan oma subjektiivinen tutkimusote korostuvat (kuvio 1). Toisaalta etenkin työelämän kehittämistehtävät edellyttävät tutkimukselta objektiivisuutta siten, että kriittis-realistisen paradigman mukainen työskentely toteutuu.

Ammattikorkeakoulussa tavoitellaan enemmän käytännöllistä kuin teoreettista orientaatiota. Toisaalta perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen periaatteellisesta erillisyydestä huolimatta ne kuitenkin kietoutuvat tiivistä toisiinsa, joten aina niiden erottaminen ei ole käytännössä mahdollista (ks. Lukka 2006). Usein myös kehitystyön ajatellaan pohjau-



KUVIO 1. Tutkimusparadigmoja (Anttila 2005).

tuvan perustutkimukseen (ks. esim. Kiikeri & Ylikoski 2004). Anttilan (2005) jäsenys on selkeä, mutta toisaalta senkään perustelu ei kaikissa tilanteissa ole kestävä. Kysymys on enemmänkin tutkimuksille asetetuista ihanteista ja tavoitteista. Opinnäytetyön ohjaajalla voi olla useita erilaisia rooleja, mutta hän voi pyrkiä ohjaamaan opinnäytetöitä myös usean erilaisen tutkimusparadigman mukaisesti.

ERILAISET OPISKELIJAT JA OPINNÄYTETYÖT

Gothi (1991) jakaa tutkielmantekijät neljään ryhmään. Keräilijät ovat hyvämuistisia kirjanopineita, joilta tietojen keruu ja systematisointi sujuu perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti. Keräilijä viehättyy yksityiskohdista, jopa niin että tutkimus saattaa paisua mahdottomiin mittoihin. Nerot ovat kiinnostuneet suurista teorioista. Heidän opinnäytteensä ovat itseriittoisia ja innovatiivisia. Neron on jopa "pakko keksiä uutta". Paradigmaatikot ovat haltioituneet tutkimusmallista, jota he pyrkivät jäljittelemään viimeistä piirtoa myöten. Paradigmaatikko uskoo metodin voimaan. Pragmaatikkojen mukaan tietoa on se, mikä toimii käytännössä. Pragmaatikko uskoo käytännön voimaan.

Erilaiset tutkielmantekijät ovat haaste ohjaukselle. Kuinka hillitään keräilijän intoa tai ohjataan nero näkemään myös pieniä kysymyksiä tai saadaan paradigmaatikko irrottamaan otteensa metodista? Ohjaajien vaikuttamiskeinot jakaantuvat käytännössä ryhmä- ja yksilöohjaukseen. Ohjaussuhde edellyttää sekä ohjaajan että ohjattavan sitoutumista prosessiin ja valmistautumista yksittäisiin ohjaustilanteisiin sovitun mukaisesti. Itsenäisesti toteutettavan oppimisprosessin ohjaus vaatii tekijän, ohjaavan opettajan ja mahdollisen työelämäohjaajan sopimusta ohjauksen tavoitteista, ohjausmenetelmistä, ohjauksen työnjaosta sekä seminaareihin liittyvistä käytänteistä (ks. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006).

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt ovat usein erilaisia työelämän kehittämistehtäviä, tuotekehitys- tai projektitöitä, mutta ne voivat olla myös tutkimuksellisia, toiminnallisia tai taiteellisia töitä. Opinnäytetöiden sisältöjen osalta on käytännössä erotettavissa ainakin kuusi erilaista tutkielman lajia. Opinnäytetöiden kokonaiskirjoa lisäävät vielä näiden kuuden lajin erilaiset sekamuodot ja variantit.

Pikku tutkielmat ovat pikku pro graduja, joissa kirjoittaja tekee ensin tiedonkeruun (teoria) ja toiseksi aineiston keruun (empiria) ja kolmanneksi käsittelee tai tulkitsee aineistoa ohjaajan normeeraamana ja tukemana. Kvantitatiivisten aineistojen kohdalla näiden tutkielmien rakennemallina toimii tavallisesti IMRD-kaava (Introduction, Methods, Results, Discussion) ja kvalitatiivisten aineistojen kohdalla ilmiöpohjaisesti raportoitu tutkimusartikkeli (ks. Eskola 1998, 26–28; Eskola & Suoranta 2000, 234–245). Esimerkiksi tuplasuppilomallin raportointi koostuu tavallisesti neljän teknisesti erilaisen kokonaisuuden avulla: johdanto, ilmiön osa-alueet, pohdinta ja menetelmät. Tiukka ohjaus tuottaa opiskelijanoviisille ensimmäisen kokemuksen tutkimuksen systematiikasta, joka kuitenkin oppimiskokemuksena jää valitettavasti usein välineelliseksi. Pikku-tutkielma vastaa tiedekorkeakoulun esittämiin ihanteisiin.

Isot toimitukset ovat enemmän toimittajan kuin tutkijan työtä. Opiskelijakirjoittaja tavoittelee tiettyä sivumäärää. Opiskelija toimittaa teorian tietoa ja ammatillisesti kiinnostavaa materiaalia melko kriittittömästi. Tällä tavoin muodostuvan tekstimassan käsittely ja tulkinta toteutetaan vapaamuotoisesti. Tarkastelutavan myötä tulos jää pinnalliseksi, eikä se tavanomaisten opinnäytetöiden julkaisutapojen myötä onnistu toimimaan keskustelun herättäjänä.

Heikosti rajatut ja passiivisesti ohjatut työelämän kehittämistehtävät tai tuotekehityshankkeet ovat usein tällaisten opinnäytetöiden kontekstina. Tutkielma on vastaus opiskelijan omiin opiskeluhaasteisiin.

Opiskelijoiden omat jutut ovat opinnäytetöitä, joissa keskiössä on jokin omakohtainen opiskelijaa usein jo pitkään kiinnostanut aihe, jonka tarkasteluun opinnäytetyö antaa vihdoin mahdollisuuden. Aiheenvalinnan ollessa loppukädessä opiskelijalla itsellään ohjaaja on joutunut joustamaan, koska aihe on sovellettu koulutusosalalle. Ohjaajan kohdalla joustaminen saattaa vaikuttaa koko ohjausprosessiin. Kysymys on niin suuressa määrin opiskelijan omasta jutusta, ettei ohjaaja pääse siihen mukaan lainkaan. Tutkielma on vastaus opiskelijan ”unelmaan”.

Toimeksiannot ovat työelämän kehittämistehtäviä, tuotekehityshankkeita sekä tapah- tumatuotanto- tai projektitöitä, joiden muoto vaihtelee huomattavasti toimeksiantajan ja yksittäisten tilausten mukaan. Usein näissä yhteyksissä toteutetuissa opinnäytetöissä on lähtökohtana toimeksiantajan käytännöllinen orientaatio. Usein tilaaja on kiinnostunut opinnäytetyöstä lähinnä edullisen opiskelijatyövoiman vuoksi. Ohjaajan roolina on valvoa opiskelijan oikeusturvaa ja tekijänoikeuksia. Ohjaajan tehtävä on velvoittaa opiskelija kirjoittamaan opinnäytetyöhön myös tietoperusta. Parhaimmillaan nämä harjoitteluiden yhteydessä aktivoituvat opinnäytetyöt johtavat opiskelijan ammatillisen uran ensiaskeleisiin. Tutkielma on vastaus työelämän haasteisiin.

Tutkimukselliset, toiminnalliset tai taiteelliset opintosuoritukset ovat opinnäytetöitä, joihin suhtaudutaan kuten muihinkin opintokokonaisuuksiin. Usein näissä hankkeissa esitellään jotain uutta menetelmää tai innovatiivista näkökulmaa. Ne osoittavat opiskelijan olevan perillä alan ajankohtaisista asioista. Näiden koulutusohjelmapainotteisten opinnäytetöiden ongelmana on, että ne palvelevat vain välineellisesti opiskelijan valmistumisvaihetta. Opinnäytetöillä ei ole kovinkaan vahvaa yhteyttä työelämän realiteetteihin, eivätkä ne tue opiskelijan verkottumista. Ohjaajan tehtävänä on muistuttaa opiskelijoita myös työllistymisestä. Tutkielma on vastaus ulkokohtaisesti opiskeluun suhtautuvan opiskelijan asettamiin opinnäytetyön ehtoihin.

Oman tuotteen, työkalun tai yrityksen suunnittelu- ja kehittämistyössä on kyse oman ammatillisen osaamisen vahvistamisesta. Parhaimmillaan nämä opinnäytetyöt kantavat mukanaan myös yrittäjyyden siementä. Tällaiset opinnäytetyöt ovat ammattikorkeakouluissa tavoiteltavia, sillä niissä näkyy vahva pyrkimys oman asiantuntemuksen kehittämiseen. Voidaan sanoa, että opiskelija suuntautuu vahvasti kohti työelämää ja ottaa vastuun omasta ammatillisesta osaamisestaan. Opiskelija hyödyntää koulutuksen viimeistä vaihetta työllistymisessä. Tutkielma on vastaus opiskelijan osaamisesta ja työelämästä nouseviin haasteisiin.

Edellä esitettyjen jäsentelyjen perusteella voitaneen luoda eräänlainen ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ihannetyyppi. Opiskelijana hän on pragmaatikko, joka soveltaa tai kehittää käytännöstä nousevia kysymyksiä. Parhaimmillaan pragmaatikko suuntautuu oman tuotteen suunnittelutyöhön. Hänen opinnäytetyönsä on työelämään ja työllistymiseen suuntautunut. Tällaiseen opiskelijan ohjaukseen voidaan hyvin soveltaa Anttilan (2005) korostamaa tulkinnallis-eksperientalistista paradigmaa.

Toisaalta opinnäytetöitä ja niiden tekijöitä kuvaavat jäsentelyt osoittavat, millaisen problematiikan edessä opinnäytetyön ohjaajat ovat. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ideaalityypeistä huolimatta osa opiskelijoita toimii kuitenkin kuin keräilijä, nero tai paradig-

maatikko. He tekevät pikkututkielmia (pikkugraduja), mutta opinnäytetyö voi olla heille myös rinnastettavissa ihan tavalliseen opintosuoritukseen. Näin tapahtuu siitä huolimatta, että ohjaajalla on esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa opiskelijaan tämän vasta etsiessä opinnäytetyön aiheita. Vaikka opinnäytetyöt tehtäisiin ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämishankkeissa (Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006), niin siitä huolimatta opiskelijat tekevät erilaisia opinnäytetöitä yksilöllisesti orientoituen. Opinnäytetyön ohjaajat ovat "mahdottoman tehtävän" edessä.

OPINNÄYTETYÖNOHJAAJAN IRRATIONAALISIA USKOMUKSIA

Opinnäytetyön ohjaukseen liittyvä mahdottoman tehtävän luonne saattaa johtaa ohjaajan umpikujaan. Ulkoinen mahdoton tehtävä johtaa ohjaajan ajattelun harhaan. Opinnäytetyön ohjausprosessi on herkkä irrationaalisille uskomuksille. Kyetäkseen vastaamaan opinnäytetyön ohjauksen ulkoisiin haasteisiin ohjaajan on hyvä tiedostaa opinnäytetyöhön ja sen ohjaukseen liittyviä uskomuksia.

Ellis (1979) rationaalis-emotiivisen ajattelumallin tavoite on purkaa irrationaalisia uskomuksia. Uskomukset ovat peräisin tapahtumien tulkinnoista, arvioinneista sekä peruskokemuksista ja filosofioista, mutta eivät suoraan tapahtumista itsestään. Inhimillinen uskomusjärjestelmä koostuu sekä rationaalisista että irrationaalisista uskomuksista. Irrationaaliset uskomukset esiintyvät ajattelussa usein yksinkertaisina kuvailevina lauseina tai sisäisinä huuahduksina. Esimerkiksi ilmaukset "pitäisi" ja "täytyisi"; ehdottomuus, vaativuus ja dramaattinen kauhistelu sekä mahdottomat ja ylivoimaiset pakot ja ehdot toimivat merkkeinä irrationaalisista ajatuksista. Seuraavassa esitellään yksitoista irrationaalista ajatusta ja verrataan niitä opinnäytetyön ohjaajan työhön (Ellis 1979, Jensen ym. 1989).

Irrationaalinen lause 1:

Kaikkien tärkeiden ja merkittävien ihmisten täytyy rakastaa minua ja hyväksyä minut.

Monet kirjoittamattomat säännöt ja sopimukset kahlitsevat opinnäytetyön ohjausprosessia. Opinnäytetyöprosessin ja ohjausdialogien aikana rakkaus ja hyväksyntä tulevat testatuksi mahdollisesti useampaankin kertaan. Opinnäytetöiden ohjaaminen on vahva prosessi, jossa kuitenkin usein vältetään puhetta sosiaalisesta kontrollista. Ohjaajan tunnemaailmassa tukahdutettu sosiaalinen kontrolli saattaakin muuntua muotoon: kaikkien opiskelijoiden ja kollegoiden täytyy rakastaa minua ja hyväksyä minut. Tällaisista ei-avoimista lähtökohdista rakentuva vuorovaikutus johtaa siihen, että ohjaaja saatetaan kokea negatiivisesti (ks. Gothoni 1991, 45). Sitä tosiasiaa, että kaikkien kanssa "kemat eivät osu kohdalleen", helpottaa mahdollisuus valita useammista ohjaajista itselleen mieleinen.

Irrationaalinen lause 2:

Minun täytyy osoittautua täysin kykeneväksi, riittäväksi ja päteväksi, ja minun on aina saavutettava kaikki päämäärät.

Jos ja kun opettaja tietää kaiken, niin opinnäytetyön ohjaajan vasta tulee tietää. Opinnäytetöiden epäinhimillisen kovat vaatimukset tuottavat takuuvarmasti psyykkisiä kärsimyksiä. Täydellisyys on inhimillisesti tarkasteltuna irrationaalista kaikissa muodoissaan. Eräänlainen vasta-ajatus löytyy Kantilta: "Jokainen tekee sen hetkisen maksimiinsa." Koska kukaan meistä

ei ole täysin kykenevä, riittävä ja pätevä tai saavuta aina kaikkia päämääriä, on syytä kehottaa ohjattavia etsimään myös muita ohjaajia ja neuvonantajia opinnäytetyölleen.

Irrationaalinen lause 3:

Kun ihmiset toimivat inhottavasti tai epäreilusti, minun on syytettävä heitä, kirottava heidät ja pidettävä heitä pahoina, kelvottomina ja ilkeinä ihmisinä.

Ihmisillä on yleensä hyviä syitä toimia inhottavasti, mutta ongelmallista asiassa on se, että heidän läheisensä ja yhteistyökumppanit tai edes he itse, uhreista puhumattakaan, eivät tätä tiedosta. Syytely on kuitenkin energian tuhlaamista. Usko ihmisen ja opiskelijan hyvyyteen on oppimista tavoittelevan toiminnan lähtökohtana hedelmällisempi kuin lähtökohtainen oletus ihmisen pahuudesta, kelvottomuudesta ja ilkeydestä.

Irrationaalinen lause 4:

Asiat ovat mielestäni suorastaan kamalia, hirvittäviä ja katastrofaalisia. Aina kun turhaudun, minua kohdellaan väärin tai tulen torjutuksi.

Opinnäytetyön ohjaukseen sovellettuna irrationaalinen lause kääntyy muotoon: Opinnäytetöihin liittyvät asiat ovat mielestäni hoidettu yksikössäni suorastaan kamalasti, hirvittävästi ja katastrofaalisesti ja aina kun turhaudun, minua kohdellaan väärin tai tulen torjutuksi. Opinnäytetöiden ohjaus on dialoginen ja tavoitteellinen vuorovaikutusprosessi, joka saattaa kokonaisuudessaan olla hyvinkin monimuotoinen yhtälö. Pitkäkestoisena ongelmanratkaisutehtävänä ja oppimista tuottavana prosessina opinnäytetöiden tehtävänä on aiheuttaa ongelmia sekä opiskelijalle että ohjaajalle. Englannin kielen suomen kieltä laajempi ongelmaa ilmaisevien sanojen kirjo konkretisoi opinnäytetöiden ja projektitoiminnan positiivisen ja ongelmalähtöisen näkökulman: "Be a problem maker, not a trouble maker."

Irrationaalinen lause 5:

Emotionaalinen kärsimys ja kurjuus aiheutuvat ulkoisesta paineesta ja minulla on vain vähän mahdollisuuksia hallita ja muuttaa tunteitani.

Opinnäytetöiden ohjauspaineita on kuitenkin mahdollista hallita muun muassa räätälöimällä opinnäytetyön prosessipolku omaan työyhteisöön ja oman alan opiskelijoille soveltuvaan muotoon (Taimio & Salmi 2005). Prosessin jäsentäminen ja mallintaminen lisäävät ohjaajan koherenssin tunnetta (Antonovsky 1987). Koherenssin tunne jakaantuu kolmeen osaan: ymmärrettävyys (comprehensibility, kognitiivinen näkökulma), hallittavuus (manageability, instrumentaalinen näkökulma) ja mielekkyys (meaningfulness, motivationaalinen näkökulma). Opinnäytetyön prosessi voidaan jäsentää ymmärrettävään muotoon, jolloin se tulee samalla hallittavammaksi ja lopulta myös mielekkääksi.

Irrationaalinen lause 6:

Jos jokin näyttää pelottavalta tai vaaralliselta, minun on etukäteen ahdistuttava siitä.

Ovatko opinnäytetyöt ovat pelottavia ja vaarallisia prosesseja? Pelottavuuden ja vaarallisuuden teemat viestivät yleisesti masentuneisuudesta ja negatiivisesta mielialasta. Ahdistuksen ja pelon ero on niiden kohteen rajautuneisuudessa. Ahdistuksen kohdalla ei kohdetta osata rajata, kun taas pelon eli fobioiden kohdalla osataan, esimerkkinä hämähäkipelko. Tilastojen mukaan ohjaajien opinnäytetyöpelot ovat oletettavasti vielä nykyisin harvinaisia työkyvyt-

tömyyden syitä. Opinnäytetöiden kohdalla tulkinnat pelottavuudesta ja vaarallisuudesta ovat reaalisia muun muassa projektien riskianalyseissa. Avoimina prosesseina kaikki opinnäytetyöt sisältävät ahdistavia elementtejä. Ohjaajan luottamus omiin ja kykyihin sekä luottamus opiskelijan ammatti- ja menetelmäopintojen tehoon neutralisoivat luonnolliset epäilyt.

Irrationaalinen lause 7:

On paljon helpompaa välttää vaikeuksien kohtaamista tai vastuuta ottamista elämästä kuin harjoittaa tuloksellista ja palkitsevaa itsekuria.

Kysymys on ohjauksivuon väistämisestä. Työnjaolliset seikat muodostavat erään erittäin merkittävä rajapinnan ohjaajan ja opiskelijan ohjaussuhteessa. Eräs varteenotettava vaihtoehto on käydä läpi opinnäytetyön prosessimalli, ja korostaa alusta saakka, että kyseessä on opiskelijan itsenäisesti toteuttama opinnäytetyö, laajuudeltaan noin 400 tuntia. Toisaalta ohjattavia voi muistuttaa myös yksilöiden välisistä suurista työtehon eroista, kun kyseessä on opinnäytetyön tekemisen tyyppinen tietotyö. Missään tapauksessa ohjaajan ei tule esimerkiksi korjata suomen kieltä opinnäytetyön kannesta kanteen. Keskusteltaessa esimerkiksi valittavista tekstirakenteista ja -tyyleistä voidaan tätä demonstroida ja konkretisoida parantamalla opiskelijan kirjoittamaa opinnäytetyötekstiä yhdessä malliksi noin puolen sivun verran.

Irrationaalinen lause 8:

Menneisyyteni pysyy aina tärkeänä. Mikä kerran voimakkaasti vaikutti elämään, määrää täysin nykyiset tunteeni.

Ellis (1979) pyrkii sanoutumaan osittain irti siitä psykoanalyttisesta perinteestä, joka painottaa varhaislapsuuden tapahtumien merkitystä myöhäisempien kehitysvaiheiden kustannuksella. Yleistäen todettuna kognitiivisen psykologian mukaan tunteet syntyvät hetkessä, jossa tapahtumille annetaan tulkintoja ja niitä arvioidaan. Psykologiassa on tyypillistä kuunnella ja arvioida juuri näitä asioille annettuja tulkintoja, sanavalintoja, toistuvaa tyyliä, jolla niitä tuotetaan esiin ja osa-alueita, jotka puuttuvat normaali vastauksista jne. Omat kokemukset sekä tieteenalan ja opetussuunnitelman kannanotot ovat luonnollisesti tärkeitä opettajan työssä, mutta mikään niistä ei suoranaisesti määrää ajatuksiamme ja tunteitamme ohjaavina opettajina.

Irrationaalinen lause 9:

Ihmisten ja asioiden on muututtava paremmiksi kuin ne ovat nykyisin. Mielestäni elämä on kurjaa ja kauheaa, jos kaikkiin elämänongelmiini ei löydy varmoja, hyviä ratkaisuja.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön olemuksesta ja laadusta on kirjoitettu 1990-luvulta asti useita oppaita. Oppaiden tyylinä on usein jonkinlaisen ideaalimallin esittely eli implisiittisesti ne vahvistavat tällaista varman ja hyvän ratkaisun ideaa ja vaatimusta. Niissä tavoitellaan parempia opinnäytetöitä ja kaikkiin ohjausongelmiini pyritään löytämään varmat ratkaisut. Sikäli kun ohjauksessa on kyse ihmisten dialogisesta kohtaamisesta, niin kaikkiin ohjausongelmiin ei kuitenkaan ole löydettävissä varmoja ratkaisuja, mutta juuri tämä tekee ohjaustyöstä kiinnostavaa ja haastavaa. Mikäli ohjausongelmat ovat vakiintuneet ja toistuvat kohdallasi samanlaisina, voit luottavaisin mielin kokeilla muuttaa jotain ohjauksessasi. Vasta-ajatuksena tälle irrationaalille ajatukselle toimivat useat pessimistiset, realistiset tai

uskonnolliset elämänviisaudet, kuten esimerkiksi: ”Elämä on kärsimystä jälleensyntymien ketjussa.”

Irrationaalinen lause 10:

Voin saavuttaa inhimillisen onnen ja hyvinvoinnin tekemättä mitään ja keskittymällä huvituksiin. Opiskelijan itsenäisesti toteuttaman opinnäytetyön idea houkuttelee ohjaajaa siirtämään kaiken työn ja vastuun opiskelijalle. Ohjausvastuun tulisi kuitenkin pidättää ohjaajat huvituksiin keskittymiseltä tai totaaliselta laiskuudelta. Jokaisessa opinnäytetyön ohjaussuhteessa helmi on löydettävissä, kunhan vain jaksetaan etsiä (Gothoni 1991). Ohjausvastuun ja suomalaisen luterilaisuuden vakavuuden johdosta ohjaavien opettajien korkea työetiikka harvoin muistaa järjestää huvituksia, vaikka sellaisiakin opinnäytetyön avoin prosessi mahdollistaa. Nuorten ihmisten lyhytjänteisyys ja haluttomuus nähdä vaivaa sekä kunnianhimottomuus ovat käyneet usein esiin opinnäytetyön prosesseissa. Toisaalta kulttuurisesti inhimillisen onnen ja hyvinvoinnin mahdollisuus ilman työn tekoa tuntuu yhä yleisemmältä todellisuudelta, ainakin media niin esittää.

Irrationaalinen lause 11:

Inhimillisiin ongelmiin on aina olemassa yksi oikea ja täydellinen ratkaisu. On suorastaan katastrofaalista, jos sitä ei löydy.

Vasta-ajatuksiksi tälle totalitarismille käy sanonta: ”Pakko on vain kuolla”. Ihmisten dialogisessa kohtaamisessa voidaan hyvinkin lumoutua hetkittäin yhdestä oikeasta ja täydellisestä ratkaisusta esittää sen sitten ohjaava opettaja tai opiskelija, mutta usein ohjaustilanteiden ulkopuolella tehdään se varsinainen työ ja täydellisiltä tuntuneet ideat paljastuvat keskeneräisiksi. Totalitarismia ja ylimitoitettuja tavoitteita on opinnäytetyötutkimusten ja muiden projektien kohdalla syytä välttää, vaikka projektiyhteiskunnan kehitys on etenemässä inhimillisesti tarkastellen yhä monimutkaisempiin sopimuksellisiin verkostoihin sekä suurempiin projektikokonaisuuksiin (Sulkunen 2006). Pieni ja sievä opinnäytetyö on ohjaajan tilauksena usein riittävän haastava ensimmäistä opinnäytettään tekeväälle opiskelijalle eikä aiheuta ammattikorkeakoulun pikku G:lle ison G:n tyyppistä ongelmaa.

OPISKELIJA ON OPINNÄYTETYÖN OHJAAJAN OPPIMISEN ISÄ, JA KERTAUS ON ÄITI

Opinnäytetöille voidaan asettaa laatuksiteerejä ja niille voidaan asettaa tavoitesuuntia. Ammattikorkeakouluissa tehdään vuosittain kuitenkin yli 21 000 opinnäytetyötä, joka tarkoittaa yli 8 400 000 opiskelijatyötuntia. Niiden ohjaaminen yhden muotin mukaisesti on mahdoton tehtävä. Laatuksiteerien tulee ottaa huomioon tutkimusparadigmojen, ohjaajien, opiskelijoiden ja opinnäytetöiden kirjo.

Opinnäytetöihin kohdistuu suuria odotuksia. Ohjaajan tulee huomioida opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja aikaisemmat oppimiskokemukset sekä asettua opiskelijoiden tarpeista lähtien tukemaan heidän opintojaan, ammatillista kasvua ja elämänhallintaa. Opettajien ohjauksen lisäksi opinnäytetyöt toteutetaan yhä useammin tiiviissä työelämäyhteistyössä, joten niillä on vaikutuksensa myös suomalaiseen työelämään, eli niillä on yhteiskunnallista ja alueellista vaikuttavuutta. Tiivistyneen työelämäyhteistyön myötä lisääntynyt opinnäytetöiden yhteiskunnallinen vaikuttavuus lisää ohjaajien tarvetta tiedostaa opinnäyte-

työkäytänteitä ja kehittää yhdessä eri toimijoiden kanssa opinnäytetyön ohjauksen laatua (vrt. Vuorinen ym. 2005; Opetusministeriö 2006).

Opinnäytetöiden ulkoiset haasteet saattavat joissakin tilanteissa koitua ohjaavan opettajan henkilökohtaiseksi taakaksi. Opinnäytetyön ohjausprosessi on herkkä irrationalisille uskomuksille. Tässä artikkelissa on pyritty vastaamaan Ellisin (1979) yhteentoista irrationaliseen lauseeseen. Ne on sovellettu opinnäytetyön ohjaustilanteisiin. Irrationaalisten uskomusten tiedostaminen helpottaa opettajan taakkaa. Artikkelissa on pyritty myös lausumaan lohdutuksen sanoja opinnäytetyön ohjaajalle. Lisäksi on huomattava, että erilaisuus on ammattikorkeakouluissa arkinen hyve. Erilaisten opinnäytteiden tekijöiden ja ohjaajien dialogi sisältää innovaatioiden mahdollisuuden, sillä ovathan ne yksi älyllisen ristipölytyksen areena (Harmaakorpi 2006). Nuoren opiskelijan innostus ohjaajaa kiinnostamattomasta aiheesta tuottaa opettajalle hedelmällisen oppimiskokemuksen.

Opinnäytetyön ohjaamisen vahvuutena on, että ohjaajat saavat ohjata useita opinnäytteitä työssään. Näistä kaikista on opittavissa uutta. Vastaavasti heikkoutena on saman todellisuuden toinen puoli, eli ohjausresurssia on usein melko vähän kullekin opinnäytetyölle. Aina samanlaisina toistuvat ongelmat saattavat toimia myös urautumisen ja työssä kuormittumisen syinä. Samoin opinnäytetyön tekijän ja ohjaajan dialogin tuotteistaminen edelleen yhteisartikkeleiden ja toimitettujen kirjojen muotoon on eräs vielä vähän käytetty mahdollisuus. Samalla tavalla kuin teknologiakeskuksissa tavoitteena on erilaisten toimijoiden yhteistyön edistäminen, tulee tällainen olla mahdollista myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kontekstissa (ks. Suutari, Salo & Kurki 2005). Ohjaajien oman koulutuksen yliopistomaisuus, tekijänoikeudelliset ongelmat ja ammattikorkeakoulujen liiketoiminnallisten pyrkimysten määrittelyn vaikeudet sekä ammattikorkeakoulujen T&K -toimintojen heikko rahoituksellinen asema heikentävät opinnäytetöiden uudistumispyrkimyksiä ja ohjaajien työn tehokkuutta. Yhteistyön ja ilmaiseksi tekemisen perinteet ovat lisäksi vaivana useilla ammattikorkeakoulujen koulutusaloilla.

Opinnäytetöiden osuutta ammattikorkeakoulujen T&K-toiminnoista tulee arvioida myös kriittisesti. Valtakunnallisesti toteutetut opinnäytteiden laadun kehittämistoimet ovat olleet erinomaisia. On erityisen tärkeää, että juuri ohjaavat opettajat pääsevät määrittämään opinnäytetöiden laatua. Kehitystyön tulokset ovat siirrettävissä verkkomateriaaleina erittäin helposti ammattikorkeakoulujen käyttöön eri yksiköissä. Opinnäytetöiden valtakunnallisista kehittämistoimista on otettavissa mallia muidenkin asiakokonaisuuksien kohdalla niiden arviointi- ja kehittämistyön vaikuttavuuden kehittämiseksi. Opinnäytetöiden ohjausta tukevia, valtakunnallisia konkreettisia kehittämishankkeita, olisi syytä käynnistää kiireellisesti liittyen ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden sekä muiden projektien ja tutkimusten julkaisemiseksi kokonaisuudessaan verkossa avoimeen saatavuuteen perustuen (ks. Salo 2004, 2006; Salo, Söderqvist, & Toikko 2004, 2006) ammattikorkeakoulujen luovuuden ja innovatiivisuuden varmistamiseksi (Opetusministeriö 2006).

Yhteistyö ammattikorkeakoulun opiskelijoiden, opettajien, ohjaajien sekä työelämän, yliopistojen ja tutkimuslaitosten edustajien kanssa voi tapahtua mitä erilaisimmin tavoin ja menetelmin. Toimijoita onkin kannustettava näiden tavoitteiden suuntaisesti myös käytännössä. Opinnäytetyön ohjaaja on tunnistettavissa yhteiskunnallisten eli ammattikorkeakouluinsti-tuution pyrkimysten ja yksilön oikeuksien eli opiskelijoiden halujen ja toiveiden ristipaineiden keskiöön. Opiskelijalla on päävastuu opinnäytetyöstään ja ohjaavalla opettajalla on ohjaus-

tehtävänsä. Opiskelijalle on aina syytä jakaa kiitosta ja arvontoa runsain käsin sekä kiittää työn vähäistäkin edistymistä (ks. Carnegie 1937). Näissä puitteissa ohjaajan tehdessä sen hetkisen maksiiminsa tulee tämän riittää.

LÄHTEET

- Amkota-tietokanta. (2006).** Opetusministeriö. Ammattikorkeakoulujen seurannan ja arvioinnin tietokanta. <<http://www.csc.fi/amkota>>. Viitattu 25.10.2006.
- Anttila, P. (2005).** Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta 16. Akatiimi Oy, Hamina.
- Antonovsky, A. (1987).** Unravelling the mystery on health. How people manage stress and stay well. Jossey-Bass, San Francisco.
- Carnegie, D. (1937).** Miten saan ystäviä, menestystä ja vaikutusvaltaa. WSOY, Helsinki.
- Ellis, A. (1979).** Reason and emotion in psychotherapy. Institute for Rational Living, New York.
- Eskola, J. (1998).** Johdanto eli näkökulmia tieteelliseen kirjoittamiseen. Teoksessa J. Eskola (toim.) Kirjoituksia tieteellisestä kirjoittamisesta. Tampereen yliopisto, Tampere, 7–36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000).** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Gothoni, R. (1991).** Oletko neuvoton? Lohtuksen sanoja opinnäytteen laatijalle. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakala, J. T. (2004).** Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus, Helsinki.
- Harmaakorpi, V. (2006).** Korkeakoulutus innovaatioketjussa. Amk- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät 11.–12.10.2006, Oulu.
- Jensen, T., Kuusinen, K.-L., Saarela, S. & Vapaavuori, J. (1989).** Rationaalis-emotiivinen psykoterapia (RET). Teoksessa A. Toskala (toim.) Oppimisterapioiden menetelmiä ja taustateorioita. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä, 4, 39–75.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. (2004).** Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Gaudeamus, Helsinki.
- Lukka, K. (2006).** Konstrukttiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja arviointi. Teoksessa K. Rolin, M. Kakkuri-Knuutilla & E. Henttonen (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Gaudeamus, Helsinki, 111–133.
- Opetusministeriö. (2006).** Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Luovuuksstrategian loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 43.
- Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006).** Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf>
- Salo, K. (2004).** Artikkelimuotoisen opinnäytetyön ja T&K-verkkajulkaisun perustaminen ammattikorkeakouluihin. Ammatillisen ja AMK -koulutuksen tutkimuspäivät 1.–2.12.2004. Aluekehitys, t & k ja innovaatiotoiminta -teemaryhmä.
- Salo, K. (2006).** Yliopettajien työ ja ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita Publishing Oy, Helsinki, 184–202.
- Salo, K., Zimmerbauer, K. & Suutari, T. (2005).** Eteläpohjalaisuuden tuottaminen sosioemotionaalisessa sähköpostiviestinnässä. Elore, 12 (2). <http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_05/szs2_05.pdf>.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004).** Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 3 (4).
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2005a).** Open access -julkaisujärjestelmä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Helsinki, 218–228.

- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2005b).** Hyvä ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 4 (3).
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2006).** Ammattikorkeakoulun T&K ja projektitoiminta – liiketoiminnallisia intressejä? KeVer-verkkolehti 5 (3).
- Sulkunen, P. (2006).** Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan käänköpuolia. Gaudeamus, Helsinki, 17–38.
- Suutari, T., Salo, K. & Kurki, S. (2005).** Seinäjoen teknologia- ja innovaatiokeskus Frami vuorovaikutusta ja innovatiivisuutta edistävänä ympäristönä. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. B, Raportteja ja selvityksiä, 25.
- Söderqvist M. & Salo K. (2005a).** Yliopettajan kokemuksia kirjoittamisesta. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Helsinki, 247–262.
- Söderqvist M. & Salo, K. (2005b).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöraportin uusi malli. KeVer-verkkolehti 4 (3).
- Taimio, H. & Salmi M.-M. (2006).** Opinnäytetyöllä onneen. Helia A: 22, Helsinki.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. (2005).** Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisuja 5.
<http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf>.

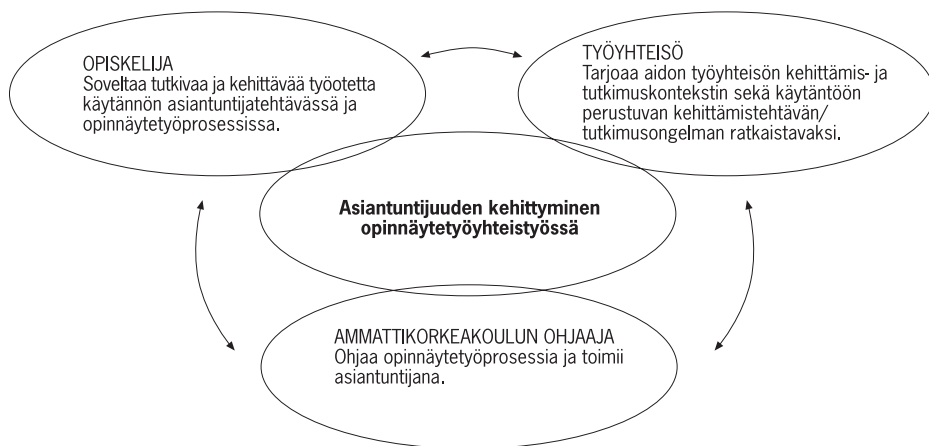
Työelämäyhteistyö ja kumppanuus opinnäytetyössä

Riitta Rissanen

Tarkastelen artikkelissa työelämäyhteistyötä ammattikorkeakoulun opinnäytetyön laadun tekijänä. Artikkelini pohjautuu Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen¹ teemaryhmätyöskentelyyn vuosina 2004–2006 sekä 2003 julkaistuun kasvatustieteiden väitöskirjatutkimukseen nimeltään Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina (Rissanen 2003).

TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS OPINNÄYTETYÖN ASETELMANA

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä on luonnehdittu työelämälähtöiseksi opinnäytteeksi, jossa opiskelija, työn toimeksiantaja ja ammattikorkeakoulun ohjaaja tekevät kolmikantayhteistyötä (kuvio 1). Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Työelämälähtöinen asetelma opinnäytetyössä korostaa toimijoiden yhteistyötä. Käytännössä kolmikantayhteistyöstä



KUVIO 1. Työelämälähtöinen opinnäytetyö kolmikantayhteistyönä.

¹ Ks. <www.oamk.fi/opinnaytehanke>

sopiminen auttaa kaikkia toimijoita ymmärtämään opinnäytetyön tavoitteet ja kunkin toimijan roolin.

Työelämälähtöinen asetelma johdattelee opinnäytetyöprosessissa tehtäviä valintoja, *mitä kehitetään ja tutkitaan, miten kehitetään ja tutkitaan ja millaista tietoa tuotetaan*. Työelämälähtöisyyden käsitettä voidaan analysoida tarkastelemalla kolmea näkökulmaa; *opinnäytetyön kontekstia, metodeja ja tiedon luonnetta*. Työelämäyhteistyö ohjaa opinnäytetyöntekijän tutkimaan ja kehittämään työyhteisön käytännön asiantuntijatehtäviä, joilla on myös työelämän kannalta merkitystä. Opinnäytetyöhankkeen aikana käydyissä keskusteluissa tuli useasti ilmi se, että työelämä odottaa opinnäytetyöstä hyödynnettävyyttä ja käytännön tuloksia. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön aiheet toivotaan valittavan *käytännön työn ja ammattien konteksteista* (ks. Schön 1987) vastakohtana puhtaasti käsitteellisille ja teorialähtöisille aiheille, joiden tulosten sovellettavuus käytäntöön on heikompi tai epäsuora. On selvää, että työelämäyhteistyössä toteutetut opinnäytetyöt ovat varsin erilaisia, näin ymmärrettävästi niiden tuleekin olla. Työn tilaajayhteisöt (esim. pk-yritykset, sairaalat, insinööritoimistot, virastot, projektit jne.) ovat myös oppimis- ja tutkimisympäristöinä erilaisia vuorovaikutteisuuksien ja yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta (Engeström 1995). Kontekstin muotoutuminen riippuu muun muassa siitä, miten tutkimus- ja kehittämistyötä sekä yrityksen ja korkeakoulun välistä opinnäytetyöyhteistyötä on opittu tarkastelemaan (ks. von Krogh & Roos 1996, Wolfe & Lucas 2001).

Työelämälähtöisyys näkyy myös *opinnäytetöiden metodisissa valinnoissa*. Usein keskustellaan siitä, millaisia metodeja tai välineitä ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä tulisi soveltaa. Metodien käyttö ilmenee muun muassa siinä, millaisia tiedon tuottamisen ja analysoinnin tapoja käytetään, miten käsitteitä sovelletaan ja miten opinnäytetyön tuloksia argumentoidaan (ks. Vilka 2005, 27). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tulisi ennen kaikkea korostua reflektiivinen (arvioiva ja pohtiva) ongelmanratkaisuun pyrkivä ote (ks. Carr & Kemmis, 1986), jotta opinnäytetyö kehittää sekä työelämän käytäntöjä että opiskelijan omaa tietämystä. Työelämän edustajat ovat useinkin kiinnostuneita opinnäytetyön käytännön ratkaisuista, uusista kehittämisideoista ja -kokeiluista sekä tuloksiin perustuvista johtopäätöksistä. Työyhteisöissä tarvitaan ratkaisuja käytännön ongelmiin päivittäin ja ratkaisujen tueksi tarvitaan analyttistä tuotetta. Keskeiseksi opinnäytetyön kehittämismetodiksi nouseekin kyky kehittää asiantuntijatyötä ongelmanratkaisuprosessien ja reflektiivisen ajattelu kautta (ks. myös Poikela & Poikela 1999, 169). Painoarvo opinnäytetöissä tulisikin olla käytännön tulosten esiin nostamisessa, tuotosten pohdinnassa ja sovelluksien arvioimisessa, jotta opinnäytetyön käytännönläheisyys ja käyttöönotto onnistuvat. Kaikessa tässä opinnäytetyön tietoperusta ja sovelletut kehittämismetodit toimivat oivallisena näkökulmana ja tukena uusille ajatuksille, parannusehdotuksille ja sovelluksille.

Opinnäytetyön työelämälähtöisyyttä kuvaa myös opinnäytetyön *tiedon ja tietämyksen luonne*. Opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa työn tekijä, tilaajayhteisö ja opinnäytetyön ohjaaja pääsevät keskustelemaan siitä, mitä työelämän edustaja opinnäytetyöstä odottaa, millaista osaamista ja asiantuntijatiedon käsittely- ja arviointitaitoja opinnäytetyössä opiskelijalta odotetaan ja kuinka opinnäytetyö vastaa ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen soveltavan tutkimus- ja kehitystyön tiedonkäsitteisiin. Käytäntöä korostavassa opinnäytetyössä tieto näyttyy useinkin laaja-alaisena ammatillisena ja vuorovaikutteisena tietämyksenä, jossa yhdistyy sekä käytännöllinen että väitteisiin ja tietoperustaan kiinnittyvä tieto (ks. Eraut 1994, Carr & Kemmis

1996, Cranton 1996). Parhaimmillaan kolmikantayhteistyö opinnäytetyössä muotoutuu niin, että työelämän asiantuntijustieto- ja taitovaatimukset luovat perustan ammattikorkeakoulun työelämälähtöiselle opinnäytetyön ongelmanasettelulle ja työn tavoitteet muotoillaan siten, että opiskelijan on mahdollista tutkia ja kehittää, joskus jopa uusia, työelämää lähellä olevia ratkaisuja, toimintamalleja, palveluja tai tuotteita sekä kehittää tässä yhteydessä myös omaa asiantuntijaosaamista (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, Eraut 1994, Tynjälä 1999).

Kun työelämälähtöisten opinnäytetöiden tutkimus- ja kehittämistehtävät "nousevat" asiantuntijusalan käytännöistä, on useinkin opinnäytetyön ja harjoittelun linkittäminen samaan työyhteisöön opiskelijan ja toimeksiantajan kannalta hyödyllistä. Harjoittelun aikana opinnäytetyön tekijä pääsee hyvin tutuksi työn käytännön kontekstiin ja oppii havaitsemaan työyhteisön kehittämiskohteita, joista yhteisellä sopimuksella voi muotoutua myös kaikkia osapuolia palveleva opinnäytetyön aihe. Aiheenvalinta on usein työelämäyhteistyössä tehtävien opinnäytetöiden yksi kriittisimmistä vaiheista, sillä se vaatii kehittämisen kohteen rajaamista ja muotoilemista niin, että aihe tukee myös opinnäytetyöntekijän kompetenssitavoitteita (ks. myös Ellström 1998). Aiheen tulisi ennen kaikkea tukea opiskelijan omaa kehitystä ja laadukasta oppimista. Työelämäyhteistyössä tehtävän opinnäytetyön eräs laadun tekijä on opinnäytetyön tavoitteiden määrittäminen; miten toimeksiantajayhteisön tavoitteet sekä odotukset osaamisesta sovitetaan yhteen opiskelijan oppimistavoitteiden kanssa. Tässä yhteydessä ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaajalla on keskeinen rooli. Laadukas työelämäyhteistyö opinnäytetöissä ei merkitse työn tavoitteiden siirtämistä työyhteisöjen määriteltäviksi, vaan opinnäytetyöohjaajien rooliksi jää usein työyhteisöistä tarjotun aiheen ohjaaminen mielekkääksi asiantuntijaosaamista tukevaksi tutkimus- ja kehittämistehtäväksi.

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSTÄ LAATUA OPINNÄYTETYÖHÖN

Ammattikorkeakouluopetuksen lähtökohta on työelämän kehittämisen vaatimuksissa (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). On luonnollista, että työelämäyhteistyö on kiinteä osa ammattikorkeakouluopetusta tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa. Vuonna 2003 tutkimus- ja kehitystoiminta vahvistettiin osaksi ammattikorkeakoulujen perustehtävää. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan vahvistumisen myötä, ammattikorkeakoulut ovat hakeneet entistä voimakkaammin työelämäyhteistyölle jatkuvuutta ja erilaisia muotoja. Mahdollisimman moni opinnäytetyöprojekti pyritään hankkeistamaan. Hankkeistettuja opinnäytetöitä ovat opinnäytetyöt, joissa täyttyy yksi seuraavista kriteereistä (AMKOTA-käsikirja):

- Työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista.
- Opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista.
- Työyhteisön tarkoituksena on alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista.

Opinnäytetöitä on linkitetty myös ammattikorkeakoulujen muuhun tutkimus- ja kehitystoimintaan (esim. työelämä tutkimukseen ja -projekteihin) osaamisalueiden mukaisesti. Näin opiskelijoilla on aito mahdollisuus osallistua ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön omien

opintojensa muodossa. Opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön vahva linkittyminen on yksi osoitus laadukkaana ammattikorkeakoulupedagogiikan olemuksesta.

Työelämäyhteistyön korostaminen liittyy keskusteluun ns. *"practice of work"*- tai *"communities of practice"* -oppimisympäristöistä, joille on ominaista merkityksellisten ja autenttisten, ei-muodollisten ongelmien ratkaiseminen käytännön vuorovaikutuksessa. (ks. Rauste-von Wright 1997, ks. myös Lave & Wenger 1999, Barab & Duffy 2000). Työelämäyhteistyössä toteutettu opinnäytetyö merkitsee korkeakouluympäristön ja työympäristön oppimisprosessien yhdistymistä (ks. Guile & Griffiths 2001, 120, connective model). Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä oppiminen tapahtuu ainakin osittain työelämän vaihtelevissa sosiaaliin konteksteissa (*situated learning*, ks. Griffin 1995). Nämä työn tekemisen kontekstit (mm. yritykset, julkiset organisaatiot, yhteisöt, projektit) ovat luonteeltaan oppimisympäristöjä, joissa tietoa rakennetaan ja tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opinnäytetyötekijän kannalta se merkitsee sitä, että hän pääsee näkemään ja kokemaan aidosti oman opinnäytetyönsä merkityksen ja tarpeen työyhteisössä, jopa soveltamaan sen tuloksia yhdessä muiden työyhteisön toimijoiden kanssa sekä arvioimaan työnsä merkitystä. Työympäristössä tehty kehittämistehtävä opinnäytetyön muodossa tukee parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan asiantuntijaksi kehittymistä ja osoittaa asiantuntijatiedon käytännöllisiä yhteyksiä.

Työelämäohjaajan rooli on keskeinen laadun tekijä opinnäytetyöprosessissa. Työyhteisöt ovat kuitenkin oppimisympäristöinä erilaisia ja niiden laatu luonnollisesti vaihtelee. Tämä merkitsee sitä, että työelämäohjauksen onnistuminen vaikuttaa myös työelämälähtöisen opinnäytetyöprosessin muotoutumiseen. Useissa tutkimuksissa (Argyris & Schön 1974, Senge 1990, Nevis, DiBella & Gould 1997, Guile & Griffiths 2001, Rissanen 2003) on todettu, että oppimisen ja tutkimisen käytännöt vaihtelevat työyhteisössä. Tämä merkitsee sitä, että työelämäkontekstissa toteutetussa opinnäytetyössä ei ole olemassa vain yhtä toiminnan todellisuutta. Keskeisinä erottavina tai yhdistävinä piirteinä ovat muun muassa työyhteisön osallistumisen aktiivisuus, yhteisöllisyyden luonne sekä opinnäytetyön tekijän roolin muotoutuminen. Työyhteisön ja työelämäohjaajan rooli voi olla aktiivinen toimijan rooli, jolloin opinnäytetyöprosessia rakennetaan yhteistyönä kehittämisen ja tiedon jakamisen lähtökohdista. Joissain tilanteissa työelämäohjaaja on pelkästään työn tilaajan roolissa, jolloin opinnäytetyön tekijä vastaa työelämän tarpeeseen opinnäytetyön muodossa.

YHTEISTYÖSTÄ KUMPPANUUTEEN

Työelämän palaute opinnäytetöistä oli varsin usein esillä opinnäytetyöhankkeen aikaisissa keskusteluissa. Ammattikorkeakouluilta toivottiin edelleen selkeää viestiä ammattikorkeakoulun opinnäytetyön luonteesta ja sen mahdollisuuksista. Vaikka opinnäytetöitä valmistuu vuosittain yli 21 000, on työelämässä vielä paljon epäselvyyttä siitä, mikä ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on. Aktiivista ja työelämälähtöistä viestintää on siis kaikkien ammattikorkeakoulujen syytä edelleen tehostaa. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tukea ja vahvistaa alueensa kehittämistä, ja tässäkin mielessä aktiivinen viestintä opinnäytetöistä alueen elinkeino- ja työelämän eri yhteyksissä on tarpeen.

Näin ollen ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet yhteistyön muotoja ja vahvistaneet alueellisia verkostoja. Useissa tapauksissa työelämälähtöinen opinnäytetyö lähenee yhä enemmän tiedontuottajien yhteistyötä (ks. Gibbons ym. 1994). Työelämälähtöisyys toteutuu

käytännössä erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa, joiden piirteinä ovat jäsenten eriasteinen kumppanuus, tiedonsiirto sekä tiedon jakaminen (ks. Jankowicz 1995, Sveiby 1997, Ståhle & Laento 2000).

Ståhle ja Laento (2000) ovat kuvanneet eriasteisia kumppanuuden tasoja. Kumppanuuden peruspohjana on osaaminen ja luottamus. Operatiivista kumppanuutta hallitaan usein sopimuksilla, joissa määritellään kunkin osapuolen tehtävät ja vastuut (vrt. opinnäytetyösopimus). Useinkaan operatiiviseen kumppanuuteen ei kuulu yhteinen kehittäminen ja oppiminen. Sen sijaan taktisen kumppanuuden tavoitteena on oppia uutta, yhdistää jopa prosesseja sekä poistaa esim. kumppaneiden toiminnallisia päällekkäisyyksiä. Sopimukset täydentävät taktista kumppanuutta, mutta ne eivät kuitenkaan ohjaa sitä. Luottamus tämällyyppisessä kumppanuussuhteessa rakentuu ajan myötä. Jatkuvan kehittymisen kannalta on tärkeää luoda kumppaneiden välille toimiva palautejärjestelmä, jotta kumppanuutta voidaan kehittää (vrt. esim. opinnäytetyökyselyt osana opinnäytetyöprosessia). Syvin kumppanuuden muoto on strateginen kumppanuus, joka perustuu syvään luottamukseen ja kumppaneiden tasavahvoihin rooleihin. Tällä tasolla kumppanuudesta tavoitellaan win-win-periaatteella strategista etua (esim. osaamisen siirtymistä, kustannusetuja, tuote-/palveluetua), jopa kumppaneiden välistä riippuvuutta. Engeström (2006, 19) on määritellyt kumppanuuden ”organisaatioiden väliseksi pitkäkestoiseksi liittoutumaksi, jonka avulla pyritään hallitsemaan kumppaniorganisaatioille tärkeä strateginen haaste”.

Seuraavassa on koottu kumppanuuden keskeisiä piirteitä (ks. Engeström 2006, Toivainen, Toikka, Hasu & Engeström 2004, Pohjonen 2002, Ståhle & Laento 2000):

- Kumppanuus on *pitkäaikainen* yhteistoimintamalli.
- Kumppanuus muodostuu *yhdenvertaisista* osapuolista, joilla on toisiaan täydentäviä kompetensseja ja resursseja.
- Kumppanuus kohdistuu yhteiseen (*strategiseen*) haasteeseen, joka on tärkeä kaikille osapuolille. Yhteisen haasteen erittely, kuvaaminen ja täsmentäminen ovat oleellinen osa kumppanuustyöskentelyä.
- Kumppanuus edellyttää *rajojen ylittämistä* ja läpinäkyvyyttä.
- Kumppanuudessa *vastuu toiminnan kehittämisestä jakautuu kaikille osapuolille*. Kumppanit tarvitsevat palautetietoa toimintansa tuloksista ja voidakseen arvioida kriittisesti ja muokata uudelleen tuotoksiaan.
- Kumppanuus vaatii *yhteisiä neuvottelun välineitä*. Esimerkiksi yhteisten käsiteltävien asioiden esittämisestä siten, että kaikki osapuolet voivat ymmärtää, mistä puhutaan.
- Kumppanuus vaatii yleensä myös *uudenlaisia ennakoivia sopimuksia*, joilla viitotetaan osapuolten velvollisuudet sekä yhteistoiminnan tavoitteet ja muodot.

Kun kumppanuuden piirteitä peilataan työelämälähtöiseen opinnäytetyöyhteistyöhön, löytyy ammattikorkeakoulujen käytännöistä joitakin esimerkkejä siitä, että yhteistoimintaa on kehitetty kumppanuuden suuntaan. Tässä yhteydessä on toki todettava, että kumppanuus on sananmukaisesti haasteellinen yhteistoiminnan malli ja vaatii pitkän prosessin kehitykseen (ks. Engeström 2006), varsinkin julkisten organisaatioiden ja yritysten välillä. Monet ammattikorkeakoulut ovatkin vahvistavat pitkäaikaista yhteistoimintaa kummiyritysten, partnereiden, mentoreiden ja T&K-hankkeiden avulla. Osapuolien roolien yhdenvertaisuutta

halutaan vahvistaa muun muassa opinnäytetyösopimuksilla kolmikantamallin mukaisesti. Yhteisenä ohjauksen haasteena on työelämän kehittämistä palveleva, ammattiopintoihin kytkeytyvä opinnäytetyön aihe.

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä tapahtuu myös rajojen ylittämistä siten, että ohjausprosessiin osallistuu sekä ammattikorkeakoulun että työelämän ohjaaja ja opinnäytetyön aiheita kohdennetaan myös monialaisiin konteksteihin. Kumppanuudessa vastuu toiminnan kehittämisestä jakautuu kaikille osapuolille, jolloin työelämälähtöisestä opinnäytetyöprosessista tulisi voida antaa palautetta osapuolien kesken. Tässä kohtaa ammattikorkeakouluilla ja työelämäkumppaneilla on toki vielä paljon kehitettävää, sillä usein palaute jää yksisuuntaiseksi (esim. työelämän lausunto opinnäytetyöstä). Opinnäytetyöhankkeen tuloksena syntynyt opinnäytetyösanasto ja malli opinnäytetyön yhteistyösopimuksesta voivat toimia myös yhteisinä neuvottelun ja viestinnän välineinä. Yhtä lailla hankesopimukset, opinnäytetyösuunnitelmat toimivat myös ennakoivina sopimuksina kumppanuudessa.

Oheiset työelämästä tulleet palautteet kuvaavat hyvin opinnäytetyöyhteistyön tiivistämisen tarvetta. Lausumat on valittu Savonia-ammattikorkeakoulun kahden koulutusohjelman opinnäytetyöprosessin palautekyselystä keväällä 2006. Eräs opinnäytetyön toimeksiantaja koki yhteisen palaverin ohjaajan kanssa tärkeäksi. Kannanotossa näkyy hyvin myös molemminpuolinen yhteistyön tarve.

Palaveri opinnäytetyön ohjaajan ja toimeksiantajan kanssa olisi tarpeen. Ohjaajalla voisi olla myös kriittistä/rakentavaa palautetta opinnäytetyön aiheesta ja sen käsittelevästä.

Yhteistoimintaa halutaan vahvistaa myös jatkuvan yhteydenpidon muodossa.

Työn aloittamistilanteessa pitäisi painottaa jatkuvan yhteydenpitämisen merkitystä toimeksiantajalle päin, jotta tiedettäisiin missä ollaan menossa ja pitääkö aikataulu.

Osa työelämän kumppaneista kokee selkeästi vastuuta opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamisesta. Seuraavassa palautteessa ilmenee hyvin kumppanuuteen liittyvä vastuu toiminnan kehittämisestä.

Tämä oli toinen opinnäytetyöprosessi, jossa olin mukana. Mielestäni yhteistyö sujui hyvin. Palautetta voisi olla myös tännepäin. Miten meidän yrityksenä tms. tulisi toimia, jotta opinnäytetyön tavoitteet täytyisivät paremmin.

Onnistuessaan työelämälähtöinen opinnäytetyö rakentuu erilaisten tiedontuottajien ja asiantuntijoiden yhteistoiminnalle, jopa orastavalle kumppanuudelle. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että työelämälähtöinen opinnäytetyöprosessi vaatii avointa ja luottamukseen perustuvaa yhteistyösuhdetta työelämäohjaajan, opiskelijan ja ammattikorkeakoulun ohjaajan välillä.

LÄHTEET

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974).** Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.** Annettu Helsingissä 9.5.2003.
- Barab, S. A. & Duffy, T. M. (2000).** From Practice Fields to Communities of Practice. Teoksessa D.H. Jonassen & S.M. Land (toim.) Theoretical Foundations of Learning Environments. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 25–55.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993).** Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Open Court, Chicago.
- Engeström, Y. (1995).** Kehittävä työn tutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus, Helsinki.
- Engeström, Y. (2006).** Kaksikäätinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 2/2006, Helsinki.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986).** Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. The Falmer Press, London.
- Cranton, P. (1996).** Professional Development as Transformative Learning. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Ellström, P.-E. (1998).** The many meanings of occupational competence and qualifications. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, 39–50.
- Eraut, M. (1994).** Developing professional knowledge and competence. The Falmer Press, London.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowothy, H., Schwartzman S., Scott, P. & Trow, M. (1994).** The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Sage Publications, London.
- Griffin, M. M. (1995).** You Can't Get There from Here: Situated learning, Transfer, and Map Skills. Contemporary Education Psychology (20), 65–87.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001).** Learning Through Work Experience. Journal of Education and Work 14 (1), 113–131.
- Jankowicz, A. D. (1995).** Business Research Projects. 2. painos. International Thomson Business Press, London.
- Krogh von G. & Roos, J. (1996).** Arguments on Knowledge and Competence. Teoksessa G. von Krogh & J. Roos (toim.) Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition. Sage Publications, London, 100–115.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999).** Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter (toim.) Learning & Knowledge. Paul Chapman Publishing, London, 21–35.
- Nevis, E. C., DiBella, A.J. & Gould, J. M. (1997).** Understanding Organizations as Learning Systems. Teoksessa D. Russ-Eft, H. Preskill & C. Sleezer (toim.) Human Resource Development Review. Research and Implications. Sage Publications, Thousand Oaks, 274–298.
- Pohjonen, S. (toim.) (2002).** Ennakoiva sopiminen. Liiketoimien suunnittelu, toteuttaminen ja riskien hallinta. WSOY, Lakitieto, Helsinki.
- Poikela, E. & Poikela, S. (1999).** Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.). Kriittisyyden kasvu korkeakoulutuksessa. Tampereen yliopisto, Tampere, 167–185.
- Rauste-von Wright, M. (1997).** Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. WSOY, Juva.
- Rissanen, R. (2003).** Työelämälähtöinen oppinäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin oppinäytetyöhön. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 970, Tampere.
- Schön, D. A. (1987).** Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions. Jossey-Bass Publisher, San Francisco.
- Senge, P. (1990).** The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. Doubleday-Currency, New York.

- Ståhle, P. & Laento, K. (2000).** Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. WSOY, Porvoo.
- Sveiby, C. E. (1997).** The new organizational wealth. Managing & measuring knowledge-based assets. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Toiviainen, H., Toikka, K., Hasu, M. & Engeström, Y. (2004).** Kumppanuus toimintana: Esimerkkinä kahden metalliteollisuuden yrityksen kumppanuusverkosto. TYKES, raportteja 32, Työministeriö, Helsinki.
- Tynjälä, P. (1999).** Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva, 160–179.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.
- Vilka, H. (2005).** Tutki ja kehitä. Tammi, Helsinki.
- Wolfe, D.A. & Lucas, M. (2001).** Investing knowledge in universities. Rethinking the Firm`s Role in Knowledge Transfer. Teoksessa J. De La Mothe & D. Foray (toim.) Knowledge Management in the Innovation Process. Kluwer Academic Publisher, Massachusetts, 173–191.

Opinnäytetyön ohjaus työelämässä

Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen

Tämä artikkeli käsittelee opinnäytetyön ohjausta työelämässä painottaen opinnäytetyötä opiskelijan asiantuntijuuteen oppimisen prosessina. Artikkelissa keskitytään pohtimaan opiskelijan oppimista opiskelijan elämämaailman ja työelämäkontekstin näkökulmasta. Perusajatuksena pidetään sitä, että opinnäytetyöprosessi ja siinä yhteistyö- ja ohjaussuhde perustuvat opiskelijan, työelämäohjaajan ja opettajan keskusteluun, erilaisten toimintakulttuurien yhteensovittamiseen, opiskelijan, opettajan ja työelämäohjaajan asiantuntemuksen hyödyntämiseen ja osallistujien tasavertaiseen osallistumiseen (vrt. Tuomi-Gröhn 2001). Parhaimmillaan yhteistyö- ja ohjaussuhde opiskelijan ja ohjaajien välillä on avoin, luottamuksellinen ja dialoginen suhde, mikä mahdollistaa innovatiivisen oppimisympäristön ja opinnäytetyöprosessin. Reflektiivinen ja kriittinen opinnäytetyökäytänteiden rohkea kyseenalaistaminen voi synnyttää uudenlaisia, kehittyneempiä ohjauskäytänteitä ja opiskelijan toimintatapoja soveltaa koulussa oppimaansa luovasti työelämäkontekstissa (vrt. Tynjälä & Collin 2000, 293–294).

OPINNÄYTETYÖN OHJAUS TYÖPAIKALLA – KOLME NÄKÖKULMAA

Opinnäytetyön ohjausta työelämässä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, jotka ovat välttämättömiä ja toisiaan täydentäviä opiskelijan asiantuntijuuden kehitymisessä (Scardamalia & Bereiter 2002, Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, Tynjälä 2004). Yksilöllisen oppimisen näkökulmassa korostuu tiedollisen, kognitiivisen oppimisen alueen ohjaaminen. Tiedollisen alueen oppimisessa keskeistä on oppijan asiantuntijuuden eri komponenttien, teorian, käytännön ja metakognition sekä reflektoinnin integroimisen merkitys asiantuntijuuden kehitymisessä (Bereiter & Scardamalia 1993). Yksilöllistä oppimista tapahtuu koulussa formaalin tiedon parissa, mutta myös työelämässä formaalin tiedon soveltamisessa työtehtäviin. Siksi opinnäytetyön ohjauksessa merkittävää on opiskelijan suhtautuminen ja valmiudet teoreettisen tiedon etsimiseen, käsittelyyn ja soveltamiseen työtehtäviin.

Yhteisöllinen näkökulma luo mahdollisuuden tarkastella opinnäytetyön kontekstuaalisuuden merkitystä ja opiskelijaa sosiaalisessa kentässä. Tässä opiskelijalla, työelämäohjaajalla, opettajalla ja työelämällä on yhteinen opinnäytetyötehtävä, jota kehitellään ja ratkaistaan yhteistyössä yhteistoiminnallisissa ryhmissä työpaikalla. Tavoitteiden kohdentaminen yhteiseen työelämän työtehtävään kytkeytyvään osaamiseen ja asiantuntijuuteen heijastuu opinnäytetyön sisältöihin ja opiskelijan saamaan tukeen. Työpaikoilla tapahtuvassa opinnäytetyön ohjaus-

prosessissa on mahdollista hyödyntää yksilökeskeistä tiedonhankintaa ja yhteisön luomia mahdollisuuksia. Mutta erillisinä ja yksin ne eivät luo riittävän monipuolista osaamista opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisessä. (Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä 1999.) Edellä kuvattua yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista voi tarkastella Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (1999, 184–185) esittelemässä Sfardin (1998) yhteenvedossa kognitiivisesta ja yhteisöllistä oppimista korostavista lähestymistavoista:

TAULUKKO 1. Kognitiivisen ja osallistavan oppimiskäsityksen pääeroavuudet.

