

Minna Hautio

2012

**MINÄPYSTYVYYDEN KASVATTAMINEN AMK-
OPINNÄYTETYÖPROSESSISSA**



Opinnäytetyö

Ammatillinen opettajankoulutus

2012

Minna Hautio

Työn nimi Minäpystyvyyden kasvattaminen AMK-opinnäytetyöprosessissa

Tekijä Minna Hautio

Hyväksytty 3.9. 2012

Hyväksyjä Tia Isokorpi

Tekijä	Minna Hautio	Vuosi 2012
Työn nimi	Minäpystyvyyden kasvattaminen AMK-opinnäytetyöprosessissa	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyö käsittelee opiskelijoiden minäpystyvyyden kasvattamista ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessissa. Työn tilaaja on Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK).

Työssä tutkittiin kokemuksia opinnäytetyön tekemisestä ja sen merkityksestä asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiaalikognitiivisen teorian piiriin kuuluva minäpystyvyyden käsite. Tutkimusstrategiana oli aineistotriangulaatio, johon kuului kulttuurituottaja AMK -tutkinnon suorittaneille osoitettu kysely sekä HUMAKin opinnäytetyöohjaajien ryhmähaastattelu.

Aineistoa tarkasteltiin minäpystyvyyteen vaikuttavien tekijöiden sekä minäpystyvyyden ilmenemistapojen kautta. Opinnäytetyön tekemiseen liittyvä minäpystyvyys oli vahvinta motivaation ja valintojen osalta ja heikointa affektiivisella ja kognitiivisella osa-alueella. Koettuun minäpystyvyyteen vaikutti eniten aikaisempi kokemus. Myös sosiaalisen suostuttelun ja muiden antaman esimerkin koettiin olevan merkittäviä tekijöitä.

Tulosten perusteella minäpystyvyyttä voi tukea suunnittelemalla oppimistehtävät sellaisiksi, että ne antavat mahdollisuuden saada tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyviä kokemuksia työelämän toimintaympäristöissä jo ennen varsinaista opinnäytetyön tekemistä. Aikaisemmin valmistuneiden opiskelijoiden kertomukset opinnäytetyön prosessista vahvistavat, uskottavan vertais esimerkin tarjoajina, opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Tärkeää on myös, että opiskelija ei koe jäävänsä työssään yksin ja ilman apua. Tässä avuksi ovat sekä opiskelun rakenteen mahdollistamat säännölliset ryhmätapaamiset että opiskelijoiden vertaistukiryhmät. Opinnäytetöiden ohjaamisen affektiivisen ulottuvuuden tunnistaminen ja huomioon ottaminen ohjaustilanteessa on keskeistä. Olennaisinta on kuitenkin avata minäpystyvyyden merkitys opiskelijoille ja tehdä sen kasvun seuraamisesta oppimista ja ohjaamista helpottava rutiini.

Avainsanat Minäpystyvyys, opinnäytetyö, ammattikorkeakoulu

Sivut 43 s. + liitteet 10 s.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KULTTUURITUOTTAJAN OPINNÄYTETYÖ.....	2
2.1	Opinnäytetyö ja työelämä.....	2
2.2	Opinnäytetyöopintojen käytänteet HUMAKissa	4
3	MINÄPYSTYVYYS.....	6
3.1	Minäpystyvyys käsitteenä	6
3.2	Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät	8
3.3	Minäpystyvyyteen liittyvät prosessit.....	9
4	TUTKIMUSONGELMAT	12
5	MENETELMÄT JA AINEISTOT	13
5.1	Tutkimusmenetelmät.....	13
5.2	Analyysimenetelmät.....	16
6	HAASTATTELUN ANALYYSI.....	17
6.1	Minäpystyvyys ja henkilökohtainen kasvu	18
6.2	Minäpystyvyys ja ohjaaminen.....	20
7	KYSELYN ANALYYSI	23
7.1	Vastaajien taustatiedot.....	23
7.2	Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät	24
7.3	Minäpystyvyyteen liittyvät prosessit.....	27
7.3.1	Kognitiiviset prosessit	27
7.3.2	Motivaationaaliset prosessit	29
7.3.3	Affektiiviset prosessit	30
7.3.4	Valintaprosessit	34
7.4	Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen minäpystyvyys	35
8	POHDINTA.....	37
8.1	Kehittämistoimenpiteet	37
8.2	Tutkimuksen arviointi	41
	LÄHTEET	44
Liite 1	Opinnäytetyöohjaajien ryhmähaastattelun runko	
Liite 2	Kyselylomake	

1 JOHDANTO

Työssäni Humanistisen ammattikorkeakoulun (jatkossa: HUMAK) Turun kampuksen opinnäytetyöopinnoista vastaavana lehtorina olen tullut huomaamaan, että useimmat opiskelijat kokevat opinnäytetyön tekemisen suurena haasteena. Monesta se voi tuntua jopa ylitsepääsemättömältä: opinnäytetyön tekemisessä koettujen vaikeuksien onkin todettu olevan merkittävä opintojen viivästyminen ja keskeyttämistä aiheuttava tekijä ammattikorkeakouluissa (Kalima 2011, 41). Opinnäytetyön tekeminen on useimmille viimeinen opintosuoritus. Sellaisena se merkitsee opiskelijaelämän loppumista ja astumista työelämään, mikä voi tuntua joko vapauttavalta tai pelottavalta.

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelta odotetaan valmiuksia työn kehittämiseen ja asiantuntijatehtävissä toimimiseen. Opinnäytetyöopinnojen tavoitteena on kasvattaa opiskelijassa tätä valmiutta ja tuoda se opinnäytetyön kautta näkyväksi. Opinnäytetyön tekemistä sitovat tavanomaista tarkemmat muotovaatimukset sekä tutkimuksellinen näkökulma työn kehittämiseen. Tämä on monelle opiskelijalle uusi lähestymistapa ja muun muassa siksi opinnäytetyön tekemiseen usein sisältyy epävarmuutta omaista osaamisesta ja turhautumista tutkimuksellisuuden vaatimuksiin. Opinnäytetyön ja työelämän yhteys voi niin ikään olla epäselvä ja liian monelle opinnäytetyö tuntuukin olevan irrallinen, valmistumisen ja työelämän välissä oleva ”pakkopulla”, jolla ei koeta olevan mainittavaa yhteyttä tekijänsä muuhun ammatilliseen osaamiseen. Kuitenkin juuri opinnäytetyöllä olisi mitä parhaimmat mahdollisuudet kasvattaa tekijästään omaa työtään ja ammattialaansa kehittävä, *rohkea ja itseensä uskova* asiantuntija. Miten tämän mahdollisuuden saisi hyödynnettyä nykyistä paremmin?

Tähän ongelmaan pyrin osaltani löytämään ratkaisukeinoja tämän opinnäytetyön avulla. Tavoitteenani on, että opinnäytetyön tekemisestä tulisi jokaiselle opiskelijalle mielekäs, ammatti-identiteettiä tukeva ja asiantuntijan rooliin valmistava vaihe hänen siirtyessään työelämään. Mikäli opinnäytetyön tekemisestä saadaan kehitettyä opiskelijaa aidosti innostava ja motivoiva prosessi, jonka kautta hänen ammatillinen itsevarmuutensa ja usko omaan osaamiseensa lisääntyvät, opinnäytetyöopinnot palvelevat pitkällä tähtäimellä oppijan lisäksi niin oppilaitoksen, työelämän kuin ammattialankin etuja.

2 KULTTUURITUOTTAJAN OPINNÄYTETYÖ

Vuonna 1998 perustetun HUMAKin koulutusohjelmissa tarjotaan yhteisöpedagogin, kulttuurituottajan ja viittomakielentulkin AMK-tutkintoihin johtavaa koulutusta. (HUMAK 2010b, 2§, liite 1). Opinnäytetyössäni keskityn tarkastelemaan nimenomaan Kulttuurituottaja AMK -tutkintoon johtavaa koulutusta. Tätä koulutusta tarjotaan kolmella kampuksella; Turussa, Kauniaisissa ja Jyväskylässä. Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa solmimansa sopimuksen mukaisesti HUMAKin tavoitteena on sopimuskaudella 2010–2012 tuottaa keskimäärin 80 Kulttuurituottaja AMK-tutkintoa vuodessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 2).

Kulttuurituottajaopiskelijoiden opinnäytetyöt ovat työelämää ja ammattialaa konkreettisesti kehittäviä työelämälähtöisiä tilaustöitä, joissa opiskelija osoittaa kykynsä soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattialaan liittyvässä asiantuntija- tai kehittämistehtävässä (HUMAK 2011a, 161; 2010a). Ne voivat liittyä myös opiskelijan omaan liiketoimintaan tai sen suunnitteluun. Opinnäytetyöt, jotka voivat olla toiminnallisia tai tutkimuksellisia, ovat osa oppilaitoksen tutkimus- ja kehittämistoimintaa. (HUMAK 2011b, 4, 7; 2011a, 70).

2.1 Opinnäytetyö ja työelämä

Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä (Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 7§). Oppilaitoksen näkökulmasta opinnäytetöiden merkitys liittyy lisäksi Ammattikorkeakoululaissa (351/2003, 4§) määriteltyihin tavoitteisiin työelämän ja aluekehityksen tukemisesta. Opinnäytetyö voidaan nähdä kaksinkertaisena kehittämistehtävänä: yhtäältä se kehittää opiskelijan omaa ammatillista identiteettiä kohti asiantuntijan roolia työelämässä, toisaalta se kehittää opinnäytetyön tilaajan ja koko ammattialan toimintaa.

Ulkoisten määritelmien ja suositusten lisäksi opinnäytetyön tekemiseen vaikuttaa keskeisesti oppilaitoksessa harjoitettava pedagogiikka, joka puolestaan vaikuttaa opettamisen ja ohjauksen tapaan. Siihen, millaiseksi opiskelija mieltää opinnäytetyöprosessin, vaikuttaa lisäksi opinnäytetyöhön liittyvä oppilaitoskulttuuri (Alavaikko 2009, 207), jota ylläpitävät niin oppilaitos kuin opiskelijatkin. Oppilaitosten opinnäytetyökulttuureissa oli vielä vuonna 1999 tehdyn selvityksen (Stenvall 1999, 32–27) mukaan nähtävissä kahta eri suuntausta: akateeminen ja käytännöllinen. Ammattikorkeakoulujen tehtävä työelämän kehittäjinä on sittemmin ohjannut myös opinnäytetyön luonnetta tältä kannalta tarkoituksenmukaisempaan suuntaan; nykyään tärkeintä on tiedon sovellettavuus ja käyttökelpoisuus (Hyrkkänen 2007, 13).

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön yleisenä tavoitteena on työelämän tutkimuksellinen kehittäminen. Tutkimuksellisella kehittämisellä tarkoitetaan muutokseen tähtäävää tavoitteellista toimintaa. Kehittämistyön tarpeen lau-

kaisevat ammattikentällä havaittavat puutteet tai ongelmat tai visio jostakin uudesta. Käytännön toiminnasta ja rakenteista nouseva ongelmanasettelu johdtaa siihen, että tiedonmuodostuksessa tutkimus on kehittämistarpeeseen nähden avustavassa roolissa. Tästä huolimatta tiedon tuottamisen on oltava perusteltua. (Toikko & Rantanen 2009, 16, 22–23.) Tutkimuksellisten asetelmien, menetelmien ja logiikan avulla löydetty ratkaisu voidaan yleistää käsitteelliselle tasolle, jolloin se lisää yleistä ymmärrystä (Hyrkkänen 2007, 13–14; Toikko & Rantanen 2009, 22).

Tutkimuksellisuus ilmenee kehittämistyössä erityisesti järjestelmällisyytenä, tiedonhankintana, analyttisyytenä, kriittisyytenä, uuden tiedon luomisena ja jakamisena. Kehittämistyön osaaminen ei kuitenkaan tarkoita pelkkää aiheen ja kehittämissuunnan hallintaa. Se vaatii myös aloitteellisuutta, innovatiivisuutta, vuorovaikutustaitoja, verkostoitumista, menetelmäosaamista, tiedon tuottamisen osaamista sekä kykyä oman työn arviointiin. Tavoitteellisuuden ja arviointikyvyn lisäksi tarvitaan myös itseohjautuvuutta ja itsensä johtamista. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 15, 20, 22.) Nämä taidot liittyvät opinnäytetyön tekemisen yleisiin työprosesseihin, jotka ovat opiskelualasta riippumattomia (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 20). Niiden riittävän hyvä hallitseminen on opinnäytetyön tekemisen edellytys.

Asiantuntijoiden tapa jäsentää omaksumaansa tietoa perustuu ydinasioiden ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. He hahmottavat tietoa merkityksellisinä rakenteina ja kokonaisuuksina. Osaaminen ei siten perustu sirpale tietoon vaan kokonaisuuksien hallintaan ja tiedon tilannekohtaiseen ja joustavaan soveltamiseen. (Bransford, Brown & Cocking 2000, 31–32, 36.) Opinnäytetyön tekeminen kehittää näitä taitoja ja sillä on siten periaatteessa erinomaiset edellytykset edesauttaa asiantuntijuuden syntymistä. Frilander-Paavilaisen (2005) tutkimuksessa opettajat näkevät opinnäytetyötä tekevien asiantuntijuuden kehittyvän neljällä tavalla: itseohjautuvuuden lisääntymisenä, ongelmanratkaisutaitojen monipuolistumisena, yhteistyötaitojen paranemisena sekä tiedon käsittelyssä ja käyttämisessä tarvittavien taitojen lisääntymisenä. Työelämän edustajat puolestaan painottavat yhteistoiminnallista uudistavaa osaamista, teorian ja käytännön yhdistämisessä tarvittavien metataitojen kehittymistä, tutkivaa ongelmanratkaisua informaalisissa oppimisympäristössä sekä asiantuntijuuteen liittyvän itseilmiamisuuden hallintaa. (Frilander-Paavilainen 2005, 74–94.)

Kehittämistyössä olennaista on tiedon lisäksi myös vuorovaikutus eri toimijoiden välillä ja sen kautta syntyvät uudenlaiset käytännön kehittämistilanteet, joissa etsitään ratkaisuja ja sovelluksia. (Hyrkkänen 2007, 13–14.) Ammatikorkeakoulun opinnäytetyö onkin sekä yksilöllinen että yhteisöllinen oppimisprosessi. Oppilaitoksen opinnäytetyölle asettamissa tavoitteissa korostuu opiskelijan henkilökohtainen oppiminen ja kehittyminen. (Frilander-Paavilainen 2005, 164.) Tavoitteena on, että opiskelijassa syntyy sekä tahto että kyky uudistaa ja kehittää työelämän käytäntöjä (Suomala 2003, 97). Työelämän näkökulmasta kyseessä on yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin tavoitteellinen yhdistäminen. Opiskelijalle puolestaan on opinnäytetyön kirjallisen suorituksen lisäksi tärkeää työelämäkontekstin tarjoama mahdollisuus aiheen löytämiselle ja työelämäyhteistyön myötä

tuoma sosiaalinen vuorovaikutus ammattilaiskentällä. (Frilander-Paavilainen 2005, 164.)

Millaiseen ammatilliseen identiteettiin ja asiantuntijuuteen kulttuurituottajan sitten odotetaan kasvavan ja millaista ammattialaa kehittävän? Kulttuurituottajat ovat tyypillisesti moniosaajia, joiden työnkuva vaihtelee projektista toiseen. He sijoittuvat työelämässä usein työtehtäviin, joista osa voi liittyä asiantuntijatehtäviin ja osa on suorittavaa työtä. (Nikoskinen 2010, 24–25). Tuottajan työ on tyypillinen välittäjäammatti, sillä tuottaja toimii kulttuurisisältöisen tuotteen luomisen ja vastaanottamisen välissä. Työ ei kuitenkaan ole passiivista tuotteen siirtoa muuttumattomana tekijältä vastaanottajalle, vaan tuottaja voi tuotantoprosessin kautta vaikuttaa tuottamansa tuotteen tai palvelun muotoon ja julkisuuteen. Tuottajan työhön kuuluu myös kuluttajan tarpeiden tunnistaminen, niihin vaikuttaminen ja vastaaminen erilaisten asiakaslähtöisten prosessien avulla. Nykyyhteiskunnassa asiakas ei ole enää passiivinen vastaanottaja vaan aktiivinen osallistuja ja tuottajan rooli onkin yhä enemmän muuttumassa osallistamisen ja luomis-, tuotannon ja kulutusprosessien fasilitoinnin suuntaan. (Halonen 2011, 31.)

Työ on useimmiten projektiluontoista ja tuottajalla voi olla samanaikaisesti hoidettavanaan useita päällekkäisiä toimeksiantoja. Oman alan ja ammatti-identiteetin hahmottaminen voi olla haasteellista, koska työssä eri ammattiasemat sulautuvat yhteen (Nikoskinen 2010, 24–25). Eri projektien yhtäaikaiseen hallintaan liittyvä paine ja lyhytaikaiset työsuhteet vaihtuvissa organisaatioissa lisäävät työn stressaavuutta. Tuottaja toimii usein yksin tai on ainoa tuottaja muussa organisaatiossa, joten hän ei useinkaan pysty hyödyntämään vertaistukea ja -palautetta. (Hänninen 2011 41–45.)

Työn moninaisista ilmenemismuodoista eri yhteyksissä ja sen välittäjäluonteesta johtuen kulttuurituottajan ammatti, tutkinto ja työnkuva näyttyvät epäselvinä sekä ammattialan sisälle että ulospäin (Nikoskinen 2010, 135, Hänninen 2011, 44). Koska työnkuva on hajanainen, se vaatii tuottajalta kykyä muutokseen ja ammatti-identiteetin pitkäjänteistä ja jatkuvaa kehittämistä työn sisällön ja työsuhteiden mukaan (Nikoskinen 2010, 131). Kulttuurituottajalta vaaditaan siis vahvaa ammatillista itsetuntoa, monipuolista ammattitaitoa sekä kykyä reagoida yhteiskunnan nopeaan kehitykseen ja ennakoida sen muutoksia.

2.2 Opinnäytetyöopinnot ja käytännöt HUMAKissa

Opinnäytetyöopinnot koostuvat 30 opintopisteestä, jotka jakautuvat seuraaviin kursseihin: Tutkimus ammattialan kehittämisessä (5 op), Menetelmäopinnot (5 op), Opinnäytetyöpaja (5 op), Opinnäytetyö (15 op). Kolme ensimmäistä ovat muodoltaan kontaktiopetuskurseja ja viimeinen itsenäistä työskentelyä. Muihin ammattikorkeakouluihin verrattuna HUMAKin opinnäytetyöopinnot kokonaisuus on opintopistemäärältään skaalan laajimmasta päästä (Jurvakainen 2005, 17–18).

Tutkimus ammattialan kehittämisessä -kurssilla opiskelija omaksuu tutkimuksen teon ja tutkimusetiikan periaatteet sekä tutkivan ja kehittävän näkökulman ammattialaan. Menetelmäopinnoilla hän oppii tutkimuksen menetelmiä sekä rajaa alustavasti oman tutkimusaiheensa. Opinnäytetyöpajan aikana hän perehtyy analyysimenetelmiin ja jalostaa oman tutkimusaiheensa opinnäytetyösuunnitelmaksi. Opinnäytetyökurssilla opiskelija työstää opinnäytetyötään itsenäisesti, esittää sen opinnäytetyöseminaarissa ja opponoi toisen opiskelijan opinnäytetyön. (HUMAK 2011a, 85–86.)

Kurssit aloitetaan yleensä kolmantena opiskeluvuonna. Ne on mahdollista suorittaa jopa yhdessä vuodessa, mutta yleensä opinnäytetyöopinnot kestävät 1,5–2 vuotta. Opinnäytetyötä edeltää tai sen kanssa osittain limittäin kulkee Erityvien suuntautumisopintojen 20 op:n mittainen kurssi, jossa opiskelija toteuttaa kehittämishankkeen osana työharjoitteluaan. Tämä kehittämishanke pyritään linkittämään osaksi opinnäytetyötä, jolloin se mahdollistaa tutkimus- ja kehittämistyöhön syventymisen jopa 35 opintopisteen mittaiseksi jaksoksi. (HUMAK 2011a, 85–86; Ylikoski & Kurikka 2009, 107–111.)

Opiskelijalla on käytössään kirjallinen opinnäytetyöopas, jossa määritellään työn tekemisen tavoitteet, arvioinnin perusteet sekä annetaan tekniset ohjeet työn tekemiselle. Ohjaajalla on edellä mainittujen lisäksi käytössään Opinnäytetyön ohjaajan opas, johon on kirjattu opetuksen ja ohjauksen periaatteet ja tavoitteet. Työelämälähtöisyys varmistetaan erillisellä opinnäytetyön yhteistyösopimuksella jonka opiskelija, työelämän edustaja ja oppilaitos solmivat. Sopimuksen kirjoittamistilaisuudessa kaikki kolme osapuolta sopivat yhteisistä tavoitteista ja toimintatavoista. Samalla tarjoutuu myös tilaisuus varmistaa, että tilaaja ymmärtää opinnäytetyön laajuuden ja kehittämistyön luonteen. Tapaamiset myös edistävät sitä, että oppilaitoksen edustaja pysyy selvillä työelämän kehittämistarpeista. (HUMAK 2012b, 5). Se, että työelämän edustajat ja oppilaitoksen edustajat ovat selvillä toistensa tavoitteista, on olennaista, sillä tilaajan ja oppilaitoksen vähäisillä kontakteilla on taipumus johtaa epäselvyyksiin opinnäytetyön tavoitteissa ja prosessin ohjaamisessa (Frilander-Paavilainen 2005, 164.)

