



**AMMATTIKORKEAKOULU**

*University of Applied Sciences*

LAUREA-JULKAISUT | LAUREA PUBLICATIONS | 186



Birgit Aurela & Helena Kasurinen (toim.)

**Yksilölliset opintopolut ammattikorkeakoulussa**

**Copyright © tekijät ja  
Laurea-ammattikorkeakoulu 2022  
CC BY-SA 4.0, pl. valokuvat.**

Kannen kuva: GoodStudio on Shutterstock

Sivun 6 kuva: CDD20 on Unsplash

Sivun 13 kuva: Toa Heftiba on Unsplash

Sivun 28 kuva: Jarko Hänninen, Laurea ammattikorkeakoulu,  
allrights reserved.

Sivun 32 kuva: Airfocus on Unsplash

Sivun 47 kuva: Anne Nygard on Unsplash

Sivun 56 kuva: Gerog Eiermann on Unsplash

Sivun 68 kuva: Farrel Nobel on Unsplash

Sivun 88 kuva: Jason Goodman on Unsplash

Sivun 98 kuva: Aman Upadhyay on Unsplash

Sivun 127 kuva: Aisvri on Unsplash

ISSN-L 2242-5241

ISSN 2242-5225 (verkko)

ISBN: 978-951-799-642-6 (verkko)

Birgit Aurela & Helena Kasurinen (toim.)

## **Yksilölliset opintopolut ammattikorkeakoulussa**

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
-----------------------	----------

## OSA 1 Ohjaus ja osaamisen näytöt mahdollistavat yksilölliset opintopolut

<b>1 Alkuvaiheen ohjaus ja opintoihin kiinnittyminen</b> .....	<b>8</b>
--	----------

Riikka Sorri

<b>2 Opiskelijoiden taustan vaikutus opintopolkun</b> .....	<b>20</b>
---	-----------

Katariina Vakkuri

<b>3 Opiskelijat osallisina näyttöprosessin kehittämisessä</b> .....	<b>29</b>
--	-----------

Birgit Aurela

<b>4 Opettajien kokemuksia osaamisperustaisuudesta</b> .....	<b>44</b>
--	-----------

Ilona Frisk

<b>5 Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa yksilölliset opintopolut</b> .....	<b>57</b>
---	-----------

Minna Fred, Marko Kallionpää, Outi Lappi, Marjo Pääskyvuori & Sini Seppä-Kortelainen

<b>6 Opiskelijoiden kuvauksia opintojen sujumiseen vaikuttavista tekijöistä</b> .....	<b>67</b>
---	-----------

Helena Kasurinen

## OSA 2 Yksilölliset opinnäytetyöprosessit ja ohjaus

<b>7 Opiskelijoiden kokemukset opinnäytetyöprosessista</b> .....	<b>90</b>
--	-----------

Helena Kasurinen

<b>8 Ohjaus mahdollistaa yksilölliset opinnäytetyöprosessit</b> .....	<b>105</b>
---	------------

Eija Lipasti, Päivi Williams, Kaisa Airo, Minna-Kaisa Lehtilinna & Seija Tiainen

<b>Lopuksi</b> .....	<b>124</b>
----------------------	------------

Birgit Aurela & Helena Kasurinen

## Johdanto



**”Opiskelijakeskeinen korkeakoulu. Opiskelijakeskeisyys tarkoittaa ennen kaikkea opiskelijan tavoitteiden, osaamisten sekä työ- ja koulutustaustan huomioon ottamista opiskelupolun suunnittelussa ja toteuttamisessa.”**

**Laurea-ammattikorkeakoulun strategiasta**

**T**ÄSSÄ JULKAISUSSA TARKASTELLAAN toimintamalleja, joiden avulla yksilölliset opintopolut toteutuvat ammattikorkeakoulussa. Artikkeleista koostuva julkaisu on tehty osana Lahja-hanketta, jossa tavoitteena oli opiskelujen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden valmistumisen sujuvoittaminen, jotta opintojen loppuun suorittaminen määrääjassa helpottuisi liiketalouden koulutusohjelmassa. Tähän pyrittiin parantamalla opintojen sujuvuutta ja varmistamalla yksilölliset opintopolut sekä kehittämällä ohjauspalveluja Laurea-ammattikorkeakoulussa. Lahja-hankkeessa tehtiin useita kyselyitä, joissa kartoitettiin opiskelijoiden käsityksiä näytöistä, opinnäytetyön tekemisestä ja opintojen sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä. Näiden selvitysten tuloksia esitellään tässä julkaisussa.

Julkaisun punaisena lankana kulkee opiskelijoiden ohjaus, sillä yksilöllisten opintopolkujen lähtökohtana ovat laadukkaat, oikea-aikaiset ja tarpeita vastaavat ohjauspalvelut. Niiden järjestäminen edellyttää opiskelijakeskeistä lähestymistapaa ja opiskelijoiden erilaisten tarpeiden tunnistamista.

Olemme jakaneet julkaisun kahteen osaan, joista ensimmäisessä tarkastellaan opintojen sujuvuutta sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintamalleja Laurea-ammattikorkeakoulussa. Toisessa osassa keskitytään opinnäytetyön ohjaukseen.

Opintojen aloitusvaihe on usein kriittinen opintoihin kiinnittymisen ja motivaatioperustan näkökulmasta. Julkaisun ensimmäisessä artikkelissa kuvataan tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten opiskelijoita voidaan tukea opintopolun alkuvaiheessa. Muissa artikkeleissa keskitytään opintojen sujumiseen ja yksilöllisiin opintopolkuihin vaikuttaviin tekijöihin, joita kuvataan useasta näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan opiskelijoiden taustan vaikutusta opintopolkujen muotoutumiseen sekä opettajien kokemuksia uusien toimintamallien haltuunotossa.

Ennen kaikkea julkaisu sisältää kuvauksia kehittämistyöstä, jota Laureassa on tehty opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen varmistamiseksi. Artikkelit sisältävät useita tapauskuvauksia sekä osaamisen näyttöjen että opinnäytetöiden ohjausprosesseista.

Muuttuvat toimintaympäristöt, työskentelytavat sekä opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja valmiudet edellyttävät ammattikorkeakoulujen opettajilta ja ohjaushenkilöstöltä uudenlaista osaamista ja jopa innovatiivisuutta, kun he suunnittelevat opetusta, pedagogisia ratkaisuja ja ohjauksen järjestämistä.



## **Osa 1**

### **Ohjaus ja osaamisen näytöt mahdollistavat yksilölliset opintopolut**

# 1 Alkuvaiheen ohjaus ja opintoihin kiinnittyminen

Riikka Sorri

**A**LOITTAESSAAN OPINTONSAMMATTIKORKEAKOULUSSA opiskelija tulee osaksi korkeakoulu- ja opiskelijayhteisöä. Tätä prosessia kuvataan kiinnittymisen käsitteellä. Kiinnittyminen opintoihin alkaa opiskelupaikan valinnasta ja jatkuu ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tuona aikana opiskelija arvioi yhtäältä omia valmiuksiaan korkeakouluopiskelijana ja toisaalta sitä, miten ammattikorkeakoulu vastaa hänen odotuksiaan. Onnistunut opintojen alku luo perustan tulevien vuosien opinnoille ja tukee opiskelijan kasvua oman alansa asiantuntijaksi.

Korkeakouluopintojen hyvään alkuun ja ensimmäiseen vuoteen on kiinnitetty runsaasti huomiota tutkimuksessa ja kehittämistoiminnassa, sillä onnistunut kiinnittyminen ennakoii muun muassa parempia oppimistuloksia, sujuvampaa etenemistä opinnoissa sekä parempaa opiskeluhyvinvointia (Korhonen & Toom 2017, Naylor, Baik & Arkoudis 2018; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne & Hailikari 2017; Zhoc, Webster, King, Li & Chung 2019).

Osalla opiskelijoista kiinnittymiseen liittyy pulmia. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden pahoinvointi ja opintoihin liittyvä stressi ovat lisääntyneet 2000-luvun aikana (Kunttu, Pesonen & Saari 2017). Pulmat opintojen alussa heijastuvat myös opintojen sujumiseen; runsas viidennes ammattikorkeakouluopiskelijoista etenee opinnoissaan tavoitteitaan hitaammin (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017) ja kahdeksan prosenttia keskeyttää opintonsa kokonaan ennen valmistumista (SVT 2021).

Opintojen hyvään alkuun voidaan kuitenkin vaikuttaa ja opintoihin kiinnittymistä tukea muun muassa ohjauksella. Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakouluopintoihin kiinnittymistä alkaen siitä, kun opiskelija vastaanottaa opiskelupaikan. Lisäksi kuvataan ohjauksen merkitystä opintojen alussa sekä Laurea-ammattikorkeakoulussa toteutettuja ohjauksen käytänteitä.



## OPISKELIJAN KIINNITTYMINEN AMMATTIKORKEAKOULUOPINTOIHIN

Korkeakouluopintojen hyvää alkua tarkastellaan useimmiten opiskelijan näkökulmasta ja opiskelijan ominaisuuksista käsin. Opintoihin kiinnittymisen katsotaan määritelmän mukaan riippuvan siitä, miten paljon opiskelija käyttää aikaa, voimavaroja ja ponnistelua sellaisiin toimintoihin, jotka ovat opiskelun kannalta merkittäviä ja tuottavat toivottuja tuloksia. Opiskelijan toiminnassa tämä näkyy konkreettisesti muun muassa siinä, miten aktiivisesti ja sitoutuneesti hän osallistuu lähiopetukseen ja itsenäiseen lukemiseen sekä miten paljon hän käyttää aikaa opiskeluun viikkotasolla. (Krause & Coates 2008; Kuh 2009; Mäkinen & Annala 2011.)

Opiskelijan kiinnittymisessä ei kuitenkaan ole kyse ainoastaan havaittavasta ja mitattavasta toiminnasta, vaan myös niistä emotionaalista, kognitiivista ja sosiokulttuurisista merkityksistä, joita opiskelijat opiskeluun liittävät (Kahu 2013; Kearney 2019). Taustalla vaikuttavat opiskelijan itsetuntemus, opiskelu- ja itsesäätelytaidot sekä motivaatio. Vahvasti kiinnittyneet opiskelijat kokevat opiskeltavan alan henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, ovat motivoituneita oppimaan, osaavat hyödyntää syväsuuntautuneita oppimisstrategioita ja nauttivat opintojen tarjoamista älyllisistä haasteista (Kahu 2013; Krause & Coates 2008; Postareff ym. 2017; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012; Zhoc ym. 2019). He asettavat tavoitteita omalle opiskelumenes-tykselleen ja tulevalle työuralleen (Aljohani 2016; Krause & Coates 2008).

Opiskelumotivaatio on tärkein yksittäinen opintoihin kiinnittymisen osatekijä ja samalla merkittävin oppimista ja opintomenestystä vahvistava tekijä (Krause & Coates 2008; Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen 2017; Zhoc ym. 2019). Opiskelumotivaatio on tyypillisesti korkeimmillaan siirtymävaiheessa, jolloin opiskelija on jo päättänyt edeltävät opintonsa, mutta korkeakouluopinnot eivät ole vielä alkaneet. Opintojen alettua motivaatiolla on taipumus laskea lähes koko ensimmäisen vuoden ajan, kunnes se kohoa jälleen hieman opiskeluvuoden lopulla. (Brahm, Jenert & Wagner 2017.) Onnistuneen kiinnittymisen ja tavoitteellisen oppimisen edellytyksenä voidaankin pitää sitä, että ammattikorkeakouluopiskelija on valmis ja sitoutunut pitkäjänteiseen työskentelyyn.

Vaikka vastuu opiskelusta on ensisijaisesti opiskelijalla, ammattikorkeakoulu opiskeluyhteisönä tarjoaa oppimisen mahdollistavan ympäristön ja resurssit. Korkeakoulujen näkökulmasta kiinnittyminen on toimintaa, joka tukee opiskelijoiden osallisuutta (Kuh 2009). Korkeakouluilta opiskelijat odottavat ennen muuta laadukasta opetusta, jossa opiskelijat nähdään tasavertaisina yhteisön jäseninä ja aktiivisina toimijoina. Kun opiskelijoilta odotetaan analyttistä, kyseenalaistavaa, reflektivoavaa ja uutta luovaa ajattelua, heille tarjoutuu merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Kearney 2019; Kearney & Perkins 2014; Larkin, Rowan, Garrick & Beavis 2016; Mäkinen & Annala 2011).

Korkeakoulujen näkökulmasta hyvät tilat ja välineet sekä riittävät tukipalvelut tukevat opiskelijoita opintojen alussa. Tukipalveluilla tarkoitetaan muun muassa opintoihin liittyvää ohjausta sekä opiskelukykyyneen liittyvää tukea. (Aljohani 2016.) Opetushenkilöstön merkitys kiinnittymiselle on suuri. Opiskelijat toivovat opettajilta ohjausta opiskeluun, keskustelua opintojen sisältöihin liittyvistä kysymyksistä sekä yksilöllistä palautetta edistymisestä. Opiskelijat arvostavat sitä, että opettajat ovat tavoitettavissa ja kiinnostuneita heidän oppimisestaan. (Krause & Coates 2008; Larkin ym. 2016; Tinto 1999.)

Vuorovaikutus on merkityksellistä paitsi opetus- ja ohjaushenkilöstön kanssa, myös opiskelijoiden kesken. Opiskelijat itse saattavat pitää näitä vertaisyhteisöjä jopa kaikkein tärkeimpinä (Korhonen 2017). Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, yhteisopiskelu ja vertaispalaute vahvistavat kiinnittymistä, tuottavat myönteisiä oppimiskokemuksia ja tukevat oppimista. Vaikka opiskelijat pitävät vertaisryhmässä opiskelua hyödyllisenä, he kuitenkin hyödyntävät näitä omaehtoisesti varsin vähän. (Kearney 2019; Poutanen ym. 2012.)

Edellä on kuvattu opintojen hyvää alkua sekä opiskelijoiden että korkeakoulujen näkökulmasta. Kiinnittymistä voidaan siis tarkastella prosessina, joka tapahtuu opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välisessä vuorovaikutuksessa ja jossa näiden osapuolten välinen sidos vahvistuu (Kuh 2009, Poutanen ym. 2012; Tinto 1999). Siten opintojen alun onnistumiseen vaikuttavat sekä opiskelijoihin yksilöinä että ammattikorkeakouluun ja sen sisällä toimiviin opiskeluyhteisöihin liittyvät tekijät (Korhonen & Toom 2017).

Onnistuneeseen opintojen alkuun on tärkeää kiinnittää huomiota, koska sillä on sekä opiskelijan että ammattikorkeakoulun näkökulmasta lukuisia suotuisia seurauksia. Onnistunut kiinnittyminen on yhteydessä opintojen sujuvampaan etenemiseen ja parempiin oppimistuloksiin (Carini, Kuh & Klein 2006; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea 2008; Postareff ym. 2017; Zhoc ym. 2019). Erityisesti kriittisen ajattelun kehittymisen on havaittu olevan yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen (Carini ym. 2006).

Hyvin kiinnittyneet opiskelijat ovat tyytyväisempiä opintoihinsa ja kokevat vähemmän niihin liittyvää kuormitusta ja stressiä (Korhonen & Toom 2017; Kuh ym. 2008; Naylor ym. 2018). He myös keskeyttävät opintonsa harvemmin kuin heikommin kiinnittyneet (Cotton, Nash & Kneale 2017; Kuh ym. 2008; Tinto 1999). Vastaavasti heikompi kiinnittyminen ennakoii opintojen pitkittymistä tai keskeytymistä. Keskeytyksistä suurin osa tapahtuu ensimmäisen vuoden aikana, tämän jälkeen keskeytykset vähenevät. (Korhonen, Mattsson, Inkinen & Toom 2019; Kuh ym. 2008; Rautopuro & Korhonen 2011). Luonnollisesti vain osa keskeytysten syistä on sellaisia, joihin korkeakouluilla on mahdollisuus vaikuttaa. Opintojen alun onnistumisen kannalta on hyödyllistä tunnistaa, mitä nämä syyt ovat ja arvioida, miten niihin voidaan vaikuttaa.

Jos opintoihin kiinnittymistä tukemalla voidaan edistää opintojen sujuvampaa etenemistä ja nopeampaa valmistumista, tällä on myönteisiä vaikutuksia ammattikorkeakouluille ja laajemminkin yhteiskunnalle. Pitkittyneet tai keskeytyneet opinnot tarkoittavat korkeakoulujen ja yhteiskunnan näkökulmasta aina hukattuja resursseja, aiheuttaahan esimerkiksi työelämään siirtymisen viivästyminen taloudellisia kustannuksia. Opiskelijan näkökulmasta opintojen viivästyminen tai keskeytymisen syyt voivat olla moniulotteisempia. Ne eivät välttämättä viittaa epäonnistumiseen ja ongelmiin, vaan voivat olla myös tietoisien harkinnan tuloksia ja johtaa uuden, mielekkäämmän suunnan löytymiseen opintoihin ja elämään. (Rautopuro & Korhonen 2011.)

## OPISKELIJOIDEN TAUSTATEKIJÄT JA OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN

Opiskelijoiden kiinnittymisessä opintoihinsa on kyse yksilöllisestä prosessista, ja niinpä myös siihen liittyvät haasteet ja tuen tarpeet vaihtelevat opiskelijoiden välillä. Tutkimuksen perusteella on pystytty tunnistamaan opiskelijoiden taustatekijöitä, jotka ovat yhteydessä opintojen alun onnistumiseen ja niiden sujuvaan etenemiseen. Seuraavassa kuvataan iän, kodin sosioekonomisen taustan sekä maahanmuuttotaustan yhteyksiä korkeakouluopintojen alun kiinnittymiseen.

Nuorempana opintonsa aloittaneet opiskelijat vaikuttavan kiinnittyvän opiskelijayhteisöön vahvemmin ja etenevät useammin tavoitteidensa mukaisessa aikataulussa. Iäkkäämmillä opiskelijoilla sen sijaan ulkopuolisuuden kokemus sekä opintojen pitkittyminen tai keskeytyminen on tavallisempaa. He opiskelevat usein työn ohella ja osallistuvat muita vähemmän opiskelijayhteisön tapahtumiin ja aktiviteetteihin. (Cotton ym. 2017; Korhonen & Rautopuro 2019; Kuh ym. 2008; Naylor ym. 2018; Rautopuro & Korhonen 2011.)

Vanhempien koulutustausta ja sosioekonominen asema ovat yhteydessä sekä korkeakouluopintoihin hakemiseen että valikoitumiseen siten, että opiskelijat tulevat tyypillisimmin keskiluokkaisista kodeista. Vähintään toisella vanhemmista on keskimääräistä useammin korkeakoulututkinto, ja valtaosa opiskelijoista arvioi vanhempiensa tulotason hyväksi tai vähintään keskitasoiseksi. Työläistaustaiset opiskelijat ovat aliedus-

tettuina erityisesti yliopistoissa, mutta myös ammattikorkeakouluissa. (Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2020; Nori 2011; OECD 2017; Potila ym. 2017; Saari, Koskinen, Attila & Sarén 2020.)

Tuorehkon tutkimuksen mukaan vanhempien sosioekonominen asema on yhteydessä myös opintoihin kiinnittymiseen. Työläistäustaiset opiskelijat kokevat muita useammin opiskelevansa sivutoimisesti ja käyttävät vähemmän aikaa opiskeluun (Cotton ym. 2017; Mikkonen & Korhonen 2018). He saattavat myös kokea ulkopuolisuuden ja riittämättömyyden tunteita silloinkin, kun menestyvät opinnoissaan ja näyttävät ulkoisesti sopeutuvan hyvin korkeakouluuyhteisöön (Käyhkö 2014; Mikkonen & Korhonen 2018; Soria & Bultmann 2014).

Maahanmuuttotaustan ja opiskelijan kiinnittymisen välisestä yhteydestä on varsin paljon tutkimusta, mutta tulokset ovat jossain määrin epäyhteneviä. Kansainvälisen tutkimuksen perusteella maahanmuuttotaustaiset ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvat opiskelijat vaikuttavat kiinnittyvän heikommin korkeakouluopintoihin ja kokevan itsensä useammin ulkopuolisiksi korkeakouluuyhteisössä (Connolly, Flynn, Jemmott & Oestreicher 2017; Cotton ym. 2017). Suomessakin maahanmuuttotaustaiset nuoret hakevat ja tulevat valituiksi ammattikorkeakouluopintoihin selvästi keskimääräistä harvemmin (Airas ym. 2019), mutta toisaalta heidän kokemuksensa opinnoista eivät merkittävästi eroa kaikkien opiskelijoiden keskiarvosta (Nori, Lyytinen, Juusola, Kohtamäki & Kivistö 2021).

Edellä kuvattuja taustatekijöitä on mahdollista hyödyntää kohdennettaessa ohjausta ja tukea opiskelijoille, jotka siitä hyötyvät. Ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista tarkastella kiinnittymistä vain opiskelijoiden taustatekijöistä käsin, vaan hedelmällisempää on pohtia, miten ammattikorkeakouluissa voidaan tunnistaa ja purkaa niitä rakenteita, jotka johtavat systemaattisiin eroihin opintoihin kiinnittymisessä opiskelijoiden välillä. Myönteistä on myös, että opiskelijat, jotka taustatekijöidensä vuoksi ovat haavoittuvassa asemassa kiinnittymisen suhteen, vaikuttavat hyötyvän eniten ohjauksesta ja tuesta (Kuh 2009; Kuh ym. 2008).

Myös Laureassa on tunnistettu opiskelijoiden taustojen ja elämäntilanteiden moninaisuus ja niihin on pyritty vastaamaan joustavilla opiskelumahdollisuuksilla. Päivämuotoisissa toteutuksissa opiskelu tapahtuu pääosin arkipäivisin kampuksella, joten ne sopivat parhaiten opiskelijoille, jotka toivovat tiivistä ammattikorkeakoulu- ja opiskelijayhteisöä. He ovat tyypillisesti nuorempia, siirtyvät ammattikorkeakouluopintoihin suoraan toiselta asteelta ja opiskelevat päätoimisesti, mitkä tekijät ovat yhteydessä onnistuneeseen kiinnittymiseen ja opintojen sujuvaan etenemiseen (Potila ym. 2017). Osalla nuorimmista opiskelijoista opiskelun tavoitteisiin saattaa kuitenkin liittyä epävarmuutta, mihin on syytä kiinnittää huomiota opetuksessa ja ohjauksessa (Saari & Syrjänen 2018).

Verkko- ja verkkopainotteisissa toteutuksissa opiskellaan pääosin verkossa ja opiskelijat pystyvät vaikuttamaan enemmän opintojensa aikatauluihin. Siten ne sopivat opiskelijoille, jotka yhdistävät opintonsa työhön ja perhe-elämään. Nämä opiskelijat ovat tyypillisesti iältään vanhempia, ja heidän edellisistä opinnoistaan saattaa olla aikaa. Heidän kohdallaan opiskelijayhteisöön kiinnittyminen ei vaikuta olevan yhtä merkityksellistä, sillä heillä on usein muita, työhön ja perheeseen liittyviä yhteisöjä elämässään. Tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden ohjauksessa olennaista on riittävä tieto joustavista opiskelumahdollisuuksista ja ohjaus niiden hyödyntämiseen. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että etänä opiskelevat voivat olla vahvemmin motivoituneita ja kokea oman osaamisensa kehittymisen kampuksella opiskelevia paremmaksi. (Kuh 2009.)

Työskentely opintojen ohella saattaa vahvistaa opiskelumotivaatiota (Kuh 2009), mutta toisaalta vähentää opiskeluun käytettävissä olevaa aikaa (Cotton ym. 2017; Mikkonen & Korhonen 2018). Ammattikorkeakouluopiskelijat toivovatkin enemmän tukea työn, perheen ja opintojen yhteensovittamiseen (Saari ym. 2020). Työssäkäyvät opiskelijat voivat hyötyä ohjauksesta, jossa säännöllisesti reflektoidaan työssä opittujen asioiden merkitystä opintojen kannalta (Kuh 2009). Ryhmä- ja yksilöohjaukset, joita opettajatuutorit to-

teuttavat Laureassa osana Opiskelijasta asiantuntijaksi -opintojaksoa, tarjoavat mahdollisuuksia tähän. Monimuotototeutukset puolestaan sijoittuvat päivätoteutusten ja verkkototeutusten väliin niin, että opinnot sisältävät jonkin verran lähiopetusta kampuksilla, mutta opiskelijat pystyvät kuitenkin suunnittelemaan opintojensa aikataulua vapaammin kuin päiväopinnoissa. Toisaalta monimuoto-opinnot edellyttävät opiskelijalta päiväopintoja enemmän itseohjautuvuutta ja kykyä suunnitella ajankäyttöään.

## OHJAUKSEN MERKITYS OPINTOIHIN KIINNITTÄMISELLE

Opintojen hyvän alun ja opiskelijoiden kiinnittymisen näkökulmasta keskeistä on opiskelijalähtöinen toimintakulttuuri, jonka luominen ja ylläpitäminen on koko ammattikorkeakouluyhteisön asia. Se koskee jokaista yhteisön jäsentä, opettajista hallintoon ja johdosta opiskelijoihin. (Korhonen & Rautapuro 2012; Mäkinen & Annala 2011.) Tässä artikkelissa tarkastelu kohdennetaan kuitenkin ohjauksen merkitykseen opintojen alussa ja ensimmäisenä opiskeluvuotena. Opiskelijaohjaukseen osallistuu moniammatillinen ryhmä opetuksen, ohjauksen, opiskeluhuvinvoinnin ja erityisen tuen asiantuntijoita, joskin ohjauspalveluiden järjestämisen tavat vaihtelevat ammattikorkeakoulujen välillä.

Alkuvaiheen opiskelijoiden ohjauksella pyritään tukemaan opiskelijoiden itsetuntemusta, opiskelu- ja itesäätelytaitoja sekä opiskelijoiden keskinäistä yhteisöllisyyttä (Korhonen & Rautapuro 2012). Korkeakouluopinnot aloittaessaan monet opiskelijat havaitsevat, että aiemmin toimineet opiskelustrategiat eivät enää toimikaan, vaan pärjääminen edellyttää uudenlaisia valmiuksia ja taitoja.

Korkeakoulutasosiin opiskelutaitoihin kuuluu sekä taito oppia lukemalla ja kirjoittamalla että taito säädellä opiskelua, motivaatiota, tunteita ja ajankäyttöä. (Poutanen ym. 2012.) Näiden taitojen puute aiheuttaa haasteita opinnoissa, ja alkuvaiheen ammattikorkeakouluopiskelijat kokevat puutteellisen motivaation ja opintojen vaativuuden olevan merkittävimpiä syitä opintojen hidastumiselle (Saari ym. 2020). Opiskeluhuvinvointi ja korkeakoulutasoiset opiskelutaidot ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa kiinnittymisen prosessin kanssa, niitä voidaan tarkastella sekä kiinnittymisen edellytyksinä että onnistuneen kiinnittymisen seurauksina. (Rautapuro & Korhonen 2011.)

Opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö voi olla opiskelijalähtöistä, mutta sen toteutumista voidaan tukea ohjauksella ja suunnitella osaksi opintojaksojen pedagogiikkaa (Kearney 2019). Myös opiskelijakunnan järjestämällä vapaa-ajan toiminnoilla, kuten liikunta- tai kulttuuritapahtumilla voidaan vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta. Siten se tukee korkeakouluyhteisöön ja sen sisällä toimiviin opiskelijayhteisöihin kiinnittymisessä (Krause & Coates 2008; Kuh 2009).

Alkuvaiheen ohjauksen tulee sisältää sekä ennaltaehkäiseviä että varhaisen puuttumisen elementtejä (Korhonen & Rautapuro 2012). Kaikille alkuvaiheen opiskelijoille suunnatussa ohjauksessa toteutuu ennaltaehkäisy, ja se voidaan järjestää osana oman alan opintoja tai erillisinä opintojaksoina (Kearney 2019; Wingate



***Opintojen hyvän alun ja opiskelijoiden kiinnittymisen näkökulmasta keskeistä on opiskelijalähtöinen toimintakulttuuri, jonka luominen ja ylläpitäminen on koko ammattikorkeakoulun asia.***



2007). Varhainen tuki voi olla esimerkiksi pienryhmä- tai yksilöohjauksena toteutettua ja suunnattu niille opiskelijoille, joilla voidaan jo alussa havaita opiskelun sujumiseen liittyviä haasteita (Connolly ym. 2017; Poutanen ym. 2012).

Vaikka ohjauksen ja tuen merkitys yleisesti tunnustetaan, opiskelijat eivät kuitenkaan aina koe saamaansa tukea riittäväksi. Vain hieman yli 40 prosenttia kaikista ammattikorkeakoulussa opiskelevista kokee opintojen tukipalvelut riittäväksi (Saari ym. 2020). Niistä opiskelijoista, joilla on oppimisvaikeus, mielenterveysongelma tai jokin muu toimintarajoite, vain noin viidennes kokee saavansa riittävästi tukea. Lisäksi tuen saaminen koetaan olevan liiaksi riippuvaista omasta aktiivisuudesta ja siten johtavan opiskelijoiden väliseen eriarvoisuuteen. Haavoittuviin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden keskuudessa suunnitelmat opintojen keskeyttämisestä tai alanvaihtamisesta ovatkin kaksi kertaa yleisempiä kuin muilla. (Korkeamäki & Vuorento 2021.)

Koronapandemia on vaikuttanut opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelukykyyn. Vaikka joillekin opiskelijoista etäopiskelun lisääntyminen on antanut uusia, joustavampia mahdollisuuksia, toisilla opintojen eteneminen on vaarantunut. Myös Laurean opiskelijoiden mukaan yksin jäämisen kokemus, lisääntyneet vaatimukset itseohjautuvuudesta sekä opintojen ja muun elämän rajojen häviäminen ovat kuormittaneet osaa opiskelijoista. (Suvisaari, Sorri & Makkonen 2021.) Siten opiskelijoiden väliset erot vaikuttavat pandemia-aikana jopa kasvaneen. Erityisen haavoittuvassa asemassa ovat ne opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opintonsa pandemia-aikana, ja jotka eivät kenties kertaakaan ole käyneet kampuksilla tai tavanneet kasvokkain opettajiaan tai muita opiskelijoita.

## ALKUVAIHEEN OHJAUS LAUREASSA

Siirtymävaiheessa heti opiskelupaikan vahvistuttua opiskelumotivaatio on tyypillisesti korkeimmillaan (Brahm ym. 2017), joten opiskelijalle on tärkeää jo silloin saada mahdollisuus orientoitua opintoihinsa. Lau-

reassa opintonsa aloittava pääsee heti opiskelupaikan vastaanottamisen jälkeen aloittamaan moocin nimeltä Uuden opiskelijan verkko-orientaatio. Tässä verkko-orientaatiossa opiskelija tutustuu muun muassa opintojensa sisältöihin, opiskelutapoihin sekä opintojen ohjauksen ja opiskeluhuvinvoinnin tukipalveluihin.

Opiskeluyhteisöön kiinnittymisessä merkityksellisiä ovat muut opiskelijat (Ferguson ym. 2016; Kaighin & Croft 2013; Kuh ym. 2008; Wilson 2019), ja tässä ammattikorkeakoulun opiskelijakunta Laureamko on tärkeä voimavara. Laureassa heti opiskelupaikan vastaanottamisen jälkeen alkavaan verkko-orientaatioon kuuluu opiskelijakunnan ja sen toiminnan esittely. Verkko-orientaatiossa uudet opiskelijat kutsutaan myös opiskelijatuutoreiden aloitusryhmille perustamiin sosiaalisen median ryhmiin. Näiden ryhmien välityksellä uudet opiskelijat saavat mahdollisuuden tutustua sekä opiskelijatuutoreihin että muihin samassa koulutusohjelmassa ja samalla kampuksella opintonsa aloittaviin heti opiskelupaikan vastaan otettuaan, ennen varsinaista opintojen alkua.

Sosiaalisen median kanavien välityksellä opiskelijayhteisöön liittyminen koetaan yleensä mutkattomaksi ja helpoksi (Ferguson et al., 2016). Laurean opiskelijakunta järjestää myös monipuolisesti tapahtumia liikuntakerhoista juhliin ja lautapeli-iltoihin. Tämänkaltaiset opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat merkityksellisiä yhteisöllisyyden rakentumiselle kampuksilla ja kampusten välillä, ne tukevat toimijoiden välisten sidosten vahvistumista (Krause & Coates 2008; Kuh ym. 2008).

Opintojen alkaessa joko kampuksella tai verkossa opiskelijat tapaavat opettajatuutorin, opintopäällikön ja muuta ohjaukseen osallistuvaa henkilöstöä. Laureassa jokaiselle opiskelijalle nimetään oman koulutusalan lehtoreista yksi opettajatuutori, joka tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja ohjaa opiskelijan opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen suunnittelua. Kullekin opiskelijalle nimetään myös opintopäällikkö, jonka vastuulla on muun muassa hyväksiluvut ja hops-muutokset sekä vaativat ohjaustilanteet. (Laurea-ammattikorkeakoulun ohjaussuunnitelma 2018.) Muita opiskelijoiden ohjaukseen osallistuvia toimijoita ovat muun muassa opintojaksojen opettajat, erityisopettajat, opintopsykologit, urapalveluiden asiantuntija, opiskeluhuvinvoinnin koordinaattori ja oppilaitospastorit.

Jokaiseen Laurean ammattikorkeakoulututkintoon kuuluu Opiskelijasta asiantuntijaksi -opintojakso, josta vastaa opettajatuutori. Opintojakso alkaa orientaatiosta ja jatkuu läpi opintojen. Opintojakso on ohjauksellinen, siihen kuuluvat jokaiselle opiskelijalle yksilölliset hops-keskustelut lukukausittain sekä aloitusryhmittäin toteutettavat ryhmäohjaukset. (Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2021.)

Tiivis yhteys työelämän kanssa ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen edistää opiskelijan kiinnittymistä opintoihinsa ja tukee hänen ammatillisen identiteettinsä rakentumista (Kaighin & Croft 2013). Työelämäyhteistyö on ollut keskeinen toimintatapa Laureassa koko sen historian ajan ja sitä toteutetaan muun muassa Learning by Developing (LbD) -mallia soveltavilla opintojaksoilla. LbD-mallilla tarkoitetaan kehittämispohjaista oppimista, jossa oppiminen tapahtuu tutkimalla ja kehittämällä aitoja työelämän kehittämiskohteita yhdessä muiden opiskelijoiden, opettajan ja työelämäkumppanin kanssa. Työelämäyhteistyötä kanssa pyritään edelleen vahvistamaan avainkumppanuusmallin avulla. Myös alumnivierailujen kautta opiskelijoille voidaan tarjota mahdollisuuksia kuulla erilaisista urapoluista ja rakentaa siltoja teorian ja käytännön välille.

Aiemmin tässä artikkelissa on kuvattu opiskelijoiden kiinnittymiseen liittyviä taustatekijöitä, joita voidaan hyödyntää opiskelijoiden lisääntyneen tuen tarpeiden tunnistamisessa ja kohdennetun tuen tarjoamisessa. Tuen tarpeet eivät kuitenkaan pelkisty aiemmin kuvattujen luokitteluiden mukaisiksi, vaan jokaisen opiskelijan kohdalla opinnoissa pärjäämiseen ja pärjäämättömyyteen vaikuttavat lukuisat yksilölliset tekijät. Säännöllisesti järjestettävät henkilökohtaiset ohjauskeskustelut opiskelijan ja opettajatuutorin kesken luovat edellytykset tuen tarpeiden tunnistamiselle. Laureassa kehitetty CREAR-mittari sopii hyvin yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamiseen (Kasurinen, Launikari, Vuorinen & Laakkonen 2020).

Opiskelijat, joilla on toimintakyvyn rajoitteita esimerkiksi oppimisvaikeuksia, toivovat riittävän tiivistä ja yksilöllistä ohjausta ja neuvontaa opintojen suunnitteluun. Myös vertaisryhmät itsenäisen opiskelun tukena koetaan hyödylliseksi. (Korkeamäki & Vuorento 2021.) Akateemisten taitojen vahvistamisen tukeminen kuuluu kaikille opettajille, mutta Laureassa erityisosaamista tähän on lukituki-opettajilla ja erityisopettajalla, jotka tarjoavat yksilöohjausta. Työpajamuotoisesti toteutettavien ohjausten aiheina ovat muun muassa tiedonhaku ja tieteellinen kirjoittaminen.

Tukea opiskeluhuuvointiin tarjoavat opettajien ja opintopäälliköiden ohella Laurean opintopsykologit, Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö sekä oppilaitospapit. Laureassa toteutettavien pienryhmäohjausten aiheina ovat muun muassa hyvä opiskeluarki ja mindfulness. Osaksi täydentäviä opintoja on mahdollista valita hyvinvointia tukevia opintojaksoja, kuten "Parisuhde pinnalla ja pohjalla" tai "Luonto hyvinvoinnin tukena". Uutena opintojaksona on Itsensä johtamisen työkalut, joka on tarjolla suomeksi ja englanniksi. Opintojakson aiheina ovat muun muassa tavoitteellista oppimista tukevan vuorokausirytmien rakentaminen, vireystilan säätely, oppimiseen vaikuttavien ajatusten ja uskomusten tunnistaminen ja niiden muokkaaminen sekä itsemyötätunnon vahvistaminen. (Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2021.)

Ohjauspalveluiden kehittämiseen ja niiden saavutettavuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota pandemian aiheuttamien poikkeusolojen aikana muun muassa hanketoiminnassa. Yksilöllisiin tarpeisiin kohdennettua tukea tarjoaa pandemia-aikana käynnistynyt matalan kynnyksen palvelu Poikkeamo. Poikkeamon tarkoituksena on tarjota nopeasti, ilman ajanvarausta tietoa, neuvontaa, ohjausta ja tukea moninaisesti opiskeluun ja alkuvaiheen opiskelijan arkeen liittyviin asioihin. Asiat voivat liittyä esimerkiksi opintoihin, elämään, elämäntilanteeseen, urahaaveisiin, ajankäyttöön, teknisiin vinkkeihin tai oppimisvaikeuksiin. (Oma ote -hanke 2021.)

## POHDINTA

Opintoihin kiinnittyminen tapahtuu määritelmällisesti opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välisessä vuorovaikutuksessa. Kiinnittymistä tarkastellaan useimmiten ensisijaisesti opiskelijan näkökulmasta ja opiskelijan ominaisuuksista käsin. Opintojen hyvään alkuun vaikuttavia tekijöitä on kuitenkin tarpeen tarkastella paitsi opiskelijan, myös ammattikorkeakoulun näkökulmasta. On syytä kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miten ammattikorkeakoulu ja sen sisällä toimivat yhteisöt voivat tarjota hyvät oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet yhdenvertaisesti kaikille jäsenilleen, taustasta ja elämäntilanteesta riippumatta. Silloin, kun kaikki sitoutuvat rakentamaan moninaisuutta kunnioittavaa korkeakoulua, voi muodostua oppiva, kehittyvä ja kehittävä yhteisö (Mäkinen & Annala 2011).

Vaikka opintojen hyvän alun tärkeyttä usein perustellaan ripeästi etenevillä opinnoilla ja nopealla valmistumisella, nämä tavoitteet voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Opintojen suoritusnopeuden liiallinen korostaminen voi johtaa pintapuoliseen ulkooppimiseen paneutuvan ymmärryksen ja asiantuntijuutta tavoittelevan opiskelun sijaan. Siten opiskelijälähtöisen opetuksen ja ohjauksen tulisi olla ensisijaisena tavoitteena. Opintojen tulee olla riittävän joustavia ja yksilöllisiin elämäntilanteisiin mukautuvia, vaikkakin oppiminen ja mahdollisuuksien hyödyntäminen on lopulta jokaisen opiskelijan omalla vastuulla. Ohjauksella voidaan vaikuttaa siihen, että opiskelijat tunnistavat itselleen sopivat opiskelutavat ja löytävät opintotarjonnasta sopivat toteutukset, ja toisaalta osaavat arvioida realistisesti ammattikorkeakouluopintojen edellyttämän ajan, vaivannäön ja ponnistelun.

## Lähteet

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättäinen, H. 2019.** Taustalla on väliä. ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Julkaisut 22: 2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).  
<https://karvi.fi/publication/taustalla-on-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla/>
- Aljohani, O. 2016.** A review of the contemporary international literature on student retention in higher education. *International Journal of Education and Literacy Studies* 4 (1), 40-52.
- Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. 2017.** The crucial first year: A longitudinal study of students' motivational development at a swiss business school. *Higher Education* 73 (3), 459-478.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. & Klein, S. P. 2006.** Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education* 47(1), 1-32.
- Connolly, S., Flynn, E. E., Jemmott, J. & Oestreicher, E. 2017.** First year experience for at-risk college students. *College Student Journal* 51 (1), 1-6.
- Cotton, D. R., Nash, T. & Kneale, P. 2017.** Supporting the retention of non-traditional students in higher education using a resilience framework. *European Educational Research Journal* 16 (1), 62-79.
- Ferguson, C., DiGiacomo, M., Saliba, B., Green, J., Moorley, C., Wyllie, A. & Jackson, D. 2016.** First year nursing students' experiences of social media during the transition to university: A focus group study. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession* 52 (5), 625-635.
- Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2020.** Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review* 37 (2), 171-185.
- Kahu, E. R. 2013.** Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758-773.
- Kaighin, J. & Croft, W. 2013.** The first year experience of social work students: Developing a "sense of fit" and engagement with the profession. A practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education* 4 (1), 117-123.
- Kasurinen, H., Launikari, M., Vuorinen, R. & Laakkonen, T. (toim.) 2020.** Käsikirja - CREAR digitaalinen palvelutarpeen arviointiväline. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-593-1>



**Kearney, S. 2019.** Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 16 (5).

**Kearney, S. P. & Perkins, T. 2014.** Engaging students through assessment: The success and limitations of the ASPAL (authentic self and peer assessment for learning) model. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 11 (3).

**Korhonen, V. 2017.** Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa Korhonen V., Annala J. & Kulju P. (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 87-110. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>

**Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M. & Toom, A. 2019.** Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology* 10, 1056-1056.

**Korhonen, V. & Rautapuro, J. 2012.** Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelamattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa Mäkinen M., Annala J., Korhonen V., Vehviläinen S., Norrgrann A., Kalli P. & Svärd P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 100-124.

**Korhonen, V. & Rautapuro, J. 2019.** Identifying problematic study progression and "at-risk" students in higher education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63 (7), 1056-1069.

**Korhonen, V. & Toom, A. 2017.** Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa Korhonen V., Annala J. & Kulju P. (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 131-154. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>

**Korkeamäki, J. & Vuorento, M. 2021.** Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 16. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-841-0>

**Krause, K. & Coates, H. 2008.** Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (5), 493-505.

**Kuh, G. 2009.** What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development* 50 (6), 683-706.

**Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. 2008.** Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education* 79 (5), 540-563.

**Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017.** Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Helsinki: Yliop-  
pilaiden terveydenhoitosäätiö.  
<https://www.yths.fi/yths/tutkimus-ja-julkaisut/korkeakouluopiskelijoiden-terveystutkimus/>

**Käyhkö, M. 2014.** Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia* 51 (1), 4-20.

**Larkin, K., Rowan, L., Garrick, B. & Beavis, C. 2016.** Student perspectives on first year experience. Initiatives designed for pre-service teachers in their first weeks of university study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (1).

**Laurea-ammattikorkeakoulun ohjaussuunnitelma 2018.** Viitattu 28.10.2021.

<https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/laurean-ohjaussuunnitelma.pdf>

**Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2021.** Viitattu 28.10.2021. <https://ops.laurea.fi/>

**Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018.** Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. EUROSTUDENT VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-547-1>

**Mäkinen, M. & Annala, J. 2011.** Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svård, P. & Värrö, V-M (toim.) Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59-80. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>

**Naylor, R., Baik, C. & Arkoudis, S. 2018.** Identifying attrition risk based on the first year experience. *Higher Education Research and Development* 37 (2), 328-342.

**Nori, H. 2011.** Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 309. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4526-9>

**Nori, H., Lyytinen, A., Juusola, H., Kohtamäki, V. & Kivistö, J. 2021.** Marginaaliryhmät korkeakoulutuksessa. Opiskelemaan hakeutuminen, opiskelukokemukset ja tulevaisuuden suunnitelmat. Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 26. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-881-6>

**OECD 2017.** Education at a glance 2017. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

[https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en)

**Oma ote -hanke 2021.** Viitattu 28.10.2021. <https://www.bulbapp.com/Omaote>

**Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. 2017.** Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 36. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-498-6>

**Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. 2017.** The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *The International Journal of Higher Education Research* 73 (3), 441-457.

**Potila, A., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. 2017.** Opiskelijatutkimus 2017. EUROSTUDENT VI –tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 37. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-500-6>

**Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012.** Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa Mäkinen M., Annala J., Korhonen V., Vehviläinen S., Norrgrann A., Kalli P. & Svärd P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 17-46. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>

**Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011.** Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M (toim.) Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36-58. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>

**Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020.** Eurostudent VII – opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020: 25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>

**Saari, J. & Syrjänen, P. 2018.** Opiskelijoiden elämäntilanteet ja niiden esiintyvyys eri koulutusaloilla. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-563-1>

**Soria, K. & Bultmann, M. 2014.** Supporting working-class students in higher education. NACADA Journal 34 (2), 51-62.

**Suvisaari, A-M, Sorri, R. & Makkonen, A. 2021.** Miten selvisin opiskelijana pandemia-ajasta – rakensinko toimintamalleja vai jäinkö yksin? Laurea Journal. Viitattu 24.11.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021112456907>

**SVT 2021.** Suomen virallinen tilasto. Koulutuksen keskeyttäminen. Viitattu 28.10.2021. [https://stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk\\_2019\\_2021-03-12\\_tie\\_001\\_fi.htm](https://stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk_2019_2021-03-12_tie_001_fi.htm)

**Tinto, V. 1999.** Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. NACADA Journal 19 (2), 5-9.

**Wilson, K. F. 2019.** ‘Collaborate to graduate’: What works and why? Higher Education Research and Development 38 (7), 1504-1518.

**Wingate, U. 2007.** A framework for transition: Supporting ‘Learning to learn’ in higher education. Higher Education Quarterly 61 (3), 391-405.

**Zhoc, K., Webster, B., King, R., Li, J. & Chung, T. 2019.** Higher education student engagement scale (HESES): Development and psychometric evidence. Research in Higher Education 60 (2), 219–244.