Omaksumismetafora		Osallistumismetafora
Yksilöllinen omaksuminen	Oppimisen tavoite	Yhteisön rakentaminen
Hankkiminen	Oppiminen	Osalliseksi tuleminen
Vastaanottaja, konstruoija	Opiskelija	Perifeerinen osallistuja
Omaisuuksia, hyödykkeitä	Tieto ja käsitteet	Käytännön aspekti
Omistamista	Tietäminen	Kuulumista, osallistumista, kommunikointia

Kolmannessa näkökulmassa tarkastellaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen ohjaamista rajoja ylittävänä tietona ja osaamisena. Keskeistä opinnäytetyön ohjauksessa työpaikalla on formaalin ja informaalin, ohjaajien ja opiskelijan rajojen ylittämisen, tiedon siirtymisen, muodostumisen ja osaamisen jakamisen problematiikka. Rajoja ylittävän tiedon ja osaamisen näkökulmassa yhdistyvät kognitiivisen näkökulman yksilöllistä osaamista korostava aspekti ja osallistumisnäkökulman kollektiivinen osaaminen ja yhteisöllisyys. Perusideana on, että asiantuntijuus ja osaaminen kehittyvät tiedon ja osaamisen rakentamisen yhteisössä, joka toimii tiedeyhteisön tapaan. Tieto ja osaaminen kehittyy tällöin tietoa jakaen, ryhmän jäseniä tiedon konstruoinnissa tukien ja tavoitteena on tietynlaisen kollektiivisen tiedon ja osaamisen kehittäminen. (Bereiter & Scardamalia 1993; 1996, 485–513; Scardamalia & Bereiter 1994, 265–283.) Työpaikoilla korostuu rajoja ylittävä näkökulma, koska yhteiskunnan ongelmat monimutkaistuvat, kietoutuvat toisiinsa ja ongelmien keskinäiset yhteydet ovat yhä vaikeammin havaittavissa. Tämän seurauksena työelämän kehittäminen monimutkaistuu ja tietojärjestelmät ja abstraktit käsitteet hallitsevat työtä. Erikoistumisen ja pirstoutumisen tilalle on etsitty kokonaisvaltaista työtettä sekä moniammatillisuutta, jossa erilaista asiantuntemusta yhdistetään ja kehitetään toisiinsa yhdistyneenä. Tässä on haastetta työpaikoilla tapahtuvalle opinnäytetyön ohjaukselle.

Opiskelijan asiantuntijuus työpaikalla ei siis kehity ainoastaan vertikaalisesti omaksumalla oman alan tietämystä, vaan olennainen osa asiantuntijuutta on toimiminen asiantuntijoiden verkostossa, jossa opiskelija oppii suhteuttamaan oman osaamisensa muiden asiantuntijoiden osaamiseen (horisontaalinen oppiminen). Opiskelijakin huomaa, että yksilöllisen työnteon sijaan työ organisoituu yhä enemmän ryhmien ja yksiköiden rajat ylittävän yhteistoiminnan varaan verkkomaisissa rakenteissa ja toimintatavoissa, joille on tyypillistä koulutuksen ja kokemuksen tuottaman tiedon arviointi, tulkinta ja soveltaminen (Bereiter & Scardamalia 1993; myös Marsick & Watkins 1992, 12–34). Opinnäytetyössä rajoja ylittävä näkökulma asiantuntijatiiedon muodostukseen sosiaalisessa kontekstissa on tärkeä, koska opinnäytetyö tulee toteuttaa ammatillisen asiantuntijuuden luonnollisessa kontekstissa (vrt. SA 2003; Etelä-

pelto 1997, 97). Ihanteellista olisi se, että opiskelija kohtaisi oman alan huippuosaamista ja asiantuntijuuden jakamisen kulttuurin. Opiskelijan oppimista tukevaa olisi myös se, että opin-
näytetyön ohjauksessa työpaikoilla edellä kuvatut kolme oppimisen näkökulmaa otettaisiin
huomioon yhdessä ja erikseen.

OPINNÄYTETYÖN OHJAUKSEN RISTIRITAISSIA NÄKEMYKSIÄ

Ammattikorkeakoulun oppinnäytetyön tavoitteet määrittyvät eri kouluissa eri tavoin, koska
lainsäädäntö antaa ammattikorkeakouluille autonomian oppinnäytetyön tavoitteiden asette-
lussa. Työelämälähtöisyys ja -läheisyys ovat lain ja asetuksen mukaan selkeitä, mutta tul-
kinnat vaihtelevat. Siksi on tärkeää pohtia, kun opiskelija tulee työelämään oman aiheensa
kanssa, tavoitteita eri näkökulmista. Opiskelijat toivovat juuri oppinnäytetyön aloittamiseen
panostamista yhdessä ohjaajien kanssa niin tavoitteiden asettelussa kuin aikatauluttami-
sessa (Frilander-Paavilainen 2005; Rissanen 2003). Opiskelijan yksilöllisen, yhteisöllisen ja
asiantuntijuuden jakamiseen tähtäävän oppimisen tavoitteiden asettaminen ja päämäärää
kohti ohjaaminen on sekä työelämäohjaajalle, työyhteisölle että opettajalle vaativa tehtävä.
Oppinnäytetyölle asetetut opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opiskelijan toimintaa osal-
taan myös työelämässä. Lisäksi työelämän ja opiskelijan omat oppimistavoitteet ovat olen-
nainen osa oppinnäytetyön oppimisprosessia ja sen ohjaamista, koska tavoitteena on kehit-
tää opiskelijoista korkeatasoisia asiantuntijakulttuurissa kehittyviä ammattilaisia (SL 2005,
Bereiter & Scardamalia 1993).

Myös oppinnäytetyön laajuudesta on löydettävä tapauskohtaisesti yksituumaisuus, jotta
oppinnäytetyö ei paisu liian laajaksi. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on tutustuttaa opiskelija mui-
hin työntekijöihin ja kertoa, että työpaikalla on oppinnäytetyön tekijä. Työntekijöiden tuntemi-
nen luo paremmat mahdollisuudet kysellä, ihmetellä ja keskustella oppinnäytetyöhön liittyvistä
asioista, mitkä tulee rakentaa työelämästä johdettuihin ongelmakeskeisiin kokonaisuuksiin ja
keskittyä käytännön työelämän ongelmien ratkaisemiseen (SA 2003).

Oppinnäytetyö saattaa olla ensimmäinen laaja opiskelijan asiantuntijuuden kehittymi-
seen liittyvä oppimistehtävä. Siksi opiskelijan tarpeiden ja tavoitteiden huomiointi on ensiar-
voista. Koska kuitenkin oppinnäytetyö tehdään työelämälähtöisesti ja työpaikan tavoitteiden
mukaisesti, saattaa oppinnäytetyöprosessiin osallistuvilla olla ristiriitaisia odotuksia ja näke-
myksiä oppinnäytetyön tavoitteista ja oppinnäytetyön tarkoituksesta. Alanko-Turusen (1999)
ja Frilander-Paavilaisen (2005) tutkimustulosten mukaan oppinnäytetyö koettiin hankalaksi
siirtymäksi korkeakoulusta oikeaan työelämään. Sekä opettajat että työelämäohjaajat pai-
nottivat oppinnäytetyön lähtökohdissa enemmänkin työelämän tarpeiden tyydyttämistä kuin
opiskelijan oppimistavoitteita. Tämä näkyi siinä, että valmiista oppinnäytetöistä löytyi niu-
kasti opiskelijan oppimista kuvaavia tavoitteita. Tavoitteiden asettelu liittyi enemmän itse
substanssiin eli siihen, mitä halutaan saada selville, kuin siihen, millaisena oppimisproses-
sina oppinnäytetyö halutaan kokea. Frilander-Paavilaisen (2005) tutkimuksen mukaan työelä-
mäohjaajat sen sijaan pyrkivät sosiaaliseen kontaktiin opiskelijoiden kanssa, kehittivät ja
esittivät oppinnäytetyön aiheita työelämästä, perehdyttivät opiskelijaa yrityksen normeihin ja
käytänteisiin sekä kävivät opiskelijan kanssa keskustelua tavoitteista (vrt. Lave & Wenger
1999; Reynolds ym. 1996, 93–104, Rodriguez 1998, 597–598). Ristiriitaa oli yrityksen
tavoitteiden ja opiskelijan omien tavoitteiden toteutumisen painotuksissa ja toteuttamis-

mahdollisuuksissa. On esitetty kehittämisehdotuksena myös sitä, että opinnäytetyö tulisi kytkeä ammattiopintoihin liittyvään harjoitteluun, jolloin kytkeä työelämän käytäntöön olisi luonnollinen. Vesterisen (2002, 30–31) ja Frilander-Paavilaisen (2005, 123–26) tutkimukset osoittivat, että harjoittelun tavoitteiden määrittelyssä, organisoinnissa ja työelämäyhteistyössä olisi kehitettävää, koska valtaosa opiskelijoista suoritti harjoittelun irrallisena muusta opiskelusta.

Työelämässä toteutettavan opinnäytetyön tavoitteiden asetteluun ja eri näkemysten yhteensovittamiseen vaikuttaa se, että koulutuspoliittisia tavoitteita tulkitaan eri tavoin jopa siinä määrin, että opinnäytetöihin on Stenvallin (1999) tutkimuksen perusteella syntynyt kaksi erilaista kulttuuria. ”Akateemisen” työkuultuurin edustajat pitävät opinnäytetyötä pelkästään teoreettis-painotteisena tutkielmana joko dokumenttipohjaisena, kirjallisena tuotoksena tai työelämän kanssa tehtävänä tutkimuksena. Tämä opinnäytetyökulttuuri heijastui Frilander-Paavilaisen tutkimuksessa (2005), jossa opettajien etäisyys työelämäkontekstista merkitsi sitä, että opiskelija ei saanut kokemusta jaetusta opettajan ja työelämäohjaajan asiantuntijuudesta ja opiskelijalle välittyi kouluorganisaation ja työelämän erillisyyttä. Lisäksi opettajat korostivat opinnäytetyön aiheenvalinnassa työpaikkojen antamia, aitoja työelämän kehittämistehtäviä, mutta opettajien konteksti työelämään oli vähäinen ja löyhä. Opettajaohjauksessa ei tavoiteltu myöskään työpaikkaohjaajan, opettajan ja opiskelijan keskustelua, asiantuntijuutta jakavaa kulttuuria, vaan ohjauksessa keskityttiin lähinnä tiedon hakeamisen, käsittelyn ja kirjaamisen ohjaamiseen.

Sen sijaan ”Käytännöllisen” opinnäytetyökulttuurin edustajille opinnäytetyö merkitsee ensisijaisesti koulun, työharjoittelun ja työelämän välistä yhteistyötä. Opinnäytetyö rinnastetaan jopa ”kisällityönäytteeksi”, johon ei sisälly aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimusten pohdintaa. Keskusteluissa on puolustettu konkreettista, työelämälähtöistä opinnäytetyötä, koska sen katsotaan lähentävän koulutusta ja työelämää ja lisää yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuutta jaetun asiantuntijuuden idean pohjalta (vrt. Lampinen & Stenvall 1996, 2–5). Tämä näkemys korostaa tavoitteissa yhteisöllisyyttä ja konkreettiseen työkuultuuriin osallistumista, ei niinkään näyttöön perustuvaa tietoa asiantuntijuuden perustana. Frilander-Paavilaisen tutkimuksessa (2005) työelämäohjaajat halusivat opinnäytetyön tavoitteiden yhdistävän teorian ja käytännön korostamalla opiskelijan ja muiden toimijoiden työskentelyssä ja opiskelijoiden ohjauksessa asioiden perustelemista ja kriittisyyttä työelämäkontekstissa. Tällainen toimintatapa antaa mahdollisuuden uudistavaan osaamiseen, mikä synnyttää uutta toimintatapaa ja uutta tietoa. (vrt. Eteläpelto 1992, Nurminen 2000). Tätä kautta pystytään liittämään uusi ammatillinen monimuotoinen tieto työelämään ja työelämä voi käyttää opinnäytetyön tuotoksia oman toimintansa kehittämiseen.

Työelämälähtöisen opinnäytetyön tavoitteiden laadintaan ja opinnäytetyön ohjaamiseen saattaa liittyä työpaikan ja koulutuksen näkemyksellisiä eroja. Kun työelämän näkökulmasta ensisijainen tavoite on laadukkaan tuotteen tai työn tuloksen aikaansaaminen mahdollisimman vähillä resursseilla, koulutus tavoittelee laadukasta oppimistulosta mahdollisimman taloudellisesti. Ongelmana on, miten työelämän ja koulutuksen konteksteista nousevat ristikkäiset tavoitteet sovitaan yhteen opiskelijan oppimista ja kehittymistä tukevaksi. (Eteläpelto 1993, 14.) Ammattikorkeakoululain- ja asetuksen (2005) mukaan opinnäytetyön tulee olla tieteellinen siinä mielessä, että sen tulee perustua näyttöön perustuvaan tietoon ja kehittää kaikkien osallistujien tieteellistä ajattelua. Toisaalta sen tulee olla työelä-

mälähtöinen ja se tulee toteuttaa yhteistyössä työelämän kanssa. Opiskelijan oppimistavoitteiden yhteensovittaminen työelämän tavoitteisiin on edellytys sille, että opinnäytetyössä pystytään tuottamaan ammatillista tietoa, taitoa ja osaamista. Luomalla ammatillista tietoa opinnäytetyö osallistuu työelämää koskevan ammatillisen tiedon ja kulttuuristen tietorakenteiden ylläpitämiseen, muokkaamiseen ja kehittämiseen (Lampinen & Stenvall 1996, 2–3). Samalla kun ammattikorkeakoulu palvelee työelämän kehittymistä, tieto vie eteenpäin ammattikorkeakoulun opetusta sekä koulutusohjelmien puitteissa tapahtuvaa tutkimus- ja kehitystoimintaa.

Opetussuunnitelman tavoitteet ovat opinnäytetyön ohjaamisen lähtökohtana. Kun opiskelija aloittaa opinnäytetyöprosessin, ohjauksessa kohtaavat opetussuunnitelman tavoitteet, työelämän työn asettamat vaatimukset ja oppijan henkilökohtaiset tavoitteet. Tässä tavoitteiden viidakossa olisi hyvä, jos käytännön työelämä voisi joustavana ja avoimena oppimisympäristönä huolehtia siitä, että opiskelija voi toteuttaa omaa oppimistaan opinnäytetyössä monin tavoin huomioiden omat, opetussuunnitelman ja työelämän tavoitteet. Opinnäytetyö on parhaimmillaan dynaaminen prosessi, mitä mahdollisuutta opiskelija ja työelämäohjaaja voivat käyttää tavoitteiden muuttamiseen ja täsmentämiseen työskentelyn aikana. Tavoitteiden laadinnassa työelämäkonteksti edesauttaa asiantuntijuuden kehittymisen määrittelyä siten, että teoria ja käytäntö keskustelevat prosessissa keskenään (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä & Collin 2000). Opinnäytetyössä tämä merkitsee sitä, että opiskelija reflektoi kokemuksiaan sekä työtoimintaan liittyviä käsitteitä aidossa työympäristössä. On tärkeätä, että työelämäohjaaja, opettaja ja opiskelija osallistuvat opinnäytetyön tavoitteiden asettamiseen ja sitoutuvat asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteeseen sitoutuminen ilmaisee, kuinka innokkaasti yksilö tavoittelee asetettuun päämäärään ja varmistaa tuloksen. Opiskelijalla saattaa myös olla vaikeaa mieltää tavoitteiden kautta tiedon suhdetta kehittyvään käytäntöön, josta voi seurata, että teorian tieto ja käytännön tekeminen eivät kohtaa toisiaan (Tuomi-Gröhn 2000a, 325).

Asiantuntijuuden kehittymisen perusedellytyksenä pidetään sitä, että opiskelijan oppimisprosessissa teoreettinen, käytännön ja metakognitiivinen tietämys ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opinnäytetyön ohjauksessa korostuvat käytännöllinen toiminta ja vuorovaikutus ympäristön kanssa. Tämä merkitsee sitä, että opiskelijan tietoisuus, tieto ja älyllinen toiminta liittyvät erottamattomasti toimintaan sekä ulkoisiin ja käytännöllisiin päämääriin. (Reynolds ym. 1996, 98.) Vuorovaikutuksessa muihin toimijoihin opiskelija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada pohtimisen aineksia muilta, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä muille. Opinnäytetyöprosessi voi luoda mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun, asioiden perusteluun ja erilaisten tulkintojen esittämiseen, mikäli työelämässä käytetään ymmärrettävää kieltä tiedon käsittelyssä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Rodriquez 1998, 597–598; Miettinen 2000, 276; Tynjälä 1999a, 164.)

Jotta opinnäytetyöhön saavutetaan yhteinen orientaatio ja päämäärä, tulee opinnäytetyölle laatia kirjalliset ohjeet, joista työelämäohjaaja saa oman esiymmärryksen koko opinnäytetyöprosessista sisältäen opinnäytetyön tavoitteet, prosessin kuvauksen, vallitsevat käytänteet ja arviointikriteerit. Ohjeiden tulee sisältää myös opinnäytetyöprosessiin osallistuvien vastuut, velvollisuudet ja oikeudet. Ohjaava opettaja, opiskelija ja työelämäohjaaja voivat yhdessä perehtyä ohjeisiin opinnäytetyöprosessin alussa.

Opinnäytetyön ohjaajan vastuuseen kuuluu huolehtia työelämän oppimisympäristöstä ja kontekstista hyödyntäen opiskelijan omaa aktiivista toimintaa, ohjaajan verkostoja, työelämän aktiiviteettia sekä ammattikorkeakoulun ja työorganisaation avointa sisäistä ja ulospäin suuntautuvaa julkista toimintaa. Edellä olevat toimet edistävät asiantuntijuuden kehittämisessä kokemuksien sekä työtoimintaan liittyvien käsitteiden ja työtoimintojen reflektointia aidossa työympäristössä (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä & Collin 2000). Tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulujen kykyä tuottaa uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä kehittää työelämää opinnäytetyön avulla. Tämä luo haasteen myös opinnäytetyön julkistamiseen tiedotusvälineissä ja työn tulosten laajalle hyödyntämiselle. Tätä varten opiskelijan tulee laatia julkistamissuunnitelma opinnäytetyön raporttiin. (Ks. OPM 1999; Kautonen & Sotarauta 1999, 81.)

Laadukkaan työelämän oppimisympäristön johtavana ajatuksena pidetään sitä, että opinnäytetyötään tekevä opiskelija, työntekijät ja ohjaaja toimivat aktiivisesti ja löytävät opiskelijan ongelmiin autenttisia ja merkityksellisiä ratkaisuja ja opiskelijan oppiminen tapahtuu tavoitteiden suunnassa. Työpaikkaa ei ole aina pidetty opiskelijan kannalta oppimisympäristönä. Viime aikoina on kuitenkin kiinnitetty huomiota työpaikan rakentamiseksi oppimista edistäväksi ympäristöksi esimerkiksi tukemalla ohjauksessa opiskelijan mahdollisuuksia käyttää hyväkseen työpaikan oppimisympäristöä asiantuntijuuteen liittyvien tietojen ja taitojen selvittämiseen ja rakentaa toimivia ratkaisuja ongelmiinsa. Tavoitteena on luoda opiskelijoille mielekkyyden kokemus perustuen siihen, että he kokevat opinnäytetyöopintojensa edistävän tulevassa ammatissa tarvittavia kvalifikaatioita. (Eteläpelto & Tourunen 1999, 74–75.) Hyvää työelämän oppimisympäristöä kuvaa se, että opiskelijalla on mahdollisuus hyödyntää erilaisia apuvälineitä, laitteita, koneita, lähdemateriaalia, reflektoida informaatiota ja toimia vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa.

Wenger (1998, 158) nimeää eri toimintajärjestelmien kohtaamisen rajakohtaamiseksi. Rajakohtaaminen tapahtuu, kun opettaja ja työelämäohjaaja ovat yhteydessä puhelimitse. Tämä kohtaaminen voi olla opiskelijan sen hetkisen tilanteen kontrollinomaisen tarkistuksen toimintajärjestelmien puitteissa ja keskustelussahan voidaan luoda joskus jotakin uutta. Tärkeää on ohjauksen puitteissa tehdä myös vierailuja eri yhteisöihin, jolloin muodostuu kuva yhteisöjen jäsenten sitoutumisesta toisiinsa ja keskinäisen ja työyhteisön vuorovaikutuksen laadusta. Vaikka vierailulla ei muutoin olisi vaikutusta työyhteisöön, voi olettaa, että vierailu on opiskelijan oppimista edistävä. Wengerin (1998) mukaan vuorovaikutuksen kehittynein muoto opinnäytetyössä voi olla työyhteisöjen jäsenten ja opiskelijan kohtaaminen siten, että asioille syntyy uusia merkityssuhteita. Samalla työyhteisöllä on mahdollista kehittää omaa yhteisöään. (Vrt. Wenger 1998, 112.)

Opinnäytetyön työelämäohjauksessa on haasteena pohtia formaalin ja informaalin tiedon ja oppimisympäristön rooleja opinnäytetyön oppimisprosessissa. Joustavassa ja avoimessa oppimisympäristössä opinnäytetyön tavoitteet voivat täsmentyä ja muuttua työelämäverkostoissa ja konkreettisissa työtilanteissa työskentelyn aikana. Ainakin Bereiterin ja Scardamalian (1993, 66) mukaan erilaisen tiedon pohdinta on tärkeää, koska formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun ja informaalisiksi tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun. Siksi olennainen kysymys opinnäytetyön or-

ganisoinnissa, toteuttamisessa ja ohjaamisessa on, missä määrin opiskelijoiden oppimisessa mahdollistuu formaalin ja informaalin oppimisympäristön vuorovaikutus ja myös teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon käyttö yhtäaikaaisesti työelämäongelmien ratkaisemisessa.

Merkityksellistä on se, että opiskelijan työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa kohtavat koulun formaali ja työelämän informaali oppimisympäristö. Edellisen perusolettamuksen lisäksi sekä työelämässä että kouluorganisaatiossa tapahtuu formaalia ja informaalia oppimista. Opiskelijalle tulee korostaa ohjauksessa, että työelämäkonteksti mahdollistaa teorian ja käytännön vuorovaikutuksen ja täten edesauttaa asiantuntijuuden kehittymistä (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä & Collin 2000). Opinnäytetyössä tämä merkitsee opiskelijan kokemusten sekä työtoimintaan liittyvien käsitteiden reflektointia aidossa työympäristössä. Opiskelija voi käyttää työelämässä erilaista teoreettista, formaalia, materiaalia opinnäytetyön tekemisessä ja toisaalta hän voi reflektoida työelämässä tuotettua informaalia tietoa. Ohjaustilanteissa asiantuntijuuden jakaminen tapahtuu opettajan, opiskelijan ja työelämäohjaajan formaalin tiedon ja informaalin tiedon vuorovaikutuksena. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on merkittävä formaalin ja informaalin oppimisen mahdollisuus, jossa opiskelija voi oppia aidossa työkontekstissa ja hankkia kokemuksia omalta aihealueeltaan.

Opinnäytetyön tekeminen työelämässä luo mahdollisuuden koulun ja työpaikan asiantuntijuuteen rajoja ylittävänä tietona ja osaamisena kiinteässä yhteistyössä ammattikorkeakoulun, opettajan, työpaikan ja työelämäohjaajan ja verkostojen kanssa. Formaalin tiedon ja informaalin työtoiminnan yhtäaikainen reflektio korostuu, kun pohditaan opitun siirtovaikutusta. Ohjauksen ja opiskelijan oppimisen haaste on se, että opitun siirtäminen todellisiin työtehtäviin edellyttää tietojen ja taitojen hallintaa ymmärtävällä tasolla rajoja ylittämällä. (Bereiter & Scardamalia 1993; 1996, 485–513; Scardamalia & Bereiter 1994, 265–283.) Kun opiskelija onnistuu tässä kahden eri tiedon lajin yhdistämisessä, syntyy ymmärtävää oppimista. Tällaisen ymmärtävän oppimisen varassa siirrettyä tietoa voi kehittää edelleen, muovata erilaiseen muotoon, käyttää uusissa tilanteissa, selittää toiminnan tavoitteet, tavat toimia, odotetut tulokset ja perustelemaan asioita. Parhaiten myös työpaikkaa hyödyntävän työmuodon tarjoaa kaikkien osallistujien sosiaalista ja yhteistoiminnallista osallistumista painottava kehittävä transfer, jonka tavoitteena on kehittää toimintaa. Kehittävän siirtovaikutuksen avulla kasvaa opinnäytetyötä tekevän opiskelijan, ohjaavan opettajan, työpaikan ja työelämäohjaajan tietämys työelämän käytännöistä, osaamistarpeista ja tavoista soveltaa teoriaa. Tätä kautta opiskelija saa välineitä uusien, tuntemattomien tilanteiden ja asioiden kohtaamiseen ja ratkaisujen kehittämiseen yhteistoiminnallisesti. (Vrt. Lave & Wenger 1999.)

Yleensä työpaikalla oppimisesta suuri osa tapahtuu informaalisti toimimalla ja tekemällä, mutta opinnäytetyön tekemisen tulisi olla tavoitteellista ja suunnitelmallista oppimista. Integraation edellytys on, että työelämän on perillä koulutuksen tavoitteista, oppimiskäsityksestä ja opinnäytetyön vaatimuksista ja koulutusorganisaatio työelämän tavoitteista, muutoksesta ja tulevaisuudesta. Tärkeätä on, että opinnäytetyön ongelmanasettelu perustuu ympäröivään yhteiskuntaan, yritys- ja elinkeinoelämään ja niiden arkisiin, konkreettisiin kehittämistarpeisiin, joissa opiskelijat oppivat työelämän ydintaitoja ja -tietoja. Formaali kirjatieto muuntuu informaaliksi tiedoksi, kun sen avulla yritetään ymmärtää opinnäytetyön ongelmallista tilannetta ja taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun.

Työelämässä mutta myös kouluorganisaatiossa on formaalin ja informaalin tiedon lisäksi ns. hiljaista tietoa. Opiskelijalla on erityinen haaste perehtyä työelämässä aiheeseen liitty-

vään ns. hiljaiseen tietoon, missä Nonakan ja Takeuchin (1995, 59–61) mukaan piilee uuden tiedon löytyminen. Työelämässä hiljainen tieto rakentuu kokemuksen kautta tilanteissa, joissa asiantuntija ratkaisee käytännön ja ymmärtämisen ongelmia, soveltaa oppimiaan tietoja ja tarttuu sellaisiin uusiin ongelmiin, jotka laajentavat hänen omaa tietämistään. Hiljaisen tiedon käyttö opinnäytetyön ohjauksessa on vaativaa, koska hiljainen tieto on usein intuition kaltaista ja sitä on vaikea pukea sanoiksi. Ohjauskeskusteluissa hiljainen tieto voi löytyä sisäisenä tunteena välittömästi jonkin tilanteen käsittelyn yhteydessä, jolloin työelämäohjaajan ei tarvitse ratkaisuksi miettiä teorioita tai sääntöjä, vaan hän pystyy intuitiivisesti etenemään ongelmien ratkaisussa. Yleensä työyhteisössä työntekijöillä on enemmän tietoa, kuin mitä he kykenevät suullisesti ilmaisemaan. Opiskelija voi päästä käsiksi hiljaiseen tietoon tekemällä havaintoja ja tulkitsemalla moninaisia ei-sanallisia merkkejä, ihmisten käyttäytymistä tai yhteisön sosiaalisia käytäntöjä. Opiskelijalla taas ei voi olla paljoa asiantuntijuuteen liittyvää hiljaista tietoa, koska tiedon kehittyminen edellyttää runsaasti käytännön kokemusta.

Ongelma hiljaisen tiedon käytölle syntyy, jos käytäntöä ei tiedosteta ja reflektoida niin, että tieto tunnistettaisiin vallitsevaksi käytännön tiedoksi, jota voitaisiin käyttää koko organisaation hyödyksi. Näin työelämän hyvät käytännön tiedot ja taidot voivat jäädä hiljaiseksi tiedoksi, eikä opiskelija voi esimerkiksi käyttää niitä opinnäytetyössään hyödyksi. Mutta kun yrityksen käytännöt kootaan ja kirjoitetaan julkiseksi tiedoksi, syntyy käytännön teoriaa, jota voidaan käyttää esimerkiksi opinnäytetyössä apuna. Kun opiskelija tuo tätä tietoa opinnäytetyössään kouluorganisaatioon tai päinvastoin tapahtuu siirtovaikutus. (Nurminen 2000, 12, 17, 107.) Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisessä on työelämäohjaajalla suuri vastuu esimerkiksi ohjauksella luoda sellaisia oppimistilanteita, joissa opiskelijan opinnäytetyön aiheenmuksista asiantuntijuutta on läsnä ja sitä puetaan näkyvään muotoon. Hiljaisen tiedon oppimiseen liittyy myös rajoituksia, sillä äänettömän ammattitaidon siirrettävyys organisaation jäseneltä toiselle perustuu pitkälti sosiaalisen oppimisen eri muotoihin (jäljittely, mallioppiminen, samais-tuminen), ja liittyy useimmiten työn kulussa esiintyviin ongelmatilanteisiin. On ohjauksellisesti varmistettava se, että opiskelijan reflektointi käynnistyy mallioppimiskulttuurissa.

SITOUTUMINEN TAHTOTILANA – SITOUTUMATTOMUUS MUKAUTUMISENA

Opinnäytetyön tekeminen yhteistyössä työelämän kanssa edellyttää vahvaa sitoutumista opinnäytetyön aihealueeseen ja työtehtävään. Kaikkien osapuolien – opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan – on oltava sitoutuneita työelämässä toteutettuun opinnäytetyöhön, jotta opinnäytetyö tuottaa oppimistuloksia ja hyötyä työpaikalle. Yhteinen sitoutuminen näkyy siinä, miten opinnäytetyön ohjaajat ja työyhteisöt järjestävät toiminnan opiskelijan oppimisprosessia tukeviksi (Tynjälä 1999b, 61). Sitoutumisella tarkoitetaan eräänlaista kypsymisprosessia, joka etenee asian sisällön ja vaikutusten hyväksymisestä muutoksen toimeenpanon vaikutusten hyväksyntään. Viimeisenä sitoudutaan tuloksen käyttöönoton hyväksymisen kautta hyödyn realisointiin. Sitoutuminen koskee kaikkia opinnäytetyötehtävän kontekstissa olevia. (Mäkelä & Stenlund 1995, 12–48.) Raivola ja Vuorensyrjä (1998) korostavat, että oppimisessa on kyse yksilön persoonallisista tarpeista ja sitoumuksesta. Sitoutuminen luo ohjaussuhteesta juuri vuorovaikutteisen dialogisuhteen. Sitoutunut työelämäohjaaja panostaa opinnäytetyön ohjaukseen, ottaa myös riskejä ja kohtaa epävarmuutta. Sitoutunut ohjaaja on ammatissaan vastuullinen, ahkera, tehokas ja aikaansaava ja hän kohdistaa vastuullisuutta myös opiskelijaa

kohtaan käyttämällä monipuolisia ohjauskeinoja ja varaa ohjaukseen riittävästi aikaa. Sitoutunut ohjaaja tiedottaa, dokumentoi ja osallistuu aktiivisesti ohjeistojen laadintaan, kun taas huono sitoutuminen näkyy epämääräisinä tavoitteina, aikataulujen lipsumisena, työn huonona jälkenä ja informaatiokatkoina tai ohjeiden puuttumisena.

Sitoutumista voi tarkastella myös jatkumona, jonka toisessa päässä on aito sitoutuminen ja toisessa päässä täydellinen apatia. Aito sitoutuminen näkyy opiskelijan ja myös työelämäohjaajan voimakkaana tahtona toteuttaa aiottu tehtävä ja olla aktiivinen ja luova toiminnan kehittämisessä. Opiskelijoissa, jotka eivät sitoudu täydellisesti, voidaan tarkastella mukautumisen asteita. Hyvin mukautuvat tekevät työnsä ja vähän enemmänkin. Seuraavaksi on kohdalaisen hyvät, jotka tekevät sen mitä odotetaan. Viimeisenä ovat työtehtävänsä suorittavat, joilla on kielteinen asenne työhön ja sen kehittämiseen. (Miettinen ym. 2000, 49–50.)

Alanko-Turusen (1999) tutkimuksessa ilmeni yhteisen sitoutumisen puutetta, kun huomattiin, että opinnäytetyön ohjausprosessi, seminaarityöskentelyprosessi, toimeksiantajaprosessi sekä opiskelijan oma työskentelyprosessi etenivät irrallaan toisistaan. Tästä saattoi johtua, että opiskelijoiden työskentely vaikutti valmiiden opinnäytetöiden valossa perinteiseltä tietoa toistavalta strategialta vaikkakin opiskelijat itse kokivat kehittyneensä niin käytännössä kuin metakognitiivisissa taidoissaan. Opiskelijan sitoutumista edistää se, että hän voi asettaa opinnäytetyöhankkeessa omat tavoitteet ottaen huomioon muiden odotukset. Tärkeintä on tietysti opiskelijan oma oppimisprosessi siten, että opiskelijalla on oma kiinnostus ja sitoutuminen ja hän voi koko prosessin ajan avoimesti tulkita omaa oppimistaan ja siihen vaikuttavia kokemuksia ja niiden merkityksellisyyttä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ehtoja. (Tynjälä 1999b, 107.)

DIALOGINEN OHJAUSSUHDE – HAASTE TYÖPAIKOILLE

Työelämän jatkuva muutos ja uudet haasteet merkitsevät opinnäytetyön tekijälle ja ohjaajille kykyä ottaa riskejä ja sietää epävarmuutta, minkä kautta voi nähdä asiantuntijuuden tulevaisuudessa ilmenevänä uudenlaisena osaamisena. (Eteläpelto 1997, 88–89.) Tämä on haaste työpaikkaohjaukselle. Opiskelija voi kokea työpaikan myös oppimisympäristönä psykologisesti ahdistavaksi, paineiseksi ja kiireiseksi. Siksi työelämäohjaajan rooli on merkitsevä, ja opinnäytetyön ohjaus työelämässä onkin parhaimmillaan ohjaajan ja opiskelijan tasavertaista kohtaamista. Opinnäytetyössä yhteistyökumppanuuden eräs merkittävä kriteeri on opiskelijan, opettajan, työelämäohjaajan ja työorganisaatioiden välinen vuorovaikutus.

Parhaimmillaan vuorovaikutus on dialoginen suhde, mikä merkitsee työelämäohjaajan, opettajan ja opiskelijan kykyä asettua avoimeen suhteeseen, halua toisen kohtaamiseen, itsensä paljastamiseen ja hyviä tietoja omasta kyvystä ohjata omaa toimintaa. Voi olla, että opiskelijaa tulee rohkaista ja kannustaa edellä kuvattuun käyttäytymiseen olemassa olevien valtasuhteiden lieventämiseksi. Dialogisessa keskustelussa tilannetekijöiden ja muiden tekijöiden lisäksi ohjaajat ja opiskelija saavat kokemuksen siitä, että heillä on mahdollisuus ja vastuu toteuttaa omien tavoitteidensa mukaista vuorovaikutusta ja vaikuttamista. Työelämäohjaajan toivotaan havainnoivan, mihin opiskelija pyrkii ja mitä uudelleenarvioita hän tekee omiin tavoitteisiinsa, keinoihinsa ja menettelyihinsä. Ohjaustilanne työelämässä muotoutuu neuvotteluluontoiseksi keskusteluksi, jossa tavoitteena on luottamuksellisuus, mikä ei perustu etukäteiskriteereihin tai normeihin. (Puttonen 1999, 98–99.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajien toimintaympäristö rajoittuu vieläkin koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi (Frilander- Paavilainen 2005, Varjone 1999, Stenvall 1999). Kuitenkin opettajan yhteistyötehtävä on laaja palvelutehtävä yhteiskunnassa, mikä edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä monien yhteistyökumppaneiden kanssa (Niemi 1995, 37), joten dialogi ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa on itsestään selvyys. Opiskelijan oppimisprosessissa on keskeistä myös ympäröivän todellisuuden, työelämän välinen dialogi. Opiskelijaa tulee kannustaa aktiiviseen osallistumiseen, kyselemiseen ja keskusteluihin työpaikalla ja avoimesti myös pyytämään muiden apua opinnäytetyön ongelmassa. Työympäristön kehittäminen oppimisympäristöksi on haaste kaikille. Opinnäytetyön tekemiseen työpaikalla vaikuttaa myönteisesti henkilökunnan kannustus ja tuki, ryhmähenki ja kyky oppia yhdessä sekä tehdyn työn antama kannustus ja haasteet. Sen lisäksi, että opiskelija oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä argumentaatiota, voi tästä tavasta kehittyä luonteva tapa toimia. Onnistunut dialoginen suhde saattaa vieläpä synnyttää jotakin sellaista, jota opiskelija ja työyhteisö eivät voisi saavuttaa yksin.

Yhteisöllinen keskusteleva ohjausprosessi sopii opinnäytetyön tekemiseen hyvin, koska opinnäytetyöhön ei ole valmiita ratkaisuja, vaan ohjaustoiminnan tavoitteena on tukea opiskelijaa etsintätyössä. Keskustelua ohjaa tilannekohtainen vastavuoroisuus. (Puttonen 1999, 98–99.) Keskustelun tarkoituksena on ymmärtämisen lisääminen ja uusi ymmärrys, joka on käyttökelpoisempi aikaisempaan verrattuna. Samalla osallistujien itseymmärrys paranee (Bereiter & Scardamalia 1996, 485– 513). Kun on tutkittu ryhmässä tapahtuvaa oppimista ja projektimuotoista tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävää oppimista on havaittu, että ohjaajan rooli on hyvin ratkaiseva korkeatasoisten oppimistulosten kannalta (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Häkkinen & Arvaja 2003). Tutkiessaan ohjaajien erilaisia tapoja toimia ohjaajina Rasku-Puttonen ym. (2003, 46) muokkasivat Shepardsonin (1996), Vermutin ja Verloopin (1999) luokittelujen perusteella ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen luokittelun seuraavasti:

TAULUKKO 2. Työelämäohjaajan ja opiskelijan erilaisen vuorovaikutuksen tasoja (mukaillen Rasku-Puttonen ym. 2003).

Tasot	Määritelmä
Tekninen tuki	Ohjaus liittyy opetusteknologian käyttöön
Kontrollointi ja organisointi	Ohjaaja organisoii oppijoiden työskentelyä: sisältää kurinpidon; valvoo aiheessa pysymistä, muistuttaa asiassa pysymisestä
Toimintaa koskeva neuvottelu	Työskentelystrategioita koskeva neuvottelu; ohjaaja ohjaa muistiinpanojen tekemiseen ja etsimään tietoa kirjastosta
Merkityksiä koskeva neuvottelu	Keskustelu opiskeltavan aiheen sisällöstä: Työelämäohjaaja tukee opiskelijaa kytkemään tietoa omaan rooliin ja kasvuun, tukee tiedon rakentamista kysymysten ja ehdotusten avulla

Edellä olevassa taulukossa tarkastellaan työelämäohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta ja ohjaustyylillä oppimistilanteessa. Ohjauksessa voi korostua oppimisen kontrollointi tai oppimisprosessin ohjailu. Työelämäohjaajan kontrolloiva ote näkyy siinä, että oppimistilanteen virittelyssä lähinnä ohjaaja on aktiivinen ja hänen sekä opiskelijan välinen vuorovaikutus käynnistyy ensisijaisesti ohjaajan aloitteesta. Työelämäohjaaja korostaa mielellään omaa rooliaan ohjaajana ja opiskelijan asiantuntijuuteen tähtäävänä lisäresurssina. Oppimisprosessin edetessä tavoitteena on opiskelijan itseohjautuvuuden lisääminen ja vahvistaminen. Ohjauksellisen kontrolloinnin sijaan pidetään tehokkaana ja oppimista edistävänä sellaista työelämän ohjaustoimintaa, missä ohjaaja rohkaisee opiskelijaa omaan yrittämiseen, strategiaehdotusten laatimiseen, pyytää tehtävän tavoitteiden tarkentamista, vahvistaa opiskelijoiden tulkintoja, tarjoaa relevanttia lisätietoa, kiinnittää opiskelijoiden huomion olennaiseen ja tarkentaa tehtävän strukturointia. (Vrt. Rasku-Puttonen ym. 2003, 46– 53.)

Rasku-Puttosen ym. (2003) edellä tarkoitama kontrollointi ja organisointi työelämäohjaajan toimintana muistuttaa vastuun näkökulmasta mestari-kisälli-oppimista työaitojen oppimistilanteissa. Tyypillisesti mestari ottaa opiskelijan mukaan työsuoritukseen vähitellen kasvavalla vastuulla. Hän näyttää opiskelijalleen, miten työsuorituksen eri vaiheet tehdään (mallittaminen), tukee vihjein ja erilaisin palauttein opiskelijan suoritusyrityksiä ja lopulta antaa opiskelijalle mahdollisuuden työkokonaisuuden itsenäiseen suorittamiseen. Työelämälähtöisessä oppimisessä on ajateltu, että oppiminen tapahtuisi tehokkaimmin todellisten työkäytäntöjen yhteydessä kokeneempien työntekijöiden opastuksella. Jos työelämäkokemuksen ajatellaan olevan ratkaisu opiskelijan asiantuntijavalmiuksien oppimiseen, kokeneemman kanssa työskentelyyn perustuvassa kisällimallissa ei voi olla varma, mitä työelämäohjaaja ajattelee nykyaikaisista asiantuntijuuden kriteereistä, työyhteisön ulospäin suuntautumisesta sekä miten työn muuttaminen ja uudet innovaatiot ovat hänen hallussaan. Tiedonkulku on usein yksisuuntaista siten, että tiedot siirtyvät koulusta työpaikalle ja kokemukset kokeneemmalta työntekijältä noviisille. (Tuomi-Gröhn 2001, 10–13) Ongelman tässä kisälli - mestari-suhteeseen perustuvassa oppimisessä on myös se, että opiskelija perehtyy mahdollisesti vain yhden asiantuntemuksen alueeseen syvällisesti, mutta kapea-alaisesti.

Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta mestari-oppipoikakoulutuksen malli sisältää rajoituksia. Ensinnäkin perinteiset oppipoikakoulutuksen muodot ovat kehittyneet tilanteissa, jossa tavoitteena on oppia jokin työsuoritus, jonka kaikki vaiheet ovat ulkoisesti havaittavia. Monet modernin yhteiskunnan koulutukselle asettamat haasteet edellyttävät kuitenkin sellaisten asiantuntijataitojen oppimista, joista suurin osa tapahtuu näkymättömissä, mielen sisäisinä prosesseina, ja ulkoiset suorituksen liittyvät vain tietojen hankintaan, apuvälineiden käyttöön ja tulosten esittämiseen. Opinnäytetyössä mallinmukainen toiminta ei riitä, vaan tavoitteena on, että työelämäohjaajaturvaa opiskelijan osallistumisen hyväksyttynä työyhteisön jäsenenä vaatienkin toimintakokonaisuuksien tekemiseen. Tällöin opiskelija kokee olevansa mukana koko prosessissa, vaikka itse suorittaakin aluksi vaatimattomia osatehtäviä.

Ohjaajan rooli onkin ratkaiseva korkeatasoisen oppimistuloksen kannalta (Rasku-Puttonen ym. 2003). Ohjaajan rajanylittäjänä tulisi pystyä esittelemään käytännöistä nousevia ilmiöitä uusiin ilmiöihin. Lisäksi hänen tulee luoda uusia yhteyksiä eri yhteisöjen välille, koordinoita opinnäytetyötä ja avata uusia merkityssuhteita. Lisäksi rajanylittäjäohjaaja pystyy toimimaan tulkkina, koordinaattorina ja yhdistämään eri näkökulmia. (Wenger 1998, 106–109.) Tätä osoittaa myös Paukkusen, Tossavaisen ja Turusen (2003, 270) tutkimus,

jonka mukaan yhteistoiminnallisilla oppimismenetelmillä opiskelevat opiskelijat painottivat sosiaalisia oppimisprosesseja yhteistyöosaamisen rakentumista edistävinä tekijöinä sekä yhteistyössä tarvittavien tietojen ja reflektiivisten taitojen kehittymistä. Opettajajohtoisesti opiskelevilla oli pääpaino yksilökeskeisyydessä. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee osallistujien aktiivista toimintaa merkitysten muodostamisessa. Siinä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa. Opiskelijat voivat osallistua palautteen antamiseen sekä oppimisprosessin tukemiseen ja ohjaamiseen. Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin rohkaisua ja tukea toimintaansa.

Oppimista edistävä tekijä työpaikoilla on opiskelijoiden osallistuminen oppimista tukevan toiminnan suunnitteluun tasavertaisesti ja yhteistoiminnallisesti. Yhteistoiminnallinen suunnittelu voi kehittää ajattelua oman toiminnan ja ympäristön välillä, työpaikoilla tulisi suunnitella yhdessä enemmän ja suunnittelulla tulisi olla selkeä tavoite. Tavoitteen määrittely saattaa olla monesti vaikeaa, koska opinnäytetyössä kohtaavat opiskelija, opettaja ja työelämäohjaaja ja toisaalta koulu ja työelämä toisensa, ja kaikki elävät omissa maailmoissaan. Tavoitteissa oppimisen ja ohjaamisen lähtökohtana tulee olla erilaiset arjen käytänteet ja niiden synnyttämät ristiriidat. Asiantuntijuuden ohjaamisessa oppija voidaan ohjauksellisesti haastaa ajattelemaan, ohjaaja voi tarjota hänelle tukea, toimia valmentajana ja mallina (Puolimatka 2002, 82).

Opettajilla on mahdollisuus toimia välittäjinä ja rajanylittäjinä koulutusinstituution ja työpaikkojen välillä (Tuomi-Gröhn 2000a, 331). Muutosagenttina opettajat voivat kehittää tietoja ja työkäytäntöjä yhdessä opiskelijoiden ja käytännön työntekijöiden kanssa, rakentamalla ja yhdistämällä heterogeenisiä verkostoja ja asiantuntemuksen solmuja vastaamaan opinnäytetyön haasteisiin (Tuomi-Gröhn 2000b, 25). Samaan opinnäytetyön aiheeseen sitoutuneilla opiskelijoilla ja ohjaajilla on erilaista tietoa ja kiinnostuksen kohteita. Tästä seuraa se, että erilaisin interventioin, kuten keskustelulla ja kyselyllä, pyritään löytämään tavoitteiden mukainen yhteisymmärrys. Järvisen (1999, 261) tutkimustuloksiin tukeutuen ohjaajan ja ohjattavan dialogilla on mahdollista kehittää myöhemmin työtään ja työyhteisöään refleктоiva työntekijä.

Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (1999, 199) mukaan oleellista on ohjaajan roolin muutos auktoriteetista ja tiedon jakajasta oppimisen tukijaksi ja resurssiksi. Tukeminen merkitsee prosessia, jossa ohjaaja auttaa opiskelijaa suorittamaan vaikean tehtävän, johon opiskelija ei vielä yksin kykenisi. Näin voi olla opinnäytetyössä, jonka opiskelija monesti tekee ensimmäistä kertaa. Tuki voi ilmetä ohjaajan, opiskelijan, opettajan ja työelämäohjaajan reflektointikeskustelussa ehdotuksena tai muuna keskustelupohjaisena apuna, jota voidaan vähentää prosessin edetessä. Keskustelussa pyritään antamaan tilannekohtaisia vihjeitä. Vihjeiden tarkoituksena on tuoda oppijan suoritus lähemmäksi asiantuntijan suoritustasoa.

Parhaimmillaan ohjaus perustuu opiskelijan kehittymistä edistävään dialogiin, joka on henkilökohtaista ja vastavuoroista neuvotteluluontoista keskustelua. Sen tavoitteena on pyrkimys rakentaa ”välittävä todellisuus” ohjattavan ja ohjaajan välille. (Ojanen 2001, 60; Puttonen 1999, 98–99.) Yhteisen keskustelun tarkoituksena on jaetun ymmärtämisen rakentaminen ja lisääminen siten, että syntyy uusi ymmärrys, joka olisi käyttökelpoisempi aikaisempaan verrattuna. Ohjaaja voi tuoda opinnäytetyöryhmään omaa asiantuntemustaan ja oppii samalla toisilta. Puttosen (1999, 98–99) mielestä tilannekohtainen aktiivinen vastavuoroisuus ohjaa keskustelua enemmän kuin esimerkiksi ohjaajan oman toiminnan ohjauksen taito. Tavoit-

teellinen ja koettu luottamuksellisuus ei perustu etukäteiskriteeriin tai normiin. Ohjaus onnistuu, jos molemmilla keskustelun osapuolilla on kehittyneitä oman toiminnan ohjauksen taitoja.

Dialogisessa suhteessa olemisen tulee täyttää kaksi ehtoa. Ensinnäkin opinnäytetyöohjauksessa ohjaajat ja opiskelija ovat avoimessa yhteydessä toisiinsa ja toiseksi he ovat kukin kokonaisvaltaisesti sieluineen, kokonaisena ihmisenä ja omana itsenään tilanteessa. Ohjaussuhteessa sekä opiskelija että ohjaaja voivat löytää itsensä, oman oppimisprosessinsa ja muuttumisensa. (Ojanen 2001, 63.) Dialogissa ohjaaja ja opiskelija kokevat, että ovat löytäneet yhdessä jotakin uutta. Tämä lisää omia resursseja tuntemattomien tilanteiden ja asioiden kohtaamiseen ja ratkaisujen kehittämiseen. (Tuomi-Gröhn 2000a, 331.) Dialogi on ohjauksellisesti vaativaa, koska moniin ongelmiin ei ole helposti löydettävissä vastauksia. Perusajatuksena on se, että oppiminen ei ole vain yksilöllinen muutos, vaan yhteisöllinen tapahtuma, jossa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja olemassa olevia teoreettisia välineitä. Tältä pohjalta opinnäytetyö mahdollistaa yhteistyön, jossa voi tapahtua merkittävää oppimista. (Tuomi-Gröhn 2000b, 45.)

Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 193–194) suosittelevat käytettäväksi Mercerin (1996) ideoimaa tutkivaa puhetta, missä osallistujat kiinnittyvät kriittisesti, mutta konstruktivisesti toistensa ideoihin. Ehdotuksia ja väittämiä tarjotaan yhteisesti harkittavaksi. Ehdotuksia voidaan haastaa ja vasta-argumentoida, mutta haasteet tulee perustella ja tarjota vaihtoehtoja. Tutkivassa puheessa tieto tuodaan julkisesti keskusteltavaksi ja itse puheen takana oleva järjkeily tehdään näkyväksi. Puhuja identifioituu dialogiin ja oppii ymmärtämään muiden perspektiivejä. Näin toteutuessaan ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta voisi tulla korkeatasoisempaa kuin yksilöllisestä oppimisesta. Tutkivaa puhetta on kuitenkin tutkimusten mukaan esiintynyt ryhmäoppimistilanteissa vähän ja silloinkin vain konkreettisissa tehtävissä.

Tutkivan puheen ohella hyvä ohjaaja huomaa tunteiden merkityksen osana kokonaisuutta ja kannustaa tunteiden työskentelyä. Myös työelämäohjaajan kiinteä, myönteinen ohjauksellinen suhde opiskelijaan mahdollistaa opinnäytetyön sitoutumisen asiantuntijatehtäviin ja etsimään asioille merkityksiä käytännöllisissä yhteyksissä (Tynjälä 1999b, 61). Myönteisessä tunneilmastossa ohjaaja voi odottaa opiskelijalta omaa ajattelua. Tärkeätä on antaa vapautta ja tilaa ajatella luovasti ja monipuolisesti. Autoritaarisessa ilmapiirissä elävällä opettajalla saatetaan olla vaikeuksia luotsata opiskelijaa itse kokemaan oppimisprosessin monivivahteisuus, ymmärtämisen merkitys ja myös sen merkitys, että polku ymmärtämiseen ei ole suoraviivainen. (Rauste-von Wright 1998, 77, 99–104.)

KRIITTINEN AJATTELU JA REFLEKTOINTI OSAAMISEN LAATUVAATIMUS

Omatoimisuuteen, itsenäisyyteen ja omiin valintoihin kykenevän työntekijän laatuvaatimuksena on kriittinen ajattelu. Tämän vuoksi opinnäytetyön ohjauksella työelämässä tähdätään opiskelijan oman työelämäosaamisen itsereflektioon ja opinnäytetyössä tavoiteltavan asiantuntijuuden kriittiseen reflektioon. Työelämässä opiskelija ja ohjaaja voivat reflektoida formaalia ja informaalia tietoa ratkaisten työelämäongelmia (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 1997, 100; Tynjälä 1999a, 171). Tiedon yhdistely edellyttää kuitenkin tiedon kriittistä tarkastelua. Työelämäohjaaja voi toimia oppimisen muutoksen käynnistäjänä tiedon käsittelyn näkökulmasta. Työelämäohjaaja, jonka työtä hallitsee jäljittely ja mekaaninen valmiiden mallien soveltaminen, käyttää työssään teknistä tietoa. Ohjaaja, joka etenee

kohti syvempää ymmärtämistä ja asioiden kokonaisvaltaista hahmottamista, on praktikko. Lisäksi työelämäohjaajat, jotka näkevät työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti paremman oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia, ovat kriittisiä asiantuntijoita. Ammatillisen kehityksen lähtökohtana on, että ohjaaja kartuttaa ammatillista tietoa ja oppii koko ajan uutta, jolloin ohjaajan työ pohjautuu omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan. Tällöin hänen ei tarvitse etsiä valmiita malleja ja ohjeita ongelmatilanteisiin. (Niemi 1995, 14–15, 32– 43.)

Kriittinen ajattelu tarkoittaa opinnäytetöiden yhteydessä opiskelijan, ohjaajien ja työyhteisön pohdintaa tietojen, taitojen ja mielipiteiden mahdollisuuksista ja rajoista. Kriitikki merkitsee myös opiskelijan itsekritiikkiä koko opinnäytetyöprosessin ajan, jonka seurauksena voi olla käytännöllisiä ja toiminnallisia muutoksia esimerkiksi opinnäytetyösuunnitelmassa, käytännön toteuttamisessa ja menetelmissä. Opiskelijan kriittisen ajattelun kehittymiseen vaikuttaa se, onko opiskelijalla itsellään mahdollisuus vaikuttaa toiminnan arvoihin ja tavoitteisiin vai välittyvätkö opinnäytetyössä pelkästään työpaikalta tulleet arvot ja ”kuuliaisuus” työorganisaatiolle. Mikäli opinnäytetyössä edellytetään ulkoa tulleiden arvojen suoraa hyväksyntää, on toiminta ulkoa ohjattua eikä se sisällä kriittistä ja omakohtaista vallitsevien arvojen pohdiskelua. Reflektoinnin edellyttämä opiskelijan kasvu, kehittyminen ja minä-tietoisuuden herääminen tapahtuu suotuisasti demokraattisessa yhteisössä. Tavoitteena voidaan pitää opinnäytetyöprosessiin osallistuvien yhteistä näkemystä aiheen valinnasta, tehtävien määrittelystä ja rajauksesta yhteisessä tasavertaisessa ohjaustapaamisessa. (Vrt. Puolimatka 1995, 58).

Jotta työelämäohjaaja pystyy ohjaamaan opiskelijan informaalin ja formaalin tiedon integraatiota, hänen tulee tietää opiskelijan käsityksiä ja ymmärrystä opittavasta asiasta. Työelämäohjaaja voi kannustaa opiskelijaa kysymysten esittämiseen itseltä, ohjaajilta ja työyhteisöltä sekä vastuuttaa opiskelijan omaan päättelyyn. Tämä merkitsee, että opiskelijalla on tietoa, miten kysellä ja milloin, millaisia kysymyksiä esittää sekä miten ja missä tilanteissa päätellä ja mitä päättelämisen menetelmiä käyttää. Kriittisesti ajatteleva järkeilee avoimesti sekä keskusteleo omista ideoista, suunnitelmista ja päätösehdotuksista. Kun ohjauksessa tuetaan opiskelijaa tiedollisten valmiuksien, käsitysten ja rakenteiden tuntemisessa, mahdollistaa se opiskelijan omaehtoista työelämä-tiedon, sisältäen formaalin ja informaalin tiedon, hankintaa. Tämä taas edistää uuden tietoaineuksen yhdistymistä aikaisempaan tietoon, mikä tekee oppimisesta pysyvämpää ja laaja-alaisemmin soveltavaa. (Puolimatka 2002, 242.)

Kun työelämäohjaaja reflektoi omia kokemuksiaan, hän voi käyttää erilaisiin työtilanteisiin liittyvää kokemusten varastoa ja vertailla niitä ymmärtämisen aikaansaamiseksi. Kun ohjaajalla on vielä kyky välittää reflektointia opiskelijan tietoisuuteen, saa opiskelija arvokkaita eväitä sekä hiljaisesta että informaalista tiedosta oman opinnäytetyön rakentamiseen. Näin työelämäohjaaja toisaalta sitoutuu tasavertaiseen vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa ja toisaalta hän tarkkailee analyyttisesti omaa toimintaansa. Työelämäohjaajan tietämisen ja osaamisen varmuus saattaa muodostua opiskelijalle ongelmaksi, jollei ohjaaja pyri yhdessä opiskelijan kanssa tulkitsemaan ja käsitteellistämään äänetöntä ja intuitiivista tietoa opiskelijan tiedostamisen ja käsitysten muuttumisen aikaansaamiseksi (vrt. Eteläpelto 1993).

Miksi yhteinen reflektio on tärkeätä opiskelijan opinnäytetyössä? Paukkusen, Tossavaisen ja Turusen (2003, 262) tutkimuksen mukaan ryhmäreflektio kehittää nykyaikaiseen asiantuntijuuteen liittyvien osaamisen alueita ja edistää vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja,

kykyä sitoutua vastuuseen, empaattisuutta ja joustavuutta. Lisäksi kehittyivät kriittinen ajattelu ja päätöksenteon taito, taito ilmaista ja perustella omat näkemykset sekä itsetuntemus. Lisäksi ryhmäkeskustelut ja myös opiskelijan kirjallinen tuottaminen tekevät opiskelijan ajattelua näkyväksi ja asettavat opiskelijan uskomukset ja käsitykset kriittisen reflektion kohteiksi (Bereiter & Scardamalia 1996, 485–513; Scardamalia & Bereiter 1994, 265–283).

Opinnäytetyön vaiheittainen kirjoittaminen ja tuotoksen käsittely yhteisissä keskustelu- ja seminaaritalaisuuksissa mahdollistaa yhteisen reflektion. Yhteisissä tapaamisissa työelämätodellisuudesta kartoitetaan tilanteen vaatimukset sekä käytetään aikaa ongelman määrittämiseen ja kokonaistilanteen arviointiin. Jos ohjaaja tuntee aitoa mielenkiintoa ohjattavaa työtä kohtaan, hän sitoutuu vuorovaikutuksellisiin yhteisiin neuvotteluihin. Yhteisen reflektion jälkeen teoreettista tietoa apuna käyttäen voi opiskelija nähdä tilanteeseen liittyvät ongelmat selkeämmin ja löytää niihin ratkaisut. Oppimista edistää se, jos yhteiset keskustelutilanteet edellyttävät syvällistä ajattelua, tilanteet ovat hengeltään joustavia ja oppimisvaiheessa säännöistä riippumattomia. (Niiniluoto 1984.)

Yhteistoiminnallinen ja perustellen keskusteleva ohjaustilanne tähtää ymmärtävään oppimiseen ja toteutetaan tutkivalla ja kehittäväällä työotteella. Dialogisen argumentoinnin tunnuspiirteitä ovat vuorovaikutus, pohdiskelu ja erilaisten näkemysten harkitseminen. Tavoitteena on toiminnallinen selkeys ja täsmällisyys. Tämä tavoite edellyttää analysointia, käsitteiden täsmentämistä, ilmiöiden suhteiden tarkastelua sekä taustalla olevien lähtökohtien ja perusoletusten esiintuomista. (Puttonen 1999.) Oppija myös perustelee käsitteen tai tavan käyttöä ja tapaa tietyssä tilanteessa, keksii vasta-argumentteja ja vastaa niihin, kun vasta-argumentaatioissa puolustetaan tehtyjä ratkaisuja suhteessa asetettuihin ongelmiin tai tavoitteisiin. (Puolimatka 1995, 16.)

Kriittinen reflektio saa hyvän pohjan työelämäohjaajan aidosta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta opinnäytetyötä kohtaan. Ohjaaja voi kysellä mielipiteitä eri osapuolilta ja osoittaa kunnioittavansa täten osallistujia. Aina opiskelija ei pysty itsenäisesti löytämään ja rakentamaan sisältöjä ja ratkaisuja vaativaan opinnäytetyön aiheeseen. Tällöin työelämäohjaaja voi suunnata opiskelijan havaintoja uuden informaation valikoinnissa ja uusien tietorakenteiden muodostamisessa kohdistamalla kysymyksiä sekä antamalla mahdollisuuden opiskelijan kysymyksiin, ihmettelyyn ja yhteiseen pohdintaan. Hyvä opettaja ja työelämäohjaaja voivat parhaimmillaan yhdessä muodostaa oman alansa asiantuntijuudesta kokonaisnäkemys. Kokonaisnäkemys pohjalta on mahdollista suunnata oppijan huomio keskeisimpiin tietorakenteisiin, joiden varaan rakentuu suuri määrä opittavia yksityiskohtia. (Puolimatka 2002, 257.) Kriittisyydellä saadaan opiskelija kyselemään ja päättelämään. Kriittisesti ajatteleva järkeilee, on avoin sekä haluaa asettaa omat ideat ja päätökset tarkasteltaviksi. Kritiikki tarkoittaa myös pohdintaa tiedon ehdoista, mahdollisuuksista ja rajoista. Opiskelijan autonomia antaa uskalluksen kriittisyyteen. (Puolimatka 1995, 58, 197–202; Rauste-von Wright 1998, 82, 95.)

Opinnäytetyön arvioinnin ja palautteen tehtävänä on auttaa opiskelijaa tulemaan tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, tukea oppijan minäkäsityksen kehitystä ja kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Ongelmallista on se, että usein työelämäohjaaja ei tiedä opinnäytetyön tavoitteita eikä hänellä ole mahdollisuutta keskustella niistä opettajaohjaajan kanssa (Frilander-Paavilainen 2005). Työelämäohjaajan tehtävänä on kannustaa opiskelijaa itsensä tavoitteelliseen ohjaamiseen, epäselvien asioiden selvittämiseen, kyselemiseen ja

ihmettelemiseen, yhteenvedon tekemiseen sekä uusien kysymysten miettimiseen. Tämä omien itsesäätytietojen ja -taitojen kehittyminen johtaa itsearviointiin. Itsearviointi kohdistuu oppimisprosesseihin ja -tuloksiin ja luo reflektiivistä oppimistapaa, millä on siirtovaikutusta muihin oppimis- ja työtilanteisiin. Kun opiskelija arvioi itseään, hän arvioi tekemisensä, keinot tavoitteidensa saavuttamiseksi, niiden yhteydet oppimisprosessiin ja -tuloksiin sekä tarkkailee itseään oppijana. Arviointikohteena voi olla myös se, miten opiskelija siirtää tietojaan tilanteesta toiseen, miten hän pystyy ratkaisemaan käytännöllisiä ongelmia sekä toimimaan erilaisissa käytännöllisissä tilanteissa ja konteksteissa. (Tynjälä 1999b, 170–171.) Opiskelijan kannalta hyvä käytänte olisi, jos työelämäohjaaja ja opettaja voisivat yhdessä opiskelijan kanssa arvioida tavoitteiden saavuttamista ja suunnata kehitystä eteenpäin. Kirjalliset arviointiohjeet ovat informatiiviset.

ARVIOINTI TUKEE OPINNÄYTETYÖN TYÖPAIKKAOHJAUSTA

Työpaikkaohjaajan rooli ei ole yksiselitteinen, koska toisaalta ohjaaja on itse oppijana, toisaalta auktoriteettiasemassa arvioimassa opiskelijan tuotosta ja oppimisen lopputuloksia. Työelämäohjaaja voi mieltää itsensä opiskelijan kannalta oppimisen resurssiksi sekä ammatilliseksi konsultiksi ja tukijaksi. Dialogisessa suhteessa arviointia tapahtuu koko ajan. Perinteisesti arvioinnin tehtävä nähdään suppeasti oppimista kontrolloivana, ulkopuolisena ja ylhäältä tulevana. Perinteisesti halutaan tarkistaa, että oppija on edennyt muiden asettamien tavoitteiden mukaisesti. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan arviointi voidaan kuitenkin integroida luontevana osana opetukseen ja oppimiseen, se on vuorovaikutuksellista neuvottelua, se on oppijakeskeistä ja -lähtöistä ja tukee oppijan itsenäistä tiedonrakentamisprosessia ja asiantuntijuuden rakentumista. Tynjälä laajentaa vielä arviointiajattelua tapahtuvaksi edellä käsitellyn dialogisen ohjauksen periaatteita noudattaen, jolloin ohjaava arviointi on osa ohjaustoimintaa. Ohjaavassa arvioinnissa pohditaan mm. opinnäytetyön tavoitteiden saavuttamista, aihealueeseen liittyvää oppimisprosessia, tiedon käyttämistä eri konteksteissa ja opinnäytetyön ongelmia ja ratkaisuja erilaisista näkökulmista. (Tynjälä 1999b, 170–171.)