Jokaisella kampuksella on opinnäytetyöopinnoista vastaava lehtori, jonka vastuulla ovat erityisesti opinnäytetyöopinnojen kontaktikurssit. Kontaktikurssien aikana opiskelijan työ edistyy siihen vaiheeseen, että aihe on varmistunut ja opiskelijalla on hallussaan tarvittava tieto ja menetelmät opinnäytetyön tekemiseen. Kun opiskelijan opinnäytetyön aihe on varmistunut, opiskelijalle valitaan lisäksi opinnäytetyön ohjaaja kampuksen lehtoreista. Yhden opinnäytetyön ohjaukseen varattava tuntiresurssi on 23 tuntia ja se voidaan jakaa opinnäytetyövastaavan lehtorin ja opinnäytetyöohjaajan kesken tarkoitukseen parhaiten soveltuvalla tavalla. Opiskelijalla on luonnollisesti koko ajan mahdollisuus hakea kommentteja ja tukea työhönsä myös työn tilaajalta. Tavoitteena on, että työn tulokset esitellään tilaajalle ja myös tilaajan antama palaute kehittämisehdotuksista käsitellään opinnäytetyössä. Tilaaja voi mahdollisuuksien mukaan olla läsnä myös opinnäytetyön esittelytilaisuudessa. (HUMAK 2012b, 4, 14.)

3 MINÄPYSTYVYYS

Tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisäksi opinnäytetyöprosessin menestyksekkääseen etenemiseen vaikuttaa suuresti opiskelijan oma usko osaa-miseensa ja selviytymiseensä haasteen edessä. Opintojen aikana muodostunut käsitys pystyvyydestä vaikuttaa myös opiskelijan tulevaan ammatti-identiteettiin ja itsevarmuuteen asiantuntijan roolissa. Tarkastelen asiaa sosiokognitiivisen teorian osa-alueen, *minäpystyvyyden*, kautta. Teorian kehitti Albert Bandura, joka julkaisi sitä käsittelevän ensimmäisen teok-sensa vuonna 1977.

Minäpystyvyys on laajalti tutkittu inhimillisen toimijuuden osatekijä. Sii-hen liittyvää tutkimusta sovelletaan sekä yleisen elämänhallinnan että yk-sittäisempien elämänalueiden, kuten urasuunnittelun, hyvinvoinnin, oppi-misen sekä liike-elämän tutkimisessa ja edistämisessä (Bandura 2006b; Schunk & Pajares 2009, 35; Klassen & Usher 2010, taulukko 3). Suomes-sa sitä ovat teoreettisena viitekehyksenä opinnäytetyö- ja ammattikorkea-koulukontekstissa käyttäneet Anne Partanen (2011) aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä käsittelevässä väitöskirjassaan ja Leena Ylönen (2011) yliopisto-opiskelijoiden lopputyövaiheen itseohjautuvuu-teen liittyviin ongelmiin perehtyvässä pro gradu -tutkielmassaan.

3.1 Minäpystyvyys käsitteenä

Sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen toimijuus perustuu vuorovai-kutukseen, jossa osapuolina ovat toiminta itse, ympäristö ja toimijan omat kognitiiviset ja affektiiviset prosessit sekä muut henkilökohtaiset tekijät. Toimija ei siis ole pelkkä ympäristön ärsykkeisiin reagoija eikä myöskään ympäristöönsä nähden itsenäinen toimija. (Bandura 1989, 1175.) Ihminen on tyypillisesti itseorganisoituva, itsereflektiivinen, proaktiivinen ja it-sesäätävä olento. Kyky symboliseen ajatteluun – ja sen myötä kyky hahmottaa, arvioida ja muunnella vaihtoehtoisia tulevaisuuteen suuntautu-via toimintoja – on mahdollistanut ihmisen kehittymisen olosuhteisiin so-peatujasta olosuhteiden muokkaajaksi. (Bandura 2006a, 164.)

Ihmisen toimijuus kiteytyy neljän tekijän ympärille. Näitä ovat tarkoituk-sellisuus, ennustaminen, itsereaktiivisuus ja itsereflektiivisyys. *Tarkoituk-sellisuus* tarkoittaa sitoutumista nykyhetkessä tai tulevaisuudessa tapahtu-viin toimintoihin, jotka aiheuttavat tekijän kannalta tarkoituksellisia tapah-tumia. Myös *ennustamisen* kyky liittyy ajassa eteenpäin suuntautuvaan toimintaan. Ennustamalla ihminen arvioi toimiensa mahdollisia seurauksia ja niiden suhdetta asetettuun tavoitteeseen. Ennustamisella on suuri vaiku-tus tehtyihin valintoihin ja toimintaan ryhtymiseen vaadittavan motivaati-on syntymiseen. *Itsereaktiivisuus* määrittelee sen muodon, jolla nämä tar-koitukselliset ja ennustamiseen perustuvat suunnitelmat pannaan käytän-töön, miten niihin motivoitutaan ja miten niiden toimeenpanoa säädellään. Itseohjautuvuuden lisäksi tähän liittyvät toiminnan, motivaation ja tunteen itsesäätelymekanismit. Itsereaktiivisuuteen liittyy läheisesti ihmisen kyky

itsereflektioon. *Itsereflektiokyky* mahdollistaa sen, että ihminen voi arvioida ja tarvittaessa muuttaa ajatteluaan ja toimintaansa. (Bandura 2001,6–11; 2006, 164–165.) Näistä toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista tekijöistä nousee yksilön usko omaan kykyynsä säädellä elämäänsä vaikuttavia tapahtumia (Bandura 1989, 1175; Pajares & Urda 2006, 45–69). Ihmisen henkilökohtaista arviota kyvystään organisoida ja toimeenpanna toimenpiteitä, joita vaaditaan halutunlaisten suoritusten aikaansaamiseksi, kutsutaan *minäpystyvyydeksi*. (Bandura 1986, 391.)

Minäpystyvyys on tulevaisuuteen suuntautunutta – tunne pystyvyydestä syntyy ennen toimintaa (Zimmermann 2000, 84). Hyväkään minäpystyvyyden tunne ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tietää, mitä pitäisi tehdä. Se ei myöskään ole mikään tietty taito, jonka henkilö hallitsee. Koettu minäpystyvyys on nimenomaan yksilön henkilökohtainen käsitys omasta pystyvyydestään. Sitä ei pidä sekoittaa minäkäsitykseen, itsetuntoon, itseluottamukseen, hallintakäsitykseen eikä tulosodotukseen (Zimmermann 2000, 85–86; Bandura 2006b, 309; Schunk & Pajares 2009, 39–40.) Minäpystyvyydekäsitys liittyy yksilön käsitykseen kyvystä saavuttaa tietty suoritustaso toiminnassaan. Tulosodotus on hänen arvionsa toiminnon todennäköisistä seurauksista. Koska tulokset ovat toimintojen seurausta, yksilön käsitys siitä, miten hän tulisi toiminnosta suoriutumaan, vaikuttaa hänen tulosodotukseensa. Itseään hyvin pystyvinä pitävät henkilöt odottavat hyvää suoritusta ja positiivisia tuloksia, itseään epäilevät odottavat keskinkertaisia tai huonoja suoritteita ja siten negatiivisia tuloksia. Siten, mikäli voi vaikuttaa siihen, miten hyvin ihmiset arvioivat suoriutuvansa, voi vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia he arvelevat saavuttavansa. (Bandura 1986, 392–393.)

Tuloksekas toiminta vaatii sekä taitoja että pystyvyyteen liittyviä henkilökohtaisia uskomuksia, jotta niitä voi käyttää tehokkaasti. Pystyvyyteen liittyy generatiivisia kykyjä, joissa kognitiiviset, sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät alataidot organisoidaan toisiinsa liittyviksi toiminnoiksi. Se, että yksilöllä on nämä osataidot hallussa, ei vielä takaa sitä, että hän toimii optimaalisesti ja samalla tavalla eri tilanteissa. Suorituksen taso voikin vaihdella huonosta erinomaiseen samantasoisten ihmisten välillä ja jopa saman ihmisen kohdalla eri tilanteissa. (Bandura 1986, 390–391.) Minäpystyvyyden tunne on yhtäältä tehtävä- ja tilannekohtaista, mutta toisaalta on olemassa myös yleistä minäpystyvyyttä. Yleisellä minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön yleistä uskoa kykyynsä suoriutua eteensä tulevista monentyyppisistä stressaavista ja vaativista haasteista. (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer 2005a, 80.) Yleinen ja tehtäväkohtainen minäpystyvyys eivät kuitenkaan ole mainittavasti suhteessa toisiinsa (Luszczynska, Scholz & Schwartz 2005b, 453). Opiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten on tutkimuksissa havaittu poikkeavan yleisistä minäpystyvyysuskomuksista siinä, että ne ovat yleensä hyvin spesifejä ja suoraan tehtäviin liittyviä. Niissä korostuu siten aikaisempi kokemus ja tehtävä- ja tapauskonteksti ja ne ennustavat varsin tarkasti suoritustasoa. Niihin voi myös melko tuloksellisesti vaikuttaa esimerkiksi opiskelumenetelmiä muuttamalla. (Zimmermann 2000, 89.)

Yksilön kokema minäpystyvyys siis vaikuttaa siihen, miten hän toimii, millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa, miten sinnikkäästi niihin pyrkii, miten niihin sitoutuu, miten sietää vastoinkäymisiä, miten positiivisesti tai negatiivisesti ajattelee ja tuntee, millaisia elämää koskevia valintoja hän tekee ja millaiseksi hänen tunne-elämänsä muodostuu. (Bandura 1989, 1175–1176; 1995, 2; 2006b, 309). Vahva minäpystyvyyden tunne motivoi yksilöä aktiivisesti kehittämään itseään, heikko minäpystyvyyksikäsitelmä vähentää hänen haluaan hakeutua kehittäviin tilanteisiin. Ihmisillä on taipumus välttää tehtäviä ja tilanteita, joiden he uskovat ylittävän heidän kykynsä, mutta he ottavat vastaan ja suorittavat vakuuttavasti tehtäviä, joiden suorittamisesta he uskovat selviytyvänsä. Koska ihmiset näkevät tulokset suhteessa suoritteidensa onnistuneisuuteen, he luottavat minäpystyvyyksikäsitelmäänsä päättyessään, mitä lähtevät tavoittelemaan. Oman kehittymisen kannalta tuloksekkaimpia ovat todennäköisesti ne tilanteet, joissa haasteet ovat hieman suurempia kuin niitä vastaanotettaessa koettu minäpystyvyys, jolloin syntyy riittävä motivaatio nostaa osaamistasoa. (Bandura 1986, 392–395.)

3.2 Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät

Minäpystyvyyden tunteeseensa vaikuttavaa tietoa yksilö saa neljältä taholta; omista aikaisemmista kokemuksista, muiden tarjoamista välillisistä kokemuksista, sosiaalisesta suostuttelusta ja oman fysiologisen ja tunnetilansa tarkkailusta (Bandura 1982, 126–127; 1995, 3–5). Saatu tieto ei kehitä minäpystyvyyttä sellaisenaan vaan se integroituu minäpystyvyyksikäsitelmään vasta käytyään läpi kognitiivisen prosessoinnin, jossa sen merkitys ja arvo punnitaan. Prosessiin vaikuttavat lisäksi henkilökohtaiset, sosiaaliset ja tilannesidonnaiset tekijät. (Bandura 1995, 5.)

Aikaisemmissa suorituksissa saavutettu menestys on vahvin minäpystyvyyden kasvattaja, koska se perustuu autenttiseen asian hallinnan tunteeseen ja omien taso-odotusten täyttymiseen (Bandura 1982, 126, 133); on saavutettu sellainen tiedolliseen toimintaan, itsesäätelyyn ja käyttäytymiseen liittyvä osaamistaso, joka mahdollistaa vastaavien tarkoituksenmukaisten toimenpiteiden suorittamisen vaihtuvissa olosuhteissa. Vahvan minäpystyvyyden kehittymiseen liittyy sinnikkyys ja vaikeuksista selviäminen. Mikäli onnistumiset tulevat liian helposti, epäonnistumisilla on tapana johtaa lannistumiseen. Aikaisempi epäonnistuminen vastaavasti vähentää minäpystyvyyttä – erityisesti, jos epäonnistuminen tapahtuu ennen kuin käsitys vahvasta minäpystyvyydestä on ehtinyt vakiintua. (Bandura 1995, 3.)

Muiden onnistuneita suorituksia seuraamalla saadaan välillistä tietoa ympäristön tapahtumien luonteesta ja niiden ennalta-arvattavuudesta. Ne myös tarjoavat tehokkaita strategioita haastavista tilanteista suoriutumiseksi. Välilliset kokemukset voivat siten vahvistaa niiden seuraajan minäpystyvyyttä, kun hänen uskonsa suoriutua vastaavasta tehtävästä vahvistuu. (Bandura 1982, 126–127; 1986, 405.) Vastaavasti muiden epäonnistumisen näkeminen voi vähentää toimintaa seuraavan henkilön minäpystyvyyttä vastaavan suoritteiden edessä (Schunk & Pajares 2009, 36–37). Olenais-

ta on se, miten vertaiseksi seuraaja kokee seurattavansa. Mitä suurempi samankaltaisuus seuraajan ja seurattavan välillä on, sitä suurempi on myös onnistumisen positiivinen tai epäonnistumisen negatiivinen vaikutus minäpystyvyyteen. (Bandura 1995, 3–4.) ”Merkittävien toisten” (Partanen 2011) tarjoama esimerkin voima ei rajoitu ainoastaan taitojen ja tilanteiden hallinnan oppimiseen, vaan merkitystä on myös toimintaan liittyvän asenteen, esimerkiksi sinnikkyuden, välittymisellä esimerkin kautta. (Bandura 1986, 404; 1995, 3–4.)

Sosiaalisella suostuttelulla voidaan saada yksilö uskomaan omaan pystyvyyteensä. Tämä ei välttämättä yksinään johda pysyvään minäpystyvyyden kasvuun, mutta voi edesauttaa onnistumista suorituksessa, mikäli kannustaminen on realistisessa mittakaavassa. (Bandura 1982, 127.) Olennaista suostuttelun merkitykselle minäpystyvyyden lisääjänä on se, miten suuri on vastaanottajan luottamus suostuttelijaa kohtaan ja miten uskottavana ja asiantuntevana hän suostuttelijaa pitää. Mitä uskottavampana vastaanottaja pitää samaansa suostuttelua, sitä todennäköisempää on muutos hänen minäpystyvyyksensä seurauksena. (Bandura 1986, 406.) Sosiaalinen kannustaminen kasvattaa minäpystyvyyttä siten, että se saa ihmiset yrittämään kovemmin ja kasvattamaan taitojaan. Vastaavasti sosiaalinen väheksyminen pienentää minäpystyvyyttä ja saa välttelemään vaativia tilanteita. (Bandura 1995, 4; Schunk & Pajares 2009, 37.)

Fysiologinen ja tunnetila antavat tietoa jännittyneisyyden ja stressin määrästä. Yksilö voi tulkita kokemansa fyysiset oireet merkiksi tulevasta epäonnistumisesta. Negatiivissävytteinen kiihtyneisyys useimmiten haittaa suoritusta, positiivinen jännite voi puolestaan parantaa sitä. (Bandura 1982, 127.) Myös mielentila vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Minäpystyvyyden käsitykselle ei ole olennaista fyysisten ja psyykkisten tuntemusten voimakkuus vaan se, miten ne koetaan ja tulkitaan. Henkilö, jolla on korkea minäpystyvyys voi kokea jännityksen miellyttävänä ja suoritusta edistävänä, kun taas henkilö, jolla on heikko minäpystyvyys voi kokea samanlaisen jännityksen lamauttavana. (Bandura 1995, 4–5.) Oletettuun heikkoon osaamisen tasoon liittyvät negatiiviset ajatukset ja pelot lisäävät jännittyneisyyttä ja madaltavat minäpystyvyyttä entisestään, mikä osataan lisää epäonnistumisen mahdollisuutta (Schunk & Pajares 2009, 37). Minäpystyvyyden vahvistamisen kannalta olennaista on luoda positiivinen tunnetila, vähentää stressaavia tekijöitä ja taipumusta negatiiviseen ajatteluun, parantaa fyysistä kuntoa ja korjata vääriä käsityksiä tunnetiloista. (Bandura 1995, 4–5.)

3.3 Minäpystyvyyteen liittyvät prosessit

Yksilön kokema minäpystyvyys vaikuttaa hänen toimintaansa, motivaatioonsa ja tunteisiinsa erilaisten toisiinsa liittyvien prosessien avulla (Bandura 1989, 1175):

Kognitiiviset prosessit liittyvät vahvasti ennustamiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Koettu minäpystyvyys on yhteydessä kognitiivisiin prosesseihin siten, että vahva minäpystyvyys johtaa asettamaan korkeampia ta-

voitteita ja vahvistaa sitoutumista niihin, heikko puolestaan toimii päinvastoin. Bandura 1989, 1175–1176.) Opiskelijoiden kokeman minäpystyvyyden on havaittu olevan suhteessa myös heidän käyttämiinsä opiskelumenetelmiin (Zimmerman 2000, 86, 89). Useisiin toimintoihin liittyy monitasoisen, epävarmuuksia ja epäjohdonmukaisuuksia sisältävän tiedon käsittelyä. Yksilö, jolla on vahva usko omaan ongelmanratkaisukykyynsä, pystyy tehokkaaseen ja analyyttiseen ajatteluun monimutkaisissa päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. Analyttisiltä ominaisuuksiltaan hyväksi kehittynyt ajattelukyky puolestaan vaikuttaa lopputuloksen laatuun. (Bandura 1989, 1175–1176.)

Motivaationaaliset prosessit ja niihin läheisesti liittyvä tahto ovat yksilön kehittymistä auttavia mentaalisia prosesseja. Motiivit ovat päämääräsuuntauneita ja niihin liittyy tiedostettuja ja tiedostamattomia tasoja. Motivaatio voi olla joko ulkoista tai sisäistä. (Ruohotie 1998, 31–37.) Sisäinen motivaatio liittyy itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin (Maslow 1943, 382–383; Ruohotie 1998, 38). Opiskelun kohdalla sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että opiskelun odotetaan tuottavan edistymisen kokemuksia ja edistävän henkilökohtaisiin tavoitteisiin pääsemistä. Ulkoinen motivaatio perustuu ympäristön antamiin konkreettisiin palkkioihin, opiskelun yhteydessä esimerkiksi arvosanoihin tai rahallisiin kannustimiin. (Ruohotie 1998, 38–39.)

Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön toiminnan suuntaa, tahto ylläpitää tavoitteeseen pääsemiseen vaadittavaa sitkeyttä. Motivaatioon ja tahtoon liittyy joukko erilaisia kontrollistrategioita, joiden avulla yksilö hallitsee tavoitteensa toteuttamista ja minäänsä tavoitteeseen pyrkiessään. Näihin itsesäätelyprosesseihin kuuluu sekä tahdonalaisen kontrollin piiriin kuuluvia toimintoja, kuten tehtävän suorittamisen käytännön organisointia että motivationaalisia prosesseja, kuten omien kykyjen ja mahdollisuuksien itsearviointia (Ruohotie 1998, 31–37, 75, 145.)

Mitä vahvempi minäpystyvyys yksilöllä on, sitä enemmän hän on valmis yrittämään ja sitä sinnikkäämpi hän on vaikeuksien edessä. Heikko minäpystyvyys vähentää yrittämistä ja nopeuttaa periksi antamista. Tietojen ja taitojen omaksuminen vaatii sinnikkyyttä haasteiden ja takaiskujen edessä. Motivaatio vaikuttaa tätä kautta myös kognitiivisiin prosesseihin ja tiedon prosessointiin. (Bandura 1989, 1175–1176.) Koetun minäpystyvyyden on havaittu erityisesti opiskelijoiden kohdalla olevan selkeästi sidoksissa motivaatioon ja opiskelun tavoitteellisuuteen (Zimmermann 2000, 89).

On luonnollista, että elämässä tulee vastaan vastoinkäymisiä ja ne koetaan lannistavina. Päämäärän saavuttamisen kannalta olennaista on se, miten nopeasti vastoinkäymisistä nousetaan ja minäpystyvyys palautuu ennalleen. (Bandura 1989, 1175–1176.) Motivaation ylläpitäminen on vaikeaa, mikäli tavoite on liian kaukana tulevaisuudessa. Motivaatiota voidaan parantaa rakentamalla päätavoitteeseen johtavia, lähitulevaisuuteen sijoitettavia osatavoitteita. Osatavoitteiden saavuttamisesta nouseva itsetyytyväisyys, varsinkin, jos se on sidoksissa tietyn suoritustason saavuttamiselle, voi rakentaa sisäsyntyistä kiinnostusta. (Bandura 1982, 134.)

Affektiiviset prosessit ovat suhteessa yksilön kokemaan kykyyn selviytyä uhkaavista tilanteista. Mitä suurempi yksilön usko omaan kykyynsä hallita tilannetta, sitä vähemmän hän kokee stressiä ja masennusta. Affektiiviset prosessit vaikuttavat toimintaan suorasti ja epäsuorasti muuttamalla ajattelun luonnetta ja kulkua. (Bandura 1989, 1177.) Kun minäpystyvyys on vahva, yksilö kokee vaativat tilanteet haasteina ja kokee niiden suhteen enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita (Luszczynska ym. 2005a, 85; Luszczynska ym. 2005b, 87). Tunteiden hallinnassa olennaista ei ole koettu minäpystyvyyden tunne sen suhteen, miten tilanteesta selviää, vaan se, miten hyvin kokee pystyvänsä hallitsevansa ajatuksiinsa tulevia uhkakuvia (Bandura 1989, 1177).

