



JARMO E.A. HEINONEN

Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen
opinnäytetyöt ohjaajien silmin



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
7. päivänä joulukuuta 2006 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1175
ISBN 951-44-6725-6
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2006

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 554
ISBN 951-44-6726-4
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Esipuhe

Tämä tutkimus alkoi vuonna 1997. Tein ammattikasvatuksen PD-työni Tampereen yliopistossa vertailemalla ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöiden sekä toisen asteen oppilaitoksen päättötöiden eroja. Ennen ammattikorkeakoulupätevyyteeni liittyviä opintoja olin saanut kimmokkeita pohtia opinnäytetöiden olemusta. Kaikki alkoi yhteisesti hyväksyttävästä opinnäytetyöohjeesta, eli ohjeesta, jonka opinnäytetyön ohjaajat hyväksyivät yhteiseksi ohjeekseen.

Kahden vuoden aikana näin konkreettisesti, että eri tiedekunnista valmistuneet ajattelevat opinnäytetöistä eri tavalla. Yhteinen näkemys on mahdollinen, jos vain kaikki osapuolet sitä haluavat. Jälkikäteen tarkasteltuna yhteinen opinnäytetyönäkemys konkretisoitui Haaga Instituutin opiskelijoiden vuosittaisen valmistumismäärän kasvuna, vaikka opiskelijoiden sisäänottomäärät pysyivät vakiona. Vuodesta 1994 vuoteen 1998 valmistuvien opinnäytetöiden määrä kaksinkertaistui. Opiskelijoiden valmistumisnopeus johtui osin opettajien yhteisesti hyväksymästä opinnäytetyöohjeesta, johon he pääsivät vaikuttamaan. Aloittaessani Laurea-ammattikorkeakoulussa yliopettajana 1.8.2000 samana päivänä, jolloin viimeiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin ja ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen Suomessa voitiin katsoa päättyneen, pääsin seuraamaan aitiopaikalta Suomen ensimmäisen ammattikorkeakoulun ja viimeiseksi ammattikorkeakouluksi hyväksytyin kehittymistä.

Vuosina 1995–1998 nousi kysymyksiä opinnäytetyöohjeen prosessista. Miten yhteinen hyväksytty malli vaikutti opiskelijan opinnäytetyössä käyttämään innovatiivisuuteen, tai millä tavoin omassa tiedekunnassa opittu tapa tehdä opinnäytetöitä vaikutti ohjaajaan ja opinnäytetöiden ohjaamiseen, tai oliko muilla ammattikorkeakouluilla samanlaisia ongelmia opinnäytetöidensä kanssa? Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä kiteytyi edellisiä kysymyksiä pohdittaessa: minkälaisina opinnäytetöiden ohjaajat näkevät yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt?

Eri tiedekunnista valmistuneiden ohjaajien ohjaustavat saattavat erota toisistaan. Jos tiedekunnat eroavat toisistaan, tiedekuntien erot voivat näkyä silloin myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Ammattikorkeakoulujen opettajien pätevyysvaatimukseen kuuluu maisterintutkinto, kolme vuotta ammattialalla toimimista ja pedagoginen pätevyys eli vähintään 35 opintoviikkoa pedagogisia opintoja. Pedagogiset opinnot ovat kasvatustieteellisiä opintoja. Asiaa voisi tarkastella myös toisin, eli miten vaikuttavat ammattikorkeakoulun opettajien pedagogiset opinnot, jotka yleensä suoritetaan vasta maisterintutkinnon jälkeen. Muokkautuvatko ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt kasvatustieteellisen ajattelun kautta, koska pätevyysvaatimusten mukaisesti jokaisella ammattikorkeakoulun opettajalla se olisi yhdistävä tekijä?

Tutkimus rajattiin opinnäytetyöohjaajiin yliopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa. Tarkasteluajankohtana olivat vuodet 2000–2001, jolloin aineisto kerättiin. Suomalaisen ammattikorkeakoulun nuoruuden takia opiskelijoiden mielipide jätettiin pois tarkastelusta, joten tutkimus tarkentui yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajien vastausten vertailuksi. Opinnäytetyöohjeita on yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (ks. Helakorpi 1999), opiskelijoiden kokemista opinnäytetyöhön liittyvistä ongelmista on jo tehty tutkimuksia (esim. Hakala 1993), ja eri tieteenalan opinnäytetöitä vertailevia tutkimuksia on olemassa (esim. Pajala ja Lampinen 2001.) Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden eroja oli vuoteen 2001 mennessä tarkasteltu vähän.

Tästä tutkimuksesta lankeaa suurin kiitos ohjaajalleni, dosentti KT Pentti Nikkaselle, joka tarkasti PD työni ja ehdotti tutkimuksen jatkamista pitemmälle. Professori, FT Pekka Ruohotietä kiitän saamastani avusta ja mahdollisuudesta tutkia ammattialaa osaavan joukon jäsenenä. Rehtori, FT Pentti Rauhalalle kiitos tuesta ja saamastani kirjoitusvapaasta. KT Markku Luomalle kiitos rakentavista korjausehdotuksista. Kaikille tutkimuskeskusteluun liittyneille tutkijoille ja opettajille esitän kiitokseni. Kiitos Laurea -ammattikorkeakoululle ja Haaga Instituutin ammattikorkeakoululle sekä niiden johdoille kannustuksesta. Miltei jokaisen väitöskirjan taustavoimat ovat lopulta perhepiiristä, jonka pitkämielisyys auttaa tutkijan yksinäistä puurtamista. Esitän kiitokseni neljälle muusalleni, vaimolleni, professori, ETT Marina Heinospelä sekä tyttärilleni Sadulle, Merille ja Saralle, joille omistan väitöskirjatyöni.

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä. Ammattikorkeakoulujen halua jäljitellä yliopistomaailmaa kutsutaan käsitteellä akateeminen noste (academic drift), joka saattaa näkyä opinnäytetöiden samankaltaisuutena. Tutkimustehtävää tarkastellaan yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin liittyvän akateeminen noste -käsitteen kautta. Onko ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä akateeminen noste vai mahdollisesti jokin muu yhteys, jolla opinnäytetöiden yhtenevyyttä tai eroja voidaan selittää. Tutkimuksen kaksi pääongelmaa ovat i) millaisia käsityksiä opinnäytetyön ohjaajilla on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä ja ii) onko yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ohjaajien mielestä eroja tai samankaltaisuuksia. Alaongelmina esitettiin kysymykset: ii₁) onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja, ii₂) onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien mielestä erottaa opinnäytetyöt toisistaan, ii₃) näkevätkö opinnäytetöiden ohjaajat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä yhteneviä ominaisuuksia sekä ii₄) miten ammattikorkeakoulunoste näkyy akateemisen noste -käsitteen rinnalla korkeakoulujen opinnäytetöissä.

Tutkimusaineisto kerättiin yliopistoista ja ammattikorkeakouluista kaksivaiheisesti vuonna 2001. Ensimmäisessä vaiheessa kyselylomakkeita lähetettiin 128, joista yliopistoihin 71 ja ammattikorkeakouluihin 57. Kysymyslomakkeita palautui 87. Toisessa vaiheessa conjoint-korttiniippuja lähetettiin 100, palautusprosentin ollessa 84 %. Tutkimusmenetelminä käytettiin sisällönanalyysiä, erotteluanalyysiä, korrespondenssianalyysiä ja conjoint-analyysiä.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä oli vastaajien mielestä selviä eroja ja yhtenevyyksiä. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvattiin ammattialaan keskittyviksi, uutta tuottaviksi, soveltaviksi, suppeiksi, monialaisiksi, ammatilähtöisiksi, selvittäviksi, työelämälähtöisiksi, ajankohtaisiksi ja hyödynnettävissä oleviksi. Yliopistojen opinnäytetöitä kuvattiin tieteenalaa kehittäviksi, uutta tuottaviksi, soveltaviksi, syvällisiksi, laajoiksi, monialaisiksi, analyttisiksi, tutkiviksi, ongelmalähtöisiksi, ajankohtaisiksi ja hyödynnettävissä oleviksi. Yhteisinä ominaisuuksina yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä oli monialaisuus, uutta tuottava, soveltava, ajankohtaisuus ja hyödynnettävissä oleva. Opinnäytetöihin liittyvänä akateemisen nosteen rinnalla näkyi myös ammattikorkeakoulunoste. Tutkimuksen perusteella voitiin olettaa, että sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ottavat opinnäytetöiden osalta mallia toisistaan.

Avainsanat

Akateeminen noste, ammattikorkeakoulunoste, opinnäytetyö, conjoint-analyysi, ohjaaja

Abstract

The purpose of this study was to view the supervisors' opinions on undergraduate theses both in polytechnic schools and universities. The focus of this study is the academic drift that has been used as a term in explaining why polytechnic schools are so prone to mimic the academic world. There were two main questions in this study: i) what kind of impressions the supervisors have about polytechnic and university theses and ii) were there differences or equalities between university and polytechnic theses in supervisors mind. The second question was further divided to the following aspects: ii₁) were there any single differences between university and polytechnic theses, ii₂) were there any group of differences between university and polytechnic theses in supervisors opinions, ii₃) do the supervisors see any equalities between university and polytechnic theses, and ii₄) how is the concept of polytechnic drift seen compared to academic drift in the theses.

The data was gathered from Finnish Universities and Polytechnic schools in two turns in 2001. At first 71 questionnaires were sent to Universities and 57 to Polytechnic schools with 87 being answered. In the second turn 100 conjoint card envelopes were sent with a return rate of 84 %. Research methods used in this study were content analysis, correspondence analysis, discriminant analysis and conjoint analysis.

The study showed that there were differences and equalities between university and polytechnic theses. The theses made in polytechnic schools were described with attributes such as short, focused on the profession, novel, applied, multidisciplinary, up-to-date, and useful. The university theses were described with attributes such as developing of the area, novel, applied, broad, multidisciplinary, analytical, research oriented, problem based, up-to-date and useful. The attributes describing both university and polytechnic theses were multidisciplinary, novel, applied, up-to-date and useful. The results showed that an opposite term for the academic drift can be seen as a polytechnic drift. Thus, both the universities and polytechnic schools mimic each other regarding undergraduate theses.

Keywords

Academic drift, polytechnic drift, thesis, conjoint analysis, supervisor

SISÄLLYSLUETTELO

Esipuhe	3
Tiivistelmä	5
Abstract	6
Sisällysluettelo	7
Taulukot	12
Kuviot	14
1 JOHDANTO	16
1.1 Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen nykytilanne	16
1.2 Suomen korkeakoulujärjestelmä rakenteellisesti	19
1.3 Tutkimustehtävä	21
1.4 Tutkimuksen rakenne	22
1.5 Tutkimuksen lähestymistapa	23
2 OPINNÄYTETYÖT KORKEAKOULUKONTEKSTISSA	25
2.1 Ammattikorkeakoulut Suomessa	25
2.1.1 Ammattikorkeakoulun tehtävä	25
2.1.2 Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän historia	28
2.1.3 Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmä	30
2.1.4 Ammattikorkeakoulututkinto	32
2.1.5 Kelpoisuus ammattikorkeakouluvirkoihin	34

2.2 Yliopistot Suomessa	35
2.2.1 Yliopiston tehtävä ja historia	35
2.2.2 Yliopisto-opiskelijan valmistumisaika	41
2.2.3 Kelpoisuus yliopistoihin	42
2.3 Tiede- ja ammattikorkeakoulujen asema Suomessa	43
2.4 Opinnäytetyöt Suomessa	51
2.4.1 Opinnäytetyön vakuuttavuus ja suhde lukijaan	53
2.4.2 Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa	54
2.4.3 Opinnäytetöiden erot koulutusaloilla	58
2.4.4 Opinnäytetyö yliopistossa	59
2.4.5 Opinnäytetöiden erot tiedekunnissa	61
2.4.6 Opinnäytetöiden erot yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa	62
2.5 Opinnäytetöiden ohjaajista ja ohjauksesta	67
2.5.1 Opinnäytetöiden ohjaus	67
2.5.1.1 Opinnäytetöiden ohjaus ammattikorkeakouluissa	71
2.5.1.2 Opinnäytetöiden ohjaus yliopistoissa	74
2.5.2 Opinnäytetyön ohjaajan toimintaympäristö	85
2.5.3 Opinnäytetyön ohjaaja yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa	97

3 AKATEEMISUUS JA OPINNÄYTETÖIDEN OMINAISUUKSIA	107
3.1 Akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste	107
3.1.1 Profioiden synty	107
3.1.2 Akateeminen noste	112
3.1.3 Ammattikorkeakoulunoste	116
3.1.4 Suomen korkeakoulutusjärjestelmään liittyviä näkökulmia ja niiden vaikutus nosteheiluriin	121
3.2 Opinnäytetöiden ominaisuuksia	126
3.2.1 Opinnäytetyö laadullisena tuotteena	126
3.2.2 Valmistumisajat tutkinnoissa	127
3.2.3 Tieto, tieteellisyys ja tiedon käsitys opinnäytetöissä	130
3.2.4 Teoreettisuus opinnäytetöissä	140
3.2.5 Tutkimuksellisuus opinnäytetöissä	142
3.2.5.1. Tutkimukset yliopistoissa	147
3.2.5.2. Tutkimukset ammattikorkeakouluissa	149
3.2.6 Tutkimustyyppit opinnäytetöissä	155
3.2.7 Käytännönläheisyys opinnäytetöissä	159
3.2.8 Yhteenveto opinnäytetöihin liittyvistä attribuuteista	160
4 TUTKIMUSMALLI SEKÄ TUTKIMUKSEN PÄÄ- JA ALAONGELMAT	162
5 TOTEUTUS	165
5.1 Menetelmän valinta tähän tutkimukseen	165
5.2 Conjoint-analyysi käsitteenä	167
5.2.1 Conjoint-analyysin historia	167
5.2.2 Conjoint-analyysimalleja	172

5.2.3 Aineistonkeruumenetelmät conjoint-analyysissä	173
5.2.4 Attribuuttien keskinäisten suhteiden laskeminen	176
5.2.5 Reliabiliteetti ja validiteetti conjoint-menetelmässä	177
5.2.6 Yhteenveto conjoint-analyysistä	178
5.3 Aineiston keruu	178
5.3.1 Aineiston keruu sisällönanalyysiin	179
5.3.2 Vastaajaryhmien erot	182
5.3.3 Conjoint-korttien keruu	183
5.3.4 Conjoint-korttien attribuuttien valintaan kerätyn aineiston luotettavuus	183
6 TULOKSET	186
6.1 Sisällönanalyysin tulokset	186
6.1.1 Sisällönanalyysin yhtäläiset vastaukset ammattikorkeakouluista ja yliopistoista	186
6.1.2 Sisällönanalyysi ammattikorkeakouluista tulleissa vastauksissa mainituista eroavuuksista	186
6.1.3 Sisällönanalyysi yliopistoista tulleissa vastauksissa mainituista eroavuuksista	187
6.2 Korrespondenssianalyysi opinnäytetöitä kuvaavista attribuuteista	188
6.3 Erotteluanalyysi opinnäytetöiden attribuuteista	191
6.4 Attribuutit conjoint-kortteihin	192
6.5 Conjoint-analyysin tulokset	193
6.5.1 Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksien erottuminen	194
6.5.2 Yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksien erottuminen	197

6.5.3 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuudet yhdessä	200
6.5.4 Opinnäytetöiden pääattribuuttien tasojen vertailu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä	201
7 POHDINTA	204
7.1 Tutkimuksen lähtökohdista	204
7.2 Tulosten arviointia	204
7.2.1 Valmistumisajat ja opinnäytetyö	219
7.2.2 Tieteellisyys ja opinnäytetyö	220
7.2.3 Teoreettisuus ja opinnäytetyö	222
7.2.4 Tutkimuksellisuus ja opinnäytetyö	223
7.2.5 Eri tutkimustyypit opinnäytetyössä	224
7.2.6 Käytännönläheisyys ja opinnäytetyö	225
7.2.7 Opinnäytetöiden ohjaajia erottavat ominaisuudet	226
7.3 Tutkimuksen luotettavuudesta	228
7.3.1 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	228
7.3.2. Conjoint-menetelmän kehittämisestä	230
7.4 Johtopäätökset	234
7.5 Uusia tutkimusaiheita	237
LÄHTEET	240
LIITTEET	271

Taulukot	sivu
Taulukko 1. Oppilaitoksia ja opiskelijoita Suomessa vuonna 2001 (OPM 2001; OAJ Fakta 2001)	21
Taulukko 2. Tiedon orientaatio erilaisissa opinnäytetöissä (Kyrö 2003)	63
Taulukko 3. Asiantuntijuuden luonne ja ideaalityypit (Ahola & Välimaa 2002, 9; Teichler 2000)	65
Taulukko 4. Opinnäytetöiden erot yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa eri lähtökohdista tarkasteltuna	66
Taulukko 5. Hyvän opinnäytetyön ohjaajan ja ohjausprosessin ominaisuuksia	85
Taulukko 6. Opinnäytetyön ohjauksen reunaehtojen eroja	106
Taulukko 7. Esimerkkejä akateemisen vetovoiman ja markkinavetovoiman vaikutuksista kaksijakoisessa suomalaisessa korkeakoulutusjärjestelmässä (Rinne 2002, 85)	116
Taulukko 8. Yliopistoihin lähetetyt kysymyslomakkeet	180
Taulukko 9. Attribuuttien kerääminen kyselylomakkeella	181
Taulukko 10. Palautetut conjoint-kortit	183
Taulukko 11. Vastaajien käsityksiä opinnäytetöistä sisällönanalyyysissä (Liite 10 ja Taulukko 12)	188
Taulukko 12. Conjoint-kortteihin valitut attribuutit ja niiden tasot	193
Taulukko 13. Conjoint-korttien pääattribuutit ammattikorkeakoulujossa	194
Taulukko 14. Pääattribuutti Käytännönläheisyys ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	195
Taulukko 15. Pääattribuutti Tieteellisyys ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	195
Taulukko 16. Pääattribuutti Teoreettisuus ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	196
Taulukko 17. Pääattribuutti Tutkimustyyppi ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	196

Taulukko 18. Pääattribuutti Valmistumisaika ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	196
Taulukko 19. Pääattribuutti Valmistumisaika diskreettinä muutujana ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa	197
Taulukko 20. Conjoint-korttien pääattribuutit yliopistoajossa.	198
Taulukko 21. Pääattribuutti Valmistumisaika ja sen tasot yliopistoaineistossa	198
Taulukko 22. Pääattribuutti Käytännönläheisyys ja sen tasot yliopistoaineistossa	198
Taulukko 23. Pääattribuutti Tieteellisyys ja sen tasot yliopistoaineistossa	199
Taulukko 24. Pääattribuutti Tutkimustyyppi ja sen tasot yliopistoaineistossa	199
Taulukko 25. Pääattribuutti Teoreettisuus ja sen tasot yliopistoaineistossa	199
Taulukko 26. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset ammattikorkeakoulujen opinnäytetyötä kuvaavista ominaisuuksista	208
Taulukko 27. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset yliopistojen opinnäytetyötä kuvaavista ominaisuuksista	209

Kuviot	sivu
Kuvio 1. Korkea-aste ja toinen aste Suomen koulutusjärjestelmässä 1999 (Opetusministeriö 1999)	20
Kuvio 2. Ammattikorkeakoulumainen osaaminen (Raij 2000, 126)	33
Kuvio 3. Korkeakoulujen tärkeimmät yhteistyötahot (Kinnunen 2001, 13; Schutte & van der Sijde 2000)	46
Kuvio 4. Verkostot oppimisen ja kehityksen perustana (Markkula 21.11.2001)	47
Kuvio 5. Opiskelijan ja ohjaajan tietorakenteista käytettäviä käsitteitä (Ahonen 1995, 118; Vesterinen 2001, 63)	70
Kuvio 6. Itseohjautuvuuteen ohjaava -malli (Grow 1991; Lehtinen & Jokinen 1996)	83
Kuvio 7. Ohjauksen määrä oppimisprosessin eri vaiheissa (mukaiillen: Lehtinen & Jokinen 1996)	83
Kuvio 8. Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen vaiheet (Hakala 1996, 55; Perry 1970, 58)	100
Kuvio 9. Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -heiluri	117
Kuvio 10. Hegelin heiluri akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen välillä (Mukaiillen: Kinnunen 2001, 13; Markkula 2001; Rinne 2002, 85)	118
Kuvio 11. Pelkkien akateemisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä	119
Kuvio 12. Toisistaan erillisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä	120
Kuvio 13. Ammattikorkeakoulumaisten ja akateemisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä, jos niillä on yhteisiä ja erottavia ominaisuuksia	120
Kuvio 14. Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttaneita näkökulmia	121
Kuvio 15. Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttavat neljä pääsektoria tetraedrina	122
Kuvio 16. Tieteiden asettuminen teoreettisuuden asteen suhteen (Airaksinen 1994, 107)	141
Kuvio 17. Tutkimusmalli	162
Kuvio 18. Tutkimusmenetelmät tähän tutkimukseen sekä tutkimuksen etenemisjärjestys (mukaiiltuna Metsämuuronen 2001, 61)	167

Kuvio 19. Conjoint-analyysin kulku (Metsämuuronen 2001, 61)	174
Kuvio 20. Preferenssin mittaaminen conjoint-analyysissä (Hu 1996)	176
Kuvio 21. Vastaajien toiminta opinnäytetöiden ohjaajana yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa	182
Kuvio 22. Yliopistojen opinnäytetöitä kuvaavat attribuutit kaksiulotteisessa (dimension) korrespondenssiesityskoordinaatistossa.	189
Kuvio 23. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavat attribuutit kaksiulotteisessa (dimension) korrespondenssiesityskoordinaatistossa.	189
Kuvio 24. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöiden attribuuttien korrespondenssiesityskoordinaatit päällekkäin.	190
Kuvio 25. Erotteluanalyysin attribuutit erottelufunktioiden (functions) graafisena esityksenä	191
Kuvio 26. Profiilit, pääattribuutit ja niiden tasot conjoint-korteissa	193
Kuvio 27. Pääattribuuttien keskimääräinen painoarvo (Averaged Importance) yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa	200
Kuvio 28. Käsitepareja akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen rinnalla	205
Kuvio 29. Akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä	205
Kuvio 30. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eroista ja yhtäläisyyksistä	211
Kuvio 31. Ammattikorkeakoulumainen opinnäytetyö (Raija 2000 mukailleen)	213

1 JOHDANTO

Vuoden 1994 ammattikorkeakoululain lausuntokierroksella korkeakoulujen rehtorien neuvosto totesi, että ammattikorkeakouluja ja niiden toimintaa ei tullut kuvata yliopiston käsittein. ”Tutkimuksen asema on yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erottelun avainkysymys ja näin ollen tutkimus- ja kehitystyön sijasta tulisi ammattikorkeakouluissa puhua kehitystoiminnasta.” (Mäenpää 2002, 50). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ja väliaikaiset ammattikorkeakoulut olivat tästä kysymyksestä eri mieltä. Asiasta keskustellaan vieläkin. Salminen (2001) näki Suomessa ammattikorkeakoulukokeilujen erääksi keskeisimmäksi tavoitteeksi koulutustason sisällöllisen kohottamisen. Kokeilujen käynnistyttyä monilla aloilla heräsi kysymys, kouluttavatko yliopisto ja ammattikorkeakoulu päällekkäisesti ja mikä on yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suhde. On huomion arvoista, joskaan ei yllättävää, että taidekorkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen välisestä työnjaoista ei ole syntynyt mittavaa kysymystä, vaikka näilläkin on yhteisiä alueita.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tehtävän ja keskinäisen roolin tarkasteluun liittyvät tiiviisti kysymykset tiedonintressistä, tiede- ja tietoperustasta sekä lähestymistavasta. Näiden selkeyttäminen on oleellista kummankin instituution koulutustehtävien kannalta, koska ne vaikuttavat ammattikorkeakoulun opetuksen ja tutkimusotteen hahmottamiseen ja suuntautumiseen (Salminen 2001). Rinteen (2002, 89) sanoin ”jotkut väittävät, että on vaikeaa erottaa, opiskeleeko ammattikorkeakoulussa vaiko yliopistossa, jos kukaan ei kerro.”

Työmarkkinoiden muutosten ohella koulutuksesta työelämään siirtymiseen on vaikuttanut koulutusaikojen pidentyminen ja kouluttautumismahdollisuuksien lisääntyminen. Kun vanhemmat yleensä haluavat lapsilleen parhaan mahdollisen koulutuksen, ja lapset puolestaan haluavat täyttää vanhempiansa toiveet ja parantaa työmarkkinakelpoisuuttaan, koulutukseen osallistuminen lisääntyy ja koulutusajat pitenevät (Chislow & Hurrelmann 1995, 126). Tutkinnoista ja koulutuksesta on tullut itsestään selviä sosiaalistumisriittejä, joiden ulkopuolelle jääminen on osoitus vakavasta sosiaalisten normien kyseenalaistamisesta. Näyttää siltä, että yhteiskunnan panostus koulutukseen ei enää lisää entisessä mitassa tuottavuutta (Chisholm & Hurrelman 1995, 126; Nyssölä 1999, 169). Nevalan (1999) mielestä opiskelijakuntaa on Suomessa tutkittu kohtuullisen paljon. Sen sijaan korkeakoulupoliittinen tutkimusperinne on vielä varsin ohut, onhan koko moderni korkeakoulupoliittika Suomessa vasta noin kolmen vuosikymmenen ikäistä (Nevala 1999, 24) ja ammattikorkeakoulut kymmenen vuoden ikäisiä.

Bolognan sopimus (Liite 1) tuo muutoksia korkeakoulukenttään seuraavina vuosina, opinnäytetöiden muoto on keskeisesti siinä mukana. Viimeinen ammattikorkeakoulu vakinaistettiin vuonna 2000, joten lakisääteisen kolmen ja puolen vuoden opiskeluajan jälkeen kaikki ammattikorkeakouluopiskelijat valmistuivat vakinaistetuista ammattikorkeakouluista vuonna 2004. Vuonna 2006 tulee kymmenen vuotta siitä, kun ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin Suomessa, eli ammattikorkeakoulujen kokeilusta on siirrytty vakiintumisvaiheeseen. Rakenteelliset osat ammattikorkeakouluissa ovat pitkälti kunnossa, on aika siirtyä sisällöllisiin asioihin, kuten esimerkiksi opinnäytetöihin liittyviin tekijöihin.

1.1 Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen nykytilanne

Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu oli mukana ensimmäisenä suomalaisena ammattikorkeakoulukokeilussa vuonna 1991. Tämän tutkimuksen aloitusvaiheessa ammattikorkeakouluja oli 22

(vuonna 1997), jolloin oli yhdentymisvaihe, eli olemassa oleviin ammattikorkeakouluihin liitettiin muita opistoja ja ammatillisia oppilaitoksia. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluvaiheen lopussa ammattikorkeakouluja oletettiin olevan 30 (Nordström 1998), kuten lopulta kävikin (OAJ Fakta 2001). Ahola kirjoitti vuonna 1996 seuraavasti: “Kuitenkin täytyy muistaa, että suomalaisen ammattikorkeakoulun lähtökohdat kiinnittyvät tiukasti koulutusekspansion ongelmiin sekä tarpeisiin ohjata oppilasvirtoja. Vaikka kansallisen koulutususkon ja tasa-arvopolitiikan hengessä koulutusmahdollisuuksia on parannettu, koulutusta pidennetty ja umpiperiä poistettu, koulutusjärjestelmää on samalla rakennettu pala palalta siten, että käytännöllisille elämänurille soveliaat saataisiin erotettua pitkään, teoreettiseen koulutusväylään suuntautuvista. Tähän historiaan asettuvat niin keskikoulu-uudistus, keskiasteen uudistus kuin nykyinen ammattikorkeakouluhankekin. Koulutuspolitiikan näkökulmasta korkeakoulutuksen eri sektorit ovat ‘different but equal’, mutta koulutuksen hierarkisuus näkyy niin korkeakoulutuksen eri sektoreille hakeutumisessa kuin pääsyssäkin ja taistelu niukasta koulutuspääomasta saa yhä useamman yrittämään yhä ylemmäs koulutustikkailla. Ei ole mikään ihme, että ammattikorkeakoululla – varsinkin kun se on uusi järjestelmä, johon kohdistuu monia ristiriitaisia odotuksia ja toiveita – on tässä näytelmässä useita erilaisia rooleja”. (Ahola 1996, 37.)

Ammattikorkeakoulu-uudistusta opetusministeri Heinonen piti positiivisena kehityksenä. Uudistus oli hänen mielestään eräänlainen muutoslumipallo, joka vyöryessään aiheutti myös muita positiivisia lumipalloja. Heinonen mainitsi, kuinka myös yliopistot ovat alueellista vaikuttavuutta korostavien ammattikorkeakoulujen synnyn seurauksena ottaneet lähialueidensa asian omakseen. (Liljander 2002, 11.) Positiivisia puolia on lainattu puolin jos toisin, erojakin pitäisi olla, jotta ammattikorkeakoulu ja yliopistot erottautuisivat suomalaisen duaalimallin mukaisesti. Lampinen (2002) näkee esimerkiksi vaarana, että jos tutkimuksen arvostus lisääntyy, nostaen tekijänsä sankarin rooliin ja samalla korkeatasoisen opetuksen arvostus vähenee, voi edessä olla yliopistollisen ja ammatillisen korkeakoulutuksen yhteensulautuminen. Liljanderin (2002, 14) sanoin ”ammattikorkeakoulujen pitää säilyttää erityinen herkkyytensä työ- ja elinkeinoelämän suuntaan. Koulutuksen alue- ja työelämälähtöisyyttä ei saa unohtaa silloinkaan, kun puhutaan ammattikorkeakoulujen autonomiasta”. Ainakin eron pitäisi näkyä tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä.

“Korkeakoulutus on Suomessa käynyt toisen maailmansodan jälkeen läpi historiansa suurimmat muutokset. Akateemis-traditionaalista koulutusperinteestä on siirrytty lähes tulosvastuulliseen yritys yliopistoon. Lisäksi viime vuosina käynnistyneet ammattikorkeakoulu värittävät osaltaan ylimmän opetuksen kenttää ja ohjaavat opiskelijoiden hakeutumista uudella tavalla: kilpailu koulutusmarkkinoilla on kiristynyt.” (Ahola & Nurmi 1995; Nevala 1996, 19.)

Uuden korkeakoulupolitiikan taustana olivat yhteiskunnalliset rakennemuutokset sekä koulutuksen aseman ja arvostuksen muuttuminen niin Suomessa kuin koko läntisessä Euroopassakin. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 37–40.) Yliopistoja syntyi eri kaupunkeihin ja tietokeskittymät hajosivat tasaisemmin Suomeen. Suomen väestörakenne muuttui suurten ikäluokkien myötä 1940–50-lukujen vaihteessa. Korkeakoulutuksen kannalta tärkeää oli väestönkasvuun liittynyt oppikoululaitoksen laajentuminen (Kiuasmaa 1982, 393). Pariissa vuosikymmenessä yliopistoon johtavien koulujen määrä kaksinkertaistui, mikä takasi entistä suuremmalle nuorisjoukolle opiskelupaikan. Lisäksi oppikoululaitos lukioineen levisi 1960-luvulla nimenomaan maaseudulle ja tarjosi opiskelumahdollisuuden entistä useammalle, jotka aikaisemmin pitkien matkojen tai kustannusten vuoksi

olisivat ehkä jättäneet valkolakin tavoittelemisen (Autio 1990; Nevala 1996, 20). Opiskelumahdollisuudet tasapuolistuivat koko Suomen alueella.

Lukion käynnin yleistyminen kasvatti koulutuspaiketta yliopistoissa. Samalla ylimpään opetukseen valikoituminen tiukkeni, vapaasta sisään kirjoittautumisesta siirryttiin vähitellen pääsykarsintoihin. Ensimmäisenä valintakokeet vakiintuivat oikeus- ja lääketieteissä sekä teknillisessä koulutuksessa. Viimeisinä vapaasta sisään kirjoittautumisesta luovuttiin yhteiskuntatieteellisillä ja humanistisilla aloilla (Ronkainen 1992). Kun läheskään kaikki ylioppilaat eivät enää mahtuneet korkeakouluhin, muodostui Suomeen ylioppilassuma tai ylioppilasvaranto, koska koulutukseen hakeutuvien nuorten ja tehtyjen koulutussuunnitelmien tavoitteet jäivät kauaksi toisistaan. Ylioppilaaksi pääsi selvästi suurempi osa ikäluokasta kuin oli laskettu. Niinpä ylioppilaiden sijoittuminen jatkokoulutukseen hidastui 1960-luvulta lähtien: yhä harvempi nuori pääsi aloittamaan opiskelunsa ylioppilasvuotenaan. Vuonna 1990 korkeakouluopinnot aloitti 18 % ja vuonna 1996 61 % ikäluokasta (Korkeakoulutilasto 1996/67). Viime vuosina tilanne on vähitellen parantunut korkeakoulupoliittisten erityistoimien avulla, esimerkiksi ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakevia suosimalla. Toisaalta vuosittain ylioppilastutkinnon suorittaneiden ylioppilaiden määrä laski 1980–90-lukujen taitteessa samalla, kun korkeimpaan koulutukseen otettiin aikaisempaa enemmän uusia opiskelijoita. Kilpailu korkeakoulupaikoista säilyi. Moninkertainen koulutus lisääntyi koko ajan, sillä korkeakouluhin pääsyä odottelevat nuoret hankkivat itselleen jonkin muun, useimmiten keskiasteen ammatillisen koulutuksen. Ylioppilaiden määrä keskiasteen ammatillisissa oppilaitoksissa nousi 1980-luvulla. Samalla uusien korkeakouluopiskelijoiden pohjakoulutus muuttui, sillä 1978 vielä noin 93 %:lla aloittaneista oli takanaan vain ylioppilastutkinto, vuosikymmentä myöhemmin se oli enää noin 74 %:lla (Nevala 1996, 22; ks. Heikkilä 1991, 123–125). Moninkertainen pohjakoulutus ei ollut kansantaloudellisesti ja kansallisesti kovin järkevää, vaikka puhutaankin elinikäisestä oppimisestä. Koska yliopistoon hyväksyminen oli vaikeutunut, pyrkijät kouluttautuivat alemmissa asteissa ennen lopullista yliopistoon pääsemistään.

Keskiasteen ammatillisen koulutusjärjestelmän ongelmien ja kansainvälistymisen takia 1980-luvun loppupuolella rakennettiin Suomeen ammattikorkeakoulujärjestelmää. Keskiasteen tutkintojen kansainvälinen vertailtavuus oli hankalaa, opetussuunnitelmat hajanaisia ja ongelmana oli myös opiskelijoiden päällekkäinen kouluttautuminen. Yliopistoon hakeutuvien määrä oli paisunut kohtuuttoman suureksi korkeakoulujen opiskelijapaikkoihin verrattuna. Yliopistojen pääsykokeissa hylätyt hakeutuivat usein keskiasteen ammatillisiin oppilaitoksiin odottamaan seuraavan vuoden pääsykokeita. Joka toinen ylioppilas keskeytti kaksi ammatillista tai korkeakoulututkintoa. Perinteiselle yliopistokoulutukselle oli tarpeellista löytää houkutteleva vaihtoehto (Lampinen 1998, 96–99; Numminen 1994, 31; Rinne & Vanttaja 1999, 110–111) ja tämä vaihtoehto tai lähinnä täydentävä koulutusväylä oli ammattikorkeakoulut yliopistojen rinnalle.

Nevala (1999) väittää lukion yleistymisen ja laajentumisen maaseutupaikkakunnille nostaneen ylioppilaiksi päässeiden ja siten korkeakoulukelpoisten määrää. Ylioppilastutkinnon suoritti vuonna 1950 yli 4100 nuorta, eli noin 6,7 % 18-vuotiaiden ikäluokasta. Parissa vuosikymmenessä tilanne muuttui, sillä vuonna 1970 ylioppilaita oli lähes 20 000, mikä vastasi yli 23 %:n osuutta 18-vuotiaiden ikäluokasta. Vuoteen 1988 tultaessa ylioppilaaksi päässeiden suhteellinen osuus ikäluokasta oli noussut jo puoleen (Kivinen 1988.). Oppilasmäärät kasvoivat kaikilla tasoilla. Koulutusjärjestelmä sopeutui oppilasvirtoihin, vaikka periaatteessa järjestelmän olisi pitänyt päinvastoin ohjaila eri koulutusportaille. Oppikoulun yleistyminen toisen maailmansodan jälkeen pakotti rinnakkais-

koulun yhtenäiskouluksi. Uudistuksen jälkeen lukio veti kasvavan joukon oppilaita ja oltiin uudessa kriisitilanteessa: osa väestöstä sai 12-vuotisen ja osa 9-vuotisen peruskoulutuksen. Niinpä osa halutuimmista jatkokoulutusväylistä oli avoinna vain ensin mainitulle ryhmälle. Oltiin lähellä uutta rinnakkaiskouluvaihtetta (Kivinen 1988, 285–286), joka lopulta johti korkeakoulujen duaalimalliin.

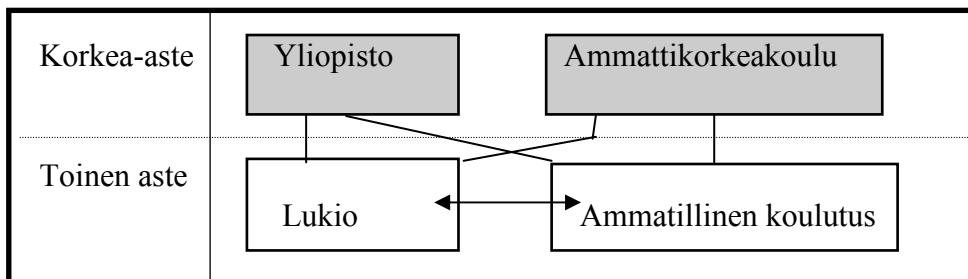
Kivisen mielestä 1970-luvun uudistuksissa valtiovalta muokkasi korkeakoulutuksen yhdenmuotoiseen, ylempiin korkeakoulututkintoihin valmistavaan yliopiston malliin. Paradoksaalisesti sama muotti haluttiin ulottaa myös taidekorkeakouluihin, jotka eivät siihen taipuneet, mikä puolestaan selittänee niiden menestymisen. Korkeakoulutusta valjastettiin aiempaa likeisemmin myös elinkeinoelämän palvelukseen. Kaavailtiin toimintoja eriyttäviä uudistuksia. Yhtäältä luotiin ammattikorkeakouluja, suunniteltiin otettavaksi käyttöön kolmivuotiset alemmat tutkinnot, toisaalta esitettiin graduate schooleja tehostettuine tohtorinkoulutusohjelmineen ja tutkimuskeskuksineen. (Kivinen 1995, 8.) Näistä kaikista näkyvin ja keskustelua aiheuttavin uudistus oli ammattikorkeakoulumalli.

Oma vaikutuksensa oli Human Capital -teorialla, joka toisen maailmansodan jälkeen vakiintui länsimaissa tärkeäksi modernin koulutuspolitiikan perusteluksi. Teorian mukaan koulutukseen panostaminen maksoi itsensä nopeasti takaisin yksilön ja yhteiskunnan tasolla: korkeampi koulutus takasi ihmiselle paremmat tulot ja elämisen laadun ja yhteiskunta hyötyi jäsentensä aikaisempaa korkeammasta koulutustasosta (Kolbe 1996, 23; Lehtisalo & Raivola 1986, 53–57). Koulutuksen panokset ja tuotokset miellettiin varsin suoraviivaisiksi ja koulutus kokonaisuutena tuottavaksi yhteiskunnalliseksi investoinniksi. Myöhemmin usko näin suoraviivaisiin vaikutuksiin murentui ja uusimmissa tutkimuksissa koulutuksen tuottoja on arvioitu varovaisemmin, joskin edelleen myönteisessä sävyssä (Nevala 1999, 47). Kuitenkin Human Capital -teoriaan viitattiin ammattikorkeakoulun syntyhetkillä. Ikäluokasta 70 %:lle haluttiin korkeakoulututkinto. Rinteen (2002, 89) mukaan ”suomalaisessa ammattikorkeakoulutuksen pystyttämässä kohtaakin kaksi pitkää rinnakkaisista koulustraditiota, yliopistoperinne ja ammattikouluperinne”. Esimerkiksi opinnäytetöitä ei ammattikouluissa ollut aikaisemmin muina kuin päättötöiden nimellä. Siten ammattikorkeakoulujen opinnäytetyömalli synnytettiin väkisin, koulukohtaisesti. Se, kuinka paljon ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä näkyy ammattikoulujen opistomainen perinne, saattaa näkyä tämän tutkimuksen vastaajien vastauksissa.

1.2 Suomen korkeakoulutusjärjestelmä rakenteellisesti

Korkeakoulujen tutkintorakenne on Euroopan maissa kehittymässä kaksiportaiseksi muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (Reichert & Tauch 2003, 7). Suomessa yliopistojen tutkintorakennemuutos noudattelee tätä kehityskulkua (Palonen 2003, 15). Tavoitteena pidetään, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut siirtyvät samanaikaisesti tutkintojen mitoituksessa käytettävään ECTS-järjestelmään (European Credit Transfer System). Käytännössä se merkitsee tutkintojen määrittelyä niiden työmäärän, tason, oppimistulosten, pätevyyksien ja profiilien avulla (Euroopan korkeakoulualueen toteuttaminen 2003, 3). Suomessa korkeakoulututkintojen yhtenäinen viitekehys tarkoittaa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkintojen tarkastelua yhteisessä raamissa (Palonen 2003, 15), johon lukeutuvat myös opinnäytetyöt. Ammattikorkeakoulusektorin on mahdollista kehittää omaleimaista ja yliopistojen tutkimustoimintaa täydentävää tutkimus- ja kehittämistyötä, vaikkakin molempien sektoreiden toiminnassa on väistämättä myös yhtymäkohtia. Ammattikorkeakoulusektorin rooliin kuuluu erityisesti käytäntöön suuntautuvan, ammatillisen tiedon tuottaminen ja kehittäminen. (OPM 2004, 13.)

Suomen korkeakoulujärjestelmä muodostuu kahdesta rinnakkaisesta sektorista: yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut täydentävät toisiaan omilla vahvuusalueillaan ja kummallakin on oma profiilinsa. Yliopistoissa korostuu tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Ammattikorkeakoulut ovat korkeatasoisia työelämän ja sen kehityksen asiantuntijoita. Suomessa on 20 yliopistoa, joista 10 on monitieteistä yliopistoa, 3 teknillistä korkeakoulua, 3 kauppakorkeakoulua ja 4 taideyliopistoa. Kaikissa tehdään tieteellistä tutkimusta ja kaikissa voi suorittaa tohtorin tutkinnon. Ammattikorkeakouluja on 29. Ne ovat pääosin monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, joiden toiminnassa korostuvat yhteydet työelämään. Ammattikorkeakouluopinnot suuntautuvat yliopisto-opintoja käytännöllisemmin ja ammattikorkeakoulut kouluttavat asiantuntijoita työelämän ja sen kehittämisen tehtäviin. Koulutustehtävänsä lisäksi ammattikorkeakoulut harjoittavat opetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä (OPM 1999, 3). Suomessa korkeakoulutuksen tarjonta on laaja. Koko korkeakoululaitoksessa – yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa – oli vuonna 1999 aloituspaikkoja 66 % :lle keskimääräisestä nuorisokäytöstä. Tästä ammattikorkeakoulujen osuus oli 37 % ja yliopistojen 29 %.



Kuvio 1. Korkea-aste ja toinen aste Suomen koulutusjärjestelmässä 1999 (Opetusministeriö 1999)

Lukio on kolmivuotinen yleissivistävää koulutusta antava koulu oppilaille, jotka ovat tavallisesti 16–19-vuotiaita. Lukio päättyy ylioppilastutkinnon suorittamiseen, joka tuottaa kelpoisuuden kaikkeen korkea-asteen koulutukseen. *Ammatillista peruskoulutusta* järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa ja oppisopimuskoulutuksena. Ammatillisen perustutkinnon suorittaminen kestää 2–3 vuotta. Kolmivuotinen ammatillinen perustutkinto tuottaa kelpoisuuden kaikkeen korkea-asteen koulutukseen. (OPM 1999, 4; Kuvio 1; Taulukko 1)

Ammattikorkeakoulut antavat ammatillista korkeakouluopetusta tavallisesti monialaisessa ympäristössä toisen asteen yleissivistävän tai ammatillisen koulutuksen suorittaneille. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen kestää 3,5–4 vuotta (OPM 1999, 4; Kuvio 1). *Yliopistoissa* voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä jatkotutkintoja, joita ovat lisenssiaatin ja tohtorin tutkinnot. Alemman korkeakoulututkinnon suorittaminen kestää yleensä kolme vuotta ja ylempään viisi vuotta. Yliopistolaitos muodostuu monitieteisistä yliopistoista ja erikoistuneista tiede- ja taidekorkeakouluista, joita myös kutsutaan yliopistoiksi (OPM 1999, 4; Kuvio 1). Opetusta annetaan tavallisesti toisella maan virallisista kielistä, eli suomen tai ruotsin kielellä. Kummallakin kieliryhmällä on oma kouluverkkonsa; vain muutamassa oppilaitoksessa annetaan opetusta molemmilla kielillä (OPM 1999, 5).

Taulukko 1. Oppilaitoksia ja opiskelijoita Suomessa vuonna 2001 (OPM 2001, OAJ Fakta 2001)

Oppilaitoksia ja opiskelijoita:	<i>oppilaitoksia</i>	<i>opiskelijoita</i>
lukiot	436	118 000
ammattilliset oppilaitokset	10	26 000
ammattilliset aikuiskoulutuskeskukset	3	2 000
oppisopimuskoulutus		32 000
ammattikorkeakoulut	30	114 100
yliopistot	20	157 000

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2001, jolloin ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Taulukko 1) oli yli 270 000 opiskelijaa, ammattikorkeakouluissa 114 100 opiskelijaa ja yliopistoissa 157 000 opiskelijaa. Vuonna 2003 Suomessa yliopistojen pääpaikkoja oli 20 ja yliopistojen sivutoimipisteitä 12. Yliopistojen toimipisteitä eri paikkakunnilla oli siis yhteensä 32. Ammattikorkeakouluja oli yhteensä 30, mutta ammattikorkeakoulujen toimipisteitä yhteensä 82 paikkakunnalla. Suhde yliopistojen sijaintipaikkakuntien ja ammattikorkeakoulujen sijaintipaikkakuntien välillä oli 0,39 tai 2/5. Jos suhteena käytettiin 20 yliopistoa ja 30 ammattikorkeakoulua, oli suhde 2/3. Jos taas suhteena olivat sijaintipaikkakunnat, eli kuinka monella paikkakunnalla oli yliopiston yksiköitä suhteessa ammattikorkeakoulujen yksiköihin, oli suhde huomattavasti suurempi. Ammattikorkeakoulut olivat levinneet huomattavan paljon laajemmalle kuin yliopistot Suomessa, mikä vaikutti myös siihen, kuinka laajalle alueelle opinnäytetyöt levisivät.

Ammattikorkeakoulujen määräksi mainitaan eri yhteyksissä 29 (OPM 1999; OPM 2004) tai 30 (OPM 2001; OAJ Fakta 2001). Vuonna 1996 aloitti vakinaiselta pohjalta yhdeksän ammattikorkeakoulua, vuonna 1997 seitsemän sekä vuosina 1998 ja 1999 kumpanakin neljä. Vuonna 2000 aloitti viimeiset viisi vakinaistettua ammattikorkeakoulua. Opetusministeriön hallinnonalalla ammattikorkeakoulujen määräksi muodostui 29 (Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa 2004, 11.) Lisäksi sisäasiainministeriön hallinnonalalla toimii Poliisiammattikorkeakoulu ja Ahvenanmaan maakunnassa Högskolan på Åland -niminen ammattikorkeakoulu. Useissa lähteissä on vakiintunut ammattikorkeakoulujen määräksi 30, jota tässäkin tutkimuksessa käytetään ammattikorkeakoulujen laskennallisena määränä.

1.3 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä Suomessa. Opinnäytetöitä ohjaavat yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa akateemisen loppututkinnon suorittaneet ohjaajat. Suomalaisessa korkeakoulujen duaali-järjestelmässä opinnäytetöiden ohjaajat edustavat omaa tieteenalaansa, eli tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajilla on tietty käsitys miltä akateeminen opinnäytetyö näyttää oman alan tiedekunnassa, yliopistossa. Opinnäytetyön ohjaajilla yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa saattaa siten olla samansuuntainen käsitys akateemisen opinnäytetyön perusvaatimuksista.

Ammattikorkeakoulussa opettajien pätevyysvaatimukseen kuuluu akateemisen loppututkinnon lisäksi myös pedagogiset opinnot ja työkokemus, jotka voivat vaikuttaa näkemykseen opinnäytetyöstä. Suomalaisista yliopistoista Åbo Akademi ja Helsingin yliopistolla on monisatavuotinen menneisyys ja tieteen traditio, ammattikorkeakouluilla kymmenen vuotta on täyttymässä. Toisaalta am-

Mainittuja ominaisuuksia käytetään tämän tutkimuksen conjoint-analyysin attribuuteissa ja niiden teoreettinen tarkastelu lähentää menetelmää sekä tutkimustehtävää toisiinsa. Akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen osuudessa on katsaus teorioihin ja käsitteisiin, jotka liittyvät tutkimustehtävään. Toinen ja kolmas luku muodostavat yhdessä tämän tutkimuksen teoriakehyksen. Neljännessä luvussa esitellään tutkimusmalli sekä tutkimuksen pää- ja alaongelmat.

Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen toteutus sekä menetelmävalinnat. Tutkimuksessa käytetty conjoint-analyysi esitellään, koska muualla tuttu menetelmä on harvinaisempi Suomessa ja samalla kerrotaan aineiston keruusta sekä conjoint-analyysin attribuuttien valinnasta. Kuudes luku esittelee tulokset. Kuudennen luvun alussa tulokset esitellään conjoint-analyysin kulun (Kuvio 19) mukaisessa järjestyksessä ja luvun loppuosan rakenne seuraa tutkimusongelmien mukaista järjestystä. Tulosten tarkastelu, pohdinta ja johtopäätökset on seitsemännessä luvussa. Tässä viimeisessä, seitsemännessä luvussa vastataan esitettyihin pää- ja alaongelmiin. Tutkimuksen päättävässä luvussa pohditaan myös conjoint-menetelmän kehittämistä ja uusia tutkimusaiheita.

1.5 Tutkimuksen lähestymistapa

Kvantitatiivisella tutkimusotteella lähestytään tavallisesti yleisestä yksittäiseen, suurista kokonaisuuksista pienempiin tarkentaen, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tutkimusmenetelmänä on conjoint-analyysi (Kuvio 18), jota tuetaan korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä. Conjoint-korttien attribuuttivalinnassa hyödynnetään surveytä sekä sisällönanalyysiä. Conjoint-analyysi perustuu Lancasterin (1966) ajatukseen, että tutkimuskohde on purettavissa osiinsa, attribuutteihin. Opinnäytetöitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa osina, attribuutteina. Conjoint-analyysi asettuu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen rajapintaan, sillä menetelmä perustuu monimuuttujaregressioon ja sen korjauskerrotimeen, mutta käytetyt muuttujat voivat olla jatkuvia tai diskreettejä. Conjoint-analyysi kuuluu kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, jo senkin takia että sen tuloksilta haetaan toistettavuutta.

”Moni aikaansa seuraava ohjaaja on havainnut eräitä ei-toivottuja piirteitä maailman metodimarkkinoilla, jotka näkyvät kyseisten teosten sisällön painotuksena. Kun kvantitatiiviset metodioppaat keskittyvät lähes yksinomaan aineiston käsittelytekniikoihin, kvalitatiivisiin metodeihin pureutuvat oppaat näyttävät sen sijaan keskittyvän miltei tyystin aineiston keruuseen, eivätkä niinkään itse analyysitekniikoihin.” (Hakala 1996, 161.) Conjoint-analyysissä on piirteitä kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisesta tutkimusotteesta, sillä ominaisuuksia käsitellään tilastollisin menetelmin, mutta käsiteltävä aineisto koostuu pääosin sanoista, attribuuteista. Conjoint-analyysillä on mahdollisuus vertailla yksittäisiä ominaisuuksia ja ominaisuusryhmiä toisiinsa, mikä onnistuu vain harvoilla tutkimusmenetelmillä. Tämän tutkimuksen päämenetelmä on conjoint-analyysi, jolla opinnäytetöiden attribuutteja tarkastellaan. Päämenetelmän valinta perustellaan tarkemmin alaluvussa 5.1.

Davisin ja Parkerin (1979) mukaan väitöskirjatutkimuksessa etsitään todisteita, selityksiä tai vastauksia merkittävään ongelmaan tai hypoteesiin. Tutkimuksen kontribuutio voi perustua käsitteen, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Tämä työ liittyy tunnettuun käsitteeseen, academic drift (Gellert 1996; Kivinen 1995; Lampinen & Stenvall 1996; Nevala 1999; Rinne 2002; Trow 1988; Whitburn ym. 1976) ja on teoriaa kehittävä tutkimus. Kyseessä on (Davisin ja Parkeriin viitaten) selitys ja vastaus hypoteesiin, onko akateemisen nosteen rinnalla olemassa jokin toinenkin ilmiö. Akateemisella nosteella on selitetty ammattikorkeakoulujen halua jäljitellä yliopistoa. Akateeminen noste -käsite jää kuitenkin yksipuoliseksi, jos ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen

opinnäytetöissä on yhtenevyyksien lisäksi eroavuuksia. Tämän yhteyden selittää ammattikorkeakoulunoste, josta on aikaisemmissa yhteyksissä käytetty muun muassa nimeä markkinavetovoima (Rinne 2002) tai markkinoinnillisuus (ks. Bowen 1980; Hölttä 1996; Kivirauma 2001). Akateemista nostetta ja sen vastinparia voi tarkastella (Kuviot 11., 12. ja 13.) opinnäytetöiden yhtenevyyksistä ja eroista.

2 OPINNÄYTETYÖT KORKEAKOULUKONTEKSTISSA

Tässä luvussa esitellään korkeakoulujärjestelmäämme kuuluvat opinnäytetyöt. Suomalaisessa duaalimallissa ammattikorkeakoulu ja yliopisto ovat tasavertaisessa asemassa, mutta kuitenkin erilaisia. Ensin esitellään ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Käsittely noudattaa aakkos- ja suuruusjärjestystä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan eroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Opinnäytetöiden ohjausta lähestytään ohjaajuuteen liittyviä eroavuuksia hakien. Luvun teoriakehitys tarkentuu alaluvuittain yleisestä yksittäiseen eli korkeakoulukontekstista opinnäytetöihin ja niiden ohjaajiin.

2.1 Ammattikorkeakoulut Suomessa

Tässä alaluvussa käsitellään ammattikorkeakoulujärjestelmän historiaa Suomessa, Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmää, ammattikorkeakoulututkintoa, opiskelija- ja opettajakelpoisuutta. Ammattikorkeakoulua tarkastellaan ilmiönä, jolla on vasta kymmenvuotinen historia Suomessa. Taustoittamalla ammattikorkeakouluja suhteessa yliopistoihin verrataan näiden järjestelmien eroja ja samankaltaisuuksia.

2.1.1 Ammattikorkeakoulun tehtävä

Raskin (2002, 31) mukaan ammattikorkeakoulujärjestelmällä haluttiin korjata koulutusjärjestelmän rakenteellisia epäkohtia, ottaa huomioon yhteiskunnan ja työelämän muutokset ja parantaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän koulutuksen laatua. Taustalla oli myös pyrkimys Suomen koulutusrakenteiden kansainvälisen vertailtavuuden lisäämiseen ja halu hajanaisen oppilaitosverkon kokoamiseen sekä hallinnollisen päätöksenteon hajauttamiseen. Uudistuksen tavoitteena oli vastata nuorison haluun kouluttaa itseään mahdollisimman hyvin. Ammattikorkeakokeilua koskevan lainsäädännön perusteluissa ammattikorkeakoulujärjestelmän tavoitteiksi asetettiin koulutustason kohottaminen, uusiin ammatitaitovaatimuksiin vastaaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen ja päätösvallan alueellinen hajauttaminen. Ammattikorkeakoulukokeilujen suunnittelun tärkeä tavoite oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen ja eri väestöryhmien tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen.

”Ammattikorkeakoulut antavat ei-yliopistollista ammatillista korkea-asteen koulutusta tavallisesti monialaisessa ympäristössä ylioppilaille ja niille, jotka ovat suorittaneet toisen asteen ammatillisen tutkinnon. Jos opiskelija on suorittanut kaksivuotisen ammattikoulun, hänet voidaan hyväksyä opiskelemaan vain samaa ammattialaa. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen kestää 3,5–4 vuotta.” (Opetushallitus 1999.) Ammattikorkeakoulujen tehtäväksi vahvistettiin kolmen tehtävän yhdistelmä: pedagoginen tehtävä, aluekehitysvaikutustehtävä sekä tutkimus- ja kehittämistehtävä, jotka määritettiin ammattikorkeakoululaissa (Asetus 2003/351).