Opiskelijalle työelämäohjaajalta saatu palaute on merkittävää itsensä kehittämisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta. Frilander-Paavilaisen (2005) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat ohjaussuhteessa enemmän ohjaajan antamaa palautetta. Dialogisessa ohjaussuhteessa vuorovaikutuksen edellytyksenä on palautemahdollisuus ja palautteen huomioon ottaminen omassa työskentelyssä. Työelämäohjaajan toivotaan antavan vinkkejä työskentelyn suuntalinjoista ja palautetta tarpeeksi ajoissa. Tämä lisää opiskelijan itseohjautuvuutta, ja ohjaus toimii oppimisen tarkistuspisteenä. (Alanko-Turunen 1999, 82; Ojanen 2001, 30.) Vuorovaikutteinen palaute korostuu myös opinnäytetyöohjaustilanteiden tiedon konstruoinnissa aitona keskusteluna ja merkityksien etsimisenä neuvotellen. Tämä edistää aitoa niin ohjaajien kuin opiskelijan sitoutumista tehtävään (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 11; Tynjälä 1999b, 61). Ohjaajan ilmeet ja eleet palautejärjestelmän osana paljastavat ohjaajan sitoutumisen opinnäytetyön ohjaukseen. Lämpö, hyväksyvä hymy, innostus, syvälinen paneutuminen, kriittisyys ja aito pohdinta on keino, minkä avulla työelämäohjaaja voi tehdä opiskelijan tietoiseksi erilaisista tulkintatavoista, niiden toimivuudesta ja toimimattomuudesta. Työelämäohjaaja voi ohjaavassa arvioinnissa pohtia ohjaajan mutta myös opiskelijan esille nostamia ongelmallisia kysymyksiä. Työelämäohjaajan toivotaan tuovan esille vaihtoehtoisia tulkintatapoja perustellen samalla

esittämiään asioita, tiivistävän asioita ja pohtivan opiskelijan erilaisia tuotoksia. (Rauste-von Wright 1998, 122–123; Tynjälä & Collin 2000, 294–295.) Työelämäohjaajien toivoman palautejärjestelmän kehittämisen merkitystä korostaa se, että palaute auttaa toimimaan opinnäytetyön tavoitteiden suunnassa, lisää opiskelijan ja myös ohjaajien motivaatiota työskentelyyn, opettaa kaikkia osallistujia tunnistamaan virheitä, lisää luottamusta itseän ja toisiin ja voimistaa suoriutumisen tarvetta. Työelämän palaute voi todistaa myös opiskelijaa näkemään oman opinnäytetyön merkityksen työyhteisön kehittämisessä ja tavoitteiden mukaisen toiminnan muutoksessa.

TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OHJAUKSEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön profilia tulisi selkiyttää ja laatua edelleenkin kehittää myös siten, että organisaatio- ja ohjaajatasolla lisättäisiin aitoa kiinnostusta opinnäytetyöprosessia kohtaan. Kenttä on avoin, koska koulutuspoliittiset tavoitteet eivät ota kantaa opinnäytetyön toteuttamistapaan. Opiskelijoiden mielestä opinnäytetyön tavoitteisiin ja muotoon tulee kiinnittää huomiota, jotta niiden taso vastaisi ammattikorkeakoulun koulutuspoliittisia vaatimuksia (Frilander-Paavilainen 2005). Opinnäytetyön tavoitteet ja mahdollisuudet eivät ole selkeät, ja ongelmana on, että teoriatieto ei automaattisesti kytkeydy ammatilliseen toimintaan. Myös käytännön tilanteista nousee ongelmia, joihin teoriatieto ei anna valmiita vastauksia. Kun opinnäytetyötä toteutetaan työpaikalla ja tavoitellaan asiantuntijuuden jakamisen kulttuuria, tulisi työelämän odotusten sekä opinnäytetyötä tekevän opiskelijan tavoitteiden olla asiantuntijuuden kehittämisessä samansuuntaiset. Työyhteisössä ihanteellisinta olisi yksilöllisen, yhteisöllisen ja kehittyvän asiantuntijuutta jakavan kulttuurin integraatio.

Opiskelijat kokevat työelämäohjaajan oppimiskumppaniksi, koska ohjauksessa voidaan käydä merkityksiä koskevia neuvotteluja. Kumppanuus vastuuttaa opinnäytetyöprosessiin osallistuvia haastelemaan työn sisällöissä ja kvalifikaatiovaatimuksissa tapahtuneita laadullisia muutoksia ja ottamaan ne huomioon omassa toiminnassaan. Se merkitsee tietoisuutta siitä, että inhimillisen pääoman merkitys kasvaa, käden työstä siirrytään mielen työhön ja ydinosaaminen on ihmisessä itsessään. Lisäksi tehtävien suorituskeskeisyydestä siirrytään jatkuvasti muuttuvan työprosessin yhä syvempään hallintaan. Kun opinnäytetyö toteutetaan suurempana hankkeena yksilöllisen työn sijaan, sitoutuu opinnäytetyöprosessiin useampi opiskelija, työelämäohjaaja ja opettaja. Tällöin voidaan rakentaa asiantuntijuutta, jota syntyy yhteisöllisessä asiantuntijatiimissä. Tällainen työskentely ja ohjausmalli mahdollistavat suurempien hankkeiden toteuttamisen ja työelämä hyötyy opinnäytteistä laajemmin ja tehokkaammin. Myönteinen kokemus edistää opinnäytetyöyhteisön myönteistä riippuvuutta toisistaan, jolloin syntyy jaettua asiantuntijuutta ja yhteisiä rajoja ylittäviä hankkeita.

Kumppanuus perustuu yhteistoiminnalliseen opinnäytetyöprosessin, jossa tehdään tiivistä yhteistyötä ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä yhteisten ajattelulinjojen kehittämiseksi. Asioiden työstäminen ei voi kuitenkaan jäädä tiedollisen metakognition varaan, koska tällöin työelämäkonteksti jää irralliseksi opinnäytetyön tavoitteissa eikä formaalin ja informaalin tiedon vuorovaikutus mahdollistu. Työelämäohjaajien tarve koulutusjärjestelmän ja työelämän keskinäisen tuntemuksen ja hyvän henkilökohtaisen yhteistyön kehittämiseksi vaatii tähän tarkoitukseen kohdennettuja resursseja ja halua toiminnan kehittämiseksi. Sekä organisaatioiden että opettajien ja työelämäohjaajien kiinteämpi, läheisempi yhteistyö koi-

tuisi opinnäytetyön laadun ja opiskelijan kehittymisen hyödyksi. Yhtenäiset arviointikriteerit ja palautejärjestelmä sekä koulussa tapahtuvalle että työelämässä toteutetulle arvioinnille on tärkeitä opiskelijan oikeusturvan ja ammattikorkeakoulun yhteiskunnallisten odotusten kannalta. Ammattikorkeakoulun sisäinen keskustelu ja yhteistyö työelämän kanssa takaavat opettajien mielestä parhaiten opinnäytetyön yhtenäisen vaatimustason. Työelämäohjaajan osallistumista seminaareihin tulee lisätä, ja osallistuessaan hän arvioi opinnäytetyötä kirjallisesti ja suullisesti.

Opiskelijat odottavat, että heille nimetään ja vastuutetaan organisaatiosta ohjaaja, joka työskentelee opiskelijan ja ohjaavan opettajan kanssa koko prosessin. Hedelmällisessä kumppanuudessa on hyvä suunnitella opinnäytetyöprosessia huolellisesti ja innovatiivisesti. Opinnäytetyön teossa tarvittavien menetelmien osaaminen varmistetaan molemmiin puolin. Lisäksi huolehditaan laadukkaasta oppimisympäristöstä ja opinnäytetyön mahdollisesta projektisoimisesta. Kumppanit järjestävät yhteisiä tapaamisia, tiedottavat opinnäytetyön tavoitteiden etenemisestä ja mahdollisista ongelmista aktiivisesti ja sitoutuvat yhteisiin opinnäytetyön ohjeisiin ja pelisääntöihin. Opiskelijoiden toiveiden mukaisessa tasavertaisessa ohjaustapaamisessa käsitellään aiheen valintaa, tehtävän määrittelyä ja rajausta. Opiskelijoista selkeä työn aikataulutus edistäisi opinnäytetyön kokonaisuuden hahmottamista tavoitteiden saavuttamisen ja valmistumisajankohdan näkökulmasta. Aikataulutus toimii myös ohjausprosessin ryhdittäjänä sekä edistää työharjoittelun ja opinnäytetyöprosessin integroimista. Opinnäytetyön sisällön suunnittelun yhteydessä voisi käsitellä erityyppisiä opinnäytetöitä sekä erilaisia työmenetelmiä. Toinen toisilleen täydennyskoulutuksen järjestäminen esimerkiksi ohjaustaidoista, yhteisistä arviointikriteereistä, palautejärjestelmästä tai työprosessien toiminnasta ja uudistuksista edistäisi pitkällä tähtäyksellä opiskelijan kehittymistä. Mielenkiintoisia olisivat myös hankkeet, joissa opettajat, työelämän edustajat eivät vain ohjaajana vaan aitoina toimijoina yhdessä opiskelijoiden kanssa, tekisivät tutkimusta tai kehittämishanketta aidosti kukin omalla ammattitaidollaan.

Hyödyllistä olisi verkoston luominen koulun ja työelämän välille. Ammattikorkeakoulun odotetaan toimivan innovaatiojärjestelmässä yhteistyössä alueellisten yritysten, korkeakoulun ja muiden innovatiivisten verkostojen kanssa. Tässä yhteistyössä opinnäytetyöllä on mahdollisuus linkittyä lain hengen mukaisesti käytännön asiantuntijatehtäviin ja osallistua ammattikorkeakoululle asetettujen yleisten yhteiskunnan ja työelämän asettamien ja muutuvien tieto- ja taitovaatimusten tyydyttämiseen. Kun opinnäytetyökäytänteet rohjetaan kyseenalaistaa, voi syntyä uudenlaisia, kehittyneempiä yhteistyökäytänteitä, jolloin opiskelijalla olisi opinnäytetyössä hyvät mahdollisuudet käyttää koulussa oppimaansa luovasti uusissa työelämätehtävissä.

LÄHTEET

- Alanko-Turunen, M. (1999).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyökulttuuri asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Lisensiaatintutkimus. Tampereen Yliopisto, Yliopistopaino, Tampere.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.** Annettu Helsingissä 9.5.2003.
- Bereiter, C. (1997).** Situated cognition and how to overcome it. Teoksessa D. Kirshner & J.A. Whitson (toim.) Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwah, NJ, Erlbaum, 281–300.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993).** Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Open Court, Chicago.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996).** Rethinking learning. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) The Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Basil Blackwell, Cambridge MA, 485–513.
- Engeström, Y. (2001).** Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Yliopistopaino, Helsinki, 19–27.
- Eteläpelto, A. (1993).** Oppijälähtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Painatuskeskus Oy, Helsinki, 109–135.
- Eteläpelto, A. (1997).** Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen & P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopiston kirjapaino, Jyväskylä, 86–102.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen. (1999).** Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva, 181–205.
- Eteläpelto, A. & Tourunen, E. (1999).** Työelämäälähtöinen projektiopiskelu tietojärjestelmän suunnittelijoiden asiantuntijuuden rakentamisessa. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylän yliopisto, 73–88.
- Frilander-Paavilainen, E-L. (2005).** Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002).** Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37 (6), 448–464.
- Kautonen, M. & Sotarauta, M. (1999).** Ei-yliopistokaupunki ja alueellinen innovaatiojärjestelmä: Näkemyksiä Seinäjoen innovaatiokivyykkyydestä. Teoksessa M. Sotarauta (toim.) Kaupunkiseutujen kilpailukyky ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Suomen Kuntaliitto, Helsinki, 75–100.
- Lampinen, O. & Stenvall, K. (1996).** Ammattikorkeakoulu ja opinnäytetyöt. Teoksessa O. Lampinen & K. Stenvall (toim.) Uuteen opinnäytetyöhön. OPM:n keskustelumuistio. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999).** Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter (toim.) Learning & Knowledge. Paul Chapman Publishing, London, 21–35.
- Miettinen, R. (2000).** Konstruktivistinen oppiminen ja esineellinen toiminta. Aikuskasvatus 20 (4), 276–292.
- Mäkelä, P. & Stenlund, H. (1995).** Projektijohtaminen. Toiminnan ohjaus verkostotaloudessa. Pravo, Helsinki.
- Niemi, H. (1995).** Opettajien ammatillinen kehitys. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. A 2/1995.
- Niiniluoto, I. (1984).** Johdatus tieteenfilosofiaan. Otava, Helsinki.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995).** The knowledge – creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. University Press, Oxford.
- Nurminen, R. (2000).** Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 80. Kuopion yliopiston painatuskeskus, Kuopio.
- Opetusministeriö. (1999).** Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma.

- Paukkunen, L., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2003).** Yhteistyöosaamisen rakentuminen sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. *Kasvatus* 34 (3), 257–273.
- Puolimatka, T. (2002).** Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.
- Puttonen, M. (1999).** Konstruktivistiseen työtoimintaan. Työtoiminta ja ammattikäytäntö filosofisessa tarkastelussa. Ai – Ri offset Ky, Pori
- Reynolds, R. J. & Sinatra, G.M. & Jetton, T. L. (1996).** Views of knowledge acquisition and representation: a continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist* 31, 93–104.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, A. & Häkkinen, P. (2003).** Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43–55.
- Rauste-von Wright, M.-L. (1998).** Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Atena, WSOY, Juva.
- Rissanen, R. (2003).** Työelämälähtöinen oppinnytetyö oppimisen kontekstina. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Rodriguez, A. (1998).** Strategies for Counterresistance: Toward sosiotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and for understanding. *Journal of Research in Science Teaching* 35(6), 589–622.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994).** Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences* 3 (3), 265–283.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2002).** Knowledge building. In *Encyclopedia of education*, second edition. Macmillan Reference, New York USA.
- Stenvall, K. (1999).** Oppinnytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Opetusministeriö, Helsinki.
- Tuomi-Gröhn, T. (2000a).** Työssä oppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325–331.
- Tuomi-Gröhn, T. (2000b).** Työssä oppiminen ja kehittävä siirtovaikutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 (4), 44–53.
- Tuomi-Gröhn, T. (2001).** Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajan lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulu ja työn rajavyöhykkeellä*. Yliopistopaino, Helsinki, 28–66.
- Tynjälä, P. (1999a).** Konstrukttiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY, Porvoo, 160–179.
- Tynjälä, P. (1999b).** Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer- Paino Oy. Tampere.
- Tynjälä, P. (2004).** Asiantuntijuus ja työskulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000).** Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.
- Varjonen, B. (1999).** Hämeen Ammattikorkeakoulun muotoilun koulutusohjelman oppinnytetyö ja sen työelämävastaavuus. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, käsityönopettajan koulutuslinja.
- Wenger, E. (1998).** *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vesterinen, M.-L. (2002).** Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittämistä ammattikorkeakoulussa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta.

Opinnäytetöiden hyöty toimeksiantajalle

Työelämäyhdysenkilöiden arviointi opinnäytetöiden työelämäyhdynnettävyydestä sosiaali- ja terveysalalla

Taru Ruotsalainen ja Elina Eriksson

Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla on kehitetty systemaattisesti opinnäytetyöprosessia kuuden vuoden ajan. Yhtenä tavoitteena on ollut kehittää opinnäytetyöprosessia vastaamaan entistä paremmin toimeksiantajan tarpeita. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata Helsingin ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opinnäytetöiden työelämäyhdynnettävyyttä työelämäyhdysenkilöiden näkökulmasta.

Artikkelissa vastataan seuraaviin kysymyksiin: mitä asioita työelämäyhdysenkilöt kokevat oppineensa ja mitä asioita he pitävät tärkeinä osallistuessaan opinnäytetyöprosessiin, mitä asioita työelämäyhdysenkilöt kokevat työyhteisönsä oppineen ja pitävän tärkeinä, kun työyksikössä tehdään opinnäytetöitä, sekä kuinka tärkeänä ja miten työelämäyhdysenkilöt kokevat työyksikkönsä hyödyntäneen opinnäytetöiden tietoa. Tässä tehty arviointi on osa ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kehittämistyötä. Tuotetun tiedon avulla kehitetään opinnäytetyöprosessia ja luodaan arviointilomake osaksi laatujärjestelmää.

OPINNÄYTETYÖT JA TYÖELÄMÄYHDYNNETTÄVYYS

Työelämäyhdynnettävyys on tärkeää monesta näkökulmasta tarkasteltuna. Ammattikorkeakoulun perustehtävänä on työelämän kehittämistä tukeva tutkimus- ja kehitystyö (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), jonka tulosten mahdollisimman tehokas hyödyntäminen tulisi varmistaa (Opetusministeriö 2004a). Tutkimus- ja kehitystyö edellyttää ammattikorkeakouluilta uudenlaista kumppanuutta työelämän ja muiden asiantuntijaorganisaatioiden kanssa (Opetusministeriö 2004b). Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia tietojen ja taitojen soveltamiseen käytännön asiantuntijatehtävissä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Opinnäytetyö on kaikkine vaiheineen oppimiskokemus opiskelijalle, mutta myös ohjaajille. Se voi olla myös koko työyhteisön oppimisprosessi, mikäli opettaja ja työelämäohjaaja panostavat aikaa ja resursseja opitun reflektointiin, keskusteluun ja kokemusten vaihtoon. Kaikkien osapuolten asiantuntijuus ja tietopääoma kehittyvät. (Hakala 1996, Rissanen 2001, 2003, Frilander-Paavilainen 2005.)

Työelämälähtöinen opinnäytetyö edellyttää kohdeorganisaation tuntemusta, työyhteisön tietämyksen jakamista, yhteisöllisiä uusia pedagogisia käytäntöjä ja tiedontuottamisen tapoja (mm. Helakorpi 1999, Rissanen 2003, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Työelämälähtöisissä hankkeissa pyritään lähentämään opetusta ja työelämän ammattikäytäntöjä toisiinsa (Kinkki & Lehtinen-Toivola 2005).

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöprosessin hyödyntämiseen liittyvää tutkimusta on Suomessa niukasti, erityisesti työelämäyhdyshenkilöiden näkökulmasta. Stenvallin (1999) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajat (n = 69) pitivät työelämän osuutta merkittävänä opinnäytetyössä. He kokivat työelämän olevan mukana opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa ja erityisesti aiheen valinnassa ja aineiston keruussa. Opettajien mukaan ammattikorkeakoulun yhteys työelämään on kiinteämpi kuin aikaisemmassa opistotasoisessa koulutuksessa (Kauppi 2000). Yli puolet tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että opinnäytetyö on lisännyt yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välille ja työelämäyhteistyö toteutuu suhteellisen hyvin. Päinvastaisiakin tuloksia on saatu. Alanko-Turusen (1999) tutkimuksessa puolestaan yhteistyö opettajien (n = 9), opiskelijoiden (n = 66) ja toimeksiantajien kesken koettiin heikoksi.

Heikkilä (1996) tutki työnantajien (n = 35) näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulun antamasta koulutuksesta ja muista toiminnoista. Tulosten mukaan työelämän ja ammattikorkeakoulun vuorovaikutusta voidaan parhaiten edistää opiskelijoiden opinnäytetöiden ja muiden tutkimusten avulla. Työelämä koki olevansa kiinnostunut tekemään työelämälähtöisiä opinnäytetöitä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Opinnäytetöiden onkin nähty edistävän ammattikorkeakoulun ja työelämän välistä vuorovaikutusta. Aidon yhteistoiminnan saavuttamiseksi tarvitaan tasavertaista asennoitumista työelämään ja luopumista koulutuksen taholta niin sanotusta "besserwisser"-asenteesta (Tulkki 1995). Frilander-Paavilaisen (2005) tutkimuksessa työelämäohjaajat (n = 31) korostivat käytännöllisiä työelämähankkeita. He pitivät tärkeänä yrityksen tavoitteiden toteutumista korostaen yhteistoiminnallista ohjausta ja opiskelijan vastuuttamista. Vaihtoehtona nykyiselle toimintamallille esitettiin yhteisohjausta, joka mahdollistaisi paremmin yhteisen opinnäytetyön laatutason, ohjeiston ja arviointikriteereiden määrittämisen. Lisäksi työelämäohjaajat (n = 31) korostivat loogisten kokonaisuuksien, tiedollisen perustan, itsenäisen ajattelun ja kriittisyyden kehittymistä osana opinnäytetyöprosessissa oppimista.

Rissasen (2001) tutkimuksessa työelämäyhdyshenkilöt (n = 10) kokivat oppineensa ajankäytön suunnittelua, työn organisointi- ja tiedonhallintataitoja, kommunikointitaitoja ja päätöksentekokykyä. Lisäksi he kokivat oppineensa opinnäytetyön ohjausprosessista, tekemään näkymätöntä tietoa näkyväksi, vahvistamaan omia käsityksiään ja oppineensa uutta tietoa sekä saaneensa uusia ajatuksia.

Sosiaali- ja terveysalan opinnäytetyöprosessiin on luotu tiettyjä elementtejä, joiden avulla on pyritty vahvistamaan työelämäyhdynnettävyyttä. Elementit on kuvattu koulutusalan opinnäytetyön verkkosivuilla (Opinnäytetyötä luonnehtii, 2006). Kuvauksen mukaan opinnäytetyössä korostuvat kehittämistarvelähtöisyys, monimuotoiset toteuttamistavat, yhteistoiminnallisuus, viestivyyt ja soveltavuus sekä kehittävyys.

Kehittämistarvelähtöisyys ilmenee opinnäytetyön aiheen kytkeytymisenä sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehitystoimintaan tai oman työyhteisön tarpeeseen. Työelämäsuhteiden hyödyntäminen koko prosessin ajan on ensiarvoisen tärkeää sekä opiskelijalle että opettajalle. Ei riitä, että opiskelija valitsee aiheen työelämästä, vaan parhaimmillaan toimeksiantajasta tulee kiinteä osa opinnäytetyöprosessia. Opiskelija on intensiivisesti mukana hankkeessa ja sitoutuu prosessiin. Opiskelija kykenee myös etenemään niin sanotusti hankkeen ehdoilla. Tärkeää on, että opinnäytetyö myös esitellään ja arvioidaan yhdessä työelämän kanssa.

Opinnäytetöiden monimuotoisina toteuttamistapoina voivat olla kehittämis- tai suunnitteluhanke, selvitys, arviointitehtävä tai tuote kuten jonkun tapahtuman tai näyttelyn järjestäminen, opetusmateriaali tai uuden työskentelytavan kehittäminen. Oleellista on uusien ja innovatiivisten työmuotojen käyttö. Entistä monipuolisemmissa opinnäytetyön toteuttamistavoissa pyritään lisäämään opiskelijoiden osaamista juuri niissä taidoissa, joita työelämä edellyttää (esim. projektiosaaminen, esiintymistaidot, kehittämistyö, asiakasviestintä, moniammatillinen tiimityöskentely ja verkkolukutaito). Tutkielmatyypiset opinnäytetyöt pyritään erityisesti nivomaan tutkimusprojekteihin. Lisäksi tutkielmissa pyritään hyödyntämään aikaisempaa tietoa kuten valmiita, valideja mittareita ja tarkastelemaan muutenkin kriittisesti töiden toteuttamisedellytyksiä.

Viestintätehtävänä opinnäytetyökokonaisuus on moniulotteinen ja vuorovaikutteinen, koska se palvelee sekä kouluttautumista asiantuntijatehtäviin että toimimista niissä. Työn eri vaiheissa ja tilanteissa opiskelija viestii aktiivisesti vertaisryhmässä, ohjaustilanteissa, toimeksiantajayhteisössä, asiakkaiden keskuudessa ja viimeistään loppuraportin kautta yhtenä asiantuntijayhteisön jäsenenä. Työprosessin aikana syvennyttään tiedon hallinnan ja välittämisen taitoihin – eli luku-, puhe- ja kirjoitustaitoon – osana ammatillista osaamista. Tuotetut tekstit ovat sekä suullisia että kirjallisia ja entistä useammin myös monimediaisia ja sähköisiä. Kirjalliset dokumentit, kuten työsuunnitelma, raportti tehdystä työstä, posterit ja kypsyysnäyte, sekä puheviestintäpainotteinen seminaarityöskentely palvelevat monia eri funktioita.

Opinnäytetyöllä on soveltava luonne. Työssä käytetään tiedekorkeakoulun ja tutkimuslaitosten tuottamaa tietoa, ja tulos on sovellettavissa käytäntöön. Huomioitava on kuitenkin, että opinnäytetyö voi tuottaa erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, kehittämisideoita ja toimintaperiaatteita toimeksiantajan tarpeisiin. Opinnäytetyö kehittää ympäristöä, ei ainoastaan tuo uutta, vaan lisää ymmärrystä tai kehittämisideoita. Opinnäytetöiden avulla pyritään luomaan erilaisia interventioita ja pysyviä käytänteitä. Opinnäytetyö voi tuottaa erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, kehittämisideoita ja toimintaperiaatteita toimeksiantajan tarpeisiin.

Opinnäytetyöskentelyssä korostuu yhteistoiminnallisuus. Opinnäytetyöskentelyn tulee olla joustavaa yhteistyötä pääkaupunkiseudun eri asiantuntijayhteisöjen kanssa. Opinnäytetyön eri vaiheissa opiskelija on yhteydessä niin oppilaitoksen opettajien, toimeksiantajan kuin muiden opiskelijoiden kanssa. Opinnäytetyö tehdään tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Verkostomainen työtapa lisää opiskelijan kilpailukykyä työmarkkinoilla, samoin kuin hänen edellytyksiään työllistää itsensä. Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa eri osapuolien osaamisen hyödyntämisen.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aineistonkeruun menetelmä

Arviointia varten laadittiin kyselylomake, joka perustui kirjallisuuskatsaukseen (mm. Lankinen 2000, Rissanen 2001, 2003, Oranta ym. 2002, Niinimäki 2002, Elomaa 2003, Rannikko 2003, Kuuppelomäki & Tuomi 2003) ja olemassa olevaan ammattikorkeakoulun toimintatapaan. Kyselylomake koostui neljästä osiosta: taustatiedot (14 kysymystä), työelämäyhteys henkilöiden oppiminen (17 kysymystä), työyhteisön oppiminen (12 kysymystä) ja opinnäytetyön hyödyntä-

minen (6 kysymystä). Vastaajia pyydettiin arvioimaan kunkin asian toteutumista ja tärkeyttä.

Avoimien kysymysten avulla pyrittiin antamaan vastaajalle mahdollisuus tuoda muita asioita esille (Hirsjärvi ym. 2001). Kyselylomake testattiin asiantuntijaraadilla, johon kuului eri aloilta viisi opettajaa, jotka ovat työskennelleet ammattikorkeakoulun opinnäytetyön parissa useita vuosia. Saadun palautteen perusteella väittämiä selkiinnytetään ja lomaketta tiivistettiin lyhyemmäksi.

Aineisto ja sen keruu

Kohderyhmänä olivat joulukuussa 2004 valmistuneiden opinnäytetöiden työelämäyhteyshenkilöt. Sosiaali- ja terveysalan opettajia pyydettiin lähettämään arvioinnin tekeväälle opettajalle hankkeistettujen opinnäytetöiden yhteyshenkilöiden nimet (n = 77), joille kyselylomakkeet lähetettiin ammattikorkeakoulun toimesta. Yhteyshenkilöistä tavoitettiin 72, joista 40 palautti lomakkeen. Vastausprosentiksi muodostui 52 % (n = 40).

Tutkimukseen osallistuneiden ikä vaihteli 26 vuodesta 59 vuoteen keski-ikä ollessa 43,6 vuotta. Työkokemusta työelämäyhdysenkilöillä oli keskimäärin 15 vuotta (vaihteluväli 0–31 vuotta) (taulukko 1). Vastaajista naisia oli 88 %, ja opistoasteen tutkinnon suorittaneita oli 40 %. Työelämäyhdysenkilöistä 62 % koki omaavansa riittävästi valmiuksia ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaukseen. Vastaajat olivat olleet mukana keskimäärin kuudessa opinnäytetyön prosessissa (vaihteluväli 0–50). Vastauhetkellä työelämäyhdysenkilöistä 70 % oli mukana tutkimus- ja kehitystoiminnassa, ja 78 % koki ammattikorkeakouluopiskelijan opinnäytetyöprosessissa roolikseen toimia opiskelijan keskustelukumppanina. Vastaajista 48 % kertoi konkreettisesti auttaneensa opiskelijaa erilaisissa opinnäytetyön tekemiseen liittyvissä asioissa.

Tutkimukseen osallistuneista 85 % koki hyödyllisimmiksi opinnäytetyömuodoiksi tutkimusluonteiset kartoitukset, 55 % työmenetelmien tai hoitomenetelmien kehittämisen ja 45 % potilas-, asiakas- tai omaisopetukseen käytettävän materiaalin kehittämisen. Vastanneista vain 15 % koki hyödylliseksi tuotteen kehittämisen.

Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Kyselylomakkeella kerätty aineisto analysoitiin SAS-tilasto-ohjelmalla. Aineiston kuvailu toteutettiin tarkastelemalla muuttujien frekvenssejä ja prosenttiosuuksia. Tämän lisäksi muuttujia kuvailtiin sijainnin (keskiarvo) ja hajonnan (keskihajonta) tunnusluvuilla. Tilastollisena testinä käytettiin t-testiä. (Ks. Metsämuuronen 2000.)

Kyselylomakkeen väittämistä muodostettiin kolme summamuuttujaa siten, että jokaisen tutkimusongelman väittämistä tehtiin oma summamuuttujansa: työelämäyhdysenkilön omaa oppimista kuvaava summamuuttuja, työyhteisön oppimista kuvaava summamuuttuja ja opinnäytetyön tuottaman tiedon hyödyntämistä kuvaava summamuuttuja. Summamuuttujien luotettavuutta testattiin Cronbachin alfa -arvolla. Tilastollisen merkitsevyyden rajana pidettiin $p < 0,05$. (Metsämuuronen 2000, Heikkilä 2001.)

Avoimien kysymysten vastaukset koottiin yhteen. Aineiston niukkuuden vuoksi aineisto-
luokkia ei ollut mahdollista muodostaa. Vastaukset ryhmiteltiin kuvaamaan vastaajien mieli-
piteitä. Vastaajien ilmaisemia suoria lainauksia hyödynnettiin raportoinnissa.

TULOKSET

Työelämäyhdyshenkilöiden oppiminen opinnäytetyöprosessissa

Työelämäyhdyshenkilöt arvioivat oppineensa pääsääntöisesti vain kohtalaisesti tai vähän ohjauttaessaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessia. Vastausten keskiarvot vaihtelivat välillä 2,30–3,0 (taulukko 2). Eniten vastaajat arvioivat oppineensa tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistamista (ka 2,30) ja työnsä kehittämisen arvostamista (ka 2,31). Vähiten he kertoivat oppineensa tutkimuksellisuuteen liittyviä taitoja kuten tutkimusprosessin etenemistä (ka 3,00), tutkimusmenetelmiä (ka 2,97), tiedon hankintaa eri lähteistä (ka 2,89) ja projektityön etenemistä (ka 2,89). Puolet vastaajista oli oppinut kohtalaisesti kokeilemaan uusia toimintamalleja opinnäytetöiden tulosten pohjalta. Viidennes kertoi myös oppineensa arvostamaan paljon työnsä kehittämistä ja siirtämään opinnäytetöistä saatuja tuloksia osaksi omaa toiminta-

TAULUKKO 1. Vastaajien (n = 40) taustatiedot.

Taustatieto		f	%
Koulutus	Kouluasteentutkinto/ammattillinen perustutkinto	0	0
	Opistoasteen tutkinto	16	40
	Ammattikorkeakoulututkinto	7	17
	Ylioppilastutkinto	17	43
Valmiudet opinnäytetyön ohjaukseen	Kyllä	25	62
	Ei	14	35
	En osaa sanoa	1	3
Rooli opinnäytetyöprosessissa	Keskustelen opiskelijan kanssa opinnäytetyön sisältöön ja menetelmiin liittyvistä kysymyksistä.	31	78
	Autan konkreettisesti erilaisissa opinnäytetyön tekemiseen liittyvissä asioissa.	19	48
	Keskustelen tekstin muokkaamiseen ja tuottamiseen liittyvistä kysymyksistä.	13	33
	Muuta	5	13
Työyhteisön kannalta hyödylliset opinnäytetyömuodot*	Tutkimusluonteiset kartoitukset	34	85
	Työmenetelmien/hoitomenetelmien kehittäminen	22	55
	Potilas-/asiakas-/omaisopetukseen käytettävä materiaali	18	45
	Koulutusmateriaali henkilökunnalle	17	43
	Koulustilaisuudet henkilökunnalle	14	35
	Koulustilaisuudet potilaille/asiakkaille/omaisille	10	25
	Oppimateriaali ammattikorkeakoulun käyttöön	8	20
	Tuote	6	15
Muu, mikä	2	5	

* Vastaajat valitsivat useampia vastausvaihtoehtoja

taa. 38 % kuvasi oppineensa kohtalaisesti työyksikön toiminnan arviointia ja 43 % kohtalaisen paljon tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistamista.

Työelämäyhdyshenkilöt kokivat opittavat asiat pääsääntöisesti tärkeiksi tai kohtalaisen tärkeiksi (ka 1,64–2,31) (taulukko 2). He arvioivat tärkeimmiksi asioiksi oppia siirtämään opinnäytetöistä saatuja tuloksia osaksi toimintaansa (ka 1,64), soveltamaan tietoa omaan työhönsä (ka 1,69), arvostamaan työnsä kehittämistä (ka 1,69) ja tunnistamaan tutkittavia ja kehitettäviä asioita (ka 1,70). Vähiten tärkeimmiksi asioiksi koettiin oppia tutkimusmenetelmät (ka 2,31) sekä projektityön (ka 2,31) ja tutkimusprosessin eteneminen (ka 2,31). Työelämäyhdyshenkilöt pitivät asioiden oppimista huomattavasti tärkeämpänä kuin olivat itse niitä oppineet kaikkien kysymysten kohdalla ($p < 0,001$). Suurimmat erot tärkeiden ja toteutumisen suhteen olivat teorian ja käytännön yhdistämisen oppimisessa (taulukko 2).

Avoimessa kysymyksessä tiedusteltiin, mitä muuta työelämäyhdyshenkilöt kokivat oppineensa osallistuessaan opinnäytetyöprosessiin. Vain neljä vastasi tähän kysymyksen. Yksittäiset vastaukset ilmaisivat, että he kokivat oppineensa kokoamaan alan tutkimuksia, tuottamaan uutta tietoa opinnäytetyöprosessissa ja tekemään yhteistyötä. Vastauksissa myös mainittiin ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessi korkeatasoiseksi ja siten opettavaiseksi.

TAULUKKO 2. Työelämäyhdyshenkilöiden oppiminen, oppimisen tärkeys ja niiden ero.

Työelämäyhdyshenkilöiden oppimista kuvaavat väittämät	Toteutuminen ka	Tärkeys ka	p
Teorian ja käytännön yhdistäminen	2,67	1,78	0,0000
Tiedon hankinta eri lähteistä	2,89	2,05	0,0000
Oman alan tieto	2,58	1,75	0,0000
Oman toiminnan kyseenalaistaminen	2,75	1,94	0,0000
Uusien toimintamallien kokeilu	2,50	1,72	0,0000
Opinnäytetöistä saatu tulosten siirto osaksi toimintaa	2,39	1,64	0,0000
Tiedon soveltaminen omaan työhön	2,44	1,69	0,0000
Työelämän ongelmien ratkaisu	2,86	2,11	0,0000
Yhteistyön tekeminen kehittämissuhteissa	2,47	1,75	0,0000
Tutkimusprosessin eteneminen	3,00	2,31	0,0000
Tutkimusmenetelmät	2,97	2,31	0,0003
Työyksikön toiminnan arviointi	2,73	2,11	0,0000
Työn kehittämisen arvostaminen	2,31	1,69	0,0001
Tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistaminen	2,30	1,70	0,0000
Projektityön eteneminen	2,89	2,31	0,0003
Tutkimusten lukeminen	2,70	2,14	0,0000
Käytännön toiminnan käsitteellistäminen	2,49	2,08	0,0092

Työelämäyhdyshenkilöt arvioivat työyhteisönsä oppineen opinnäytetyöprosessista kohtalaisesti tai vähän (ka 2,47–3,0). Vastaajista 53 % kertoi työyhteisöjensä oppineen siirtämään opinnäytetöistä saatua tuloksia osaksi toimintaansa paljon tai kohtalaisesti (ka 2,50) ja soveltamaan opinnäytetyöstä saatua tietoa ja vajaa puolet (47 %) tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistamista (ka 2,47). Vähiten vastaajat ilmoittivat työyhteisöjensä oppineen yhteistyötä muiden tutkimus- ja kehittämistoimijoiden kanssa sekä keskustelemaan tutkimuksista. Työyhteisön totuttujen toimintojen kyseenalaistamista tai uusien toimintamallien harjaantumisen kokeilemistä oli myös opittu vähän. (Taulukko 3.)

Vastaajista 95 % arvioi tärkeäksi tai kohtalaisen tärkeäksi opinnäytetöistä saatujen tulosten soveltamisen osaksi toimintaansa (ka 1,6). Seuraavaksi tärkeimpinä asioina työyhteisön oppimisessa pidettiin totuttujen toimintojen kyseenalaistamista (ka 1,69) ja tiedon soveltamista työyhteisössä (ka 1,69). Työelämäyhdyshenkilöistä yli 80 % piti kysytyjä asioita tärkeinä tai kohtalaisen tärkeinä. He arvioivat kaikkia vastausväittämävaihtoehtojen mukaisia asioita tärkeinä tekijöinä työyhteisön oppimisessa (ka 1,6–2,11). (Taulukko 3.)

Arvioitaessa työyhteisön oppimista ja oppimisen tärkeyttä huomattiin jokaisessa kysymyksessä erot tilastollisesti merkitseviksi ($p < 0,001$). Tärkeänä pidettyjä asioita ei ollut opinnäytetyöprosessissa opittu yhtä hyvin kuin niiden oppimista pidettiin tärkeänä. Suurimmat erot tärkeyden ja toteutumisen suhteen olivat kysymyksessä, jossa tiedusteltiin

TAULUKKO 3. Työyhteisön oppiminen, oppimisen tärkeys ja niiden ero.

Työyhteisön oppimista kuvaavat väittämät	Toteutuminen	Tärkeys	p
	ka	ka	
Työyhteisön totuttujen toimintojen kyseenalaistaminen	2,75	1,69	0,0000
Uusien toimintamallien kokeilu	2,75	1,80	0,0000
Opinnäytetöistä saatujen tulosten siirtäminen osaksi toimintaa	2,50	1,60	0,0000
Työn arvioinnin ja kehittämisen menetelmien oppiminen	2,72	1,83	0,0000
Yhteistyön lisääntyminen muiden tutkimus- ja kehittämistoimijoiden kanssa	3,00	2,11	0,0000
Tutkimuksista keskusteleminen	2,78	1,94	0,0000
Työyhteisön toimintatavoista keskusteleminen	2,61	1,77	0,0000
Tiedon soveltaminen työyhteisössä	2,53	1,69	0,0000
Vaihtoehtoisista toimintatavoista kiinnostuminen	2,72	1,89	0,0000
Näkemyksien perusteleminen	2,58	1,77	0,0000
Tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistaminen työyhteisössä	2,47	1,71	0,0000
Työyksikön toiminnan arviointi	2,72	2,06	0,0000

työyhteisön totuttujen toimintojen kyseenalaistamista. Pienimmät erot tärkeyden ja toteutumisen suhteen olivat kysymyksessä, jossa tiedusteltiin työyksikön toiminnan arviointia. (Taulukko 3.)

Avokysymykseen vastanneet viisi työelämäyhdyshenkilöä kertoivat työyhteisön opineen vain vähän. Vastauksissa mainittiin opinnäytetöiden olevan kehyksiltään hienoja (n = 3), mutta käytettävissä olevan tiedon vähäistä, ja niinpä töiden annin työelämäyhdyshenkilöt kokivat vähäiseksi.

Opinnäytetyön hyödyntäminen

Työelämäyhdyshenkilöt arvioivat opinnäytetyön hyödyntämisen tärkeäksi tai kohtalaisen tärkeäksi (ka 1,67–2,23), mutta sen toteutumisen heikoksi (ka 2,45–3,16). Parhaiten opinnäytetyön hyödyntäminen oli toteutunut työyhteisössä keskustellen, vaikka työelämäyhdyshenkilöiden mielestä tätäkin oli tapahtunut vähän (42 % vastanneista). Vastanneista noin puolet kertoi, että toimintoja on opinnäytetöiden perusteella kuitenkin ryhdytty kehittämään ja opinnäytetyö on antanut konkreettisiäkin vastauksia käytännön ongelmiin. (Taulukko 4.)

Työelämäyhdyshenkilöistä melkein puolet (47 %) piti tärkeänä sitä, että opinnäytetöiden tuloksista keskusteltaisiin työyhteisössä (ka 1,67). Vastanneista 39 % piti tärkeänä opinnäytetöiden sovellettavuutta käytännön työelämässä, jolloin toimintoja pystyttäisiin kehittämään opinnäytetöiden perusteella. Opinnäytetyöprosessin hyödyntäminen ei ollut toteutunut yhtä hyvin kuin sitä pidettiin tärkeänä (p < 0,001). (Taulukko 4.)

Avoimella kysymyksellä tiedusteltiin työelämäyhdyshenkilöiden kokemusta työyhteisön opinnäytetöiden hyödyntämisestä, mihin vastasi 22 %. Vastauksissa mainittiin seuraavia hyödyntämiseen liittyviä asioita: työyhteisö oli saanut uutta kirjallista jaettavaa materiaalia (n = 1) ja työyhteisö oli saanut hyödynnettävää raportoitavaa ainesta lisää (n = 1). Kolme vastaajaa kertoi, ettei työyhteisö ollut saanut opinnäytetöiden avulla uutta hyödynnettävää tietoa. Kolmessa vastauksessa mainittiin hyödyntämisen osalta, että ammattikorkeakoulu edellyttää hienoja rakenteita opinnäytetöilleen, mutta käyttökelpoisuus tai hyödynnettävyys saattaa jäädä toisarvoiseksi.

TAULUKKO 4. Opinnäytetyön hyödyntäminen, hyödyntämisen tärkeys ja niiden ero.

Opinnäytetyön hyödyntämistä arvioivat väittämät	Toteutuminen	Tärkeys	p
	ka	ka	
Opinnäytetyö on tuottanut uuden toimintamallin	3,16	2,08	0,0000
Toimintoja on opinnäytetöiden perusteella ryhdytty kehittämään	2,74	1,67	0,0000
Opinnäytetyön tulosten pohjalta on järjestetty koulutusta	3,13	2,06	0,0000
Opinnäytetyö on antanut konkreettisia vastauksia käytännön ongelmiin	2,82	1,89	0,0000
Opinnäytetyön tulokset ovat säästäneet resursseja	3,11	2,23	0,0000
Tuloksista on keskusteltu työyhteisössä	2,45	1,67	0,0000

Artikkelissa kuvattiin opinnäytetöiden työelämähyödynnettävyyttä työelämäyhdyshenkilöiden näkökulmasta. Työelämähyödynnettävyyttä tarkasteltiin työelämäyhdyshenkilöiden ja heidän työyhteisöjensä oppimisen sekä opinnäytetyön tuottaman tiedon hyödynnettävyytenä.

Tulosten mukaan työelämäyhdyshenkilöiden rooli on ollut pääosin keskustelua opinnäytetyön sisältö- ja menetelmäkysymyksistä sekä konkreettista apua. Tämä on tärkeää opiskelijoiden oppimisen edistämisen ja opinnäytetyön etenemisen kannalta, sillä työelämäyhdyshenkilö on työelämän asiantuntija. Yleensä opinnäytetyön toteutusympäristö on opinnäytetyötä tekeväälle opiskelijalle vieras, jolloin työelämäyhdyshenkilö orientoi opiskelijan ympäristöön. Opinnäytetyöprosessi edellyttää kohdeorganisaation tuntemusta (Rissanen 2003), työyhteisön tietämyksen jakamista ja yhteisöllisiä tiedontuottamisen tapoja (Helakorpi 1999, Rissanen 2003). Kun opinnäytetöitä kehitetään yhä työelämälähtoisemmiksi ja työelämää palvelevammiksi, toteutuu samanaikaisesti ammattikorkeakoulujen rooli aluevaikuttajana ja opinnäytetyö palvelee kaikkia osapuolia

Työyhteisön kannalta hyödyllisimmiksi opinnäytetyömuodoiksi arvioitiin tutkimusluontoiset kartoitukset, työ- ja hoitomenetelmien kehittäminen ja materiaali, jota voidaan hyödyntää potilas-/asiakas-/omaisopetuksessa. Koulutusmateriaalin tuottaminen nähtiin myös tärkeänä. Tulos tukee Stadian sosiaali- ja terveysalan linjauksia pyrkiä monimuotoistamaan opinnäytetöitä. Tulos on myös samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa (Salmi 2000, Frilander-Paavilainen 2005, Rissanen 2001, 2003).

Työelämäyhdyshenkilöt arvioivat oppineensa tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistamista ja työnsä kehittämisen arvostamista. Vähiten he kokivat oppineensa tutkimuksellisuuteen liittyviä taitoja: opinnäytetyöprosessin etenemistä, tutkimusmenetelmiä ja tiedon hankintaa. Tulos saattaa viitata siihen, etteivät työelämäyhdyshenkilöt koe olevansa mukana opinnäytetyöprosessin toteuttamisvaiheessa. Päinvastainen tulos tuli Rissanen (2001) tutkimuksessa, jossa työelämäyhdyshenkilöt olivat saaneet opinnäytetyön ohjausprosessista uutta tietoa ja uusia ajatuksia, jonka avulla he voivat tunnistaa kehitettäviä asioita työyhteisössään.

Tulosten mukaan työelämäyhdyshenkilöt pitivät tärkeinä oppia erilaisia opinnäytetyöprosessiin liittyviä asioita. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessi ei ollut sitä joko mahdollistanut, vastaajilla oli osaaminen jo aikaisemmin tai he eivät kokeneet oppineensa niitä opiskelijoita ohjatessaan. Tuloksista ilmeni myös, että jokaisen väittämän kohdalla erot toteutuneen oppimisen ja oppimisessa tärkeänä pidettyjen asioiden välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitsevät. Siten tärkeiksi koettuja asioita ei ollut opittu opinnäytetyöprosessissa. Tämän tutkimuksen perusteella ei pystytä vastaamaan tuloksen syyhyn, ja tältä osin tutkimus vaatii jatkoselvitystä.

Yhteistyö opiskelijan, opettajan ja työelämäyhdyshenkilön välillä on erityisen tärkeää ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä. Tämä johtuu siitä, ettei opinnäytteen tavoitteena ole tuottaa tietoa, joka jää yksin ammattikorkeakouluun. Sen sijaan tärkeää on opinnäytetyölle olennaisen oppimisen ja asiantuntijaosaamisen jakamista korostavan profiilin toteutuminen. Yhteistyön vähäisyyden on todettu heikentävän etenkin opiskelijan oppimista (Frilander 2000). Sosiaali- ja terveysalalla korostetaan yhteistoiminnallisuutta koko opinnäytetyöprosessin ajan. Tulosten mukaan työelämäyhdyshenkilöt arvioivat työyhteisönsä

oppineen eniten tutkittavien ja kehitettävien asioiden tunnistamista ja soveltamaan tai siirtämään opinnäytetöistä saatuja tuloksia osaksi toimintaa. Vähiten puolestaan arvioitiin opitun yhteistyötä muiden tutkimus- ja kehittämistoimijoiden kanssa sekä työyksikön toiminnan arviointia. Rissasen (2000, 2003) mukaan työyhteisön kehittymisen ja onnistuneen opinnäytetyön edellytys on juuri se, että opitaan tunnistamaan kehitettäviä asioita työyksikössä, sitoudutaan hankkeeseen ja tehdään yhteistyötä ammattikorkeakoulun kanssa.

Työelämäyhdyshenkilöt arvioivat opinnäytetyön hyödyntämisen toteutuneen heikosti. Yllättävää ja jatkotutkimusta vaativaa on, että joissakin työyhteisöissä opinnäytetyötä ei ollut hyödynnetty lainkaan tai siitä ei ollut edes keskusteltu työyhteisössä. Tulosten mukaan keskustelu on ollut kuitenkin toteutunein keino hyödyntää opinnäytetyötä. Työelämäyhdyshenkilöt pitivät kuitenkin hyvin tärkeänä opinnäytetyön tuloksista keskustelemista työyhteisössä, opinnäytetyön tulosten sovellettavuutta ja toimintojen kehittämistä opinnäytetöiden perusteella. Kehittämissaasteena onkin vahvistaa tulosten julkaisemista ja markkinointia.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että työelämä pitää opinnäytetyöprosessista oppimista ja opinnäytetyön hyödyntämistä tärkeänä, mutta keinoja mahdollistaa työelämäyhdyshenkilöiden ja heidän työyhteisöjensä oppiminen tulee edelleen kehittää. Ammattikorkeakoulun tulisi kehittää kumppanuutta työelämän ja muiden asiantuntijaorganisaatioiden kanssa ja opinnäytetyön kehittämistyöhön tulisi ottaa mukaan yhä tiiviimmin toimeksiantajat. Tällöin ammattikorkeakoulun opinnäytetyö palvelisi paremmin kaikkia osapuolia. Kyselylomaketta tulee kehittää edelleen osaksi laatujärjestelmää.

LÄHTEET

- Alanko-Turunen, M. (1999).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyökulttuuri asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003.** Annettu Helsingissä 9.5.2003.
- Elomaa, L. (2003).** Research evidence implementation and its requirements in nursing education. *Annales Universitatis Turkuensis. Lääketieteellinen tiedekunta. Sarja D, osa 532.* Turku.
- Frilander, E.-L. (2000).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oppimisen, yhteistyön ja kehittämisen välineenä. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto.
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005).** Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakala, J. (1996).** Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Tammer-Paino, Tampere.
- Hakkarainen, K. , Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). Tutkiva oppiminen – järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. WSOY, Porvoo.
- Heikkilä, E.-M. (1996).** Ammattikorkeakoulu ja työelämä: keskipohjalaisen työelämän näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulusta. Chydenius-instituutti, Kokkola.
- Heikkilä, T. (2001).** Tilastollinen tutkimus. Edita, Helsinki.
- Helakorpi, S. (1999).** Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakoulussa. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 118. Hämeenlinna.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2001).** Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.
- Kauppi, M. (2000).** Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa - tieteellinen ja käytännöllinen oppineisuus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Kinkki, S. & Lehtinen-Toivola, A. (2005).** Soveltuuko tutkivan oppimisen teoria ammattikorkeakouluopetuksen käytäntöön? *Aikuiskasvatus* 3, 203–215.
- Kuuppelomäki, M. & Tuomi, J. (2003).** Finnish nurses' views on their research activities. *Journal of Clinical Nursing* 12 (4), 589–600.
- Lankinen, I. (2000).** Hoitotieteellisten tutkimustulosten hyödyntäminen hoitotyössä- sairaanhoitajan näkemyksiä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2000).** Tilastollisen päättelyn perusteet. *Metodologia-sarja* 3. Voru, Jaabes OU.
- Niinimäki, M. (2002).** Tutkimustiedon hyödyntäminen terveydenhoitajan työssä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Opetusministeriö (2004a).** Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 7. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr07/tr07.pdf/>> Luettu 1.9.2005.
- Opetusministeriö (2004b).** Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 36. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf>> Luettu 1.9.2005.
- Opinnäytetyötä luonnehtii 2006.** <<http://www.stadia.fi/opiskelu/sote/opinnaytetyo/kuvaus.asp>> Luettu 20.11.2006.
- Oranta, O. (2000).** Tutkimustiedon hyödyntämisen esteet hoitotyössä. Sairaanhoitajien näkökulma. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Rannikko, M. (2003).** Tutkimustiedon käyttö hoitotyössä ja hoitotyön opiskelussa opiskelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Rissanen, R. (2001).** Tradenomin opinnäytetyö työelämäkontekstissa. Empirian avulla tarkennettu malli työelämän odotuksista. *Lisensiaatintyö*. Tampereen yliopisto.
- Rissanen, R. (2003).** Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. *Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Acta Universitatis Tamperensis 970. Tampere.
- Salmi, E. (2000).** Millainen opinnäytetyö hyödyttää työelämää? - Diakonia-ammattikorkeakoulun päättötöyt ja työelämän kehittäminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Stenvall, K. (1999).** Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakoulussa. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki.
- Tulkki, P. (1995).** Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Tammer-Paino, Tampere, 193–211.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.

Tieteellinen ajattelu käytännön työkaluna

Mika Boedeker

Ennakkokäsitykset kurssia kohtaan eivät herättäneet mielenkiintoa. Tämä saattoi johtua asenteesta sanoja tutkimus ja tutkimustyö kohtaan. Ne ovat yleensä luoneet mielikuvan yliopiston tai kirjaston pölyisestä tutkijan kammiosta, jossa yksinäinen harmaantunut setä/täti viilaa pilkkuja suurennuslasin kanssa.

(2. vuosikurssin opiskelija luontopäiväkirjassaan)

Oli hyvä, että vaikka kysymys oli tieteellisestä tutkimuksesta, niin luennoissa pysyttiin käytännönläheisissä selityksissä. Muuten oma kiinnostus olisikin laskenut helposti ja tulisi ajateltua, ettei tämä koske minun työtäni tulevaisuudessa.

(2. vuosikurssin opiskelija luontopäiväkirjassaan)

Tämähän oli mielenkiintoista. Olen pitänyt tutkimuksen tekoa sellaisena yli hilseen menevänä teoreettisena juttuna, mutta se siis voi olla tällaistaikin.

(Ylemmän amk-tutkinnon opiskelija lähiopetuskerran jälkeen)

JOHDANTO

Ammatillisesti orientoituneen koulutuksen yhteydessä törmää silloin tällöin jonkinlaiseen tiedekammioon ja sen myötä vääränlaisiin käsityksiin tutkimuksen tekemisestä ja sen oletetusta mystiikasta. Kuitenkin jokapäiväinen elämämme on itse asiassa monenlaisen tiedon vastaanottamista, tulkitsemista ja soveltamista. Tämä maalaisjärjen käyttö vain turhan usein erotetaan liian kauaksi hieman systemaattisemmasta tiedon keruusta ja käsittelystä kuvitellen, että ensin mainittu on tavallisen ihmisen ymmärrettävissä ja jälkimmäinen lähinnä pölyisten yliopistoprofessorien hämäämää puuhastelua.

Loppujen lopuksi kyse on siitä, miten asennoidumme tietoon: mitä uskomme ja miksi. Arkielämässä monikaan ei pysähdy näitä asioita miettimään, ja ehkä hyvä niin, sillä se saattaisi pahasti lamaannuttaa monia jokapäiväisiä rutiinotoimintojamme. Me esimerkiksi tiedämme, että ovesta pääsee (yleensä) ulos tai sisään, kun kääntää kahvasta ja työntää tai vetää. Jos jokainen joka kerta lähtisi syvällisemmin tekemään tutkimusta ovesta siitä kulkeakseen, seisoisimme edelleen jonossa oven takana. Tilanne kuitenkin muuttuu, kun joudumme esim. ammattieissämme tekemään erilaisia päätöksiä ja ratkaisuja ja meidän pitäisi niitä jotenkin perustella. Monesti pärjäämme edelleen rutiinilla mutta usein tulee eteen myös tilanne, missä lisätieto ei olisi pahitteeksi.

Mitä ihmeen yhteistä tieteellisellä ajattelulla ja tiedon hankinnalla voisi olla em. käytännön tilanteiden kanssa? Paljonkin, jos suhtaudumme tieteellisyyteen ja tutkimukseen hieman vapaammin ja näemme ne keinoina saada *oikeanlaista* ja *riittävän luotettavaa* tietoa kulloiseenkin tarpeeseemme. Poimikaamme siis tieteellisestä ajattelusta oleelliset ideat ja soveltakaamme niitä tarkoituksenmukaisesti.

Lähden seuraavassa poimimaan tieteellisen ajattelun ideoita tukeutuen monille tuttuun Uusitalon (1999) kirjaan. Uskon, että oma taustani akateemisena tutkijana kauppakorkeakoulussa, käytännön markkinointitutkijana liike-elämässä ja tutkimusmetodiikan yliopettajana ammattikorkeakoulussa antaa tähän sellaisia työkaluja, joilla kykenen arkipäiväistämään tieteellisen ajattelun palvelemaan käytännön soveltavaa tutkimusta.¹ Uusitalon kirja on siinä mielessä oiva kumppani, että myös sen tarkoituksena on tavanomaistaa ja arkipäiväistää tieteen ja tutkimuksen tekemistä, tosin erityisesti tiedekorkeakoulusektorilla. Vaikka määrällisen tutkimuksen perinne on itselleni tutumpi, tunnustaudun (tällä hetkellä) silti eklektisesti tutkimuksen tyyppeihin ja menetelmiin suhtautuvaksi. Näin ollen tämän artikkelin realistinen vire ei ole filosofinen kannanotto puoleen tai toiseen; tutkimusongelma tai -tehtävä määriteltköön tutkimustyyppiin.

TIETEELLINEN AJATTELU

Mitä on tieteellinen ajattelu? Arkiajattelun jokainen ymmärtää, vaikkakin jos se pyydetäisiin määrittelemään, tulisi varmaan monelle ongelmia. Mutta se kuitenkin silti jotenkin ”ymmärtään”: se liittyy mm. arkikokemuksiin, rutiineihin, perinteisiin ja auktoriteetteihin. Niihin liittyy kuitenkin aina jonkinasteinen rajoittuneisuus ja virhemahdollisuus totuuden löytämisen kannalta. Voidaan tietenkin keskustella siitä, onko yhtä ja yleistä totuutta olemassakaan, mutta ainakin kussakin tilanteessa parasta mahdollista tietoa kohti voidaan pyrkiä.

Tieteellinen ajattelu on ajattelua siinä missä arkiajattelukin, mutta sitä leimaavat tietyt teemat, joiden kautta arkiajattelun ongelmia pyritään välttämään. Ensimmäinen teemoista on kriittisyys. Toisaalta kriittisyys ilmenee asennoitumisena jo olemassa olevaan tietoon, toisaalta omien ratkaisujen perusteluina. Perustelut ovat julkisia, ja siten ne voidaan asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Kriittisyys ilmenee myös siinä, että tutkija ymmärtää tulostensa pätevyysalueen ja saavuttamansa tiedon luonteen. Toinen teema tieteellisessä ajattelussa on julkilausuttujen ja toistettavissa olevien menetelmien käyttö. Tieteellinen menetelmä ei ole ihme vaan avoin kaikille. Tietoa ei siten voida hankkia esim. meedion avulla tai viittaamalla johonkin muuhun paranormaaliiin kykyyn. Se ei myöskään voi olla yksilön henkilökohtaisen mystisen inspiraation tulos. (Esim. Panula 2000.) Tieteen apuvälineet ovat pitkän kehityksen tulosta, ja toisaalta ne alistetaan edelleen kriittiseen tarkasteluun. Kolmantena teemana on tieteen tavoite järjestää saavutetut tulokset systemaattiseksi kokonaisuudeksi eli teoriaksi. Nämä teoriat myös lausutaan julki, ja toisaalta jo olemassa olevia teorioita käytetään tietoa hankittaessa ja havaintoja tulkittaessa.

Mitä tieteellisen ajattelun ideoita siis löytyi? Ensinnäkin se, että myös käytännön ratkaisuissa *kriittisen perustelemisen* systemaattinen tie todennäköisesti johtaa parempaan lopputulokseen kuin pelkästään arkiajattelun² pohjalta puuhastelu. Toiseksi *ajatusprosessien läpinäkyvyys* antaa muille paremmat mahdollisuudet arvioida saavutettuja tuloksia. Kolmanneksi,

1 Poikkesinpa kerran ammattikoulullakin opettamassa markkinointitutkimuksen tekoa ja palaute oli kutakuinkin alussa olevien sitaattien kaltaista. Arkipäiväistin opetettavan asian – tutkimuksen tekemisen –, ja kännykkäpelijä ja tekstiviestejä näperrelleet nuoret lopulta innostuivat tekemään selvitystä oman kouluruokalansa asiakastytyväisyydestä.

2 Arkikielessä käytetään usein termiä mutu-tuntuma (= musta tuntuu siltä, että...) tai maalaisjärki.

tieteen parissa kehittyneet tiedon hankinnan *menetelmät* ovat niin moneen kertaan koeteltuja, että niistä kannattaa ottaa opiksi, eikä lähteä tietämättään harhapoluille jälleen arkiajattelun pohjalta. Neljänneksi tarkasteltavat ilmiöt tulisi asettaa oikeisiin konteksteihin ja toisaalta pyrkiä ymmärtämään tätä kontekstia laajemminkin, ei vain sen jotakin yhtä erityistä ilmenemis- muotoa. Eli *teoreettinen osaaminen* antaa pohjan olla kriittinen, soveltaa oikeita menetelmiä oikealla tavalla, tulkita tuloksia ja liittää ne oikeisiin konteksteihin.

TIETEEN SOSIAALINEN KONTEKSTI

Tieteen arvoja ja tavoitteita pohdittaessa joskus asetetaan vastakkain totuuden etsiminen ja käyttökelpoisen tiedon saavuttaminen. Milloin sitten on onnistuttu? Silloinko, kun on saavutettu jotakin objektiiviselta totuudelta haiskahtavaa vai silloin, kun on tuotettu käytännössä toimiva, pragmaattisesti tosi ratkaisu, olkoon se totta tai ei muiden totuusteorioiden mukaisesti. Tieteen ensisijaiseksi tavoitteeksi voitaneen katsoa todellisuutta koskevan tiedon tavoittelu, mutta kun tässä onnistutaan, se myös yleensä palvelee käytännöllisiä päämääriä. Eli loppujen lopuksi mitään vakavaa ristiriitaa näiden näkökulmien välillä ei välttämättä ole olemassakaan, kunhan pidetään mielessä pyrkimys objektiivisuuteen ja luotettavuuteen.

Tieteen etiikka, politiikka ja autonomia putkahtavat tuon tuosta mm. mediassa esiin. Milloin puhutaan vastaajien huijaamisesta, milloin seipitetyistä tai vahvasti tulkinnanvaraisista tuloksista, milloin poliittisesti tarkoitushakuisista asetelmista ja milloin tutkimuksen riippuvuudesta rahoittajatahosta. Mikäli tällaisia seikkoja on havaittavissa, voidaan tehdyn työn tieteellisyys asettaa kyseenalaiseksi. Tieteellinen työ on eettistä ja politiikasta riippumatonta: se ottaa huomioon tutkittavat ja toimeksiantajat, näiden tietosuojan ja edun sekä kunnioittaa vapaaehtoisuusperiaatetta. Lisäksi järjestelmällisellä viittaustekniikalla kunnia annetaan niille, joille se kuuluu, tuloksia ei väärennellä tai kaunistella ja tehdyn työn puutteet tuodaan esiin. Tieteellinen työ on myös autonomista: se ei ota käskyjä taloudellisilta, poliittisilta yms. päättäjiltä, vaan näiden ongelmia kuunnellen määrittelee itse tieteellisesti korrekitt työkohteensa.

Ammattikorkeakoulun opiskelija tietoa hankkiessaan, käyttäessään ja esiin tuodessaan toivottavasti ymmärtää, että nämä samat sosiaalisen kontekstin ulottuvuudet tulee ottaa huomioon siinä missä tieteellisessäkin tutkimuksessa. Kriittisen tarkastelun kestäviä tuloksia ei voida saavuttaa, mikäli tehty työ on epäeettistä, puolueellista, tarkoitushakuista tai esimerkiksi jonkin aatteen mukaista. Ei ole ollenkaan harvinaista, että esimerkiksi käytännön markkinointitutkimuksen teettäjät kieltää tiettyjen kysymysten esittämisen tai karsii perusjoukosta epämiellyttävät havaintoyksiköt pois. Naamioidaanpa silloin tällöin tutkimuksen nimiin myös pelkästään markkinointitoimenpiteiksi tarkoitettuja kyselyjä.