Valintaprosessien avulla yksilö voi konkreettisesti vaikuttaa elämänsä kulkuun valitsemalla ympäristön ja olosuhteet, joissa elää. Ihmisillä on taipumus vältellä olosuhteita, joiden katsovat olevan selviytymiskykynsä ulkopuolella. Vastaavasti he vastaanottavat mielellään haasteita ja sosiaalisia tilanteita joista katsovat pystyvänsä selviämään. Vahva minäpystyvyys laajentaa valintojen mahdollisuutta, heikko minäpystyvyys kaventaa sitä. (Bandura 1989, 1178–1179.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Opinnäytetyöprosessissa esiin tulevat ongelmat liittyvät kokemuksen mukaan useimmiten siihen, että opiskelija uskoo opinnäytetyön vaatimusten olevan hänen osaamisalueensa ulkopuolella. Osittain tuon käsityksen taustalla ovat opiskelijan tiedostamat puutteet tiedollisessa ja taidollisessa osaamisessaan, mutta suurimmaksi osaksi kyseessä vaikuttaa olevan opiskelijan heikko usko omaan kykyynsä suoriutua opinnäytetyön tekemisestä. Opinnäytetyön tarkoituksena on kuitenkin nimenomaan vahvistaa opiskelijan uskoa ammatilliseen pätevyyteensä työelämän kehittäjänä ja asiantuntijana. Opinnäytetyön muodossa annettu näyttö osaamisesta ja sen myötä syntynyt vahva ammatillinen itsetunto parantavat olennaisesti hänen mahdollisuuksiaan päästä työmarkkinoilla niihin tehtäviin, joihin ammattikorkeakoulututkinto oikeuttaa. Tästä syystä koen tärkeäksi, että jokaisen opiskelijan käsitys kyvystään suoriutua rajatusta työelämän kehittämistehtävästä saataisiin viimeistään opinnäytetyöprosessin avulla realistiselle tasolle. Opinnäytetyöni keskeisiksi kysymyksiksi nousevat:

1. Millaiseksi HUMAKin kulttuurituotannon AMK-perustutkinnon opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä opinnäytetyön tekijöinä?
2. Miten opinnäytetyöprosessin läpikäyminen vaikuttaa kulttuurituottajien kokemaan minäpystyvyyteen oman alansa asiantuntijoina ja kehittäjinä?

Oletuksena on, että minäpystyvyydessä on runsaasti yksilöllistä vaihtelua. Odotettavaa on myös, että suurimmaksi osaksi käsitykset minäpystyvyydestä ovat melko matalia. Lähtökohtana kehittämistoimenpiteille on, että minäpystyvyyttä voitaisiin tukea nykyistä enemmän. Tästä syystä tärkeimmäksi tutkimuskysymykseksi, ja samalla kehittämistehtäväksi, muodostuukin:

3. Miten opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvää minäpystyvyyttä voitaisiin opinnäytetyöprosessin avulla kasvattaa?

5 MENETELMÄT JA AINEISTOT

Valitsin tutkimusstrategiaksi aineistotriangulaation (Denzin 1978, Tuomen & Sarajärven 2004, 142 mukaan). Empiirisenä tutkimusaineistona käytin opiskelijoiden ja opinnäytetyöohjaajakollegoideni kokemuksia mainituista aiheista. Hankin tietoa usealta eri tiedonantajaryhmältä, koska kehittämissuhteiden kannalta on olennaista tuntee sekä opiskelijoiden että ohjaajien käsitys asiasta. Paitsi, että ohjaajien ja opiskelijoiden näkökulma on erilainen, heidän näkemystensä siitä, mitkä ovat opinnäytetyön haasteellisimmat vaiheet, on havaittu eroavan toisistaan merkittävästi (Hakala 2000, 90–95). Opiskelijoiden kokemuksia keräsin kyselyn avulla, opinnäytetyöohjaajia haastattelin.

Rajasin kyselyn koskemaan HUMAKin kulttuurituotannon koulutusohjelman AMK-perustutkinnon vuosina 2006–2012 suorittaneiden henkilöiden ja opinnäytetyöohjaajien kokemuksia opinnäytetyöprosessista. Rajauksen lähtökohtana on ajatus siitä, että tutkittavat ovat valmistuneet sellaiseen työelämän toimintaympäristöön, jossa kulttuurituottajuus määrittyy suurin piirtein samansisältöisenä. Tutkimuksen ulkopuolelle on siten jätetty ajanjakso, jolloin kulttuurituottajan työnkuva ja tutkinnon sisältö vielä hakivat muotoaan eikä tutkinto vielä ollut kentällä tunnettu.

Tutkimusnäkökulmani on hermeneuttis-fenomenologinen – se pyrkii saamaan esiin opiskelijan ja ohjaajan kokemuksia opinnäytetyön tekemisestä ja hänen omaa suhdettaan siihen. Samalla se nostaa esiin opinnäytetyöprosessille annettuja merkityksiä. Tutkimuksessani pyrin tematisoimaan ja käsitteellistämään näitä merkityksiä ja tekemään niistä tulkintoja, tekemään koetun tietoiseksi ja näkyväksi. (Laine 2001, 26–27, 30.) Tutkimuksen perimmäinen tavoite on pragmaattinen, sillä se pyrkii löytämään toimivia ratkaisuja opinnäytetyöopintojen kehittämiseksi.

5.1 Tutkimusmenetelmät

Haastattelu

Valitsin opinnäytetyöohjaajien kokemusten kartoittamiseksi teemahaastattelun. Sen avulla pyrin kartoittamaan laaja-alaisesti heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta, jota ei ole vastaavalla tavalla aiemmin tutkittu juuri tässä yhteydessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Tällaiseen tarkoitukseen teemahaastattelu soveltuu erittäin hyvin, sillä sen avulla haetaan tietoa ilmiöiden perusluonteesta ja -ominaisuuksista. Se ei pyri todistamaan ennakko-oletuksia oikeiksi tai vääriksi, vaan pikemminkin etsii avaa uusia kysymyksiä myöhemmin hyödynnettäväksi (Eskola & Suoranta 2005, 86, 95; Hirsjärvi & Remes 2008, 66). Toteutustavaksi valitsin ryhmähaastattelun, koska sen avulla oli mahdollista saada esiin paitsi faktuaalista informaatiota, myös opinnäytetyöohjaajien ammatillisen yhteisön vallitsevia normeja ja ihanteita sekä merkitysrakenteita (Sulkunen, 2001, 264–265). Ryhmähaastattelun etuihin kuuluu lisäksi se, että ryhmän jäse-

net voivat herättää toistensa muistikuvia ja siten kannustaa ja tukea toisiaan, jolloin unohtaminen ja väärin ymmärtäminen vähenevät (Sulkunen 2001, 265; Eskola & Suoranta 2005, 94).

Koska minäpystyvyyden käsitteen ei voinut olettaa olevan haastateltaville tuttu, lähetin sen määrittelyn sekä koko haastattelurungon (Liite 1) etukäteen tutustuttavaksi sähköpostilla. Tämä edesauttoi sitä, että itse haastattelutilanteesta saatiin mahdollisimman tehokas ja informatiivinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75.) Luonnollisesti myös se seikka, että kaikki tunsivat toisensa sekä haastattelijan hyvin etukäteen, tehosti haastattelutilannetta ja luottamuksen syntymistä (Eskola & Suoranta 2005, 93, 96). Nauhoitin haastattelun ja litteroin sen kokonaisuudessaan.

Jäsensin haastattelurungon teemoittain viitekehyksen, eli minäpystyvyyden ja siihen läheisesti liittyvien muiden käsitteiden ympärille (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73–74). Haastattelu oli luonteeltaan suhteellisen vapaamuotoinen, asiakeskeinen keskustelu (Eskola & Suoranta 2005, 97), jossa keskustelu ryhmähaastattelutilanteelle tyypillisesti polveili haastateltavien välillä ja he ottivat toistensa puheista aiheita ja virikkeitä (Sulkunen 2001, 266). Itse pyrin olemaan keskustelusta sivussa, haastattelijana tehtävänäni oli pääasiassa pitää huoli siitä, että jokaisen mielipide tulee esille ja teemat alakysymyksineen tulevat käsiteltyä, toisaalta vastailta kysymyksiin joita haastateltavat esittivät ja esittää täsmennyspyyntöjä haastateltaville (Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi ym. 2007, 200). Olennaisinta oli antaa haastateltavien vapaasti muodostaa merkityksiä ja ilmaista käsityksiään (Hirsjärvi ym. 2007, 200).

Kysely

Minäpystyvyydäkäsityksen kaltaista subjektiivista tunnetta ei voi tarkastella muulla tavoin kuin pyytämällä kohdehenkilöitä arvioimaan sitä itse. Kokemusten vertailtavuuden kannalta käytännöllisintä on pyytää vastaajaa tuottamaan arvionsa mitattavaan muotoon, esimerkiksi sijoittamaan se standardoidulle asteikolle. Tämän vuoksi tutkimuksen ytimenä on valmistuneille kulttuurituottajille suunnattu kysely. Asteikkovastauksiin perustuva kyselylomake mahdollisti tämän vaikeasti mitattavan asian pukemisen mitattavaan ja kaikille yhteismitalliseen muotoon. Samalla varmistettiin se, että kaikilta vastaajilta saatiin vastaukset samoihin kysymyksiin ja samaan asteikkoon suhteutettuna (Hirsjärvi ym. 2007, 188). Asteikkolisten vastauskohtien lisäksi lomakkeessa oli avoimia vastauskohtia, joihin vastaajat saattoivat jättää vapaasanaisia kommentteja annetuista aiheista tai lomakkeesta yleensä. Kyselyyn oli mahdollista vastata täysin anonymisti eikä taustatietokysymyksiinkään ollut pakko vastata. Tämä menettelytapa oli välttämätön, sillä HUMAKista valmistuu vuosittain niin vähän opiskelijoita, että yksittäisen opiskelijan tunnistaminen voisi olla mahdollista pelkkien taustatietojenkin avulla.

Toteutin kyselyn Webropol-muotoisena sähköisenä kyselynä ajanjaksolla 15.5.–15.6. 2012. Sähköisessä muodossa oleva kyselylomake on kustannustehokas ja käytännöllinen tapa kerätä tietoa. Tämän kohderyhmän tavoittamisessa se oli luonnollinen valinta, sillä sähköinen vastaaminen on

kyseistä ikäryhmää motivoivampi vastaustapa kuin perinteinen postikysely. Sähköisessä muodossa oleva kyselylomake on myös nopea tapa kerätä tietoa ja koska tällä tavoin saatu data voidaan sellaisenaan siirtää analyysiohjelmaan, vastaustapa eliminoi lomakeaineistoa syötettäessä tapahtuvien näppäilyvirheiden mahdollisuuden. (Valli 2007, 111.)

Minäpystyvyyden tutkimisessa käytetään enimmäkseen kvantitatiivisia menetelmiä (Klassen & Usher 2010, taulukko 1). Yleisesti käytetyin muoto on pystyvyyteen liittyviin väittämiin perustuva kyselylomake, jossa vastaaja merkitsee välimatka-asteikollisesta mitta-asteikosta sen kohdan, joka parhaiten vastaa hänen suhtautumistaan väittämään. Asteikot ovat joko 4- tai 5-portaisia ja niiden ääripäät muotoa ”en ole lainkaan samaa mieltä – olen täysin samaa mieltä” tai ”ei pidä lainkaan paikkansa – pitää täysin paikkansa”. (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern 2006, 1049–1051.) Vaihtoehtoisesti voidaan käyttää esimerkiksi asteikkoa 0-100, jossa asteikon valittavat välimatkat ovat 10 yksikköä. Tällä mittarilla pystyvyyttä ilmaistaan skaalalla ”en pysty lainkaan – pystyn varmasti” ja väittämät koskevat osaamisalueita. Laajempaa skaalaa voidaan pitää perusteltuna siksi, että sen avulla yksilöllinen variaatio tulee paremmin esille. Koska ihmisillä on lisäksi taipumus vältellä valitsemasta skaalan ääripäitä, kapeilla skaaloilla annettujen vastausten alue käytännössä kapenee entisestään. (Bandura 2006b, 307–308)

Minäpystyvyyden mittaamiseen käytettävän mittariston tulee perustua tutkittavan toiminnon syvälliseen tuntemukseen. Käytettävät mittarit ja niiden tarkkuus on sovellettava kuhunkin tutkittavaan tapaukseen sopiviksi. Olennaista on, että niillä mitataan nimenomaan minäpystyvyyden *tunnetta*, eikä esimerkiksi osaamistasoa johonkin taitoon nähden. (Bandura 1982, 124; 2006b, 307–310; Pajares 1996.) Suomessa minäpystyvyydsasteikkoa ovat opinnäytetyökontekstiin soveltaneet Anna Raija Nummenmaa ja Liisa Lautamatti (2004) kehittäessään opiskelijoiden omaa osaamista peilaavia menetelmiä opinnäytetyöopintojen tueksi. Heidän käyttämänsä skaala on seitsenportainen (1–7) ja väittämien ääripäät ”olen erittäin varma, että minulla ei ole kykyjä ja taitoja selviytyä ko. tehtävästä – olen erittäin varma, että minulla on kykyjä ja selviytyä ko. tehtävästä”. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 164–166.)

Käyttämieni kysymyspatteristojen mittarit olivat minäpystyvyydsmittausten periaatteen mukaisesti kokemusta ja tunnetta mittaavia asteikkoja. Väittämiin pyysin vastaamaan arviointikohdasta riippuen joko skaalalla 1–10 tai 1–5. Kysymysten teemoittelussa käytin viitekehyksenä soveltuvin osin Hakalan (2000, kuvio 4) ja Ylösen (2011, 51–71) tutkimuksissaan käyttämiä opinnäytetyön tekemisessä yleisesti esiintyvien ongelmakohtien erittelyjä sekä Nummenmaan ja Lautamatin (2004, 166) käyttämiä väittämiä. Lisäksi hyödynsin opinnäytetyöohjaajien haastattelussa esille tulleita aiheita sekä omia havaintojani. Opinnäytetyöohjaajien haastattelun vaikutus näkyy erityisesti työelämäkontekstiin liittyvien väittämien kohdalla sekä päätöksessäni mitata sekä työelämäkontaktiin että opinnäytetyöohjaajiin liitettyjä ohjaukseen liittyviä tarpeita symmetrisillä mittareilla erikseen. Affektiivisiin ja motivationaalisiin seikkoihin liittyvien väittämien sanallisessa muotoilussa halusin puolestaan käyttää mahdollisimman paljon

opiskelijoiden omia kuvailuja opinnäytetyön tekemisestä. Tällä pyrin helpottamaan vastaajien assosioitumista tunnetasolla. Opiskelijoiden kuvauksia opinnäytetyön tekemisestä sain Turun kampukselta vuosina 2009–2012 valmistuneiden opiskelijoiden tuottamista itsereflektiivisistä kypsyyskoeesseistä, jossa he kertoivat opinnäytetyön tekemisen haasteista ja onnistumisista omalta kohdaltaan.

Noudatin kyselylomakkeen laadinnassa yleistä periaatetta, jonka mukaisesti taustakysymykset on hyvä sijoittaa kyselyn alkuun. Tämä helpottaa aiheeseen orientoitumista ja helpot kysymykset motivoivat vastaajaa jatkamaan vastaamista. Koska kysely käsitteli henkilökohtaisia asioita, oli tärkeää, että siirtyminen vaativampiin kysymyksiin tapahtui vaiheittain, helpompina kysymysten kautta. (Valli 2007, 103.) Testasin kyselyn teknistä toimivuutta ennen julkaisemista. Siitä huolimatta ohjelma muutti taittoa julkaisuvaiheessa siten, että joidenkin kysymyspatteristojen ”muuta, mitä”-kohtien vapaasanaiset vastauskohdat jäivät näkymättömiin. Kyselyn lopussa oli kuitenkin yleinen kommentointikenttä, johon vastaaja sai vapaasanaisesti kommentoida niitä asioita, joihin ei ollut tilaisuutta muualla, mikä toivottavasti poisti syntyneen epäkohdan.

5.2 Analyysimenetelmät

Haastattelu

Koska teemahaastattelulla pyrin nimenomaan siihen, että ryhmä tuottaa uusia näkökulmia tarkasteltavaan ilmiöön, en myöskään haastattelun analyysissä halunnut täysin pitäytyä teorian antamissa rajoissa. Analyysiä voi siten kuvata abduktiiviseen päättelyyn nojaavaksi teoriasidonnaiseksi analyysiksi, jossa aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, mutta analyysin perimmäinen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan uusia ajatuksia esiin nostava. Päättelyprosessissa vuorottelevat aineistosta esiin nousevat ilmiöt ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98–99.) Haastattelurunko (Liite 1) oli väljästi sidoksissa minäpystyvyyden teoriaan ja sille läheisiin muihin käsitteisiin, mutta kysymysten pääpaino oli kuitenkin sen esiin nostamisessa, millaisia teemoihin liittyviä tavoitteita ja ongelmia ohjaajat ovat havainneet ja millaisia ratkaisuja niihin kehittäneet.

Aluksi pelkistin aineistosta esiin edellä mainittuja opinnäytetyön tekemiseen liittyviä **tavoitteita** etsimällä haastateltavien lauseista niitä kuvaavia ilmaisuja (esim. ”poikinut työpaikan”, ”työllistymistä edistävä”). Tämän jälkeen yhdistin samaan asiaan liittyviä ilmaisuja alaluokiksi, joille annoin uudet, kokonaisuutta kuvaavat nimet (edellisen esimerkin ilmaisut kuuluvat alaluokkaan ”työllistyminen”). Sen jälkeen poimin esiin aiheeseen liittyvät **ongelmat** sekä **ratkaisut**, joiden luokittelussa toimin samoin. Tarkasteltuani näin syntyneitä alaluokkia, havaitsin, että niistä alkoi hahmotua kaksi yläluokkaa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110–115):

1. Opiskelijan henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät tavoitteet, ongelmat ja ratkaisut
2. Ohjaamiseen liittyvät tavoitteet, ongelmat ja ratkaisut

Luokittelin aineiston uudestaan niiden alle. Seuraavaksi tarkastelin yläluokkia minäpystyvyyden teorian osa-alueiden näkökulmasta, jolloin ko-koaviksi käsitteiksi muodostuivat ”Minäpystyvyys ja henkilökohtainen kasvu” sekä ”Minäpystyvyys ja ohjaaminen”. (mt., 110–115.)

Kysely

Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemaa minäpystyvyyttä opinnäytetyön tekijöinä ja asiantuntijoina. Koska tavoitteenani oli tarkastella asiaa nimenomaan Banduran hahmottelemien minäpystyvyyden tekijöiden ja prosessien kautta, suunnittelin kyselylomakkeen kysymykset ja väittämät teorialähtöisesti. Tällä varmistin sen, että saan niiden avulla vastauksia suoraan minäpystyvyyteen liittyviin seikkoihin.

Kyselyn avoimilla vastausvaihtoehdoilla pyrin mahdollistamaan sen, että vastaajat voivat tuoda esille omia näkemyksiään ja samalla tuottaa tietoa, jota en ollut osannut väittämällä ennakoita. Avointen kysymysten vastauksiin sovelsin samaa abduktiivista teoriaohjautuvaa sisällönanalyysiä kuin haastatteluunkin. Niiden kohdalla aineiston pelkistäminen ja luokittelu perustui kunkin kysymyksen sisältöön. Analyysissä tarkastelin syntyneitä luokkia suhteessa minäpystyvyyden teoriaan ja tein niiden pohjalta päätelmiä, joita tarkastelin yhdessä muiden samaan aiheeseen liittyvien tulosten kanssa.

Kyselyn tilastolliseen analyysiin käytin SPSS-ohjelmaa. Aineiston pienuudesta johtuen frekvenssejä, keskiarvoja ja ristiintaulukointeja monimutkaisempien analyysien teolle ei pääasiassa ollut perusteita. Koska tutkimusaineisto on sangen pieni, tilastollisen päättelyn merkitysarvo on vähäinen. Esitettyjä tunnuslukuja onkin syytä tarkastella lähinnä laadullisesta näkökulmasta ja yhdessä kyselyn avointen vastausten kanssa.

6 HAASTATTELUN ANALYYSI

Haastateltavina olivat kaikki kolme muuta HUMAKin opinnäytetyöopinnoista vastaavaa lehtoria. Haastattelu tehtiin 23.4.2012 Hotelli Tallukassa Vääkysyissä ja se kesti noin tunnin. Koska osa haastateltavista toivoi haastatteluvastauksia käsiteltävän tutkimuksessa anonyymisti, käsitelien kaikkia haastateltavia koodeilla (H1, H2, H3). Haastattelurungossa (Liite 1) tiedustelin ohjaajilta heidän näkemyksiään siitä, millainen on opiskelijan ja ohjaajan kannalta onnistunut opinnäytetyöprosessi. Halusin myös tietää, millaisia opiskelijoiden minäpystyvyyteen, motivaatioon, itsesääteelyyn, itseohjautuvuuteen ja prosessikirjoittamisen osaamiseen liittyviä ongelmia he ovat kohdanneet ja millaisia ratkaisuja niihin kehittäneet. En perusta analyysiäni haastattelun antamaan rakenteeseen, vaan olen teemoitellut aineiston uudelleen siitä näkökulmasta, miten minäpystyvyyden osa-alueet ja merkitykset heijastuvat opinnäytetyöprosessin tavoitteissa ohjaajien näkökulmasta tarkasteltuina. Tavoitteenani oli myös kerätä yhteen kampuksilla jo olemassa olevia hyviä käytänteitä, jotka edistävät minäpystyvyyden tunnetta.