Korkeakoulujen merkitys alueidensa kehittämisessä on kasvanut olennaisesti 1990-luvulta alkaen. Tämä liittyi muun muassa tieteen ja tekniikan nopeaan kehitykseen; Suomessa on samalla rakennettu osaamisyhteiskuntaa. Alueiden kehityksen edellytyksenä nähtiin ammattikorkeakoulun ja /tai yliopiston vahva rooli. (Kinnunen 2001, 3.) Alueellinen kehittäminen on yksi korkeakoulujen kolmesta päätehtävästä ja opinnäytetyöt ovat sidoksissa alueelliseen kehittämiseen. Toisaalta Hämäläisen ja Kantolan (2002) mielestä keskustelu opetuksen kehittämisestä on jäänyt sivuun ammatti-

korkeakoulujen alueellisen roolin eli aluekehitystehtävän sekä tutkimus- ja kehitystoiminnan korostuessa. Ammattikorkeakouluopinnot vuonna 1995 aloittaneista vain 46 % oli vuoden 1999 loppuun mennessä suorittanut tutkinnon. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1999–2004 määritelty tavoite oli, että 80 % ammattikorkeakouluopiskelijoista suorittaa tutkinnon normatiivisessa ajassa. (Hämäläinen & Kantola 2002, 334.)

Englannissa ammattikorkeakoulujen päätehtävänä oli opettaminen. ”*Hallinnollisen muistion 8/67 mukaisesti ammattikorkeakoulujen (Englannissa) päätehtävä on toimia opetuslaitoksina, mutta myös tutkimuksen mahdollisuus on oltava, sillä tutkimus on välttämätöntä sekä opetustyön kunnolliselle toteuttamiselle että yhteyksien ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi teollisuuden kanssa*”. (Pratt 1997, 184.) ”*Kantavana ajatuksena ammattikorkeakoulupolitiikassa oli tarve tarjota edullista korkeakoulutusta*.” (Pratt 1997, 315.) Suomessakin ammattikorkeakoulujen päätehtävä on ollut opettaminen, mikä näkyy Opettajien ammattijärjestön (OAJ) ammattikorkeakouluissa järjestäytyneiden opettajien ja yliopistoissa järjestäytyneiden opettajien suhteesta toisiinsa. Ammattikorkeakouluissa opettajia on opettajien ammattijärjestön jäsenenä enemmän kuin yliopistoissa (OAJ Fakta 2001). Yliopiston opettajat kokevat siten olevansa ennemminkin tutkijoita kuin opettajia.

Opetusministeriö pyysi ammattikorkeakouluja luokittelemaan valmistuvien opiskelijoiden opinnäytetyöt kolmeen luokkaan: 1) työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2) opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja tai 3) työyhteisön tarkoituksena on alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäytetyön aloittamista. (Alanen 2002, 180.) Kaikki kolme luokitusta tähtäsivät alueellisiin ja yritys-elämää palveleviin opinnäytetöihin. Edellä mainittujen kriteerien puuttuminen opinnäytetöistä vaikuttaisi jatkossa tulossopimusneuvotteluissa, eli opetusministeriö käytti Suomessa samaa keppi ja porkkana -menetelmää ammattikorkeakoulujen suhteen kuin englantilaiset polytechnic schooleihinsa Brittein saarilla ennen vuotta 1992. (Pratt 1987.)

Ammattikorkeakoulun kokeilulain mukaan kokeiluilla selvitettiin, miten eri koulu- ja oppilaitosmuotojen yhteistoiminnalla kohotetaan peruskoulun jälkeisen koulutuksen tasoa, tyydytetään yhteiskunnan muuttuvia tieto- ja taitovaatimuksia, muodostetaan joustavia ja yksilöllisiä opintokokonaisuuksia ja monipuolistetaan koulutusmahdollisuuksia sekä parannetaan koulutusjärjestelmän toimintakykyä ja kehitetään hallintoa. Kokeilullisuuteen liittyi puutteita. Aito kokeilu olisi edellyttänyt laajamittaista vertailuasetelmaa. Jossain määrin vertailevia tutkimuksia ammattikorkeakouluun valittujen ja muiden opistojen välillä tehtiin. Kuitenkin alusta lähtien kokeilu vaikutti myös sen ulkopuolella oleviin oppilaitoksiin. Ne jäljittelivät kokeiluyksiköitä halutessaan itse ammattikorkeakouluiksi. Näin ollen kokeilulla ei ollut aitoa vertailuryhmää. (Lampinen 2001, 230–231.) Vertailuryhmän puutteessa apu etsittiin niiltä, jotka olivat hyväksymisprosessin läpäisseet. Lampinen kritisoi vertailuasetelman puuttumista, koska ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä verrattiinkin yliopistojen opinnäytetöihin.

Ammattikorkeakoulututkinnot määriteltiin korkeakoulututkinnoiksi ja ammattikorkeakoulut saivat toimintansa tueksi ylimääräistä rahoitusta. (Lampinen 2001, 231.) Toisaalta uudistukset, kuten opettajien uudelleen koulutus ja kokeiluvaiheen jatkuvat muutokset tulevien ammattikorkeakoulujen sisällä, veivät myös rahaa. Kokeiluyksiköt olivat hyvin motivoituneita, vaikka alkuvaiheessa osa opettajista asennoitui kokeiluun kriittisesti ja piti entiseen palaamista toivottavana. Myös opiskelijat kritisoivat kokeilua erityisesti sen synnyttämän epävarmuuden takia (Kurtakko & Mutka 1995).

Enemmistö opettajista ja opiskelijoista suhtautui kokeiluun myönteisesti, ja oppilaitokset pyrkivät saavuttamaan kokeilun tavoitteiden mukaisia tuloksia. Myöhemmin kriittistenkin opettajien mielipiteet muuttuivat. (Lampinen 2001, 232.) Opinnäytetyöt olivat uusi opetuksen ja tutkimuksen muoto monelle ammattikorkeakoululle, koska vastaavanlaisia ei opistoaikana ollut.

Ammattikorkeakoulu-uudistusta markkinoitaessa monet kriitikot leimasivat sen kyltinvaihdoksi (Lampinen & Savola 1995, 26–80). Ensimmäiset myönteiset kokeilutulokset osoittivat, että kokeilu tuotti muutoksia oppilaitosten toiminnassa. Erityisesti kansainvälistyminen eteni nopeasti. Myös opetusmenetelmät muuttuivat siten, että yhä suurempi osa opetuksesta tapahtui luokkahuoneen ulkopuolella. Useat arvioitsijat antoivat myönteisen kuvan kokeilun etenemisestä. Tärkein ammattikorkeakoulujen legitimitettä lisännyt kannanotto oli OECD-arviointi vuodelta 1995. OECD-arvioijien yksi keskeisimpiä suosituksia koski erityistä tukiohjelmia ammattikorkeakoulujen kehittämiseksi. Arviointiraportin jälkeen opetusministeriö lisäsi jo aiemmin käynnistynyttä kokeilyksiköiden tukemista. Erillisellä rahoituksella tuettiin muun muassa opettajien kouluttautumista, kirjasto- ja informaatiopalvelujen kehittämistä, ura- ja rekrytointipalvelujen luomista ja kansainvälistymistä. (Lampinen 2001, 233.)

Suomi ei ollut ainoa maa Euroopassa, jolla oli ylioppilassuma. ”*Eräs kantavista ajatuksista ammattikorkeakouluja perustettaessa Robbinsin komitean mukaan oli tarve aikaansaada lisää koulutuspaikkoja alati kasvavalle joukolle 18-vuotiaita sekä lisätä ikäluokan osallistumista koulutukseen ollakseen paremmin vertailukelpoinen muiden teollisuusmaiden kanssa. Toisena ajatuksena oli halu mahdollistaa korkeakoulutus laajemmalle joukolle opiskelijoita*” (Pratt 1997, 24). Tosin Suomen ylioppilassuman purkaminen kohdistui vain ylioppilaisiin, kun Englannissa haettiin koulutuspaikkoja koko 18-vuotiaiden ryhmälle.

Myös valkoinen asiakirja (The White Paper) noudatti samoja ajatuksia vuonna 1966 Englannissa kuin Suomessa 1990-luvulla. ”*Valkoinen asiakirja, Suunnitelma ammattikorkeakouluista ja muista kouluista (DES 1966) osoitti, että ammattikorkeakoulujen erityispiirteinä tulisivat korostumaan työskentelyn ymmärrettävä laajuus ja ominaisuus, erityisesti sitoutuminen tutkintoja suorittamattomiin opiskelijoihin ja osa-aikaisiin kursseihin*”. (Pratt 1997, 24.) Tosin Englannin koulutus uudistus oli laajempi ja useampia kansalaisia kattava kuin Suomen ylioppilassuma. ”*Puheessaan Lancasterin yliopistossa Crosland (1967) huomioi perinteen tarjota mahdollisuuksia koulutukselliseen ja sosiaaliseen liikkuvuuteen siten, että hitaasti kehittyneet, koulunkäynnin keskeyttäneet sekä henkilöt, joiden suvussa ei ole aikaisempaa korkeakoulutusta, voisivat heille soveltuvan ajankohdan ilmaantua yhä päästä osalliseksi päätoimisesta opiskelusta. OECD (1991) viittasi näihin näkökohtiin yhteiskunnallisina tavoitteina, jotka edistävät korkeakoulutuksen demokratisoitumista*”. (Pratt 1997, 24.) Jos Prattin historiallisten dokumenttien tapahtumat toistuisivat Suomessa, se tarkoittaisi sitä, että kuten vuonna 1992, jolloin kaikki korkeakoulut yhdistettiin Englannissa (Scott 1995, 37) yliopisto-nimikkeeseen, suomalainen dualimalli menetettäisiin. Samalla menetettäisiin myös opinnäytetöiden moninaisuus.

Hakalan (2000) sanoin ammattikorkeakoulua Suomeen rakennettaessa synnyttämisen perusteeksi esitettiin ajatus, että ammattikorkeakoulun avulla on mahdollista tuottaa entistä laaja-alaisempia osaajia maan elinkeino- ja yrityselämän palvelukseen. Uuden koulutulokkaan odotettiin tuottavan omalle toiminta-alueelleen sitä korkeakoulutasoista ammatillista osaamista, joka maasta oli puuttunut ja jolla tulevaisuudessa varmistettaisiin alueiden elinkeinoelämän menestyminen (Honka 1993,

28). Vaikka ammattikorkeakouluissa suoritettavat tutkinnot ovat korkeakoulututkintoja, ne ovat selvästi ammatillisesti suuntautuneita. Yliopiston vastuulla ovat edelleenkin tieteellisten perustutkintojen suorittajat ja myös se, että tieteellisesti graduoituja maistereita saadaan kulloistakin vuositaisista tarvetta vastaava määrä (Hakala 2000, 13–14). Elinkeinoon tai ammattiin suuntautuneita opinnäytteitä odotetaan myös tutkintojen mukana.

Valmistumisajat olivat osaltaan myös syynä ammattikorkeakoulujen syntyyn. Hakalan (1996) tutkimuksessa tarkastelluilla tieteenaloilla opinnäytetyötä tehtiin noin 20 kuukautta. ”Juuri gradunsa tehneiden maistereiden opinnäytteen tekemistä kuvaama aika tarkoittaa joltisestikin sitä aikaa, joka kului virallisesta gradun teon aloittamisesta siihen hetkeen, jolloin työ lopulta hyväksyttiin. Voidaan kysyä, mitä tällainen keskivertoaika voi kertoa yliopiston tehokkuudesta ja kyvykkyydestä tarjota ohjaustukea yksittäiselle opinnäytetyön tekijälle.” (Hakala 2000, 14–15.) Yliopiston valmistumisajat eivät ole olleet aivan toivotulla tasolla. Ammattikorkeakouluista haettiin tähän ratkaisua. Ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt ovat olleet 10 opintoviikon mittaisia ja opiskelijan valmistumisaika on 3,5 vuotta, jossa vuoden viive on mahdollinen.

2.1.2 Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän historia

Nikkasen (2000, 6) tutkimuksessa kerättiin 1980- ja 1990-luvulla ammattikoulujen, sittemmin ammattioppilaitosten, sisäisen kehittämisen hankkeista tietoa. Monet näistä oppilaitoksista ovat nykyisin ammattikorkeakoulujen yksikköjä, sillä ammattikorkeakoulut yhdistettiin aikaisemmin ammattikouluina, instituutteina tai opistoina toimineista yksiköistä. Ammattikorkeakoulujen historia lähtee liikkeelle ammattikouluista.

Rinteen ja Vanttajan (1999) mukaan 1980-luvun lopulla koulutuksen kysyntä ja tarjonta eivät kohdanneet eikä myöskään työmarkkinoille tullut oikein mittasuhtein, tutkinnoin ja taidoin koulutettua työvoimaa. Useat ammattiin ja työelämään vievät lyhyemmät koulutuslinjat eivät houkutelleet riittävästi väkeä samaan aikaan, kun lukiot paisuivat ja yliopistolaitoksen portaille keräytyi ylioppilassuma. Perinteinen ammattikoulutus ei enää vastannut kiihtyviin muutoksiin työelämässä ja ammattirakenteessa. Hidas ja jähmeä ammattien oppimisen järjestelmä raahasi jäljessä eikä kiinnittänyt ihmisiä tulevaisuuden työtaitoihin. Suurten ikäluokkien ikääntyminen ja perhekoon pieneneminen hankaloittivat riittävän työvoiman löytymistä ja eläkkeelle siirtyvän väen elättämistä, kun maaseudun liikaväestöön ja suuriin ikäluokkiin kytkeytyvät työvoimareservit olivat loppumassa. Väestökehitys pakotti pohdiskelemaan vaihtoehtoja.

Opetusministeriön esittämässä Taxellin visiossa esitettiin suuri koulutusjärjestelmäreformi nuorisokouluun ja toisaalta binaarikorkeakoulujärjestelmään pystyttämällä ammattikorkeakoulut. Visiön keskeisiä tavoitteita oli hävittää ammatillisen koulutuksen umpiperät, purkaa ylioppilassumat ja saattaa suomalainen koulutusjärjestelmä tutkintoineen euro-kuntoon. (Rinne & Vanttaja 1999, 48–49.) Ammattikorkeakokeilulaki astui voimaan vuonna 1991 ja kokeilu toteutettiin syksystä 1991 vuoden 1999 loppuun saakka. Kokeilun tavoitteeksi määriteltiin koulutuksen tason nostaminen, työelämän nopeisiin muutoksiin vastaaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen, ammatillisen koulutusjärjestelmän toimintakyvyn lisääminen, hallinnon hajauttaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen. (Lampinen 2001, 230.) Edellä mainitut tavoitteet ovat yhä näkyvissä ammattikorkeakoulutoiminnassa, vaikka viimeinenkin väliaikainen ammattikorkeakoulu Suomessa vakinaistettiin 1.8.2000.

Koulutuksellinen tasa-arvo on toteutunut Suomessa ja Ruotsissa lähes yhtä hyvin. Tulosta ei voi pitää suurena yllätyksenä, ovathan maiden koulutusjärjestelmät vivahde-eroistaan huolimatta samanlaisia (Persistent Inequality 1993, 21; Nevala 1999, 169). Toisaalta Suomessa korkeakoulutus yliopistumuotoisena on ollut sosiaalisen kohoamisen väylä, kun sen merkitys tässä suhteessa on Englannissa ollut selvästi vähäisempi (Nevala 1999, 175; Trow 1988, 89). Valtaosa Saksan yliopistoista perustettiin vuoden 1960 jälkeen (Gellert 1996, 311–312). Varsinaisten yliopistojen lisäksi Saksaan perustettiin 1970-luvun alussa ammattikorkeakoulut (Fachhochschulen) vaihtoehtoisena koulutusreitteinä palvelemaan erityisesti teollisuuden ja tuotantoelämän tarpeita. Alkuvaiheissa käytiin tiukkaa rajanvetoa yliopistojen kanssa ja ammattikorkeakoulut pyrkivät nostamaan statustaan yliopistojen tasolle; syntyi academic drift -ilmiö (Gellert 1996, 312) eli akateeminen noste. Saksalainen ammattikorkeakoululaitos rekrytoi opiskelijansa yliopistoja enemmän keskiluokasta ja työväestöstä. Yli 45 % opiskelijoista oli vuonna 1987 lähtöisin joko alemmista toimihenkilöperheistä tai työväestöstä, kun vastaava luku tavallisten korkeakoulujen kohdalla oli vain 27 %. Ammattikorkeakoulut näyttivät siten löytäneen rekrytointipohjansa tiedelaitosten rinnalla (Köhler 1992, 99).

Opetusministeriön visiot olivat vahvasti taustalla valtioneuvoston eduskunnalle keväällä 1990 antamassa koulutuspoliittisessa selonteossa. Korkeakoulutuksen kannalta oleellista selonteossa oli esitys ammattikorkeakoulukokeilun aloittamisesta. Ammattikorkeakoulut nähtiin yhdeksi keinoksi purkaa ylioppilassumaa: vain kolmasosa ylioppilaista mahtui korkeakouluihin ja opiskelupaikan löytäminen saattoi viedä 3–5 vuotta. Hidas sijoittuminen korkeakouluihin heijastui tutkintoaikojen pitenemisenä sekä tutkinnon suorittaneiden kansainvälisesti korkeana ikänä. Virallisesti asia kirjattiin seuraavasti: “Ammattikorkeakoulut muodostivat suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä uuden osa-alueen yliopistojen rinnalla. Ammattikorkeakoulut on rakennettu 1990-luvun kestäneen uudistusprosessin aikana, kun korkeakoulutuksen kasvu haluttiin suunnata perinteisten yliopistojen sijasta uusiin ammattikorkeakouluihin. Ne on muodostettu varhemmin ylempää ammatillista koulutusta antaneista oppilaitoksista niiden tasoa nostamalla ja sulauttamalla useita oppilaitoksia yhteen monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi. Tavoitteena oli nostaa koulutuksen tasoa ja laatua ja näin saattaa se osaksi korkeakoulujärjestelmää. Uudistuksella pyrittiin parantamaan tämän koulutuksen kansainvälistä rinnastettavuutta ja muutoinkin lisäämään kansainvälistä yhteistyötä. Nuorisolle haluttiin tarjota toinen korkeatasoinen vaihtoehto luomalla perinteisten yliopistotutkintojen rinnalle käytännöllisemmin ja ammatillisemmin suuntautunut korkeakoulututkinto. Tavoitteena oli vahvistaa alueellista kehitystä ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä pienten ja keskisuurten yritysten sekä hyvinvointipalvelujen tuottajien kanssa. Muodostamalla vahvoja, monialaisia yksiköitä pyrittiin myös saamaan aikaan uusia koulutusohjelmia, jotka palvelevat muuttuvan työelämän tarpeita. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen toimeenpano suoritettiin prosessinomaisesti. Kokeiluvaiheen aikana ammattikorkeakouluille annettiin mahdollisuus kehittää toimintaansa. 1990-luvun loppupuolella hallitus myönsi vuosittain vakinaisia toimitiluja ammattikorkeakouluille. Toimitilupa myönnettiin laadun ja kokeilu- ja kehittämistoiminnassa osoitettujen näyttöjen perusteella. Korkeakoulujen arviointineuvosto arvioi hakemukset ja antoi niistä lausunnon opetusministeriölle. Kaikki ammattikorkeakoulut toimivat vakinaisina elokuusta 2000 alkaen.” (OPM 1999, 6–7.)

Vuonna 1995 eduskunta hyväksyi ammattikorkeakoulujärjestelmää koskevan pysyvän lainsäädännön. Tämän lainsäädännön perusteella hallitus myönsi ammattikorkeakoulujen toimitiluvat. Toimitilupaan sisältyivät määräykset ammattikorkeakoulun koulutustehtävästä, ammattikorkeakoulun koulutusaloista, opiskelijamäärästä, opetuskielestä ja sijaintipaikasta. Suomen 30 ammattikorkea-

koulun verkko kattoi koko maan. Ammattikorkeakoulut olivat pääosin alueellisia ja monialaisia korkeakouluja. Ammattikorkeakoulujen alueellisesta luonteesta johtui, että niiden ylläpitäjät olivat useimmiten kuntia tai kuntien yhteenliittymiä. Joissain tapauksissa kunnat olivat muodostaneet osakeyhtiöitä ammattikorkeakoulun ylläpitämiseksi. Maamme kaikki yliopistot olivat valtion omistamia, kun taas kaikki ammattikorkeakoulut olivat joko kunnallisia tai yksityisiä. Ammattikorkeakoulun yleistä hallintoa hoitivat hallitus ja rehtori sekä tarvittaessa valtuuskunta. Hallinnon järjestämisestä päätti pääosin ylläpitäjä. Kunnallisen tai yksityisen ammattikorkeakoulun hallitukseen sekä muuhun monijäseniseen hallintoelimeen kuului ammattikorkeakoulujen opettajien, henkilöstön, opiskelijoiden sekä elinkeino- ja muun työelämän edustajia. Koska Suomi oli kaksikielinen maa, oli ammattikorkeakouluopintoja tarjolla sekä suomeksi että ruotsiksi. Ammattikorkeakouluista kolme oli ruotsinkielisiä ja neljä kaksikielisiä ja muut suomenkielisiä. (OPM 1999, 7.) Hallitus myönsi elokuussa 1996 yhdeksälle ammattikorkeakoululle toimiluvan ja tämän jälkeen toimilupia myönnettiin joka vuosi. Osa myönnettyistä luvista oli ehdollisia. Ne edellyttivät oppilaitokselta kehittämissuunnitelmia. Vuonna 2000 ammattikorkeakoulujärjestelmä koostui 29 pysyvistä ammattikorkeakoulusta, jotka sijaitsivat eri puolilla maata. Useimmat ammattikorkeakoulut olivat monialaisia. (Lampinen 2001, 233.) Ammattikorkeakoulujen toimipisteitä oli 218 ja ne sijaitsivat 82 paikkakunnalla. Eniten ammattikorkeakouluja oli Uudenmaan alueella (9) ja Varsinais-Suomessa sekä Pohjois-Pohjanmaalla (4). Vuonna 2002 keskimäärin 59 % ammattikorkeakoulun aloittaneista pääsi aloittamaan opintonsa oman maakuntansa ammattikorkeakoulussa. (Alanen 2002, 177.)

2.1.3 Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmä

Aholan (1996) mukaan korkeakoulutuksen laajeneminen teki sen tyypittelyn ja luokittelun entistä hankalammaksi. Kotimaassa tilanne oli Aholan mielestä ollut suhteellisen yksinkertainen, koska Suomessa oli ollut yhtenäinen ja lainsäädännössä selvästi rajattu yliopistollinen korkeakoululaitos. Ammattikorkeakoulut toivat kuvaan uuden, kansainvälisen vertailuasetelman. Todellisuudessa tilanne ei ole ollut aivan näin. Ahola otti esimerkiksi maanpuolustuskorkeakoulun, joka omanlaisenaan oppilaitoksena tuottaa ylempiä korkeakoulututkintoja mutta jota korkeakoululaitoksen kehittämislain ulkopuolella olevana ja puolustusvoimiin kuuluvana instituutiona ei tavallisesti lasketa korkeakouluksi. Lainsäätäjä määritteli korkeakoululaitoksen luettelemalla ne instituutiot, joita sääntely koski. Ketosen (1994) yliopistoille ja korkeakouluille löytämät kriteerit liittyivät läheisesti korkeakoululaeissa tavanmukaisesti esitettyyn institutionaaliseen tehtävämäärittelyyn, jonka perusmalli periytyy Helsingin yliopiston vuoden 1828 laista ja asettaa nykymuodossaan yliopiston tehtäväksi “edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Laki Helsingin yliopistosta 1991). Täysivaltaisen korkeakoulun tulee rakentua tieteellisistä oppitavoista eli korkeakouluissa täytyy olla professorin virkoja, niissä tulee olla mahdollisuus suorittaa ylempiä korkeakoulututkintoja ja niillä tulee olla oikeus myöntää tohtorin arvoja (Ketonen 1994). Ketonen näki vuonna 1994 vain yliopiston oikeana korkeakoulumallina.

Aholan (1996) mielestä Suomessa raja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä kulki professuureissa ja tohtorin tutkinnoissa. Ammattikorkeakouluihin ei ollut hänen mukaansa tarkoitus perustaa professorin virkoja, vaikka ammattikorkeakouluopintoja koskevassa lakiluonnoksessa ehdotettiin erityisiä ammattikorkeakouludosentteja, mutta lähinnä korkeakoulusektorin vastustuksen takia dosentti-nimikkeestä luovuttiin (ks. Lampinen & Savola 1995). Lakitekstin mukaan ammattikorkeakouluissa voi kuitenkin olla luennoitsijoita. Perusteluissa painotettiin yliopistojen dosenttijär-

jestelmää vastaavan opetusresurssin luomisen tärkeyttä ammattikorkeakouluille (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995). Ammattikorkeakoulun päätarkoitus oli tuottaa suoraan työelämään johtavia amk-tutkintoja, jotka poikkesivat oleellisesti yliopistosektorille palautetuista välitutkinnoista (Lampinen & Savola 1995). Amk-tutkintojen luonne oli sikäli avoin, että ammattikorkeakouluopinnoista annetussa asetuksessa (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995) todettiin vain, että amk-tutkintojen asemasta korkeakoulututkintojen järjestelmässä säädettiin erikseen. Tämä puolestaan viittasi korkeakoulututkintojen järjestämisestä annettuun asetukseen (Asetus korkeakoulututkinnoista 1994), jossa amk-tutkinnot luettiin korkeakoulututkinnoksi. Vaikka ammattikorkeakouluopinnot oli pääsääntöisesti järjestetty 160 opintoviikon laajuisina koulutusohjelmina, Aholan (1996, 39) mielestä voitiin kuitenkin Ketosen (1994) määrittelyn nojalla kyseenalaistaa, olivatko amk-tutkinnot korkeakoulututkintoja, vaikka ”tavoitteena oli yliopistojen rinnalle toinen korkeakoulutuksen haara”. (Lampinen 2001, 230.) Ammattikorkeakoulujen tehtävään kuului opetusta palvelevan ja työelämää tukevan tutkimus- ja kehittämistyön tekeminen. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyö painottui alueellisen kehittämisen edistämiseen sekä yhteistyöhön pienen ja keskisuuren yritystoiminnan kanssa. (OPM 1999, 8.) Englannissa hallitus ohjaili ammattikorkeakoulujen toimintaa rahoituksen kautta: *“Ammattikorkeakoulujen rahoituksen historia Englannissa tarjoaa erään kumoamattoman opin: hallitus yhä enenevässä määrin oivalsi valtansa hallita määrärahojen kautta (Pratt 1997, 272).”* Myös Suomessa rahoituksella ohjataan ammattikorkeakoulujen toimintaa.

Alasen (2002) mielestä alakohtaisesti ja alueellisesti oikein mitoitettu ammattikorkeakoulutus takasi ammattitaitoisen työvoiman riittävyyden sekä kunta-alan ammatteihin että alueen elinkeinoelämän tarpeisiin yleensä. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta oli tärkeää lähi-alueiden kuntien kehittämiseksi. Tutkimus- ja kehitystoiminnan arvioitiin vaikuttavan sekä aluekehitykseen että uusien elinkeinojen ja työpaikkojen syntymiseen. (Pakarinen & Stenvall 2001; Alanen 2002, 171.) Ammattikorkeakouluilla oli selkeä alueellinen vaikutus ainakin opinnäytetöiden kautta ja sitä odotetaan niiltä tulevaisuudessakin.

Aholan (1996) näkemyksen perusteella suomalaista ammattikorkeakoulumallia kutsuttiin saksalaisen esikuvansa mukaan duaalimalliksi. Käsitteinä binaarilla ja duaalilla ei kuitenkaan ollut eroa, mutta brittien korkeakoulujärjestelmää pidettiin omana tyyppinä ja selviä erojakin löytyi (Teichler 1988, 62). Esimerkiksi insinööriopintua tutkinut Orelma (1996) näki binaarimallin tutkintojen peräkkäisyytenä, eli bachelor-tasolta jatkettiin suoraan masters-tutkintoon. Duaalimallissa puolestaan tutkinnot olivat erillisiä, eikä ammattikorkeakoulutasolta voinut suoraan siirtyä yliopisto-opintoihin. Binaari-käsitteen juuret juontuivat brittien omaan keskusteluun ja heijastivat saksalaisen kehityksen ominaispiirteitä. ‘Binary principle’, jolle Englannin korkeakoulupolitiikan sanottiin Robbinsin raportin jälkeen rakentuvan, liitettiin usein, Neaven (1985, 348) mukaan virheellisesti, jakoon autonomisen ja yksityisen yliopistosektorin ja julkisen non-university-sektorin välillä. Sektoreiden erilaisilla rahoitusjärjestelmillä ja valtion niihin kohdistamilla intresseillä oli kuitenkin keskeinen osuus niin korkeakoulutuksen lisäämisvaiheessa 1960-luvulla kuin 1990-luvun yhtenäistämisesäkin (Pratt 1995). Scott (1995) puolestaan näki asian siten, että korkeakoulutusjärjestelmien evoluutio noudatti linjaa, jossa yliopistojen erillisyyteen perustuvilla duaalimalleilla oli taipumus muuttua binaarijärjestelmiksi. Tällöin sektorit olivat osittain päällekkäisiä, sisäkkäisiä ja keskenään kilpailevia. Binaarijärjestelmillä puolestaan oli taipumus kehittyä yhtenäisiksi, kuten Englannissa kävi. (Scott 1995, 37.) Duaalijärjestelmän kehittymisestä Suomessa yhtenäiseksi ei kuitenkaan ole ollut näyttöä puolesta tai vastaan.

Saksassa ammattikorkeakoulut rakennettiin, kuten Suomessakin, ammatillisia opistoja korkeakouluiksi korottamalla. Uudistusta ajoivat voimakkaimmin teknisten opistojen opiskelijat ja opettajat, mutta laajemman muutoksen taustalla oli massoittamista seurannut 'saksalainen koulutuskatastrofi'. Kun valtiollinen demokratiaan ja koulutusoptimismiin nojannut koulutuspolitiikka haikaili yhtenäiskorkeakoulujen perään, tuli väliaikaiseksi ratkaisuksi aiotusta ammattikorkeakoulusta Saksassakin yllättävä menestys (Ahola 1996, 42; Dahlheimer 1995; Teichler 1988). Saksassa ja Suomessa käytiin sama keskustelu siitä, selvittäisiinkö pelkällä opiston nimen muutoksella. Työelämä oli Aholan mielestä varsin tyytyväinen olemassa olevaan teknilliseen koulutusjärjestelmään; opistot kouluttivat nopeasti ja halvalla tarvittavat insinöörit. Aholan mukaan myös meillä oli kysytty ammattikorkeakoulujen tarpeellisuutta. Teknillisellä alalla kysymys liittyi paljolti teknikkokoulutuksen tulevaisuuteen (Hautala 1996). Tuotannonrakenteiden keveneminen aiheutti ongelmia vanhassa neliportaisessa järjestelmässä, jossa insinöörit ja diplomi-insinöörit joutuvat enenevässä määrin kilpailemaan samoilla työmarkkinoilla. Kaupan alalla, jossa oli vahvat yritysten sisäiset koulutusjärjestelmät, ei oltu niinkään huolissaan tutkintorakenteen hienosäädöstä vaan ammattikorkeakoulun muassaan tuomasta ylikoulutuksesta. Terveystieteiden alalla puolestaan pelättiin liian teoreettisena pidetyn koulutuksen muuttuvan ammattikorkeakoulun myötä entistä teoreettisemmaksi (Tulkki 1993).

Saksalaisen ammattikorkeakoulun erillisyys määriteltiin hyvin samantapaisesti kuin suomalaisenkin. Saksalaiset ammattikorkeakoulut olivat luonteeltaan ammatillisia, mutta osa korkeakoululaitosta. Pääsyvaatimukset ammattikorkeakouluihin olivat yliopistoja helpommat, opetus oli mitoitettu kolmeksi ja puoleksi vuodeksi ja koulut valmistivat suoraan työelämään, vaikkakin antoivat paikoin myös korkeakoulukelpoisuuden. Suomalaisesta mallista poiketen Saksan ammattikorkeakouluissa oli professuureja, jotka kuitenkin pääsääntöisesti suuntautuivat vain opetukseen (Palonen ym. 1992; ks. myös Ahola 1996, 43). Toisaalta Lampinen (2001) sanoi, että suomalaisten ammattikorkeakoulujen esikuvina olivat Saksan Fachhochschule-ammattikorkeakoulut, Englannin Polytechnic-ammattikorkeakoulut ja Hollannin HBO-instituutit. Esikuvallisuus oli kuitenkin vain viitteellistä. Lampisen mukaan suomalaiset ammattikorkeakoulut rakennettiin puhtaasti kotimaisista rakennuspuista. (Lampinen 2001, 230.) Salminen (2001) päätyi ammattikorkeakoulujen syntyä käsittelevässä väitöskirjassaan siihen johtopäätökseen, ettei Suomen ammattikorkeakouluilla ollut ulkomaista esikuvaa. Ammattikorkeakouluillamme näyttäisi olevan yhtymäkohtia muuallekin. Versiomme on kuitenkin oma.

2.1.4 Ammattikorkeakoulututkinto

Ammattikorkeakoulututkinnot ovat ammatillisipainotteisia korkeakoulututkintoja. Tutkintojen kehittämisen lähtökohdat ovat työelämän asettamissa vaatimuksissa ja kehitystarpeissa ja tutkinnot antavat valmiudet erilaisia työelämän ammatillisia asiantuntijatehtäviä varten. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat 3,5-vuotisia tai 4-vuotisia korkeakoulututkintoja. Eräät tutkinnot ovat tätä laajempia. Tutkintojen laajuus on määritelty opintoviikkoina ja tutkinnot ovat yleensä 140 opintoviikon tai 160 opintoviikon laajuisia. Opintoviikolla tarkoitetaan arvioitua opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työtä; lukuvuoden opintojen laajuus on noin 40 opintoviikkoa. Opiskelijoilla on oikeus käyttää tutkinnon suorittamiseen normatiivista aikaa vuotta pidempi aika. Keskimääräinen opiskelu-aika tutkinnon vuonna 1998 suorittaneilla oli 3,9 vuotta. Ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin kuuluu perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää har-

joittelua ja opinnäytetyö. Tutkintoon kuuluva opinnäytetyö tehdään yleensä työelämän kehittämiseen liittyvistä aiheista. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina, jotka vahvistaa opetusministeriö. Ammattikorkeakoulut päättävät itse opetussuunnitelman sisällöstä. Useat ammattikorkeakoulut järjestävät vieraskielisiä – lähinnä englanninkielisiä – koulutusohjelmia. Tutkintoon johtava koulutus on opiskelijalle maksutonta. Opiskelijoiden opintotuki koostuu opintorahasta, asumislisästä sekä opintolainan valtiontakauksesta. (OPM 1999, 8–9.) Opintoviikot olivat käytössä tämän tutkimuksen aineiston keruuhetkellä vuonna 2001, mutta vuoden 2005 aikana siirryttiin opintopiste eli ECTS-järjestelmään. Yksi opintoviikko vastaa 1,5 opintopistettä.

”Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmä on rakennettu 1990-luvulla korkea-asteen koulutuksen ei-yliopistolliseksi osaksi. Sen pohjana ovat aikaisemmat toisen asteen jälkeistä ammatillista koulutusta antaneet oppilaitokset, joita kehittämällä on muodostettu maan kattava alueellisten korkeakoulujen verkosto.” (Opetushallitus 1999.) ”Ammattikorkeakoulut ovat useimmiten monialaisia ja toimivat useissa toimipisteissä. Niiden ylläpitäjiä ovat kunnat, kuntayhtymät tai yksityiset yhteisöt. Ammattikorkeakoulujen koko vaihtelee niin, että pienimmissä on noin 1000 opiskelijaa ja suurimmissa 8000.” (Opetushallitus 1999.) Raskin (2002, 33) mukaan ammattikorkeakouluissa annettava opetus ja tutkintojen asema oli tämän tutkimuksen aikoihin vahvistettu korkeakoulututkintojen järjestelmästä annetussa asetuksessa (Asetus 1998/464). Asetuksen mukaisesti suomalaisia korkeakoulututkintoja olivat yliopistoissa suoritettavat alemmat ja ylemmät korkeakoulututkinnot, jatkotutkintoina suoritettavat lisensiaatin, tohtorin ja muut yliopistojen jatkotutkinnot, maanpuolustuskorkeakoulussa suoritettavat tutkinnot ja eräät upseerien tutkinnot sekä ammattikorkeakouluissa suoritettavat ammattikorkeakoulututkinnot. Vuonna 2003 astui voimaan uusi ammattikorkeakoululaki (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Se ei ollut voimassa tämän tutkimuksen aineiston keruuhetkellä.

Ammattikorkeakoulututkinnon tuottama osaaminen jakaantuu (Raij 2000) neljään aihealueeseen: tutkittuun tietoon, ymmärtämiseen, tekemisen osaamiseen ja tilanteiden hallintaan (Kuvio 2). Tätä jakaumaa voidaan tarkastella myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden eroina (Kuvio 31).

Tutkittuun tietoon perustuva tietäminen	Ymmärtäminen
Tekemisen osaaminen	Tilanteiden hallinta

Kuvio 2. Ammattikorkeakoulumainen osaaminen (Raij 2000, 126)

Nykyisin lehtorit ja yliopettajat rekrytoidaan yliopistotutkinnon suorittaneista. Näin kaikki opettajat eivät välttämättä ole sisäistäneet ammattikorkeakoulujen toiminnan lähtökohtia. (Rask 2002, 39.) Yliopistot eivät myöskään joudu kouluttamaan ammattikorkeakoulujen opettajia, eli opettajakoulutukseen uhrattu raha ei siirry opettajaresurssina ammattikorkeakoulujen puolelle, vaan jää yliopistojen käyttöön. Ammattikorkeakoulututkintojen sisältökin olisi lähempänä itse ammattia, jos opettajat ja opinnäytetyön ohjaajat olisivat akateemisen maailman ulkopuolelta. Suomessa on kuusi ammatillista opettajakorkeakoulua: Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulun

Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Vaasassa Åbo Akademin Österbottens högskola. (Ruohotie & Saari 2001, 41) Näissä liian kiinteä akateeminen yhteys voidaan pitää taka-alalla. Toisaalta Lampinen (2002, 65) sanoo, että ”Suomessa vain yliopistokoulutus tuottaa kelpoisuuden ammattikorkeakoulujen opettajan tehtäviin. Vaara akateemisten arvojen kulkeutumiseen ammattikorkeakoulujen sisään on tästä syystä erityisen suuri”.

Ammattikorkeakoulututkinto ja ammattikorkeakoulut kehittyvät Suomessa koko ajan. Samanlainen kehityskulku on ollut myös brittiläisissä ammattikorkeakouluissa, mitä osoittaa seuraava suora lainaus. *”Ammattikorkeakoulujen saatua yliopistollisen nimikkeen vuonna 1992, ne olivat hyvin erilaisia laitoksia kuin neljännesvuosisata sitten niitä perustettaessa. Kurssien laajuus, sisältö ja luonne olivat muuttuneet monin tavoin. Eivät kaikki (oppilaitokset) muuttuneet samalla tavoin tai yhtä paljon, mutta oli selvää, että ne voitiin, kiistämättä, rinnastaa yliopistoihin vuonna 1992, erotuksena sille vastahakoisuudelle, joka 1960-luvulla kohdistui jopa niiden oikeuteen myöntää tutkintoja”* (Pratt 1997, 152). Suomessakin on viitattu akateemisen nosteeseen, kuten Englannissa. *”Whitburn ym. (1976) esitti hypoteesin, jonka mukaan ‘akateeminen noste’ jatkuisi ja uusia, tutkintoon johtavia kursseja syntyisi vähemmän vaativien kurssien kustannuksella samoin kuin akateemisesti pätevän henkilökunnan palkkaaminen jatkuisi syrjäyttäen teollista, kaupallista tai ammatillista osaamista”* (Pratt 1997, 171). Kuitenkin ammatillisuus ja sen lisääminen työn kautta on elinkeinon toive. *”Jatkuvasti kasvavaa on tietoisuus siitä, että sekä julkisella että yksityisellä sektorilla tarvitaan henkilöitä, jotka koko työuransa ajan jatkuvasti ylläpitävät ja kehittävät ammatillista osaamista.”* (Willis & Dubin 1990, 1).

2.1.5 Kelpoisuus ammattikorkeakouluvirkoihin

Ammattikorkeakouluissa on kaksi opettajakategoriaa: yliopettajat ja lehtorit. Yliopettajien määrä tulee asteittain kasvamaan noin 30 %:iin koko opettajamäärästä. Opettajien muodolliset kelpoisuusehdot määritellään lainsäädännössä. Yliopettajien tulee pääsääntöisesti olla tieteellisen jatkokutkinnon suorittaneita tohtoreita tai lisensiaatteja ja lehtoreilta edellytetään maisterin tutkintoa. Molemmilta opettajaryhmiltä edellytetään kolmen vuoden työkokemusta ja kaikkien opettajien tulee suorittaa pedagoginen koulutus. (OPM 1999, 11; Opetushallitus 1999.)

Aholasta (1996, 45) koulutusjärjestelmän rakenteellisessa kehittämisessä muodollisten kvalifikaatioitten ja koulutuksen hierarkioitten keskinäissuhteet näyttävät olevan primaari ulottuvuus. Kuten esimerkiksi Kivinen kollegooneen (1993) opettajakoulutusta ruotiessaan toteaa, ei ole näyttöä siitä, että akateeminen opettajakoulutus olisi jotenkin parempaa kuin vanha seminaariopetus. Akatemisoituminen on kuitenkin lisännyt opettajakunnan arvostusta ja palkkausta ja kasvatustieteen professorikunta kahdessa vuosikymmenessä peräti viisinkertaistui (Kivinen ym. 1993, 179–180). Toisaalta asiantuntijayritys on oppimisorganisaatio, oppimiskone. Oppimisen kehittäminen on sen keskeinen ydinosaaamisalue. (Sipilä 1996, 17.)

”Jatkotutkinnot ovat välttämättömiä ammattikorkeakoulujen oman kehittymisen kannalta, ne antavat korkeakoululle mahdollisuuden kouluttaa itse osan omasta opettajakunnastaan.” (Rask 2002, 39.) Ammattikorkeakoulujen omiin jatkotutkintoihin oli vuonna 2002 Raskin mukaan perusteltuja syitä. Jos halutaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyötä lisää, pitää löytyä yhteinen keskustelukieli, johon tieteellinen jatkotutkinto antaa hyviä valmiuksia. Jos taas jatkotutkin-

not eriyttävät yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien koulutuksen kokonaan toisistaan, yhteisen kielen löytäminen saattaa vaikeutua.

2.2 Yliopistot Suomessa

Tässä alaluvussa käsitellään yliopiston tehtävää Suomessa, tiedekorkeakoulujen historiaa ja yliopistotutkintoa. Yliopistoa peilataan ammattikorkeakouluihin, jotta opinnäytetöiden ja ohjaajien erot suomalaisessa duaalijärjestelmässä näkyisivät taustaansa vasten.

2.2.1 Yliopiston tehtävä ja historia

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa saavutetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (Yliopistolaki 1997/645.)

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellen yliopistojen tehtävistä on korostunut erityisesti korkeakoulutetun työvoiman tuottaminen työmarkkinoille. Tämä kertoo vahvasta uskosta korkeakoulutuksen ja taloudellisen kasvun väliseen yhteyteen (Malkki 2002, 96). Opetuksen ja tutkimuksen jako yliopistoissa vuonna 1993 tapahtui ennen vuotta 1996 (Salminen 2001, 83), jolloin ensimmäiset ammattikorkeakoulut virallistettiin. Samalla menetettiin mahdollisuus jakaa ammattikorkeakoulut opetukseen ja yliopistot tutkimukseen keskittyviin laitoksiin.

Yliopiston kivijalka on tieteellinen tutkimus (Ihamuotila 1998). Sen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa, ja sille rakentuu myös akateeminen opetus. Siksi tutkimuksen laadun ja volyymin tulisi vaikuttaa rahoitukseen. Ongelmana on kuitenkin laadun mittaaminen. Yliopiston perustehtävää ei voida kuitenkaan sen vuoksi jättää mallista pois. Tutkimuksen arvioimiseksi on kehitetty useita menetelmiä. Hyväksyttävien niistä lienee asiantuntijoiden tekemä vertaisarviointi (peer review), jota Suomessa on tehty tieteenaloista tai kokonaisesta yliopistosta. Tutkimuksen keskeinen tuloksellisuuskriteeri on julkaisujen laajuus ja laatu. Erityinen arvo on niillä tutkimuksilla, jotka on julkaistu kansainvälisissä asiantuntijamenettelyä (referee) käyttävissä julkaisusarjoissa, joihin ei ole mahdollista päästä ilman kriittistä etukäteisarviointia. Tutkimuksen arvioinnissa on kuitenkin monenlaisia vaikeuksia. Niitä ilmenee esimerkiksi vertailtaessa tutkimustraditioiltaan erilaisia tieteenaloja ja arvioitaessa kansallisia tieteitä kuten suomen kieltä ja kirjallisuutta, joissa julkaiseminen kansainvälisissä sarjoissa tai vierailta kielillä ei ole välttämättä mielekäästä. Tutkimuksen tuloksellisuuden arvioimiseksi on muodostettavissa sopivia kriteerejä, joita ajan mukana voidaan kehittää.

Yliopiston toinen tärkeä tehtävä on Ihamuotilan (1998) mielestä akateeminen perusopetus. Sen tarkoituksena on siirtää tutkimuksen tuottamaa tietoa uuden sukupolven käyttöön ja antaa valmiudet uuden tiedon omaksumiseen, analyttiseen ja kriittiseen ajatteluun, laajojen asiayhteyksien ymmärtämiseen sekä muutoksen hallintaan. Opetusministeriön mallissa rahoitus määräytyy perustutkintojen lukumäärän perusteella. Itseisarvo ei kuitenkaan ole määrä vaan tutkintojen laatu. Sen hyvä mittari on työllistyminen, joka pitäisi ottaa tutkintojen lukumäärän tilalle. Työllistyminenhan osoittaa, kuinka hyvät valmiudet eri oppiaineissa on annettu opiskelijoille heidän tuleviin ja usein uusiinkin

ammatteihin. Itsenäisiksi yrittäjiksi ryhtyneille tulisi antaa puolitoistakertainen paino muihin verrattuna, koska he paitsi luovat oman työpaikkansa, työllistävät ajan mittaan myös muita. Työllistämisen huomioimisen kriteerinä ei ole tilastollisia tai muitakaan esteitä. Työllistyminen on myös keskeinen kriteeri tohtorinkoulutusta arvioitaessa. Tohtoreita tarvitaan tulevaisuudessa yliopistojen ja tutkimuslaitoksien lisäksi elinkeinoelämässä ja muissa yhteiskunnallisissa tehtävissä. Yliopistojen on kuitenkin huolehdittava siitä, että uusilla tohtoreilla on sellaiset valmiudet ja sellainen valmistusikä, että elinkeinoelämä todella tuntee kiinnostusta heitä kohtaan. (Ihamuotila 1998.) Ihamuotilan mukaan tohtorius ei ole arvo sinänsä vaan työllistyminen.

Yliopistojen rahoituksessa tuloksellisuus vaikuttaa pitkälti rahoituksen jakautumiseen eri yliopistojen kesken. Yliopiston onnistuminen tärkeissä tehtävissään tulee ottaa tällaisen mallin keskeiseksi elementiksi. Sitä kuvaa tutkimuksen ja tutkintojen laatu. Korkeatasoista tutkimusta tarvitaan tietopohjaksi kansakunnan tulevaisuuden rakentamiseen. Rakentaminen taas onnistuu parhaiten pätevän, luovan ja muutoskykyisen työvoiman turvin (Ihamuotila 1998).

Gradu kasvaa Hakalan (1996) mielestä usein opiskelijoiden mielissä liian juhlavaksi ja isoksi asiaksi. Monia piinaa gradukammo. Jotkut pelkäävät ohjaajaa tai ohjaajaa ei löydy, esteiksi tulevat raskaus, työelämä, turhautuminen, laiskuus, burn out, Hakala luettelee. Gradun tekemisen ongelmia tutkinut Hakala huomauttaa, että vaikka professorilla on kosolti alansa asiantuntemusta, häneltä saattaa puuttua ohjauksessa tarvittavia pedagogisia taitoja ja ihmissuhdetaitoja. Hakalan tutkimuksessa professoreiden enemmistö oli todennut tarvitsevansa koulutusta ohjaustilannetta varten, mutta ohjaajat myös huomauttivat, ettei koulutukselle löydy aikaa. Tutkielman ohjaustilanteessa opiskelija on jännittävän ja vaativan asian edessä ensimmäistä kertaa ja työtä ohjaava professori ehkä sadannen kerran. Siinä kohtaavat kaksi maailmaa ja kaksi kieltä. (Valtanen 1998.) Ammattikorkeakoulujen opettajilta vaadittavat pedagogiset taidot saattaisivat olla hyödyksi myös yliopistoissa, ainakin jos niillä autettaisiin opinnäytetöiden ohjausta.

Alestalolle (1995) yliopistojen hanakkuus omaksua uusia toimintalinjoja herätti kysymyksen, onko niiden toiminnan perusajatus laadukas tutkimus ja opetus hämärtyneet ja ottavatko ne uusia tehtäviä vain taktisista syistä menestyäkseen paremmin kilpailussa muiden yksiköiden kanssa. Tai vielä pahempaa: puuttuuko niiltä kyky kriittisesti analysoida omaa toimintaansa ja sen tuloksia (Alestalo 1995, 139, 145, 151–152). Yrittäjäyys ja yhteydet elinkeinoelämään nostettiin vahvasti esille uuden korkeakoulupolitiikan linjauksissa (Jolkkonen 1995). Erittäin vähän sen sijaan on pohdittu tieteenalojen erilaisuutta tässä suhteessa. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen alan ihmiset ovat perinteisesti sijoittuneet suureksi osaksi julkiselle sektorille. Työllistymistä ei uuden korkeakoulupolitiikan kaudella ole juuri lainkaan kriittisesti arvioitu. Tavoitteena on vain ollut tuottaa entistä enemmän perus- ja jatkotutkintoja ja entistä nopeammin. Vasta aivan viime aikoina on havahduttu miettimään mihin nopeasti kasvava tohtoritulva tulevaisuudessa sijoitetaan (Nevala 1999, 90). Korkeakoulujen merkityksen arvioinnissa on lopulta kyse poliittisen päätöksenteon ja asiantuntijuuden välisestä suhteesta (Nevala 1999, 91). Nyt jälkikäteen katsottuna yliopistot ottivat opikseen ja lähentyivät elinkeinonharjoittajia, kuten ammattikorkeakoulutkin. Yhteiskuntapoliittinen tavoitteenasettelu on vaikuttanut niin tiede- kuin ammattikorkeakouluihin; korkeakoulujärjestelmä on vähitellen valjastettu yhteiskunnan hyötykäyttöön.

Suomessa korkeakoulut on 1990-luvulla sidottu aikaisempaa tiukemmin tukemaan talous- ja yhteiskuntapoliittikan päämääriä, vaikka ne itse eivät tavoitteenasettelussa juuri ole olleet mukana.

Sama kehityspiirre voidaan löytää myös useista muista läntisistä maista. Yliopistojen resursseja leikattiin rajusti jo 1980-luvulla. Korkeimman opetuksen laitokset joutuivat kilpailemaan rahoituksesta keskenään ja myös muiden oppi- ja tutkimuslaitosten kanssa. Niinpä ajaututtiin tilanteeseen, jossa korkeakoulujen oli jatkuvasti osoitettava olevansa valtiovallan investointien arvoisia. Tieteellisen työn luonteesta johtuu, että tässä on ollut jatkuvasti melkoisia vaikeuksia. Yleisenä linjana on vähentää valtiovallan suoraa, byrokraattista kontrollia ja siirtää päätösvaltaa entistä enemmän yliopistolle itselleen. Lamavuosina korkeakoulujen todellinen liikkumavara Suomessakin kaventui, vaikka korkeakoulut muodollisesti päättivät asioista aikaisempaa itsenäisemmin. (Nevala 1999, 92.) Samoin kävi Englannissa, eli valtio valvoi koululaitosten toimintaa varojen siirtojen avulla. Opin- näytetöiden objektiivisuus saattaa kuitenkin vaarantua valtion ohjaaman rahoituksen ja liian kontrollin vuoksi.

Yliopistojen supistusten alkaessa meillä 1990-luvun alussa valtiovalta korosti rahoituksen nopeaa kasvua edellisen vuosikymmenen lopulla. Samoin painotettiin, että leikkauksia tehtiin myös muissa Länsi-Euroopan maissa. Eriyksen tuskallinen korkeakoulujen tilanne oli Englannissa, jossa oikeistoliberaalinen hallitus määrätietoisesti ajoi alas maan ylittä opetusta. Myöhemmissä arvioissa on osoittautunut, että supistukset Englannissa menivät liian pitkälle ja vaurioita joudutaan korjaamaan pitkään (Higher Education in Europe 1993; Lowe 1997; Stewart 1989). Englannin korkeakoulutuksen muutokset oikeistoliberaalisen hallituksen aikana ovatkin olleet tutkimuksen kiinnostuksen kohteena laajalti (Nevala 1999, 92). Samansuuntainen, tosin lievempi, kehitys käytiin läpi 1980-luvulla myös Hollannissa, Itävallassa, Belgiassa, Ranskassa, Irlannissa ja Norjassa. Osittain taustalla on ollut ikäluokkien pieneneminen ja sen myötä halu käyttää korkeakoulutuksesta vapautuvia resursseja muilla yhteiskuntapolitiikan sektoreilla (Neave & van Vught 1991, 240–243). Suomessa ammattikorkeakoulun synty ja yliopistojen budjettisupistukset ajoittuivat 1990-luvun alkuvuosiin samanaikaisesti laman kanssa. Ammattikorkeakoulu syntyi Suomessa myöhemmin kuin muissa Euroopan maissa.

Suomalaisen korkeakoululaitoksen kehitys kriiseineen ja supistuksineen ei kansainvälisesti vertaillen ollut poikkeuksellinen. Eri maissa tehtyjen ratkaisujen vaikutuksia on tosin vaikea vertailla. Tuskin suomalainen korkeakoulutus kuitenkaan joutui yhtä pahasti alas ajetuksi kuin esimerkiksi englantilainen. Laajemmin katsoen muutosten tietynlainen samatahtisuus ja yhdensuuntaisuus Länsi-Euroopassa on ollut tyypillistä koko toisen maailmansodan jälkeisen ajan. Tämä johtuu muutosten samanlaisesta taustasta: koulutusikäluokkien supistumisesta, valtiontalouden kiristymisestä ja Euroopan yhdentymisen aiheuttamasta talous- ja yhteiskuntapolitiikan uudelleen suuntaamisesta. Asiaan on vaikuttanut myös sosialismin romahdus, joka on toisen maailmansodan jälkeen ollut tavallaan läntisen yhteiskuntakehityksen tasapainottava voima. Kun tämä poistui, korkeakoulu- ja yhteiskuntapolitiikkaa voitiin suunnata ja arvottaa uudelleen (Nevala 1999, 93). Euroopan yhteisöön liittymisen jälkeen muutokset Suomessa kulkevat yhä enemmän linjassa muun Euroopan kanssa. Bolognan julistus (Liite 1) on yksi näistä muutoksista.

Pohjoismaiden korkeakoulutuksen linjaukset ovat olleet sodan jälkeisinä vuosikymmeninä pitkälti yhteneviä. Ylimmän opetuksen leviäminen valtakunnan kaikkiin osiin on ollut yksi harjoitetun politiikan kulmakiviä. Ruotsin, Suomen ja Norjan korkeakouluverkot muistuttavat pitkälti toisiaan. Suurin ero Pohjoismaiden välillä on, että Suomessa maan eri osiin sijoitetut laitokset ovat selkeästi yliopiston instituutioita, kun taas Norja ja Ruotsi ovat täydentäneet korkeakouluverkkoaan perustamalla lähinnä non university -sektorin laitoksia maan eri puolille, eli ammattikorkeakoulua vastaa-

via yksiköitä. Yliopistoiksi laskettavat laitokset ovat Norjassa keskittyneet muutamalle paikkakunnalle. Suomessa toisen maailmansodan jälkeen perustetut laitokset kuuluvat yliopistosektoriin. Lisäksi nämä uudet korkeakoulut ovat systemaattisesti laajentaneet oppiainevalikoimaansa ja saavuttaneet siten yliopiston nimen perustamisvaiheissa tulleen korkeakoulunimen sijaan. Vasta 1990-luvulla Suomeenkin syntyi ammattikorkeakoulujen myötä muita Pohjoismaita muistuttava non university -sektori. Toisaalta suuntaus sekä Norjassa että Ruotsissa on ollut suomalaista kehitysmallia muistuttava: alemman kategorian korkeakoulut ovat innokkaasti käynnistäneet yliopistollista opetusta, laajentaneet toimintaansa ja panostaneet perustutkimuksen tekemiseen. Ne ovat siis kurkottamassa kohti yliopistosektorin statusta (Nevala 1999, 105), jolla Nevala tarkoittaa käsitettä akateeminen noste eli academic drift.