FORMAALIN TIEDON ROOLI

Formaali tieto (teoria) nähdään usein jonakin ihmeellisenä arkijärjen yläpuolella olevana vaikeana asiana tai "vain teoriana" (= spekulatiiona), ja tällöin sen yhteydet empiriaan tuntuvat olevan etäisiä. Pitää formaalia tietoa työkaluna käytännön sovellutuksille tai keinona yrittää saavuttaa todellisuutta koskevaa tietoa, antaa se joka tapauksessa *pohjan* tehdä asioita jotenkin perusteellisemmin kuin vain arkiajattelun pohjalta. Jos formaalitiedon ymmärtää jo olemassa olevana tietona jostakin asiasta, voi nähdä sen välttämättömyyden jokapäiväisissä työtehtävissä.

säkin: sähköasentajalla on (toivottavasti) teoreettista osaamista sähköstä, kun hän yhdistelee johtoja; pelkkä maalaisjärki voisi tuoda turhan paljon avoimia työpaikkoja alalle. Tyypillinen tutkimustilanne, missä teorian ja käytännön pitäisi kohdata, löytyy mm. niistä monista palvelun laadun tutkimuksista, joita liiketalouden alalla jatkuvasti tehdään. Jotta tietämys havaitusta palvelun laadusta olisi vankemmalla pohjalla, tutkijan täytyy tietää: 1) mitä tarkoittaa palvelun laatu ja 2) miten sitä voidaan mitata. Näissä molemmissa auttaa jo olemassa oleva formaali tieto. Valitettavan usein kuitenkin vain tempaistaan kyselylomake ensin kentälle ja jälkikäteen ihmetellään, että mitähän tuli kysytyksi ja miten – ja mitähän johtopäätöksiä tuloksista voi vetää.

Jotta jostakin ilmiöstä saisi havaintotietoa empiriasta, täytyisi siis tietää, miten sitä pitäisi mitata. Näin päästään teorian ja empirian yhdistäjiin, *määritelmiin* ja niiden operationalisointiin. Teoreettinen määritelmä sijoittaa käsitteen (esim. palvelun laatu) paikalleen teoreettiseen maailmaan ja operationaalinen määritelmä on sen vastinpari reaali maailmassa. Tässä kohtaa ns. käytännön tutkimus menee joskus pitkälle metsään, koska operationalisointi tehdään arkijattelun pohjalta (ts. yritetään arvailla, mitä asioita kuuluu esim. palvelun laatuun). Tällöin teoreettinen ja operationaalinen määritelmä kohtaavat vain hyvällä tuurilla, mikä puolestaan ei ole tieteellisen työskentelytavan mukaista.

Lienee myös syytä hetki pohtia, kuinka pysyviä teoriat ovat. Olemme tottuneet siihen, että luonnontieteissä erilaiset lainalaisuudet ovat suhteellisen pysyviä ja siten teoriat ovat vankkoja ja vakaita. Tosin myös luonnontieteissä asiat ovat ”totta toistaiseksi”. Kun siirrytään esimerkiksi yhteiskuntatieteisiin ja erityisesti vaikkapa liiketaloustieteeseen, pysyvien lainalaisuuksien löytyminen onkin jo vaikeampaa. Esimerkiksi em. palvelun laatu ja sen määritelmä on oikeastaan tietynlainen ajatusrakennelma, jolla on tutkittuja yhtymäkohtia empiriaan ja joka hieman erilaisine variaatioineen³ tuntuu olevan kohtalaisen suuren tutkijajoukon yhteisesti hyväksymä – tällä hetkellä. Se on kuitenkin myös ammattikorkeakoulun opiskelijalle useimmiten parempi lähtökohta kuin pelkkä oma intuitio.

Voinemme siis myötäillä Kurt Lewinin ajatusta, että mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria, kunhan samalla muistamme, että käytännön tutkimusongelmat eivät aina noudata samoja rajoja kuin teoriat (esim. Mutanen 2003). Tällöin tutkimuksen tekijän on kyettävä jäsentämään tutkimusongelmansa ja rakennettava teoreettinen työkalunsa mahdollisesti useamman teorian näkökulmasta. Voidaan tietenkin ajatella, että teoriat jämähtävät paikalleen, jos tutkimusten teoreettinen viitekehys aina haetaan olemassa olevasta tiedosta eikä teorioita kyseenalaisteta (esim. Malmi 2005). Periaatteessa käytännön soveltavaa tutkimusta tekevällä tutkijalla voisikin olla hyvinkin herkullinen paikka osoittaa teorioiden epäkäytännöllisyys. Onko se ammattikorkeakouluopiskelijan tehtävä, onkin jo toinen juttu.

TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimusprosessista voidaan nostaa muutama keskeinen seikka esiin: 1) *tutkimusongelman asettaminen*, 2) *tutkimusasetelma*, ja 3) *tutkimuksen vaiheet*. Nämä kaikki ovat tärkeitä ymmärtää myös ammattikorkeakoulun opiskelijalle, sillä ilman taitavasti aseteltua tutkimusongel-

3 Esim. Seth ja Desmukh (2005) esittelevät ja analysoivat 19 palvelun laadun mallia artikkelissaan.

maa, toimivaa tutkimusasetelmaa sekä tutkimuksen vaiheiden loogista järjestystä lopputulokseen ei voi olla erityisen hyvä; muuten kuin sattumalta.

Tutkimusongelman asettaminen on siis myös käytännön töissä ensisijaisen tärkeää. Itse asiassa mitään muuta tutkimuksen osaa ei voi mielekkäästi toteuttaa, ellei *tutkimusongelma* ole selvillä. Jokainen hetki uhrattuna työn tähän vaiheeseen säästää hiekkä ja kyyneleitä myöhemmissä vaiheissa. Kun tiedetään, mihin halutaan vastaus, voidaan lähteä oikean teorian pariin, rakennella toimivaa ja luotettavaa tutkimusasetelmaa, pohtia, keneltä ko. tieto on saatavissa ja arvioida järjeviä ja resurssien puitteissa käyttökelpoisia menetelmiä.

Tutkimusasetelmassa oleellista on tutkimuksen tiettyjen osien *tasapaino ja yhteydet toisiinsa*. Osat voidaan ajatella kolmiona, jonka tulisi olla tasapainossa. Tällöin tutkimusongelma, -menetelmät ja -aineisto vastaavat toisiaan.

Tietoa on *monenluonteista* ja siten erilaisiin tilanteisiin sovellettavissa olevaa. Tavoitteena voi olla esimerkiksi kartoittaminen⁴, kuvaaminen, selittäminen, ymmärtäminen tai ennustaminen, ja kukin näistä tavoitteista vaatii tietynlaista tietoa. Jos tavoitteena on esimerkiksi selittää jotakin, sitä varten täytyy kerätä sellaista tietoa, millä selittäminen on mahdollista. Tarvitaan siis oikeanlainen tutkimusasetelma. Haikaroiden ja lasten lukumäärän välillä voidaan kyllä löytää positiivinen korrelaatio laskettaessa esiintymistiheyksiä eri alueilla, mutta tuskinpa edellinen selittää jälkimmäistä.

Tutkimuksen vaiheiden ymmärtäminen on edellytys sille, että *kaikki tarvittavat asiat* tulee tehtyä ja *oikeassa järjestyksessä*. Aivan liian usein käytännön tutkimuksissa lähdetään nurinkurisesti liikkeelle esim. siitä, että tehdään verkkokysely asiakastytyväisyydestä. Sen jälkeen intuition pohjalta laaditaan kysymykset ja kohta taas ihmetellään, mitäs sitten... Ongelmiin törmätään, kun 1) tutkimusongelmaa ei ole kunnolla määritelty, 2) aihetta koskevaan aiempaan tietoon ei ole tutustuttu, 3) menetelmiä ei hallita tai niitä ei ole kunnolla mietitty, 4) otantaa⁵ ei ole kunnolla suunniteltu, 5) analyysijä ei ole suunniteltu etukäteen ja 6) tuloksena on nice-to-know-sillä-sun-tällä-skaalalla-siltä-sun-tältä kerätty aineisto, josta ei tiedetä, mihin kysymykseen se oikeastaan vastaa.

HAVAINTOYKSIKÖT JA MITTAAMINEN

Kun tutkimusongelma alkaa olla hahmottunut, yksi keskeisistä tehtävistä on päättää, *keneltä* tarvittava tieto on saatavissa, millaisessa ajassa, kuinka tarkkoihin tuloksiin tähdätään, millaisia analyysijä halutaan tehdä ja millä tapaa saatuja tuloksia on tarkoitus yleistää. Kun tämän saa selvitettyä, on mietittävä, voidaanko kaikki asianosaiset tutkia, onko se edes tarpeellista vai voidaanko tyytyä johonkin osaan heistä – ja kuinka suureen osaan, keneen ja millä kriteereillä.

Siinä pulmia, joihin myös ammattikorkeakoulun opiskelija törmää tutkimustyössään. Näissä pulmissa auttaa, kun ymmärtää perusjoukon, otoksen tai näytteen, kadon, aineiston ja havaintoyksikön käsitteet ja näiden väliset yhteydet ja sen logiikan, mihin saadut tulokset

4 Käännös termistä explorative. Käytetään myös termejä eksploratiivinen tai etsinnällinen tutkimus.

5 Tässä termi otanta viittaa sekä määrällisen tutkimuksen satunnaisotantaan ja ei-satunnaisiin näytteisiin että laadullisen tutkimuksen havaintoyksiköiden hankintaan.

ja niiden luotettavuus perustuu. On oikeastaan vaikeaa erottaa otannan suunnittelua tutkimuksen ongelmanasettelusta, koska otantapäätökset riippuvat niin erottamattomasti siitä. Jos tarkoituksena on esimerkiksi empiirisesti yleistää jotakin ilmiötä koskevaa tietoa, se ohjaa harkitsemaan kvantitatiivista otantatutkimusta; jos taas halutaan syvällisesti ymmärtää ilmiötä, tutkittavista havaintoyksiköistä päättäminen perustuu aivan toisiin lähtökohtiin.

Mittaamisen periaatteiden ymmärtämisellä myös ammattikorkeakoulun opiskelija välttää monet, yleensä analysoinnin yhteydessä ilmaantuvat harmit, jotka johtuvat väärin rakennetuista mittareista ja mitta-asteikkojen merkityksen unohtamisesta. Erityisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittaaminen pitäisi saada kerralla kuntoon, sillä mittarin vaihtaminen tai muuttaminen kesken tutkimusprosessia harvemmin onnistuu. Tavallinen ongelmakohta ovat esimerkiksi kyselytutkimuksissa käytettävät mitta-asteikot: riittääkö todellakin kyllä/ei-tasoinen tieto vai pitäisikö mukaan saada jonkinlaista astevaihtelua, ja millaista se olisi. Ja millaisia analyysejä on lupa tehdä, kun on johonkin asteikkoon päätynyt? Mikä on eri mieltä – samaa mieltä -asteikon keskimäinen vaihtoehto?⁶ Vai pitääkö keskimäistä olla ollenkaan? Entä mitä tapahtuu mittarin reliabiliteetille, jos sen herkkyyttä lisätään? *Mittaamisen luotettavuus* jo sinänsä on sellainen asia, jonka pariin ammattikorkeakoulun opiskelijan olisi syytä hetkeksi pysähtyä. Vaikealta tuntuvat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti tulisi hallita ainakin siten, että ymmärtää mistä on kyse. Luovastikin kehitetty mittari voi olla tutkimuksen kannalta arvoton, jos se ei mittaa sitä, mitä sen pitäisi mitata tai jos on sattumanvaraista, miten vastaajat kysymykset ymmärtävät.

TUTKIMUSAINEISTOJEN KERÄÄMINEN

Menetelmän valintaan vaikuttavat ennen kaikkea tutkimuksen tarkoitus ja käsiteltävä ilmiö. On pohdittava, *millaista* on se tieto, jonka avulla työn tavoitteeseen päästään. Miten ja missä muodossa tietoa voidaan hankkia? Mitä teoria sanoo asiasta? Onko tieto jo jossakin olemassa vai pitääkö se hankkia nimenomaan tätä tutkimusta varten?

Puhelinhaastatteluihin ja kyselylomakkeisiin on törmännyt jokainen, joten aika usein ammattikorkeakoulun opiskelija asettaa jonkinlaisen yhtäläisyysmerkin näiden ja tutkimuksen välille riippumatta tutkimusongelmasta. Nämä ovat aivan kelpo menetelmiä tietynlaisiin tilanteisiin, mutta eivät tuota tarvittavaa tietoa joihinkin toisenlaisiin tarpeisiin. Tämän vuoksi myös mm. havainnoinnin, koejärjestelyjen, henkilökohtaisten haastattelujen, informoitujen kyselyjen, ryhmäkeskustelujen sekä erilaisten tarinantuottamisen menetelmien ja niiden avulla saatavan tiedon luonteesta on hyvä olla perillä edes auttavasti. Saatuja tuloksia ei myöskään voi irrottaa käytetystä instrumentista eli tulokset on aina tulkittava *menetelmää ja kysymyksenasettelua* vasten.

Jo olemassa olevat aineistot – sekundääriaineistot – saattavat tarjota tarpeellisen tiedon. Tällaisia aineistoja voivat olla esimerkiksi erilaiset tilastot, raportit, jo tehdyt tutkimukset,

6 Suomenkieliseen tutkimukseen on jostain syystä pesiytynyt perinne otsikoida keskimäinen vaihtoehto "en osaa sanoa". Tämä ei ole sama asia kuin "ei eri eikä samaa mieltä" tai "neutraali", jolloin vastaaja siis tietää suhtautuvansa kysytyyn asiaan neutraalisti. Englanninkielisessä tutkimuksessa keskimäinen vaihtoehto on yleensä "neither agree nor disagree" tai "neutral", ei siis "don't know".

erilaiset olemassa olevat tutkimusaineistot, historiikit, arkistojen asiakirjat, vuosikertomukset, elämäkerrat ja äänitteet. Aineisto voi olla numeerisessa muodossa tai ei-numeerisena tekstinä tai kuvina. Periaatteessa mikä tahansa jollakin tapaa dokumentoitu materiaali saattaa toimia tutkimuksen aineistona, jopa ainoana sellaisena, mutta joka tapauksessa itse kerätyn aineiston tukena. Tällaisiin aineistoihin kannattaa siten mahdollisuuksien mukaan tutustua. On kuitenkin pidettävä mielessä, että nämä aineistot on usein kerätty jotakin muuta tarkoitusta varten eivätkä ehkä siksi taivu parhaalla mahdollisella tavalla omaa tutkimusta palvelemaan. Lisäksi aineistojen luotettavuuden arviointi saattaa olla hankalaa.

Vielä kun muistaa, että tutkimusongelma saattaa vaatia *useanlaisia aineistoja*, voi pikkuhiljaa alkaa päättää menetelmistä tai esimerkiksi resurssien puutteessa tutkimusongelman rajaamisesta siten, että se on toteutettavissa.

LOPUKSI

Erilaisten, pienempien ja suurempien, tutkimusten tekeminen on nykyisin osa myös ammattikorkeakouluopintoja. Opinnäytetyön ei tarvitse olla tutkimus, mutta esimerkiksi erilaisiin kehittämisprojekteihin tai muihin toiminnallisiin töihin usein liittyy itse tehty tutkimusosio. Vaikka tieteellinen tutkimus ja erityisesti perustutkimus voidaankin katsoa lähinnä yliopistojen ja tiedekorkeakoulujen tehtäväksi, tutkimuksellisen työskentelyn pitäisi olla ominaista myös ammattikorkeakoulusektorilla. Tutkimuksellisuudella voidaan tarkoittaa vaikkapa eräänlaista lipsumatonta perinpohjaisuutta, joilla kapea-alaisia ja usein toimeksiantajien tarpeista lähteviä tehtäviä tulisi toteuttaa (Hakala 1998).

Vaikka ammattikorkeakoulussa tehtävä tutkimus ei välttämättä olisikaan tiukan tieteellistä, tulisi siinä soveltaa sellaisia *tieteellisen työskentelyn periaatteita*, kuten formaalitiedon hyväksikäyttöä, pohtivaa otetta, kriittisyyttä, perusteltuja valintoja, keskittymistä rajattuun tehtävään ja olennaiseen, loogisuutta ja systemaattisuutta, käytettävän kielen täsmällisyyttä sekä erilaisia menetelmiä olennaisen tiedon saavuttamiseksi. Keskeistä on samalla pitää mielessä tutkimuksen soveltuvuus käsillä olevaan käytännön tilanteeseen.

Kaukana tieteestä ja tieteellisestä tutkimuksesta ei siis liikuta, mutta kuitenkin sen verran etäällä, että se asettaa melkoisia haasteita aihetta opettaville opettajille: miten yhdistää tieteellinen ajattelu käytännön sovelluksiin pelottelematta ammatillisesti orientoituneita opiskelijoita. Asiaa voisi lähestyä vaikkapa siten, että laskee kynnyistä tieteen maailmaan arkipäiväistämällä tieteellisen ajattelun kulmakiviä. Ammattikorkeakoulun opiskelijan ei soveltavana tutkijana tarvitse itse lähteä keksimään esimerkiksi otantamenetelmiä tai analyysiteknikoita. Hänen on kuitenkin oltava tietoinen näiden seikkojen merkityksestä tutkimuksen tekemiselle ja ennen kaikkea riittävän luotettavan tiedon saamiselle.

LÄHTEET

- Hakala, J. (1998).** Opinnäyte luovasti: kehittämis- ja tutkimustyön opas. Gaudeamus, Helsinki.
- Malmi, T. (2005).** Kohti käytännöllisiä teorioita liiketaloustieteissä – toiveajatteluako? Liiketaloudellinen aikakauskirja 54 (4), 553–559.
- Mutanen, A. (2003).** Ammattikorkeakoulut ja tutkimus. KeVer-verkkolehti 2 (1).
- Panula, J. (2000).** Hämärän taakse. Marketologian minuutta etsimässä. Atena, Jyväskylä.
- Seth, N. & Desmukh, S. (2005).** Service quality models: a review. International Journal of Quality & Reliability Management 22 (9), 913–949.
- Uusitalo, H. (1999).** Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY, Porvoo.

Menetelmäopinnot ammattikorkeakoulussa – esimerkkinä hoitotyön koulutusohjelma

Seppo Kilpiäinen ja Maisa Toljamo

Hoitotyön opintojen tavoitteena on tarjota opiskelijalle valmiudet hoitotyön asiantuntemusta vaativiin tehtäviin perusterveydenhuollossa tai erikoissairaanhoidossa, yksityisen työnantajan palveluksessa, potilas- ja kansalaisjärjestöissä tai yrittäjänä. Ammatissa toimiminen ja työn kehittäminen edellyttävät tieteelliselle tiedolle perustuvien teoreettisten ja käytännöllisten taitojen osaamista. Opinnäytetyön tekemisessä opiskelija syventää valitsemaansa asiantuntemusalueetta ja hyödyntää siihen soveltuvia tutkimus- ja kehittämismenetelmiä. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää hoitotyön koulutusohjelmien menetelmäopintoja, niiden laajuutta, tavoitteita ja sisältöjä.

Yhteiskunnan muutokset asettavat monia vaatimuksia sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmälle. Vaatimukset koskevat myös sairaanhoitajan asiantuntemusta. Sairaanhoitaja (AMK) on sosiaali- ja terveyshuollossa hoitotyön edustaja, alansa asiantuntija ja kehittäjä. Asiantuntijatyö on potilaan tai asiakkaan hoidon suunnittelua, toteutusta ja arviointia yhteistyössä henkilön ja hänen läheistensä kanssa. Osaamisalueita ovat muun muassa terveyden edistäminen, hoitotyön päätöksenteko, opetus ja ohjaus, tutkimus- ja kehittämistyö, monikulttuurinen hoitotyö ja yhteiskunnallinen toiminta eettisesti kestäväällä tavalla. Sairaanhoitajalta edellytetään osallistumista yhteiskunnalliseen terveyttä edistävään suunnitteluun, päätöksentekoon, toiminnan seurantaan ja arviointiin. Tehtävät voivat olla kansallisia tai kansainvälisiä.

Sairaanhoitajan asiantuntijuus perustuu hoitotieteeseen ja sitä tukevien tieteiden tuottaman tiedon käyttöön käytännön työtehtävässä. Sairaanhoitaja tarvitsee tänä päivänä vahvaa tutkimus- ja kehittämisosaamista näyttöön perustuvassa hoitotyössä. Soveltavaan tutkimukseen sekä kehittämistyöhön harjaannutaan opinnoissa ja etenkin opinnäytetyössä, mikäli työn aiheena on käytännön kehittämistehtävä ja jos siihen on riittävät esim. menetelmäopintojen antamat valmiudet. Hoitotyön käytännön tutkimus edellyttää perehtymistä kehittämistehtävän taustalla vaikuttavaan tietoperustaan. Tietoperusta ohjaa käytännön toimintaa, eikä hoitotyön toiminta siten perustu sattumaan tai arvaukseen (vrt. teoreettisesti hallittu työ).

Nimike ”menetelmäopinnot” on monimuotoinen eikä sinällään kerro, mistä on kyse. Opinnäytetyön laatusuosituksissa (2006) mainitaan menetelmäopinnot seuraavasti:

Ennen opinnäytetyön aloittamista opiskelijalla tulee olla suoritettuna ammattiopintoja ja menetelmäopintoja siten, että hänellä on riittävät valmiudet soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä.

Suosituksen liittyvässä tekstissä edelleen mainitaan, että menetelmäopinnot tulisi mitoittaa laadultaan ja määrältään siten, että ne palvelevat työkalun tavoin opinnäytetyön tekijää. Kiinnostuimme selvittämään, miten menetelmäopinnot on kuvattu käytössä olevissa ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Rajasimme tarkastelun oman taustamme vuoksi terveysalaan ja nimenomaan hoitotyön koulutusohjelmaan.

TEOREETTISUUS JA TIETEELLISYYS AMMATTIKORKEAKOULUN OPINNÄYTETYÖSSÄ

Ammattikorkeakoulussa tehdään pääsääntöisesti käytännönläheisiä opinnäytetöitä. Terveysalan opinnäytetyöt ovat usein tutkimustyyppisiä opinnäytetöitä, tuotteiden, kuten potilasopaiden, kehittämistä tai kirjallisuuskatsauksia (Toljamo & Rissanen 2005, Vuorijärvi 2006). Olipa opinnäytetyö muodoltaan mikä tahansa edellä mainituista, niin opinnäytetyön tekeminen edellyttää aina riittävää teoreettista osaamista yleisesti ja valitun tutkimuskohteen kannalta erityisesti.

Hoitotyön opiskelijan tulee ennen opinnäytetyön aloittamista hallita riittävä määrä opinnäytetöihin liittyviä käsitteitä ja niiden perusteita. Käsitteet ja niiden ymmärtäminen kehittävät hoitotyön opiskelijaa opinnäytetyön teoreettisissa ja metodisissa kysymyksissä. Niiniluodon (1997, 7) mukaan menetelmällisten peruskäsitteiden valinnat edellyttävät laajempaa tieteellisen näkökulman hallintaa. Käsitteiden ja perusteiden historiallinen tausta on tieteenfilosofiasa, jonka tehtävänä on kehittää yksilön tieteellistä ajattelua.

Tieteenfilosofian käsitteistä jalostuvien ajatusten perusteella opiskelija saa eväitä omien tieteellisten perusteluidensa tueksi. Myös käytännön kysymyksiä ratkaiseva tutkimus- ja kehittämistyö tarvitsee tieteenfilosofiselta pohjalta nousevia periaatteita, jotta se olisi uskottavaa ja julkisesti perusteltua.

Asiakkaan tai potilaan tilaa voidaan hoitotyössä tarkastella teknisen, hermeneuttisen ja emansipatorisen tiedonintressin näkökulmasta. Teknisen tiedonintressin tavoitteena on potilaan tilan ennustaminen, hermeneuttisen tiedonintressin tavoitteena on potilaan tilan ymmärtäminen ja emansipatorisen tiedonintressin tavoitteena on potilaan tilan kriittinen tarkastelu. Hoitotyön opiskelija joutuu hoitotyötä tehdessään jatkuvasti ottamaan kantaa näihin eri tiedonintressien alueisiin. Hoitotyön opetussuunnitelmissa olisi oltava riittävä määrä opintoja, jotka tukevat opiskelijan kriittisen näkökulman kehittymistä, jotta hän olisi tietoinen kokonaisvaltaiseen hoitoon liittyvistä tieto- ja totuusteoreettisista kysymyksistä. Tieteenfilosofisten opintojen tavoitteena on, että yleisesti vallalla olevia ajatusmalleja ja itsestään selvyiksi kyettäisiin paremmin kyseenalaistamaan teoreettisten ja metodisten välineiden avulla (Niiniluoto 1997, 22).

Käytännöllisyyteen ja käytäntöön liittyvistä painotuksista huolimatta teoreettinen osaaminen on hoitoalan koulutuksessa tärkeässä asemassa. Teorian tärkeyttä korostetaan hoitotyön koulutusohjelmien suunnittelussa, konkreettisesti teorian ja käytännön opetuksessa sekä yleisessä keskustelussa. Teoreettisten elementtien lisäksi ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä joudutaan yhä enenevässä määrin pohtimaan myös opinnäytetöiden tieto- ja totuusteoreettisia kysymyksiä. Kysymyksiä voivat olla esimerkiksi konstruktivismin ja realismin välisen keskustelun ymmärtäminen ja soveltaminen opiskelijan omaan opinnäytetöihinsä. Näiden kysymysten tarkastelua ei voida viedä eteenpäin ilman riittäviä teoreettisia ja metodisia valmiuksia. Hoitotyön osaamisalueiden tutkimus- ja kehittämistyö, monikulttuurinen työ ja yh-

teiskunnallinen toiminta eettisesti kestäväällä tavalla edellyttävät, että opiskelijalla on tietoa ja ymmärrystä tieto- ja totuusteoreettisista kysymyksistä yleisesti ja omalla koulutuslallaan erityisesti. Näihin kysymyksiin tieteenfilosofisesti painottuneet opetusjaksot voisivat antaa opiskelijalle paljon mahdollisuuksia oman ajattelunsa kehittämiseen oman opinnäytetyönsä ja koulutuslansa näkökulmasta.

MENETELMÄ KÄSITTEENÄ JA SISÄLTÖNÄ

Tutkimus- ja kehittämismenetelmät on yleisesti käytetty ja vakiintunut sanapari. Vakiintunut käyttö ei tarkoita, että tutkimuksessa ja kehittämisessä olisivat yhteiset menetelmät. Tutkimusmenetelmät on helpommin lueltavissa ja tunnistettavissa kuin kehittämismenetelmät. Kehittämismenetelmä käsitteenä sen sijaan on vielä selkiintymätön, samoin kuin tutkimus- ja kehittämismenetelmien suhde (Seppänen-Järvelä 2006). Tutkimusmenetelmin tuotetaan tietoa, jota voi edelleen käyttää kehittämismenetelmien luomisessa. Termi ”tutkimusavusteinen kehittäminen” painottaa ensisijaisena kehittämistoimintaa, jota tutkimus avustaa. Menetelmät usein kuvataan ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä hyvin samantyyppisesti kuin pro gradu- tutkielmissa. Perinteinen tutkielmamalli (IMRD) kuvaa johdannon, menetelmät ja aineiston, tulokset sekä pohdinnan ja päätelmät.

Menetelmällä tarkoitetaan järjestelmällistä menettelytapaa määrätarkoituksen saavuttamiseksi (Seppänen-Järvelä 2006). Se on keino tai väline päästä tavoitteeseen. Menetelmän luonne on instrumentaalinen. Menetelmiä käytetään tavoitteiden saavuttamiseksi monenlaisessa toiminnassa, kuten tutkimuksessa, kehittämisessä, arvioinnissa tai opetuksessa.

Hoitotyön koulutusohjelmissa laadullisten tutkimusmenetelmien käyttö opinnäytetöissä on lisääntynyt viime vuosina. Tätä perustellaan näkemyksellä, että hoitotyössä tarvitaan kokemusperäistä tietoa, jota voidaan tuottaa esimerkiksi yleisesti käytetyllä teemahaastattelulla. Tutkimusotteen valintaan voi vaikuttaa myös se, että opiskelijat pitävät laadullista lähestymistapaa helpompana kuin määrällisiä, tilastollista osaamista vaativia vaihtoehtoja. Myös ohjaavien opettajien oma tutkimusorientaatio Salon ja Frimanin (2006) selvityksen pohjalta viittaa laadullisen tutkimuksen tekoon. Salo ja Friman (2006) selvittivät ammattikorkeakoulussa tehtyä tutkimusta. Aineistona olivat ammattikorkeakouluihin kohdistuneet 33 kasvatus-tieteen väitöskirjatutkimusta. Kolmasosa näistä (n = 10) oli tehty sosiaali- ja terveysalalla. Yhtä lukuun ottamatta kaikissa väitöskirjoissa oli käytetty kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Aineiston keruumenetelmänä oli valtaosassa haastattelu. Muina aineistonkeruutapoina olivat oppimispäiväkirjat, kirjoitelmat, kyselyt, tekstit ja kuvanauhat. Yhden menetelmän tutkimuksia oli 14. Muissa oli käytetty useita menetelmiä.

Töttö (2000, 25) kummeksuu laadullisen tutkimuksen yhteydessä useasti esille tulevaa tapaa vieroksua realistista, havaintoihin perustuvaa totuusteoriaa. Laadullisen tutkimuksen tekijät joutuvat kuitenkin toimimaan realistisen totuusteorian pohjalta. Mikäli heillä ei ole tutkimustensa tulosten perustaksi havaintoja, mille he perustavat tulkintansa? Heinonen (1979, 306) havainnoi jo 1970-luvulla kiinnostuksen lisääntymistä laadullisiin menetelmiin ja samalla kritisoi menetelmien objektiivisuuden tarkastelun innottomuutta. Tieteellisille väitteille asetetaan perusteltavuuden ja testattavuuden vaatimus. Väitteiden on kestettävä vertailu todellisuuden kanssa ja läpäistävä tiedeyhteisön sisällä käytävä kriittinen keskustelu (Niiniluoto 1984, 80). Mikäli tutkimusotteet ja metodiset lähestymistavat ovat myös opinnäytetöissä jatkuvasti

samanlaisia ja rituaalinomaisesti kirjoitettuja, niin riski hoitotyön opiskelijan teoreettisen ja käytännöllisen ajattelun kaavamaisuudesta on vaarana.

Niiniluodon (1997, 13) mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminnalla tarkoitetaan toimintaa, jonka perusteella käytettävissä oleva tieto ja sen sovellettavuusarvo lisääntyvät. Soveltavalla tutkimuksella tarkoitetaan perustutkimuksen tuloksille rakentuvaa tutkimustoimintaa. Kehittämistyöllä taas tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteena on kehittää tai parantaa erilaisia tuotteita erilaisten tutkimustuloksien perustalta. (Niiniluoto 1997, 13.) Tuotteiden lisäksi voidaan puhua esimerkiksi uusista hoitomuodoista, hoitotyön vuorovaikutuksen ja eettisten syvärakenteiden kehittämisestä. Nämä teoreettisesti ja käytännöllisesti vaativat tutkimuskohteet edellyttävät hoitotyön opiskelijalta riittäviä teoreettisia ja metodisia valmiuksia.

AINEISTO

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala on edustettuna 25 ammattikorkeakoulussa. Aineistona tarkastelimme sähköisesti saatavilla olevia hoitotyön koulutusohjelmien käytössä olevia opetussuunnitelmia (n = 18). Opetussuunnitelmista keräsimme tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvät, menetelmiä tarkastelevat opintojaksot. Rajauksen vuoksi tarkastelun ulkopuolelle jätimme esimerkiksi hoitotieteen opinnot tai etiikan opinnot. Nämä tarjoavat valmiuksia tutkimus- ja kehittämistyön tekemiseen, mutta eivät suoranaisesti ole menetelmäopintoja. Kerätyt opintojaksot luokittelimme vastaamaan kysymyksiä: minkä nimisiä opintojaksoja, mitkä tavoitteet, mitä sisältöjä ja minkä laajuisia opintoja opetussuunnitelmiin sisältyy.

TULOKSET

Menetelmäopintojen laajuus

Tutkimus- ja kehittämistoiminnan opinnoiksi luokiteltujen opintojaksojen laajuus vaihteli *kahdesta opintopisteestä 20 opintopisteeseen*. Menetelmäopintojen yleisin laajuus oli kuudesta kymmeneen opintopistettä. Viiden tai sen alle opintopisteen laajuiset menetelmäopinnot oli kuudessa hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelmassa. Yli 10 opintopisteen opinnot oli kahdessa opetussuunnitelmassa.

Menetelmäopintojen nimikkeet

Menetelmäopintojen yleisin nimike oli *tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteet* tai sen lähikäsite. Seuraavaksi yleisin oli *tutkimusmenetelmät tai tutkimusmenetelmäosaaminen*. *Tutkiva ja kehittävä ote työssä* oli nimikkeenä kolmessa opintojaksossa. Tutkimusmenetelmien tarkasteluun hoitotieteessä tai hoitotyössä painottui nimikkeen perusteella kolme opintojaksoa. Muita nimikkeitä esiintyi yksittäisinä vaihtoehtoina.

TAULUKKO 1. Hoitotyön koulutusohjelmien opetussuunnitelmien (n=18) menetelmäopintojen nimikkeet.

Menetelmäopintojen nimikkeet	<i>n</i>
Tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteet, tutkimus- ja kehitystyön menetelmät	11
Tutkimusmenetelmät, tutkimusmenetelmäosaaminen	8
Tutkiva ja kehittävä osaaja, tutkiva ja kehittävä ote	4
Tutkimuksen perusteet hoitotyössä tai hoitotieteessä	3
Kehittäminen, kehittävä työote	2
Opinnäytetyön menetelmät	1
Projektitoiminnan perusteet	1
Tutkimuksen perusteet ja menetelmät	1
Tutkimus- ja tilastomenetelmien perusteet	1
Yhteensä	32

Menetelmäopintojen tavoitteet

Opetussuunnitelmien menetelmäopintojen tavoitteet oli yleisimmin ilmaistu *osaamistavoitteina*. Osaamistavoitteet kohdistuivat tutkimusmenetelmien perustietoihin, kriittisen tiedon hankintaan ja arviointiin sekä hyödyntämiseen.

osaa erilaisia tutkimusmenetelmiä ja kykenee arvioimaan niiden soveltuvuutta erilaisten tutkimuskysymysten ratkaisemiseen

osaa erilaisten analyysimenetelmien perusteet

osaa hankkia tietoa yleisistä ja oman alansa tiedonlähteistä sekä arvioida keräämäänsä tietoa kriittisesti

osaa hyödyntää osaamistaan tuotteiden ja palvelujen suunnittelussa

Osaamistavoitteina saattoivat olla näyttöön perustuvaan hoitotyöhön liittyvät taidot. Näitä olivat muun muassa tutkimustiedon hyödyntäminen, eettinen toimintatapa, tiedon luotettavuuden arviointi sekä tulosten oikea tulkinta ja selkeä esittäminen.

osaa kehittää hoitotyön käytänteitä soveltamalla ja hyödyntämällä tutkimustuloksia

osaa toimia eettisesti ja laillisesti hakiessaan ja käyttäessään tietoa

osaa tulkita ja tarkastella valmiita tilastollisia ja laadullisia tutkimuksia

osaa tunnistaa tieteen filosofiset ja eettiset käsitteet

osaa tuottaa selkeän, hyvärakenteisen ja asiatyylisen raportin

osaa arvioida kriittisesti tiedon luotettavuutta, uskottavuutta ja perusteita

osaa myös tulkita, raportoida ja esittää tutkimustuloksia selkeästi

Menetelmäopintojen yhtenä tavoitteena oli informaatiolukutaito, jolloin opiskelija ”osaa tunnistaa, milloin ja millaista tietoa tarvitsee sekä paikantaa, arvioida ja käyttää tehokkaasti tarvitsemaansa tietoa”. Tavoitteita oli ilmaistu myös *oppimisena tai omaksumisena*, jotka eivät paljонkaan poikkeais sisällöllisesti osaamistavoitteista.

oppii yhdistämään ja jäsentämään eri lähteistä koottuja tiedon osia ja käyttämään tietoa rationaalisen harkinnan ja päätöksenteon pohjana

oppii käyttämään tutkimusjulkaisuja ja muuta aineistoa oppimisensa ja työskentelynsä tukena

oppii soveltamaan tietoja työelämälähtöisessä opinnäytetyössä

oppii systemaattisen tiedonhaun eri viitetietokannoista käyttämällä itsenäisesti tietokonetta työvälineenä

Omaksumisen kohteina olivat tutkivan ja refleктоivan ammattikäytännön toimintamallin osatekijät. Tämä on lähellä ammatillisen kasvun ja kehittymisen tavoitteita, kuten ”kehitty kriittiseksi tutkimusten lukijaksi ja osaa hyödyntää kehittämistyössä erilaisia tutkimusmenetelmiä ja erityisesti hoitotieteellisiä kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia”.

omaksuu kehittämis pohjaisen oppimisen mallin lähtökohdat

omaksuu analyyttisen, tutkivan ja refleктоivan työskentelyotteen oppimisen ja ammattialan kehittämiseen

omaksuu analyyttisen, tutkivan ja refleктоivan työskentelyotteen oppimisensa ja ammattialansa kehittämiseen

omaksuu tutkimus- ja kehittämistyön kannalta keskeiset käsitteet ja perehtyy oman alansa asemaan tieteenä

kasvaa itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi, kykenee toimimaan oman alansa edustajana moniammatillisissa ryhmissä sekä johtamaan työryhmää

Menetelmäopintojen tavoitteina saattoi olla opiskelijan *perehtyminen* sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimustyön perusteisiin, tiedonhakuun, tiedon analyysiin ja tulkintaan. Painopiste oli esimerkiksi ammattikorkeakoulussa harjoitettavan tutkimustoiminnan perusteisiin perehtyminen. Tämä oli mainittu kahdessa suunnitelmassa.

perehtyy ammattikorkeakoulussa harjoitettavan tutkimustyön perusteisiin

perehtyy hoitotieteellisen tiedon hakuun ja osaa käyttää hakemaansa tietoa käytännön hoitotyön perustana

perehtyy kuvailevan tilastotieteen peruskäsitteisiin ja nykyaikaisen tilastollisen tietojenkäsittelyn menetelmiin sekä osoittaa osaamisensa oppimistehtävässä

perehtyy tutkimus- ja kehitystyön menetelmällisiin perusteisiin ja ymmärtää tutkimustyön käytännön toteutuksen

Menetelmäopintojen tavoitteena saattoi olla opiskelijan *ymmärrys* tieteellisen ja arkiajattelun eroista, tutkimuksen merkityksestä hoitotyön kehittämisessä sekä tutkimusprosessin etene- misestä.

ymmärtää tieteellisen ja arkiajattelun erot ja tieteellisen ajattelun merkityksen asiantuntijuudessa

ymmärtää tutkimuksen merkityksen hoitotyön kehittämisessä ja sen johtamisessa

ymmärtää tutkimusprosessin keskeiset vaiheet, tuntee tavallisimmat tutkimustyyppit ja tiedonkeruumenetelmät

Menetelmäopintojen tavoitteena saattoivat olla *perus- tai lisävalmiuksien antaminen* sekä syventäminen ei pelkästään oppinäytetyötä, vaan myös työelämää varten. Valmiuksina mainittiin tutkimuksenteon valmiudet, projektityöskentely, tekstin tuottaminen ja argumentointivalmiudet.

saa valmiudet kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen, osallistua tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä saa valmiuksia osallistua projektityöskentelyyn

saa valmiuksia soveltaa oppimaansa ammatillisissa opinnoissa ja oppinäytetyössä

saa valmiuksia tekstin tuottamiseen tieteellisten julkaisujen perusteella

saa lisävalmiuksia tieteellisten tekstien ymmärtämiseen ja arviointiin

saa lisävarmuutta tulosten perustelemiseen oppinäytetyön tekijänä ja vastaväittäjänä

Yksittäisiä menetelmäopintojen tavoitteita olivat valmiuksien saaminen filosofiseen ajatteluun ja argumentaatioon, myönteinen suhtautuminen tutkimus- ja kehitystyöhön osana ammatillista asiantuntijuutta, oman alan asiantuntijan taitoprofiilin tunteminen sekä käytäntöläheisten kehittämiskohteiden tunnistaminen.

MENETELMÄOPINTOJEN SISÄLLÖT

Menetelmäopintojen sisällöt painottuvat tutkimuksen teon oppimiseen hoitotyön käytännön kehittämisen välineenä. Asiaa hyvin kuvaavat seuraavat kysymykset:

Miten hoitotyötä tutkitaan ja kehitetään? Mitä tutkiva, kehittävä, kriittinen, luova, innovoiva, oppiva työikäntäne tarkoittaa? Mikä on tutkimuksen merkitys hoitotyön muutoksessa ja sen johtamisessa? Mikä on teorian merkitys tutkimuksessa? Miten tutkimusaineistoa käsitellään, tulkitaan ja esitetään?

Menetelmäopinnot sisälsivät tutkimuksen konkreettista suunnittelua tyypillisine aineistonkeruu- ja aineistoanalyysimenetelmineen. Näitä olivat mm. haastattelu ja havainnointi (mm. video-aineisto) aineiston keruumenetelminä, aineiston analyysimenetelmät (mm. sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi) sekä tulosten raportointi. Samoin tutkimusetiikka ja tutkimusfilosofiset lähtökohdat oli mainittu eräissä suunnitelmissa sisältöteemoina. Menetelmäopintojen sisältö

oli suunniteltu tukemaan tutkivan toimintaotteen käyttämistä oman ammattialan tehtävissä opintojen alusta pitäen.

Opintojaksot sisältävät tutkivan ajattelun, tutkivan toiminnan ja ongelmanratkaisun menetelmien valmiuksien kehittymistä. Eettinen työote ja oppiminen kriittisyyteen painoutuivat opinnoissa. Opintojaksoissa kuvataan kehittämisprosessia, tiedonhankintaa, tiedon analyysia, tutkivaa kirjoittamista ja raportointia. Jos opintojaksot sijoittuvat opintojen alkuun, niin opinnoissa annettiin perustyökaluja myöhempiin opintoihin, hankkeissa ja projekteissa toimimiselle sekä tuleville koulutusaloille tutkivamenetelmäopinnoille.

Opinnäytetyöprosessi ja opinnäytetyölle asetettavat vaatimukset sekä tutkivan kirjoittamisen erityispiirteet. Tutkimustyön tiedonhankinta osana informaatiolukutaitoa. Tieteellinen toiminta ja ajattelu sekä tutkimustiedon soveltaminen osana ammattitaitoa. Tiedon ja todellisuuden luonne, arkiajattelun ja tieteellisen ajattelun erot sekä tutkimusotteen valintaan vaikuttavat tekijät. Opinnäytetyön raportin rakenne ja kirjoittamiskäytännöt.

Opinnäytetyö oppimisprosessina, tutkimus-, projekti- ja kehitystyön periaatteet, toimintatutkimus- ja projekti-prosessi, toiminnallinen opinnäytetyö, opinnäytetyön tiedonkeruumenetelmät: kysely, havainnointi, haastattelu, sisällön analyysi, tutkimuksellinen mittaaminen, luotettavuuden tarkastelu, laadullisen ja määrällisen aineiston tulostaminen, toiminnan ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointi.

Seuraava sisältökuvaus kuvaa hyvin opetussuunnitelmien menetelmäopintoja ja pyrkimystä tarjota kattavasti asiaan liittyvä sisältö:

Keskeisiä sisältöalueita ovat tieteenfilosofia, laadullinen ja määrällinen tutkimusote, toiminnallinen tutkimus ja projektiosaaminen, tutkimuksellinen ja toiminnallinen opinnäytetyö, tutkimusprosessit sekä opinnäytetyön suunnitelma.

POHDINTA

Tässä artikkelissa tarkasteltiin hoitotyön koulutusohjelmien opetussuunnitelmien menetelmäopintoja. Menetelmäkeskustelua on käyty sekä tiedekorkeakouluissa että ammattikorkeakouluissa, mutta ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön liittyvänä vähemmän. Hakalan (1996, 2004) mukaan gradunteon ongelmallisimpia asioita opiskelijoille ovat analyysimenetelmien oppiminen ja menetelmien soveltaminen. Näin siitä huolimatta, että tiedekorkeakouluissa menetelmäopinnot ovat laajemmat (samoin kuin opinnäytetyö) kuin ammattikorkeakoulussa. Onko ammattikorkeakoulun opiskelijan opinnäytetyöongelma yliopisto-opiskelijan graduongelmaa suurempi, jos vieläkin lyhyemmässä ajassa hänen oletetaan omaksuvan tutkimusotteen ja kehittämisen tiedot ja taidot? Miten olisi mahdollista antaa ammattikorkeakouluopiskelijalle aikaa syventää ymmärrystään tutkimus- ja kehittämistyöhön? Tämä on merkittävä kysymys tulevaisuuden hoitotyön teoreettisen ja käytännöllisen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkijanura ei kuitenkaan ole ammattikorkeakouluopintojen tavoitteena.

Menetelmäopinnot antavat hyvät perustiedot painotetusti tutkimuksen tekoon. Tämä näkyi selvästi opetussuunnitelmissa. Toimintatutkimuksen opetus ei tullut paljontaan esille. Toimintatutkimus ei ole yksi menetelmä, vaan sallii useat tiedonkeruun ja analyysin menetel-

mät. Toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon vuorovaikutukseen. Tämän vuoksi se sopisi hyvin käytännönläheisiin, hoitotyön käytäntöä kehittäviin aiheisiin.

Menetelmäopinnot voivat tukea perinteisen opinnäytetyön toteuttamista. Perinteinen opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa kirjoitetaan opettajaa ja oppilaitosta varten. Se voi hyvin palvella myös tutkimuksesta kiinnostunutta työnantajaa. Jos opinnäytetyö sen sijaan tehdään pk-yritykseen, jonka työnantaja on itseoppinut käytännön taitaja, niin tutkimustyyppinen opinnäytetyö käsitteinen ja laajoine kuvauksineen voi jäädä etäiseksi, jopa lukematta. Hoitotyössä tämä tilanne ei ole yleinen, sillä tutkimusnäyttöön perustuva käytänteet ovat kysytyjä. Ne saavuttavat kiinnostuneita kuulijoita ja lukijoita käytännön hoitotyössä. Kuitenkin ristiriitaista on, kun valtaosa opinnäytetöistä tehdään hankkeistettuina työelämän tarpeisiin, niin teksti edelleen kirjoitettaisiin opettajaa ja oppilaitosta varten työelämälukeijan tarpeita huomioimatta (Vuorijärvi 2006).

Lambert ym. (2005) peräänkuuluttavat uskallusta murtaa perinteisten opinnäytetöiden kirjoittamismalleja, genrejä. Uudet mallit edellyttäisivät opiskelijoilta tutustumista erilaisiin tapoihin kirjoittaa ja tapojen luovaa yhdistämistä. Näyttää siltä, että sekä ammattikorkeakoulun opettajat että opiskelijat ovat valmiita uusia tapoja hyödyntävään opinnäytetyöhön. Tästä on olemassa hyviä esimerkkejä.

Opinnoissa tarkastellaan usein esimerkinomaisesti aiemmin tehtyjä opinnäytetöitä tai projekteja. Tähän liittyy sekä myönteisiä että kielteisiä asioita. Konkreettisten esimerkkien kautta vaikeat asiat prosessikulkuineen voivat avautua opiskelijoille paremmin kuin luentoina. Valmiiden opinnäytetöiden analysointi kuitenkin siirtää perinnettä opinnäytetyön mallista implisiittisesti tai eksplisiittisesti tehokkaasti siitään huolimatta, että opettaja toteaisi niiden olevan vain aikaisempia ”graduesimerkkejä” eikä opinnäytetyön metodioppaita. Mallioppimisen vahvuus voi kuvastua opinnäytetyötekstissä rituaalinomaisena kirjoittamisena esimerkiksi luotettavuuteen liittyvistä asioista (Vuorijärvi 2006). Hoitotyössä mallioppiminen on historiallisesti vahvassa asemassa ammatin tarkan ja dokumentoidun luonteen perusteella. Tekstit voivat olla toistensa kanssa hyvin samantyyppisesti kirjoitettuja, vaikka mm. opinnäytetyössä käytetyt menetelmät olisivat toisistaan hyvinkin poikkeavat. Tämä kuvastanee asioiden ulkoa oppimista, eikä niinkään sen ymmärtämistä, mistä asiasta oikeasti esimerkiksi luotettavuuden arvioinnissa on kyse.

Kehittämismenetelmä-nimikettä ei tarkastelluissa opetussuunnitelmissa käytetty. Yhdessä suunnitelmassa esillä olivat kehittämistoiminnan menetelmät. Opiskeltavat menetelmät opetussuunnitelmissa olivat työmenetelmiä, tilastomenetelmiä, tutkimusmenetelmiä tai tiedonhakumenetelmiä – eivät kehittämismenetelmiä. Kehittämismenetelmä on usein tilansidonnainen menetelmä, joka valitaan kulloisenkin tarpeen mukaan. Se voi olla nimetty kehittäjänsä mukaan.

Kehittämismenetelmät ovat vaikeasti määriteltävissä, nimettävissä ja löydettävissä. Vaikeudesta huolimatta erilaisia kehittämismenetelmiä tulisi ammattikorkeakouluissa entistä ponnekkaammin ja tietoisemmin ottaa käyttöön, arvioida perusteellisesti hyötynäkökulmasta ja edelleen kehittää sekä opettaa. Tätä myöten kehittämismenetelmien työkalupakki selkiytyy ja konkretisoituu myös opiskelijalle käytettäväksi opinnäytetyössä ja myös työelämässä.

Kiinnostava kysymys on, onko olemassa hoitotyön kehittämismenetelmiä, jotka ovat juuri hoitotyöhön ominaisia vai ovatko kehittämismenetelmät yleisiä muiden alojen kanssa kuten tutkimusmenetelmät. Jos on olemassa hoitotyöhön spesifejä kehittämismenetelmiä,

niin tulisiko niiden ilmetä hoitotyön koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa menetelmäopin-
toina? Onhan opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa aiheeltaan omaan ammattialaan kuuluva
asiantuntijatehtävä, johon opinnäytetyön tekijän tulisi valita hoitotyön kehittämismenetelmistä
opinnäytetyönsä aiheen mukaan parhaat tulokset antava kehittämismenetelmä.

Lisäksi on pohdittava, millaiset perusmenetelmätaidot, oman alansa tai opinnäytetyöhön
valitun menetelmän lisäksi, jokaisella ammattikorkeakouluopiskelijalla tulisi olla työelämää var-
ten. Opintopisteitä menetelmäopintoihin ei tunnetusti juurikaan ole lisättävissä. Pohdittavaksi
jää, mistä otetaan pois, jos uutta lisätään. Tämän ongelman edessä opettajat ovat jatkuvasti
ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä, jossa käytäntö- ja tutkimusosaamisen risti-
paine on jatkuvasti läsnä, kylläkin tunnistettuna haasteena enemmän kuin jarruna. Riippumatta
opetussuunnitelman opintopistemäärästä ja niiden riittävydestä, on hoitotyön koulutuksessa
vakavasti pohdittava sitä, millä keinoilla teoreettisesti uskottavan ja käytännöllisesti toimivan
opinnäytetyön teoreettinen ja metodinen tausta opetussuunnitelman sisällöissä ja rakenteissa
on varmistettu.

LÄHTEET

- Hakala, J. (1996).** Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Gaudeamus, Helsinki.
- Hakala, J. (2004).** Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus, Helsinki.
- Heinonen, V. (1979).** Kasvatustieteen perusteet. Gummerus, Jyväskylä.
- Lambert, P. & Reunanen, R. & Helle, M. (2005).** Ammattikorkeakoulun oppimisverkostossa kehittyä uudenlaista oppimista. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 47–57.
- Niiniluoto, I. (1984).** Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Otava, Helsinki.
- Niiniluoto, I. (1997).** Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Otava, Keuruu.
- Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006).** Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf>
- Salo, K. & Friman, M. (2006).** Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8 (3), 71–84.
- Seppänen-Järvelä, R. (2006).** Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin – Kehittämisen menetelmien ja ajattelu-
tapojen muutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön ristejä. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski, 16–33.
- Toljamo, M. & Rissanen, L. (2005).** Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetyöt: analyysi vuosina 2000 ja 2004 Thesis-kilpailuun lähetetyistä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opinnäytetöistä. *KeVer-verkkolehti* 4 (3).
- Töttö, P. (2000).** Pirullisen positivismin paluu. Vastapaino, Tampere.
- Vuorijärvi, A. (2006).** Tekstiä työelämälle: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön jäsenys ja tehtävät. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Informaatiolukutaidon integroitu opetus: yhtä matkaa kohti kriittistä ajattelua

Hanna-Riina Aho ja Päivi Hollanti

Opinnäytetyövaiheessa opiskelijalta vaaditaan valmiuksia itsenäiseen tiedonhankintaan sekä löydetyn tiedon arviointiin ja soveltamiseen. Kirjastojen antamalla informaatiolukutaidon opetuksella nämä valmiudet pyritään takaamaan jokaiselle opiskelijalle, mutta opetuksen vaikuttavuus on usein osoittautunut huonoksi. Sen sijaan että opetus annetaan erillisenä kurssinä opintojen alkuvaiheessa, informaatiolukutaito tulisi sijoittaa mukaan kaikkeen ammatilliseen opetukseen. Tämä onnistuu vain opettajien ja informaattikkojen aidolla yhteistyöllä.

Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattipintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä (Asetus 352/2003). Opinnäytetyö nähdään opintojen loppuvaiheena ja sitä se käytännössä usein onkin. Se on kuitenkin yhtä lailla alku niihin vaatimuksiin, joita työelämä valmistuneelle opiskelijalle asettaa. Kaikessa kehitys- ja projektityössä sekä johtotehtävissä tarvitaan ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä ajattelua, taitoa hankkia, käyttää ja viestiä tietoa – taitoja, joista voidaan lyhyesti puhua nimellä informaatiolukutaito.

INFORMAATIOLOKUTAITO

Suomessa korkeakoulut ovat määritelleet informaatiolukutaitoa ja sen osaamistavoitteita ACRL:n (Association of College and Research Libraries) tekemien informaatiolukutaidon standardien mukaisesti. Suomessa termi tuli käyttöön vuonna 2000, kun Opiskelijakirjasto käänsi standardit suomeksi nimellä Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet yliopisto- ja korkeakoulutuksessa (Priha, Santala & Sipilä 2003, 6).

Suomen olosuhteisiin sovelletussa käänöksessä informaatiolukutaidon omaava henkilö kykenee

- määrittelemään tarvittavan tiedon laajuuden
- pääsemään käsiksi tarvittavaan tietoon tehokkaasti
- arvioimaan tietoa ja sen lähteitä kriittisesti
- liittämään valitun tiedon omaan tietopohjaansa
- käyttämään tietoa tehokkaasti saavuttaakseen tietyn päämäärän
- ymmärtämään tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä ja
- toimimaan eettisesti ja laillisesti hakiessaan ja käyttäessään tietoa.

Australiassa ACRL:n standardia kritisoitiin siitä, ettei se anna riittävästi tilaa kriittiselle ajattelulle. Omassa tutkimuksessaan korkeakouluopettajien näkemyksistä Christine Bruce (1997) erotteli informaatiolukutaidon seitsemään eri osa-alueeseen (face):

1. informaatioteknologian hallinta
2. tiedonlähteiden hallinta
3. tiedon tarpeen tunnistaminen
4. tiedon hallinta
5. tiedon rakentaminen
6. uuden tiedon luominen
7. viisaus tiedon käytössä.

Bruce (1997) nostaa esiin myös kokemuksen merkityksen ja informaatiolukutaidon tilannesidonnaisuuden:

As a phenomenon, information literacy includes the full range of experience, and students need to be enabled to experience information literacy in these ways. They also need to reflect on the variations in experience which they encounter and understand which forms of information literacy are relevant to different situations.

Varsinaisesti ristiriitaa näiden kahden näkemyksen välillä ei ole. Molemmissa voi taustalla nähdä konstruktivistisen oppimiskäsityksen, ja ne soveltuvat hyvin korkeakouluopetukseen. Molempien tavoitteena ovat kriittisen ajattelun taitojen kasvu sekä hyvät oppimis- ja tiedonkäyttötaidot. Keskeisiksi osaamisalueiksi nousevat tiedon tarpeen tunnistaminen, löydetyn tiedon arviointi ja tiedonkäytön hallinta.

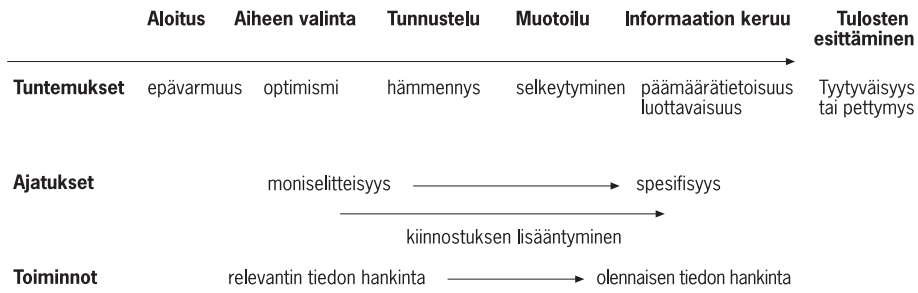
INFORMAATIOLUKUTAITO OSANA OPPIMISTA

Gayner Eyre (2003) on määritellyt informaatiolukutaidon sellaisiksi taidoiksi, joita tarvitaan informaatioyhteiskunnassa selviytymiseksi. Niihin liittyvät vahvasti tietotekniset taidot. Oleellista on nähdä ne elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tällöin niiden merkitys on suuri osana ammattitaitoa, alasta riippumatta.

Myös Carol Kuhlthau nostaa tiedonhankinnan prosessin näkyviin osana oppimista. Informaatiolukutaidossa on kyse enemmän oppimisen tavasta kuin joukosta erilaisia taitoja. Kuhlthau jakaa tiedonhaun prosessin eri vaiheisiin, joissa ovat mukana tunteet, toiminta ja strategia. Vaiheita on kuusi: aloitusvaihe, aiheen valinta, tunnusteluvaihe tai tutkimisvaihe, muotoiluvaihe, tiedonkeruu ja sen päättäminen (kuvio 1).

Jos tarkastelemme opinnäytetyötä Kuhlthau tiedonhankintaprosessin avulla, näemme siinä yhtäläisyyksiä koko opinnäytetyöprosessiin. Kuhlthau kuvaa kaikissa vaiheissa toimintaa, ajatuksia, tuntemuksia ja oppijan mielialaa, eli sitä miten avoin oppija on uusille ajatuksille ja ideoille. Mieliala on sidoksissa tuntemuksiin ja toiminnan ja ajatusten sujuvuuteen. (Kuhlthau 1994, 41.)

Kuhlthau (1994, 37–38) mukaan ajatukset, tuntemukset ja toiminta vaikuttavat kaikki toinen toisiinsa. Kun ajatus kulkee hyvin, se tuntuu hyvältä ja toimintakin etenee. Jos taas jokin tuntuu vaikealta eikä asia tai ongelma tunnu selviävän, toiminta usein pysähtyy. Joskus ongel-



KUVIO 1. Tiedonhankinnan prosessimalli (Carol C. Kuhlthau 1994).

maan löytyy ratkaisu kuin sattumalta; kun jostakin asiasta tulee hyvä mieli, alitajunta on tehnyt töitä ja mielihyvän tunne auttaa oivalluksen löytymiseen. Strategia on toimintasuunnitelma, joka auttaa tehtävän etenemisessä.

Opinnäytetyöprosessi alkaa aloitusvaiheesta. Oli kyseessä sitten toimeksianto, projekti tai muu vastaava työ, pitää aihe ensin selvittää itselleen ja peilata sitä omaan olemassa olevaan osaamiseen. Aiheesta selvitetään erilaiset tiedonlähteet ja tiedot, jotka on aiemmin opittu. (Kuhlthau 1994, 40, 42.) Formaalien eli muodollisten tiedonlähteiden lisäksi osa voi olla epävirallisia tiedonlähteitä kuten oman elämän tuomat kokemukset tai kuullut jutut. Erilaisiin tiedonlähteisiin tulee tietysti suhtautua eri tavoin, koska kokemuksissa voi olla esim. väärin ymmärrettyjä tai tulkittuja asioita.

Aloitusvaiheeseen kuuluvat epävarmuuden tuntemukset, mutta strategia neuvoo sietämään sitä. Toiminnan tasolla selataan erilaisia lähdeaineistoja, tietokantoja, kirjaston kokoelmia, artikkeleita ja internetiä. Lukemalla opitaan, mitä eri aiheista on kirjoitettu ja millaista materiaalia eri aiheista on löydettävissä. Muiden kanssa keskustelu auttaa monesti myös aiheenvalinnassa: muilta tulee hyviä näkökulmia ja ideoita, olivatpa kyseessä asiantuntijat tai asiaa vähemmän tuntevat kumppanit. Aivoriihiä kannattaa pitää aina ryhmätöiden ollessa kyseessä. Juuri aloitusvaiheessa tekijän mieliala on valmis vastaanottamaan uusia ajatuksia ja ideoita. (Kuhlthau 1994, 42, 44.)

Aiheen valintaan vaikuttavat kiinnostus, käytettävissä oleva aika ja saavutettavissa oleva tieto. Pyrkimyksenä on valita mahdollisimman onnistunut aihe. Valintaan vaikuttavat mm. omat kiinnostuksen kohteet, tarjolla olevan tiedon määrä ja ajalliset resurssit. Jos aikaa on runsaasti, voidaan valita kiinnostavin aihe, vaikka materiaalin hankintaan menisikin enemmän aikaa ja vaivaa. Kiinnostus on motivaation kannalta merkittävä voimavara. Jos aikaa on niukalti, on tyydyttävä vähemmän mielenkiintoiseen aiheeseen, jonka materiaali löytyy helposti. Tärkeätä on tehdä tilanteen kannalta paras mahdollinen valinta. Kun aihe on valittu, ovat tuntemukset hyvät ja odotus ja toivo täyttävät mielen. Tiedonhakuun saa apua kirjastosta ja opettajilta. Uusia ideoita ja ajatuksia ei tässä vaiheessa enää haluta. (Kuhlthau 1994, 42, 45.)

Tunnusteluvaiheessa selvitetään tutkimuksen tai työn fokusta. Aineistoa tutkitaan ja luetaan, jotta saadaan selville työn fokus. Tärkeätä on tulla tietoiseksi asian keskeisestä tietosäällöstä. Asian selkeä ilmaisu on usein vielä tässä vaiheessa vaikeaa, ja monelle onkin usein

vaikein vaihe työn etenemisen kannalta. Toiminnan osalta keskeistä on tiedon paikallistaminen ja hakusuunnitelman tarkentaminen. Tärkeätä olisi merkitä kaikki bibliografiset tiedot muistiin lähdeluettelon tekemistä varten. (Kuhlthau 1994, 42, 46, 47.)

Lukeminen ja oppiminen ovat tunnusteluvaiheessa keskeisiä. Uuden tiedon liittäminen aiemmin opittuun on aikaa vievä prosessi. Oppimista saattavat vaikeuttaa tuntemukset, jotka tässä vaiheessa ovat usein epämääräisiä ja epävarmoja. Muita oppimista vaikeuttavia seikkoja ovat epämääräisen tiedon kohtaaminen ja tiedon relevanssin hahmottaminen oman työn kannalta. Mieliala on kuitenkin vastaanottavainen uusille ajatuksille ja ideoille. (Kuhlthau 1994, 42, 46, 47.)

Muotoiluvaiheessa fokus saadaan määriteltyä: tiedetään, mitä työssä tutkitaan, mitä varten ja millä tavalla. Käytettävissä olevat tiedonlähteet, ajalliset resurssit ja oman kiinnostuksen aste ovat selviä. Tunteet ovat positiivisia ja työ etenee hyvää vauhtia.

Seuraavassa vaiheessa hankitaan valittua fokusta tukevaa tietoa. Kysymykset tarkentuvat ja aineiston hankkiminen on selkeästi kohdennettavaa, joten epämääräisyyden tunne vähenee huomattavasti. Kiinnostus aihetta kohtaan lisääntyy, koska asiantuntijuuden kokemus on vahva. Opiskelija tuntee tietävänsä aiheesta keskeiset, oleelliset ja tärkeät asiat, tuntee osaavansa asian hyvin. Tarpeeton tieto on helppo hylätä ja kirjoitettaessa kappaleet muotoilaan valmiiksi. Selkiintymisen kokemus on vahva ja uusien ideoiden ja ajatusten vastaanotto ei tunnu tarpeelliselta. Mikäli fokusta ei ole muotoiltu tiedonhankintaprosessin aikana, esityksen kirjoittaminen ja löydettyjen asioiden selvittäminen tuntuu vaikealta. (Kuhlthau 1994, 46, 48–49.)