## 2 Opiskelijoiden taustan vaikutus opintopolkuun

Katariina Vakkuri

**L**AUREAA MAINOSTETAAN POTENTIAALISILLE hakijoille joustavana korkeakouluna, jossa on useita monimuoto- ja verkkokoulutuksia, joita opiskelija voi suorittaa työn ohessa. Vuoden 2021 aloituspaikkapäätöksen mukaan Laureassa aloitti vuoden 2021 aikana 72 uutta tutkinto-opiskelijaryhmää. Näistä 47 opiskelee monimuoto- tai verkkokoulutuksessa (Aloituspaikkapäätös 2021). Tämä tarkoittaa siis sitä, että yli puolet Laurean vuoden 2021 aloituspaikoista kohdistetaan sellaisille henkilöille, joille päivittäin tapahtuva luokahuoneopetus ei sovi.

Tässä artikkelissa tarkastelen sitä, miten Laureassa opintonsa aloittavien uusien opiskelijoiden koulustausta on muuttunut viimeisen 10 vuoden aikana ja miten tämä näkyy aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen kautta tilastoiduissa opintopisteissä. Artikkelissa katsotaan tilannetta koko Laurean osalta, mutta pureudutaan erityisesti liiketalouden koulutuksen ja osaamisen näyttöjen lukuihin, sillä Lahja-projektissa ne ovat olleet erityisesti kehittämisen kohteena. Artikkelissa käytettävät tilastot on tehty Power BI -ohjelmalla ja luvut kerätty Vipusesta ja Laureassa käytettävästä Peppi-järjestelmästä. Vipusen kaikkia tilastoja ei ole tätä artikkelia kirjoittaessa saatavilla vuoden 2020 osalta, joten osa tilastoista rajoittuu vuosiin 2010–2019.

### AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa (AHOT) on kyse siitä, että opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen hyväksytään virallisesti osaksi hänen tutkintoaan. Aiempi osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan siihen valitun arvioitsijan toimesta ja opiskelijalta edellytetään jonkinlaista näyttöä, dokumentteja tai hakemusosaamisen tunnustamisen mahdollistamiseksi. (Mäkinen-Streng, Ojala ja Haltia 2017.)



**Korkeakoulujen on tärkeää luoda selkeät prosessit myös muulla tavoin hankitun osaamisen tunnistamiseksi, jotta opiskelijan kaikki aiempi osaaminen saadaan hyödynnettyä tutkintoihin.**

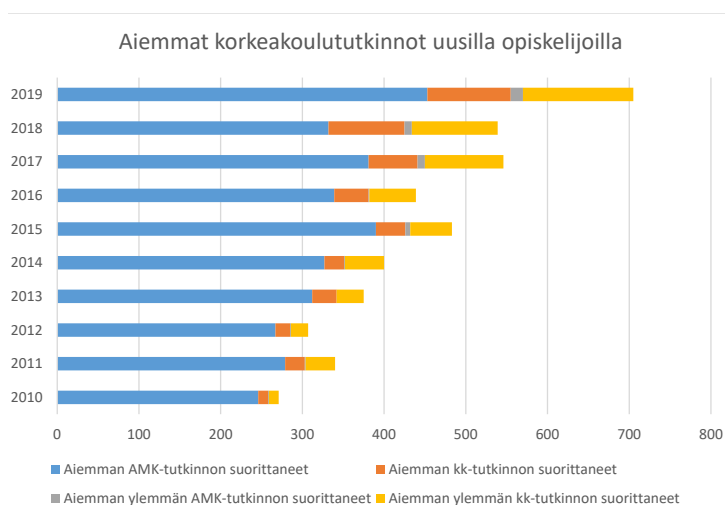
Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta on kirjattu Ammattikorkeakoululakiin seuraavalla tavalla: *“Opiskelija saa tutkintoa tai erikoistumiskoulutusta suorittaessaan ammattikorkeakoulun päätöksen mukaisesti lukea hyväkseen muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa taikka muussa oppilaitoksessa suorittamaan opintoja sekä korvata tutkintoon tai erikoistumiskoulutukseen kuuluvia opintoja muilla samantasoisilla opinnoilla. Opiskelija saa ammattikorkeakoulun päätöksen mukaisesti lukea hyväkseen sekä korvata tutkintoon tai erikoistumiskoulutukseen kuuluvia opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella”* (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 § 37).

Laurean tutkintosäännössä kerrotaan, että: *“Opiskelijalla on oikeus hakea osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä, miten ja milloin osaaminen on hankittu. Opiskelija voi hakea myös työssä hankittavan osaamisen tunnustamista osaksi tutkintoa (työn opinnoistaminen). Tunnustettavan osaamisen tulee olla koulutuksen opetussuunnitelman osaamistavoitteiden mukaista. Opiskelija vastaa osaamisen osoittamisesta, todistamisesta ja riittävien tietojen toimittamisesta.”* (Laurea-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö 2019.)

Sekä ammattikorkeakoululaissa että Laurean tutkintosäännössä kerrotaan, että opiskelijalla on oikeus hyväksilukea myös muulla tavoin hankittua osaamista osaksi tutkintoa. Osaamisen tunnustaminen ei siis rajoitu pelkästään muissa korkeakouluissa suoritettujen opintojen tunnustamiseen. Korkeakoulujen on tärkeää luoda selkeät prosessit myös muulla tavoin hankitun osaamisen tunnistamiseksi, jotta opiskelijan kaikki aiempi osaaminen saadaan hyödynnettyä tutkintoihin. Vaikka Laurean tutkintosäännön mukaan opiskelija vastaa itse osaamisen osoittamisesta, todistamisesta ja riittävien tietojen toimittamisesta, on prosessi tehtävä opiskelijalle mahdollisimman helpoksi.

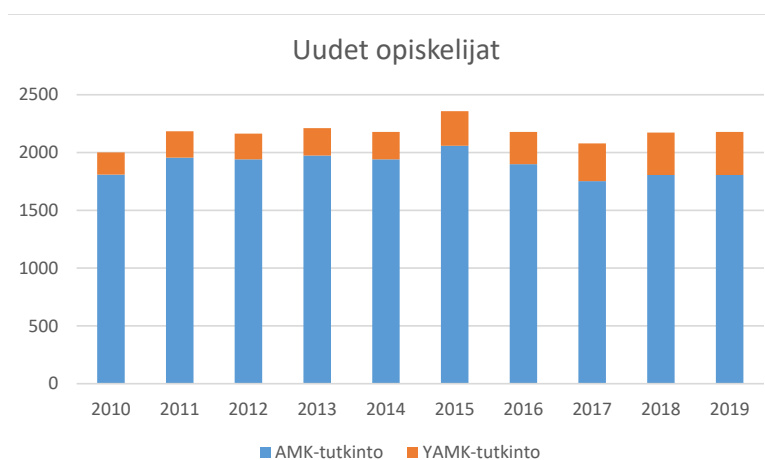
## UUSIEN OPISKELIJOIDEN KOULUTUSTAUSTAT

Kuvioon 1 on koottu Laureassa vuosien 2010–2019 aikana aloittaneiden uusien opiskelijoiden aiemmat korkeakoulututkinnot. Kuviosta 1 voi päätellä, että aiemmat korkeakoulututkinnot uusilla opiskelijoilla ovat lisääntyneet. Kun vuonna 2010 alle 300 uudella opiskelijalla oli korkeakoulututkinto, oli vuonna 2019 sama luku jo lähes 700. Tämä viestii siitä, että Laureaan tullaan yhä useammin hakemaan kokonaan uutta tutkintoa, vaikka opiskelijalla olisi jo aiempi korkeakoulutasoinen tutkinto. Laurea tarjoaa joustavia opiskelumahdollisuuksia, mikä voi olla yksi syy sille, että työelämään siirtyneet ja aiemman tutkinnon suorittaneet ovat kiinnostuneita opiskelemaan uuden tutkinnon Laureassa.



**Kuvio 1.** Aiemmat korkeakoulututkinnot uusilla opiskelijoilla (Vipunen 6/2021).

Uusia opiskelijoita on tullut Laureaan vuosien 2010–2019 aikana lähes saman verran joka vuosi (kuvio 2). Heidän aiempien korkeakoulututkintojensa kasvavia määriä ei voida siis selittää sillä, että uusia opiskelijoita olisi otettu sisään aiempaa enemmän.



**Kuvio 2.** Uusien opiskelijoiden määrät (Vipunen 6/2021).

## Uusien opiskelijoiden koulutustaustat liiketalouden tutkinnoissa

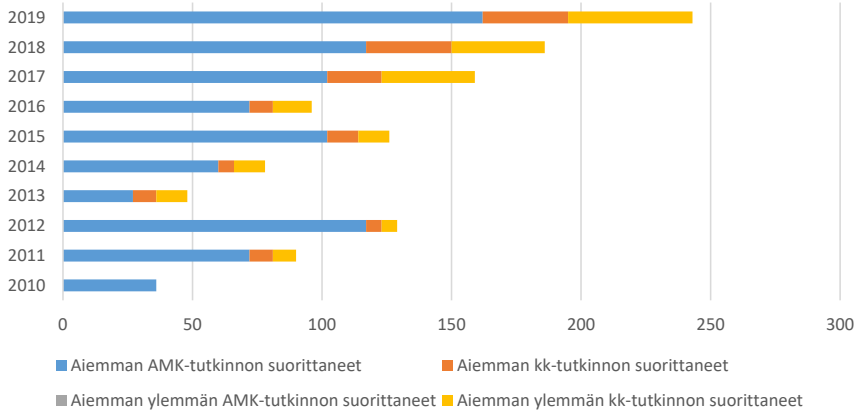
Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti Laurean liiketalouden koulutuksessa tapahtuneita muutoksia, joten kuvioon 3 on tuotu esiin kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden koulutusalan uusien opiskelijoiden aiemmat korkeakoulututkinnot. Tämä Vipusen koulutusluokka vastaa Laureassa liiketalouden opiskelijoita.

Kuvioon 3 kootusta tilastosta nähdään, että aiemmat korkeakoulututkinnot ovat yleistyneet Laurean uusilla liiketalouden opiskelijoilla. Liiketalouden opiskelijoiden taustat eivät siis poikkea Laurean muista opiskelijoista aiempien tutkintojen osalta. Kun vuonna 2010 vain 36 uudella liiketalouden opiskelijalla oli aiempi korkeakoulututkinto, vuonna 2019 sama luku oli 246. Tätä voi selittää liiketalouden koulutuksen uudet joustavat monimuoto- ja verkkotutkinnot, jotka sopivat hyvin työn ohella suorittaviksi tutkinnoiksi.



**Kun vuonna 2010 vain 36 uudella liiketalouden opiskelijalla oli aiempi korkeakoulututkinto, vuonna 2019 sama luku oli 246.**

Aiemmat korkeakoulututkinnot uusilla opiskelijoilla

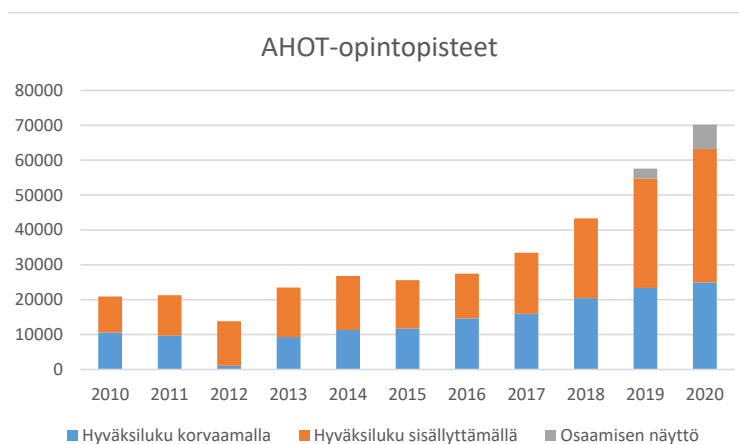


**Kuvio 3.** Aiemmat korkeakoulututkinnot uusilla opiskelijoilla, kauppa, hallinto ja oikeustieteet. (Vipunen 6/2021).

## AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISEN JA TUNNUSTAMISEN KAUTTA SAADUT OPINTOPISTEET

Tilastoista saatujen tietojen mukaan Laurean uusien opiskelijoiden profiili on muuttunut vuosien 2010–2019 aikana niin, että yhä useammalla uudella opiskelijalla on jo aiempi korkeakoulututkinto. Seuraavaksi selvitettiin, onko AHOT-menettelyn kautta tilastoitujen opintopisteiden määrissä tapahtunut muutosta, kun yhä useammalla opiskelijalla on aiempia korkea-asteen opintoja. AHOT-tilastoja Laureassa on myös vuodelta 2020, joten sen vuoden tilastoidut opintopisteet on otettu tarkasteluun mukaan.

Kuviosta 4 nähdään, että AHOT-menettelyn kautta saadut opintopistemäärät ovat kasvaneet vuosien 2010–2020 aikana. Osaamisen näyttöjä on alettu tilastoida erikseen vasta vuoden 2018 aikana, mikä selittää niiden puuttumista aiemmilta vuosilta. Kasvua on alkanut tapahtua erityisesti vuodesta 2017 eteenpäin, eli samaan aikaan kuin uusien opiskelijoiden aiempien korkeakoulututkintojen määrät olivat lähteneet jyrkempään kasvuun (kuvio 1). AHOT-opintopisteitä kerättiin Laureassa vuonna 2010 noin 20 000 ja vuonna 2020 niitä kertyi jo 70 000.

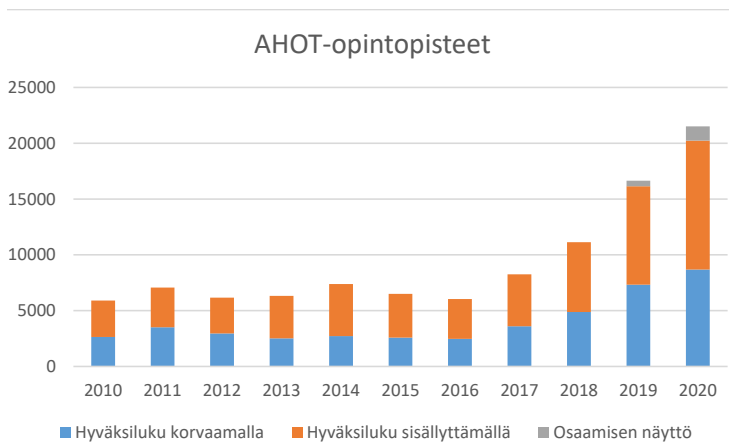


**Kuvio 4.** AHOT-opintopisteet (Peppi-järjestelmä 6/2021).

### AHOT-menettelyn kautta saadut opintopisteet liiketalouden koulutuksessa

Kuten aiempien korkeakoulututkintojen osalta, myös AHOT-opintopisteiden osalta haluttiin tutkia tarkemmin liiketalouden koulutusta. Kuvioon 5 on otettu mukaan vain Laurean liiketalouden tutkintojen tilastoidut AHOT-opintopisteet. Liiketalouden AHOT-opintopisteiden kasvu on ollut merkittävää vuodesta 2017 eteenpäin. Tähän ovat voineet vaikuttaa liiketalouden tutkinnon uudet monimuoto- ja verkkotutkinnot, jotka mahdollistavat työssäkäyville opiskelijoille joustavat opiskelumahdollisuudet.



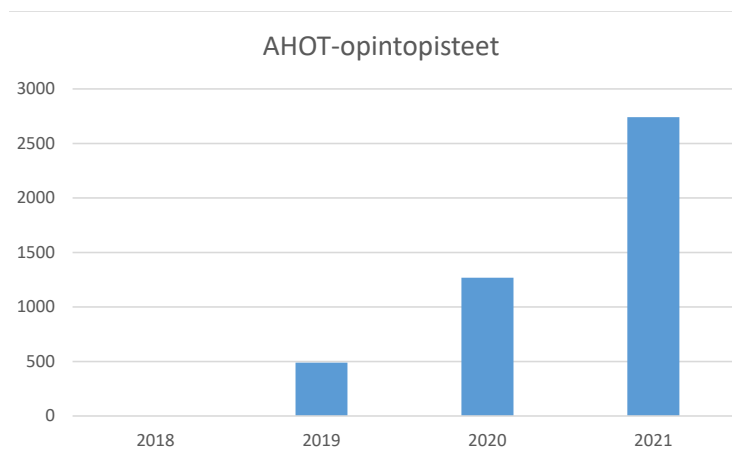


**Kuvio 5.** AHOT-opintopisteet, liiketalouden koulutus (Peppi-järjestelmä 6/2021).

## Osaamisen näytöt liiketalouden koulutuksessa

Seuraavaksi tutkittiin liiketalouden koulutuksen osaamisen näyttöjen kautta saatuja opintopistemääriä. Kuvioon 6 on tuotu esiin liiketalouden koulutuksen osaamisen näyttöjen kautta tilastoidut opintopisteet. Vaikka vuosi 2021 on vielä kesken, se on otettu näihin tilastoihin mukaan, sillä se havainnollistaa hyvin osaamisen näyttöjen kasvua. Osaamisen näyttöjä alettiin tilastoida erikseen vasta vuoden 2018 aikana, joten kuviossa 6 näkyvät luvut ovat vuodesta 2018 eteenpäin.

Kuviosta 6 näemme, että liiketalouden koulutuksessa osaamisen näyttöjen kautta saadut opintopisteet ovat kasvaneet jyrkästi vuodesta 2019 eteenpäin. Artikkelin kirjoittamishetkellä kesäkuussa 2021 on tilastoitu jo enemmän osaamisen näyttöjen kautta saatuja pisteitä kuin koko vuoden 2020 aikana.



**Kuvio 6.** Osaamisen näyttöjen kautta saadut opintopisteet liiketalouden koulutuksessa (Peppi-järjestelmä 6/2021).

## YHTEENVETO

Tämän artikkelin tarkoitus oli tarkastella Laurean uusien opiskelijoiden koulutustaustoja ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen kautta tilastoituja opintopisteitä. Aiemmat korkeakoulututkinnot uusilla opiskelijoilla olivat lisääntyneet vuosien 2010–2019 aikana. Niiden määrät olivat lähteneet nousuun erityisesti vuoden 2017 jälkeen. Samanlainen lisäys näkyi AHOT-menettelyjen kautta tilastoiduissa opintopisteissä. Tästä voimme päätellä, että mitä enemmän Laureaan saapuu uusia opiskelijoita, joilla on jo aiempia korkeakoulututkintoja, sitä enemmän Laureassa tunnustetaan ja tunnistetaan aiempaa osaamista ja tilastoidaan AHOT-opintopisteitä. AHOT-menettelyjen kautta tilastoitujen opintopisteiden määrät ovat kovassa kasvussa, joten nyt on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että AHOT-prosessit ovat kunnossa ja kaikki aiempi osaaminen saadaan hyödynnettyä opiskelijoiden tutkinnoissa.

Sisään otettujen uusien opiskelijoiden määrät olivat pysyneet vuosien 2010–2019 aikana suhteellisen samoina. Tästä voi päätellä, että aiempien tutkintojen määriä ja AHOT-pisteiden kasvua ei selitä se, että Laureaan olisi otettu sisään vuodesta 2017 alkaen enemmän opiskelijoita kuin ennen. Tilastot viittaavat siihen, että Laureaan tulevien uusien opiskelijoiden profiili on muuttunut niin, että yhä useammalla uudella Laurean opiskelijalla on jo aiempi korkeakoulutasoinen tutkinto. Näin ollen he yhä useammin pystyvät AHOT-menettelyjen kautta kerryttämään opintopistesaldoaan.

Tarkempi tarkastelu tehtiin liiketalouden koulutukseen ja osaamisen näyttöjen kautta saatuihin opintopisteisiin. Liiketalouden opiskelijoiden aiemmat tutkinnot olivat kasvussa samaan tapaan kuin muidenkin Laurean opiskelijoiden aiemmat tutkinnot ja myös liiketalouden opiskelijoiden AHOT-pisteissä on tapahtunut kasvua erityisesti vuoden 2017 jälkeen.

Laureassa vuonna 2021 aloittaneista uusista opiskelijaryhmistä yli puolet oli monimuoto- tai verkkoryhmiä. Monimuoto- ja verkko-opetus mahdollistaa joustavamman opiskelun, sillä opiskelijan ei tarvitse joka päivä matkustaa kampukselle eikä luentoja myöskään ole jokaisena arkipäivänä. Tämä mahdollistaa työssä käymisen opiskelun ohella helpommin kuin jos opiskelija olisi päiväryhmässä, jossa opetusta on useampana päivänä kampuksella joka viikko. Joustavampien opiskelumuotojen lisääminen päiväopiskelun rinnalle voi olla yksi syy sille, miksi Laureaan on viime vuosien aikana hakeutunut enemmän henkilöitä, joilla on jo aiempia korkeakoulututkintoja ja jotka luultavasti ovat myös jollain tavalla työelämässä kiinni. Vaikka aikaan tai paikkaan sidottua opiskelua on monimuoto- ja verkko-opetuksessa vähemmän, on opiskelu näissäkin tutkinnoissa aikaa vievää.

Jatkotutkimuksessa olisi hyvä pureutua siihen, kuinka paljon näin suuri AHOT-pisteiden kasvu on vauhdittanut Laurean opiskelijoiden valmistumista. Yksi AHOT-menettelyiden keskeisin hyöty korkeakouluille on opiskelijoiden nopeampi valmistuminen, joten tätä olisi tärkeä selvittää suhteessa kerättyihin AHOT-opintopisteisiin. Tärkeää olisi myös pohtia, onko tämä uusien opiskelijoiden profiiliin muutos se suunta, johon Laurea haluaa jatkaa vai olisiko järkevämpää luoda toisenlaisia koulutuspolkuja niille henkilöille, joilla on jo aiempi korkeakoulutasoinen tutkinto. OKM:n rahoitusmalli kannustaa korkeakouluja siihen, ettei jo korkeakoulututkinnon suorittaneiden opiskelijoiden tarvitse suorittaa kokonaan uutta tutkintoa. Olisikin järkevää miettiä, sopisiko uudelleen koulutustautumispolku tai täydennyspolku tällaisille opiskelijoille kokonaisen uuden tutkinnon opiskelua paremmin.

## Lähteet

**Aloituspaiikkapäätös 2021.** Laurean henkilöstöintra.

**Ammattikorkeakoululaki 932/2014 § 37.** Viitattu 1.6.2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#L6P37>

**Laurea-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö. 1.8.2019.** Viitattu 1.6.2021.

<https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/tutkintosaanto-laurea>

**Mäkinen-Streng, M., Ojala, K. ja Haltia, N. 2017.** Opitulle tunnustusta – Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT). Eurostudent VI –tutkimuksen artikkelisarja. Turun yliopisto: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-496-2>



## 3 Opiskelijat osallisina näyttöprosessin kehittämisessä

Birgit Aurela

**L**AUREASSA ON VIIME vuosina panostettu erityisesti monimuoto- ja verkkokoulutuksiin, joissa opiskelija voi suorittaa opinnot työn ohessa. Vuonna 2011 alkoi ensimmäinen verkkopainotteinen monimuotokoulutus, jossa lähitapaamisia oli vain noin kerran kuukaudessa. Ensimmäinen täysin verkossa opiskeleva ryhmä aloitti liiketalouden koulutuksessa syksyllä 2017. Monimuoto- ja verkko-ryhmissä on paljon opiskelijoita, joilla on vuosien kokemus työelämästä. Useat heistä ovat vastuullisissa tehtävissä. Tästä syystä on luonnollista, että heillä on merkittävä määrä non-formaalialta osaamista, joka voidaan tunnistaa ja tunnustaa osaksi tradenomin tutkintoa osaamisen näyttöjen kautta. Tässä artikkelissa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia ja niiden hyödyntämistä näyttöprosessin kehittämisessä erityisesti liiketalouden tradenomikoulutuksessa.

Karvin tutkimuksen mukaan AHOT (aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen) ja osaamisperusteisuus ammattikorkeakouluissa mahdollistavat sujuvat osaamisen tunnistamisen keinot. AHOT-prosessi näyttäytyä kuitenkin valtakunnallisesti hajanaisena ja opiskelijoille epämääräisenä keinona kerryttää opintoja. AHOT-käytänteissä on valtakunnallisesti vaihtelua erityisesti näyttöjen osalta. Eroja on muun muassa siinä, katsotaanko alan työkokemus formaaliksi vai non-formaaliksi ja riittääkö siitä pelkkä työtodistus vai vaaditaanko lisäksi näyttö. (Hintsanen ym. 2016, 72–73.) Vaikka AHOT ei ole uusi keksintö, niin opiskelijoilla on havaittu olevan ennakkoluuloja ja toisaalta käytännöllisiä ongelmia AHOT-menettelyjen vuoksi (Mäkinen-Streng 2016, 30).

Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä (KOPE) -hankkeessa vuosina 2017–2019 kerättiin ammattikorkeakoulujen osaamisperustaisuuden erilaisia käytänteitä. Ajatuksena oli niiden jatkokehitys ja jakaminen laajemmin. Hankkeen alussa kuitenkin huomattiin, että eri toimijoilla oli erilaisia käsityksiä osaamisperustaisuudesta. Täten nähtiin tarpeelliseksi kuvata ensin, mitä osaamisperustaisuudella tarkoitettiin. (Alaniska, Keurulainen & Tauriainen 2019.)

Alaniska, Keurulainen ja Tauriainen (2019) ehdottivat nykymuotoisen osaamisperustaisuuden kuvaamiseksi yhdeksää kriteeriä. Niiden avulla on haluttu nimenomaan korostaa sitä, että osaamisperustaisuus on muutakin kuin osaamistavoitteiden määrittelyä opiskelijälähtöisesti. Yhdeksän kriteeriä ovat:

1. Opiskelijan itsearviointi on merkittävässä roolissa opintopolulla.
2. Osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan riippumatta siitä, missä, milloin tai miten osaaminen on hankittu.
3. Koulutuksessa toteutuu henkilökohtaistetut ja yksilölliset opintopolut.
4. Opettajalla vahva rooli ohjaajana ja osaamisen tunnustajana.
5. Opetussuunnitelma rakentuu työelämärelevantteista osaamisalueista.
6. Osaamisalueet sisältävät opiskelijälähtöiset osaamistavoitteet.
7. Osaamistavoitteille on määritelty selkeät arviointikriteerit.
8. Puuttuvaa osaamistavoitteiden mukaista osaamista voidaan hankkia ja täydentää eri tavoin.
9. Osaamista arvioidaan jatkuvasti, monipuolisesti ja monen arvioijan toimesta.

Osaamisperustaisuudessa opiskelijan itsearviointi on merkittävässä roolissa (kohta 1). Laurean tutkintösääntö määrittelee, että aloitteen osaamisen näyttöön tekee opiskelija ja hän myös vastaa osaamisen osoittamisesta, todistamisesta ja riittävien tietojen toimittamisesta (Laurean tutkintösääntö 2021, 10). Ensimmäinen osa itsearviointia on Laurean näyttöprosessissa ns. osaamisanalyysi, jossa opiskelijan tulee analysoida oma osaamisensa verrattuna esim. opintojakson osaamistavoitteisiin. Opettajalla on vahva rooli ohjaajana ja osaamisen tunnustajana (kohta 4). Opettajatuutorit auttaa opiskelijaa hänen pohtiessaan, olisiko hänellä jotain sopivaa osaamista. Näytön vastaanottava opettaja auttaa opiskelijaa siinä, miten opiskelija tuo osaamisensa näkyväksi.

Opetussuunnitelman työelämärelevantsi ja osaamistavoitteiden opiskelijälähtöisyys (kohdat 5 ja 6) ovat edellytys laaja-alaiselle osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle. Erityisen tärkeää on osaamistavoitteiden selkeä määrittely, jotta opiskelija ymmärtää millaista osaamista pyritään tunnistamaan. Joissakin tapauksissa osaamisen tunnistaminen on koettu olleen jopa vaativampi kuin itse opintojakson suorittaminen (Auvinen & Keto 2012, 52). Kyse on pitkälti opetuksen ja koulutuksen kokonaisvaltaisesta muutoksesta, jossa osaamisen jakamisesta on siirrytty osaamisen tunnistamiseen ja yhteiseen jalostamiseen (Hintsanen ym. 2016, 83). Muutosta hidastaa mahdollisesti se, että opettajien omistajuus opettamiseen ja oppimiseen on vahva. Monen opettajan mielessä taitaa olla myös epäily siitä, onko työssä opittu osaaminen korkeakoulutaisista tai onko osaaminen muutoin juuri oikeaa.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on osa henkilökohtaistettuja ja yksilöllisiä opintopolkuja (kohta 3). Yksilöllisen osaamisen näytön tueksi on kuitenkin mahdollista luoda prosessi, joka yhtenäistää ja sujuvoittaa näyttöön liittyviä teknisiä vaiheita. Tällaisia teknisiä asioita ovat esimerkiksi seuraavat asiat: miten opiskelijoille viestitään osaamisen näytöistä, miten he löytävät opintojaksojen osaamistavoitteet tai miten he voivat ilmoittaa halukkuutensa osaamisen näyttöön.

Karvin tutkimuksen mukaan osaamisen näyttöjen systemaattisuus, monipuolisuus, rationaalisuus ja arviointi vaativat vielä erityistä kehittämistä. Kyselytutkimuksen mukaan opiskelijoita ei ole juurikaan osallistettu AHOT-käytänteiden kehittämiseen, mikä voi olla syynä siihen, että AHOT-mahdollisuus ei ollut kaikille opiskelijoille tuttua. (Hintsanen ym. 2016, 74.) Lisäksi kiinnitettiin huomiota siihen, että ahotointiin tarvitaan edelleen selkeämpää konseptointia ja osaamisen tunnustamisen kriteereitä tutkinnoittain (Hintsanen ym. 2016, 83).

AHOT-käytänteiden, ohjeiden ja prosessin selkeyttäminen on jatkuvaa työtä, joka perustuu Laureassa suurilta osin käytännössä saatuihin kokemuksiin, niin opiskelijoiden kuin opettajienkin. Tässä artikkelissa kuvataan kolmen vuoden aikana kerättyjä opiskelijoiden kokemuksia ja niiden perusteella tehtyä kehittämistyötä.

## OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN KERÄÄMINEN ERI MENETELMILLÄ

Osaamisen näyttöjen keskittäminen näyttöpäivään ja prosessin yhtenäistäminen Laurea-tasolla alkoi vuonna 2017. Pääpaino oli tradenomi- ja restonomikoulutuksissa. Olemme keränneet opiskelijoiden kokemuksia erilaisilla menetelmillä ja matalalla kynnyksellä. Jälkimmäisestä esimerkkinä kahden opiskelijan ehdotus siitä, että he voisivat tehdä opiskelijaprojektin omista näyttökokemuksistaan. Opiskelijoiden aktiivisuus näyttöprosessin kehittämisessä onkin ollut ilahduttavaa. Kuviossa 1 on kuvattu eri selvitykset, joilla vuosien 2019–2021 aikana on kerätty opiskelijoiden kokemuksia näyttöprosessista. Menetelmiä olivat edellä mainittu opiskelijaprojekti, haastattelut ja kysely.



**Kuvio 1.** Vuosina 2019–2021 tehdyt selvitykset opiskelijoiden kokemuksista osaamisen näytöistä

Vuonna 2019 kaksi liiketalouden opiskelijaa, jotka olivat osallistuneet useampiin näyttöihin, tekivät opiskelijaprojektina nykytila-analyysin näyttöprosessista ja antoivat kehittämisehdotuksia. Heidän kokemuksensa olivat keväältä 2019. Opiskelijat kävivät näyttöprosessin kaikki vaiheet läpi ilmoittautumisesta arviointiin. Pääpaino oli prosessissa, ei niinkään itse näytöissä.

Vuoden 2020 alussa kaksi opinto-ohjaajaharjoittelijaa tutustui Laurean näyttöprosessiin ja Asiakkuus- ja projektiosaaminen –opintojakson näyttöön lauantaina 1.2.2020. Kyseisen näytön jälkeen he haastattelivat siihen osallistuneita opiskelijoita. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastateltavia oli yhdeksän, ja heitä haastateltiin kolmena ryhmänä. Kaksi haastatteluista oli parihaastatteluja ja yksi toteutettiin viiden hengen ryhmänä. Vaihtelevat ryhmäkoot johtuivat opiskelijoiden aikatauluista. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti, mutta haastattelijat johdattivat keskustelua haastattelurungon avulla ja pitivät huolen, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi. Kaikki haastateltavat olivat monimuoto-opiskelijoita, joille kyseinen näyttöpäivä oli ensimmäinen näyttökokemus.

Keväällä 2021 toteutettiin Lahja-projektin yhteydessä kysely liittyen AHOT-käytänteisiin otsikolla “Aiemin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen osaksi tutkintoa”. Kysely lähetettiin kaikille Laureassa opiskeleville toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille sähköpostilla. Vastauksia saatiin 173 kappaletta.

Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden tietämystä AHOT-käytänteistä, esim. mistä he ovat saaneet tietoa. Kyselyssä oli myös osio, jossa esitettiin väittämiä liittyen kokemuksiin osaamisen näytöistä. Väittämiin otti kantaa 67 opiskelijaa, joilla oli kokemusta osaamisen näytöistä.

Lopuksi syyskuussa 2021 haastattelin syksyllä 2018 aloittanutta ja keväällä 2021 valmistunutta liiketalouden opiskelijaa. Hänellä oli kokemusta useista eri näytöistä ja näyttötavoista, joten hänen kokemuksensa antaa kiinnostavan läpileikkauksen Laurean näyttöprosessin kehittämistyöhön viimeisinä kolmena vuotena.





## OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OSAAMISEN NÄYTÖISTÄ JA NÄYTTÖPROSESSISTA

Tässä luvussa kerron eri menetelmillä saatuja tuloksia opiskelijoiden kokemuksista kolmen vuoden ajalta. On syytä huomata, että näyttöjä ja näyttöprosessia kehitettiin samaan aikaan jo saatujen tulosten perusteella. Myöhemmin analysoin tarkemmin, miten kehitystyö eteni saatujen tulosten perusteella ja miten uudet käytänteet ilmenivät opiskelijoiden kokemuksissa.

### Kevät 2019 - opiskelijaprojekti (kahden opiskelijan näyttökokemukset)

Ylivoimaisesti suurin osa kehitysehdotuksista keskittyi ohjeiden ja prosessin selkeyttämiseen. Opiskelijat toivat muun muassa esille, että heillä ei ollut tietoa siitä, ketkä olivat moduulivastaavia, joihin heidän olisi pitänyt ottaa yhteyttä intranetin ohjeistuksen mukaan. Esimerkkinä vastuuhenkilöiden epäselvyydestä mainittiin myös, että opettajan sairastuttua näytön arviointi oli kestänyt 4 kuukautta.

### Kevät 2020 - haastattelututkimus

Tammikuun 2020 haastattelututkimuksessa opiskelijoiden kokemukset näyttöpäivästä olivat positiivisia. Opiskelijat kokivat pääsevänsä näyttämään oman osaamisensa näytön tehtävien avulla. Myös näytön vaatima työ määrä arvioitiin kohtuulliseksi.

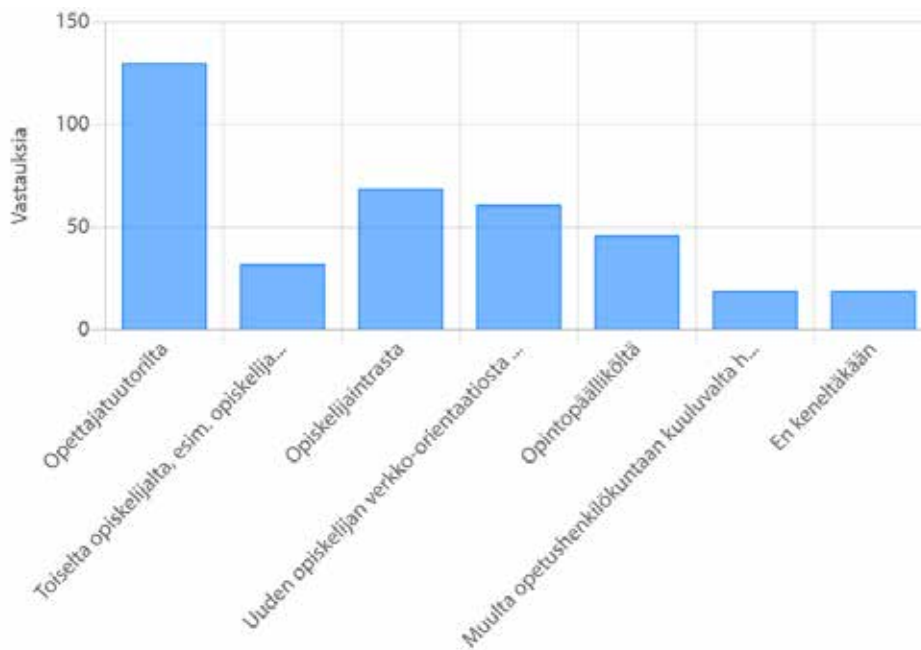
Haasteita koettiin eriarvoisessa ennakkotiedottamisessa. Osa oli saanut opettajatuutoriltaan kattavasti tietoa näyttöprosessista, kun taas osa kuuli näyttömahdollisuuksista sattumalta tai oli joutunut etsimään tiedot itse. Opiskelijat toivoivat saavansa heti opintojen alussa tietoa näyttöprosessin etenemisestä ja siitä, keneltä voi tarvittaessa kysyä lisätietoja. Opiskelijat ehdottivat mahdollisuutta kuulla kokemuksia aiemmin näyttöön osallistuneilta opiskelijoilta. Eräällä kampuksella järjestettyä ”näyttöklinikkaa” toivottiin kehitettynä versiona kaikille kampuksille. Tällä viitattiin orientaatioviikolla pidettyyn tilaisuuteen, jossa opettajat auttoivat opiskelijoita tunnistamaan osaamistaan verrattuna opintojaksojen osaamistavoitteisiin.

### Kevät 2021 - kysely

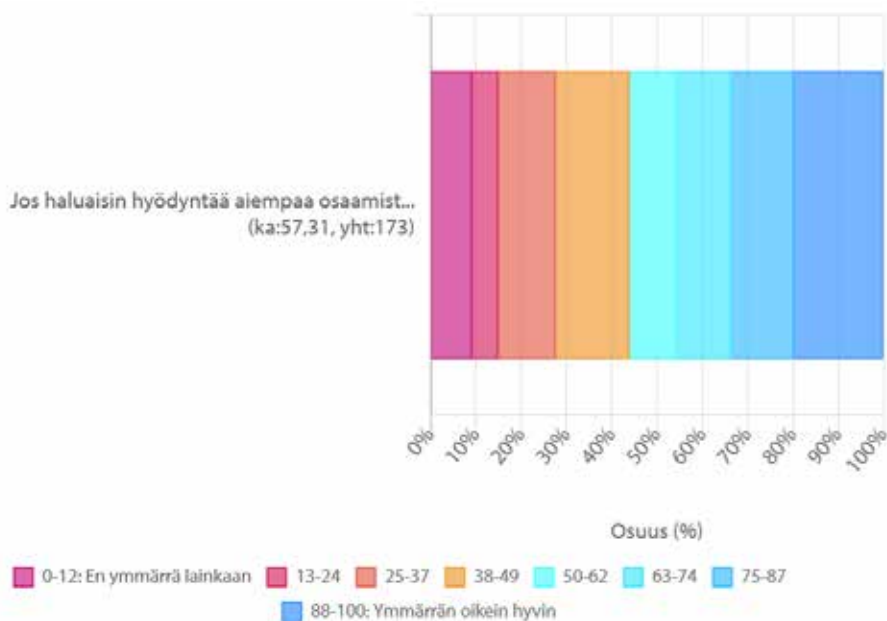
Kevään 2021 kyselyssä aiheena oli ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi tutkintoa”. Kyselyyn vastasi 173 opiskelijaa koko Laureasta, kaikista koulutuksista. Vastaajista oli puolet monimuoto-opiskelijoita (51 %) ja viidesosa opiskeli verkkotutkintoa (22 %). Vastaajista kolmasosalla (29 %) ei ollut kokemusta mistään kyselyssä mainituista AHOT-tavoista (osaamisen näyttö, hyväksiluku, opintojakson täydentäminen tai osittaisen osaamisen tunnustaminen).

Kuviosta 2 nähdään, mistä opiskelijat olivat saaneet ohjeistusta AHOT-tavoista. Suurin osa (75 %) oli kuullut asiasta opettajatuutorilta. Vastaaja pystyi valitsemaan useamman vaihtoehdon.

Ohjeistusta oli siis suhteellisen hyvin löydetty ja saatu. Lisäksi ohjeistuksesta näyttäisi olleen apua, koska kaikista 173 vastaajasta yli puolet oli sitä mieltä, että ymmärtää mitä hänen pitää tehdä osaamisensa tunnustamiseksi, ks. kuvio 3. Kysymykseen pystyi vastaamaan ”liukuasteikolla” 0-100, kun ääripäinä olivat ”En ymmärrä lainkaan” ja ”Ymmärrän oikein hyvin”.



**Kuvio 2.** Mistä sait ohjeistusta AHOT-tavoista? Kysymykseen sai merkitä useamman vaihtoehdon.



**Kuvio 3.** Jos haluaisin hyödyntää aiempaa osaamistani nykyisessä tutkinnossani, ymmärrän mitä minun tulee tehdä osaamiseni tunnustamiseksi ("Liukuva-asteikko 0–100").

Erityisen kiinnostava oli osio, jossa kysyttiin kokemuksia osaamisen näytöistä. Tähän osioon vastasivat vain he, joilla oli kokemusta osaamisen näytöistä. Kaikkiaan heitä oli 67 vastaajaa. Väittämät on esitetty kuviossa 4.

## OSAAMISEN NÄYTTÄMINEN

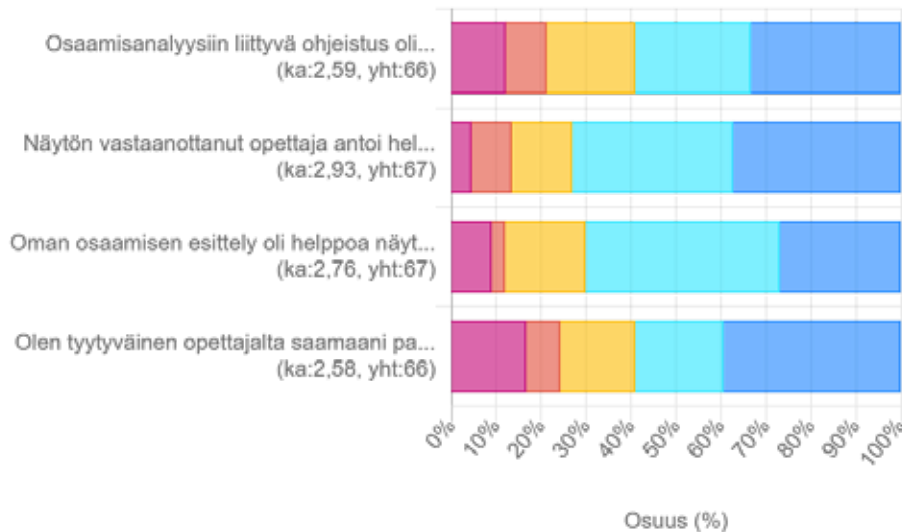
**Arvioi seuraavat osaamisen näyttämiseen liittyvät väittämät. Jos sinulla ei ole kokemusta väittämästä, vastaa, "ei kokemusta".**

	Ei kokemusta	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<b>Osaamisenanalyysiin liittyvä ohjeistus oli selkeä.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Näytön vastaanottanut opettaja antoi helposti ymmärrettävät ohjeet näyttöön liittyen.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Oman osaamisen esittely oli helppoa näytössä.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Olen tyytyväinen opettajalta saamaani palautteeseen ja arviointiin näyttösuorituksistani.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kuvio 4.** Väittämät liittyen kokemuksiin osaamisen näytöistä.

Osalla ei ollut kokemusta kaikista osa-alueista, esimerkiksi osaamisenanalyysi on voinut olla suullinen keskustelu. Ilmeisesti myös näytön arviointi on voinut olla vielä kesken kyselyn ajankohtana tai osaamisen näyttö on ollut kokonaan kirjallinen.

Kokemukset osaamisen näytöistä on esitetty kuviossa 5. "Osaamisenanalyysiin liittyvä ohjeistus oli selkeä" –väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli yli puolet vastaajista. Osaamisenanalyysiohjeistustakin selkeämmät olivat itse näyttöön liittyvä ohjeistus, koska "Näytön vastaanottanut opettaja antoi helposti ymmärrettävät ohjeet näyttöön liittyen" –väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli selvästi yli puolet. Myös itse osaamisen näyttäminen koettiin helpoksi eli "Oman osaamisen esittely oli helppoa näytössä" –väittämän kanssa täysin tai samaa mieltä oli yli puolet vastaajista.



**Kuvio 5.** Opiskelijoiden kokemukset osaamisen näytöistä.

Ehkä yllättävänkin moni (lähes viidennes) vastasi, että heillä ei ole kokemusta väittämästä ”Olen tyytyväinen opettajalta saamaani palautteeseen ja arviointiin näyttösuorituksestani”. Täten kyseiseen väitteeseen pystyi ottamaan kantaa vain 55 opiskelijaa. Heistä yli kolmannes oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa, mitä voitaneen pitää hyvänä tuloksena. Toisaalta avoimissa vastauksissa oli kommentti siitä, että opettajan mukaan näytöistä ei voi saada kiitettävää.

*”Sain näytöstä arvosanan 4, mutten perusteita miksei arvosana ei ollut kiitettävä. Kysyin niitä arviointisijoilta. Sain vastauksen, että ”yleensä näytöistä ei saa kiitettävää”.*

## Tapauskertomus – valmistuneen opiskelijan haastattelu syksyllä 2021

Haastateltava liiketalouden opiskelija aloitti monimuotoryhmässä liiketalouden opinnot syksyllä 2018 ja valmistui kolme vuotta myöhemmin. Hän suoritti osaamisen näytöillä yhteensä 105 opintopistettä, joista 60 opintopistettä opintojaksoina, 15 opintopistettä henkilökohtaisena projektina sekä 30 opintopistettä harjoitteluista. Opiskelijalla oli kymmeniä vuosia vanha opistotason tutkinto ja opintoja yliopistosta. Hän oli työskennellyt useissa yrityksissä sekä yrittäjänä. Aloittaessaan opinnot hänen ensisijainen tavoitteensa oli saada tradenomin tutkinto.