6.1 Minäpystyvyys ja henkilökohtainen kasvu

Viimeistään opinnäytetyöprosessissa opiskelijan oletetaan omaksuvan kehittämistyön ja kriittisen tiedonhankinnan menetelmät. Opiskelun myötä hänessä oletetaan syntyvän halu ja valmius itsensä ja alansa jatkuvaan kehittämiseen. Myös ammattiin sosiaalistuminen, yleinen ammattikenttään kiinnittyminen (H3), itsensä asemointi työelämään (H2), muodollisen pätevyyden saavuttaminen (H1) ja verkostoituminen (H3) nousivat esille tarpeina, joita opinnäytetyön tekijän tulee saavuttaa viimeistään siirtyessään työelämään ja joita opinnäytetyön tekeminen osaltaan palvelee.

Kaikki haastateltavat pitivät yhtenä keskeisimmistä hyvän opinnäytetyön määritelmistä sitä, että opinnäytetyö johtaa työllistymiseen – joko siten, että opiskelija valmistuttuaan saa työtä opinnäytetyön tilanneelta taholta tai opinnäytetyön tekeminen muulla tavoin rakentaa hänen valmiuksiaan työllistyä. Tämän valmiuden kehittyminen liittyy minäpystyvyyteen siten, että opiskelijan on, tulevana asiantuntijana, uskaltauduttava ylittämään kynns työtä suorittavalta tasolta työtä kehittäväälle tasolle.

"[--] Varsinkin nuorisopuolen opiskelijoilla on aikamoinen ylitettävä se kynns että 'Mä nyt uskallan kehittää työtä' ja löytää opinnäytetyölle kehittämisenäkökulma[--]. Kyllä mä oon nähnyt semmosia kasvuprosesseja, joissa [--] on lähdetty suorittamaan, mutta on sitten pystytty kuitenkin löytämään se kehittämisenäkökulma ja ollaan uskallettu. (H3)

Kynnyksen ylittämiseen voidaan konkreettisesti kannustaa rakentamalla opinnäytetyöprosessi sellaiseksi, että opiskelijan edellytetään myös esittelevän opinnäytetyönsä tulokset tilaajan edustajille henkilökohtaisesti (H3). Tuleva esittelytilanne lisää hänen rohkeuttaan ottaa vastaan asiantuntijan ja

työn kehittäjän rooli ja toimia sen mukaisesti koko opinnäytetyöprosessin ajan.

[--] mä oon kehottanu myöskin niin, että jokainen opiskelija [--] menee sinne työpaikalle esittelemään sen kehittämistehtävän tulokset [--]. Ja siellä on koko organisaatiosta ne relevantit henkilöt paikalla. [--] ylittää se kynnyksen, että mennä ylpeenä esittämään, että 'Tämmöistä mä oon tehny ja tämmöistä mä oon saanu aikaan ja nää on mun toimenpidesuositukset ja tää on se mun kehittämistulos' [--]. (H3)

Epäonnistuneena opinnäytetyöprosessia pidettiin silloin, kun ohjaaja ei ole saanut rohkaistua opiskelijaa riittävästi, jotta tämä olisi uskaltanut lähteä kunnolla kehittämään työtä (H3). Sen myötä opinnäytetyön potentiaali ammatti-identiteetin kehittämisessä jää hyödyntämättä ja tulos myös siitä näkökulmasta laihaksi. Uskaltamisen kynnyksen on korkea nuorisosaasteen opiskelijoilla, mutta myös kokonaan uraa vaihtavilla aikuisopiskelijoilla on osoittautunut olevan haasteita uskaltautua aikaisemmin opitun ammatin parista kokonaan uuden ammattikentän kehittäjätasoiseksi toimijaksi. Yksi ratkaisu on laittaa opiskelija ensin harjoitteluun, jotta hän saa konkreettisen tuntuman ammattialaan.

"Minäpystyvyys on tavallaan eniten koetuksella sellasessa tilanteessa, jossa vaikka aikuisopiskelijat tulee alaa vaihtamaan. [--] Siinä todellakin koetellaan sitä, että on pystyttävä laittamaan itensä aika lailla likoon, jotta se alanvaihto onnistuis. [--] Niitä on onnistuneita tapauksia, mutta niissä on myös suuri riski, että sitten ruvetaan pelkäämään sitä ammattiin sosiaalistumista." (H3)

[--] olen lähettänyt harjoitteluunkin, ennen kuin on lähdetty tekemään opinnäytetyötä. Että on niinkuin saatava se kiinnitys siihen työelämään ensin. (H3)

Ammatillisen kehittymisen tuoman lisääntyneen varmuuden lisäksi opinnäytetyöprosessi vahvistaa minäpystyvyyttä myös tuottamalla mielihyvää asioiden loppuun saattamisesta ja vaikeuksien voittamisesta:

"[--] ni ne näkee sen, että: 'Okei, mä pystyn tähän'. En tarkota pelkäämään raportin kirjottamista, vaan jotain semmosta, että: 'Mä tein alusta loppuun ja tää pelitti ihan hyvin.'" (H2)

Henkilökohtaisen kasvun seuraamiseksi on tärkeää suhteuttaa opinnäytetyön tekemisessä tapahtunut oppiminen ja oivaltaminen siihen, mikä on opiskelijan lähtötilanne. Mikäli lähtötaso on matala, voi keskitasoinenkin arvosana merkitä oppijan kannalta merkittävää osaamisen lisääntymistä ja minäpystyvyyden vahvistumista.

"Kuitenkin täytyy minusta ottaa huomioon se piste, mistä kyseinen opiskelija, siis se yksilö, lähtee liikkeelle ja suhteessa siihen, mitä se sitten saavuttaa ja tavoittaa." (H1)

Oman oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että oppimiselta vaaditaan riittävästi. Tuloksekkainta oppiminen on silloin, kun oppimistavoite on

asetettu hieman korkeammalle tasolle kuin mihin senhetkinen minäpystyvyyden taso riittää. Osaamistason nostamisen tarve lisää motivaatiota ja siinä onnistuminen vahvistaa minäpystyvyyttä. (Bandura 1986, 392–395.)

”Se on niinku se hienoin välillä, että asiat ei oo helppoja, vaan että joudutaan todella pohtimaan.” (H2)

Työn edistymisen ja välitavoitteiden saavuttamisen on havaittu synnyttävän ilmeisen sisäsyntyistä motivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta. (Bandura 1982, 134). Sama tapahtumaketju on havaittavissa myös opinnäytetyöprosessissa.

”Sen oon huomannu, että sitten, kun ne saavat sen tiettyyn vaiheeseen, niin se työ sinänsä niitä itseänsäki kiinnostaa ja ne lähtee tekemään sitä.” (H1)

Muutokset opiskelijan minäpystyvyydessä näyttäytyvät ohjaajalle muutoksina opiskelijan toiminnassa. Opinnäytetyön edistymisen ja opinnäytetyön sisällön kehittymisen kautta voidaan seurata opiskelijan minäpystyvyyden muutoksia erityisesti motivationaalisten, kognitiivisten ja valintoihin liittyvien osa-alueiden osalta, mutta affektiivisen osa-alueen muutokset voivat näkyä myös esimerkiksi rohkeuden lisääntymisenä tai aiemmin ohjauksen suhteen ristiriitaisen käyttäytymisen muutoksena:

”Että siitä, että se ei oikein uskalla mennä sinne ensin ehkä välttämättä, tai aristelee mennä sinne organisaatiolle esittelemään niitä tuloksia – kun ne ilman muuta pitää esitellä – niin tän oppimisprosessin seurauksena se menee esittelemään ne [XXX:lle], mun mielestä se oli aika huippujuttu.” (H3)

”Ja sitte hän, nyt, kun hän on sen työnsä saanu siihen pisteeseen, että tietää, että se menee läpi[–] ja että siitä tulee opinnäytetyö, ni hän on nyt kääntäny sitten minuun päin sen semmosen ’hyvän’ puolen. [–] hänellä tapahtu jotakin, että hän havaitsi pystyvänsä nyt enempi.” (H1)

6.2 Minäpystyvyys ja ohjaaminen

Ohjaamisen aluksi on tärkeää selvittää opiskelijan kokeman minäpystyvyyden taso ja luonne. Koska minäpystyvyyden tunne on läheisessä suhteessa siihen, millaisiksi henkilö mieltää tulosodotuksensa, voidaan opiskelijan minäpystyvyyttä kartoittaa kysymällä hänen omaa tavoitettaan opinnäytetyön suhteen. Selkein ja yhteismitallisin mittari on arvosanataivoite.

”Ja sit mä oon kysyny sitä, että: ’Mitä tavoittelet? Tavoitteletko kolmosta, tavoitteletko kakkosta?’.” (H1)

Opiskelijan tavoittelema arvosana ei kuitenkaan suoraan mittaa hänen minäpystyvyyttään: arvosana voi olla opiskelijalle täysin toisarvoinen tavoite verrattuna hänen elämäntilanteensa kokonaisuuteen. Arvosanaa tärkeämpiä voivat olla esimerkiksi tarve valmistua opintoajan päättyessä, lapsen saa-

minen tai muutto toiselle paikkakunnalle. Opinnäytetyön arvosanalle annettu tavoite on valintatilanne, joka voi mitata myös hyvää minäpystyvyyttä – opiskelija voi täysin oikeutetusti kokea itsensä pystyväksi asiantuntijaksi myös asettamatta opinnäytetyön tekemiselle sen suurempaa painoarvoa. Kokenut ja opiskelijansa hyvin tunteva ohjaaja pystyy kuitenkin opiskelijan kanssa keskustellessaan päättelemään, millaiseen kokonaisuuteen opiskelijan asettama tavoite liittyy ja mitä se kertoo hänen minäpystyvyydestään.

Ohjaamisen merkitys nähtiin opiskelijan oman oivaltamisen tukemisena (H3), peilaamisena ja kannustamisena (H2). Ohjaamisen hyvistä käytännöistä esille nousi keskustelevan ohjaamisen menetelmä. Huonona ohjaamista puolestaan pidettiin silloin, kun se johtaa ohjaajan liialliseen vallankäyttöön tai muuttuu yliohtavaksi, mikä varsinkin epävarmojen opiskelijoiden kohdalla voi johtaa nimenomaan minäpystyvyyden heikkenemiseen.

”Niin sitten siinä opiskelija rupee käymään varovaiseks ja haluaa tarkastuttaa sulla jokaisen mahdollisen yksityiskohdan. Se on selkee merkki, että on yliohjattu.” (H3)

Ohjauksen yleisiin ongelmiin kuuluu myös viestinnän ja vuorovaikutuksen epäonnistuminen, jolloin osapuolet eivät tule kunnolla ymmärretyksi (H1, H2). Se vähentää motivaatiota ja heikentää itse työn kehittämistä (H3). Selkein merkki ongelmista on opinnäytetyön tekemisen tai koko opiskelun lopettaminen. Erityisesti, jos lopettaminen tapahtuu ilman selityksiä, ohjaaja jää pohtimaan, mikä oli lopettamisen syy ja olisiko lopettaminen kenties toisin toimien voitu estää (H1, H2). Nämä seikat liittyvät vahvasti minäpystyvyyden affektiivisiin osa-alueisiin, erityisesti silloin, kun opiskelija päättää lopettaa opinnäytetyön tekemisen.

”[--] minä en tajua, mitä opiskelija tavoittelee ja opiskelija ei tajua minusta sitä, että mihinkä minä häntä yrittäsin ohjata.” (H1)

”[--] kun se minun opiskelija ei oo saanut sitä työtä tehtyä ja sitten se on lopettanut kesken, ja minä katson, että sillon on minussa ollut jossakin kohti puute sen opiskelijan kohdalla. Mut en tiedä... sitä kun ei voi sitä puutetta paikata sitten, kun se on lähteny.” (H1)

Opinnäytetyön tekemisessä painottuu edelleen suurimmaksi osaksi kirjoittaminen. Huomattavan monella opiskelijalla on tähän liittyviä ongelmia. Ongelmat tulevat esiin siinä vaiheessa, kun opiskelijan olisi aika alkaa tuottaa tekstiä. Ratkaisuksi ”valkoisen paperin ongelmaan” ohjaajat (H1, H3) mainitsivat tietoisien kirjoittamisen kynnyksen alentaminen työn alkuvaiheessa, jotta kirjoittamisen lukot saadaan auki.

”Siis sanotaan, että hyvin lyhyessä ajassa... että: 'Ei tarvii olla mitään järkee, ei mitään logiikkaa, mutta tuota mulle kymmenen sivua tekstiä'. [--] Tällasilla keinoilla yrittää saada sitä kirjottamisprosessia käyntiin. Ja sitä sisäistä sensuuria alaspäin.” (H3)

Tämän toimintatavan mukaisesti opiskelijalle annetaan kirjoituksestaan palautetta, jossa ei kiinnitetä huomiota tekstin tyyliin tai kielellisiin virheisiin, vaan aiheisältöön ja sen kehittämiseen. Kun kirjoittamisen kynnyks on näin saatu ylitettyä, opiskelija voi keskittää huomionsa puhtaasti sisältöön liittyviin kysymyksiin. Vasta sen jälkeen on ohjauksessa aika ryhtyä kiinnittämään huomiota muotoseikkoihin. Tällä ohjaajan suhtautumistavalla on olennaista merkitystä opiskelijan kokemaan minäpystyvyyteen siinä mielessä, että heikko minäpystyvyys kirjoittajana ei näin toimien vaikuta heikentävästi hänen käsityksestään minäpystyvyydestään asiantuntijana ja työn kehittäjänä.

Haasteellisin vaihe opiskelijan motivaation ja itseohjautuvuuden ylläpitämisessä koetaan, kun opiskelija jää opinnäytetyön kontaktiopintojen jälkeen yksin tekemään opinnäytetyötään. Vaikka tavoitteena on, että ajallinen etäisyys opinnäytetyöopintojen viimeisen kontaktikurssin ja opinnäytetyön jättämisen välillä ei kasvaisi suureksi (H3), näin kuitenkin usein tapahtuu. Opiskelijat ovat itsekkin huomanneet tämän ja toivoneet asiaan muutosta (H1). Tähän opinnäytetyöohjaajat (H1, H3) esittävät rakenteellista muutosta siten, että opinnäytetyöopintojen loppuosa rakennettaisiin toistuvien seminaaritapaamisten pohjalle ja irrotettaisiin nykyisestä jaksojärjestelmästä.

Haastattelussa kävi ilmi, että opinnäytetöiden ohjaajien tavoitteet ovat selkeästi linjassa ammattikorkeakoulun opinnäytetöille asetettujen vaatimusten kanssa: Vastauksissa toistui tarve ohjata opiskelijat asiantuntijoiksi ja työelämän kehittäjiksi omalla ammattialallaan sekä edesauttaa heidän työllistymistään. Minäpystyvyydellä on olennainen rooli tässä prosessissa, sillä juuri opinnäytetyöprosessissa nähdään sijaitsevan se kynnyks, jonka ylittämällä opiskelija voi löytää *uskalluksen* toimia kehittäjänä ja asiantuntijana. Aikuisten, koulutuksella alanvaihtoa tavoittelevien opiskelijoiden kohdalla minäpystyvyyden haasteet liittyvät lisäksi aikaisemman ammattiidentiteetin muuttamiseen. Myös ohjaustyön inhimilliset puolet – ohjattavien yksilöllisyys ja ohjaustilanteiden herkkyyks – tulivat ohjaustyön kuvauksissa vahvasti esille.

7 KYSELYN ANALYYSI

Tutkimuksen perusjoukko käsittää HUMAKista vuosina 2006–2012 valmistuneet kulttuurituottajat, joita on 471 kappaletta (HUMAK 2012a; Lönnroth 2012a; Lönnroth 2012b). Kyselyä varten perusjoukosta poimitiin otos, johon kuuluivat HUMAKin alumniiyhdistyksen jäsenet (83 henkilöä), Turun kampukselta vuosina 2006–2012 valmistuneet (110 henkilöä) sekä Kauniaisten ja Jyväskylän kampukselta vuonna 2012 valmistuneet henkilöt (32). Otos ei perustu satunnaisuuteen vaan vastaajien tavoitettavuuteen ja on siten vahvasti vinoutunut, mikä vaikuttaa tulosten tulkintaan.

Kyselylinkki julkaistiin HUMAKin alumniiyhdistyksen Facebook-sivulla sekä erikseen sen Länsi-Suomen toimikunnan omalla Facebook-sivulla. Linkkiä levitettiin myös HUMAKin intranetin alumni- ja muilla foorumeilla (Rajalin 2012a.) Lähetin linkin myös henkilökohtaisena sähköpostitai Facebook-viestinä Turun kampukselta vuosina 2006–2011 valmistuneille opiskelijoille. Tuona aikana on valmistunut 101 kulttuurituottajaa ja heistä 92:lle oli mahdollista löytää yhteystiedot. Facebook-sivujen ja -linkkien sekä sähköpostin kautta lähetettiin vielä muistutusviestit. Keväällä 2012 valmistuneet 41 opiskelijaa olivat kyselyn voimassaoloaikana vielä virallisesti HUMAKin opiskelijoita, joten heille lähetin kyselylinkin henkilökohtaisena intranet-viestinä. Alumniiyhdistyksen jäsenistä 28 ilmoittaa valmistumiskampukseen Turun (Rajalin 2012b). He ovat siten saaneet kyselypyynnön useamman välityskanavan kautta. Viestinnän päällekkäisyyden vaikutus on vähennetty otoksen kokonaismäärästä, joksi tulee näin laskien 197 henkilöä. Otos edustaa 41 % prosenttia perusjoukosta.

Kyselyyn vastasi 55 henkilöä, eli 28 % otoksesta. Kato on siten 72 %. Perusjoukkoon suhteutettuna vastanneita on 12 %. Kaikkein korkeinta yleinen vastausaktiivisuus oli vuonna 2012 valmistuneilla, joista 49 % vastasi kyselyyn. Vastaaminen on ymmärrettävästi houkutelut eniten niitä, joiden kokemus opinnäytetyön tekemisestä on vielä tuore.

7.1 Vastaajien taustatiedot

Koska HUMAKista valmistuneiden määrä on vähäinen, yksityiskohtaiset taustatietokysymykset olisivat saattaneet vaarantaa anonyymiyden ja siten laskea vastaushalukkuutta. Tämän takia mihinkään kysymykseen vastaaminen ei ollut pakollista eikä taustakysymyksillä selvitetty esimerkiksi vastaajan sukupuolta, ikää tai asuinpaikkaa, vaan ne käsittelevät vain opiskeluun liittyviä yleisiä asioita.

Vastanneista suurin osa on valmistunut Turussa. Vastaajien painottuminen kampuksittain selittyy sillä, että Turun kampukselta valmistuneet kulttuurituottajat olivat paremmin tavoitettavissa ja kysely voitiin lähettää suurimmalle osalle henkilökohtaisena viestinä. Suurin osa Turun kampukselta

vuosina 2009–2012 valmistuneista on lisäksi saattanut opinnäytetyönsä valmiiksi ohjauksessani, mikä osaltaan saattoi nostaa vastaushalukkuutta.

TAULUKKO 1: Vastaajien opiskelukamput ja valmistumisvuodet

	Valmistumisvuosi							Yht.
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Jyväskylä	0	1	0	0	0	1	5	7
Kauniainen	0	0	0	1	0	0	8	9
Lappeenranta*	0	1	0	0	0	0	-	1
Turku	3	6	1	7	6	8	7	38
Yhteensä	3	8	1	8	6	9	20	55

*Lappeenrannan kampus lakkautettiin vuonna 2011

Vastaajista 45 oli nuorisoasteen opiskelijoita ja yhdeksän aikuisopiskelijoita. Yksi vastaaja ei ilmoittanut opiskelumuotoaan. Suurimmalla osalla (44:llä) ei ollut aikaisempaa kokemusta kolmannen asteen opinnäytetyön tekemisestä. Kolme oli ennen HUMAKin opintoja suorittanut AMK-perustutkinnon ja alemman korkeakoulututkinnon yliopistossa. Lisäksi kolme oli opiskellut kolmannen asteen oppilaitoksessa tutkielman tekoon valmistavia menetelmäopintoja.

Yleisesti ottaen vastaukset edustavat siis erityisesti Turun kampukselta vuosina 2006–2012 valmistuneiden kokemuksia opinnäytetyön tekemisestä. Toisaalta aineistossa erottuu myös vuonna 2012 valmistuneiden ryhmä, jossa edustuvat lähes yhtä suurilla määrällisillä osuuksilla myös Jyväskylän ja Kauniaisten kampukselta valmistuneet. Vastaajista pääosa oli nuorisoasteen opiskelijoita, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta AMK-opinnäytetyön tai muun vastaavantasoisien tutkielman tekemisestä.