Viidennessä vaiheessa on kyse tiedonkeruusta. Uutta tietoa haetaan fokuksen näkökulmasta, tukemaan fokusta ja auttamaan sen tarkempaa määrittelyä. Tuntemukset tiedon syvemmästä ymmärtämisestä luovat uskoa työn onnistumiseen. Kiinnostus aiheeseen lisääntyy. Bibliografisten viitteiden merkintä paitsi helpottaa tiedon uudelleen löytymistä, on myös osa ns. tieteellistä diskurssia. Mieliala on avoin uusille ajatuksille, mutta niitä arvioidaan kriittisesti, koska fokus on jo määritelty. Opiskelija ymmärtää opinnäytetyön rajallisuuden. (Kuhlthau 1994, 49–50.)

Viimeinen eli esitysvaihe on oman yhteenvedon tekemisen vaihe. Uuden tiedon etsiminen loppuu ja opiskelija on valmis tekemään lähdeluettelon. Viimeistään tässä vaiheessa hän arvioi käytetyt lähteet niiden luotettavuuden ja sopivuuden suhteen. Eri lähteitä vertailemalla hän saa käsityksen kirjoittajan tai tekijän asiantuntemuksesta ja luotettavuudesta. (Kuhlthau 1994, 49–50.)

INFORMAATIOLUKUTAIDON OPETUS ON YHTEINEN ASIA

Tiedonhankintataidot ovat olleet ammattikorkeakoulukirjastojen yhteisissä strategioissa alusta asti (Ammattikorkeakoulukirjastot 1998–2003, AMK-kirjasto – oppimisen resurssi 2003, Ammattikorkeakoulukirjastojen virtuaalistrategia 2003, Amk-kirjastojen verkkopalvelustrategia 2006). Tiedonhankinnan opintojakso on tarjolla kaikissa ammattikorkeakouluissa joko pakollisena tai vapaaehtoisena opintojaksona. Useimmiten opetuksesta vastaa kirjaston henkilökunta, eli joko kirjastonhoitaja tai informaattikko. Yhä useampi informaattikko omaa nykyisin myös pedagogisen pätevyyden. Joissakin ammattikorkeakouluissa on ns. opettaja-informaattikkoja eli ammattialan opettajia, joilla on kirjastoalan koulutusta.

Tieteellisten kirjaston tilastotietokannasta selviää, että vuonna 2004 AMK-kirjastoissa annettiin opetusta 5141,8 opintoviikon verran, ja verkko-opetuksenakin 3009,2 opintoviikkoa. Pelkkää kirjastonkäytön koulutusta annettiin 9833,5 opetustuntia. Näistä luvuista puuttuvat mm. tietoiskut ja ammattiaineen opetukseen integroitu, opetussuunnitelman ulkopuolella annettu opetus. Annettu opetus ei kuitenkaan näy esim. opinnäytetöiden lähdeluetteloissa (Jaatinen 2004, Aho 2005, Hjerpe 2006).

Christian Heathin mukaan "tiedonhankinnan ja -hallinnan kykyjä ei voida opettaa ilman, että otetaan huomioon ne käytännön tietoalueet ja työtehtävät, joissa kykyjä käytetään ja joihin useimmiten nivoutuu kompleksisia sosiaalisten suhteiden ja työn organisoimisen järjestelmiä" (Tuominen ym. 2005, 331). Informaatiolukutaito tulisi aina sitoa jonkin tietyn ammattialan rakenteisiin ja ajatustapoihin. Se ei ole erikoisosaamista, joka voidaan erottaa tiedon kontekstista (Grafstein Tuomisen ym. 2005, 334 mukaan). Esimerkiksi markkinoinnin asiantuntija hallitsee alansa tiedonlähteet, kykenee arvioimaan alansa uutta tietoa ja suhteuttamaan sitä aiempaan tietämykseen, tuottamaan omia yhteenvedojaan. Joutuessaan sähkötekniikan pariin hän ei vastaavaan kuitenkaan kykene.

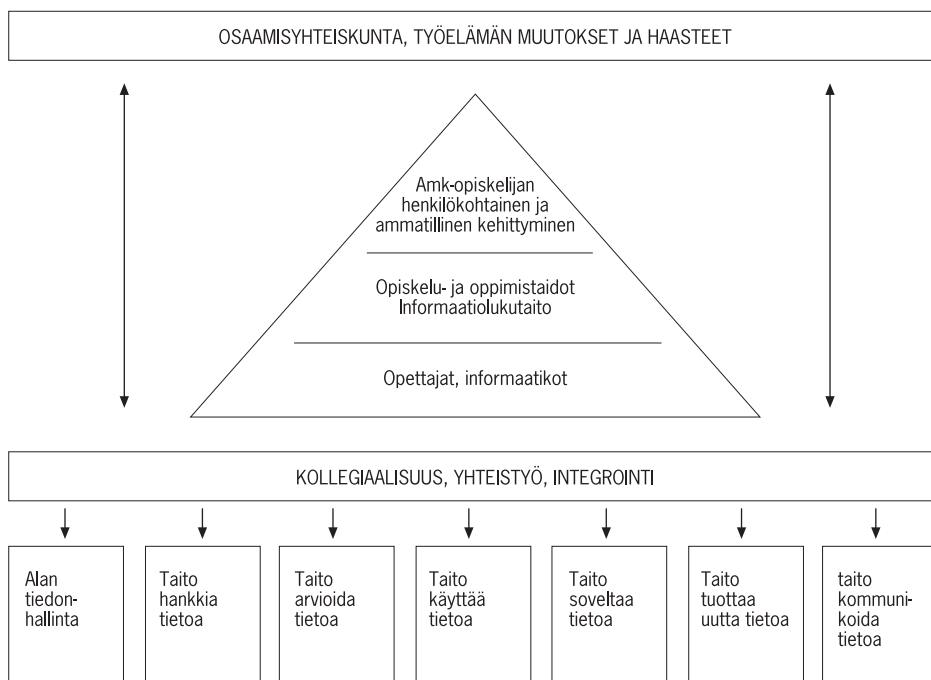
Jotta informaatiolukutaito voidaan sitoa ammattialojen rakenteisiin ja ajatustapoihin, tarvitaan kirjaston ja opetuksen vahvaa yhteistyötä. Tiedonhallinnan opetuksen integroiminen ammattiaineen opetukseen merkitsee paljon muuta kuin parin tunnin antamista kirjastotädin antamalle tiedonhaun opetukselle. Kyseessä pitäisi olla koko opiskeluajan jatkuva prosessi: lähteiden käyttöä ja arviointia, lähdeviittauksia, ongelman rajausta ja ratkaisua sekä johtopäätösten ja omien yhteenvedojen tekoa tulisi harjoitella opintojen alusta asti (Jaatinen 2004, 82). Diakonia-ammattikorkeakoulussa toteutettu informaatiolukutaidon opetus onkin jaettu neljään eri vaiheeseen, jotka kulkevat ns. polkuna koko opiskelun ajan (Fredriksson 2006). Aitoo integrointia on toteutettu myös mm. Laureassa, jossa innovoitu kehittämispohjainen oppiminen Learning by Developing (LbD) korostaa jaettava asiantuntijuutta: informaattikot osallistuvat aidosti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Cseh, Hakala & Puttonen 2006, Laurea 2006).

YHTEISTYÖN HAASTEET

Vuonna 2005 toiminut AMKIT-konsortion pedagogiikkatyöryhmä toteutti kolmessa ammattikorkeakoulussa (KPAMK, SAMK, TAMK) haastattelututkimuksen, jossa haluttiin selvittää opettajien ja informaattikkojen oppimis- ja opiskeluprosessissa tapahtuvan yhteistyön haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat näkivät informaatiolukutaidon osana yleisiä opiskelu- ja oppimistaitoja. Tätä näkemystä kuvataan kuviossa 2. (Amkit pedagogiikkaryhmä 2006.)

Tutkimuksessa nousi esiin useita kehittämiskohteita. Informaatiolukutaidon käsite on epäselvä, vaikka sen merkitys osana ammattitaitoa on ymmärretty hyvin. Moni mielsi sen ennen kaikkea hakutekniseksi taidoksi, ei niinkään osaksi oppimisprosessia. Useimmat haastatelluista opettajista kokivat itsekkin tarvitsevansa lisää tiedonhankinnan taitoja voidakseen tehokkaammin ohjata opiskelijoita. Jatkuva aikapula estää syvällisen tutustumisen esim. elektronisiin aineistoihin. (Amkit pedagogiikkaryhmä 2006, 23–27.)

Kaikki haastatellut opettajat harmittelivat yhteistyön vähäisyyttä. Opettajilla ei ole riittävästi tietoa kirjaston palvelukokonaisuudesta; he eivät tiedä, mitä kirjastolta voi odottaa yhteistyökumppanina ja millä eri tavoin kirjastot tukevat oppimista. Kirjaston tarjoamat palve-



KUVIO 2. Tieto osana ammatillista kehittymistä.

lut nähtiin usein vain aineistolähteinä, ei niinkään osana oppimisympäristöä. Kirjastolta toivotiinkin palvelujen näkyvämpää tiedotusta ja markkinointia. (Amkit pedagogiikkaryhmä 2006, 27–28.)

Yksi yhteistyön este osoittautui olevan se, ettei informaattikkoja koettu opettajiksi. Muutama vuosi sitten olikin totta, että suuri osa informaattikoista opetti ilman pedagogista pätevyyttä. Nyt tilanne on kuitenkin kokonaan toinen: yhä useampi opettavista informaattikoista on omaehtoisesti suorittanut pedagogiset opinnot. (Amkit pedagogiikkaryhmä 2006, 29–30.)

YHTEISTYÖN HYÖDYT

Lloyd ja Janet Feldmann (2000) tutkivat ensimmäisen vuoden tekniikan opiskelijoiden informaatiolukutaitoja niiden osaamistavoitteiden pohjalta. Opiskelijoiden tehtävänä oli ryhmissä valmistautua materiaalitekniikan laboratoriatehtävään käyttäen useita erilaisia tiedonlähteitä. Näiden pohjalta ryhmä kirjoitti raportin ja esitteli sen muille suullisesti. Opettaja valmisteli tehtävät ryhmien kanssa keskustelemalla, ja informaattikko opasti erilaisten tiedonlähteiden käyttöön. Opettaja ja informaattikko arvioivat yhdessä sekä kirjallisen raportin että suullisen esityksen. Materiaalitekniikan perusasioita oli käsitelty aiemmin peruskurssilla, ja tieto syvennettiin myöhemmin toisen opintojakson kuluessa. Tarkoituksena oli paitsi integroida opintojak-

soon tiedonhankinnan ja viestinnän taitoja, myös lisätä opiskelijoiden kirjasto- ja tietopalvelun käyttöhalukkuutta sekä taitoa oppimistehtävien tekemisessä.

Ryhmän opiskelukäyttäytymistä tutkittiin ennen ja jälkeen tehtävän. Etukäteen suoritettun testin mukaan opiskelijoista alle kymmenen prosenttia käytti kirjastoa tutkimukseen tai oppimistehtävien tekemiseen. Tehtävän jälkeen opiskelijoiden asenne kirjaston käytön mahdollisuuksista oppimistehtävien tekemisessä oli myönteisempi ja kirjasto koettiin hyödylliseksi. Opiskelijoiden vastauksissa tuli esiin halukkuus jatkossa käyttää kirjasto- ja informaatiopalvelua entistä enemmän.

Tehtävän alussa opiskelijoille kerrottiin tiedonhakutaitojen ja viestintätaitojen tärkeydestä. Monen opiskelijoista oli vaikea käsittää, miksi tutkimustyyppisen oppimistehtävän tekeminen oli juuri heille hyödyllistä. Aikuisopiskelijat, jotka olivat työssä tai joilla oli työkokemusta, oivalsivat näiden taitojen käyttökelpoisuuden nuorempia opiskelijoita nopeammin.

Oppimistehtävät onnistuivat paremmin, jos aihe oli fokusoitunut riittävästi ja siitä oli ollut mahdollisuus keskustella ohjaajan kanssa. Ne ryhmät, jotka olivat toimineet tässä suhteessa vapaammin ja jättäneet ohjauksen käyttämättä, olivat tuotokseltaan epävarmempia kuin ohjausta saaneet. (Feldmann & Feldmann 2000.)

YHTEENVETO

Integroimisen avulla saadaan tiedonhankinnan ja informaatiolukutaidon opetukseen siinä tarvittavia aitoja tiedonhaun aiheita ja tarpeita. Se on merkittävää opiskelijan motiivoinnin kannalta. Aito tarve auttaa myös tiedonhaun arvioinnissa ja lähteiden relevanssin arvioinnissa. Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta keskeiseksi nousee taitojen merkitys työelämässä; integroidun opetuksen myötä opiskelijat näkevät tehtävien liittyvän tulevaan ammattiinsa ja harjaantuvat siellä esiin tuleviin tiedonhaun ja informaatiolukutaidon haasteisiin.

LÄHTEET

Aho, H.-R. (2005). Etsien löytää, ajatellen oppii: informaatiolukutaidon edistäminen Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Julkaisuja B. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, Kokkola.

Amk-kirjastojen verkkopalvelutstrategia: Sisältöjä, välineitä ja osaamista yhteistyössä. (2006).

<<http://www.amkit.fi/index.php?raportit>> Luettu 29.11.2006.

Amk-kirjasto – oppimisen resurssi (2003). Ammattikorkeakoulukirjastojen strategia 2004–2007.

AMKIT-konsortio/Strategiatyöryhmä <<http://www.amkit.fi/index.php?raportit>> Luettu 29.11.2006.

Amkit pedagogiikkaryhmä (2006). Yhtämatkaa: informaatiolukutaito haastaa opettajat ja informaattikot yhteistyöhön. Amkit-konsortio. <<http://www.amkit.fi/index.php?raportit>> Luettu 29.11.2006.

Ammattikorkeakoulukirjastojen virtuaalistrategia (2003). <<http://www.amkit.fi/index.php?raportit>> Luettu 29.11.2006.

Arene ry:n Kirjasto- ja tietopalvelutyöryhmä (1998). Mahdollisuuksia ja muutosenergiaa: muistioita ja selvityksiä Suomen ammattikorkeakoulujen kirjasto- ja tietopalveluista. Koulutus- ja tiedepoliittikan osaston julkaisusarja 68. Opetusministeriö, Helsinki.

Bruce, C. (1997). Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Queensland: Queensland University of Technology. Luettu 29.11.2006.

- Cseh, M. & Hakala, H. & Puttonen, K. (2006).** Learning by Developing: Laurea-kirjasto jaetun asiantuntijuuden ytimessä. Vantaa: Laurea-kirjasto. <http://velo.laurea.fi/tiedostot/laurea_esite5n.pdf> Luettu 29.11.2006.
- Eyre, G. (2003).** Back to basics: the role of reading in preparing young people for the information society. Reference Services Review 31 (3), 219–226. <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/00907320310486818>> Luettu 27.11.2006.
- Feldmann, L. & Feldmann, J. (2000).** Developing literacy skills in freshmen engineering technology students. 30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Session S2E. <<http://fie.engrng.pitt.edu/fie2000/papers/1382.pdf>> Luettu 27.11.2006.
- Fredriksson, M. (2006).** Informaatiolukutaidon opetus Diakonia-ammattikorkeakoulussa: integrointia ja kumppanuutta. Esitys Suomen VirtuaaliAMK-päivillä Haagassa 28.4. <<http://www.amk.fi/kirjasto>> Luettu 1.12.2006.
- Hjerpe, T. (2006).** Lahden ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden lähdeanalyysi liiketalouden, tekniikan ja musiikin alueilta vuosina 2001–2004. Päijät-Hämeen koulutus konserni, Kirjasto- ja tietopalvelut. <<http://www.phkk.fi/material/lahdeanalyysi.pdf>>
- Informaatiolukutaidon osaamistavoitteet korkeakoulu- ja yliopisto-opetuksessa. (2000).** Chicago: Association of College and Research Libraries. <<http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/infoluku/osaamistavoitteet.htm>> Luettu 29.11.2006.
- Jaatinen, P. (2004).** Miltä SAMKin opinnäytetyöt näyttävät toisin silmin? Satakunnan ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden arvioinnista tehty tutkimus. Satakunnan ammattikorkeakoulun julkaisu A1. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Kuhlthau, C.C. (1994).** Seeking meaning: A process approach to library and information services. Ablex Publishing, Norwood.
- Kuhlthau, C. C. (2004).** Seeking meaning: A process approach to library and information services. Westport. Libraries Unlimited.
- Laurea-ammattikorkeakoulu. (2006).** Kehittämispohjainen oppiminen hankkeissa. Vantaa: Laurea. <http://www.velo.fi/flash/lbd_ver10.swf> Luettu 1.12.2006.
- Priha, L., Santala, J. & Sipilä K. (2003).** Informaatiolukutaito: Haaste koulutusjärjestelmälle. Dipoli-raportit/Dipoli-reports C, Tietojen hallinta 2003: 2. Teknillinen korkeakoulu, Koulutuskeskus Dipoli, Espoo.
- Tieteellisten kirjastojen tilastotietokanta.** Helsingin yliopiston kirjasto, Helsinki. <<https://yhteistilasto.lib.helsinki.fi>> Luettu 1.12.2006.
- Tuominen, K. & Savolainen, R. & Talja, S. (2005).** Information literacy as a sociotechnical practice. Library Quarterly 75 (3), 329–343. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=bth&an=19359230>> Luettu 27.12.2006.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.

Asiantuntijaviestintä ja opinnäytetyötekstin rakenne

Aino Vuorijärvi ja Mika Boedeker

Artikkelissa lähestytään ammattikorkeakoulun opinnäytetyötekstin tekemistä kahden eri alan ohjaajan näkökulmasta. Toinen kirjoittajista on sisällön ja menetelmien ohjaaja ja toinen tekstinohjaaja. Tässä artikkelissa, kuten koko opinnäytetyöhankkeessa, on kuitenkin pyritty tuottamaan aiheesta eri asiantuntijoiden yhteistä näkemystä¹. Innostavana yhteisenä teemanä on ollut etsiä ymmärrystä siitä, miten ammattikorkeakouluopiskelijan asiantuntijaviestintä² opinnäytetyötä tehtäessä kehittyy ja mihin suuntaan sitä tulisi yhdessä ohjata.

Konkretisoimme pohdintaa kytkemällä sen opinnäytetyön ohjauksessa toistuvasti esiin nousevaan kahteen kysymykseen. Kirjoittamisen käytännössä kysymykset eivät kuitenkaan ole erilliset, vaan limittyvät tiukasti toisiinsa. Ensimmäinen kysymys on laava: Miten nivoa ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekemistä ohjaava tietoperusta relevantiksi osaksi opinnäytetyötekstiä? Toisen kysymyksen pohjaa on luotu hankkeen näyttöön ja hyvään harkintaan perustuvissa suosituksissa³, joissa todetaan: "Opinnäytetyön raportoinnissa on useita vaihtoehtoisia rakennemalleja, joita sovelletaan työn toteuttamistavan mukaan". Tarkoituksemme on perustellen vastata kysymykseen: Millaisia rakennemalleja ammattikorkeakoulun opinnäytetoissa on mielekästä soveltaa? Pyrimme hahmottelemaan niistä keskeisimpiä. Lopuksi pysähdymme vielä erikseen opinnäytetyön diskussio-osaan ja sen jäsennykseen.

ASiantuntijaviestintä ON AMMATILLISTA VUOROVAIKUTUSTA ASiantuntijayhteisössä

Asiantuntijaviestinnän käsitteellä korostamme ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden viestinnällistä yhteyttä käytännön työelämään ja sen kehittämistehtäviin – ja edelleen niissä tarvittaviin arkisiin kielenkäytön taitoihin. Käsitevalinta hakee tietoisesti eroa *tiede-* tai *tutkimusviestinnän* paljon tutkittuihin konventioihin, niihin joiden on sanottu olevan erityisen ominaisia juuri *tiedeyhteisölle* (vrt. Luukka 2002, 13–14). Artikkelissamme ammattikorkeakoulun opinnäytetyö mielletään ensisijaisesti *ammattillisen asiantuntijayhteisön* vuorovaikutusvälineeksi ja

1 Artikkelin perustuu väljästi Oulussa 28.9.2006 pitämäämme alustukseen, jonka diat ovat nähtävissä opinnäytetyöhankkeen materiaalipankissa osoitteessa <www.oamk.fi/opinnaytehanke>.

2 Opinnäytetyöhankkeeseen sisältyi vaihe, jossa eri ammattikorkeakoulujen ja alojen edustajat työskentelivät tiiviisti yhdessä tavoitteellisissa teemaryhmissä. Yksi ryhmistä keskittyi asiantuntijaviestintään.

3 Ks. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006; saatavilla myös verkosta.

tekstilajiksi⁴. Monien tuoreiden tutkimusten (mm. Rissanen 2003, Heinonen 2006, Vuorijärvi 2006) mukaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöllä on diskurssiyhteisössään lukuisia tärkeitä tehtäviä ja omintakeinen asema kahden ammatilliseen asiantuntijuuteen valmentavan instituution, korkeakoulun ja työelämän, välissä. Opinnäytetyön kirjoittamisessa ja sen ohjauksessa lainataan ja sovelletaan monia tutkimusviestinnän hyviä käytänteitä. Artikkelissa halutaan tuoda esiin eritoten ammattikorkeakoulun kirjoitusviestinnälle ominaisia piirteitä ja käytännön haasteita.

Opinnäytetyöprosessin aikaisen tiedonhankinnan, toiminnan ja ajattelun keskeinen väline ja tuotos verbalisoitu, kirjallinen teksti. Siksi artikkelin tausta-ajattelussa on hyödynnetty tuoretta lingvististä tekstintutkimusta, etenkin toisen kirjoittajan (Vuorijärvi 2006) tutkimusta ammattikorkeakoulun opinnäytetyön työelämää palvelevista tekstipiirteistä. Tutkimuksessa korostuu näkemys siitä, että opinnäytetyötekstiä ei kirjoiteta tyhjiössä, vaan sen syntyyn vaikuttavat monet joko artikuloidut tai tiedostamattomat yhteisölliset odotukset ja tottumukset. Opinnäytetyö on tässä tarkastelussa sosiokulttuurinen tuote ja tekstinä pikemminkin institutionaalinen⁵ kuin yksilöllinen luomus. Yhteisössä vallitsevat tavat käsitellä tietoa vääjäämättä heijastuvat opinnäytetyön tekemiseen ja kirjoittamiseen ja osaltaan normittavat niitä.

Yleiset opinnäytetyöoppaat (esim. Hakala 2004, Vilka & Airaksinen 2003), metodikirjallisuus ja suomen kielen ja viestinnän oppikirjat sekä kunkin ammattikorkeakoulun omat opinnäytetyön kirjalliset ohjeet, tarjottu opetus, ohjaajien kommentit ja opiskelijaryhmältä saatu vertaispalaute ovat tärkeitä ja ilmeisiä opinnäytetyötekstin tekemisen raamittajia. Näiden välineiden ja ohjaustapojen tarjoamiseen ja käyttöön useimmat ammattikorkeakouluyhteisöt ovat osanneetkin jo tarttua. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön perusfunktion mukaisesti opinnäytetyötä ei kuitenkaan tehdä vain korkeakoululle näytteeksi opitusta. Yhtä lailla tekstin tuottamiseen vaikuttavat – tai tulisi vaikuttaa – myös ammattikorkeakoulun ulkopuoliset, mutta periaatteessa yhtä tärkeät tekijät: oman ammattialan tekstikonventiot sekä opinnäytetyön toimeksiantajan eli työelämälukijoiden odotukset ja oletetut tekstitaidot. Nämä konventiot voivat vaihdella eri ammattialoilla hyvinkin paljon, mikä heijastuu eri koulutusalojen tapoihin toteuttaa opinnäytetöitä ja niiden kirjallisia raportteja (vrt. Schryer 1996). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, mitä tekstin kokonaisrakennemallia pidetään eri aloilla suositeltavana tai ylipäättään mahdollisena. Painotuseroista huolimatta oletamme, että eri koulutusalojen opinnäytetöiden kirjoittamisen ohjauksessa on ratkaistavana myös samankaltaisia kysymyksiä, kuten opinnäytetyötekstissä olennainen uuden tiedon suhde aiempaan.

Heinonen (2006) on väitöskirjassaan verrannut tiede- ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä keskenään. Hänen mukaansa tiedeyhteisön tekstintekijä ottaa huomioon vertaisensa, saman koulutuksen saaneen lukijan, mutta ammattikorkeakoulun opinnäytetyön lukijakunta voidaan mieltää tätä heterogeenisemmaksi. Kaikilla työelämän kehittäjillä ei välttämättä ole korkeakoulututkintoa tai akateemista taustaa ja sitä kautta tottumusta tieteellisen tekstin lu-

4 Kokoava suomenkielinen esitys tekstilajia koskevasta lingvistisestä tutkimuksesta on Mäntysen, Shoren ja Solinin (2006) toimittama artikkelikokoelma *Tekstilaji – genre*.

5 Tiililä (2007, 19–21) on sosiaaliviraston tekstejä tutkiessaan käyttänyt niiden ympäristöstä ilmaisu *institutionaalinen*. Tällä hän tarkoittaa suunnilleen samaa kuin *ammatillinen toimintakulttuuri*. Institutionaalisen ja *professionaalisen* kielenkäytön erottelusta ks. Kankaanpää 2006, 43–45.

kemiseen. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kirjoittaja joutuu myös tasapainoilemaan teoreettisten käsitteiden ja ammattialan oman vakiintuneen terminologian välillä. (Heinonen 2006, 94–96.) Käytännön työn tekijöillä on aikaa paneutua tutkittuun tietoon usein kovin vähän. Ammattikorkeakouluopiskelijan tehtävä on sikäli varsin vaativa: näyttää tekstissä osaamisensa uskottavasti ja houkuttavasti sekä korkeakoululle että omalle ammattikunnalleen.

Tiedon tuottamisen ja tarjoamisen lisäksi opinnäytetyössä on siis kyse tiedon vakuuttavasta välittämisestä sen tilaajille ja käyttäjille. Opinnäytetyön ympärille piirtyvä diskurssiyhteisö⁶ kattaa sekä ammattikorkeakoulun että niin sanotun työelämän eli opinnäytetöitä tilaavat ja käyttävät toimeksiantajayhteisöt (tarkemmin Vuorijärvi 2006, 17–20). Tämä kaksoisvaatimus edellyttää kirjoittajalta – ja hänen ohjaajaltaan – tutkimusviestinnän perusteiden hallintaa mutta myös työelämäyleisön tai vastaanottajan tavoittelemisessa tarvittavaa, usein tilanteisesti vaihtelevien viestinnällisten, kielellisten ja retoristen keinojen tuntemusta. Usein se saattaa tarjota ilmaisun hiomista esimerkiksi *journalistiseen*⁷ suuntaan. Toisinaan lukijan mielenkiinnon saavuttaa parhaiten hiomalla tekstin näkyvintä pintaa: sen rakennetta, keskeisiksi tunnistettavia osia ja niiden otsikointia, mutta yleensä toki myös sisältöjä. Hyvänä esimerkkinä opinnäytetyön kehittämisen arvoisesta osasta käytämme opinnäytetyön loppuosan *diskussiota*, jonka on tutkittu olevan työelämäluukijalle erityisen tärkeä.

Oleellista on siis se, että tekstiä tehdessään ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekijän täytyy osata paitsi hankkia ja soveltaa olemassa olevaa tietoa käytäntöön, myös ottaa huomioon monenlaisia lukijakuntia. Tästä käytännön asiantuntija-ammatin työtehtävissä tarvittavasta tiedosta ja viestintästä yhdistävästä osaamisesta käytämme artikkelissamme nimitystä asiantuntijaviestintä.

OPINNÄYTETYÖN TEHTÄVÄT TEKSTIN TEKEMISEN LÄHTÖKOHTANA

Kun kielellisiä tuotoksia tarkastellaan niiden käyttöyhteydessä, puhutaan kielentutkimuksessa *funktionaalista* lähestymistavasta (Halliday 1984, Halliday & Hasan 1985). Funktionaalisen näkemyksen mukaan tekstin tekemistä ohjaa ensisijaisesti se tehtävä, johon se tuotetaan. Mitä tekstillä tavoitellaan? Mitä sillä tehdään? Valtioneuvoston antaman ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan ”opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattipintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä”. Määritelmä on tuttu ja moneen kertaan kaluttu, mutta poimimme siitä tämän artikkelin kannalta muutamia olennaisia seikkoja:

- *Soveltaa*: Opinnäytetyössä opiskelija käyttää aikaisemmin ja prosessin aikana hankkimiaan tietoja ja taitoja. Yleensä näiden lähteenä ovat edeltäneet opinnot, kirjallisuus, työharjoittelu, työkokemukset jne. Ideana on, että asioita ei tehdä pelkästään arkiajatteluun (vrt. mutu-tuntuma) perustuen.

⁶ *Diskurssiyhteisöllä* tarkoitetaan tässä Swalesin (1990) tapaan yhteisöä, joka osallistuu siinä tunnistetun ja tunnistetun teksti(laji)n tuottamiseen ja vastaanottamiseen. Käsitettä on käytetty tässä merkityksessä etenkin asiantuntijayhteisöjen kielenkäytön konventioita tutkittaessa (esim. Bhatia 2004).

⁷ Ks. esim. keskustelua *asiantuntija-artikkelista*: Salo, Söderqvist & Toikko 2004 ja Vuorijärvi 2005, 85–92.

- *Asiantuntijuus – käytäntö*: Asiantuntijuus muodostuu mm. käytännöllisestä osaamisesta, formaalin tiedon hallinnasta sekä metakognitiivisista taidoista (esim. Frilander-Paavilainen 2005, 6). Ensimmäinen viittaa lähinnä kokemuksen myötä opittuihin ”käytännöllisiin tietoihin ja taitoihin”, toinen ”kirjallisessa muodossa” olevan tiedon hallintaan ja kolmas kykyyn yhdistää edellä mainitut siten, että on tietoinen omista kyvyistään ja pystyy suunnittelemaan, toteuttamaan ja raportoimaan opinnäytetyöprosessin sekä arvioimaan työtään kriittisesti. Mikäli jokin näistä komponenteista puuttuu, syntyvä ja osoitettava asiantuntijuus on puutteellista. Näin ajateltuna opinnäytetyö ilman formaalin tiedon hallintaa ja sen soveltamista käytäntöön ei yleensä ole sellainen osaamisen näyte, mitä asetuksen määritelmässä tarkoitetaan.
- *Osoittaa*: Opinnäytetyössä opiskelija osoittaa eri tahoille (toimeksiantajalle, ammattikunnalle, korkeakoululle jne.) valmiutensa sekä itse prosessissa että kirjallisella raportilla. Opinnäytetyöhön kohdistuu siis monenlaisia haasteita kielellisen viestinnän suhteen. Lukijakunnasta riippumatta relevanttia kuitenkin lienee, miten opiskelijan asiantuntijuus tekstissä ilmenee; miten kirjoittaja yhdistelee formaalia tietoa ja praktista osaamista kulloinkin ratkaistavan tehtävän suorittamiseksi.

Artikkelissamme käsittelemme sitä, miten formaali tieto voidaan nivoa opinnäytetyötekstissä eheäksi kokonaisuudeksi käytännön toteuttamisen kanssa. Tekstin tekemisen tasolla se tarkoittaa opiskelijan ajattelun ja toiminnan taustalla olevan tiedon jäsentämistä mielekkäisiin osiin ja paikkoihin tekstissä siten, että kokonaisuudesta tulisi tarkoitettua tehtävää, mutta myös lukijan kannalta koherenttiä. Kokonaisuusajatteluun ohjaavat useat tutkimuksen teosta opinnäytetyön ohjaukseen lainatut käsittekehikot, joita seuraavassa pyrimme avaamaan.

Tekstin rakennemalleista on olemassa paljon ansiokasta keskustelua ja ohjeistusta, mm. Eskola & Suoranta (1998), Hakala (2004), Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2004), Söderqvist & Salo (2005) sekä Vilka & Airaksinen (2003), vain muutamia mainitaksemme. Opinnäytetyön rakennemalleja esitellään kokoavasti myös Vuorijärven⁸ (2006) tutkimuksessa opinnäytetyötekstin jäsentelystä. Tässä artikkelissa yhdistämme tietoperustan ilmentämisen ja opinnäytetyötekstin rakennemallit ja pyrimme viemään ne käytännön kokemustemme rohkaisemina mahdollisimman lähelle opinnäytetyön ohjausta, jotta ne olisivat eri koulutusaloilla sovellettavissa.

FORMAALI TIETO – TIETOPERUSTA – VIITEKEHYS

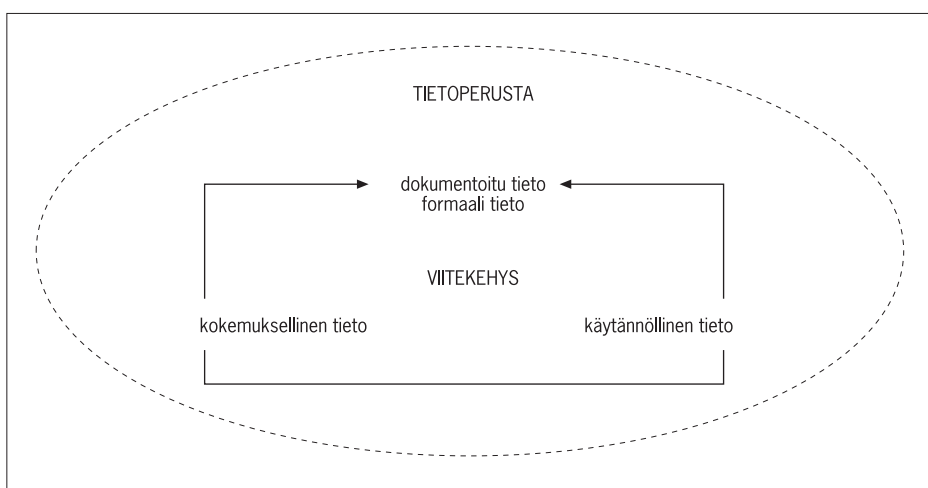
Opinnäytetöiden yhteydessä puhutaan usein ”teoriasta”, kun viitataan siihen olemassa olevaan formaaliin tietoon, jota opinnäytetyössä tulisi soveltaa. Tällöin on mahdollista, että olemassa oleva tieto tulkitaan ahtaasti vain tieteelliseksi tiedoksi, joka on tuotu julki tieteellisissä artikkeleissa ja kirjallisuudessa. Ammattikorkeakoulusektorilla käsitettä voisi laajentaa koskemaan myös erilaisia ammattikäytäntöjä koskevia tietoja. Voisi olla kuvaavampaa puhua tietoperus-

⁸ Vuorijärvi (2006) on jaotellut aineistonsa *perinteistä tutkielmamallia* (IMRD) ja *topiikkipohjaista rakennemallia* noudattaviin opinnäytteisiin. Tässä artikkelissa pitäydytään käytännön syistä opinnäytetyöhankkeen aikana aiemmin esitellyssä jaottelussa ja nimityksissä. Huomionarvoista kuitenkin on, että lingvistien tunnustama topiikkipohjainen rakenne ja esittelemämme vetoketjumalli lankeavat monin paikoin yhteen.

tasta, jolloin formaalin tiedon lisäksi olemassa olevaan tietoon voidaan sisällyttää myös ammattialan käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto⁹, kunhan se vain on jollakin tapaa dokumentoitu ja siten opiskelijan käytettävissä omassa sovelluksessaan.

Tietoperusta käsittäisi näin ollen laajimmin kaiken sen olemassa tiedon, josta opinnäytetyössä sovellettava tieto voidaan löytää ja valita (kuvio 1). Vaihtoehtoja on kuitenkin usein enemmän kuin yksi, jolloin opiskelija joutuu tekemään valintoja tai yhdistelyjä tietoperustan erilaisista palasista. Opiskelijan on siis muodostettava opinnäytetyötään varten relevantti tietoperusta¹⁰, täsmätyökalu, jota voimme kutsua viitekehyyksi.

Viitekehys käsittää sen osan tietoperustaa – ja vain sen – joka on tarpeen valitun tehtävän aseteluun, rajaamiseen ja ratkaisemiseen. Viitekehys on myös käsitejärjestelmä, jossa käsitteet sinänsä sekä käsitteiden väliset riippuvuudet tai ainakin käsitteiden väliset suhteet tulevat määritellyiksi. Viitekehys on näin ollen systemaattiseen ajatteluun perustuva tavoitteellinen kokonaisuus. Viitekehystä laatiessaan tekijä joutuu usein monenlaisten valintojen eteen; samasta aiheesta kun saattaa olla paljonkin ja eri lähteissä myös toisistaan poikkeavaa tietoa olemassa. Tällöin tekijältä vaaditaan kriittisyyttä lukemaansa kohtaan, kykyä tehdä valintoja ja yhdistelyjä omaa työtään ajatellen sekä perusteluja tekemisilleen.



KUVIO 1. Tietoperusta ja viitekehys.

9 Formaali tieto (propositional knowledge) viittaa faktuaaliseen ja käsitteelliseen tietoon, oppikirjatietoon. Käytännöllinen tieto (practical knowledge) viittaa toimintamalleihin, jotka esiintyvät käytännössä. Kokemuksellinen tieto (experiential knowledge) syntyy vähitellen sitä mukaa, kun toimitaan käytännössä. Tieto saa tällöin henkilökohtaisen merkityksen. (Frilander-Paavilainen 2005, 6; Helakorpi 1999, 14–15.)

10 *Relevantti* tietoperusta on kokemuksemme mukaan parempi ilmaus opinnäytetyön ohjauksessa kuin *teoreettinen* viitekehys (ks. myös Opinnäytetyön laadun tekijät 2006: Opinnäytetyösanasto).

Viitekehystä ei voi johtaa pelkästään kokemuksesta tai käytännöstä, vaikka se osoittaa kyllä, mihin todellisuuden (empirian) kohtiin tekijä huomionsa suuntaa. Viitekehys toimii siten siltana jo olemassa olevan tiedon ja kulloinkin ratkaistavana olevan tehtävän välillä. Sen tehtävänä on myös aiheeseen liittyvän relevantin kielen ja termistön omaksuminen ja luominen.¹¹

Opiskelijat onnistuvat viitekehysten luomisessa vaihtelevasti. Yksi kirjoittaa opinnäytetyöhönsä suunnilleen kaiken mahdollisen – ja varmuuden vuoksi ehkä vielä vähän enemmänkin. Jokin osa mahdollisesti osuu kohdalleen, mutta sen löytäminen jää täysin lukijan vastuulle. Toinen kirjoittaa kaiken opinnäytetyöprosessin aikana lukemansa ja mahdollisesti jollain tapaa relevantiksi arvioimansa. Osuminen on hieman todennäköisempää kuin edellä, mutta edelleen lukija joutuu hakemaan varsinaisesti olennaisen osan. Kolmas kirjoittaa vähemmän, mutta ei onnistu asettamaan rajauksia siten, että osuisi juuri oikeaan. Neljäs on ymmärtänyt viitekehysten tarkoituksen sovellettavana täsmätyökälyä ja kirjoittaa rajatusti juuri – ja vain juuri – siitä, mitä työssään tarvitsee ja käyttää.

Miksi näin tapahtuu? Miten erilaiset tekstin rakennemallit voivat osaltaan vaikuttaa onnistumiseen tai epäonnistumiseen? Pohdimme seuraavassa kolmea erilaista tapaa jäsentää opinnäytetyötekstiä.

VIITEKEHYKSEN KUTOMINEN TEKSTIIN – VALINNAISIA TAPOJA

Kuvaamme tekstin rakennemalleja kahden ulottuvuuden avulla (kuvio 2). Ensimmäinen ulottuvuus *passiivinen* – *oivalluttava* viittaa siihen, missä määrin ja vaiheessa opiskelija tietoperustaan tutustuessaan ja siitä viitekehystä laatiessaan soveltaa tietoperustaa omaan opinnäytetyötehtäväänsä. Toinen ulottuvuus *perinteinen* – *vetoketju* viittaa tekstin jäsentämiseen joko perinteisen tutkielmarakenteen (IMRD¹²) mukaan tai asiakokonaisuuksittain eli topiikki¹³ kerrallaan vetoketjumaisesti.

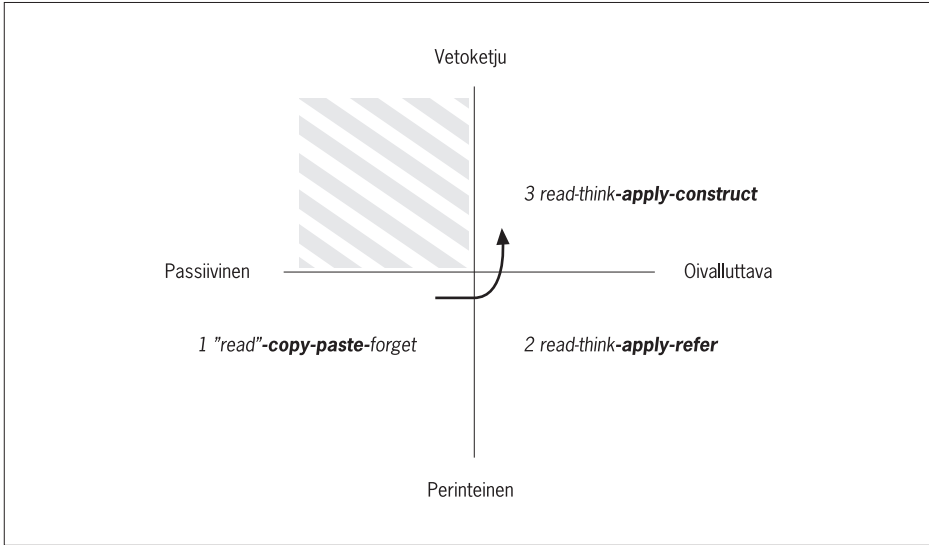
Kuvion lohkojen englanninkieliset ilmaisut ovat lähtöisin tekstinkäsittelyjargoniin kuuluvasta sanaparista ”copy-paste”, jolla usein viitataan johonkin helppoon, mutta toisaalta usein myös pinnalliseen tai sisäistymättömään tapaan prosessoida tekstiä. Tätä sanaparileikkiä on jatkettu kuvion eri lohkoissa.

Eri koulutusaloilla on erilaiset perinteet tekstien rakennemalleista. Emme ota tässä kantaa siihen, mille alalle mikäkin malli sopisi tai ei sopisi. Sen sijaan rohkaisemme pohtimaan avoimin mielin eri vaihtoehtoja, varsinkin jos on havainnut ongelmia oman alan opinnäytetöiden raportoinnissa.

11 Nämä viittaukset viitekehukseen juontavat juurensa Turun kaupparokkeakoulussa aikanaan professorina toimineen Kalevi Pihan ajatuksiin.

12 *Introduction* 'johdanto' – *Methods* 'menetelmä ja aineisto' – *Results* 'tulokset' – *Discussion* 'pohdinta'.

13 *Topiikilla* tarkoitetaan puheena olevaa asiaa, aihetta tai ilmiötä. Kielentutkija Brian Paltridge (2002) on nimennyt yhden tieteellisen tekstien skemaattisen rakenteen *topiikkipohjaiseksi* (engl. topic-based).



KUVIO 2. Artikkelissa käsiteltävät tekstin rakennemallit.

1 Passiivinen perinteinen

Rakenne viittaa perinteiseen tutkielmamalliin, jossa opinnäytetyöhön kirjoitetaan erillinen viitekehys, joka sijoitetaan tekstiin (yleensä) ennen menetelmä- tai työtapakuvauksia ja saavutettuja tuloksia tai ratkaisuja. Parhaimmillaan tämä rakenne on erittäin selkeä ja pitää tulokset erillään muusta tekstistä, mikä puolestaan saattaa olla mahdollisen toimeksiantajan näkökulmasta suotavaa.

Ongelmiin törmätään silloin, kun viitekehysten ja muun tekstin välisiä yhteyksiä ei osata tuoda esiin, niitä ei ole pohdittu tai niitä ei ole olemassa. Tyypiesimerkki on opiskelija, joka sääntää toteuttamaan työnsä toiminnallista osuutta ja vasta jälkeenpäin ryhtyy pohtimaan viitekehystä, koska ohjaaja niin vaatii... Opinnäytetyön tekijällä ei siis ole ollut ainakaan näkyviin kirjoitettua työkalua käytössä käytännön sovelluksia tuottaessaan.

Toisaalta vaikka opiskelija ensin laatisikin viitekehysten, sen yhteydet käytännön soveltamiseen saattavat jäädä hatariksi. Käsitteilyssä oleva käytännön ilmiö ja olemassa oleva tietoperusta eivät tällöin varsinaisesti kohtaa, mikä voi johtua "copy-paste"-tekniikasta: asiat siirretään tietoperustasta sen syvällisemmin ajattelemta ja ymmärtämättä omaan tekstiin. Kun siirto on tehty – ja ohjaaja saanut haluamansa –, viitekehysten voikin sitten unohtaa.

Vika ei välttämättä ole yksin opiskelijassa, koska osa ohjaajista ei salli omien ajatusten ja oman käytännön ilmiön yhdistämistä tekstissä vielä raportin tässä osassa: "teoria teoriana, omat jutut myöhemmin". Oma kohdeilmiö ei tällöin ohjaa viitekehysten laadintaa riittävästi ja tekstissä ilmenee sekä käsitteellisiä että tasapaino-ongelmia, kun 20-sivuisesta "viitekehyksestä" varsinaisesti sovellettavaa löytyy vain 5 sivua.

2 Oivalluttava perinteinen

Tämäkin rakennemalli viittaa perinteisen tutkielmamallin mukaiseen ratkaisuun, jossa opinnäytetyöhön kirjoitetaan erillinen viitekehys (yleensä) ennen menetelmä- tai työtapakuvauksia ja saavutettuja tuloksia tai ratkaisuja. Erona edelliseen tapaan on se, että oma pohdinta käsittelyssä olevan käytännön ilmiön kautta on sallittu ja jopa vaadittu viitekehyksessä. Johtoideat otetaan olemassa olevasta tiedosta ja ideoita käsitellään oman käsittelyssä olevan käytännön ilmiön kontekstissa:

Palvelun laadun toiminnallinen komponentti muodostuu... (Grönroos 2000). Tutkittaessa kyläkaupan palvelun laadun toiminnallisia tekijöitä, on osoittautunut, että... (mm. Home 2002). Killinkosken kyläkaupassa näitä tekijöitä ovat...

Tässä vaiheessa ei kuitenkaan vielä ole syytä esitellä itse saavutettuja tuloksia tai ratkaisuja, vaan pohdinta on enemminkin spekulatiivista ja rajauksia hakevaa.

Yhteydet viitekehysten ja käytännön soveltamisen välillä muodostuvat tässä rakennemallissa ikään kuin puoliautomaattisesti, käsitteitä on pakko pohtia tarkemmin ja tasapaino-ongelmat ovat luultavasti pienempiä. "Copy-paste" ei enää toimikaan, vaan tekstin tuottaminen vaatii lukemansa (read) pohtimista (think), välitöntä soveltamista (apply) ja asioiden ilmaisemista referoituna mutta omin sanoin (refer). Oma käytännön ilmiö siis auttaa oivaltamaan tietoperustassa esitettyjä asioita.¹⁴

3 Oivalluttava vetoketju

Vetoketjumallissa poiketaan edellisestä rakennemallista siinä, että viitekehys ei ole erillinen osa opinnäytetyön rakennetta. Johdannon ja menetelmä- tai työtapakuvauksen¹⁵ jälkeen tietoperustaa, käsiteltävää käytännön ilmiötä ja saavutettuja tuloksia tai ratkaisuja käsitellään yhdessä aina kukin asiakokonaisuus (topiikki) kerrallaan alusta loppuun. Tekstin voi rakentaa kokonaisuuksien sisällä perinteisesti eli lähtemällä tietoperustasta, tulemalla oman käytännön ilmiön kuvaukseen ja päättämällä saavutetuilla tuloksilla tai ratkaisuille:

Palvelun laadun toiminnallinen komponentti muodostuu... (Grönroos 2000). Tutkittaessa kyläkaupan palvelun laadun toiminnallisia tekijöitä, on osoittautunut, että... (mm. Home 2002). Erityisesti asiakaspalvelu nousi Killinkosken kyläkaupassa....

14 Opiskelijan opinnäytetyö käsitteli yrityskuvaa. Luettuaan yrityskuvakirjallisuutta opiskelija kirjoitti viitekehysesä luvun Yrityskuva alalukuineen. Luettuaan imagokirjallisuutta hän kirjoitti toisen luvun Imago alalukuineen ja samaan tapaan vielä kolmannen luvun Mielikuva. Vaikka otsikot luvuissa hieman vaihtelivatkin, opiskelija tuli itse asiassa kirjoittaneeksi kolmeen kertaan samat asiat. Mikäli jo viitekehyksessä asiaa olisi pohdittu oman käytännön ilmiön kautta, tietoperustassa erillisiltä tuntuneiden asioiden väliset yhteydet olisivat saattaneet löytyä.

15 Käytettyjen menetelmien ja työtapojen kuvauksen voisi sijoittaa myös raportin loppuun. Joka tapauksessa vetoketjurakenne vaatii johdannolta hieman tavallista perusteellisempaa asian esittelyä ja käsittelyä (ns. metatekstia), jotta raportin logiikka aukeaa lukijalle.

Myös muunlainen asioiden esittämisjärjestys on mahdollista; tulokset tai ratkaisut voi esittää heti alussa ja sen jälkeen peilata niitä yleisemmin omaan käytännön ilmiöön sekä tietoperustaan. Vuorijärven (2006, 37–39) tutkimusaineistossa vetoketjumallia sovelsivat eniten nimenomaan topiikkipohjaisesti jäsennellyt tuotetyyppiset työt. Nämä tekstit etenivät deduktiivisesti käytettyjen käsitteiden esittelystä tai käsiteltävän ilmiön eri puolista jatkaen kohti työkontekstia ja käytännön sovelluksia. Mahdollista oli myös aloittaa toimintaympäristön (esim. hanke tai tutkittu työyhteisö) kuvauksella ja käytettyjen käsitteiden kytkemisellä siihen. Tyypillistä oli kuvata opinnäytetyöprosessi ja sen aikana käytetyt menetelmät erillisenä päälukuna vasta juuri ennen pohdintaa. Luvulle oli ominaista menetelmien kuvailun ja arvioinnin liittämisen. Topiikkipohjaisissa töissä oli myös mahdollista sisällyttää työprosessin kuvausta eli perinteisen tutkielman tyypillistä menetelmäosan tietoa vasta pohdintaosaan, etenkin sen alkuun.

Yhteydet viitekehyksen ja käytännön soveltamisen välillä muodostuvat vetoketjumallissa automaattisesti ja käsitteitä on pakko pohtia tarkemmin. Tasapaino-ongelmia ei pitäisi syntyä, mutta toki on mahdollista, että asiakokonaisuuksien sisällä tekstissä ammutaan empiiristä kärpästä teoreettisella norsukiväärillä tai huidotaan empiiristä norsua teoreettisella kärpäslätkällä. Tekstin tuottaminen vaatii kirjoittajalta luetun (read) pohtimista (think), välitöntä soveltamista (apply) ja asioiden referoitua mutta erityisesti myös itse rakennettua (construct) ilmaisua asiakokonaisuudesta.

Vetoketjumallia sovelletaan toisinaan mm. laadullisen tutkimuksen raportoinnissa. Vetoketjumallin tyypisistä opinnäytetekstin kokonaisrakenteesta on raportoitu mm. Vuorijärven (2006) tutkimuksessa terveysalan opinnäytetöistä ja Jääskeläisen (2005) artikkelissa, jossa pohditaan toiminnallisen¹⁶ opinnäytetyön tekstilajipiirteitä. Yhteistä pohdinnoille on havainto siitä, että toiminnallisten tai tuotetyyppisten opinnäytetöiden jäsentely eroaa monin paikoin tutkimustyyppisten opinnäytetöiden esittämistavasta, joka pyrkii rekonstruoimaan¹⁷ ideaalista tutkimusprosessia. Toiminnallisten töiden raportointi etenee suoraviivaisemmin ja noudattaa usein kronologisesti opinnäytetyön toteuttamisen vaiheita eli opiskelijan prosessia.

Jos ja kun ammattikorkeakoulun opinnäytetyö usein on käytännön toimeksianto, tulosten tai ratkaisujen sekoittaminen muihin tekstin osiin ei välttämättä miellytä toimeksiantajaa, joka tahtoo löytää helposti ja lukea vain tilaamansa tulokset tai ratkaisut ja kehittämisedotukset. Mikäli kuitenkin ajatellaan, että opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa on muuta kuin pelkistetty toimeksiantajraportti, erilaisten lukijakuntien odotusten täyttämiseksi voisi opinnäytetyöhön sisällytettäväksi harkita erillistä tiivistelmää tai liitettä tuloksista tai ratkaisusta. (Samoin Robson 2001.) Niiden ekonominen esittämistapa palvelisi samalla opinnäytetyön julkistamisvaihetta. Joka tapauksessa arviointi- ja pohdintaosa eli tekstin diskussio kannattaa kirjoittaa omana lukunaan. Opinnäytetyön tulosten käytännön soveltamisen kannalta tämä tekstinosa lienee keskeisin, ja siksi sen sisältöön ja rakenteeseen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

16 Nimitys *toiminnallinen opinnäytetyö* tulee Vilkalta ja Airaksiselta (2003).

17 Törrönen (2002) kuvaa kiinnostavalla tavalla sitä rekonstruktion ja argumentaation välistä jännitettä, joka tutkimusta kirjoittaessa aina vallitsee.

Opinnäytetyön tekijän prosessissa opinnäytetyön diskussio-osan eli yleensä viimeisen pääluvun laadinta on viimeisiä ponnistuksia ennen työn jättämistä. Siinä vaiheessa sekä kirjoittajan että ohjaajan voimat ja aika alkavat olla usein lopussa. Vuorijärven (2006) aineistossa moni diskussio alkoikin opiskelijan huojentuneella huokauksella: opinnäytetyö on tehty, ohi. Työn tulosten käytäntöön viemisen kannalta työ on kuitenkin vasta alussa. Diskussio-osassa kirjoittajan tehtävänä olisi vielä varmistaa, että lukija osaa seuloa monivaiheisesta ja kenties monituloksisestakin opinnäytetyöstä olennaisimman ja itselleen käyttökelpoisimman.

Monien tutkimusten mukaan diskussio-osa on lukuarvoltaan opinnäytetyön tärkeimpiä kohtia, etenkin juuri tulosten hyödynnettävyyden kannalta (mm. Matikainen 2001, Robson 2001). Vuorijärven (2006) tutkimukseen sisältyneessä informoidussa kyselyssä ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaajat (n = 60) merkitsivät diskussion työelämälukijan kannalta tärkeimmäksi tekstikohtaksi. Täysin yksimielisiä ohjaajat olivat siitä, että työelämälukijaa parhaiten palvelevat konkreettiset kehittämissuositukset ja suositukset, joita opiskelijat olivat tuottaneet nimenomaan opinnäytetyön diskussio-osassa. Kyselyssä opinnäytetyön diskussiota pidettiin työelämälukijan kannalta tärkeämpänä kuin lukuarvoltaan usein tärkeimmäksi mainittua tiivistelmää.

Miten toimiva opinnäytetyön diskussio-osa sitten kirjoitetaan? Mitä se sisältää ja missä järjestyksessä? Kysymystä on pohdittu useissa tieteellisen kirjoittamisen konventioita tarkastelevissa teksteissä, samoin ammattikorkeakoulun opinnäytetyön yhteydessä. Yleensä todetaan, että diskussio on sekä vaikein kirjoittaa että ohjata (esim. Laurinen 1996, 85). Monet muut tutkimustekstin tyypilliset rakenneosat (tiivistelmä, johdanto, tulososa) on kuvattu tieteellisen kirjoittamisen oppikirjoissa jopa standardinomaisella tarkkuudella, mutta diskussio-osaa on ollut vaikeampi hahmottaa tai normittaa (Holmes 1997, 322; Swales 2004, 235). Vuorijärven (2006) tutkimuksessa opinnäytetyön diskussiota on analysoitu genreanalyttisesti siirtorakennemallia soveltaen (Swales 1990, Dudley-Evans 1994). Tutkimuksen tulosten perusteella diskussion tehtävä on todeta tulokset, kommentoida niitä, esittää suositukset ja pohtia jatkoa, tavallisesti joko uusia tutkimus- tai kehittämiskohteita tai tulosten sovellusmahdollisuuksia. Yleensä sen tulisi tapahtua myös tässä järjestyksessä. Swalesin (1990) mukaan diskussiossa käydään läpi nyt ja aikaisemmin tuotetut tulokset, mieluiten vielä tärkeysjärjestyksessä. On myös esitetty, että diskussiossa olisi olennaisempaa osata sijoittaa saavutetut tulokset aiempaan tietoperustaan kuin käydä niitä sinänsä läpi. Paluu ja peilaus tekstin alkuun ja johdannossa esitettyyn opinnäytetyön tarkoitukseen ovat myös paikallaan (vrt. Berkenkotter & Huckin 1995). Opinnäytetyön arvioinnin kannalta diskussio on se luku, joka useimmiten lopulta osoittaa, miten hyvin työn viitekehys on onnistuttu rakentamaan: miten uusi ja vanha tieto kohtaavat.

Perinteisesti diskussion pakollisena jaksena tai lingvistisen genreanalyysin termein *siirtona*¹⁸ on pidetty ainoastaan tulosten toteamista ja niiden kommentointia (mm. Swales 1990,

18 *Siirrolla* (engl. move) tarkoitetaan tekstin funktionaalista ja yleensä rakenteellisesti tunnistettavaa tekstijaksoa, joka Vuorijärven aineistossa on tyypillisesti muutaman lauseen mittainen. Siirtojen kielenaineisia tarkastelemalla pääsee kiinni tekstin argumentaation rakentumiseen ja retorisiin keinoihin. Vuorijärvi on analysoinut diskussion siirtoja vaiheittain tehtyinä toimintoina tai tekoina, joilla on vuorovaikutuksellinen funktio. (Tarkemmin Vuorijärvi 2006, 40–42.)

Dudley-Evans 1994). Vuorijärven (2006) tutkimassa terveystieteen opinnäytetyöaineistossa diskussion tyypilliseksi ja yhtä pakolliseksi tekstilajipiirteeksi nousee *suositussirto*, jossa opiskelija esittää työelämälukijalle työstään johdetut ja perustellut suositus- ja kehittämissuositukset. Tämä sirto on aineistossa niin tyypillinen, että sitä voidaan pitää jopa ammattikorkeakoulun opinnäytetyötekstiä muista opinnäytetöistä erottavana piirteenä. Tyypiesimerkki aineiston suositussirroista:

(1) Hoitohenkilökunnan tulisi rohkeammin kirjata asioita potilaan omin sanoin hoitotyön loppuarvioiteihin.

Potilaan hoidon vaikuttavuutta kuvaavaan ja potilaskeskeisempään kirjaamiseen tulee pyrkiä jatkossa osastoilla.

Aineiston opinnäytetöiden diskussiot vaikuttavat noudattavan opinnäytetyön toteuttamistapaa ja mukautuvan edeltävän tekstin jäsenyyteen. Tutkimustyyppiset opinnäytetyötekstit alkavat tyypillisesti joko hieman rituaalinomaisella tavalla tutkimuksen luotettavuuden pohdinnalla tai suoraan, taustoittamatta, tulosten tarkastelulla. Ristiriitaista aineistossa on, että tuotetyyppisten töiden diskussioissa taas vain harvoin käsitellään työn luotettavuuden tai eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Molemmissa työtyypeissä niiden sivuaminen olisi luontevaa esimerkiksi päätulosten toteamisen jälkeen. Tuotetyyppisten tai tosin sanoen toiminnallisten opinnäytetöiden diskussio-osat vaikuttavat myötäväen opinnäytetyön tekstin kokonaisrakenteen prosessinmukaista esittämisjärjestystä. Yleensä ne alkavat siirrolla, jossa todetaan opinnäytetyöprosessin lopputulos (vrt. myös edellä mainittu huojentunut huokaus) tai jossa lähdetään liikkeelle opinnäytetyön aiheen löytymisestä, mikä etenkin ennakoii lukijalle prosessin vaiheittaista ja usein melko subjektiivista ja pikkutarkkaa läpikäyntiä diskussiossa.

Erityisesti työelämälukijan kannalta olisi syytä huomioda, että diskussion aloitusjakso on sikäli olennainen, että se voi olla ensimmäinen kohta, jonka työelämälukija opinnäytetyön leipätekstistä lukee. Aloituksen perusteella lukija usein päättää, jatkaako diskussion lukemista vai ei. Seuraavat aineiston aloitussirrot vaikuttavat kohdentuvan eri yleisöille tai ainakin aktiivisen lukijan mielessä varsin eri teemoja edeltäneestä ja tulevasta tekstistä:

(2) Kiinnostuimme ensihoidon ammattilaisten suorittamista intubaatioista luettuamme Yhdysvalloissa tehtyjä tutkimuksia paramedicien suorittamista intubaatioista.

(3) Opinnäytetyön alku oli erittäin hankalaa, koska itselläni ei ollut minkäänlaista kuvaa siitä minkälainen työstä tulisi.

(4) Opinnäytetyön aiheeksi valittiin aggressiivisen potilaan kohtaaminen hoitotyössä, koska aggressiivisuus ja väkivalta on merkittävästi lisääntyneet viime vuosien aikana hoitotyössä.

(5) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole yhtä selkeitä kriteerejä kuin kvantitatiivisen tutkimuksen (Nieminen 1997: 215).

(6) Tässä luvussa käymme läpi opinnäytetyömme luotettavuutta, siihen vaikuttaneita tekijöitä sekä eettisiä kysymyksiä.

Tieteellisiä tekstikonventioita paljon tutkinut Dudley-Evans (1994) pitää diskussion tärkeimpänä tehtävänä tulosten arviointia. Hänen esittämänsä diskussion jäsenmallin mukaan diskussio-osa alkaa siirrolla, joka lyhyesti taustoittaa tekstissä seuraavana tarkasteltavat tulokset, joista siirrytään päätelmiin ja lopuksi tulevaisuudennäkyymiin. Tätä diskussion jäsenjärjestystä voi pitää ammattikorkeakoulun opinnäytetöissäkin eri lukijakuntien kanalta perusteltuna. Terveysalan aineiston taustoittavissa aloitussiirroissa tapana oli kertaalleen kiteyttää työn tarkoitus, joka näkyy yleensä myös opinnäytetyön johdannossa ja tiivistelmäehdellä.

(7) Työn tarkoituksena oli selvittää aikakauslehtien artikkeleissa synnytyksen kulusta välittyvää kokemuksellista kuvaa.

(8) Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kehittää tutkimusosaston raportointikäytäntöä.

Aineiston diskussioiden lopetussiirrot olivat selvästi aloitussiirtoja yhdenmukaisemmat. Tyypillisintä oli päättää diskussio ja samalla koko opinnäytetyö jatkotyöskentely- tai tutkimusehdotuksiin. Huomioon on kuitenkin otettava, että opinnäytetyölle ammattikorkeakoulussa on säilytetty myös ammatillisen kasvun osoittamisen erityisvaade. Onkin pohdiskeltu, mihin kohtaan työtä tai pohdintaosaa se sijoitetaan (esim. Salo, Toikko & Söderqvist 2005).

Vuorijärvi (2006) on todennut diskussio-osan tekstianalyyssissään, että ammattikorkeakoulun monifunktion ja -yleisöllisen opinnäytetyön diskussio-osa on syytä jakaa useampaan päälukuun tai ainakin useampaan erikseen otsikoituun alalukuun, jotta eriytyvät lukijakunnat helpommin löytäisivät hakemansa ja jotta kaikki tehtävät tulisivat täytettyä – ja osaksi opinnäytteen arviointia, jossa yhä usein painottuu opiskelijan kirjallisesti dokumentoitu osaaminen. Aineistossa tyypillisin oli yksilukuinen diskussio, jonka otsikko oli pelkkä Pohdinta, mutta alalukujakin käytettiin, esimerkiksi näin:

9 Pohdinta

9.1 Tutkimustulosten tarkastelu

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Seuraavassa tuotetyyppisen opinnäytetyön jäsentelyssä työelämälukijaa palvelevat kehittämis ehdotukset on erotettu omaksi alaluvukseen.