Kysyttäessä päällimmäistä kokemusta osaamisen näytöistä opiskelija käytti sanaa ”positiivinen”. Näin vaikka keskustelussa kävi ilmi, että näyttöprosessi ei aina ollut sujuva tai opiskelijaystävällinen. Opiskelija suoritti kaikki ensimmäisen lukukauden opinnot opintojaksoina, koska hänellä ei ollut alussa tarpeeksi tietoa osaamisen näytöistä. Hän oli yrittänyt suorita hyväksilukuja opistotason suorituksilla. Hyväksiluvut eivät luonnollisesti onnistuneet, mutta siinäkin yhteydessä kukaan ei ollut ohjeistanut osaamisen näyttöihin. Lisää tietoa näytöistä opiskelija oli hakenut Intrasta. Vaikka hän koki, että opiskelu opintojaksoilla auttoi kiinnittymään opiskelijayhteisöön ja opiskelu antoi uusia ajatuksia, hän olisi suorittanut mielellään myös ensimmäisen lukukauden opinnot näytöillä.

Yhtenä vaikeutena näytöissä opiskelija mainitsi sen, että joidenkin opintojaksojen osaamistavoitteet olivat yleisiä ja oli vaikea sovittaa niitä omaan osaamiseen. Häntä oli myös pohdittanut osaamisanalyysin tarkoitus; oliko se osa näyttöä? Jossakin vaiheessa hän sai keskusteluapua osaamisanalyysien kirjoittamiseen.

*"Kirjoitin vain jotain ja odotin, mitä tulee palautetta."*

Näyttötavoista opiskelija mainitsi ensimmäisenä tentit, joiden käytön hän kyllä ymmärsi, mutta harmillista oli, että tenteistä ei saanut palautetta. Interaktiiviset ja keskustelevat näytöt olivat olleet kiinnostavia. Tällaisia näyttöjä olivat olleet näytöt, joissa hän oli joko yksin tai useamman opiskelijan kanssa. Näytöissä oli mahdollisesti oma esitys, ryhmätyö tai -keskustelu. Parhaimpana näyttökokemuksena hän piti luentoa, jonka oli pitänyt opiskelijoille opintojaksolla.

*"Hauskin, mielenkiintoisin ja tietyllä tapaa paras, ehkä, oli näyttö, jonka tein tavallaan vierailevana luennoitsijana aloitteleville opiskelijoille. Hieno tilaisuus. Oman työhistorian kautta kerroin siitä, miten ICT-toimintaympäristöt ovat kehittyneet. Samassa tilaisuudessa oli toinenkin samanlainen luennoitsija, joka kertoi eri asioista, joten käydystä keskustelusta myös oppi."*

Useisiin näyttöihin liittyvän itsearvioinnin opiskelija koki hankalaksi, koska Laurean yleiset arviointikriteerit olivat hänestä hankala tulkita. Osaamisanalyysi oli ollut kaikissa näytöissä, mutta sitä hän ei kokenut itsearvioinniksi. Näyttöjen arvioinnit hän koki olleen oikeudenmukaisia.

*"Kyllä minä jokaisesta omasta mielestäni oikean ja perustellun arvosanan olen saanut."*

Opintojen loppuvaiheessa näytöillä oli suuri merkitys. Vaikka alun perin tavoitteena oli vain tutkinto, niin kuitenkin hän haki sisältöjä, jotka olisivat kiinnostavia. Loppuvaiheessa tarpeeksi kiinnostavia opintojaksoja oli vaikea löytää, varsinkin kun YAMK-opintojaksoille ei voinut ilmoittautua. Täten oli erittäin tärkeää, että täydentäviä opintoja pystyi tekemään näytöillä. Viimeisenä näyttönä oli henkilökohtainen projekti, joka ei kohdistunut minkään opintojakson osaamistavoitteisiin, vaan osaamistavoitteet määriteltiin yhdessä opiskelijan ja näyttöopettajien kanssa. Voidaan sanoa, että hänen kohdallaan näytöt olivat suorastaan edellytys tutkinnon loppuunsaattamisessa.

*"Ilman niitä näyttöjä en ainakaan olisi valmistunut vielä."*

*"Rehelligesti itseäni arvioiden, voi jopa miettiä, olisinko valmistunut ollenkaan."*

## OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN HYÖDYNTÄMINEN NÄYTTÖJEN KEHITYSTYÖSSÄ

Tässä luvussa käyn läpi opiskelijoiden kokemusten hyödyntämistä näyttöprosessin ja opiskelijaviestinnän kehittämisessä. Yhteenvetona kuviossa 6 on koottu tärkeimpiä kehittämistoimia vuosina 2019–2022 ja kyseisenä ajanjaksona eri menetelmin kerätyt opiskelijakokemukset.

Keväällä 2019 Laureassa oli jo parin vuoden kokemus näyttöprosessista ja tietämys, että näyttöprosessi ei ollut kovin opiskelijaystävällinen. Esimerkiksi osaamisanalyysin palautuksen jälkeen opiskelija joutui odottamaan epämääräisen ajan ennen kuin sai palautteen. Tämä tuli esille kokemuksissa, jotka ajoittuivat vuosille 2019–2020.



**Kuvio 6.** Vuosina 2019–2021 tehdyt selvitykset opiskelijoiden näyttökokemuksista sekä kehittämistoimia opiskelijaviestintään ja näyttöprosessiin liittyen.

Kesän 2019 opiskelijaprojektin kehittämissuhteuksista osa oli varsin perusteltuja, mutta ne olisivat vaatineet, tai vaatisivat edelleen, merkittäviä panostuksia IT-järjestelmien kehittämiseen. Toisaalta osa opiskelijoiden toiveista oli sellaisia, jotka eivät ole osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ”hengen” mukaisia. Esimerkiksi yksityiskohtaiset tehtävät, joita tekemällä voisi osoittaa osaamisensa. Täten jatkuva keskustelu opiskelijan aktiivisesta roolista oman osaamisensa esille tuojana on tarpeen.

Tammikuun 2020 haastattelututkimuksessa opiskelijat kertoivat kokeneensa näyttötilanteet positiivisina. Toisaalta ohjeistusta näytöistä oli ollut osin vaikea löytää ja opettajatuutoreiden antaman ohjauksen yhtenäistämiseksi oli selvä tarve.

### Uudet toimijat näyttöprosessiin – näyttöopettajat ja -koordinaattori

Näyttöjen lukumäärä oli tasaisessa kasvussa, joten näyttöprosessia oli syytä muokata yksinkertaisemmaksi ja vastuita selkeyttää. Vuonna 2019 näyttöjen koordinoinnista vastasivat ns. moduulivastaavat, joita oli Laureassa kymmeniä. Ajantasaisista listaa moduulivastaavista oli erittäin vaikea ylläpitää, ja moduulivas-

taavien roolista osaamisen näytöissä oli epäselvyyttä. Moduulivastaava-rooli poistettiin vuoden 2019 loppuun mennessä, mikä auttoi yksinkertaistamaan näyttöprosessia. Samalla tarve keskittää näyttöjen koordinointi Laureassa yhdelle henkilölle tuli entistäkin selkeämmäksi.

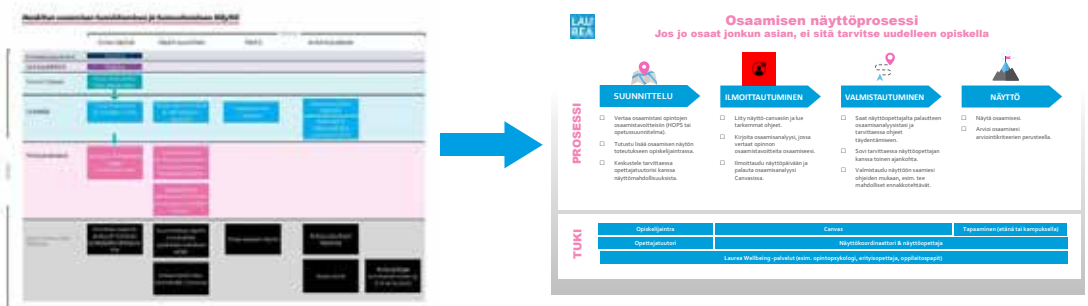
Vuosien varrella saatujen kokemusten perusteella nähtiin, että suurin osa näytöistä keskittyy tiettyihin opintojaksoihin. Kyseisten opintojaksojen vastuopettajista koottiin osaamisen näytöistä kiinnostuneet opettajat, joille varattiin työaikaa näyttöihin. Työaikaresursoinnin avuksi luotiin oma toteutus ”Näyttöpäivä”, johon vuonna 2021 oli kiinnitettyä jo 26 opettajaa ja yhteensä 530 tuntia. Tämä ratkaisu varmistaa, että suuri osa näytöistä pystytään hoitamaan sujuvasti ja kokeneiden näyttöopettajien voimin.

Syksyllä 2020 Laureassa nimettiin näyttöjä koordinoimaan yksi henkilö, jonka vastuulla on muun muassa varmistaa, että kaikille näyttöön ilmoittautuneille löytyy näyttöopettaja ja opiskelijat saavat sovitun ajan sisällä tiedon osaamisanalyysin arvioinnista ja tarkemmat tiedot näytön yksityiskohdista. Tämä ratkaisu osoittautui tärkeäksi parannukseksi, kun otetaan huomioon, kuinka paljon opiskelijoiden kysymyksiä ohjautui varsinkin alussa kyseiselle koordinaattorille ennen näyttöpäiviä. Positiivista on, että nyt vuotta myöhemmin näyttökoordinaattorille ohjautuvat kysymykset ovat selvästi vähentyneet, vaikka näyttöjen määrä jatkaa kasvuun.

## Opiskelijaviestinnän kehittäminen

Aivan uutena viestinnän keinona oli Canvasin oppimisympäristössä tarjolla oleva kurssi aloittaville opiskelijoille nimeltään Verkko-orientaatio. Kurssi oli ensi kertaan tarjolla Laureassa syksyllä 2020 aloittaville opiskelijoille. Laurean verkkosivuilla on ohjeistus uusille opiskelijoille siitä, miten tunnusten aktivoinnin jälkeen orientaatio Laureassa opiskeluun alkaa itsenäisesti suoritettavalla Verkko-orientaatiolla. Kurssilla kerrotaan muun muassa perustiedot osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Verkko-orientaation suorittaminen on vapaaehtoista, eikä siitä saa opintopisteitä. Palautetta verkko-orientaatiosta on saatu noin puolelta kaikista aloittaneista opiskelijoista, mikä kertoo opiskelijoiden aktiivisuudesta. Palautteen perusteella Verkko-orientaatiota on kehitetty joka lukukausi.

Loppuvuodesta 2020 uusittiin myös opiskelijoiden intranet sekä siellä ollut ohjeistus osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Opiskelijaviestintää on pyritty muokkamaan opiskelijaa puhuttelevampaan muotoon. Esimerkiksi näyttöprosessin kuvaus on muuttunut viimeisen kolmen vuoden aikana ”uimaratatyyppisestä” prosessikuvauksesta opiskelijaa suoraan puhuttelevaan muotoon, kuten kuviosta 7 näemme.



**Kuvio 7.** Näyttöprosessin kehittyminen vuodesta 2017 vuoteen 2021. Usean toimijan uimarataprosessi on nykyisin kuvattu vain opiskelijan silmin.

Keväällä 2021 aloittaville opiskelijoille oli siis tarjolla merkittävästi uudistettu ohjeistus liittyen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kevään 2021 kyselyn tulokset vahvistavat käsitystä, että ohjeet ovat nykyisin selkeämmät. Myös tapauskertomus syksyltä 2021 vahvisti näyttöprosessin kehittämisen oikean suunnan näinä vuosina.

## OSAAMISPERUSTAISUUDEN TOTEUTUMINEN

Osaamisperustaisuuden yhdeksän kriteerin ja opiskelijoiden näyttökokemusten avulla voidaan pohtia Laurean liiketalouden tradenomien näyttöprosessin nykytilaa ja jatkokehitystä. Käyn läpi seuraavaksi kunkin kriteerin kohdalla ajatuksiani.

### **1 Opiskelijan itsearviointi on merkittävässä roolissa opintopolulla**

Opiskelijan itsearviointia on tuettu ottamalla käyttöön osaamisanalyysi, jossa opiskelija peilaa omaa osaamistaan opintojakson osaamistavoitteisiin. Osaamisanalyysi on yksi laajimmin Laurean sisällä levinnyt käytännö osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Osaamisanalyysi on ensimmäinen askel opiskelijan polulla osaamisen näytössä. Jotta opiskelija pystyy arvioimaan osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin, tulee osaamistavoitteiden olla opiskelijälähtöisesti määritelty. Laurean tutkintosääntöön on kesällä 2021 lisätty maininta siitä, että näytön osaamisen arvioivat opiskelija ja näytön vastaanottava opettaja yhdessä. Täten näyttöjen arviointia saadaan varmasti kehitettyä siihen suuntaan, että opiskelijan itsearviointi on aidosti mukana arvioinnissa.

### **2 Osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan riippumatta siitä, missä, milloin tai miten osaaminen on hankittu**

Palkkatyössä hankittu osaaminen on tradenominen ja restonomien koulutuksessa merkittävä peruste hakea osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Toisaalta usein pohjalla voi olla myös opistotason opintoja, jotka yhdistettynä työkokemukseen antavat hyvän perustan osaamiselle. Harrastuksessa tai järjestötoiminnassa hankittu osaaminen on myös yksi peruste.

### **3 Koulutuksessa toteutuu henkilökohtaistetut ja yksilölliset opintopolut**

Osaamisen näytöt ovat mitä suurimmassa määrin henkilökohtaistettuja opintopolkua, kullakin opiskelijalla on oma ainutlaatuinen osaamisprofiilinsa. On kuitenkin mahdollista luoda kaikille yhteinen prosessi, joka mahdollistaa henkilökohtaiset osaamisen näytöt. Prosessi luo raamit (ohjeistus, aikataulut, resurssoinnit), joiden avulla varmistetaan, että kaikilla opiskelijoilla olisi pääsy samaan tietoon ja täten sama mahdollisuus tehdä päätös mahdollisesta osaamisen näytöstä.

### **4 Opettajalla vahva rooli ohjaajana ja osaamisen tunnistajana**

Laurean tutkintosäännön mukaan "opiskelija vastaa osaamisen osoittamisesta, todistamisesta ja riittävien tietojen toimittamisesta". Käytännössä opiskelija tarvitsee aina ohjausta siihen, miten hän voi osaamisensa osoittaa. Toisin sanoen opettajalla on vahva rooli ohjaajana, mutta vain ohjaajana. Valitettavan usein näyttö tapahtuu edelleen opettajälähtöisten tehtävien suorittamisella. Muutos tässä tapahtuu hitaasti ehkä myös siksi, että osa opiskelijoista kokee yksityiskohtaiset tehtävänannot



toivottavina. Tällöin näyttö on kuitenkin enemmänkin opintojakson vaihtoehtoinen suorittamistapa. Opiskelijasta lähtöisin oleva osaamisen näyttö on luonnollisesti uusi asia opettajälähtöiseen opettamiseen. Muutos vaatii aina aikaa, toisaalta positiiviset kokemukset opiskelijoiden vahvasta osaamisesta ovat saaneet aikaan nopeitakin muutoksia opettajien ajattelutavassa.

#### **5 Opetussuunnitelma rakentuu työelämärelevantteista osaamisalueista ja 6 Osaamisalueet sisältävät opiskelijälähtöiset osaamistavoitteet**

Laureassa on jo vuodesta 2006 ollut osaamisperustainen opetussuunnitelma. Opiskelijälähtöiset osaamistavoitteet ovat kuitenkin jatkuvan kehittämisen kohde. Osaamisen näyttöjen yhteydessä on käynyt usein ilmi, että yksittäisten opintojaksojen osaamistavoitteet eivät ole olleet opiskelijälähtöisiä, eivätkä edes opettajälähtöisiä. Kyse on ollut todennäköisesti enemmänkin kompromissin tuloksesta kuin työkalusta, jota oikeasti voidaan käyttää asettamaan tavoitteita osaamiselle. Jotta opintojaksojen osaamistavoitteet ohjaisivat opettajaa ja opiskelijaa paremmin osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, tarkistettiin joidenkin opintojaksojen osaamistavoitteet viimeksi vuonna 2021 julkaistuu liiketalouden opetussuunnitelmaan.

#### **7 Osaamistavoitteille on määritelty selkeät arviointikriteerit**

Laureassa on määritelty AMK-tutkinto-opiskelijan arviointikehikko, jonka avulla opettaja ja opiskelija voivat arvioida saavutettua osaamista. Arviointikehikossa on kaksi eri vaatimustasoa ja osaaminen on jaettu kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat seuraavat: ammatillinen tietoperusta, tiedonhaku ja raportointi; ammatillinen toiminta ja työelämän kehittäminen sekä soveltuvin osin ryhmätyötaidot, johtaminen ja vastuullisuus. Vielä on tehtävää siinä, että arviointikehikon soveltaminen osaamistavoitteille olisi avattu tarkemmin. Arviointikehikko on kuitenkin erittäin hyödyllinen erityisesti henkilökohtaisten projektien näyttöjen arvioinnissa.

#### **8 Puuttuvaa osaamistavoitteiden mukaista osaamista voidaan hankkia ja täydentää eri tavoin**

Tämä toteutuu esimerkiksi siten, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus osaamisanalyysin tai näyttöjen täydentämiseen. Välillä kyse on ollut vain siitä, että opiskelija ei ole osannut tuoda osaamistaan näkyväksi sillä tavalla, kuin opettaja on sitä toivonut. Tulevaisuudessa toivottavasti pystytään paremmin hyödyntämään esim. työn opinnollistamista siihen, että opiskelijan kanssa sovitaan osaamisen täydentämisestä työssään.

#### **9 Osaamista arvioidaan jatkuvasti, monipuolisesti ja monen arvioijan toimesta**

Valitettavasti opiskelijoiden kokemuksista kävi ilmi hyvin erilaiset kokemukset liittyen erityisesti näyttöjen arviointiin. Arviointi vaikuttaa olevan seikka, joka vaatii vielä paljon keskustelua ennen kuin päästään tilanteeseen, että osaamista arvioidaan aidosti jatkuvasti, monipuolisesti ja monen arvioijan toimesta.

## POHDINTA

Onnistuneen AHOT- käytänteen tunnusmerkkejä ovat ainakin seuraavat seikat: systemaattinen prosessi ja siihen liittyvien käsitteiden selkeä määrittely, hyvä yhteistyö eri toimijoiden välillä, opettajien osaamisen vahvistaminen sekä myönteisen ilmapiirin tukeminen. Osa AHOT-käytänteiden haasteista liittyy opettajien osaamiseen ja sitä kautta henkilöityvään kokemukseen. Opiskelijoita on harvemmin osallistettu AHOT-käytänteiden kehittämiseen. (Hintsanen ym. 2016, 73–74.)

Olemme Laureassa keränneet kehittämisen tueksi opiskelijoiden kokemuksia, mutta varsinaista osallistamista näyttöprosessin ja näyttöjen kehittämiseen esimerkiksi yhteiskehittämisen keinoin ei ole tehty. Jokaisen vuorovaikutteisen näytön yhteydessä opettajalla on mahdollisuus saada arvokasta tietoa opiskelijoiden kokemuksista itsearviointiin ja palautekeskustelun yhteydessä. Tämä mahdollistaa opettajan kehittymisen näytön vastaanottajana.

Organisaation kannalta on tärkeää, että opettajat jakavat omia kokemuksiaan toisten opettajien kanssa. Tradenomien näyttöjen vastaanottamista on kohdistettu opettajille, jotka ovat olleet asiasta kiinnostuneita. Tämä mahdollistaa sen, että tietyille opettajille kertyy nopeammin kokemusta näytöistä ja ilmapiiri on itsestään innostunut. Olemme pystyneet järjestämään yhteisiä tilaisuuksia, joissa olemme pohtineet parhaita käytänteitä näyttöjen vastaanottamiseen.

Selkeä näyttöprosessi ja -koordinaattori varmistavat näyttöjen teknisen sujumisen, esim. aikataulutuksen. On äärimmäisen tärkeää, että opiskelijoilla on yksi henkilö, johon voi ottaa yhteyttä. Mitä selkeämpi viestintä opiskelijoille, sitä vähemmän näyttökoordinaattorille tulee yhteydenottoja; siitä meillä on jo kokemusta. On kuitenkin selvää, että näyttökoordinaattorin rooli on tärkeä myös jatkossa, koska näyttöjen lukumäärä jatkaa kasvuaan.

Osaamisen näyttö on aina opiskelijan valinta, mutta opiskelija tarvitsee valinnan tekemiseen ohjausta. Kyselytutkimuksen mukaan opiskelijat olivat saaneet eniten ohjausta AHOT-käytänteistä opettajatuutorilta. Ymmärrettävästi opiskelijoiden osaaminen kohdistuu useimmiten alkuvaiheen opintoihin, joten on äärimmäisen tärkeää, että kaikki opiskelijat saavat opettajatuutoriltaan ohjausta osaamisen näytöistä. Opettajatuutoreiden koulutusta on kehitetty viime vuosina Laureassa, mutta osaamisen näyttöjen liittyvää ohjausta tulisi vielä parantaa.

Tulokset osoittivat, että tradenomien näyttöprosessi on Laureassa kehittynyt oikeaan suuntaan. Prosessikehitystä tärkeämpää on jatkossa keskittyä näyttöjen monipuolisuuteen, erityisesti opiskelijan toimijuuden syventämiseen näytöissä ja niiden arvioinnissa. Yhtenä esimerkkinä tästä on näyttöjen kohdistuminen muuhun kuin opintojaksoilla määriteltyyn osaamiseen. Näiden ns. henkilökohtaisten projektien näytöissä opiskelija itse määrittää tutkintoon soveltuvat osaamistavoitteet, suunnittelee näyttötavan ja tekee itsearviointin. Näistä on jo hyviä kokemuksia.



***Osaamisen näyttö on aina opiskelijan valinta, mutta opiskelija tarvitsee valinnan tekemiseen ohjausta.***

## Lähteet

**Alaniska, H., Keurulainen, H. & Tauriainen, T.-M. (toim.) 2019.** Osaamisperustaisia käytäntöjä korkeakouluissa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 58. Viitattu 12.10.2021. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-176-0>

**Auvinen, P. & Keto, U. 2012.** Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa A. Airola & H. Hirvonen (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Joensuu: University of Eastern Finland. Publications of the University of Eastern Finland, General Series, No 8. 43–54. Viitattu 26.10.2021. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-0696-0/urn\\_isbn\\_978-952-61-0696-0.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0696-0/urn_isbn_978-952-61-0696-0.pdf)

**Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T. & Seppälä, H. 2016.** Liikettä niveliin – Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2:2016. Viitattu 26.10.2021. [http://karvi.fi/app/uploads/2016/02/KARVI\\_0216.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2016/02/KARVI_0216.pdf)

**Laurea-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö.** Viitattu 26.10.2021. <https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/tutkintosaanto-laurea>

**Mäkinen-Streng, M., Ojala, K. & Haltia, N. 2017.** Opitulle tunnustusta – Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT). Eurostudent VI –tutkimuksen artikkelisarja. Turun yliopisto: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:35. Viitattu 11.10.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-496-2>

## 4 Opettajien kokemuksia osaamisperustaisuudesta

Ilona Frisk



**OSAAMISPERUSTAISUUS ON AMMATTIKORKEAKOULUJEN** arkipäivää. Siihen perustuvat opetus suunnitelmat ja se vaikuttaa tehtäviin pedagogisiin ratkaisuihin. Keskeisessä roolissa osaamisperustaisuuden toteuttamisessa on opetus- ja ohjaushenkilöstö. Tämä artikkeli pohjautuu osaamisperustaisuutta opetushenkilökunnan työssä käsitelleeseen proseminaarityöhöni.

### JOHDANTO

Osaamisperustaisuus on tullut osaksi ammattikorkeakoulujen arkea 2000-luvun alkupuolella, ja tänä päivänä siihen ohjaa myös lainsäädäntö. Opetus- ja koulutussanasto OKSA:ssa osaamisperustaisuus määritellään pedagogista toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi, jonka mukaan koulutuksessa tärkeintä on, että oppija saavuttaa hänelle tavoitteeksi asetetun osaamisen. Sillä, millä tavoin ja kuinka pitkän ajan kuluessa osaaminen on hankittu, ei ole merkitystä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 243.) Osaamisperustaisuudella tarkoitetaan oppimistuloksiin perustuvaa koulutuksellista lähestymistapaa, jossa arviointi perustuu oppimisprosessia enemmän osaamiseen (EU 2011, 8).

Osaamisperustaisuudesta säädetään ammattikorkeakoululaissa (932/2014 §37). Keskeinen tekijä siirtymisessä osaamisperustaisuuteen on kuitenkin Bolognan prosessi. Prosessin keskeisenä osana on rakennettu European Qualifications Framework (EQF) eli eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys. EQF kuvaa oppijan tietoja, taitoja ja pätevyyttä riippumatta siitä, missä osaaminen on hankittu. Sen tavoitteena on osaamisen vertailtavuus ja tutkintojen vastaavuus Euroopassa. Viitekehys on kahdeksanportainen, ja Suomessa sen soveltamisesta on määrätty lailla. (Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta 93/2017 § 2.)

Viitekehysten soveltamisessa ja tulkinnassa on jonkin verran kansallisia eroja, vaikka kehys ohjaakin yhtenäistämään käytäntöjä Euroopassa. Esimerkiksi käytettävä käsitteistö ei vielä ole kaikkialla täysin yhdenmukainen (Ala-Vähälä 2020, 80). Myös Suomessa käytetään osaamisperustaisuudesta useita määritelmiä ja nimityksiä. Korkeakoulutuksen yhteydessä on käyttöön vakiintunut muoto osaamisperustaisuus, jota on päättänyt käyttää ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry (Arene ry 2007, 21). Toisen asteen ammatillisen ja aikuiskoulutuksen yhteydessä taas puhutaan osaamisperusteisuudesta (Laajala 2015, 53–54). Samoin englanninkielisissä ilmauksissa esiintyy vaihtelua. Muodon competence-based lisäksi käytetään ilmauksia performance-based ja outcome-based. Näiden voidaan ajatella muodostavan oppimistuloksiin perustuvan koulutuksellisen lähestymistavan (learning outcomes approach), jossa arviointi perustuu oppimisprosessia enemmän osaamiseen (Haltia 2011, 58; EU 2011, 8).

Osaamisperustaisuuden tutkimus Suomessa on vielä ollut verrattain vähäistä. Näkökulmia on kuitenkin esitetty niin puolesta kuin vastaan. (Laajala 2019, 439.) Osaamisperustaisuuden on koettu haastavan opettajan autonomisen roolin opetussuunnitelman toteuttamisessa ja siinä kuvattujen osaamisvaatimusten on muun muassa koettu rajoittavan opettajan vapautta valita tapoja toteuttaa opetusta (Laajala 2019, 448). Toisaalta onnistunut tutkinnon kuvaus osaamistavoitteiden avulla mahdollistaa työelämän ja muiden sidosryhmien paremman ymmärryksen siitä, minkälaista osaamista tutkinto tuottaa ja miten se vastaa tarpeita. Se näyttää lisäävän myös opiskelijakeskeisiä toimintamalleja ja mahdollistavan erilaisia aktiivisen oppimisen tapoja. (EU 2011, 7–11.)

Keskeisessä roolissa osaamisperustaisuuden toteuttamisessa ovat opetussuunnitelmaa toteuttavat opettajat ja erilaisissa ohjaustehtävissä toimivat henkilöt, joiden työhön osaamisperustaisuus vaikuttaa (Isokorpi 2003, 114).

## Osaamisperustaisuus pedagogisten ratkaisujen pohjana

Osaamisperustaisuus sisältyy Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogisiin linjauksiin. Keskeinen tavoite on se, että sekä tutkintokoulutus että jatkuvan oppimisen eri muodot kehittävät työelämän tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaavaa ja tutkimukseen pohjautuvaa osaamista. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2021.)

Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen sekä muut samaan aikaan tapahtuneet ammattikorkeakouluun vaikuttaneet yhteiskunnalliset kehittämistoimet ovat muuttaneet opettajan työtä viime vuosina. Muutokset näkyvät esimerkiksi perinteisen tiedonvälittäjän roolin muuttumisena osaamisen mahdollistajaksi. (Kunnari 2018, 13–14.) Osaamisperustaisuuden on koettu haastavan opettajan autonomista roolia opetussuunnitelman toteuttamisessa ja rajoittavan vapautta valita opetuksen tapoja (Laajala 2019, 448).

Opiskelijakeskeisyys liittyy vahvasti osaamisperustaisuuteen. Opinnot suunnitellaan henkilökohtaisesti opiskelijan oman osaamisen ja osaamistarpeen pohjalta. Osaamisperustaisessa ajattelussa korostuvat muun muassa opiskelijan oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus, sitoutuminen opintoihin sekä aktiivinen osallistuminen ja vastuu osaamisen saavuttamisessa. Myös työelämällä on merkittävä rooli. Yhteisöllinen oppiminen, uudet ratkaisut, käsitteet sekä toimintatavat korostuvat ja osaamisen tavoitteet liittyvät koko oppijayhteisöön, mukaan lukien työelämä. (Laukia 2018.)

Opettajan asiantuntijuus näkyy pedagogisena ajatteluna. Tällä tarkoitetaan oppimista koskevaa päätöksentekoa, mikä taas pohjautuu opetussuunnitelmaan ja opettajan omaan tausta-ajatteluun ja uskomuksiin. Laadukas pedagoginen ajattelu edellyttää, että opettaja tiedostaa omat taustalla vaikuttavat käsityksensä ja pystyy perustelemaan tekemänsä pedagogiset valinnat. (Kansanen 1999, 59–60.) Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisuuteen liittyvien valintojen tulisikin näkyä opetus- ja ohjaushenkilöstön pedagogisessa ajattelussa.

## Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmatyössä

Opetussuunnitelma on keskeinen opetusta ohjaava dokumentti, joka kertoo osaamisvaruudessa tehdyistä valinnoista. Opetussuunnitelmassa asetetaan osaamisen kriteerit ja se kertoo, mikä on osaamista ja mikä ei sitä ole. Nämä kriteerit toimivat arvioinnin pohjana. Ne osoittavat hyväksyttävän tason sekä muut arvioitavat osaamisen tasot. (Saranpää 2012, 72–73.)

Ammattikorkeakoulussa tutkintoon edellytettävä osaaminen määritellään osaamistavoitteina opetussuunnitelmassa. Käsite osaamistavoite kertoo tutkinnon edellyttämistä osaamisen tasoista (European Commission 2015, 22). Tutkinnon osaamistavoitteissa määritellään vaadittavan osaamisen minimitaso oppimisprosessin päättyessä. Ymmärrettävyyden takia opetussuunnitelmassa tulisi välttää liian yksityiskohtaisia ja monimutkaisia kuvauksia, mutta jos se jää liian yleistasoiseksi, se menettää merkityksensä. European Union 2011, 12.) Kyseessä on siis vaadittavan osaamisen määrittely konkreettisina oppimistuloksina (Laajala 2015, 52).

Osaamisperustainen toimintatapa korostaa opettajan roolia. Ohjaajan on edistettävä osaamisen kehittymistä opetuksen puitteissa, mutta huomioitava myös opiskelijan olemassa olevan ja muualla hankitun osaamisen merkitys tutkinnon suorittamisessa. Konkreettisesti tämä näkyy esimerkiksi opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisessa. Opetussuunnitelmaa on kyettävä soveltamaan erilaisissa joustavissa ja ketterissä oppimisympäristöissä yksilöllisesti. (Kunnari 2018, 58.)

Opettajan tehtävä on toimia oppimisen mahdollistajana, mutta keskeinen rooli ja vastuu omasta oppimisestaan on opiskelijalla itsellään. (European Union 2011, 4.) Ohjaajan on kuitenkin osattava soveltaa opetussuunnitelmassa asetettuja kriteerejä sekä tunnistaa opiskelijan osaamista henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimiseksi. (Saranpää 2012, 73.) Opettajan rooli on siten muuttunut luennoivasta opettajasta oppimisen ohjaajaksi.

Samalla opiskelija ei ole enää vain opetuksen vastaanottaja, vaan aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan. (Isokorpi 2003, 114.) Elinikäisen oppimisen ajatusmallin mukaisesti opiskelijat ovat omien henkilökohtaisten opintopolkujensa omistajia ja toimijoita. Korkeakoulu mahdollistaa opintopolun rakentamisen, opiskelijakeskeisyys taas omat yksilölliset valinnat ja etenemisen opinnoissa. Tämän mahdollistaminen edellyttää selkeitä osaamistavoitteita ja ymmärrettäviä arviointikriteerejä sekä opiskelijan asettamista arviointiprosessin keskiöön. (Kallberg 2009, 14.)

Opetussuunnitelma asettaa opettajan työlle tavoitteet, mutta samalla on kuitenkin huomioitava erilaiset oppimisympäristöt, joissa oppiminen tapahtuu. Toiminnassa korostuvat alueellinen yhteistyö ja yhteisöllisyys. Oppimiskäsityksissä tällainen toiminta näyttäytyy kontekstuaalisena, situationaalisena ja on kehittämistyöhön liittyvää sekä opiskelijakeskeistä. (Kotila 2012, 29–32.) Osaamista syntyy ja hyödynnetään erilaisin tavoin ja erilaisissa ympäristöissä.

## Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisia käytänteitä

Osaamisperustainen lähestyminen mahdollistaa siis sen, että osaamista voidaan hankkia usein erilaisin tavoin. Opiskelija voi hankkia osaamista osallistumalla järjestettyyn opetukseen, etsimällä tietoa itsenäisesti tai esimerkiksi työn opinnollistamisen kautta. (Alaniska & Tauriainen 2019.) Kun tutkintoon vaadittava osaaminen on määritelty osaamisvaatimuksina, eikä keskeistä tutkinnon saamiseksi ole se, miten osaaminen on hankittu, on opiskelijalla mahdollisuus saada osaamistaan tunnustetuksi osaksi tutkintoa. Tällaiseen osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen velvoittaa ammattikorkeakouluja laki (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 §37).

Käytännössä osaamisperustaisuus näkyy esimerkiksi opintojaksojen toteutuksissa ja pedagogisissa valinnoissa, kuten tiiviissä työelämäyhteistyössä. Opiskelijan näkökulmasta työelämäyhteistyötä edustavat ne opetussuunnitelman elementit, joissa oppimisprosessi kytkeytyy aidosti työelämään. Tällaisia oppimisprosessin kohtia ovat esimerkiksi opinnäytetyöt, harjoittelut, erilaiset projektiopinnot ja työn opinnollistaminen. (Laitinen-Väänänen, Virtanen, Tynjälä, Virolainen, Mattila & Heikkinen 2020, 12.)

Työn opinnollistamisessa opetussuunnitelmassa kuvattua osaamista työtehtävissä voi hankkia tekemällä työtä tai osallistumalla opintojen aikana muuhun toimintaan, joka tuottaa tavoitellun tutkinnon mukaista osaamista (Laurea n.d.). Laureassa työelämäprojekteja toteutetaan muun muassa opintojaksoilla. Työelämäprojekti voi olla osa opintojaksototeutusta ja työpaikka toimia oppimisympäristönä. Projekteista kertyvää osaamista voidaan myös yksilöllisesti tunnustaa osaksi tutkintoa.

Oppimista tuetaan tarpeen mukaan teoriaopinnoilla. (Laurea 2021.) Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma HOPS (Laurea n.d.) Opettajatuutori ohjaa opiskelijaa työskentelyssä, jonka kautta opiskelija oppii tunnistamaan omaa osaamistaan ja määrittelemään tavoitteitaan suhteessa tutkintoonsa. Työskentelyn tavoitteena on tukea opiskelijan valmiuksia opintojen suorittamiseen, mutta myös vahvistaa ammatillista kehittymistä, urasuunnittelutaitoja ja työelämävalmiuksia. (Laurea n.d.)

Näitä käytäntöjä tukee myös muun muassa Saranpään (2012, 71) tiukka tulkinta siitä, että osaamista voi olla vain aidossa ympäristössä, jos sillä tarkoitetaan tietojen, taitojen ja asenteiden sidoksia autenttisessa työssä. Jotta koulutuksessa voidaan saavuttaa tällaista osaamista, tulee sen toteutua ainakin jossain vaiheessa aidossa työtehtävissä ja -ympäristöissä. Tätä tukee hyvin Laurea-ammattikorkeakoulun strateginen pedagoginen toimintamalli, kehittämispohjainen oppiminen, joka tunnetaan nimellä Learning by Developing (LbD). Tässä toimintamallissa oppiminen tapahtuu aidossa työelämän tilanteissa, niitä tutkien ja kehittäen. (Laurea 2021.) Koska opetus- ja ohjaushenkilöstön niin kehittämispohjaisessa oppimisessa kuin osaamisperustaisuudessa ylipäättään on merkittävä, halusin tutkia heidän kokemuksiaan tarkemmin.



## TUTKIMUS OSAAMISPERUSTAISUUDESTA OPETUS JA OHJAUSHENKILÖSTÖN KOKEMANA

Etsin vastausta siihen, millaisia kokemuksia ammattikorkeakoulun opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on osaamisperustaisuudesta työssään. Tarkoitukseni oli ymmärtää osaamisperustaisuutta ilmiönä sekä tarkastella sitä arjessaan toteuttavan henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten osaamisperustaisuus näkyy ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa?
2. Millaisia konkreettisia käytännön esimerkkejä osaamisperustaisuudesta opetus- ja ohjaushenkilöstö tunnistaa työssään?

Aineisto kerättiin Laurea-ammattikorkeakoulussa kevään ja kesän 2021 aikana. Tutkimukseen osallistui kuusi Laureassa opetus- ja ohjaustehtävissä työskentelevää henkilöä. Heistä ei kerätty muuta taustatietoa kuin se, minkälaisessa tehtävässä he työskentelevät. Aineisto kerättiin teemahaastatteluin. Haastateltavat työskentelivät nimikkeillä lehtori ja asiantuntija. Lopullinen kuuden haastateltavan joukko muotoutui sen perusteella, että ilmaisivat halukkuutensa osallistua ja keillä tähän oli aikatalujensa puitteissa mahdollisuus.

Haastatteluissa kerättiin tietoa neljästä pääteemasta. Ensimmäiseksi käsiteltiin osaamisperustaisuutta käsitteenä ja varmistettiin samalla, että haastateltavalla ja haastattelijalla on yhteinen käsitys sen sisällöstä ja tarkoituksesta. Sen jälkeen kysyttiin siitä, miten osaamisperustaisuus haastateltavan mielestä näkyy hänen omalla opetuslallaan ja sen opetussuunnitelmassa. Lisäksi kysyttiin, miten osaamisperustaisuus näkyy opintojaksojen suunnittelussa tai toteutuksessa. Lopuksi tiedusteltiin haastateltavilta konkreettisia esimerkkejä osaamisperustaisuudesta heidän omassa työssään.

Aineiston analyysiin olen käyttänyt laadullista sisällön analyysia. Kerätyssä aineistossa kiinnostavinta olivat opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemukset osaamisperustaisuudesta omassa työssään. Anonymiteetin säilyttämiseksi käytän haastateltavista yksilöiviä numeroita yhdestä kuuteen.

Kerätyn aineiston perusteella kävi ilmi, että osaamisperustaisuuden merkitys omalle työlle koettiin eri tavoin ja siihen liittyvät kokemukset olivat vaihtelevia. Kaikki haastateltavat kertoivat tietävänsä, mitä käsitteellä tarkoitetaan, mutta useimmat kokivat sen vaikeaksi selittää. Osaamisperustaisuudesta käytettiin myös synonyymina muotoa osaamisperusteisuus, vaikka osaamisperusteisuutta käytetään vain toisen asteen ammatillisen koulutuksen yhteydessä.

Esiin nousseet osaamisperustaisuuden merkitykset ovat jaettavissa kahteen päälinjaan. Toisaalta osaamisperustaisuuden koettiin olevan jokseenkin irrallaan varsinaisesta opetuksesta ja koskevan vain osaamisen tunnustamista. Toisaalta koettiin osaamisperustaisuuden olevan koko oman pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttava perusta. Yhteistä kahdelle päälinjalle aineistossa oli, että osaamisperustaisuudessa on keskeistä opiskelijälähtöisyys, opintojen henkilökohtaistaminen sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

### Osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan liittyviä kokemuksia

Kaikilla haastatelluilla oli työnsä puolesta kokemusta osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta. Kaikki opettajat olivat opettaneet opetussuunnitelmassa kuvattuja opintojaksoja ja ohjaustyössäkin opetussuunnitelman pohjalta oli vähintään tunnustettu osaamista ja ohjattu harjoitteluja. Vastauksista kävi silti ilmi, ettei opetussuunnitelmaa ollut ajateltu erityisesti osaamisperustaisuuden tai sen ilmenemismuotojen näkökulmista.



Opetussuunnitelman tiedettiin rakentuvan osaamisille ja sisältävän osaamistavoitteet. Osaamisten kuvauksista tunnistettiin myös osaamisen eri tasoja. Määrittelyjä pidettiin kuitenkin varsin yleistasoisina. Aineiston pohjalta yleistasoisuus nähtiin pääosin haasteena, mutta tässä tunnistettiin myös päinvastainen näkökulma.

*H5: On hyväkin, että ovat [väljiä], koska asiat muuttuu. Olisi harmillista, että joku olisi liian tarkkaan määritelty. Joku tekniikka tai ismi happanee helposti.*

Väljemmin määritellyt osaamistavoitteet mahdollistavat haastateltujen mukaan myös erilaiset pedagogiset ratkaisut ja osaamistavoitteiden sisällä opetuksen suuntaamisen kulloinkin ajankohtaisiin asioihin sekä paremmat mahdollisuudet vastata työelämän muuttuviin tarpeisiin. Osaamistavoitteiden määrittelystä esiin tuoduissa kokemuksissa painottui kuitenkin huoli niiden liian yleistasoisesta muotoilusta.

Haastateltavat toivat kokemustensa perusteella ilmi huolta siitä, että saman opintojakson sisällöt vaihtelevat eri toteutuksilla samoista osaamistavoitteista riippumatta. Vaihtelua on myös saman opettajan opettaessa opintojaksoa eri ryhmille tai eri lukukausina. Vaikka painotusten vaihtelu nähtiin hyvänä ja merkityksellisenä opiskelijoiden kannalta ja sen koettiin tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuksia oman osaamisprofiilinsa muodostamiseen, olivat haastatellut huolissaan keskeisten osaamisten säilymisestä ja niiden saavuttamisesta. He halusivat olla varmoja siitä, että ne varmasti säilyvät ja mahdollistavat opiskelijoille seuraavilla opintojaksoilla tasavertaiset mahdollisuudet hankkia osaamista. Osaamistavoitteiden tarkkuus ja konkreettisuus nähtiin tärkeäksi myös arvioinnin kannalta.

*H2: Kun arvioidaan, onko osaamista tai ei, sen pitäisi olla konkreettisempaa, mimmosia asioita pitää oikeesti olla. Ei sellaista maailmoja syleilevää mistä ei saa sitten oikeesti kiinni.*

Osaamistavoitteiden muuttaminen konkreettisiksi opetettaviksi tai vaadittaviksi asioiksi oli välillä vaikeaa. Haasteita oli muun muassa asetettujen osaamistavoitteiden yksiselitteisessä tulkitsemisessa. Erityisen haastavaksi koettiin joidenkin verbien, kuten "hallita" ja "ymmärtää" sekä joissain tapauksissa myös "tietää" tulkitseminen. Opetuksen suunnittelu ja osaamisen tunnistaminen sekä tunnustaminen koettiin näiden osalta erityisen vaativaksi.

*H3: Tietäminen on vaikea. Onko osaamista, jos vain tietää, että jokin asia on olemassa? Ohkaisuudessaan haastava tavoite.*

Määrittely, jossa opiskelijan vaaditaan osaavan soveltaa tietoa, koettiin yksinkertaiseksi. Esimerkiksi työelämäprojekteissa voi kohtuullisen helposti nähdä, onko jotakin teoreettista tietoa sovellettu kyseissä tilanteissa oikein tai järkevällä tavalla. Ammattikorkeakoulutasoisen osaamisen kuvaaminen konkreettisina tavoitteina tai suoritteina koettiin haastavaksi. Vaikka opetussuunnitelmassa on sanottu tavoite niin, että se alkaa "opiskelija osaa", ei kaikissa osaamisvaatimuksissa haastateltavien mielestä todellisuudessa määritelty osaamista.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman koettiin yleisesti näkyvän opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa. Konkreettisesti sen kerrottiin vaikuttavan muun muassa siihen, minkälaisia tehtäviä, luentoja, projekteja tai muita menetelmiä valitaan. Tehtävien suunnittelussa koettiin tärkeäksi miettiä, mitä osaamista tehtävän teettämisellä tavoitellaan. Oli myös koettu hyväksi käytännöksi konkreettisesti sanoittaa tämä

opiskelijoille esimerkiksi tehtävänannon yhteydessä. Opettajat kokivat, etteivät opiskelijat tunnista helposti yhteyttä opetussuunnitelmassa esitettyjen osaamisvaatimusten, oman osaamisensa ja tiettyjen tehtävien välillä.

## Kokemuksia osaamisperustaisuudesta käytännössä

Osaamispuheella oli keskeinen merkitys siihen, millaisia kokemuksia opetus- ja ohjaushenkilöstöllä työsäännön oli osaamisperustaisuudesta kertynyt. Osaamista kuvattiin muun muassa opiskelijan kompetenssien, taitojen ja osaamisen kartoittamisella (H1). Osaaminen hahmotettiin siis kompetenssin alakäsitteenä. Osaaminen koettiin myös opiskelijälähtöisenä, ei jonain, mitä opettaja antaa (H3).

Osaamisen syntyminen tavalla ei ollut tutkinnon osaksi tunnustamisen kannalta merkitystä. Omista kokemuksistaan kertoessaan haastateltavat kertoivat tunnistaneensa muun muassa työelämässä, harrastuksissa ja aiemmissa opinnoissa syntyneitä osaamista. Aiemmin syntyneitä osaamista oli tunnistettu ei tutkintoon johtavista, toisen asteen ja aiemmista korkea-asteen opinnoista.

Työelämäkumppanien kanssa opintojaksoilla tehtävät projektit koettiin lähtökohtaisesti hyödyllisiksi ja osaamisperustaisuutta edistäviksi. Koska toimeksiannot ovat vaihtelevia, todettiin niiden kuitenkin tuovan vaihtelua saman opintojakson eri toteutusten välisiin painotuksiin. Siten ne pakottivat miettimään, millä tavoilla jokin osaaminen voi syntyä tai tulla esille. Konkreettisenä hyvänä käytäntönä mainittiin erilaiset ennakotehtävät, joiden avulla kartoitettiin osaamista ryhmätasolla. Näin opintojaksolla oli toteutuksen yhteydessä vielä mahdollista muokata painotuksia ryhmän yhteisen osaamistarpeen mukaan.