Korkeakouluverkon alueellinen laajentuminen toisen maailmansodan jälkeen on suunnannut opiskelijavirtoja uudelleen. Laaja pinta-ala, harva asutus, alueiden tasapainoinen kehittäminen ja suuri opiskelijamäärä ovat muovanneet opiskelijavirtoja vuosikymmenten kuluessa ja synnyttäneet Suomeen kansainvälisesti vertaillen paljon pieniä korkeakouluja. Toinen ominaispiirre ylimmällä opetuksellamme on monitieteisyys: oppiainevalikoimaltaan suppeana aloittaneet korkeakoulut ovat laajentuneet uusilla tieteenaloilla. Varsinaiset erikoiskorkeakoulut ovat Suomessa keskittyneet joko teknillistieteelliseen tai kauppatieteelliseen koulutukseen. Suomalaisissa yliopistoissa on leimallista myös opetuksen ja tutkimuksen yhteys. Pelkästään toiseen keskittyneitä yksiköitä ei meillä ole. (Nevala 1983, 91; Nevala 1999, 117.) Olisivatko ammattikorkeakoulut jääneet syntymättä pelkästään opetukseen keskittyneiden yliopistojen myötä, jäi näkemättä. Tämä perustuu siihen ajatukseen, että ammattikorkeakouluissa korostuu opetus ja yliopistoissa tutkimus. Ammattikorkeakouluissa monialaisuus on kuitenkin mennyt vielä pitemmälle, sillä ammattikorkeakoulukokeilun aikana monet opistot yhdistettiin ja monitieteisyys saatiin ammattikorkeakouluihin kytkentöjen kautta. Aikaisemman pienten korkeakoulujen verkon sijasta Suomessa on yliopistosektorin rinnalla nyt hajanainen, vanhojen opistojen pirstottu joukko. Ne muutettiin ammattikorkeakouluiksi.

Luonteenomaista ensimmäisinä sisäänpääsyä säädelleille tieteenaloille oli pyrkimys säilyttää korkea yhteiskunnallinen status sekä opintojen selkeä ammattisuuntautuneisuus. Näistä tiedekunnista toisin sanoen valmistuttiin tiettyihin ammatteihin vastapainoksi vapaille tiedekunnille, joissa sisäänpääsy säilyi pitempään rajoittamattomana. Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellinen ja maatalous-metsätieteellinen tiedekunta rajoittivat sisäänpääsyä heti sotien jälkeen 1947 (Ronkainen 1992, 42–44). Molemmat edustivat selkeästi ammattisuuntautunutta alaa. Sisäänpääsyrajoitusten yleistyminen 1940-luvun lopulla muutti opiskelijavirtojen suuntaa. Paine kasvoi vapaissa tiedekunnissa. Yhtäältä haluttiin puolustaa perinteistä vapaata opiskeluoikeutta, mutta toisaalta pelättiin rajoittamattoman sisäänpääsyn alojen muuttuvan vähitellen toisen luokan koulutuspaikoiksi. Maan johtavassa opinahjossa päädyttiin rajoittamaan sisäänpääsyä lähes kaikilla opintoaloilla. Asia sinetöitiin keväällä 1962 koko yliopistoa koskeneella asetuksella, jolla kumottiin aikaisemmat säädökset ja luovutettiin päätösvalta asiassa tiedekunnille. (Asetus 1962/211; Numminen 1987, 130–131; Ronkainen 1992, 46–49).

Nyt ollaan menossa osittain toiseen suuntaan, sillä jotta 70 % ikäluokasta saisi korkeakouluopetusta, lähes kaikille halukkaille löytyy korkeakoulupaikka. Esimerkiksi vuonna 2001 ikäluokasta 80 % oli korkeakouluopetuksen piirissä. Yliopistot eivät kuitenkaan ole poistaneet sisäänpääsykokeita. Nykyisin myös ammattikorkeakouluilla on omansa. Kyseessä on markkinoinnillinen ja motiivin mittaamiseen liittyvä asia. Luettuaan pääsykokeeseen ja tultuaan hyväksytyksi opiskelija tuntee

kuuluvansa valikoitujen joukkoon eikä luovu niin helposti opiskelupaikastaan, kuin jos se olisi tullut hänelle ilman pääsykoetta. Luopumista saattaa tapahtua, jos opiskelupaikat yliopistoissa jaetaan ylioppilastodistuksen arvosanojen mukaan eli jos sisäänpääsyä pidetään itsestänselvyytenä. Tällä hetkellä yliopistoon saatetaan pyrkiä kolmekin kertaa (Lempinen & Tiilikainen 2001), ja valmistumisajat ovat pitkiä (Kivinen 2001). Siitä johtuu, että valmistuneiden ikä on Suomessa korkea.

Valintakokeet yleistyivät lähes kaikissa korkeakouluissa ja opintoaloilla 1960-luvun puoliväliin mennessä. Alettiin keskustella korkeakoulujen valintajärjestelmän epäkohdasta ja preppauskursseista, joiden merkitys erityisesti tiukan valintaseulan aloilla on tärkeä (Nevala 1999, 119; Numminen 1987, 140). Uusien opiskelijoiden tieteenaloittainen jakauma 1990-luvun alussa oli tasaisempi kuin koskaan toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina. Kehitys on vienyt vapaan sisäänkirjoittautumisoikeuden poistumisesta keskusjohtoiseen ja suunniteltuun korkeakoulupolitiikkaan. (Nevala 1999, 126). Valintakokeet otettiin myös ammattikorkeakouluissa käyttöön.

Nevalan (1999) mukaan Suomeen muodostui 1970-luvulta lähtien ylioppilassuma ja ylioppilaiden pääsy korkeakouluihin vaikeutui ja hidastui. Ylioppilassuma kertoi kahdesta suuresta koulutusmuutoksesta: ikäluokalle tyypillisestä peruskoulutustason huikeasta noususta ja tutkintojen, erityisesti ylioppilastutkinnon, kärsimästä inflaatiosta. Ylioppilastutkinto on säilynyt muodollisesti ja sisällöllisesti perinteisenä korkeakoulutukseen valmentavana kuulusteluna, vaikka tosiasiansa ehkä vain kolmannes tutkinnon suorittaneista aloittaa jossain vaiheessa opinnot tiede- tai taidekorkeakoulussa (Mäkinen & Valkonen 1988, 13–31). Ylioppilassuma hidasti korkeakoulutukseen haluavien sisäänpääsyä ja vaikutti osaltaan siihen, että Suomessa akateemisen loppututkinnon suorittavien keski-ikä on kansainvälisesti korkea. Ylioppilaiden suuri osuus on myös varanto, hyvä perusta, jonka pohjalta jatko-opinnot muuallakin kuin yliopistoissa voidaan rakentaa (Nevala 1999, 127). Nyt ollaan tilanteessa, jossa ammattikorkeakouluissakin valtaosa opiskelijoista on ylioppilaita.

Ylimpään opetukseen tulevien opiskelijavirtojen suuntaaminen oli modernin korkeakoulupolitiikan keskeisiä tavoitteita. Korkeakoulutukseen on jatkuvasti otettu sisään enemmän opiskelijoita kuin suunnitelmissa on oletettu. Ylioppilaiden määrän ennustaminen on tarkentunut, mutta vieläkin ennusteet osuvat harhaan. Ennusteissa on yleensä oletettu lukioon siirtyvien osuus ikäluokasta pienemmäksi kuin se todellisuudessa on. Ylioppilaita on vuosittain valmistunut enemmän kuin on kaavailtu. Jokainen korkeakoulu on kuitenkin itse voinut määrätä sisään otettavien tarkan lukumäärän. Opiskelemaan otettiin enemmän uusia ylioppilaita, ja tätä seikkaa yritettiin käyttää perusteena lisävaroille. Toisaalta lukujen suuruuteen vaikutti opiskeluaikojen piteneminen. Opiskelijat viipyivät aikaisempaa pitempään ja siten ylimmässä opetuksessa olevien kokonaismäärä vähitellen kasvoi. Kehittämislaisissa ei täsmällisesti määritelty opiskelijapaikkojen alueellista jakaumaa. Asetuksessa todettiin, että “maan eri alueilla on väestömäärään nähden riittävästi opiskelupaikkoja” (Asetus 1966/455). Opiskelijoita otettiin esimerkiksi vuonna 1985 ylimpään opetukseen toista tuhatta enemmän kuin suunniteltiin (Nevala 1999, 131), mikä perustui lähinnä siihen, että osa ei valmistu koskaan. Nyt kahteen saman tason opiskelupaikkaan ei enää saa pyrkiä samanaikaisesti. Ylintä opetusta on tarkasteltu liian autonomisena järjestelmänä ja unohdettu, että alemmilla koulutusportaita tapahtuneet muutokset näkyvät ennen pitkää korkeakoulutuksessa (Nevala 1999, 134.). Toisaalta alempia koulutusportaita ei enää ole siinä määrin kuin ennen, sillä korkeakouluopiskelijoita on yli 70 % ikäluokasta.

Koulutusjärjestelmän ylimmällä portaalla aloittava joukko on valikoitunut eri vaiheissa. Valikoituminen lajittelee ikäluokan koulutusportaalta toiselle siirryttäessä. Sillä on yhteys vanhempien sosioekonomiseen asemaan. Aikaisemmin vain pieni osa ikäluokasta siirtyi oppikouluun ja edelleen lukioon. Suurempi osa ikäluokasta pysyy nykyisin mukana entistä pitempään koulutusportaita kii-vettäessä (Nevala 1999, 135) ja ylioppilassummaa yritetään purkaa ammattikorkeakouluilla. Koulutushalukkuus ja sitä säätelevä kulttuuriympäristö selitti alueille ja kodeille ominaista koulutusmyön-teisyyttä. Nuorten koulutushalukkuuteen vaikuttivat toisin sanoen myös naapureiden valinnat (Ka-risto & Monten 1996, 36, 48–54, 65–66, 90–93; Karisto & Monten 1997, 107–111). Tuloksista voisi päätellä, ettei lukioon siirtymisen ja vanhempien sosioekonomisen aseman välinen yhteys ole hävinnyt. Lukioon siirtymisessä toimii edelleen näkymätön sosiaaliin lähtökohtiin perustuva kar-sinta, vaikka lukiosta onkin tullut ikäluokan valtaosan koulutusväylä (Nevala 1999, 143). Kivinen ja Rinne (1995) todistivat, että ylempien toimihenkilöiden lapsista opiskeli 1990 korkeakouluissa suu-rempi osa kuin viisi vuotta aikaisemmin. Ylemmän toimihenkilön lapsella on periaatteessa yli ne-linkertainen todennäköisyys jatkaa opintoja korkeakoulussa maatalousyrittäjän lapseen verrattuna (Kivinen & Rinne 1995, 88, 92). Ammattikorkeakoulut eivät todennäköisesti tule vähentämään yli-opistoon hakevien määrää.

Ylemmistä toimihenkilöistä ja yrittäjistä valikoituu edelleen väestöosuuteen suhteutettuna eniten opiskelijoita. Korkeakoulutukseen osallistumisen tasoittuminen kytkeytyy lukio- ja korkeakoulu-verkon alueelliseen laajentumiseen ja opiskelijamäärien kasvuun. Koulutuksen saavutettavuus ta-soitti sosioekonomisten ryhmien eroja. Alempien ryhmien korkeakoulutushalukkuuteen vaikutti opintotukijärjestelmän kehittäminen. Kauppätieteen opiskelijoita tutkineen Siuralan (1983) päätel-mät valikoitumiseen vaikuttavista tekijöistä on yleistettävissä myös teknilliseen, oikeustieteelliseen ja varauksin myös lääketieteelliseen koulutukseen. Mitä vaikeampi korkeakouluun on päästä, sitä enemmän sinne tulee ylimpiin sosiaaliryhmiin kuuluvia. Valintakurssit ja pääsykoekokemus asetta-vat hakijat eriarvoiseen asemaan. Ammatti-imago sekä opintoalan korkea sosiaalinen status aiheut-tavat itseksinsaintaa, jolloin alempien sosiaaliryhmien nuoret jäävät vapaaehtoisesti hakuprosessin ulkopuolelle. Koulutusuran myöhemmässä vaiheessa sosiaalisen taustan ja koulutusvalintojen yhte-yys heikkenee, mutta ei häviä. Kodin koulutus- ja kulttuuriperinne ohjaa merkittävästi nuoren koulu-tusuraa (Siurala 1983, 56–59). Oikeustieteen, tekniikan, kauppätieteen tai lääketieteen opinnot ovat väylä suomalaisen eliittiin, yhteiskuntaelämän johtaville paikoille (Ruostetsaari 1992, 96). Aloille hakeutuvat opiskelijat poikkeavat alueelliselta ja erityisesti sosiaaliselta jakaumaltaan merkittävästi koko väestöstä, joten kysymys on samalla yhteiskunnallisen eriarvoisuuden uusintamisesta korkea-koulutuksen avulla. Lisäksi prosessi tapahtuu ilman, että korkeakoulupoliittisilla toimilla voitaisiin siihen vaikuttaa (Nevala 1999, 204). Ammattikorkeakouluista kaikkein elitistisimmät tieteenalat puuttuvat, kuten lääketiede ja oikeustiede, mutta insinööritieteille ja kauppätieteille on vastineensa. Mielenkiintoista on, että oikeustiedettä ja lääketiedettä opiskellaan yliopistoissa, mutta insinööri- ja kauppätieteitä opiskeltiin omista tiedekorkeakouluissa, kuten esimerkiksi Teknillisessä korkeakou-lussa ja Helsingin kauppakorkeakoulussa. Suurin osa tiedekorkeakouluista muutti 2000-luvun alus-sa nimensä yliopistoksi, harvoja poikkeuksia on esimerkiksi Teknillinen korkeakoulu Otaniemessä.

Tiede- ja koulutuspolitiikkaan korkeakoulujen ja aluetalouden aktiivinen suhde tuli vasta 1990-luvulla. Siihen saakka vaikuttavuuden nähtiin perustuvan korkeakoulujen maineeseen, virkamiesten koulutukseen, opettajien ja opiskelijoiden aluetalouteen tuomaan kassavirtaan ja kulttuurielämän vilkastumiseen. Uutta 21. vuosisadalla on se, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen edellyte-tään integroituvan aktiivisesti osaksi aluetalouden tuotantoprosessia ja kaikkinaisen hyvinvoinnin

ylläpitoa. Tätä uudella tavalla organisoitua, kiinteää koulutus- ja tutkimusyhteistyötä yritysten tai julkisorganisaatioiden kanssa ja aktiivista osallistumista alueen kehityksen suunnitteluun kutsutaan yliopistojen kolmanneksi perustehtäväksi (Goddard 2001; Schutte & van der Sidje 2000, 9–12). Yliopistojen ja korkeakoulujen rooli, tehtävä sekä potentiaaliset vaikutukset eivät siis rajaudu väestön yleisen sivistyksen ylläpitoon, alkuperäisiksiintöihin ja tiedonmuodostukseen tai ammatilliseen kouluttamiseen. Näiden tärkeiden tehtävien rinnalla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen eri laitoksista on tulossa entistä kiinteämmin yritysten ja julkisyhteisöjen kehityslaboratorioita, uuden tietotaidon sekä teknologian siirtäjiä. Vuorovaikutuksesta elinkeinoelämän ja korkeakoulujen välillä on tullut vakaan taloudellisen kehityksen välttämätön ehto. (Kinnunen 2001, 7.) Yliopistojen kytkentä valtioon ja vanha laki, joka ennen vuotta 2005 esti yliopistojen taloudellisen itsenäisyyden, estivät yliopistoa kaupallistumasta. Ammattikorkeakouluilla ei ollut tätä estettä, eli korkeakoulujen yhteistoiminnalla olisi saatettu yhteen markkinointi ja akateeminen osaaminen.

2.2.2 Yliopisto-opiskelijan valmistumisaika

”Yliopistojen tutkintojärjestelmän tavoitteena on ollut laadullisen ja kansainvälisen vertailtavuuden ohella helpottaa joustavia koulutusjärjestelyjä yli koulutusala- ja oppilaitosrajojen. Lisäksi on pyritty lisäämään opintojen valinnaisuutta ja tutkintojen laaja-alaisuutta. Tutkintojärjestelmän mukaisesti yliopistoissa voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja yhteensä 20 koulutusallalla.” (Opetushallitus 1999.) Alemmat korkeakoulututkinnot, joiden laajuus on 120 opintoviikkoa, voidaan suorittaa yleensä kolmessa vuodessa ja ylempät korkeakoulututkinnot, joiden laajuus on 160–180 opintoviikkoa, yleensä viidessä vuodessa. Lisäksi yliopistoissa voidaan suorittaa tieteellisiä jatkotutkintoja, joita ovat lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot. Yhteensä tutkintoja suoritetaan vuosittain noin 16 500, joista ylempiä korkeakoulututkintoja on yli 11 000 ja tohtorin tutkintoja lähes 1000. Keskimääräinen ylempien korkeakoulututkinnon suorittamisaika on noin 6,5 vuotta (Opetushallitus 1999.) Suomalaisen maisterintutkinnon erityistuntomerkkinä on suhteellisen vaativa pro gradu -tutkielma (Pöntinen 1999, 114) ja pitkä valmistumisaika (Kasvio 1997).

Kivinen (23.11.2001) sanoo suomalaisesta yliopistotutkinnosta seuraavasti: ”Suomen yliopistolaitosta on moitittu leväperäisyydestä. Nuorten sanotaan tärväävän opiskeluihinsa ylettömästi aikaa ja valmistuvan liian vanhoina. Hätäisimmät uskovat koko Suomen kilpailukyvyyn olevan vaarassa, kun suomalaisnuorten korkealle jalostettu inhimillinen pääoma saadaan työmarkkinoille vuosia kilpailijamaita myöhemmin. Aivan noin yksiulotteinen asia ei ole.” Kivinen nojaa yhdeksän Euroopan maan yliopistokoulutusta 1990-luvun jälkipuoliskolla koskevaan tutkimukseen. ”Yliopistomme pärjäävät hyvin vertailtaessa koulutuksen laatua ja työllistymistä. Yliopistosta valmistuneiden keski-ikä on Suomessa korkea, peräti 29 vuotta. Ruotsissa, Norjassa ja Itävallassa se on 28, Saksassa ja Italiassa 27. Sen sijaan Ranskassa ja Espanjassa valmistutaan osapuilleen 24-vuotiaina. Suomessa, Itävallassa ja Italiassa perustutkinto on pitkä maisterintutkinto. Lisäksi suomalaiset aloittavat opintonsa myöhään. Muista eurooppalaisista puolet aloitti opiskelun alle 20-vuotiaina, suomalaisista vain kolmannes. Miltei viidennes suomalaisista oli jo valmistuessaan työuralla. Vertailumaissa vastaava osuus vaihteli kolmen ja kymmenen prosentin välillä. Suomalaisilla on valmistuessaan oman alansa työkokemusta peräti neljätoista kuukautta, kun vertailumaiden keskiarvo on viitisen kuukautta.”

”Koko opiskeluajastaan runsaan viidenneksen suomalaiset kuuluvat aktiivisyövoimaan. Jos tämä kymmenientuhansien opiskelijoiden joukko vedettäisiin pois työmarkkinoilta, tietynlaisesta työ-

voimasta tulisi kova pula ja valmistuneiden työllistymisongelmat lisääntyisivät. Aika, jonka valmistuneet käyttävät työpaikan etsintään, vaihtelee Norjan ja Suomen muutamasta kuukaudesta Espanjan miltei vuoteen. Valmistumisensa jälkeen työttömänä tai tilapäistöissä olleiden osuudet ovat meillä alle eurooppalaisen keskitason, eikä Suomessa työttömyys ole juuri korkeakoulutettuja kiussannut, toisin kuin Espanjassa ja osin Italiassakin.” Kivinen jatkaa: ”Suomalaismaisterin pitkiä opintoja kompensoi se, että hän on tutkinnon suorittuaan valmis siirtymään suoraan työelämään, kun taas esimerkiksi Ranskassa pikaisen opiskelun kääntöpuolena on valmistuneiden välitön lisäkoulutuksen tarve. Suomalaiset ovat norjalaisten ja alankomaalaisten ohella huomattavan tyytyväisiä sekä työtilanteeseen että työelämän keskinäiseen kitkattomuuteen. Eteläisimmän Euroopan vaikea työllisyystilanne ajaa Espanjassa ja Italiassa valmistuneet tehtäviin, joissa koulutus tuntuu mehevän hukkaan. Myös ranskalaisista, saksalaisista ja englantilaisista yllättävän harvat kokevat työssä vastaavan koulutusta tai opintojensa olevan hyödyksi työssä.” (Kivinen 23.11.2001.)

”Yliopistokoulutus on kaikkiaan kuitenkin vastannut hyvin odotuksiin. Korkeakoulutus on edelleen hyvä investointi, sillä elinikäiset tulot nousevat kouluttamattomiin verrattuna kaksinkertaisiksi ja työttömyysriski jää puoleen. Jos suomalaisten korkeaa valmistumisikää pidetään ongelmana, niin minimoidaan ylioppilastutkinnon ja opintojen aloittamisen väliin jäävää, useamman vuoden taukoa. Silloin suomalaisten aloittamisikä saadaan laskemaan Euroopan keskimääräiselle tasolle. Euroopan unionin ratkaisumalli lähtee siitä, että Suomessakin luovutaan maisteritason pitkistä perustutkinnoista ja siirrytään kansainvälisen käytännön mukaan kolmivuotisiin kandidaatin perustutkintoihin. Ensivaiheen suorittuaan voisi hakeutua työelämään tai pyrkiä erityisten valintakokeitten kautta graduate school jatko-opintoihin, pari vuotta kestäviin maisterin opintoihin ja sen jälkeen tutkijakoulun nelivuotisiin tohtoriopintoihin. Samalla nykyään kovasti koulumaistuneet oppisisällöt olisi ajateltava uudestaan.” (Kivinen 23.11.2001.)

Kivinen rakentaa mallinsa yhden rakenteen varaan, eli sivuuttaa duaalimallin ja ammattikorkeakoulun. Suomessa yliopistotutkinto kestää Kivisen mukaan vertailun eurooppalaisiin yliopistotutkintoihin, verrataan sitten työllistymistä, tyytyväisyyttä suoritettuun tutkintoon tai koulutuksen ja työelämän kitkattomuuteen. Suomessa yliopistotutkintojen valmistumisajoissa on parantamisen varaa.

2.2.3 Kelpoisuus yliopistoihin

”Suomessa on kaksikymmentä yliopistoa: kymmenen monitieteistä yliopistoa, kolme teknillistä korkeakoulua, kolme kauppakorkeakoulua sekä neljä taidekorkeakoulua. Yliopistojen verkko kattaa maan eri osat ja tarjoaa opiskelupaikan lähes kolmasosalle ikäluokasta. Kaikki yliopistot ovat valtionyliopistoja. Sotilasalan korkea-asteen tutkintoja voi suorittaa Maanpuolustuskorkeakoulussa, joka kuuluu puolustusministeriön hallinnonalaan. Yliopistot valitsevat itse opiskelijansa. Kilpailu korkeakoulupaikoista on kova ja yliopistoissa on käytössä kaikilla koulutusaloilla numerus clausus. Erityyppiset valintakokeet ovat keskeinen osa valintaprosessia ja aloituspaikkoja yliopistoissa on noin kolmannekselle ikäluokasta. Suhteessa ikäluokkaan uusia opiskelijoita on lähes 30 %. Suurimmat koulutusalat ovat teknistieteellinen, humanistinen ja luonnontieteellinen ala. Pienimpiä aloja ovat kuvataideala, teatteri- ja tanssiala sekä eläinlääketieteellinen ala.” (Opetushallitus 1999.)

Valtioneuvosto antoi 19.8.2004 seuraavanlaisen asetuksen yliopistojen tutkinnoista: ”Tutkintoasetus liittyy 1.8.2005 voimaan tulevaan yliopistolain muutokseen, jolla siirrytään kaksiportaiseen

tutkintorakenteeseen. Kaksiportaisessa tutkintorakenteessa ylempään korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen pohjana on pääsääntöisesti alempi korkeakoulututkinto tai sitä vastaava koulutus. Tutkintoasetuksella kumotaan nykyiset 20 eri koulutusaloja koskevaa asetusta, mikä vahvistaa yliopistojen omaa toimivaltaa tutkintojen sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opiskelijoilla, jotka asetuksen tullessa voimaan opiskelevat vanhojen tutkintoasetusten mukaan, on oikeus siirtyä opiskelemaan uuden tutkintoasetuksen mukaan tai jatkaa opintojaan kumottujen asetusten mukaan tietyn siirtymäajan puitteissa.” Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2001, jolloin uusi asetetus ei ollut vielä voimassa. Kaksiportainen tutkintorakenne oli silloin vasta kehittämisasteella.

2.3 Tiede- ja ammattikorkeakoulujen asema Suomessa

Suomalainen korkeakoulujen duaalimalli merkitsee sitä, että yliopistoista tulee tutkijoita ja ammattikorkeakouluista ammatilaisia. Nummisen (1994, 143) mukaan Suomessa on vallinnut yksimielisyys koulutuksen päälinjauksista jo 1960-luvun lopulta asti. Koulutusta koskevat keskeiset lait, kuten peruskoululainsäädäntö, yliopistolait tai lainsäädäntö keskiasteen koulu-uudistuksesta on säädetty suuressa yhteisymmärryksessä. Suomen koulutusinvestoinnit ovat lamakaudesta huolimatta säilyneet korkeina. Bruttokansantuotteen osuuksina Suomi investoi 1990-luvun lopussa koulutukseen ja tutkimukseen Euroopan ja maailman kärjessä (Rinne & Vanttaja 1999, 36–37). Vaikka tiede- ja ammattikorkeakoulujen perustehtävät eroavatkin tutkimustoiminnan osalta, niiden alueellisen roolin arvioinnin periaatteet ja toimintamallit ovat sovellettavissa jokseenkin yhtäläisesti (Kinnunen 2001, 9). Kinnunen ei näe kovin suurta eroa tiede- ja ammattikorkeakoulujen alueellisissa rooleissa.

Liljanderin (2002, 28) haastattelussa opetusministeri Olli-Pekka Heinosen kysyttiin, oliko olemassa vaara, että rinnakkaisina toimivat korkeakoulutuksen sektorit lähentyvät liiaksi toisiaan tai jopa sulautuvat. Hän vastasi: ”Kysymys on siitä, kenet näkee kilpailijana. Jos yliopistot ja ammattikorkeakoulut kokevat kilpailevansa samalla lohkokolla, niin se vie ne helposti matkimaan toinen toistaan. Sektoreiden välille on pakko luoda tietty työnjako. Tämä taas on pitkälti yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen omissa käsissä. Kysymys on siitä, millaisena yliopistot ja ammattikorkeakoulut itse visionsa näkevät. Yliopistojen olemassaolon oikeutus tulee tutkimuksesta ja siihen perustuvasta opetuksesta. Selvää kuitenkin on, että sektoreiden kilpailu työelämää palvelevista tutkimus- ja kehittämishankkeista tulee kiristymään, koska työ- ja elinkeinoelämä tilaa hankkeensa sieltä, mistä uskotaan laadukkainta antia saatavan. Perusrahoituksen kannalta en usko kilpailuasetelman nopeasti muuttuvan. Niin yliopistoilla kuin ammattikorkeakouluillakin on vakiintuneet rahoituskanavansa. Kilpailu opiskelijoista tulee ikäluokkien pienentyessä kiristymään. Tämä näkyy mielestäni jopa siinä, kuinka yliopistot hakevat opiskelijarekrytoinnilleen pohjaa levittäytymällä alueellisesti ihan eri tavalla kuin aikaisemmin. Tässä suhteessa ne pyrkivät kilpailemaan nimenomaan ammattikorkeakoulujen kanssa. Kilpailuasetelma on selviö, mutta kilpailun ohella erillisten sektoreiden välisen suhteen tulee olla myös yhteistyösuhde.” Heinosen haastattelun mukaan ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat kilpailutilanteessa toisiinsa nähden, vaikka myös yhteistoiminta nähdään suotavana. Kaupalliset yritykset kilpailevat niin kauan keskenään, kunnes toinen vetäytyy markkinoilta – tai lyöttäytyvät yhteen. Eri rahoituslähteet eivät vielä takaa sitä, etteivät ammatti- ja tiedekorkeakoulut voisi kilpailla samoilla markkinoilla, samoista asiakkaista. Molemmathan voivat kolkutella saman yrityksen ovella samanlaisella tutkimusehdotuksella, vaikka työn rahoittajat olisivat eri tahoja. Mikäli tutkimuksen rahoittaja on sama yritys, johon tutkimus tehdään, tieteen etiikka – objektiivisuus – tullee kriittisemmän tarkastelun kohteeksi yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa. Yliopistois-

sa tapahtuvan tieteellisen tutkimuksen tulisi olla objektiivista ja ennakoasetelmista vapaata. Ammattikouluissa tutkimusperinnettä ei ole ollut, sillä tutkimukset ja opinnäytetyöt yleistyivät vasta ammattikorkeakoulukokeilun myötä.

Ammattikorkeakoulujen asema ei ennen kokeilukauden loppua ollut vielä selkeä. Aholan (1996) mukaan valikoitumisen osalta sektorit olivat selvästi 'unequal', ja niiden statusero näkyi siinä, että runsaiden pääomien perheistä haettiin yliopistoihin. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulun rooli oli asettua omalle paikalleen koulutushierarkiaan jonnekin opistojen ja korkeakoulujen välimaastoon (Ahola 1996, 46; Tulkki 1993). Mitä tuli nuorten ohjautumiseen monimutkaisessa koulutusväylästä, ammattikorkeakoulut olivat Aholan mielestä vain yksi uusi paikka, minne lähettää hakemuskanssa, kun koulutuspaikan saantia yritettiin maksimoida. Korkeakoulutuksen ylikysyntä tukki väylät ja moni taustansa puolesta potentiaalinen yliopisto-opiskelija huomasi joutuvansa aloittamaan jatkokoulutuksensa ammatillisessa koulutusväylässä. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulu oli entisten opistojen tapaan eräänlainen 'buffer zone', jossa aikaa paremman puutteessa kulutettiin tai prepatitiin tulevia korkeakoulujen pääsykokeita silmällä pitäen. (Ahola 1996, 47.) Aholan ajatusten mukaan ainakin osalle ammattikorkeakouluissa tehtävä opinnäytetyö saattoi jäädä puolinaisesti tehdyksi, jos toiveet oli koko ajan suunnattu yliopistoon pääsyyn. Yliopiston pääsykokeisiin valmistautuminen oli ajallisesti pois opinnäytetyön teosta ammattikorkeakoulussa.

Korkeakoulutukseen valikoitumisessa ammattikorkeakouluilla oli jo oma merkityksensä. Nurmi (1998) selvitti tiede- ja ammattikorkeakouluihin hakeutuneiden eroja noin 2500 opiskelijan otoksen perusteella. Valikoituminen molemmille koulutuslinjoille oli paljolti samansuuntaista; ammattikorkeakoulujen valintaprosessikin näytti suosivan ylempien yhteiskuntaluokkien jäseniä. Yliopistoihin näytti valikoituvan enemmän nuoria, joiden molemmilla vanhemmilla oli korkeakoulututkinto (15 %), ammattikorkeakouluihin päässeiden osalta luku jäi lähes puoleen (8 %). Vastaavasti taas nuoria, joiden vanhemmista vain toisella oli ammattikoulutus, pääsi ammattikorkeakouluihin 28 %, mutta yliopistoihin vain 20 % (Nurmi 1998, 9, 17–18, 127–128, 130). Nevalan (1999, 164) mielestä voi kuitenkin arvioida, että ammattikorkeakoulujen tulo ei olennaisesti muuttanut koulutusmarkkinoiden valikointitilannetta. Nurmi tiivisti asian seuraavasti: "Näiden tulosten valossa valikoituminen uudistuvalla korkeakoulukentällä tapahtuu huomattavassa määrin reproduktiomallin mukaisesti. Sosiaaliset taustatekijät vaikuttavat nuorten koulutusuraan kunnianhimoisen tavoitteenasettelun ja tavoitteen saavuttamisessa tärkeiden resurssien muodossa." (Nurmi 1998, 164.) Suomessa korkeakoulutus yliopistomuotoisena oli ollut sosiaalisen kohoamisen väylä (Nevala 1999, 175.) Ammattikorkeakoulut houkuttelivat 1990-luvulla enemmän niitä, jotka olivat perineet vähemmän kulttuuri- ja koulutuspääomaa. Ero ei tosin ollut kovin suuri ja tiedotkin perustuivat vasta pienehköön otokseen (Nurmi 1998, 130). Joitain viitteitä jakautumisesta Nurmen tutkimus toi kuitenkin esille.

Suomalaisten enemmistö korosti EVA:n tutkimuksessa käytännönläheisiä tekijöitä sekä perusvalmiuksia. Yli puolet painotti koulun ja työelämän lähentämistä, peruskoulujen voimavarojen lisäämistä, tapakasvatuksen merkitystä ja käytännön taitojen opettamista. Ammattikorkeakouluihin panostaminen sai myös enemmän tukea kuin yliopistojen tai huippututkimuksen rahoituksen lisääminen. (Vartia 2001, 63.) Edellisestä voitiin päätellä, että suomalaisten enemmistö koki ammattikorkeakoulun itselleen läheisemmäksi kuin yliopiston. Tämä saattaisi näkyä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä käytännönläheisempinä opinnäytetöinä, mikäli opiskelijoiden taustamuuttujat vaikuttaisivat opinnäytetöiden malliin tai muotoon.

Korkeakoulujen markkinointi on noussut ammattikorkeakoulujen myötä Suomessa. Hillin mukaan Harvardin bisneskoulu saattaa olla maailman parhaita kouluja. Ainakin se on maailman parhaita itsensä markkinoijia. Hillin mielestä satavuotias bisneskoulu on alusta alkaen kerännyt itselleen parhaat opettajat ja parhaat oppilaat. Harvardista valmistuneet suosivat toisiaan ja levittävät Harvardin erinomaisuuden sanomaa eteenpäin. Näin bisneskoulu saa jatkossakin parhaat opettajat ja oppilaat. "Pohjimmiltaan kyse on inhimillisistä tarpeista ja snobismista. Ihmiset haluavat kuulua parhaiden joukkoon", Hill sanoo. Harvardin uhka ei ole kilpailijoissa, vaan siinä itsessään. Jos arvostettu bisneskoulu alkaa rahastaa nimellään ja myydä sillä sekalaista sälää, Harvardin nimen arvo laskee. Teoksessaan *Radical Marketing* Hill nimeää Harvardin ja yhdeksän muuta tämän hetken parhaiksi markkinoijiksi (Sipilä 2000, D2.) Koulutuslaitokset ovat muuttumassa markkinoitaviksi tuotteiksi, joista vain parhaat itsensä markkinoijat pärjäävät. Jossain vaiheessa tiede- ja ammattikorkeakoulut alkavat Suomessa kilpailla markkinoinnillisesti keskenään, jos Hillin kuvaama tilanne syntyy Suomeen.

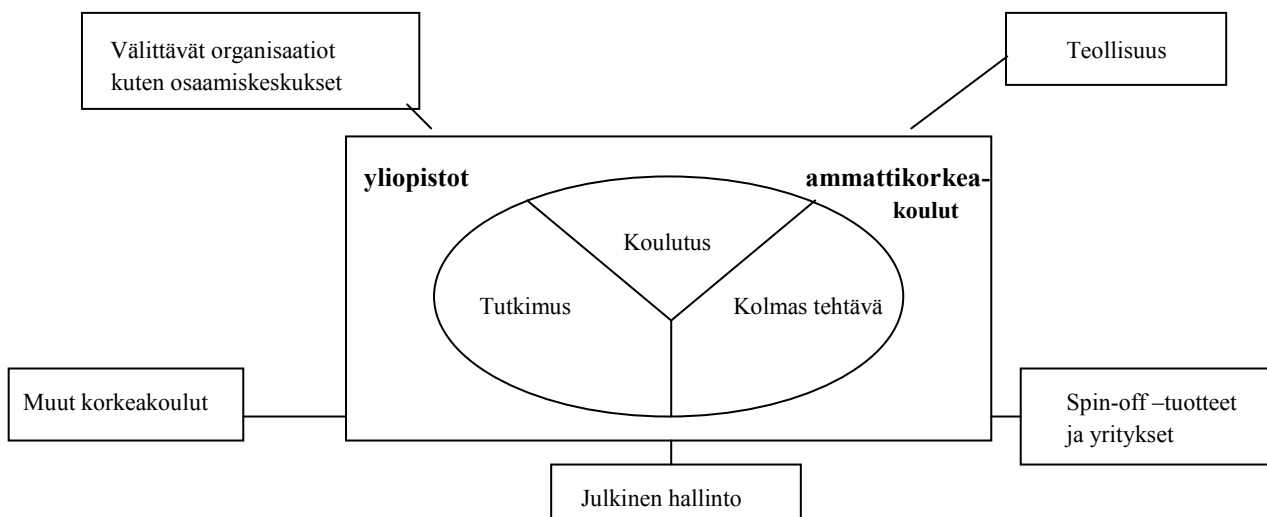
Ollaanko tulossa tilanteeseen, jota Hakala (1996) kuvaa seuraavasti: "1400-luvun loppupuolella Firenzen kaupunkivaltiossa vaikutti voimakas uusplatoninen filosofinen koulukunta. Uusplatonikot puhuivat vapaista taiteista, joilla he tarkoittivat lähinnä niiden ajatusten ilmaisua, joita puhtaan totuuden mietiskely kykeni synnyttämään. Tästä johtui, että filosofiaa, kaikkien tieteiden äitiä, ja klassista kirjallisuutta pidettiin kaikkia muodollisia, konkreettisia ja materiaalisia taiteita arvokkaampana. Mekaaniset taiteet – esimerkiksi maalaus, arkkitehtuuri ja insinööritiede, eli artes mechanicae – olivat vapaita taiteita paljon alhaisemmalla tasolla, koska ne vaativat tekijältään aineelliseen maailmaan puuttumista, käsillä työskentelyä ja niistä oli seurauksena myös epämiellyttävä fyysinen uupumus sekä kaikenkarvaisten työkalujen ja raaka-aineiden välttämätön tuntemus." (Hakala 1996, 20–21.) Hakala tuo uusplatonikot esiin kuin tiede- ja ammattikorkeakoulujen entisaikojen muunnoksen, eli ylevän ajattelun ja käytännön, käsin tehtävän työn, eron.

Yliopisto-opiskelun massoittuminen ja tieteellisen tiedon valtava lisääntyminen ovat yhdessä vauhdittaneet korkeakouluopetuksen huikeaan kasvuun. Nykykorkeakoulussa on aiempaa monin verroin useampia ja erilaisempia opiskelijoita, joille tulisi opettaa entistä moninaisempaa tietoa. Mitä suuremmille joukoille koulutusta annetaan, sitä enemmän joudutaan panostamaan valmistavaan opetukseen. Aiemmin sitä ei koettu niin välttämättömäksi, koska yliopistoon kuitenkin valikoiduttiin jyvät akanoista erotelleen oppikoulun monivuotisen pudotuspelin kautta, korkean kulttuuripääoman kotioloista. Eliitti yliopisto oli eliitti ylioppilaita varten. Massakorkeakoulussa asiat ovat toisin. (Kivinen 1995, 9.) Kivinen kuvailee korkeakoulujamme kuin Robinson vuonna 1966 ammattikorkeakoulutuksen syntyä Englannissa, sillä hän kutsui ammattikorkeakouluja massakorkeakouluiksi, eli massojen korkeakouluiksi. Opinnäytetyöt massojen korkeakouluista voivat saada massamaisen luonteen. Tällä hetkellä sekä ammattikorkeakouluja että yliopistoja voidaan kutsua massojen korkeakouluiksi, koska tavoitteena oli, että 70 % ikäluokasta jatkaa korkeakouluopetuksen piiriin.

Kivinen kiinnittää huomiota korkeakoulujen sisäänottoon ja opiskelijoiden tutkintojen valmistumisaikaan: hänen mukaansa korkeakoulut ottavat sisään, mutta eivät valmista ulos. "Opintoaikojen venymistä pidetään ongelmana, mutta lähestulkoon kaikki nytkään valmistuneet eivät löydä töitä. He pettyvät itseensä ja koulutukseen, vaikka ongelmat ovat työmarkkinoilla ja onnettomasti hoidetussa talouspolitiikassa." Kivinen on huolissaan yliopistojen liiallisesta koulumaistumisesta, siitä että ne muuttuvat kauttaaltaan oppiaineittain ja lukujärjestyksittäin toimiviksi joukkojenkäsitte-

lylaitoksiksi. ”Nykyiset opetussuunnitelmat, opinto-oppaat, vuosikurssit ja koko standardoitu opintoviikkoeteneminen muistuttavat koulujen käytännöistä. Oppiajan ja opetuksen pikkutarkka yhteensovittaminen tavoitteena opintojen näennäsrationaalinen eteneminen, moitteeton kulku ja todistus kaikille, ovat pienten lasten koulutien tuttuja tavamerkkejä.” (Kivinen 1995, 10.) Ammattikorkeakoulut ovat Suomessa vielä nuoria, eli vaikka yliopistojen valmistumistilanne tunnetaan, ammattikorkeakoulujen valmistumisajat tulevat näkyviin vasta jonkin ajan kuluttua. Opinnäytetöiden valmistumisen olettaisi kuitenkin näkyvän ja vaikuttavan eri tavoin tiede- ja ammattikorkeakouluissa, sillä vuonna 2001 ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oli 10 opintoviikkoa, eli kaksi ja puoli täysipäiväistä työkuukautta, kun yliopistoissa opinnäytetyöt olivat yli 25 opintoviikon pituisia. Opintoviikkoina laskettuina ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden olettaisi olevan helpompia kuin yliopistoissa. Opintoviikot on 1.8.2005 jälkeen laskettu Suomessa opintopisteinä, eli 1 opintoviikko vastaa 1,5 opintopistettä.

Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi (2001) kuvataan korkeakoulujen tärkeimmät yhteistyötahot Schutten ja van der Sijden (2000) mukailtua kuvaa käyttäen (Kuvio 3). Yhteistyötahoja on viisi. Korkeakoulujen tehtäviksi mainitaan koulutus, tutkimus ja kolmas tehtävä. Ammattikorkeakoulut on tässä Kinnusen (2001) esityksessä kuvattu lähempänä teollisuutta ja yliopistot lähempänä osaamiskeskkuksia.

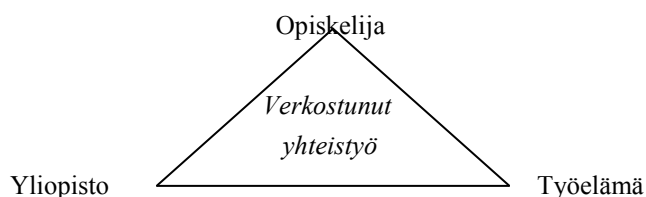


Kuvio 3. Korkeakoulujen tärkeimmät yhteistyötahot (Kinnunen 2001, 13; Schutte & van der Sijde 2000)

Tiede- ja koulutuspolitiikkaan korkeakoulujen ja aluetalouden aktiivinen vuorovaikutus tuli 1990-luvulla. Siihen saakka vaikuttavuuden nähtiin perustuvan korkeakoulujen maineeseen, virkamiesten koulutukseen, opettajien ja opiskelijoiden tuomaan kassavirtaan ja kulttuurielämän vilkastuttamiseen. Uutta 21. vuosisadalla on se, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen edellytetään integroituvan aktiivisesti osaksi aluetalouden tuotantoprosessia ja kaikkinaisen hyvinvoinnin ylläpitoa. Tätä uudella tavalla organisoitua, kiinteää koulutus- ja tutkimusyhteistyötä yritysten tai julkisorganisaatioiden kanssa ja aktiivista osallistumista alueen kehityksen suunnitteluun on alettu kutsua yliopistojen kolmanneksi perustehtäväksi (Goddard 2001; Kinnunen 2001, 7; Schutte & van der Sijde 2000, 9–12). Sama kolmas perustehtävä on nähtävissä sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa, jotka molemmat vaikuttavat alueellisesti, tutkimuksellisesti ja koulutuksellisesti.

Yliopistojen ja korkeakoulujen rooli, tehtävä sekä mahdolliset vaikutukset eivät rajaudu väestön yleisen sivistyksen ylläpitoon, alkuperäisiksiintöihin ja tiedonmuodostukseen tai ammattilaisten kouluttamiseen. Näiden tärkeiden tehtävien rinnalla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen eri laitoksista on tulossa entistä kiinteämmin yritysten ja julkisyhteisöjen kehityslaboratorioita, uuden taitotiedon sekä teknologian siirtäjiä. Vuorovaikutuksesta elinkeinoelämän ja korkeakoulujen välillä on tullut vakaan taloudellisen kehityksen välttämätön ehto (Kinnunen 2001, 7). Goddardin ja Kinnusen malli ei luo suoranaista eroa tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöille, sillä kummallakin on annettu alueellinen vaikutus kolmanneksi tehtäväksi. Tämä malli tukisi enemmänkin samanlaisia opinnäytetöitä kummaltakin Suomen dualijärjestelmän edustajalta. Toisaalta Salmisen (2003, 29) mukaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen ei merkitse kahden syklin mukaisen tutkintorakenteen luomista ammattikorkeakouluihin eikä siirtymistä yliopistojen kaltaiseen kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen. Jo jatkotutkintoon hyväksyttävien työkokemusvaatimusten estää suoran kaksiportaisuuden. Suunnitteluvaiheessa laskettiin, että jatkotutkintoon johtava koulutus tarjottaisiin noin 10 prosentille. Tosin Rinteen (2002, 99) mielestä jatkotutkintojen ja tutkimusorientaation on väitetty rapauttavan osaltaan dualimallin toiminnan edellytyksiä. Jatkotutkintoon kuuluvasta 40 opintoviikosta puolet kuuluu opinnäytetyöhön, jolloin opinnäytetyön vaikutus painottuu ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa.

Markkula kuvaa Sengen-mallista mukaillun oppimista tukevien ammattilaisten muodostaman verkoston yksilön, yliopiston ja työelämän välillä. Markkulan mukaan verkostot ovat oppimisen ja kehityksen perustana. Hänen mielestään teknologia luo uuden oppimisympäristön ja käytettävissä on silloin universaali oppimiskeskus. Oppiminen on yhteistyötä, jossa kukaan ei yksin pysty hyödyntämään eteensä tulevia mahdollisuuksia. Tietoverkot muuttavat myös työntekoa. Yksintekemisestä siirrytään yhteistyöhön ja joustaviin tiimeihin. Teknologia mahdollistaa tehokkaat verkostot ja henkinen verkosto syntyy vain yhteistyön kautta. (Markkula 21.12.2001.) Vaikka teknologia ei ehkä kaikilla tieteen aloilla tule kaiken oppimisen perustaksi, niin Markkulan verkostomalli sopisi sekä ammattikorkeakouluille että yliopistoille (Kuvio 4).



Kuvio 4. Verkostot oppimisen ja kehityksen perustana (Markkula 21.11.2001)

Markkulan kuviossa (Kuvio 4) näkyy korkeakoulujen, yhteiskunnan ja yksilön erot, eli kolme eri toimijaa (vrt. Kuvio 15). Markkula ei kuitenkaan tuo kuviossa esille neljättä kohtaa eli ympäröivää yhteiskuntaa. Tarkastelijana on opinnäytetyön ohjaaja. Opiskelijan verkostoitumisen kautta opiskelijan opinnäytetyön aihe voi asettua lähelle yliopistoa tai työelämää tai johonkin siltä väliltä.

Kuten Ahola (1996) ilmaisee asian, ”*ammattikorkeakoulu on entisten opistojen tapaan eräänlainen 'buffer zone', jossa aikaa paremman puutteessa kulutetaan tai prepataan tulevia korkeakoulujen pääsykokeita silmällä pitäen*”. Pratt (1997) näki saman asian myös Englannissa: ”*Oli selvää, että monet opiskelijat hakivat ammattikorkeakouluihin pitäen tätä vaihtoehtoa toiseksi parhaana. Whitburn ym. (1976) havaitsivat, että puolelle heidän otoksestaan tutkintoon tähtäävistä opiskeli-*

joista opiskelupaikka ammattikorkeakoulussa oli toiseksi paras vaihtoehto opiskelupaikalle yliopistossa, joskin 21 % kaikista päätoimisista opiskelijoista oli sitä mieltä, että tämä oli paras paikka heidän opinnoilleen. Osa-aikaiset opiskelijat (25 %) hakeutuivat ammattikorkeakouluun, sillä se oli ainoa paikka, joka tarjosi heidän haluamiaan opintoja. Boys (1984) havaitsi, että monet 18-vuotiaat, jotka tulivat ammattikorkeakouluun suoraan koulusta, olisivat halunneet yliopistoon. Näin ei kuitenkaan ollut vanhempien opiskelijoiden kohdalla: yli puolet yli 25-vuotiaista ei ollut pyrkinyt yliopistoon. “ (Boys 1984; Pratt 1997, 87.)

Englannissa yliopistot ja ammattikorkeakoulut yhdistettiin 1992. Tähän toimenpiteeseen sisältyi mahdollisesti halu saavuttaa kattavammin yliopistostatus, sillä yhdistettyjä korkeakouluja ei kutsuta tänä päivänä ammattikorkeakouluiksi vaan yliopistoiksi. Opinnäytetyöt alkoivat Englannissa myös muistuttaa toisiaan. Tutkimusta, miten turhaumat väärästä opiskelupaikasta näkyisivät opinnäytetyöissä, ei kuitenkaan ole tehty.

Työmarkkinoilla yliopistostatus saattaa merkitä enemmän kuin ammattikorkeakoulu, jos tulevaisuus näyttää samalta kuin Englannissa. ”Valmistuneiden työllistymisen kannalta työnantajien käsitys tutkinnon arvosta on ratkaisevaa. Työnantajien näkökulmasta vastavalmistunut on kustannustehokas tapa löytää työntekijöitä: tutkinnot tuovat lisäarvoa A tason kelpoisuuksiin (Roizen & Jepson 1985). Hunter (1981) oli sitä mieltä, että yritykset vähentävät riskejä rekrytoinnissaan käyttämällä akateemisia ansioita seulontakeinona välttämällä siten laajojen valmistuneiden joukkojen läpikäymistä. Näin ollen, käyty oppilaitos muodostuu merkittäväksi edustavaksi mitaksi. Pratt (1988) raportoi tutkimuksista, joiden mukaan monilla työnantajilla oli kovin erilaiset vaatimukset yliopistosta tai julkiselta sektorilta valmistuneille. Työnantajat olivat vaativampia ensimmäisessä tapauksessa rekrytoiden johtotehtäviin, kun taas soveltuvuus oli tärkein vaatimus ammattikorkeakouluista valmistuneiden kohdalla. Valintatilanteissa yliopistosta valmistuneita suosittiin yhä enenevässä määrin “ (Pratt 1997, 105). Suomessa luokkaerot eivät kuitenkaan ole niin suuret kuin Englannissa, ja meillä arvostetaan myös enemmän käytännön osaamista.

”Viimeisin vaihe ammattikorkeakoulujen historiassa oli niiden liittyminen yliopistollisiin nimikkeisiin. Tuskin ammattikorkeakoulut olivat saaneet mahdollisuuden kokea toimimista asetuksen mukaisina yhteisöinä, kun uusia perustuslaillisia muutoksia vaadittiin vuonna 1992 osana Korkeakoulu-uudistusta.” (Pratt 1997, 300.) Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot Suomessa saattaisivat viedä samaan suuntaan. Yhdistyessään Suomessa olisi 50 yliopistoa vajaalle 6 miljoonalle kansalaiselle.

”Nimikeasia juontaa juurensa ainakin vuoteen 1968, jolloin Robinson viittasi brittien käsitykseen ammattikorkeakouluista ’köyhien ammatillisina soppakeittiöinä’ (Robinson 1968). Hän väitti, ei täysin vakuuttavasti, että merkittävät akateemiset ja perustuslailliset ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen erot antavat aiheita nimekkeiden erilaisuudelle, mutta oli selvää, että yliopistollisen nimikkeen asema oli tärkeää, sillä Robinsonin mukaan ammattikorkeakoulut olivat jo monin tavoin yliopistojen kaltaisia kuvaten niitä kansallisten yliopistojen ylempinä oppilaitoksina.” (Pratt 1997, 300.) Pratt jatkaa: ”Mitä korkeampi huomionosoitusten akateeminen taso, sitä enemmän tutkimuksellista pönkittämistä tarvittiin. Mutta mitä enemmän tutkimusta ammattikorkeakoulut tekivät, sitä enemmän ne muistuttivat yliopistoja.” (Pratt 1997, 312.)

Suomessa opinnäytetöiden ero yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on tärkeä erottava tekijä, jos ei haluta seurata Englannin esimerkkiä. Toisaalta ei voi olla olemassa tutkimuksenluonteisia, hyviä tutkimuksia, sillä voi olla olemassa vain tutkimuksen ominaisuudet täyttäviä tutkimuksia.

Sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat lähentyneet työelämää opinnäytetöillään ja tutkimuksillaan, mutta on kuitenkin huomattava, että todelliset työelämän tarpeet nähdään vasta yrityksissä. Työntajalle ammatillisuus voi olla jotain muuta kuin miten se nähdään yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta käsin. Colemanin (1999) mukaan ”*liikemaailma muuttuu, ja sen myötä muuttuvat myös huipulla vaadittavat taidot. Vuosikymmenien mittaiset tutkimukset, joissa on seurattu huippumenestyjien kykyjä, osoittavat, että kaksi taitoa, joilla oli suhteellisen vähän merkitystä 1970-luvulla, on noussut 1990-luvulla elintärkeiksi. Ne ovat yhteistyökyky ja muutoksen sietäminen. Lisäksi tähtien repertoariin on alkanut ilmestyä täysin uusia taitoja, kuten muutosvalmius ja moninaisuuden hyväksikäyttö. Uudet haasteet vaativat uusia lahjoja. Ihmiset ovat alkaneet ymmärtää, että menestykseen tarvitaan muutakin kuin älyllisiä tai teknisiä valmiuksia ja että toisenlaiset kyvyt ovat tarpeen niille, jotka haluavat selvitä – menestyksestä puhumattakaan – tulevaisuuden kuohuvilla työmarkkinoilla. Sitkeyden, aloitteellisuuden, optimismin ja joustavuuden kaltaiset taidot alkavat nousta arvoon arvaamattomaan.*” (Coleman 1999, 23–24.) Vaikka Coleman kertoo amerikkalaisesta kulttuurista, viitteitä samanlaisesta on Suomessa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston julkilausumassa etiikasta (Diaarinumero 1167/096/2000) viitataan yritysmailman koveneviin toiveisiin.

Yhdysvaltalaisen työnantajien keskuudessa tehty tutkimus osoitti, että yli puolet kansakunnan työvoimasta ei enää viitsi oppia uutta eikä parantaa työtapojaan. 40 % ei pysty yhteistyöhön, ja vain 19 prosentilla uusista työnhakijoista on tarpeeksi itsekuria tehokkaita työtapoja varten (ks. An Assessment of American Education 1991). Yhä useammat työnantajat valittavat uusien työntekijöiden sosiaalisten taitojen puutetta. Työsuoritusta koskeva palaute tuntuu työntekijöistä henkilökohtaiselta loukkaukselta. Ongelma ei koske vain uusia työntekijöitä – monet kokeneet johtajat ovat aivan samanlaisia. Aikoinaan, 1960- ja 1970-luvun liikemaailmassa, riitti, että oli käynyt oikeat koulut ja menestynyt opinnoissaan. Nykyään maailma on kuitenkin täynnä hyvin koulutettuja, aikoinaan lupaa miehiä ja naisia, joiden urakehitys on pysähtynyt – tai jopa kääntynyt laskuun – kohtalokkaiden tunneällyn vajavaisuuksien vuoksi. Koko Yhdysvallat kattaneessa tutkimuksessa, joka koski uusiin työntekijöihin kohdistuvia odotuksia, havaittiin, että työnantajat eivät enää arvosta niinkään teknisiä valmiuksia kuin kykyä oppia uutta työn ohessa. Sen jälkeen työnantajien toivomuslistalla olivat seuraavat ominaisuudet: 1) kuuntelemisen ja suullisen viestinnän taito, 2) sopeutuvaisuus ja kyky suhtautua luovasti takaiskuihin ja vaikeuksiin, 3) itsekuri, itsevarmuus, motivaatio, ammatillisuus ja halu edetä uralla 4) valmius ryhmätyöhön ja sosiaaliset taidot, yhteistyökyky, neuvottelutaidot 5) tehokas toiminta organisaation jäsenenä, halu tehdä töitä yhteisen edun puolesta, johtamistaito (ks. Carnevale 1989; Coleman 1999, 26). Tunneälyä kaivattaneen ammattikorkeakouluissa opetettavaksi, jos työnantajat valittavat uusien työntekijöiden sosiaalisia valmiuksia ja ammattikorkeakoulut tuottavat ammatillaisia työelämään.

Vuonna 1996 työnantajat Yhdysvalloissa ilmoittivat, että tärkeimmät uusien työntekijöiden ominaisuudet olivat suullinen viestintätaito, sosiaaliset kyvyt ja valmius tiimityöhön (Coleman 1999, 378). Seitsemästä työnantajan arvostamasta ominaisuudesta vain yksi liittyi tiedollisiin valmiuksiin: lukeminen, kirjoittaminen ja matemaattiset kyvyt. Kun tutkittiin, mitä yritykset haluavat palkkaamiltaan nuorilta ekonomeilta, lista oli suunnilleen samanlainen (ks. Dowd & Liedtka 1994). Parasta valttia ovat kommunikointi, sosiaaliset taidot ja aloitekyky. Fadule, Harvard Business

Schoolin oppilasvalinnasta ja taloudellisesta tuesta vastaava johtaja sanoi, että empatia, näkökulman vaihto, taito luoda suhteita ja yhteistyökyky ovat koulun keskeisiä valintaperusteita (Coleman 1999, 27). Suomessakin joissain ammattikorkeakoulujen valintakokeissa painotetaan suullista osuutta.