9 Pohdinta

9.1 Eettiset ongelmat

9.2 Tulosten tarkastelu

9.3 Kehittämis ehdotukset

Myös opiskelijan oman prosessin ja ammatillisen kasvun erittelylle voisi diskussiossa olla tarvittaessa oma, erillinen alalukunsa, ellei oppiminen välity jo muista, esimerkiksi koko työprosessia vetoketjumaisesti jäsentävistä tai arvioivista tekstin osista – tai koko työn laadusta.¹⁹

19 Ks. ehdotus pohdintaosan jäsenyyksestä: Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa 2006.

Vuorijärven (2006, 92–94) aineistossa on esimerkkejä siitä, miten ammatillisen osaamisen erittely on jätetty diskussiossa viimeiseksi jaksoksi ja perustellusti ja onnistuneesti tulevan ammatissa toimimisen lähtökohdaksi, kuten seuraavassa diskussiojäsennyksessä:

6 Pohdinta

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

6.2 Tutkimuksen eettisyys

6.3 Tutkimustulosten tarkastelu

6.4 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

6.5 Oma oppiminen ja ryhmän toiminta

Näissä diskussioissa opinnäytetyön tekemisen subjektiivinen ja uniikki kokemus on esitetty pohtien nimenomaan sitä, millaista osaamista se on tuottanut tulevaa ammattia varten. Esimerkkejä diskussioiden lopetussiiirroista:

(9) Kokonaisuudessaan opinnäytetyön tekoprosessi oli haastava ja saimme käsityksen tutkimuksellisesta työskentelystä. Ammatillisen kasvamme kannalta oli tärkeää, että olimme opinnäytetyön prosessissa yhteistyössä lääkärin ja sairaanhoitajan kanssa. Näin saimme kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä, joka tulevassa työssämme on yksi tärkeimmistä työskentelymuodoistamme.

(10) Työn onnistumiseen vaikutti luonnollisesti opinnäytetyön tekijöiden välinen yhteisymmärrys. Meillä oli samat päämäärät; jossain vaiheessa jouduimme keskustelemaan hieman siitä miten päämääriin päästään. Tekijät uskovat, että tätä työtä tehdessä myös oma ammatillinen kasvu sai lisävauhtia. Tekijöiden teoreettinen ja konkreettinen tieto kirjaamisesta on lisääntynyt huomattavasti.

Kirjoittajat ovat käyttäneet tämäntyyppistä pohdintaa myös ikään kuin retorisenä vahvistuksena (vahvistussiiro) tai vakuutena edellä esittämilleen väittämille ja suosituksille tai jopa koko opinnäytetyölleen.

(11) Hoitotyön tutkiminen lisää tietoisuutta hoitotyön sisällöistä, myös välillisen, näkymättömän työn merkityksestä. Tämä vakiinnuttaa hoitajuutta professiona ja hoitajien asema vahvistuu. Opinnäytetyöllämme on tällainen ammattikunnan arvostusta edistävä ulottuvuus.

Tieteellisen tekstin klassisen *tiimalasimallin*²⁰ mukaan opinnäytetyötekstin tulisikin alkaa ja loppua kytkennällä diskurssiyhteisöön ja sen tietoperustaan. Tiimalasimallin mukaan johdanto etenee deduktiivisesti työn laajemmista taustoista kohti käsillä olevaa työtä tai tutkimusta. Diskussio taas lähtee liikkeelle peilikuvan tavoin induktiivisesti käsillä olevan työn päätuloksista ja niiden arvioinnista ja kytkee ne lopuksi jälleen osaksi laajempaa keskustelua. Tiimalasin keskelle, tekstin rungoksi, jäävät opinnäytetyön toteuttamista ja tuloksia käsittelevät osat. (Berkenkotter & Huckin 1995, 40–41, Swales & Feak 2004.)

Onnistuneena Vuorijärven aineiston diskussioissa voidaan pitää myös sitä tapaa, jolla opinnäytetyön tuloksia tai prosessin vaiheita arvioidaan muuhun tutkittuun tai hankittuun tie-

20 Myös kuvaavia nimityksiä *tuplasuppilo-* tai *lankarullamalli* käytetään.

toon peilaten, vetoketjumaisesti vuorotellen. Useista aineiston teksteistä ilmenee, että opiskelijat ovat tehneet uusiakin tiedonhakuja saatuaan työnsä tulokset selville tai tuotoksensa valmiiksi.

Vuorijärven (2006: 99–104) tutkimuksen analyysiesimerkkinä oleva diskussio sisältää kauttaaltaan erityisen paljon *taustatietosiirtoja*, joilla opinnäytetyön tekijä suhteuttaa tuloksensa tai tuotoksensa ja pohtii mm. niiden odotuksenmukaisuutta tai yllättävyyttä muun tiedon valossa. Erityisesti näiden siirtojen avulla tekstiin syntyy diskussio-sanana etymologian mukaisesti keskustelua. Huomionarvoista on, että opinnäytetyön tuloksista keskusteltaessa käytetty tieto voi olla joko a) aiemmin tutkittua tietoa, b) opinnäytetyön tekijän kokemuksiin tai havaintoihin perustuvaa päättelyä, esimerkiksi menetelmän rajoituksiin liittyvää tietoa, tai c) tietoa työyhteisön toimintatavoista, joka voi vaikuttaa oleellisesti tulosten tulkintaan ja jatkotoimenpiteisiin. Esimerkiksiirrossa 12 opinnäytetyön tekijät perustelevat praktiset ehdotuksensa tutkitulla tiedolla, mikä ilmenee tekstiviitteen käytöstä:

(12) Hoitotyön loppuarviointien kirjaamisen sisältöä olisi hyvä arvioida tasaisin väliajoin jatkossa. Eräs keino kehittää hoitotyön loppuarviointien kirjaamista on hoitotyön loppuarviointien vertaisarviointi. Vertaisarvioijan palautteen ja kehittämissideoiden avulla hoitajalla on mahdollisuus kehittyä omassa kirjaamisessaan (Koota 1998: 112). Vertaisarviointi kannattaa ottaa käyttöön auditoiduilla osastoilla.

Kaikkien oletettujen lukijakuntien kannalta monipuolisten perustelujen esittäminen diskussiossa on suositeltavaa, sillä se lisää opinnäytetyön luotettavuutta ja käytettävyyttä sekä samalla kirjoittajan uskottavuutta, etenkin silloin kun hän joutuu opiskelijana tekemään yrityksille tai työyhteisöille kehittämissideotuksia ja -suosituksia. Samaan tapaan opiskelija voisi tarvittaessa suhteuttaa oman oppimisensa tarkastelun paitsi työn tarkoituksen toteutumisen ja menetelmien käytön arviointiin, myös muuhun relevanttiin tietoon, esimerkiksi siihen, mitä oman alan ammatillisista koulutuksista on kirjattu tai niistä itse prosessin aikana on havaittu. Moniääninen ja -aineellinen diskussio on näin otollinen paikka sekä harjoitella että osoittaa argumentointitaitoja, joita ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tehneeltä odotetaan²¹.

KOKOAVASTI

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyötekstissä käytetään useita rakennemalleja opinnäytetyön luonne huomioiden, ja niitä tulee soveltaa työn toteuttamistavan mukaan. Useiden rakennemallien esittäminen ja käyttöönotto vahvistaa ja tukee monimuotoisten opinnäytetöiden toteuttamista.

Viitekehys on työkalu, joka mahdollistaa loogisen, analyyttisen ja kriittisen otteen käytännön asiantuntijatehtävään ja jonka avulla on mahdollista tuottaa perusteltuja ja kriittisen tarkastelun kestäviä ei-satunnaisia laadukkaita ratkaisuja. Viitekehys kirjoitetaan näkyväksi opinnäytetyötekstiin sovelletun tietoperustan ja käytännön yhdistämiseksi. Se kytkeytyy ajatuksellisesti koko opinnäytetyötekstin rakenteeseen ja näkyy siinä painollisesti eri kohdin

21 Asiantuntijan argumentointitaitoja on pohtinut myös Julkunen (2002) insinööriä koskevassa väitöskirjassaan.

riippuen työn toteuttamistavasta ja tarkoituksesta. Kirjoittamalla viitekehysten näkyviin teksteissään opinnäytetyöntekijä perustelee ratkaisunsa, dokumentoi osaamistaan ja samalla kartuttaa ammattialansa tietotaitovarantoa.

Entistä enemmän huomiota kannattaa kiinnittää tekstin diskussio-osaan, jossa niin ikään on mahdollista käyttää erilaisia rakenneratkaisuja työn toteuttamistavan ja tarkoituksen mukaan. Suositeltavaa kuitenkin on pyrkiä diskussiossakin lukijalähtöiseen, esimerkiksi topiikeittain jäsenneltyyn ja aiempaa tietoperustaa käyttävään argumentointiin – koko diskurssiyhdistystä hyödyttävään asiantuntijaviestintään.

LÄHTEET

- Berkenkotter, C. & Huckin, T. D. (1995).** Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition, culture, power. Hillsdale, Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (2004).** Worlds of written discourse. A genre-based view. *Advanced in applied linguistics*. Continuum, London and New York.
- Dudley-Evans, T. (1994).** Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. Teoksessa M. Coulthard (toim.) *Advances in written text analysis*. Routledge, London. 219–228.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998).** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005).** Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 199. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakala, J. (2004).** Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus, Helsinki.
- Halliday, M.A.K. (1994).** An introduction to functional grammar. Second edition. Arnold, London, New York, Sidney, Auckland.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqayia (1985).** Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Deakin University, Victoria.
- Heinonen, J. A. E. (2006).** Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Helakorpi, S. (1999).** Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakouluissa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D: 118. Hämeenlinna.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004).** Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Holmes, R. (1997).** Genre analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*. 16 (4). 321–337.
- Julkunen, J. (2002).** Vieras ja oma kohtaavat insinööriyössä. Mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakoulu-insinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta? AO-paino.
- Jääskeläinen, P. (2005).** Toiminnallisen opinnäytetyön tekstilajipiirteistä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) *Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa*. Edita, Helsinki.
- Kankaanpää, S. (2006).** Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli. SKS, Helsinki.
- Laurinen, L. (1996).** Tiivistelmät opinnäytetöissä. Teoksessa E. Ventola & A. Mauranen (toim.) *Akateeminen kirjoittaminen tänään ja huomenna. Academic writing today and tomorrow*. Yliopistopaino, Helsinki. 60–86.
- Luukka, M. (2002).** Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino, Tampere*. 13–28.

- Matikainen, A. (2001).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö suomen kielen ja viestinnän opettajan näkökulmasta. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö ammatillista lisensiaatintutkintoa varten. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.) (2006).** Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. SKS, Helsinki.
- Opinnäytetyön laadun tekijät. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006).** Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja opetusministeriö. Viestintäpalvelut, Oulu. <http://www.oamk.fi/opinnaytetuhanke/docs/paatos/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf>
- Paltridge, B. (2002).** Thesis and dissertaiton writing: an examination of published advice and actual practice. English for Spesific Purposes 21 (2). 125–143.
- Rissanen, R. (2003).** Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampereen yliopisto.
- Robson, C. (2001).** Käytännön arvioinnin perusteet: opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Suom. työryhmä T. Lindqvist ym. Tammi, Helsinki.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004).** Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 3 (4). <<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>> Luettu 10.12.2006.
- Schryer, C. F. (1994).** The lab vs. clinic: Sites of competing genres. Teoksessa A. Freedman & P. Medway (toim.) Genre and the new rhetoric. Taylor & Francis, London. 105–124.
- Swales, J. (1990).** Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge University Press, Cambridge.
- Swales, J. M. (2004).** Research genres. Exploration and applications. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2004).** Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills. Second edition. University of Michigan.
- Söderqvist, M. & Salo, K. (2005).** Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöraportin uusi malli. KeVer 3. <<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>> Luettu 3.10.2005.
- Tiiliä, U. (2007).** Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista. SKS, Helsinki.
- Törrönen, J. (2002).** Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino, Tampere. 29–49.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. (2003).** Toiminnallinen opinnäytetyö. Tammi, Helsinki.
- Vuorijärvi, A. (2005).** Opinnäytetyö tekstinä työelämään. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Helsinki. 81–94.
- Vuorijärvi, A. (2006).** Tekstiä työelämälle: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön jäsenyys ja tehtävät. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Pitkästä proosasta portfolioon – tietotekniikan opinnäytetyö viestinnän ja raportoinnin näkökulmasta

Virpi Kankaanpää

Ammattikorkeakouluinsinööritä odotetaan paljon: käytännön teknisiä taitoja, teoreettista näkemystä, kansainvälistä osaamista, johtamistaitoja, uuden tiedon soveltamista, palveluallttiutta ja innovatiivisuutta. Tekniikan alan ihmiseltä vaadittavan tiedollisen ja toiminnallisen osaamisen määrä on valtava. Kansainvälistyminen ja liiketaloudellisesti korostunut toimintaympäristö asettavat uusia haasteita tieto- ja viestintätekniikan asiantuntijoille. Käsittelen tässä artikkelissa tietotekniikan alan opinnäytetöitä viestinnän ja raportoinnin kannalta. Lähestyn aihetta erityisesti tietotekniikan opinnäytetyöprosessin ja -raportoinnin näkökulmasta. Aluksi kerron opinnäytetyöskentelyn kontekstista ja reunaehdoista. Sen jälkeen tarkastelen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleisten ja tietotekniikan insinöörin koulutusohjelmakohtaisten viestintään liittyvien kompetenssien ilmentymistä opinnäytetyöprosessissa. Projektitaitojen osaaminen korostuu insinöörin työnkuvassa, joten tarkastelen opinnäytetyöviestintää projektiviestinnän näkökulmasta. Lopuksi luon katsauksen siihen, miten opinnäytetyö viestintämuotoineen sijoittuu tämän päivän tieto- ja viestintäteknologisiin vaatimuksiin ja heitän pohdittavaksi muutamia ajatuksia opinnäytetyön uusista dokumentointimuodoista.

MIKÄ ON TIETOTEKNIIKAN OPINNÄYTETYÖ?

Tietotekniikan insinöörin tutkinnon laajuus on 240 op ja kesto on noin 4 vuotta. Tutkintonimike on insinööri (AMK). Opinnäytetyö on 18 opintopisteen¹ kokonaisuus, ja se sijoittuu neljanteen eli viimeiseen opiskeluvuoteen. Turun ammattikorkeakoulun opinto-oppaassa (2006) määritellään tietotekniikan opinnäytetyön tavoitteiksi ja sisällöksi seuraavaa: ”Osoittaa valmius soveltaa tietoja ja taitoja tavoiteammattiin liittyvässä asiantuntijatehtävässä. Opinnäytetyö laaditaan ammatin tehtäväalueeseen liittyvästä aiheesta. Työn on oltava teettäjälle hyödyllinen ja sen on osoitettava tekijän perehtymistä kyseiseen alaan.” Opinto-oppaaseen määritellyt reunaehdot ovat hyvin väljät, mutta ammattikorkeakoululain hengen mukaiset.

¹ Turun ammattikorkeakoulun tietotekniikan koulutusohjelmassa opinnäytetyön laajuus on 18 opintopistettä, vaikka yleisempi laajuus on 15 opintopistettä.

Opinnäytetyö voi olla kehittämistehtävä, tuotekehitys- tai selvitystyö. Se voi olla laitteen tai sovelluksen suunnittelua, toteutusta ja testausta. Tietotekniikan opinnäytetyö on työelämän tarpeista nouseva käytännön työ, johon liittyy opiskelijan ammattitaidollinen kehittämisprosessi. Opiskelijat tekevät hyvin monipuolisia, erilaisia toimeksiantoja, sillä tietotekniikan alan työnkuvia on paljon. He ovat itse vastuussa opinnäytetyön aiheen hankkimisesta. Hyvin usein opinnäytetyön aihe nousee harjoittelun yhteydessä työnantajalta. Monet opiskelijat etsivät aiheita työpaikoiltaan tai etsivät työpaikkaa opinnäytetyöpanoksen tarjoamisen avulla.

Isoissa elektroniikka- ja tietotekniikka-alan yrityksissä on yleensä hyvin toimivat opinnäytetyön teettämiseen liittyvät käytännöt, jolloin opiskelija pystyy sujuvasti tekemään työn ja saattamaan sen loppuun. Hän saa kokenutta ohjausta toimeksiantajaltaan työpaikalla. Opinnäytetyöprosessin laadukkuus ei tietenkään saisi olla kiinni toimeksiantajan taidoista ohjata työtä. Käytännössä tekniikan alalla on vahvana perintönä mestari-oppipoika-asetelma, jolloin työpaikan tai toimeksiantajan panoksella saattaa olla merkityksensä lopputulokseen.

Yksi opinnäytetyö on 480 tunnin työpanos, joka sisältää myös opinnäytetyöraportin kirjoittamisen. Opinnäytetyön aiheen määrittelyvaihe on varsin kriittinen kohta: Kyetäänkö rajaamaan työn aihe sellaiseksi, että se on mahdollista tehdä annetuissa rajoissa? Opinnäytetyö voidaan tehdä yksilö- tai parityönä. Niitä voidaan tehdä useita samasta aihepiiristä, mitä tapahtuu varsinkin isoissa yrityksissä. Myös eri alojen opiskelijat voivat tehdä yhteistyötä, jolloin saadaan laajempaa toimintaa ja tietoa. Turun ammattikorkeakoulu on panostanut monialaiseen toimintaan jakamalla koko organisaation monialaisiin tulosalueisiin. Näin esimerkiksi liiketalouden, tietojenkäsittelyn ja tietotekniikan opiskelijoiden yhteiselo on voitu tukea luomalla yhteinen opintojaksotarjotin, jolta kaikki voivat valita opintojaksoja tutkintoonsa. Tällaisen toiminnan käynnistäminen ja käytäntöön saattaminen on pitkäaikainen prosessi, jonka hedelmistä syksyllä 2006 on saatu hiljalleen ruveta nauttimaan. Toimiva monialainen yhteiselo tulee näkymään myös opinnäytetöiden aihealueissa aikanaan. Joitakin eri alojen opiskelijoiden yhteisiä opinnäytetöitä on jo tehty. Opinnäytetyöryppäissä tai -hankkeissa on hyvät mahdollisuudet eri alojen opiskelijoiden yhteistyöhön.

TOIMEKSIANTAJAN NÄKÖKULMA OPINNÄYTETYÖPROSESSIIN

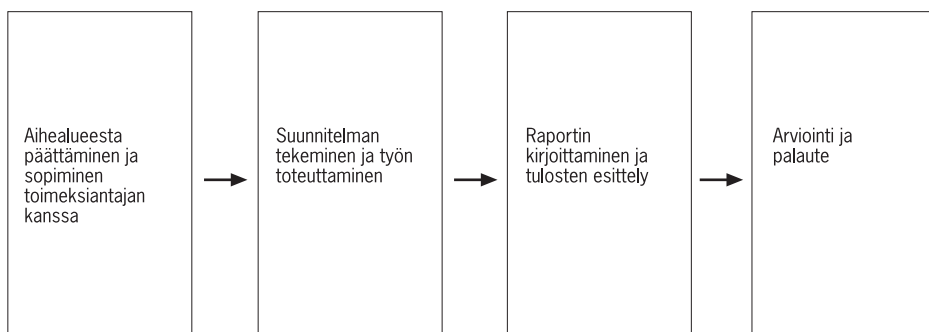
Ammattikorkeakouluilla on aluekehittämistehtävä, minkä pitäisi näkyä erityisesti toimivana yhteistyönä pienten ja keskisuurten yritysten kanssa. Ammattikorkeakoulut ovat osa alueellista innovaatioympäristöä. Tietoyhteiskuntaraportin (2006, 83) mukaan kasvuyritysten ja luovien persoonallisten kykyjen houkuttelemisen toimimaan yhdessä kehitysohjelmien puitteissa on keino kehittää alueen vetovoimaisuutta. Houkuttelevan ympäristön kehittämisessä tarvitaan kulttuurien, kielten, osaamisalojen ja yritysten monipuolisuutta. Toimiva yhteistyöjärjestelmä johtaa sekä teknologiseen että taloudelliseen menestykseen.

Vuonna 2005 Turun ammattikorkeakoulussa valmistui 1517 opinnäytetyötä (AMKOTA 2006), joten ammattikorkeakoulun opiskelijat tekivät noin 628 000 tuntia töitä niiden parissa. 78 % kaikista opinnäytetöistä toteutettiin hankkeistettuina, jolloin ne tehtiin suoraan alueellisen elinkeinoelämän tai julkisen sektorin tarpeisiin. Vuosien 2005 ja 2006 tietotekniikan opinnäytetöistä lähes kaikki olivat hankkeistettuja.

Pk-yritykset ovat kiinnostuneita yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen kanssa. Keväällä 2006 Salon seudun ICT-alan yrityksille tehdyn kyselyn mukaan yritykset olivat erittäin kiinnostuneita tekemään yhä enemmän yhteistyötä Turun ammattikorkeakoulun ja muiden korkeakoulujen kanssa. Yritykset halusivat muun muassa ammattikorkeakoulun järjestävän koulutusta tai koulutustapahtumia nykyiselle henkilökunnalleen. Toivottiin myös selkeää tuotannon ja tuotantotekniikan kehittämistä. Salon seudun ICT-alan yritykset painottivat toiveissaan erityisesti sitä, että opiskelijat tutustuisivat projektiluontoisin tehtäviin jo opiskeluaikana. Projektienhallinta koettiin hyvin tärkeäksi osaamisalueeksi, koska nykyisin suuri osa yritysten toiminnasta on projektimuotoista. Opiskelijoiden toivottiin olevan itsenäiseen suunnitteluun ja työskentelyyn tottuneita sekä yrittäjämäisesti ajattelevia. (Välimaa 2006, 25.)

Kyselytutkimuksen tulokset osoittivat, että edellytykset toimivaan yritys-yhteistyöhön ovat olemassa; nyt niitä pitää ruveta systemaattisesti kehittämään. Opinnäytetyöt voisivat olla yhä enenevässä määrin ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyötä tai palvelutoimintaa. Tuotteistetusta opinnäytetyötoiminnasta voisivat toimeksiantajat olla myös valmiita maksamaan. Kuilua kysynnän ja tarjonnan välissä kasvattavat yritys-elämän ja koulutusorganisaation erilaiset käytännön toimintatavat. Ammattikorkeakoulut voisivat tehdä toiminnan mahdollisimman yksinkertaiseksi ja läpinäkyväksi, jotta yrittäjän tai työelämän edustajan olisi helppo ottaa yhteyttä ja tehdä yhteistyösopimuksia.

Ammattikorkeakoulun tulisi panostaa selkeään (markkinointi)viestintään myös opinnäytetöiden teettämismahdollisuudesta. Voidaanko opinnäytetöistä saada laadukas, jopa myytävissä oleva tuote? Ajatukseen liittyy monia pedagogis-filosofisia seikkoja, mutta keskityn tässä konkreettiseen toimintaan. Käytännössä asiaan liittyy viestinnällinen puoli: monet työelämän edustajat eivät vielä tiedä, mikä on ammattikorkeakoulun opinnäytetyö tai mitä sen toimeksiantajana toimiminen tarkoittaa todellisuudessa. Siksi ammattikorkeakoulu voisi luopua omasta jargonistaan ja puhua toimeksiantajan ymmärtämää kieltä. Salossa selkeytettiin opinnäytetyöprojektin kuvaus potentiaaliselle toimeksiantajalle hyvin yksinkertaiseen muotoon (kuvio 1). Yhteistyöhön ryhtyvät työelämän edustajat haluavat kuulla mahdollisimman selkeästi myös sen, mihin he sitoutuvat ryhtyessään opinnäytetyön toimeksiantajaksi. Yhteisten pelisääntöjen luominen ja niistä viestiminen selkeyttää toimintaa sekä toimeksiantajan että opiskelijan ja koulun kannalta.



KUVIO 1. Opinnäytetyöprojektin yksinkertaistettu kulku.

Koordinoidusti hankkeistettujen opinnäytetöiden tutkimus- ja kehittämismahdollisuudet ovat suuremmat kuin yksittäisten opinnäytetöiden. Hankkeissa tai ryppäissä voi tiedosta muodostua oikeasti kumuloituvaa. Opiskelijatkin saivat viimeistään tässä vaiheessa oppia käytännössä yrityselämän oikeita työskentelytapoja. ICT-alan työt jakautuvat tyypillisesti hankkeisiin, projekteihin, osaprojekteihin ja vaiheisiin (Forselius, Karvinen et Kosonen 2005, 11). Työntekijän oma työ on aina kytketty muiden toimintaan. Yhtä työtä voidaan jatkaa, kehittää tai päättää. Esimerkiksi oma suunnittelutyö voi perustua toisen henkilön tekemiin määrittelyihin.

Kansainvälisyys tuo omat haasteensa. Projektityössä yhtenä toimijana oleva tiimi voi-kin olla toisella puolen maapalloa, vaikkapa Intiassa. Ympäri maailman ulottuvat nopeat tietoliikenneverkot mahdollistavat reaaliaikaisen tiedonsiirron, mutta ne eivät poista kaikkia kommunikoinnin ongelmia. Esimerkiksi erilaiset tavat ilmaista ja käsitellä tapahtumia ja niihin liittyviä tunteita saattavat estää viestin perillemenon tehokkaasti. (Esim. St Amant 2001.) Kansainvälisessä liiketoiminnassa kulttuurien välisen kommunikoinnin, teknisen viestinnän ja selkeän dokumentoinnin taidot korostuvat. Projektit, joiden yllä aurinko ei koskaan laske, ovat jo arkipäivää suomalaisille ICT-alan insinööreille. Kansainvälisessä ympäristössä tehty opinnäytetyö voi olla opiskelijalle turvallinen tapa hankkia kansainvälistä kokemusta.

Tietoyhteiskuntaneuvoston mukaan innovaatiot syntyvät monesti rajapinnoilla, joilla erilaisuudet kohtaavat. Niitä on esimerkiksi kielten ja kulttuurien välillä, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen edustamien osaamisalojen välillä sekä eri teollisuudenalojen ja eri klusterien välillä. (Tietoyhteiskuntaneuvoston raportti 2006, 83.) Tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia käyttämällä voidaan saada aikaiseksi innovatiivisia rajapintoja alueellisten ja kansainvälisten toimijoiden kesken. Tukevatko nykyiset opinnäytetöiden raportointikäytännöt niitä viestinnällisiä taitoja, joita uuden teknologian käyttäminen edellyttää?

OPINNÄYTETYÖSKENTELYYN LIITTYVÄT AMMATILLISET KOMPETENSSIT

Opinnäytetyön täytyy liittyä kyseisen alan asiantuntijan tehtäviin. Jotta pystyy arvioimaan opinnäytetyöskentelyn onnistumista tavoitteissaan, pitää olla selvillä asiantuntijan tehtäviin liittyvistä vaatimuksista. Vuosina 2005 ja 2006 Suomessa on toteutettu eurooppalaiseen korkeakoulutuksen yhtenäistämiseen liittyvää projektia, jonka tavoitteena on ollut koulutuksen tavoitteiden määrittely vaadittavana osaamisena (ECTS-projekti 2006). Osaaminen jakaantuu tiedolliseen osaamiseen sekä taidolliseen tai toiminnalliseen osaamiseen. Tavoitteena oleva osaaminen koostuu koulutusohjelmakohtaisesta erityisosaamisesta, yleisistä työelämävalmiuksista ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevista valmiuksista. Näistä on koottu ammattikorkeakoulututkimuksen suorittaneiden yleiset kompetenssit ja koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit² (taulukko 1 ja 2). Seuraavassa asetelmassa esitetään tietotekniikan insinöörin viestinnällisiä osaamistavoitteita näiden kompetenssimatriisien pohjalta. Olen poiminut yleisistä kompetensseista niitä osaamisalueita, jotka mielestäni liittyvät opinnäytetyöprosessiin ja siihen liittyviin viestinnällisiin tavoitteisiin. Kursivoineilla olen korostanut omasta mielestäni tärkeitä avainsanoja.

2 Kompetenssit ovat kokonaisuudessaan luettavissa *Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen* -projektin [www.sivuilla osoitteessa <http://www.ncp.fi/ects>](http://www.sivuilla osoitteessa)

TAULUKKO 1. Poinintoja ammattikorkeakoulututkinon suorittaneiden yleisistä kompetensseista.

Itsensä kehittäminen (Learning competence)	<ul style="list-style-type: none"> – osaa arvioida omaa osaamistaan ja määritellä osaamisensa kehittämistarpeita – osaa suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa
Viestintä- ja vuorovaikutus- osaaminen (Communication and social competence)	<ul style="list-style-type: none"> – kykenee toisten kuuntelemiseen sekä asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätyylejä – osaa toimia oman alan tyypillisissä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa – osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään
Kehittämistoiminnan osaaminen (Development competence)	<ul style="list-style-type: none"> – osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen – tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita soveltaen alan olemassa olevaa tietoa – tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä
Organisaatio- ja yhteiskunta- osaaminen (Organizational and societal competence)	<ul style="list-style-type: none"> – tuntee työelämän toimintatavat ja osaa toimia työyhteisössä
Kansainvälisyysosaaminen (International competence)	<ul style="list-style-type: none"> – osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä

TAULUKKO 2. Poinintoja tietotekniikan koulutusohjelman koulutusohjelmakohtaisista kompetensseista.

Ohjelmistotekninen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – osaa toimia ohjelmistoprojektissa huomioiden yrityksen ja asiakkaan tarpeet
ICT- liiketoimintaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> – ymmärtää ICT-alan tuotteistamisprosessin; omaa kokonaisnäkömyksen tuotekehityksen, kannattavan tuotannon ja asiakasrajapinnan ydintoiminnoista – hallitsee taitoja johtaa ihmisiä, prosesseja ja projekteja erityisesti tuotekehitysorganisaatiossa
Tietotekninen suunnittelutaito	<ul style="list-style-type: none"> – tuntee oman sovellusalan (l. suuntautumisvaihtoehto tms. painopistealue) teoreettisen perustan – osaa etsiä, yhdistellä ja soveltaa alansa viimeisintä teknistä tietämystä hyödyntäen alalle tyypillisiä suunnittelumenetelmiä ja -käytänteitä sekä osaa dokumentoida työnsä tulokset – osaa kommunikoida asiakkaiden kanssa ja toteuttaa heidän tarpeitaan vastaavia teknisiä ratkaisuja – kykenee kurinalaiseen tuotekehitystyöhön sekä itsenäisesti että projektiryhmän jäsenenä ja pystyy viestimään tehokkaasti ICT-alan eri sovellusalueiden ammattilaisten kanssa

Näissä kompetensseissa korostuvat hyvin käytännönläheiset viestintätaidot. Keskeistä on osata etsiä, yhdistellä ja soveltaa tietoja sekä toimia yhteisöllisesti ja viestinnällisesti oikein ja tehokkaasti. Oman toiminnan arviointi on tärkeää. Projektitaidot viestintäulottuvuusiineen tulevat mainituksi useissa osaamistavoitteissa.

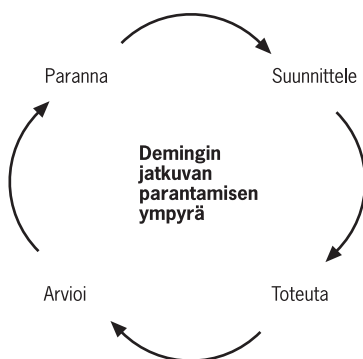
PROJEKTIA PROSESSISSA – PROJEKTITAIIDOT JA OPPIMISPROSESSI

Tietoyhteiskuntaneuvosto (2006, 85) kannustaa työkuulttuurin ja työprosessien kehittämiseen. Toimenpiteiden kohteeksi tulisi ottaa muun muassa henkilötöiden työnjako ja yhdessä tekemisen kulttuuri, tieto- ja viestintätekniset työvälineet sekä työprosessit. Näihin asioihin olisi insinöörikoulutuksessakin panostettava, sillä syksyllä 2003 kerätyn tutkimusaineiston mukaan käytännön ammattitaito, ajankäytön hallinta, johtamis- ja organisointivalmiudet sekä kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia saivat ammattikorkeakouluista valmistuneilta ja työelämään siirtyneiltä insinööreiltä kritiikkiä. Valtakunnallisessa tutkimuksessa kartoitettiin ammattikorkeakouluista valmistuneiden työelämään sijoittumista ja työelämätaitoja. (Stenström, Laine & Valkonen 2005, 72.)

Projektityöskentely vastaa työelämän tarpeita ja tehokkaan projektityöskentelyn osaaminen on asiantuntijana toimimisen edellytys. Suomalaisen hanke- ja projektiosaamisen parantaminen on koettu yhdeksi ICT-alan työelämän kehittämisen tavoitteeksi (Forselius, Karvinen & Kosonen 2005, johdanto). Projektityöskentely voi olla ammattikorkeakoulussa opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline (Vesterinen 2003).

Hanke, projekti, osaprojekti, prosessi – termejä löytyy. Tieto- ja viestintäteknikan asiantuntijat suosittelevat projektin määrittelyksi: ”Projekti on kertaluonteinen työsuoritus ainutlaatuisen tuotteen, palvelun tai muun tuloksen tuottamiseksi”. Hanke on ”yhden tai useamman toisistaan riippuvan projektin muodostama kokonaisuus”. (Forselius, Karvinen & Kosonen 2005, liite 1). Ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä pyritään yhä enemmän hankkeistamaan tai liittämään yhteen hankkeiksi. Opetusministeriö (AMKOTA 2006) on määrittellyt hankkeistetut työn seuraavasti: Hankkeistettu opinnäytetyö täyttää ainakin yhden ehdon seuraavista: 1. työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2. opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja, 3. työyhteisön tarkoituksena on alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan. Opetusministeriön tilastoinnin yhteydessä käytetty termi ”hankkeistettu” ei siis varsinaisesti viittaa samaan kuin ICT-alalla hankkeista puhuttaessa.

Tietotekniikan opinnäytetyöskentelyssä pitää mielestäni erottaa (oppimis)prosessi ja (opinnäytetyö)projekti selvästi toisistaan. Prosessiksi kutsun sitä jatkuvaa (kognitiivista) tapahtumaketjua, jonka opiskelija käy läpi opinnäytetyöskentelyn aikana. Prosessiin liittyvät oppiminen sekä tietyt pakolliset fyysiset tapahtumat, kuten ohjauskeskustelut tai seminaaritilaisuudet, jotka opiskelijan pitää suorittaa. Prosessissa voivat toistua tietyt vaiheet useamman kertaan, toisaalta prosessi ei ole aikaan sidottu yhtä lailla kuin projekti. Opinnäytetyöprosessi voi alkaa jo opiskelun ensimmäisinä vuosina, kun opiskelija suorittaa erilaisia opintojaksoja. Hän omaksuu niillä sellaista yleistä ja ammatillista, tiedollista ja toiminnallista osaamista, joka huipentuu opinnäytetyöprojektissa.



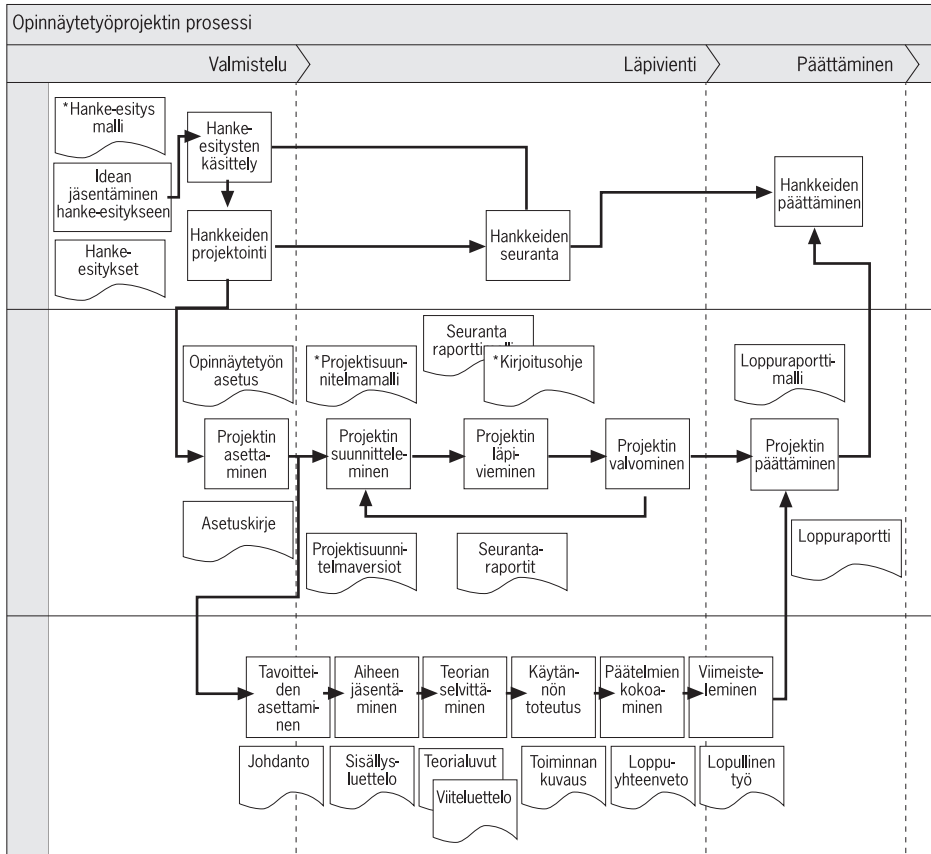
KUVIO 2. Demingin jatkuvan parantamisen ympyrä sopii hyvin opiskelijan oppimisprosessiin.

Amerikkalaisen Edward Demingin kehittämä jatkuvan parantamisen ympyrä (ks. kuvio 2) on prosessi, joka kehittyy koko ajan (esim. Pesonen 2007; ks. myös SFS-EN ISO 9001:2001, 12). Se sopii hyvin opinnäytetyöskentelyynkin. Opinnäytetyön oppimisprosessi koostuu erikokoisista ja eri tahtiin pyörivistä kehittymisen ympyröistä. Opiskelija suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja parantaa toimintaansa edetessään työssään.

Teknisten projektien kulkua kuvaamaan on luotu erilaisia malleja. Vesiputousmalli on yksi esimerkki ohjelmistoprojekteissa yleisesti käytössä olevista toiminnan vaihejakomalleista. Vaihejakomalleista on olemassa useita muunnelmia, mutta yhteistä niille on, että niissä on eroteltu määrittely, suunnittelu ja toteutusvaiheet. (Haikala & Märijärvi 2004, 36, 37.) Forselius, Karvinen ja Kosonen (2005) ovat hahmotelleet tieto- ja viestintätekniikan projektimalleja ja niiden läpiviemiseen tarvittavia dokumenttimalleja. Turun ammattikorkeakoulussa Salossa hahmoteltiin tämän mallin pohjalta prosessikaavio (kuvio 3) opinnäytetyöprojektin läpiviemiseksi. Prosessikaavio käytiin opiskelijoiden kanssa läpi opinnäytetyön aloitusvaiheessa ja kuvio oli www-sivuilla opiskelijoiden nähtävissä. Kuvioon oli sijoitettuna myös joitakin asiakirjapohjia, mm. projektisuunnitelmapohja, jotka saattoi tallentaa omalle tietokoneelle ja ottaa omaan käyttöön. Yleisesti ottaen kaaviokuvan käyttö auttoi opiskelijoita hahmottamaan tulevan työprosessin paremmin, joten he kykenivät orientoitumaan työvaiheisiin tehokkaasti.

PROJEKTIEIEN DOKUMENTOINTI

Työelämäyhteistyössä tehtyjen opinnäytetöiden raporteille muodostuu oikea lukijakunta. Toimeksiantajan toivomana opinnäytetyöprojektin lopputuotoksena voi olla vaikka uuden soveluksen asentaminen ja siihen liittyvän käyttöohjeistuksen kirjoittaminen. Opinnäytetyöraportilta edellytetään kuitenkin koko prosessin kuvaamista. Tämä aiheuttaa opiskelijoille päänvaivaa: työn toimeksiantaja odottaa saavansa jotain konkreettista ja hyödyllistä luettavaa. Ammattikorkeakoulussa saatetaan odottaa perinteisen IMRD-kaavan mukaan kirjoitettua kirjaa. Opiskelija odottaa eniten opintopisteitään ja saattaa olettaa selviävänsä yhdellä kirjallisella tuotoksella



KUVIO 3. Opinnäytetyöprojektin prosessimalli (Näykki 2005).

prosessista. Pahimmassa tapauksessa tuotoksen pitäisi olla projektikuvaus, tekninen dokumentti, käyttöohje, oppimispäiväkirja ja muodollisesti pätevä tieteellistyyppinen opinnäytetyöraportti – kaikki samassa paketissa.

Tietotekniikan projekteille on tyypillistä, että projektin aikana kertynyt tieto kirjataan dokumenttien muotoon. Minimidokumentaation muodostavat projektsuunnitelma, määrittelydokumentti (toiminnallinen määrittely), suunnitteludokumentti (tekninen määrittely) ja testaussuunnitelma. Dokumenttien tuottaminen voi olla käytännön ohjelmistotyön heikoimpia lenkkejä: projektin aikataulupaineiden alla dokumentit voivat jäädä vähäiselle huomiolle, ja niitä saatetaan kirjoittaa vasta jälkikäteen, jotta saadaan asiakkaalle sopimuksen mukaiset paperit. (Haikala & Märijärvi 2005, 70). Tällöin työn laatu ja dokumenttien tarpeellisuus ovat kyseenalaisia. Opinnäytetyöprojekteissakin törmää joskus kokonaan jälkikäteen kirjoitettuihin raportteihin ja siitä johtuviin muistamis- ja kirjoittamisongelmiin.

Dokumentointi on todettu ohjelmistotyössäkin kriittiseksi vaiheeksi. Ohjelmistotuotantoon ja sulautettuihin järjestelmiin liittyy yleensä aina testaus- ja muokausvaihe, jossa pois-

tetaan virhetoimintoja, lisätään tai muutetaan ominaisuuksia. Määrittely- ja suunnitteludokumenttien puuttuminen voi johtaa jopa koko tuotteen uudelleenkoodaukseen eli täysin turhaan työhön. Yhtenä ratkaisuna näihin ongelmiin on tarjottu dokumentointimallien ja tarkastusmenettelyn käyttämistä. Selkeät dokumentointimallit helpottavat aloittelijan työtä ja antavat hyvän pohjan kokeneemmankin työntekijän sovelluksille. Dokumentointia ohjaavat monet standardit, esimerkiksi IEEE:n (Institute of Electrical and Electronics Engineers) standardisarja ja Suomen standardoimisliiton eli SFS:n standardit, ja ISO-laaturjestelmä (Haikala & Märijärvi 2005, 71–87). Laaturjestelmät ovat tulleet yhä yleisemmiksi varsinkin kansainvälisissä yrityksissä, ja laatua yritetään parantaa erityisesti dokumentointia lisäämällä ja selkeyttämällä.

Laaturjestelmän dokumentteja ovat muun muassa laatukäsikirja, ohjeistukset, dokumenttimallit, laaturjestelmän auditointiin liittyvät raportit ja tietyt palaveripöytäkirjat. Projektidokumentteja ovat muun muassa sopimus, projektisuunnitelma, projektin seurantaraportit ja loppuraportti. Näistä voidaan koota tapauskohtainen projektimappi. (Haikala & Märijärvi, 71.) Keskeisiä tuotedokumentteja ovat jo aiemmin mainitut toiminnallinen määrittely, tekninen määrittely ja testausdokumentit. Dokumentaation tärkeydestä laadukkaan ja tehokkaan työskentelyn perustana puhutaan paljon, joten sen pitäisi painottua myös opin-
näytetyöskentelyssä.

TIETOTEKNIIKAN OPINNÄYTETYÖRAPORTIN MALLI JA MUODOT

Turun ammattikorkeakoulussa on luotu kaikille aloille yhteiset oppinäytetyöraportin ja kypsyyssnäytteen kirjoitusohjeet (2006). Ne keskittyvät oppinäytetyöraportin ulkoisiin ja kirjoitusteknisiin seikkoihin, joten kaikkien alojen oppinäytetyöprosesseista tulee ulkoisesti samannäköisiä kirjallisia tuotoksia. Insinöörien oppinäytetöiden kirjoitusprosessin avuksi on lisäksi tehty insinööriyön kirjoitusohje, jossa yksityiskohtaisesti neuvotaan käytännön seikkoja oppinäytetyön suulliseen ja kirjalliseen esittämiseen. Nämä ohjeet auttavat opiskelijaa ja ohjaaajan työn tiimelyksessä: opiskelija tietää, mistä saa vastaukset raportoinnin teknisiin yksityiskohtiin liittyvissä kysymyksissä, eikä ohjausaikaa ei tarvitse käyttää niihin.

Raportin kirjoittaminen on silti vaikeaa. Oikeinkirjoitusohje ei auta tiedon jäsentämisen ongelmiin. Tietotekniikkaprojektina tehtävää oppinäytetyötä varten on tietotekniikan koulutusohjelmassa kehitelty taulukossa 3 esiteltävä raportin sisällönerrittely (Näykki & Kankaanpää 2005). Errittely perustuu edellä esitettyyn oppinäytetyöprojektin prosessiin.

Tutkimusviestinnän opintojakson opettajana ja oppinäytetöiden tekstinohjaajana olen seurannut opiskelijoiden työn iloa ja tuskaa. Osalle kirjoittaminen on helppoa eikä tekstin tuottaminen ole ongelma. Iso osa tietotekniikan insinööriopiskelijoista on kuitenkin toiminnallisesti suuntautunut, ja ajattelun prosessoiminen pitkää tekstiä kirjoittamalla on heille vierasta. Tietotekniikan alalle ominaisia tiedon esittämistapoja ovat erilaiset prosessikuviot, vuokaaviot, rakennekuvat ja listaukset. Niiden kielellistäminen oppinäytetyöraportin tekstiksi vaikuttaa välillä turhalta.

Visuaaliset esittämistavat sopivat tekniikan alalle. Niiden avulla pystyy hahmottamaan kokonaisuuksia ja konkreettisia yksityiskohtia. Opiskelijoita voisi kannustaa käyttämään kuvioita, kuvia ja multimediaelementtejä yhä enemmän oppinäytetyöraporteissa (mm. Anttila 2005, 141).

Tietotekniikan oppinäytetyöprojekteissa työtuntien painopiste on usein teknisen toteuttamisen puolella, jolloin kirjoittamiseen ei välttämättä osata varata riittävästi aikaa ja opiskelija

TAULUKKO 3. Tietotekniikan opinnäytetyöraportin sisältö.

Johdanto	<ul style="list-style-type: none"> – johdatus projektin sisältöön ja siitä kirjoitettuun raporttiin – projektin tavoitteet, resurssit, tehtävät ja aikataulu – vastaus kysymyksiin mitä, missä, milloin ja hankkeen taustatiedot – prosessiin voidaan viitata arvioimalla tulevia oppimiskohteita – herättää lukijan mielenkiinnon asiaan
Vaatusmäärittely	<ul style="list-style-type: none"> – esitellään kaikki reunaehdot, jotka vaikuttavat projektin tuloksena olevan tuotoksen (esimerkiksi laitteen, sovelluksen tai palvelun) vaatimuksiin – voi sisältää aiempien järjestelmien tutkimista – käyttäjähaastatteluja ja reunaehtojen määrittelyä – projektin aikataulus ja budjetti tarkentuvat
Määrittely	<ul style="list-style-type: none"> – tuotteen toiminnallisuuden määrittely eli määritellään, minkälainen tuotos on valmiina – esitellään teorial, jotka vaikuttavat toiminnallisuuteen
Suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> – miten määrittelyssä asetettuihin tavoitteisiin aiotaan päästä – minkälaisia teknisiä ratkaisuja tehdään, jotta vaatimukset tulee täytettyä
Toteutus	<ul style="list-style-type: none"> – kerrotaan, miten esimerkiksi tuotos, eli laite tai toiminta, toteutettiin käytännössä – oppimisprosessin näkökulma voi korostua: hylätyistä tai epäonnistuneista vaihtoehdoista kerrotaan myös
Johtopäätökset	<ul style="list-style-type: none"> – projektin päätös – lopputuloksen arviointi – jatkokehityskohteet – projektin helmet, eli hyvin onnistuneet kohdat, kerrataan – voi sisältää ”vapaan sanan” eli omaa ajattelua, jossa opiskelija kertoo omasta oppimisprosessistaan

voi joutua kirjoittamaan raportin 480 tunnin työpanoksen lisäksi. Selkeät päämäärät ja yhdessä sovitut dokumentointitavat parantavat tehokkuutta eli tiedon tallentamisen ja löytämisen nopeutta. Dokumenttimallien avulla voidaan antaa opiskelijoille edellytykset laadukkaaseen ja tehokkaaseen viestintään.

VERKOTTUVAN YHTEISKUNNAN VAATIMAT VIESTINTÄTAIDOT

Tekniikan Akateemisten Liiton ja VTT:n teknologiabarometri (Naumanen 2004, 17–20) antaa näkökulman kansakuntien kilpailukykyvertailuihin. Barometrissa tarkastellaan, kuinka hyviä tietyt maat ovat tiedon tuottajina (informaatioyhteiskunta), tiedon käyttäjinä (tietoyhteiskunta) ja tiedon hyödyntäjinä (tietämysyhteiskunta). Vuonna 2004 julkistetun ensimmäisen teknologiabarometrin mukaan Suomen suhteellinen asema heikkeni johdonmukaisesti

siirryttäessä tiedon tuottamisesta tiedon käyttämiseen ja edelleen sen hyödyntämiseen. Raporttia voidaan tulkita niin, että suomalaiset eivät ole kovin hyviä innovaatioiden jalkauttamisessa, verkostoitumisessa tai käytettävissä olevan tiedon muokkaamisessa kansainvälisiksi menestystuotteiksi.

Helmikuussa 2005 julkaistun valtioneuvoston tietoyhteiskuntaraportin mukaan kilpailuetu syntyy siitä, miten teknologiaa hyödynnetään, uusia kilpailukykyisiä tuotantoalueita tunnistetaan ja miten sosiaalisia, organisatorisia ja liiketoiminnallisia innovaatiota tuetaan, tuotetaan ja otetaan käyttöön. Teknologia tuotteena luo uusia markkinoita vain, jos tuotekehityksessä otetaan loppukäyttäjän konteksti riittävän laajasti huomioon. (Tietoyhteiskunta-neuvosto 2005, 43.)

Keväällä 2006 tietoyhteiskuntaneuvosto (Tietoyhteiskuntaneuvosto 2006, 87) ehdottaa, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut ottavat yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa keskeiseksi kulmakiveksi työelämässä jo olevien ammatillisen kehittymisen. Neuvoston mukaan supertuottavuuteen päästään työprosesseja kehittämällä ja tieto- ja viestintäteknikan tarjoamia mahdollisuuksia täysimääräisesti käyttämällä.

Tietotekniikan insinöörin keväällä 2006 määritellyt kompetenssit vastaavat mielestäni hyvin yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin. Insinööri ”osaa kommunikoida asiakkaiden kanssa ja toteuttaa heidän tarpeitaan vastaavia teknisiä ratkaisuja.... kykenee kurinalaiseen tuotekehitystyöhön sekä itsenäisesti että projektityöryhmän jäsenenä ja pystyy viestimään tehokkaasti ICT-alan eri sovellusalueiden ammattilaisten kanssa...” jne.

Edellä mainitut raportit ja kompetenssianalyysit kannustavat uusien viestintätapojen ja -menetelmien käyttöönottoon. Meidän pitäisi siirtyä A4-kulttuurista dynaamisemman viestinnän hyödyntämiseen. Innovatiivisia opiskelijoita pitäisi kannustaa tulokselliseen työntekoon ja opiskelijoille pitäisi antaa eväitä oppivissa organisaatioissa toimimiseen. Oppivan organisaation teoriassa painotetaan muun muassa tiimioppimista, johon kuuluu tiedon hankinta ja jako koko tiimille tai työyhteisölle.

Selkeää viestintää tarvitaan, jotta eri asiantuntijat pystyvät poimimaan tarvitsemansa tiedon toistensa kirjallisista ja suullisista viesteistä – ja vielä mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. Onnistunut verkostoituminen edellyttää hyviä viestintätaitoja: pitää osata valita oikea puhe- tai kirjoitusrekisteri vastaanottajan ja tilanteen mukaan. Insinöörin teknisestä taidosta ei ole hyötyä, jollei sitä yhdistetä sopivaan tuotteeseen eikä mahdollinen ostaja pysty vastaanottamaan tietoa asiasta. Teknologian myynti- ja markkinointitehtävissä ei enää pärjää pelkällä myyntitaidolla. Myyntihenkilön pitää tuntea tuote tarkkaan, jotta osaa antaa asiakkaalle riittävää informaatiota. Ammattien väliset raja-aidat ovat siltä osin kaatamassa. Kansainvälisissä kontakteissa pitää tuntea kulttuurienvälisen viestinnän haasteet.

PAPERINIPUSTA SÄHKÖISEEN PORTFOLIOON

Sähköinen viestintä on muuttanut informaatioympäristöämme jatkuvaksi nopeaksi tietotulvaksi. Työtehtäviin liittyvä tieto siirtyy tietokantoihin, joita luetaan monenlaisilla päätelaitteilla tietoverkkojen välityksellä. Näyttöpäätteeltä luetaan eri tavoin kuin paperilta: pitkän tekstin lukeminen on hidasta, joten silmäilevä lukeminen lisääntyy. Pitää nähdä nopeasti, onko asia itselle olennainen ja syventymisen arvoinen. Tietokannoissa liikuttaessa voidaan nopeasti hypätä tekstistä ja dokumentista toiseen.

Tieto tulee tarjoilla eri tavalla näytölle kuin paperille. Verkkoviestinnän suomalainen asiantuntija Anja Alasilta on huomautellut, että asiakkuusajattelu ei ole siirtynyt kirjoitustyöhön ja tekstipohjaiseen viestintään. Tekstit eivät saisi nykyaikaisessa organisaatiossa enää elää omaa elämäänsä. Niiden pitäisi ilmentää organisaation toimintaperiaatteita ja asiakkuussuhdetta (esim. Alasilta 2002). Lukijaan ja hänen tarpeisiinsa tulisi kiinnittää riittävästi huomiota. Kehittääkö opinnäytetyöraportin nykyinen kirjoittamisprosessi insinööriopiskelijan viestintätaitoja työelämän viestien vastaanottajien vaatimusten mukaisiksi?

Asiallista tekstiä oppii kirjoittamaan vain kirjoittamalla asiallista tekstiä. Siihen opinnäytetyöraportti on oiva väline: opiskelijan pitää lukea ja korjata kirjoittamaansa tekstiä useaan otteeseen. 30–50 sivun asiatekstin kirjoittaminen on monelle tietotekniikan opiskelijalle ainutlaatuinen kokemus. ”Pitkän proosan” kirjoittamista vaikeampaa saattaa kuitenkin olla ytimekäs verkkokirjoittaminen, jota asiantuntijatoiminnassa tarvitaan. Näyttöpäätteeltä luettavaksi sopivaa tekstiä on kuvattu jäävuoren huipuksi: asiaa on paljon, mutta siitä on muokattu vastaanottajan luettavaksi vain huippuosuus, johon tiivistyy kaikki olennainen.

Dokumentointi kuuluu tehokkaaseen projektityöskentelyyn. Projektin onnistuminen voi riippua dokumentoinnin laadusta. (Teknistä) dokumentointia tulisi harjoitella mahdollisimman paljon opiskeluaikana. Ammattikorkeakoulun kentällä on jo jonkin aikaa puhuttu artikkelioinnäytetöistä, jotka voisivat muodostua eri lukijaryhmille kirjoitetuista asiantuntija-artikkeleista (esim. Salo, Söderqvist & Toikko 2004, Vuorijärvi 2005). Ammattikorkeakoulussa toivotaan harjoitettavan niitä kirjoittamisen ja viestimisen tapoja, jotka valmentavat työelämässä tarvittaviin taitoihin (Vuorijärvi 2005, 92). Projektidokumenttien kirjoittaminen on siis insinöörin työn ydinainesta. Voisiko insinöörin opinnäytetyöraportti olla eräänlainen portfolio³, joka koostuisi esimerkiksi projektisuunnitelmasta, teknisistä määrittelydokumenteista ja loppuraportista liitteineen sekä ytimekkästä analyysiosasta, jossa opiskelija kokoaisi ja analysoisi työskentelyprosessin ja sen onnistumisen? Tietoperustan (teoriatiedon) osoittaminen ja ilmeneminen tällaisissa töissä puhuttaa. Näkisin, että kunnolla tehdyissä projektitöissä asiantuntijatieto on prosessiin sisäänkirjoitettuna. Esimerkiksi kunnollista projektisuunnitelmaa tai määrittelydokumenttia ei pysty tekemään ilman riittävästi tietoperustaa.

Portfolio voisi koostua erilaisista osista tehdyn työn luonteen mukaan. Joissakin teknisissäkin projekteissa organisatorinen ja viestinnällinen osuus korostuu organisaatio-psykologisista syistä. Esimerkiksi uusien ohjelmistojen ja teknologioiden käyttöönottoprojekteissa viestintä voi olla tavoitteen onnistumisen kannalta hyvinkin kriittistä toimintaa. Tietoyhteiskuntaneuvostokin (2006, 91) ehdottaa parhaiden johtamis- ja asiantuntijatyön kokouskäytäntöjen valitsemista ja aktiivista käyttöönottoa. Pitäisi tutkia tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia parantaa kokouskäytäntöjä. Insinöörin kompetensseissa mainitaan kokouskäytäntöihin liittyviä taitoja useaan otteeseen. Tehokkaaseen toimintaan liittyy paljon kirjallista viestintää. Kokouskutsut, esityslistat, pohjamuistiot, esitykset, toimenpideehdotukset ja pöytäkirjat ovat insinöörin arkea. Opinnäyteportfolioon voisi sisältyä joitakin tällaisiakin kirjallisia dokumentteja.

3 Muun muassa Pirkko Anttila (2005, 222) on puhunut portfolioiden käytöstä prosessitiedon tallentamisen apuna.

Opinnäytetyö voi huipentua tyylikkääseen asiantuntijaesitykseen, jossa opiskelija esittelee työnsä tulokset toimeksiantajalle, koulun edustajille tai muille opiskelijoille. Näitä pide-tään Turun ammattikorkeakoulussa esimerkiksi yrityksissä toimeksiantajan järjestämässä ti-laisuudessa, yliopiston mallin mukaan seminaareina tai jopa mediatilaisuuksien muodossa. Esiintymistaidot ovat kaikkien ammattikorkeakoululaisten ydinkompetenssia, joten niiden harjoittelua ei ole koskaan liikaa. Sähköisellä esitystekniikalla höystetty asiantuntijaesitys on mainio opinnäytetyöprosessin päätöstilaisuus. Mediatilaisuuksien avulla opinnäytetöissä koottua tietoa saadaan helposti levitettyä ja esimerkiksi aluevaikuttavuutta lisättyä. Hel-po uudistus opinnäytetöiden raportointikäytäntöihin olisikin, että opinnäytetyön kirjalliseen osuuteen liitettäisiin diaesitys prosessin pääpiirteistä ja projektin tuloksista. Se voisi olla sisällöltään työn tiivistelmää vastaava, mutta lukijaystävällisessä muodossa esitettyä. Toimeksiantajat ovat toivoneet opinnäytetöiltä helppoa ja nopeaa luettavuutta ja tulosten hyödynnettävyyttä (Isotalo ym. 2006).

Tietotekniikkainsinööreille määritellyt kompetenssit vastaavat hyvin esimerkiksi tieto-yhteiskuntaneuvoston uusimman raportin aiheisiin. Opinnäytetyöprosessin ja siitä rapor-toinnin voisi uudistaa vastaamaan tämän päivän tarpeita. Paperisen, staattisen kertovan tekstityypin kirjoittaminen ei ole riittävä oppimistavoite nykypäivän tietotekniikkainsinööri-si opiskelevalle. Uudenlainen tieto- ja viestintäteknologian käyttö myös tässä tarkoituksessa voisi palvella tiedon kumuloitumista ja innovatiivisten rajapintojen syntymistä. Yrityselämän tarpeiden mukaiset toiminta- ja viestintätavat lisäävät ammattikorkeakoulujen toiminnan edellytyksenä olevaa alueellista yhteistyötä ja kehittämistä.

LÄHTEET

Alasilta, A. (2002). Verkkokirjoittajan käsikirja. Inforviestintä Oy, Helsinki.

AMKOTA (2006). Ammattikorkeakoulujen seurannan ja arvioinnin tietokanta.

<<http://www.csc.fi/amkota>> Luettu 8.12.2006.

Anttila, P. (2005). Ilmaisu, teos, tekeminen ja TUTKIVA TOIMINTA. Artefakta 16. Akatiimi Oy, Hamina.

ECTS-projekti (2006). Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen:

koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit.

<<http://www.ncp.fi/ects/>> Luettu 30.11.2006.

Forselius, P., Karvinen, M. & Kosonen, M. (2005). Tivi-projektien johtaminen: projektimallit ja läpivienni. Talentum, Helsinki.

Haikala, I. & Märijärvi, J. (2006). Ohjelmistotuotanto. Talentum, Helsinki.

Isotalo, T., Uutela, S., Kohtamäki, A.-M., Kujanpää, A., Kyyrö, M. & Laine, L. (2006).

Mitä yritykset odottavat opinnäytetyöltä? PowerPoint-esitys. Turun ammattikorkeakoulun liiketalouden tutkimuspaja.

<<http://www.turkuamk.fi/opinnaytetyo>> Luettu 13.12.2006.

Naumanen, M. (2004). TEKBARO. Teknologiaarometri kansalaisten asenteista ja kansakunnan suuntautumisesta tietoon perustuvaa yhteiskuntaan. VTT teknologian tutkimuskeskus. <<http://www.tek.fi/ci/pdf/teknologia/tekbaro/Teknologiaarometri2004.pdf>> Luettu 30.11.2006.

Näykki, M.-P. (2005). Opinnäytetyöprojekti. <<http://kehittaminen.turkuamk.fi/mpnaykki/prosessit/#>>

Luettu 13.12.2006.

- Näykki, M.-P. & Kankaanpää, V. (2006).** Opetusmateriaali. Tietotekniikka, Salo. Turun ammattikorkeakoulu.
- Opinnäytetyöraportin ja kypsyysnäytteen kirjoitusohjeet (2006).** Turun ammattikorkeakoulu.
<<http://www.turkuamk.fi/opinnaytetyo>> Luettu 12.12.2006.
- Pesonen, H. (2007).** Laatu! Asiantuntijaorganisaation laatuopas. Infor Oy TAT, Helsinki.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004).** Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. KeVer-verkkolehti 3 (4).
- SecureDoc (2004).** Käytettävät ja turvalliset käyttöohjeet kuluttajatuotteille. Ohjeistus. Versio 1.0. <http://www.dokumentoijat.net/dokumentit/SecureDoc_FIN.pdf> Luettu 18.7.2006.
- SFS-EN ISO 9001 (2001).** Laadunhallintajärjestelmät. Vaatimukset. Suomen Standardoimisliitto SFS ry, Helsinki.
- St. Amant, K. (2001).** Cultures, Computers, and Communication: Evaluating Models of International Online Production. In: IEEE Transactions on Professional Communication 44 (4), 291–295.
- Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005).** Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Tietoyhteiskuntaneuvosto (2005).** Tulevaisuuden verkottuva Suomi - Tietoyhteiskuntaneuvoston raportti 2005. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki. <<http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/tietoyhteiskuntaneuvosto/>> Luettu 13.12.2006.
- Tietoyhteiskuntaneuvosto (2006).** Tulevaisuuden elinvoimainen Suomi - Tietoyhteiskuntaneuvoston raportti 2006. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki. <<http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/tietoyhteiskuntaneuvosto/>> Luettu 13.12.2006.
- Turun ammattikorkeakoulun opinto-opas (2006).** Turun ammattikorkeakoulu. < <http://marconi.hallinto.turkuamk.fi/db/opintoo7.nsf/webbycontents?openview>> Luettu 13.12.2006.
- Vuorijärvi, A. (2005).** Opinnäytetyö tekstinä työelämään. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Lambert (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Edita, Helsinki, 81–94.
- Vesterinen, P. (2003).** Ammattikorkeakoulun projektiopiskelu ja -oppiminen. KeVer-verkkolehti 2 (1).
- Välilmaa, E. (2006).** Salon insinöörikoulutuksen hyödyllisyys ja tarpeet Salon seudun ICT-alan yrityksille. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.