*H5: Lähdetään siitä mitä henkilö osaa ja sitten miten henkilön osaaminen mitataan, näytetään ja todennetaan. Sitä vasten voidaan tunnustaa, mittakeppinä osaaminen. Yksilön osaamisen pohjalta joko annetaan tehtäviä tai annetaan tunnustusta.*

Osaamisen tunnistamisen opiskelijälähtöisyyttä ja oman osaamisen sanoittamisen kautta syntyneitä käsitystä omasta osaamisesta pidettiin keskeisinä. Yksi haastateltavista nosti tässä yhteydessä esille käsitteen osaamisidentiteetti (H1). Esille nousi myös osaamisen ajallinen riippumattomuus. Koettiin, että osaamista tulee olla olemassa arviointihetkellä.

Osaamisperustaisuuden kerrottiin näkyvän jo opintojen alkaessa, kun opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Vastaajien mukaan opiskelijan aloitteellisuudella ja toimijuudella on tärkeä rooli omien opintojen suunnittelussa. Opiskelija tunnistaa itse osaamistaan opettussuunnitelmien pohjalta, mutta myös ohjaajan roolia pidettiin merkityksellisenä.

Keskusteluissa ja muissa ohjaustilanteissa on keskeistä tuoda opiskelijalle monipuolisesti ilmi erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan sekä avata opetussuunnitelman osaamistavoitteita konkreettisin esimerkein. Näin opiskelijalle ja ohjaajalle syntyy yhteinen käsitys siitä, mitä osaamista opiskelijalla ja on ja mitä osaamistavoitteiden saavuttamiseksi pitää vielä hankkia.



**Opiskelijat eivät tunnista helposti yhteyttä opetussuunnitelmassa esitettyjen osaamisvaatimusten, oman osaamisensa ja tiettyjen tehtävien välillä.**

Osaamisen tunnistamista tehdään joustavasti koko opintojen ajan, ja esimerkkeissä mainittiin myös opintojen ohella esimerkiksi työssä syntynyttä osaamista. Osaamista tunnustettiin pääasiassa opetussuunnitelmassa määriteltyihin opintojaksoihin liittyen. Osaamisen tunnustamisen kautta opiskelijoiden oli katsottu saavuttaneen vaaditun osaamistason osittain tai kaikkien opintojakson osaamisvaatimusten osalta.

Kokemukset siitä, että olisi tunnustettu muuta kuin opintojaksojen osaamisvaatimuksissa kuvattuja osaamisia, jotka kuitenkin vastaavat koko tutkinnon tavoitteita, olivat vähäisiä. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen koettiin sitä helpommaksi ja luontevammaksi, mitä selkeämmät ja yksityiskohtaisemmat määritellyt osaamistavoitteet ovat.

Osaamisen tunnistamista oli tehty erilaisin tavoin. Yleinen tapa oli osaamisen näyttö, esimerkiksi opiskelijan pitämä esitys tai lyhyt opetustuokio opintojaksolla, jonka osaamistavoitteisiin liittyvää osaamista oltiin osoittamassa. Osaamisen näyttöinä pidettyjä esityksiä hyödynnettiin näin myös osana opetusta, jolloin sille annettiin osaamisen näytön lisäksi rooli myös muiden opiskelijoiden osaamisen hankkimisessa. Aineistosta tuli esiin myös näkökulma, että osaamisen tunnistamista pidettiin vaihtoehtona järjestettyyn opetukseen osallistumiselle. Osaamista kerrottiin näissä tilanteissa kuitenkin arvioitavan erilaisten suoritusten kautta.

*H6: Muoto [osaamisen näytön] voi olla mikä vaan, video, tentti tai mikä vaan. Mutta tunneille ei tarvii tulla.*

Haastateltavat toivat esiin myös kokemuksia monipuolisista tavoista tunnustaa osaamista muutenkin kuin erillisen suoritteen kautta. Näissä esimerkeissä korostuivat kokemukset opiskelijan toimijuudesta osaamisen hankkimisessa ja omien opintojensa suunnittelussa.

*H4: Keskitytään enemmän siihen mitä se henkilö osaa eikä niinkään siihen, minkälaisia tehtäviä sen pitää tehdä. Jollain tavalla tai toisella selvitetään se osaaminen.*

Opiskelijan ja opettajan tai ohjaajan käsitykset osaamisen määrästä tai tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavasta osaamisesta saattoivat erota toisistaan. Tärkeäksi koettiin, että ohjaustilanteisiin tullaan avoimin mielin ja valmiina miettimään, minkälaisilla erilaisilla tavoilla osaamistavoitteissa kuvattu osaaminen voi näkyä tai voidaan näyttää.

Osaamisen tunnistaminen ja osaamisen näytöt koettiin selkeimmin osaamisperustaisiksi käytänteiksi. Sen sijaan opintojaksojen sisältöjen ja opetustekojen suunnittelua opetussuunnitelmissa määriteltyjen osaamistavoitteiden pohjalta, ei koettu niin selkeästi osaamisperustaisuutena. Suunnittelua ja toteutusta kuitenkin kuvailtiin niin, että siinä kuvastui taustalla vaikuttava osaamisperustaisuus.

*H2: Osaamistavoitteet mätsätään niihin asioihin, mitä opintojaksolla tehdään, että millä osiolla niitä osaamisia hankitaan. Niin kuin miten osaamistavoitteet pyritään täyttämään näillä jutuilla mitä opintojaksolla tehdään ja sitten selittää opiskelijoille, että miksi teemme näin.*

Toteutusten suunnittelussa opetussuunnitelman mukaiset, väljiksi todetut osaamistavoitteet konkretisoidaan. Aineistoon sisältyi kertomuksia siitä, miten osaamistavoitteiden konkretisointi oli auttanut opiskelijoita tunnistamaan omaa osaamistaan ja toisaalta myös osaamistarvettaan, jota tämä ei välttämättä ollut opetussuunnitelman pohjalta tunnistanut. Samalla saatiin luotua merkityksiä erilaisille opetukseen sisällytetyille suoritteille, joita osaamisen saavuttamiseksi ja arvioimiseksi opintojaksoilla tehtiin.

*H4: Pitää miettiä miten aihealueita tullaan opettamaan, että tietoa näistä kertyisi ja olisi myös arvioitavia osa-alueita, että opiskelija pystyy näyttämään osaamisensa. Tehtävien rakentaminen on haastavaa kun pitää olla tosi hyvin mielessä osaamistavoitteet, että lisää osaamista ja että arvioitavat tehtävät mittaavat osaamista.*

Osaamistavoitteet koettiin hyvinä toteutus suunnittelun työkaluina. Niiden kerrottiin myös tuovan konkreettisia arvioitavia osia.

Vastaajien mielestä erityisen haastavia suunnitella olivat sellaiset opintojaksot, joihin sisältyi jonkinlainen työelämäprojekti. Asiakkaan tai yhteistyökumppanin tarpeisiin vastaaminen tekemällä opiskelijoiden osaamisen kehittymistä edistäviä asioita koettiin välillä vaikeaksi. Projektit määrittelee pitkälti toimeksiantaja, mutta opettajan on varmistuttava siitä, että opiskelijat voivat hankkia projektissa opintojakson osaamistavoitteiden mukaista osaamista. Toisaalta työelämäprojektien kautta saatiin opiskelijoille kokemuksia autenttisisissa ympäristöissä ja niiden kautta syntyi sellaista osaamista, jota ammattikorkeakoulussa voidaan edellyttää. Vaikka työelämäprojektien sisällyttäminen opintojaksoille koettiin haastavaksi ja työlääksi, olivat kokemukset opiskelijoiden saamista hyödyistä ja syntyneistä osaamisista poikkeuksetta hyviä.

## OSAAMISPERUSTAISUUS OPETUS- JA OHJAUSHENKILÖSTÖN KOKEMANA

Haastattelujen pohjalta on mahdollista todeta, että osaamisperustaisuuden käsite tunnetaan ja ymmärretään, mutta se koetaan haastavaksi määritellä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään määritelmää, jonka mukaan osaamisperustaisuudessa on keskeistä, että arviointi perustuu oppimisprosessia enemmän osaamiseen (EU 2011, 8).

### Osaamisperustaisuuden etuja ja haasteita

Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa pidettiin ketteränä ja sen yhteyksiä työelämän vaatimuksiin läheisinä. Konkreettisia osaamisperustaisia käytänteitä olivat opiskelijalähtöisyys ja opintojen henkilökohtaistaminen. Keskiössä osaamisperustaisissa käytänteissä oli osaamisen hankkimistavasta riippumaton osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi tutkintoa.

Opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee osaamistavoitteiden tulkinnan paikoitellen haasteelliseksi. Pääsääntöisesti koettiin hyväksi, että tutkinnon ja opintojakson osaamistavoitteet on kuvattu osaamisperustaisuuden pohjautuen. Erityisesti aineistosta nousi esille se, miten osaamisperustaisella opetussuunnitelmalla voidaan opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemusten mukaan vastata työelämän muutoksiin ketterästi ja verrattain nopeasti. Opetussuunnitelma mahdollistaa erilaiset opetuksen toteutustavat ja läheisen yhteistyön työelämäkumppaneiden kanssa. Tämänkaltaisen toiminnan on myös Euroopan unioni (European Union 2011, 8–9) asettanut tavoitteeksi osaamisperustaisuudelle. Sen mukaan tavoitteena on, että osaamisperustaisuus vastaa työelämän vaatimuksiin ja tutkintojen sisällöt voidaan esittää sellaisella kielellä, jota työelämässä käytetään (European Union 2011, 8–9).

Kerätty aineisto tuki myös esimerkiksi Kotilan (2012, 29–32) esittämää näkemystä siitä, miten ammattikorkeakoulussa erilaisten oppimisympäristöjen merkitys näyttäytyy oppimiskäsityksissä kontekstuaalisena, situationaalisena ja on kehittämistyöhön liittyvänä. Opettajat ja ohjaajat kertoivat kokemuksia hyvin erilaisista tavoista, joilla osaamista oli voitu hankkia. Järjestettyyn opetukseen liittyen esille nousivat erilaiset työelämälähtöiset kehittämistoimeksiannot. Nämä ja muun muassa opinnäytetyöt, harjoittelut sekä työn opinnollistamisen mainitsevat myös Laitinen-Väänänen ym. (2020, 12).

Opettajat kuvailivat erilaisia oppimisympäristöjä ja mahdollisuuksia oppimiseen aidoissa työelämän ympäristöissä ensiarvoisen tärkeäksi. Tällaiset kokemukset ovat hyvin yhteneväisiä myös Laurean pedagogisten linjausten kanssa, joissa tavoitteeksi on asetettu, että Laureassa kehittyä työelämän tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaava ja tutkimukseen pohjautuvaa osaamista. (Laurea 2021.)

Tutkimusaineisto piti sisällään myös kriittisiä näkemyksiä ja jonkin verran huolen sävyttämiä kokemuksia osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan liittyen. Haastatellut opettajat ja ohjaajat kertoivat siitä, että osaamistavoitteiden muotoilu opetussuunnitelmassa eivät kaikin kohdin heidän mielestään kuvannutkaan osaamista, vaikka tavoite oli sanoitettu niin. Osaamistavoitteiden tulisi kuitenkin kertoa tutkinnon edellyttämistä osaamisen tasoista (European Commission 2015, 22).

Myös Laajala (2015, 52) nostaa esille osaamisen määrittelyn konkreettisine oppimistuloksina. Opettajien ja ohjaushenkilöstön kokemuksissa nousi esille huoli siitä, että opetussuunnitelmasta puuttuu konkretiaa ja määriteltyjä osaamistavoitteita jäävät liian yleiselle tasolle. Tämä tilanne koettiin haasteelliseksi, kun osaamista pitäisi tunnustaa ja tunnustaa sekä opetusta suunnitella. Opettajat ja ohjaajat pohtivat väljä osaamistavoitteita myös siitä näkökulmasta, että niiden pohjalta suunnitellut opintojaksojen toteutukset muotoutuvat sisällöltään liian vaihteleviksi, mikä heidän mukaansa saattaa vaikeuttaa opiskelijoiden etenemistä seuraavilla opintojaksoilla. Toisaalta sama väljyys osaamistavoitteissa nähtiin myös vahvuudeksi.

## Kokemuksia osaamisperustaisuudesta Laureassa

Laurean (2021, n.d.) omien linjausten ja ohjeiden mukaan keskeisiä osaamisperustaisuuteen liittyviä käytäntöjä ovat opintojen henkilökohtaistaminen ja siihen liittyvä osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen. Tätä tutkielmaa varten kerätty aineisto tuki samaa näkemystä. Samoin kuin Kallberg (2009, 14) myös tähän tutkimukseen haastatellut opettajat ja ohjaajat korostivat osaamistavoitteiden sekä arviointikriteerien selkeyden tärkeyttä. Näitä pidettiin tärkeinä erityisesti sen tähden, että opiskelijan yksilöllinen eteneminen ja henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat voidaan toteuttaa.

Kallbergin (2009, 14) näkemyksiä tukee tutkimusaineistossa myös se, että opintojen henkilökohtaistamisessa ja yksilöllisessä suunnittelussa nähtiin opiskelijoiden oma rooli omien opintopolkujensa omistajina ja toimijoina keskeisenä. Tähän suuntaan ohjaa myös Ammattikorkeakoululaki (932/2014 §37). Kokemuksistaan kertoessaan haastatellut opettajat ohjaajat lähtivät kaikki liikkeelle siitä, että opiskelija on osaamisen tunnustamisessa aloitteellinen. He kuitenkin painottivat ohjauksen ja selkeiden osaamistavoitteiden merkitystä prosessissa.

Kokonaisuutena voin todeta, että osaamisperustainen opetussuunnitelma nähtiin pääsääntöisesti toimivana ratkaisuna. Jonkin verran kuitenkin kannettiin huolta, mutta toisaalta osaamisperustaisuuden koettiin tuovan ketteryttä ja mahdollisuuksia vastata työelämän muuttuviin tarpeisiin. Selkeimpänä konkreettisenä esimerkkinä osaamisperustaisista käytänteistä tuotiin esille muualla kuin oppilaitoksessa hankitun osaamisen tunnustaminen. Haastateltujen kokemukset tukivat erityisesti näkemystä osaamisperustaisuuden opiskelijälähtöisyydestä ja työelämälaheisuudesta. Sen myös nähtiin tukevan opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja ja olevan merkityksellistä myös opettajille ja ohjaajille.

## Lähteet

**Alaniska, H. & Tauriainen, T-M. 2019.** Onpa huomenna -tarina ja sanasto osaamisperustaisesta korkeakoulupolusta. Teoksessa H. Alaniska, H. Keurulainen & T-M. Tauriainen (toim.) Osaamisperustaisia käytäntöjä korkeakouluissa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 58. Viitattu 25.7.2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2019081424201>

**Ala-Vähälä, T. 2020.** Coping with diversity in higher education in the Europe-an Higher Education Area: The case of quality assurance. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations 183. Väitöskirja. Viitattu 28.7.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8025-2>

**Ammattikorkeakoululaki 932/2014.** Viitattu 4.6.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#L6P37>

**Arene ry. 2007.** Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Helsinki: Edita Prima.

**EU. 2011.** Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series. Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Viitattu 19.7.2021.  
[https://www.cedefop.europa.eu/files/Using\\_learning\\_outcomes.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf)

**European Commission. 2015.** ECTS Users' Guide 2015. Viitattu 3.7.2021.  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf)

**Haltia, P. 2011.** Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 2011(4), 57–67. Viitattu 15.9.2021. [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak\\_2011\\_4\\_lehti.pdf](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_4_lehti.pdf)

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003.** Tutki ja kirjoita. 6–9 painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

**Isokorpi, T. 2003.** Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111–128.

**Kallberg, K. 2009.** Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Haltia, P. & Jaakkola, R. (toim.) Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnustamiseen ja tunnustamiseen. Haaga-Helia. Puheenvuoroja 5/2009. Viitattu 25.7.2021. Helsinki: Edita 14 - 36.   
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/97116/osaaminen\\_esiinweb.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/97116/osaaminen_esiinweb.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Kansanen, P. 1999.** Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. Utbildning & Demokrati 1999, Vol 8, Nr 2, 57 - 68. Viitattu 22.7.2021. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/1999/nr-2/perti-kansanen---nagra-aspekter-pa-lararens-pedagogiska-tankande.pdf>

**Kotila, H. 2012.** Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 26–34.

**Kunnari, I. 2018.** Teachers changing higher education: From coping with change to embracing change. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 34. Väitöskirja. Viitattu 28.7.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4551-2>

**Laajala, T. 2015.** Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Väitöskirja. Viitattu 5.7.2021. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62138>

**Laajala, T. 2019.** Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. 2019. Tampere: Tampere University Press ja tekijät, 439 - 467. Viitattu 2.6.2021. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118695/978-952-359-008-3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

**Laitinen-Väänänen, S., Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M., Mattila, A. & Heikkinen, H.L.T. 2020.** Työelämäyhteistyöstä oppimisen ekosysteemeiksi. Teoksessa Koskinen, M.I., Nakamura, R., Yli-Knuuttila, H. & Tyrväinen, P. (Toim.) Kohti oppimisen uutta ekosysteemiä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–15. Viitattu 25.7.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-562-3>

**Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 93/2017.** Viitattu 19.7.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170093>

**Laukia, J. 2018.** Osaamisperustaisuus on luonut uuden oppimiskulttuurin. eSignals. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.9.2021. <https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/osaamisperustaisuus-on-luonut-uuden-oppimiskulttuurin/#1285cfa7>

**Laurea-ammattikorkeakoulu. 2021.** Pedagogiset linjaukset, osaamisperustaisuus ja LbD toimintatapana. Viitattu 14.9.2021. [https://laureauas.sharepoint.com/sites/staffFin\\_opetuksensuunnittelujatoteutus/SitePages/LbD-toimintatapana.aspx](https://laureauas.sharepoint.com/sites/staffFin_opetuksensuunnittelujatoteutus/SitePages/LbD-toimintatapana.aspx)

**Laurea-ammattikorkeakoulu. n.d.** HOPS ja urasuunnittelu. Viitattu 15.9.2021. [https://laureauas.sharepoint.com/sites/studentFin\\_opintojen suunnittelu/SitePages/HOPS.aspx](https://laureauas.sharepoint.com/sites/studentFin_opintojen suunnittelu/SitePages/HOPS.aspx)

**Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021.** Opetus- ja koulutussanasto (OKSA). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö Viitattu 14.9.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-908-0>

**Saranpää, M. 2012.** Arvostan osaamista. Arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 67–88.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi Viitattu 15.9.2021. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>





## 5 Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa yksilölliset opintopolut

Minna Fred, Marko Kallionpää, Outi Lappi, Marjo Pääskyvuori & Sini Seppä-Kortelainen

**T**UTKINNON HENKILÖKOHTAISTAMISESSA ON kyse opiskelijoiden yksilöllisistä opintopoluista, joiden sisällöstä ja muodosta vastuu on ensisijaisesti opiskelijalla. ”Me Laureassa olemme juuri Sinua varten” -palvelulupaus tarkoittaa kuitenkin sitä, etteivät opiskelijat ole yksin. Jokaisella opiskelijalla on koko opintojen ajan henkilökohtainen opettajatuutori, joka on ensisijainen tuki erilaisten mahdollisuuksien ja opintopolkujen kartoittamisessa. Opettajatuutorin vastuulla on myös opintojen edistymisen seuranta, urasuunnittelun ja harjoittelujen ohjaus erilaisten neuvonta- ja tiedotustehtävien lisäksi. Tuutorointi on vain pieni osa lehtorin työtä.

Tukeaksemme noin Laurean 7755 opiskelijan polkua teemme moniammatillista yhteistyötä, johon osallistuvat opettajatuutorien lisäksi myös opintopäälliköt ja opiskeluhyvinvoinnin ammattilaiset sekä tieto- ja neuvontapalveluiden asiantuntijat. Opintopäälliköitä on Laureassa yhteensä seitsemän ja heidän tehtäväänään ovat ”hakuvaiheeseen, opiskelijavalintaan ja opinto-oikeuteen liittyvät vastuut, päätökset opintojen hyväksiluvuista ja HOPS-muutoksista sekä ohjauksen erityiskysymykset”. (Laurea 2019) Opiskeluhyvinvoinnin ammattilaisina toimivat Laureassa erityisopettaja, opintopsykologit ja oppilaitospapit.

Raution, Lepänjuuren ja Sopasen (2006, 67) mukaan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä siihen liittyvät prosessit voidaan nähdä kolmitasoisina haasteina, jotka on ratkaistava. Kaiken perustana on opetussuunnitelmataso eli tutkinnon osaamistavoitteet ja arviointikriteerit. Rautio ym. (2006, 67) korostavat ohjauksen merkitystä; korkeakoulun tulee määrittää ohjauksen vastuut ja roolit organisaatiossa. Kirjoittajat korostavat niin ikään ohjauksen merkitystä opintojen aloitusvaiheessa. Osaamisen tunnistamisessa on huomioitava myös ns. hallinnolliset kysymykset, joita ovat mm. harmonisoidut ohjeistukset, pelisäännöt ja resurssit. Tavoitteena on se, että toiminta korkeakoulussa on läpinäkyvää, johdonmukaista ja laadukasta. (Rautio ym. 2006, 67.)

Tässä artikkelissa keskitytään tutkintotavoitteiden mukaiseen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, missä eri toimijoiden roolit korostuvat. Case-kuvausten voidaan ajatella olevan ohjauksen ja hallinnollisten kysymysten ratkaisuja eli ns. hyviä käytäntöjä. Kuvaukset on otettu tähän julkaisuun siksi, että esimerkeissä uusia toimintatapoja on kokeiltu ketterästi ja ennakkoluulottomasti isolle ryhmälle. On tärkeää tuoda käytännön esimerkkejä koko Laurea-yhteisön nähtäville, jotta voimme oppia toisiltamme. Opiskelijoiden yhdenvertaisuuden ja arvioinnin läpinäkyvyyden vuoksi prosesseja ja työkaluja on syytä kehittää edelleen, jotta ne ovat helposti poimittavissa opiskelijoiden ja opettajatuutoreiden jokapäiväiseen käyttöön.

Käsillä olevissa esimerkeissä ohjausta on tehty opiskelijaryhmittäin systemaattisesti, kunkin opiskelijan yksilöllinen tilanne huomioiden. Aluksi opintopäällikkö Marjo Pääskyvuori kuvaa sitä, miten tutkinnon ydinopintojen systemaattinen tunnistaminen huomioitiin heti opintojen alussa. Opettajatuutori Sini Seppä-Kortelainen esittelee mallin, jossa työn opinnollistaminen oli otettu lähtökohdaksi jo tutkinnon toteutusmallia suunniteltaessa. Opettajatuutori Outi Lappi puolestaan pohtii tutkintotavoitteiden mukaista, mutta ns. opetussuunnitelman ulkopuolisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista oppimismuotona. Artikkelin lopuksi erityisopettaja Marko Kallionpää tuo esiin tuen merkityksen ammattikorkeakouluopiskelijan yksilöllisen opintopolun osana.

## SYSTEMAATTINEN JA NOPEA OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTUMINEN RESTONOMIKOULUTUKSESSA

Lähtökohtana Laurea-ammattikorkeakoulussa on osaamisperustainen ajattelu, jossa ratkaisevaa on itse osaaminen, ei se, miten ja missä osaaminen on hankittu. Osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa keskiössä ovat osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, joissa tutkinnoissa edellytetyt osaamiset on kuvattu osaamistavoitteina ja tavoiteltavan osaamisen taso arviointikriteereinä. (Laurea 2021.) Tässä artikkelissa kuvataan opintojen alkuvaiheeseen liittyvää osaamisen tunnistamista ja tunnustamista restonomikoulutuksessa.

Keväällä 2021 Laureassa alkoi ravitsemisalalan esimies- ja päällikkötehtävissä toimiville henkilöille suunnattu restonomikoulutus. Hakuilmoituksessa oli valintakriteerinä kolme vuotta alan työkokemusta esimies- ja päällikkötehtävissä.

Palvelulupauksena oli, että opinnoissa hyödynnetään mahdollisimman paljon jo olemassa olevaa osaamista ja opiskelutehtävät toteutetaan mahdollisuuksien mukaan omaa työyhteisöä kehittäen. Opiskelijalle luvattiin, että opinnot voi suorittaa monimuotoisesti työn ohessa, jopa kahdessa vuodessa. Osan opinnoista voi suorittaa kesän aikana. Hakuilmoituksessa kerrottiin, että osa opinnoista toteutetaan verkossa ja lähiope-  
tusta on 2–3 kertaa lukukaudessa.

Ryhmän opiskelijoiksi valikoitui opiskelijoita, joilla on paljon osaamista ja pitkä työkokemus monenlaisissa toimintaympäristöissä ja tehtävissä. Osaaminen on karttunut mm. erilaisissa koulutuksissa, kilpailuissa ja erityisammattitutkinnoissa. Ryhmän opiskelijat suorittavat opintojaan työn ohella.

### Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Opiskelijoille oli pidetty jo ennen opintojen alkua orientaatiopäiviä Zoom-info, jossa kerrottiin miten eri osaamisen arviointitavat eroavat toisistaan ja miten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi etenee opiskelijan näkökulmasta. Opintojen alkaessa, orientaatiopäivien aikana osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta puhuttiin uudelleen, sekä lisäksi kerrottiin työn opinnollistamisen (TOPI) mahdollisuudesta.

Todettiin näiden olevan keinoja nopeuttaa tutkinnon suorittamista ja TOPI:n olevan joustava tapa yhdistää oppiminen omiin työtehtäviin. Jotta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on mahdollista, opiskelijoiden tulee tuntea opetussuunnitelma, tutkinnon rakenne ja sisällöt. Nämä asiat käytiin läpi orientaatiopäivien aikana ja kehoitettiin opiskelijoita tutustumaan asioihin itsenäisesti korostaen opiskelijan omaa aktiivisuutta, vastuuta ja aloitteellisuutta opintojen suunnittelussa sekä toteutuksessa.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelyitä ovat hyväksiluku ja osaamisen näyttö. Aiemmillä opinnoilla voidaan korvata ydinopintoja, jos opinnon osaamistavoitteet ovat samanlaiset. Ne voidaan myös sisällyttää täydentäviin opintoihin, joita henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa (HOPS) on 60 op. Opiskelijat voivat hakea aiempien tutkintoon soveltuvien korkeakoulutusoisten opintojen hyväksilukuja eAhot-palvelun kautta, ja osaaminen osoitetaan todistuksella tai opintosuoritusotteella.

Työssä tai harrastuksissa hankittu osaaminen osoitetaan näytöllä. Näyttö voi olla suullinen tai kirjallinen ja se voi tapahtua heti opintojen alussa opettajatuutorin tai opintopäällikön haastattelulla. Opiskelija voi esittää lisäksi mm. työssä tekemiään dokumentteja osaamisen osoittamiseksi. Opiskelija voi myös ilmoittautua kampuksen näyttöpäiviin, jolloin prosessin ensimmäinen vaihe on osaamisanalyysin kirjoittaminen. Hyväksytyän analyysin jälkeen hän saa opettajalta jatko-ohjeet näyttöpäivää varten.

## Henkilökohtainen oppimissuunnitelma ydinopinnoista

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekoa ja aiemman osaamisen tunnistamisen helpottamiseksi esiteltiin excel-lomake, johon on koottu opetussuunnitelmasta ydinopintojen opinnot (150 op) osaamistavoitteineen (kuvio 1).

YDINOSAAMINEN	OPINNON SUORITUSTAPA				
	150 / 150 op				
JOUSTAVA ASIAKASPALVELUJA	30 / 30 op	todistus	osaamisen näyttö	*TOPI	suoritetaan opintojaksoilla
<b>Ravitsemispalvelut:</b> Opiskelija osaa - tuottaa asiakaslähtöisiä palveluja laadukkaasti - toimia ergonomisesti ja turvallisesti työyhteisössä	5 op				
<b>Alkoholijuomien anniskelua koskevat säännökset:</b> Opiskelija osaa - soveltaa alkoholijuomien anniskelua koskevaa lainsäädäntöä asiakaspalvelutilanteissa	0 op				
<b>Hygieniapassi:</b> Opiskelija osaa - soveltaa elintarvikehygieenistä osaamista osana yrityksen omavalvontaa	0 op				
<b>Restonomi ravitsemispalvelun tuottajana:</b> Opiskelija osaa - kuvata tuotantoprosessin - tuottaa asiakaslähtöisiä ravitsemispalveluja - toimia vuorovaikutteisesti ja työelämälähtöisesti monikulttuurisen työyhteisön jäsenenä	5 op				
<b>Intercultural Approach to Design Thinking:</b> The student is able to - communicate in English in a professional way in his/her own field of study - apply intercultural management into practice - apply intercultural theories into practice - plan and develop services by applying service design thinking	10 op				
<b>Englannin kielen osaamisen lähtötesti</b>	0 op				
<b>Matkailu- ja tapahtumapalvelut:</b> Opiskelija osaa - muodostaa kokonaiskäsitksen matkailu- ja tapahtumapalveluista - kuvata toimialan keskeiset käsitteet	5 op				
<b>Serviceinriktad svenska:</b> Opiskelija osaa - viestiä palvelualalla suullisesti ja kirjallisesti ruotsin kielellä - kehittää vuorovaikutustaitoja palvelutyössä - viestiä ruotsin kielellä siten, että hän saavuttaa vähintään eurooppalaisen viitekehityksen mukaisen taitotason B1.2. ja - saa vähintään valtionhallinnon kielitutkinnon mukaisen hyvän tai tyydyttävän arvioinnin suullisesta ja kirjallisesta ruotsin kielen taidosta	5 op				
<b>Ruotsin kielen osaamisen lähtötesti</b>	0 op				

Kuvin 1. Opintojen suunnittelulomake (Pääskyvuori 2021).

Opiskelija näkee lomakkeelta kunkin opintojakson osaamistavoitteet suoraan, eikä hänen tarvitse hakea niitä yksitellen omalta HOPSiltaan tai opetussuunnitelmasta. Tämä nopeuttaa ja helpottaa suunnittelutyötä.

Selkeiden osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden avulla relevantti osaaminen voidaan erottaa ja osaamisen taso määrittää riippumatta siitä, missä, milloin tai miten osaaminen on hankittu. Niiden avulla opiskelija voi myös laatia itsearvioinnin ja edetä henkilökohtaisella opintopolullaan kehittämisen osaamistaan suhteessa opiskeltavassa tutkinnossa asetettuihin tavoitteisiin. (Laurea 2021.)

Suunnitellessaan opintojaan opiskelija vertaa aiemmin hankkimaansa osaamista opintojaksojen osaamistavoitteisiin ja pohtii, onko hänellä jo vaadittu osaaminen. Mikäli hän on hankkinut ko. osaamisen aiemmillä opinnoilla, hän voi merkitä lomakkeelle nämä suoritukset sekä hakea korvaavuutta ohjeiden mukaan. Lisäksi opiskelija voi merkitä ne opinnot, jotka hän aikoo suorittaa osaamisen näytöllä, työn opinnollistamisen kautta tai osallistumalla opintojakson toteutukselle. Lomake auttaa opiskelijan lisäksi opettajatuutoria ja opintopääällikköä opiskelijan tilanteen hahmottamisessa ja opiskelijan ohjauksessa.

Excel-suunnittelulomaketta hyödynnettiin yksilöllisissä HOPS-tapaamisissa opettajatuutorien kanssa orientaatiopäivien jälkeen. Ryhmää varten järjestettiin näyttöpäivät jo kahden viikon kuluttua opintojen aloituksesta keskittyen kahteen opintojaksoon, jotka 96 % opiskelijoista oli suunnitellut näyttävänsä osaamisen näytössä. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustamisen malli osoittautui toimivaksi myös käytännössä.

## MERKONOMISTA TRADENOMIKSI – ERILLISRYHMÄ TYÖN OPINNOLLISTAJINA

Syksyllä 2020 järjestettiin liiketalouden erillishaku, joka oli suunnattu merkonomitutkinnon suorittaneille työssäkäyville aikuisille ja jonka ensisijainen opintojen toteutusmuoto oli työn opinnollistaminen (TOPI). Merkonomitutkinnon lisäksi hakijoilla tuli olla viimeisen viiden vuoden ajalta vähintään kahden vuoden työkokemus liiketalouden alan työtehtävistä sekä voimassa oleva työsuhde. Tutkinnon suoritusajaksi arvioitiin kahdesta kolmeen ja puoleen vuoteen riippuen opiskelijan aikaisemmista mahdollisista liiketalouden alan korkeakouluopinnoista, aikaisemmin hankitusta osaamisesta sekä mahdollisuudesta työn opinnollistamiseen omassa työnantajaorganisaatiossa.

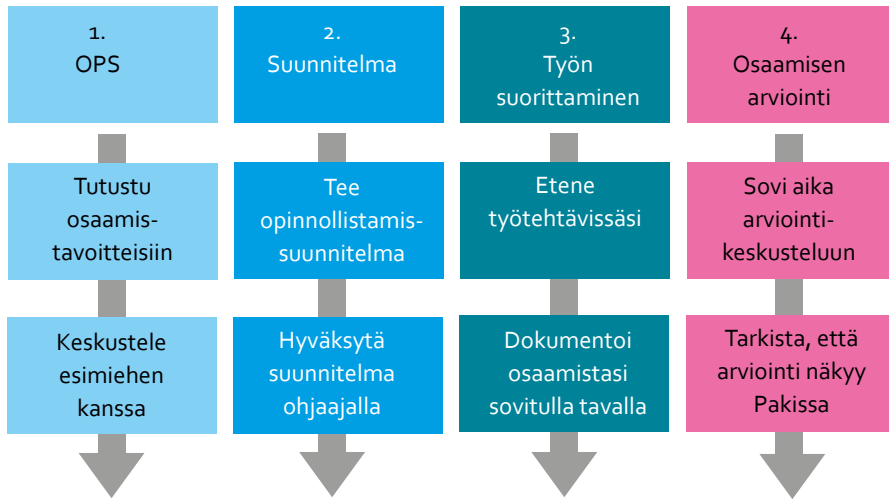
Työn opinnollistamisessa opiskelija voi hankkia tutkinnon edellyttämää osaamista tekemällä töitä. (Laurea 2021). Työn opinnollistaminen toteutetaan työnantajaorganisaatiota ja opiskelijan omaa työtehtävää kehittämällä. Voimassa olevan työsuhteen lisäksi toteutusmuoto edellyttää opiskelijan ja työnantajan yhteistä sitoutumista opiskelijan opintojen suunnitteluun ja suorittamiseen. Keskeistä on, että työtehtävät ovat sisällöltään ja vaativuudeltaan sellaisia, että niissä on mahdollisuus saavuttaa tutkinnon osaamistavoitteiden mukaista osaamista.

Työn opinnollistaminen on opiskelijälähtöinen prosessi, jossa opiskelija on aktiivinen toimija ja hän etukäteen suunnitellusti hankkii tutkinnon osaamistavoitteiden mukaista osaamista omassa työnantajaorganisaatiossaan (Laurea 2021). Prosessin alussa opiskelija tutustuu osaamistavoitteiden mukaiseen teoriakir-



***Työn opinnollistamisessa opiskelija voi hankkia tutkinnon edellyttämää osaamista tekemällä töitä. Keskeistä on, että työtehtävät ovat sisällöltään ja vaativuudeltaan sellaisia, että niissä on mahdollisuus saavuttaa tutkinnon osaamistavoitteiden mukaista osaamista.***

jallisuuteen. Teoriakirjallisuuteen tutustuminen auttaa opiskelijaa opinnollistamissuunnitelman laatimisessa sekä projektin toteutuksessa. Ohjaajan hyväksyttyä opiskelijan laatiman suunnitelman prosessi etenee aina suunnitteluvaiheesta opinnon arviointiin asti (Kuvio 2).



**Kuvio 2.** Työn opinnollistamisen (TOPI) -prosessi opiskelijoille kuvattuna (Seppä-Kortelainen)

## Opiskelijoiden ohjaus

Opintojen alussa tutoropettajat kävivät jokaisen opiskelijan kanssa HOPS-keskustelun, jossa opiskelijalle tehtiin henkilökohtainen opintosuunnitelma aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi sekä tarvittavan puuttuvan osaamisen hankkimiseksi. Vahvan työkokemuksen ja vaativien työtehtävien ansiosta opiskelijoilla oli vahvaa aikaisemmin kertynyttä osaamista, joita he suorittivat osaamisen näytöillä. Näytöillä suoritettu osaaminen tunnistettiin ja tunnustettiin osaksi opiskelijan opintoja. Puuttuvaa osaamista opiskelijat hankkivat työn opinnollistamisen keinoin.

Kehittämiprojektien ohjauksessa keskeistä oli pienryhmätyöskentely, jossa opiskelijat esittelivät projektin eri vaiheissa työtään muille opiskelijoille saaden sekä heiltä että ohjaajilta palautetta ja ohjausta työssä etenemiseen. Lisäksi opiskelijoita ohjattiin lukupiireissä, jotka muodostettiin heti opintojen ensimmäisinä päivinä. Tarkoituksena oli tarjota pienryhmissä opintojen ohjausta ja vertaistukea opiskelijoille. Opintopiirit ovat olleet aktiivisia koko opintojen ajan, ja opiskelijat ovat kokeneet ne arvokkaiksi kokemusten- ja tiedon jakamisen näkökulmasta. Opiskelijat kokivat muilta opiskelijoilta saatavan vertaistuen olevan tärkeää myös opiskelumotivaation ja jaksamisen kannalta.

## Opintojen arviointi

Opiskelijoiden vahva työelämässä hankittu osaaminen näkyi niin osaamisen näytöissä kuin TOPI-projektien toteutuksissa. Haasteellisimmaksi osoittautui osaamisen sanoittaminen korkeakoulutasoiseksi osaamiseksi. Osaamisen arvioinnissa keskeistä olivat opinnon osaamistavoitteet sekä arviointikriteerit. TOPI-projektien arvioinnin perustana olivat opiskelijan arvioitavaksi jättämä dokumentaatio sekä projektin lopussa pidetty osaamisen näyttökeskustelu. Ohjaajien arvioinnin lisäksi hyödynnettiin myös opiskelijoiden tekemää itsearviointia.

## HENKILÖKOHTAINEN PROJEKTI OSANA IT-TRADENOMIN TUTKINTOA

Henkilökohtaisella projektilla tarkoitetaan yksilöllistä opintoa, joka muotoillaan opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen mukaan. Tässä tapauskuvauksessa keskityn tarkastelemaan projektia, jossa tunnustetaan työssä hankittua osaamista.

Henkilökohtaisen projektin näyttäminen perustuu Laurea-tutkintosäännön mukaiseen opiskelijalle kuuluvaan oikeuteen saada osaamisensa tunnistetuksi ja tunnustetuksi osaksi tutkintoa. Osaamisen tunnistaa ja tunnustaa opinnoista vastaava opettaja tai muu tehtävään nimetty henkilö – esimerkiksi opettajatuutori, työssä hankitun osaamisen ja sen pohjalta näytettävän henkilökohtaisen osaamisen projektin osalta. Kun työssä hankittu osaaminen tunnustetaan osaksi tutkintoa, vastaa tutkinto myös opiskelijan henkilökohtaista osaamista. (Laurea 2021.)

Käytännössä opiskelijalla on vastuu henkilökohtaisen osaamisen sanoittamisesta ja jäsentämisessä ohjaavan opettajan ohjauksen avulla. Opintojen alkuvaiheen ohjauskeskusteluissa tulee huomioida henkilökohtainen osaaminen ja ohjata opiskelijaa näyttämään osaamistaan. Oikeus osaamisen tunnustamiseen on koko opintojen ajan ja tunnustamista on oikeus hakea riippumatta osaamisen hankintatavasta. Opiskelija ja ohjaaja arvioivat osaamisen tutkintosäännön mukaisesti. (Laurea 2021.)

Henkilökohtaisen projektin keskeiset osaamiskokonaisuudet hahmotellaan osaamisanalyyseissa. Osaamisanalyyseissa opiskelija jäsentää ja analysoi työssä hankittua osaamistaan. Osaamisanalyysi on vapaamuotoinen raportti, jonka pohjalta opiskelija näyttää osaamistaan näyttö- tai ohjauskeskustelussa. Opiskelija rakentaa osaamisanalyysein ja ohjauskeskustelun pohjalta osaamistaan kuvaavan kokonaisuuden, joka tunnustetaan tutkintoon henkilökohtaisena projektina. Henkilökohtainen projekti arvioidaan Laurea-tutkintosäännön ja arviointikriteerien mukaisesti.

### Case IoT-tuotekehitysprojekti

Opiskelija osallistui noin puolen vuoden ketterään IoT-tuotekehitysprojektiin (IoT, Internet of Things) vastaten teknisestä myynnistä. Projektin aikana kertynyt monipuolinen osaaminen tunnustettiin osaksi tutkintoa 10 opintopisteen henkilökohtaisena projektina.

Henkilökohtaisen osaamisen tunnistaminen aloitettiin ohjauskeskustelulla, jossa opiskelija kuvasi ja jäsenteli keskeisiä osaamisia esimerkein. Projektissa hankitun osaamisen kokonaisuus jäsenyi projektinhallinnan, tuotekehityksen, teknisen osaamisen, myynnin ja markkinoinnin kokonaissuunnittelun sekä sidosryhmien/ratkaisujen toimittajien viestinnän ja työn koordinoimien osiin. Opiskelija kuvasi ja reflektoi osaamisen kehittymistä seikkaperäisesti osaamisanalyyseissa. Osaamisanalyysi on vapaamuotoinen tuotos, jossa sanallistetaan, jäsennetään ja arvioidaan osaamisen kehittymistä sovituisissa raameissa. Tässä tapauksessa opiskelija keskittyi tiettyyn työkokonaisuuteen, tuotekehitysprojektiin.

Osaamisanalyyysiin pohjautuvassa näyttökeskustelussa opiskelija kuvasi, mitä menetelmiä, työkaluja ja malleja projektissa käytettiin ja miten tuotekehitysprosessi eteni oman työn ja projektin kokonaisuuden näkökulmasta. Lisäksi opiskelija selvitti ja perusteli, millaisiin testeihin, kokeiluihin ja taustatietoihin perustuen



**Henkilökohtaisen projektin tunnustamisen prosessi voi toteutua monella tavalla, kun lähtökohtana ovat yksilölliset osaamisen kokonaisuudet.**

kehittämistyötä tiimissä tehtiin, miten tietoa sovellettiin, ongelmia ratkaistiin ja miten työtä suunniteltiin, jäsenettiin ja kuinka hän koki johtamisen ja yhteistyön. Lisäksi opiskelija esitti näyttöinä työnäytteitä tuotekehitysprojektin ja myynnin ja markkinoinnin suunnittelun eri vaiheiden dokumentaatiosta ja suunnittelun etenemisestä. Ohjaus- ja näyttökeskusteluissa syvennymme ennen kaikkea analysoimaan, mitä opiskelija projektista kokonaisuutena ja oman työn näkökulmasta oppi ja kuinka osaaminen kehittyi.

Osaamisanalyyseissa ja ohjaus- ja näyttökeskusteluissa keskityimme projektissa toteutettujen teknisten ratkaisujen yksityiskohtien sijaan tunnistettujen henkilökohtaisten osaamisten kehittymisen reflektointiin ja arviointiin. Laurean arviointikriteerit tukivat osaamisanalyysin tekemisessä. Näyttökeskustelussa toteutimme henkilökohtaisen projektin näytön arvioinnin arviointikriteereihin nojaten. Osana osaamisanalyyseja opiskelija muotoili osaamiskokonaisuutta kuvaavan otsikon, joka näkyy henkilökohtainen projekti -opinnon nimenä tutkintotodistuksessa. Henkilökohtaisen projektin ohjaamisen näkökulmasta korostui toistuvien ohjauskeskustelujen merkitys osaamista jäsentäessä.

Henkilökohtaisen projektin tunnustamisen prosessi voi toteutua monella tavalla, kun lähtökohtana ovat yksilölliset osaamisen kokonaisuudet. Henkilökohtaisen osaamisen tunnustamisen ja näyttämisen prosessissa opiskelijat oppivat oman osaamisen sanallistamisen ja jäsentämisen taitoja, joista voi olla hyötyä myöhemmin esimerkiksi työtä hakiessa. Henkilökohtainen projekti -opinnon muotoilun keskiössä on opiskelijälähtöinen ohjaus ja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen tunnustamisen tukeminen. Erityisesti osaamisen jäsentämisen ja sanallistamisen osalta ohjauksen merkitys voi olla suuri.

## ERITYINEN TUKI AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Lainsäädäntö ei tunne erityisopetusta tai erityistä tukea ammattikorkeakoulussa (AMK). Tästä huolimatta moni koulutuksen järjestäjä on havainnut, että yksilöllistä tukea tarvitsee yhä useampi opiskelija. Käytännössä AMK-opinnoissa pärjäämiseksi hakijalta edellytetään riittäviä akateemisia ja kehittyviä geneerisiä taitoja, kuten luku-, kieli- ja kirjoitustaitoja, tiedonhaku- ja ryhmätyötaitoja sekä kommunikaatio- ja ajankäyttötaitoja.

Tilastokeskuksen (SVT 2018) koulutustilastojen mukaan, AMK-tutkintoa suorittavien läpäisyaste kolmen ja puolen vuoden tavoiteajassa oli vähäiseltä kuo- lostava 47 prosenttia. Siinä vaiheessa, kun opintojen aloittamisesta oli kulunut kuusi ja puoli vuotta, läpäisyaste oli noussut 68 prosenttiin. AMK-opintojen keskeyttämisprosentti on ollut viimeisen vuosikymmenen aikana 7–9 prosentin välillä ja trendi on ollut hitaasti laskeva.

Syitä keskeyttämissiin ja alhaiseen läpäisyasteeseen on useita. Järjestelmä tuo omat paineensa opintotukijärjestelmän rajallisuudella ja työelämän tarpeilla. Myös ammattikorkeakoulujen rahoitus perustuu suoritustahtia painottaviin mittareihin. (Nelimarkka, Soive & Ursin 2014.) Vastapainoksi Opetus- ja kulttuuriministeriöstä on tullut velvoitteita lisätä AMK-opiskelijoiden ohjausta ja tukea.