Vaikka tässä tutkimuksessa tarkastellaan opinnäytetöiden eroja Suomessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, on kuitenkin huomattava, että kyseessä on vain opiskelijan opinnäyte, siis yksi näyte hänen taidoistaan. Työelämän ja tietyn työpaikan työkuultuuri sekä siihen sopeutuminen osoittavat vasta jälkikäteen, miten henkilö lopulta hyödyntää osaamistaan ja miten tietty työpaikka hänet työhön kouluttaa.

Teikarin (1999) mukaan ”*tieto on valtaa. Jos valtaa ei jaeta, yhteisö näivettyy. Aikaisemmin riitti, että johto ajatteli ja päätti ja muut tekivät sen, mitä johto huomasi pyytää. Nyt pitää kaikkien viisauden olla mukana. Tähän tarvitaan toisenlaista johtamista kuin ennen. Kun toimintaa lähde-tään kehittämään yhteisössä niin, että vastuuta ja valtaa siirretään ihmisille, ihmisiin täytyy luottaa*”. (Suurla 2001, 19.) Patruunajohtaminen eli ylhäältä alaspäin käskyttäminen on mennyttä aikaa viimeistään silloin, kun opetusministeriön kaavailema ajatus, että 70 % valmistuvasta ikäluokasta on korkeakoulutettuja, toteutuu Hersey-Blanhardin (1987) mallin mukaisesti asiantuntijaorganisaation johtaminen ei onnistu käskyttämällä. Vain ne johtajat, jotka saavat johdettaviensa luottamuksen, pystyvät jatkamaan tehtävässään. Opinnäytetöiden tasolla tämä ei kuitenkaan tule vielä näkyviin.

Rutonen (2002) haastatteli Sipilää, yliopistojen rehtorineuvoston puheenjohtajaa. Sipilän mukaan ”*samaan aikaan puhutaan Suomen kansantalouden kilpailukyvyistä. Yksi syy siihen on nimenomaan korkeakoululaitoksen suuri vaikuttavuus ja tiivis yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Meillä huomattiin yllättäen 90-luvulla, että yliopistot eivät ole joutava menoerä julkisen vallan budjetissa ja että aluekehitys on aika vahvasti riippuvainen korkeakoulujen ja yliopistojen sijainnista*”. Sipilä tähdentää, että korkeakoululaitoksen resursseja ei pidä ottaa yliopistojen perusvaroista. Voimaa pitää hakea yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyöstä. Sipilä sanoi, että ammattikorkeakoulujen pitää erottua yliopistoista, jotta niitä ei ruveta mittaamaan samoilla kriteereillä kuin yliopistoja. ”*Yliopistojen kriteereillä ammattikorkeakoulut eivät yksinkertaisesti pärjää. Erottuminen on helpompaa, kun vältetään turhia imagoyhteyksiä*.” (Rutonen 2002, 7–8.) Opinnäytetyöt ovat näkyvimpiä osoituksia tutkimuksista. Niiden eroissa näkyvät parhaiten tiede- ja ammattikorkeakoulujen erot. Muutoin tiede- ja ammattikorkeakoulut kilpailevat vähitellen samoista asiakkaista, samoista rahoituslähteistä ja samoista opettajista.

Hämäläisen ja Kantolan (2002) mukaan ”*korkeakoulujen arviointineuvoston organisoimien arviointien perusteella ammattikorkeakoulujen kehitys on ollut erittäin myönteistä ja korkeakouluille asetettujen duaalimallin tavoitteiden mukaista. Lampisen (1998, 110) näkemä pelko siitä, että suomalaisen duaalijärjestelmän merkittävin uhka on niin sanottu akateeminen noste, ei näytä arviointien mukaan ainakaan vielä toteutuvan. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen työnjako on arvioinnin kohteena olleilla aloilla onnistunut hyvin. Toteutetut koulutusala-arvioinnit eivät ole tuoneet esiin vakavia päällekkäisyyksiä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnassa edes tutkimus- ja kehittämistoiminnassa*.” (Hämäläinen & Kantola 2002, 333.) Toisaalta on muistettava, että Englannissa duaalijärjestelmä kesti vuodesta 1965 vuoteen 1992 (Pratt 1997), jonka ajan polytechnic- ja university-järjestelmät olivat erillisiä. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sulautumiselle oli aikaa.

2.4 Opinnäytetyöt Suomessa

Tässä alaluvussa lähestytään opinnäytetyön käsitettä. Ammattikorkeakouluasetuksen (Asetus 1995/256) mukaisesti opinnäytetyö kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. Yliopistoissa tutkintoihin sisältyvien opinnäytetöiden vaatimukset ovat tieteenalakohtaisia, jolloin yleispätevällä tutkimusprosessin kuvauksella on rajoituksensa ja viime kädessä tieteenala määrittelee tutkimuksen tavoitteet ja kriteerit. (Kyrö 2003.) Opinnäytetyöt yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa eroavat riippumattomuudeltaan (Alanen 2002, 180; Lampinen 2002, 71), arviointitavaltaan (Jokinen & Juhila 2002, 110), muutoseikoiltaan (Luukka 2002, 13; Vilkkä & Airaksinen 2003, 9), tieteenalakohtaisuudeltaan (Kekäle 2002; Stenvall 1999, 34), ohjeistukseltaan (Löytty 1999, 13; Hakala 1996, 94) ja valmistumisajoiltaan (Kivinen 2001; Vartia 2001, 64). Tutkintorakenteet vaihtelevat maittain ja kaksiportainen tutkintojärjestelmä hahmotetaan kussakin maassa sen omista lähtökohdista käsin (Palonen 2003, 17). Myös opinnäytetyöt vaihtelevat maittain ja tiedekunnittain. Toisaalta akateeminen noste, academic drift (Rinne 2002, 83), saattaisi näkyä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden samankaltaisuuksina. Näistä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyvistä reunaehdoista sekä niiden eroista on koostettu luvun loppuun vertaileva taulukko.

Opinnäytetöistä, erityisesti pro gradu -tutkielmista, on käyty melko paljon keskustelua julkisuudessa. Yleisönpalstoilla on sekä kyseenalaistettu että korostettu pro gradu -tutkielman merkitystä työelämän kannalta ja päivitelty tutkielmalle asetettuja monen mielestä kohtuuttomia vaatimuksia. Monet opiskelijat kokevatkin tämän vaiheen haastavana. Keskustelussa ei ole kuitenkaan pohdittu kovinkaan paljon oppimiskulttuuriin liittyviä ja usein tiedostamattomia toimintatapoja ja käsityksiä. Oppimiskulttuurimme tukee edelleen peruskoulusta lähtien kilpailua, tiedon toistamista ja suorittamista. Myös käsitykset tiedosta ja oppimisesta saattavat olla tiedostamattomia ja kapeita. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 187–188.)

Pro gradu -tutkielma on perustutkintoon yliopistossa suorittavan opiskelijan lopputyö eli tieteellinen tutkimus, jota laadittaessa on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002) julkaisemassa raportissa tiedeyhteisön vastuusta sanotaan, että yliopistojen, tutkimuslaitosten, ammattikorkeakoulujen ja muiden tieteellistä tutkimusta harjoittavien organisaatioiden tulee huolehtia siitä, että hyvään tieteelliseen käytäntöön perehdyttäminen ja tutkimuseetiikan opettaminen ovat osa niiden antamaa koulutusta. Jokaisen tutkijakoulutusta antavan yksikön tehtävä on lisäksi liittää koulutusalan mukaisen hyvän tieteellisen käytännön erityiskysymykset osaksi tutkijankoulutusohjelmaansa. Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta kuuluu koko tiedeyhteisölle. Sitoutumisesta hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen vastaa ensisijaisesti jokainen tutkija ja tutkimusryhmän jäsen itse, mutta myös jokainen tutkimusryhmä kokonaisuutena, tutkimusyksikön johtaja ja tutkimusta harjoittavien organisaatioiden johto. Nämä perusteet muodostavat myös opinnäytetyön ohjaajan ohjenuoran. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 188.) Opiskelijalle tutkielman teko on todennäköisesti ensimmäinen kosketus tieteellisen tutkimuksen tekoon ja laajemman tieteellisen työn kirjoittamiseen. Prosessi on opiskelijalle ainutkertainen ja merkityksellinen (Hakala 2000). Opinnäytetyön tekeminen merkitsee vähittäistä siirtymistä opiskelusta ja opiskelijan roolista valmistuneiden maailmaan. Eri tieteenaloilla opiskelijoiden keskuudessa voi olla erilaisia käsityksiä tästä prosessista (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 316), samoin myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Ylijoen (1999) haastatteleminen opiskelijoille gradun aloittaminen merkitsi korkean kynnyksen ylittämistä. Ylijoen mukaan gradukynnystä ylläpiti opiskelijapolvelta toiselle siirtyvät gradun tekemistä koskevat tarinat tai akateemiset legendat. Tällaisia olivat sankaritarina, tragedia, arkitarina ja pakkotyötarina (Ylijoki 1999). Sankaritarinan opiskelija työskenteli itsenäisesti ja kaipasi ohjaajalta korkeintaan kollegiaalisia keskusteluja. Tragediassa opiskelijan potema gradukammo sai työn vaikuttamaan ylitsepääsemättömän vaikealta. Gradukammosta kärsivä opiskelija tarvitsisi ohjaajalta tukea ja rohkaisua sekä neuvoja antavaa ohjausta – tragedia kehkeytyy, jos hän ei näitä saa. Arkitarinassa opiskelija sen sijaan konsultoi ohjaajaa silloin tällöin tarpeidensa mukaan ja työ valmistuu suunnitelmien mukaan. Pakkotyötarinassa graduvankilaan joutuneen opiskelijan ohjaaja oli puolestaan vanginvartija, jonka tiukka ja vaativa ohjaus tuntui pitkittävän opiskelijan gradukärsimyksiä. Nämä opiskelijapolvelta toiselle siirtyvät tarinat auttoivat ymmärtämään, miten tärkeää on se, että ohjaaja suhtautuu ohjattaviinsa yksilöllisesti eikä rutiininomaisesti jollain tietyllä omaksumallaan tavalla. Opiskelijan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja huomioiminen voi tuntua ylikuormitusta ja kiireisestä opettajasta kohtuuttomalta vaatimukselta. Pitkällä aikavälillä ohjaajan työtaakka kuitenkin vähenee, sillä paneutuva ohjaaja nopeuttaa ja helpottaa opiskelijan valmistumista. (Lindblom-Yläne & Wager 2003, 317.) Opinnäytetyön alussa annettu intensiivinen ohjaus lienee tarkoituksenmukaista opiskelijan kannalta. Työn alussa annettu kaikki mahdollinen apu on tekijän itsenäisen opinnäytetyön kannalta kannustavampaa, kuin se, että opinnäytetyön loppua kohden ohjaaja lisää ohjaustaan ja samalla muokkaa opinnäytetyötä itsensä näköiseksi.

Vaativa tieteellisen tekstin lukija odottaa, että hänelle tarjotaan tarkkaa ja vankkaa tietoa luotettavan yksinkertaisesti sanottuna. Tehokas tieteellinen tyyli on yksinkertaisen selvää, täsmällistä ja vakuuttavaa. (Hirsjärvi ym. 2000, 267.) Tieteellinen tyyli vetoaa älyyn, erittelyyn ja erikoistietoon (Saukkonen 1984, 36). Pyrkinessään yksiselitteisyyteen tieteellinen teksti esittelee, analysoi ja perustelee tarkasteltavaa ilmiötä eri puolilta. Tutkija ikään kuin pysäyttää kohteen tarkasteltavaksi, yleistää ja teoreettistaa yksityisen sekä etäännyttää ilmiön henkilökohtaisen kannanottonsa ulkopuolelle. Luukka (2002) väittää tieteen kieliopin omaksumisen olevan tärkeä osa tiedeyhteisöön sosiaalistumisesta. Samassa yhteydessä hän kirjoittaa kielen konventioiden eli sovittujen käytäntöjen hyvistä ja huonoista puolista. Vaikka tieteellisen kielenkäytön traditiot raskauttavat esitystapaa, ne auttavat kirjoittajaa tarjoamalla kirjalliselle esitykselle selkeitä sääntöjä ja malleja (Kinnunen & Löytty 2002, 9). Markku Ihosen (2002, 182) mukaan erityisesti silloin, kun kirjoittaja tuntee tullessaan väärin ymmärretyksi, hänen kannattaa opetella ilmaisemaan ajatuksensa selkeämmin. Oppaita tieteellisten tekstien ja opinnäytetöiden laatimiseen on Suomessa julkaistu kymmenittäin. Kyse ei ole kuitenkaan yksinkertaisesta mekaanisesta taidosta. Osatakseen tuottaa tieteellistä tekstiä kirjoittajan täytyy ymmärtää ja sisäistää tieteen tekemisen ja tieteellisten puhetapojen pelisäännöt. Kyse on akateemisiin käytäntöihin sosiaalistumisesta ja puhetapojen hallinnasta (Luukka 2002, 14).

”Tieteellisessä kirjoittamisessa peilauspinnan muodostavat erityisesti aikaisemmat teoreettiset, käsitteelliset ja empiiriset tutkimukset. Tieteellinen kirjoittaminen on toisin sanoen keskustelua olemassa olevien tekstien kanssa.” (Jokinen & Juhila 2002, 110.) Samaa sanoo Lehtonen (2002): ”Vasta vuosien uuttera harjoitus johtaa akateemisen kirjoittamisen Sesamin portin aukeamiseen. Jokaisen hyvän tekstin takaa löytyvät kulunut del-näppäin ja täysi kierrätyspaperilaatikko. Samoin kuin trapetsilla myös tässä on vaivattomuuden illuusio tulosta yhä uudelleen toistuvista harjoituksista. Oppiminen ei taas useinkaan ole mahdollista ilman hyvinkin ambivalentteja tuntemuksia ja itseepäilyksiä. Kirjoittaminen on paitsi mielihyvän myös kiukun ja epävarmuuden lähde. Harjoittelua ei

helpota sekään, että monetkaan akateemisten ilmojen jo asemansa vakiinnuttaneet huimapäät eivät vaivaudu kertomaan niksejään, vaan odottavat areenalla korkeuksiin tähyävien noviisien suodattavan alan salaisuudet sisuksiinsa sirkusteltan sahajauhoisesta hengitysilmosta”. (Lehtonen 2002, 199.) Tieteellisen kirjoitustyylin opetteleminen yliopistossa voi viedä vuosia erilaisine kursseineen. Ammattialan kielen oppiminen ei saisi viedä ammattikorkeakoulussa suhteessa enempää kuin tieteellinen oppiminen yliopistossa, jos verrataan ammattikorkeakoulun 10 opintoviikon opinnäytetyötä ja yliopiston 25 opintoviikon pro gradu -työtä.

2.4.1 Opinnäytetyön vakuuttavuus ja suhde lukijaan

Tutkimuksentekoa hallitsee rekonstruktion ja argumentaation välinen jännite. Rekonstruktioilla Törrönen tarkoittaa tekstissä esitettyä kuvausta tutkimuskohteesta: jo tapahtuneesta, jonka tutkija rakentaa uudelleen tekstissään. Argumentaatio tarkoittaa tekstin kertojan ja yleisön välistä suhdetta, prosessia, jossa kertoja siirtää tekstin rekonstruoimaa tietoa yleisölle. Kuvauksen – kerronnan kohteena tutkimuskohde – ja argumentaation – kerronnan kohteena yleisö – keskinäissuhteen tekee jännitteiseksi se, että rekonstruktioita määrittää toden sanominen ja argumentaatiota hyvin sanominen. Yhtäältä tutkijan on kyettävä tekemään oikeutta tutkimuksen kohteena oleville ihmisille ja asioille (Kalela 2000, 55) eli rekonstruoimaan tutkittavasta ilmiöstä johdonmukainen, yhtenäinen ja uskottava kuvaus. Toisaalta tutkijan on saatava tiedeyhteisö tai laajempi yhteisö hyväksymään rekonstruktio, hänen on argumentoitava yleisölle, millä tavoin tutkimustulokset ovat totuudenmukaisia, hedelmällisiä ja tarjoavat uutta tietoa. (Törrönen 2002, 29.) Tutkielmatyypillisessä opinnäytetyössä ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa on pitkälti samanlaiset mallit; kummassakin on rekonstruktio ja argumentaatio läsnä.

Tiedon muodostuksen perusteluissa teoria ja käytäntö jaetaan tavallisesti propositionaaliseen väitetietoon ja proseduraaliseen menetelmätietoon. Vastaavia jaotteluja ovat käsitteellinen (deklaratiivinen) ja käytännöllinen (praktinen) tieto tai erottelu symbolisen ja esineellisen tiedon välillä. Jaotellut eivät tee eroa tiedon epistemologian ja ontologian välillä, toisin sanoen missä tai kenen hallussa tieto on ja miten joku voi hankkia ja tuottaa tietoa sekä soveltaa sitä johonkin. Käsitteellisen tiedon lähteet ja käsitteitä käyttävän subjektin ajattelu on heikosti erotettu toisistaan samoin kuin tekemisen kohde ja tekijän toiminta. Käsitteellisen tiedon oletetaan yhtä hyvin olevan teoreettisissa teksteissä kuin käyttäjänsä mielessäkin. Vastaavasti käytännöllisen tiedon oletetaan sisältyvän yhtä lailla tekemisen kohteeseen kuin tekemiseenkin. (Poikela 1999; Poikela & Öystilä 2002, 104.) Vaikka yritettäisiin jaotella ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt praktisiin ja yliopistojen deklaratiiivisiin, opinnäytetyöt eivät kuitenkaan ole näin yksinkertaisesti kaksijakoisia. Taustalla on myös opinnäytetyö ammatillisen oppimisen ja tutkimaan oppimisen välillä. Eniten oppimiskäsityksiä erottelee suhtautuminen oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa. Kun oppija on rajattu kokonaan prosessin ulkopuolelle, paljastuu behavioristinen ajattelutapa. Metaorientaationa on transmissio (tiedonsiirto), jolloin oppiminen on enemmän tehtävän suorittamista kuin ongelmanratkaisua. Mikäli tiedon siirtämiseen liittyy arviointia, kyse on ulkopuolisen kontrolloijan vaatimasta palaute- tai mittaustehtävästä (Poikela & Öystilä 2002, 108), jolloin osallistuvan ja akateemisen opinnäytetyön ero saattaa olla hiuksenhieno.

Tieteellisessä tekstissä on kyse vakuuttamisen taidosta. Väitöskirjassaan Sosiologia ja kielenkäyttö Aro (1999, 21) on listannut Kakkuri-Knuuttilaan tukeutuen vakuuttamisen eri tasoja: ”Ensimmäisen kirjoittajan on vakuutettava lukijansa siitä, että kirjoittaja on luotettava ihminen, hänen on

osoitettava olevansa asiansa tunteva ja kaikin puolin pätevä henkilö esittämään väitteitään. Toiseksi hänen on vakuutettava lukijansa siitä, että kirjoittaja todellakin on tehnyt jonkin tutkimuksen, jonka tuloksia hän esittelee. Kolmanneksi hänen on vakuutettava lukijansa siitä, että hän on tehnyt tutkimuksensa hyväksyttävissä menetelmiä noudattaen. Neljänneksi hänen on vakuutettava lukijansa siitä, että hän on tehnyt tutkimuksensa ja raportoi sen tuloksia hyvässä uskossa ja tarkoituksessa. Hän uskoo itse tutkimuksensa tuloksiin eikä tarkoituksellisesti johda lukijoitaan harhaan, salaa näiltä joitakin tietoja, tai käytä epäreiluja argumentteja.” (Kinnunen & Löytty 2002, 7–8.) Oli kyse sitten ammattikorkeakoulun tai yliopiston opinnäytetyöstä, lukija täytyy vakuuttaa molemmissa tapauksissa, kuten Aro edellä ilmaisee.

2.4.2 Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulujen opetuksessa opinnäytetyöllä on keskeinen asema. Ammattikorkeakouluasetus määrittäi töiden tavoitteeksi ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä” (Asetus 1995/256). Korkeakouluneuvoston ammattikorkeakoulujaoston loppuraportissa todetaan, että ammattikorkeakoulut voivat ”koulutustehtävänsä rajoissa harjoittaa toisaalta ammattikorkeakouluopintoja tukevaa ja toisaalta ensisijaisesti alueellista ja paikallista työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä” (Ammattikorkeakoulujaoston loppuraportti 1995, 14). Raportti määrittelee opinnäytetyöksi ”suunnittelu- tehtävät, kehitystehtävät, selvitykset, tutkielmat ja osat tutkimusprojekteista”. (Stenvall 1999, 5–6.) Uudessa asetuksessa (Asetus 352/2003), joka astui voimaan tämän tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen, ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin kuuluu perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. Tutkintoon varten opiskelijan on kirjoitettava opinnäytetyönsä alalta kypsyysnäyte.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoimintaa koskevissa linjauksissa keskeisiksi toimintamuodoiksi katsotaan opiskelijoiden opinnäytetyöt ja opettajien oma tutkimustoiminta. Hankkeistetuissa opinnäytettyöissä työelämä maksaa työstä tai työtä ohjaa työelämän edustaja tai työyhteisö on kirjallisesti luvannut hyödyntää sen tuloksia (Alanen 2002, 180). Hankkeistaminen tarkoittaa alueellista ja yritys kohtaista opinnäytetyötä.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytettyöistä puhuttaessa on muistettava ammattikorkeakoulujen lähtökohta. Stenvallin (1999) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa opinnäytettyöitä ei ole aiemmin paljoakaan tehty. Tekniikan ja liikenteen koulutuslohkoilla on tehty insinööritöitä. Myös kulttuurialan opiskelijoiden lopputyönä on saattanut olla nykyistä opinnäytettyötä muistuttava työ. Kaupan ja hallinnon alalla opinnäytettyöt eivät kuuluneet opetukseen. Monissa koulutusohjelmissa ensimmäinen opinnäytettyöiden sukupolvi on vasta nyt kasvanut. Myös toisella asteella päättötyöt ovat tulleet ammatilliseen koulutukseen. (Stenvall 1999, 6.) Opinnäytettyömallia ei kaikilla aloilla ole ollut tai se on ollut sellainen, jota ei ole suoraan voinut kelpuuttaa nykyiseen ammattikorkeakouluun.

”Kuinka ammattikorkeakoulut ovat kyenneet täyttämään odotuksia, on vaikea kysymys, johon on tietysti työlästä vastata. Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa yleinen pyrkimys näyttäisi olevan hyvä. Opiskelijoille tarjoillaan opintokokonaisuuksia oppimisesta, ajattelun kehittämistä, oman ammatillisen alan kehittämistä ja tutkimustoiminnasta, luovasta ongelmanratkaisusta sekä pro-

jektityöskentelystä. Muutamissa ammattikorkeakouluissa perehdytään tutkimustyön perusteisiin, mutta useissa myös yleisiin opintoihin luovuudesta ja sen kehittämisestä. Eräs keskeisimmistä kehittämis- ja tutkimustoimintaan valmentavista opinnoista ammattikorkeakouluissa on opinnäytetyöskentely. Se kuuluu jokaisen koulutusohjelmaan, ja opintokokonaisuus on yleensä sijoitettu monivuotisen opiskelurupeaman päätösvaiheeseen.” (Hakala 2000, 7.)

Opinnäytetyöskentely on opiskelukokonaisuus, jossa voidaan harjoitella pitkäjänteistä projektiosaamista samoin kuin tutkimuksellista otettakin. Lisäksi opinnäytetyöskentely on oppimisen muoto, jonka avulla harjaannutaan 1) tiedonetsintään jonkin tietyn ongelman suunnassa, 2) lähdekritiikkiin, mutta myös itsekritiikkiin, 3) ongelmanratkaisuun, päättely- ja argumentaatiotaitoon, 4) oman työn tavoitteelliseen suunnitteluun ja aikatauluttamiseen, 5) prosessinomaiseen työskentelyyn sekä 6) oman työn arviointiin ja työkäytäntöjen kehittämiseen. Opinnäyte on parhaimmillaan myös silta opiskelun ja työelämän käytäntöjen välillä. Se helpottaa siirtymistä työelämään ja voi toimia käyntikorttina tulevien työnantajien suuntaan. Kaiken kaikkiaan se on tehokas ammatillisen kasvun väline ja antaa oivia valmiuksia oman ammatillisen alan kehittämiseen, jos se hyödynnetään oikein. (Hakala 2000, 8.) Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä aloitetaan joskus työharjoittelun päätteeksi, eli reitti työelämään kulkee konkreettisesti opinnäytetyön kautta.

Yliopistossa opinnäytteen tekemisellä on pitkät perinteet. Pro gradu -tutkielma on yliopistossa tietynlainen instituutio matkalla akateemiseen kansalaisuuteen. Pro gradu -tutkielma on ollut selvästi tieteellinen tutkimus ja sen laatijalla on tullut olla vahva tieteellinen orientaatio suhteessa tarkastelemaansa tutkimuskohteeseen. ”Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöskentelyn suunnitteluun näytti tuovan ennakoitua enemmän aprikointia ja hämmennystä se, ettei tämä opintokokonaisuus suinkaan ole yhtä kuin opinnäytetyöskentely yliopistossa. Näin ei suinkaan pitänyt olla. Näiden korkeakoulumuotojen opinnäytetyöskentelyssä on yhteisiäkin piirteitä, mutta muutamat lainalaisuudet tai sovinnaisuussäädökset, jotka ovat voimassa yliopiston opinnäytetyöskentelyssä, eivät tunnu pätevän ammattikorkeakoulussa, ja sama pätee myös toisin päin.” (Hakala 2000, 10.) Kuitenkin opinnäytetöiden yhteneviin piirteisiin ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa saattaa vaikuttaa ohjaajien saama koulutus, eli kasvatustieteellinen ajattelu, ainakin ammattikorkeakoulujen opettajien pätevyysvaatimuksissa. Lampisen (2002) mukaan ”Suomessa vain yliopistokoulutus tuottaa kelpoisuuden ammattikorkeakoulujen opettajan tehtäviin. Vaara akateemisten arvojen kulkeutumiseen ammattikorkeakoulujen sisään on tästä syystä erityisen suuri.” (Lampinen 2002, 65.) Stenvall (1999, 6) toteaaakin, että ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on opinnäytetyön tavoin Suomessa väljästi määritelty. Esimerkiksi opetusministeriön muistio (Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen 1992) toteaa, että tutkimuksen asema on eurooppalaisissa ammattikorkeakouluissa jatkuvasti keskustelun kohteena. ”Ammattikorkeakouluilla on kuitenkin taipumus jäljitellä yliopiston akateemisia perinteitä, vaikka monet korkeakoulut on alun perin perustettu opetuslaitoksiksi. Yleistä kaikissa Euroopan maissa on, että opettajien tutkimusinnostus kasvaa henkilökunnan määrän ja koulutustason noustessa.” (Stenvall 1999, 6.)

Ammattikorkeakoulun opinnäyte on työ, tutkimus, kehittämis- tai suunnitteluhanke, jonka opiskelija laatii opintojensa loppuvaiheessa osoittaakseen, että on ymmärtänyt koulutusohjelmansa keskeisimmät työmenetelmät. Opinnäyte on nimenomaisesti ammatillisen kehittymisen väline, ja siksi siitä ei ehkä ensimmäisenä ilmenekään sen tutkimuksellisuus, vaan tietynlainen arkinen järkevyys, hyöty ja käytännöllisyys. Vaikka opinnäyte tehdään usein toimeksiantona eli se liittyy kiinteästi työelämän käytäntöihin ja niiden kehittämiseen, siinä harjoitellaan monia tutkimukselliseen työ-

kentelyyn kuuluvia asioita. Tällaisia taitoja ovat hankkeen ideointi, sisällön suunnittelu, lähdeaineiston käyttö, muistiinmerkitseminen, lähdekritiikki, otsakkeen määrittelemään aiheeseen syvennyminen, aiheen rajaaminen, lähdeviitteiden merkitseminen, soveltuvien työmenetelmien käyttö, hankkeen aikataulutaminen ja arviointi. Koska useimmissa tapauksissa ammattikorkeakoulun opin- näyte sisältää vielä kirjallisen raportinkin, siihen kuuluu myös suomen kieltä ja viestintää. (Hakala 2000, 22.) Verrattaessa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä keskenään Väli- verroksen (1999) mukaan ”kirjoittamisen merkitystä yliopiston tutkimuksen teossa on helppo perustella, sillä mikään tutkimus ei ole parempi kuin siitä kirjoitettu teksti. Opinnäyte, kuten mikä tahansa tutki- mus, on olemassa tekstinä ja sitä arvioidaan nimenomaan tekstinä.” (Väli- verroksen 1999, 142.) Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyö voi olla myös jokin muu kuin puhdas kirjallinen tuote, joten myös tältä osin ammattikorkeakoulun opinnäytetyö eroaa yliopiston opinnäytetyöstä.

Hakalan tutkimuksen asiantuntijoiden vastaukset ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä voi- daan jakaa karkeasti kahteen luokkaan: tutkimuksiin ja muihin töihin. Tällöin perinteiset kysely- ja haastattelututkimukset analyysiseineen ovat tutkimuksia. Toimintatutkimus tai kehittävä työn tutki- mus kuuluvat Hakalan mielestä samaan luokkaan, samoin kuin erilaiset palvelu- ja markkinointitut- kimuksetkin. Viimeksi mainitut lienevät tutkimuksia, vaikka niiden lopullisena tavoitteena olisikin esimerkiksi konsulttipalvelutuote. Sen sijaan luokkaan muut työt voivat kuulua monenmoiset suunnittelutyöt, kuten 1) tilaisuus, tapahtuma, näyttely, messut ja niiden suunnittelu sekä organisointi, 2) markkinointikampanja, 3) tietokoneohjelma, multimediasovellus, video 4) uuden työskentelytavan kehittäminen, 5) tuotekehityssuunnitelma, kehittämissuunnitelma, liiketoimintasuunnitelma, 6) uusi tuote tai suunnitelma ja prototyyppi uudesta tuotteesta, 7) taideteko, 8) portfolio, 9) oppimateriaali, oppikirja, opas sekä 10) yrityksen perustaminen. Hakalan mukaan yhä useammin opinnäytetyö saa ammattikorkeakoulussa sellaisen muodon, että sitä voidaan syystäkin kutsua sanalla projekti. (Ha- kala 2000, 21, 24.) Hakala tuo oman käsitteen tutkielmien rinnalle ammattikorkeakoulujen opinnäy- tetöihin, eli projektit. Vesterinen (2001) tutki väitöskirjassaan projektiopiskelua ja -oppimista am- mattikorkeakouluissa ja päätteli, että ”työelämä- lähtöistä projektiopiskelua koskevat tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä, koska tulosten yhtäläisyys oli löydettävissä hyvin eri opiskelualoilla ja työelämän konteksteissa toimittaessa”. ”Tutkimustulokset osoittivat mitä osaamista projektiopis- keluprosessi tuotti, toisin sanoen tulokset kertovat, mitä opittiin.” (Vesterinen 2001, 187–188.) Pro- jekteissa työelämä lähentyy ja konkretisoituu. Stenvallin (1999) opettajakysely kertoi, ettei ammat- tikorkeakouluihin ole toistaiseksi syntynyt yhtenäistä opinnäytetöiden käytäntöä. Opettajat peruste- livat töiden tavoitteita ja perusmerkityksiä eri tavoilla. Selvityksen tulokset kertoivat myös, että ammattikorkeakoulujen yhteistyötä työelämän kanssa määrittivät paitsi opettajien työelämäkoke- mus ja työelämäyhteyksien perinne myös opinnäytetöiden käytännöllisyys. Stenvall jakoi tutkimus- tulostensa pohjalta ammattikorkeakouluopettajien näkemykset kahteen luokkaan: opinnäytetyö oli osalle perinteinen akateeminen tutkielma ja osalle käytännönläheinen opinnäytetyö. (Stenvall 1999, 34, 36–37.) Stenvallin, Vesterisen ja Hakalan tutkimuksista tulee esille ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden jakautuminen tieteellisiin ja muihin töihin.

Kauppatieteen eli amk-tradenomin opinnäytetyön Heikkilä määrittelee seuraavasti: ”Tra- denomin tutkintoon kuuluu pakollisena kymmenen opintoviikon laajuinen opinnäytetyö, jossa yh- distyvät opiskelijan teoreettiset ja käytännön tiedot. Itsenäisesti suoritettavana pitkäkestoisena on- gelmanratkaisuprosessina opinnäytetyö kehittää opiskelijan henkilökohtaisia valmiuksia soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön. Opiskelijan toivotaan itse ehdottavan aihetta tai ainakin aihealuetta. Aiheen tulee liittyä suuntautumisvaihtoehdon pääaineeseen. Opinnäytetyön tulee olla ammattialan

kannalta perusteltu. Ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisesti opinnäytetyöprosessin tulisi alkaa työharjoittelusta ja sen aikana ilmenneistä tutkimustarpeista. Aihepiiriin tulee kuvata kehittävää ja analyttistä otetta oman ammattialan kysymyksiin – peruskäsitteet, tieteellinen kirjoittaminen, tiedonhankinta – ilmentäen samalla opiskelijan henkilökohtaista kiinnostuneisuutta ja suuntautuneisuutta omaan alaansa. Riippumatta opinnäytetyön muodosta siihen tulee sisältyä teoreettisten lähtökohtien perustelu ja esittely. Kaikkiin opinnäytetöihin suositellaan kytkettäväksi empiirinen osuus, jota analysoimalla teoreettinen tieto sovelletaan käytännön ilmiöön.” (Heikkilä 2001, 27.) Edellisestä esimerkistä on huomioitava, että se soveltuu yhdelle amk-tutkinnolle, mutta sitä voi yleistää muihin ammattikorkeakoulututkintoihin liittyviin opinnäytetöihin soveltuvien osin. Heikkilän määrittelemä amk-tradenomin opinnäytetyö on kuitenkin tarkempi kuin Hakalan esittämä.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämisessä Rask (2002) sitoutui tavoitteeseen, jonka mukaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot (amk-jatkotutkinnot) tulisi rinnastaa ylempään korkeakoulututkintoon. Rinnastuksien myötä ammattikorkeakouluopiskelijalle avautuisi myös väylä pätevöityä ammattikorkeakoulun lehtorin virkaan (Liljander 2002, 11). Samalla lähentyisi oman alan ammatillinen osaaminen ja tiedon siirtyminen juuri kyseisen ammattialan opetuksessa ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt saattaisivat silloin karistaa liikaa akateemisuutta pois ja tieteellinen pohdiskelu painottua ammatillisiin pohdintoihin.

Vilkasta ja Airaksisesta (2003, 9) toiminnallinen opinnäytetyö on vaihtoehto ammattikorkeakoulun tutkimukselliselle opinnäytetyölle. Useissa oppilaitoksissa käytetään jaoteltua *tutkimustyöt ja muut työt tai tutkimustyöt ja ilmaisulliset opinnäytetyöt*. Toiminnallinen opinnäytetyö tavoittelee ammatillisessa kentässä käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjeistämistä tai järjestämistä. Ammattikorkeakoulun toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyvät käytännön toteutus ja sen raportointi tutkimusviestinnän keinoin. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.) Vilkan ja Airaksisen toiminnallinen opinnäytetyö täydentää Stenvallin ja Hakalan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kaksijakoisuutta eli tarjoaa tutkielmatyyppeiden rinnalle toista vaihtoehtoa. Kuten Stenvall ilmaisee, ”*kaikissa koulutusohjelmissa opettajat kaipaavat hyviä malleja töiden toteuttamiseen, ohjaukseen ja arviointiin*” (Stenvall 1999, 32).

Ammattikorkeakoulussa annetun koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija valmistuttuaan toimii alansa asiantuntijatehtävissä ja sekä tietää että taitaa siihen liittyvät kehittämisen ja tutkimuksen perusteet. Opinnäytetyön tulisi olla työelämälähtöinen, käytännönläheinen, tutkimuksellisella asenteella toteutettu ja riittävällä tasolla alan tietojen ja taitojen hallintaa osoittava. ”*Millainen voisi olla hyvä ammattikorkeakoulussa tehtävän toiminnallisen opinnäytetyön aihe? Koulutuksen tavoitteena on sellainen ammatitaito, että opiskelijalla olisi mahdollisimman hyvä työllisyystilanne heti tutkinnon saamisen jälkeen.*” (Vilka & Airaksinen 2003, 9,16.) Ammattiin ohjaava ja ammatin tuottava opinnäytetyö on Vilkan ja Airaksisen mukaan ammatillisempi opinnäytetyö kuin akateeminen.

Stenvallin (1999) tutkimuksessa ammattikorkeakouluissa kahtia jakautuneet opinnäytetyökulttuurit näkyivät opettajien vastauksissa siten, että kulttuurin, luonnonvara-alan sekä tekniikan ja liikenteen koulutusaloja edustavat opettajat korostivat opinnäytetöiden merkitystä työelämän yhteistyönä. Opinnäytetyön merkitys työelämän toimintoihin osallistumisena oli selkeintä tekniikan ja liikenteen koulutusohjelmissa. Kaupan ja hallinnon sekä sosiaali- ja terveysalan puolella opettajat luonnehtivat opinnäytetyötä muita useammin tutkimuksen tekemisenä. Pro gradu -töitä muistuttavien tutkielmien suosiminen esiintyi näiden molempien koulutusalojen opettajien vastauksissa. (Sten-

vall 1999, 33.) Opinnäytetöiden erot voivat näkyä tieteenalojen välisinä eroina ammattikorkeakoulujen sisälläkin riippuen siitä, miltä alalta työn ohjaaja on suorittanut akateemisen tutkintonsa.

2.4.3 Opinnäytetöiden erot koulutusaloilla

Ammattikorkeakoulujen koulutusaloista löytyy usein vastaavuuksia yliopistojen tiedekuntiin. Tieteenalat, tutkimus ja koulutusohjelmat ovat kuitenkin kaikki eri asioita (Kivinen 1995.) Tieteenaloja ja tutkimusta ei siis tule samaistaa. Kivisen mukaan tutkimus on kirjaimellisesti jonkin asian tai ongelman tutkimista, joka järjestyy ensi sijassa aktuaalisten tutkimuskohteiden mukaisesti. ”Tutkimusta voidaan tehdä maanrakennuksesta, sairaitten hoitamisesta, merenkulusta, Suomen kunnista tai poliisityöstä. Mutta tutkimuksen tekeminen jostakin kohteesta sinänsä ei sinänsä vielä merkitse tieteenalan syntymistä. Akateemisuuden vetovoimaksi kutsuttu ilmiö vaikuttaa siten, että kaikkinaisissa koulutusmuodoissa erilaisista tehtävistä huolimatta tunnetaan suurta mieltymystä tieteellisinä pidettyjen toimintojen jäljittelyyn. Tieteen vaaliminen surkastuu samalla helposti vain valjuksi retoriikaksi tarkoituksena legitimoida kulloinkin koulutustasoaan korottamaan pyrkivien ammattikuntien statusta.” (Kivinen 1995.) Väärinymmärretty professionalismismi on Kivisen mielestä yliopistossa yleistä. Asiantuntijuus on hänen mukaansa sitä, että osaa kääntää asiat oman reviiirin ongelmiksi. Tiedettä on se, mitä tieteenä opetetaan. Asiantuntijat puhuvat omaa kieltään.

Kivinen on sitä mieltä, että ”ammattikuntaintressien läpäisemä statustaistelu markkinoilla korkeimmalle noteeratuista akateemisista tutkinnoista on ensi sijassa kamppailua koulutusmuodoista ja muodollisesta koulutuksesta, missä tieteenalojen ja tutkimuksen edut jäävät merkitykseltään vain marginaalisiksi. Uuden koulutusohjelman saaminen ja entisten säilyttäminen oman paikkakunnan korkeakoulussa on asia, joka heti innostaa kaikki itseään kunnioittavat paikalliset intressitahot mitä näyttävimpiin julkisiin manöövereihin täysin siitä riippumatta, mikä tosiasiallinen merkitys kyseisellä koulutuksella alan laajemmassa kontekstissa on. Usein myös poliitikot katsovat parhaaksi tyydyttää äänestysalueensa äänioikeutettuja esiintymällä härkämäisenä oman korkeakoulun tai koulutusalan puolestapuhujana”. (Kivinen 1995, 8.) Ammattikorkeakoulujen koulutusalojen opinnäytetöiden muodot ovat Kiviseen viitaten ainakin osittain lainaa yliopistomaailmasta. Monissa ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa ensimmäinen opinnäytetöiden sukupolvi on vasta kasvanut (Stenvall 1999, 6), eli opinnäytetöiden lopullinen muoto on joissakin koulutusohjelmissa vasta tulossa. Hakalan (2000, 12–13) mukaan ammattikorkeakouluissa on kymmenittäin erilaisia raportointin ja tutkimustoiminnan oppaita, mutta lähes jokainen niistä on kirjoitettu yliopiston opiskelijoita silmällä pitäen. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden koulutusaloittaiset erot saattavat liittyä opettajien oman tiedekunnan traditioihin. Ammatillisissa oppilaitoksissa ei opinnäytetöitä aiemmin paljonkaan tehty (Stenvall 1999, 6), mistä johtuen ammattikorkeakoulujen koulutusalat synnyttivät omat opinnäytetyömallinsa. Koulutusalojen opinnäytetöiden erot ammattikorkeakouluissa saattavat ainakin osin olla samoja kuin yliopistojen tiedekunnittaisten opinnäytetöiden.

2.4.4 Opinnäytetyö yliopistossa

Hakalalle (1996) tutkimusprosessin ja sen ohjaamisen ongelmat ovat samanlaisia tieteellisissä jatko-opinnoissa, opinnäytetöissä ja pro graduissa. Ongelmat ovat hyvin yhtäläisiä paitsi eri tieteenaloilla, myös koulujärjestelmämme eri lohkoilla. (Hakala 1996, 5.) ”*Gradu on akateemisen maailman initaatio eli siirtymäriitti, jossa opiskelija – muun ohessa – osoittaa hallitsevansa tieteen kielien. Kaikki kielihän on sopimuksenvaraista ja sen rajojen vahtimiseksi on laadittu monenlaisia sääntöjä. Tiettyjen sääntöjen noudattaminen on tärkeää myös tieteellisen tekstin kirjoittamisessa, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikkia pinttyneitä käytäntöjä kannattaisi seurata orjallisesti. Sel-laista sääntöä ei ole, että tieteellisen tekstin pitää olla tylsää ja vaikeaselkoista.*” (Löytty 1999, 13.) ”*Gradu muodostaa yliopisto-opintojen päätösvaiheen ja siten eräänlaisen siirtymäriitin opiskelun maailmasta valmiiden maistereiden maailmaan.*” (Ylijoki 1999, 17.) Kuitenkaan tuo siirtymäriitti ei ole samanlainen eri tieteenalojen kesken, sillä Kekäleen (2002, 89) väitöskirjatutkimuksen mukaan ”*akateemiseen johtajaan kohdistuvat odotukset ja tehtävät näyttävät riippuvan paljolti tieteenala- ja laitostekontektista*”, eli Ylijoen ja Löytyn mainitsemaan siirtymäriittiin liittyvät tieteenalakoh-taisia asioita, jotka näkyvät myös opinnäytetöissä tai tavassa käsitellä tiedettä.

”*Vaikka ensimmäistä opinnäytettään kokoon käärivää opiskelijaa on joskus työlästä mieltää erityiseksi tietentekijän prototyypiksi, tiedämme, että juuri tämä ideaali opinnäytteen tekemisen taustalla on: jotakin kohtuullisen rajattua kohdetta tulisi lähestyä tieteellisellä otteella siten, että tulok-sena on pro gradu, diplomityö, päättötyö tai vastaava. Tieteellinen työskentely ilmenee, tai tulisi ilmetä, ennen muuta tutkijan tavassa ajatella. Suhde on olemassa myös vastavuoroisesti siten, että tavasta ajatella seuraa erinäisiä piirteitä, jotka näkyvät tietentekijän toiminnassa. Hyvin yleisesti puhutaankin tieteellisestä toiminnasta.*” (Hakala 1996, 29.) Edellä kuvatut tietentekijän piirteet voivat säilyä opinnäytetöiden ohjaajissa, niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa. Tieteelli-sen ajattelutavan eriyttäminen ammatti- ja tiedekorkeakoulujen opinnäytetöistä voi siksi olla vaike-aa.

Hakalan (1996, 85) mielestä ”*opinnäytetyöskentelyn käynnistävät aina tutkijan omat ideat eli lähtökohtana on opiskelijan oma tiedonhalu. Ellei tiedonhalua ole, ei myöskään lähtökitkaa kyetä voittamaan, eikä tutkimusprosessi liikkahda käyntiin. Tiedonhaluun tulisi kiinteästi liittyä voimakas pyrkimys osoittaa joillakin tieteen tarjoamalla menetelmillä jostakin jotakin. Ongelmattomimil-laan tuo jostakin jotakin saa tutkimusprosessin loppuvaiheessa niin konkreettisen ilmaisun, että yliopistolaitos voi hyväksyä sen säädetyin laajuusena opinnäytteenä.*” Ollakseen tiedettä yliopiston opinnäytetyön on oltavan tietyn kaavan tai mallin mukainen.

Hakalan mielestä tieteellisyys ja siinä kaikin tavoin kiinni pysyminen on uhannut koitua yliopis-totoiminnan pullonkaulaksi: yliopisto on joutunut syytösten kohteeksi ja arvostelun kärki on kohdis-tunut pro gradu -työskentelyyn ja sen hitauteen. Hakalan mukaan yliopistojen opinnäytteet valmis-tuvat verkkaan. Hänen mukaansa kysymys on koko opiskeluprosessin hitaudesta yliopistossa. Kun opiskelija viipyy pitkään opinnäytteensä äärellä, hän viipyy tietysti pitkään opintielläkin, ja nykyi-senä tulosjohtamisen aikana tällaisesta matamisesta koituu suoranaisia ongelmia monille yliopistoil-le (Hakala 2000, 11) ja samalla myös elinkeinolle, joka saa viiveellä toimijoitaan. Ammattikorkea-koulujen nopeammat valmistumisajat tulee suhteuttaa opinnäytetöiden laajuuteen, 10/25 opinto-viikkoon, verrattuna yliopistojen opinnäytetöihin. Silloin vältettäisiin Hakalan mainitsema hitaus

ainakin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Se mikä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä menetettäisiin luovuudessa, saataisiin kiinni niiden valmistumisnopeudessa.

Vaikka luovuus olisi mitä ilmeisimmin useiden opinnäytetyön tekijöiden pelastus, esimerkiksi pro gradu -tyyppisistä opinnäytteistä sitä ei juuri tapaa. Hakala paljasti tutkimuksessaan luovuudesta muun muassa seuraavan piirteen: vain 13 % opinnäytteen ohjaajista oli sitä mieltä, että opinnäyteteissä – pro graduissa – esiintyisi runsaasti luovuutta. Juuri gradunsa tehneistä opiskelijoista samaan uskoi 9 %. Luovuuteen kuuluva kyky siirtyä näkökulmasta toiseen on ollut juuri sellaisten ajatusten yhdistämistä, joiden kukaan ei ole odottanut olevan yhdistettävissä. ”Tieteellisen ajattelun takaa voidaan nähdä leikkivää mieltä, mutta ennen muuta kiihkeää halua käsittää maailmanmeno. Parhaimmillaan tiede – mutta myös opinnäytteen kirjoittaminen – voi olla suorastaan epäilyttävän hauskaa.” (Hakala 1996, 37, 38.) Hakala peräänkuuluttaa yliopistojen opinnäytetöihin luovuutta, vaikka tuokin esille sen seikan, että opinnäytetyö on ensisijaisesti tehtävä tieteenalan mukaiseen malliin, jotta se voidaan hyväksyä. Kaavamaisuus saattaa osittain olla syynä luovuuden katoamiseen.

Väliverroksen painottaa kirjallisen tekstin merkitystä yliopistojen opinnäytetöissä. Kirjoittamisen merkitystä tutkimuksen teossa on hänen mukaansa helppo perustella, sillä mikään tutkimus ei ole parempi kuin siitä kirjoitettu teksti. Opinnäyte, kuten mikä tahansa tutkimus, on olemassa tekstinä ja sitä arvioidaan nimenomaan tekstinä. (Väliverroksen 1999, 142.) Muotoseikoilla on, Väliverroksen mukaan, merkitystä yliopistojen opinnäytetöissä. Kirjoitustaitoon yliopistojen opinnäytetöissä viittaa myös Lehtonen (1999, 132), jonka mukaan ”paras tapa oppia kirjoittamaan tieteellistä tekstiä on kirjoittaa tieteellistä tekstiä ja saada siitä palautetta. Tämä tautologia on tietenkin itsestäänselvyys, eikä sitä kannattaisi ladella ellei suomalainen yliopistolaitos olisi siitä niin piittaamaton kuin on. Nykyisellään yliopistomme näet sisältävät sen julman paradoksin, että ne ensin pikemminkin opettavat ihmisiä pois tieteellisen – tai kaiken muunkin – kirjoittamisen taidoista, mutta sitten kuitenkin odottavat näiden omaksuneen kyseiset taidot ja osaavan niitä suvereenisti käyttäen laatia laadukkaita tutkielmia. Tieteellisessä kirjoittamisessa haetaan myös hyvää suomen kieltä.” Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä saattaa olla oman alansa jargonia ja yliopistojen tieteenalojen käsitteitä. Tieteellisissä teksteissä voi olla enemmän eri tieteenalojen yhteisiä käsitteitä, kun taas ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on omaan ammattialaan liittyvää käsitteistöä.

Hakala muistuttaa, että esimerkiksi pro gradut ovat aina opinnäytteitä ja useimmiten tekijänsä ensimmäisiä vierailuja tieteen saralla. Näin ollen ne sisältävät paljon virheitä ja puutteellisuuksia. Tutkimuksen tekemisen klassinen mieli on siinä, että tutkija tuottaa uutta tietoa tai ainakin pienin siirtein korjaa vanhaa. Kirjallisuuden ymmärtäminen on sitä, että pyritään kriittisen ajattelun kautta erottelemaan ytimiä, näkemään asioita sinänsä. (Hakala 1996, 101, 138.) Yliopiston opinnäytetyön tulisi tavoittaa joitakin esiasteita tieteellisen työskentelyn kriteeristöä. Tällaisina, osittain päällekkäisinäkin kriteereinä on totuttu pitämään kriittisyyttä, testattavuutta, itsekorjautuvuutta, autonomisuutta ja edistävyyttä. On selvää, että jokin tai jotkin luetelluista tieteen klassista ideaaleista koskevat opinnäytteen tekijää enemmän kuin toiset. Esimerkiksi pro gradun yhteydessä on joskus mielekästä puhua tutkimuksen objektiivisuudesta ja siihen pyrkimisestä samoin kuin kriittisyydestä ja joissakin tapauksissa testattavuudestakin. Sen sijaan itseään korjaavuus ja varsinkin edistyvyys jäänevät yleisemmiksi tieteellisen toiminnan päämääriksi. Tästä huolimatta opinnäytettään kokoilevan on hyödyllistä pohtia, mikä onkaan hänen tekemänsä tieteellisen työn suhde kaikkeen muuhun omalla alalla. (Hakala 1996, 207.) Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä tutkimustulosten nopea

käytettävyys ammattialaa edustavan elinkeinon piirissä menee useimmiten syvällisemmän pohdinnan edelle.

2.4.5 Opinnäytetöiden erot tiedekunnissa

Yliopistojen tiedekuntien opinnäytetöillä on usein eroja, kuten ammattikorkeakoulujen koulutusalojen opinnäytetöilläkin. Heathin (1978) teoriassa kypsemällä yksilöllä on muita kompleksimpi ja eriytyneempi arvojärjestelmä, ja tällainen henkilö on myös itse kykenevämpi erittelemään ja kuvaamaan sitä. Heathin mielestä korkeakoulut ja niiden sisäiset laitokset eroavat toisistaan merkittävästi sen suhteen, missä määrin ne kasvattavat erilaisia kypsyyden piirteitä. Jokin korkeakoulun koulutusohjelma saattaa hyvinkin olla muita tehokkaampi kuin toinen esimerkiksi allosentrismin kehittämisessä. Allosentrismillä Heath tarkoittaa kykyä suhtautua toisiin, kykyä kommunikoida ja kykyä kehittää sosiaalista tietoisuutta (Hakala 1996, 53–54). Allosentrismillä voidaan kuvata myös sitä, miten kommunikoida opinnäytetöiden eroista tiedekuntien kesken.

Hakalan (1996) mukaan opinnäytteen ohjaaja on – kuten tieteen tekijäkin – aikansa lapsi. Siinä missä vuosikymmen sitten puhuttiin kiivaillen oppimestarin ja kisällin suhteesta, kaivataankin nyt opiskelijan kanssa tasaveroisesti keskustelemaa ja pohtivaa, jopa filosofoiden ohjattavaansa tukevaa ohjaajaa. (Hakala 1996, 70.) Täytyy myös muistaa, että vaikka tutkimuserinteissä on eroja, yhtä lailla opinnäytteen tekemisen kuin sen ohjaamisenkin problematiikka on kuitenkin perustavilta osiltaan samantyyppinen kaikissa tieteissä. Kun tutkimusprosessista eliminoidaan erillistieteisiin kiinteästi kytkeytyvät, esimerkiksi metodiset erillissäädökset ja erityissopimukset, jää jäljelle perustekeeminen: tutkiminen ja tutkimuksen ohjaaminen. Hakalan mukaan eroja eri tieteiden välillä näyttäisi olevan erityisesti tutkimustehtävän määrittelyn ongelmallisuudessa, taustakirjallisuuden ymmärtämisessä, analyysimenetelmien oppimisessa ja niiden soveltamisessa sekä lopulta myös omien tulosten synteessissä. (Hakala 1996, 94.) Hakalan gradu-tutkimuksessa opiskelijoiden työskentelyaikaa kuvaavan muuttujan hajonta oli kaikilla tieteenaloilla suhteellisen suuri. Tämä tarkoittaa Hakalan mukaan sitä, että osa graduun valmistelevista oli siirtynyt vuosia aiemmin työelämään ja koetti siinä sivussa koota keskeneräistä kisällinäytettään hyväksyttävään muotoon. (Hakala 1996, 210; Luostarinen 1994, 108–109.) Tieteenaloilla on Luostarisen ja Hakalan mukaan eroja opinnäytetöiden valmistumisajoissakin.

Gradun tekoa säätelevät uskomukset, kyvyt ja taidot rakentuvat hyvin olennaisesti oppimisympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja siinä vallitsevista käyttäytymismalleista, mutta myös muut tekijät ovat tärkeitä. ”Miten opettajien ja opiskelijoiden muu yhteistoiminta organisoituu ja miten opiskelijat osallistuvat toistensa graduhoiviin ja -iloihin? Näitäkin mahdollisuuksia tai niiden puutteita opiskelija omaksuu siivilöiden ne aikaisempien kokemustensa läpi. Joskus jo ennen opiskeluaikaa sisäistyneet uskomukset – se minä itseään pitää – vaikuttavat voimakkaasti gradun tekoon. Graduhan on lopulta se, mitä opiskelussa on itse tehtävä.” (Vadén 1999, 39.)

Terve järki, ajattelun kategoriat ja logiikan järjestelmät ovat erilaisia eri yhteiskunnissa; kullakin yhteiskunnalla on oma sosiaalinen suodattimensa, jonka läpi määrätynlaiset aatteet, käsitteet ja kokemukset voivat kulkea. Sellaiset ajatukset, jotka eivät voi läpäistä määrätyn yhteiskunnan senaikaista sosiaalista suodatinta, ovat mahdottomia ajatella ja tietysti myös sanoa. (Hakala 1996, 39–40.) Tiedeyhteisö on oma yhteiskuntansa, jossa on omat suodattimensa. Ohjaajan ja ohjattavan pitäisi ymmärtää toisiaan. Kuitenkin Kinnusen (1999) mielestä eri laitoksilla ja eri oppiainekulttuu-

reissa on erilaisia sopimuksia ja vakiintuneita käytäntöjä hyvän gradun suhteen. Samoin eri laitoksilla ja eri oppiaineissa voi olla vakiintuneita tapoja suosia tiettyjä tutkimusmenetelmiä. Näiden konventioiden suhteen voi kuitenkin ajatella, että sopimuksia voi ja pitääkin rikkoa. On vaikea kuvitella, että gradun tekemisen ilo voi syntyä muusta kuin siitä, että kirjoittaa tekstiä, jossa itse viihtyy ja jota pitää kertomisen arvoisena myös muille. (Kinnunen 1999, 122.) Poikkitieteellisyys tai toisen tieteenalan opinnäytetyöt voivat siten olla ongelmallisia tai jopa mahdottomia, jos on omaksettava vain yhden tieteenalan tapa tehdä tiedettä.