7.2 Minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät

Aikaisemmissa suorituksissa saavutetun menestyksen vaikutus minäpystyvyyteen opinnäytetyön kaltaisen tutkimus- ja kehittämistyön tekemisessä näkyi selkeästi niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat jo aikaisemmin suorittaneet kolmannen asteen tutkinnon tai opiskelleet menetelmäopintoja kolmannella asteella. Heidän minäpystyvyytensä oli keskimäärin huomattavasti vahvempi kuin niiden, jotka tekivät opinnäytetyötä ensimmäistä kertaa. Molemmissa ryhmissä on havaittavissa minäpystyvyyden kasvua suhteessa opinnäytetyöopintojen etenemiseen mutta se on ollut vähäisempää niiden kohdalla, joilla oli aikaisempaa kokemusta vastaavan tasoista opinnoista ja joiden minäpystyvyys siten on jo valmiiksi ollut keskimäärin vahvempi.

TAULUKKO 2: Vastaajien kokemus tutkimus- ja kehittämistyöhön liittyvä minäpystyvyys opinnäytetyöopinnojen eri vaiheissa. 0=heikko pystyvyys, 10=vahva pystyvyys.

Status	Opinnäytetyöopinnojen vaihe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Keskiarvo
Ei aikaisempaa kokemusta N=44	Kontaktiopetuksen alussa	0	2	5	4	4	3	7	5	6	6	2	5,77
	Kontaktiopetuksen päätyttyä	0	1	2	1	1	5	4	8	8	9	5	7,09
	Opinnäytetyön valmistuttua	0	0	1	0	2	2	1	2	9	17	9	8,26
Aikaisempaa kokemusta N=8	Kontaktiopetuksen alussa	0	0	0	1	0	0	2	0	3	2	0	7,13
	Kontaktiopetuksen päätyttyä	0	0	0	0	0	0	0	3	3	2	0	7,88
	Opinnäytetyön valmistuttua	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4	9,00

Kyselyssä pyydettiin vastaajia kuvailemaan omin sanoin, millaisina he olivat kokeneet opinnäytetyöopinnot suhteessa HUMAKin muihin kirjallisiin opintosuorituksiin. Suuri osa vastaajista koki opinnäytetyön olleen muita opintosuorituksia laajempi (15 kommenttia), vaativampi (16) ja muodollisempi (5). Toisaalta jotkut kokivat sen olevan lähinnä samankaltainen kuin muut tehtävät (4). Muutama (3) mainitsi aikaisempien kirjoitustehtävien valmistaneen opinnäytetyön tekemiseen, mutta päinvastaistakin mielipidettä esiintyi: osan (5) mielestä opinnäytetyön tekeminen poikkesi selvästi muista kirjallisista tehtävistä eivätkä aiempien opintosuoritusten vaatimukset juurikaan rakentaneet valmiuksia sen tekemiseen (3). Ratkaisuksi tähän ehdotettiin (3), että opiskelijoilla teetetäisiin nykyistä vaativampia kirjallisia töitä jo aikaisemmin, jotta minäpystyvyys opinnäytetyön kirjoittamisprosessin suhteen vahvistuisi.

Ehkä heikommille kirjoittajille olisi mukavampaa, jos opiskeluaikana olisi enemmän vaativia töitä --- opinnäytetyövaatimuksia ei minusta pitäisi laskea. (Vastaaja 12)

[--] ehkä kynnys opinnäytetyöhön ei olisi niin suuri, jos kirjallisilta töiltä vaadittaisiin opintojen aikana enemmän. (Vastaaja 38)

Toisten suoritusten seuraaminen ja sosiaalinen suostuttelu ovat opinnäytetyökontekstissa osittain limittäisiä. Niihin sisältyy sekä oppitunneilla että vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa, joissa osallisina ovat niin opiskelijat kuin ohjaajat ja työelämän edustajatkin. Samoihin tilanteisiin liittyy myös **fysiologiseen ja tunnetilaan** liittyviä ilmiöitä.

Opinnäytetyöopinnojen kontaktiopetusosuudessa opiskelijat analysoivat aikaisemmin valmistuneiden opinnäytetöitä ja esittävät analyysinsä toisilleen. Vaikka opiskelijoilla ei olekaan välitöntä kontaktia arvioimiensa opinnäytetyön tekijöihin, tilanteeseen samastuminen ja oman osaamisen vertaaminen saman alan opiskelijoihin on helppoa. Se, että kyseessä ovat nimenomaan opinnäytetyön valmiiksi saaneet opiskelijat, tekee heistä prosessinsa vasta aloittaneille ”merkittäviä toisia”. Käytännön opetustilanteissa saamista havainnoista päätellen opiskelijat kokevat tämän tehtävän mielekkääksi ja se vaikuttaa vahvistavan opiskelijoiden minäpystyvyyttä.

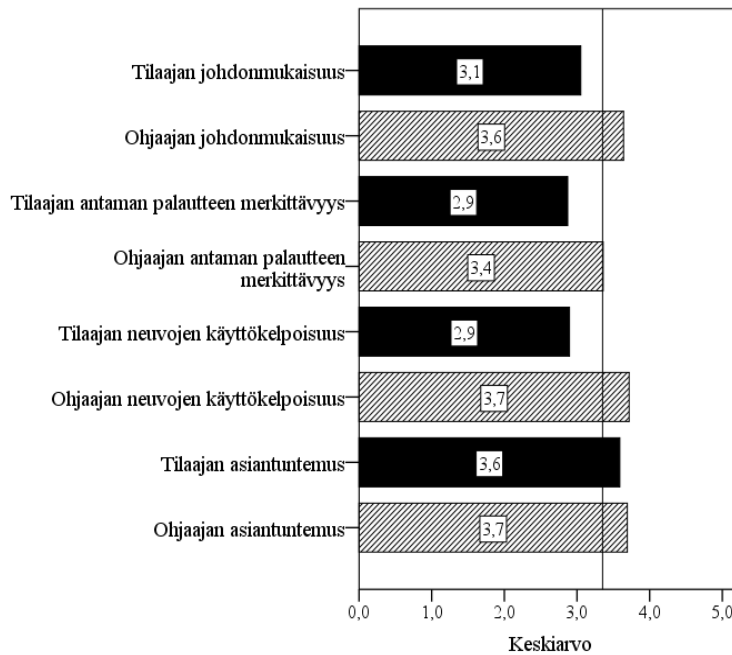
Toisten suoritusten seuraamiseen ja keskinäiseen sosiaaliseen suostutte-
luun tarjoutuu vapaa-ajan vertaistukiryhmien lisäksi tilaisuus opinnäyte-
työopintojen kontaktiopinnoissa, joissa opiskelijat esittelevät omia suunni-
telmiaan ja toteutustensa eri vaiheita muille. Opinnäytetyöopintojen kon-
taktiopintojen aikana opiskelijoista muodostuu yksi tai useampi käytän-
töyhteisö, jonka avulla opiskelijat sopeutuvat opinnäytetyöprosessin vaa-
timuksiin ja pyrkivät selviytymään niistä mielekkäällä tavalla (Wenger
1998, Hakkaraisen, Longan & Lipposen 2004, 127 mukaan). Kaiken
kaikkiaan opiskelijoilla on tarve saada tukea toisistaan ja kasvattaa sitä
kautta minäpystyvyyttään – jopa pienen kilpailun hengessä:

*Mielestäni on tärkeää, että esimerkiksi opinnäytetyöpaja-kurssilla käydään
avoimesti läpi kaikkien kurssilaisten aiheita ja jokainen saa kertoa omista
ongelmistaan aiheen/työn kanssa. Omalla opinnäytetyöpaja-kurssillani
teimme juuri niin ja se oli mielestäni opinnäytetyön alkuvaiheessa tärkeää,
sillä koki, että muillakin työn aloittaminen voi takerrella, ei vain minulla.
(Vastaaaja 32)*

*Se auttoi osaltaan myös luottamaan itseeni enemmän; "jos tuokin aikoo
valmistua, niin kyllä nyt minäkin". (Vastaaaja 33)*

Kyselyyn vastanneista kolmannes (35 %) kertoi saaneensa vertaistukea
opinnäytetyöopintojen itsenäisen kirjoittamisen vaiheessa vähintään yh-
deltä henkilöltä. Vertaistukiryhmien määrä näyttää olevan kasvussa, sillä
sellaiseen on kuulunut vuonna 2012 valmistuneista vastanneista jo yli puo-
let. Todennäköisesti tähän vaikuttaa sosiaalisen median käyttö, joka tekee
vertaistukitoiminnasta ajasta ja paikasta riippumatonta. Vertaistuen merki-
tystä kommentoineet kertoivat sen auttaneen keskinäisessä kannustamises-
sa ja henkisen jaksamisen ylläpitämisessä, aikatauluttamisessa ja oman
työprosessin edistymisen seuraamisessa, vertaiskommentoinnin saamisessa
työn eri vaiheissa sekä konkreettisen avun saamisessa ongelmatilanteis-
sa. Kannustava ja kiinnostusta henkivä ilmapiiri voi osaltaan vähentää
fyysisiä ja henkisiä ahdistuksen oireita. Erityisen tärkeään rooliin käytän-
töyhteisön tarjoama vertaistuki nousee opinnäytetyöopintojen itsenäisen
työskentelyn vaiheessa, jolloin kontaktiopintojen myötä tuoma muu tii-
vis ja säännöllinen tapaaminen loppuu.

Suostuttelijoina toimivat vertaisten lisäksi myös ohjaaja ja tilaajan edusta-
ja. Sosiaalisen suostuttelun merkitys minäpystyvyyden vahvistajana on
suhteessa siihen, miten uskottavana kokija suostuttelijaa pitää (Bandura
1986, 406). Tähän liittyen pyysin vastaajaa arvioimaan sekä oppilaitoksel-
ta että tilaajalta samaansa ohjausta identtisillä väittämillä.



KUVA 1: Kokemukset opinnäytetyön pääasialliselta ohjaajalta ja tilaajan edustajalta saadusta avusta. 0=erittäin huono, 5=erinomainen. Pystyviiva = koko aineiston keskiarvo. Tilaajia koskevissa väittämässä vastaajien n=40–41, ohjaajia koskevissa n=54–55.

Opinnäytetyöohjaajalta saatavaa apua pidettiin keskimäärin hieman parempana kuin työelämän. Opinnäytetyöohjaajan avussa painottuvat johdonmukaisuus, neuvojen käyttökelpoisuus ja palautteen merkittävyys, työelämän edustajien roolissa puolestaan korostui asiantuntevuus. Samansuuntaisia havaintoja on tullut esiin myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Frilander-Paavilainen 2005, 171). Opinnäytetyön luonteen huomioon ottaen tämä on ymmärrettävää: opinnäytetyön opinnollisten tavoitteiden ja teknisen muodon hallinnan kannalta opinnäytetyöohjaaja kykenee antamaan parhaan avun, ammattiosaamisen ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvän avun kannalta tärkein lähde on – kuten sen opintojen loppuvaiheessa tuleekin olla – enemmän työelämän puolella.

7.3 Minäpystyvyyteen liittyvät prosessit

7.3.1 Kognitiiviset prosessit

Opinnäytetyön tekemisessä tarvittavat kognitiiviset kyvyt liittyvät opiskelutekniseen (ajankäyttö, lähteiden löytäminen), sisällölliseen (aiheen valinta ja sen ymmärtäminen), menetelmälliseen (aineiston hankintatavat, analyysi, systematiikka) ja tutkimukselliseen (aiheen valinta, soveltaminen, synteesi, kriittisyys) osaamiseen. (Hakala 2000, 90–95; Ylönen 2011, 54–62). Kyselyssä vastaajien minäpystyvyyttä kognitiivisella osa-alueella kartoitettiin oheisilla väittämillä:



KUVA 2: Vastaajien varmuus omasta osaamisestaan mainituilla osa-alueilla opinnäytetyötä tehdessä. 0=erittäin suuri epävarmuus, 10= erittäin suuri varmuus. Pystyviiva = koko aineiston keskiarvo. N=46–55.

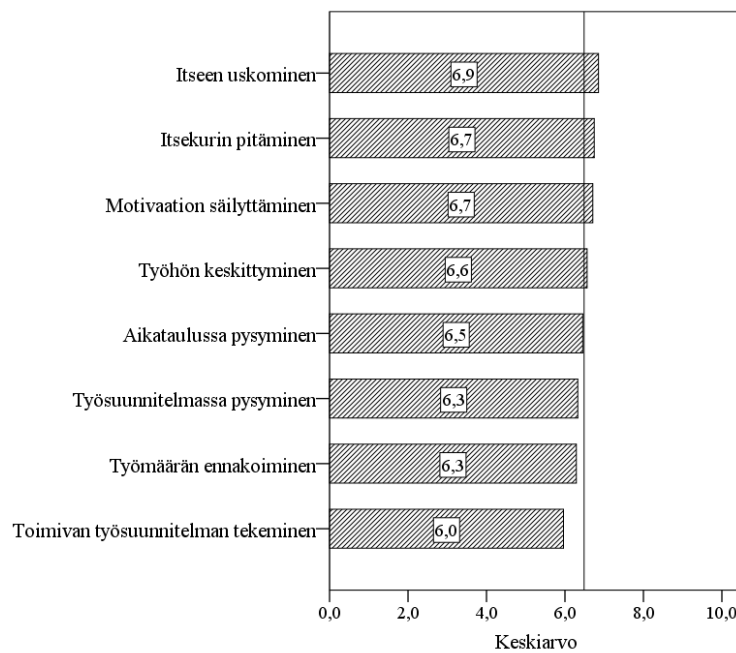
Vaikka jokainen vastaaja on suorittanut opinnäytetyön hyväksytysti, heidän varmuutensa osaamisestaan on joillakin osa-alueilla melko heikko. Saadut tulokset ovat hyvin samansuuntaiset Hakalan (2000, kuvio 4) tutkimuksen tulosten kanssa. Niiden mukaan yliopisto-opiskelijoille tuottaa eniten vaikeuksia analyysimenetelmien oppiminen, teoriapohjan kehittäminen ja menetelmien soveltaminen. Seuraavaksi haastavimpia olivat tutkimustehtävän määrittely ja tulosten liittäminen teoriaan.

Merkillepantavaa tämän kyselyn tuloksissa on, että opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä pääsääntöisesti vahvemmaksi suhteessa työelämään ja kehittämistyöhön kuin tutkimuksellisuuteen. Myöskään opinnäytetyön tavoitteet ja rakenne eivät näytä muodostavan suurempaa ongelmaa. Minäpystyvyyden tunne kuitenkin heikkenee tutkimuksellisten vaatimusten edessä – lähes kaikki tutkimuksellisuuteen viittaavat taidot sijaitsevat kymmenen matalimman keskiarvon joukossa. Edes aikaisempi kokemus opinnäytetyön tekemisestä tai vastaavista menetelmäopinnoista ei vaikuta

vahvistaneen minäpystyvyyttä tutkimuksellisilla osa-alueilla, vaan keskiarvot ovat yhtä alhaiset tai vain vähän korkeammat kuin niillä, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta. Aikaisempi kokemus vaikuttaa kuitenkin selvästi lisänsen minäpystyvyyttä työelämään suuntautuvan ja kirjoitustyöhön liittyvän osaamisen suhteen. Niiden suhteen keskiarvot nousivat tässä ryhmässä jopa 7,5:stä 9,8:aan ja ovat muutenkin selvästi korkeammat kuin ensimmäistä kertaa opinnäytetyötään tekeillä. Tutkimukselliseen työkentelyyn liittyvä minäpystyvyys vaikuttaa siten olevan vaikeasti kasvatettavissa.

7.3.2 Motivaationaaliset prosessit

Opinnäytteen tekemiseen liittyvä motivaatio jakaantuu opinnäytetyön aloittamiselle välttämättömään motivaation luomiseen ja toimintaan sitoutumiselle olennaiseen riittävän motivaation ja tahdon ylläpitämiseen. (Ylönen 2011, 60–65.) Kyselyssä vastaajien kokemuksia motivationaalisista prosesseista kartoitettiin kahdella kysymyssarjalla, josta toinen liittyy enemmän minäpystyvyyteen ja tahdonalaisiin prosesseihin, toinen motivaation luonteeseen.



KUVA 3: Vastaajien arvio onnistumisestaan minäpystyvyyden ja tahdonalaisen kontrollin osa-alueilla. 0 = ei onnistunut lainkaan, 10 = onnistui hyvin. Pystyviiva = koko aineiston keskiarvo. N=55.

Vastanneiden arvioinnissa korkeimmalle nousee usko itseen eli minäpystyvyys. Myös muut vastausvaihtoehdot ovat saaneet lähes yhtä korkeat arviot. Matalimmat arviot saavat työmäärän ennakoiminen ja siihen liittyvä toimivan työsuunnitelman tekeminen. Nämä tekijät tosin liittyvät tahdonalaisen kontrollin lisäksi myös kognitiivisiin osa-alueisiin, joten ne eivät yksinomaan kerro motivaatiosta tai itsesäätelykyvystä. Aikaisemmin opinnäytetyön tehneillä tai vastaavia opintoja suorittaneilla arviot olivat

huomattavasti suuremmat (matalin arvo 7,1, korkein arvo 8,8), mikä kertoo aikaisemmasta kokemuksesta saadun tiedon ja palautteen merkittävyydestä itsesäätelyn ja motivaation taustatekijänä (Ruohotie 1998, 75). Motivaatiota tarkasteltiin kyselyssä myös erilaisten väittämien kautta:

TAULUKKO 3: Vastaajien kokemukset motivaation luonteesta. 0= ei pidä lainkaan paikkaansa, 5= pitää täysin paikkansa. N=54–55.

	0	1	2	3	4	5	ka
Kun olin valinnut aiheen, minun oli helppo pitäytyä siinä.	4	2	9	3	17	20	3,6
Minulle oli tärkeää, että opinnäytetyön aihepiiri liittyy itselleni läheiseen aiheeseen.	5	0	1	2	14	32	4,1
Motivaationi työn tekemistä kohtaan kasvoi työn edetessä.	3	5	6	14	14	13	3,3

Vastaajien selkeälle enemmistölle opinnäytetyöaiheen läheisyys itselle oli hyvin merkittävää, mikä viittaa sisäiseen motivaatioon (Ruohotie 1998, 38). Aikaisemmin vastaavan opintasuorituksen tehneillä tai menetelmäopintoja suorittaneilla keskiarvo oli tältä osin vielä korkeampi (ka 4,9). Pitäytyminen aiheessa sen valinnan jälkeen vaikuttaa olleen melko helppoa ja motivaatio näyttää osalla jossain määrin jopa kasvaneen työn tekemisen aikana, vaikka poikkeuksiakin on. Motivaatio opinnäytetyön tekemiseen vaikuttaa kyselyyn vastanneiden selkeällä enemmistöllä olleen vähintään kohtuullinen, osalla jopa erittäin vahva. Joidenkin kohdalla opinnäytetyön tekeminen tuotti jopa flow'n kaltaisia mielihyvän tunteita:

Nautin valtavasti työn tekemisestä, ja oli harmi, että jouduin tekemään työn niin nopeassa aikataulussa [--]. Oli mahtavaa syventyä työhön ja elää vain sille [--]. (Vastaaja 12)

Vaikka arviot motivaation ja itsesäätelykyvyn ylläpitämisestä jäivätkin osin melko mataliksi, on huomionarvoista, että korkeimmiksi nousivat juuri minäpystyvyyden tunteesta ja sisäisestä motivaatiosta kertovat tunnusluvut. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä kaikki kyselyyn vastanneet ovat saaneet opinnäytetyönsä valmiiksi ja heillä on siten täytynyt olla riittävä usko itseensä ja motivaatio työn tekemiseen. Opiskelijaa motivoivalla aiheella on taipumusta johtaa onnistuneeseen opinnäytetyöhön (Vilkkä & Airaksinen 2004, 55). Vastaavasti Ylösen (2011) tutkimuksesta käy ilmi, että maisterihautomoon hakeutuneiden, pro gradu -työnsä tekemisen keskeyttäneiden motivaatio on joko puuttunut kokonaan tai perustunut yksinomaan ulkoisiin lähteisiin. Siihen liittyen myös sitoutuminen työhön on ollut heikkoa ja vastoinkäymiset on koettu lannistavina. (Ylösen 2011, 60–63.) Tämän perusteella on ilmeistä, että minäpystyvyyden motivationaalisten prosessien merkitys on opinnäytetyöprosessissa keskeinen.

7.3.3 Affektiiviset prosessit

Opiskelijoiden kokema heikko minäpystyvyys näkyy affektiivisten prosessien välittämänä siten, että he eivät usko hallitsevansa opinnäytetyön tekemisessä tarvittavia kykyjä. Tämä koetaan ahdistumisen, stressin ja epäonnistumisen tunteina tai jopa suoranaisina uhkakuvina. (Ylösen 2011,

66–67.) Affektiiviset prosessit voivat luonnollisesti olla myös positiivisia ja sellaisina ne selkeästi vahvistavat minäpystyvyyttä ja lisäävät motivaatiota. Kyselyn vapaasanaisissa vastauksissa kuvattiin opinnäytetyön tekemisen merkitystä muun muassa seuraavasti:

[--] olen itsestäni ylpeä että sain sen aikataulussa valmiiksi ja se hioi minuun uskoa että pystyn mihin vaan vaikka epätoivoiselta tuntuisikin, ja sain koulun päätökseen. (Vastaaja 22)

Itselleni ontin teko oli TYÖVOITTO ja antoi lisää selkärankaa ja sisua. Ja ihan ylpeästi tuon esiin sitä, että olen perehtynyt aiheeseeni ontin tasolla. Ontin teko siten tukee ja vahvistaa ammatillisesti osaamistani. (Vastaaja 34)

Olen ylpeä itsestäni ja siitä, että olen tehnyt elämässäni opinnäytetyön. Tietynlainen etappi saavutettu sen myötä ja ennenkaikkea näyttö itselle, että mihin kaikkeen sitä pystyykään! (Vastaaja 48)

Kyselyssä tiedusteltiin vastaajien tuntemuksia opinnäytetyön tekemisestä väittämien avulla:

TAULUKKO 4: Vastaajien tuntemukset opinnäytetyön tekemisestä. 0=ei pidä lainkaan paikkaansa, 5=pitää täysin paikkansa. N=54–55.