***Erityisen tuen keinot opiskelijan avuksi ovat yksinkertaisia, mutta kohteena olevan yksilön näkökulmasta usein huojentavan merkittäviä.***

Erityisopettaja Eila Burns on kehittämistehtävänsä liittyvässä artikkelissaan (JAMK 2016) listannut tutkittuja syitä opiskelujen venymisiin ja keskeytyksiin. Aikuisilla AMK-opiskelijoilla on usein aikuisten murheet, jotka heijastuvat opintojen etenemiseen. Tiivistettynä erityisen tuen tarpeita aiheuttavia tekijöitä AMK-opinnoissa ovat:

- todettu tai toteamaton oppimisvaikeus, sairaus tai vamma
- työssäkäynnin, perhe-elämän ja opintojen yhteensovittaminen
- väsyminen, ilottomuus, masentuneisuus, motivaation puute
- liialliset vaatimukset ja odotukset omaan opintosuoritukseen
- yleinen opiskelustressi aikatauluissa, tenteissä ja palautteiden puuttumisessa

Ammattikorkeakoulun erityinen tuki (erityisopetus) on ennen kaikkea ohjaustyötä. Oleellinen osa erityistä tukea on tuntea myös muut koulutuksen järjestäjän tarjoamat palvelut, jotka edistävät opintoja. Tämä tietoisuus olisi hyvä olla kaikella opetus- ja ohjaustyötä tekevällä henkilöstöllä.

Ammattikorkeakoulun erityisopettajan työnkuva on hyvin erilainen kuin esimerkiksi perusopetuksessa. AMK-opiskelijoiden ikärakenne on ”aikuisempi”, mikä näkyy etenkin motivaation tasossa, tarpeiden sanoittamisaidossa ja avoimuudessa. Apua ja tukea uskalletaan hakea ja vaikuttaa siltä, että tarjotusta tuesta ollaan kiitollisia.

Ammattikorkeakoulun erityinen tuki on useasti varmistusta jo aiemmin epäilyille oppimisen esteille, etenkin lukivaikeuksiin. Esimerkiksi lukitesti toimii hyvänä keskustelunavauksen työkaluna, jonka kautta voi tarjota kestävämpää tukea opintoihin.

Myös muut kokonaisvaltaisesti ihmisen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat nousseet esille toistuvana teemana, yleisimpänä erilaiset tarkkaavuus- ja keskittymisvaikeudet. Opintojen yksityiskohdista eniten stressiä näyttävät aiheuttavan sairaanhoitajaopintojen lääkelaskut ja yleisesti ruotsin kielen opinnot.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden profiileista ei voi rakentaa suuria yleistyksiä. Vaikuttaa kuitenkin, että joukosta erottuvat opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opiskelunsa korona-aikoina ja joilla on taustalla toisen asteen ammatillinen tutkinto. Myös polku-/väyläopintoja suorittavat opiskelijat erottuvat joukosta suurempana joukkona.

Kuten tilastot ja empiiriset havainnot vihjaavat, erityiselle tuelle on tarvetta myös AMK-tutkintoa suorittaville korkeakouluopiskelijoille. Oleellisena tekijänä on tuen tarpeiden seulominen ja organisaation yhteinen käsitys opiskelijahyvinvointipalvelujen kattavuudesta ja merkityksellisyydestä.

Erityisen tuen keinot opiskelijan avuksi ovat yksinkertaisia, mutta kohteena olevan yksilön näkökulmasta usein huojentavan merkittäviä. Lisäaika tenteissä ja raporttien viimeistelyssä, äänikirjojen hyödyntäminen tai suullisesti vastaaminen ovat apukeinoja, joilla voidaan edistää hyvinvointia opinnoissa – ehkä myös keskeyttämisistä - varsinkin kustannustehokkaasti.

## LAUREAN MUUTOSHANKE EDELLYTTÄÄ MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ

Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan opiskelijan tulee voida hyödyntää aikaisemmin hankkimansa osaamista tutkintoonsa. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen kohdistuu aina tutkinnon osamistavoitteisiin sisältäen niin pakolliset ydinopinnot, täydentävät opinnot kuin henkilökohtaiset projektitkin.



Voidakseen suunnitella tutkinnosta oman näköisensä, tulee opiskelijan muodostaa omat tavoitteensa tutkinnoille ja tunnistaa jo hankkimansa osaaminen viimeistään opintojen alussa. Opiskelija voi muokata tutkinnostaan yksilöllisen suuntaamalla mm. ydinopintoja täydentäviä opintoja urasuunnitelmiaan hyödyttäväksi. Tärkeää on myös se, että opiskelija tunnistaa mahdollisuudet opinnollistaa työnsä, mikäli hän on työssä opiskelujen ohessa. Tähän tarvitaan kohdennettua monialaista ja moniammatillista neuvontaa ja ohjausta.

Laureassa osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen onkin nostettu osaksi *”Osaamisperusteisuuden, oppimisen laadun ja opintotehokkuuden vahvistaminen tutkintoon johtavassa koulutuksessa”* -kriittistä muutoshanketta ja siksi se saa entistä enemmän painoarvoa myös arjessa. Kirjoittajat ovat aktiivisesti kehittäneet omaa osaamistaan erilaisissa kehittämissyryhmissä ja olleet mukana luomassa hyviä käytäntöjä, joita tässä artikkelissa on tuotu esiin. Laurea-ammattikorkeakoulussa on käytössä osaamisperustainen opetussuunnitelma ja yhteiset arviointiperusteet, mikä helpottaa entistä laadukkaampien, läpinäkyvämpien ja johdonmukaisempien prosessien kehittämisen.

## Lähteet

**Ammattikorkeakoululaki 932/2014.** Viitattu 4.10.2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#L6P37>

**Burns, E. 2016.** Ohjaus ja varhainen puuttuminen opiskelun tukena ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Erityisopettaja.fi. Viitattu 12.9.2021.

<https://erityisopettaja.fi/ohjaus-ja-varhainen-puuttuminen-opiskelun-tukena-ammattikorkeakoulussa>

**Laurea-ammattikorkeakoulun ohjaussuunnitelma 2019.** Viitattu 28.10.2021.

<https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/laurean-ohjaussuunnitelma.pdf>

**Laurea-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö.** Viitattu 2.10.2021.

<https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/tutkintosaanto-laurea>

**Nelimarkka, B., Soive, P. & Ursin, H. 2014.** Valmistumisen tuki restonomikoulutuksessa. Teoksessa Juutilainen, P-K., Pasanen, H. & Alanko-Turunen, M. (toim.) Arvokas ohjaus. Haaga-Helia, 59–73. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisuja.

**Rautio, T., Lepänjuuri, A. & Sopanen, R. 2006.** Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnistetaan ja tunnustetaan osaamista. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän yliopistopaino, 66–76.

**SVT. 2018.** Suomen virallinen tilasto (SVT): Opintojen kulku. ISSN=1799-1005. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 18.9.2021. [http://www.stat.fi/til/opku/2018/opku\\_2018\\_2018-03-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opku/2018/opku_2018_2018-03-14_tie_001_fi.html)

## 6 Opiskelijoiden kuvauksia opintojen sujumiseen vaikuttavista tekijöistä

Helena Kasurinen

**T**ÄSSÄ ARTIKKELISSA TARKASTEELLAAN Laurean liiketalouden koulutusohjelman opiskelijoiden opintojen sujumiseen vaikuttavia tekijöitä. Vuonna 2020 alkaneessa Lahja-hankkeessa toteutettiin opiskelijoille kysely, jonka yhtenä tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opintojen etenemiseen ja tutkinnon valmistumiseen tavoiteajassa. Aluksi kuvataan opintojen sujumiseen vaikuttaneita tekijöitä aiemman tutkimuksen valossa sekä pohditaan Covid-19 pandemian vaikutusta korkea-asteen opiskelijoiden keskuudessa. Tässä artikkelissa esiteltävän selvityksen kysely toteutettiin syksyllä 2020 ja talvella 2021, jolloin etäopiskeluun siirtymisen vaikutukset olivat jo nähtävissä.

### JOHDANTO

Tilastokeskuksen mukaan ammattikorkeakoulutuksen läpäisy kaikissa koulutusohjelmissa nopeutui aikavälillä 2015–2019 (SVT 2021b). Tavoiteajassa opinnot suoritti 57 % opiskelijoista, kun vastaava prosentti oli kymmenen vuotta aiemmin aloittaneiden keskuudessa 47 prosenttia (SVT 2021b). Sukupuolten välillä oli eroa siten, että miehistä 41 % ja naisista 71 % suoritti opintonsa ammattikorkeakoulussa tavoiteajassa (SVT 2021b). Opintojen suorittamisen nopeutumisesta huolimatta tavoiteajan ylittää yli 40 % opiskelijoista.

Opintojen viivästyminen voi johtaa keskeyttämiseen. Opinnot keskeytyivät lukuvuonna 2018/2019 ammattikorkeakoulussa 7,5 prosentilla opiskelijoista (SVT 2021a). Liiketalouden koulutusohjelmissa 8,2 prosenttia päätti jostakin syystä keskeyttää opintonsa tai siirtyä opiskelemaan jotakin muuta alaa (SVT 2021a). Opintojen keskeyttämisen ajankohdat vaihtelevat riippuen siitä, mistä syystä opiskelija päätyy lopettamaan opiskelut valitsemassaan koulutusohjelmassa. Heti opintojen alkuvaiheessa tapahtuva keskeyttäminen on tutkimusten mukaan tyypillistä (Kalima 2011; Kukkonen 2018; Virolainen & Valkonen 2012). Tähän voi olla syynä se, etteivät koulutukseen hakeutumisen lähtökohdat vahvista opintoihin sitoutumista ja opiskelumo-



tivaatiota (Laurea-ammattikorkeakoulu hyvinvointikysely 2021; Virolainen & Valkonen 2012; Vuorinen & Valkonen 2005). Puutteelliset urasuunnittelutaidot voivat olla syynä siihen, että sitoutuminen tehtyyn koulutusvalintaan on heikko (Niles 2011; Niles, Amundson, Neualt, & Joon Yoon 2021; Sultana 2013). Näissä tilanteissa koulutukseen on hakeuduttu ilman edeltävää urasuunnittelu- ja päätöksentekoprosessia.

Opinnot saattavat keskeytyä alkuvaiheessa, mikäli opiskelija ei tunne kiinnittyvänsä opiskeluyhteisöön (Kalima 2011; Korhonen 2017; Kukkonen 2018). Keskeyttämisen riskiä nostavat myöhemmin harjoitteluun tai opinnäytetyön tekemiseen liittyvät hankaluudet (Kalima 2011; Virolainen & Valkonen 2012). Harjoittelupaikan löytäminen voi muodostua kriittiseksi tekijäksi opintojen etenemiselle. Hankaluus päästä harjoitteluun on lisääntynyt vuonna 2020 alkaneen covid-19 pandemian aikana (SAMOK 2020). Opinnäytetyön tekemiseen liittyviin tekijöihin keskitytään tämän julkaisun toisessa artikkelissa tarkemmin. Kaliman (2011) mukaan opinnäytetyö aiheuttaa usein opintojen pitkittymistä ja jopa keskeytymistä.

Opintojen hidastuminen saattaa olla ensimmäinen merkki opintojen mahdollisesta keskeytymisestä. Tästä syystä on hyvä tunnistaa tekijöitä, jotka näyttävät olevan yhteydessä opintojen viivästyymiseen.

### Opintojen etenemistä hidastavat tekijät

Opintojen etenemistä hidastavat tekijät voidaan jakaa kolmeen luokkaan: yksilöllisiin, elämäntilanteeseen sekä opetuksen ja opiskelijapalvelujen järjestämiseen liittyviin osa-alueisiin (Kasurinen 2019). Taulukossa 1 on esitetty, minkälaisia sisältöjä eri osa-alueisiin on liitetty eri tutkimuksissa. Taulukossa oleva yhteenveto ei ole kattava kirjallisuuskatsaus, vaan toimii viitekehyksenä tässä artikkelissa esiteltävien tutkimustulosten tarkastelulle.

**Taulukko 1.** Opintojen sujumiseen vaikuttavia tekijöitä (Lähteet Hailakari, Tuononen & Parpala 2017, Kasurinen 2019, Kasurinen & Heiskanen 2017, Kasurinen ym. 2020, Korhonen 2017, Kukkonen 2018, Kunttu ym. 2017, Kuurila 2014, Laurea – hyvinvointikysely 2020, Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, Rantanen, S. 2014, Saarenmaa & Virtanen 2011, Saari ym. 2020, Salmela-Aro 2014).

OSA-ALUE	SISÄLLÖT	
<b>YKSILÖLLISET TEKIJÄT</b>	<p><b>Terveys ja hyvinvointi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sairaus</li> <li>masentuneisuus</li> <li>stressi</li> <li>uupumus</li> <li>näköalattomuus</li> </ul> <p><b>Sosiaaliset suhteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>yksinäisyys</li> <li>ihmissuhteet</li> <li>vertaistuen puute</li> <li>yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemus oppilaitoksessa</li> </ul>	<p><b>Koulutusalan valinta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>jäsentyvät ammattilliset toiveet</li> <li>koulutukseen ajautuminen</li> <li>väärä alanvalinta</li> </ul> <p><b>Opiskelutaidot</b></p> <p><b>Toimijuus, itsenäistyminen ja toimintamallit</b></p> <p><b>Opintoihin käytetty aika</b></p> <p><b>Motivaatio ja sitoutuminen / kiinnittyminen opintoihin</b></p> <p><b>Asenne</b></p> <p><b>Urasuunnittelu ja työllistyminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>työllistymisodotukset</li> </ul>
<b>ELÄMÄNTILANNE</b>	<p><b>Perhe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>perheen perustaminen ja lasten syntyminen</li> <li>perheeseen liittyvät muut tekijät</li> </ul> <p><b>Työssäkäynti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>työssäkäynnin määrä opintojen ohella</li> </ul>	<p><b>Taloudellinen tilanne ja toimeentulo</b></p> <p><b>Muut tekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>muutto toiselle paikkakunnalle</li> <li>opiskelijan elämäntilanne</li> </ul>
<b>OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN</b>	<p><b>Markkinointi ja viestintä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>tiedotus opintojaksoista ja opetuksen järjestelyistä</li> <li>markkinahenkinen tiedottaminen – väärä mielikuvia opiskelusta ja opintojen sisällöistä</li> </ul> <p><b>Opintojen suoritus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aiemmin hankitun osaamisen hyväksiluku ja tunnustaminen</li> <li>joustavat ja yksilölliset opintopolut opintojen rakenne ja opintojaksotarjonta sekä järjestäminen</li> <li>vaikeus löytää harjoittelupaikka</li> <li>yhteisöllisyyttä vahvistavat pedagogiset ratkaisut</li> </ul>	<p><b>Opetusmenetelmät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pedagoginen vuorovaikutus</li> <li>ryhmätyöt ja niiden työskentelyn ohjaus</li> <li>opetuksen laatu eri oppimisympäristöissä</li> </ul> <p><b>Opetuksen sisällöt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>yleiset työelämätaidot</li> </ul> <p><b>Saavutettavuus ja esteettömyys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>opettajien tavoitettavuus</li> </ul>
<b>OHJAUS JA TUKI</b>	<p><b>Ohjaus ja tukipalvelujen saatavuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>riittämätön tuki ja ohjaus</li> <li>opinnäytetyön ohjaus</li> <li>urasuunnitteluprosessin ohjaus</li> </ul> <p><b>Kokemukset tukipalveluista</b></p>	<p><b>Kokemukset ohjauksesta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ohjauksen laatu</li> <li>erilaisissa elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden huomioinen yksilöllisten tekijöiden huomiointi</li> </ul>

Opintojen etenemistä hidastavia yksilöllisiä syitä voivat olla motivaation puute ja puutteelliset opiskelutaidot (Kasurinen 2019; Kuurila 2014). Muita haasteita voivat olla esimerkiksi terveyteen liittyvät ongelmat, toimeentulovaikkeudet tai opiskelumahdollisuuksia rajoittava elämäntilanne.

Terveyteen liittyvät ongelmat ovat yleisin syy opintojen viivästyamiseen korkea-asteella (Saari, Koskinen, Attila & Sarén 2020; Saarenmaa & Virtanen 2011). Erityisesti mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet viime vuosina opiskelijoiden keskuudessa (Kasurinen 2019; Kunttu ym. 2017; Saari ym. 2020). Terveyshaittaa voi aiheuttaa myös opinnoissa selivytymiseen liittyvä stressi, joka aiheuttaa uupumuksen tunnetta (Saarenmaa & Virtanen 2011; Salmela-Aro 2014).

Saaren, Koskisen, Attilan ja Sarénin (2020) tutkimustulosten mukaan toimeentulovaikkeudet olivat toinen merkittävä opintojen hidastumiseen vaikuttava tekijä terveysongelmien ohella. Huoli toimeentulosta lisää työssäkäyntiä opintojen ohella, mikä vähentää opintoihin käytössä olevaa aikaa (Penttinen ym. 2017). Työssäkäynti onkin kolmanneksi useimmin mainittu syyksi opintojen viivästykselle ammattikorkeakouluopiskelijoiden vastauksissa (Saari ym. 2020). Ammattikorkeakouluopiskelijoista kävi töissä 58 prosenttia opintojen aikana vuonna 2019 (SVT 2021c). Liiketalouden opiskelijoista työssä kävi n. 60 prosenttia samana vuonna (SVT 2021c).

Kukkosen (2018) mukaan opiskelua ei yleensä pidetä keskeisenä elämän osa-alueena, vaan arki rakentuu opintojen ohella työssäkäynnistä, perhe-elämästä ja harrastuksista sekä sosiaalisista verkostoista (ks. Kuurila 2014; Saari ym. 2020). Moni opiskelijoista kokee opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisen haasteelliseksi (Kukkonen 2018). Elämäntilanne, kuten perheen perustaminen ja lastenhoito-ongelmat, voivatkin olla yhteydessä opintojen viivästyamiseen (Kasurinen 2019, Saari ym. 2020).

Lisäksi opintoja voivat viivästyttää puutteelliset opiskelutaidot. Opiskelutaitoihin liittyviä ongelmia ei Saarenmaan ja Virtasen (2011) mukaan oteta riittävästi huomioon opintojen järjestämisessä. Ammattikorkeakoulussa opiskelevilla on myös useammin ongelmia opiskelutaidoissa kuin yliopisto-opiskelijoilla (Saarenmaa & Virtanen 2011). Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen opiskelijaryhmä. Heidän koulutus- ja työhistoriansa vaihtelevat. Osa jatkaa opintoja suoraan toiselta asteelta ja osa on ollut työelämässä pitkiä aikoja ennen palaamistaan koulun penkille. Tämä aiheuttaa sen, että opintoihin tullaan hyvin erilaisilla valmiuksilla ja osaamisella (vrt. Kuurila 2014).

## Korkeakoulun rooli opintojen etenemisen tukemisessa

Korkeakoulut voivat vaikuttaa opintojen edistymiseen. Kalima (2011) listaa väitöstutkimuksessaan opintojen nopeuttamisen keinoiksi muun muassa opintojärjestelmän joustavuuden lisäämisen, opinto-ohjauksen kehittämisen ja oppimisympäristön parantamisen. Vuonna 2018 tehdyn tutkimuksen tulosten mukaan juuri joustamattomuus opintojen suorittamisessa vaikeutti yksilöllisten opintopolkujen toteutumista ja opintojen suorittamista suunnitellussa aikataulussa (Kasurinen 2019, vrt. Rantanen 2014).

Kaikkiaan opintojen rakenne, järjestäminen ja opintojaksotarjonta vaikuttavat keskeisesti opintojen läpäisy nopeuteen (Rantanen 2014). Aikaisempien opintojen hyväksilukeminen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen sekä työn opinnoistaminen ovat keskeisiä opiskeluaikaa lyhentäviä prosesseja, joilla on merkittävä vaikutus opintojen sujuvuuteen (Rantanen 2014).

Käytetyt pedagogiset ratkaisut vaikuttavat opintojen etenemiseen. Osa opiskelijoista kokee esimerkiksi ryhmätyöt opintojensa etenemistä haittaavina tekijöinä (Kasurinen 2019; Kukkonen 2018; Rantanen 2014). Opiskelijoiden mukaan muita opintoja hidastavia seikkoja ovat riittämätön ohjaus ja tuki sekä opintojaksoilla että opinnäytetyötä tehdessä. Myöskään tukipalveluita ei ole aina riittävästi saatavilla (Kasurinen 2019), eivätkä ne välttämättä huomioi erilaisia elämäntilanteita (Saari ym. 2000).



**Opiskelijoiden tarpeet opetuksen järjestämisestä ja opiskelijapalveluista ovat erilaisia, mikä tulisi huomioida korkeakoulujen ohjaus- ja tukipalveluissa.**

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden taustat ovat moninaisia. Osa jatkaa opintoja suoraan toiselta asteelta, osa on ollut työelämässä pitkiä aikoja ennen palaamista koulun penkille. Näin ollen opintonsa aloittavilla opiskelijoilla on erilaisilla valmiuksia ja osaamista (vrt. Kuurila 2014). Siten myös opiskelijoiden tarpeet opetuksen järjestämisestä ja opiskelijapalveluista ovat erilaisia, mikä tulisi huomioida korkeakoulujen ohjaus- ja tukipalveluissa.

## Poikkeusolosuhteet ja opinnot korkea-asteella

Vuoden 2020 alkupuolella alkanut covid-19 pandemia on aiheuttanut opintojen viivästymistä ja jopa keskeyttämiä eri kouluasteilla. Keväällä 2020 alkaneiden poikkeusolojen myötä yhteisöllisyys korkeakouluissa on heikentynyt, eikä opiskelijoiden sosiaalisista ja psykologisista perustarpeista ole pystytty huolehtimaan. Osalle opiskelijoista etäopiskelu ei ole ollut ongelma, mutta heitä, joita etäopiskelu ahdistaa ja uuvuttaa, on kasvava määrä. Tutkimukset osoittavat, että opiskelijoiden pahoinvointi ja uupuminen ovat lisääntyneet vuosina 2020–2021 (Ranta, Silinskas & Wilska 2020).

Nuoret (18–29-vuotiaat) ovat huolissaan korona-ajan vaikutuksista psyykkiseen hyvinvointiinsa, opintoihinsa ja uraansa sekä taloudelliseen tilanteeseensa (Dodd, Dadaczynski, Okan, McCaffey & Pickles 2021; Ranta ym. 2020). Monen opiskelijan kohdalla elämänhallinnalliset vaikeudet ja yleinen pahoinvointi ovat lisääntyneet ja tarve saada niihin apua on kasvanut. Pandemian aikainen sosiaalinen eristyneisyys (ml. yksinäisyyden kokemus) on tuonut myös korkea-asteen opiskelijoiden elämään uusia huolia ja ongelmia sekä pahentanut jo olemassa olevia (SAMOK 2020).

Opiskelukyky on huonontunut erityisesti opintonsa aloittavien keskuudessa (SAMOK 2020). Kansainvälisten ja suomalaisten tutkimusten mukaan naiset ja nuoremmat opiskelijat (18–24-vuotiaat) ovat kärsineet pandemiasta miehiä enemmän (Dodd ym. 2021; Ranta ym. 2020). Heidän keskuudessaan on tunnistettu useammin merkkejä ahdistuneisuudesta, masennuksesta ja stressistä (Dodd ym. 2021; SAMOK 2020). Ammattikorkeakouluopiskelijoille tehdyn selvityksen (SAMOK 2020) mukaan noin puolet opiskelijoista koki jaksamisensa huonontuneen poikkeustilanteen aiheuttaman etäopiskelun myötä. Koska osa opiskelijoista on lasten huoltajia, heille aiheutunut huolta stressiä lasten, työn ja opintojen yhdistäminen pandemian aikana (Bourion-Bédès, Tarquinio, Batt, Tarquinio, Lebreuilly, Sorsana, Legrand, Rousseau & Baumann 2021; SAMOK 2020). AMK-opiskelijoiden mielestä korkeakoulu yhteisössä ei ole ymmärretty heidän elämäntilannettaan ja haasteita, joita he ovat joutuneet kohtaamaan (SAMOK 2020).

Seuraavaksi kuvataan liiketalouden opiskelijoiden kokemuksia opintojen sujumisesta ammattikorkeakoulussa. Lahja-hankkeen kyselyllä haluttiin kartoittaa, minkälaisia asioita opiskelijat nostavat esille, kun he kuvaavat opintoja helpottavia ja hankaloittavia tekijöitä. Kyselyn ajankohdan (2020–2021) takia opiskelijoita pyydettiin kertomaan pandemian vaikutuksista opintojen sujumiseen.

## OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPINTOJEN SUJUMISESTA KORKEASTEELLA

Lahja-hankkeessa tehdyn tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää syitä, jotka johtavat liiketalouden opiskelijoiden opintojen hidastumiseen Laurea-ammattikorkeakoulussa. Toteutetussa kyselyssä kartoitettiin opintojen etenemistä haittaavia tekijöitä.

### Tutkimuskysymykset

- Minkälaisia tekijöitä opiskelijat kuvaavat opintojen hidastumisen syiksi?
- Onko taustatekijöillä vaikutusta opintojen etenemiseen?
- Miten covid-19 pandemia on vaikuttanut opintojen sujumiseen?

### Aineistonkeruu

#### Tutkimuksen kohderyhmä

Ensimmäisessä vaiheessa (marras-joulukuu 2020) kysely lähetettiin Laurea-ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman opiskelijoille,

- joiden opiskelu-aika oli venynyt normiaikaa pitemmäksi
- jotka olivat harkinnanvaraisella lisäajalla
- joilla oli menossa 8. tai 9. kausi
- jotka eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa.

Koska ensimmäisessä vaiheessa tavoitettiin vain 29 opiskelijaa, lähetettiin kysely helmi-maaliskuussa 2021 kaikille Laurean liiketalouden opiskelijoille, jotka opiskelivat vähintään toista vuotta koulutusohjelmassa. Kaikkiaan kyselyyn saatiin vastauksia 239, joka on noin 15 % kohderyhmästä. Vaikka vastaajaprocentti jäi matalaksi, on vastauksista mahdollista rakentaa kuvaa opintojen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Kyselyyn sisällytettiin useita avoimia kysymyksiä, mikä mahdollistaa aineiston analyysin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä hyödyntäen.

Kysely rakentui seuraavien osioiden mukaan:

- Taustakysymykset
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan liiketaloutta Laureaan?
- Miten opinnot ovat edenneet?
- Miten eri tekijät ovat vaikuttaneet opintojen etenemiseen?
- Miten poikkeusolosuhteet ovat vaikuttaneet opintojen etenemiseen (covid-19 pandemia)?
- Miten muut tekijät, opiskelijan yksilölliset ja elämäntilanne, ovat vaikuttaneet opintojen etenemiseen?

Seuraavassa luvussa esitellään tuloksia, joiden avulla pyritään rakentamaan kuva tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet liiketalouden opiskelijoiden opintojen etenemiseen. Lisäksi kuvataan opintoihin hakeutumisen syitä, joilla on merkitystä siihen, kuinka opiskelijat sitoutuvat opiskeluun valitsemallaan koulutuslallalla. Koska kysely tapahtui pahimpaan korona-aikaan, luvun lopussa on lyhyt kuvaus poikkeusolosuhteiden vaikutuksesta opintojen sujumiseen.

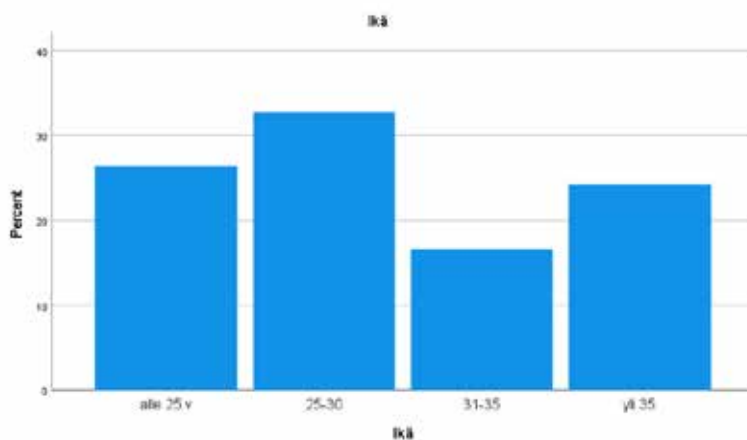


## TULOKSET

### Taustatiedot

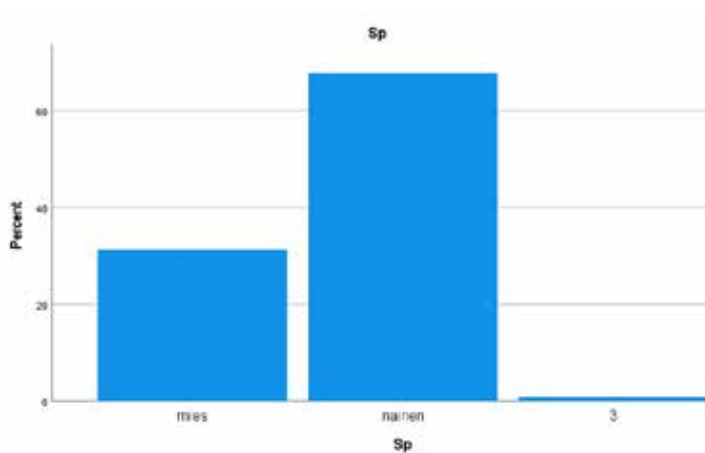
Tutkimuksessa haluttiin selvittää kohderyhmän sukupuoli- ja ikäjakauma sekä opiskelumuoto. Lisäksi kartoitettiin, millä Laurean kampuksista opiskelijat pääsääntöisesti opiskelivat. Elämäntilannetta selvitettiin kysymällä, miten paljon vastaajat kävivät töissä opintojen ohella ja miten he asuivat. Työssäkäynti ja perhe-tilanne vaikuttavat siihen, kuinka paljon opiskelijan on mahdollista käyttää aikaa opintoihin (vrt. Penttinen ym. 2017). Lisäksi selvitettiin, mikä tutkinto oli edeltänyt liiketalouden opintoja Laurea-ammattikorkeakoulussa.

Vastaajista neljäsosa oli alle 25-vuotiaita. Noin 30 % sijoittui ikävuosien 25–30 välille. Yli 35-vuotiaisiin kuului lähes joka neljäs opiskelija ja vähiten (n. 15 %) heitä oli ikäryhmässä 31–35 vuotta (kuvio 1).

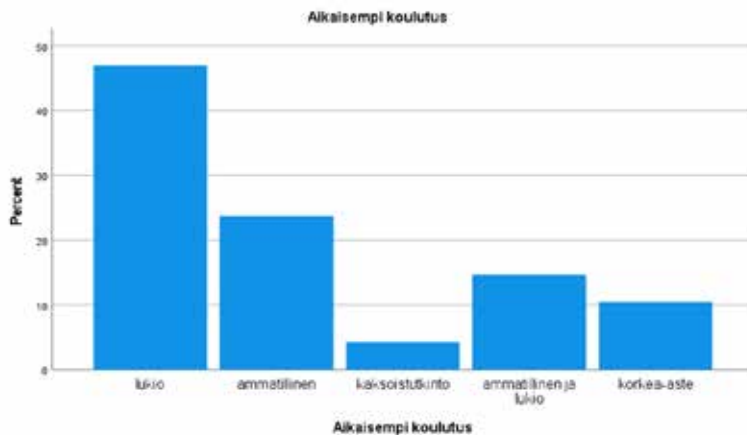


*Kuvio 1. Opiskelijoiden ikäjakauma.*

Miehiä vastaajissa oli noin 30 % ja naisia 63 %. Kaksi vastaajaa ei halunnut määrittää sukupuoli-identiteettiään (kuvio 2).



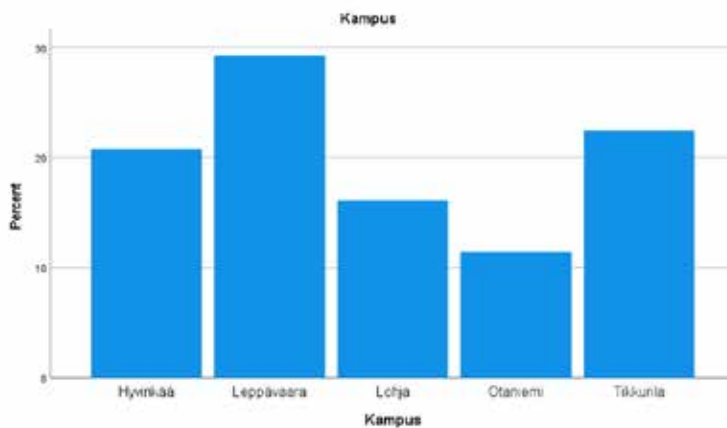
*Kuvio 2. Opiskelijoiden sukupuolijakauma.*



**Kuvio 3.** Ammattikorkeakouluopintoja edeltävä koulutus.

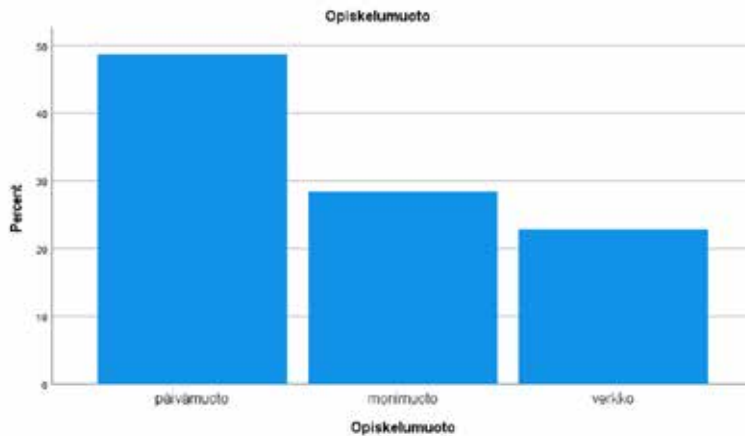
Opiskelijoilta kysyttiin heidän aikaisempaa koulutustaan (kuvio 3). Noin 65 % vastaajista oli suorittanut lukiokoulutuksen. Heistä 4 % oli tehnyt kaksiosistutkinnon ja lähes 15 % sekä ammatillisen että lukiokoulutuksen. Ammatilliset toisen asteen opinnot oli suorittanut noin 24 prosenttia opiskelijoista. Osa vastaajista oli opiskellut ennen liiketalouden opintoja jonkin toisen korkea-asteen tutkinnon (10 %).

Opiskelijoilta kysyttiin erikseen, minkä tutkinnon he olivat korkea-asteella suorittaneet. Vastauksissa mainittiin sosiaali- ja terveysala, tekniikka, muotoilu ja restonomikoulutus. Lisäksi kaksi opiskelijaa oli valmistunut yliopistosta. Kaikkiaan aiemman korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut 22 vastaajaa, joista kaikki eivät vastanneet kysymykseen, mitä alaa he olivat opiskelleet.



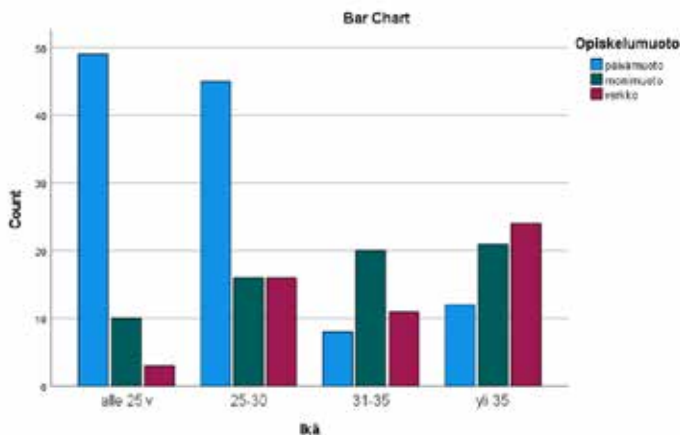
**Kuvio 4.** Kampus, jossa opiskelijat ensisijaisesti opiskelivat.

Laurea-ammattikorkeakoulussa on mahdollista opiskella liiketaloutta viidellä kampuksella, joista Leppävaara ja Tikkurila ovat suurimpia. Vuoden 2021 yhteishaussa oli liiketalouden koulutusohjelmissä (liiketalouden ja oikeustradenomin) keväällä 265 ja syksyllä 200 aloituspaikkaa. Verkko- ja verkko-opiskelijoiden pääasiallinen kampus on Tikkurila, josta kaikkiaan vastaajia oli 21 %. Hyvinkäällä on mahdollista opiskella sekä liiketalouden että oikeustradenomin tutkinto-opiskelijana. Heitä oli 20 % vastaajista. Leppävaaran kampukselta kyselyyn vastasi 69 opiskelijaa (27 %). Vähiten vastaajia oli Lohjalta (15 %) ja Otaniemestä (n. 10 %) (kuvio 4).



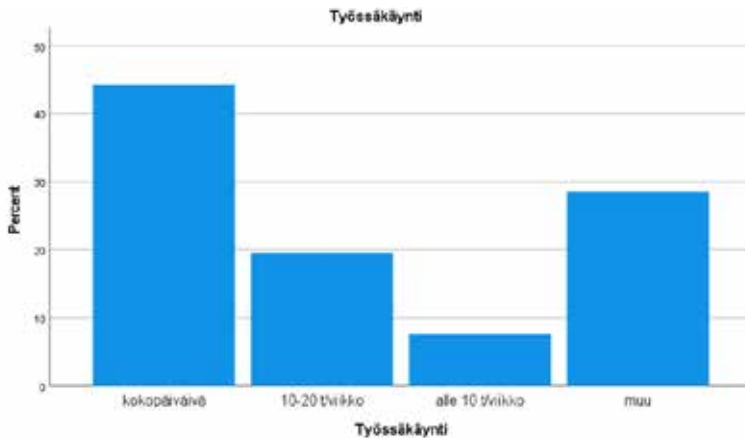
**Kuvio 5.** Opiskelijoiden opiskelumuoto.

Vastaajista 115 (45,5 %) opiskeli päiväopetuksessa. Monimuoto-opiskelijoita oli neljännes (n. 26 %) ja verkkotutkinto-opiskelijoita 21 prosenttia (kuva 5). Ikä oli vahvasti yhteydessä valittuun opiskelutapaan (kuvio 6). Yli 40 % päiväopetuksen opiskelijoista oli alle 25-vuotiaita ja yli 80 prosenttia alle 30-vuotiaita. Verkossa tutkintoaan suorittavista opiskelijoista yli 35-vuotiaita oli n. 35 prosenttia ja alle 30-vuotiaita 30 prosenttia. Monimuoto-opiskelijoista n. 60 % oli yli 30-vuotiaita.



**Kuvio 6.** Iän yhteys opiskelutapaan ( $p = 0,000$ ).

Vastaajista kävi kokopäivätyössä opintojen ohella noin 40 prosenttia (kuvio 7). Noin 20 % työskenteli 10–20 tuntia viikossa. Alle 10 tuntia viikossa työskenteli 17 opiskelijaa. Vähän yli neljännes vastaajista kuului ryhmään muu vaihtoehto, joka pitää sisällään mm. työttömyyden, opintovapaan ja sen vaihtoehdon, ettei opiskelija käy töissä opintojen ohella.



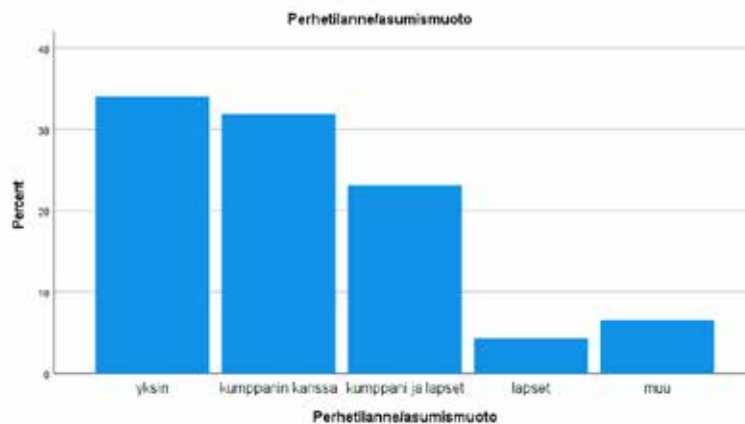
**Kuvio 7.** Työssäkäynti opintojen ohella.

Kyselyn vastauksista havaittiin, että kokopäiväisesti työssä kävivät opintojen ohella verkossa tutkintoaan suorittavat (74 %) ja monimuoto-opiskelijat (60 %). Noin puolet päiväopetuksen opiskelijoista työskenteli alle 10 tuntia viikossa tai ei ollut ollenkaan työelämässä opintojen ohella ( $p=0.000$ ).

Opiskelijoiden elämäntilannetta selvitettiin kysymällä, kenen kanssa he asuivat (kuvio 8). Vastaajista 78 (31 %) asui yksin. Kumppanin kanssa asui n. 30 prosenttia sekä kumppanin ja lasten kanssa 21 % vastaajista. Yksinhuoltajia opiskelijoiden joukossa oli 10 (4 %). Muu vaihtoehto (6 %) saattoi tarkoittaa esimerkiksi vanhempien luona, soluasuinnossa tai kimppakämpässä asumista.

Kun tarkasteltiin iän yhteyttä asumismuotoon, tulos oli odotettu ( $p = 0,000$ ). Alle 25-vuotiaista noin 46 % asui yksin ja 33 % kumppanin kanssa. Lapsia oli neljällä vastaajalla tässä ikäryhmässä. Heistä n. 15 % oli valinnut myös vaihtoehdon muu. Yli 35-vuotiaista noin 65 prosentilla ja hieman nuoremmissa (31–35) ikäryhmässä 34 prosentilla vastaajista oli lapsia. Ikäryhmässä 25–30 lapsia oli vain 13 prosentilla vastaajista.

Tässä kyselyssä ei selvitetty muita elämäntilanteeseen vaikuttavia tekijöitä vaihtoehtokysymyksillä, vaan opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan avoimessa vastauskentässä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän opintojensa kuluun. Näiden vastausten analyysistä saadaan tarkempi kuva yksilön ja elämäntilanteen vaikutuksista siihen, miten opiskelijat pystyvät sitoutumaan opintoihinsa ja käyttämään aikaan opiskeluun.



**Kuvio 8.** Opiskelijoiden perhetilanne/asumismuoto.

## Hakeutuminen Laurean liiketalouden koulutusohjelmaan

Opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan, miksi he olivat hakeutuneet opiskelemaan Laurean liiketalouden koulutusohjelmaan. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että koulutuksen valintaprosessilla on vaikutusta siihen, kuinka opiskelija sitoutuu ja kiinnittyy opintoihinsa sekä miten hänen orientaatiooperustansa rakentuu opiskelujen alkuvaiheessa (Virolainen & Valkonen 2012).

Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto opiskelijoiden vastauksista, jotka luokiteltiin sen perusteella, mitkä tekijät vastaajat toivat ensisijaisesti esille perusteluissaan. Eniten vastauksia tuli luokkaan urasuunnitteluun liittyvä päätös. Opiskelijat kuvasivat koulutusalan valintaa ja päätöksentekoa prosessina, johon oli liittynyt pohdintaa alan sopivuudesta itselle. Lisäksi oli jo mietitty mahdollisia jatkokoulutusvaihtoehtoja.

*”Palloilin liiketalouden ja IT:n välillä ja valitsin liiketalouden.”*

*”Valitsin liiketalouden siitä syystä, että haluan tehdä menestyksekkään työuran yksityisellä sektorilla tai yrittäjänä.”*

**Taulukko 2.** Koulutusalan valintaan vaikuttaneet tekijät.

KOULUTUSALAN VALINTAAN VAIKUTTANUT TEKIJÄ	N
Urasuunnitteluun liittyvä päätös	61
Aiemmin hankittu osaaminen – osaamisen vahvistaminen	53
Työelämä ja työllistyminen	38
Kiinnostus alaa kohtaan	42
Muut tekijät	29
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>

Toiseksi eniten mainintoja sai aiemman koulutuksen aikana ja/tai työelämässä kertyneen osaamisen päivittäminen. Näin vastanneista suurin osa käy todennäköisesti töissä opintojen ohella ja opiskelee monimuoto- tai verkkototeutuksessa. Monella oli taustalla merkonomien tutkinto ja osa oli havainnut, että uralla eteneminen edellyttää korkea-asteen tutkintoa.

*”Olen työskennellyt tällä alalla jo 25 vuotta ja minulla on alalta aikaisempi (alempi) tutkinto.”*

*”Tukee parhaiten urakehitystäni ja kehittymistäni valitsemallani alalla.”*

*”Etsiessäni etenemistäpoja urallani huomasin, että korkeakoulututkinto oli useaan paikkaan vaatimuksena.”*

Monelle vastaajista tärkeintä oli sijoittuminen työelämään koulutuksen jälkeen. Opiskelijoiden mielestä liiketalouden opinnot tarjoavat hyvät ja monipuoliset työllistymismahdollisuudet.

*“Laajat vaihtoehdot työllistyä, hyvä peruskoulutus moneen tehtävään.”*

*“Jokin ammatti piti valita uudelleen koulutukseen, ja liiketalous vaikutti tarjoavan sellaisia työmahdollisuuksia, joista kiinnostuin.”*

Kiinnostus alaa kohtaan liittyy urasuunnitteluun. Koska monet opiskelijat mainitsivat pelkästään liiketalouden opintojen kiinnostavuuden perusteluksi koulutusvalinnalleen, tehtiin siitä oma luokkansa. Osa vastaajista pystyi erittelemään alan sisällä kiinnostavia tehtäviä, jotka olivat syynä koulutukseen hakeutumiseen. Osa piti alaa yleensä mielenkiintoisena.

*“Kiinnosti oppia, miten myynti ja markkinointi toimii, ja HR-puoli erityisesti.”*

*“Minua on aina kiinnostanut toimia markkinoinnissa jossakin yrityksessä, niin tämä oli helppo valinta.”*

*“Taloushallinto kiinnostaa.”*

*“Kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan.”*

*“Itseä kiinnostava ala.”*

Viimeiseksi muodostettiin luokka muut tekijät. Siihen sisällytettiin asioita, jotka eivät liittyneet varsinaisesti urasuunnitteluun, työllistymiseen tai uralla etenemiseen. Osalla luokan maininnoista saattaa olla yhteys siihen, etteivät opiskelijat ole vahvasti sitoutuneet opintoihinsa. Jos tarkastellaan koulutukseen kiinnittymisen orientaatioperustaa, voisi ajatella, että oman tulevaisuuden kannalta merkityksellinen tai sisällöllisesti kiinnostava ala vahvistaisi opintoihin kiinnittymistä ja valmistumista tavoiteajassa.