2.4.6 Opinnäytetöiden erot yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa

Kyrö (2003) esittää, että tieteen yleisenä määritelmänä voidaan nojata Niiniluodon (1984, 13) ajatuksiin tieteestä, ”luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien tietojen systemaattisena kokonaisuutena”, jossa tutkimusprosessi tarkoittaa tähän kokonaisuuteen liittyvän tiedon tarkoituksellista ja järjestelmällistä tavoittelua. Tästä lähtökohdasta tieteellinen tutkimus voidaan luokitella perus- ja soveltavaan tutkimukseen, joissa tieteellisellä tiedolla on erilainen rooli. Vaikka jako on ongelmallinen, se auttaa erilaisten tutkimusten tavoitteiden ja tutkimuksen toteuttamisen suuntaamisessa. Perustutkimuksella tarkoitetaan Niiniluodon mukaan ”omaperäistä uuden tieteellisen tiedon etsintää ilman ensisijaista pyrkimystä nimenomaisiin käytännöllisiin tavoitteisiin ja sovelluksiin. Soveltavalla eli tavoitetutkimuksella taas on käytännöllinen tai soveltava tavoite ja se tähtää perustutkimuksen tuloksille rakentuvan omaperäisen tiedon etsintään. Näistä erillään tai niihin liittyen voidaan vielä tarkastella kehittämistyötä, jonka päämäärä on tutkimustulosten avulla saavuttaa uusia tai parannettuja käytännön sovelluksia.”

Eri tieteenaloilla nämä kaksi tutkimustavoitetta painottuvat eri tavoin, niin että joitakin tieteenaloja kuvataan soveltavina tieteinä, kuten esimerkiksi tekniikkaa tai lääketiedettä. Perus- ja soveltavan tutkimuksen näkökulmasta tieteenalakohtainen jaottelu on erityisen ongelmallinen aloilla, joissa inhimillinen toiminta on keskeistä. Laajimmillaan inhimilliseen toimintaan liittyy aina soveltamisen näkökulma. Tällöin ne tieteenalat, jotka liittyvät inhimilliseen käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi kasvatustieteisiin tai yrityksen toimintaan, ovat soveltavia. Näiden ongelmien välttämiseksi luontevinta on ajatella, että kaikilla tieteenaloilla on sekä perus- että soveltavaa tutkimusta. Kun perustutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden tieteellisen tiedon synnyttäminen, soveltavassa tutkimuksessa painottuu tieteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön. Tutkimuksesta riippuen soveltamisen tavoite voi olla hyvinkin erilainen. Se voi pyrkiä esimerkiksi ennustamaan, kontrolloimaan, ymmärtämään tai muuttamaan ilmiötä. Yhteistä kaikille näille on, että tutkimusprosessi muotoutuu ja sen keskeiset valinnat tehdään asetetun tavoitteen pohjalta. Samoin tieteellisen tutkimuksen, mutta myös käytännön soveltamisen kannalta nousee keskeiseksi tieteellisen tiedon tuottamisen tavan ja rajoitusten oivaltaminen, toisin sanoen tietoisuus siitä, missä ja miten tuloksia voidaan soveltaa. Niiniluoto (1984) viittaa samaan tarpeeseen jonkinlaisena esiyymmärryksenä, mitä tiede ja tutkimustyö ovat. Rajoitusten osalta voidaan viitata pätevyysalueeseen, joka Uusitalosta (1998, 17) tarkoittaa pystyvyyttä arvioida, missä olosuhteissa tuloksien voi olettaa pätevän ja missä ei.

Tutkimuksen ja siihen liittyvän oppimisen tavoitteita, suhteessa perus- ja soveltavaan tutkimukseen, voidaan hahmottaa korkea-asteen opetuksessa tieteellisen tiedon tuottamisesta. Tutkimuksen tuottamista voidaan havainnollistaa jatkumona, jonka toisessa päässä on perustutkimusluonteisen, uuden tieteellisen tiedon tuottaminen, ja toisessa ääripäässä puhtaasti käytännön kehittämistyö

(Taulukko 2). Jatkumolla on kuvattu tutkimustavoitteita, jotka johtavat erilaisiin tutkimusprosesseihin ja joiden painoarvo korostuu eritasoisissa opinnäytetöissä.

Taulukko 2. Tiedon orientaatio erilaisissa opinnäytetöissä (Kyrö 2003)

<i>Tieteellisen tiedon orientaatio</i>				<i>Käytännön tiedon orientaatio</i>		
Perustutkimus	Perustutkimuksen tulosten edelleen kehittäminen.	Perustutkimuksen tulosten soveltaminen käytäntöön	Soveltava tutkimus, joka tavoittelee tieteellisen tiedon tuottamista.	Soveltava tutkimus, joka perustuu tieteelliseen tutkimukseen mutta ei tavoittele uutta tieteellistä tietoa.	Käytännön kehittämistyö, joka saattaa osin tai kokonaan tiedostamattomana nojata tieteelliseen tietoon.	Käytännön kehittämistyö, jolla ei ole tietoisia yhteyksiä tieteelliseen tietoon.

The diagram below the table shows four horizontal arrows pointing to the right, representing educational levels. From left to right, they are labeled: väitös, lisensiaatti, master, and bachelor. The arrows are of increasing length, with 'bachelor' being the longest and 'väitös' the shortest.

Kyrön taulukossa (Taulukko 2) alimpana näkyy akateemisten tutkintojen opinnäytetöiden eri asteet. Kyrön (2002) mukaan taulukon orientaation pohjalta voidaan hyvin yleisellä tasolla pohtia Suomen korkeakoulujärjestelmässä ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun tutkimusopintojen ja opinnäytetöiden periaatteellisia eroja. Tieteellisessä tutkimuksessa on aina taustaorientaatio, joka koskee uuden tieteellisen tiedon luomista, olipa se perustutkimusta tai soveltavaa tutkimusta. Yksi kriteeri eritasoisille opinnäytetöille on niiden suhde uuden tieteellisen tiedon tuottamiseen ja siihen, miten syväälle opiskelijan valmiuksien edellytetään kehittyvän uuden tiedon tuottamisprosessin ymmärtämisessä.

Ammattikorkeakoulun roolista keskustellaan vilkkaasti ja sen opinnäytetyöt ovat myös kehitysvaiheessa. Yleisesti ottaen ne liittyvät tieteellisen tiedon soveltamiseen ja käytännön kehittämistyöhön ilman välitöntä uutta tieteellistä tietoa. Ammattikorkeakouluissa kehitetään myös jatkotutkintoja. Niiden odotetaan kehittävän tulevaisuudessa myös ammattikorkeakouluille omaleimaista tutkimusta. Voidaan olettaa, että tutkimusprosessin sekä käytännöllisen ja tieteellisen tiedon vuoropuhelu tulevaisuudessa kasvaa, vaikka ammattikorkeakoulun opinnäytetöiltä ei edellytettäisi tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Se merkitsee, että tieteellisen tiedon tuottamisen ja sen käytäntöön soveltamisen rajapinnan merkitys kasvaa.

Vaikka tieteellisissä tutkimusprosesseissa on samankaltaisuutta, niiden vaatimukset määritellään kuitenkin yksityiskohtaisemmin tieteenaloittain. Eräs tieteiden pääluokittelu on jako muodollisiin (formaalisiin) eli käsitteellisiin ja reaalityeteisiin. Muodolliset tieteet eivät suoraan koske todellisuutta vaan pikemminkin sen mahdollista ilmenemistä. Reaalityeteet jaetaan luonnontieteisiin ja tieteisiin, jotka liittyvät jollain tavoin ihmisen toimintaan. Uusikylä (1997, 44) käyttää niistä ilmaisua ihmis-, hengen- ja kulttuuritieteet. Tieteen filosofiassa näitä tieteitä kuvaa englanninkielinen käsite social sciences, joka viittaa siihen, että tutkimuksen kohteena ovat kaikki sellaiset ilmiöt, joihin jollain tavalla liittyy ihmisen toiminta tai jossa inhimillinen toiminta näyttelee merkityksellistä roolia (Audi 1995, 611–617). Luonnontieteiden tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joissa pääosassa on luonnon muodostama ulkokohtaisesti havaittavissa oleva maailma. Vaikka rajankäynti

näiden pääluokkien välillä ei aina ole itsestään selvää, jaottelun avulla on mahdollista paikantaa tutkimuksen pääasiallinen alue ja tavoite.

Tutkinnot ja muodolliset pätevyudet perustuvat tieteenaloihin. Tutkintoihin sisältyvien opinnäytetöiden vaatimukset ovat tieteenalakohtaisia, jolloin yleispätevällä tutkimusprosessin kuvauksella on rajoituksensa ja viime kädessä tieteenala määrittelee tutkimuksen tavoitteet ja kriteerit. Tutkijan vastuulle jää tutkimuksensa perustelu omalla tieteenalallaan. Se merkitsee käytännössä, että tutkija ymmärtää tieteenalansa luonteen ja suhteen muihin tieteenaloihin. Tieteiden välisessä tutkimuksessa nojataan useaan tieteenalaan ja rikotaan tieteiden välisiä raja-aitoja, jolloin tämä nousee erityisen merkitykselliseksi. Tieteenalan taustan tunteminen auttaa tutkijaa ymmärtämään kysymyksiä, joihin hänen edellytetään ottavan kantaa tullakseen ymmärretyksi, ja edellytyksiä, joita tutkimuksen tekemiselle asetetaan. Tiedekorkeakoulun opinnäytetyöt jaetaan neljään tasoon: 1. cum laude / proseminaarityö tai kandidaatin tutkielma, 2. laudatur eli pro gradu -työ, 3. lisensiaatintyö ja 4. tohtorin väitöskirja. Nämä tasot ja nimitykset vaihtelevat tutkinnoittain. Eritasoisten tutkimusprosessia koskevien valmiuksien kehittyminen liittyy kiinteästi Bolognan prosessiin (Liite 1). Prosessi käynnistyi 1998 ja tavoitteena on yhtenäistää eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän tavoitteita ja tutkintoja. Taustalla on eurooppalaisen korkea-asteen opetuksen ja tutkimuksen kilpailukykyyn parantaminen. Prahan kokouksessa 2001 määriteltiin toimenpiteet, joista kaksi ensimmäistä liittyy suoraan opinnäytetöihin. Ne ovat seuraavat: 1. Tutkintojen selkeyden ja vertailukelpoisuuden kehittäminen 2. Siirtyminen kaksivaiheiseen tutkintojärjestelmään, joka muodostuu vähintään kolmen vuoden alemmasta tutkinnosta (bachelor) ja sen jälkeen suoritettavasta ylemmästä tutkinnosta (master). Suomessa tämä prosessi on parhaillaan menossa korkeakouluissa ja pohdinnan piiriin tulevat jollakin aikajänteellä myös opinnäytetöiden tavoitteet ja kriteerit. Jos ne noudattavat kaksivaiheista tutkintojärjestelmää, meillä on ehkä nykyistä selkeämmin kandidaatin (bachelor)-tutkintoon ja maisterin (master)-tutkintoon liittyvät lopputyöt. Näiden luonne vaihtelee yliopistoittain ja korkeakouluittain käytännön projektista kirjallisuuteen liittyviin raportteihin ja viimein tutkimusprosessiin. (Kyrö 2003.)

Ahola ja Välimaa (2002) käyttivät myös Teichlerin (2000) mallia korkeakoulututkimuksen eri puolia valottamaan. Korkeakoulututkimuksen eri näkökulmia ovat Teichlerin mukaan seuraavat: 1) *Kvantitatiivis-strukturaaliset näkökulmat*. Tässä perspektiivissä tarkastelun kohteena ovat esimerkiksi korkeakoulutukseen valikoituminen, eliitti- ja massakorkeakoulutuksen teemat, diversifikaatiot sekä työelämän ja korkeakoulutuksen väliset suhteet. Teichlerin mukaan sosiologit ja taloustieteilijät käsittelevät näitä kysymyksiä. 2) *Tieto- ja oppiainekohtaiset näkökulmat*. Tälle alueelle kuuluvat akateemisen ja ammatillisen välinen problematiikka, tieteenalojen sisäiset ja niiden väliset toimintamekanismit, tiedon hankkimisen ja käytön ongelmat tai tutkimuksen, opetuksen ja opetussuunnitelmien väliset suhteet. Nämä kysymykset kiinnostavat kasvatuksen asiantuntijoita sekä tiedettä ja tieteen historiaa tutkivia. 3) *Yksilön opettamisen ja oppimisen näkökulmat*. Näitä ovat esimerkiksi kommunikaation ja opintojen ohjauksen kysymykset, oppimis- ja opettamistyylien tutkimus tai opiskelijoiden ja opettajien toiminta ja keskinäissuhteet. Kasvatustiede ja psykologia ovat näiden näkökulmien avaintieteenaloja, myös sosiologia. 4) *Instituution, organisaation ja hallinnon näkökulmat*. Tälle alueelle kuuluvat korkeakoulujen suunnittelu, hallinto ja johtamisen kysymykset. Mielenkiinto voi kohdistua myös päätöksentekoon, rahoitukseen ja resurssien jakoon. Tieteenaloista juridiikka, valtio-oppi, taloustieteet ja hallintotieteet ovat tärkeimmät tieteenalat sekä organisatiososiologia. (Ahola & Välimaa 2002, 8.)

Ahola ja Välimaa (2002) jäsensivät Teichlerin teemaa edelleen kuudesta erilaisesta korkeakoulutuksen asiantuntijuuden ideaalityypistä, jotka kuvaavat asiantuntijuuden eri ulottuvuuksia. Asiantuntijuuden tyyppejä olivat 1) akateeminen asiantuntijuus (teoriat ja metodologia), 2) käytännön asiantuntijuus (kenttätieto) ja 3) policy-asiantuntijuus (sovellusten kehittäminen). Ulottuvuuksista akateeminen asiantuntijuus on oman tieteenalan teorioiden ja metodologian hallintaa. Toisena ulottuvuutena on kenttätieto, eli ymmärrys siitä, miten korkeakoulutus toimii järjestelmänä ja kulttuurina. Kenttätietoon kuuluu myös empiirinen tuntemus korkeakoulutuksen toimintatavoista. Kolmas asiantuntijuuden tyyppi liittyy sovellusten kehittämiseen. Se on kykyä ja taitoa kehittää toimivia ratkaisuja erilaisiin käytännön ongelmiin. Jos edellä kuvattuja asiantuntijuuksia sovellettaisiin opinäytetöihin, yliopistojen ominta aluetta olisi akateeminen asiantuntijuus, mutta käytännön asiantuntijuus ja sovellusten kehittäjä liittyvät molemmat sekä tiede- että ammattikorkeakoulujen opinäytetöihin. Ahola ja Välimaa jakoivat ideaalityypit ja asiantuntijuuden luonteen omaksi kartastokseen, josta nähdään millä asteella kukin ideaalityyppi jakaantuu teorian, kenttätiedon ja sovellusten välille (Taulukko 3).

Taulukko 3. Asiantuntijuuden luonne ja ideaalityypit (Ahola & Välimaa 2002, 9; Teichler 2000)

Ideaalityyppi	Asiantuntijuuden luonne		
	teoria/metodologia	kenttätieto	sovellusten kehittäminen
Tieteenalaaan perustuva ”satunnainen korkeakoulututkija”	++	-	--
Tieteenalaaan perustuva ”vakava korkeakoulututkija”	++	+	--
Akateeminen ”Institutionalisoitunut korkeakoulututkija”	+	+	.
”Soveltava korkeakoulututkija”	.	+	+
”Konsultti”	-	+	+
Reflektiivinen toimija ”Käytännön kehittäjä”	--	+	++

Ideaalityyppijäsentelyn satunnainen korkeakoulututkija on tutkija, joka tarkastelee oman tieteenalansa traditioiden varassa korkeakoulutusta (Taulukko 3). Vakava korkeakoulututkija muistuttaa satunnaista korkeakoulututkijaa siinä mielessä, että myös hän tarkastelee korkeakoulutusta jonkin tieteenalan näkökulmasta, mutta lähempänä käytännöllistä suuntautumista. Institutionalisoitunut korkeakoulututkija työskentelee tavallisesti korkeakoulututkimusta tekevässä tutkimusyksikössä. Hänellä on vankka kenttätieto korkeakoulutuksen toiminnasta. Soveltavan korkeakoulututkijan tutkimustyö ja muu tietojen keruu sekä analyysi hyödyttävät päätöksentekijöitä. Samalla hän voi osallistua myös erilaisiin kehittämishankkeisiin. Konsultti on linkkinä soveltavien tutkijoiden ja käytännön toimijoiden välillä. Hän tukeutuu empiiriseen tietoon ja käytännön kokemuksiin neuvoessaan toimijoita. Käytännön kehittäjä pitää itseään korkeakoulutuksen asiantuntijana. Asiantuntijuuden perusta on luotu esimerkiksi erilaisissa hallinnollisissa tehtävissä yliopistossa tai opetusministeriössä. Asiantuntijuus voi perustua myös akateemiseen asemaan ja statukseen tai henkilön poliittiseen merkitykseen. Oleellista näyttää olevan se, että asiantuntijuuden ja käytännön toimijan välinen ero on hämärtynyt. Roolien sekoittuminen näyttää olevan julkisesti tunnustettu ja hyväksytty asia. (Ahola & Välimaa 2002, 9–10; Teichler 2000.)

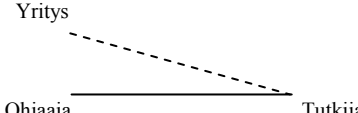
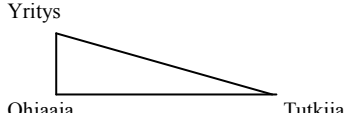
Aholan ja Välimaan (Taulukko 3) ja Kyrön esittämät näkemykset ovat pitkälle päällekkäisiä ja toisiaan tukevia. Toisessa käsitellään asiantuntijuutta (Taulukko 3) ja toisessa taulukossa tiedon orientaatiota (Taulukko 2). Stenvall (1999) totesi, että ammattikorkeakoulujen oppinäytetyön ohjaajat voidaan jakaa kahteen ryhmään, niihin joiden mielestä oppinäytetyö on tutkielma ja niihin, jotka mieltävät sen käytännölliseksi työksi. Aholan ja Välimaan (2002) asiantuntijan ideaalityyppiluokitusta (Taulukko 3) voi käyttää ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen oppinäytetöiden erojen luokit-

teluun, sillä yliopistomaisuus näyttäisi kasvavan teorian ja metodologian osaajalla, mutta käytännön kehittäjäällä sovellusten kehittäminen kasvaisi ammattimaisempaan suuntaan. Kuitenkin, kuten Teichler, Ahola ja Välimaa sanovat, roolien sekoittuminen näyttää olevan julkisesti tunnustettu asia, eli opinnäytetöitäkään ei voi suoraan luokitella edellä mainittuihin kategorioihin kuuluviksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan perustutkintoon liittyvää opinnäytetyötä. Jatkotutkinnot on rajattu ulkopuolelle. Kyrön (2003) sekä Aholan ja Välimaan (2002) jaottelut ovat sikäli hyviä johdatuksia tulevaisuuteen, että Bolognan julistus tulee vaikuttamaan siihen, miten opinnäytetyöt yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa yhteismitallistetaan kansainvälisesti. Yliopistojen opinnäytetöitä on monelta vuodelta, mutta ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt etsivät vielä itseään. Suomessa ensimmäiset viralliset ammattikorkeakoulut aloittivat vuonna 1995. Opinnäytetöitä on siis ehtinyt valmistua vasta vähän.

Opinnäytetöiden eroja ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa voi tarkastella yhteyksinä alueelliseen ympäristöönsä. Tarkastelukulma laajentuu myös tieteellisyyden ja yrityskeskeisyyden alueelle sekä tutkimustulosten objektiivisuuden ja subjektiivisuuden suhteeseen. Opinnäytetyön lähtökohdista saattaa verrata myös tieteellisen riippumattomuuden, valmistumisajan, arvioinnin, tutkijan roolin, opinnäytetyön muodon, tieteenalakohtaisuuden ja ohjeistuksen näkökulmiin (Taulukko 4).

Taulukko 4. Opinnäytetöiden erot yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa eri lähtökohdista tarkasteltuna

Yliopistot	Ammattikorkeakoulut
<i>Riippumattomuus</i>	
 <p>Yritys</p> <p>Ohjaaja ————— Tutkija</p> <p>Rahoittajasta riippumattomia so. objektiivisia tutkimuksia (Lampinen 2002, 71; Metsämuuronen 2001, 12; Nevala 1999, 92)</p>	 <p>Yritys</p> <p>Ohjaaja ————— Tutkija</p> <p>Ulkopuolisia sidoksia so. subjektiivisia tutkimuksia: -yritys maksaa tai -ohjaaja yrityksestä tai -sovitettu ennakkoon työn hyödyntämisestä (Alanen 2002, 180; Helakorpi 1999, 6; Kinnunen ym. 1991)</p>
<i>Valmistumisaika</i>	
Akateeminen vapaus, opiskeluaikat pitkiä (Kasvio 1997; Kivinen 2001; Silvonon 1992)	3,5 – 4,5 vuotta aikaa valmistua, yrityksen aikataulu saattaa nopeuttaa opinnäytetyötä (Hakala 2000, 11; Vartia 2001, 64)
<i>Arviointi</i>	
Opinnäytetyö arvioidaan kirjallisena tuotteena (Jokinen & Juhila 2002, 110). Tutkijan ammatillisesta kasvua ei arvioida.	Opinnäytetyössä arvioidaan usein myös tekijän ammatillinen kasvu, mikä ei näy opinnäytetyön kirjallisesta muodosta.
<i>Tutkijan rooli</i>	
Arvioidaan tuotosta kirjallisena tuotteena, eli kirjalliset tuotokset mittaavat määrällisesti ja laadullisesti henkilön kykyä toimia tutkijana. (Ihamuotila 1998)	Opinnäytetyössä yritys hakee hyötyä (ratkaisua) ja ohjaaja tarkastelee tutkijan ammatillisesta (ei tutkijamaista) kasvua.
<i>Opinnäytetyön muoto</i>	
Aina kirjallinen tuote. (Lehtonen 1999, 132; Luukka 2002, 13; Paitsi taideolosuhteissa korkeakoulussa ja Sibeliusakatemiassa.	Ei välttämättä kirjallinen (Hakala 2000, 21; Heikkilä 2001, 27; Vilka & Airaksinen 2003, 9) mutta useimmiten (Stenvall 1999, 33)
<i>Tieteenalakohtaisuus</i>	
Tieteenalakohtaisia (Hakala 1996, 203; Kekäle 2002; Löytty 1999, 13; Vadén 1999, 39). Elitistisiä oppiaineita (Ruostetsaari 1992, 96; Siurala 1983, 56-59). Lääketietettä ja oikeustiedettä ei opeteta ammattikorkeakouluissa.	Monitieteellisiä, vaikkakaan ei yhtenäisiä opinnäytetyökäytäntöjä (Stenvall 1999, 34)
<i>Opinnäytetyöohje</i>	
Opinnäytetyöohjeissa näkyy tiedekuntaakohtainen ajattelu (Hakala 1996, 94; Luukka 2002, 14; Löytty 1999, 13)	Opinnäytetyöohjeissa näkyy osittain kasvatustieteellinen ajattelu, eli opettajan pedagogiset opinnot.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden lähtökohtaiset erot ovat verrattavissa toisiinsa. Tieteenalakohtaisuuden ja monitieteellisyyden (Taulukko 4) mittaaminen tai vertailu on kuitenkin ongelmallista. Edellä kuvatuista ominaisuuksista (Taulukko 4) valmistumisaikaa käytettiin yhtenä pääattribuuttina tämän tutkimuksen conjoint-analyysissä.

2.5 Opinnäytetöiden ohjaajista ja ohjauksesta

Tässä alaluvussa käsitellään opinnäytetöiden ohjausta ja opinnäytetyön ohjaajaa. Käsitellen myös niitä opinnäytetyöprosessiin liittyviä asioita, joita opinnäytetyön ohjaaja kohtaa ja joiden kautta hän luo käsityksensä opinnäytetöistä. Prosessit ja ympäristöt ovat yhteydessä opinnäytetöihin, joista ohjaajat muodostavat käsityksiään.

Hakalan (1996, 86) mielestä tutkimusperinteissä on eroja. Opinnäytteen tekemisen ja ohjaamisen problematiikka on kuitenkin perustavilta osiltaan samantyyppinen kaikilla tieteenaloilla. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden ohjaajien akateeminen loppututkiminto yhdistää ohjaajia. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyön ohjaajien erot näkyvät kuitenkin lakisääteisissä pätevyyksissä (Asetus 1995/256), pedagogisissa taidoissa (Wager 2003, 447; Levanter 2002, 482), tieteenalakohtaisissa keskusteluissa (Stenvall 1999, 34; Vadén 1999, 37), ohjeistuksissa (Aittola 1995, 63; Stenvall 1999, 12), tieteenalakeskeisyydessä (Hakala 1996, 203; Salminen 2002, 358), opettajuuden ja tutkijuuden eroina (Wager 2003, 428, 439) sekä tieteellisyyden ja ammatillisuuden eroina (Jokinen & Juhila 2002, 110; Vilkkä & Airaksinen 2003, 9).

2.5.1 Opinnäytetöiden ohjaus

Oppipojan ja mestarin välistä suhdetta on perinteisesti kuvattu valmiuksia kartuttavan noviisin kehitystarinana (Aittola 1995, 22–23). Huomiota on kiinnitetty lähes yksinomaan siihen, kuinka mestari voi vaikuttaa oppilaansa elämään. Huomiotta sen sijaan ovat jääneet sellaiset seikat kuin ohjaajan asiantuntijuus, asiantuntijuuden laaja-alaisuus, syvällisyys, ohjauksessa saavutetun vuorovaikutussuhteen laatu sekä esimerkiksi se, mitä merkitystä ohjauksella voisi olla ohjaajalle itselleen (Hakala 1996, 61), tai miten ohjaajan omat ominaisuudet ja odotukset vaikuttavat ohjaamiseen. ”Huipputaitojen kehittymisen kannalta ratkaisevaa on pääseminen asiantuntijoiden ohjaukseen hyvin varhaisessa taidon kehittymisen vaiheessa” (Hakkarainen & Järvelä 2002). Opinnäytteen ohjaukselta voitaisiin käsitellä myös liike-elämän johtamiskäyttäytymisen lähtökohdista. Hedelmällisiä, onnistunutta ohjaussuhdetta kuvaavia malleja saattaisi löytyä myös johtamisteorioista, eli hyvän ohjaajan ominaisuudet voisivat olla pitkälti samoja kuin liikkeenjohtamisessa. Tämä kysymys olisi mielenkiintoinen erityisesti aikana, jolloin moderni kognitiivinen psykologia humanistisilla näkökohdilla täydennettynä näyttää jo vuosikymmenen ajan tarjonneen kuvaa tasavahvasta ohjaajan ja opiskelijan suhteesta. (Hakala 1996, 15.) Vesterisen (2001, 21) mukaan opiskelun ohjaukselta on tutkittu kuitenkin hyvin vähän, eli johtamisen näkökulmasta siihen saataisiin uusi ulottuvuus.

Opinnäytteen tekijä on sidottu omiin arvoasetelmiinsa, tulkintoihinsa, tiedekuvaansa ja omaan maailmankuvaansa. Vähimmäisvaatimuksena on, että sekä arkiajattelijan että tieteellisen ajattelijan on ilmaistava uudet ajatuksensa oman aikansa hengessä. Terve järki, ajattelun kategoriat ja logiikan järjestelmät ovat erilaisia eri yhteiskunnissa; kullakin yhteiskunnalla on oma sosiaalinen suodatti-

mensa, jonka läpi määrätynlaiset aatteet, käsitteet ja kokemukset voivat kulkea. Sellaiset ajatukset, jotka eivät voi läpäistä määrätyn yhteiskunnan senaikaista sosiaalista suodatinta, ovat mahdottomia ajatella ja tietysti myös sanoa. (Hakala 1996, 39–40.) Samoin myös ohjaaja on sidoksissa omaan tiedekuvaansa, tulkintoihinsa ja maailmankuvaansa. Ne saattavat jopa rajoittaa opinnäytetöiden ohjausta tai opinnäytetöiden aiheita.

Majavan ja Saikkosen mukaan ohjauskäytännöt ovat monilta osiltaan vielä kehittymättömiä (Majava & Saikkonen 2002), ja monet ohjaajat olettavat opiskelijan itse tulevan kysymään ohjausta sitä tarvitessaan, jolloin opiskelijat moittivat ohjauksen saatavuutta ja laatua (Tiilikainen 2000). Vielä todennäköisemmin opiskelijan kokema puute johtuu siitä, että ohjaajat olettavat opiskelijan ottavan vastuun omasta opiskelustaan eivätkä halua antaa liikaa ohjeita. Ohjauksessa annettu neuvonta voi olla liian pinnallista tai ohjausta todella tarvitsevat opiskelijat eivät osaa tai halua sitä hakea (Lairio & Puukari 1999). Perinteisesti tutkielmavaiheessa opiskelijalle nimetään opinnäytetyön ohjaaja, (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 174) ja ohjausprosessin yleisin työmuoto on keskustelu joko pienryhmässä tai kahdestaan ohjaajan kanssa (Lehtinen & Jokinen 1996; Tenhula & Pudas 1994).

Opinnäytetöiden ohjaaja on oman alansa asiantuntija, ja opiskelija vasta matkalla asiantuntijaksi. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 315.) Opinnäytetyön ohjaamisessa ja johtamisessa erottuu kolme keskeistä osaamisaluetta: ohjauksen organisointi, pedagoginen osaaminen, positiivinen ja rakentava vuorovaikutus ohjattavan kanssa sekä sen ylläpitäminen prosessissa (Hakala 1996). Pedagoginen osaaminen muodostuu opinnäytteen tavoitteiden selkiyttämisestä ja sen edellyttämästä työmäärästä, työtavoista sekä tieteenalan sisällöllisistä laatuvaatimuksista (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 191) yliopistoissa.

Ohjaustilanteen keskustelua ja vuorovaikutusta säätelevät pitkälti ohjaajan omat kokemukset sekä niiden kautta muodostuneet toimintatavat ja käytännöt (Peavy 1999; Schön 1983 ja 1987). Ohjaajan toiminta perustuu tiedostamattomiin ja tiedostettuihin periaatteisiin. Vuorovaikutuksen toimintatavat ovat muotoutuneet sen mukaan, minkälaista ohjausta ohjaaja on itse saanut vastaavassa tilanteessa, minkälaisia malleja ja mielikuvia hän on luonut hyvästä ohjauksesta sekä minkälaista ohjausta hän itse arvostaa. Useimmiten ohjauskäytännöt perustuvat vanhoihin, käytännön kokemuksesta muodostuneisiin toimintatapoihin, eivätkä ne ole tieteellisesti perusteltavissa (Jyrhämä 2002) tai ohjaajan itsensäkin erikseen tunnistettavissa.

Ohjaajalta edellytetään vuorovaikutustaitoja. Viestintä on tulokseltaan epävarmaa, koska kukin kokee ja tulkitsee tilanteen omista lähtökohdistaan (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 193, 194). Isokorven (2003) mielestä ohjaajalla on oltava riittävästi aikaa ja todellista läsnäoloa ohjattaville (Malinen 2000, 138) ja ohjaajan tehtävänä on virittää positiivisuutta ja toivoa, joiden avulla vähennetään puolustusmekanismin esiin nousemista (Borgen, Pollard, Amundson & Westwood 1989, 40–45). Ohjaussuhteeseen kuuluu asiantuntijuus; ohjaajalla on taitoa ja harkitsevuutta ja hän on asioista perillä (Vanhalakka-Ruoho 1999, 37).

Jokaisen ohjaajan tulisi olla tietoinen siitä, minkälainen hän on kirjoittajana ja ohjaajana (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 324), sillä on vaikeaa ohjata opiskelijaa, ellei ole tietoinen omista ohjausmenetelmistään ja tavoitteistaan. Erilaisten persoonallisuuksien kohtaaminen on vaativaa silloin, kun ei ole kohdannut omaa persoonallisuuttaan (Saari 2002, 180), saati ohjattavansa. Opis-

kelijoille tulee antaa mahdollisuus käyttää ja soveltaa ongelmia omalla tavallaan (David ym. 1999) vaikka perinteisesti yliopisto-opettajat ovat opettaneet opiskelijoitaan suurin piirtein samalla tavalla kuin heitä itseään on aikoinaan opetettu. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 468.) Tutkimuksen tekijöillä on taipumus johonkin tiettyyn tutkimukselliseen lähestymistapaan. Vaihtoehtoja ei ole helppo muistaa olevan olemassakaan. (Hirsjärvi ym. 2000, 126.) Useimmiten tutkijaksi lähestymistapa on se, jolla ensimmäinen opinnäytetyökin tehtiin. Sama pätee myös ohjaajan opinnäytetyöohjaukseen. Opiskelija on aiheensa ja ohjaaja prosessin etenemisen asiantuntija (Peavy 1999; Spangar 2000, 16), eli ohjattava tuntee oman tapansa toimia ja ohjaaja asiantuntijuutensa omalla tieteenalallaan.

Paakkola (1992, 72) viittaa Orlinskyn ja Howardin (1986) terapioiden vaikutuksia käsittelevään tutkimukseen, jossa todettiin viikoittaisten terapiaistuntojen olevan yhtä hyödyllisiä kuin useammin toistetut, mikäli muut tekijät pysyvät muuttumattomina. Onnistuneesti jaksoteltu rajallinen vuorovaikutus, käynnistäessään mielen prosesseja, antaa myös mahdollisuuden prosessoitavien asioiden kypsymiselle (Koro 1993, 70) ja opinnäytetyöstä tulee silloin opinnäytetyöntekijän, eikä ohjaajansa näköinen työ. Peavy (1997) toteaa kuitenkin, että mitään yksittäistä ohjausmenetelmää ei ole tutkimuksin voitu osoittaa muita paremmaksi, mikä voi johtua siitä, että ohjaajan persoonallisuus on yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä menetelmä. Toisaalta liian tiukka pitäytyminen yhteen oikeaan oppiin voi estää ohjattavan ja hänen tilanteensa ainutkertaisuuden näkemistä. Kolmanneksi, useimilla ohjaussuuntauksilla on yhteisiä piirteitä (Onnismaa ym. 2000, 9), eli opinnäytetyön ohjaajan persoona ja tapa ohjata ovat suhteessa toisiinsa. Ohjaustilanteet voivat muodostua merkityksellisiksi kohtaamisiksi (Korhonen 2000, 59), joissa ohjaaja on kuuntelija joka luo ymmärrystä edistävän vuorovaikutuksen, siis motivoi opinnäytetyöhön. Motivaatio on aina prosessi, tapahtumasarja, eli todellisuudessa on vain motivoituminen, se, että motivoituu tai ei motivoitu (Toivonen & Asikainen 2000, 113). Opinnäytetyöhön motivoituminen riippuu ohjattavasta itsestään, kun kaikki ohjauksen muut elementit ovat kunnossa.

Lukesin mukaan valtaa on silloin, kun toimijat voivat toimia autonomisesti haluamallaan tavalla, vaikka toimintaa säätelevätkin rakenteelliset rajat (Lukes 1977, 6–7). Tieteessä vallan diskurssi rakentuu muun muassa menetelmällisistä keinoista ja niiden statuksesta. (Saari 2002, 119.) Menetelmävalinnoissa saattaa ohjaaja johdatella ohjattavaa omien vahvuuksien suuntaan. Hakalan (1999) tutkimuksessa ohjaajat valittivat nimenomaan sitä, että eivät osanneet menetelmiä mielestään tarpeeksi. Kykenemättömyys käyttää eri menetelmiä voi johtaa siihen, että ohjaaja rajoittaa ohjaustaan vain tiettyihin menetelmiin. Varsinkin pitkän työkokemuksen ihminen toimii usein vankkumatta aikaisempaan kokemukseensa nojaten. Silloin hänen on vaikea huomata, onko toimintatapa muuttuneissa olosuhteissa tarkoituksenmukainen. (Wager 2003, 446.) Akateemisissa opinnäytetöissä maailma ei esittäydy kuitenkaan sellaisenaan, vaan aina sen mukaan, mikä suhde meillä on tähän maailmaan (Alasuutari 1994, 51). Kommunikaation ja vuorovaikutuksen kautta voidaan etsiä yhteisymmärrystä sekä tavoitella jotakin aikaisempaa parempaa (Saari 2002, 95), ja hyvä ohjaaja oppii itsekin ohjattavaltaan.

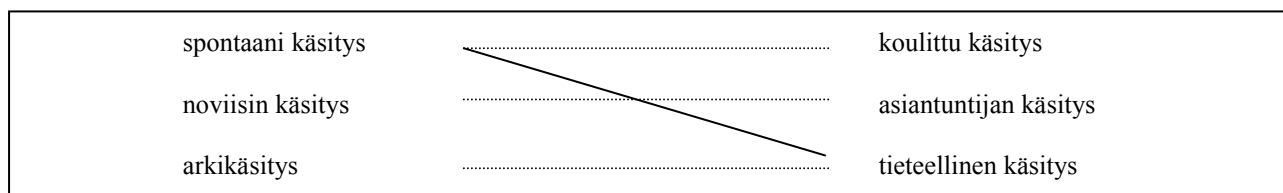
Erilaisissa tutkimusperinteissä on eroja. Yhtä lailla opinnäytteen tekemisen kuin sen ohjaamisenkin problematiikka on kuitenkin perustavilta osiltaan samantyyppinen kaikissa tieteissä. Kun tutkimusprosessista eliminoidaan erillistieteisiin kiinteästi kytkeytyvät, esimerkiksi metodiset erillissäädökset ja erityissopimukset, jää jäljelle perustekeminen: tutkiminen ja tutkimuksen ohjaaminen. Tutkimussuunnitelmavaihe on opinnäytteen tekijän tulikoe ja koko velvoittavan hankkeen vaa-

tivin vaihe, mutta toinen vaihe on tutkimusprosessin työläin. Aineiston käsittelyvaiheessa opiskelija tulisi ohjata sopivan mittaväliseen löytämisessä aineiston riittävän monipuoliseen ja monitasoiseen kuvaamiseen. Yleensä tässä vaiheessa mukaan tulevat metodiset huolet; valitellaan sitä, että metodiopinnoista on ehtinyt kuluu liikaa aikaa, tai sitä, että ne sopivat huonosti omiin aikomuksiin. Omaan vastaanottokykyä ei yleensä valitella, vaikka siihenkin olisi toisinaan ilmeistä aihetta. (Hakala 1996, 86.)

Ohjaajan kannalta on aika suuri työ saada opiskelija ymmärtämään tutkimustehtävän täsmentämisen merkitys, mutta kaksin verroin suurempi työ on saada hänet jäsentämään itse. Opiskelija on tähän opiskeluvaiheeseen tultaessa yleensä tottunut vastaamaan valmiisiin kysymyksiin. Opinnäytteen osalta tilanne onkin toinen: sen lisäksi, että opiskelijan tulisi kyetä kirjoittamaan pitkä vastaus yhteen tai kahteen tarkasti rajattuun kysymykseen, hänen on nyt laadittava kysymyksetkin itse. (Hakala 1996, 82.) Tavallisimpiin ohjaajien tyyppeihin kuuluu sellainen, joka litistää opiskelijan. Kyse voi olla hyvästä tarkoituksesta ja kiinnostuksesta opiskelijaan ja hänen aiheeseensa. Tällöin ohjaaja selittää innoissaan, miten itse tekisi tutkimuksen. Jos opiskelija seuraa ohjaajan ajattelutapaa, on olemassa suuri riski, että gradusta tulee huono, sillä työ ei kasva opiskelijan omista ideoista ja tutkimusaihetta koskevista näkemyksistä, ja hänellä voi olla jatkuvia ongelmia ymmärtää, mitä pitää tehdä. Ohjaajien joukossa on myös yhdenmukaistavia ja niitä, jotka ainoastaan kontrolloivat kieltä. On myös olemassa ohjaajia, jotka eivät valmistaudu, eivätkä lue mitä opiskelijat kirjoittavat, eivät pidä kiinni sovitusta ajoista tai ovat hyvin stressaantuneita. (Liljeström 1999, 103.)

Pöntinen (1999) jakaa ohjaajat kahteen eri tyyppiin, joista toista kuvaa ideoijaksi ja toista puurtajaksi. Ideoija keskustelee mielellään opiskelijan kanssa kaikista kysymyksistä, joita tämä opinnäytteestään tuo esille, antaa neuvoja, vinkkejä ja ideoita, mutta ei mielellään lue keskeneräistä käsikirjoitusta. Puurtaja tekee tuota kaikkea, mutta hän näkee käsikirjoituksen mieluummin viimeistelemättömässä vaiheessa. Keskeneräiseen tekstiin voi helpommin puuttua, viimeistelyyn tekstiin hän osaa tehdä vain kielenhuoltoa. Puurtaja tekee selvästi enemmän töitä ohjauksessa, mutta laadusta ei ole varmuutta. Tällä työskentelytavalla on kuitenkin ehkäisty useiden huonojen töiden toteutuminen. (Pöntinen 1999, 112.) Kummassakin Pöntisen mallissa ohjaaja on läsnä, eli ohjattava on tunnistanut ohjaajansa tavan toimia.

Vesterinen (2001) kuvaa ohjaajan merkitystä ohjausprosessissa noviisi-ekspertti -kehityksen avulla. Ohjattavan tietorakenteet määräävät sen, miten hän oppii uutta tietoa (Marton & Wenestam 1984). Oppimista edistää vuorovaikutus asiantuntijan, ohjaajan, kanssa. Etenkin Vygotsky (1934) ja Carey (1985) pitävät tätä vuorovaikutusta ohjauksen ytimenä. Ohjaajalla on käsitys pidemmälle jäsenyneistä tietorakenteista kuin opiskelijoilla. Opiskelijoiden ja ohjaajan tietorakenteiden eritasoisuutta kuvatessaan tutkijat käyttävät eri termejä (Kuvio 5)



Kuvio 5. Opiskelijan ja ohjaajan tietorakenteista käytettäviä käsitteitä (Ahonen 1995, 118; Vesterinen 2001, 63)

Vuorovaikutuksessa koulittu – asiantuntijan, tieteellinen – käsitys vaikuttaa noviisin spontaaniin arkikäsitteeseen kehittävästi. Käsitteet lähentyvät vähitellen toisiaan. Edellytyksenä on kuitenkin, että spontaania käsitystä kehitetään. Siitä syystä ohjaajan tulee tietää opiskelijan lähtötilanne ja tavoitteet. Edelleen ohjaajan tulee tiedostaa opiskelijan ohjaustarpeet. Ellei ohjaaja tunne opiskelijan spontaania käsitystä, se jää käyttämättä hyväksi, eivätkä se ja tieteellinen käsitys kohtaa (Ahonen 1995, 118; Vesterinen 2001, 63–64; Vygotsky 1934/1982).

Liljeströmin (1999) mielestä ohjausta luonnehtivat ennen kaikkea epätasa-arvoisuus ja hierarkia. Tämä voi olla ohjattavalle hyödyllinen tilanne, joka parhaimmillaan merkitsee nopeaa opinnäytetyön kirjoittamisen etenemistä. Hänen mukaansa teesi kahden aikuisen henkilön välisestä tasavertaisesta keskustelukumppanuudesta ei päde ohjaustilanteisiin. Hierarkian positiivinen hyödyntäminen merkitsee, että opiskelija on vastaanottavainen ohjaajan mielipiteille. Tämä ei tarkoita, että opiskelijan olisi omaksuttava ohjaajansa mielipiteet, mutta avoin suhtautuminen poistaa defensiivisen asenteen, mutta ei poista opiskelijan vasta-argumentteja. Opiskelijalla on rakentavan keskustelun synnyttämisessä yhtä paljon vastuuta kuin ohjaajalla. Ohjaustilanteissa ja siten yleensäkin onnistuneessa ohjauksessa vastuu on tasavertaisesti molemmilla osapuolilla, mutta vastuun muoto riippuu kuitenkin siitä, millä hierarkian askelmalla seisoo (Liljeström 1999, 106) ja miten kumpikin osapuoli asemansa ymmärtää tai hyväksyy.

Pöntisen (1999) mukaan ohjaajille opinnäytetyönohjaus yleensä sisältyy tehtävänkuvaan. Pöntisen mielestä tutkielmaa on pidettävä koko ajan liikkeessä; jos opinnäytetyö ei edisty, aiheeseen palaaminen on vaikeaa, kirjoitettu teksti tuntuu huonolta tai jopa tyhmältä, tai pahimmillaan ei edes pysty palauttamaan mieleen, mitä viimeksi oli suunnitellut tekevänsä seuraavaksi tai mitä ylipäätään oli tehnyt. Aikaa kuluu asioiden mieleen palauttamisessa ja uudelleen orientoitumisessa. Yliopistojen tutkintojen traditionaalisen pitkät valmistumisajat luovat myös opiskelijalle illuusion, että aikaa on. Ohjauksen suhteen keskeistä on yhteydenpito, joka tarkoittaa erilaisten papereiden kirjoittamista. Ennen ohjausta lähetetty työpaperi antaa ohjaajalle aikaa miettiä, varsinkin jos tilanne edellyttää esimerkiksi uusien ratkaisujen hakemista tutkimusasetelmaan tai opinnäytetyön jäsenyykseen. (Pöntinen 1999, 114.) Ohjaaja ohjaa opinnäytetyötä omien käsitystensä pohjalta.

2.5.1.1 Opinnäytetöiden ohjaus ammattikorkeakouluissa

Keskeisiä ammattikorkeakoulusektorilla ovat olleet tutkimus- ja kehitystyö, opetuksen metodi- ja pedagoginen kehittäminen, kansainvälistyminen niin opetuksen vaihdossa kuin koulutusohjelmassakin, aluekehitystyö ja opinnäytetöiden painopisteen siirtäminen tuotteistamiseen elinkeinoelämän tarpeita silmällä pitäen. Ammattikorkeakoulujen on määrä olla keskeisiä työelämän kehittäjiä ja aluevaikuttajia. (Salminen 2003, 24.) Opinnäytetöitä ohjatessaan ohjaajat ovat saattaneet välillisesti vaikuttaa tai kehittää lähialuettaan. Stenvallin (1999) opinnäytetyökulttuureja tarkastelevassa aineistossa kaikissa ammattikorkeakouluissa ja koulutusohjelmissa opinnäytetöiden ohjaus oli jollakin tavalla järjestetty. Kysely kertoi, että opettajat arvioivat ohjaustyötä kahdella tavalla. Osalle vastaajista hyvä ohjaus oli opettajan taidonnäyte. Toisille opettajille ohjaus oli arkipäiväistä opetustyötä. Opinnäytetöiden ohjaaminen ei ollut taiteenlaji, vaikka hyvä ohjaus edellyttikin opettajalta runsaasti ylimääräistä työtä. Moni vastaaja ilmoitti myös kielteisistä asioista, kuten lisääntyneestä työmäärästä opinnäytetöiden vuoksi, jolloin varsinaiseen opetukseen jäi entistä vähemmän aikaa. Muutamit opettajat ilmoittivat korjaavansa opiskelijoiden kirjallisia töitä vapaa-aikanaan ja osa

vastaajista ilmoitti vähentäneensä muuta opetusta opinnäytetöiden vuoksi. (Stenvall 1999, 24.) Opettajat eivät kuitenkaan kyseenalaistaneet opinnäytetyön ohjauksen tarpeellisuutta.

Ammattikorkeakouluissa vaikuttaa opinnäytetöiden malliin ja valintaan yliopistojen tapa tehdä opinnäytetöitä. Stenvallin (1999,12) mukaan ”opettajien vastaukset puolestaan kertovat, että opettajat pitävät opinnäytetyötä opiskelijan kypsyyskokeena”. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on samantyyppinen kulttuuri kypsyyskokeen suhteen kuin yliopistojen opinnäytetöissä. Myös ”vastaukset kertovat, että jokaiselle koulutuslalle on kehittymässä tyypillinen opinnäytetyön aihe”. Tämä osoittaa, että opettajat koulutuslallaan toistavat aikaisemmin opittua tai alalle tyypillistä tapaa tehdä opinnäytetyö (Stenvall 1999, 12). Stenvall mainitsee terveysalan koulutusohjelmasta tyypillisenä työn aiheena hoitotyön vaikuttavuuden tai liiketalouden koulutusohjelmasta markkinointiselvitykset. Tyypillisuus voi tarkoittaa sitä, että opinnäytettä ohjaava opettaja vaikuttaa aiheen valintaan tai toistaa tiedekuntansa tapaa tehdä opinnäytetyö. Mahdollista on myös se, että toimittuaan monia, joskus kymmeniä vuosia ammattioiston opettajana ennen ammattikorkeakoulua, ohjaajalle on syntynyt oma käsityksensä opinnäytetyöstä.

Hakalan (2000) näkemys on, että ammattikorkeakoulutuksen eräs heikko kohta opinnäytetyöskentelyn prosessin hallitsemisessa on nimenomaan ammattikorkeakoulun opiskelijaa tukevan materiaalin puuttuminen. ”Kymmenittäin erilaisia raportoinnin ja tutkimustoiminnan oppaita on, mutta lähes jokainen niistä on kirjoitettu yliopiston opiskelijoita silmällä pitäen. Opinnäytettä tulisi lähestyä oikein ja tarkoituksenmukaisella tavalla, oikeasta kohdasta kiinni pitäen. On myös sanottu, että ammattikorkeakoulusta yksinkertaisesti puuttuu riittävän yleispätevä ohjeisto siitä, mitä tutkivaan työskentelyyn kuuluu, mitä siihen voisi kuulua ja kuinka tällaiseen kehittämistyöhön tulisi orientoitua”. (Hakala 2000, 12–13.) Yksi syy siihen, että oppaat on kirjoitettu yliopiston opiskelijat mielessä, saattaa olla se, että oppaan laatijalla on ollut mielessään oma tiedekunta ja sen tapa ajatella opinnäytetyötä. On helpompi kopioida olemassa olevaa materiaalia tai ajattelutapaa, jos sen on jo omassa pro gradussaan omaksunut ja hyväksynyt, kuin asettua valtavirtaa vastaan ja kehittää jotain uutta. Tätä tukee myös se, että ammattikorkeakoulujen opettajilta vaaditaan pedagoginen pätevyys eli kasvatustieteellinen pohja ajattelulle. Nykyinen opettajien eli opinnäytetyöohjaajien koulutus tukee akateemista ajattelua. Stenvallin (1999) selvityksessä ammattikorkeakoulujen opinnäytetyökulttuurista ilmeni, että pelkästään kirjallisia tutkielmia tekeviä oppilaitoksia oli 40 %, eli lähes puolet vastaajista katsoi, että hyvä opinnäytetyö on ensisijaisesti tutkielma. Toisaalta kun opettajilta kysyttiin, seuraavatko ammattikorkeakoulut liikaa yliopistojen tutkielmaperinnettä, vastaajista noin 25 % totesi ammattikorkeakoulujen liiallisesti omaksuvan tiedekorkeakoulujen tutkielmakäytäntöä. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että ammattikorkeakoulut omaksuvat tiedekorkeakoulujen tutkielmaperinnettä riittävästi. (Stenvall 1999,15.) Suuri osa ammattikorkeakoulujen opettajista hyväksyy tutkielmatyyppiset opinnäytetyöt ammattikorkeakouluissa, mutta osa kaipaisi muunkinlaista opinnäytetyöperinnettä.

Opinnäytetyöllä on tärkeä pedagoginen merkitys, koska se totuttaa itsenäiseen työskentelyyn ja antaa mahdollisuuden opitun tiedon soveltamiseen käytännön ratkaisuisissa. Opinnäytetyöt muodostavat keskeisen osan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Siksi onkin Kinnusen mielestä tärkeää, että niiden ohjausta edelleen kehitetään. Tätä tarkoitusta varten merkittävällä osalla ammattikorkeakoulujen opettajista on tutkijan koulutus. (Kinnunen 2002, 245.) Kuitenkin Hakalan mukaan professorien ja kaikkien jatkotutkimuksen suorittaneiden välillä ei juuri ole eroa: keskimäärin professorit eivät ole olleet muita tieteentekijöitä nopeampia opiskelijoita tai jatkotutkielmien

tekijöitä. (Hakala 1996, 80.) Salmisen (2002) mukaan ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon uskotaan tarjoavan ammattikorkeakoulujen opettajakunnalle mahdollisuudet ammattitaidon kehittämisen kannalta relevantteihin jatko-opintoihin, jotka suorittamalla voisi päteväytyä yliopettajan tehtäviin.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (Asetus 1995/256) edellytti, että ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaadittiin soveltuva lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Salmisen mukaan usean alan opettajakunnat katsoivat, että yliopistoissa suoritettujen, tutkijakoulutukseen painottuvien jatko-opinnot eivät riittävästi palvelleet ammattikorkeakouluissa työskentelevien ammatillista toimintaa eivätkä lisäkoulutustarvetta. Peräänkuulutettiin työelämäkeskeistä koulutus- ja tutkimuskulttuuria. Erityisesti tätä korostivat kulttuurialan opettajat. Heillä oli vaikeutena vähäinen taiteen, viestinnän ja muotoilun jatko-opintojen tarjonta, joka lisäksi painottuu akateemiseen tutkijakoulutukseen. Jokaisen alan opetuksen kannalta oli keskeistä, millaista tutkimusta ja kehittämistoimintaa opettaja oli itse opinnoissaan harjoittanut. (Salminen 2002, 358.) Tosin Varmola (2002) viittasi siihen, että ”on tärkeää, että ammattikorkeakoulujen opettajistossa on sekä tutkimuksellisesti kompetenteja opettajia, että niitä, jotka tuntevat käytännön työelämän kentän hyvin ja monipuolisesti” (Varmola 2002, 380). Jatkotutkintoja yliopistoissa ohjaavat professorit eivät kuitenkaan suosineet nopeita jatkotutkintoja (vrt. Hakala 1996). Salmisen viittaamaan yliopettajuuteen päteväytyminen voi olla pitkä taival, varsinkin jos oman alan jatkotutkinnot eivät tue suoraan ammattikorkeakoulumaista tutkimus- tai kehittämistoimintaa. Varmolan kaipaamia, käytännön työelämää tuntevia opettajia edustaisivat ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon suorittaneet opettajat. Opinnäytetöiden aiheet voisivat silloin olla muitakin kuin akateemisia tutkielmia. Tämän tutkimuksen aineiston keruun aikoihin ammattikorkeakouluissa oli opinnäytetyön ohjaajina päätoimisia opettajia (Amkota-tilasto 2001). Heitä oli vuonna 2001 yhteensä 5597. Tohtorin tutkinto oli 261:llä, lisensiaatin tutkinto 558:lla, ylempi korkeakoulututkinto 3784:llä, alempi korkeakoulututkinto 217:llä, amk-tutkinto 138:lla ja jokin muu tutkinto 618:lla. Kaikista päätoimisista ammattikorkeakoulujen opettajista yliopettajia oli 920.

Hakala tarkasteli keskeisiä puutteita, jotka ilmenivät opinnäytetyön teossa ammattikorkeakoulussa. Tulokseksi saatiin kaikkiaan 935 erillistä ongelmaa, jotka voitiin karkeasti jakaa kolmeen sisällölliseen luokkaan: 1) Opiskelijaa itseään käsittelevät kommentit, 400 mainintaa 2) opinnäytteen ohjausta ja ohjaajaa käsittelevät kommentit, 371 mainintaa sekä 3) opiskelijasta ja ohjaajasta riippumattomat ongelmat, 164 mainintaa. (Hakala 2000, 15.) Hankaluutena on se, että kaikissa ammattikorkeakouluissa eivät arvosanat ole näkyvissä, jotta opiskelijan oikeusturvaa ei loukattaisi. Tällöin kirjastosta saattaa saada huononkin opinnäytetyön luettavaksi. Silloin aloittelevan opinnäytetyöntekijän opinnäytteeseen kopioituvat myös aikaisempien töiden huonot ominaisuudet. On muistettava, että ammattikorkeakoulun opinnäytteet ovat useimmiten tekijänsä ensimmäisiä tutkimuksia. Siksi ne sisältävät virheitä, taitamattomuutta ja suoranaisia puutteellisuuksia, joiden suodattamiseen ja erittelemiseen tämänkaltaiseen työskentelyyn karaistumattomalla tarkastelijalla ei yleensä ole riittäviä valmiuksia. (Hakala 2000, 45.) Stenvallin (1999) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluissa ”opinnäytetyöt ovat luonteva tapa tutustua työelämään”, ja tämä näkökulma tuli selkeästi esille myös opettajille tehdyssä kyselyssä (Stenvall 1999, 16), jonka mukaan opinnäytetyöt olivat myös opiskelijan käyntikortteja ammattiin, eikä niitä pitäisi sen takia tehdä hutiloimalla ja tulevaisuuttaan pilaamalla.

2.5.1.2 Opinnäytetöiden ohjaus yliopistoissa

Yliopisto-opetus on perinteisesti toteuttanut opettaja-opetuslapset -mallia. Oppia haluavat ovat hakeutuneet sellaisen opettajan luokse, jolta he ovat uskoneet saavansa tarvitsemaansa tietoa ja ymmärrystä. Opiskelijoiden määrän kasvaessa opettaja on siirtynyt kateederille luennoimaan eli kertomaan oman pitkän tutkimustyönsä perusteella niistä teorioista, joihin hän itse on tutkimustyös-
sään päätenyt. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 20.) Opinnäytetyöohjaus on tavallaan paluuta pe-
rinteiseen malliin, eli opiskelija hakeutuu sellaisen opettajan luokse, jolta uskoo saavansa tarvitse-
maansa tietoa ja ymmärrystä.