	0	1	2	3	4	5	ka
Lykkäsin opinnäytetyön tekemisen aloittamista niin pitkälle kuin pystyin.	12	10	7	6	11	9	2,4
Pelkäsin, etten selviä opinnäytetyön tekemisestä.	16	11	12	3	11	2	1,8
Opinnäytetyön aiheen valinta oli minulle vaikeaa.	13	13	6	8	6	9	2,2
Tuntui, että olen ainoa, joka en ymmärrä, miten opinnäytetyö tehdään.	30	10	6	4	2	2	1,0
Opinnäytetyön tekeminen oli yksinäistä puuhaa.	3	7	7	13	14	11	3,1
Tuntui, että en saa apua mistään.	22	13	10	5	1	4	1,3
Ohjaajalta saamani palaute lannisti minua.	30	8	3	7	1	5	1,2
Opinnäytetyön tekeminen oli minusta mukavaa.	2	1	10	18	17	7	3,2
Olen tyytyväinen opinnäytetyöhöni.	4	4	6	11	19	11	3,3

Vaikka suurin osa onkin ollut vakuuttunut kyvykkyydestään tehdä opinnäytetyö, vaivasi heikko minäpystyvyys silti huomattavan monta opiskelijaa. Melko moni on lykännyt opinnäytetyön tekemistä niin pitkälle kuin on pystynyt. Opinnäytetyön tekeminen on koettu pääsääntöisesti yksinäiseksi puuhaksi. Vaikka vain harva on kokenut jääneensä ongelmiseen yksin ja pääsääntöisesti ohjaajilta saatu palaute ei ole lannistanut, on kuitenkin huolestuttavaa, että joidenkin kohdalla kokemus on ollut päinvastainen. Yleinen ottaen opinnäytetyön tekeminen on koettu pääsääntöisesti kohtuullisen mukavaksi ja tyytyväisyys valmiiksi saadusta työstä melko suureksi. Ymmärrettävästi aikaisemmin opinnäytetyön tai vastaavia opintoja tehneet olivat ensikertalaisia selvästi vakuuttuneempia kyvystään suorittaa tehtävästä (ka 1,0) ja ymmärtää, kuinka se tehdään (ka 0,4) eivätkä kokeneet palautetta samassa määrin lannistavana (ka 0,5).

Opinnäytetyön tekemisessä korostuu tekstin tuottaminen. HUMAKin opinnoissa opinnäytetyön tekeminen on useimmille opiskelijoille ensimmäinen kerta, jolloin heidän tuottamistaan tekstistä annetaan palautetta ja heidän täytyy muokata jo kerran kirjoittamaansa. Kirjoittamisen muutoseikat ja useaan kertaan muokattavan tekstin kirjoittamiseen tarvittavan ajan määrä tulevat monelle yllätyksenä. Kirjoittaminen ja siinä alkuun pääsy on monelle jo sinänsä ylimääräinen stressitekijä. Tämän takia kyse-lyssä tiedusteltiin erityisesti tekstin tuottamiseen liittyviä tuntemuksia:

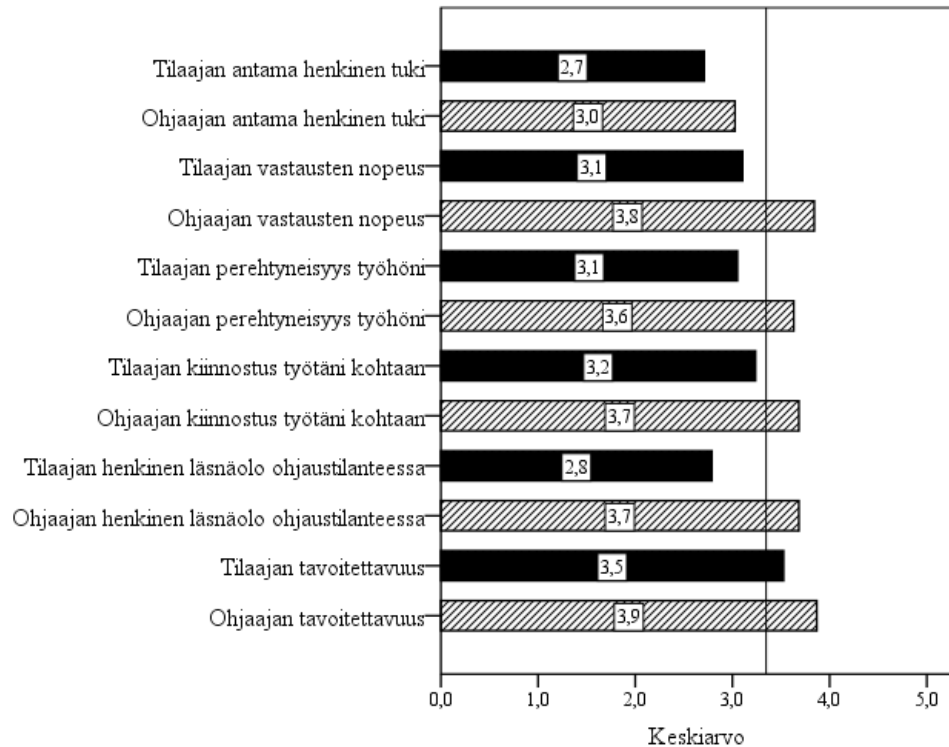
TAULUKKO 5: Vastaajien kirjoittamisprosessiin liittyvät tuntemukset. 0= erittäin vaikeaa, 10= erittäin helppoa. N=51–54.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ka
Alkuun pääseminen	5	7	9	6	6	6	3	4	4	2	3	4,0
Omaan tekstiin palaaminen ja sen muokkaaminen	1	5	4	2	3	4	9	7	12	3	5	6,0
Oman tekstin antaminen muiden luettavaksi keskeneräisenä	3	7	2	5	4	4	4	2	7	9	8	5,8
Tekstin keskeneräisyyden sietäminen	3	4	3	5	4	5	5	2	7	10	7	5,9
Palautteen saaminen omasta tekstistä	2	2	1	1	3	5	5	7	9	10	6	6,8
Kirjoittamisen viimeistelyn lopettaminen, tekstistä ”irti päästäminen”	4	6	5	3	5	3	3	3	10	8	4	5,4

Kirjoittamisen alkuun pääseminen on osoittautunut monelle melkoiseksi kynnykseksi. Huomattavan monelle myös keskeneräisen tekstin antaminen muiden luettavaksi on ollut vaikeaa. Palautteen saaminen ja tekstin uudelleen muokkaaminen ei sen sijaan näytä tuottaneen kovin monelle ongelmia. Tällä osa-alueella vastausten hajonta on kuitenkin melko suurta, mikä kertoo kokemuksen yksilöllisyydestä.

Opinnäytetyökontekstissa minäpystyvyyden affektiivisiin – ja sitä kautta myös ja motivationaalisiin – prosesseihin vaikuttaa merkittävästi ympäristöstä saatu palaute. Ohjaustilanteet ovat monella tavoin latautuneita ja siksi tunneherkkiä, erityisesti ensimmäistä opinnäytetyötäan tekevien opiskelijoiden kohdalla. Ohjaajasuhteessa tapahtuneiden vastoinkäymisten on todettu olevan merkittävimpiä opinnäytetyön tekemisen lannistajia (Ylönen 2011, 69). Ohjaustilanteet vaativatkin ohjaajalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä hahmottaa tilanteet yksilöllisesti – tapauksesta riippuen ohjaustilanteen pääsisältö ei siten välttämättä ole ensisijaisesti opinnäytetyön asiasisällön tai rakenteen ohjaamisessa, vaan esimerkiksi opiskelijan rohkaisemisessa. Sanotun asian lisäksi myös viestinnän tavalla on merkitystä. (Hakala 2000, 216–218.) Ohjaajan opiskelijan työtä kohtaan osoittama kiinnostus on ohjaussuhteen kannalta keskeinen tekijä, johon opiskelijat reagoivat herkästi. Kiinnostuksen puutetta ilmaisevat passiivisuus, perehtymättömyys, valmistautumattomuus ja huono keskittyminen ohjaustilanteessa. (Hakala 2000, 230–231; Vilka & Airaksinen 2004, 115, Leinonen 2007, 53.) Ohjaajalta odotetaan myös henkistä tukea, jonka merkitys korostuu stressitilanteissa (Leinonen 2007, 56). Ohjauksen puute koetaan vakavana ongelmana, sillä se tulkitaan opiskelijan arvostuksen puut-

teeksi (Alavaikko 2009, 209). Ohjaajan ja tilaajan osoittamaa kiinnostusta ja henkistä tukea mitattiin kyselyssä oheisella kysymyssarjalla:



KUVA 4: Kokemukset opinnäytetyön pääasialliselta ohjaajalta ja tilaajan edustajalta saadusta avusta. 0=erittäin huono, 5=erinomainen. Pystyviiva = koko aineiston keskiarvo. Tilaajia koskevissa väittämässä vastaajien n=41–42, ohjaajia koskevissa n=53–55.

Kokonaisuutena tarkastellen pääasiallisen ohjaajan antama tuki näyttää olleen vahvempaa kuin tilaajan edustajan. Tämä on ymmärrettävää, sillä opinnäytetyön ohjaajan mahdollisuudet olla opinnäytetyön tekijän käytävissä ovat jo lähtökohtaisesti selvästi paremmat kuin työelämän edustajan. Opinnäytetyön ohjaajan kiinnostuksesta, tavoitettavuudesta, vastausten nopeudesta ja aiheeseen perehtyneisyydestä annetut arviot ovat opinnäytetyön ohjaajien kohdalla kohtuullisella tasolla, mutta niissäkin on parantamisen varaa.

Erityisesti henkisen tuen ja läsnäolon osalta tilaajan saamat arviot ovat huomattavan alhaiset. Mahdollisesti tämä johtuu siitä, että näitä ominaisuuksia odotetaan ennemminkin tutummalta taholta, eli opinnäytetyön ohjaajalta, eivätkä tarpeet juuri tule esille työn tilaajan kanssa toimiessa. Lisäksi tilaaja edustaa mahdollista tulevaa työnantajaa, jonka suhteen ymmärrettävästi halutaan esiintyä itsevarmana ja asiantuntevana. Vaikka tukea tilaajan taholta ehkä kaivattaisiinkin, sitä ei tästä johtuen todennäköisesti haluta itse aktiivisesti pyytää. Merkillepantavaa kuitenkin on, että vaikka opinnäytetyöohjaajien koettiin pääsääntöisesti olevan melko hyvin läsnä ohjaustilanteessa, eivät henkisen tuen arviot ole heidänkään osaltaan keskimäärin kovin korkeat. Arviot saadun ohjauksen laadusta vaihtelivat kuitenkin suuresti – vapaasanaisissa vastausvaihtoehdoissa jopa samaa ohjaajaa oli kuvailtu täysin päinvastaisilla arvioilla – mikä kertoo ohjattavien

tarpeiden ja ohjauskokemusten yksilöllisyydestä sekä ohjaustilanteen herkkydestä.

Opinnäytetyötä ohjaa HUMAKissa kaksi ohjaajaa, joista toinen keskittyy enemmän sisällön ja toinen rakenteen ohjaamiseen. Ohjaajien keskinäinen työnjako vaihtelee tapauskohtaisesti ja siinä on myös kampuskohtaisia painotuseroja. Käytännössä jommastakummasta muodostuu työn pääasiallinen ohjaaja toisen roolin jäädessä vähäisemmäksi. Kokemukset kahdesta ohjaajasta vaihtelivat paljon:

Roolit olivat osittain päällekkäisiä. Ehkä yksikin ohjaaja olisi ollut riittävä. Jotkut korjaustoiveet olivat ristiriitaisia. Toisaalta osaltani koin, että ohjaajat olivat niin sopivia taustoiltaan ja osaamiseltaan että siitä oli apua että heitä oli 2. (Vastaaja 34)

Toinen ei edes muistanut olevansa ohjaaja ja sillä ensimmäiselläkään ei juuri ollut aikaa. (Vastaaja 45)

Ohjaajilta toivottiin lähtökohtaisesti nykyistä enemmän kannustusta ja toisaalta korostettiin vertaistuen merkitystä ymmärtämisessä ja tukemisessa:

Eritoten painotan kuitenkin sitä, että opettajilta pitäisi saada enemmän kannustusta, sillä prosessi on todella rankka opiskelijalle ja omasta työstä kriittisen palautteen vastaanottaminen on monille vaikeampaa kuin opettajat uskovatkaan. (Vastaaja 15)

Vertaistuki prosessin aikana oli korvaamaton apu omaan jaksamiseen. Hetkinä, jolloin usko omaan työhön ja jaksamiseen oli koetuksella, ryhmä pelasti vuoron perään armahtaen ja piiskaten loppuun saakka. Tunteiden purkauksien lisäksi ryhmässä myös pidettiin toisia hereillä yön yksinäisinä kirjoittamisen hetkinä, jaettiin kirjavinkkejä sekä autettiin konkreettisisissa ongelmatilanteissa kirjoittamisen muotoseikkojen suhteen. (Vastaaja 53)

7.3.4 Valintaprosessit

Jokainen kyselyyn vastannut on tehnyt tietoisien valinnan saattaa opinnäytetyönsä. Sen perusteella voi päätellä heidän kokeneen opinnäytetyön tekemisen olevan minäpystyvyytensä rajoissa. Itse työn tekemisen suhteen vastaajat ovat valinneet hyvin erilaisia tapoja. Osa on valinnut itsenäisen työskentelyn, jossa ohjaajan tai vertaisryhmän apua ei ole edes kaivattu. Toiset ovat nimenomaan valinneet yhdessä tekemisen, jopa siinä määrin, että ovat päätyneet tekemään opinnäytetyön parityönä. Valinnoista kertovat myös opinnäytetyölle ja sen arvosanalle annetut arvotukset:

Opinnäytteessä koin tärkeämmäksi prosessin loppuunsaattamisen kuin arvosanan. (Vastaaja 19)

Minulle kuitenkin opinnäytetyö ei ollut sinänsä tärkeä, ainoastaan projekti mistä sen tein. Arvosanalla ei juurikaan ollut merkitystä eikä ole edelleenkaan. (Vastaaja 22)

Osa valinnoista on ulkoisten tekijöiden aiheuttamia. Niihin kuuluvat tilaajatahohon liittyvät seikat ja erityisesti ohjaajien vaihtuminen, joka on voinut koitua ongelmaksi tai onneksi:

Kokonaisuus ei onnistunut kovinkaan hyvin. Sisältöohjaajani vaihtui kahdesti (tai kolmesti, jos otetaan huomioon se, että vaihdoin kampusta kesken opinnäytetyöprosessin). (Vastaaja 28)

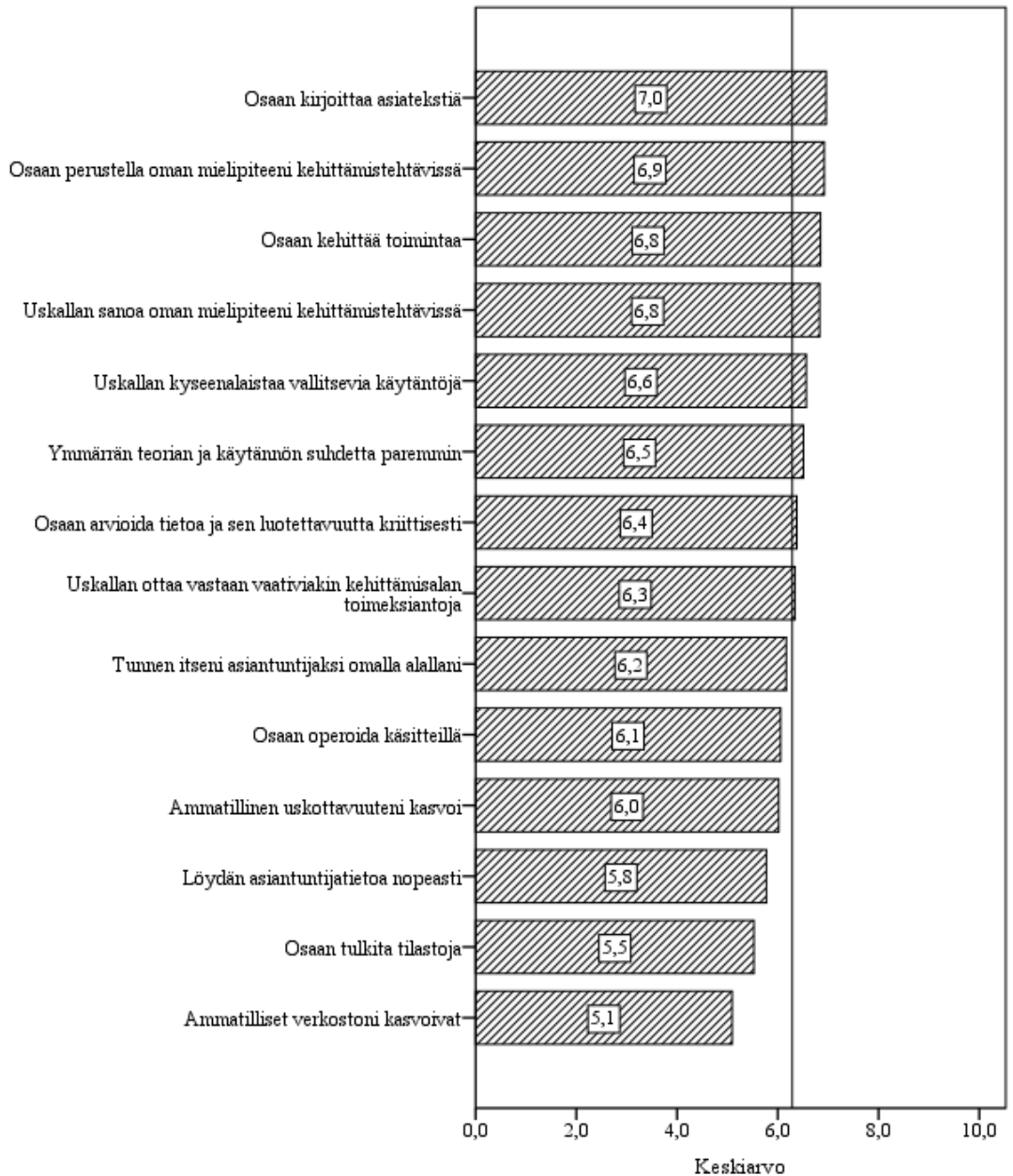
[-] oma aika (töissä samaan aikaan) ja ohjauksen tehottomuus sekä tilaajatahohon kiire/taloudelliset ongelmat hankaloittivat prosessin laadukasta etenemistä. (Vastaaja 46)

7.4 Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen minäpystyvyys

Kyselyn perusteella opinnäytetyöprosessi on keskimäärin kehittänyt eniten kykyä asiatekstin kirjoittamiseen sekä valmiutta ja uskallusta toiminnan kehittämiseen ja oman mielipiteen perustelemiseen (kuva 5). Sen sijaan käsitteillä operointi, tilastojen tulkinta ja asiantuntijatiedon nopea löytäminen ovat saaneet melko alhaisia arvoja. Tulokset heijastelevat kognitiivisen osa-alueen minäpystyvyydsarvioinnin tuloksia, joissa tutkimuksellinen osaaminen sai keskimäärin alhaisimmat arviot ja työelämäsuuntautuneisuus korkeimmat. Tulosten voidaan myös nähdä olevan linjassa ammattikorkeakoulun opinnäytetyön yleisten tavoitteiden kanssa, joissa työelämäyhteistyötä ja käytännön kehittämistoimintaa pidetään akateemisista tutkimustoimintaa tärkeämpänä meriittinä. Niiltä osin opinnäytetyölle asetetut tavoitteet siis vaikuttavat toteutuneen melko hyvin, vaikka tutkimusosaamisen osalta jää vielä kehitettävää.

Työelämäsuuntautuneisuuden vahvasta roolista huolimatta ammatilliset verkostot eivät opinnäytetyöprosessin aikana vaikuta juuri kasvaneen. Tämä johtune siitä, että useimmat opiskelijat ovat tutustuneet opinnäytetyönsä tilaajaorganisaatioihin opiskelun ja työelämän kautta jo ennen varsinaista opinnäytetyön tekemistä eivätkä siten näe juuri opinnäytetyön tekemisen enää merkittävästi lisänneen verkostojaan. Verkostojen lisäämisen sijaan opinnäytetyössä on enimmäkseen kyse yhteistyön syventämisestä yhden toimijan kanssa.