Tässä luokassa mainittiin koulutukseen hakeutumisen syinä yleisesti monipuolinen koulutusala ilman sen kiinnittämistä omaan kokemukseen tai omiin urasuunnitelmiin. Koulutukseen hakeutumista perusteltiin opiskelupaikan sijainnilla, helpolla sisäänpääsillä tai sopivalla opiskelumuodolla. Yksi mainitsi ajautuneensa välivuosien jälkeen koulutukseen. Hän oli kuitenkin tyytyväinen koulutusalan monipuolisuuteen. Joillekin opiskelijoista liiketalouden koulutusohjelma oli ollut toissijainen vaihtoehto.

*“Siitä syystä, että en saanut koulutuspaikkaa tutkintoon, mihin olin tähtäämässä ensisijaisesti.”*

*“Kouluun oli helpompi päästä. Kampuksen hyvä sijainti.”*

*“Työnantajan pyynnöstä.”*

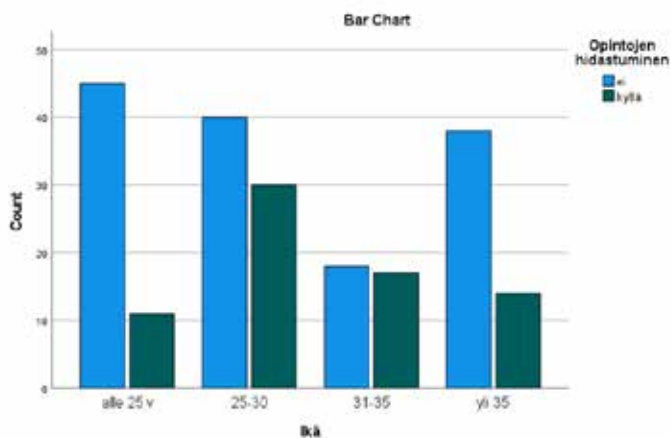
## Liiketalouden opiskelijoiden opintojen sujuminen Laureassa

Opiskelijoilta kysyttiin, ovatko heidän opintonsa sujuneet jostain syystä tavoitenopeutta hitaammin. Vastaajista noin 34 % kertoi opintojensa hidastuneen joko aivan alkuvaiheessa tai myöhemmin opintopolun aikana (kuvio 9). Tämän kyselyn tulosten perusteella näyttäisi siltä, että liiketalouden opiskelijoiden opinnot Laureassa etenevät paremmin kuin ammattikorkeakouluissa yleensä. Noin 66 % vastaajista kertoi opintojensa edenneen tavoiteajassa, mikä on lähes 10 prosenttia useammin kuin kaikilla ammattikorkeakouluopiskelijoilla (57 %) yhteensä (SVT 2021b).



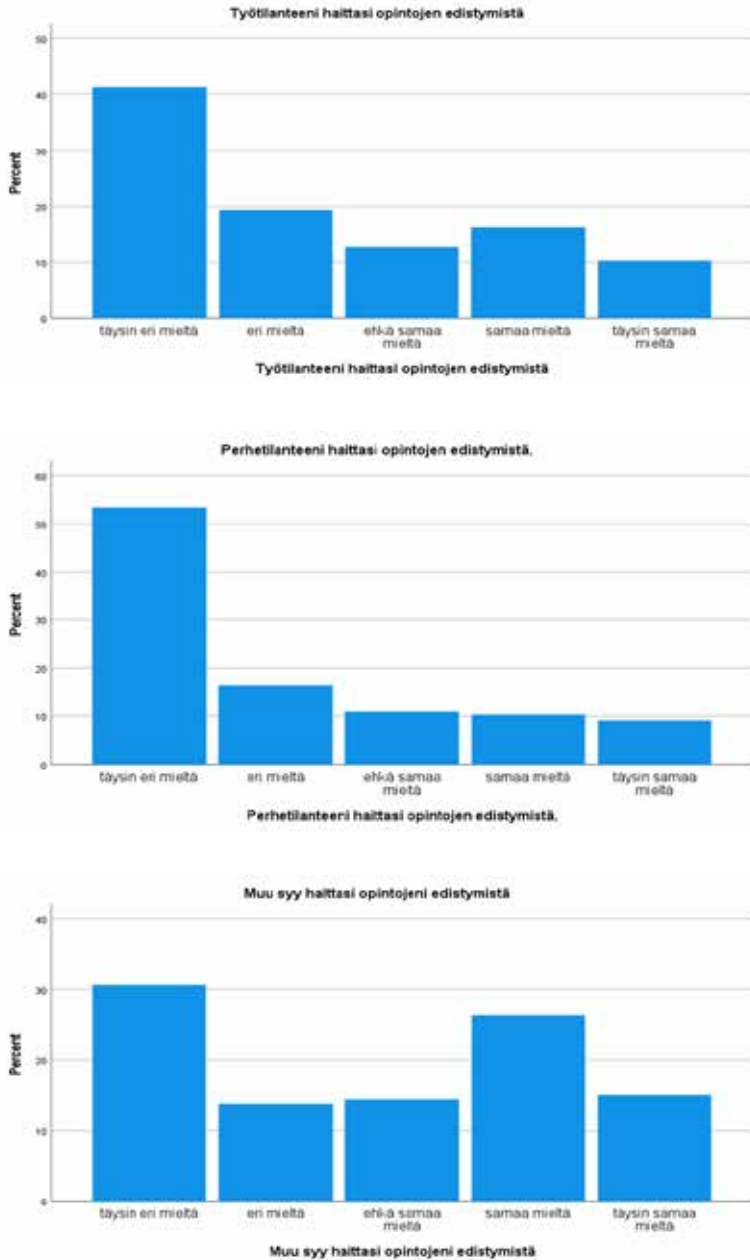
**Kuvio 9.** Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen: Ovatko opintosi edenneet opiskelukausien 1-6 aikana jostain syystä tavoitenopeutta (30 op/kausi) hitaammin?

Seuraavaksi selvitettiin, oliko taustatekijöillä yhteyttä opintojen sujumiseen. Ainoa tilastollisesti merkittävä yhteys löytyi iän ja opintojen hidastumisen välillä (kuvio 10). Opiskelijat ikäryhmissä 25–30 ja 31–35 ilmoittivat useimmin, että heidän opintonsa eivät ole edenneet tavoiteajassa. Tähän ikävaiheeseen kuuluu monella perheen perustaminen, myös työelämän vastuut saattavat lisääntyä ja elämän eri osa-alueet vaativat yhä enemmän aikaa ja energiaa. Opinnoille jää entistä vähemmän aikaa (vrt. Penttinen ym. 2017).



**Kuvio 10.** Iän yhteys opintojen hidastumiseen ( $p = 0.007$ ).

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan väittämiin, joissa kysyttiin, olivatko työ- tai perhetilanne tai jotkin muut syyt vaikuttaneet opintojen etenemiseen (kuvio 11). Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan tarkemmin syistä, jotka olivat johtaneet opintojen hidastumiseen. Näitä vastauksia on lisätty havainnollistamaan tekijöitä, joiden opiskelijat ovat itse kokeneet vaikuttaneen heidän opiskelujensa sujumiseen.



**Kuvio 11.** Opiskelijoiden arviot opintojen hidastumiseen vaikuttavista tekijöistä.



Väittämiin opintojen hidastumisen syistä vastasi 165 opiskelijaa. Heistä noin 17 % oli sitä mieltä, että työssäkäynnillä opintojen ohella oli ollut jotenkin vaikutusta opintojen hidastumiseen. Näillä opiskelijoilla vaativat työtehtävät ja yleensä työelämään panostaminen aiheuttivat opintojen hidastumista. Osalla työssäkäyntiin liittyivät toimeentulovaikeudet, joiden takia heidän oli hakeuduttava töihin opintojen ohella.

*”Johtotason tehtävät ja urakehitys vienyt mennessään.”*

*”Menin suorittamaan työharjoittelua, jonka aikana taloudellinen tilanteeni meni aivan solmuun. Osittain pakon edessä jatkoin työskentelyä muutaman vuoden, jonka jälkeen sain potkut. Töiden ohella en pystynyt keskittymään opintoihini ollenkaan.”*

Lähes 20 % väittämiin vastanneista opiskelijoista oli samaa mieltä siitä, että heidän perhetilanteensa oli vaikuttanut opintojen etenemiseen. Usein perheen perustaminen, lapsen syntymä tai huoli perheen jäsenten tilanteesta vaikeuttaa opintoihin keskittymistä (vrt. Kasurinen 2019). Avovastauksissa opiskelijat mainitsivat opintojen hidastumisen syinä perhevelvollisuuksien lisääntymisen, ongelmat parisuhteessa ja omien vanhempiensa asioiden hoidon.

*”Perhevelvollisuuksien tuomat työmäärät olivat suoraan pois opiskeluun käytettävästä ajasta.”*

*”Lapsen syntymä, töihin meno.”*

Vastaajille annettiin mahdollisuus vastata väittämään: muu syy aiheutti opintojen viivästymistä. Yli 30% tähän kysymykseen vastanneista oli sitä mieltä, että opintojen sujumista oli haitannut jokin yksilöllinen, opiskeluun tai opetuksen järjestämiseen liittyvä tekijä. Ajanhallinta- ja terveysongelmat mainittiin vastauksissa yksilöllisinä tekijöinä. Opiskeluun liittyvistä asioista mainittiin vaikeus löytää harjoittelupaikka, mikä viivästytti valmistumista. Myös opinnäytetyön aloittaminen ja tekeminen koettiin hankalana. Vaihdoista paluu mainittiin myös syynä siihen, etteivät opinnot sujuneet tavoiteajassa. Muutama maininta liittyi opetuksen järjestämiseen; erityisesti viestintään ja perehdytykseen ei oltu tyytyväisiä.

*”Masennus ja stressi.”*

*”Monestakin syystä – olen itse hieman huono ajankäytössä, joten asiat tупpaavat joskus viivästyttämään. Kun siihen lisätään vielä työnantajien haluttomuus ottaa harjoittelijaa...”*

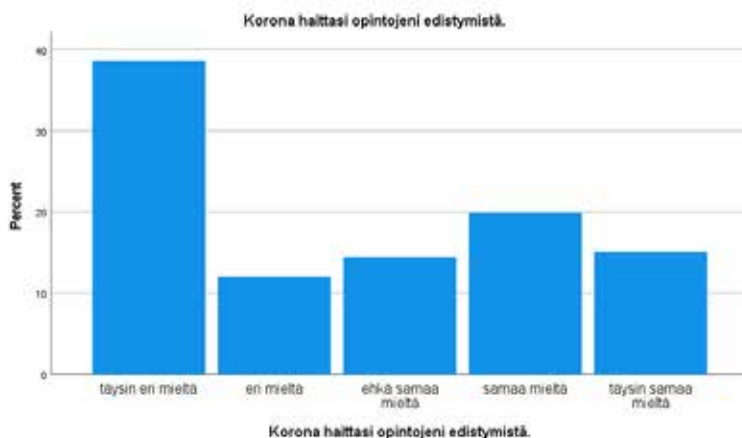
*”Opinnäytetyön haastavuus.”*

*”Minusta ”perehdytys” oli heikkoa koulun alettua, opastusta oli liian vähän ja sitten henk. koht. elämä teki viimeisen sysäyksen koulusta pois jättäytymiselle.”*

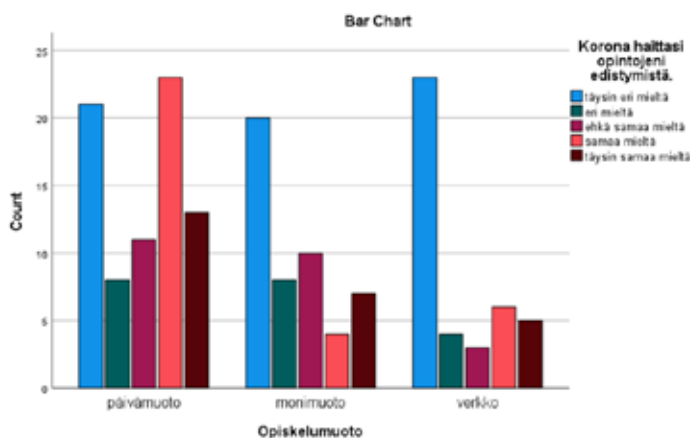
*”En ehtinyt ilmoittautua kursseille, koska mielestäni niistä ei saanut tarpeeksi informaatiota.”*

## Covid-19 pandemian vaikutuksia opintojen sujumiseen

Opiskelijoilta kysyttiin, oliko talvella 2020 alkaneella covid-19 pandemialla ollut vaikutusta opintojen sujumiseen. Vastaajista (166) yli neljännes oli sitä mieltä, että korona-ajalla oli ollut vaikutusta opintojen etenemiseen (kuvio 12). Erikseen selvitettiin, oliko sukupuolella, iällä tai opiskelutavalla vaikutusta pandemia-ajan vaikutuksiin.



**Kuvio 12.** Mielipide korona-ajan vaikutuksesta opintojen etenemiseen.



**Kuvio 13.** Opiskelumuodon yhteys korona-ajan vaikutuksiin ( $p = 0.022$ ).

Tämän aineiston perusteella ainoastaan opiskelutavalla oli jonkin verran yhteyttä siihen, miten opiskelijat kokivat opintojensa kärsineen pandemian aiheuttamista muutoksista (kuvio 13). On luonnollista, että päivä-opetuksessa opiskelevat pitivät etäopetukseen siirtymistä opintojaan hankaloittavana tekijänä. Sen sijaan monimuoto- ja verkko-opetuksessa opiskelevien tilanteessa ei tapahtunut yhtä radikaalia ja nopeaa muutosta maaliskuussa 2020.

Laureassa tehtiin vuonna 2021 selvitys poikkeusolosuhteiden vaikutuksesta ja opiskelijoiden kokemuksista (Laurean selvitys poikkeusolosuhteiden vaikutuksesta 2021). Saadut tulokset olivat samansuuntaisia tämän

tutkimuksen tulosten kanssa. Päiväopetuksessa olevat kokivat useammin kuin monimuoto- ja verkko-opiskelijat jäävänsä opiskeluyhteisön ulkopuolelle. Heidän mielestään poikkeusolosuhteet olivat vaikuttaneet myös opintojen etenemiseen.

Opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan erikseen, miten poikkeusolosuhteet olivat vaikuttaneet opintojen sujumiseen. Joillakin pandemian leviäminen aiheutti ahdistusta, mikä vei energiaa kaikelta muulta elämässä. Monien opiskelijoiden työtilanteessa tapahtui muutoksia, jotka vaikeuttivat opintoihin keskittymistä. Perheellisillä koko arki muuttui, kun lapset joutuivat etäopetukseen.

Opiskeluarkeen korona-aika vaikutti siten, ettei kampukselle päässyt työskentelemään tai käymään kirjastossa. Erityisesti opinnäytetyötä tekevillä oli vaikeuksia löytää taustakirjallisuutta tai saada ohjausta, mikä viivästytti työskentelyn etenemistä. Myös harjoittelupaikkoja oli vaikea löytää.

*”Varsinkin keväällä 2020 meni todella paljon aikaa koronan ymmärtämiseen. Mistä on kyse?...”*

*”Motivaation vähenemisenä. Kun on tottunut tekemään paikan päällä töitä, niin etätyö ei mairittele.”*

*”Poikkeusolot johtivat pitkittyneeseen vaikeasti ennakoitavaan työtilanteeseen, jolloin työkuorma on kasvanut merkittävästi ja työtehtävät olleet usein entistä vaativampia = ajatustyö vie aikaa.”*

*”Työnantajien puolelta harjoittelupaikkojen hakuprosessi joko keskeytyi tai siirtyi eteenpäin.”*

*”En päässyt kirjastoon, ei ollut tapaamisia mitä tarvitsin päästäkseni alkuun.”*

## Pohdintaa

Lahja-hankkeessa tehdyn selvityksen perusteella opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä on useita, kuten jo aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Korkea-asteella on tärkeää tunnistaa kriittiset tekijät, jotka voivat johtaa opintojen viivästyamiseen tai jopa keskeytymiseen. Tulosten perusteella ikäryhmissä 25–30 ja 31–35 on opiskelijoita, joilla on riski opintojen viivästyiseen. Syinä voivat olla elämäntilanteesta aiheutuneet ja yksilölliset tekijät. Yli puolet opiskelijoista kävi töissä enemmän kuin 10 tuntia viikossa opintojen ohella. Muutokset työn määrässä ja vaativuudessa aiheuttivat sen, että opiskelijoiden opinnot olivat vaarassa viivästyä.

Poikkeusolosuhteista johtuneet opintojen etenemistä hidastaneet tekijät ovat myös linjassa aiempien selvitysten kanssa. Tämän tutkimuksen aineiston analyysin perusteella erityisesti päiväopetuksessa opiskelleet liiketalouden opiskelijat kärsivät etäopetukseen siirtymisestä kevätlukukaudella 2020.

## YHTEENVETO

Opintoihin kiinnittymisen yhtenä lähtökohtana voidaan pitää prosessia, joka johtaa yksilön hakeutumaan tiettyyn koulutukseen ja opiskelupaikkaan (Virolainen & Valkonen 2012). Tässä tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä, joiden perusteella opiskelijat olivat hakeutuneet opiskelemaan liiketaloutta Laurea-ammattikorkeakouluun. Kun opiskelupaikan haku perustuu urasuunnitteluun ja oman osaamisen kehittämiseen, on motivaatioperusta heti opintojen alussa hyvä. Sen sijaan tilanteessa, jossa opiskelijan ensisijainen hakutoive ei toteudu tai hän hakee opiskelupaikkaa tuntematta alaa tai koulutuksen sisältöjä ja vaatimuksia, ovat motivaatio ja sitoutuminen opintoihin vaarassa jäädä heikoiksi.

Opintojen alkuvaiheessa on tärkeää, että opettajatuutori tietää, miten opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisprosessi on edennyt ja mitkä ovat olleet ensisijaiset syyt alalle hakeutumiseen. Tähän liittyy myös



***Mahdollisuus joustaviin ja yksilöllisiin opintopolkuihin sekä oikea-aikaisten ohjaus- ja tukipalveluiden saatavuus nousivat tutkimuksessa tärkeiksi vaikuttaviksi tekijöiksi opintojen sujumisen kannalta.***

koulutusmuodon valinta. Tulosten perusteella päiväopetukseen hakeneille on lähiopetuksen määrä ollut tärkeä kriteeri. Kun korkea-asteella jouduttiin siirtymään etäopetukseen keväällä 2020 covid-19 pandemian takia, ilmaisivat päiväopetuksessa opiskelevat kärsineensä siitä eniten. Opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä on tärkeää muistaa, että opiskelijat ovat erilaisia opiskelualmiuksien, oman toiminnan ohjauksen sekä työ- ja elämänsä historian ja -tilanteensa osalta. Kaikille ei sovi itsenäinen, suurelta osin verkossa tapahtuva opiskelu eikä osalla ole työpaikkaa, joka muodostaisi osaamisen kehittämiseksi luonnollisen ympäristön.

Kuten aiemmissa opintojen viivästymistä käsitelleissä tutkimuksissa tämänkin selvityksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden yksilölliset ja elämäntilanteesta johtuvat tekijät vaikuttavat opiskelujen sujumiseen. Lisäksi tärkeitä vaikuttavia tekijöitä ovat opetuksen järjestämiseen sekä ohjauksen ja tukipalvelujen toteutumiseen liittyvät kokemukset. On hyvä muistaa, että opiskelijalla, jolla opinnot ovat sujuneet ilman hankaluuksia, voi tulla eteen tilanne, jolloin hän tarvitsee enemmän ohjausta ja tukea. Tämän selvityksen perusteella tällainen vaihe saattoi olla, kun opiskelija ei löytänyt harjoittelupaikkaa yrityksistään huolimatta. Toinen kriittinen opintosuoritus on opinnäytetyö, jota käsitellään tämän julkaisun toisessa osassa. Mahdollisuus joustaviin ja yksilöllisiin opintopolkuihin sekä oikea-aikaisten ohjaus- ja tukipalveluiden saatavuus nousivat tutkimuksessa tärkeiksi vaikuttaviksi tekijöiksi opintojen sujumisen kannalta.

## Lähteet

**Bourion-Bédès, S., Tarquinio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreuilly, R., Sorsana, C., Legrand, K., Rousseau, H. & Baumann, C. 2021.** Stress and associated factors among French university students under the COVID-19 lockdown: The results of the PIMS-CoV 19 study. *Journal of Affective Disorders*, 283, 108–114.

**Dodd, R. H., Dadaczynski, K., Okan, O., McCaffey, K. J. & Pickles, K. 2021.** Psychological Wellbeing and Academic Experience of University Students in Australia during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

**Hailakari, T., Tuononen, T. & Parpala, A. 2017.** Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (1), 1–12.

**Kalima, R. 2011.** Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakouluissa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Helsinki: Suomalaiset oikeusjulkaisut SOJ.

**Kasurinen, H. (toim.) 2019.** Opiskelijoiden hyvinvointi ja tulevaisuusko ammattikorkeakoulussa. Laurea-ammattikorkeakoulu: Laurea Julkaisut 124. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-535-1>

**Kasurinen, H. & Heiskanen, S. 2017.** Korkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 19 (2), 20–35.

**Kasurinen, H., Launikari, M., Vuorinen, R. & Laakkonen, T. (toim.) 2020.** Käsikirja – CREAR digitaalinen palvelutarpeen arviointiväline. Laurea-ammattikorkeakoulu: Laurea-julkaisut 152. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-593-1>

**Kolehmainen, S. 2002.** Mihin opintojen edistämällä pyritään? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen, 7–11. Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Julkaisu A:5. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

**Korhonen, V. 2017.** Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampereen yliopisto: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>

- Kukkonen, H. 2018.** Tarinat kertovat - opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A. Tutkimuksia 28. Tampere. <https://www.tamk.fi/web/tamk/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa.html>
- Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017.** Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A. Tutkimuksia 20. Tampere. <https://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf>
- Kuntu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017.** Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Helsinki: Yliopilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. [https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)
- Kuurila, E. 2014.** Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C 384. Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5771-2>
- Laurea-ammattikorkeakoulun hyvinvointikysely 2020.** Julkaisematon raportti.
- Laurean selvitys poikkeusolosuhteiden vaikutuksesta. 2021.** Julkaisematon raportti.
- Niles, S. G. 2011.** Career flow: a hope-centered model of career development. Journal of employment counselling, 48, 173–175.
- Niles, S., Amundson, N., Neualt, R. & Joon Yoon, H. 2021.** Career recovery. Creating hopeful careers in difficult times. Cognella. San Diego.
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. 2017.** Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI-tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:36. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-498-6>
- Ranta, M., Silinskas, G. & Wilska, T.-A. 2020.** Young adults' personal concerns during the COVID-19 pandemic in Finland: an issue for social concern. International Journal of Sociology and Social Policy 40 (9/10), 1201–1219.
- Rantanen, S. 2014.** Tutkinto nopeammin? Opiskelijoiden käsityksiä opintoja hidastavista ja nopeuttavista tekijöistä. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 83. Turku. <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165145.pdf>
- Saarenmaa, K. & Virtanen, V. 2011.** Stressi haittaa korkeakouluopiskelijoiden opintoja. Hyvinvointikatsaus 2/2011. Luettu 16.10.2019. [http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka\\_2011\\_02.html](http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2011_02.html)
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020.** Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:25. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>

**Salmela-Aro, K. 2014.** Taitoa ja tahtoa – opiskeluinnosta työn imuun? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima, 281–291. PS-kustannus. Jyväskylä.

**SAMOK. 2020.** AMK-opiskelijoiden kokemuksia etäopiskelusta. Viitattu 3.5.2021.

<https://samok.fi/wp-content/uploads/2020/05/amk-opiskelijoiden-kokemuksia-etaopiskelusta.pdf>

**Siekkinen, T., & Rautopuro, J. 2012.** Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä, 15–38. Tampereen Yliopisto. Tampere.

**Sultana, R. G. 2013.** Career management skills: Assessing for learning. Australian Journal of Career Development 22 (82), 82–90.

**SVT. 2021a.** Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen keskeyttäminen. ISSN=1798-9280. Helsinki:

Tilastokeskus. Viitattu: 27.4.2021. <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>

**SVT. 2021b.** Suomen virallinen tilasto: Opintojen kulku. ISSN=1799-1005. 2020. Helsinki: Tilastokeskus.

Viitattu: 27.4.2021. [http://www.stat.fi/til/opku/2020/opku\\_2020\\_2021-03-12\\_tie\\_001.fi.html](http://www.stat.fi/til/opku/2020/opku_2020_2021-03-12_tie_001.fi.html)

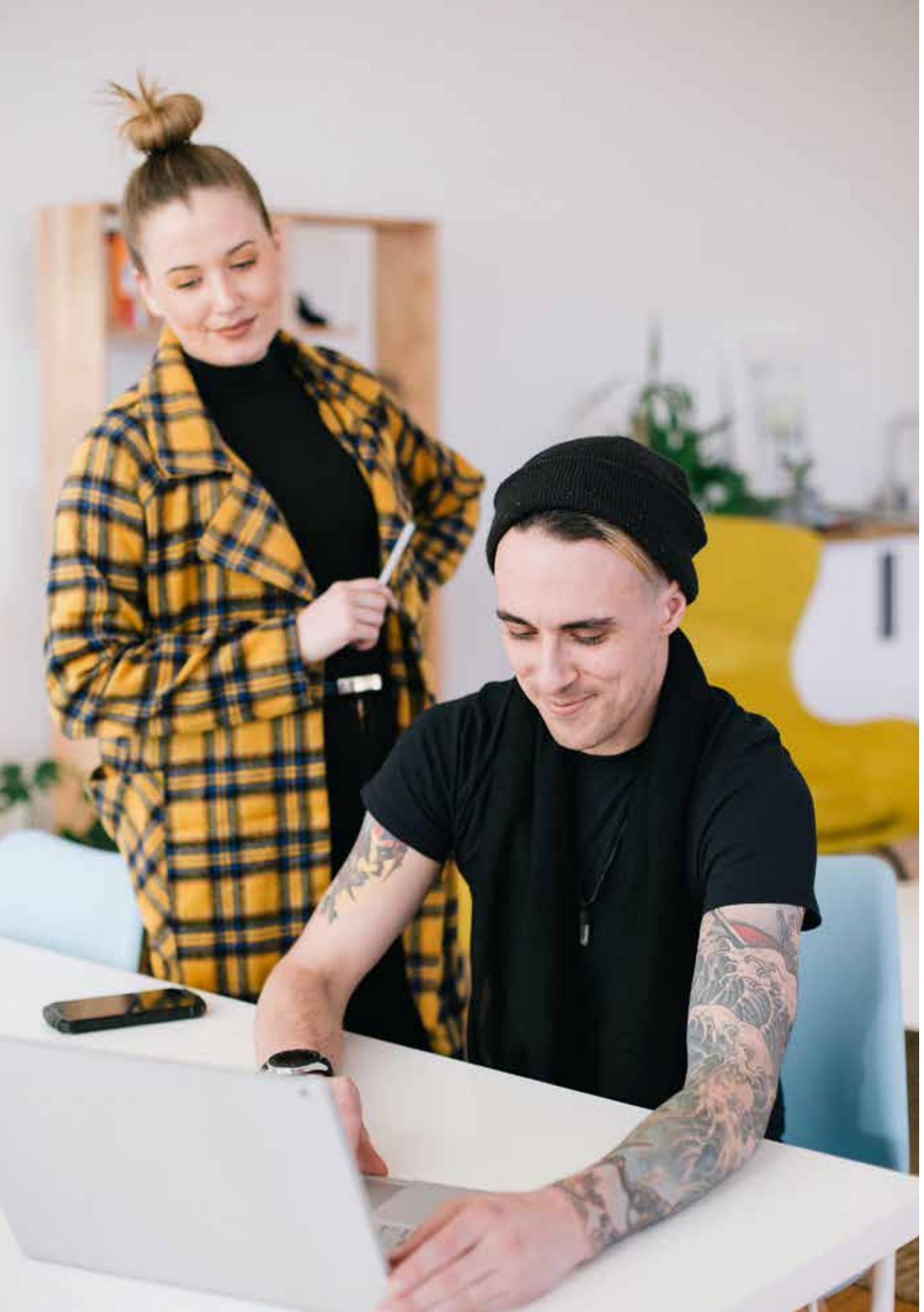
**SVT. 2021c.** Suomen virallinen tilasto: Opiskelijoiden työssäkäynti. ISSN=1798-999X. 2019. Helsinki:

Tilastokeskus. Viitattu: 3.5.2021. [http://www.stat.fi/til/opty/2019/opty\\_2019\\_2021-03-12\\_tie\\_001.fi.html](http://www.stat.fi/til/opty/2019/opty_2019_2021-03-12_tie_001.fi.html)

**Virolainen, M. & Valkonen, S. 2012.** Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintourat. Teoksessa MM. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila & S. Valkonen (toim.) Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat, 109–190. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 45. Jyväskylä.

**Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005.** Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 25. Jyväskylä.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3229-9>





## **OSA 2**

### **Yksilölliset opinnäytetyöprosessit ja ohjaus**

## 7 Opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista

Helena Kasurinen

**L**AUREA-AMMATTIKORKEAKOULUN LAHJA-HANKKEESSA TEHTIIN selvitys, jossa kartoitettiin liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä mm. opinnäytetyön onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tässä artikkelissa esitellään vuosina 2020–2021 tehdyn kyselyn tuloksia. Koska ohjauksella on keskeinen rooli opinnäytetyön onnistumisessa, käsitellään teoriaosuudessa erityisesti ohjaukseen liittyviä teemoja. Kyselyn tuloksissa kuvataan opinnäytetyö- ja ohjausprosessin onnistumista opiskelijoiden kokemana. Lisäksi analysoidaan opiskelijoiden arviointia omasta työskentelystään kyseisen opintokokonaisuuden aikana.

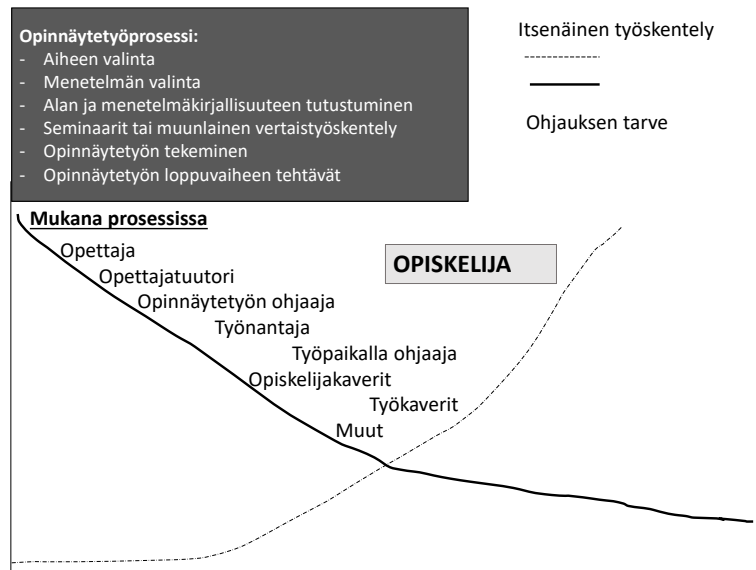
### JOHDANTO

Opinnäytetyö on korkea-asteella yksi niistä opintosuorituksista, jotka usein vaikuttavat opintojen etene- miseen ja tutkinnon valmistumiseen tavoiteajassa (Kasurinen 2019). Tämä johtuu siitä, että opinnäytetyö tehdään opintojen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijoiden elämäntilanteessa voi tapahtua monenlaisia muutoksia. Osa siirtyy ensimmäisen kerran kokoaikaiseen työhön tai vaativampiin työtehtäviin tai perustaa perheen. Samoin opiskelijoilla voi olla erilaisia valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn. Muuttuvat tilanteet ja erilaiset valmiudet tulisi ottaa huomioon myös opinnäytetyön ohjauksessa.

Opinnäytetyön tekijältä edellytetään kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja vastuun ottamista koko prosessista. Paitsi prosessin hallintaa opiskelijan on kyettävä osoittamaan, että hän tuntee aiheeseensa liittyvän teorian ja osaa soveltaa sitä käytäntöön sekä pystyy hyödyntämään erilaisia tutkimusmenetelmiä opinnäytetyötä tehdessään. Pyrkimys itsenäiseen työskentelyyn ei kuitenkaan poista ohjauksen tarvetta. Erityisesti opinnäytetyön aloitusvaiheessa painotettu ohjaus voi taata onnistuneen prosessin (Nieminen, Vaara, Schramko, Siljander & Simonen 2016).

Opinnäytetyön ohjausprosessia hankaloittaa se, että siinä on läsnä useita tekijöitä (Kuvio 1). Ohjaajan tulisi hallita ohjaustaitojen lisäksi aiheen substanssi ja tutkimusmenetelmät sekä alansa työelämän tuntemus

(Frilander-Paavilainen 2005, Leinonen 2007, Leinonen 2015). Monet ammattikorkeakouluissa valmistuvista opinnäytetöistä tehdään yhteistyössä työelämän kanssa. Tästä seuraa, että opiskelijan ohjaukseen osallistuu useita tahoja samanaikaisesti. Haasteena on, miten kaikki prosessissa mukana olevat toimijat tunnistavat yksittäiselle opinnäytetyölle asetetut tavoitteet, toteutussuunnitelman ja laajuuden (Laurinoli 2011).



**Kuvio 1.** Yleiskuvaus opinnäytetyöprosessista, mukana olevista toimijoista ja ohjauksen tarpeesta (vrt. Nieminen, Vaara, Schramko, Siljander & Simonen 2016).

Olipa opinnäytetyön toteutustapa minkäläinen tahansa, ohjausprosessin tulisi sisältää tiettyjä osa-alueita (Kasurinen & Launikari, painossa). Erityisen tärkeää on tunnistaa, miten valmis opiskelija on itsenäiseen työskentelyyn ja minkälaista ohjausta hän ylipäättään tarvitsee (Vehviläinen & Löfström 2012). Ohjausprosessin lähtökohdana on, että opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella omaa tilannettaan ja arvioida opinnäytetyön tekemiseen liittyviä haasteita yhdessä ohjaajan kanssa.

Käytettiinä ohjausmenetelmänä henkilökohtaista tai ryhmäohjausta ohjausvuorovaikutus perustuu keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen sekä opiskelijan oikeuteen päättää omista asioistaan (mm. Peavy 1997). Taulukossa 1 on esitetty keskeiset elementit, joiden tulisi sisältyä jokaiseen opinnäytetyön ohjausprosessiin. Samat sisällöt ja toimintamallit soveltuvat henkilökohtaiseen ja pienryhmäohjaukseen, joka hyvin ja strukturoidusti toteutettuna tarjoaa mahdollisuuden vertaiskeskusteluihin ja kokemusten vaihtoon samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kanssa.

Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa toimijuuden kehittymisessä ja oman työskentelyn ohjauksessa (Vehviläinen & Löfström 2012). Toimijuudella tarkoitetaan kykyä itsesäätelyyn, esimerkiksi tavoitteiden asetteluun, ajanhallintaan ja mukautuvuuteen tilanteissa, jolloin kaikki ei mene suunnitelmien mukaan, vaan omia tavoitteita ja suunnitelmia täytyy tarkastella uudestaan (Kasurinen 2019). Ohjauksessa on syytä ottaa tarkasteluun kaikki opinnäytetyön tekemiseen vaikuttavat tekijät tavoitteen asetteluun ja toimintasuunnitelman tekemisen lisäksi. On hyvä keskustella, miten opiskelija toimii tilanteissa, joissa motivaatio vähenee tai työn ja aikaresurssin määrä yllättävät tai esiintyy ongelmia, jotka johtuvat elämäntilanteesta tai omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta (Vehviläinen & Löfström 2012).

**Taulukko 1.** Tavoitteellisen ohjauskeskustelun piirteitä  
(vrt. Nieminen, Vaara, Schramko, Siljander & Simonen 2016, Vehviläinen 2001).

## TAVOITTEELLISEN OHJAUSKESKUSTELUN PIIRTEITÄ

### SOPIMINEN

Sovitaan etukäteen henkilökohtaisten ja/tai ryhmäsessioiden ajankohta ja toimintaperiaatteet.

Tehdään toimintasuunnitelma opinnäytetyön toteuttamista varten. Se kattaa aiheen, toteutusmallin (työelämäyhteistyö, opinnäytetyön tyyppi jne.) ja aikataulun.

### TAVOITTEIDEN ASETTAMINEN JA TOIMINNAN SUUNNITTELU

Ohjausprosessin aluksi sovitaan yhdessä opiskelijan kanssa tavoitteet ja keinot, joilla määritellyt tavoitteet saavutetaan. Lisäksi jokaisen session alussa määritellään yksittäisen ohjauskeskustelun tai ryhmäsessioita tavoite.

### KYSYMINEN, SELVENTÄMINEN JA TARKENTAMINEN

Ohjaajan tärkeimmät taidot ovat kysyminen ja kuuntelu. Kysymällä on mahdollista selvittää, minkälainen vaihe tai tilanne opiskelijalla on, minkälaisiin asioihin tulisi milloinkin keskittyä. Ohjauksessa ratkotaan epäselvyyksiä, annetaan rakentavaa palautetta, vahvistetaan opiskelijan itsearviointitaitoja ja laajennetaan perspektiiviä – kykyä tarkastella tutkimuskohdetta mahdollisimman monipuolisesti.

### TAVOITTEELLINEN KESKUSTELU

Ohjaaja ja opiskelija valmistautuvat ohjaussessioon. Työskentely ja keskustelu etenevät tavoitteellisesti kulloinkin määritellyn tavoitteeseen keskittyen.

### YHTEENVETO

Jokaisen ohjaussession lopussa tehdään yhteenveto, jossa kerrataan tapaamisen tulos, jatkotoimenpiteet ja aikataulu. Opiskelija tietää ohjaussession jälkeen, mitä häneltä edellytetään ennen seuraavaa tapaamista, jonka ajankohdasta sovitaan jokaisen keskustelun lopuksi. Kun opinnäytetyöprosessi päättyy, viimeisen tapaamisen yhtenä teemana on arvioida ohjausprosessi.

Opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittäminen ja työllistymiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu jäävät usein irrallisiksi ja yksittäisiksi tapahtumiksi korkea-asteen opintojen aikana (Kasurinen & Heiskanen 2017). Opintojen aikana tulee tilanteita, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus verkostoitua työnantajien kanssa ja tutustua alansa erilaisiin työllistymismahdollisuuksiin. Tällaisia tilaisuuksia tarjoavat erilaiset projektit, harjoittelut ja opinnäytetyö. Ohjausprosessin aikana olisi hyvä pohtia, miten opinnäytetyön tekemisen aikana syntyneitä verkostoja sekä hankittua työelämäntuntemusta ja osaamista olisi mahdollista hyödyntää osana omaa urasuunnittelua.

Tässä artikkelissa esitellään opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista Laurea-ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa. Vuonna 2020 tehdyn kyselyn tulosten perusteella kuvataan opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista ja arviointia omasta työskentelystä kyseisen opintokokonaisuuden aikana.

## SELVITYS OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISTA OPINNÄYTETYÖPROSESSISSA

Lahja-hankeessa tehdyn tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opinnäytetyö näyttäytyi Laurea-ammattikorkeakoulun liiketalouden opiskelijoiden opinnoissa. Samassa kyselyssä kartoitettiin myös opiskelijoiden mielipiteitä opintojen viivästymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Tässä artikkelissa keskitytään kyselyn osioon, jossa selvitettiin kokemuksia opinnäytetyöhön liittyvästä viestinnästä ja ohjauksesta sekä kartoitettiin opiskelijoiden omaa työskentelyä kyseisen opintokokonaisuuden suorittamisen aikana.

### Tutkimuskysymykset

1. Kuinka ammattikorkeakoulussa onnistuttiin opinnäytetyön opintojaksolla ja ohjauksessa?
2. Miten opiskelijat kuvaavat opinnäytetyötä osana korkea-asteen opintoja?
3. Miten opiskelijat arvioivat omaa työskentelyään opinnäytetyön tekoprosessissa?

### Aineisto

Tarkempi kuvaus aineistonkeruusta ja tutkimukseen vastanneista opiskelijoista on kuvattu tässä julkaisussa artikkelissa Opintojen sujuminen liiketalouden koulutusohjelmassa. Samalla, kun selvitettiin opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä, kysyttiin opiskelijoilta opinnäytetyön tekemiseen liittyvistä aiheista.

Aineisto kerättiin vuoden 2020 lopussa ja 2021 alussa. Kaikkiaan kyselyyn saatiin vastauksia 239, mikä on noin 15 % kohderyhmästä.

### Opinnäytetyön tekemistä käsitelleet teemat:

#### 1. Opinnäytetyöprosessi

- viestintä
- ohjaus
- muut prosessiin vaikuttaneet tekijät

#### 2. Opinnäytetyön tekeminen

- tekemiseen vaikuttaneet tekijät
- arviointi omasta työskentelystä

Opinnäytetyötä käsitellyt osuus sisälsi myös avoimia kysymyksiä, joihin opiskelijat saattoivat vastata vapaasti ja kuvailla tilannetta tarkemmin. Aineiston analyysissä on hyödynnetty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa.

Seuraavaksi esitellään tuloksia, joiden avulla pyritään rakentamaan kuva tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet liiketalouden opiskelijoiden opinnäytetyön tekemiseen ja sen valmistumiseen.

## TULOKSET

### Taustatiedot

Tarkemmin kohderyhmän taustatiedot on esitelty tämän julkaisun artikkelissa Opintojen sujuminen liike-talouden koulutusohjelmassa. Yhteenvedona seuraavassa lyhyesti olennaiset taustatekijät

Vastaajista neljännes oli alle 25-vuotiaita. Noin 30 % sijoittui ikävuosien 25–30 välille, ja yli 35-vuotiaisiin kuului lähes joka neljäs vastaaja (25 %). Vähiten (n. 15 %) heitä oli ikäryhmässä 31–35 vuotta.

Miehiä vastaajissa oli noin 30 % ja naisia 63 %. Kaksi ei halunnut määrittää sukupuoli-identiteettiään.

Opiskelijoista 115 (45,5 %) opiskeli päiväopetuksessa. Monimuoto-opiskelijoita oli neljännes (n. 26 %) ja verkkotutkinto-opiskelijoita 21 prosenttia. Ikä oli vahvasti yhteydessä valittuun opiskelutapaan. Yli 40 % päiväopetuksen opiskelijoista oli alle 25-vuotiaita ja yli 80 prosenttia alle 30-vuotiaita. Verkossa tutkintoaan suorittavista opiskelijoista yli 35-vuotiaita oli n. 35 prosenttia ja alle 30-vuotiaita 30 prosenttia. Monimuoto-opiskelijoista n. 60 % oli yli 30-vuotiaita.

### Opinnäytetyöprosessi

Opiskelijoilta kysyttiin tutkimuksessa, ovatko he aloittaneet opinnäytetyöprosessin. Aloittamisella tarkoitettiin sitä, että opinnäytetyön aiheanalyysi oli hyväksytty. Vastaajista 82 oli aloittanut määritelmän mukaisen opinnäytetyön tekemisen, ja 191 opiskelijaa ei ollut ollenkaan käynnistänyt prosessia tai oli vielä työn suunnittelun alkuvaiheessa.

Laurea-ammattikorkeakoulussa pidetään tärkeänä, että opiskelijat valmistautuvat opinnäytetyön tekemiseen riittävän varhain ja alkavat pohtia mahdollista aihetta jo hyvissä ajoin ennen varsinaista aloittamista. Tutkimuksessa kysyttiin, milloin opinnäytetyöstä oli keskusteltu ensimmäisen kerran (taulukko 2). Yli neljännes vastaajista oli sitä mieltä, että heidän kanssaan oli kyseinen opintosuoritus tullut esille vasta opintojen loppuvaiheessa. Vastaajista 36 % muisti keskustelleensa ensimmäisenä opiskeluvuonna opinnäytetyön tekemisestä ja toisena suunnilleen yhtä moni.

**Taulukko 2.** Milloin keskustelit opinnäytetyöstä ensimmäisen kerran opintojesi aikana?

VAIHTOEHTO	N	%
Ensimmäisen vuoden aikana	41	36
Toisen vuoden aikana	42	37
Opintojen loppuvaiheessa	28	25
Aivan opintojen lopussa	3	2
Yhteensä	114	100

Opinnäytetyöhön liittyvästä prosessista tiedotetaan ammattikorkeakoulussa useissa tiedotuskanavissa. Taulukossa 3 nähdään, mitkä tekijät vaikuttivat vastaajien mielestä eniten siihen, että he aloittivat opinnäytetyön. Tulokset osoittavat, että tilanne vastaajien välillä vaihteli, sillä lähes joka väittämän kohdalla keskihajonta lähenteli kahta. Oma idea opinnäytetyöstä oli vastaajien mielestä merkittävin työn aloittamiseen vaikuttava tekijä (ka. 3,4). Kaikkien vähiten oli merkitystä oppilaitoksen järjestämällä infotilaisuuksilla ja Tuudosta löytyviltä työnantajakontakteilta. Tuudo on sovellus, joka kerää useimmin käytetyt opintopalvelut yhteen paikkaan. Tuudon tilalle on Laureassa otettu Jobteaser, jonka käyttökokemuksista ei tähän selvitykseen vielä voitu hankkia tietoa. Jobteaser on rekrytointiportaali eli alusta, joka yhdistää yritykset ja korkeakouluopiskelijat. Tarkoituksena on auttaa opiskelijoita löytämään helpommin harjoittelupaikkoja ja yhteistyökumppaneita työelämästä opinnäytetyöprosessiin.