Opinnäytetöiden ohjaajat edustavat useimmilla yliopiston tieteenaloilla pääosin professorikuntaa ja ovat näin pitkän linjan tieteilijöitä (Hakala 1996, 8, 80). Yliopiston opinnäytetöiden ohjaamisessa professorin johdolla on Suomessa pitkät perinteet, mikä käy ilmi seuraavasta katkelmasta: ”*Opin-
näytteiden luonne on muuntunut ajan kuluessa. Turun kuninkaallisessa akatemiassa – 1600- ja
1700-luvulla – oli kahdentyyppisiä opinnäytetöitä, virkaanastujaisopinnäytetöitä, pro exercitio,
jotka olivat harjoitustöitä väittelytaidosta (nämä opinnäytetyöt olivat yleensä professorien kirjoit-
tamia) sekä maisterin tutkielmia, pro gradu. Väitöskirjatyöt olivat erittäin harvinaisia, sillä filoso-
fian tohtori nimike otettiin käyttöön vasta 1800-luvulla. Maisterin tutkielmat kirjoitettiin yleensä
yhteistyössä professorin kanssa. Opiskelijan vastuulla oli ensinnäkin painatuskustannukset ja toi-
seksi tutkielman puolustaminen toisen opiskelijan toimiessa vastaväittäjänä. Kaikki tämä on jär-
keenkäyvää kun ymmärretään, että 1600- ja 1700-luvulla pätehtävänä oli opettaa opiskelijoita
hallitsemaan väittelyn taito, käyttämään sekä kaunopuhetta että väittelytaitoa julkisessa väittelyssä.
Itsenäistä ajattelua ei rohkaistu. Tässä on suurin ero nykypäivän opinnäytetöihin, joiden oletetaan
tuottavan uutta tietoa erilaisilta tieteenaloilta. 1600-luvulla opinnäytetyöt olivat kaunopuheisia
harjoitustöitä. Kuitenkin niissä esitettyjä teorioita pidettiin tosina.*” (Kallinen 1995, 21; Välimaa
2001, 19–21.)

”Suomessa on vielä vankkumaton usko tieteellisen oppituolin saavuttaneiden määrättömään tie-
tämukseen ja ylivertaiseen taitoon ratkoa ongelmia kuin ongelmia. Tokihan he kykenevät voitta-
maan kaikki ohjattavana olevien tutkielmien tielle asettuvat esteet”. (Hakala 1996, 9.) Ohjaajalla on
myös muodollisesti suurempi kompetenssi oppiaineessa ja mahdollisesti, mutta ei välttämättä,
enemmän kompetenssia siinä aiheessa, josta opiskelija kirjoittaa. Ohjaaja on itse kirjoittanut gradun
– vaikka joissakin tilanteissa siitä on voinut kuluä jo niin paljon aikaa, että hän on ehkä kokonaan
unohtanut omat kokemuksensa – ja tietää, mitä siltä vaaditaan, jotta se voidaan hyväksyä. Itse asi-
assa myös ohjaajan työ hyväksytään tai hylätään gradun mukana. Huono arvosana, tai ääritapauk-
sessa hylkääminen, on vakava kritiikki ohjaajaa kohtaan ja heikentää oleellisesti hänen auktoriteet-
tiaan. Ohjaustilanteen epätasa-arvoinen suhde on siten opiskelijalle resurssi, jota hänen tulee käyttää
hyväksi. (Liljeström 1999, 100.) Professoreilla on yliopistolla oman tieteenalansa oppituolin kor-
keimpana haltijana sekä auktoriteettiasema että oman tieteenalan opinnäytetöiden tason vaalijan
paikka. Professorit ovat myös itse järjestäytyneet oman auktoriteettiasemansa taakse. Professoriliit-
to on vuonna 1969 perustettu akavalainen työmarkkinajärjestö, jonka jäseninä ovat yliopistojen
(tiede- ja taidekorkeakoulut) professorit ja tutkimuslaitosten vastaavassa asemassa olevat virkamie-
het sekä näiden virkojen väliaikaiset hoitajat. Professoriliittoon kuuluu Professoriliiton internetsivu-
jen mukaan noin 2000 jäsentä. Järjestäytymisaste on noin 80 %. (Professoriliitto 2002.) Vuonna
2001 professoreita oli Kota-tietokantaan merkitty yhteensä 2175 (Kota 2002). Tätä lukua voitiin
käyttää tässä tutkimuksessa vertailuarvona.

Pöntinen (1999) on sitä mieltä, että huonoonkin yliopiston perustutkintoon liittyvään opinnäytetyöhön on annettava vahva ohjaajapanos. ”Ohjattavasta ei tule tutkijaa, mutta hänestä tulee akateemisesti koulutettu henkilö, joka on opiskeluvaiheessa toteuttanut pienimuotoisen tieteellisen tutkimuksen. Ohjauksella on varmistettava, että hän täyttää nämä raamit. Opiskelijoista pystyy omaksumaan maisterintutkinnon edellyttämät tiedot ja taidot. Gradunohjaus on viimeinen mahdollisuus varmentaa tämä tulostavoite.” (Pöntinen 1999, 109–110.) Gradunohjauksella yliopisto varmistaa opinnäytteen kuuluvan omaan tieteenalaansa. Löytyn (1999) mukaan opinnäytetyö on akateemisen maailman initaatio- eli siirtymäriitti, jossa opiskelija osoittaa hallitsevansa tieteen kielen. Kaikki kieli on sopimuksenvaraista ja kielenkäytön rajojen vahtimiseksi on laadittu monenlaisia sääntöjä. Tiettyjen sääntöjen noudattaminen on tärkeää myös tieteellisen tekstin kirjoittamisessa, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikkia pintoineita käytäntöjä kannattaisi seurata orjallisesti. Tieteellisen tekstin ei tarvitse myöskään olla tylsää ja vaikeaselkoista. Tieteellinen teksti on kuitenkin oma diskursiinsa, ja sellaisena se poikkeaa esimerkiksi sanomalehtien kielestä. (Löytty 1999, 13–14.) Saman asian Ylijoki (1999) ilmaisee hiukan toisessa muodossa. ”Opinnäytetyö muodostaa yliopisto-opintojen päätösvaiheen ja siten eräänlaisen siirtymäriitin opiskelun maailmasta valmiiden maistereiden maailmaan. Tämän siirtymän iloista ja suruista, lumosta ja kirouksesta kertovat lukuisat gradutarinat ja akateemiset legendat; on tarina viittä vaille valmiiksi yltäneestä opiskelijasta, jonka maisterius katkeaa kalkkiviivoilla gradunteon kurimukseen; on tarina haltioituneesta graduntekijästä, joka kokee suuria ja ihmeellisiä elämyksiä ensimmäisellä tosimatallaan tieteen kiehtovaan maailmaan; on tarina viattomasta opiskelijasta, joka jää opettajien koulukuntakiistojen ja valtataistelun uhriksi liittouduttuaan väärän leirin kanssa; on tarina viheliäisestä tarkastajasta, joka kirjoittaa arviointiläusuntensa työtä edes lukematta ja niin edelleen.” (Ylijoki 1999, 17.) Toisaalta opinnäytetyön painoarvoa lisää opiskelijan toive jatkaa valmistumisen jälkeen akateemisella uralla. Siksi on tärkeää, että gradun arvo huomataan ja että opiskelija onnistuu vakuuttamaan tiedeyhteisönsä jäsenet omasta erinomaisuudestaan. Tältä pohjalta on selvää, että opinnäytetyössä on paljon pelissä – opiskelijan koko elämän tuleva suunta (Ylijoki 1999, 19) mikäli tarkoituksena on jatkaa uraa tutkijana.

On kuitenkin muistettava, että tieteen soveltajaksi tai tutkijaksi valmistuminen alkaa opinnäytetyöstä, ”etenkin silloin jos siihen saakka opiskelu on tuntunut sujuvan koululaisidentiteetillä. Kuitenkin on sitä parempi mitä aikaisemmin opiskelija suuntautuu pinnallisen pääntäämisen sijaan syvällisemmin hallitsemaan kokonaisuuksia ja liittämään erialaiset harjoituskurssit ja tentit myöhemmin tulevaan graduun valmentautumiseen.” (Vadén 1999, 41–42.) Liljeström korostaa opiskelijan omia intressejä opinnäytetyöhön ja lähtötilannetta. ”Yksi gradun ohjaustilanteeseen sovellettavissa oleva ymmärrys olisi se, että ohjattava itse selvittää tai selkiyttää tilanteensa niin, että hän pystyy tekemään perusteltuja ja itsenäisiä valintoja. Ohjattavan on itse tehtävä varsinainen työ ymmärryksensä kanssa. Terapeutti-ohjaajan on käytettävä kompetenssiaan siten, että hän kysymysten ja kommenttien avulla saa ohjattavan tekemään vaadittavan työn. Eihän ohjattavaa auteta sillä, että ohjaaja ymmärtää, vaan ohjattavan on itse ymmärrettävä ja oivallettava tehtävänsä ja etenemisen tapansa. Jos ohjaustilanne nähdään tällä tavalla terapia-metaforan kautta, voisin väittää, että terapiatilanteella on monia yhteneviä puolia ihanteellisen ohjaustilanteen kanssa.” (Liljeström 1999, 101.)

Liljeström (1999) jakaa opiskelijat kahteen ryhmään; niihin, jotka ajattelevat opinnäytetyön valmistumisen olevan kokonaan riippuvainen ohjaajasta, ja niihin, jotka eivät luota ohjaajalla olevan oleellista sanottavaa. Jälkimmäisen ryhmän asenteet ovat ymmärrettäviä, koska hyvä ohjaus on

pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Osaltaan tähän vaikuttaa se, että yliopisto-opettajilla on harvoin hyvään ohjaukseen vaadittavaa koulutusta ja he ovat ylityöllistettyjä opiskelijoiden kasvavan määrän ja tulosvastuun aiheuttamien tutkintojen valmistuspaineiden takia. Siksi on turhaa odottaa sitä oikeaa ohjaajaa tai olla kirjoittamatta vain siksi, että on tyytymätön ohjaajaan. Ehkä opiskelijan on mainituista syistä johtuen pidettävä hyvää ohjausta jonkinlaisena onnenpotkuna. Opiskelijalla on kuitenkin oikeus opinnäytetyöohjaukseen. Tämän oikeuden eteen hänen on myös itse työskenneltävä. (Liljeström 1999, 99.) Toisaalta ensimmäistä opinnäytetyötään tekevällä ei ole vertailukohdetta, joten ohjaus on hänelle ainutkertainen, eikä hän välttämättä osaa opinnäytetyönohjausta vaatia. Kirjatentteihin tottuneella opiskelijalla saattaa myös syntyä käsitys, että kirjalliset ohjeet riittävät opinnäytetyöstä selviämiseen, sillä opinnäytetöiden ja tieteellisen tekstin kirjoittamista käsittelevien oppaiden ilmestymisbuumi osoittaa Aittolan (1995, 61) mukaan sen, että tieteellisen tekstin kirjoittamista on alettu painottaa tutkimusprosessin ohjauksessa.

Tekstien kommentointi on opinnäytetyön ohjaajien pääasiallinen ohjaustapa ja opiskelijoiden yleisin valitusten aihe, koska ohjaajien ja opiskelijoiden kommentointitapaan kohdistamat odotukset eivät aina vastaa toisiaan (Aittola 1995, 62). Phillips (1987, 5–8) on havainnut opiskelijoiden odottavan, että ohjaaja tekisi sekä kirjallisia kommentteja tekstiin, että esittäisi tekstistä kokonaisarviointinsa, mutta ohjaajat lukevat tekstin valikoivasti kohdistuen huomionsa joihinkin osiin, joista he haluavat keskustella yksityiskohtaisesti; muihin osiin he saattavat olla suhteellisen tyytyväisiä. Opiskelijat pitävät tällaisia ohjeita liian ylimalkaisina, tietämättä ovatko he tutkimuksessaan oikeilla jäljillä. Myös liian ankara kritiikki saattaa pysäyttää tutkimustyön. Jos opiskelija lisäksi joutuu odottamaan liian kauan ohjaajan kommentteja työpapereistaan tai anelemaan niitä, tutkimustyö hidastuu ja kynnyks kommenttien pyytämiseen kasvaa. (Rudd 1985, 127.) Opiskelijan tekstejä kommentoivat usein ohjaajan lisäksi tai heidän sijastaan tutkijakollegat. Heidän arviointinsa niin tutkimuksen puutteista kuin tekstin ymmärrettävyydestä ovat monesti arvokkaita. Ohjaajien kehotukset etsiä neuvoja muilta henkilöiltä voidaan tulkita jossain tilanteessa asiantuntemuksen laajentamiseksi, jossain toisessa ohjausvastuun välttelyksi (Phillips & Pugh 1987, 85) tai molemmiksi.

Opinnäytetyön ohjaajalla saattaa olla kaavamainen käsitys opinnäytetyön muodosta ja mallista. Esimerkiksi Aittola (1995, 63) pitää opinnäytetutkimusten rakenteen yleispätevänä mallina ylennettyä empiirisen tutkimuksen raportointikaavaa. Kaavaan kuuluu johdanto, kirjallisuuskatsaus, metodit, tulokset, yhteenveto ja johtopäätökset. Kaavasta voidaan johtaa yleisluonteisia tutkimusenteko-ohjeita, joista opinnäytetutkimuksen tekijä kuitenkin harvoin saa apua erityisongelmiinsa. Ohjaajien on myös helppo turvautua tähän malliin neuvoja antaessaan ja tutkimustyötä arvioidessaan. Jos tutkimus ei etene loogisesti vaiheesta toiseen, vaan opiskelija tekee virheitä ja kulkee väärin suuntiin, tämä tulkitaan vaiheajattelun mukaisesti tutkijan puutteiksi tai epäonnistumiseksi. Kuitenkin erityisesti laadullisissa tutkimuksissa on Alasuutarin (1993, 236) mielestä varauduttava siihen, että ennakkosuunnitelmat eivät pidä ja että lähtökohtia on tarkistettava useasti tutkimuksen aikana. Ohjaajan tapa ohjata voi siirtyä ohjattavan tavaksi tulevaisuudessa. Aittola (1995, 65) pitää yksimielisenä käsityksenä, että yliopisto-opettajat toimivat opiskelijoiden roolimalleina ja ohjaajina, jotka sosiaalistavat opiskelijoita tieteenalalleen välittämällä heille norminsa ja odotuksensa (Taulukko 5). Tämän ohella he toimivat tieteelliseen ammattiin pääsyn portinvartijoina (Girves & Wemmerus 1988). Mutta ohjaajan roolien luonteen tarkempi selvittely on tuottanut mitä moninaisimpia kuvia.

Yliopistokin on reagoinut aikaisempaan, pelkästään tutkimusten määrään perustuvaan virantäyttöön. Helsingin yliopiston konsistori (1999; 2000) teki päätöksiä opetus- ja tutkimusvirkojen järjestelmän kehittämiseksi, virantäyttöprosessin nopeuttamiseksi ja sen kehittämiseksi. Keskeisenä tavoitteena virantäytössä oli ansioluettelon välittämää kuvaa monipuolisempi käsitys hakijan osaamisesta. Lisäksi tavoitteena oli yliopistolle uudenlainen arviointikulttuuri ja -käytäntö. Akateemisen pätevyyden arvioinnissa kerätään henkilöstä laajempaa, syvällisempää ja dokumentoitua tietoa, jossa tulee esiin hakijan toimintafilosofia, oman osaamisen arviointi ja työstä saatu palaute. Helsingin yliopiston konsistorin päätösten mukaisesti kaikkien opetusvirkojen täytöissä ja akateemisen pätevyyden arvioinnissa käytetään yliopistoportfoliota, jota professorit ja yliopistonlehtorit laativat ja pitävät itse ajan tasalla. Soveltuvien osien yliopistoportfoliota käytetään myös muissa virantäytöissä ja myös dokumenttina silloin, kun arvioidaan akateemista pätevyyttä henkilöiden edetessä palkkaluokasta seuraavaan. Yliopistoportfoliota voidaan hyödyntää myös kehityskeskusteluissa, työyhteisön tehtäväkuvien tarkennuksissa tai haettaessa apurahoja. Siinä missä pakolliset kasvatustieteelliset opinnot vaikuttavat opettajan opetustapoihin ja opinnäytetyön ohjaamiseen ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa hakuprosessissa luodetaan viranhakijan monipuolisempaa osaamista. Helsingin yliopiston yliopistoportfolio kattaa akateemisen työn kaikki osa-alueet: tutkimus ja tieteellinen toiminta, opetus ja ohjaus, hallintotehtävät sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Yliopistoportfolio sisältää perustietoja, kuten yhteystiedot, suoritettut tutkinnot sekä kuvaukset tutkimuksesta ja osallistumisesta tieteelliseen toimintaan. Lisäksi siinä kuvataan opetus- ja ohjaustehtäviä sekä oman opetuksen kehittämistä ja osallistumista pedagogiseen koulutukseen. Myös osallistumisesta yliopiston hallintoon, johtamiskokemuksesta tai erilaisten hallinto- ja johtamistehtävien hoitamisesta kirjataan kuvaukset ja arvioinnit. (Levander 2003, 482.) Aikaisemmasta yliopistojen suosimasta tutkijanidentiteetistä ollaan siirtymässä lähemmäksi opettajuutta. Ammattikorkeakouluissa on opistoaikaisesta opettajuudesta siirrytty lähemmäksi tutkijaopettajaa.

Hakalan tutkimuksessa mukana olleet ohjaajat olivat ohjanneet opinnäytteen tekijöiden töitä keskimäärin yli kymmenen vuotta ja opettaneet yliopistotasolla vielä tätäkin kauemmin. Hakala olettaa, että keskiverto-ohjaaja ohjaa vuodessa kymmenen opinnäytettä. Vuosikymmenen aikana ohjaaja on tullut saattaneeksi päätökseen noin sadan opinnäytteen tekijän matkan. Kaikki eivät ole olleet menestystarinoita. Eivät myöskään ohjaajan itsensä kannalta (Hakala 1996, 216), eli on hyväksyttävä se asia, että opinnäytetyö on opiskelijan oma kisällinnäyte, johon ohjaaja voi vain osin vaikuttaa. Laitosten kannalta tärkeää ei yleensä ole niinkään opinnäytetyön valmistumisajankohta kuin varmuus sen valmistumisesta. Lyhyt valmistumisaika ei sinänsä lisää tutkintojen määrää. Eri asia on, jos laitoksia ruvetaan sakottamaan liian hitaasta valmistumisesta tai valmistumisen nopeuttamiseksi tarjotaan kannustimia. Opiskelijan kannalta aikaperspektiivi sen sijaan on tärkeä. Siksi on syytä tarkkailla gradun etenemistä. Sivaltaapa opintotuen menettämisen miekka tai ei, pitkittyvät tai kesken jäävät opinnot eivät yleensä ole muun elämän kannalta järkevä ratkaisu. (Pöntinen 1999, 113.)

Hyvän ohjaajan ominaisuuksia ovat tutkineet (Taulukko 5) ainakin Aguilar-Gaxiola (1984), Hakala (1996), Sands kumppaneineen (1991) sekä Williams ja Blackburn (1988). Hakala (1996) tiedusteli tutkimuksessaan sekä opiskelijoilta että ohjaajilta heidän näkemystään siitä, missä määrin ohjaajan olisi tarkoituksenmukaista olla ohjailija, opettaja, kysymyksiin vastaaja tai arvioija. Ihanneohjaajan kuva oli melko pitkälle samantyyppinen riippumatta siitä, oliko kyseessä ohjaaja itse vai hänen ohjattavansa. Ohjaajat näkivät olevansa yhdellä kolmanneksella persoonastaan nimenomaan ohjailijoita. Opiskelijat ymmärsivät tällöin kyseessä olevan jonkinlaisen suunnannäyttäjän, mutta ei

pilkuntarkan niuhottajan tai opettajan. Hyvin monien opiskelijoiden näkemyksistä ilmeni samansuuntainen kaino toive: kun opinnäytteen tekijällä on työnsä suhteen ongelmia, ohjaajan tulisi osoittaa riittävän selkeästi vastaustensa oletettu suunta, mutta ei kuitenkaan vielä seikkaperäisiä ratkaisuja. Auttaa siis pitää, mutta ei liikaa. Vajaata viidennestä ohjaajan persoonasta voitiin ohjaajien itsensä mukaan luonnehtia opettajaksi. Näin kokivat myös opiskelijat. Sen sijaan ohjaajien ja opiskelijoiden näkemysten ero oli suhteellisen suuri vastaajan ja arvioijan roolien kohdalla. Opiskelijat odottivat ohjaajiltaan suurempaa paneutumista nimenomaan näihin rooleihin kuuluvissa tehtävissä. Opiskelijat tarjosivat myös mieluusti vaihtoehtoinaan ihanneohjaajan rooleja. Tällaisia vaihtoehtomalleja olivat muun muassa rohkaisija, kannustaja, tukija, reflektioija, yhdessä-ideoija, ajatustenherättäjä, rehellinen tiedonantaja mutta myös kuuntelija, keskustelukaveri ja ystävä. (Hakala 1996, 71.) Hakalan tuloksista voi päätellä, että ohjaajan rooli on ammattikorkeakoulussa opettajamaisempi kuin yliopistossa. Elleivät tutkijamaisuus ja opettajamaisuus sitten ole lähentyneet toisiaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Ohjauksen moniulotteisuus yliopistossa tuli esiin myös Aguilar-Gaxiolan (1984) tutkimuksessa, jossa ohjaajaa (mentor) ei voitu määritellä vain yhden tai kahden roolin avulla: psykologian opiskelijoiden ohjaaja-arvioinneista tehty faktorianalyysi tuotti neljä ohjaajan roolia. 1) *Roolimalli*. Ohjaaja oli ihailtava esikuva. Hän edisti sekä opiskelijoiden tiedollista kehitystä että ammatillisen identiteetin muodostumista. 2) *Puolustaja*. Ohjaaja neuvoi stressiaikoina ja suojeli muiden kritiikiltä. 3) *Suosittelija*. Ohjaaja esitteli alan ihmisille ja auttoi eri tavoin uralla, kuten apurahojen ja työpaikan saamisessa. 4) *Emotionaalinen tuki*. Ohjaaja rohkaisi, antoi emotionaalista tukea ja rakentavaa kritiikkiä. Williamsin ja Blackburnin (1988) tutkimuksessa saatiin esiin samat roolit: roolispesifinä mallina toimiminen, opettaminen, unelman rohkaiseminen, organisaatioon sosiaalistaminen ja puolustaminen. Yliopiston eri asemissa olevien keskinäistä ohjausta käsittelevässä tutkimuksessa Sands kumppaneineen (1991) pyysi tutkittavia kuvaamaan ideaalista ohjaajaa 29 ohjausta kuvaavan toiminnan listalta. Tuloksena saatiin neljän faktorin malli. 1) *Ystävä*. Ohjaukseen sisältyi ystävyys, emotionaalinen tuki, apu henkilökohtaisissa ongelmissa ja urapäätöksissä sekä kritiikiltä puolustaminen. 2) *Uraneuvoja*. Ohjaus kattoi ammatillisen edistämisen ja näkyville tuomisen, mikä tarkoitti yhteistutkimuksia ja julkaisuja, esittelyä uraa edistäville henkilöille, neuvoja tutkimusmahdollisuuksista ja tutkimuksen rahoituksesta. 3) *Tiedonlähde*. Ohjaaja välitti tietoja yliopiston menettelytavoista ja yleisemminkin tietoa siitä, kuinka selvittää yliopistojärjestelmässä. 4) *Älyllinen opastaja*. Ohjaaja antoi konstruktiiivista kritiikkiä ja palautetta, kommentoi työpapereita ja edisti yhteistyösuhteita. (Sands ym. 1991, 185–191.) Hyvien ominaisuuksien määrät Sandsin ja kumppaneiden, Aguilar-Gaxiolan ja Hakalan tutkimuksissa kertovat siitä, ettei hyvälle opinnäytetyön ohjaajalle ole yksiselitteistä määritelmää, joka vastaisi ohjattavien erilaisia odotuksia ja toiveita (Taulukko 5).

Vain harvat tutkijat ovat tutkineet ohjausta ohjaajien näkökulmasta, vaikka ohjaussuhde kehittyi kahden henkilön vuorovaikutuksessa (ks. Aittola 1995, 66). Buschin (1985) ohjaajille suuntaama tutkimus on poikkeus, joka vahvistaa oletukset ohjauksen monidimensionaalisuudesta: Busch selvitti kyselytutkimuksessaan kasvatustieteen professorien käsityksiä ja kokemuksia ohjauksesta ja ohjaussuhteista. Hän määritteli ohjauksen monimutkaiseksi prosessiksi, jossa tulevat esiin suhteen edut kummankin osapuolen kannalta. Prosessissa yhdistyvät vanhemman ja kokeneemman sekä nuoremman ja kokemattomamman ammattihenkilön henkilökohtaiset rooli- ja tilannetekijät. Prosessia luonnehti molemminpuolisuus, kattavuus ja yksimielisyys, mikä tarkoittaa tunteiden ja arvojen vastavuoroista jakamista, interpersonallisten piirteiden ja roolipiirteiden laaja-alaisuutta sekä suhteen hyväksymisen astetta. Näihin lisättiin vielä sensitiivisyys toista sukupuolta kohtaan. Näihin Busch edelleen lisäisi uraa tai urasuunnittelua käsittelevän dimension. (Busch 1985, 260–264) Ly-

ons ym. (1990) taas katsovat ohjaussuhteen edellyttävän erityistä läheisyyttä; se on normaalin opettaja-opiskelijasuhteen ylittävä intensiivinen kumppanuussuhde, johon sisältyvät 1.) tietojen ja taitojen opettaminen (teoriat, metodologiat, tieteenalan tiedon siirtyminen), 2.) ammatillisuuteen liittyvät asiat (tieteenalan säännöt, etiikka, roolimallina toiminta), ja 3.) itseluottamuksen vahvistaminen (rohkaiseminen, emotionaalisen taakan keventäminen). (Aittola 1995, 69.) Aittolan mielestä ohjaajan roolien monenkirjava määrittely johtaa metodisiin ongelmiin. Sen ohella, että olisi kyettävä jäsentämään teoreettisesti ohjausilmiö, olisi tunnettava se kulttuurinen konteksti, missä sitä tutkitaan.

Ylijoki (2002) pitää koulutusta ja opetusta luonteeltaan tutkimusta konservatiivisempänä – uuden tiedon välittämisenä, ei niinkään luomisena – eivätkä muutospaineet siksi kohdistu samalla tavalla koulutukseen kuin tutkimukseen. Esimerkiksi Gibbons (1994, 149) työtovereineen arveli, että myös tulevaisuudessa peruskoulutus sosiaalistaa opiskelijoita omaan oppiaineeseensa. Heidän mukaansa tutkijoille muotoutuu eräänlainen kaksoisidentiteetti: ensin peruskoulutuksessa opiskelijat sosiaalistuvat omaan oppiainekulttuuriinsa ja rakentavat identiteettiään sen varassa, mutta myöhemmin työskennellessään vaihtuvissa projekteissa he kokevat lojaliteettia menossa olevaa projektia kohtaan. Taustalla on ikään kuin pysyvämpi oman alan identiteetti ja sen päällä vaihtuvat projekti-identiteetit. (Ylijoki 2002, 67.) Ylijoen ajattelun mukaan opinnäytetyön ohjaaja on sidoksissa omaan tieteenalaansa ja sen ajattelutapaan.

Queralt selvitti ohjauksen vaikutusta yliopiston opetus- ja hallintohenkilökunnan urakehitykseen ja määritteli alustavasti olennaisimmat ohjausteorian dimensiot. Queralt kehotti määrittelemään seuraavat keskeisimmät (Taulukko 5) ohjaussuhdetta selittävät tekijät: ohjauksen alkuperä (virallinen järjestely, ohjattavan aloite, ohjaaja valitsee ohjaajan), ohjaussuhteen kesto, ohjaajien lukumäärä (montako ohjaajaa ohjattavalla on kaikkiaan ollut), ohjaajan ja ohjattavan uravaihe (ohjauksen aloitusvaiheessa), aikaisemmat ohjauskokemukset (molempien aikaisemmat ohjauskokemukset), ohjaajan asema (merkittävä, tunnustettu), ohjaajan vahvuusalueen ja ohjattavan ammatillisen kehitystarpeen yhteensopivuus (opetus, tutkimus ja julkaiseminen, johtotehtävät, hallinto), samastumisen aste (sukupuolen, rodun, etnisen taustan, sosiaaliluokan, tieteenalan, näkökulman ja persoonallisuuden piirteiden samanlaisuus tai erilaisuus), ohjauksen tehokkuusaste (saadun avun käyttökelpoisuus, henkilökohtaisen suhteen laatu, ohjauskokemuksen ajoituksen sopivuus), ohjattavan kyvyt (lupaavuus) ja ohjattavan akateeminen lähtötaso (erinomaisuus) (Queralt 1982, 21–22.) Blackburn, Chapman ja Cameron (1981) havaitsivat ohjaajan merkittävän aseman ja saavutusten olevan yhteydessä ohjattavan akateemiseen tuottavuuteen ja edistymiseen. Ohjattavat seurasivat hyvin samantilaista urapolkua kuin ohjaajiansakin. Parhaiten menestyneitä ohjattavia kuvattiin klooneina (Aittola 1995, 73), ja tieteenalan johtavan hahmon matkiminen auttoi tieteellisellä uralla etenemistä. Samalla tavalla tieteenalan traditiot siirtyivät sukupolvelta toiselle.

Opiskelijat halusivat ohjaajikseen nuoria tutkijoita, koska heitä on helpompi lähestyä ja heidän kanssaan muodostuu vaivattomammin miellyttävä ohjaussuhde, jopa ystävyysuhde (Rudd 1985, 124–125). Pätevä ohjaus edellyttää kuitenkin sekä aiheen laajaa tuntemusta että tutkimuskokemusta. Vaarana on, että nuoret ohjaajat kantavat liian suurta huolta siitä, että tutkimukset täyttävät tieteelliset vaatimukset ja ohjaavat liikaa opiskelijoidensa tutkimuksia. Ohjaajan omien ambitioiden toteuttaminen voi tällöin nousta tärkeämmäksi kuin työn tekijän itselleen asettamien tavoitteiden saavuttaminen (Aittola 1995, 74). Uuden tiedon syntyminen uudella tavalla – tieteenalan traditioiden vastaisesti – ei Aittolan mukaan synny luontevasti. Myös ohjaajien ohjauskäsitykset muuttuvat ohjaajan iän ja ohjauskokemuksen mukaan. Vanhemmat ohjaajat kuvasivat Buschin (1985) tutki-

muksessa ohjaussuhteensa laajempina kuin nuoret ohjaajat. Nuorempien ohjaajien ohjaussuhteet olivat syvällisempiä, mutta samalla myös kapea-alaisempia. Vanhemmat ohjaajat eivät odottaneet ohjaukselta myöskään psykologista hyötyä itselleen kuten nuoremmat ohjaajat. Ohjaajan ja ohjattavan ikäero ei ole merkityksetön asia, jos ohjaussuhdeongelmien tulkintaan sisällytetään toisaalta ohjaussuhteen kehitykselliset edellytykset, toisaalta jatko-opiskelijoiden iän laskemisvaatimukset. Ikäeron lisäksi tiedekulttuurien erot vaikuttavat ehkä enemmän kuin maiden tai yliopistojen väliset erot, sillä tutkijan tiedeyhteisö ei rajoitu omaan yliopistoon tai edes omaan maahan, vaan sen muodostavat saman tutkimusalueen tutkijat eri puolilla maailmaa (Bertilsson 1991; Hockey 1991; Trow 1988). Aittolan mukaan ohjaajan henkilökohtaisten ominaisuuksien on havaittu kuitenkin olevan yhteydessä siihen, millaiseksi ohjaussuhde kehittyy erilaisissa ohjausympäristöissä. (Aittola 1995, 77, 134.) Aittolan tutkimuksessa ohjaajan valinnan onnistuneisuuden arvioinnit osoittavat, että myös ohjaajan henkilökohtaisia ominaisuuksia pidettiin tärkeinä. Opiskelijat olivat tyytyväisempiä mies- kuin naisohjaajiinsa ja lähes samanikäisiin ohjaajiin oltiin tyytyväisempiä kuin vanhempiin ohjaajiin, mikä kuvaa sitä, että asiantuntemusta arvostettiin ja sosiaalinen etäisyys koettiin nuorempiin ohjaajiin vähäisemmäksi kuin vanhempiin ohjaajiin (Rudd 1985). Aittolan (1995, 158) tutkimuksessa jatko-opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään ohjaajan valintaan enemmän tutkimustyöhön liittyvillä sisällöllisillä tekijöillä kuin eri osapuolten henkilökohtaisilla ominaisuuksilla. Ohjaajan asiantuntemusta ja kiinnostusta niin tutkimustyötä kuin jatko-opiskelijoiden ohjausta kohtaan pidettiin tärkeimpinä ohjauksen onnistumisen kriteereinä.

Hakalan (1996) tutkimuksessa ohjaajista yli puolet koki olevansa ohjaamiseen liittyvän koulutuksen tarpeessa. Opiskelijoiden kriittisyys oli ymmärrettävissä; miltei jokainen tutkielmansa juuri tehneistä opiskelijoista näki ohjaajien kaipaavan jonkinlaista tukea tai koulutusta työhönsä. Yllättävää Hakalan mukaan oli se, että ohjaajilla itsellään oli päälimmäisenä metodiset huolet (Taulukko 5). Opiskelijat olivat asiasta jyrkästi eri mieltä. Enemmän kuin metodiikan hallinnasta, kyse oli heidän mukaansa pikemminkin vuorovaikutus- ja empatiataidoista, mutta myös konkretisoinnin ja kommunikoinnin taidoista. Tässä suhteessa useilla opinnäytteen ohjaajilla ei ole opiskelijoiden mielestä edes auttavia taitoja. Mutta itse pääasiasta eli ohjaajan työn valtavasta merkityksellisyydestä oltiin samaa mieltä. Tutkielmaopintojen ohjaajan työtä ei haluta pitää suinkaan sivutoimena tehtävänä puuhasteluna. Hakalan mukaan suomalainen yliopisto-opetus on kauttaaltaan korkeatasoista. Niin ikään tutkielmien ohjaustyötä tehdään yliopistossa muodollisesti varsin asiantuntevan henkilöstön turvin. Ohjaajat ovat useimmilla tieteenaloilla pääosin professorikuntaa. Valitettavasti sellaiset asiantuntijuuden näennäiset piirteet kuin ammin hankittu professorin tai apulaisprofessorin virka eivät näytä takaavan ohjaajan tosiasiallista pätevyyttä. Ohjaajilla ei ole läheskään aina riittävästi tietoa opinnäytettään työstävän aikuistuvan nuoren ajattelun kehityksen lainalaisuuksista. Samoin ohjaajalta puuttuu usein myös tieto opiskelijaa tukevan tuloksellisen ohjauksen piirteistä. Itse asiassa monikaan ohjaaja ei ole edes ajatellut, että ohjausta voitaisiin jäsenellä ja suunnitelmallista esimerkiksi tutkimusprosessin näkökulmasta. Ajatus siitä, että ohjaus voisi tutkimussuunnitelman koontivaiheessa olla jotenkin erityyppistä ja keskittyä tyystin erilaisiin piirteisiin kuin tutkimustehtävää tarkennettaessa, näytti olevan useille ohjaajille kovin outo. Hakalan mukaan ohjauksen suhteen kyse näyttää olevan monessa mielessä eräänlaisista kirjoittamattomista säädöksistä, jotka kulkeutuvat ohjaajasukupolvelta toiselle. Kun selkeää mallia ohjauksen käytännön järjestelemiseen ei ole, se tehdään varmuuden vuoksi siten kuin se on yliopistollisella laitoksella ennenkin tehty. Hakalan mielestä professorien ja kaikkien jatkotutkimuksen suorittaneiden välillä ei juuri ole eroa: keskimäärin professorit eivät ole olleet muita tieteen tekijöitä nopeampia opiskelijoita tai jatkotutkielmien tekijöitä. (Hakala 1996, 72, 76–80.) Kirjoittamattomat opinnäytetyön ohjauksen säännöt

saattaisivat johtua myös historiallisista ohjaustavoista. Malkin (2002, 98) mukaan ”yliopistot täyttävät löyhäsidoituneen organisaation (loosely-coupled) piirteet, joihin kuuluvat jäsenten suuri vaihtuvuus ja jatkuvasti muuttuva organisaatio. Yliopistojen yhtenä suurena haasteena tulevaisuudessa onkin saada omaan käyttöönsä ja pysymään sisällä niiden kumulatiivinen osaaminen.” Tiede- ja ammattikorkeakoulujen ohjaajien ero on ainakin siinä, että yliopistoissa professorit vastaavat viime kädessä oman tieteenalansa opinnäytetöistä. Se on myös hyvä, sillä vaikka muut jäsenet vaihtuisivat yliopistossa usein, kuten Malkki edellä mainitsee, opinnäytetyöt ja niiden taso pysyy kuitenkin samanlaisena, koska niistä ja niiden tasosta on vastuussa yksi henkilö, alansa professori. Professorit ovat hyvin usein itse tehneet tutkimusta ja tuntevat oman alansa tieteen. Ammattikorkeakouluissa taas ohjaajina toimivat opettajat, jotka heikoimmillaan ovat tehneet yhden ainoan tutkimuksen, oman pro gradu -työnsä, eli heidän tieteellinen ajattelunsa on usein rajoituneempaa kuin yliopistoissa työskentelevillä. Yliopistollinen osaaminen jäisi yliopistoihin, jos ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista valmistuisi opettajia ammattikorkeakoulujen tarpeisiin eikä yliopistojen tarvitsisi kouluttaa sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opettajia.

Alueellinen vaikuttaminen on tullut mukaan sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin ja niiden ohjaukseen. ”Opetussuunnitelmien laatiminen ja opetuksen suunnittelu yliopistoissa on perinteisesti pohjautunut lähinnä ... oppiaineen tai tieteenalan sisältöihin. Viimeaikoina on kuitenkin kiinnitetty huomiota siihen, että yliopistojen tulisi entistä enemmän ottaa huomioon myös työelämän tarpeet (Allan 1996; Atkins 1995; Björkstrand; Foster & Stephenson 1998). Lisäksi oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksen tuottama tietämys oppimisprosesseista ja asiantunteumuksen kehittymisen ehdoista tarjoaa hyvät lähtökohdat pedagogiselle kehittämistyölle”. (Tynjälä 2002, 129.) Yliopistot ovat lähentyneet työelämää, mikä saattaa osittain johtua ammattikorkeakouluista ja niiden työelämälähtöisistä opinnäytetöistä. Opinnäytetyöt saavat ristikkäisiä vaikutteita tiede- ja ammattikorkeakouluista. Useimmilla tieteenaloilla ohjaajina on pääosin professoreita, jotka ovat pitkän linjan tieteilijöitä. Jos oletetaan, että professuuri on elinikäinen nimitys ja takaa haltijalleen ehdottoman auktoriteetin alallaan loppuiksi, professuurin haltijan voisi olettaa pitävän kiinni pätevyydestään ja edustamansa alan tieteellisistä traditioista. Voisiko silloin olla mahdollista, että tällainen henkilö on ennen professuuriaan osoittanut olevansa tämän kyseisen tieteenalan traditiot hyväksyvä ja niiden mukaisesti toimiva? Suomessa yliopistojen tieteenharjoittajat ovat varsin iäkkäitä, jos vertaa tohtoreiksi valmistuneita muissa maissa valmistuneisiin. Myöskään kovin nuorena nimitettyjä professoreita ei Suomessa ole. Voisiko tähän olla syynä se, että tiedeyhteisö haluaa varmistua siitä, että sitä edustavan professorin tutkimukset ovat konsensusmaisesti myös tämän kyseisen tiedekunnan mukaisia. Tästä voi seurata, että historian mukana kulkeneita menetelmiä ja toimintatapoja ei muuteta kovin radikaalisti. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden pätevyyteen kuuluva kolmen vuoden elinkeinossa toimiminen on hyvä alku, mutta se pitäisi varmistaa myös jatkossa. Ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöohjaus on hajautettu yliopettajille ja lehtoreille, eli ammattikorkeakoulujen rehtoreilla on enimmäkseen hallinnollinen osa. Ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt ovat siis lähempänä – ohjaajan työelämäyhteyksistä kuluneeseen aikaan suhteutettuna – elinkeinoa kuin yliopistoissa.

Friedmanin (1987, 37) mielestä hyvä ohjaaja tarjoaa ohjattavalle yleiset linjat, mutta ei valmiita vastauksia (Hakala 1996, 10). Yleisten linjojen väljyys saattaa olla suhteessa valmistumisnopeuteen, eli jos yliopistossa on aikaa asioiden tarkasteluun, niin ammattikorkeakoulussa pitkät pohdinnat jäävät taka-alalle ja päähuomio on enemmänkin nopeassa ammattiin valmistumisessa. Queralt (1982) osoitti tutkimuksillaan, että ne akateemisen uran luoneet, joilla on ollut vahva ohjaaja, ovat

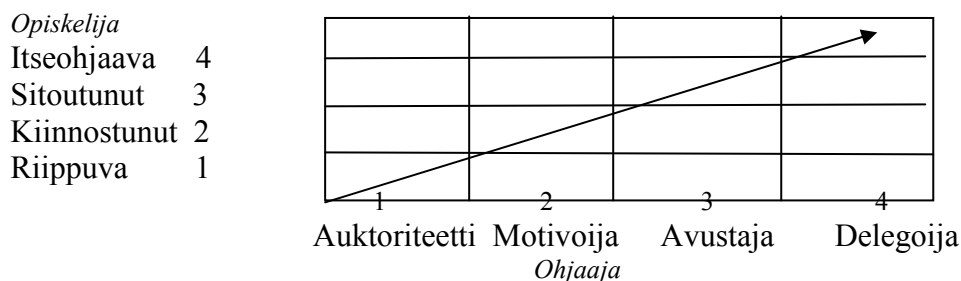
olleet useassa suhteessa tuloksellisempia kuin saman ammattialan edustajat, joilta ohjaajasuhde on jostain syystä tyystin puuttunut. (Hakala 1996, 19.) Ammattikorkeakoulun putkitutkinnon 3,5 vuoden opiskeluaian vuoksi ohjaussuhteet eivät voi muodostua yhtä vahvoiksi kuin yliopistoissa. Yliopistojen pidempi opiskeluaika ammattikorkeakouluihin verrattuna mahdollistaa myös käytäväkeskustelujen ja luentojen kautta tuttuuden tai tunnettuuden syntymisen. Opintoviikoiltaan laajemmat opinnäytetyöt mahdollistavat myös syvemmät ohjaajasuhteet yliopistoissa.

Raskyn (1985) mielestä "harvalla päätöksellä yliopistossa on syvällisempää merkitystä opiskelijan elämään ja uraan kuin ohjaajan valinnalla". Paitsi siis ohjaajan roolin tunnustettua merkitystä toteamus osoittaa ohjaajasuhteen luonnetta Yhdysvalloissa. Toisin kuin Suomessa yhdysvaltalaisessa yliopistossa opiskelija lähes aina valitsee itse itselleen ohjaajan. (Hakala 1996, 19.) Ammattikorkeakouluissa käytännöt vaihtelevat. Toisissa opiskelijat saavat pyytää valitsemaansa lehtoria ohjaajakseen - esimerkiksi Haaga Instituutin amk:ssa - tai sitten opiskelijalle määrätään opinnäytetyön ohjaaja erityisen ohjaajatiimin määräämänä tai valitsemana - esimerkiksi Laurea amk:ssa. Hakala (1996) tosin huomauttaa, että lähes jokaisella tutkielmaopintoja pidempään ohjanneella on kokemusta myös opiskelijoista, jotka eivät erityistä ohjausta juuri kaipaakaan. Ainakaan he eivät voimakkaasti ilmaise tällaista tarvetta. Yhtäällä on opiskelijoita, jotka silmin nähden kuuntelevat, mutta eivät kuule, eräät taas kuuntelevat ja kuulevat, mutta eivät ymmärrä, ja lopuksi ovat vielä ne, jotka ymmärtävät, mutta eivät jouda kuuntelemaan (Hakala 1996, 10–11). Samoin voidaan sanoa ammattikorkeakoulujenkin opiskelijoista.

Suomalaiset korkeakouluopiskelijat käyttävät usein pinnallista ja toistavaa oppimistapaa. Opiskelu on mekaanista, valmiiden tietojen omaksumista. Tällöin oppimistulokset ovat helposti unohdettavia pintatietoja, joilta puuttuu kytkentä käytäntöön (esim. Nuutinen 1986; Rauste-von Wright & von Wright 1983; Viitala 1991). Rantasen (1988, 45–56) tutkimuksessa noin neljännes opiskelijoista oli syväsuuntautuneita. Edellisestä poikkeavan tuloksen sai Paananen (1992) avoimen korkeakouluopetuksen opiskelijoiden haastattelututkimuksessa. Suurin osa haastatelluista luokiteltiin syväsuuntautuneiksi. Paananen (1992, 83) tulkitsi tuloksen johtuvan avoimen korkeakouluopetuksen opiskelijoiden erilaisesta kokemustaustasta ja osittain instituution pyrkimyksestä kehittyä etätehtävillä ja tenttikysymyksillä omaehtoiseksi ja syväsuuntautuneemmaksi. (Koro 1993, 52.) Tutkielmatyypisissä opinnäytetöissä syväsuuntautuneisuus korostuu ja pintasuuntautuneilla opiskelijoilla on vaikeuksia tuottaa itsenäisiä tuloksia tai perusteluja löydöksilleen. Pintasuuntautuneelle oppimistavalle on ominaista sisältöjen muistaminen sellaisinaan ja keskittyminen kuulustelusta selviämiseen. Oppimisessa korostuvat yksittäiset tiedot, joista ei muodosteta kokonaisuuksia ja asenne oppimiseen on passiivinen, sisältämättä reflektointia (Grohn 1984; Marton 1982, 156; Niinistö 1985). Syväsuuntautuneessa oppimisessa huomioidaan tietoisesti sisältöjä ja niiden kytkeytymistä käytännön ilmiöihin. Opittavat asiat suhteutetaan toisiinsa sekä oppijan olemassa olevaan kokonaisuuteusjärjestelmään. Oppiminen on aktiivista, soveltavaa, kokeilevaa, testaavaa ja käytännössä opittua muokkaavaa. (Grohn 1984; Koro 1993, 52; Marton 1982, 11; Niinistö 1985.) Pintasuuntautuneeseen oppimiseen liittyy usein hyperintentionio, eli oppijan tavoitteena ei olekaan oppiminen, vaan tentistä selviytyminen ja suoritusmerkintöjen saaminen (Marton 1982, 10–11; Marton & Säljö 1976, 40–41). Hyperintentioniolla tarkoitetaan yliyrittämistä, joka esimerkiksi koetilanteessa johtaa heikkoon keskittymiseen ja kokeessa epäonnistumiseen. Opinnäytetyössä hyperintentionio tarkoittaisi epäoleellisen pikkutiedon keräämistä ja kokonaisuuden kadottamista.

Oppimismäkemyksiä voidaan jaotella ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tällöin voimme jaotella oppimismäkemykset sen mukaan, miten tieto välittyy ohjaajalta opiskelijalle ja minkälaista ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on. Kember (1997) on esittänyt tällä perusteella oppimismäkemyksien luokittelun, jossa on keskeistä, että yksisuuntainen ohjaajalta opiskelijalle - vuorovaikutus muuttuu kaksisuuntaiseksi ja vastavuoroiseksi vuorovaikutukseksi ohjaajan ja opiskelijoiden välillä ja tiedon muodostus muuntuu hankinnasta ja omaksumisesta kohti yhteisesti jaettua tietoa, johon päästään osallisiksi osallistumalla yhteisön toimintaan (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 84–85). Tämä Kemberin näkemys kahdenkeskisestä vuorovaikutuksena vastaisi valtaosaa opinnäytetyöohjauksista, sillä suurin osa opinnäytetyönohjauksesta käydään kahdenkeskinä keskusteluinä.

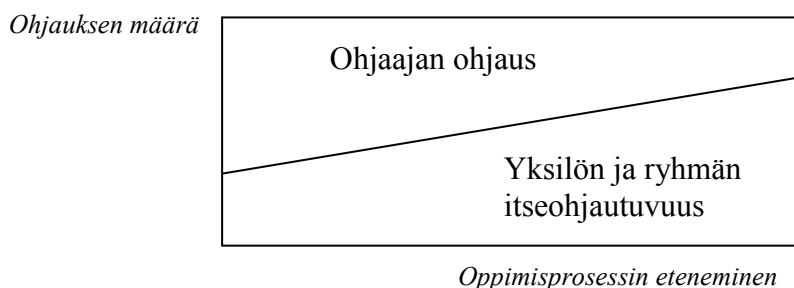
Kaksisuuntaisessa mallissaan Grow (1991, 211) jakaa opiskelijat heidän itseohjautuvuusvalmiuksiansa mukaan neljälle tasolle. Ohjaajat on ryhmitelty vastaavalla tavalla. Molemmat osapuolet on lisäksi nimetty kutakin vaihetta luonnehtivalla tavalla Grown SSDL (The staged self-direct learning model) -mallissa (Kuvio 6).



Kuvio 6. Itseohjautuvuuteen ohjaava malli (Grow 1991; Lehtinen & Jokinen 1996, 36)

Riippuvien opiskelijoiden opettaminen on Grow'n mielestä tyypillisesti ohjaajajohtoista ja sisältöpainotteista. Siinä korostuvat spesifit tehtävät ja strukturoidut, tietyjen taitojen oppimiseen tähtäävät harjoitukset. Riippuvien oppijoiden tulisi saada suorituksistaan mahdollisimman välitöntä ja palkitsevaa palautetta. Itseohjautuvuuden edistämiseksi heitä tulisi kehittää arvioimaan kriittisesti omaa elämäntilannettaan ja pohtimaan oppimistarpeitaan. Ohjaaja voi auttaa opiskelijoita voittamaan puutteitaan ja vastarintaansa. (Lehtinen & Jokinen 1996, 36.)

Lehtinen ja Jokinen (1996) kuvaavat vastuun siirtämistä ohjausprosessissa opiskelijalle itseohjautuvuuden kasvuna (Kuvio 7), jossa ohjaajan rooli on alussa suurempi kuin lopussa.



Kuvio 7 Ohjauksen määrä oppimisprosessin eri vaiheissa (mukaillen: Lehtinen & Jokinen, 1996)

Itseohjautuva opinnäytetyöntekijä voi Lehtisen ja Jokisen mukaan toimia sitä itsenäisemmin, mitä pitemmälle opinnäytetyö etenee. Toisaalta Sääntin yliopisto-opiskelijoihin liittyvän selvityksen mukaan opiskeluun pitäisi sisältyä enemmän tieteellisen tekstin tuottamista, jotta opinnäytetyö luis-taisi myöhemmin. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kaipaa ohjausta, yhteisöä ja sen säätelymekanismeja. Heidän tulisi antaa rauhassa edetä kurssilta toiselle itsenäisesti yliopisto-opintojen perin-teiden mukaisesti. (Tulonen 1999, A7.) Se, mille kohdalle matriisia Grow'n esittämässä SSDL-mallissa (Kuvio 6) opiskelija asettuu, ei aina ole ohjaajan tiedossa. Opiskelija kokee ohjauksen puu-tetta, jos hän ei ole sillä itsenäisyyden tasolla kuin opinnäytetyön ohjaaja olettaa. Ohjausprosessissa voi soveltaa rakennustelineillä varustamista (instructional scaffolding), eli opiskelijan kirjoituspro-cessin alkuvaihetta tuetaan voimakkaammin ja itsesäätelyn taitojen kehittyessä tukea ja säätelyä vähennetään (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 324), eli ohjattavan itsenäisyys kasvaa opinnäyte-työn loppua kohden.

Opiskelulähestymistavoilla tarkoitetaan tapoja, joilla opiskelija kokee, ymmärtää ja tulkitsee tiettyä oppimistehtävää. Lähestymistavat voidaan jakaa kahteen kategoriaan (Entwistle & Entwistle 1992; Entwistle & Ramsden 1983; Marton, Hounsell & Entwistle 1997; Marton & Säljö 1976). Pinta-suuntautunut opiskelija pyrkii selviytymään kurssivaatimuksista ja keskittyy yksityiskohtien tois-tamiseen. Hän opiskelee ilman tavoitteita, miettimättä opiskelustrategioitaan. Pääpaino opiskelussa on sanatarkassa toistamisessa eikä ymmärtämisessä, jolloin uusien asioiden käsittäminen tuntuu vaikealta. Tällainen opiskelija kokee opiskelun usein stressaavaksi (Entwistle 1997; Entwistle & Ramsden 1983). Syväsuuntautunut opiskelija puolestaan ymmärtää opiskelemansa materiaalin ja yhdistää uutta tietoa aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Hän etsii uuden tiedon taustalla olevia periaatteita ja pyrkii myös tiedon kriittiseen analyysiin. Syväsuuntautunut opiskelija on kiinnostunut opiskelemastaan (Entwistle 1997; Entwistle & Ramsden 1983). Pinta- ja syväsuuntautunut lähesty-mistapa ovat teoreettisesti toistensa vastakohtia. Pinta- ja syväoppimiseen suuntautumisen sisällöis-tä tutkijat ovat jokseenkin yksimielisiä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 119.)

Opinnäytetyön yhtenä ideana on, että opiskelija soveltaa oppimaansa, esimerkiksi metodista osaamistaan. (Hirsjärvi ym. 2000, 73.) Itseohjattu oppiminen on aktiivista toimintaa, joka edellyttää itseohjautuvuutta, mutta jonka toteutumisen riittävä edellytys itseohjautuvuus ei ole (Koro 1993, 49). Yliopistossa oppimisen kohteena ovat ensisijaisesti tiedolliset sisällöt ja oppiminen on tiedol-listen mallien kehittämistä. Parhaimmillaan opetus on dialogista, jolloin oppiminen tapahtuu yhteis-toiminnassa. Vuorokeskustelussa eli dialogissa yhdessä syvennetään ymmärrystä aiheesta (Puro & Matikainen 2000; Repo-Kaarento & Levander 2003, 141). Opinnäytetyöohjauksessa dialogi on yksi eniten käytetyistä ohjausmenetelmistä. Käis (1937, 46) näkee oppilaan itsenäisyyden tukahduttami-sen syyksi opettajan liiallisen aktiivisuuden, jota hän pitää psykologisesti ymmärrettävänä. Opetta-jalla on toiminnan tarve, niin kuin oppilaallakin. Aktiivinen opettaja ei kuitenkaan huomaa, ”kuinka oppilaat jäävät passiivisiksi kuulijoiksi ja katsojiksi, joita hänen työnsä ja vaivansa liikuttavat hyvin vähän” (Koro 1993, 50). Opinnäytetyön ohjauksessa ohjattavan aktiivisuus korostuu. Metakognitiiviset taidot nähdään oppimaan oppimisen valmiuksina, jotka ovat perusta itseohjattulle elinikäiselle oppimiselle. (Eteläpelto 1992; Koro 1993, 55.) Opinnäytetyö on useimmille ensimmäinen itseohjau-tuvuutta vaativa tehtävä.

Ohjauksen monitahoisesta ja monitasoisesta ilmiöstä voidaan tehdä muutamia oletuksia. Ensin-näkin arkihavainnoissa, mutta lähes poikkeuksetta myös tutkimuksissa, ohjauksen merkitystä on korostettu ohjattavan näkökulmasta (Alleman, Cochran, Doverspike & Newman 1984). Tämä joh-

tunee siitä, että kun tutkielmien ohjaus on nähty jossain suhteessa ongelmalliseksi, ongelmallisuudet on liitetty lähinnä opiskelijaan. (Hakala 1996, 61.) Akateemisessa opinnäytetyössä tieteellinen kypsyminen voi tapahtua hitaasti, mutta silloin lopputuloksen voi olettaa olevan myös pohdittu ja perusteltu. Ammattikorkeakoulujen nopeat valmistumisajat eivät tue opiskelijoiden vuosia kestävä pohdiskelua. Ammattikorkeakouluissa odotetaan opinnäytetöiden nopeaa valmistumista.

Hyvän opinnäytetyön ohjaajan ja ohjausprosessin ominaisuuksia on koottuna edellä käydystä luvusta taulukkoon (Taulukko 5.)