Huomiota ja huolta herättää kuitenkin se, että vastaajat eivät kehittämistaitojensa lisääntymisestä huolimatta keskimäärin koe huolimatta ammatillisen uskottavuutensa kasvaneen kovin paljoa eikä etenkään varmuus omasta asiantuntijuudesta ole merkittävästi vahvistunut. Tosin tässäkin on otettava huomioon se mahdollisuus, että he ovat tunteneet uskottavuutensa ja varmuutensa olevan jo aikaisemmin merkittävän korkea eikä opinnäytetyön tekeminen sitä siksi ole enää merkittävästi lisännyt. Aikaisemmin opinnäytetyön tehneiden tai kolmannen asteen menetelmäopinnoja suorittaneiden kokema minäpystyvyys ei tässä asiassa ollut vahvempi kuin ensikertalaisten. Aikuisopiskelijoiden osalta tilanne oli kuitenkin toinen, sillä he ilmaisivat nimenomaan asiantuntijuuden tunteensa kasvaneen eniten (keskiarvo 9,0). Aikuisopiskelijoiden korkeat arviot painottavat kokonaiskeskiarvoa ylöspäin, joten nuorten opiskelijoiden käsitys kasvustaan kohti asiantuntijuutta on käytännössä jopa heikompi kuin kuva 5 osoittaa.



KUVA 5: Vastaajien kokemukset opinnäytetyöprosessin lisäämistä työelämävalmiuksista. 0= ei lisääntynyt lainkaan, 10= lisääntynyt paljon. N=54–55.

Asiantuntijuus ei synny pelkän opiskelun aikana, vaan sen kehittymiseksi tarvitaan pitkä kokemus. Siksi on luonnollista, ettei nuori vastavalmistunut koe itseään valmiiksi asiantuntijaksi, mutta ammatissa jo mahdollisesti pitkään toiminut aikuisopiskelija voi niin tehdä. Asiantuntijuudessa tarvittavien valmiuksien edistäminen on ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003, 7§), mukaisesti opinnäytetyön tarkoitus, joten myös nuorella vastavalmistuneella pitäisi opintojen päättyessä kuitenkin jo olla vahva usko kyvystään toimia tulevaisuudessa asiantuntijatehtävissä työelämässä. Nuorten minäpystyvyyttä tulisikin tässä suhteessa vahvistaa opinnäytetyöprosessin avulla nykyistä enemmän.

8 POHDINTA

Opinnäytetyöni alussa asetin tavoitteekseni selvittää, millaiseksi HUMAKin kulttuurituotannon AMK-perustutkinnon opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä opinnäytetyön tekijöinä ja miten opinnäytetyöprosessin läpikäyminen vaikuttaa kulttuurituottajien kokemaan minäpystyvyyteen oman alansa asiantuntijoina ja kehittäjinä. Oletin koetun minäpystyvyyden olevan melko matala ja sisältävän runsaasti yksilöllistä vaihtelua. Tutkimus vahvisti oletuksen minäpystyvyyden tunteen yksilöllisen vaihtelun suuruudesta. Koettu minäpystyvyys osoittautui olevan joiltain osin keskimäärin yllättävänkin heikko, mutta joidenkin osa-alueiden osalta oletettua vahvempi. Vahvinta koettu minäpystyvyys oli motivationaalisten prosessien osalta ja heikointa tutkimukselliseen osaamiseen liittyvillä kognitiivisilla osa-alueilla. Minäpystyvyys koettiin osittain heikoksi myös joidenkin affektiivisten prosessien kohdalla. Aikaisemmin opinnäytetyön tehneiden tai vastaavia menetelmäopintoja aikaisemmin suorittaneiden kokema minäpystyvyys oli keskimäärin suurempi kuin ensimmäistä kertaa opinnäytetyötään tehneiden. Opinnäytetyön tekeminen vaikuttaa vahvistaneen erityisesti työelämän kehittämistaitoja ja kirjoittamisen osaamista. Sen sijaan minäpystyvyyden tunne ammatillisen uskottavuuden ja asiantuntijuuden suhteen oli nuorilla valmistuneilla yllättävän heikko.

8.1 Kehittämistoimenpiteet

Tavoitteenani oli kehittää keinoja, joiden avulla opiskelijoiden tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvää minäpystyvyyttä voitaisiin opinnäytetyöprosessin avulla kasvattaa. Tutkimuksen perusteella kehittämistarpeet liittyvät ennen kaikkea kognitiivisiin ja affektiivisiin prosesseihin. Minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä puolestaan oma aikaisempi kokemus oli selkeästi merkittävin minäpystyvyyden lisääjä, vaikka myös sosiaalisella suostuttelulla ja muiden suoritusten seuraamisella oli tärkeä rooli. Keskeistä minäpystyvyyden vahvistamisessa on opiskelijan positiivisen minäpystyvyyden tunteen kasvun aktiivinen tukeminen sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan poistamaan opiskeluun liittyviä ahdistusta aiheuttavia tekijöitä (Zimmermann 2000, 87). Edelliseen perustuen esitän seuraavaa:

Aikaisempi kokemus

Opiskelijoiden aikaisempi opintomenestys ei välttämättä korreloi opinnäytetyön onnistumisen kanssa (Vilka & Airaksinen 2004, 55), koska opinnäytetyö poikkeaa muoto- ja menetelmävaatimuksiltaan muista opintosuorituksista. Suurimmat ongelmat liittyvät tutkimusmenetelmien osaamiseen ja soveltamiseen (Hakala, 2000, kuvio 4). HUMAKin opinnoissa opinnäytetyön tekemistä edeltävä Eriytyviin opintoihin (20 op) kuuluva laaja kehittämishanke ja sitä edeltävät useat harjoittelujaksot valmistavat osaltaan työelämän *kehittämistyön* vaatimuksiin, joiden osaaminen tutkimuksessa näyttäytyikin melko vahvana. Sen sijaan tutkimusmenetelmien ja tutkimuksellisten lähtökohtien opettamiseen on opintosuunnitelmassa varattu ainoastaan kymmenen opintoviikkoa, jotka sijoittuvat opintojen loppuun, opinnäytetyöopintojen kontaktiopetusosuuteen. Opiskelijoille ei siten ker-

ry juuri lainkaan kokemusta *tutkimuksen* tekemisestä ennen oman opinnäytetyönsä tekemistä, mikä heikentää minäpystyvyyttä sillä alueella.

Tästä syystä olisikin tärkeää, että myös tutkimuksen tekemistä harjoiteltaisiin käytännössä jo ennen opinnäytetyön tekemistä, jolloin aikaisempi onnistumisen kokemus voisi vahvistaa koettua minäpystyvyyttä varsinaisen opinnäytetyön haasteiden edessä. Opinnäytetyöopintojen kontaktikursseihin kuuluvat oppimistehtävät voidaan sitoa oikeisiin työelämän tutkimus- ja kehittämistehtäviin teoreettisten ja kuvitteellisten esimerkkien sijaan. Tutkimusta voidaan harjoitella ryhmä- tai parityöskentelynä, jolloin vertaistuki osaltaan kasvattaa opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta sekä kognitiivisten että affektiivisten prosessien osalta. Kontaktiopintoissa oppimistehtävien tekeminen on tiukemmin aikaan sidottu ja myös opettajan rooli on aktiivinen ja näkyvä. Opettajan apu on aina saatavilla ja opiskelijan kynnys pyytää sitä on matala. Oppimistehtävistä suoriutuminen on kontaktiopintojen mahdollistaman aktiivisen seurannan avulla taattua ja opiskelijan minäpystyvyyden tunteen voi hyvän kokemuksen myötä olettaa kasvavan. Tällaisesta toiminnasta on hyviä käytännön esimerkkejä eri kampuksilta.

Myöskään asiatekstityylin hallintaan ja prosessikirjoittamiseen ei HUMAKin opinnoissa, lähdeviittaustekniikkaa ja suomen kielen opetusta lukuun ottamatta, nykyisellään juuri valmisteta ennen opinnäytetyön tekemistä. Prosessikirjoittamista – siihen liittyvine palautteenantoinen – kannattaisikin harjoituttaa jo opintojen aikaisemmassa vaiheessa ja sen käytännön opetusta tehostaa opinnäytetyöopintojen kontaktiopetuksessa, sillä siihen rutinoituminen vahvistaisi minäpystyvyyttä sekä kognitiivisella että affektiivisella osa-alueella. Tähän tarpeeseen viitattiin kyselyn vapaasaisissa kommentteissa toistuvasti.

Toisten antama esimerkki ja sosiaalinen suostuttelu

Opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta opinnäytetyön tekemisessä vahvistaa tieto siitä, että myös aikaisemmat opiskelijat ovat selviytyneet samasta tilanteesta. Valmiiden opinnäytetöiden lukeminen on hyvä keino saada esimerkkejä tutkimus- ja kehittämistöistä, mutta ne eivät juurikaan kerro opinnäytetyön tekemisen prosessista, saati siihen liittyvistä tunteista. Silti myös opinnäytetyön tekemisen siihen osa-alueeseen tutustuminen vertais esimerkin kautta on tärkeää. Sen mahdollistamiseksi kannattaa järjestää tilaisuuksia, joissa valmistuneet opiskelijat kertovat oman opinnäytetyönsä tekemisestä. Tällöin opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus saada tietoa opinnäytetyön tekemisen prosessista kaikkine vaiheineen ja myös esittää kysymyksiä. Valmistunut opiskelija voi myös konkreettisesti rohkaista kuulijoitaan ja siten vahvistaa heidän minäpystyvyyttään erityisesti motivationaalisten ja affektiivisten prosessien osalta.

Myös opiskelijoiden muodostamat vertaistukiryhmät vahvistavat minäpystyvyyttä sosiaalisen suostuttelun ja vertais esimerkin kautta. Jotta vertaistukiryhmiin kuuluvat voisivat ilmaista tunteitaan ja tarpeitaan avoimesti ja suodattamatta, on tärkeää, että ohjaaja ei kuulu vertaistukiryhmään eikä puutu sen toimintaan. Sen sijaan hän voi edesauttaa ryhmien syntymistä

suosittelemalla niiden muodostamista ja pyytämällä aikaisemmin valmistuneita opiskelijoita kertomaan niiden toiminnasta ja merkityksistä. Turun kampuksella on viime vuosina toimittu tällä tavoin ja toiminta on saanut opiskelijoilta positiivista palautetta.

Affektiiviset prosessit

Opinnäytetyön tekemisen kannalta kriittisin vaihe on, kun kontaktiopinnat muuttuvat opinnäytetyön itsenäisen kirjoittamisen vaiheeksi ja kontaktiopetuksen tarjoama yhteisön ja ohjaajan säännöllinen tuki katoaa. Tuolloin motivaatio ja itsesäätelyn taidot joutuvat koetukselle ja myös negatiiviset tunteet voivat ottaa vallan. Ohjauksen kannalta on olennaista, että opiskelija ei jää työstämään työtään liian pitkäksi aikaa yksin. Kyselyn vapaasanaisissa osioissa toivottiinkin edistymisen seurannan kehittämistä. Keinoiksi vastaajat esittivät säännöllisiä, jopa pakollisia tapaamisia ja välitavoitteiden asettamista. Välitavoitteiden asettamisella ja niihin pääsemisellä on merkitystä motivaation syntymisessä ja ylläpitämisessä. (Bandura 1982, 134). Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että myös ohjaaja on aloitteellinen yhteydenpidossa. Koska affektiiviset tekijät ovat vahvasti läsnä ohjaustilanteessa ja voivat toimia joko toimintaa edistävästi tai sitä lamauttavana, on olennaisen tärkeää, että ohjaaja kiinnittää ohjaustilanteessa erityisen paljon huomiota vuorovaikutukseen ja opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin.

Opiskelijoiden työn edistämistä säännöllisten tapaamisten avulla voidaan tehostaa myös irrottamalla opinnäytetyöopintojen viimeinen kontaktiopetusjakso (Opinnäytetyöpaja-kurssi) oppilaitoksen jaksojärjestelmästä ja laajentamalla se koko lukuvuoden mittaiseksi, kuten opinnäytetyöohjaajat haastattelussa esittivät. Nykyinen Opinnäytetyöpaja-kurssi on kiinnitetty lukuvuoteen kuuden viikon mittaiseksi periodiksi. Sen tarkoitus on saada opiskelijoiden opinnäytetyöaihetta tehokkaasti edistetyksi siihen vaiheeseen, että opinnäytetyösuunnitelma on hyväksytty ja opinnäytetyösopimus allekirjoitettu. Kaikkien kohdalla tiukka aikataulutus ei kuitenkaan toimi: moni tekee opinnäytetyösuunnitelman kiireessä ja ilman syvällisempää pohdintaa, mikä usein johtaa sitoutumis- ja motivaatio-ongelmiin ja lopulta aiheen vaihtamiseen. Aiheen vaihtaminen ja uudelleen motivoituminen itsenäisen työn vaiheessa vaatii vahvaa minäpystyvyyttä, sillä negatiiviset affektiiviset prosessit ovat vanhan aiheen hylkäämiseen liittyvässä kehityskulussa vahvasti läsnä. Opiskelijan kannalta olisikin hyödyllisempää, mikäli hän voisi kehittää omaa opinnäytetyöaihettaan pidemmän ajallisen jakson ajan ja saada siihen säännöllistä ohjausta kontaktiopetuksen avulla.

Ohjausta voidaan tehostaa myös järjestämällä vapaaehtoisuuteen perustuvia opinnäytetyöklinikoita. Opinnäytetyöklinalla opiskelijat oppivat edistämään opinnäytetyötään sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti ja saavat siihen ohjausta. Tarjottava opetus ja ohjaus perustuu kulloisiinkin tarpeisiin ja ajoittuu niiden mukaan. (Vesterinen 2003.) Toisten esitykset antavat seuraajille mahdollisuuden reflektoida omaa osaamista ja oppia muiden ideoista ja virheistä. (Alavaikko 2009, 209.) HUMAKissa klinikatoiminta on jo käynnistetty Jyväskylän kampuksella. Klinikka perustuu kerran kuussa järjestettäviin ryhmätapaamisiin, joissa opiskelijat vuorol-

laan esittelevät työnsä eri vaiheita ja saavat molempien ohjaajien ja vertaisten palautetta. (Walamies 2012.) Vaikka opinnäytetyöklänikka kehittää myös kognitiivisia taitoja, sen merkitys minäpystyvyyden kasvattamisessa liittyy ennen muuta affektiivisten tekijöiden hallinnassa pitämiseen ja motivationaalisten tekijöiden ylläpitämiseen merkittävien toisten tarjoaman vertaisiesimerkin ja sosiaalisen suostuttelun avulla.

Ohjauksen tehostamista palvelee myös se, että kaikki ohjaajat sekä työn tilaaja ovat tietoisia opinnäytetyön yhteisistä tavoitteista ja sen tekemisen kulloisestakin vaiheesta. Opinnäytetyösopimuksen tekemisellä varmistetaan se, että työelämän edustaja, oppilaitos ja opiskelija tulevat tavoitteista ja menetelmistä tietoisiksi. Sen lisäksi on hyödyllistä, että opiskelijan ohjaustilanteessa vähintään molemmat ohjaavat opettajat, ideaalitapauksessa myös tilaaja, ovat henkilökohtaisesti läsnä. Vähimmäisvaatimuksena voitaneen pitää sitä, että ohjaajien ja ohjattavan välinen kirjallinen opinnäytetyöhön liittyvä kommentointi tavoittaa kaikki osapuolet. Näin vältetään se, että ohjaajien antamat neuvot olisivat keskenään ristiriitaisia ja toisaalta varmistetaan se, että tieto kulkee ohjaajien ja ohjattavan välillä suoraan. Monenkeskisiin ohjaustilanteisiin pyritään kampuksilla jo nyt mahdollisuuksien mukaan, Kauniaisissa ne ovat jo vakiintunut käytäntö (Lindholm 2012). Henkilökohtaisilla monenkeskisillä tapaamisilla on myös muita kuin tiedonkulkuun liittyviä tarkoituksia: yhteistilaisuuksissa kaikille ohjaajapuolille välittyy myös opiskelijan minäpystyvyyteen, erityisesti sen affektiiviseen ja motivationaaliseen ulottuvuuteen, liittyvää sanantonta viestintää, mikä antaa tärkeää tietoa ohjauksen suuntaamiseksi jatkossa.

Tavoitteiden asettaminen ja seuranta

Asiantuntijuuteen kasvattaminen on opinnäytetyön keskeisin tavoite. Siksi asiantuntijuus käsitteenä ja opinnäytetyön tekemisen merkitys siihen kasvamisessa on erittäin tärkeää avata jo opinnäytetyöopintojen alussa. Koska koettu minäpystyvyys vaikuttaa opinnäytetyöprosessiin ja siihen, millaiseksi yksilö mieltää ammatillisen pystyvyytensä, minäpystyvyyden käsite kannattaa opinnoissa avata selkeästi, jotta opiskelijat tulevat siitä tietoisiksi ja ymmärtävät sen merkityksen oppimisessa ja elämänhallinnassa.

Opiskelijoiden kokemaa minäpystyvyyttä opinnäytetyön tekemisen eri osa-alueiden suhteen voi kartoittaa esimerkiksi kyselyllä (vrt. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 164–166) opinnäytetyöopintojen kontaktiosuuden alussa ja niiden lopussa sekä opinnäytetyön valmistuttua, jotta sekä opiskelija ja ohjaaja voivat seurata sen kehittymistä. Erityisen tärkeää minäpystyvyyden tarkastelu on kontaktiopintojen päättyessä, kun opiskelija jää itsenäisesti kirjoittamaan työtään. Kysely auttaa opiskelijaa jäsentämään omaa pystyvyyksikäsitystään, mikä voi vähentää hänen opinnäytetyötä kohtaan tuntemaansa epämääräistä ja kokonaisvaltaista ahdistusta ja auttaa keskittymään niihin minäpystyvyyden osa-alueisiin, jotka tarvitsevat vahvistusta. Rutiininomaisesti kaikille osoitettu ja opintojen aikana muutama kertaan toistettu kysely tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden kertoa ohjaajalle minäpystyvyyden tunteestaan selkeällä ja helpolla tavalla, mikä madaltaa kynnystä ottaa ahdistavaksi koettuja asioita esille ja helpottaa avun pyytämistä. Samalla ohjaaja saa opiskelijan tuntemuksista tarkkaa

tietoa, jonka pohjalta hän voi päätellä, millaista ohjausta opiskelija tarvitsee.

Ehdotuksia jatkotutkimukseksi

Nyt tehdyssä kyselyssä selvitettiin ainoastaan sellaisia kokemuksia, jotka olivat johtaneet opinnäytetyön onnistuneeseen läpiviemiseen. Kohderyhmä on siten painottunut niihin, joiden minäpystyvyys on opinnäytetyön valmiiksi saattamisen suhteen jo ollut riittävän vahva tai kehittynyt sellaiseksi opinnäytetyöprosessin aikana. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia minäpystyvyyden kehittymistä opinnäytetyöprosessin aikana. Samassa yhteydessä olisi mahdollista testata, onko ehdotetuilla toimenpiteillä vaikutusta opiskelijan minäpystyvyyden vahvistumiseen. Opiskelijoiden opinnäytetyöopintojen alussa, keskellä ja lopussa tekemät itsearviointit minäpystyvyydestään toimisivat hyvänä tutkimusaineistona, jota täydentäisivät ohjaajan havainnot opiskelijoiden suoriutumisesta. Minäpystyvyyden tarkkailu mahdollistaisi sen, että opiskelijan mahdolliset itseensä uskominen vaikeudet ja niiden syyt tulisivat riittävän aikaisin esille ja opiskelija saisi tarvitsemansa avun. Se voisi osaltaan vähentää opintojen keskeytymistä tai lopettamista ja johtaa parempaan ammatilliseen urakehitykseen valmistumisen jälkeen. Minäpystyvyyden tutkimista ei myöskään tarvitse rajoittaa pelkkään opinnäytetyöprosessiin – ammatillisen minäpystyvyyden rakentuminen alkaa opintojen alussa ja sen kasvun seuraamiseksi voidaan rakentaa minäpystyvyydsarviointien sarja esimerkiksi HOPS-keskustelujen yhteyteen.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Luotettavassa tutkimuksessa tulokset eivät perustu sattumanvaraisuuteen vaan ne kuvaavat perusjoukon todellista olemusta. Periaatteessa tutkimus voitaisiin toistaa ja tulokseksi saataisiin sama tulos. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Tässä tutkimuksessa haasteena oli valmistuneiden opiskelijoiden tavoittaminen. Kyselyn vastausprosentti jäi suurimmalta osin alhaiseksi, vaikka se vuosien 2006–2012 osalta onkin melko edustava. Vastaajien enemmistö oli valmistunut Turun kampukselta. Aineiston vinouden ja pienuuden takia kyselyn tuloksia ei voida luotettavasti yleistää koskemaan koko HUMAKin kulttuurituotannon koulutusohjelmaa (Heikkilä 2008, 30–31). Se seikka, että olen itse ohjannut opinnäytetöitä Turun kampuksella vuosina 2009–2012, on voinut vaikuttaa vastaushalukkuuteen sitä nostavasti. Se on myös voinut vaikuttaa siten, että vastaajat ovat tiedostamattaan painottaneet vastauksia positiivisempaan suuntaan. Ne, joilla on ollut erityisen negatiivisia kokemuksia, ovat kenties jättäneet vastaamatta kokonaan. Läheinen ohjaussuhde tutkijan ja tutkittavien välillä tekikin anonymistä vastausmahdollisuudesta erityisen tärkeää.