**Taulukko 3.** *Opinnäytetyöprosessin aloittamiseen vaikuttavat tekijät (skaala 1–5, 1 täysin eri mieltä, 5 täysin samaa mieltä).*

VAIHTOEHTO	KESKI-ARVO	KESKI-HAJONTA
Opettajan kanssa käymäni keskustelut	2,9	1,7
Opettajatuutorin kanssa käymäni HOPS-keskustelu	2,6	1,7
Keskustelut opiskelijatoverieni kanssa	2,4	1,7
Opinnäytetyöhön liittyvä infotilaisuus	1,7	1,6
Opiskelijaintrassa olevat ohjeet	2,2	1,4
Löysin Tuudosta opinnäytetyöaiheen	1,0	1,5
Toimeksiantajalta (omalta työ- tai harjoittelupaikalta) tullut pyyntö opinnäytetyöstä	2,1	2,0
Minulla oli oma idea opinnäytetyöstä	3,4	1,8

Opettajan ja opettajatuutorin sekä opiskelijakavereiden kanssa käydyt keskustelut vaikuttivat myös opinnäytetyön aloittamiseen. Vähemmän katsottiin olevan merkitystä opiskelijaintrassa olevilla ohjeilla. Intran käytettävyyttä ja sisältöjä on Laureassa viime vuosien aikana kehitetty, joten saattaa olla, että tilanne on muuttunut näiltä osin. Myöskään työnantajalta saatu toimeksianto ei noussut vastaajien mielestä kovin merkittäväksi tekijäksi. Tämän väittämän vastausten keskihajonta oli suurin, joten osalla opiskelijoista juuri työpaikalta saatu aihe saattoi käynnistää opinnäytetyöprosessin.

Opiskelijoilta kysyttiin tarkemmin tekijöistä, jotka olivat vaikuttaneet opinnäytetyön aloittamisen viivästytykseen (taulukko 4). Keskeisimmäksi syyksi opinnäytetyön aloituksen siirtämiselle osoittautui hankaluus aiheen löytymisessä. Myös työkiireet ja opintokokonaisuuden koettu haasteellisuus olivat osalla syynä siihen, että opinnäytetyön aloittamista lykättiin. Osa vastaajista olisi tarvinnut enemmän apua heti aloitusvaiheessa.

**Taulukko 4.** Syyt, jotka olivat vaikuttaneet opinnäytetyön aloittamisen viivästytykseen (skaala 1–5, 1 täysin eri mieltä, 5 täysin samaa mieltä).

VAIHTOEHTO	KESKI-ARVO	KESKI-HAJONTA
Opiskelija oli miettinyt aihetta yli lukukauden.	3,0	1,4
Aihetta ei löytynyt.	2,7	1,6
Opiskelija ei kokenut saavansa apua aloittamisessa.	2,6	1,3
Työkiireet viivästyttivät aloitusta.	2,3	1,5
Opinnäytetyö koettiin haasteelliseksi.	2,5	1,4

Avointen kysymysten vastauksissa opiskelijat kuvasivat tarkemmin opinnäytetyön aloittamiseen liittyvää problematiikkaa.

*“Opinnäytetyöhön liittyvän TUTKE-kurssin ohjeet ja aikataulut pitäisi olla selkeämmät.”*

*“Alku oli aiheen keksimisen kannalta haastava, sopivaa aihetta ei vain tuntunut löytyvän.*

*Lopulliseen aiheeseen en loppujen lopuksi edes ole kovin tyytyväinen, mutta muutakaan en keksinyt...”*



Vastaukset opinnäytetyöprosessin sujumisesta olivat melko myönteisiä, vaikka keskihajonta olikin joidenkin teemojen osalta melko suuri (taulukko 5). Suurin osa opiskelijoista tarvitsi ohjausta opinnäytetyöprosessin aikana, ja moni vastaajista olikin tyytyväinen saamaansa ohjaukseen (ka. 3,4) sekä sen riittävyyteen (ka. 3,3). Tilanne ei kuitenkaan ollut samanlainen kaikilla opiskelijoilla, sillä keskihajonta vaihteli eri vastauksissa välillä 1,2–1,9. Huolestuttavinta on, että opinnäytetyö valmistui harvoin tavoiteajassa (ka. 2,5, kh. 1,9). Opiskelijat kokivat saaneensa melko hyvin palautetta työskentelystään (ka. 3,4). Samoin he olivat suhteellisen hyvin tietoisia opinnäytetyön arviointikriteereistä (ka. 3,7) ja työn etenemisestä tavoitteiden suuntaisesti (ka. 3,4).

**Taulukko 5.** opiskelijoiden kokemukset opinnäytetyöprosessista (skaala 1–5, 1 täysin eri mieltä, 5 täysin samaa mieltä).

VAIHTOEHTO	KESKI-ARVO	KESKI-HAJONTA
Opinnäytetyön tekeminen on toteutumassa/toteutui mielestäni toivomallani tavalla.	3,1	1,5
En tarvitse/tarvinut ohjausta opinnäytetyön tekemisessä.	1,4	1,2
Opinnäytetyön ohjaaja auttoi minua työskentelyn aikana.	3,3	1,4
Sain opinnäytetyön tekemiseen ohjausta mielestäni aina pyytäessäni.	3,4	1,6
Sain opinnäytetyön tekemiseen ohjausta mielestäni riittävästi.	3,3	1,5
Opinnäytetyöprosessiin liittyviä ohjaustapaamisia oli riittävästi.	3,0	1,5
Keskustelin ohjaajan kanssa opinnäytetyölle asettamistani tavoitteista (sisällölliset tavoitteet ja arvosanatavoitteet).	3,3	1,6
Olen saanut/sain opinnäytetyön ohjaajalta palautetta opinnäytetyöprosessin aikana.	3,4	1,4
Minulla on/oli tieto opinnäytetyön arvioinnin kriteereistä.	3,7	1,2
Olen tietoinen/tiesin, että opinnäytetyöni etenee kohti asettamiani tavoitteita.	3,4	1,4
Puuttuva ohjaus hidasti opinnäytetyöprosessia.	2,0	1,6
Opinnäytetyö valmistuu tavoiteajassa.	2,5	1,9

Vastausten perusteella opinnäytetyön tekeminen oli usealle opiskelijalle myönteinen kokemus, mutta prosessi ei silti sujunut kaikilla hyvin. Alla muutamana vastaajan kuvaus opinnäytetyön etenemiseen kielteisesti vaikuttaneista tekijöistä.

*”Kun ei ole ollut vertaistukea toisista opiskelijoista eikä opinnäytetyön teko pajoja ja oma motivaatio on ajan saatossa laskenut tuen puutteen vuoksi. Olisi kannustavampaa kun apu olisi helpommin saatavilla ja prosessi välillä tuntuu jokseenkin sekavalta kun tietoa on monessa eri paikkaa. Moni asia mennyt ohi kun ei ole asioista tiennyt ja ohjeetkin on olleet tulkinnanvaraisia. Ajallisesti olen panostanut paljon, mutta on ollut ahdistavaa tehdä opinnäytetyötä kun ei ole saanut siitä juuri palautetta.”*

*”Aluksi meni turhaan aikaa hukkaan noin 1kk, kun ei ollut ohjaajaa tiedossa. Enkä kokenut saavani tukea...”*

*”Käytin 2-3kk putkeen täysipäiväisesti opinnäytetyön tekemiseen. Kaverini kenen kanssa työtä tein teki työtä paljon vähemmän ja hitaammin. Työmme on seisonut lokakuusta asti odottaen opponointia. Työn piti valmistua joulukuussa, valmistuu todennäköisesti touko-kesäkuussa.”*

*”Käytin ehkä liikaa aikaa, koska opettajaan oli vaikea olla yhteydessä. Lähettämiini s-posteihin ei vastattu, kyselin miten etenen ja koska voisimme pitää etäpalaverin. Tipuin ihan kyydistä, kun en päässyt yhdelle ryhmälle tarkoitetulle tapaamiselle.”*

Seuraavaksi opinnäytetyön tekemistä tarkastellaan opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten vastaajat kuvailivat omaa työskentelyään ja siihen vaikuttaneita tekijöitä koko prosessin aikana.



## Opinnäytetyön tekeminen

Opiskelijoilta kysyttiin, millä tavalla he ajattelivat opinnäytetyöstä ennen sen aloittamista (taulukko 6). Vajaa 20 prosenttia vastaajista suhtautui opinnäytetyön tekemiseen myönteisesti. Heidän mielestään se on tärkeä ja kiinnostava osa opintoja. Sitä pidettiin myös merkityksellisenä tulevaisuuden kannalta. Sen katsottiin vaikuttavan esimerkiksi työllistymiseen valmistumisen jälkeen. Hieman useampi (20,6 %) suhtautui opinnäytetyöhön neutraalisti. Heistä se oli yksi suoritus muiden joukossa.

Lähes puolella vastaajista oli opinnäytetyöstä kielteinen käsitys. Osa oli sitä mieltä, että se teettää paljon työtä. Toisia opiskelijoita (24 %) opinnäytetyön tekeminen pelotti. Vastaajat saivat valita vaihtoehdon muu ja kirjoittaa kommenttinsa omin sanoin. Kaksi opiskelijaa piti koko opinnäytetyöprosessia hyvin sekavana, mikä oli aiheuttanut koko opintojakson siirtämisen myöhemmäksi. Osalla vastaajista oli vaikeuksia aiheen löytämisessä, mikä hidasti työn käynnistymistä.

*Taulukko 6. Opiskelijoiden mielikuva opinnäytetyöstä.*

VAIHTOEHTO	N	%
Opinnäytetyö on yksi opintosuoritus muiden joukossa.	36	21
Opinnäytetyön tekeminen teettää paljon työtä.	41	23
Opinnäytetyön aloittaminen pelotti.	42	24
Opinnäytetyö vaikutti kiinnostavalta.	14	8
Opinnäytetyö on mielestäni tärkeä osa opintoja, sillä se voi vaikuttaa tulevaisuuteeni.	16	9
Joku muu, miten kuvaisit ajatuksiasi opinnäytetyöstä?	26	15
Yhteensä	175	100

Opiskelijan saama ohjaus on keskeinen tekijä opinnäytetyön onnistumisessa. Vastaajilta kysyttiin, keneltä he ovat saaneet eniten tukea tämän opintokokonaisuuden tekemisen aikana. Vain osa opinnäytetyön aloittaneista (66) vastasi tähän kysymykseen (taulukko 7). Lähes puolet (47 %) opiskelijoista oli sitä mieltä, että he olivat saaneet eniten tukea ja ohjausta opinnäytetyötä ohjaavalta opettajaltaan. He olivat tyytyväisiä opinnäytetyöprosessiin ja kiittivät ohjaajaansa usein nimeltä mainiten. Vastaajat mainitsivat myös monta henkilöä, joihin saattoi ohjaajan lisäksi kuulua esimerkiksi toimeksiantaja. Taulukon 7 luvuissa näkyy ensisijainen maininta. Moni opiskelija teki opinnäytetyönsä työnantajalle, jonka nimeämän henkilön osa vastaajista koki tärkeimmäksi tuekseen opinnäytetyön tekemisen aikana.

**Taulukko 7.** Opiskelijoiden saama tuki opinnäytetyöprosessin aikana.

VAIHTOEHTO	N	%
Yksin – ei kukaan	6	9
Toimeksiantaja	9	14
Ohjaava opettaja	31	47
Opettajatuutori	4	6
Opettaja	1	2
Toinen opiskelija	7	11
Joku läheinen - perheenjäsen	5	7
Kaveri	3	4
Yhteensä	66	100

Kaikilla tilanne ei ollut kuitenkaan hyvä. Viidennes (20 %) opiskelijoista kertoi saaneensa tukea lähinnä itseltään, läheisiltään tai kavereiltaan. Myös opiskelijakavereilla (11 %) saattoi olla suuri merkitys työn etene- miselle. Jotkut mainitsivat, että he tekivät opinnäytetyötä yhdessä toisen opiskelijan kanssa, jolloin tuki tuli työparilta.

Seuraavassa esitellään avointen kysymysten vastausten perusteella tehtyä analyysia, jonka luokittelu perustuu aineistossa esille tulleisiin teemoihin.

### Ajallinen panostus

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon he olivat käyttäneet aikaa ja panostaneet resurssiaan opinnäytetyön tekemiseen. Yli puolet vastaajista (58 %) oli käyttänyt paljon aikaa opinnäytetyön parissa. Elämäntilanteen muutokset vaikuttivat monella opiskelijalla siihen, kuinka paljon he pystyivät käyttämään aikaa opintoihin. Työssäkäynnin määrä oli useimmiten mainittu tekijä, jolla oli vaikutusta opinnäytetyöhön käytetyn ajan määrään.

*”Tein sitä aina, kun se vain työkiireiden takia mahdollista.”*

*”Käytin opinnäytetyön tekemiseen aikaa todella paljon. Jos olisin ollut samaan aikaan työelä- mässä, en olisi voinut panostaa läheskään saman verran. Nyt minulla ei ollut muuta kuin aikaa, koska töitä en ole saanut, niin käytin sitten opinnäytetyön tekemiseen aikaa kunnolla.”*

*”Käytin aikaa noin 5–10 h viikko (viikonloppuisin). Kokonaistyön tekeminen kesti n. 5-6kk. Opin- näytetyö sujui mielestäni tavoitteessa, eikä asialle tullut kiire.”*

## Opinnäytetyöprosessi

Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan, kuinka he suunnittelivat opinnäytetyöprosessia, kuinka tavoitteellisia he olivat työskentelyssään ja mitkä tekijät hankaloittivat suunnitelmien toteutumista. Osa vastaajista pystyi arvioimaan omaa toimintaansa ja pohtimaan, miten työskentelytapoja olisi mahdollista kehittää.

*”Työtä olisi ollut syytä tehdä säännöllisemmin ja purkaa pienempiin osakokonaisuuksiin.”*

*”Olisi pitänyt olla säännöllisempää työskentelyä ja selkeämmät tavoitteet.”*

*”Tutkimusosan ja aineiston kerääminen oli helppoa ja sujuvaa, mutta tekstin tuottaminen tutkielmaan hankalaa. Oli vaikeaa tietää mistä alottaa tekemään ja työvuori tuntui aina suurelta. Ks. tyhjän paperin syndrooma.”*

*”Teoriaosuuden kirjoittaminen sujui hyvin ja oli mukavaa, haastattelut oli vaikea järjestää ja tutkimusosion kirjoittaminen on ollut hidasta oman yksityiselämäni haasteiden vuoksi. Teoriaosuuden kirjoittamiseen meni noin 1,5 kk kun kirjoitin joka päivä. Yleiseen valmisteluun on kulunut työpäiviä muutama, suunnitelmaseminaari oli hyödyllinen sieltä saatujen korjausehdotusten, vinkkien ja varmistuksen vuoksi. Lopputyöhön tulee menemään vielä muutama viikko aktiivista kirjoittamista nyt kun aineisto on kasassa.”*

*”Asetin opinnäytetyölleni kovat tavoitteet itselleni ja lopputulokselle.”*

*”...Hankin aiheen ja ohjaajan oma-aloitteisesti, ja kerroin ohjaajalle heti tavoitteistani arvosanan suhteen. Viestin toimeksiantajalle säännöllisesti työskentelystäni, osallistuin viestinnän ja tiedonhaun työpajoihin ja kerroin ohjaajalleni, kun tarvitsin ohjausta. Opinnäytetyö valmistui alle 4 kuukaudessa, mistä olen todella ylpeä. Saan kiittää kyllä omaa aktiivisuuttani ja panostustani tuloksesta. Sain kiitettävän arvosanan, mikä ylitti odotuksen.”*

*”Minulla oli selkeä aihe, hyvä toimeksiantaja ja olen nopea kirjoittamaan joten ajallinen panostus ei ollut valtava. Käytin kesällä aikaa valmisteluun ja tietoperustan keräämiseen. Elokuussa tutkimus ja syys-lokakuussa lopullinen kirjoitustyö.”*

## Sisällöllinen panostus

Opinnäytetyön laajuudesta ja sisällölle asetetuista vaatimuksista ei aina ollut yhteistä käsitystä työn tekijän ja ohjaajien välillä. Joissakin tilanteissa aineiston keruuseen liittyvät ongelmat haittasivat prosessin etenemistä.

*”...opettaja haluaa että vertailen eri tilastoja, joten tulee viemään enemmän aikaa. teen toki mitä opettaja haluaa, jotta saan haluamani arvosanan, mutta olisi kiva jos opettaja suhteuttaisi toivomuksensa 15 opintopisteeseen. Minulla on hyvä työskentely ote: minulla on tehtäväluetelo milloin pitää tehdä mitkään.”*

*”Muihin 15 opintopisteen kursseihin verrattuna panostin todella paljon. Haastatteluiden tuottamisessa ja litteroinnissa meni todella paljon aikaa. Työ oli myös litterointivaiheessa puuduttavaa eikä sitä tehnyt mieli tehdä, joten prosessi venyi.”*

## Vaikuttavat tekijät

Erilaisia opinnäytetyön etenemiseen vaikuttavia tekijöitä on esitetty jo aiemmissa lainauksissa. Tähän on koottu vastauksia, joissa jokin ulkoinen tekijä tai olosuhteiden muutos on aiheuttanut sen, ettei opiskelija ole pystynyt panostamaan opintoihinsa täysipainoisesti. Syynä on saattanut olla sairastuminen, perhetilanne tai opintopolun katkos. Moni toi esille vastauksessaan sen, ettei ollut helppoa tarttua uudelleen opintoihin, jos ne olivat jostakin syystä keskeytyneet pitemmäksi aikaa. Osalla opinnäytetyön tekeminen ajoittui aikaan, jolloin opetus siirrettiin kokonaan verkkoon covid-19 pandemian takia.

*”...Sain silloin myös burnout diagnoosin ja kevät meni palautuessa. Kesällä läheinen kuoli, jolloin oppari ei luonnollisesti ollut päällimmäisenä mielessä. Syys - marraskuussa olen panostanut ajallisesti hyvin ja paljon ja oppari on lähes valmis.”*

*”Käytin omasta mielestäni opinnäytetyöhön todella paljon aikaa, ja sen valmistuminen kuitenkin viivästyi terveydentilanteen takia.”*

*”Kirjoitusprosessi ja keskittyminen takertelee koska aikaa viimeisimmän varsinaisen kurssin ja opinnäytetyön välillä oli päälle puoli vuotta.”*

*”Etäopiskelu ja jo ennen koronaa ollut lähiopetuksen vähäisyys vaatii liikaa itseuria.”*

Vaikka kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat saman koulutusohjelman opiskelijoita yhdessä ammattikorkeakoulussa, olivat opiskelijoiden kokemukset opinnäytetyön tekemisestä ja saadusta ohjauksesta vaihtelevia. Monen opiskelijan elämäntilanteessa ja olosuhteissa tapahtuneet muutokset hankaloittivat opintoihin paneutumista. Useat opinnäytetyön pitkittymiseen ja jopa keskeytymiseen johtaneet tilanteet olisi mahdollisesti voitu estää, jos ohjausprosessi olisi ollut strukturoitu ja ohjauskeskusteluja tai ryhmätapaamisia olisi järjestetty säännöllisesti.

## POHDINTA

Kuten artikkelissa aiemmin mainittiin, Laureassa on tavoitteena tiedottaa opinnäytetyöstä opiskelijoille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja. Tämä on tarpeen erityisesti silloin, kun opiskelijalla on jo aiempaa opiskelu- ja työhistoriaa ja hänen opintonsa etenevät tavoiteaikaa nopeammin. Tulosten perusteella tiedottamista koskeva tavoite ei toteudu kaikkien opiskelijoiden kohdalla samalla tavalla. Ohjausprosessien kuvauksessa olisi tärkeä mainita, kenen vastuulla on ottaa puheeksi opinnäytetyö ja missä vaiheessa opintoja tämä kannattaisi tehdä. Laurean ohjausjärjestelmän ja työnjaon perusteella tämä tehtävä luonnollisimmin kuuluisi opettajatuutorille, joka tapaa opiskelijoita säännöllisesti ja vastaa koko opiskeluprosessin ohjauksesta.

Opinnäytetyön ohjaukseen suuri osa vastaajista oli melko tyytyväisiä. Kuitenkin keskihajonta tuloksissa oli suuri, ja harva työ valmistui tavoiteajassa. Vaikuttaa siltä, että opinnäytetöiden ohjausprosessien toteutus ja laatu vaihtelevat suuresti, mikä asettaa opiskelijat epätasa-arvoiseen tilanteeseen. Iso haaste Laureassa onkin kehittää prosesseja siten, että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus saada laadukasta ohjausta opinnäytetyötä tehdessään.

Kuten jo aiemmin on mainittu, opinnäytetyöprosessissa on mukana useita tahoja. Erityisesti tämä toteutuu silloin, kun opiskelija tekee työtä jollekin työpaikalle. Kaikkien työn ohjaukseen osallistuvien toimijoiden olisi tärkeää muodostaa yhteinen käsitys siitä, mitä opinnäytetyöltä voidaan edellyttää ja kenen kanssa ensi-

sijaisesti opiskelija tekee työhönsä liittyviä päätöksiä. Tällä varmistetaan opiskelijan oikeusturva erityisesti arvioinnin näkökulmasta, sillä viime kädessä kyseessä on opintosuoritus, jonka opettaja arvioi ja jolle oppilaitos on asettanut tietyt reunaehdot.

Opiskelijoiden omien arviointien perusteella osa pystyi tekemään tarkat suunnitelmat siitä, miten ja millä aikataululla opinnäytetyön tekeminen onnistuu. Joillakin opiskelijoilla elämäntilanne muuttui, mikä aiheutti opintojen keskeytymisen. Näissä tilanteissa olisi tärkeää, että opiskelijalla olisi tunne, että hän voi olla yhteydessä opinnäytetyön ohjaajaansa ja pohtia hänen kanssaan, miten ja missä vaiheessa työtä olisi mahdollista jatkaa. Pitkä tauko opinnoissa vaikeutti vastaajien mukaan työhön tarttumista ja nosti kynnystä palata opintoihin. Kun opiskelijan kanssa on rakennettu hyvä ja luottamuksellinen ohjaussuhde, on hänen mahdollista kääntyä ohjaajan puoleen myös hankalissa tilanteissa. Näin vältetään myös ihan opintojen loppuvaiheessa keskeytyneiltä opinnoilta, mikä on oppilaitoksen ja yksilön kannalta aina tärkeä asia.



***Useat opinnäytetyön  
pitkittymiseen ja jopa  
keskeytymiseen johtaneet  
tilaneet olisi mahdollisesti  
voitu estää, jos ohjausprosessi  
olisi ollut strukturoitu ja  
ohjauskeskusteluja tai  
ryhmätapaamisia olisi  
järjestetty säännöllisesti.***

## Lähteet

**Frilander-Paavilainen, E.-L. 2005.** Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1632-9>

**Kasurinen, H. (toim.) 2019.** Opiskelijoiden hyvinvointi ja tulevaisuususkko ammattikorkeakoulussa. Laurea-ammattikorkeakoulu: Laurea Julkaisut 124. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-535-1>

**Kasurinen, H. & Heiskanen, S. 2017.** Korkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 19 (2), 20–35.

**Kasurinen, H. & Launikari, M. (painossa)** Towards more effective and targeted career guidance processes. Cedefop:n julkaisusarja.

**Laurinoli, K. 2011.** Opinnäytetyön ohjausta kehittämässä. Teoksessa E. Myller (toim.) Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa. Aalto-yliopiston julkaisusarja TIEDE + TEKNOLOGIA 14/2011, 110–115. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4186-5>

**Leinonen, R. 2007.** Opinnäytetyön ohjaus käsitteenä ja sisältönä. Teoksessa M. Toljamo ja A. Vuorijärvi (toim.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 42–60. Viitattu 14.10.2021. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/opinnaytetyokirja.pdf>

**Leinonen, R. 2015.** Vaikuttavaa ohjausta – näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön ohjaukseen. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 109–116. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-78-1>

**Nieminen, T., Vaara, S., Schramko, A., Siljander, H. & Simonen, P. 2016.** Hyvän tieteellisen ohjaustyön eväät. Duodecim, 132, 1474–1479.

**Peavy, R. V. 1997.** Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Trafford Publishing.

**Vehviläinen, S. 2001.** Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus. Helsinki.

**Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2012.** Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta – tulkin-ta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press, 262–287. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>



## 8 Ohjaus mahdollistaa yksilölliset opinnäytetyöprosessit

Eija Lipasti, Päivi Williams, Kaisa Airo, Minna-Kaisa Lehtilinna & Seija Tiainen

**A**MMATTIKORKEAKOULUTUTKINNON TAVOITTEENA ON osoittaa, että opiskelijalla on valmiuksia soveltaa tietoja ja taitoja ammattiopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä. Laureassa on käytössä pedagoginen kehittämisen malli Learning by Developing. Käytännön tekemisen kautta opiskelijan osaaminen kehittyy monipuolisesti niin tietojen, taitojen kuin asenteiden ja yleisten työelämävalmiuksien osalta. Opiskelija osallistuu jo opiskeluaikana käytännön työelämän tilanteisiin ja hyödyntää tutkittua tietoa rakentaakseen merkityksellisen tietoperustan työelämää varten. Opinnäytetyö on suurin ja itsenäisin opintojakso, jossa opiskelija soveltaa opittua tietoa käytännön kehittämistehtävään. Laureassa opinnäytetyön arviointikriteerit ohjaavat konkreettisen, ajankohtaisen ja työelämälähtöisen aiheen valintaan.

Ammattikorkeakoulututkintoon johtava opinnäytetyö on 15 opintopisteen opintojakso, jossa opiskelija usein kehittää toimeksiantona jonkin yrityksen kanssa sovittua aihetta, esimerkiksi toimintamallia, palvelua tai työkuultuuria. Opiskelija voi tehdä opinnäytetyön myös omalle yritykselle tai se voi olla osa ammattikorkeakoulun ulkoisesti rahoitettua tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Opiskelija voi aloittaa opinnäytetyön tekemisen joustavasti ympäri vuoden missä opintojen vaiheessa tahansa. Hänellä tulee aloittaessaan olla jo tietoja ja taitoja, joita hän osaa soveltaa käytännön asiantuntijana. Opinnäytetyö voidaan tehdä myös parityönä tai joissain tapauksissa ryhmässä.

Tässä artikkelissa esitellään

1. opinnäytetyön ohjauksen muotoja, jotka liittyvät opinnäytetyön aiheen täsmentämisen tukemiseen ja opinnäytetyön ohjaukseen tavoitteellisessa pienryhmässä.
2. opinnäytetyön tyyppejä, jotka on suunnattu työssään kehittämisprojekteja tekeville opiskelijoille tai opiskelijoille, jotka jo opintojen alkuvaiheessa ovat valinneet tietyn teeman opinnäytetyönsä aiheeksi.

## Opinnäytetyöprosessi ja opiskelijälähtöinen ohjaus

Opinnäytetyön (jatkossa "ONT") tekeminen on opiskelijapalautteiden mukaan yksi opintojen stressaavimmista vaiheista. Opinnäytetyön tekemisessä opiskelijalta odotetaan enemmän oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta kuin missään muussa oppimispolun vaiheessa.

## Opiskelijoiden huomioiminen ohjauksessa

Ohjauksella ja palautteella on opinnäytetyöprosessissa opiskelijalle oleellinen merkitys. Laurean palvelulupaus on **"Me Laureassa olemme juuri sinua varten"**. Opiskelijalle tämä tarkoittaa lupaus hyvästä oppimisesta, opiskelija voi opiskella joustavasti ja saa henkilökohtaista ohjausta ja palautetta (Laurean Strategia 2030). Palvelulupauksen täyttymistä seurataan eri tavoin, ja palautteissa on havaittu kehittämistarpeita opinnäytetyön ohjaukseen ja toteuttamiseen liittyen.

AVOP 2020 palautekyselyn avointen vastausten perusteella opiskelijat kaipaavat entistä selkeämpää ymmärrystä opinnäytetyöprosessista kokonaisuudessaan, ohjauksen saatavuuden ja laadun parantamista kaikissa opinnäytetyöprosessin vaiheissa sekä joustavia tapoja toteuttaa opinnäytetyö.

*"Opinnäytetyöprosessiin tarvitaan parannusta, nyt tukea oli todella vähän."*

*"Opinnäytetyöprosessissa tulisi huomioida, että osa opiskelijoista on viimeisenä vuonna jo kokopäiväisesti töissä."*

Laureassa keväällä 2021 liiketalouden opiskelijoille lähetetyn kyselyn tulosten perusteella 41 opiskelijaa 172 vastanneesta vastasi opinnäytetyön aloituksen pelottavan. Avoimissa vastauksissa opiskelijat kuvasivat tilanteitaan seuraavasti:

*"Aiheen löytäminen tuntui vaikealta ja välillä mahdottomalta. En oikein tiennyt mistä hakea tukea siihen."*

*"Opinnäytetyön etenemisen jäykkyys ja vakavuus hidasti valmistumistani selvästi."*

Palautteiden perusteella aiheen valintaan ja toimeksiantajan löytämiseen ei ole ollut tukea. Lisäksi koko opinnäytetyön ajan jatkuvaan ohjauksen saatavuuteen ja laatuun on toivottu parannusta. Erityisesti työssä olevat opiskelijat toivoivat myös erilaisia tapoja tehdä opinnäytetyö. Näiden haasteiden helpottamiseksi Laureassa on kehitetty erilaisia ohjaustapoja ja otettu käyttöön opiskelijan kannalta joustavampia opinnäytetyötyyppejä.

## Yleisen tason ONT-prosessi Laurea-ammattikorkeakoulussa

Opiskelija on opinnäytetyön ja sen oppimisprosessin omistaja. Opiskelijan tulee ottaa vastuu niin prosessin eteenpäin viemisestä kuin lopputuloksen saavuttamisesta. Ohjaajan rooli on auttaa, neuvoa, opettaa, tukea ja antaa kriittistä palautetta (Kananen, 2016, 13). Lisäksi ohjaaja lukee, toimittaa ja ohjaa kriittisesti tutkimuksen tekemistä, jotta tutkimuksesta tulisi luotettava.

Vuonna 2020 toteutettiin opinnäytetyön ohjauksen uudistus, jossa määriteltiin ohjauksen eri tyypit ja tasot. Opiskelijan saatavilla on ohjausta "itsepalveluna" jatkuvasti Canvas-oppimisolustalla, missä opinnäytetyöprosessi on jaettu osiin ja kullekin osalle on kuvattu selkeät tavoitteet ja etenemisjärjestys. Canvas-työtila ohjaa opiskelijaa koko opinnäytetyöprosessin ajan tekemään kuhunkin vaiheeseen liittyvät tehtävät ja palauttamaan ne.

Henkilökohtaista ohjausta opiskelija saa joko useamman opiskelijan ryhmässä tai kahden kesken ohjaajan kanssa. Ryhmätapaamisissa voi olla myös vertaisohjausta muilta opinnäytetyön tekijöiltä. Lisäksi ryhmässä kuulee muiden tekemistä ratkaisuista, ja niistä voi saada ideoita myös omaan työhön.

Opinnäytetyön tekemiseen tarjolla on ohjausta liittyen erityiskysymyksiin; tiedonhakuun, menetelmiin ja kirjoittamiseen. Lisäksi Laurean hyvinvointipalvelut ovat opiskelijan käytössä koko opinnäytetyön tekemisen ajan.

Laureassa opinnäytetyöprosessi on kuvattu opiskelijoille kuviossa 1 esitetyn mukaisesti. Kokonaisuudessaan työ on jaettu neljään vaiheeseen: orientaatio, suunnittelu, toteutus ja julkaisu.

## Opinnäytetyö AMK-tutkinnossa



**Kuvio 1.** Opinnäytetyöprosessi ja -ohjaus Laureassa .

Orientaatiovaiheessa opiskelija tutustuu opinnäytetyöprosessiin, etsii toimeksiantajan ja sopii aihealueesta heidän kanssaan. Aiheanalyysin kirjoittaminen ja palauttaminen aloittaa varsinaisen aktiivisen opinnäytetyöprosessin.

Suunnitteluvaiheessa opiskelijalle nimetään ohjaaja, joka keskustelee opiskelijan kanssa opinnäytetyön tavoitteesta, tarkoituksesta, sisällöstä, tutkimus- ja kehittämismenetelmistä. Tämän keskustelun pohjalta opiskelija tekee opinnäytetyön suunnitelman, jossa hän määrittelee tavoitteet, kuvaa tutkittavaa tai kehitettävää ilmiötä ja sen keskeisimpiä käsitteitä. Suunnitelmassa opiskelija kertoo myös, mitä hän käytännössä tulee tekemään, mitä kehittämis- ja tutkimusmenetelmiä käytetään ja miten saatu tieto analysoidaan. Opiskelija esittää suunnitelman opinnäytetyöseminaarissa.

Toteutusvaiheessa opiskelija tutustuu ja selittää aiheen tietoperustaa, toteuttaa tutkimus- ja kehitystyön, analysoi tulokset ja kirjoittaa ne opinnäytetyön raporttiin. Hän saa ohjausta koko kirjoittamisprosessin ajan. Ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että raportti täyttää ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle laatimat vaatimukset (Bister 2019, s. 68). Opiskelija on myös keskusteluyhteydessä toimeksiantajan kanssa kehitystyön aikana.

Opiskelija esittää opinnäytetyönsä tulokset julkaisuseminaarissa. Tässä vaiheessa opinnäytetyölle tehdään myös plagiointitarkastus. Julkaisuvaiheen opinnäytetyön esityksen ja raportin opponoi toinen opiskelija. Opponoinnin tarkoituksena on keskustella opinnäytetyöstä, kommentoida ja antaa palautetta opinnäytetyön tekijälle. Opiskelija korjaa ja parantaa opinnäytetyön raporttia ohjaajan ja opponoijan kommenttien perusteella ja palauttaa työn arvioitavaksi.

## OPISKELIJALÄHTÖISIÄ OPINÄYTETYÖN OHJAUKSEN MUOTOJA

### Aihepaja opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa

Opiskelija on vastuussa opinnäytetyönsä aiheen määrittämisestä ja toimeksiantajan etsimisestä. Nämä valinnat ovat sidoksissa toisiinsa, sillä ilman toimeksiantajaa aihetta on hankala määrittää. Opinnäytetyön tavoitteiden määrittely ohjaa sekä tietoperusta- että menetelmävalintoja.

Opiskelijoita kannustetaan osallistumaan vapaaehtoiseen aihepajaan aikaisessa vaiheessa opintoja, jotta he alkaisivat aktiivisesti pohtia opinnäytetyön aihetta ja miettiä konkreettista tekemisen ajankohtaa ja aikataulua itselleen. Aihepaja on opinnäytetyön aiheen ideointitilaisuus. Siinä tavoitteena on valmiuksien luominen opiskelijalle, jotta hän osaa tehdä aiheanalyysin. Opiskelija voi osallistua aihepajaan ilman ennakoilmoittautumista sellaisena ajankohtana, mikä hänelle itselleen parhaiten sopii. Siihen osallistuminen ei sido opiskelijaa opinnäytetyön aloittamiseen.

Aihepajat ovat ohjattuja ryhmätapaamisia, jotka etenevät kuviossa 2 määritellyn rakenteen mukaisesti. Osallistujamäärää ei ole rajoitettu. Kuten missä tahansa ideointitilanteessa, aihepajan alussa on tärkeää varmistaa rento ja vapautunut tunnelma. Yksi vaihtoehto tunnelman luomiseksi on jakaa opiskelijat 3–4 opiskelijan ryhmiin, joissa heitä pyydetään keskustelemaan omista ajatuksistaan, odotuksistaan ja peloistaan opinnäytetyöhön liittyen.

Työskentelyn onnistumisen kannalta on oleellista, että eri vaiheissa annettavat ohjeet ovat selkeät ja yksinkertaiset. Lyhyt pohdinta-aika ideoinnissa on positiivinen asia, koska aikapaineessa opiskelijat keskittyvät käsillä olevaan tehtävään paremmin.



**Kuvio 2.** Opinnäytetyön aihepajan sisältö.

Aloitusryhmäkeskustelun jälkeen opiskelijoita pyydetään miettimään asioita ja ilmiöitä, jotka heitä kiinnostavat ja valitsemaan niistä kolme eniten heitä kiinnostavaa ja muotoilemaan niistä esimerkinomaisia opinnäytetyön aiheita. Tueksi ja inspiraatioksi heille esitellään kaksi aiempaa todellista opiskelijoiden tekemää ideointia, joiden perusteella oli muotoutunut opinnäytetyön konkreettinen aihe. Lisäksi listataan hyvän opinnäytetyöaiheen kriteereitä. Tässä vaiheessa opiskelijat ideoivat aiheita itsenäisesti.

## HYVÄN OPINNÄYTETYÖAIHEEN KRITEREITÄ:

- aiheen soveltuminen kehittämiseen
- aiheen hyödyllisyys työelämälle
- opiskelijan oma mielenkiinto
- soveltuminen koulutusalaan
- uutuusarvo ja ajankohtaisuus
- selkeästi rajattu
- eettisyys

Kiinnostavien aihepiirien ideoinnin jälkeen opiskelijoita pyydetään miettimään opinnäytetyölleen mahdollisia toimeksiantajia.

Seuraavaksi opiskelijoille esitellään esimerkein opinnäytetyön tavoitteita, minkä jälkeen opiskelijoita pyydetään määrittämään kolme tavoitetta omalle aiheelleen.

Näiden vaiheiden jälkeen opiskelijat jakavat omia ideoitaan alkuperäisessä pienryhmässä toistensa kanssa, ja saavat samalla myös kommentteja.

Alustavat menetelmävaihtoehdot -vaiheessa on lyhyt alustus menetelmistä esimerkkien avulla. Sen jälkeen opiskelijoita pyydetään pohtimaan, mitä menetelmiä he voisivat käyttää omaan aiheeseensa liittyen.

Tietoperustan raamitus -vaiheessa opiskelijoita pyydetään listaamaan tiedossaan olevaa kirjallisuutta aiheeseensa liittyen.

Aikataulun luonnostelu -vaiheessa opiskelijoille havainnollistetaan esimerkin avulla opinnäytetyön eri vaiheisiin kuuluva aika, jotta he osaavat suunnitella opinnäytetyön ajankohtaa itselleen parhaalla tavalla.

### Kokemukset aihepajoista

Aihepajoihin osallistuvat opiskelijat ovat hyvin eri vaiheissa opinnäytetyönsä aiheen ja toimeksiantajan suhteen. Osa tulee aihepajaan täysin ilman mitään ajatusta opinnäytetyön aiheesta tai toimeksiantajasta. Osalla taas on jo aihe melko hyvin hahmoteltuna, mutta toimeksiantaja puuttuu. Osa pitää selvänä, että tekee opinnäytetyönsä työnantajalleen, mutta ei ole vielä lainkaan miettinyt aihetta.

Palautteen perusteella opiskelijat saavat aihepajasta itselleen apua, ja heidän kokonaiskäsitteensä opinnäytetyön kokonaisuudesta paranee. Osa pystyy yhden pajaosallistumisen jälkeen kirjoittamaan aiheanalyysin, ja osa tulee aihepajaan uudelleen. Erityisesti toisten samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden läsnäolo ja ajatusten vaihto heidän kanssaan on koettu arvokkaaksi.

## OPINNÄYTETYÖN MAHDOLLISIA TOIMEKSIAANTAJIA:

- oma työpaikka
- työharjoitteluorganisaatio
- oma yritys
- lähipiirissä oleva yritys
- Laurean hanke

## Juna-ONT – pienryhmästä vauhtia valmistumiseen

Opinnäytetyön tekeminen lienee yksi stressaavimmista vaiheista opintopolun varrella. Ohjaajan ammattitaitoa kaivataan tästä johtuvan ahdistuksen purkamiseen. Tähän samaan pulmaan syntyi ratkaisuksi myös Juna-ONT pienryhmäohjaus. Tarkoitus oli luoda ryhmä, jossa opiskelijat saavat toisistaan tukea, mutta myös helpottaa ohjaajan työtä.

Juna-ONT pienryhmä sai alkunsa syksyllä 2016. Opiskelijoiden opinnäytetyö -seminaarit oli ajoitettu tiistai-iltapäiviin. Yhä useampana tiistaina luokassa oli kuitenkin paikalla enemmän ohjaajia kuin opiskelijoita. Lisäksi opinnäytetyöseminaareissa ohjaajat toistivat samoja ohjeita kuin henkilökohtaisissa tapaamisissa. Tilanne näytti yksittäisen ohjaajan näkökulmasta tehotomalta, ja toisaalta opiskelijat antoivat palautetta, että eivät saa ohjausta tarvittaessa. Samat opiskelijat olivat tottuneet viikoittaisiin opintojaksotapaamisiin, mutta opinnäytetyön äärellä seinä tuli vastaan.

### Ryhmän käynnistäminen

Aluksi ryhmä piti saada kokoon. Ryhmän tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Mikäli kaikki opinnäytetyö-ohjaus perustuisi pienryhmäohjaukseen, ei opiskelijalle riittäisi joustavuutta tai tilaa esimerkiksi tehdä töitä samaan aikaan, pohtia vapaasti oman opinnäytetyönsä aihetta tai suunnitella sen aikataulua oman elämäntilanteen mukaan. Opinnäytetyöprosessin tulisi noudattaa akateemista vapautta ja mahdollistaa opiskelijan itsenäinen ajattelu. Toisaalta opiskelijat kokevat opinnäytetyöprosessin raskaaksi ja tarvitsevat ohjaajan sekä muiden opiskelijoiden tukea sen läpiviemiseksi.

Tässä kohtaa tuli miettiä sitä, mikä on yksittäisen opiskelijan mahdollinen motivaatio osallistua tämän kaltaiseen ryhmäohjaukseen. Toisaalta piti miettiä ryhmää myös ohjaajan näkökulmasta. Ohjaajien kokemuksen perusteella strukturoitu aikataulu parantaa suoritusta opintojaksolla, miksei myös opinnäytetyötä kirjoittaessa. Pienryhmäohjauksessa tämä aikataulu luodaan kaikille, jolloin se ei jää yksittäisen opiskelijan harteille. Ryhmän koko on myös tärkeä. Sen tulee olla tarpeeksi iso, jotta opiskelijat saavat mahdollisimman paljon keskinäistä palautetta, mutta tarpeeksi pieni, että jokainen saa myös yksilöllistä huomiota ja ryhmähenki syntyy. Paras ryhmän koko lienee noin 10 opiskelijaa.

Pienryhmään osallistumalla opiskelija luo itselleen henkisen lupauksen. Hän on kertonut muille ja itselleen sitoutuvansa prosessiin. Tämä lupaus, vaikkakin täysin vapaaehtoinen, tuntuu olevan monelle opiskelijalle tärkeä. Lisäksi ryhmässä opiskelija tutustuu muiden töihin ja muihin opiskelijoihin, jotka ovat samassa tilanteessa. Myös ohjaajan työ helpottuu. Ohjaaja ehtii tutustumaan hyvin 10 opinnäytetyöhön koko lukukauden ajan, joten arviointi nopeutuu. Vastaavasti ohjaajalla on mahdollisuus kertoa tutkimuksen teon perusperiaatteet monelle opiskelijalle samalla kerralla sen sijaan, että joutuisi toistamaan samat asiat uudelleen usealle yksittäiselle opiskelijalle.

### PIENRYHMÄOHJAUKSEN EDUT

- aikataulu rytmittää opiskelijan työtä
- noin 10 hengen pienryhmä luo tunnelman
- sosiaalinen paine ja vertaispalautte auttaa etenemisessä
- sitoutuminen prosessiin auttaa sitoutumaan myös opinnäytteeseen ohjaajan työ tehostuu
- opiskelijat tutustuvat luontevasti muiden töihin ja opiskelijoihin
- ohjaajan arviointityö helpottuu

## Juna-ONT aloitus ja käytänteet

Laurea-ammattikorkeakoulun opinnäytetyökriteerit ohjaavat vahvasti yhteistyöhön työelämän toimeksiantajan kanssa. Luonnollisesti opiskelija voi kehittää myös omaa yritystään. Ilman toimeksiantajaa työ ei tahdo käynnistyä. Toisaalta toimeksiantajaa on vaikea löytää, jos ei yhtään tiedä, mistä haluaa opinnäytetyönsä tehdä.

Juna-ONT aloitetaan siis usein keskustelulla opiskelijoiden motiiveista tehdä työ, kiinnostuksen aiheista ja mahdollisista kontakteista. Joinakin vuosina paikalle on kutsuttu myös potentiaalisia toimeksiantajia tai niitä on ehdotettu aikaisemmilta opintojaksoilta tai harjoitteluista. Lisäksi monella opiskelijalla on opinnäytetyötä tehdessä harjoittelu käynnissä tai jopa suorittamatta. Yksi monien opiskelijoiden harhaluulo onkin, ettei opinnäytetyötä voi aloittaa ennen kaikkien opintojaksojen suorittamista. Itseasiassa työ olisi hyödyllistä aloittaa ennen viimeisten opintojaksojen suorittamista.

Kun toimeksiantajat on sovittu, alkaa myös aiheen kirkastaminen. Monissa tapauksissa toimeksiantajan hankintaa ja aihetta pohditaan samaan aikaan, koska ilman aihetta on vaikea saada toimeksiantajaa ja toisaalta ilman toimeksiantajaa ei ole aihetta.

Aiheen kirkastamiseen opiskelijat rakentavat tunnilla niin kutsutun ”tarkoitus ja tavoite -harjoituksen”. Tähän harjoitukseen palataan koko prosessin ajan, sillä se ohjaa koko työtä. Siksi siihen saattaa mennä montakin tapaamiskertaa yksinkertaisuudesta huolimatta. Harjoituksessa opiskelijan tulee visualisoida tutkimuksen tarkoitus eli miksi se tehdään ja tavoite eli mitä tutkitaan. Lisäksi tavoite tulee palastella tutkimusky-symyksiksi. Harjoitus luo raamit suunnitelmaseminaarille, jossa esitetään opinnäytetyön rakenne ja aikataulu.

Seminaarit toteutetaan yleisessä opinnäytetyöseminaarissa omaan tahtiin ja muille opiskelijoille ja ohjaajille. Juna-ONT -ryhmässä sekä suunnitelma- ja julkaisuseminaarit aikataulutetaan ryhmän sisällä. Lisäksi niihin velvoitetaan opponoiijat ja kommentoiijat ohjaajan lisäksi. Tällöin opiskelijat joutuvat lukemaan myös muiden töitä, ja kaikille muodostuu yhteinen käsitys muidenkin opiskelijoiden töistä. Tämä vertaisohjauksen ja yhteiskehittämisen malli parantaa opiskelijoiden töiden laatua ja madaltaa suorituspainetta. Opiskelijat ovat myös sanoneet sen madaltavan esiintymisjännitystä, koska kaikki ovat samassa veneessä. Opiskelijoilta kysytään jo ryhmän aloituksessa, ovatko he valmiita käsittelemään omaa työtään julkisesti muiden opiskelijoiden nähden. Tämä onkin hyvä ottaa huomioon heti alussa, jotta yhteistyö onnistuu.