Taulukko 5. Hyvän opinnäytetyön ohjaajan ja ohjausprosessin ominaisuuksia

<p>Hyvän ohjaajan ominaisuuksia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ohjaaja on esikuva, puolustaja, suosittelija, rohkaisija (Aguilar-Gaxiola 1984). - Ohjaaja on nuori tutkija, jota on helppo lähestyä; vaivaton ohjaussuhde, ystävyys (Rudd 1985). - Ohjaaja tarjoaa yleiset linjat, ei valmiita vastauksia (Friedman 1987). - Ohjaaja on roolimalli, opettaja, rohkaisija, organisaatioon sosiaalistaja, puolustaja (Williams & Blackburn 1988). - Ohjaaja on ystävä, uraneuvoja, tiedon lähde, älyllinen opastaja (Sands ym. 1991). - Ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat yhteydessä ohjaussuhteeseen ja ohjausympäristöön (Aittola 1995). - 1/3 -ohjaaja, suunnan näyttäjä, ei pilkuntarkka nipottaja (Hakala 1996). - 1/5 -opettaja, rohkaisija, kannustaja, tukija, reflektioija, ajatustenherättäjä, tiedonantaja, kuuntelija, keskustelukumppani, ystävä (Hakala 1996). - Ohjaaja on tutkija, auttaja tai valmentaja (Hakkarainen ym. 1997). - Ohjaaja auttaa diagnosoimaan, ymmärtämään ja ratkaisemaan ongelmia. Ohjaa opiskelijoita eteenpäin (Koli 2003). <p>Hyvän ohjausprosessin ominaisuuksia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ohjaajan asema on suhteessa ohjattavan tuottavuuteen ja edistymiseen (Blackburn, Chapman & Cameron 1981). - Huomioidaan ohjauksen valinta, ohjauksen kesto, ohjaajien määrä, ohjauksen ura, ohjauskokemukset, asema, yhteensopivuus, samastuminen, tehokkuus, kyvyt, lähtötaso (Queralt 1982). - Huomioidaan molemminpuolisuus, kattavuus, yksimielisyys, sensitiivisyys (Busch 1985). - Kumppanuussuhde, tietojen ja taitojen opetus, ammatillisuusasiat, itseluottamuksen vahvistaminen (Lyons ym.1990). - Ohjauksessa parhaat ohjattavat menestyvät ohjaajan klooneina (Aittola 1995). - Ohjaajat saavat koulutusta ohjaajiksi (Hakala 1996). - Ohjaus on jäsenneily ja tutkimusprosessointi huomioitu (Hakala 1996). - Ohjaus on tutkimisen ja löytämisen prosessi (Kuusinen 2000). - Merkitykset uudelleenmuokataan edistämällä kokemuksista oppimista (Vehviläinen 2001). - Opinnäytetyön ohjaus on opettamista (Wager 2003). - Annetaan malli ammatilliselle ja inhimilliselle kasvulle sekä kehitymiselle: ohjaaja rohkaisee, kyseenalaistaa ja ihmettelee (Isokorpi 2003).

2.5.2 Opinnäytetyön ohjaajan toimintaympäristö

”Yliopisto-opetuksen tavoitteena on kasvattaa tulevia asiantuntijasukupolvia sekä tieteenalan sisältöjen hallintaan että viemään eteenpäin omaa tieteenalaansa niin tutkimuksen kuin käytännön työelämänkin eri alueilla.” Tämän mukaisesti ”yliopistopedagogiikka tarkoittaa yliopiston opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista täysivaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Tämän ohjauksen ja kasvatuksen tulee toteutua kaikissa yliopiston eri opetusmuodoissa: luennoilla, seminaareissa, ryhmätehtävissä, harjoitustöissä sekä proseminaari- ja pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen ohjauksessa.” (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 14, 15, 17.) Opinnäytetyöt ja niiden ohjaus liittyvät yliopiston kehittämisohjelmaan monen elementin kautta. Kehittämisohjelma säätelee, missä toimintaympäristössä opinnäytetyön ohjaaja liikkuu.

Vuoden 1945 jälkeen läntisissä teollisuusmaissa yliopistojen opiskelijamäärät kasvoivat koulutuksen yleisen laajentumiskehityksen myötä. Määrällinen kasvu toi yliopiston rakenteeseen sisäisiä muutoksia: tutkimus ja opetus eriytyivät toisistaan ja massayliopisto syntyi (Habermas 1990: Nevgi

& Lindblom-Ylänne 2003, 18). Nykyisessä duaalijärjestelmässä kahtiajakautuminen näkyy esimerkiksi ammattikorkeakoulujen keskittymisenä opetukseen ja yliopistojen tutkimiseen. Humboldttilaisen yliopiston ihanteena on autonominen sivistysyliopisto, joka on vapautettu kirkon ja valtion holhouksesta. Yliopiston autonomiaa uhkaavat kuitenkin valtiovallan ja yrityselämän vaatimukset, joihin kytkeytyvät erilaiset niin poliittiset kuin taloudellisetkin intressipiirit (Habermas 1990). Yliopistoa sivistysyliopistoksi Suomessa kehittäneen J.W. Snellmanin mukaan yliopisto on sivistyslaitos, joka johtaa tieteeseen ja siveellisyyteen. Yliopisto on yhteiskunnassa suuntaa antava ja kansan sivistystasoa kohottava instituutio (Mehtonen 1990).

Yliopisto-opettaja on ollut oman tieteenalansa asiantuntijana ensisijaisesti tutkija ja vasta sitten opettaja. Keskeisten asioiden opettamisen ohella opettaja on ohjannut opinnäytetöitä ja antanut palautetta opintojaksosuorituksista. Lisäksi yliopiston akateemiseen perinteeseen on kuulunut tieteenalojen kehittymisestä huolehtiminen (Luukkonen 1995; Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 174–175; Moitus ym. 2001). Ohjaaja voi ohjausprosessin aikana varmistaa, että ohjattava on perehtynyt omaan alaansa ja hallitsee tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteet (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 188). Korkea-asteen ohjauksen tarve on lisääntynyt muissakin EU-maissa (Lairio & Puukari 1999; 2000). On kuitenkin muistettava, että opiskelijoiden kokemukset itsenäisestä työskentelystä ovat erilaisia ja siksi taidot ohjata omaa opiskelua vaihtelevat (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 176, 177). Monet ohjauksen ongelmat syntyvät siitä, että tutkielmanteko ymmärretään pelkästään tiedolliseksi prosessiksi eikä siihen liittyviä tunteita huomata (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 317). Valmistumisen nopeutuminen on yliopiston edun mukaista, sillä yliopistojen rahoitusjärjestelmä ja tulosvastuupaine edellyttävät tutkintoja. (Luukkonen 1995; Lairio ja Puukari 2000.) Ohjausta tarvitaan, mutta ohjausta pitäisi antaa yksilöllisesti, tuloksellisesti ja tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteiden pohjalta.

Suomalainen yliopistojärjestelmä on sellainen, että henkilökohtaista palautetta on tarjolla niin gradun kuin väitöskirjan tekijälle melko rajallinen määrä. Ohjaajilla on yksinkertaisesti liikaa ohjattavia. (Väliaverron 2002, 91.) Vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti opiskelun ja opinnäytetöiden ohjauksessa (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140). Tieto rakentuu myös vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Meidän on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, erottaa tietoa, jota itse muodostamme, tiedosta, jota rakennamme yhdessä muiden kanssa. (Säljö 2001.) Ohjaajan käsitys tiedosta, oppimisesta ja tiedon muodostamisesta ohjaa hänen omaa ohjaustapaansa.

Ympäröivä yhteiskunta kohdistaa yliopistoon omien intressiensä mukaisia odotuksia. Yhteiskunta edellyttää yliopistolta asiantuntijoiden kouluttamista ja yliopistokoulutuksen hyödyllisyyttä. Yliopisto-opetukseen on vaikuttanut yhteiskunnassa vallinnut yleinen sivistys- tai tutkimusihanne, jolloin yliopisto on nähty joko humboldtilaisena sivistysyliopistona tai yhteiskuntaa palvelevana instituutiona, joka kouluttaa akateemisia asiantuntijoita. Sivistysyliopiston tehtävät ja yhteiskunnan palvelutehtävät voisivat eriyttää ammattikorkeakoulut yhteiskuntaa palveleviksi ja yliopistot tutkimusihanteita vaaliviksi instituutioiksi. Talcott Parsons määritteli amerikkalaisille yliopistoille neljä päätehtävää: 1) tutkimuksesta ja tieteellisestä jälkikasvusta huolehtiminen, 2) akateemisiin ammatteihin valmistaminen, 3) yleisien koulutustehtävien hoitaminen ja 4) kulttuurisiin prosesseihin ja intellektuaaliseen valistustoimintaan osallistuminen. Näistä kolme ensimmäistä toteutuvat amerikkalaisessa yliopistojärjestelmässä toisistaan eriytyneiden collegeiden, korkeakoulujen ja yliopistojen välityksellä ja neljäs tehtävä professorien verkostoitumisen ja yhteistyön kautta (Habermas 1990; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 19). Suomessa päätehtävinä pidetään tutkimusta ja alan opetusta

(Ihamuotila 1998), mutta Parsonsin neljä päätehtävää eivät kuitenkaan ole kaukana suomalaisen yliopiston tehtävistä. Ammattikorkeakouluihin Parsonsin neljä päätehtävää eivät sovi, sillä tällä hetkellä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ei huolehdi tieteellisestä jälkikasvusta, koska ammattikorkeakouluissa opetus on ensisijainen tehtävä ja opiskelijat valmistuvat ammattiin eivätkä tutkijoiksi.

Opiskelijamäärä korkeakouluissa on lisääntynyt, ja yhä suurempi osa ikäluokasta opiskelee tavoitteenaan kandidaatin, maisterin tai jokin ammatillinen tutkinto. Samaan aikaan opettajaresurssit eivät kuitenkaan ole mainittavasti kasvaneet ja massoitumisen myötä opettajilla on vastuullaan yhä suurempia ryhmiä ja useampia opinnäytetyön tekijöitä. Lisääntyneiden opiskelijamäärien vuoksi myös heterogeenisyys on kasvanut. Jokaisen opiskelijan lähtökohdat ovat erilaiset. Samassa opintonsa aloittavien opetusryhmässä voi olla suoraan lukiosta tulleita, pääaineen vaihtajia, jo yhden tutkinnon ammattikorkeakoulussa suorittaneita ja vaikkapa avoimessa yliopistossa työn ohella pitkälle opiskelleita opiskelijoita. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 177.) Opinnäytetyöohjattavien heterogeenisyys tuo lisää työtä ohjaajalle, sillä lähtökohdiltaan erilaisilla opiskelijoilla tulisi valmistuessaan olla yhtäläiset perustiedot.

Longan ja Lindblom-Ylänteen (1995; 1996) mukaan teorian ja käytännön pitäminen toisilleen vastakkaisina on erityisen yleistä ammatillisesti suuntautuneiden opiskelijoiden joukossa. Tällaiset opiskelijat eivät koe teoreettisen tiedon opiskelua mielekkääksi. Jos opiskelijat jo opintojensa alkuvaiheessa keskittyvät käytännön sovelluksiin, heidän teoreettinen tietämyksensä jää hataraksi. Opettajasta riippuu, miten teoreettisia ja abstrakteja asioita opiskellaan. Jos opiskelussa lähdetään liikkeelle käytännön sovelluksista, voi teoreettisen tiedon opiskelu olla opiskelijoille hyvinkin motivoivaa, kun osoitetaan yhteyksiä teorian ja käytännön välillä. (Lindblom-Ylänteen, Nevgi & Kaivola 2003, 118.) Longkan ja Lindblom-Ylänteen mukaan ammattikorkeakoulussa teoria saattaa tuntua opiskelijasta kaukaisemmalta kuin yliopisto-opiskelijasta, koska ammattikorkeakouluopiskelijoiden joukossa on enemmän ammattikoulun käyneitä. Ammattikorkeakoulussa tarvitaan opinnäytetyön ohjauksessa ja tiedon tuottamisessa käytännön sovelluksia enemmän kuin yliopistossa.

Mahoney (1991) kuvaa muutosta ja oppimista toisiinsa kietoutuneiksi prosesseiksi: kaikki merkittävä oppiminen edellyttää muutosta. Opetus on ohjausta, ja ohjaus on pedagogista toimintaa. Opetuksen ja ohjauksen keskiössä on oppijan maailmaa ja sen ilmiöitä koskevat käsitykset, jotka opetuksen tai ohjauksen kuluessa saavat uusia merkitysrakenteita (Mezirow 1995, 17–35; Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000, 165). Ymmärryksemme on yhteyksissään ymmärtämistä. Suhde kohteen ja aineiston välillä on aina tulkinnanvarainen. Tulkinnassa joudutaan valikoimaan ja pelkistämään. Tämä prosessi jäsentää aineistoa uudelleen ja auttaa löytämään uusia näkökohtia. (Saari 2002, 53.) Tieteellisen toiminnan arviointi suuntautuukin siihen, kuinka loogisesti tutkija pystyy osoittamaan, miten johtopäätös on saavutettu (Venkula 1988, 3). Siksi opinnäytetyössä yhteinen ymmärrys ohjaajan ja ohjattavan välillä on tärkeää. Ruohotien (2000, 137) mukaan oppiminen on aina yksilössä tapahtuva muutos. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voisi kuvata datan koaamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksistamme. Prosessoimme voidaksemme antaa kokemuksillemme merkityksiä ja tehdäksemme niistä toimintaan johtavia päätöksiä. Reflektio on aktiivista, pysyvää ja huolellista minkä tahansa uskomuksen tai oletetun tiedon muodon ajattelua. Reflektio tapahtuu tietoa tukevien perusteiden varassa. (Dewey 1933, 6.) Yliopistossa on enemmän aikaa yksilössä tapahtuvalle muutokselle (vrt. Ruohotie 2000) kuin ammattikorkeakoulussa. Lyhyempi opiskeluaika ei välttämättä mahdollista opinnäytetöissä omaa reflektointia.

Saaren (2002) tutkimuksessa työelämällä tarkoitettiin elinkeinoelämää, yrityselämää tai tuotantoelämää, mutta ei koulua. ”Koulun ja opettajankoulutuksen katsotaan edustavan ’puhtaasti koulutusta’ – ikään kuin kouluissa ei tehtäisi työtä, ikään kuin opettaminen ei olisi jonkun työtä ja kuuluisi työelämään. Näin työelämädiskurssi eristää paradoksaalisesti koulutuksen työelämästä.” (Saari 2002, 126.) Ulkopuoliselle yliopisto-organisaatio näyttää usein käsittämättömänä tai vaikeasti hahmotettavana. On melko tavallista, että akateemisten työntekijöiden työtä ei ymmärretä. Opiskelija ajattelee harvoin, että yliopisto-organisaatio on työpaikka, sillä suuri osa opiskelijoista on opintonsa ohella töissä ja yliopisto on heille opiskelupaikka. Ryhtyessään opiskelujensa ohessa tutkimusavustajaksi opiskelijan täytyy opetella yliopiston käytännöt aivan uudesta näkökulmasta. Yliopisto on tutkijan työpaikka ja ammattikorkeakoulu on työpaikka opettajalle. Yliopistossa opettaja ei työmääränsä keskellä välttämättä hahmota itseään osana laajempaa kokonaisuutta, jossa hänen työpanoksellaan on yhteys korkeisiin tavoitteisiin, kuten uuden sukupolven kouluttamiseen. Pitkäjänteinen työn ja uran suunnittelu on turhauttavaa, koska jatkosta ei ole varmuutta. Työsuhteen määräaikaaisuus ja epävarmuus tulevaisuudesta suuntaavat yhteistyömuotojen kehittämisen sijasta oman työn turvaamiseen. Virkarakenne saa työntekijän helposti elämään päivä tai virkamääräysjakso kerrallaan. (Wager 2003, 432, 433.) Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä ei määräaikaisia työsuhteita ole yhtä paljon kuin yliopistoissa.

Yksilöillä on oma tapansa ottaa tietty työrooli, ilmaista itseään sen avulla ja pysyä roolissaan. Yliopistotyössä työntekijät saattavat kokea ristiriitoja rooliensa, kuten opettajan ja tutkijan roolin, välillä. (Wager 2003, 445.) Ihmisen yksilöllisyys, hänen työroolinsa ja se organisaatio, jossa hän työskentelee, muodostavat kolmiyhteyden, jossa nämä osatekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Hyyppä 1997). Ammattikorkeakouluissa ristiriitoja voi olla vähemmän, sillä opetus on ensisijaista ja tutkimus vasta toisella sijalla. Opetustehtävillä on ammattikorkeakouluissa toinen preferenssijärjestys kuin yliopistoissa, joissa tutkija itse päättää akateemisen vapauden nojalla tekemisistään. Yliopisto-organisaatioissa vallitsee yksilöllisen suorittamisen ja omin avuin selviytymisen ideologia ja arvomaailma. Akateemiselle työntekijälle ammatillinen autonomia on perinteisesti tärkeää. Autonomiata ja riippumattomuutta korostavassa kulttuurissa ei välttämättä huomata, että pyrkimys selviytyä omin avuin saattaa olla osoitus tietynlaisesta riippuvuudesta tiedeyhteisön hyväksynnästä. Se saavutetaan yksilöllisten näyttöjen ja suoritusten avulla. Ilman akateemisia näyttöjä akateemisen työntekijän itsetunto voi romahtaa. (Wager 2003, 447–448.) Kapea-alainen näkemys ammatillisesta kehittämisestä johtaa helposti siihen, että opettajille tarjotaan lyhyitä, toisistaan irrallisia seminaareja, kursseja tai työpajoja, mutta ohjaus, seuranta ja kokonaisnäkemys koulutuksesta puuttuvat. Perinteisessä näkemyksessä opetustaidon puutteita korjataan kouluttautumalla (Guskey 2000; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 469) eikä yhtenä ammatilliseen pätevyyteen kuuluvana osana, kuten ammattikorkeakouluissa. Kuitenkin Guskeyn (2000) mukaan jokaisessa onnistuneessa opetusuudistuksessa on ollut keskeistä hyvin suunniteltu ja toteutettu opettajien ammatillisen kehityksen tukeminen. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 471.) Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun ammattikorkeakouluja synnytettiin Suomeen, jolloin ammattikorkeakouluopettajat määrättiin hankkimaan pedagoginen pätevyys. Pedagoginen pätevyys oli selkeä toimintaympäristön muutos ammattikorkeakoulun opettajalle siirryttäessä opistosta ammattikorkeakouluun.

Tieteenalat valottavat ilmiötä omasta näkökulmastaan. Samat ilmiöt ovat usein monen tieteenalan kohteina (Hirsjärvi ym. 2000, 71), jolloin ohjaaja on linkki tieteenalan tapaan toimia. Opettajan

roolia reflektiivisessä oppimisprosessissa korostavat myös Rauste von Wright ja von Wright (1991, 277) todetessaan, että opettajan tulee toimia pikemminkin oppimisprosessin auttajana kuin tiedon jakajana. Tällöin hän antaa oppilailleen reflektiivisen toiminnan mallin ja näyttää mitä on reflektiivinen toiminta. (Koro 1993, 55.) Samalla tieteenalan tapa käsitellä asiaa tulee ohjatusti esille.

Oppilaitosten tavoitteena tulisi olla koulutuksen ja yritysten yhteistyön kehittäminen niin, että koulutus hyödyntäisi toiminnassaan yrityksissä olevaa osaamista sekä nopeuttaisi tutkinnon suorittamista. Sen takia Leinosen (2002, 14–17) mielestä koulutuksen tavoite on itsenäisesti ajattelevien sekä oppivien ihmisten kasvatusta. Tätä ei voi tehdä opettaja, vaan opiskelijan on itse sitouduttava opiskeluun. Opettajan rooli muuttuu valmentajaksi, oppimisen mahdollistajaksi ja ohjaajaksi. Opettaja ja opiskelijat toimivat oppimisyhteisön tasavertaisina jäseninä ja työskentelevät samaan suuntaan yhdessä. Oppivan yhteisön merkitys oppimisessa muodostuu sen kyvystä ja tavoista synnyttää uutta tietoa yhdessä ja jakaa tietoa yhteisönsä sisällä (Leinonen 2002, 41) eli opinnäytetyössä opettajan rooli valmentajana korostuu.

Strategisen oppimisallianssin (Senge 1990) muodostuminen koulujen ja ympäröivän yhteisön välille vaatii 1) yhteisen, molempia hyödyntävän avoimuuden, vierailut ja tutustumisen molemmin puolin 2) riittävästi yhteistä aikaa tutustua ja erilaisten kulttuurien ja kielten huomioimisen ja 3) yhteistyön merkityksen jatkuvan arvioimisen, opitun reflektoinnin. (Leinonen 2001, 48–49.) Yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat viime vuosina aktivoituneet lähialueillaan yhteistoiminnallisesti niin opinnäytetöiden kuin muiden yhteisten projektien muodossa, eli Sengenin strategiaa ollaan lähestymässä.

Kyky luoda ja soveltaa tietoa on sekä yritysten että muiden tietoyhteiskunnan organisaatioiden menestyksen avaintekijöitä (Manville & Ober 2003). Huipputaso kehittymisen kannalta on ratkaisevaa asiantuntijoiden ohjaukseen pääseminen hyvin varhaisessa taidon kehittymisen vaiheessa (Hakkarainen & Järvelä 2002). Opinnäytetyö tehdään asiantuntijoiden ohjauksessa ja opinnäytetyössä luodaan ja sovelletaan tietoa. Opinnäytetyö prosessina tulee lähelle työelämässä tarvittavia taitoja, eli opinnäytetyö yhdistää korkeakouluja ja yritysmaailmaa yhteiseksi toimintaympäristöksi.

Oppiminen on ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottua (Tynjälä 1999) ja se nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Tällöin oppimista ei tarkastella puhtaana kognitiona vaan tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. Kun oppiminen on osa kulttuuria, se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja sen sanelemin ehdoin. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilöt omaksuvat kulttuurin jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. (Koistinen 2003, 207.) Yksilö omaksuu tiedekunnan tavan ohjata opinnäytetyötä. Käsitteiden käyttö tekee ohjauksesta entistä enemmän kulttuurikeskeistä toimintaa (Onnismaa ym. 2000, 34–35), ja tieteenalan sisällä tietyillä käsitteillä on oma kulttuurispesifimpi merkityksensä, joten eri kulttuurien välillä voi olla eroja käsitteissä. Tieteenalojen välillä on eroja niin käsitteissä kuin toimintaympäristöissä, jotka opinnäytetyön ohjaajan on huomioitava. Ohjaus itsessään on kulttuurin tuote sikäli, että se syntyy ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksesta. Ohjausprosessi on vuorovaikutteinen, sosiaalinen, aikaansaannos. (Onnismaa ym. 2000, 35.) Jokaisessa kulttuurissa on omat skeemansa sekä kerronnalle että kerrotun informaation ymmärtämiselle ja tulkinnalle. Siikalan (1987, 101) mukaan ihmiset oppivat tuntemaan omalle kulttuurilleen tyypilliset kertomisen tavat. He tietävät, mitä erilaisiin kertomuksiin kuuluu. Myös se, missä tilanteessa ja kenelle kerrotaan, vaikuttaa kerronnan tapaan ja sisältöön: tutkija, terapeutti, ohjaaja ja

ystävä herättävät erilaisia ennakko-oletuksia siitä, mitä kertomuksen tulisi sisältää. Kerrontatilanteen ilmapiiri taas säätelee sitä, mitä ihminen haluaa ja kokee voivansa kertoa. (Korhonen 2000, 63.) Tieteenalan kulttuurilla on oma tapansa esitellä opinnäytetyönsä. Opinnäytetyöt ja niiden formaaliset mallit saattavat erota jopa laitosten välillä.

Leino (1983) on osoittanut, että kirjallinen diskurssi on kielellisesti yhtenäisempää kuin suullinen, joka on katkelmallisempaa (ks. myös Portelli 1998, 70). Erot eivät johdu viestinnän muodosta, vaan suurelta osin itse tuotantotilanteesta: puhujalla on erilainen suhde kuulijaan kuin kirjoittajalla lukijaan. Vygotskista (1982, 177–179) suullisen ja kirjallisen ilmaisun ero on siinä, että kirjoitettu kieli on tietoisempaa kuin puhe. Kirjoittaminen vaatii tahdonalaista suhtautumista kieleen. Kirjoittaessaan ihmisellä ei ole suoranaista puhukumppania, vaan hänen on luotava itselleen fiktiivinen lukija. Puheen kulkua taas säätelee tilanteen dynamiikka. Toisaalta Portelli (1998, 69) muistuttaa, että suullinen ja kirjallinen ilmaisu eivät ole olemassa toisistaan erillisinä: jos monet kirjoitetut lähteet pohjautuvat usein suulliseen, niin moderni suullisuus on itsessään kirjoitetun kyllästävä. (Korhonen 2000, 64–65.) Yliopiston opinnäytetyöt hyväksytään nimenomaisesti vain kirjallisina tuotteina (Hakala 1998), mutta vaikka opinnäytetyön esitystapa ei ammattikorkeakouluissa ole pakotettu kirjalliseen muotoon, ne ovat pääsääntöisesti kirjallisia. Osasyynä lienee Korhosen ja Leinon mainitsema kielellinen yhtenäisyys, Vygotskin mainitsema tietoisempi esitystapa sekä mahdollisesti ohjaajan akateeminen esitystapa, joka on omaksuttu omassa pro gradu -työssä. Toinen syy liittyy opinnäytetyön ohjaukseen. Siinä vaiheessa kun opinnäytetyötä vielä työestetään, kirjallinen dokumentti on helpompi palauttaa mieleen kuin suullinen puhe.

Kielelliset merkit eivät kuvaa suoraan todellisuutta tai ihmisten ajattelua vaan ovat sopimuksenvaraisia ja toisiinsa suhteutuvia (Luukka 1995, 57). Merkityksenmuodostuksen olennaisia tekijöitä ovat puheen ja kirjoituksen kontekstuaalisuus ja intentionaalisuus. Viesti on aina myös kontraktuaalista ja dialogista. Kontraktuaalisuus merkitsee sitä, että osanottajat toimivat yhteisön sisäistämien normien, lakien ja sääntöjen mukaan. Dialogisuus korostaa viestin suuntautumista tulkitsijaa kohti: viestijällä on käsitys vastaanottajan arvoista ja tiedoista. Näin viestit eivät välity neutraaleina. Viestinnässä otetaan aina huomioon vastaanottaja (Veivo & Huttunen 1999, 96–101). Samoin viestin vastaanottaja tulkitsee viestiä sen perusteella, minkälainen käsitys hänellä on lähettäjän positiosta ja viestin tarkoituksesta. Ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuutta tavalla, jota on vaikea ennustaa, koska olemme itse sisällä oman aikakautemme edustaman kulttuurin merkityksellistämisen tavoissa. (Saari 2002, 42–43.) Tavat, merkitykset ja kulttuuri ovat yhteydessä toisiinsa, kuten tiedekuntien tavat, merkitykset ja kulttuurit. Yhteisön jäsenet toimivat tiettyjen normien, lakien ja sääntöjen mukaan, joista heidät voi myös erottaa toisistaan. Tiedekunnilla on eroja ja nämä erot vaikuttavat siihen, että ajattelu tieteestä ja tieteen tekemisestä eroaa tiedekunnittain. Opinnäytetyön ohjaajan toimintaympäristö on sidoksissa tiedekuntaan tai edustamansa tieteen tai ammattikorkeakoulun tapaan tehdä opinnäytetyötä.

Ympäröivä sosiokulttuurinen konteksti, maantieteellinen sijainti sekä historiallinen aika vaikuttavat yksilön elämänkulkuun (Baltes 1987; Clausen 1986; Elder 1985; 1987; 1994). Kunkin maan kulttuuri, johon elämän aikana sosiaalistutaan, vaikuttaa yksilön uskomuksiin, arvoihin ja käyttäytymismalleihin (Cusher & Brislin 1996; Houtsonen 1996). Vanhemmilla ja massamedialla on suuri vaikutus siihen, miten nuoret omaksuvat ympäröivän yhteiskunnan normit, arvot ja käyttäytymismallit (Kasurinen 2000, 209–210). Emme reagoi suoraan todellisuuteen, vaan meillä on oma karttamme todellisuudesta, maailmankuvamme. Reagoimme tilanteisiin ja asioihin maailmankuvamme

pohjalta, emme suoraan todellisuuden pohjalta. Kun reagoimme toiseen ihmiseen tai johonkin asiaan tai tekemiseen, reagoimme siihen mielikuvaan, joka meillä on. Kun ihminen pitää omaa maailmankuvaansa totena, hän kaventaa todellisuuden omaksi käsitykseksen todellisuudesta ja koska totuutta ei voi muuttaa, hän samalla sulkee itseltään pois muutoksen mahdollisuuden. (Toivonen & Asikainen 2000, 119.) Opinnäytetyöohjattavan lähtöasetelmaa voidaan nimittää sosiaalisesti toimintapaikaksi (Gibson 1986; Vähämöttönen 1998), eli ohjattavat toimivat aina jossakin sosiaalisessa yhteydessä, heillä on oma historiansa, tietyt sosiaaliset suhteet ja yhteiskunnallinen asema. Sosiaalisissa yhteyksissään he ovat omaksuneet ja sisäistäneet tietyt tavat asennoitua ja orientoitua elämään ja myös tietyt tavat ratkaista eteen tulevia huolenaiheita, jotka voivat liittyä esimerkiksi työhön. (Spangar 2000, 19.) Opinnäytetyöohjattavat ovat opiskeluaikanaan omaksuneet tietyt tavat asennoitua toimintaympäristöönsä ja siten myös opinnäytetyöhön. Ohjattavalla saattaa olla opinnäytetyöohjaukseen tullessaan jo tietty käsitys opinnäytetyöstä, jota ohjaajan on vaikea korjata.

Oppimisympäristöajatteluun liittyy näkemys oppimisesta oppijan aktiivisena tiedon konstruointiprosessina, jossa hän hyödyntää ympäristön tarjoamia välineitä ja mahdollisuuksia (Wilson 1996, 3). Oppimista pyritään edistämään tarjoamalla oppijoiden käyttöön resursseja, työkaluja, tukea ja ohjausta (Pilli-Sihvola 2000, 41). Opinnäytetöiden ohjaus ja alueellinen vaikuttavuus ovat aluepolitiikkaa, sillä Watts (1996, 351) korostaa, että ohjaus on pohjimmiltaan poliittinen prosessi a) yksilön ja yhteiskunnan välillä, b) yksilön ja mahdollisuuksien välillä ja c) toiveitten ja realismin välillä. Ohjaus luo edellytyksiä yksilön elämään liittyvien muutosten työstämiseen. Yhteiskunnassa, jossa yksilöiden mahdollisuudet tulevaisuuden suunnitteluun ovat epävarmat ja monimuotoiset, ohjauksen etiikkaan liittyy kaksijakoinen kysymys: lisääkö ohjaus eriarvoisuutta vai vähentääkö se sitä? (Vuorinen & Sampson 2000, 48.) Samansuuntaisesti opinnäytetöissä joku saa enemmän ohjausta kuin toinen, mikä riippuu ohjaajasta sekä ohjattavan lähtötiedoista. Samalla ohjaus eriarvoistaa. Rauhalinna kyseli innostavan matematiikan opetuksen perään viittaamalla Pietilän selvitykseen, jonka mukaan 31 % luokanopettajaopiskelijoista pitää matematiikkaa vaikeana ja epämiellyttävänä (Dimensio 5/2002). Voidaan nähdä, että myös ohjaajat ovat erilaisia, sillä opettajien tiedot ja taidot vaihtelevat, eli ohjaus on myös siinä suhteessa eriarvostavaa. Opiskelijat hakevat ensisijaisesti lähimpiin kouluihin opiskelemaan. Vain murto-osa menee oman asuinkuntansa ulkopuolelle, jos toivottava opiskelupaikka ja tieteenala löytyvät läheltä. Tämä eriarvoistaa myös saatavaa opetusta, mikäli suurin osa pätevästä opinnäytetyöohjaajista päätyy kasvukeskuksiin.

Foucaultin mukaan nimenomaan valta – eivät suinkaan todellisuutta koskevat faktat – tekee asioista tosia (Foucault 1980, 27). Wittgenstein käyttää postuumisti julkaistussa teoksessaan kielipelin käsitettä (Wittgenstein 1953; Mälkiä 1997). Kielen valta voi olla tarkoitteelliseen kielelliseen viestintään liittyvää vakuuttamisen, vaikuttamisen ja suostuttelun valtaa. Mälkiän mukaan se täydentää vakuuttamisen näkökulmaa, jossa kielellä on tarkoitteinen viestintään liittyvä kommunikatiivinen tehtävä (Mälkiä 1997; Saari 2002, 117). Tietyn tieteenalan opinnäytetyö on edellisen mukaan siirretyn vallan ilmentymä. Opinnäytetyössähän käytetään käsitteitä, jotka ovat tämän nimenomaisen tieteenalan käyttämää kieltä. Käsitteiden ymmärtäminen ja oikea käyttö opinnäytetyössä on osa siirtymäriittiä oman alan hyväksytyksi jäseneksi. Yliopistojen tiedekunnissa ”valta artikuloituu myös organisaation henkilökunnan kautta eri tavoin. Vaikka toimihenkilön käyttämää valtaa legitimoit organisaation valta, artikuloi toimihenkilö valtaa myös persoonallisesti. Artikuloitu valta välittyy ulkopuolisessa kanssakäymisessä vallan tyylinä. Organisaatiossa vallan positiot näkyvät muun muassa siinä, keneltä kysytään, kuka vastaa ensin ja kuka sulkee keskustelun ja muodostaa mielipiteen. Järjestäytyneen organisaation rakenteet ovat välttämättömiä, mutta organisoitumisen käytän-

tösuhteen muotoja harvoin kyseenalaistetaan. Organisaatioon muodostuu käytänteitä, jotka ohjaavat mielipiteenmuodostusta ja päätöksentekoa”. (Saari 2002, 123.) Tiedekunnissa on omat vallan rakenteensa, joiden mukaan toimitaan ja organisaatio toimii. Tämä ei voi olla välittymättä myös opinnäytetöihin ja niihin muotoihin, jotka tiedekunta vaatii opinnäytetöiltä. Viime kädessä tieteenalaa edustava professori määrittelee sen, mikä on hyväksyttävää tiedettä ja soveltuu kyseisen tieteenalan opinnäytetyöksi. Miten sitten eri tieteenalojen edustajat näkevät opinnäytetöiden erot, jos tieteenalat eroavat selvästi toisistaan?

Markkinoita itsessään voidaan kontrolloida ja manipuloida sekä käyttää sosiaalisen muutoksen välineenä. Minkä tahansa käyttäytymisen kustannusten ja etujen säätelyllä voidaan saada yksilöt tekemään kansallisten etujen mukaisia päätöksiä (Dale 1986, 79). Opettajien palkkojen, opetussuunnitelmien ja korkeakoulujen koko ja tasapaino ovat esimerkkejä markkinoiden säätelystä. (Saari 2002, 131.) Samoin ovat opinnäytetyöt ja niiden kohdistaminen aluekehitykseen ammatti- sekä tiedekorkeakouluissa. Yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen saaminen edellyttää monenlaista kekseliäisyyttä ja keinoja, joilla saadaan lyhytaikaisesti rahoitusta joihinkin hankkeisiin. Rahoitetut hankkeet puolestaan toteuttavat usein rahoittajan tavoitteita. (Saari 2002, 137–138.)

Euroopan yliopistoja voidaan Saaren mukaan luonnehtia samanaikaisesti sekä julkisen kontrollin että sisäisen autonomian avulla. Useissa maissa, kuten Saksassa, Espanjassa, Suomessa, Ranskassa, Italiassa, Norjassa, Portugalissa ja Englannissa, kehityshistoriaa voi luonnehtia valtion kontrollin jatkumisena ja samanaikaisesti yliopistojen autonomisena kehityksenä. Kontrolli ja autonomia tapahtuvat uudella tavalla. Tämä sopiminen viranomaisten ja kunkin yliopiston välillä käsittelee tulostavoitteita. Tulostavoitteiden liittäminen evaluaatioon selittää sen kehityksen – arviointi on valtion kontrollin uusi muoto. Samanaikaisesti tapahtuu yliopiston autonomiakehityksen tukemista, jossa on kyse monitahoisesta sopimuspolitiikasta. Samoin ammattikorkeakoulujen keskinäinen arviointi ja laadun määrittely on osa valtion kontrollia. Yliopiston rahoitusriippuvuus ja autonomia toteutuvat muun muassa korkeakoulujärjestelmien missioissa, statuksessa ja rakenteissa, rahoituksessa, tutkinnoissa ja tutkimuksessa. Kaikilla alueilla vallitsee samanaikaisesti viranomaisten kontrolli ja autonomia. Yliopistoa voi pitää samanaikaisesti instituutiona, hallintona, ammattilaisten yhteenliittymänä ja jopa yrityksenä. Viranomaiset ovat päättäneet korkeakoulujen voimakkaasta kehittämisestä lisätäkseen korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrää ja laajentaakseen myös alueellisia mahdollisuuksia. (Saari 2002, 138.) Korkeakoulututkintojen suorittaneiden määräksi mietitty 70 % koko valmistuvasta ikäluokasta, jota myöhemmin korotettiin, on mielenkiintoinen. Ajatus perustuu mitä todennäköisimmin kahteen seikkaan, ensinnäkin kansakunnan tietotasoon (Denison 1962) eli koulutettujen määrään sekä ylioppilassuman purkamiseen, joka syntyi 1970-luvulla (Nevala 1999). Malli eriarvoistaa kansakunnan (Vartia 2001), sillä vanhat ikäluokat ovat huomattavasti koulutettuja kuin nuoret. Vanhemmat ikäluokat pelkäävät myös eriarvoisuutta (Vartia 2001). Toiseksi jo nyt puhutaan vanhemman ikäpolven ikädiskriminaatiosta eli työnantajat suosivat nuorempia työntekijöitä ja 70 %:n ikäluokasta muuttuessa korkeakoulutetuiksi nuorten suosiminen lisääntyy. Samalla toimintaympäristö muuttuu, kansakunnan vaihtuessa vähitellen koulutetumpaan väestöön.

Tieteellisen tiedon taloudellisen merkityksen korostuminen ja talouden globalisoituminen ovat muuttaneet yliopistojen toimintaympäristöä ja vaikuttaneet niiden toimintaan. (Saari 2002, 145.) Opinnäytetöissä se näkyy siinä, että aiheet kytketään alueelliseen vaikuttamiseen ja yrityksiin. Pelkosen (2001) mukaan siihen on havaittu olevan ainakin neljä keskeistä seurausta. Ensiksi useat maat

ovat vastanneet voimistuneeseen globaaliin kilpailuun konservatiivisella talouspolitiikalla, ja julkisten voimavarojen painopistettä on siirretty sosiaali- ja hyvinvointipalveluista talouspolitiikkaan. Samalla kun yliopistojen sisäänottomäärät ovat kasvaneet, yliopistoilla on ollut yhä vähemmän rahaa käytössään. Toiseksi tieteenalakohtaisessa rahanjaossa ovat painottuneet tekniset tieteenalat sekä alat, joilla on suoraa taloudellista relevanssia. Kolmanneksi monikansallisten yritysten ja julkisen sektorin yksilöiden yhteistyö tuotekehittäelyssä ja innovaatiotoiminnassa on tiivistynyt. Neljänneksi immateriaalioikeuksista on tullut sekä monikansallisille yrityksille että kehittyneille teollisuusmaille yhä tärkeämpiä globaalissa kilpailussa. Opinnäytetöitä leimaa siis tietynasteinen taloudellinen näkökulma. Se missä määrin opinnäytetyön tekijä ja ohjaaja sisäistävät taloudellisen puolen, vaikuttaa myös siihen, miten opinnäytetyö ohjautuu. Työskennelläänkö yrityksen vai korkeakoulun ehdoilla?

Pelkosen (2001) mielestä markkinavetoisuuden ja liike-elämä toimintamallien soveltaminen yliopistoihin aiheuttaa ongelmia niille monella tavoin. Yliopistojen edellytykset toimia yritysmäisesti ovat heikot, ja yliopistojen harjoittamaa kaupallista toimintaa rasittaa usein taloudellinen kannattamattomuus. Monitieteisessä yliopistossa yrityskontaktien luominen on hankalaa, kun taas esimerkiksi teknillisissä korkeakouluissa yhteistyö on laajaa ja monesti yliopiston perustehtävä jää kaupallisuuden varjoon. Ydinongelma on Pelkosen mukaan uusliberalistisen markkina-analogian soveltamisessa yliopistoihin, sekä kaupallisten ja akateemisten toimintojen peruslogiikoiden välinen ristiriita. Kaupallinen toiminta perustuu kilpailuun ja tehokkuuteen ja tähtää taloudelliseen hyötyyn ja voittoon. Akateeminen toiminta pohjautuu puolestaan uteliaisuuteen ja riippumattomuuteen ja tähtää uuden tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen. Näiden toimintatapojen yhdistäminen on ongelmallista. (Saari 2002, 146–147.) Uusliberalistinen yliopistopolitiikka hajottaa yliopistojen sisäistä yhtenäisyyttä myös jakamalla eri tieteenaloja voittajiin ja häviäjiin. (Pelkonen 2001, 171.) Saman tekee tiedekuntien jakaminen elitistisiin aloihin ja muihin (Ruostetsaari 1992). Uusliberalistinen yliopistopolitiikka vähentää yliopistojen autonomiaa ja lisää valtion kontrollia. Samalla se kuitenkin lisää yliopistojen epävarmuutta tulevaisuudesta, kun valtion pienenevää budjettirahoitusta tulisi paikata markkinoilta hankitulla rahoituksella. Maassamme harjoitettu koulutuspolitiikkakaan ei ole jäänyt globalisaation ulkopuolelle. Jauhiaisen ja Rinteen (2001) mukaan olemme loittonemassa pohjoismaisille hyvinvointivaltioperiaatteille perustuvasta tasa-arvon traditiosta kohti kansainvälisen valtavirran mukaista uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. Toimintaympäristö lähentyy markkinavetoisuutta.

Jauhiaisen ja Rinteen (2001) keskeisin huolenaihe on yliopiston tehokkuus: miten tuottaa nopeammin ja enemmän tutkintoja vähemmin voimavaroin. Tulosjohtamismalli ja huippuyksikköpolitiikka ovat ajaneet yliopistot sisäiseen ja keskinäiseen epärationaaliseen kilpailuun voimavaroista. Voimavaroja suunnataan kilpailukyvyyn nimissä rahaintensiivisille aloille. Tutkimukset osoittavat, että niin Suomessa kuin muualla koulutuksen päättäjillä ja vaikuttajilla on hämmästyttävän yksituumaiset näkemykset. (Jauhainen & Rinne 2001; Saari 2002, 147.) Talouden ja teknologian ihanointi näkyy myös palkkauksessa, sillä insinöörit ja ekonomit saavat parempaa taulukkopalkkaa kuin muut opettajat ammattikorkeakoulussa. Markkinatalousmaissa kiinnostus koulutuspoliittiseen suunnitteluun ja ohjaukseen on ennen muuta perustunut tarpeeseen hankkia ammattitaitoista työvoimaa. Odotettavissa olevaa taloudellista kehitystä on haluttu tukea siten, että koululaitos on taannut tarvittavan ammattitaitoisen työvoiman saannin, jolloin koulutus on ollut työvoimapolitiikan jatke. Toisaalta yhteiskunnan koulutusvarat on pyritty mitoittamaan kansantaloudellisesti välttämättömän minimin mukaan. Se ei välttämättä ole ollut sopusoinnussa yksilön tarpeisiin ja oikeudenmu-

kaisuuteen perustuvan koulutustarpeen kanssa (Raivola 1982), eli ammattikorkeakoulu on valtiolle vain työntekijöitä tuottava laitos.

Tiedeyhteisö on pitkälti tekstien varassa toimiva joukko ihmisiä, akateemisia tekstityöläisiä. Tiede sijaitsee, elää ja kehittyy julkaisuissa ja pääsääntöisesti kirjoitetussa muodossa. (Luukka 2002, 13.) Ammattikorkeakouluissa ei pitäisi pakottaa kirjoitettuun opinnäytetyöhön, ellei ammattikorkeakouluja haluta rinnastaa suoraan akateemiseen korkeakouluun eli yliopistoon. Tieteellisen tekstin julkaisemisella on tärkeä merkitys tiedeyhteisöön liittymisen ja siinä toimimisen kannalta. Julkaiseminen on yhteisöön kuulumisen edellytys. Vaikka esitelmää pitämällä ja puhumallakin voi antaa oman panoksensa yhteisön toimintaan, kirjoittamalla tutkijat tavoittavat kuitenkin varsinaisen, laajemman yleisönsä. Myös meritoitumismielessä kirjoittamisella on selvästi suurempi painoarvo kuin esitelmien pidolla. Kirjoitettu ja ennen muuta julkaistu sana on arvossaan tiedeyhteisössä. Monesti tieteellisen artikkelin kirjoittaminen on myös ainoa tapa saada palautetta työstään – ellei sitten tekstiä vaieta kuoliaaksi. Tieteelliset julkaisut ovat keskeisiä myös siinä mielessä, että niiden avulla tiedeyhteisö varjelee reviiiriään esimerkiksi rajoittamalla sitä, mitä tieteellisissä julkaisuissa julkaistaan. Julkaisusarjojen arviointikäytäntöä onkin verrattu portinvartijan toimintaan (Becher 1989; Brodkey 1987). Eri yhteisöillä ja ammattiryhmillä on omat viestintätapansa, joiden noudattaminen kuuluu yhteisön pelisääntöihin. Puhetapojen ja yhteisen kielen hallinta on osoitus ryhmään kuulumisesta ja keino erottautua muista ryhmistä (Bazerman 1988; Berkenkotter & Huckin 1995; Luostarinen & Väliaverronen 1991; Luukka 1995). Akateeminen yhteisö ei poikkea tässä suhteessa muista ryhmistä. Tieteen kieleen ja puhetapoihin sosiaalistutaan osallistumalla yhteisön toimintaan, lukemalla ja kirjoittamalla tekstejä sekä keskustelemalla niistä. Tieteen kielen pelisääntöjen hallinta on samanlaista ammattikielen hallintaa kuin esimerkiksi lakimiesten tapa kirjoittaa juristien kielellä tai lääkäreiden tyyli puhua lääkäreiden tapaan. Tutkijan odotetaan hallitsevan oman alansa ja ehkä koulukuntansakin erityiskieltä, ikään kuin tieteen kielen murretta. (Luukka 2002, 13, 14.) Samoin ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä odotetaan ammatilliselta ammattialan kieltä.

Tiedeyhteisön jäsenet oppivat vähitellen kokemuseräisesti, miten tieteestä kirjoitetaan ja puhutaan, miten väitteet saadaan kuulostamaan tieteellisiltä, miten tieteellistä keskustelua käydään ja miten kritiikki esitetään, miten sanonnan tapaa mukautetaan erityyppisissä viestintätilanteissa. Sitä mukaa kuin tieteen tekotavat, paradigmat ja metodit muuttuvat, uusiutuvat myös tieteen puhutavat. Muutos on kuitenkin suhteellisen hidasta. Tiedeyhteisön puhutavat eivät ole homogeenisiä siitäkään syystä, että eri tieteenalat ja erilaiset metodologiset orientaatiot määrittelevät tieteellisen tekstin ominaispiirteet eri tavalla. Tekstiä lukiessaan voi melko helposti päätellä, mistä tieteenalasta on kyse. Eri tieteenalat rakentavat teksteillään ja omilla puhutavoillaan myös omia heimojaan ja revii-rejään (Aro 1999; Becher 1993). Tieteenalarajojen murtumisen myötä on kuitenkin syntynyt myös uusia tieteenaloja ja tutkimussuuntauksia, jotka lainaavat ja sekoittavat teksteissään useiden tieteenalojen puhutapoja ja rakenteita. (Luukka 2002, 15.) Ammattikorkeakoulu on yksi tällainen uusien tieteenalojen ja tutkimussuuntausten sulatusuuni. Pedagogisen pätevyyden, eli kasvatustieteen opintojen myötä ammattikorkeakoulun opettaja sulauttaa perustutkinnossa omaksumansa tieteellisen ajattelutavan ja kasvatustieteellisen ajatustavan yhteen. Näin tapahtuu kaikkien niiden ammattikorkeakouluissa toimivien opettajien kohdalla, joilla on opettajan pätevyyteen vaadittava koulutus ja näin kaksi eri tiedekunta-ajattelua. Näihin eivät kuulu ne, jotka ovat valmistuneet ammattikorkeakoulun opettajiksi suoraan kasvatustieteellisestä tiedekunnasta. Samalla ammattikorkeakouluissa tieteenalakohtaiset ajatustavat lähestyvät toisiaan, mutta yliopistossa ikaikainen tieteellinen ajattelutapa säilyy, ellei yliopiston opettajilta vaadita pedagogista pätevyyttä. On erittäin hyvä, että yli-

opiston virkoihin nimitettäviltä on perätty myös pedagogista osaamista (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 26), mutta toisaalta tieteen omaleimaisuus saattaa pehmentyä ja pahimmassa tapauksessa ammattikorkeakoulut ja yliopistot alkavat olla toistensa kaltaisia, koska särmät hioutuvat pois.

Tekstirakenteet ja niihin kohdistuvat odotukset ovat myös kulttuurisidonnaisia. Eri tieteenaloilla ja kieliyhteisöillä on havaittu olevan erilaisia käsityksiä siitä, miten tutkimuksesta on luontevaa kirjoittaa ja miten tekstin sekä argumentaation tulisi edetä, jotta se vaikuttaisi loogiselta. Retorisesti vieraalla tavalla rakennettu teksti vaikuttaa vaikeaselkoiselta. (Luukka 2002, 16.) Esimerkiksi angloamerikkalaiseen konventioon kuuluu se, että tutkimuksen päätulokset ja argumentit esitetään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa turhia jaarittelematta. Saksalaisperäiseen konventioon taas kuuluu esseemäisyys – omien ajatusten pohjustaminen ja ajatteluketjun näyttäminen lukijalle (Clyne 1987; Connor 1996; Mauranen 1993; Schröder 1986; Ventola & Mauranen 1990; 1996.) Kulttuurisidonnaisuus on oiva osoitus siitä, että tieteelliset tekstit eivät elä tyhjiössä ja maailmasta irrallaan. Ne ovat osa ajattelumalleja, kulttuuriperinnettä ja intellektuaalisia tyylejä. Kulttuurierot elävät edelleen kaikesta julkaisuutoimintaan keskittymisestä ja angloamerikkalaistumisesta huolimatta. (Luukka 2002, 16.) Ammattikorkeakoulussa kulttuurierot saattavat murtua opettajien keskuudessa nopeammin kuin yliopistoissa. Yhteinen pedagoginen kieli auttaa tieteenalojen välisissä tutkimuksissa. Tieteellisten tekstien kieli- ja tyylipiirteet eivät ole sattumalta sellaisia kuin ovat. Tieteen tyyli on syntynyt historiallisen kehityksen kautta ja tietynlaisten tieteenteon käytänteiden ja ihanteiden tuloksena. (Luukka 2002, 17.)

Ajattelun ja kielen metaforat ovat olennainen osa tieteellistä ajattelua, sen teorioiden muovaamista ja välittämistä (Leino 2002, 49). Helasvuo (1992) esittää, että metaforat ovat vaikuttaneet siihen, millä tavoin kielentutkijat ovat muotoilleet tutkimuskysymyksensä ja oletuksensa aineistojen kuvattavuudesta ja löydöksistä – ja tällä on ollut vaikutusta siihen, mitä tutkijat ovat tulleet löytäneeksi (Tainio 2002, 58). Edelliseen vaikuttaa myös se, että väitöskirjan tekijöiden tulee osoittaa työssään metodin hallintaa, tuloksia ja pätevän akateemisen kirjoittamisen taitoa (Hyvärinen 2002, 66). Nämä seikat pätevät myös perustutkintoon kuuluvassa opinnäytetyössä. *”Tieteellinen teksti on aina myös puheenvuoro johonkin keskusteluun – tai ainakin sen tulisi olla. Se ei ole universaalialia totuuden julistusta vaan aikaan ja paikkaan sidottu näkemys”*. (Väliaverron 2002, 88–89.)

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden historia alkaa varsinaisesti vuodesta 1998, sillä vasta vuonna 1995 ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin, eli ensimmäiset viralliset ammattikorkeakoulun läpikäyneet opiskelijat saivat silloin valmiiksi opinnäytetyönsä. Ammattikorkeakouluissa opiskeluaika on virallisesti 3,5 vuotta. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakouluista valmistuneita opinnäytetöitä on vasta vähän olemassa, jos määrä suhteutetaan yliopistoissa valmistuneisiin. Verrattaessa ammattikorkeakouluissa tehtyjä opinnäytetöitä aikaisempiin tutkimuksiin, tulokset jäävät laihoiksi. Mukaan on pakko liittää suomalaisten yliopistojen ja kansainvälisten instituutioiden opinnäytetöitä. Voidaanko silloin puhua muusta kuin yliopistojen tieteellisestä ajattelusta, jos valtaosa lähdemateriaalista on yliopistoista, eikä ammattikorkeakouluista? Ammattikorkeakouluissa tehtyjen opinnäytetöiden malli ja sisältö saattaa jatkaa akateemisen maailman malleja.

Jokisen ja Juhilan (2002, 116–17) kokemus brittitutkijoiden kanssa oli, että kansainvälisessä tutkimuksessa tieteenalat saattavat ainakin keskustelun tasolla erota toisistaan. Kuten Juhila ja Jokinen huomauttavat, keskustelun on helpompi luiskahtaa siihen kontekstiin, jossa yhteistä pohjaa on olemassa. Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa kasvatustieteellinen ajattelu saattaa kääntää kes-

kustelun kasvatustieteelliseen kontekstiin pakollisten pedagogisten opintojen takia, koska yhteinen pohja on automaattisesti olemassa.

Kieli ja käytännöt kuuluvat yhteen ja luovat yhdessä erilaisia elämänmuotoja. Tieteessä se tarkoittaa sitä, että eri tutkimusalojen välillä ei ole pelkästään kielellisiä ja sanastollisia eroja vaan erilaisten tutkimuksellisten toimintojen ja niiden tuottamien maailmojen erot. (Haila 2002, 120.) Tieteellisen tekstin lähdeviitteet ovat tieteellisen kirjoittamisen perusta. Ammattikorkeakouluissa tacit knowledge (Nonaka & Takeuchi 1995) on siten vaikea ymmärtää tieteellisessä kontekstissa, koska ammatti-ihmisen taitoa on joskus vaikea kuvata sanoina. ”*Erityisen outoa on kuitenkin lukea sel-laista tieteellistä artikkelia, jossa ei viitata lainkaan muihin tutkimuksiin. Varsinkin silloin, jos kirjoittaja ei ole jo asemaansa tieteen kentällä oikeuttanut tunnettu nimi, lukijassa herää epäilyksiä, onko teksti tieteellistä lainkaan ja voiko tekstiin uskoa tai onko kirjoittaja rosvonnut toisen ihmisen tutkimustuloksia. Muiden tutkimusten ja nimien käyttöä omassa tutkimuksessa voidaan pitää tieteellisen tekstin yhtenä tavaramerkkinä.*” (Kinnunen 2002, 139.)

Tieteellisen artikkelin kirjoittajalla on jonkinlainen mielikuva yleisöstä, jolle kirjoittaa. Yleisöstä puhutaan tekstin sisäislukijana. (Aro 1999, 25.) Tällä tarkoitetaan tekstissä ilmenevä käsitystä, millaiselle yleisölle teksti on suunnattu. Sisäislukija ohjaa kirjoittajan argumentointia, kielellisiä ilmaisu- tapoja ja ylipäättään tekstin esitystapaan liittyviä valintoja. Vaikka mielikuva konkreettisesta yleisöstä olisi kuinka hahmoton, niin kirjoittamistavassamme on läsnä artikkelin julkaisijan tieteenalan tai tieteenalojen käsitteet, keskustelut ja sopimukset. Samoin kirjoittamisemme sisältyy käsityksiä siitä, mitä lehden lukijoille pitää selostaa ja mitä heidän oletetaan tietävän jo ennestään. Tieteellisen artikkelin kirjoittajia vaivaa helposti harha, että ”kaikkihan asian jo tietävät”, koska asiasta on itselle tullut itsestäänselvyys vuosien tutkimisen myötä. (Kinnunen 2002, 145.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä onkin se ongelma, että sisäislukijaksi voidaan mieltää henkilö, jolta puuttuu akateeminen tausta. Opinnäytetyöt ammattikorkeakouluissa tehdään pääsääntöisesti elinkeinoa hyödyttämään, jopa 70 % elinkeinoelämän tarpeisiin (Alanen 2002, 118). Tällöin niitä tehdään myös yrityksiin, joissa toimeksiantajalla ei välttämättä ole tieteellisen kirjoittamisen rakenne selvillä. Elinkeinoelämän tarpeet ovat erilaisia kuin akateemisessa maailmassa. Amerikkalainen malli on lähempänä sitä, mitä elinkeinoelämässä odotetaan. Usein toivotaan suoraa vastausta esitettyyn kysymykseen ja ratkaisua miten asia hoidetaan.

Kirjoittaminen on kulttuurissamme arvostettua toimintaa. Hyvän kirjoittajan, siis hyvän ajatus- ten muotoilijan, odotetaan kutakuinkin automaattisesti olevan tunnettu ja omaavan vaikutusvaltaa. Kaikki tämä hohde antaa kantajalleen mahdollisuuden todellakin esiintyä mielipidevaikuttajana. (Lehtonen 2002, 196.) Ammattikorkeakouluissakin opinnäytetöiden valtaenemmistö on kirjallisia opinnäytetöitä, jotka seuraavat pitkälti akateemisen maailman malleja. Ammattikorkeakouluopetta- jan voi olla vaikea irrottautua kirjallisten opinnäytetöiden toimintaympäristöstä. Yliopistossa se on mahdotonta. Opinnäytetyön ohjaaja elää toimintaympäristössään arviointien välimaastossa. Toisaalta häntä itseään arvioidaan ja hän myös itse arvioi toisia. Kirjallista työtä on helppo arvioida, jos siitä on jo runsaasti kokemusta.