Vaikka kvantitatiivinen menetelmä tuottaa näennäisesti tarkkaa aineistoa, uskomuksiin liittyvät kysymykset ovat aina alttiita luotettavuus- ja pätevyysongelmille. Vastaajat eivät välttämättä ole pohtineet kysyttyä asiaa aikaisemmin tai eivät ylipäätään ole selvillä tuntemuksistaan. Tulkintaan vaikuttaa myös mielentila, ympäristö ja ajankohta. (Taanila 2011, 23.) Vastaukset voivat olla kiireessä ja hätäisesti annettuja, eikä tutkija voi olla

varma, miten vakavasti vastaaja on vastauksiaan harkinnut (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Vastaajan muistissa voi lisäksi olla puutteita hän voi myös tarkoituksellisesti suodattaa vastauksiaan sosiaalisesti hyväksytyimmäksi (Taanila 2011, 22). Vaikka pyrinkin muotoilemaan kyselyn kysymykset ja väittämät sellaisiksi, että kaikki ymmärtävät ne samalla tavoin, on mahdollista, että vastaaja voi tulkita ne toisin (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227).

Haastatteluun osallistuivat kaikki kulttuurituotannon opinnäytetyöohjaajat, joten sen tuloksia voi luotettavasti pitää koko koulutusohjelmaa edustavina. Haastateltavien ja haastattelijan keskinäinen tuttuus sekä kaikkien läheinen suhde käsiteltävään aiheeseen toimi sekä positiivisena että negatiivisena tekijänä: Haastattelussa ei tarvinnut käyttää aikaa esittelyihin eikä ryhmän vuorovaikutuksen rakentamiseen. Myös opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvä sanasto – minäpystyvyyttä lukuun ottamatta – oli kaikille tuttu, joten sanastoon liittyvien väärinymmärrysten mahdollisuus oli häviävän pieni. Toisaalta tuttuus ja kuuluminen samaan ammatilliseen yhteisöön on saattanut aiheuttaa sen, että joitakin olennaisiakin asioita sivuutettiin oletettuina itsestäänselvyyksinä.

Pätevä tutkimus mittaa tarkoituksenmukaisia menetelmiä käyttäen juuri niitä asioita, joita on ollut tarkoituskin tutkia (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Tällöin mittareilla saadut tulokset ovat keskimäärin oikeita (Heikkilä 2008, 30). Minäpystyvyyden kaltaisen henkilökohtaisen kokemuksen mittaamisessa joudutaan luottamaan kokijan omaan tulkintaan. Pätevien, kulloistakin tarvetta varten suunniteltujen ja riittävän tarkkojen mittareiden rakentaminen on siksi erittäin tärkeää. Luotettavuus lisääntyy, mikäli minäpystyvyyttä pystytään tutkittavan oman kuvauksen lisäksi havainnoimaan ulkoisesti. Minäpystyvyyden kehitystä pystytään seuraamaan parhaiten, kun tutkittavan ilmaisema subjektiivinen kokemus yhdistetään ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen mittaamiseen ja tämä tehdään toistuvasti. (Bandura 1982, 123–128.) Tämän tutkimuksen osalta tulosten pätevyyttä heikentää se, että minäpystyvyyden arvioiminen oli kokonaan vastaajan oman tulkinnan varassa, eikä menneisyydessä tapahtunutta voi jälkikäteen ulkoisilla havainnoilla vahvistaa.

Minäpystyvyyden tunne on tulevaisuuteen suuntautuvaa. Siksi sen tutkiminen on hedelmällisintä *ennen* toimintoa, johon se liittyy. (Bandura 2006b, 309–310). Opinnäytetyön tekemisestä oli osalla kulunut useita vuosia. Kokemusten mieleen palauttaminen lyhyenkin ajan kuluttua on vaikeaa ja ne sekoittuvat helposti myöhempiin kokemuksiin. Tähän muutama (3) vastaaja viittasikin vapaasanaisessa vastauksessaan. Koska kyseessä oli menneisyydessä tapahtuneen asian muistelu, jotkut kysymyspatteristot väistämättä tulivat mitanneeksi enemmän koettua onnistumista kuin koettua pystyvyyttä, mikä jossain määrin heikentää tulosten luotettavuutta.

Vaikka tässä tutkimuksessa onkin käytetty sekä laadullista että määrällistä aineistoa, tulokset perustuvat pääasiassa laadulliseen analyysiin. Tunnuslukuilla on tässä yhteydessä lähinnä laadullista päättelyä tukeva merkitys. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, myös tässä opinnäytetyössä

on otettava huomioon tutkijan subjektiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 210). Koska oma suhteeni käsiteltävään aiheeseen on läheinen, pyrin muita opinnäytetyöohjaajia haastattelemaan ja valmistuneiden opiskelijoiden kypsyyskoe-esseisiin perehtymällä ehkäisemään sitä, että oma kokemukseni opinnäytetyön ohjaamisesta vaikuttaisi liikaa siihen, millaisia asioita pidän asian kannalta olennaisina. Tulosten painottumista liiaksi joko opinnäytetyöohjaajien tai opiskelijoiden näkemysten mukaiseksi olen pyrkinyt ehkäisemään valitsemalla tutkimusstrategiaksi aineistotriangulaation (Tuomi & Sarajärvi 2004, 140–141). Luotettavuutta ja pätevyyttä edelleen lisätäkseni olen pyrkinyt tuomaan alkuperäisen aineiston näkyvästi ja kattavasti esiin tulkinnassa ja rakentanut tulkinnan sellaiseksi, että sen yhdistäminen minäpystyvyyden teoriaan olisi mahdollisimman selkeää. Näiden toimenpiteiden avulla olen pyrkinyt edesauttamaan lukijan mahdollisuutta seurata päättelyäni ja arvioida tehtyä analyysiä (Mäkelä 1990 Eskolan ja Suorannan 1998, 216 mukaan). Vaikka tutkimukseen kiistatta sisältyy joitakin luotettavuuteen ja pätevyyteen liittyviä puutteita, saatiin sen avulla kuitenkin esille kiinnostavaa ja perusteltua uutta tietoa, jota voidaan soveltaa käytännön kehittämistyössä.

LÄHTEET

Alavaikko, M. 2009. Opinnäytetyön ohjaaminen ja opiskelijan motivaatio. Esimerkkinä sosiaalialan aikuisopiskelijan opinnäytetyö. *Aikuiskasvatus* (29) 3/2009, 206–213. Viitattu 22.4.2012.
<http://elektra.helsinki.fi/sc/a/0358-6197/29/3/opinnayt.pdf>

Ammattikorkeakoululaki (351/2003)

Asetus ammattikorkeakouluista (352/2003)

Bandura, A. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. (84) 2/1977, 191–215.

Bandura, A. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* (37) 2/1982, 122–147. Viitattu 22.4.2012.
<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1982AP.pdf>

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* (44) 9/1989, 1175–1184. Viitattu 22.4.2012.
<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989AP.pdf>

Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Albert Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, 1–45. Viitattu 22.4.2012.
<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf>

Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26. Viitattu 22.4.2012.
<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>

Bandura, A. 2006a. Toward a Psychology of Human Agency. *Association for Psychological Science* (1) 2/2006, 164–180. Viitattu 22.4.2012.
<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2006PPS.pdf>

Bandura, A. 2006b. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent. A Volume in Adolescence and Education*. Information Age Publishing, 307–337.

Bransford, J. D. & Brown, A. L. & Cocking, R.R. (toim.) 2000. *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School: Expanded edition*. Washington, D.C.: National Academy Press. Viitattu 4.6.2012.
http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9853&page=R1

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199.

Hakala, J. T. 2000. Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Helsinki: Gaudeamus.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki, WSOY

Halonen, K. 2011. Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 411. Viitattu 19.5.2012. <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513943202.pdf>

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2006. Opinnäytetyöopas. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2009. HUMAKin perustehävä, visio, misso ja arvot. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2010a. Opinnäytetyöprosessi. Perustutkinto. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2010b. Humanistisen ammattikorkeakoulun tutkintosääntö. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2011a. Opinto-opas 2011–2012. Viitattu 22.4.2012.

<http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak-opinto-opas-2011-2012.pdf>

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2011b. Opinnäytetyöopas. Ammattikorkeakoulun perustutkinnot. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2012a. Tutkinnon suorittaneet. Päivitetty 5.6.2012. Ei julkaistu.

HUMAK (Humanistinen ammattikorkeakoulu) 2012b. Opinnäytetyön ohjaajan opas.

Hyrkkänen, U. 2007. Käsitteistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210. Viitattu 4.5.2012.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19767/kasityks.pdf?sequence=1>

Hänninen, S. 2011. Onko aina pakko painaa pitkää päivää? Kulttuurituottajan työssäjaksamiseen vaikuttavia seikkoja. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 19.5.2012. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201105107152>

Jurvakainen, P-L. 2005. Ammattikorkeakoulujen opinnäyteprosessit. Pro Forma Didactica. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 11.4.2012.

http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/pirjo_liisa.jurvakainen.pdf

Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Suomalaiset Oikeusjulkaisut Oy.

Klassen, R. M. & Usher, E. N. 2010. Self-efficacy in Educational Settings: Recent Research and Emerging Directions. Teoksessa T. C. Urdan & S. A. Karabenick (toim.) The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement. Advances in Motivation and Achievement. Volume 16A. Bingley: Emerald Group Publishing, 1–33.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Leinonen, R. 2007. Opinnäytetyön ohjaus käsitteenä ja sisältönä. Teoksessa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena. Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 42–60. Viitattu 1.4.2012.

<http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/opinnaytetyokirja.pdf#page=44>

Lindholm, A. 2012. Suullinen tiedonanto 24.4.2012.

Luszczynska, A. & Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. 2005a. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology* (40) 2/2005, 80–89.

Luszczynska, A. & Scholz, U. & Schwarzer, R. 2005b. The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies *The Journal of Psychology*, (139) 5, 439–457.

Lönnroth, I. 2012a. 2006 valmistuneet Kutulaiset. Sähköpostiviesti minna.hautio@humak.fi 13.8.2012.

Lönnroth, I. 2012b. VS: 2006 valmistuneet Kutulaiset. Sähköpostiviesti minna.hautio@humak.fi 14.8.2012.

Maslow, A. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370–396. Digitaalinen versio. Viitattu 2.10.2011.
<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Nikoskinen, E. 2010. Kulttuurituottajana työelämään - HUMAKista valmistuneiden kulttuurituottajien (AMK) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset.

Nummenmaa A.R. & Lautamatti L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.

Ojasalo, K. & Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOY Pro.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Opetusministeriön, Suomen Humanistinen ammattikorkeakoulu Oy:n ja Suomen Humanistisen ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2010–2012. Päivätty 12.11.2010. Ei julkaistu.

Pajares, F. 1996. Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at a symposium chaired by B.J. Zimmerman, measuring and mismeasuring self-efficacy: Dimensions, problems and misconceptions. Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 8–12.4.1996. Viitattu 11.8.2012. <http://www.des.emory.edu/mfp/area2.html>

Pajares, F. & Urdan, T. 2006. Self-efficacy Beliefs of Adolescents. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän". Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 22.4.2012. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4273-1>

Rajalin, M. 2012a. RE: Kysely. Humak Pro -intranet-viesti Minna Hautiolle 11.6.2012.

Rajalin, M. 2012b. RE: alumnit. Humak Pro -intranet-viesti Minna Hautiolle 14.8.2012.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Scherbaum, C. A. & Cohen-Charash, Y. & Kern, M. J. 2006. A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement* (66)6/2006, 1047–1063.

Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009. Self-Efficacy Theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 35–53. Viitattu 11.4.2012.

http://www.teachersyndicate.com/documents/sep_2010/Handbook%20of%20Motivation%20at%20School.pdf

Stenvall, K. 1999. Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakoulussa. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 63.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelu. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristöinä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita Prima, 95–108.

Taanila, A. 2011. Määrällisen aineiston kerääminen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.5.2012.
myy.helia.fi/~taaak/t/suunnittelu.pdf

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3. korjattu painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.

Walamies, M. 2012. Suullinen tiedonanto 25.4.2012.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Vesterinen, M-L. 2003. Opinnäytetyöklินิกka - Erilainen tapa oppia ja ohjata opinnäytetyöprosessia. Kever 2/2003. Viitattu 6.6.2012.

<http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/706/555>

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Zimmerman, B. J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* (25) 1/2000, 82–91. Viitattu 22.4.2012.

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf

Ylikoski, E. & Kurikka, P. 2009. Toiminnallisuus ja tutkimuksellisuus opinnäytetyössä – kehittämisprojektin ja opinnäytetyön yhdistämisen mahdollisuuksia. Teoksessa J. Herranen (toim.) Kohti kumppanuuksia. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan askeleita Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 13, 106–118.

Ylönen, L. 2011. Minustako gradun tekijäksi? Opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomukset estämässä itseohjautuvuutta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Viitattu 22.4.2012. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201106031692>

OPINNÄYTETYÖOHJAAJIEN RYHMÄHAASTATTELUN RUNKO

Kysymykset:

- Millainen on mielestänne **opiskelijan** kannalta onnistunut opinnäytetyöprosessi?
- Millainen on mielestänne **ohjaajan** kannalta onnistunut opinnäytetyöprosessi?
- Miten paljon suhteessa näitä onnistuneita prosesseja on ja miten paljon on sellaisia prosesseja, joissa kaikki ei mene kuten on ajateltu?
- Millaisia opiskelijan **minäpystyvyyteen** liittyviä ongelmia tiedätte ja millaisia ratkaisuja olette kehittäneet?
- Millaisia opiskelijan **motivaatioon** liittyviä ongelmia tiedätte ja millaisia ratkaisuja olette kehittäneet?
- Millaisia opiskelijan **itsesäätelyyn** liittyviä ongelmia tiedätte ja millaisia ratkaisuja olette kehittäneet?
- Millaisia opiskelijan **itseohjautuvuuteen** liittyviä ongelmia tiedätte ja millaisia ratkaisuja olette kehittäneet?
- Millaisena koette opiskelijan kyvyn prosessikirjoittamiseen?

KYSELYLOMAKE

Kysely HUMAKista valmistuneille kulttuurituottajille (AMK)

Tämä kysely on tarkoitettu sinulle, HUMAKin kulttuurituotannon koulutusohjelmasta valmistunut tai juuri valmistumassa oleva kulttuurituottaja. Kyselyn tarkoituksena on tiedustella kokemuksiasi opinnäytetyöprosessista.

Kyselyn tuloksia käytän hyödyksi opinnäytetyössäni, jonka tavoitteena on kehittää HUMAKin kulttuurituotannon koulutusohjelman opinnäytetyöprosessia. Opinnäytetyö kuuluu osana Ammatillisen opettajakoulutuksen opintoihin, joita suoritan parhaillaan Hämeen ammattikorkeakouluun. Opinnäytetyö valmistuu 14.12.2012 ja on sen jälkeen luettavissa Theseus-opinnäytetyökannassa.

Kyselyyn voi vastata täysin anonymisti. Mihinkään kysymykseen ei ole pakko vastata. Olen erittäin kiitollinen kaikista vastauksista ja erityisen paljon minua kiinnostavat strukturoitujen kysymysten ohella vapaasanaiset vastaukset.

Kysely on avoinna 15.5. - 15.6.2012.

Kiitos vastauksestasi!

Minna Hautio
opinnäytetyölehtori
Turun kampus
020-7621 227
minna.hautio@humak.fi

1. Miltä kampukselta olet valmistunut?

- Jyväskylä/Korpilahti
- Kauniainen
- Lappeenranta/Joutseno
- Turku

2. Missä ryhmässä opiskelit?

- Olin nuorisosaasteen opiskelija (päiväopiskelija, Kulttuurituottaja AMK -perustutkinto)
- Olin aikuisopiskelija (Kulttuurituottaja AMK -perustutkinto)
- Olin muuntokoulutettava aikuisopiskelija
- Opiskelin kulttuuripalvelujen koulutusohjelmassa
- Muu vaihtoehto, mikä?



3. Minä vuonna valmistuit?

4. Olitko suorittanut tutkinnon jossain toisessa 3. asteen oppilaitoksessa ennen opintojen aloittamista HUMAKissa?

- En
- Kyllä, AMK-perustutkinnon
- Kyllä, ylemmän AMK-tutkinnon
- Kyllä, ylemmän korkeakoulututkinnon (yliopisto)
- Kyllä, alemman korkeakoulututkinnon (yliopisto)
- Opiskelin toisessa 3. asteen oppilaitoksessa opinnäytetyöhön/pro graduun valmentavia menetelmäopintoja, mutta en valmistunut sieltä.
- Muu vaihtoehto, mikä?

Seuraava -->



Asiatekstin kirjoittaminen	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
.	
Lähdeviittaustekniikan hallinta	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Työn kriittinen arviointi	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Omien päätelmien teko	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Kehittämisehdotusten esittäminen tilaajalle	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Muu vaihtoehto, mikä?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
.	

7. Millaisiksi arvioit onnistumisesi seuraavissa asioissa tehdessäsi opinnäytetyötä?

0= ei onnistunut lainkaan, 10 = onnistui hyvin

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Henkinen jaksaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyysinen jaksaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stressin pitäminen hallinnassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhön keskittyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											
Motivaation säilyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsekurin pitäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itseen uskominen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työmäärän ennakoiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											
Toimivan työsuunnitelman tekeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aikataulussa pysyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työsuunnitelmassa pysyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu vaihtoehto, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											

<-- Edellinen

Seuraava -->



40% valmiina

Kysely HUMAKista valmistuneille kulttuurituottajille (AMK)

8. Millaiseksi koit opinnäytetyösi pääasialliselta ohjaajalta (eli siltä lehtorilta, joka ohjasi työtäsi eniten) saamasi ohjauksen opinnäytetyötä kirjoittaessasi?

0=erittäin huono, 5=erinomainen

	0	1	2	3	4	5
Ohjaajan tavoitettavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan henkinen läsnäolo ohjaustilanteessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan kiinnostus työtäni kohtaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan perehtyneisyys työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						
Ohjaajan johdonmukaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan asiantuntemus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan neuvojen käyttökelpoisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan vastausten nopeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						
Ohjaajan antaman palautteen merkittävyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaajan antama henkinen tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu vaihtoehto, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						

9. Miten kommentoisit työtäsi ohjanneiden kahden opinnäytetyöohjaajan rooleja ja ohjaustoiminnan kokonaisuuden onnistuneisuutta omalta kohdaltasi?

10. Millaiseksi koit työn tilaajalta saamasi ohjauksen opinnäytetyötä kirjoittaessasi?

0=erittäin huono, 5=erinomainen

	0	1	2	3	4	5
Tilaaajan tavoitettavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan henkinen läsnäolo ohjaustilanteessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan kiinnostus työtäni kohtaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan perehtyneisyys työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						
Tilaaajan johdonmukaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan asiantuntemus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan neuvojen käyttökelpoisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan vastausten nopeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						
Tilaaajan antaman palautteen merkittävyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilaaajan antama henkinen tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu vaihtoehto, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.						

Kysely HUMAKista valmistuneille kulttuurituottajille (AMK)

13. Millaiseksi koit varsinaisen kirjoittamisprosessin?

0= erittäin vaikeaa, 10= erittäin helppoa

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alkuun pääseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiatekstityylin hallitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekstin tuottaminen yleensä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaan tekstiin palaaminen ja sen muokkaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											
Lähteistä saatavan tiedon muokkaaminen omaan tekstiin sopivaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman tekstin antaminen muiden luettavaksi keskeneräisenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekstin keskeneräisyyden sietäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palautteen saaminen omasta tekstistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											
Kirjoittamisen viimeistelyn lopettaminen, tekstistä ”irti päästäminen”	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu vaihtoehto, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.											

14. Millaiseksi koit opinnäytetyön kirjoittamiseen saamasi ohjauksen? Millaiset ennakkotiedot sait opinnäytetyöopintoihin kuuluvilla kursseilla ja miten sinua ohjattiin kirjoittamisessa opinnäytetyön kirjoittamisvaiheessa?

15. Millaisena koit opinnäytetyön kirjoittamisen verrattuna HUMAKin muihin kirjallisiin opintosuorituksiin?

16. Miten haluaisit kehittää kirjoittamisen ohjausta?

17. Miten haluaisit kehittää opinnäytetyön ohjaamista kirjoittamisen itsenäisessä vaiheessa?

18. Miten haluaisit kehittää opinnäytetyöpintojen kontaktiopetusta?

<-- Edellinen **Seuraava -->**



80% valmiina

Kysely HUMAKista valmistuneille kulttuurituottajille (AMK)

19. Oliko sinulla käytettävissäsi vertaistukea (esim. facebook-ryhmää tai enemmän tai vähemmän säännöllisesti toisiaan tapaavaa, samassa tilanteessa olevaa opiskelijaryhmää tai yksittäistä opiskelijaa) opinnäytetyöopinnojen itsenäisen kirjoittamisen vaiheessa?

- Oli
- Ei
- Yritin, mutten saanut
- Harkitsin, mutten hankkinut
- Tarjottiin, mutten ottanut vastaan
- Muu vaihtoehto, mikä?

20. Mikäli sait vertaistukea opintojesi itsenäisen työskentelyn vaiheessa ja koit sen hyödylliseksi, mitä hyötyä katsot siitä olleen opinnäytetyölle? Millaisia asioita vertaistukiryhmässä käsiteltiin? Mitä sait vertaistuesta, entä mitä itse annoit?

21. Mitä muuta haluaisit kertoa saamastasi opinnäytetyöopinnoista tai niiden merkityksestä sinulle?

22. Tähän voit kommentoida itse kyselyä ja täydentää aikaisempia vastauksiasi.

Vahvista vastausten lähetyksen



Kiitos vastauksestasi!

100% valmiina