Suunnitelmaseminaarien jälkeen on ollut tyyppillistä käyttää muutama viikko sisällysluettelon ja johdannon kirjoittamiseen sekä yksilöohjauksiin. Juna-ONT:ssa ohjaaja on asettanut jo alussa päivämäärät ja kirjoitettujen sivujen tavoitelukumäärät aikatauluun. Tämä paitsi ohjaa opiskelijaa aikataulussa myös osoittaa sen, että johdonmukaisella työskentelyllä opinnäytetyön kirjoittaminen ei ole niin iso juttu.

Seminaarien ja aikataulun lisäksi on hyvä sopia heti alussa yhteinen viestintäkanava, joka on sellainen, että siitä saa nopeasti apua ja nopeasti informaatiota, jos tulee muutoksia. Juna-ONT pienryhmässä on ollut käytettävissä muun muassa Whatsapp-sovellus, Facebook -kanava ja Teams. Yhteisen kanavan käytössä tärkeää on nimenomaan se, että kanavaa käytetään nopean tiedon välityksessä. Esimerkiksi sellaisiin viesteihin, että luokka on vaihtunut, ohjaaja kipeänä tai vaikkapa opiskelijan kysyessä, mistä muut opiskelijat ovat löytäneet tietoa. Parhaimmillaan viestintäkanavaa on käytetty omien tuntojen purkamiseen opinnäytetyöstä johtuvan ahdistuksen äärellä.

## Opinnäytetyön rakenne

Aloituksen ja suunnitelmaseminaarien jälkeen viikot kuluvat opinnäytetyön rakenteen ohjeistamiseen. Opinnäytettä lähdetään käsittelemään tietopohjan avulla. Tietopohja -luennoilla käsitellään tiedonhakua, hakusanojen muodostamista sekä erilaisten tietolähteiden käyttöä. Laurean opiskelijoilla on käytettävissään

myös yleiset tiedonhaun työpajat, joihin he voivat osallistua vapaaehtoisesti. Juna-ONT:n yhteydessä näitä samoja asioita käsitellään kootusti opiskelijoiden kesken, jolloin opiskelijalla on myös enemmän aikaa kysyä eri tietolähteistä ja niiden käytöstä. Lisäksi Juna-ONT:n yhteydessä opiskelijat harjoittelevat tiedonhakua myös erilaisten tiimiharjoitusten muodossa.

Tietopohjan jälkeen pidetään usein taukoa pienryhmätapaamisista ja opiskelijat siirtyvät kirjoittamaan yksilöllisesti. Opiskelijoilla on aina mahdollisuus ottaa ohjaajaan yhteyttä ja yksilöohjaukset järjestetään samaan aikaan kuin pienryhmäkokoontumiset. Näin sekä opettajalle että opiskelijalle on selvää, että jokainen esimerkiksi tiistai-iltapäivä on tähän työhön varattu.

Kun kaikilla opiskelijoilla on aihe selvillä ja tekstiäkin on syntynyt, siirrytään menetelmävaiheeseen. Menetelmävaihe sijoittuu yleensä pienryhmätyöskentelyn puoleenväliin, ehkä jopa vähän sen yli. Tässä kohtaa ilmenee usein, että jotkut opiskelijat ovat päässeet jo hyvinkin pitkälle, kun taas toiset tuskin edes alkuun. Tämä on tapahtunut joka ainoassa Juna-ONT-toteutuksessa. Opiskelijoiden työ on aina edennyt sykähdyksittäin, ja loppukirin aikana suurin osa opiskelijoista on silti saanut työnsä valmiiksi. Menetelmäosuuden aikana on tarpeellista, että suurimmalla osalla opiskelijoilla on jonkinlainen käsitys omasta aiheesta sekä mahdollisista aineistoista, joita käyttää.

Menetelmäluennoilla käsitellään paitsi haastattelua ja kyselyä, pyritään opiskelijoita innostamaan tekemään työtä myös ei niin -tavallisilla menetelmillä, kuten palvelumuotoilun menetelmillä tai muilla luovemmilla ratkaisuilla.

Aineiston analysointi tuntuu aiheuttavan opiskelijoille paljon pohdintaa. Aineiston analysointia harjoitellaan yleensä jonkun arkisen ja yksinkertaisen aineiston äärellä. Aineiston analysointivaihe yleensä johtaa myös tuloslukujen ja johtopäätösten kirjoittamiseen. Tässä osuudessa palataan työn tavoitteeseen sekä tarkoitukseen, sillä tulosluvussa ja johtopäätöksissä näihin tulee vastata.

Jo ennen tätä vaihetta julkaisuseminaarin aikataulu on lyöty lukkoon. Tämä on hyvin tärkeä osa Juna-ONT-pienryhmätyöskentelyä sillä julkaisuseminaarin päivämäärä paineistaa opiskelijaa saamaan työnsä valmiiksi. Vaikka yksittäisen opiskelijan julkaisuseminaarin päivää joskus siirretäänkin, opiskelijat ovat sitoutuneet sovituihin aikatauluihin ja tsemppaavat loppua kohden. On käynyt niinkin, että opiskelija on kirjoittanut viikossa työnsä valmiiksi saadakseen sen esityskelpoiseksi julkaisuseminaan. Työn ei kuitenkaan tarvitse olla kokonaan valmis julkaisuseminaarin aikaan, jotta sitä voi vielä muuttaa palautteen perusteella. Ohjaajan on kuitenkin tärkeää katsoa, että hänellä on aikaa arvioida työt ennen lukukauden päätöstä. Siksi julkaisuseminaarit aikataulutetaan yleensä lukukauden päätökseen tai valmistumisjuhlan mukaan.

### **Valmistuminen ja opiskelijoiden palaute**

Koko lukukauden kestävä pienryhmätoiminta on usein hitsannut ryhmän yhteen ja kun on aika valmistua, ilmassa on surumielisyyttä. Tämä yhteishenki on juuri se, mikä tekee ryhmästä hyvän. Valmistuminen tuottaa kuitenkin opiskelijalle monenlaista painetta. Painetta on helpottanut pienryhmä-toiminnassa niinkin yksinkertainen asia kuin valmistuksen teknisten yksityiskohtien listaaminen jo pienryhmätoiminnan alussa. Alussa on kerrottu, että kypsyyshäytteen ja muut muodollisuudet hoidetaan ryhmän sisällä ja ne on kirjattu tarkasti aikatauluun. Ohjaajalle saattaa olla yllätys, että nämä kysymykset herättävät niinkin paljon opiskelijassa huolta, vaikka niiden rooli on pieni koko opinnäytetyöprosessissa.

Valmistumista on yleensä juhlistettu paitsi Laurean virallisissa valmistumisjuhlissa myös sen jälkeen. Ryhmä on kokoontunut esimerkiksi ravintolaan tai mökille nostamaan maljan valmistumisen kunniaksi. Tämä ryhmän epävirallinen valmistusseremonia on tuntunut olevan opiskelijoille tärkeä henkisesti, mutta myös ohjaajalle itselleen. Ryhmän keskinäinen valmistusseremonia on saattanut opiskelijat työelämän varrelle ja antanut mahdollisuuden jättää hyvästi koululle ja opiskelijakavereille.



Joka lukukausi ryhmään on otettu sisälle noin 15 opiskelijaa, joista säännönmukaisesti on valmistunut 10 lukukauden aikana. Muutamat prosessista jättäytyneet ovat hekin yleensä palanneet seuraavana lukukautena viemään työnsä loppuun. Neljän vuoden aikana ryhmästä on yhteensä valmistunut siis melkein 100 opiskelijaa. Vuonna 2020 siirtyä online-toteutukseen ei huonontanut palautetta heikoista ennako-odotuksista huolimatta ja ryhmästä valmistui ja siitä oli kiinnostunut sama määrä opiskelijoita kuin aikaisemmin. Monena vuonna opiskelijat ovat palanneet mainostamaan ryhmää seuraavan lukukauden aloittajille. Opiskelijapalautteessa on korostunut ryhmän positiivinen paine sekä hyvä henki:

*"Juna-ONT sopi minulle paremmin kuin "perinteisempi opparin ohjaus". Lähes viikoittaiset ryhmätapaamiset ja skype-ohjaukset tukivat koko oppariprosessin ajan alusta loppuun sekä auttoivat pysymään aikataulussa. Sain opparini nopeammin valmiiksi kuin mitä alunperin uskoin mahdolliseksi. Juna-ONT:ssa ollut porukka auttoi myös jaksamaan koko työn ajan. Oli helpottavaa ja rohkaisevaa kuulla muiden opiskelijoiden kokemuksia ja kannustusta. Ryhmäohjauksessa myös oppi muilla ilmenneiden kysymysten pohjalta itsekin. Jos kokee viikoittaisen ohjauksen sopivan itselle, suosittelen tätä vaihtoehtona omaan oppariprosessiin"*

Lisäksi opiskelijat uskovat ryhmän parantaneen paitsi opinnäyteprosessin tehoa myös varsinaisen työnsä laatua:

*"Uskon, että sain paremman arvosanan opparista juna-ontista saamani tuen ja ohjauksen ansiosta. Tuella tarkoitan ohjaajan lisäksi opiskelijoilta saamaani vertaistukea. Toisilta sai hyviä vinkkejä omiin kysymyksiin (esimerkiksi lähteiden etsiminen). Myös toisten työn edistymisen näkeminen vaihe vaiheelta auttoi itseäni. Kaikista lohduttavinta on, että kaikki ovat samassa tilanteessa, siinä on motivaatiota puristaa oppari loppuun! Itselle juna-ont oli työkalu saada oppari loppuun ja vielä kiitettävällä arvosanalla."*

### **Lopuksi**

Pienryhmäohjauksesta opinnäytetyötä tehdessä on opiskelijalle ja opettajalle hyötyä. Valmistuminen nopeutuu, ohjaus tehostuu ja opiskelijan paineet helpottavat. Lisäksi opinnäytetöiden laatu saattaa parantua.

Onnistuneessa pienryhmäohjauksessa on kuitenkin myös haasteita sekä onnistumisen edellytyksiä. Opettajan tulee suhtautua ryhmän ohjaamiseen joustavasti. Muutoksia todennäköisesti tulee ja niihin tulee valmistautua. Ei kannata tehdä liian tiukkaa sisällöllistä ohjelmaa. Ryhmä elää opiskelijoiden tilanteiden mukaan ja ohjaajan tulee siihen sopeutua. Yllätyksistä huolimatta kannattaa luottaa siihen, että opiskelijat tekevät työnsä ajoissa. Lisäksi ohjaajan tulee tehdä työtä sydämellä. Ohjaajan innostuneisuus tarttuu opiskelijaan ja innostuneet opiskelijat luovat ryhmän. Jokainen toteutus on tuonut mukanaan omanlaisensa ryhmän. Tähänkin pitää suhtautua rauhallisen ymmärtäväisesti ja muuttua sen mukana.

## VINKKEJÄ PIENRYHMÄOHJAUKSEN ONNISTUMISEEN

- Ryhmään osallistuminen pitää perustua vapaaehtoisuuteen.
- Opiskelijan tulee sitoutua prosessiin jo alusta.
- Kirjoittamisen aikataulu on sovittava jo alussa.
- Joka viikko ei ole tarvetta nähdä, vaan prosessi tulee jaksottaa kirjoittamistyön etenemisen mukaan.
- Opiskelijoilla on hyvä olla yhteinen ja nopea kanava kysymyksille, joihin opettajan tulee reagoida nopeasti.
- Opettajan on hyvä antaa myös yksilöohjausta.

## OPISKELIJALÄHTÖISIÄ OPINNÄYTETYÖTYYPPEJÄ

Opiskelijoiden valmistuminen tavoiteajassa, tai valmistuminen ylipäänsä, on jo pitkään ollut ongelma korkeakouluissa. Usein opinnot hidastuvat opinnäytetyövaiheessa. Moni siirtyy vakituiseseen työhön opintojen aikana tai he opiskelevat työn ohessa, ja siksi päivittäisen työn hyödyntämiseen soveltuvat opinnäytetyötyypit motivoivat heitä etenemään.

### Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö – PONT

#### Taustaa

Perusta päiväkirjamuotoiselle opinnäytetyölle rakentui Verkkovirta-hankkeen tuloksiin, Haaga-Heliassa tehtyihin Diary ONTeihin sekä Lagstedtin ja Kotilan 2015 julkaisemaan artikkeliin ”Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista”. Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön nimesimme jo alussa PONTiksi. Keväällä 2018 ryhdyimme Laurean Leppävaaran kampuksella kehittämään opinnäytetyön tekemistä osana opiskelijan ansiotyötä. Suunnittelussa hyödynsimme mm. Haaga-Helian materiaaleja soveltaen niitä omiin prosesseihimme.

#### PONTin kohderyhmä

Monet opiskelijoistamme uppoavat työelämään viimeistään opiskelun loppuvaiheessa, ja osalta jää opinnäytetyö kesken tai kokonaan aloittamatta. Mitä kauemmin muista opinnoista ehtii kuluä, sitä vaikeampaa on niiden pariin palata. Varsinkin perinteisen opinnäytetyön kirjoittaminen tuntuu monesta hankalalta. PONTin lähtökohta on, että se tehdään osana opiskelijan omaa työtä ja siinä tehtävä kehittäminen ja rakennettava tietoperusta liittyvät omaan työhön. Valitsimmekin ensisijaiseksi kohderyhmäksemme ”työelämään kadonneet” ja ryhdyimme näitä etsimään opintopäälliköiden, opettajatuutoreiden ja muiden opettajien avustuksella. Näitä kadonneita löytyi, ja heiltä innokkuutta saattaa opinnot loppuun.

## **PONTin toteutus**

Keväällä 2018 pilotoimme Leppävaaran kampuksella PONT-konseptiamme. Perustimme monialaisen PONT-ryhmän, johon kuului liiketalouden, matkailu- ja ravintola-alan, tietojenkäsittelyn ja turvallisuuden ja riskienhallinnan lehtoreita sekä näiden alojen opiskelijoita, tulevia PONTin tekijöitä.

Työskentelyä varten perustimme Teams-ryhmän, ”PONTti opiskelijat ja opettajat”. Ensimmäisissä toteutuksissa oletimme, että käytännönläheisessä PONTissa tietoperustan rakentaminen ja tutkimuksellisuus voivat olla vaikeita toteuttaa. Keskustelimme oletetuista haasteista ja niiden mahdollisista vaikutuksista myös opiskelijoiden kanssa.

PONTit tehtiin tiukasti aikataulutettuna yhden lukukauden aikana. Alkusuunnittelu tehtiin n. 3 viikon aikana, jolloin myös kirjoitettiin PONTin johdanto sekä nykytilan analyysi. Toteutusvaiheessa kirjoitettiin 10 viikon aikana työpäivittäin päiväkirjaa omasta työstä ja siinä tapahtuneesta kehittämisestä. Viikon päättyessä analysoitiin päättynyttä viikkoa ja rakennettiin tietoperustaa työssä havaittujen tarpeiden mukaisesti. Päiväkirjaraportoinnin päättyessä kirjoitettiin työhön yhteenveto ja pohdinta sekä viimeisteltiin koko työ.

Yhteys ohjaajaan oli PONTissa jatkuvaa ja säännöllistä. Opiskelijat jakoivat PONTinsa OneDrivesta ohjaajalle, joka luki tuotosta viikoittain ja kirjoitti siihen kommenttejaan. Lukukauden aikana järjestettiin kolme seminaaria: PONT orientaatio, suunnitelmaseminaari ja loppuseminaari.

Normaalin opinnäytetyöprosessin mukaisesti opiskelijat tekivät loppuseminaarin päätteeksi kypsyysnäytteen, ja heidän kanssaan käytiin arviointikeskustelut. Kypsyysnäytteen osana keräsimme opiskelijoilta myös palautetta PONTin teosta.

## **Havainnot PONTista**

Ensimmäinen PONT-toteutuksemme ja kaikki seuraavat sujuivat hyvin. Suurin osa opiskelijoista sai PONTinsa tehtyä ja oli tyytyväinen toteutustapaan. PONT sopi erinomaisesti ”työelämään kadonneille”. Yksi tyypillinen arvio saamassamme palautteessa oli, että ”ilman PONTia olisin tuskin koskaan valmistunut”.

Havaintomme myös, että PONT sopi monille muunkinlaisissa tilanteissa oleville opiskelijoille. Uudessa työpaikassa tai uudenaikaisissa tehtävissä aloittaneet kokivat päiväkirjan pitämisen työstään hyödylliseksi ja opettavaiseksi. Myös tutussa työssä PONTin tehneet pitivät sitä hyvänä tapana jäsentää työtään. PONT-ryhmään tuli myös uuteen työpaikkaan siirtyneitä opiskelijoita. Niinpä seuraaville toteutuksille saimme hyvin monenlaisissa työtilanteissa olevia opiskelijoita. Mukana oli myös omaa yritystoimintaa kehittäviä opiskelijoita.

Opimme, ettei PONTin käytännönläheinen toteutustapa ole ristiriidassa tutkimusten tekemisen ja erinomaisen tietoperustan rakentamisen kanssa ja sen tekeminen ole este kiitettävään arvosanaan yltämiselle. PONTista voi myös tehdä hyvin persoonallisen ja omannäköisen. Pääsimme tutustumaan PONTeihin, joiden lukemista ei arvioijakaan malttanut jättää kesken.

## **PONT vakiintuneena opinnäytetyön toteutustapana**

Pilotin jälkeen olemme järjestäneet PONT-toteutuksia syys- ja kevätlukukausilla. Myös kesätoteutuksia on kokeiltu, lisäksi PONTeja on ohjattu joustavalla aikataululla, yhdelle lukukaudelle aikataulutetun sijasta. Kokemuksia ja hyviä käytänteitä PONT-toteutuksista on alusta alkaen jaettu kaikille kiinnostuneille Laurean eri kampuksilta ja eri opintosuunnilta. Kaikki halukkaat on liitetty PONT Teamsiin tutustumaan toimintaamme. Syksyllä 2021 olemme osassa koulutuksista siirtyneet Teams työtilasta Canvasiin ja integroineet PONTin tekoa yhdeksi vaihtoehdoksi Opinnäytetyön toteutusta. Canvasiin rakennettua PONT-moduulia on kopioitu

halukkaiden hyödynnettäväksi ja omiin tarpeisiin muokattavaksi. PONTEja on tehty muillakin kampuksilla kuin Leppävaarassa ja kevään 2021 aikana myös L160 opiskelijoiden parissa.

Suurin osa PONTin aloittaneista opiskelijoista on saanut sen valmiiksi, joko aikataulussa tai seuraavalle lukukaudelle venyttäen. Opiskelijat ovat kokeneet PONTin toimivaksi selkeän aikataulutuksen, jatkuvan ohjauksen sekä ennen kaikkea sen liittymisen omaan työhön takia. Mutta sekään ei ole kaikkien valmistumisen pelastus, myös PONTin tekijöihin on mahtunut opiskelijoita, joilta työ on jäänyt kesken.

## Lopuksi

Lainaus kevään 2021 aikana PONTin tehneeltä, työelämään kadonneelta, mutta nyt tradenomiksi valmistuneelta opiskelijalta:

*”Jos voisin ohjeistaa puoli vuotta nuorempaa itseäni, painottaisin kirjoittamisen ja tutkimusallisuuden salojen palauttelemista mieleen hyvissä ajoin, ja päiväkirjan sekä sen aikaisen työskentelyn tarkempaa suunnittelua ennen projektin alkua. Opintoni ovat olleet jäissä niin pitkään, että kirjoittaminen tuntui projektin alussa erittäin kankealta. Tutkimusmenetelmien ja teoreettisen viitekehyksen suuntaviivojen laatiminen ensimmäisenä olisi sekä helpottanut etenemistä, että mahdollisesti parantanut tuotosta.*

*Prosessin suurin oppitunti itselleni oli juurikin kaaosjumalten armottomuus, mihin pyrin tulevaisuudessa varautumaan pyytämällä henkilöstösuunnittelulta kehitystyöhön varattuja työvuoroja.*

*En olisi ilman päiväkirjamuotoista opinnäytetyöprosessia välttämättä valmistunut ikinä, ja jos olisin, todennäköisesti huonommalla arvosanalla. Aloitin prosessin ainoana tavoitteenani valmistua, mutta päiväkirjan edessä motivaationi kasvoi. Vaikka prosessi oli henkisesti raskas, päiväkirjamuotoinen raportointi eteni tasaisesti, eikä kuorma useinkaan tuntunut ylittämättömältä. Ylläitin itseni tekstin määrällä, mikä on varmasti työn rakenteen tuoman rytmin ansiota. Viikkoyhteenvetojen täsmällinen tuottaminen oli haasteellista viikonloput ylittävän vuorotyön takia, joten säännöllisellä toimistotyön vuororakenteella päiväkirjan tuottaminen voisi olla armollisempaa. Suosittelen päiväkirjamuotoista opinnäytetyötä ehdottomasti kaikille kaltaisilleni kiireisille jääräpäille.”*

*”Tartuin mahdollisuuteen laatia päiväkirjamainen opinnäytetyö tutustuttuani ratkaisun Laurea.fi-verkkosivustolla. Tunsin ratkaisusta kerrotun kuvauksen osuvan hyvin omaan elämäntilanteeseen ‘työelämään kadonneena’. Muilta päiväkirjamaisen opinnäytetyön laatineilta opiskelijoilta lainatut positiiviset palautteet vakuuttivat lopullisesti. Prosessin läpikäyneenä voin nyt jälkikäteen asiaa pohtiessa yhtyä palautteisiin monilta osin. Päiväkirjamaisen opinnäytetyön paras puoli on sen rakenteessa, joka ikään kuin tempaisee opinnäytetyöprosessia arastelevan opiskelijan väkisin mukaansa. Kuten raportissa hieman leikkimielisesti totesinkin, tunnistin ajatuksissani tietynkaltaista Tukholma-syndroomaan viittaavaa myötämielisen suhtautumisen oireistoa opinnäytetyön päiväkirjaraportoinnin jatkamista kohtaan. Onkin jopa hieman harmillista, että päiväkirjaraportointi on nyt päätöksessä.”*

## Osaaminen näkyväksi portfolio-opinnäytteen avulla

Oman osaamisen ymmärtäminen, sanoittaminen ja näkyväksi tekeminen ei aina ole helppoa. Opintojen alusta asti koottava portfolio voi parhaimmillaan jalostua jonkun teeman ympärille rakennetuksi portfolio-muotoiseksi opinnäytetyöksi. Seuraavaksi tarkastellaan, miksi portfoliomuotoinen opinnäyte on hyvä vaihtoehto osoittaa omaa osaamistaan.

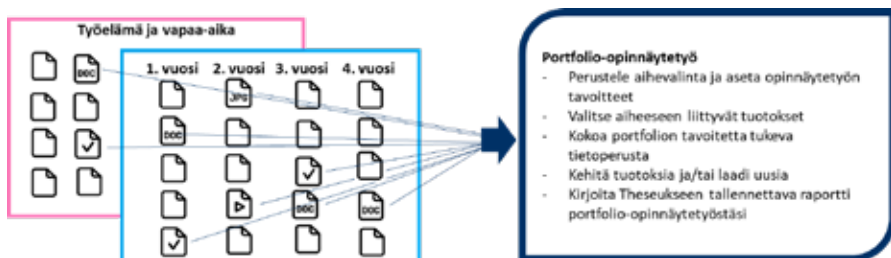
Portfoliomuotoisella opinnäytteellä tarkoitetaan sellaista opinnäytettä, jossa kootaan sähköinen portfolio jonkun teeman ympärille. Tämän lisäksi kirjoitetaan raportti, jossa esitellään teoreettinen tietoperusta ja perustellaan valintoja, joita portfolioon on tehty.

Laureassa on parin vuoden ajan ollut mahdollista tehdä portfolio-opinnäyte tutkimus- tai kehittämistyön ja päiväkirjamuotoisen opinnäytteen (PONT) vaihtoehtona. Se on herättänyt jonkin verran kiinnostusta, koska portfolion avulla on mahdollista tehdä omaa osaamistaan näkyväksi monipuolisesti ja multimodaalisesti.

### Portfolio-opinnäytteen voi aloittaa jo varhaisessa vaiheessa opintoja

Kuten todettu, opiskelija voi alkaa koota omaa prosessiportfolioaan heti opintojen alettua. Kiinnostuksen kohteiden selvittyä opiskelija voi alkaa koostaa aineistoa tietyn teeman ympärille. Tästä voi muodostua opinnäytteen pohja, jota sitten jalostetaan ja lavennetaan. Näin ollen opinnäyteprosessi voi olla kestoltaan selkeästi esimerkiksi kehittämistyötä pidempi.

Portfoliomuotoiseen opinnäytteeseen voi kerätä aineistoa paitsi koulussa tehdyistä projekteista ja opintojaksoista myös vapaa-ajan harrastusten, kuten vaikka vapaaehtoistyön, parissa tehdyistä asioista tai työelämästä (kuvio 3). Aineisto voi koostua tekstin lisäksi kuvista, videoista, animaatioista tai äänitiedoista. Portfolion tuotosten ei tarvitse olla käsin kosketeltavia (kuten esimerkiksi jonkun tapahtuman järjestäminen), mutta niiden tulee olla raportoitavissa.



Lähde: mukailien Haaga-Helian opinnäytetyöohjeistus 2013.

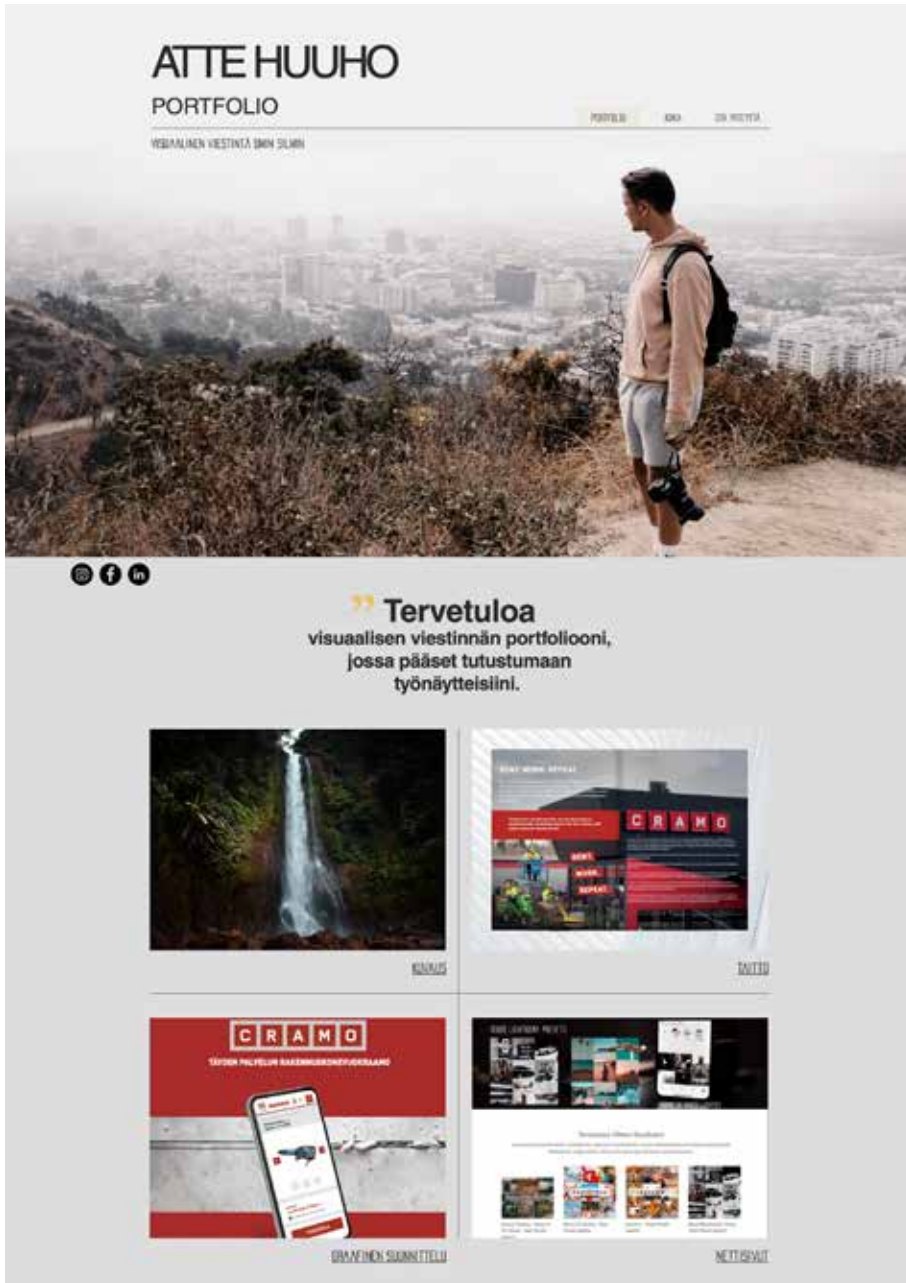
**Kuvio 3.** Portfolio-opinnäytteeseen voi kerätä aineistoa opintojen aikana monipuolisesti myös vapaa-ajalla tai työelämästä. Kuvio: Anna Nykänen.

Portfolio-opinnäytteen ohjauksessa on muistettava tukea luovia ratkaisuja, mutta huolehdittava raportoinnin tarkkuudesta. Opiskelija kaipaa palautetta niin tuotoksista kuin portfolion ja raportin rakenteestakin. Parhaimmillaan portfoliomuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista, koska opiskelija voi hyödyntää opintojen aikana tehtyjä materiaaleja ja hänelle on ehkä jo tavallista varhaisemmassa vaiheessa selkiytynyt aihepiiri ja hän on tutustunut siihen tavoitteellisesti. Toisaalta taas tällainen opinnäytetyö esittelee opiskelijan osaamista monipuolisesti ja antaa mahdollisuuden harjoitella erilaisten sähköisten työkalujen käyttöä.

## Aihe valitaan kiinnostuksen mukaan

Usein kysytään, mistä sen portfolio-opinnäytteen voi tehdä. Kaikkien opinnäytteiden paras lähtökohta on, että opiskelija valitsee aiheen, joka aidosti kiinnostaa ja motivoi häntä. Tyypillisimmin portfolio-opinnäytteenä käsitellään oman yrityksen perustamista tai itsensä brändäämistä työmarkkinoilla.

Portfolion voi työstää sellaisesta aiheesta, joka esittelee omaa vahvinta osaamista, kuten visuaalista viestintää. Esimerkissä (kuvat 1 ja 2) liiketalouden opiskelija Atte Huuhu on rakentanut monipuolisen visuaaliseen viestintään liittyvän portfolion valokuvausharrastuksensa ja työelämässä toteutettujen projektien pohjalta.



Kuva 1. Atte Huuhon visuaalisen viestinnän portfolion etusivu. Kuva: Atte Huuhu.

# ATTE HUUHO

## PORTFOLIO

VISUAALINEN VIESTINTÄ ILMAN SILMÄÄ

PORTFOLIO KIVA OVA MESTAR

### Vapaa-ajan kuvaus



*Kuva 2. Atte Huuho esittelee portfolioissaan monipuolisesti valokuvaustaitojaan. Kuva: Atte Huuho.*





Liiketalouden opiskelija Olga Ruhanen laati portfolionsa tukemaan työllistymistään (kuva 4). Raportin teoriaosuus koostui niin henkilöbrändäyksestä kuin portfolion visuaalisesta ilmeestä. Portfolioraporttiin hän myös haastatteli ihmisiä, joilla oli vaikuttava portfolio ja jotka kokivat sen hyväksi työkaluksi henkilöbrändäyksessä.



Kuva 4. Olga Ruhanen brändää itseään portfolion avulla. Kuva: Olga Ruhanen.

### Lopuksi

Portfolion ohjaaminen on erityisen palkitsevaa, koska opiskelijan kehitys näyttäytyy siinä parhaimmillaan. Portfolion aiheesta syntyy usein antoisia keskusteluja. Useimmiten portfolio-opinnäytetyö on opiskelijalle oikeasti yllpeyden aihe, ei vain pakosti nopeasti kokoon kursittu näyte siitä, että jotain on tullut opittua koulussa.

Portfolio arvioidaan samoilla kriteereillä kuin mikä tahansa muu opinnäyte. Näkisin, että portfoliomuotoisessa opinnäytteessä erityisesti prosessi korostuu. Menetelmien kuvaus saattaa jäädä suhteellisen ohueksi, vaikka useimmiten kuitenkin sovelletaan erilaisia kehittämistyön menetelmiä.

Jos opiskelija suunnittelee jatko-opintoja, voi portfolio toimia osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näyttönä. Työnhaun kannalta taas portfolion avulla voi esitellä omaa persoonaansa ja jäädä siten paremmin mieleen kuin vain lähettämällä tavallisen CV:n. Portfolion tekemisen myötä itsereflektoinnin taito kehittyy, kun esimerkiksi pohtii kriittisesti portfolioon valittavaa materiaalia. Erityisesti portfolion multimodaalisuus tekee siitä nykyaikaan sopivan tavan osoittaa omaa osaamistaan.

## YHTEENVETO

Opinnäytetyön aloitus on monelle opiskelijalle hieman pelottava asia ja jää usein opintojen loppuvaiheeseen. Mahdollisuus tehdä opinnäytetyö perinteisestä mallista poiketen opiskelijan tilanteeseen sopivalla tavalla helpottaa aloittamista. Erilaiset ohjausmuodot tukevat niin alkuun pääsystä kuin työn tekemisessä ja loppuun saattamisessa.

Aihepajat madaltavat opinnäytetyön aloittamisen kynnyksiä. Niissä opiskelijaideoita opinnäytetyön aiheita ohjatuksi ryhmässä. Opiskelija voi aloittaa opinnäytetyön aiheen pohdinnan jo aikaisessa vaiheessa opintoja, joten opettajatuutorit voi ohjata opiskelijat aihepajoihin jo esimerkiksi toisen opiskeluvuoden aikana. Aihepajoja on toteutettu syksystä 2020 liiketalouden koulutusohjelmassa, ja ne ovat saaneet hyvän vastaanoton. Niiden järjestämistä kannattaa jatkaa ja kokeilla myös muissa koulutusohjelmissa.

Toinen opinnäytetyön ohjauksen hyvä käytäntö on Juna-ONT pienryhmäohjaus. Opiskelija saa opinnäytetyön tekemiseen ryhtiä ja kannustusta sekä säännöllisten tapaamisten muodossa että vertaisryhmän tuella. Opiskelijan paineet helpottuvat, kun opinnäytetyö on pilkottu ohjatuksi pienempiin osiin. Ohjaajan innostus ja ryhmäläisten onnistumiset tukevat opinnäytetyöprosessin etenemistä.

Laurean opiskelija on usein jo työelämässä aloittaessaan opinnäytetyötä. Päiväkirjamainen raportointi opiskelijalle tutusta työstä auttaa häntä opinnäytetyön kirjoittamisessa. PONT-opinnäytetyötä voisikin suositella opiskelijalle, jonka työ sisältää kehittämistyötä tai joka on aloittanut vastikään uudessa työpaikassa.

Portfoliomuotoinen opinnäytetyö jakaa opinnäytetyön tekemistä osittain tai kokonaan pidemmälle aikavälille opintoja. Opiskelija kartuttaa osaamista ja työnäytteitä opintojen aikana opintojaksojen ja projektien mutta myös opiskelun ulkopuolella tehdyistä töistä. Portfolio on erinomainen dokumentti ja osoitus opiskelijan osaamisesta ja kokemuksesta myös opintojen jälkeen esimerkiksi työnhaussa.

Opiskelijoiden tarpeet ja elämäntilanteet ovat hyvin erilaisia. Sen vuoksi tarvitaan erilaisia ohjaustapoja ja opinnäytetyön tyyppejä. Pienryhmäohjauksia tulisi olla tarjolla säännöllisesti, ja viestinnän niistä saavuttaa kaikki opiskelijat.



**Opiskelijoiden tarpeet ja elämäntilanteet ovat hyvin erilaisia. Sen vuoksi tarvitaan erilaisia ohjaustapoja ja opinnäytetyön tyyppejä.**

## Lähteet

**Bister, T. 2019.** Tietojenkäsittelyn opinnäytetyö: Viittoja ja karttoja tutkimisen ja kehittämisen teille. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

**Kananen, J. 2016.** Opinnäytetyön ja pro gradun ohjaajan opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

**Lagstedt, A. & Kotila, H. 2015.** Päiväkirjamuotoinen opinnäyte vauhdittaa valmistumista. teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja, 153-164. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu: Haaga-Helien julkaisut. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-78-1>

**Laurea-ammattikorkeakoulun Strategia 2030.** Viitattu 6.6.2021

<https://www.laurea.fi/globalassets/koulutus/documents/strategia-2030-saavutettava-aukeamittain.pdf>

## Lopuksi

Birgit Aurela & Helena Kasurinen

**A**IDOSTI YKSILÖLLISET OPINTOPOLUT ovat ammattikorkeakouluille ja opiskelijoille mahdollisuus, jonka täysi merkitys voidaan nähdä vasta tulevaisuudessa. Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) on väline, jolla yksilölliset opintopolut voidaan suunnitella, mutta jotta ne voidaan toteuttaa, tarvitaan vähintään kaikkia tässä julkaisussa kuvattuja käytänteitä, prosesseja ja rakenteita.

Ensimmäisessä artikkelissa kuvataan alkuvaiheen ohjauksen ja opintoihin kiinnittymisen tärkeyttä. Opiskelijoiden motivaatio on korkealla opiskeluiden alkuvaiheessa. Kokemuksemme mukaan osa opiskelijoista on innostuneita opinnoista oikeastaan heti saatuaan tietää opiskelupaikastaan. Tätä innostusta hyödyntääksemme annamme opiskelijoille mahdollisuuden aloittaa opintoihin tutustumisen/kiinnittymisen jo ennen opintojen varsinaista alkua. Laurean verkkosivuilla on uusille opiskelijoille ohjeistus siitä, miten he voivat aktivoida opiskelijatunnuksensa ja suorittaa verkko-orientaation. Verkko-orientaatiossa ei vain perehdytä opiskeluun ja järjestelmiin, vaan luodaan mahdollisuus tutustua muihin opiskelijoihin. Tiedetään, että vaikka opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus tuottaa myönteisiä oppimiskokemuksia, opiskelijat hyödyntävät vertaisryhmässä opiskelua omaehtoisesti varsin vähän. Vertaistuen hyödyntäminen opiskeluiden aikana on asia, jonka edistämiseen tulisi kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota.



***Yksilölliset opintopolut eivät välttämättä tarkoita yksilöohjauksen merkittävää kasvua. Hyvin suunnitelluilla ja kuvatuilla prosesseilla sekä osaavilla toimijoilla voidaan osaamisen näyttöjen määrää kasvattaa.***

Opintojen orientaatio on kriittinen vaihe opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta. Onnistuneen orientaation jälkeen opintojen etenemistä hidastavia tekijöitä ovat mm. yksilölliset ja/tai elämäntilanteeseen liittyvät syyt. Näiden lisäksi hidastavia tekijöitä voivat olla opetuksen ja opiskelijapalveluiden puutteet. Ohjauksessa ja opetuksen järjestämisessä on kuitenkin huomioitava yksilölliset tekijät ja elämäntilanteessa tapahtuvat muutokset.

Opiskelijoiden kokemuksia selvitettyä nousee esiin, että opintoihin hakeutumisen syy voi vaikuttaa opiskeluiden etenemiseen. Parhaiten opinnot etenevät opiskelijoilla, joiden koulutusvalinta perustuu alan tuntemukseen ja selkeään urasuunnitelmaan. Vastaavasti opiskelumuodon valinta on merkityksellinen. Tuloksista kävi selkeästi ilmi, että päiväryhmien opiskelijat kärsivät pandemian aikaisesta etäopiskelusta eniten. Täten päiväryhmien lähiopetuksen saatavuus on merkittävä tekijä heidän opintojensa sujumiselle ja tutkinnon loppuun saattamiselle.

Opiskelijan ohjaustarve voi vaihdella opintojen aikana. Tuloksista kävi ilmi, että erityisesti harjoittelupaikan löytäminen ja opinnäytetyön aloittaminen ovat kriittisiä vaiheita. Ohjausprosesseja tulisi kehittää siten, että edellä mainituissa tilanteissa ohjausta on saatavilla niitä erityisesti tarvitseville. Opettajatuutorin tehtävänkuvaa on kehitetty viime vuosina erityisesti opintojen alkuvaiheen ohjauksen osalta. Opettajantuutorin ohjauksen tulisi kuitenkin muodostaa jatkumo opintojen ajan. Harjoittelupaikan etsiminen ja opinnäytetyön aiheen valinta liittyvät vahvasti urasuunnitteluun, joka on punainen lanka opettajatuutorin ja opiskelijan ohjaussuhteessa. Täten opettajatuutorin rooli on keskeinen tunnistettaessa ne opiskelijat, joilla on lisääntynyt tarve ohjaukselle.

Laureassa on mahdollisuus tehdä opinnäytetyö tutkimuksellisenä kehittämistyönä, päiväkirjamuotoisena tai portfoliotyyppisenä. Myös erilaisia pienryhmäohjaustapoja on kehitetty ja käytössä osalla kampuksista. Opinnäytetyöprosessia on yhtenäistetty kaikkien koulutusten osalta vuonna 2020 ottamalla käyttöön yhteinen oppimisympäristö, johon opiskelijat otetaan jäseniksi automaattisesti. Opiskelijoiden intrassa tieto on saatavilla myös. Vaikka tietoa on saatavilla, opiskelijoilla on kyselyn tulosten perusteella tarve ohjaukseen, jossa opinnäytetyötä on mahdollisuus pohtia suhteessa omaan tavoitteisiin ja elämäntilanteeseen. Aihepajat ovat yksi uusi tapa, joka tarjoaa tähän mahdollisuuden. Opettajatuutorin ja opiskelijan väliset HOPS-keskustelut ovat luonteva tilaisuus pohtia oikeaa ajoitusta opinnäytetyön aloittamiselle ja toteuttamistavalle. Tämä edellyttää sitä, että opettajatuutorit ovat tietoisia erilaisista opinnäytetyön ohjaustavoista ja tyypeistä.

Vaikka opinnäytetyön prosessia on yhtenäistetty, opiskelijoilla on erilaisia kokemuksia opinnäytetyön ohjauksen saatavuudesta. Tämä kertoo siitä, että opinnäytetyön ohjauksen toimintamallit vaihtelevat eikä opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita tunnisteta. Opinnäytetyön ohjaus vaikuttaa olevan liiaksi sidoksissa ohjaajan tapaan toimia eikä opiskelijan tarpeeseen.

Laureassa vuonna 2021 aloittaneista uusista opiskelijaryhmistä yli puolet oli monimuoto- tai verkkoryhmiä, joiden opiskelijat ovat vanhempia kuin päiväryhmien opiskelijat. Täten aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat yksi tärkeimmistä tavoista varmistaa yksilölliset opintopolut. Suorat hyväksiluvut ovat vielä selvästi osaamisen näyttöjä yleisempiä, mutta erityisesti muualla kuin oppilaitoksissa hankitun osaamisen tunnustamisessa on tapahtunut Laureassa merkittävä kasvu parina viime vuotena.

Yksilölliset opintopolut eivät välttämättä tarkoita yksilöohjauksen merkittävää kasvua. Hyvin suunnitelluilla ja kuvatuilla prosesseilla sekä osaavilla toimijoilla voidaan esimerkiksi osaamisen näyttöjen määrää kasvattaa suhteellisen pienillä resursseilla. Laureassa on nimetty näyttökoordinaattori, johon opiskelijat voivat ottaa yhteyttä milloin vain. Näyttöjä vastaanottavat enimmäkseen näyttöopettajat, joille on varattu näyttöihin resursseja ja jotka ovat perehtyneet osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Jotta opiskelijat

tietäisivät osaamisen näyttömahdollisuuksista paremmin, pitäisi erityisesti opettajatuutoreiden antamaa ohjausta osaamisen näyttöjen mahdollisuuksista vielä kehittää.

Opettajat kokevat osaamisperustaisuuden olevan opiskelijalähtöistä ja työelämäyhteyden kiinnostavana. He kertoivat kokemuksia hyvin erilaisista tavoista, joilla osaamista oli voitu hankkia. Osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta koettiin kuitenkin puuttuvan konkreettiset oppimistulokset.

Kokemuksemme mukaan matkalla osaamisen jakamisesta osaamisen tunnistamiseen ja yhteiseen jalostamiseen paras keino on opettajien yhteinen tekeminen ja vertaistuki. Näyttöjen vastaanottaminen pareittain, opiskelijoiden näyttömaterialien jakaminen ja/tai arviointi yhdessä ovat keinoja, joilla luodaan osaamista opettajille. Tärkeää on myös uuden ajattelutavan vapaamuotoinen pohdinta kollegojen kesken, sen avulla luodaan yhteinen käsitys ja saadaan varmuutta omalle tekemiselle. Seuraava askel on edistää opiskelijoiden roolia/toimijuutta. Toisin sanoen tulisi päästä opettajakeskeisestä tehtäviin perustuvista näytöistä aitoihin opiskelijakeskeisiin osaamisen näyttöihin. Tämä ajattelutavan muutos vie aikaa niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kohdalla.





# AMMATTIKORKEAKOULU

*University of Applied Sciences*



**TÄMÄ ARTIKKELEISTA KOOSTUVA JULKAISU** on tehty osana Lahja-hanketta, joka on rahoitettu lahjoitusvaroin. Laurea kiittää kaikkia lahjoittajia. Lahja-hankeen tavoitteena oli helpottaa liiketalouden opiskelijoiden opintojen loppuunsaattamista. Tähän pyrittiin parantamalla opintojen sujuvuutta ja varmistamalla yksilölliset opintopolut sekä kehittämällä ohjauspalveluja Laurea-ammattikorkeakoulussa.

**JULKAISU ON JAETTU KAHTEN OSAAN**, joista ensimmäisessä tarkastellaan opintojen sujuvuutta sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintamalleja Laurea-ammattikorkeakoulussa. Toisessa osassa keskitytään opinnäytetyön ohjaukseen. Artikkelit sisältävät useita tapauskuvia sekä osaamisen näyttöjen että opinnäytetöiden ohjausprosesseista.

**MUUTTUVAT TOIMINTAYMPÄRISTÖT**, työskentelytavat sekä opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja valmiudet edellyttävät ammattikorkeakoulujen opettajilta ja ohjaushenkilöstöltä uudenlaista osaamista ja jopa innovatiivisuutta, kun he suunnittelevat opetusta, pedagogisia ratkaisuja ja ohjauksen järjestämistä. Laurea-ammattikorkeakoulun monimuoto- ja verkkotutkintojen opiskelijoille on erityisen tärkeää, että yksilölliset opintopolut ovat mahdollisia.