Kypsyysnäyte ammattialaan perehtyneisyyden ja kielitaidon kohtauspaikkana

Ilona Tanskanen

Opinnäytetyön aihepiiriin liittyvä kypsyysnäyte on opiskelijan viimeinen koetus ennen AMK-tutkinnon valmistumista. Kypsyysnäytteelle on säädetty asetuksessa kaksi tehtävää: sen avulla mitataan ammattikorkeakouluopiskelijan perehtyneisyyttä ammattialaan sekä kielitaitoa. Tässä artikkelissa keskitytään kypsyysnäytteeseen kielitaidon kokeena. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE) ry:n kielten opettamisen kehittämissuositus on hyväksynyt kypsyysnäytettä käsittelevän suosituksen keväällä 2006. Artikkelissa tarkastellaan kypsyysnäytesuosituksen lainsäädännöllistä taustaa, suosituksen syntyprosessia sekä luonnollisesti itse suositustekstiä. Lopuksi tavoitellaan tulevaa niiden kysymysten avulla, jotka kypsyysnäytteeseen liittyvistä säädöksistä, kielten opetuksen pedagogiikasta, nykykäytännöistä ja kehittämiskokeiluista ovat kumpunneet.

ASETUS AMMATTIKORKEAKOULUISTA SEKÄ LAKI JULKISYHTEISÖJEN HENKILÖSTÖLTÄ VAADITTAVASTA KIELITAIIDOSTA SÄÄTELEVÄT KYPSYYSNÄYTETTÄ

Asetus ammattikorkeakouluista velvoittaa ammattikorkeakouluopiskelijan osoittamaan ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla sellaisen suomen ja ruotsin kielen taidon, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella ja joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen. Tämän lisäksi opiskelijan on AMK-opinnoissa tai muulla tavalla osoitettava sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 8. § Kielitaito.)

Asetusteksti määrittelee valtion henkilöstöltä kaksikielisellä virka-alueella vaadittavan kielitaidon enemmistön kielen osalta erinomaiseksi suulliseksi ja kirjalliseksi taidoksi sekä toisen kielen osalta tyydyttäväksi suulliseksi ja kirjalliseksi taidoksi (Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 6.6.2003/424 § 6 Valtion henkilöstön suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset). Suomessa useimmat kunnat ovat joko kokonaan suomenkielisiä (383 kuntaa) tai kaksikielisiä siten, että enemmistön kieli on suomi (21 kuntaa). Kokonaan ruotsinkielisiä kuntia Suomessa on 19, ja kaksikielisiä kuntia, joiden enemmistön kielenä on ruotsi, on 23. (von Martens 2003, 6; Nuolijärvi 2005, 289.)

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 määrittelee, että mikäli opiskelija on suorittanut korkeakoulussa kypsyysnäytteen koulusivistyskielilläään, hänen ei tarvitse osoittaa ns. erinomaista kielitaitoa erillisen tutkinnon (esim. valtionhallinnon kielitutkinnon) avulla. Myös ylioppilastutkinnon arvosana, joka on vähintään magna cum laude approbatur äidinkielen kokeessa tai vähintään eximia cum laude approbatur suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä -kokeessa, päästää opiskelijan erinomaisen kielitaidon osoittavasta tutkinnosta. (Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003, 4. luku Kielitaidon osoittaminen opintojen yhteydessä 15. § Erinomainen suullinen ja kirjallinen kielitaito.)

Käytännössä Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (15.5.2003/352 8. § Kielitaito) sekä Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (6.6.2003/424 § 6 Valtion henkilöstön suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset) langettavat ammattikorkeakoulujen kypsyysnäytteelle tehtävän mitata ja osoittaa opiskelijan erinomaista suullista ja kirjallista suomen tai ruotsin kielitaitoa, mikäli opiskelija ei ole vaadittua kielitaitoa jo ylioppilastutkinnossa edellä kuvatulla tavalla osoittanut. Tyydyttävän toisen kielen taidon opiskelija voi asetuksen mukaan osoittaa korkeakoulututkintoon sisältyvällä kielikokeella tai sellaisilla kieliopinnoilla, jotka osoittavat toisen kotimaisen kielen suullista ja kirjallista taitoa. Myös vähintään 15 opintoviikon opinnot tai vähintään arvosana approbatur riittävät osoitukseksi tyydyttävästä kielitaidosta toisessa kotimaisessa kielessä. (Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 17. §.)

Kypsyysnäytettäkin säädellään Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 10. § Kypsyysnäyte (16.6.2005/423): ”Tutkintoa varten opiskelijan on kirjoitettava opinnäytetyönsä alalta kypsyysnäyte, joka osoittaa perehtyneisyyttä alaan ja suomen tai ruotsin kielen taitoa. Ammattikorkeakoulu päättää kypsyysnäytteestä silloin, kun opiskelijalta ei vaadita 8. §:n 1 momentissa tarkoitettua kielitaitoa.” Asetuksen mukaan opiskelijan on siis kirjoitettava kypsyysnäyte, vaikka hän ei tarvitsisikaan sitä osoittamaan lainsäädännön edellyttämää suomen ja ruotsin kielen taitoaan.

KENELTÄ EI VAADITA SUOMEN TAI RUOTSIN KIELEN TAITOA?

Kuten aiemmin todettiin, asetus ammattikorkeakouluista velvoittaa ammattikorkeakouluopiskelijan osoittamaan opinnoissa tai muulla tavalla määritellyn suomen ja ruotsin kielen taidon. Asetustekstissä todetaan, että ammattikorkeakoulu voi erityisestä syystä vapauttaa opiskelijan säädetyistä kielitaitovaatimuksista osittain tai kokonaan. Suomen tai ruotsin kielen taitovaatimus ei asetuksen mukaan koske opiskelijaa, joka on saanut koulusivistyksensä muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä, eikä opiskelijaa, joka on saanut koulusivistyksensä ulkomailla. Tällaiselta opiskelijalta vaadittavasta kielitaidosta päättää ammattikorkeakoulu. Opiskelijan osoittama kielitaito on ilmoitettava tutkintotodistuksessa. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 8. § Kielitaito.)

Maahanmuuttajien ja Suomeen ammattikorkeakoulututkintoa ulkomailta suorittamaan tulevien kohdalla lainsäädännön määrittämä suomen ja ruotsin kielen taidon vaatimus voi olla mahdoton saavuttaa ammattikorkeakouluopinnoissa. Mikäli ammattikorkeakoulututkintoa var-

ten Suomeen tullut opiskelija ei aio jäädä Suomeen ja suomalaisille työmarkkinoille, hänelle kielilainsäädännön edellyttämälle suomen ja ruotsin kielen taidolle ei ole työelämässä käyttöä tai vaatimusta. Maahanmuuttajien tilanne on toinen. He opiskelevat ja suorittavat ammattikorkeakoulututkinnon tehdäkseen työtä uudessa kotimaassaan, Suomessa. Heidän kohdallaan joudumme tarkastelemaan kielilain ydintä: sillä turvataan Suomen kansalliskielten ja niitä käyttävän väestön kielelliset oikeudet perustuslain edellyttämällä tavalla. Perustuslaissa määritellään Suomi kaksikieliseksi ja kielletään syrjintä kielen perusteella (Perustuslaki 6. § ja 17. §). Kielilaki turvaa siis henkilön oikeudet saada palvelua kansalliskielillä (Nuolijärvi 2005, 287). Tämä oikeus on uhattuna, mikäli julkisyhteisön henkilöstö ei kielitaitonsa puutteellisuuden takia pysty palvelemaan suomeksi tai ruotsiksi.

Kielilaki velvoittaa julkisyhteisöjä, kunnan viranomaisia, valtion viranomaisia mukaan lukien tuomioistuimet, itsenäisiä julkisoikeudellisia laitoksia, eduskunnan virastoja ja presidentin kansliaa sekä julkista hallintotehtävää lain nojalla hoitavaa yksityistä sen hoitaessa tätä tehtävää. Lain ulkopuolelle jäävät yliopistot, evankelis-luterilainen kirkko ja ortodoksinen kirkkokunta. (Valli-Lintu 2003, 8.) Lainsäädäntö edellyttää, että viranomaisella on kielitaitoista henkilöstöä niissä tehtävissä, joissa kielitaitoa todellisuudessa tarvitaan. Kielitaitovaatimuksista on myös kerrottava työpaikkailmoituksissa. Jouston varaa kielitaitovaatimuksissa periaatteessa on niissä tehtävissä, joissa ei tosiasiassa vaadita määriteltyä kielitaitoa. Tällöin muodollisia kielitaitovaatimuksia voidaan helpottaa. (Andersson & Nybondas-Kangas 2003, 16–17.)

Lainsäädäntö antaa siis ammattikorkeakouluille mahdollisuuden olla vaatimatta julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavaa suomen ja ruotsin kielen taitoa opiskelijalta, joka on suorittanut koulusivistyksensä muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä tai ulkomailla. Tällöinkin opiskelijan kielitaidosta on oltava lausuma tutkintotodistuksessa. Maahanmuuttajien kohdalla tätä voi soveltaa. Kielitaitoa voi tutkinnon jälkeenkin toki täydentää ja kielitaidon osoittaa todistuksella kielikokeesta (valtionhallinnon kielitutkinto) tai muulla, kunnan tai muun julkisyhteisön tarkoituksenmukaiseksi katsomalla tavalla. (Vrt. Andersson & Nybondas-Kangas 2003, 17.)

Oman erityisen ryhmänsä muodostavat lukivaikeuksiset opiskelijat. Heidän kirjoittamisensa ei välttämättä yllä suomen tai ruotsin osalta lainsäädännön määrittelemälle tasolle AMK-opintojen aikaanakaan, sillä kieliopintoja on AMK-opinnoissa suhteellisen vähän, joskin koulutusohjelmittain vaihtelevasti. ARENE ry:n antama (2004) suositus kieliopintojen järjestämisestä määrittää kieliopintojen vähimmäislaajuudet. Suomen ja ruotsin kielen opintojen laajuuden ARENE ry:n suositus määrittelee vähintään kolmeksi opintopisteeksi. ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämissuositus ottaa kantaa lukivaikeuksisen opiskelijan kypsyysnäytteen erityispiirteisiin, kypsyysnäytetilaisuudessa mahdollisiin erityisjärjestelyihin. Vaikka kypsyysnäytesuosituksessa ei otetakaan kantaa tutkintotodistukseen tehtävään erillismerkintään lukivaikeuksisen opiskelijan kohdalla suoranaisesti, ajatuksena on ollut, että lukivaikeuden perusteella tehdyistä erityisjärjestelyistä ei tule erillistä merkintää tutkintotodistukseen kuten ei ylioppilastutkintotodistukseenkaan.

Oman ryhmänsä muodostavat myös vieraskielisten koulutusohjelmien opiskelijat. Säästösten mukaan hekin osoittavat kypsyysnäytteessään sekä perehtyneisyyttä ammattialaan että kielitaitoa. Mikäli kypsyysnäytteen kieli on jokin muu kuin opiskelijan koulusivistyskieli, opiskelija ei saa kypsyysnäytteen perusteella luonnollisestikaan vapautusta julkisyhteisöjen

henkilöstöltä vaadittavan suomen tai ruotsin kielen taidon osoittamisesta, ns. erinomaisen kielitaidon osoittamisesta. Mikäli opiskelijalla on osoittaa vaadittu kielitaito ylioppilastutkinnon perusteella, kuten aiemmin kuvattiin, kielitaidon suhteen ongelmia ei aiheudu, vaikka opiskelija kirjoittaisikin kypsyysnäytteensä jollakin muulla kielellä kuin koulusivistyskielellään. Mikäli opiskelijalla ei ole ylioppilastutkinnossaan vaadittavaa arvosanaa koulusivistyskielestään, ns. erinomainen kielitaito jää osoittamatta. Tällöin voi säädöksen määräys julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavan kielitaidon osoittamisesta osana AMK-opintoja tai muuten jäädä täyttämättä.

ARENE RY:N KYSYYSNÄYTESUOSITUS PERUSTUU SUOMEN KIELEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN VALTAKUNNALLISEEN YHTEISTYÖHÖN

ARENE ry:n kielten opettamisen kehittämissuostuksen jäseneksi tuli ensimmäistä kertaa suomen kielen ja viestinnän opettaja vuonna 2005. Monissa, joskaan ei kaikissa, Suomen ammattikorkeakouluissa suomen kielen ja viestinnän opettajat ovat tulleet osaksi kielikeskuksia.

ARENE ry:n kielten opettamisen kehittämissuostuksen toiminnan laajeneminen suomen kielen ja viestinnän opettajien keskuuteen näkyy myös työryhmän toimintasuunnitelmassa. Tavoitteeksi on asetettu ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajien valtakunnallisen yhteistyön käynnistyminen. (Arenen kielityöryhmä [luettu 18.12.2006].) Lukuvuonna 2004–2005 valtakunnallisen opetussuunnitelmien uudistustyön yhteydessä luotiin perusta paitsi ARENE ry:n kieltenopetuksen käytäntösuostuksen mukaiselle kaikille AMK-opiskelijoille yhteiselle suomen kielen ja viestinnän kolmen opintopisteen opintojaksolle myös valtakunnalliselle alan opettajien yhteistyölle.

Suomen kielen ja viestinnän opettajien yhteistyö on nyt ulottumassa myös yliopistojen ja muiden tiedekorkeakoulujen suomen kielen opettajien keskuuteen. Niin ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissakin on oltu huolestuneita suomen kielen ja viestinnän osaamisesta ja riittävien opintojen varmistamisesta. Suomen kielen lautakunta on esittänyt oman suosituksensa kirjallisen viestinnän opintojen laajuudesta yliopisto- ja tiedekorkeakouluopinnoissa. Suomen kielen lautakunta suosittaa vähintään viiden opintopisteen laajuisia kirjallisen viestinnän opintoja sisällytettäväksi yliopisto-opintoihin. (Suomen kielen asema tieteen kielenä) ARENE ry:n kieltenopetuksen käytäntösuostus ammattikorkeakouluille sisällyttää kolmeen opintopisteeseen sekä kirjallisen että puheviestinnän. Korkeakoulujen yhteisten opintojen hyväksiluettavuuden vuoksi olisi tietenkin suotavaa, että kieliopinnot korkeakoulusta riippumatta olisivat yhdenmukaiset.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien uudistamiseen liittyi ydinainesanalyysi, joka suomen kielen ja viestinnän osalta toteutui yhdysopettajien tapaamisissa ydinainesanalyysiin liittyneissä koulutustilaisuuksissa. Viimeisimmässä ydinainesanalyysiin liittyneessä tapaamisessa talvella 2005 valittiin minut ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajien valtakunnalliseksi yhdysopettajaksi, jonka tehtäväksi on muotoutunut ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajien yhteystietojen keruu ja postituslistan ylläpito sekä yhteistyö ammattikorkeakoulujen ns. suomen kielen ja viestinnän työryhmiensä sekä valtakunnallisia työkokouksia ja -seminaareja järjestävien ammattikorkeakoulujen opettajien kanssa.

Ensimmäinen valtakunnallinen suomen kielen ja viestinnän opettajien verkostotapaaminen järjestettiin Tampereella 6.10.2005. Aiheina olivat ydinainesanalyysin yhteydessä akuu-

teimmiksi kysymyksiksi nousseet opinnäytetyön kirjoittaminen sekä kypsyysnäyte. Ulkopuolisena asiantuntijana kypsyysnäytteeseen ja sen arviointiin liittyen toimi FT Jorma Julkunen. Tampereen työkokouksessa kävi ilmi, että opinnäytetyö ja kypsyysnäyte toteutuvat varsin monimuotoisina Suomen ammattikorkeakouluissa. Keskusteluissa esiin nousivat yhteiset hyvät käytänteet ja näkemykset, jotka ovat olleet pohjana ARENE ry:n kielityöryhmän kypsyysnäytesuositukselle. Suosituksessa nimetyt kypsyysnäytteen arvioinnin kohteet muodostuivat Tampereen työkokouksessa, samoin osa kypsyysnäytetilaisuuden järjestämisestä koskevista suosituksista. Lukuvaikeuksisen opiskelijan kypsyysnäytettä koskevia suosituksia ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämisryhmä on muotoillut sellaisiksi, että ne noudattavat Ylioppilastutkintolautakunnan määräyksiä ja suosituksia, joita ylioppilastutkinnossa noudatetaan. Seuraava luku muodostuu kokonaisuudessaan ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämisryhmän kypsyysnäytesuosituksista.

"KYPYSYYSNÄYTE KIELITAIDON KOKEENA – ARENE RY:N KIELTEN OPETUKSEN KEHITTÄMISRYHMÄN SUOSITUS

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n asettama kielten opetuksen kehittämisryhmä on kokouksessaan 26.4.2006 hyväksynyt kypsyysnäytteen kieliasua ja sen arviointia koskevan suosituksen. Suositus perustuu kielitaitoa ja kypsyysnäytettä koskevaan lainsäädäntöön (Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 6.6.2003/424: 6. § Valtion henkilöstön suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset, Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352: 8. § Kielitaito ja 10. § Kypsyysnäyte 16.6.2005/423, Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003). Suomen kielen ja viestinnän opettajien valtakunnallisessa työkokouksessa 6.10.2005 Tampereella luonnosteltiin ammattikorkeakoulujen hyviä yhteisiä käytänteitä soveltaen suositus, jota ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämisryhmä on käyttänyt työskentelynsä lähtökohtana.

Kypsyysnäytetilaisuuden järjestäminen

Kuten edellä mainitut kielitaitoa ja kypsyysnäytettä koskevat säädökset edellyttävät, kypsyysnäyte annetaan kirjallisesti. Kukin opiskelija kirjoittaa kypsyysnäytteen itsenäisesti. Kypsyysnäyte kirjoitetaan valvotussa tilaisuudessa koulusivistyskielellä (suomi tai ruotsi) tai ammattikorkeakoulun päättämällä kielellä.

Lukuvaikeuksisen opiskelijan kypsyysnäytettä koskevat seuraavat erityisjärjestelyt edellyttäen, että opiskelija esittää asiantuntijan (esim. erikoislääkäri tai erityisopettajan) lausunnon tilanteestaan:

- Lukuvaikeuksinen opiskelija voi kirjoittaa pidempään kuin muut ja kirjoittaa koneella.*
- Lukuvaikeuksinen opiskelija voi täydentää suoritustaan suullisesti.*

Kypsyysnäytteen arviointi

Kypsyysnäytteen asiasisällön arvio ammattiaineen opettaja ja kieliasun arvio asianomaisen kielen opettaja. Kypsyysnäyte arvioidaan asteikolla hyväksytty – hylätty.

Kypsyysnäytteen kieliasun arviointi kohdistuu seuraaviin asioihin:

- Jäsenty (mm. tekstin kokonaisrakenne, kappalejako, otsikointi)*
- Ymmärrettävyys (mm. tekstin itsenäisyys, argumentointi, väitteet ja niiden perustelut)*
- Selkeys (mm. virkerakenne, ammattitermien käyttö, sanavalinnat)*
- Tyyli (asiatyylit) ja kieli (mm. oikeakielisyys, oikeinkirjoitus, ohjeiden mukainen ulkoasu)."*

KYPSYYSNÄYTTEEN MONIKASVOINEN TOTEUTUS AMMATTIKORKEAKOULUISSA

Tampereen suomen kielen ja viestinnän verkostotapaamisessa 6.10.2005 kävi ilmi, että kypsyysnäytettä on toteutettu varsin monin eri tavoin ammattikorkeakouluissa. Kypsyysnäytettä on kirjoitettu, mutta myös puhe-esityksen muodossa on kypsyysnäytteensä voinut joissakin oppilaitoksissa suorittaa. Tampereella käydyssä keskustelun perusteella vaikuttaisi siltä, että yleisin kypsyysnäytteen tekstilaji on ollut perinteinen essee. Myös muita tekstilajeja on nousut esseen rinnalle; artikkeli, tiedote ja tiivistelmä mainittiin.

Kypsyysnäytetilaisuutta koskevassa keskustelussa Tampereen verkostotapaamisessa ilmeni, että monesti kypsyysnäyte kirjoitetaan käsin käytännön syistä: käsin kirjoitettavia voidaan valvoa isoissa luentosaleissa, kun taas pienissä tietokonehuoneissa pc:llä ja tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettavia voi olla samassa tilaisuudessa vähemmän. Joissakin puheenvuoroissa käsin kirjoittamista pidettiin perusteltuna senkin vuoksi, että tekstinkäsittelyohjelmissa on oikolukumahdollisuus, jonka käyttö helpottaisi kirjoitustyötä mutta vaikeuttaisi kielitaidon arviointia. Joissakin ammattikorkeakouluissa kypsyysnäyte kirjoitetaan tekstinkäsittelyohjelmalla ja oikolukuohjelman käyttö on sallittua. Tätä pidettiin perusteltuna siksi, että työelämän tekstiilanteissa kirjoitetaan tietotekniikan eri mahdollisuuksia hyödyntäen; käsin kirjoittaminen on hyvin harvinaista työelämän tekstiilanteissa. Kielitaito nähtiin laaja-alaisen osaamisena: puhtaasti lingvistiset taidot ovat vain osa kieli- ja viestintäosaamista. Joissakin oppilaitoksissa riittää, että opiskelija toimittaa tarkastajalle tekstin, jolloin ei valvota kirjoittamistyössä käytettyjä apuvälineitä tai edes kirjoittajan henkilöllisyyttä. Kaikkialla ei ole edellytetty, että kukin opiskelija kirjoittaisi (tai suorittaisi muuten) oman tekstinsä. Mikäli opinnäytetyö on tehty pari- tai ryhmätöinä, kypsyysnäytteen on voitu suorittaa samaan tapaan.

Pari- tai ryhmätöinä laaditun tekstin avulla yksilön kielitaidon arviointi on käytännössä erittäin hankalaa ellei mahdotonta. Mikäli kypsyysnäytetekstiksi hyväksytään valvomattomassa tilaisuudessa kirjoitettu teksti, kirjoittajan henkilöllisyys jää ilmoituksen varaan. Tällöin kielitaidon osoittamiseksi riittää siis se, että opiskelija on kykenevä toimittamaan arvioitavaksi hyväksyttävän tekstin. Kypsyysnäytettä koskeva kohta Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (10. § 16.6.2005/423) mainitsee kypsyysnäytteen kirjoitettavaksi. Tällöin puheen suoritettu kypsyysnäyteteksti ei tarkalleen ole säädöksen mukainen.

Kypsyysnäytteen arvioinnissa on ammattikorkeakouluissa hyvin erilaisia käytäntöjä. Monissa oppilaitoksissa arviointi on toteutettu kuten ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämissuositukset suosittavat: perehtyneisyyden ammattialaan arvioi ns. ammattiaineen opettaja ja kielitaidon arvioi ao. kielen opettaja. Joissakin oppilaitoksissa arviointi etenee niin, että ammattiaineen opettaja arvioi ensin kypsyysnäytteen hyväksyttävyyden sisällön puolesta, minkä jälkeen kielen opettaja arvioi hyväksyttävyyden kieliasun puolesta, mikäli kypsyysnäyte on sisällöltään hyväksyttävä. Joissakin ammattikorkeakouluissa järjestystä sisällön ja kieliasun arvioinnin suhteen ei ole määritelty. Tampereen verkostotapaamisessa kävi ilmi, että joissakin ammattikorkeakouluissa kieliasua ei erikseen arvioida tai sen arvioi joku muu kuin kielen ja viestinnän opettaja.

Myös kypsyysnäytteen kieliasun arviointiin kohdennetun resursoinnin suhteen ammattikorkeakoulut eroavat toisistaan. Joissakin oppilaitoksissa kypsyysnäytteen kieliasun arviointi ja opinnäytetyön kirjoittamisen ohjaus on resursoinnissa kytketty yhteen; sama opettaja siis ohjaa opinnäytetyön kirjoittamista ja arvioi kypsyysnäytteen. Joissakin oppilaitoksissa nämä asiat kulkevat erillään. Joissakin opinnäytetyön kirjoittamista ei ohjata eikä siihen resursoida, kypsyysnäytteen suhteen tilanne voi olla sama. Kypsyysnäytteen kieliasu voidaan oppilaitoksessa Tampereen verkostotapaamisen keskustelun perusteella arvioida, vaikka opinnäytetyön kirjoittamista ei ohjattaisikaan. Kypsyysnäytteen kieliasun arviointiin kohdennetut aikaresurssit vaihtelevat.

Tampereen verkostotapaamisessa kaivattiin tukea kypsyysnäytteiden arviointityöhön. Kuten edellä on kuvattu, yhteiset arvioinnin kohteet saatiinkin määriteltyä. Keskustelussa todettiin, että kielitaito koostuu monesta eri osa-alueesta. Hyväksyttävyyden rajan määrittely koettiin tärkeäksi, mutta sen määrittely Tampereen verkostotapaamisessa ei enää onnistunutkaan. Se todettiin, että yksittäisten kieliasuun liittyvien puutosten ja niiden määrien nimeämisellä ei päästä kohti toimivaa hyväksyttävyyden rajan ilmaisemista.

Jollakin tavalla yhteinen kypsyysnäytteen kieliasun hyväksyttävyyden raja tulisi arvioinnin oikeudenmukaisuuden vuoksi määritellä. Joissakin ammattikorkeakouluissa käytössä on ollut yleisten kielitutkintojen tapaan yhteisen näkemyksen määrittelyä siten, että arvioivat opettajat ovat lukeneet yhdessä kypsyysnäytteitä ja keskustelleet niiden hyväksytyydestä.

KYPSYYSNÄYTTEEN KIELIASUN ARVIOINNIN KYSYMYKSIÄ JA ONGELMIA

Kypsyysnäytetekstin perusteella opiskelija vapautuu sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon erillisestä kokeesta. Tässä on nähtävissä pyrkimys arvioida kielikompetenssia, joka ennustaisi kielellistä käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa puhuen tai kirjoittaen (vrt. esim. Huhta & Takala 1999, 184). Laaja-alaisen kieli- tai kommunikatiivisen kompetenssin arviointi yksittäisen kirjallisen tekstin perusteella ei ole ongelmatonta missään suhteessa, mutta tähän asetetus ohjaa.

Kypsyysnäytteen arvioinnissa on toteutunut jollakin tavalla kriteerivitteinen arviointi. Siinä ei ole pyritty määrittelemään opiskelijoiden kielitaitoa suhteessa toisten opiskelijoiden kielitaitoon, antamaan heille arvosanoja suhteessa muiden osaamisen (vs. ylioppilastutkinto), kuten normivivitteisessä arvioinnissa. (Ks. Huhta & Takala 1999.) Mutta mitkä ovatkaan kriteerit, joihin nähden opiskelijan kielitaitoa arvioidaan? Mikä on sanallinen kuvaus opiskelijan kielitaidosta, johon vertailussa yksittäisen kypsyysnäytteen hyväksyttävyyttä punnitaan?

Säädöksissä määritellään tavoiteltava kielitaito ns. erinomaiseksi tai toisessa kielessä ns. tyydyttäväksi kielitaidoksi. Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteissa ns. erinomainen kielitaito määritellään seuraavasti:

"Puheen ymmärtäminen:

Ymmärtää erinomaisesti kaikenlaista vaativiinkin työtehtäviin liittyvää puhetta. Hienot sävyerot tai harvinaiset ilmaukset saattavat tuottaa jonkin verran ymmärtämisvaikeuksia.

Puhuminen:

Puhuu erittäin sujuvasti sekä pystyy ilmaisemaan täsmällisesti ja tilanteeseen sopivasti hienojakin merkitysvaihteita. Satunnaisesti puheessa saattaa esiintyä piirteitä, jotka eivät ole kohdekielen mukaisia. Puhuminen on lähellä äidinkielen kielitaitoa.

Tekstin ymmärtäminen:

Ymmärtää vaivatta kaikenlaisia tekstejä. Hienot sävyerot tai hyvin harvinaiset ilmaukset saattavat tuottaa jonkin verran vaikeuksia.

Kirjoittaminen:

Pystyy kirjoittamaan sujuvasti kaikenlaisia, työtehtävien edellyttämiä vaativiakin tekstejä, jotka sopivat tilanteeseen ja oletetuille lukijoille. Kirjoittaminen on lähellä äidinkielen kielitaitoa." (Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet 24/011/2005.)

Useimmiten kypsyysnäytteessä arvioidaan opiskelijan äidinkielen taitoa. Säädöstekstissä mainitaan kypsyysnäytteen yhteydessä koulusivistyskieli, mutta useimmiten kyse on siis äidinkielenstä. Edellä siteeratut kielitaidon määrittelyt on kirjoitettu vieraan kielen taitojen arvioinnin näkökulmasta, mikä näkyy siinä, että erinomaisen kielitaidon yhteydessä on määrittely ”lähellä äidinkielen kielitaitoa”. Riittävätkö edellä siteeratut valtionhallinnon kielitutkintojen perusteissa määritellyt kielitaidon kuvaukset kypsyysnäytteen kieliasun arvioinnin kriteeriksi? Pystyykö kielitaidon arvioija käyttämään em. kuvauksia hyväksyttävyyden rajan määrittelyyn arvioidessaan ARENE ry:n kielten opetuksen työryhmän kypsyysnäytesuosituksen mukaisesti kypsyysnäytetekstin jäsentelyä (mm. tekstin kokonaisrakenne, kappalejako, otsikointi), ymmärrettävyyttä (mm. tekstin itsenäisyys, argumentointi, väitteet ja niiden perustelut), selkeyttä (mm. virkerakenne, ammattitermien käyttö, sanavalinnat), tyyliä (asiatyylit) ja kieltä (mm. oikeakielisyys, oikeinkirjoitus, ohjeiden mukainen ulkoasu)?

Kuinka käyttökelpoiset valtionhallinnon kielitutkinnon kuvaukset ovat kypsyysnäytteen kieliasun arvioijan työkaluina? Miten voisimme saada mahdollisesti toimivimmat kuvaukset kypsyysnäytteen kieliasun arvioinnin kriteeriksi? Mikä voisi toimia kriteerin määrittelyn perustana? Nämä ovat avainkysymyksiä lähettäessä kehittämään kypsyysnäytteen kieliasun arviointia edelleen.

AMMATTIAINEIDEN JA KIELEN ASIANTUNTIJAT KEHITTÄMÄÄN KYPSYYSNÄYTETTÄ YHTEISTYÖSSÄ

Edellä on kuvattu kypsyysnäytteen toteuttamisen moninaisuutta. Kaikki tavat, joilla kypsyysnäytettä on toteutettu ja arvioitu Suomen ammattikorkeakouluissa, eivät ole olleet säädösten mukaisia tai ammatillista asiantuntemusta hyödyntäviä. Kieliasun arvioinnissa on edellä kuvattuja kehittämistarpeita. Kehittämistyötä on tehtävänä myös siinä, miten kypsyysnäyte voisi entistä paremmin toimia ammattialaan perehtyneisyyden ja kielitaidon foorumina, areenana, jolla kielen ja viestinnän opettajat ja ammattiaineiden opettajat kohtaisivat ja tekisivät yhteistyötä.

Ammattiaineiden opettajien asiaksi jää kypsyysnäytteen määrittely ammattialaan perehtyneisyyden osalta. Monet ammattiopettajat ovat pitäneet kypsyysnäytettä turhana; opinnäytetyössä osoitettu perehtyneisyys ammattialaan tuntuisi monelle riittävän. Kypsyysnäytteen on joskus mainittu puoltavan paikkaansa siten, että viimeistään sen avulla on voitu havaita, onko kirjoittaja itse työstänyt opinnäytettään.

Kypsyysnäyte voi kuitenkin tarjota mahdollisuuden opinnäytetyön alaan liittyvästä tutkimus- ja kehittämistyöstä tiedottamiselle varsinaisen perustehtävänsä, ammattialaan perehtyneisyyden ja kielitaidon osoittamisen, lisäksi. Mikäli kypsyysnäyte toteutuu perinteisenä esseetyyppisenä tekstinä, jolla on enintään kaksi lukijaa kirjoittajan lisäksi, kypsyysnäyte toimii säädösten määrittämässä tehtävässä: sen avulla arvioidaan kirjoittajan perehtyneisyyttä ammattialaan ja kielitaitoa. Mahdollista tiedottamistehtävää tällainen teksti ei voi toteuttaa.

Teoksessa *Työelämän kieli- ja viestintätaito* (2006) Marjatta Huhta, Riitta Jaatinen ja Esko Johnson esittelevät ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen perustaa ja kehittymistä. Autenttinen arviointi ja autenttinen opetus ovat tämän hetken näkemyksiä ja pyrkimyksiä. Opetuksen ja arvioinnin lähtökohdaksi pidetään mahdollisimman todellisia, luonnollisia viestintätilanteita ja viestinnän muotoja. Autenttinen arviointi on validia, koska siinä korostetaan kommunikatiivisia taitoja, tehtäviä ja tilanteita, jotka ovat työelämän kieli- ja viestintätarpeiden mukaisia. Autenttisesti arvioinnissa validius rakentuu myös oppijan itsearvioinnin, kontekstista toiseen siirrettävyyden ja arviointikäytännön ja -tekniikan kuvauksen avulla. (Huhta, Jaatinen & Johnson 2006, 39, 45.) Perinteisen esseen muodossa toteutettu kypsyysnäyte on joltisessakin ristiriidassa autenttisen arvioinnin periaatteiden kanssa. Jotakin asialle olisi kuitenkin tehtävissä.

Työelämän kieli- ja viestintätilanteiden kirjosta voisi löytyä kypsyysnäytteeseenkin soveltuva vaihtoehtoinen tekstilaji. Perinteinen esse ei ole työelämän teksti, vaikka sen avulla voidaan kiistatta oppia, osoittaa ja arvioida työelämän eri tekstien kirjoittamisessa hyödyllisiä taitoja. Jo aiemmin mainitut joissakin ammattikorkeakouluissa toteutetut artikkelit, tiedote ja tiivistelmä sen sijaan ovat lähempänä työelämän tekstilajeja kuin perinteinen esse. Aivan ongelmattomia nämkään eivät ole sen enempää työelämäälähtöisyyden kuin arvioinninkaan näkökulmista. Kantaa tulisi ottaa myös kypsyysnäytteen tekstilajin ja opintojen hyväksiluvun suhteen. Antaako ammattialan tekstilaji mahdollisuuden osoittaa kielitaitoa myös mahdollisen toisen ammattialan kannalta riittävästi?

Kaikkissa ammattikorkeakoulujen tutkintoa edellyttävissä työtehtävissä ei kirjoiteta artikkeleita, tiedotteita tai tiivistelmiä. Joissakin kirjoitetaankin. Verkkotekstit ja julkaisutavasta

riippumatta erilaiset esittelyt ovat kovin lähellä uutisoivan artikkelin rakennetta. Tiivistelmän kirjoittamisessa olennaista asioiden kertomista kattavasti mutta vähäisen tekstimäärän avulla tarvitaan monissa raportoivissa tekstilajeissa. Medioituneessa ja yhäti medioituvassa maailmassa erilaiset tiedotetyypit kuuluvat moneen työnkuvaan.

Arvioinnin kannalta ongelmalliseksi voi muodostua tutkivan artikkelin laajuus. Laajojen tekstien arviointi antaa varmastikin luotettavan kuvan kirjoittajan kielitaidosta mutta vaatii opettajalta työtunteja ja siis aikaresursseja, joka on muunnettavissa rahaksi, työn hinnaksi.

Miten paljon ammattikorkeakoulut ovat valmiita panostamaan opiskelijoidensa kielitaidon arviointiin? On selvää, että kypsyysnäytteiden arviointi ammattieettisesti riittävästi perehtyen edellyttää riittävää resursointia. Kymmenen minuutin resursseilla ei arvioida luotettavasti muutamaa tekstiriviä pidemmän tekstikatkelman osoittamaa kielitaitoa.

Tiivistelmä ja tiedote taas ovat teksteinä varsin suppeita näytteitä sekä puhutun että kirjoitetun kielitaidon arviointiin. ARENE ry:n kielten opetuksen työryhmän kypsyysnäytesuositus ei kypsyysnäytekstin laajuutta määrittele. Käytännöt ovat olleet vaihtelevia, mutta aivan harvinaisen ei liene kypsyysnäytteen laajuudeksi ohjeistettu noin neljän konseptisivun tai kahden koneella kirjoitetun sivun pituus.

Omaksi ongelmakseen voi myös muodostua kypsyysnäytteen tekstilajin mahdollinen puutos opetuksesta. Miten käyttää artikkelia tai tiedotetta kypsyysnäytteen tekstityyppinä, mikäli sitä ei opetuksessa käsitellä?

Ammattiaineiden sekä kielen ja viestinnän opettajat voisivat yksissä tuumin tutkailla, mikä voisi oman ammattialan kannalta olla mielekäs tekstilaji esseiden rinnalle kypsyysnäytteen kirjoittamiseen. Tekstilajin määrittelyn lisäksi yhteistyötä tarvittaisiin – jos jo tehdäänkin – kypsyysnäytekstejä laadimisessa. Millainen tehtävänanto ohjaisi opiskelijaa kirjoittamaan juuri tarkoitetun kaltaisen tekstin? Mitä asioita tekstilajin puitteissa olisi syytä ohjata tarkastelemaan kypsyysnäytteessä? Pitäisikö tehtävänannossa ohjeistaa paitsi kirjoittamisen tekstilajin, asiasisällön myös muiden kirjoittamiseen liittyvien käytänteiden suhteen? Tarvittaisiinko kypsyysnäytekstejä järjestämisen ja kypsyysnäytekstin arvioinnin suositusten ja ohjeiden lisäksi suositus ja ohje kypsyysnäytekstejä kirjoittamiseen? Voisivatko ammattikorkeakoulut laatia koulun omia käytänteitä määrittelevät ohjeistot, joissa em. asioihin otettaisiin kantaa? Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus eivät ole kovin yksinkertaisia saavuttaa, mutta ammattieettisesti ne ovat tärkeitä päämääriä. Yhteisten ohjeiden avulla arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta voitaisiin lähestyä.

TURUN AMK:SSA KIRJOITETAAN KYPYSYSNÄYTETTÄ VERKKOARTIKKELINA

Turun ammattikorkeakoulussa on kirjoitettu kypsyysnäytettä verkkoartikkelina, joka on myös julkaistu omassa verkkolehdessä, mikäli kypsyysnäytteenä kirjoitettu verkkoartikkeli on ylittänyt julkaisukynnyksen. Hyvinvointipalveluiden tulosalueella on oma verkkolehti Hyve opiskelijoiden ja vaikkapa opettajienkin artikkeleiden julkaisukanavaksi. Hyve-lehdessä on julkaistu vapaasti valittavan verkkolehti-opintojakson aikana kirjoitettuja artikkeleita, suomen kielen ja viestinnän opintojaksoilla kirjoitettuja artikkeleita sekä kypsyysnäytteinä kirjoitettuja verkkoartikkeleita.

Toistaiseksi kypsyysnäytettä verkkoartikkelina on kirjoitettu fysioterapian, kauneushoitoalan ja toimintaterapian koulutusohjelmissa. Ennen kypsyysnäytteen kirjoittamistilaisuutta opiskelijoille on järjestetty parin oppitunnin mittainen verkkolehden ja kypsyysnäytteeseen

verkkoartikkelina perehdyttävä tilaisuus. Tässä perehdytyksessä opiskelijoita on ohjattu valmistautumaan tulevaan kypsyysnäytteen ja verkkoartikkelin kirjoittamistilaisuuteen pohtimalla, mikä omassa opinnäytetyössä on ollut kaikkein keskeisintä. Opiskelijoilla on perehdytyksen jälkeen käsitys verkkoartikkelin tekstilajiin liittyvistä odotuksista, verkkoartikkelin ominaispiirteistä. Varsinaisessa kirjoitustilaisuudessa opiskelijalla ei ole saanut olla muistiinpanoja tai muutakaan materiaalia mukanaan. Kirjoittaminen on tapahtunut tietokoneella, eikä mahdollista oikolukuohjelmien käyttöä ole teknisesti estetty, mutta kirjoitustilaisuus on ollut valvottu. Verkkoartikkelin laajuudeksi on määritelty noin puolitoista tai kaksi koneella kirjoitettua A4-sivua. Opiskelija on jättänyt arvioitavaksi tekstistään tulosteen sekä lähettänyt verkkolehden päätoimittajalle sähköisen version.

Julkaistavan verkkoartikkelin kohdalla opiskelija tietää kirjoittavansa tietylle todelliselle kohdejoukko, alasta kiinnostuneille ja alan ammattilaisille tai tuleville ammattilaisille. Tekstin lajityyppi on tarkkarajainen: verkkoartikkeli. Teksti myös todella julkaistaan, mikäli julkaisukynys ylittyy. Sekä tekstilaji että julkaisemisen suhteen ollaan siis autenttisessa tilanteessa. On eri asia kirjoittaa julkaistava teksti verrattuna siihen, että tekstin luki vain opettaja tai kaksi. Tekstistään kantaa silloin eri tavoin vastuun – sellaisen vastuun kuin kirjoittajan ammattiteksteistä tulisi kantaakin.

Arvioinnin kannalta tarkkarajainen tekstilaji on selkeämpi kuin tekstilaji, jonka lajioimaisuudet ovat sumeamat, kuten esimerkiksi esseeksi nimitetyssä tekstilajissa on. Esseellä voidaan todellisuudessa tarkoittaa kovin monenlaisia tekstejä niin rakenteeltaan kuin ilmaisulisilta ominaispiirteiltäänkin. Kun tekstin kohdejoukko on määritelty vaikka varsin laaja-alainenkin, on tekstin toimivuuden arviointi mahdollista.

Verkkolehti Hyve on foorumi opinnäytetöistä tiedottamiselle. Kuka vain alasta kiinnostunut, työelämän yhteistyökumppani tai oman oppilaitoksen väki voi perehtyä verkkoartikkelien avulla opinnäytetöihin, niiden aihepiireihin ja keskeisiin tuloksiin. (Hyve 2005.)

LOPUKSI

Toisessa valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajien verkostotapaamisessa Helsingissä 10.11.2006 kypsyysnäyte oli aiheena jälleen. Seminaarin kypsyysnäytetyöryhmä kirjasi seminaarissa seuraavat kehittämiskysymykset:

Miten ohjataan ohjaavia opettajia ja opiskelijoita kypsyysnäytteen kirjoittamiseen?

Entäpä jos olisikin kaksi vaihtoehtoista kypsyysnäytetehtävää ja tekstilajia: esse ja sille vaihtoehtona ammattialan tekstilaji, tiedote, artikkeli tai jokin muu?

Millaisilla kriteereillä arvioidaan kypsyysnäytteiden kieliasuja?

Mille kohderyhmälle kypsyysnäyte kirjoitetaan? Onko se määritelty?

Millaista ammattikieltä voi käyttää (vs. yleiskirjakielinen asiatyylä)?

Seuraavia ehdotuksia kehittämistyöhön kypsyysnäytetyöryhmässä esitettiin:

Oppilaitosten kypsyysnäytettä ohjaavista teksteistä voitaisiin luoda pankki ja pankin aineistoja hyödyntäen luoda yhteisistä hyvistä käytänteistä yleinen ohje. Kypsyysnäytepankki voisi palvella kollegiaalisena arvioinnin tukipisteenä.

Kieliasultaan hyväksytyn kypsyysnäytteen ominaispiirteiden ja hyväksyttävyyden rajan

sanallistaminen selkeästi on kypsyysnäytteen kehittämistyön seuraava haaste. Kypsyysnäytettä säädellään asetuksissa hyvinkin velvoittavasti. Velvollisuuksien lisäksi kypsyysnäytteesä on mahdollisuus ammattialaan perehtyneisyyden sekä työelämän kieli- ja viestintätaitojen arviointiin ajanmukaisesti, autenttisesti, yhteistyötä ammattiaineiden opettajien sekä kielen ja viestinnän opettajien kesken tehden. Kypsyysnäyte on mahdollisuus kertoa alan viimeisimmästä koulutuksesta, opetuksesta, oppimisesta, tutkimus- ja kehittämistyöstä. Miksi jättäisimme tämän tilaisuuden käyttämättä?

LÄHTEET

- Andersson, B. & Nybondas-Kangas, H. (2003).** Kielitaito ja kunnallinen henkilöstö. Teoksessa Kunnat ja kielilainsäädäntö. Kansalliskielten asema. Suomen kuntaliitto, Helsinki, 15–17.
- ARENE ry. Areen kielityöryhmä 2004.** <http://homes.jypoly.fi/%7Eetjokisal/arenekielet/_private/kaytantosuositukset.htm> Luettu 18.12.2006.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999).** Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 179–215.
- Hyve 2005.** <hyve.turkuamk.fi> Luettu 18.12.2006.
- Huhta, M., Jaatinen, R. & Johnson, E. (2006).** Työelämään valmentavan kieltenopetuksen perusteet. Teoksessa M. Huhta, E. Johnson, U. Lax & S. Hantula (toim.) Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, Helsinki, 32–57.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003.** Annettu Helsingissä 6.6.2003.
- von Martens, C. (2003).** Kuntien kielellinen jaotus. Teoksessa Kunnat ja kielilainsäädäntö. Kansalliskielten asema. Suomen kuntaliitto, Helsinki, 6.
- Nuolijärvi, P. (2005).** Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä. Gaudeamus, Tampere, 283–299.
- Suomen kielen asema tieteen kielenä 2004.** <http://www.kotus.fi/lautakunnat/suomen_kannanotto_04.shtml> Luettu 18.12.2006.
- Valli-Lintu, A. (2003).** Viranomaisten yleiset kielelliset velvollisuudet. Teoksessa Kunnat ja kielilainsäädäntö. Kansalliskielten asema. Suomen kuntaliitto, Helsinki, 7–14.
- Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet.** Määräys 24/011/2005. Opetushallitus, Helsinki.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.** Annettu Helsingissä 15.5.2003.
- Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003.** Annettu Helsingissä 12.6.2003.

Sata neuvoa tehdä opinnäytetyö paremmin

Ohjeita opinnäytetyön kokeneilta¹

Timo Rautiainen

1. ALOITA OPINNÄYTETYÖ AJOISSA.

Milloin olisi sopiva hetki aloittaa opinnäytetyö? Toiset sanovat, että sopiva hetki aloittaa opinnäytetyö on, kun oman suuntautumisvaihtoehdon pääaine- ja sivuaineopinnot on pääosin suoritettu. Itse sanoisin, että työ tulisi aloittaa viimeistään silloin. Jotkut sanovat, että opinnäytetyö tulisi aloittaa jo vuosi ennen valmistumista, jolloin työn suunnitteluun, lähdemateriaalin keräämiseen ja kirjoittamiseen jää riittävästi aikaa. Yleisesti ottaen: mitä aiemmin aloitat opinnäytetyön, sitä helpompi siitä tulee sinulle. Aihetta miettiessäsi ja opinnäytetyön rakennetta pohtiessasi voit kerätä siihen materiaalia eri lähteistä ja yhtä lailla voit hyödyntää opintojesi aikana tekemiäsi harjoitus- tai ryhmätöitä opinnäytetyöhön mahdollisuuksien mukaan.

Opinnäytetyön alkuvaiheisiin kuuluu myös läheistesi informointi alkavasta projektista. Saatat tarvita helpotusta joksikin aikaa esimerkiksi kotitöihin ja siten ennen varsinaista opinnäytetyöprojektin alkamista voit tarvittaessa panostaa kotitöihin läheisiäsi enemmän, niin saat varmasti heidän tukeaan silloin, kun sitä eniten tarvitset. Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöprojekti tulisi aloittaa riittävän varhaisessa vaiheessa opintoja ja ehdottomasti silloin, kun vielä opiskelee aktiivisesti koululla, jolloin yhteydenpito ohjaajiin ja muihin opettajiin on vielä päivittäistä ja luontevaa.

2. MUISTA OIKEA ASENNE.

Ajattele, että opinnäytetyön tekeminen on suuri ja opettavainen seikkailu. Opinnäytetyöprojekti on juuri niin vaikea kuin sen kuvittelet olevan. Oikealla asenteella sen tekeminen on palkitsevaa ja haasteellista. Älä ajattele työstä, että se olisi sinulle pelottava mörkö tai ylitympäsemätön ongelma, vaan suhtaudu siihen kuin mielenkiintoiseen haasteeseen. Oikealla, positiivisella asenteella opinnäytetyö valmistuu kuin itsestään ja työn tekeminen on myös oikeasti hauskaa!

3. VARAA OPINNÄYTETYÖHÖN PALJON AIKAA.

Opinnäytetyön suunnittelu, lähdekirjallisuuden etsiminen, lukeminen ja kirjoittaminen vievät yllättävän paljon aikaa. Opinnäytetyön aikana tulet lukemaan myös paljon kirjallisuutta, artikkeleita ja muuta lähdemateriaalia, joita et voi suoraan hyödyntää opinnäytetyössäsi.

¹ Kirjoittaja on koonnut neuvot HAAGA Instituutin ammattikorkeakoulun opiskelijoilta, etenkin Malmin ja Helsingin liiketalousinstituuteissa vuosina 2004–2006 tehtyjen kyselyiden pohjalta. Tekstissä verssaalein (suuraakkoset) kirjoitetut ohjeet ovat autenttisia lainoja opiskelijoiden opinnäytetyönsä jälkeen antamista palautteista. Kommentit ovat peräisin kirjoittajan kokemuksista ja vuoropuheluista opiskelijoiden kanssa. Neuvojen esittämisjärjestys mukailee opinnäytetyön tekemisen etenemistä.

Tämä on hidaskäyttö, mutta erittäin opettavainen osa opinnäytetyötäsi, ja siihen pitää varata paljon aikaa. Varaa aikaa riittävästi, jolloin saat nukkua yösi rauhassa. Älä kuitenkaan varaa aikaa liian paljon, jottei projektisi veny ja paisu hallitsemattomaksi. Maksimissaan aikaa on hyvä varata puoli vuotta, sillä ehdolla että työskentelet sen intensiivisesti opinnäytetyön parissa. Jos valmistele opinnäytetyötäsi usean vuoden ajan, saatat unohtaa jo osan tekemistäsi asioista, ja se hankaloittaa koko projektin hallintaa sekä sen läpivientiä.

4. VALITSE ITSEÄSI KIINNOSTAVA AIHE.

Mikään opinnäytetyön aihe ei ole huono, jos koet sen itse tarpeeksi haastavaksi ja mielenkiintoiseksi. Opinnäytetyön aihevalinta on eräs tärkeimpiä, ellei jopa tärkein yksittäinen opinnäytetyöprojektin vaihe, johon tulee paneutua huolella. Opinnäytetyöaiheen tulee olla ammattiopintoihisi liittyvä. Voit alkaa miettiä omaa opinnäytetyöaihetta jo heti opintojen alussa, kun olet valinnut pääaineen tai suuntautumisvaihtoehdon. Epäselvissä tapauksissa ota yhteys ammattiaineopettajiisi tai opinnäytetyöohjaajaasi ja varmista asia. Pohdi pääaineopintoihisi liittyneitä opintojaksoja ja mieti, minkä aihealueen syvällisemmästä tutkimisesta olisit eniten kiinnostunut tai mikä aiheista olisi sinulle ammatillisesti hyödyllisin tulevaisuuttasi tai ammatillista uraasi ajatellen.

Erityisen hyviä ovat aiheet, joita on tutkittu vähän tai ei ollenkaan. Älä epäröi valita tällaista aihetta, vaikka lähdekirjallisuuden löytäminen saattaa olla vaikeampaa. Aiheet, joita on tutkittu vähän, tarjoavat sinulle mahdollisimman paljon empiiristä tietoa omassa tutkimuksessasi ja ovat siten hyvin arvostettuja. Joskus tulee myös hyvistä opinnäytetyön aiheista runsauden pula. Saatat keksiä useita mielenkiintoisia aiheita, ja jos et osaa päättää itse, hyödynnä muiden apua. Sopivaa aihetta pohtiessasi voit kuunnella myös tutkimuksesi kohdeyrityksen edustajan tai esimerkiksi oman työnantajasi mielipidettä, mutta muista kuitenkin, että opinnäytetyö on sinun ja sinä päätät viime kädessä aiheen ja ainoastaan sinun tulee jaksaa työskennellä aiheen parissa useita kuukausia. Etenkin opinnäytetöiden vaikeimpina hetkinä sinua itseäsi kiinnostava aihe palkitsee eniten. Kiinnostava aihe motivoi sinua työskentelemään – ja motivoituneena ihminen ylittää uskomattomiin suorituksiin!

5. RAJAA AIHE NIIN KAPEAKSI KUIN MAHDOLLISTA, SILLÄ ASIOILLA ON JOKA TAPAUKSESSA TAIPUMUS PAISUA.

Varmista aiheesi laajuus myös opinnäytetyön ohjaajalta sekä tutkimuksesi kohdeyrityksen edustajalta niin, että se on sopivasti rajattu ja tutkimuksellisesti mielekäs myös heidän mielestä. Aiheen rajaamisen keskeisin ajatus on se, että kaikkea maan ja taivaan väliltä sinunkaan ei tarvitse selvittää omasta aihealueestasi omassa opinnäytetyössäsi. Rajaus auttaa sinua tarkentamaan ajatustasi siitä, mitä haluat tutkimuksessa selvittää tai mitä haluat osoittaa keräämälläsi aineistolla. Rajaa aihe aluksi siten, että voit alkaa suunnitella opinnäytetyön rakennetta, ja tee lopullinen aiheen rajaus vasta sitten, kun sinulla on selkeä käsitys aihealueen kokonaisuudesta ja kun olet tutustunut riittävästi lähdekirjallisuuteen. Ota rajauksessa huomioon myös projektisi tärkeimmät tavoitteet, jotta onnistut vastaamaan niihin riittävän syvällisesti.

6. LAADI AIHEALUEESEESI LIITTYEN TUTKIMUSONGELMA.
Tutkimusongelma on esimerkiksi kysymys, johon haluat tutkimuksellasi löytää vastauksen. Se voi olla myös lause, väite tai toteamus, jonka haluat selvittää opinnäytetyössäsi. Projektityyppisissä töissä ei tarvitse välttämättä olla muotoiltua tutkimusongelmaa, sillä siinä syntyy joku uusi kehittämäsi asia, joka on opinnäytetyön varsinainen tulos.
7. LAADI TUTKIMUSONGELMAAN RIITTÄVÄ MÄÄRÄ ALAONGELMIA, JOIDEN TEHTÄVÄNÄ ON AUTTAA SINUA LÖYTÄMÄÄN VASTAUS VARSINAISEEN TUTKIMUSONGELMAASI.
Tutkimusongelmaa viipaloivien alaongelmien tulee olla pääongelmalle alisteisia kysymyksiä, joiden avulla helpotat varsinaisen tutkimusongelmasi ratkaisua.
8. TEE OPINNÄYTETYÖSUUNNITELMA.
Työn suunnittelun merkitystä voi tuskin tarpeeksi korostaa. Opinnäytetyöprojektissä aika on resursseista tärkein, ja siitä on tavallisesti myös suurin puute opinnäytetyöprojektin aikana. Muista kuitenkin levätä myös välillä! Esimerkiksi yksi vapaapäivä viikossa on tarpeellinen. Ota se myös huomioon aikataulussasi. Viimeistään opinnäytetyön viimeistelyssä tuntuu siltä, että aika loppuu kesken, joten noudata tekemiäsi aikatauluja heti alussa, sillä vuorokaudessa on aina yhtä monta tuntia eikä niitä saa millään lisää opinnäytetyön loppuvaiheeseen, vaikka kuinka haluaisi. Muista jättää suunnitelmaasi myös tarvittava joustovara. Tulet huomaamaan, että kaikki ei kuitenkaan tule menemään aina suunnitelmien mukaan. Silloin suunnitelmassa on hyvä olla hieman pelivaraa, ettet joudu muokkaamaan koko suunnitelmaa aivan uudestaan.
9. PIDÄ OPINNÄYTETYÖSUUNNITELMASTASI KIINNI.
Tämä on – eikä ehkä yllättäen – yksi opiskelijoiden suosituimmista palautteista koskien heidän omaa oppimistaan opinnäytetyöprojektin aikana. Kaikki onnistuneet projektit, niin myös opinnäytetyö, vaativat täsmällistä työskentelyä, jota helpottavat erilaiset välitavoitteet. Välitavoitteet helpottavat koko projektin seuranta ja auttavat projektipäällikköä tekemään tarvittaessa konkreettisia korjaustoimenpiteitä jo projektin alkuvaiheilla, jotta hän saa projektin päätökseen suunnitelmien mukaan! Voit pitää myös päiväkirjaa opinnäytetyön edistymisestä ja tarvittaessa tehdä korjaavia toimenpiteitä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa aikataulun rajoissa.
10. SUUNNITTELE AIKAJANA JA OSITA OPINNÄYTETYÖ PIENEMPIIN KOKONAISUUKSIIN, JOLLOIN PROJEKTIN SEURANTA HELPOTTUU. KYSY MYÖS MAHDOLLISELTA TOIMEKSIANTAJALTA TAI TUTKIMUKSEN KOHDEORGANISAATIOILTA AIKATAULUSI REALISTISUUTTA.
Opinnäytetyö kannattaa suunnitella viikotason aikajänteellä, jotta voit säännöllisesti seurata projektisi etenemistä ja tarvittaessa nopeastikin tehdä korjaavia toimenpiteitä suunnitelmaasi.
11. LUE OPPILAITOKSESI OPINNÄYTETYÖOHJEET HYVIN JO ENNEN TYÖN ALOITTAMISTA.
Perehtyminen oman oppilaitoksesi opinnäytetyöohjeisiin kannattaa. Niistä saat raamit ja ohjesäännöt, minkälainen opinnäytetyön tulisi olla.

12. TUTUSTU OPINNÄYTETYÖOHJEISIIN MYÖS ALAN KIRJOISTA.
Opinnäytetyön tekemisestä on kirjoitettu lukuisia kirjoja ja oppaita. Niitä kannattaa lukea jo ennen opinnäytetyöhön ryhtymistä, mutta muista niitä lukiessasi kuitenkin kriittisyys. Ole kriittinen annettujen ohjeiden suhteen ja noudata ensisijassa aina oman alasi ja etenkin koulusi ohjeita, sillä niiden perusteella sinun työtäsi kuitenkin ohjataan ja arvioidaan. Erityisen tarkkana kannattaa olla erilaisten lähdeviitemerkintöjen kanssa, joita näkee tehtävän usealla eri tavalla eri ohjeissa.
13. LUE VALMIITA OPINNÄYTETÖITÄ JA NIIDEN ARVOSTELUJA. NÄIN SAAT ITSELLESI SELKEÄN KUVAN SIITÄ, MITÄ SINUN OMALTA TYÖLTÄSI ODOTETAAN.
Toisten kirjoittamat opinnäytetyöt ovat hyvä esimerkki siitä, mitä sinulta odotetaan, miten työn rakenne tulisi tehdä, mitä osia työ sisältää ja miten laaja opinnäytetyöprojekti tulisi olla. Hyvistä opinnäytetöistä saat myös vinkkejä sekä kirjoitustyylistä että tavasta käsitellä asioita. Lisäksi saatat saada muiden töistä hyviä ideoita omaan työhösi tai esimerkiksi jonkun toisen kirjoittamassa opinnäytetyössä mainittu jatkotutkimusidea saattaa antaa sinulle suoraan oman opinnäytetyöaiheen. Erityisen tärkeää sinun olisi löytää samasta aiheesta ja aihealueesta tehtyjä opinnäytetöitä kuin oma työsi tulee olemaan.
14. OLE REALISTINEN TYÖN SUHTEEN – SE ON AMMATTIKORKEAKOULUN OPINNÄYTETYÖ.
Älä haukkaa liian suurta palaa tehtäväksesi. Opinnäytetyösi ei ole tiedekorkeakoulun pro gradu -tutkielma. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on tavallisesti 15 opintopisteen laajuinen työ, jonka tarkoituksena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietoaan ja taitojaan ammattipintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä.
15. SUUNNITTELE OPINNÄYTETYÖSI ETUKÄTEEN HYVIN – MYÖS RAKENTEEN OSALTA. LISÄKSI POHDI MYÖS ASIOITA, JOTKA MAHDOLLISESTI VOIVAT MENNÄ PIELEEN.
Hyvin suunniteltu on jo puoliaksi tehty! Hyvä suunnittelu – myös mahdollisten riskien suhteen on erittäin tärkeä vaihe opinnäytetyöprojektissa. Myös erilaisten käsitekarttojen hahmottelu saattaa auttaa sinua huomattavasti erityisesti opinnäytetyön rakenteen suunnittelussa.
16. HAHMOTA SISÄLLYSLUETTELO RIITTÄVÄN AJOISSA, JOTTA NÄKISIT MINKÄTYYPPISIÄ LÄHTEITÄ SINUN KANNATTAA ETSIÄ.
Opinnäytetyön sisällysluettelo on läpileikkaus itse työhön. Sisällysluettelo kertoo työn laajuuden, sisällön, eri luvut ja työn perusrakenteen. Läpileikkaus konkretisoi, mitä tietoja tarvitset kokonaisuuteen.
17. KÄY OPINNÄYTETYÖN SUUNNITELMA JA SISÄLLYSLUETTELO LÄPI OMAN OHJAAJASI KANSSA.
Tämä on ehkä keskeisin vaihe, jolloin tarvitset omaa opinnäytetyönohjaajaa. Hänen tehtävänä on varmistaa, että olet menossa oikeaan suuntaan opinnäytetyöprojektissasi. Mitä aiemmin suunnitelmassa tai sisällysluettelossa olevat virheet todetaan, sitä nopeammin voit oikaista ne ja suunnata voimavarojasi oikeaan suuntaan.

18. ETSI OMAN AIHEALUEESI AIKAISEMMISTA TÖISTÄ LÄHTEITÄ JA PYRI HANKKIMAAN KIRJAT MAHDOLLISIMMAN AIKAISIN.
Lähdeluettelo oman aihealueesi opinnäytetöissä on usein oikotie onneen. Niistä saat helposti ja pienellä vaivalla usein juuri sinulle sopivaa lähdemateriaalia, jota voit hyödyntää omassa työssäsi.
19. OPETTELE OIKEA TIEDONHAKUMENETELMÄ. TUTUSTU UUSIMPIIN MENETELMIIN OPPILAITOKSESI KIRJASTOSSA JA PYYDÄ TARVITTAESSA KIRJASTONHOITAJILTA APUA JA NEUVOJA TEHOKKAASEEN TIEDONHAKUUN.
Tietoyhteiskunta tarjoaa uskomattoman määrän tietoa ja nykyisin myös sähköisessä muodossa. Usein tietoa on tarjolla jopa liikaa. Siksi hyvät tiedonhaku- ja käsittelymenetelmät ovat ensiarvoisen tärkeitä opinnäytetyön tekijälle.
20. KERÄÄ RIITTÄVÄSTI LÄHDEMATERIAALIA HETI ALUSSA.
Perehdyttyäsi aihealueeseesi tarkemmin useista eri lähteistä, saatat vielä muokata aiheitasi hieman. Siksi on hyvä kerätä heti alussa riittävästi lähdemateriaalia. Kaikkea kokonaisuutta materiaalia ei tarvitse eikä kannata käyttää suoraan opinnäytetyössä, vaan olla kriittinen ja käyttää sitä harkiten. Kirjojen lisäksi hyviä lähteitä ovat tieteelliset aikakauslehdet, lehtiartikkelit, toiset opinnäytetyöt ja Internet kriittisesti käytettynä.
Riittävä lähdeaineisto antaa sinulle hyvän käsityksen siitä, kuinka voisit rajata työtäsi järkevästi. Oma aihe kannattaakin rajata lopullisesti vasta sitten, kun olet tutustunut riittävästi erilaisiin lähdemateriaaleihin ja kun olet saanut kokonaisvaltaisen käsityksen aihealueestasi. Älä unohda myöskään vieraskielisiä lähteitä opinnäytetyöstäsi. Ne tuovat työhösi monesti laajemman näkökulman ja rikastuttavat sitä. Lisäksi useat opinnäytetyösi lukijoista arvostavat ulkomaalaisia lähteitä, kuten esimerkiksi opettajat, työnantajat ja monet muut työn sidosryhmiin kuuluvat. Lähdemateriaalia voit alkaa etsiä heti, kun olet valinnut aiheesi ja rajannut aihealueen mielekkäästi. Riittävä perehtyminen aihealueeseen heti työn alkuvaiheessa estää sinulta lisäksi asiavirheiden synnyn tutkimusta suunnitellessasi. Muista lähdemateriaaleissa ennen kaikkea monipuolisuus, alkuperäisyys ja tuoreus.
21. ALOITA KIRJOITTAMINEN HETI, KUN SINULLA ON RIITTÄVÄSTI LÄHDEAINEISTOA.
Kirjoittaminen on aluksi erittäin hidasta, kunnes siihen harjaantuu. Siksi kannattaa ryhtyä heti kirjoittamaan erilaisia työpapereita opinnäytetyöaiheesi tiimoilta, kun olet saanut riittävästi laadukasta lähdemateriaalia kokoon. Huomioi myös omat opinotojesi aikana tekemät essee-kirjoitelmat, ryhmätyöt ja projektityöt, joita saatat pystyä hyödyntämään omassa opinnäytetyössäsi.
22. ALOITA KIRJOITTAMINEN JOHDANTOLUVUSTA.
Johdanto on opinnäytetyön ensimmäinen luku. Sen yksi tärkeä tehtävä on herättää työn lukijan mielenkiinto. Perustele siinä lukijalle, miksi hänen tulisi lukea sinun opinnäytetyösi, mitä hän hyötyy siitä ja mitkä ovat keskeiset asettamasi tavoitteet, jotka haluat saada projektissasi aikaan.

23. ÄLÄ KOPIOI.
Plagioiva kopiointi ei ole sallittua opinnäytetöissä, mutta suora lainaus on mahdollista, joten muista oikea lähdeviitemerkintä ja olet turvallisilla vesillä. Kaikkea ei kannatakaan kirjoittaa uudestaan tai itsensä näköiseksi tekstiksi, joten suora lainaus on toisinaan erittäin suositeltava vaihtoehto. Samalla vältät mahdolliset virhetulkinnat esimerkiksi lakitekstien osalta.
24. OPETTELE OIKEA LÄHDEVIITEMERKINTÄ KERRALLA JA ALOITA LÄHDELUETTELON TÄYTTÄMINEN HETI ALUSSA.
Hyvä neuvo! Työtäsi helpottaa todella paljon, jos toimit näin. Mikään ei ole sen ikävämpää kuin etsiä kaikki lähdemateriaalit uudestaan, jos huomaat lopuksi, että sinulta puuttuu jokin tärkeä merkintä lähdeviitteistä tai -luettelosta.
25. OTA OPINNÄYTETYÖN JOKAISESTA VERSIOSTA SÄHKÖINEN VARMUUSKOPIO ITSELLESI.
Tietotekniikka on nykyisin luotettavaa, mutta ihmiset ovat erehtyväisiä eivätkä tietokoneet ole ikuisia. En ole koskaan kuullut, että täysin valmis opinnäytetyö olisi kadonnut tietoteknisten ongelmien yllättäessä, mutta lähes valmiita töitä on kadonnut. Olkoon tämä opetuksena meille muille siitä, mitä voi pahimmillaan sattua opinnäytetyöskentelyssä. Nimeä opinnäytetyön eri versiot tiedostoihin esimerkiksi päivämäärän mukaan, jolloin tiedät helposti eri versioiden järjestyksen.
26. ETSI JA LÖYDÄ ITSELLESI SOPIVA TYÖAIKA JA TYÖTAPA.
Kaikki tarvitsevat lepoa, mutta toiset ovat tuotteliampia yöllä ja toiset päivällä. Usein yöllä on vähemmän muita virikkeitä, ja siten voit keskittyä kirjoittamiseen intensiivisemmin, mutta silloin tulee pystyä lepäämään kunnolla päivällä. Itsellesi sopivaan vuorokausirytmiiin vaikuttaa luonnollisesti myös läheistesi vuorokausirytmii. Etsi ja löydä myös oma työtapasi. Usein työskentelyn aloittaminen on vaikeinta, joten monille on helpompaa syventyä työskentelyyn useaksi päiväksi kerrallaan kuin esimerkiksi vain muutamaksi tunniksi.
27. OLE UTELIAS JA KYSEENALAISTA!
Tämä neuvo on kaikkien opinnäytetyöntekijöiden äiti. Lähdekirjallisuutta lukiessasi ole kriittinen: onko materiaali tarkoituksenmukaista juuri sinun aihettasi ajatellen? Tuoko se jotain lisäarvoa sinun työhösi tai kenties uuden näkökulman? Onko lähdemateriaali tarpeeksi laadukasta opinnäytetyötäsi ajatellen? Erityisen kriittisesti kannattaa suhtautua Internetissä oleviin tietoihin. Esimerkiksi Wikipedia on Internetissä oleva tietopankki, jossa on paljon hyvää tietoa tarjolla, mutta koska informaation voi käydä kuka tahansa muuttamassa milloin tahansa, sen käyttöä ei voi suositella lähteenä opinnäytetöihin.
28. TEE OPINNÄYTETYÖ JOLLEKIN YRITYKSELLE – SE KANNUSTAA KUMMASTI.
Mieti, saattaisiko aihealueesi kiinnostaa jotain oman alasi yritystä. Valitse kuitenkin aihe itse ja tarjoa yritykselle selvää lisäarvoa työstäsi ja etenkin sen tuloksista. Ensin pitää olla opinnäytetyön aihe ja tavoitteet selvillä, ennen kuin etsii sopivan yrityksen tutkimuk-

sen kohteeksi. Jos tarjoudut esimerkiksi omalle työnantajallesi tekemään tutkimuksen ”ihan mistä vaan”, osoittaa se tekijästä vähäistä mielenkiintoa omaa aihettaan kohtaan ja samalla sitoutumattomuutta omaa työtä kohtaan. Yritykset ovat kiinnostuneita sinun opinnäytetyösi tuloksista, eivät ilmaisesta opinnäytetyöntekijästä!

29. VARMISTA, ETTÄ PROJEKTISI OTETAAN VAKAVASTI MYÖS TOIMEKSIANTAJALLA. SELVITÄ HYÖDYT ERI OSAPUOLILLE.
Kun olet löytänyt sopivan kohdeyrityksen tutkimuksellesi, kartoita opinnäytetyön hyödyt heille ja kerro ne myös. Varmista, että myös he sitoutuvat projektiin sovitulla tavalla. Tarvittaessa sovi asiat kirjallisesti. Hyödynnä mahdollisimman paljon yrityksen ammatilista osaamista, vuosien kokemusta, tietoja, neuvoja, ideoita, palautetta ja kommentteja opinnäytetyöprojektiisi.
30. PYYDÄ APUA JA IDEOITA KAIKILTA MAHDOLLISILTA LÄHELLÄSI.
Opinnäytetyötä tekevän tulisi hyödyntää tuki- ja kontaktiverkkoaan opinnäytetyön edistyessä. Ota mummut, vaarit, tutut tiedemiehet ja muut aiheesta sekä projektistasi kiinnostuneet mukaan projektiisi. Useimmat silmät näkevät aina enemmän, ja toisinaan saattaa saada erittäin hyviä ideoita myös yllättäviltä tahoilta. Joskus saatat saada esimerkiksi joltain tutultasi juuri sopivan artikkelin teoriaosioosi.
31. KYSY NEUVOJA – KAIKKEA EI VOI EIKÄ TARVITSEKAAN TIETÄÄ ITSE.
Opinnäytetyön yksi keskeisiä ideoita on kerätä olemassa oleva tieto ja hyödyntää sitä omassa työssäsi, jotta voisit suorittaa omakohtaisen tutkimuksen tai projektin saman aihealueen tiimoilta. Muista myös, että huonoja kysymyksiä ei ole olemassa!
32. HYÖDYNNÄ OPINNÄYTETYÖOHJAUSRESURSSEJA RIITTÄVÄSTI.
Muista hyödyntää ammattiaineohjaajan lisäksi myös tutkimusmenetelmäohjaajaasi. Keskustele opinnäytteesi aikataulusta, tavoitteista ja työn sisällöstä oman ohjaajasi kanssa niin paljon kuin sinulle on annettu resursseja opinnäytetyön ohjaukseen.
33. VALMISTAUDU HYVIN OPINNÄYTETYÖOHJAAJASI TAPAAMISEEN JA VALMISTAUDU ESITTÄMÄÄN HÄNELLE TÄSMÄKYSYMYKSIÄ. LÄHETÄ NE MIELELLÄÄN JO HYVISSÄ AJOIN ETUKÄTEEN TYÖN OHJAAJALLESII, JOLLOIN HÄN EHTII PEREHTYÄ NIIHIN.
Opinnäytetyöohjaajien resurssit ovat rajalliset, kuten meidän kaikkien, joten muista käyttää harkiten ja tehokkaasti jokainen tapaamisesi. Hyvin suunniteltu ja molemmin puolin etukäteen valmisteltu tapaaminen sujuu aina paremmin ja tehokkaammin.
34. PUHU OPINNÄYTETYÖPROJEKTISTA MUIDEN OPINNÄYTETYÖNTEKIJÖIDEN KANSSA.
Puhu opinnäytetyöstäsi opiskelukavereidesi kanssa, jotka ovat parhaillaan valmistelemasa omaa opinnäytetyötään tai muiden jo opinnäytetyön tehneiden tahojen kanssa. Saatat saada heiltä arvokkaita vinkkejä, ohjeita ja neuvoja, joita kannattaa hyödyntää omassa opinnäytetyöprojektissa. Usein pienillä, aluksi mitättömän tuntuksillakin asioilla voit saada loppujen lopuksi paljon aikaan.

35. PYYDÄ APUA, KUN KOHTAAT ONGELMIA.
Yleensä et ole ongelmiesi kanssa yksin ja apu on usein lähempänä kuin uskotkaan, joten avoin vuorovaikutus ja ongelmien käsittely yhdessä muiden kanssa mieltäsi askarruttavista asioista kannattaa aina.
36. ÄLÄ YRITÄ TEHDÄ KAIKKEA KERRALLA – KESKITY YHTEEN OSIOON KERRALLAAN JA TEE SE KUNNOLLA.
Tämä on kaiken projektimaisen työskentelyn perusohje. Virheiden korjaus on kallista ja hidasta toimintaa. Niin kuin elefanttikin syödään pala kerrallaan, sujuu se sitä paremmin ja sitä paremmalta se maistuu, mitä paremmin olet palan valmistanut.
37. VARAA OPINNÄYTETYÖN KIRJOITTAMISELLE RAUHALLINEN PAIKKA, JOTTA VOIT KESKITTYÄ TYÖHÖN KUNNOLLA.
Intensiivinen kirjoittaminen vaatii pitkäjänteistä keskittymistä. Sitä varten sinulle täytyy löytyä sopiva paikka. Voi olla hyväkin, että suoritat kirjoittamista oman kotisi ulkopuolella. Ehkä työnantajan tiloissa voit esimerkiksi työpäivän jälkeen pystyä keskittymään paremmin projektiisi kuin kotona. Myös vuorokaudenaika vaikuttaa luonnollisesti siihen, miten pystyt keskittymään kirjoittamiseen.
38. VALMENNA LÄHEISESI MYÖS SINUN VAATIVAAN PROJEKTIISI.
Opinnäytetyön aikana tulet kohtaamaan hetkiä, jolloin tarvitset eniten läheistesi apua. Auta heitä ymmärtämään, että projektisi vaatii tietyn ajan, mutta että se ei kestä ikuisesti. Sovi läheistesi kanssa kotitöiden työnjako opinnäytetyöprojektin ajaksi, jottei aikasi kulu riitelyyn vaan voit keskittyä rauhassa kirjoittamiseen. Läheisesi voivat myös osallistua omalla tavallaan tukemaan sinua vaativassa projektissasi esimerkiksi lukemalla tekstejäsi ja kertomalla oman näkemyksensä niistä.
39. KIRJOITA ENSIN TEORIA JA SIIRRY VASTA SITTEN EMPIRISEEN OSAAN.
Tämä ohje saattaa olla joskus mahdoton noudattaa, jos on esimerkiksi saanut toimeksiantajalta mielenkiintoisen projektin, jolla on tietty aikataulu, jota on noudatettava. Tavallisesti kuitenkin oman tutkimuksesi tulokset, niiden analysointi ja pohdinta nappaavat mielenkiinnon teorian kirjoittamiselta, joten pyri tekemään teoriaosia ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Lisäksi opinnäytetyöstä saatuja tuloksia on helppo verrata kirjoitettuun teoriaan, mutta teorian keksiminen saaduille tuloksille on usein huomattavasti vaikeampaa.
40. ÄLÄ JUMIUDU YHTEEN KOHTAAN. SIIRRY JOHONKIN TOISEEN OSIOON TYÖSSÄSI JA MERKITSE KESKEN JÄÄNYT KOHTA ITSELLESI MUISTIIN, JOTTA OSAISIT PALATA SIIHEN VIELÄ TAKAISIN.
Ajattele työtäsi ja tee pohdintaa epäselvistä asioista myös silloin, kun et ole tietokoneen ääressä. Saatat löytää parhaimman ratkaisun tai keksiä parhaimmat ideasi alitajuisesti työskennellessäsi.

41. TUTUSTU HUOLELLISESTI ERI TUTKIMUSMENETELMIIN JA VERTAILE NIITÄ KRIITISESTI KESKENÄÄN. KONSULTOI TARVITTAESSA OPINNÄYTETYÖN MENETELMÄOHJAAJAASI OIKEAN TUTKIMUSMENETELMÄN LÖYTÄMISEKSI. Periaatteessa opinnäytetyön voi suorittaa usein eri tutkimusmenetelmiä käyttäen – jopa samanaikaisesti, mutta tutkimusmenetelmän valinnalla on hyvin suuri merkitys tutkimuksesi tuloksiin. Lähes aina opinnäytetyöt tehdään juuri tuloksien saamista varten. Siksi oikean tutkimusmenetelmän valintaan kannattaa keskittyä huolella.
42. SUUNNITTELE TUTKIMUKSEN TAI PROJEKTIN SUORITTAMINEN ERITYISELLÄ HUOLELLA MYÖS YHDESSÄ MAHDOLLISEN TOIMEKSIANTAJAN KANSSA, JOTTA OSAAT OTTAA HUOMIOON MYÖS TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄN TARPEET. TEE SELVÄKSI OMAT TAVOITTEESI TUTKIMUKSESSA JA KERRO NE MYÖS OMALLE OHJAAJALLESII. Tutkimuksesi kenttätöön suunnitteluun kannattaa käyttää aikaa ja vaivaa. Se maksaa ajan kanssa siihen käytetyn vaivan takaisin säästettynä aikana. Tarvekartoitus on tehtävä huolella. Sinulla on mahdollisesti eri tarpeet ja tavoitteet kuin tutkimuksen kohderyhmällä, joten muista huomioida molempien tarpeet, jotta saat tutkimuksestasi kerralla onnistuneen.
43. TEE KOEHAASTATELU TAI TESTAA KYSYMYSLOMAKETTA ENNEN TUTKIMUKSEN SUORITTAMISTA. Hyvä vihje. Koehaastattelu tai kysymyslomakkeen testaus on erittäin järkevä suorittaa muutamilla henkilöillä etukäteen, jolloin saat varmuuden siitä, että kysymyksesi ovat ymmärrettäviä ja lomakkeesi on myös käytännössä toimiva.
44. JOS JOSSAIN VAIHEESSA OPINNÄYTETYÖPROJEKTIA HUOMAAT, ETTÄ PROJEKTISI EI TULE ONNISTUMAAN JOSTAIN SYYSTÄ, LOPETA SE HETI! Älä masennu tästä. Joskus vaan tapahtuu niin, että olet saattanut esimerkiksi valita liian vaikean aiheen tai työtä ei yksinkertaisesti jostain syystä ole mahdollista toteuttaa. Nollaa tilanne, valitse uusi aihe ja aloita alusta. Konsultoi myös opinnäytetyöohjaajaasi tilanteesta heti ja yritä löytää hänen kanssaan ratkaisu ongelmaasi niin, ettei sama vahinko ainakaan tulisi toistumaan. Epäonnistuneen projektin jatkaminen vain lisää resurssien hukkakäyttöä, joista ei kukaan hyödy millään tavalla.
45. VAADI ITSELTÄSI PALJON TYÖSKENNELLESSÄSI, MUTTA ÄLÄ SUHTAUDU TYÖHÖN YLIVAKAVASTI. Opinnäytetyö ei ole koko elämä, vaikka se onkin haasteellinen projekti, joka sitoo sinut useiksi kuukausiksi intensiiviseen työskentelyyn.
46. TEE PALKKATÖITÄ MAHDOLLISIMMAN VÄHÄN OPINNÄYTETYÖPROJEKTISI AIKANA. Toisille erilaiset asiat tuovat vastapainoa elämään ja siten saavat aikaan virikkeellisyyttä työskentelyyn, joten sinun pitää tuntea itsesi sekä omat tarpeesi. Yleisesti ottaen kuitenkin opinnäytetyö vaatii intensiivistä keskittymistä työskentelyyn, joten huomioi omat tarpeesi ja työskentely sen mukaan palkkatöissä samaan aikaan, kun valmistele opinnäytetyötäsi.

47. TEE OPINNÄYTETYÖN KIRJOITTAMISESTA ELÄMYKSELLISTÄ JA MUISTA PALKITA ITSEÄSI MYÖS AINA VÄLILLÄ TYÖN EDISTYESSÄ. KIRJOITA TYÖTÄSI VIIHTYISÄSSÄ YMPÄRISTÖSSÄ JA SAAT TULOKSIA SYNTYMÄÄN HUOMAAMATTA JA KIRJOITTAMINEN ON MIELUISAA.
Jos kirjoittaminen ei tahdo sujua, laadi itsellesi välitavoitteita niin aikataulullisesti kuin osaprojektienkin suhteen. Seuraa säännöllisesti projektisi etenemistä ja palkitse itsesi onnistumisista myös projektin aikana.
48. TUTUSTU ERLAISTEN TUTKIMUSMENETELMIEN KIRJALLISUUTEEN ENNEN KYSELYN TEKEMISTÄ, MIKÄLI TUTKIMUS ON KVANTITATIIVINEN.
Kvantitatiivisen kyselylomakkeen täytyy olla toimiva silloin kun se lähetetään, sillä jos se ei onnistu kerralla, et valitettavasti saa siihen tavallisesti uusintamahdollisuutta. Testaa lomake ehdottomasti muutamilla tutuillasi, ennen kuin sen lähetät, jolloin saat siitä heti palautetta ja voit vielä korjata sitä. Tee kyselysi saatteesta ”myyvä”, jotta vastaajat innostuvat kyselystäsi ja myös vastaavat siihen. Kyselysi onnistumiseen vaikuttaa huomattavasti saamasi vastausten lukumäärä, joten valmistele kyselylomake erittäin huolellisesti.
49. TULKITSE TUTKIMUKSESI TULOKSIA PEILAAMALLA NIITÄ TEORIAKIRJALLISUUDESTA OPPIMAASI TIETOON JA OMAN TYÖSI TEORIAOSIOON.
Onnistuneessa opinnäytetyössä tutkimuksen teoria- ja empiriaosiot linkittyvät sujuvasti yhteen ja muodostavat työstä eheän kokonaisuuden.
50. KATSO TYÖTÄSI VÄLILLÄ MYÖS LEMPEÄMMIN – AINA EI TARVITSE OLLA NIIN KRIITTINEN. OLE YLPEÄ SIITÄ, MITÄ OLET SAANUT AIKAAN.
Onneksi olkoon, olet saavuttanut puolimatkan krouvin! Esimerkiksi teoriaosan valmistuksen jälkeen voi hengähtää hetkeksi ja ihailia omaa tuotostaan. Samalla kannattaa luonnollisesti näyttää tuotosta omalle opinnäytetyöohjaajalle ja pyytää palautetta valmiista osasta.
51. KESKUSTELE OPINNÄYTETYÖN TULOKSISTA YSTÄVIEN, TUTTAVIEN, SUKULAISTEN TAI KAIKKIEN MUIDENKIN SINUN OPINNÄYTETYÖSTÄ KIINNOSTUNEIDEN HENKILÖIDEN KANSSA JA ANNA HEILLE LUETTAVAKSI OMAT TUTKIMUSTULOKSESI.
Palautetta voi saada toisinaan yllättäviltäkin tahoilta. Samalla saatat saada paljon uusia ajatuksia tai uuden, ehkä aivan poikkeavan, näkökulman tutkimuksesi tulosten tarkasteluun.
52. SEURAA AKTIIVISESTI LEHDISTÖÄ, TV:TÄ JA MUITA TIEDOTUSVÄLINEITÄ.
Ajankohtaismedioista voit saada erittäin tuoreita ajatuksia, näkemyksiä tai julkisia kannanottoja omasta aihealueestasi.
53. PANOSTA VOIMIASI ETENKIN OPINNÄYTETYÖN VIIMEISEEN LUKUUN.
Viimeisen luvun tarkoituksena on koota aikaansaannoksesi yhteen. Siinä esität keskeiset tutkimustuloksesi ja luovia pohdintojasi tutkimuksen tuloksista. Samalla sinun kannattaa

pohtia tutkimuksesi hyötyjä sen eri sidosryhmille sekä antaa mahdollinen toimenpidesuositus tai kehitysideoita tutkimuksen kohdeorganisaatiolle tutkimuksessasi saamiesi tulosten perusteella. Hienoa olisi myös, jos voisit pohtia, mikä tutkimuksessasi jäi vielä askarruttamaan mieltäsi, eli minkälaisia jatkotutkimusideoita voisit tarjota jollekin muulle, joka on samasta aihealueesta kiinnostunut. Toisinaan hyvissä töissä olen nähnyt, että viimeiseen lukuun luodaan myös omia pohdintoja oman aihealueen tulevaisuudesta ja niiden näkymistä, mikä tietysti vakuuttaa lukijan erittäin viimeistellystä opinnäytetyöstä ja syvällisistä kirjoittajan pohdinnoista.

54. JOS ET TIEDÄ, MITEN EDETÄ OPINNÄYTETYÖSSÄSI, OTA HETI YHTEYTTÄ OPINNÄYTETYÖOHJAAJAASI.

Tämä on ehdottomasti tärkeää. Erityisen tärkeää on pyytää apua omalta ohjaajalta silloin, kun et tiedä, miten edetä tai jos sinulla on ylitse-pääsemätön ongelma, johon tarvitset neuvoja. Toisaalta ei kannata myöskään turhaan vaivata opinnäytetyön ohjaajia, jos opinnäytetyö etenee hyvin ja tiedät, mitä olet tekemässä.

55. ÄLÄ VAIVU MASENNUKSEEN, JOS OPINNÄYTETYÖSI EI AINA ETENE SUUNNITELMIESI MUKAAN. KAIKESSA TOIMINNASSA ON AINA OMAT RISKINSÄ JA NIIHIN TULEE VARAUTUA – MYÖS AIKATAULULLISESTI.

Kirjoittaminen on luovaa työtä – taidetta! Ymmärrä ja hyväksy se, että aina et ole luomisvoimiesi huipulla, mutta kun olet siellä, hyödynnä hetki! Voit tehdä opinnäytetyöstäsi monin eri tavoin hauskan ja mielenkiintoisen projektin. Tee esimerkiksi kirjastoissa käyneistä elämyksiä. Vieraille kirjastoissa, joissa et ole ennen käynyt. Uusi ympäristö tuo vaihtelua arkeen ja uusia virikkeitä työskentelyyn.

56. ÄLÄ VERTAA TYÖTÄSI LIIKAA MUIDEN TÖIHIN – JOKAINEN TYÖ ON YKSILÖLLINEN.

Jokainen työ on omalla tavallaan kirjoittajan luovuuden tuote ja siten ”pala taidetta maailmassa”. Salli itsellesi myös tietty persoonallisuus opinnäytetyöissäsi ja pyri myös vaalimaan sitä – ainakin jonkin verran. Jokainen työ on yksilö, vaikka opinnäytetyöt yleensä noudattavatkin tiettyä määrämuotoista rakennetta.

57. OLE HUOLELLINEN, TARKKA, TÄSMÄLLINEN JA AHKERA.

Opinnäytetyö on vaativa projekti ja sen suorittaminen vaatii jatkuvaa työskentelyä, huolellisuutta, tarkkuutta, täsmällisyyttä ja ahkeruutta. Oikotietä onneen ei valitettavasti ole, ja vain tekemällä syntyy valmista. Sanakirja on ainoa paikka, jossa menestys tulee ennen työtä. Esimerkiksi lähdeviittemerkinnät vaativat systemaattista toimintatapaa, jotta saat ne kerralla oikein.

58. PIDÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ VASTAAVAT OPETTAJAT PROJEKTISI EDISTYMISESTÄ TIETOISINA. TÄMÄ HELPOTTAA SINUA PALJON TYÖN LOPUSSA.

Toistuva raportointi opinnäytetyön ohjaajalle oman työn edistymisestä varmistaa, että olet menossa oikeaan suuntaan. Samalla saat myös säännöllisesti palautetta työstäsi, mikä auttaa sinua työn viimeistelyssä.

59. OLE KÄRSIVÄLLINEN. LUULTAVASTI HYVIN HARVA SAA TEHTYÄ OPINNÄYTETYÖNSÄ ONGELMITTA. HYVINKIN YLLÄTTÄVIÄ ONGELMIA SAATTAÄ ILMETÄ.
Opinnäytetyö on opiskelijalle suuri henkinen ponnistus, joka edellyttää pitkäjänteistä työskentelytapaa ja keskittymistä tähän vaativaan projektiin. Valmis opinnäytetyö on monien oppien ohella myös osoitus opiskelijan kyvystä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Toisinaan sinusta saattaa tuntua, että mikään ei suju. Silloin on hyvä siirtää ajatukset hetkeksi muualle ja jatkaa taas työvireyden parannuttua.
60. NUKU HYVIN, HARRASTA LIIKUNTAA JA MUISTA PITÄÄ MYÖS VAPAAPÄIVÄ.
Elämä on muutakin kuin opiskelua. Virikkeellinen, innostunut asenne työntekoon vaatii myös säännöllistä lepoa ja rentoutumista, jonka jälkeen syntyy taas tulosta. Myös opinnäytetyön tekeminen vaatii vastapainoa. Riittävä uni, säännöllinen liikunta ja vuorokautinen lepo ovat myös tärkeitä asioita huomioida, kun tehdään intensiivisesti opinnäytetyötä. Muista pitää ainakin yksi vapaapäivä opiskelusta viikoittain äläkä unohda tarpeellisia lomia. Toisille sopii opinnäytetyön tekeminen esimerkiksi kesäloman aikana, mutta jos olet loman tarpeessa, muista pitää loma, sillä työ- ja vapaa-aika tulee pystyä pitämään toisistaan erillään. Jos ne sekoittuvat keskenään, lomasta ei enää nauti, kun tekemättömät työt painavat mieltä, ja työnteostakin häviää puhti, jos et ole lomalla levännyt riittävästi.
61. PYRI OTTAMAAN PALAUTETTA VASTAAN KAIKILTA MAHDOLLISILTA TAHOILTA KAIKISSA OPINNÄYTETYÖPROJEKTISI VAIHEISSA!
Kirjoita saamasi palaute heti ylös, jotta et unohtaisi sitä. Usein parhaimmat ajatukset syntyvät aivan spontaanisti!
62. JOS MIELTÄSI PAINAA JOKIN HENKILÖKOHTAINEN ASIA, YRITÄ KAIKKESI, ETTÄ PYSTYT PITÄMÄÄN MURHEESI TAUSTALLA OPINNÄYTETYÖPROJEKTIN AJAN. SE VOI OLLA VAIKEAA, MUTTA SE KANNATTAA.
Ihmisen elämässä vain tunteet ratkaisevat ja kaikki muu on koreografiaa! Toisinaan elämä kohtelee ihmisiä epätasa-arvoisesti, ja se saattaa viedä ajatuksesi kauas opinnäytetyöstä. Olisi kuitenkin parempi, jos pystyisit pitämään tunne-elämäsi ja vaativan, luovan projektin erillään toisistaan.
63. TUNNE OLEVASI VOITTAJA, KUN TYÖ EDISTYY.
Silloin, kun sinulla on voimia ja innostusta kirjoittaa, älä anna minkään asian estää sitä tunnetta. Kuitenkin lähes kaikille opinnäytetyön tekijöille tulee jossain vaiheessa tunne, että usko meinaa loppua eikä kirjoittaminen edisty millään. Erityisesti silloin läheisten tuki on tärkeää. Myös tietyt sovitut määräajat vievät asioita eteenpäin, ja siksi projektityöskentely sopii työmenetelmänä oikein hyvin opinnäytetyöhösi. Voit esimerkiksi sopia tietyn kappaleen toimittamisen tiettyyn päivämäärään mennessä opinnäytetyöohjaajallesi, jolloin myös usein onnistut tekemään sen.

64. VAIKKA ET TEKISIKÄÄN OPINNÄYTETYÖTÄ PARITYÖNÄ, VOIT TEHDÄ VERTAIS-
TYÖSKENTELYÄ MUIDEN OPISKELIJOIDEN KANSSA PIENISSÄ RYHMISSÄ JA VOITTE
ANTAA PALAUTETTA TOISTENNE TÖISTÄ.
Opinnäytetyö parityönä ei ole ollenkaan hullumpi ajatus. Monien opiskelijoiden ambitiona on kuitenkin tehdä oma opinnäytetyö, ja onhan toki hieno asia, että voi näyttää itselleen pystyvänsä tekemään opinnäytetyön. Aina ei kuitenkaan sopivaa paria löydy tai opiskelijoiden tavoitteet eivät kohtaa suunnitelmissa. Tällöin on hyvä tehdä työ itsenäisesti. Parityöskentely tarjoaa kuitenkin omat hyvät puolensa. Niitä voi toki hyödyntää vapaa-
muotoisemminkin kuin virallisessa seminaarityöskentelyssä. Opiskelijat voivat antaa ja vastaanottaa palautetta, tuottaa korjausehdotuksia tai esimerkiksi lukea toistensa kirjoittamia tekstejä ja antaa vertaispalautetta toisilleen. Jos löydät sopivan parin itsellesi, kannattaa harkita kaksisuuntaista vertaispalautteen antoa. Se usein nopeuttaa, innoittaa ja tuo vaihtelua molempien opinnäytetöihin. Usein on niin, että kirjoittaja ei itse huomaa niin helposti virheitä omassa tekstissä kuin vieras lukija.
65. KIRJOITA VIIMEISENÄ JOHDANTO.
Todennäköisesti aloitit opinnäytetyösi johdannon eli ensimmäisen kappaleen kirjoittamisella. Sinun kannattaa kuitenkin vielä kirjoittaa se uudestaan siinä vaiheessa, kun työ on valmis tai ainakin miltei valmis. Tässä vaiheessa saatat helposti huomata, että jo kirjoittamassasi ensimmäisessä luvussa on vielä paljon päivitettävää.
66. TARKASTA LOPUKSI VIELÄ OPINNÄYTETYÖN RAKENNE.
Onko opinnäytetyösi oikein rakennettu? Oletko aluksi asettanut tavoitteet ja ”myynyt” opinnäytetyösi lukijalle, kertonut historian teoriaosassa ja empiriassa omat kokemuksesi? Lopuksi vielä omaa pohdintaa ja uusia tutkimusideoita.
67. ÄLÄ UNOHDHA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JOHDANTOLUVUSTA
Opinnäytetyön ensimmäisessä luvussa on hyvä esitellä opinnäytetyössäsi olevia käsitteitä, joita ihmiset eivät tavallisesti tai välttämättä ymmärrä. Näin teet työstäsi huomattavasti lukijaystävällisemmän.
68. TARKISTA VIELÄ ERI KAPPALEIDEN OTSIKOT.
Innostavanko otsikot lukemaan työtäsi? Pyydä palautetta niistä myös ystäviltäsi. Yleisesti kappaleiden otsikoiden tai niiden alaotsikoiden kanssa ei kannata liikaa kikkailla, mutta naseva otsikointi lisää työsi luettavuutta.
69. TARKASTA SIVUNUMEROINTI.
Oikeat ohjeet oman opinnäytetyösi sivunumeroinnista, sen aloittamisesta ja sen sijainnista saat ainoastaan oman oppilaitoksesi opinnäytetyöohjeista!
70. ONKO KIRJOITTAMASI TEKSTI YMMÄRRETTÄVÄÄ?
Tähän oikean vastauksen tietävät kaikki muut paremmin kuin sinä, joten hyödynnä ulkopuolisia henkilöitä varmistamaan kirjoittamasi tekstin ymmärrettävyys.

71. TARKASTELE TYÖN VALMISTUTTUA VIELÄ OTSIKON SOPIVUUTTA SEN SISÄLTÖÖN.
Usein vasta työn valmistuttua saatat keksiä osuvimman otsikon työillesi, kun tiedät sen sisällön kokonaisuudessaan.
72. VARAA RIITTÄVÄSTI AIKAA MYÖS SEMINAARITYÖSKENTELYYN TYÖN LOPUSSA. ÄLÄ ILMOITTAUDU SEMINAARIIN, JOLLEI SINULLA OLE TUTKIMUKSESI TULOKSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JO VALMIINA.
Opinnäytetyöhön sisältyvään seminaarityöskentelyyn kuuluu tavallisesti kaksi eri seminaaria, joista ensimmäisen aikana viimeistellään opinnäytetyön aihe oikeine rajauksineen ja tehdään tutkimussuunnitelma. Sen jälkeen alkaa opiskelijan itsenäinen työskentely opinnäytetyön parissa. Työn ollessa lähes valmis ilmoitaudutaan toiseen seminaariin, jossa saadaan työstä vertaispalautetta muilta opiskelijoilta ja myös itse annetaan palautetta. Samalla vaihdetaan omia kokemuksia ja oppeja toisten opinnäytetyöntekijöiden kanssa. Toisen seminaarin tarkoituksena on viimeistellä opinnäytetyö arvioitavaksi. Tämän ohessa opiskelijan tulee varata aikaa ja voimia perehtyä myös muiden opiskelijoiden töihin ja palautteen antamiseen.
73. OTA AVOIMESTI KAIKKI PALAUTE VASTAAN JA HUOMIOI SE TOIMINNASSASI.
OLE MYÖS KRIITTINEN SAAMAASI PALAUTETTA KOHTAAN.
Ole avoin kaikelle palautteelle, jota saat. Kaikki tarvitsevat kehuja ja arvostusta aina välillä, mutta muista, että rakentava kriittinen palaute saattaa aidosti kehittää työtäsi ja tehdä siitä paremman. Suhtaudu positiivisesti rakentavaan palautteeseen. Yleensä ihmiset eivät halua arvostella kriittisesti toisten töitä, joten jos saat rakentavan kriittistä palautetta, muista, että kritiikin antaja haluaa vain auttaa sinua tekemään opinnäytetyöstäsi entistä paremman.
74. VALMISTAUDU HYVIN OPPONOINTIIN.
Tarkista oppilaitoksesi omista opinnäytetyöhjeista, että sinulla on työssäsi kaikki osat ja osiot, joita opponointivaiheessa tarvitaan. Muista liittää mukaan myös oikea kansilehti, tiivistelmät ja kaikki liitteet mukaan opponointiversioon.
75. OTA KAIKKI IRTI OPINNÄYTETYÖN OPPONINNISTA.
Muista vaatia opponenteiltasi paljon rakentavaa palautetta ja tarjoa sitä vastaavasti muille kanssaopiskelijoillesi! Valmistele oma työsi mahdollisimman valmiiksi opponointitilaisuuteen, jolloin saat tilaisuudesta eniten irti.
76. VALMISTELE HYVIN OPINNÄYTETYÖN ESITYS OPPONOINTITILAISUUTEEN.
Työn esitys on myös tärkeä osa opponointitilaisuutta, joten valmistele se hyvin. Samaa esitystä voit myöhemmin hyödyntää esitellessäsi valmista työtä tutkimuksesi kohdeorganisaatiolle tai muille opinnäytetyön sidosryhmille.

77. OTA KAIKKI SAAMASI PALAUTE AVOIMESTI VASTAAN. PYRI MYÖS HYÖDYNTÄMÄÄN OPPONINTITILAISUUDESSA SAAMASI PALAUTE.
Huomioi ja kirjaa heti ylös kaikki kommentit, korjausehdotukset ja muu saamasi palaute, jotta voit käyttää niitä myöhemmin opinnäytetyön viimeistelyssä. Muista myös molempien ohjaajiesi antama palaute. Jos saamasi palaute on ristiriidassa keskenään tai et ymmärrä esimerkiksi jotain korjausehdotusta, kysy heti ohjaajiltasi, kuinka edetä. Pyydä palaute opponenteilta ja opinnäytetyönohjaajiltasi kirjallisena, jotta muistat huomioida kaiken saamasi palautteen korjausvaiheessa.
78. ÄLÄ PANIKOI.
Jokainen askel oikeaan suuntaan vie sinua kohti maalia. Älä anna siis ajanpuutteen sotkea työskentelyäsi, vaan toimi suunnitelmallisesti ja järkevästi maaliin asti!
79. VARAA KUNNOLLA AIKAA TYÖN MUOKKAAMISEEN JA ASETTELUUN.
Opinnäytetyösi ei ole vielä valmis, kun olet tarkistanut rivivälit, asetukset, oikean kirjaintyypin ja marginaalit. Muista myös lähdeviittemerkinnät, taulukko- ja kuvioluettelot, sivunumerointi, liitteet ja sisällysluettelo. Työn muokkaus ja asettelu vie yllättävän paljon aikaa, joten siihen kannattaa varautua.
80. HANKI ITSELLESI OIKOLUKIJA!
Etenkin opinnäytetyösi kriittisimmillä hetkillä tarvitset ystäväiesi ja läheistesiesi apua työn viimeistelyyn. Hyödynnä heitä, mutta muista heidän panoksensa myös työn valmistuttua.
81. HYÖDYNNÄ ÄIDINKIELENOPETTAJIA KIELIKYSYMYSTEN OSALTA.
Hyvä neuvo! Jos et tiedä, miten jokin sana kirjoitetaan oikein tai miten jokin lause tulisi muodostaa, kysy sitä rohkeasti omalta äidinkielen opettajaltasi! Myös tekstin rakentamiseen voi saada häneltä asiantuntevaa ohjausta.
82. PYYDÄ APUA KIELITOIMISTOSTA.
Jos haluat varmuuden esimerkiksi sanojen oikeinkirjoituksesta tai jostain muusta suomen kielen käyttöä koskevasta kysymyksestä, voit kääntyä puhelimitse Kielitoimiston neuvonpalvelujen puoleen. Neuvoa saa numerosta (09) 7014991.
83. HYÖDYNNÄ APUVÄLINEITÄ LAAJASTI TYÖN VIIMEISTELYSSÄ.
Jos haluat pikaisesti saada apua oikeinkirjoitukseen, voit hyödyntää esimerkiksi Internetissä olevaa suomen kielen tarkistajaa, jonka löydät osoitteesta <<http://www2.lingsoft.fi/cgi-bin/finspell?word>>
84. PYRI TEKEMÄÄN KORJAUKSET AINA ANNETTUIEN OHJEIDEN MUKAISESTI JA KYSY HETI, JOS ET YMMÄRRÄ JOTAIN SAAMAASI KORJAUSEHDOTUSTA TÄYSIN. ÄLÄ UNOHDA KUITENKAAN LUOVUUTTASII KORJAUKSISSAKAAAN – TYÖ ON SINUN.
Jokaisessa opinnäytetyössä asuu myös pieni tekijän luovuuden siemen. Älä unohda sitä missään opinnäytetyön vaiheessa.

85. TEE TYÖN LOPPUVAIHEESSA TARKISTUSLISTA ITSELLESI SIITÄ, MITÄ SINUN PITÄÄ VIELÄ TEHDÄ ENNEN OPINNÄYTETYÖN ARVIOINTIVERSION PALAUTTAMISTA.
Opinnäytetyön loppuvaiheessa on tärkeintä, että säilytät malttisi ja viet projektisi vaihe vaiheelta loppuun – kaiken kiireen keskelläkin. Kiireessä saattaa helposti unohtaa jonkin tärkeän asian opinnäytetyön viimeistelyssä, mutta kun teet hyvissä ajoin itsellesi muistilistan kaikista loppuvaiheen tehtävistä, saat vietyä projektisi paljon helpommin loppua kohti ja voit keskittyä laadukkaaseen työn viimeistelyyn.
86. ÄLÄ JÄTÄ SELLAISTA HUOMISEEN, JONKA VOIT TEHDÄ JO TÄNÄÄN!
Varsinkin työn loppuvaiheessa on tärkeää, että työsi etenee koko ajan ja hoidat myös pienet tehtävät pois päiväjärjestyksestä sinua muilta ajatuksilta vaivaamasta.
87. OPINNÄYTETYÖN KUVIOIHIN JA TAULUKOIHIN KANNATTAA VARATA RIITTÄVÄSTI AIKAA, JOTTA NIISTÄ TULISI TARKOITUKSEN MUKAISIA JA JÄRKEVIÄ.
Viimeistele opinnäytetyön kuvat ja taulukot huolella, jotta ne olisivat selkeitä, hyvälaatuisia ja visuaalisesti näyttäviä. Niiden tulisi olla myös oikeaan paikkaan sijoitettuja ja oikeaa informaatiota antavia. Muista tarkistaa myös oikeat opinnäytetyöohjeen mukaiset taulukko- ja kuviomerkinnot.
88. TARKISTA TYÖSI LOPUKSI HUOLELLA.
Kun opinnäytetyö on melkein valmis, tarvitset vielä aikaa ja voimia tekstin viimeistelyyn, oikeiden tekstin asettelujen tarkastamiseen ja kaikkien muoto- sekä asiavirheiden poistamiseen. Tarkasta myös oikeakielisyys, lähdeviittemerkinnot ja opinnäytetyön ulkoasu.
89. JOS TEET OPINNÄYTETYÖN JOLLEKIN YRITYKSELLE, PYYDÄ HEIDÄN AVAINHENKILÖITÄÄN KOMMENTOIMAAN TYÖTÄSI ENNEN SEN LOPULLISTA ARVIOINTIA.
Tutkimuksesi kohdeyrityksestä saatat saada tärkeitä neuvoja oman työsi viimeistelyyn. Heidän asiantuntemustaan ja ammattitaitoaan kannattaa hyödyntää varsinkin tutkimuksesi tulosten analysoinnissa, tulosten yhteenvedossa sekä päätelmien teossa.
90. PYYDÄ MUUTAMAA YSTÄVÄÄSI LUKEMAAN OPINNÄYTETYÖSI LÄPI JA KOMMENTOIMAAN MAHDOLLISIA KIRJOITUS-, ASIA- JA MUITA VIRHEITÄ.
Hyvä vihje – kannattaa hyödyntää, jos mahdollista! Omalle tekstille tulee jossain vaiheessa sokeaksi, kun sitä tarpeeksi muokkaa niin, että sen osaa jo melkein ulkoa ja siten ei huomaa esimerkiksi omia kirjoitusvirheitään.
91. PYRI SIIHEN, ETTÄ OPINNÄYTETYÖSI OLISI VALMIS ESIMERKIKSI KAKSI VIIKKOA ENNEN VIRALLISTA TYÖN PALAUTUSPÄIVÄMÄÄRÄÄ. NÄIN VOIT VIELÄ KYSYTELLÄ TYÖTÄ MIELESSÄSI, OTTAA SIIHEN HIEMAN ETÄISYYTTÄ, LUKEA SEN VIELÄ UUSIN SILMIN LÄPI JA TEHDÄ MAHDOLLISIA KORJAUKSIA.
Suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja päämäärätietoisuus työskentelyssä korostuvat ja muuttuvat sitä tärkeämmäksi mitä lähemmäksi maalia olet saapumassa.

92. JOS OLET TEHNYT OPINNÄYTETYÖN YRITYSMAAILMAAN, KYSY YRITYKSELTÄ ARVIOTA TYÖSTÄSI JA PYYDÄ SIITÄ KIRJALLINEN LAUSUNTO.
Opinnäytetyön kohdeyritys voi esittää oman lausunnon työstäsi ja etenkin sen hyödyllisyydestä heidän toimintaansa ajatellen. Jos tutkimuksesi kohdeyritys ottaa käyttöön rakentamasi mallin tai hyödyntää omassa toiminnassaan sinun tutkimuksessasi saamiasi tuloksia, pyydä tästä lausunto ja liitä se mukaan opinnäytetyön arviointiversioon.
93. PALAUTA OPINNÄYTETYÖ AJOISSA.
Lue tarkkaan oppilaitoksesi opinnäytetyöohjeet koskien työn palauttamista – ja noudata niitä pilkulleen. Muista palauttaa opinnäytetyön mukana kaikki tarvittavat liitteet, lausunnot tai muu materiaali, joita tarvitaan arvioinnissa tai jotka edistävät arviointia sinun kannaltasi parempaan suuntaan.
94. TEE ARVIointIVERSION KORJAUKSET HETI.
Saatuasi opinnäytetyöstä arviointilausunnon saat tavallisesti myös vielä joitain korjaus-ehdotuksia, joita sinun suositellaan tekevän oppilaitoksesi kirjastoon meneviin versioihin. Tee nämä korjaukset mahdollisimman pian ja ota kaikki palaute vastaan avoimesti mutta kuitenkin kriittisesti. Muista, että viime kädessä sinä päätät aina, mitä opinnäytetyössäsä lukee.
95. PANOSTA KYPSYYSNÄYTTEESSÄ ETENKIN KIELEEN JA LUE ANNETUT TEHTÄVÄT HUOLELLA.
Opinnäytetyön valmistuttua sinulla on vielä edessä kypsyysnäyte. Valmistaudu siihen hyvin ja muista, että tavallisin syy kypsyysnäytteen hylkäämiseen on heikko äidinkieli. Muista kerrata myös oppilaitoksesi ohjeet kypsyysnäytteeseen valmistautumisesta.
96. HYÖDYNNÄ TYÖTÄSI.
Kerro ja kirjoita opinnäytetyöstäsi ja ennen kaikkea siinä saamistasi tuloksista artikkeli. Tarjoa sitä oman alasi ammattilehtiin. Voit myös harkita tieteellisen artikkelin tai puheenvuoron kirjoittamista johonkin tieteelliseen aikakauslehteen. Joskus ihmiset ovat kiinnostuneita omaperäisistä opinnäytetyön aiheista ja saatat saada kutsun radio-ohjelmaan tai televisioon kertomaan omasta opinnäytetyöstäsi. Myös oman asuinalueesi paikallislehti saattaa olla kiinnostunut haastattelemaan sinua opinnäytetyöstäsi. Hyvästä opinnäytetyöstä kannattaa harkita myös ammattikirjan kirjoittamista. Opinnäytetyön ohjaajien tulisi myös kannustaa opiskelijoita hyödyntämään enemmän onnistuneita opinnäytetöitä.
97. ILOITSE SAAVUTUKSESTASI JA JUHLI KUNNIALLA LOPPUUNVIETYÄ PROJEKTIA.
Opinnäytetyössäsä et kilpaile kenenkään muun paitsi itsesi kanssa. Toisinaan kuitenkin itsensä kanssa kilvoittelu ja itsensä voittaminen on kaikkein haastavinta ihmisen elämässä!
98. PALKITSE ITSESI OPINNÄYTETYÖPROJEKTISTA.
Voit luvata itsellesi jonkun hyvän palkinnon, esimerkiksi ulkomaan matkan tai jonkin muun asian, josta pidät, kun olet saanut opinnäytetyöprojektin päätökseen. Hyvin tehdystä työstä kuuluu tekijälle myös hyvin ansaittu palkka.

99. JAA KOKEMUKSESI PROJEKTISTA MUIDEN KANSSA.

Kerro ystävillesi ja tutuille kokemuksistasi, oppimisestasi ja jaa auliisti ohjeita kaikille tuleville opinnäytetyöntekijöille siitä, kuinka he saisivat omasta työstään paremman ja onnistuneemman.

100. LOPUSSA KIITOS SEISOO.

Ole aidosti ylpeä työstäsi ja arvosta aikaansaannostasi vielä vuosienkin jälkeen. Monille ihmisille opinnäytetyö on suurin kirjallinen suoritus elämän aikana. Sen loppuun saattaminen on saavutus, josta kannattaa oikeasti olla ylpeä. Älä unohda kiittää myös kaikkia opinnäytetyöprojektissasi mukana olleita tahoja, jotka ovat tukeneet, auttaneet, kannustaneet tai kuunnelleet sinua opinnäytetyön aikana.

Kirjoittajat

HANNA-RIINA AHO, FM, KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU

Hanna-Riina työskentelee tietopalvelupäällikkönä Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Kirjaston kehittämisen lisäksi hän opettaa tiedonhankintataitoja verkossa ja kasvotusten. Tarpeen mukaan hän osallistuu opinnäytetöiden ja muiden oppimistehtävien tiedonhankinnan ohjaamiseen. Hanna-Riina opastaa myös opettajia, kun heillä on tiedonhankintaan ja tiedon käyttöön liittyviä kysymyksiä. Kiinnostuksen kohteena ovat oppiminen ja sen teoriat. Haaveena on mahdollisimman pitkälle integroitu tiedonhankinnan opintojako osana muita opintoja, jolloin tiedon tarve johdattaa oppimaan.

MIKA BOEDEKER, KTT, TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Mika toimii yliopettajana Tampereen ammattikorkeakoulun Liiketoiminta ja yrittäjyys-osaamiskeskuksessa opetusaloinaan tutkimusmetodiikka, opinnäytetyöt ja markkinointi. Lisäksi hän on ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vastuuyliopettaja Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa. Mika toimi Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa asiantuntijaviestinnän teemaryhmässä.

ELINA ERIKSSON, THT, HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIA

Elina on dosentti ja hoitotyön ja ensihoidon koulutusjohtaja. Hän on kehittänyt ammattikorkeakoulun T&K-toimintaa ja opinnäytetyöprosessia sekä ohjannut opinnäytetöitä ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa usean vuoden ajan. Yksi hänen tutkimusalueensa on hoitotyön koulutus.

EEVA-LIISA FRILANDER-PAAVILAINEN, KT, SHO, KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Eeva-Liisa toimii yliopettajana ja koulutusohjelmajohtajana Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Hänen opetustyönsä keskittyy opinnäytetyön ohjaamiseen ja menetelmiin perustutkinnossa sekä ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa eri koulutusohjelmissa. Hänen väitöskirjansa Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa julkaistiin vuonna 2005 Helsingin yliopistossa. Pedagogisessa toiminnassa hän on vastannut ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvan opetussuunnitelman kehittämisestä. Tällä hetkellä kehittämiskohteena on ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroiminen opetukseen. Eeva-Liisa toimi Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa opinnäytetyön ohjaus -teemaryhmän puheenjohtajana.

PÄIVI HOLLANTI, FM, SUOMEN VIRTUAALIAMMATTIKORKEAKOULU

Päivi on työskennellyt kirjastonhoitajana ja informaattikkona sekä Vaasan ammattikorkeakoulussa että Espoon Laureassa, joissa hän opetti sekä suomen että englannin kielellä. Tällä hetkellä Päivi toimii projektipäällikkönä AMKIT-konsortion ja Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulun yhteishankkeessa, jonka yhtenä tärkeänä tavoitteena on tiedonhallintataitojen edistäminen ammattikorkeakouluissa. Erityisen lähellä sydäntä ovat verkko-opetus sekä sosiaalisen webin mukanaan tuomat mahdollisuudet oppimiselle.

IRENE ISOHANNI, FT, OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU

Irene toimii tutkimus- ja kehitysohittajana Oulun seudun ammattikorkeakoulussa. Hän on työskennellyt ammattikorkeakoulussa sen historian alusta alkaen mm. opinto-asiainpäällikkönä. Aikaisemmin hän on toiminut opettajana ja opinto-ohjaajana Oulun sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Irene on tutkinut mm. koulutuksen yhteyksiä mielenterveysongelmiin. Muut kiinnostuksen kohteet liittyvät ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön vahvistamiseen sekä sen opetukseen integroimiseen. Irene oli Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen vastuuhenkilöitä ja kuului hankkeen ohjausryhmään.

ARI JOLKKONEN, KL, TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Ari toimii yliopettajana Turun ammattikorkeakoulun bioalojen ja liiketalouden tulosalueella. Hänen opetusalueenaan ovat liiketalouden tutkimusmenetelmät, markkinointitutkimus ja opinnäytetyöt. Lisäksi hän toimii projektin Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyökilpailu – laatua opinnäytetyöhön projektipäällikkönä. Ari toimi Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa opinnäytetyön ohjaus -teemaryhmässä.

VIRPI KANKAANPÄÄ, HUK, TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Virpi on suomen kielen ja viestinnän opettaja Turun ammattikorkeakoulussa tietoliikenteen ja sähköisen kaupan tulosalueella. Hän opettaa viestintää monessa muodossa tekniikan, tietojenkäsittelyn ja liiketalouden koulutusohjelmissa ja ohjaa noin 30, pääasiassa tietotekniikan alan, opinnäytetyötekstiä vuodessa. Virpi on kiinnostunut erityisesti työelämälähtöisestä sähköisestä viestinnästä ja verkkokirjoittamisesta. Ne antavat hänen mukaansa haastetta perinteiseen kielen ja kirjoittamisen ohjaamiseen. Virpi toimi Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa asiantuntijaviestinnän teemaryhmässä.

MAIRE KETOLA, SHO, KM, KAJAANIN AMMATTIKORKEAKOULU

Maire työskentelee Kajaanin ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalalla hoitotyön lehtorina. Pääasiallisesti hänen työnsä koostuu kirurgisen ja perioperatiivisen hoitotyön opettamisesta, opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta ja koordinoinnista sekä opinnäytetöiden ohjauksesta. Kiinnostuksen kohteena on opettajan työn kehittäminen kohti kokonaisvaltaista ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Erityisesti hänen kehittämistyönsä kohdentuu uusien opetus- ja ohjausmenetelmien käyttöön ja arviointiin, esimerkiksi vertaisarvioinnin hyödyntämiseen opiskelijoiden oppimisessa. Maire on mukana opetuksen ja oppimisen kehittämiseen liittyvissä työryhmissä paikallis- ja valtakunnallisella tasolla. Pro gradu -tutkielman hän on tehnyt sairaanhoitajaopiskelijoiden perioperatiivisen hoitotyön oppimisesta projektioiskelun avulla.

SEPPO KILPIÄINEN, KT, KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU

Seppo on työskennellyt Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveysalalla sen perustamisesta lähtien ja sitä ennen opisto- ja kouluasteen opettajana samassa yksikössä 1990-luvun alusta. Koulutukseltaan hän edustaa kasvatustiedettä ja liikuntatiedettä. Seppo väitteli vuonna 2003. Liikuntapedagogiikasta hän tekee harrastusmielessä väitöskirjaa

Jyväskylän yliopistoon aiheesta Motivaation rakenne ja merkitys terveystieteissä terveysalalla. Tällä hetkellä hän opettaa tutkimukseen ja kehittämistyöhön liittyviä asioita pääaineiden lisäksi. Erityisesti kiinnostavat tiede, tieteenfilosofia ja tieteenfilosofia. Myös artikkelien kirjoittaminen ammattikorkeakoulututkimuksen näkökulmasta kuuluu Sepon ajankohtaisiin harrastuksiin.

PIRJO-LIISA LEHTELÄ, FL, KT, OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU

Pirjo-Liisa toimii yliopettajana Oulun seudun ammattikorkeakoulussa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut opetuksen ja oppimisen kouluttajana sekä asiantuntijana luonnontieteiden opetuksessa Joensuun yliopistossa Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Pirjo-Liisa on työskennellyt vuodesta 2002. Hänen mielenkiintonsa kohdistuu metakognitiivisiin oppimisprosesseihin, yhteisölliseen oppimiseen ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyviin näkökulmiin.

RAUNI LEINONEN, SHO, KL, THM, KAJAANIN AMMATTIKORKEAKOULU

Rauni työskentelee Kajaanin ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan tutkimustyön yliopettajana. Hän on tutkinut ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajan rooliristiriitoja, kainuulaisen ikäihmisen käsitystä hyvästä terveydestä sekä opiskelijoiden mielipiteitä ammattikorkeakoulun terveysalan opinnäytetyöstä ja sen ohjauksesta. Kiinnostuksen kohteena ovat opinnäytetyön prosessin ja ohjauksen kehittäminen sekä opinnäytetyön hyödyntäminen opiskelijan ja työelämän osaamisen kehittämisessä. Rauni on ollut mukana amk-opettajuus-verkostossa ja paikallistasolla projektipäällikkönä hankkeessa Työelämysuhteiden kehittäminen tietoverkkojen avulla. Rauni toimi Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa opinnäytetyön ohjaus -teemaryhmässä.

TIMO RAUTIAINEN, KTM, HAAGA-HELIA AMMATTIKORKEAKOULU

Timo työskentelee opettajana Malmin liiketalousinstituutissa Malmilla sekä Helsingin liiketalousinstituutissa Vallilassa. Hän opettaa johtamista eri muodoissa: asioiden ja ihmisten johtamista, henkilöstöjohtamista sekä projektijohtamista. Lisäksi hän opettaa yrittäjyyttä sekä kulttuuriasioita kansainvälisessä koulutusohjelmassa. Johtamiseen, yrittäjyyteen ja kulttuuriasioihin liittyviä opinnäytetöitä Timo ohjaa vuosittain 15–20, suomeksi ja englanniksi.

RIITTA RISSANEN, KT, KTM, SAVONIA-AMMATTIKORKEAKOULU

Riitta on Savonia-ammattikorkeakoulun tutkuspäällikkö. Tutkimuksissaan hän on keskittynyt ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä koskeviin kysymyksiin. Väitöskirja aiheesta Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina on julkaistu vuonna 2003. Riitan käytännön kokemus ammattikorkeakoulupedagogiikassa liittyy mm. opinnäytetöiden ohjaamiseen, metodiopetukseen sekä ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöhön. Riitta kuului Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen ohjausryhmään ja toimi työelämään liittyvän teemaryhmän puheenjohtajana.

TARU RUOTSALAINEN, TtT, HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIA

Taru on koulutuspäällikkönä Helsingin ammattikorkeakoulussa. Aikaisemmin hän työskenteli yliopettajana sosiaali- ja terveysalalla vastaten erityisesti opinnäytetyöprosessin kehittämisestä. Taru kuului Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen ohjausryhmään ja toimi opinnäytetyön arviointiin liittyvässä teemaryhmässä.

JUHA RÄTY, OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU

Juha on ammattiaineiden päätoiminen tuntiopettaja Raahen tekniikan ja talouden yksikössä. Aineita ovat mm. elektroniikka, PC-tekniikka ja laitesuunnittelu. Harrastusalueeseensa kuuluvina hän opettaa lisäksi videokuvaukseen ja digikuvaukseen liittyviä aineita. Kaikessa opetuksessaan Juha painottaa luovuuden merkitystä sekä asioiden ymmärtämistä ulkoluvun sijaan. Tämä näkyy mm. kokeissa ja opinnäytetöissä. ”Siviilissä” Juha harrastaa video- ja valokuvaamista, lähes ammattimaisesti. Harrastuksen takia hänellä on mm. oma studio, jossa hän työstää mm. dokumenttifilmejä, hää-DVD-levyjä, muoto- ja tilannekuvia.

KARI SALO, FT, YTM, KM, SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Kari toimii yliopettajan virassa Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurin alan ja muotoilun yksikössä. Hän tekee parhaillaan sähköpostiviestintään liittyvää sosiologian väitöskirjatutkimusta Tampereen yliopistoon ja ammattikorkeakoulujen yliopettajien työhön liittyvää kasvatustieteen väitöskirjatutkimusta Jyväskylän yliopistoon. Vakiintuneena sivutyönä hänellä on Seinäjoen lukion psykologian opettajan ja Helsingin yliopiston gradun ohjaajan työtehtävät. Lisäksi Kari on mukana erilaisissa sähköisen viestinnän ja tietotekniikan sekä muissa sekalaisissa kehittämishankkeissa.

MINNA SÖDERQVIST, KTT, HELSINGIN LIIKETALOUDEN AMMATTIKORKEAKOULU

Minna on toiminut Helian johdon assistentti- ja viestintäyksikön yliopettajana vuosina 2004–2006. Hän tekee ja on tehnyt monipuolista kansallista ja kansainvälistä tutkimus- ja selvitystyötä korkeakoulujen kansainvälistymisestä ja sen johtamisesta sekä tutkimusmetodologiasta. Tiedekorkeakoulutoimijoiden kanssa yhteistyössä hän tutkii pk-palveluyritysten kansainvälistymistä. Opinnäytetyöprosessin kehittämisessä ja opinnäytetyöohjaajana Minna on ollut mukana vuodesta 1994 ohjaten yli sata opinnäytetyötä ja osallistuen organisaatioiden eri tasoilla kehittämisprosesseihin ja niiden koordinointiin.

ILONA TANSKANEN, FM, TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Ilona opettaa suomen kieltä ja viestintää Turun ammattikorkeakoulussa. Ammatillisen suomen kielen ja viestinnän opetuksessa ura alkoi sosiaalialalla. Tällä hetkellä opetus painottuu kulttuurin alueelle. Ilona on valtakunnallisen suomen kielen ja viestinnän opettajien verkoston yhdyshenkilö ja ollut mukana järjestämässä oppiaineen opettajien valtakunnallisia työkokouksia Tampereella 2005 ja Helsingissä 2006. ARENE ry:n kielten opetuksen kehittämisryhmän jäsenyys alkoi vuonna 2005, jolloin työryhmä sai ensimmäisen suomen kielen opettajan keskuuteensa.

TIMO TOIKKO, YTT, SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Timo toimii yliopettajana Seinäjoen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksikössä. Hänen tutkimuksellinen kiinnostuksensa on suuntautunut sosiaalihuollon historiaan. Timo on viime aikoina keskittynyt myös kehittämistyön metodologiaan ja käytäntöihin.

MAISA TOLJAMO, TtT, OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU

Maisa toimi projektipäällikkönä Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeessa. Hän oli projektiryhmän puheenjohtaja, ohjausryhmän sihteeri ja asiantuntijaviestinnän teemaryhmän jäsen. Hän on ohjannut terveysalan opinnäytetöitä sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa. Ennen tuloa Oulun seudun ammattikorkeakouluun Maisa työskenteli opettajana, tutkijana ja kansallisen terveystieteiden verkostohankkeen vetäjänä Oulun yliopistossa.

TUULIKKI VIITALA, KT, OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU

Tuulikki toimii yliopettajana Oulun seudun ammattikorkeakoulussa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on työskennellyt pitkään tutkijana ja opettajana Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja avoimessa yliopistossa. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on meneillään kuudes vuosi. Tutkimuksen ja opetuksen piirissä kiinnostuksen kohteita ovat ohjaukseen liittyvät kysymykset, innovaatiot ammatillisessa koulutuksessa, avoimiin oppimisympäristöihin sekä oppivan organisaation liittyvät kysymykset. Tuulikki kuului Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen ohjausryhmään ja toimi opinnäytetyön ohjaus -teemaryhmässä.

AINO VUORIJÄRVI, FL, HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU STADIA

Aino toimii Stadiassa eri koulutusalojen suomen kielen ja viestinnän yhteisenä yliopettajana. Hän on perehtynyt opinnäytetyöhön sekä tekstinohjauksen että lingvistisen tekstintutkimuksen näkökulmasta. Ainoa kiinnostavat työelämän tekstitaidot, joihin hän on paneutunut mm. oppikirjatyössään, valtakunnallisissa verkostoissa, henkilöstön kouluttajana ja lisensiaatintutkimuksessaan (2006). Tutkimuksessa analysoidaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön työelämälukijaa palvelevia tekstipiirteitä. Aino kuului Opinnäytetöiden kehittäminen -hankkeen ohjausryhmään ja toimi asiantuntijaviestinnän teemaryhmän puheenjohtajana.

Millaisessa prosessissa ammattikorkeakoulun opinnäytetyö toteutuu? Miten opinnäytetyötä ohjataan? Miten työskennellään yhdessä työelämän toimeksiantajan kanssa? Millä välinein työ tehdään? Millaisina teksteinä hankittu osaaminen osoitetaan?

Tässä kirjassa tarkastellaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekemisen ja kehittämisen hyviä käytänteitä. Kirjan taustalla on valtakunnallinen Opinnäytetöiden kehittäminen -verkostohanke, joka toteutui vuosina 2004–2006. Verkosto tuotti kansalliset opinnäytetyön laatusuosituksen (2006), jolle tämä kirja on jatkoa ja täydennystä. Käsiteltävät teemat nousivat keskeisinä esiin verkoston keskusteluissa.

Kirjassa tuodaan tuoreesti esiin opinnäytetyökäytänteiden tutkittua taustaa ja käytännössä koeteltua. Kirjoittajajoukko on monipuolinen ja monialainen; siihen kuuluvat opinnäytetyön ohjaaja, tekstinohjaaja, menetelmäosaaja, informaatikko, tutkija ja kehittäjä. Tekstit ilmentävät ammattikorkeakoulun opinnäytetyön särmikkyyttä kehittämiskohteena ja osoittavat, kuinka siitä kuitenkin on löydettävissä yhteisiä alueita. Tietoa voi hyödyntää eri koulutusaloilla ja opinnäytetyön ohjauksessa työelämätilanteissa.

Kirja kertoo erityisesti opinnäytetyötä ohjaaville ja tekeville, millainen 2000-luvun alun ammatillinen opinnäytetyö on. Samalla se tarjoaa sytykettä ja suuntia opinnäytetyön jatkuvaan parantamiseen.