2.5.3 Opinnäytetyön ohjaaja yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa

Vuoden 1999 alussa voimaan astuneeseen lainsäädäntöön perustuvan kehittämistyön keskeisiä kriteereitä olivat hyvä laatu, koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäisen oppimisen periaate. Tavoitteina korostettiin myös kansainvälistymistä sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisäämistä. Ohjaus liittyi opiskelijavalintoihin, opintojen etenemiseen, valinnaisuuteen, jatko-opintoihin sekä työelämään siirtymiseen. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna ohjaus oli myös oppilaitoksen opetussuunnitelman kehittämisstrategia ja koko toiminnan tuloksellisuuden keskeinen arviointikohde. (Vuorinen & Sampson 2000, 47.) Opinnäytetyön ohjaus oli arviointikohteista näkyvin. Kuitenkin Howard ja Sharp (1995, 22) toteavat, että useimmissa tutkimuksenteon oppaissa kiinnitetään liian vähän huomiota ohjaajan asemaan. Tämä johtuu siitä, että kirjat on suunnattu kaikille tutkijoille. Heistä monet ovat yksin vastuussa työstään. He ovat ammattitutkijoita. Kuitenkin jokaiseen viralliseen koulutusjärjestelmään kuuluu opiskelijan lisäksi myös opettaja, jolla on ohjausvelvollisuus. (Hirsjärvi ym. 2000, 63.) Ohjaavia opettajia on sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Kummassakin on tutkijoita ja kummassakin opettajat ovat akateemisesti koulutettuja.

Paras tapa edistää korkeatasoista opetusta on opettajien kouluttaminen (esim. House 1995; Horn & Carr 2000). Tämä on yleisesti hyväksytty ajatus koulu-uudistuksia edistävien viranomaisten ja tutkijoiden keskuudessa. Cheungin (1999) mukaan on kuitenkin olemassa varsin vähän tutkimuskirjallisuutta opettajien kokemuksista uudistusten käyttöönottamisen aikana. (Kaivola, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 35.) Opettajien pedagogisiin taitoihin ja ansioihin kiinnitetään viranhauissa yhä enemmän huomiota, vaikka tieteelliset ansiot edelleenkin ratkaisevat. Helsingin yliopistossa opetusansioden painoarvoa viranhauissa on lisätty yliopistoportfolioilla. Virkaa hakevat joutuvat portfolioissaan tieteellisten lisäksi arvioimaan opetus- ja hallinnolliset ansionsa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 26.) Samoin tapahtuu ammattikorkeakouluissa, sillä ammattikorkeakouluopettajan pätevyysvaatimukseen kuuluvat pedagogiset, 35 opintoviikon opinnot, oma akateeminen perustutkinto ja vähintään kolme vuotta työelämäkokemusta.

Pyrkimys tietoon ja totuuteen on yliopistotoiminnan peruslähtökohtia. Tulevien tutkijoiden ja asiantuntijoiden koulutuksen on ohjattava kriittisyyteen, luovuuteen ja totuuteen, jotta koulutetut pystyvät toimimaan yhteiskunnallista kehitystä hyödyttäen ja edistäen. Yliopistollisen koulutuksen tavoitteena ei ole ainoastaan tiettyjen ammatillisten, tiedollisten tai taidollisten valmiuksien kehittäminen, vaan myös opiskelijan ohjaaminen kriittiseksi, itsenäiseksi, omista ratkaisuisistaan ja niiden vaikutuksista tietoiseksi kansalaiseksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 25.) Kuitenkaan Kaivolan, Lindblom-Ylänne ja Nevgin (2003) mukaan opetusta tiedekunnissa ja laitoksissa kehitettäessä pelkkien struktuurien luominen ei riitä, vaan on otettava huomioon opetuksesta vastaavien opettajien mielipiteet, toiveet, arvostukset ja uskomukset. Ilman työntekijöiden halua muuttua on hyvin vaikeaa toteuttaa muutokseen johtavia uudistuksia. Useat yliopisto- ja korkeakouluopettajat ovat jo koulu- ja opiskeluaikanaan sisäistäneet opetushenkilöstön tavat ja normit. Ennakkokäsityksiä ja uskomuksia on usein hidasta ja vaikeaa muuttaa. Siksi muutosvastarintaa ei pidä aliarvioida tai väheksyä. Jotta muutos voitaisiin toteuttaa, on myös laitoksen tai yksikön toiminta-ajatuksen ja uudistuksen sisällön sovittava rakenteeltaan yhteen. Tämä edellyttää, että kaikki osapuolet ovat vuoro-vaikutuksessa ja sitoutuvat yhteisesti suunniteltuun päämäärään. (Kaivola, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 49.) Ajatukset ja mielipiteet opinnäytetyöstä voivat olla kaukana toisistaan, jos opinnäytetyön ohjausta ei koululaitoksessa mietitä yhdessä. Varsinkin monialaisissa ammattikorkeakouluissa saattaa syntyä ongelmia, jos eri tieteenalojen edustajat eivät pääse päättämään ja vaikutta-

maan opinnäytetyöohjeistukseen. Yliopistoissa opinnäytetyön ohjaajat edustavat yleensä samaa tiedekuntaa eli opinnäytetyöohjeiden luomisen edellytykset ovat paremmat kuin ammattikorkeakoulussa, jossa yhden tieteenalan opinnäytetyön ohjaajat saattavat edustaa hyvinkin monia eri tieteitä. Esimerkiksi matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettaja ammattikorkeakoulussa voi olla diplomi-insinööri, ravitsemustieteilijä, ekonomi tai elintarviketieteilijä. Opetuksen kehittämisessä kaikkien opettajien pitäisi olla mukana, esimerkiksi opinnäytetyöohjeita tekemässä.

Yliopiston opettajan opetustoimintaa on opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Korkeakouluopettajan opetustoimintaan kuuluu myös tieteellinen tutkimustyö, sillä opetus perustuu usein nimenomaan siihen ja tieteenalan hallintaan. Opettajan on herätettävä opiskelijoiden kiinnostus tieteelliseen ajatteluun ja tutkimukseen sekä autettava heitä kasvamaan oman alansa asiantuntijoiksi. Opettaja toimii tässä usein niin kuin häntä itseään on opetettu eikä näe opetusta opiskelijan oppimisprosessin tukemisena vaan yhtenä tehtävänä monien joukossa. Näköalan kapeutumisesta voi johtua, että opettaja ei myöskään ymmärrä merkitystään opiskelijoiden innostajana ja motivoijana. Opinnäytetyöohjauksessa opettaja saattaa toimia kuten luentosalissa. Kuitenkin on muistettava, että opettaja on alansa asiantuntija, joka kouluttaa tulevaisuuden asiantuntijoita. Ilman tällaisen tärkeän valmentajan apua asiantuntijaksi kehittymisen prosessi on raskas ja vaikea, ellei jopa mahdoton (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 133, 134). Vain harva kykenee tekemään opinnäytetyönsä ilman minkäänlaista ohjausta. Ohjaustaitoihin voivat vaikuttaa muutkin asiat. Opettajalla on usein huoli opetuksen sisällöstä ja toteuttamisesta. Hän ei välttämättä kiinnitä huomiota opetuskeskustelun luonteeseen tai oppimistilanteeseen kokonaisuutena. Lisäksi yliopisto-opettajat ovat yleensä tulleet opettajiksi tutkijakoulutuksen eivätkä opettajankoulutuksen kautta, jolloin opetustilanteen pohtiminen on jäänyt muutenkin vähemmälle huomiolle. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140.) Opinnäytetyöohjauksessa ammattikorkeakouluopettajilla saattaa olla selkeää etua pakollisesta pedagogisesta koulutuksesta verrattuna yliopistokollegaansa.

Yliopiston opettajaan kohdistuu paljon vaatimuksia: hänen odotetaan sekä harjoittavan tutkimusta että opettavan ja ohjaavan opiskelijoita. Yliopiston opettaja on myös oppimisen ohjaaja, jonka tulee ymmärtää oppimiseen liittyviä lainalaisuuksia. Lisäksi hän on oppimisyhteisön ohjaaja ja samalla sen jäsen ja hänen tulisi osata taitavasti toimia yhteisöllisen oppimisprosessin kättilönä. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 147.) Ammattikorkeakoulussa opettajan päävastuuna on opettaminen. Oman tutkimuksen tekeminen on suotavaa, mutta vasta toisella sijalla. Pedagogiset taidot voivat jo vaadittavan koulutuksensa puolesta olla paremmalla tasolla, mutta toisaalta taas tutkimukselliset taidot, kuten menetelmäosaaminen ja erilaiset tutkimustavat, voivat olla heikommalla tasolla.

Yrityselämää on vieroksuttu yliopistoissa pitkään (vrt. Koro 1993). Yrityselämä on pyritty pitämään yliopiston puhtaan tieteellisen ajattelun ulkopuolella jo itsenäisyytemme alkuajoista lähtien, ennen maamme identiteetin syntymistä. Snellmankin joutui valitsemaan yliopistomallinsa teollisuuden sekä filosofian välillä (Konttinen 1991). Kilpailukyky, laatu ja laaturahat liittyvät vahvasti insinöörityeteisiin, tekniikkaan ja taloustieteeseen, joita on säädellyt raha. Ammattikorkeakouluihin laatuksitteet sopivat huomattavasti paremmin, sillä niistä valmistutaan ammatteihin. Ammatillisuuden asteen arviointi opinnäytetöissä on kuitenkin hankalaa.

Kirjoittamisella on tieteellisessä tutkimuksessa aina myös muita tehtäviä kuin vain tulosten raportointi: jotta lukijalle voi perustella, miksi hänen tulisi perehtyä johonkin kokeeseen tai aineistoon

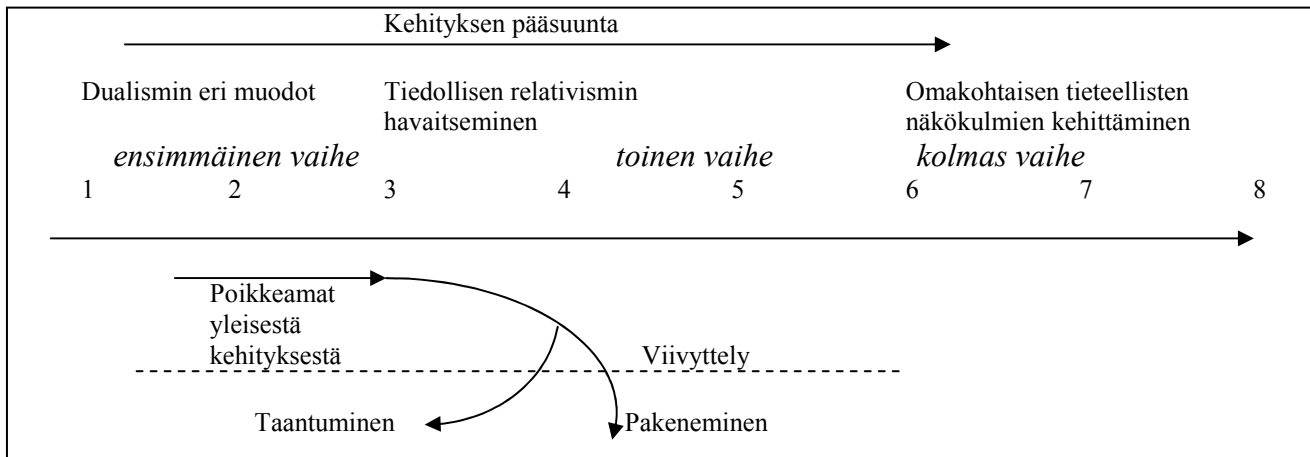
ja sen analysointiin, hänelle pitää selostaa, miten se liittyy aikaisempaan tutkimukseen ja teoretisointiin ja mitä implikaatioita tuloksilla voi olla. Siinä mielessä tutkimusta ei luonnontieteissäkään voi pelkistää tehtyihin empiirisiin löydöksiin, vaan varsinainen tulos syntyy siitä, että niiden avulla esitetään uusi, perusteltu tulkinta jostain ilmiöstä. Argumentaatio on siis tutkimuksen ydin. (Alasuutari 2002, 149.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä voisi olla vähemmän tutkimuksellisuutta, mutta onko olemassa vähemmän tieteellisiä ja enemmän tieteellisiä tutkimuksia. On vain olemassa tieteellisiksi tutkimuksiksi hyväksyttäviä ja hylättäviä, kuten esimerkiksi väitöskirjojen arvioinnissa. Tieteelliset kriteerit joko täyttyvät tai eivät täyty.

Tulevaisuuden asiantuntijat voivat joutua toimimaan uudenlaisissa tehtävissä, joita ei opiskelun aikana ole mahdollista ennustaa (Bowden & Marton 1998). Korkeakouluista valmistuvat joutuvat sopeutumaan jatkuvaan muutokseen. Tärkein taito on kyky kehittää ja muokata asiantuntijuuttaan koko työuran ajan. Koulutuksessa olisi huomioitava tiedon käsittelyn, kuten kriittiseen ajattelun, argumentoinnin sekä tiedonhankinnan ja -prosessoinnin taitoja, samoin tieteellisen ajattelun kehittämisen taitoa. Näitä taitoja ei voi harjoitella vasta opinnäytetyöskentelyssä; muutoin opinnäytetyön ohjaaminen vaikeutuu. Perinteisesti asiantuntija on määritelty henkilöksi, jolla on laajat tiedot alastaan ja kyky soveltaa tietojaan alansa ongelmiin. Nykykäsitys asiantuntijuudesta korostaa monitasoisuutta. Suuri tietomäärä ei pelkästään riitä, vaan tiedon pitää myös olla laadukasta eli selkeästi jäsennehtynä muistissa ja syvällisesti ymmärrettyä, jotta tiedosta olisi asiantuntijalle hyötyä nopeaa ratkaisua vaativissa ongelmissa. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 296–297.) Opinnäytetyön ohjauksessa asiantuntijuus korostuu sekä ohjaajalla että ohjattavassa.

Hubert ja Stuart Dreyfus (1986) kuvaavat asiantuntijaksi kehittymistä viisivaiheisen asteittain syvenevän prosessin avulla. Ensimmäisessä vaiheessa noviisi seuraa tarkasti sääntöjä ja ohjeita. Aloitteleva tieteellisen artikkelin kirjoittaja rakentaa tekstinsä kopioiden muilta rakenteita ja malleja tai noudattaa tarkasti esseiden kirjoittamisohjeita. Kehittynyt aloittelija tunnistaa työssään yleisimpiä ja tyypillisimpiä ongelmia sekä kehittelee niihin ratkaisuja ja ohjeita. Opettaja tai tutkija on saanut jo kokemusta tieteellisten tekstien ja artikkelien kirjoittamisesta, mikä on tutustuttanut hänet itseensä myös kirjoittajana. Hän tunnistaa oman kirjoitusprosessinsa eri vaiheet ja asiantuntijuuden kasvaessa saavuttaa vähitellen pätevän vaiheen, jolloin hän käyttää jo useita ratkaisumalleja ja kirjoittamistyyplejä. Hän tarkastelee kirjoitustaan kriittisesti, arvioi sen puutteita ja muuntaa tieteellistä tekstiä yleistajuisiksi. Asiantuntijuuden kasvun neljäs vaihe on taitajan taso. Tällä tasolla yliopiston opettaja toimii nopeasti ja joustavasti yllättävissä tilanteissa. Hän on muodostanut itselleen moniulotteisen käsitemaailman, hän tuntee kirjoittamisen käytännöt ja hän pystyy arvioimaan työtään reflektiivisesti. Asiantuntijuuden viides ja korkein taso on asiantuntijan taso, jolla opettaja tai tutkija kirjoittaa joustavasti, vaivattomasti ja nauttien. Hän muuntaa kirjoitustaan joustavasti ja etenee prosessimaisesti. Hänen mieleensä on muodostunut monimutkaisia tietorakenteita kirjoittamiskäytännöistä, hän pystyy ratkaisemaan hankalia ja vaikeita kirjoittamisongelmia ja hän etenee kirjoittamisprosessissaan. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on kehittää opiskelijoiden tietokäsitystä mustavalkoisesta, dualistisesta tietokäsityksestä hienostuneempaan relativistiseen. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tiedon moniulotteisuus, tilannesidonnaisuus, ymmärtäminen ja oman näkökulman muodostaminen on olennaista. (Lindblom-Yläne, Nevgi & Kaivola 2003, 134.) Tietokäsityksen muutos näkyy viimeistään valmiissa opinnäytetyössä ja ohjauksen onnistumisessa.

Perry (1970) näkee tiedon luonteen oppimisen kolmiportaisena, jossa on samoja elementtejä kuin Dreyfusien asiantuntijuuden kehittymisessä. Perry (1970) huomasi opiskelijoiden käsitysten

tiedon luonteesta ja oppimisen tarkoituksesta muuntuvan opiskelun kuluessa. Perry mallinsi opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kolmeen päävaiheeseen, joiden sisällä oli kolme tasoa ja osoitti useimpien opiskelijoiden ajattelun kehittyvän opintojen kuluessa ensimmäisestä kolmanteen vaiheeseen (Kuvio 8).



Kuvio 8. Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen vaiheet (Perry 1970, 58)

Tieteellisen ajattelun ensimmäisessä vaiheessa eli dualismin eri muodoissa on Perryn (1970) mukaan ominaista tiedon käsittäminen absoluuttiseksi ja määrälliseksi. Tasot 1, 2 ja 3 muodostavat omaksuvan tiedonkäsityksen vaiheen (Kuvio 8.), jossa tieto jäsentyy ehdottoman oikeista vastauksista tarkasti rajattuihin kysymyksiin. Tieto on oikeiden vastausten määrä, eli joko oikein tai väärin. Kolmessa ensimmäisessä vaiheessa opiskelija näkee opiskelun tavoitteeksi oikean vastauksen oikeaan kysymykseen. Koska tämänlaiseen tiedonkäsitykseen ei sisälly syvällisempää jäsentämistä, opiskelumenetelmä on ulkoa opettelu.

Ensimmäisessä kehitysvaiheessa pitäydytään tiukasti tietyssä näkökannassa ja maailmankuvasa. Opiskelijalla on vankat vastaukset kaikkiin tai useimpiin elämän ja opintojen ongelmiin. Saattaa ilmetä myös muita mahdollisia vaihtoehtoja, mutta niihin viitataan usein väärinä vastauksina. Perryn (1970) mukaan tällainen käsitys tiedosta on yleisin korkeakouluopintojaan aloittavilla opiskelijoilla. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden ensisijaisena päämääränä on ulkoa opitun tiedon mieleenpainaminen ja -palauttaminen. Suomalaiset tutkimukset eivät ole edellisen kanssa täysin pitäviä, mikä selittynee ainakin osin aloittavien opiskelijoiden hieman korkeammalla iällä (Aittola 1990, 337–346; Hakala 1996, 56).

Opintojen edistyessä opiskelijat luopuvat pinnallisesta tiedonkäsityksestään. Perryn (1970) mukaan he ymmärtävät vähitellen, että harvoin asioihin on olemassa yksi ainoa oikea ratkaisu. Vähin erin he esittävät perusteltuja kannanottoja esille tulleisiin ongelmiin ja perustelut kehittyvät sekä monimuotoistuvat. Toisen vaiheen, tiedon relativismin, saavuttaneet opiskelijat oivaltavat tiedon suhteellisuuden, eli tiedon laatu ja pätevyys riippuvat käyttötarkoituksesta. Samoin tiedon luonne riippuu käytetyistä menetelmistä ja tulkinnan oletuksista. Toisen tason opiskelijat eivät pidä tietoa absoluuttisena, muuttumattomana totuutena. Tällä tasolla nähdään vaihtoehtoja ja vertailukohteita. Opiskelijan punnitessa vaihtoehtoja hänen kriittisyytensä kasvaa. Toisen vaiheen opiskelijan opin-
näytteen ohjaaja tuntee siitä, että auktoriteetin, kuten ohjaajan, kannanottoja ei hyväksytäkään sellaisinaan, vaan perusongelmaan sekä menetelmällisiin kysymyksiin kiinnitetään enemmän huomiota. Tieteellisen ajattelun toiseen vaiheeseen siirtyminen edellyttää opiskelijan aktiivisuuden lisää-

tymistä. Yksilöllisessä maailmankuvassa tämä vaihe edustaa vertailua ja epäilyä eli skeptisimiä. Opiskelijat eivät tässä vaiheessa tee syvällistä eroa eri käsitysten ja mielipiteiden merkitsevyyden ja arvottamisen suhteen, eli vaihtoehtoja pidetään samanarvoisina. Useimmat tämän vaiheen opiskelijat ymmärtävät, ettei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista muistaa ulkoa tuhansia sivuja. Perryn mukaan tämä on ajattelun toisen kehityksen vaiheen keskeisimpiä tuntomerkkejä. Se näkyy opiskelijoissa ulkoa opettelemisen sijasta asioiden ymmärtämisenä. Perry uskoo, että luetun tai luodun tekstin tehtävä muuntuu ja opintojen edetessä se ei olekaan enää arvo sinänsä vaan pikemminkin ymmärtämisen väline. (Hakala 1996, 56–57, 58.)

Kolmannelle kehitysvaiheelle, omakohtaisten tieteellisten näkökulmien kehittymiselle, on Perryn (1970) mukaan ominaista näkökulmien teoreettinen tarkastelu ja niiden omaksuminen. Syntyy selvä yksilöllinen näkemys jostakin polttavasta, pohdittavasta ongelmasta. Opiskelija on luopunut valmiista näkemyksistä. Ne eivät sellaisinaan ja muutoksitta tyydytä hänen tiedollisia vaatimuksiinsa. Perryn mukaan oma kanta ei kuitenkaan merkitse muiden näkökantojen torjumista. Tiedon suhteellisuuden hyväksyminen merkitsee sitä, että toinen voi perusteluineen päätyä lähtökohdistaan hyvinkin erilaiseen näkemykseen. (Hakala 1996, 58.) Kolmannen vaiheen opiskelijoilla on sisäinen pakko itse ratkaista opiskelun herättämiä älyllisiä ongelmia ja haasteita. Tällainen opiskelija vaikuttaa opinnäytteen ohjaajan unelmalta. Opiskelijalle oma näkemys merkitsee tarvetta sanoutua irti käsityksistä, jotka poikkeavat hänen linjastaan. Hän on kehittänyt oman, tieteeseen perustuvan näkemyksen maailmasta ja tiedon luonteesta. Tämä vaihe on luonteeltaan hyvin samankaltainen prosessi kuin se, mistä Snellman (1932, 212, 316) puhuu sivistymisenä tieteen kautta.

Perry (1970) tekee malliinsa kuitenkin varauksia. Tieteellisen ajattelun kehitys ei hänen mukaansa aina systemaattisesti noudata kuvattua kehitystä. Hän totesi opiskelijoiden voivan poiketa esitetystä peräti kolmella tavalla: taantumalla, pakenemalla tai viivyttelyllä. Taantuminen on tiedollista taantumista ylemmältä tasolta alemmalle. Pakeneminen kuvaa vieraantumista yleisestä kehityksestä, ja viivyttellessään opiskelija on aikaisemmassa kehitysvaiheessa pidempään kuin tiedollinen kehitys edellyttäisi. Mikään näistä poikkeavista kehityskuluista ei kuitenkaan merkitse lopullista pysähtymistä tai taantumaa, sillä opiskelijat ehtivät yleensä ainakin kaksi ensimmäistä ajattelun kehitysvaihetta läpi, ennen kuin saavat opintonsa päätökseen. (Hakala 1996, 59.)

Tieteellisen ajattelun kehitys ja asiantuntijuus eroavat toisistaan. Asiantuntijuus ymmärretään tietyn alan teoreettisen tiedon ja käytännön taitojen kasvuprosessina, mutta malli ei kuvaa, miten asiantuntija oppii tai miten tieto on laadullisesti erilaista. Tutkimuksissa on todettu, ettei muodollisen koulutuksen saanut pysty heti valmistuttuaan ensimmäisessä työpaikassaan vielä soveltamaan ja käyttämään tietoaan asiantuntijan tavoin tarkoituksenmukaisella tavalla (Lehtinen & Kuusinen 2001). Toisaalta pelkkään kokemukseen perustuva tietämys ei vielä riitä korkeatasoisen taidon kehittymiseen. Hyväksi opettajaksi kehittymiseen tarvitaan teoreettista tietoa ja käytännön opettajakokemusta. Hyväksi oman alan tieteen kirjoittajaksi kehittymiseen tarvitaan tieteenalan hallintaa ja käytännön kirjoituskokemusta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 297–298.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä voidaan asiantuntijuuteen yhdistää kokemukseen perustuva tietämys ja teoreettinen tieto, kun taas yliopistoissa keskitytään oman alan tieteeseen.

Taitoa soveltaa tietämistä käytäntöön kutsutaan usein tietotaidoksi, eli taitoon sisältyy myös tietäminen. Asiantuntijoiden tietojen ja taitojen integrointi on tärkeää (Hager & Gonzci 1996; Tynjälä 2001). Yliopistokoulutuksessa painopiste on teoreettisen tiedon opiskelussa. Teoreettinen tieto on

selittävää (declarative) ja eksplisiittistä. Tämän lisäksi asiantuntija tarvitsee käytännöllistä tietoa (procedural), joka on, päinvastoin kuin teoreettinen tieto, epävirallista ja implisiittistä. Käytännön tilanteissa opittu tieto on usein myös hiljaista (tacit) tietoa. Edellisten lisäksi myös reflektiiviset ja metakognitiiviset tiedot ovat asiantuntijalle keskeisiä. Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi, jonka aikana erilaiset tiedolliset elementit integroituvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 197–199; ks. myös Tynjälä 2001), jota ei välttämättä saada näkyviin opinnäytetöissä tai opinnäytetyön ohjauksessa.

Opettajat ovat useimmiten oppiaineensa asiantuntijoita ja samalla opetuksen asiantuntijoita. Opetustyö poikkeaa asiantuntijuudesta siinä, että opettajat toimivat usein yksin ja opetuksen asiantuntijuus kehittyy yksilön toiminnan avulla. Yliopistossa tutkijan työ saattaa olla yksinäistä ja itsenäistä, vaikka tieteenalojen välillä on tässä suuria eroja. Opettaja rakentaa asiantuntijuuttaan itsenäisesti ja yksin kehittämällä opetustaitojaan ja opettajuuttaan sekä perehtymällä ja syventämällä yksinäisen tutkimuksen kautta asiantuntijuuttaan oppiaineessaan. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 300.) Opinnäytetyön ohjaajan taidot ohjata opinnäytetyötä voivat olla siten hyvin yksilökohtaisia taitoja. Ohjaus ja ohjaaja määrittää myös hyvin eri tavoin. Tia Isokorven (2003) mukaan ohjaus on ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeinen osa-alue (Isokorpi 2003, 111). Ohjaajan tehtävä on rohkaista, tukea, kyseenalaistaa ja ihmetellä opiskelijan valintoja. Ohjaajan on toimittava ammatillisen ja inhimillisen kasvun sekä kehittymisen mallina. Ohjaajan on muutettava oma ymmärrys sellaiseen muotoon, että ohjattavat ymmärtävät ohjaajan ajattelua. Ohjaajan tulee selittää oman toimintansa ja omien valintojensa perusteita opiskelijalle ja ilmaista omat kysymyksensä, epäselvyytensä tai haasteensa aihepiirin suhteen. Ohjaus on tutkimisen löytämisen prosessi. (Kuusinen 2000, 100.) Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijoita merkityksen uudelleenmuokkauksessa edistämällä kokemuksista oppimista (Vehviläinen 2001, 27). Ohjaajan rooli oppimisprosessissa vaihtelee. Se voi olla esimerkiksi tutkijan, auttajan, ohjaajan tai valmentajan rooli (Hakkarainen ym. 1997). Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa diagnosoimaan, ymmärtämään ja ratkaisemaan ongelmiaan. Opiskelijaa valmennetaan taitoihin, joilla hän selviää jatkossa itsenäisesti ilman ohjausta. Opettajat toimivat usein ohjaustilanteissa samalla lailla, kuin he toimivat opettajina. Opettajat ovat alansa asiantuntijoita, joiden tehtävänä on ohjata opiskelijoita eteenpäin. (Koli 2003, 164–165.) Ohjaus ei siis rajoitu pelkästään opinnäytetyön ohjaukseen, vaan myös muihin valmistumista sivuaviin asioihin.

Yliopiston opettajan ammattitaitoon kuuluu itsensä ilmaisu kirjoittamalla ja taito tuottaa hyvää tieteellistä tekstiä. Yliopiston opettaja osaa opettaa kirjoittamisen ja erityisesti tieteellisen kirjoittamisen taitoa opiskelijoilleen. Kirjoittamalla ja oppimalla kirjoittamaan yliopiston opettaja kehittää asiantuntijuuttaan tieteenalallaan ja tieteellisen kirjoittamisen alueella. Asiantuntijan tieteellinen kirjoittaminen on luovaa toimintaa, josta syntyy uusia ajatuksia ja näkökulmia. Ne tallentuvat kirjoituksiksi. Tämä mahdollistaa ajatuksiin palaamisen, niiden uudelleen työstämisen ja kriittisen tarkastelun. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 296, 302.) Yliopistossa opinnäytetyön ohjaaja kirjoittaa usein itsekkin tieteellistä tekstiä ohjattaessaan opinnäytetyöntekijää tieteenalan kirjoittamistapaan. Ammattikorkeakoulussa tieteellinen kirjoitustyyli saattaa syntyä vasta opettajan jatkotutkimuksen aikana, varsinkin jos omasta pro gradu -työstä on kulunut jo aikaa.

Aloittelevat kirjoittajat lukevat samalla tyylillä kuin kirjoittavat eli käsittelevät asioita tekstin mukaisessa järjestyksessä ja huomioivat irrallisia asioita kokonaiskuvan kustannuksella. Asiantuntijakirjoittajat rakentavat lukiessaan tietopohjaa liittämällä asioita toisiinsa ja muodostamalla opiskelemastaan kokonaiskuvan (Scardamalia & Bereiter 1991). Aloittelijan kehittyessä asiantuntijaksi

hänen kirjoittamistaitonsa kehittyä tiedon muokkaamisen suuntaan. Kirjoittaminen alkaa tuntua haastavalta ja vaikealta. Aloittelevalle kirjoittajalle riittää, että kirjoittaa ylös, minkä tietää, mutta kehittyminen tuo tarpeen muokata ja kehitellä tietoa sekä uusia ajatuksia ja näkökulmia. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 303–304.) Opinnäytetyön ohjauksessa on oleellista, tunnistavatko ohjaajat nämä vaiheet ohjattavissaan eli muuttavatko he ohjaustaan kirjoittajan kehittyessä kirjoittajana. Yksi suurimmista ongelmista tieteellisen kirjoittamisen kehittämisessä on, etteivät yliopiston arviointimenetelmät, varsinkaan luentokuulustelut ja kirjatentit, riittävästi harjoituta tieteelliseen kirjoittamiseen. Kirjoittamista on yliopistoissa käytetty testaamiseen sekä tenttaamiseen ja niiden välinen tiivis yhteys on vähentänyt opiskelijoiden kiinnostusta ja innostusta kirjoittamiseen. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 314.) Sama pätee ammattikorkeakouluihin.

Bereiteristä ja Scardamaliasta (1986; 1987; 1991) kirjoittamisongelmat johtuvat kirjoittamisstrategian muuttumisesta ja kehitymisestä. Aloittelevalle kirjoittaminen on helppoa ja mutkatonta, mutta asiantuntijakirjoittaja työskentelee tietojensa ja taitojensa ääri rajoilla, luodessaan uutta tietoa ja vaatiessaan itseltään laadullisesti parempia tekstejä. Boice (1990) tutki yliopisto-opettajien kirjoittamisongelmia ja hänen mielestään tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet johtuvat tavasta, jolla tieteellistä kirjoittamista on opetettu. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 305.) Sekä yliopiston, että ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaaja on käynyt läpi saman polun, eli hän on opetellut kirjoittamaan tieteellistä tekstiä.

Boicen (1990) mukaan tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa tulisi enemmän rohkaista ja kannustaa kirjoittamistaitoon sekä kiinnittää tarkempaa huomiota kirjoittamisongelmiin ja niiden taustasyihin. Boicen mukaan yleisimpiä kirjoittamisongelmien syitä ovat seuraavat. *Voimakas itsekritiikki* vaikeuttaa kirjoittamista luonnosteluvaiheessa, jolloin tekstiä pitäisi saada paperille. *Epäonnistumisen pelkoa* tunteva kirjoittaja aristelee tilannetta, jossa on todella yrittänyt ja panostanut mutta silti epäonnistunut. *Perfektionismi* liittyy epäonnistumiseen. Joku pelkää virheitä ja osoittautumistaan keskinkertaiseksi kirjoittajaksi. *Viivyttely* eli prokrastinaatio liittyy alhaiseen frustraation sietoon ja helpolla periksi antamiseen. *Aikaisemmat kokemukset*, erityisesti negatiiviset, ovat usein kirjoittamisongelmien takana ja leimaavat kirjoittajan. *Mielenterveysongelmilla* on yhteys kirjoittamisongelmiin. *Työskentelytavoilla* on suuri merkitys kirjoittamisessa. Monet ongelmat johtuvat huonoista kirjoitusolosuhteista ja työskentelytavoista. Monelle akateemiselle kirjoittajalle *aikapula* on ongelma. Kirjoittamisvaikeuksien taustalla nähdään samat psyykkiset prosessit kuin opiskelussa tai erilaisissa tehtäväsuorituksissa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 305–307.) Opinnäytetyö yliopistossa on aina kirjallinen työ (Hakala 1999) ja jos ei osaa kirjoittaa, opinnäytetyön tekeminen ei onnistu. Voitaisiin kysyä, mihin menevät ne opiskelijat, jotka eivät osaa kirjoittaa. Yliopistosta ei kirjoitustaidoton pääse läpi. Kirjoitetuilla opinnäytetöillä on siellä pitkät perinteet. Ammattikorkeakouluissa ohjaajat ovat myös akateemisen opinnäytetyön tehneet, joten heille saattaa olla luonnollista vaatia opinnäytetyö kirjallisessa muodossa. Tällöin kirjoittamisen ongelmat ovat samat kuin yliopistoissakin. Stenvall (1999) tarkasteli, minkä tyyppisiä opinnäytetöitä ammattikorkeakouluissa tehtiin ja 40 % oli kirjallisia töitä, mikä tukee edellistä oletusta. Yliopistossa perustutkintoaan suorittavalla on enemmän aikaa kehittyä tutkijana ja tieteellisenä ajattelijana sekä kirjoittajana, kuin ammattikorkeakoulussa, josta pitää valmistua kolmessa ja puolessa vuodessa. Ammattikorkeakouluissa olisi mahdollista kehittää ei-kirjallisia opinnäytetöitä, jotka erottaisivat ne selkeästi yliopistoista. Ohjaajat ovat persoonina erilaisia, ja ohjaustapa riippuu ohjaajan omasta tavasta tuottaa tieteellistä tekstiä.

Björk ja Räisänen (1996) erottavat neljä erilaista opinnäytetöiden tekstityyppiä. *Kausaalianalyysissä* selvitetään asian tai tapahtuman syytä vastaamalla kysymykseen miksi. *Ongelmanratkaisussa* ongelma ratkaistaan vastaamalla kysymykseen miten. *Argumentaatioissa* esitetään mielipide tai väite tai otetaan kantaa johonkin asiaan. *Yhteenvedossa* on tiivistelmä tekstistä ilman kommentointia tai arviointia. Tekstit voivat sisältää useita tekstityyppejä. Tekstityypit edustavat keskeisiä kielellisiä toimintoja, eivätkä ne ole tieteenalaan sidottuja kuten tekstilajit (genres). Tekstilaji on laajempi käsite kuin tekstityyppi. Tekstilajeja ovat muun muassa novelli, näytelmä, sanomalehtiartikkeli, tutkielma ja tieteellinen artikkeli. Tekstilajit määräytyvät tieteenalojen ja kulttuurien sisällä (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 311), eli tieteenalojen tekstit eroavat toisistaan. Tekstityyppitietoisuus kehittää kirjoittamisen taitoja, sillä sisällön lisäksi kirjoittaja analysoi tietoisesti ilmaisukeinojaan samalla tavalla kuin tietoa muokkaava asiantuntijakirjoittaja (Bereiter & Scardamalia 1987), jolle kirjoittaminen on ongelmanratkaisuprosessi (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 311), tai oman tieteenalan tuntijaksi hyväksymisriitti.

Yliopisto tarjoaa tutkimukseen perustuvaa tietoa, ja opettajat edustavat asiantuntijuutta tieteenalalla, jonka piirissä he tekevät tutkimusta. (Wager 2003, 428.) Myös ammattikorkeakouluissa tutkimus on nousemassa tärkeälle sijalle, eli yliopisto ja ammattikorkeakouluopettaja ovat lähentymässä toisiaan. Perinteisesti tutkimustyötä on pidetty kutsumustyönä, jolle antaudutaan intohimosta ja sisäisestä pakosta. Akateemisen kulttuurin yksi leimallisimpia piirteitä on akateemisen vapauden ihanne, jolla tarkoitetaan niin tutkimuksen, opetuksen kuin opiskelun vapautta (ks. Ylijoki 1998). Akateeminen kulttuuri korostaa tutkimuksen ensisijaisuutta ja sen korkeampaa statusta verrattuna opetukseen ja hallinnollisiin tehtäviin. Käytännössä opetustyö vie kuitenkin suuren osan tutkijaopettajien ajasta ja vain harva pystyy tutkimaan lukukausien aikana. Jos työtehtävät koetaan lisäksi toisiaan hajottavina, työn tarkoitus voi tuntua epäselvältä. (Wager 2003, 436.) Opinnäytetöiden ohjaus saattaa tuntua yliopisto-opettajasta mielekkäämmältä kuin opettaminen, sillä opinnäytetyöt ovat lähempänä tutkimusta kuin perinteinen opetus. Toisaalta on muistettava, että opinnäytetöiden ohjaus on myös opettamista. Ohjaus on parhaimmillaan lähellä työnohjauksen tai mentoroinnin toimintamuotoja, jolloin opiskelijan tutkijaidentiteetti voi kehittyä ja vahvistua vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa. (Wager 2003, 439.) Ammattikorkeakoulussa taas opettajuus on arvossaan eli opinnäytetöiden ohjaus voi tuntua vähemmän mielekkäältä kuin yliopistossa. On myös syytä muistaa, että hyväksi ohjaajaksi ei synnytä, vaan tähän tärkeään rooliin kasvetaan harjoituksen, koulutuksen ja reflektiivisen analyysin kautta. Yliopistollinen virka, kuten professuuri, ei takaa ohjaajan pätevyyttä. Aivan kuten asiantuntijuutta yleensä myös ohjaustaitoja tulee tietoisesti ja jatkuvasti kehittää (Lindblom-Yläne & Wager 2003, 324) sekä ammattikorkeakoulussa että yliopistossa.

Niemi (1995) tutki opettajien ammatillista kehittymistä. Keskeisiä osatekijöitä olivat opettajan valmius jatkuvaan tiedonhankintaan, omakohtaisesti omaksuttu ja sisäistetty tieto- ja tiedepohja sekä monien erilaisten käytännön taitojen joustava soveltaminen omassa työssä. Niemi (1995) jakaa Hubermanin mallin mukaan opettajan kehitysvaiheet opettajavuosien aikana tapahtuviin mahdollisiin kehityspolkuihin ja uravalintoihin. Opettajan kehityksessä ovat mahdollisia 1) hengissä selviäminen ja löytäminen, 2) vakiintuminen, 3) seesteisyys tai konservatiivisuus, 4) irrottautuminen tai katkeruus. (Lindblom-Yläne, Nevgi & Kaivola 2003, 469.) Se, miten nämä luonnehdinnat vaikuttavat tutkimuksen vastaajien mielipiteisiin opinnäytetyönohjauksesta, tai miten vastaaja itsensä määrittelee, ei ole tutkimuksessa erikseen todettu. Epäilemättä vastaajan kehitysvaiheella on kuitenkin ollut jokin vaikutus annettuihin vastauksiin. Edellä esitellyissä ammatillisen kehittymisen malleissa on tarkasteltu yleisen koulutuslaitoksen opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita, mutta

samanlaisia vaiheita on tunnistettavissa myös yliopisto-opettajan ja ammattikorkeakouluopettajan ammatillisessa kehityksessä. Jos yliopisto-opettaja ei ole uransa aikana mielekkäästi yhdistänyt opetusta ja tutkimusta, hän voi kokea opetustyön vieneen liikaa aikaa arvokkaammalta tuntuvalta tutkimustyöltä, ja hän katkeroituu. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 470.) Miten yliopisto-opettaja katkeroiduttuaan pystyy ohjaamaan muiden opinnäytetöitä tai tutkimuksia? On muistettava, että ammattikorkeakouluissa opettaja on opinnäytetöissä tai vastaavissa hankkeissa pedagogi, aluekehitysvaikuttaja, tutkija ja kehittäjä. Näiden kolmen roolin integrointi edellyttää verkottumista ja kumppanuuksien rakentamista osajien kesken. (Raij 2003, 55.) Ammattikorkeakoulussa opettajan rooli on moninaisempi kuin yliopistossa. Todellisten opetusongelmien ratkaiseminen voi vaatia usean vuoden kehittämistyön. Pitkäaikaiset kokemukset ovat erityisen tärkeitä silloin, kun opettajat uudistavat tietojaan ja taitojaan, opettaakseen tavoilla, jotka tukevat opiskelijoiden sitoutumista monimutkaista päättelyä ja korkeatasoista ajattelua edellyttävään oppimiseen (Clark & Florio-Ruane 2001; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 470), kuten opinnäytetyön ohjauksessa tarvittaviin taitoihin.

Vielä 1990-luvun loppupuolelle ohjaus kuvattiin opetussuunnitelmien perusteissa omana kokonaisuutenaan, toiminnallisella tasolla. Ohjausta tarkasteltiin ensisijaisesti ohjaajan toimenkuvan kautta. Ohjaus erotettiin opetuksesta ja oppimisen ohjaamisesta. Ohjaus oli ikään kuin oppiaine muiden aineiden joukossa. (Vuorinen & Sampson 2000, 50.) Opinnäytetyön ohjaus saattoi edellisen pohjalta tuntua muusta opetuksesta erilliseltä toiminnolta. Vuorisen ja Sampsonin (2000) mielestä yksikötasolla tarvitaan yhteistä näkemystä toimintatavoista, työnjaosta, resursoinnista ja hallinnosta, jos ohjausta pidetään keskeisenä osana oppimis- ja työympäristöjen kehittämistä. Oma kokonaisuutensa on ohjauksesta vastaavan henkilöstön koulutus ja tuki (Vuorinen & Sampson 2000, 51) opinnäytetyön ohjaajille.

Opinnäytetyön ohjaajissa on ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa eroja (Taulukko 6.). Eroja voidaan nähdä ohjaajien lakisääteisissä pätevyyksissä. Ohjaajien sidosryhmäkytköksillä ja tutkimuksiin sidottujen budjettien käytössä on eroja. Pedagogiset pätevyysvaatimukset eroavat, kuten myös tieteenalakohtainen kommunikointi. Opinnäytetöiden ohjeistus ja tieteenalakeskeisyys eroaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ohjaajien välillä. Eroa on myös tutkimusten tieteidenvälisyydessä. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opinnäytetöiden ohjaajilla on erilainen suhde tutkijuuteen, opettajuuteen, ammatillisuuteen ja tieteellisyuteen. Näitä edellä esiteltyjä reunaehtoja sekä eroja on koottu taulukkoon (Taulukko 6).

Taulukko 6. Opinnäytetyön ohjauksen reunaehto-eroja

Ammattikorkeakoulu	Yliopisto
<p style="text-align: center;"><i>Ohjaajan pätevyys</i></p> <p>Opinnäytetöiden ohjaajista vain yliopettajalla on lakisääteisen pätevyuden vaatima jatkotutkinto, lisensiaatti tai tohtori (Asetus1995/256). Jatkotutkintoa ei vaadita rehtorilta tai koulutuslajohtajalta, jotka vastaavat budjetista.</p>	<p>Yliopistossa opinnäytetöistä vastaa viime kädessä professori (Hakala 1996, 8), joka pääsääntöisesti on tohtori tai dosentti. Opinnäytetöitä ohjaavat muutkin kuin professorit ja dosentit. Yliopistollinen virka, kuten professuuri, ei takaa ohjaajan pätevyyttä. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 324)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Sidosryhmät ja tutkimusten budjetti</i></p> <p>Ammattikorkeakoulussa tutkimus ei ole sidosryhmistä vapaata (Alanen 2002, 180), vaan tutkimusten rahoitus kulkee usein koulutuslajohtajan tai rehtorin kautta. Tutkimus ja tutkimuksen budjetti eivät usein ole saman henkilön käsissä.</p>	<p>Yliopistossa tutkimustyötä tekevä voi itsenäisesti hakea omat rahoituslähteen- sä saatuaan esimiehensä suostumuksen. Tutkimus ja tutkimuksen budjetti ovat usein saman henkilön käsissä. Professori vastaa yksikkönsä budjetista.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Pedagogiset taidot</i></p> <p>Opettajilta, lehtoreilta ja yliopettajilta vaaditaan pedagoginen pätevyys, eli kasvatustieteelliset, 35 opintoviikon opinnot. (Asetus 1995/256) Opinnäytetyön ohjaaja on pätevä opettaja. Ammattikorkeakoulussa opettajan pätevyys (pedagogiset opinnot) on lakisääteinen.</p>	<p>Yliopistoissa pätevyädytään tutkimuksia tekemällä tai tutkimusryhmän toimintaan osallistamalla ja tieteellisiä julkaisuja tuottamalla. (Wager 2003, 447) Opinnäytetyön ohjaaja on pätevätyössä tai pätevä tutkija. Yliopistossa ei vaadita pedagogisia taitoja, mutta konsistorin päätös painottaa viran täytössä pedagogisia opintoja. (Levander 2002, 482)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Tieteenalakohtainen keskustelu</i></p> <p>Ammattikorkeakoulussa tieteenalan keskustelu jää vähäiseksi, sillä yhden koulutusalan opetustehtävissä toimivat eivät välttämättä edusta samaa tieteenalaa. Kasvatustiede yhdistää opetuksellisesti, mutta ei välttämättä yhtenäistä tieteenalan käsitteistöä (Stenvall 1999, 34)</p>	<p>Yliopistossa tieteenalan keskustelua käydään usein samaa tieteenalaa edustavien ja tutkivien henkilöiden kesken. (Vadén 1999, 37) Käsitteet ovat tuttuja ja tieteenalalle ominaisia. (Löytty 1999, 14; Ylijoki 1999, 17) Opinnäytetöissä käsitteet seuraavat tieteenalaa.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ohjeistus opinnäytetöihin</i></p> <p>Opinnäytetyöohjeet ovat kompromisseja yhden ammattikorkeakoulun sisällä toimivien henkilöiden käsityksistä hyvästä opinnäytetyöstä. (Stenvall 1999, 12.) Ohjeet ovat väljiä, sisältääkseen monialaisen ammattikorkeakoulun kaikki tieteenalat. Opinnäytetyöohjaaja käyttää väljästi tai tiukasti oman ammattikorkeakoulunsa ohjetta tehdä opinnäytetöitä.</p>	<p>Opinnäytetyöohjeet seuraavat tieteenalan traditioita. (Hakala 1996, 39.) Ohjeet ovat tarkkoja ja samassa linjassa samalla tieteenalalla toimivien kanssa. (Lehman 1990; Niemelä, Lagerpetz & Näätäinen 1991) Opinnäytetyöohjaaja osaa oman tieteenalansa opinnäytetyötavan. (Liljeström 1999, 101) Yliopistossa ohjaaja pitäytyy alansa tapaan tehdä opinnäytetöitä. (Aittola 1995, 63)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Tieteenalakeskeisyys</i></p> <p>Opinnäytetyön ohjaaja tuntee ammattikorkeakoulunsa, tieteenalansa ja kasvatustieteen tavat tehdä opinnäytetyötä. (Salminen 2002, 358.)</p>	<p>Yliopistossa opinnäytetyön ohjaaja tuntee yleensä vain yhden eli oman tieteenalansa tavan tehdä opinnäytetöitä. (Vadén 1999, 39; Hakala 1996, 203)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Poikkitieteellisyys</i></p> <p>Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaaja tuntee yliopiston ja ammattikorkeakoulun tavan tehdä opinnäytetöitä. Opinnäytetyön ohjaajalla on tieteenalansa perus- tai jatkotutkinto ja kasvatustieteelliset 35 opintoviikon opinnot (Asetus 1995/256)</p>	<p>Yliopistossa opinnäytetyön ohjaaja ei useinkaan tunne ammattikorkeakoulujen tapaa tehdä opinnäytetöitä. Yliopistossa opinnäytetyön ohjaajalla on oman tieteenalan jatkotutkinto.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Opettaja vs. tutkija</i></p> <p>Ohjaaja on ammattikorkeakoulussa lähempänä opettajaa kuin tutkijaa. (Amkota-taulukko 2002.)</p>	<p>Ohjaaja on yliopistossa lähempänä tutkijaa kuin opettajaa. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 473; Wager 2003, 428.)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Tieteellisyys vs. ammatillisuus</i></p> <p>Ohjaajalle on tärkeää ohjata ammattikorkeakoulun tapaan tehdä opinnäytetyö (Vilka & Airaksinen 2003, 9)</p>	<p>Ohjaajalle on tärkeää ohjata tieteenalan tapaan kirjoittaa. (Hakala 1999; Jokinen & Juhila 2002, 110; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003)</p>

3 AKATEEMISUUS JA OPINNÄYTETÖIDEN OMINAISUUKSIA

Teorialla saatetaan organisoida ja selittää ilmiöitä. Teorian konnotaatio on tieto (body of knowledge), jonka avulla organisoidaan, kategorisoidaan, kuvataan, ennustetaan, selitetään ja muulla tavoin autetaan arvioitavan aiheen ymmärtämisessä ja hallinnassa. Teoriat tekevät sen monin tavoin, kuten etsimällä muuttumattomia lakeja, käyttämällä määrittelyjä ja aksioomia, joiden perusteella voidaan tehdä testattavia ennakko-oletuksia, ja kuvailemalla kausaaliprosesseja, jotka vaikuttavat asioiden suhteisiin. (Shadish, Cook & Leviton 1991, 30.) Teoria sisältää johdonmukaisen väittämäjoukon, joka esittää systemaattisen näkemyksen todellisessa elämässä ilmenevästä ilmiöstä. Väittämät tunnistavat, erottelevat ja kuvaavat ilmiötä sekä määrittelevät ilmiöiden suhteiden luonnetta. Teoriaa käytetään organisoimaan ja ohjaamaan ajatuksia ja toimintoja. (Sidani & Sechrest 1999, 2.) Perinteinen teorian määritelmä on, että teoria muodostuu joukosta lakeja, jotka systematisoivat jotakin ilmiöaluetta koskevat empiiriset säännönmukaisuudet (Niiniluoto 1980; Saari 2002, 86). Tälle tutkimukselle keskeinen käsite on akateeminen noste, jonka kautta opinnäytetöiden eroja ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa tutkitaan. Opinnäytetöiden ominaisuuksien avulla conjoint-korteissa käytetyt attribuutit käsitteellistetään ja saadaan yhteismitallisiksi. Samalla saadaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt verrannollisiksi keskenään. Seuraavassa alaluvussa lähestytään ensin akateemista nostetta, sitten ammattikorkeakoulunostetta ja lopuksi opinnäytetöiden ominaisuuksia.

3.1 Akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste

Saaren (2002) mukaan ”yleisenä näkemyksenä on totuttu siihen väittämään, että kasvatustieteillä ei ole omia teorioita, vaan ne ovat muilta tieteenaloilta lainattuja. Tutkimusten taustalla on kuitenkin aina teoreettista tarkastelua, johon tarvitaan vähintään käsitteiden määrittelyä. Teoreettisten lähtökohtien – erilaisten olettamusten varassa sekä arvioinnissa että tutkimuksessa joka tapauksessa toimitaan”. (Saari 2002, 85.) Tässä alaluvussa lähestytään käsitteitä ammattikorkeakoulunoste ja akateeminen noste. Ammattikorkeakoulun professionaalisuutta, ammattikorkeakoulunostetta sekä akateemista nostetta tarkastellaan omissa alaluvuissaan. Akateemista nostetta ja ammattikorkeakoulunostetta tarkastellaan heilurina, jonka erilaiset voimat saavat heilumaan. Näitä Suomen korkeakoulujärjestelmään liittyviä näkökulmia eli heilurin liikkeelle saattavia voimia tarkastellaan alaluvun lopussa.

3.1.1 Profioiden synty

Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän rakenteellinen perusarkkitehtuuri määriteltiin jo vuonna 1990. Sen mukaan ammattikorkeakoulut tulisivat olemaan usean oppilaitoksen yhtymiä. Uudistus ei ainoastaan yhdistänyt oppilaitoksia vaan tavoitteli niiden tason nostoa. Tavoitteena oli luoda yliopistojen rinnalle toinen korkeakoululaitoksen haara. Ammattikorkeakoulut edustaisivat akateemisten yliopistojen vastapainona professionaalisempaa suuntautumista. (Lampinen 2001, 230.) Konttisen (1991, 28) tutkimuksessa professionaalinen järjestelmä -käsitteen osatekijöinä ovat 1) professionaalisen kerrostuman määrällinen kokoonpano, 2) professioiden keskinäiset statusasemat, 3) yliopisto- ja korkeakouluinstituutio sekä muut valtion ja yksityiset professionaaliset koululaitokset. Yksittäiset professiot ovat kokonaisuuden osa. Kenttä on näyttämö, jossa etuoikeudet ja status ovat jatkuvan kamppailun kohteena. Kokonaisuus rakentuu yhteydessään yhteiskuntaluokkiin, ja kehityskulku yhteydessä valtiobyrokraatiaan. Konttisen (1991, 29) mukaan Englanti ja Yh-

dysvallat edustavat kansalaisyhteiskuntakeskeistä kehitystietä, mutta Saksan ja Suomen historiassa valtiobyrokratia on muodostanut ydininstituution, josta muut lohkot ovat riippuvaisia. Tätä tukee se, että yliopistot ovat valtiojohtoisia ja ammattikorkeakoulut kuntien ja yksityisten säätiöiden johtamia. Kuitenkin, vaikka rahansäätelymekanismi kulkee kahta eri reittiä, opetusministeriö odottaa kummaltakin duaalimallin korkeakoululta alueellista vaikuttamista.

Konttisen (1991) mukaan uusweberiläinen suuntaus määritteli profession ammatilliseksi monopoliksi, jonka ammatillinen ryhmä on paljolti itse aikaansaanut. Inga Hellberg (1978) määritteli profession tieto- ja ammattimonopoliksi (Konttinen 1991, 13–14). Suuntaus on tähän monopoliin sekä niihin strategioihin ja taktiikoihin, joilla saavutetaan ja ylläpidetään etuoikeutetun aseman taakaava monopoli erikoistuneiden palveluiden markkinoilla. Lähtökohtana ja teoreettisena kulmakivenä on Max Weberin sosiaalisen sulkemisen (social closure) teoria. Sosiaalisen sulkemisen perusajatuksena on jäsenten liittoutuminen niukkojen etujen saavuttamiseksi. Koska materiaaliset edut ja muut sosiaaliset palkinnot ovat niukkoja, ne voidaan hankkia tietyille ihmisjoukkoille vain sulkemalla muut niiden ulkopuolelle. Muiden poissulkemiseksi tarvitaan tehokas kriteeri. Modernit professiot turvautuvat erikoiskoulutukseen ja tutkintoon; oikeus ammattitoimintaan ja siihen liittyviin sosiaaliin palkintoihin rajataan koulutuksen ja tutkinnon suorittaneille. (Konttinen 1991, 14.) Tämä samainen sosiaalinen sulkeminen näkyi myös ammattikorkeakoulun syntyvuosina 1991. Ammattikorkeakoulut haluttiin sulkea pois akateemisesta maailmasta (Norsdröm 1998), kun professorit vastustivat ammattikorkeakoulujen tuloa. Kyseessä oli ammattikorkeakoulujen sosiaalinen sulkeminen korkeakoulumaailmasta, tarkemmin sanottuna yliopistojen tiedekuntien halu vastustaa korkeakoulustatuksen järkkymistä.

Ruostetsaaren (1992) tutkimuksessa tuotiin esille suomalaisen yliopistomaailman eliittialat. Hän esitti eliittialoiksi lääketieteen, oikeustieteen, teknilliset ja kauppatieteet. Näille aloille on vaikeinta päästä opiskelemaan. Lääketiedettä ja oikeustiedettä ei ole ammattikorkeakouluissa, eli sosiaalinen sulkeminen on onnistunut ainakin näillä tieteenaloilla ammattikorkeakouluista. Insinööritieteitä ja kauppatieteitä voi ammattikorkeakouluissa opiskella muiden tieteiden kanssa tasavertaisesti. Voidaanko ammattikorkeakouluja kutsua tasavertaisiksi, vai näkyvätkö eliittialat ammattikorkeakouluissa samoin kuin yliopistoissa? Kaikilla opettajilla on selkeä virkavuosiin, pätevyysiin ja koulutusalaan sidottu palkkansa, mutta ekonomeilla ja insinööriopettajilla on omat palkkataulukonsa, jotka ovat muiden opettajien palkkataulukkoja korkeammat. Yliopistojen eliittialat näkyvät siis myös ammattikorkeakouluissa.

Jaraus (1990, 9) määrittelee professionalisaation ammatillisen järjestelmän muutokseksi, jolla hän tarkoittaa professioiden vahvistumista työelämässä ja professionaalisten ammatinharjoittajien määrän kasvua yhteiskunnassa. Hannes Siegrist (1990, 177) määrittelee professionalisaation yleisesti prosessiksi, jonka kuluessa ammatista tulee professio. Siegrist kuitenkin huomauttaa, että erilaisista teoreettisista lähtökohdista suuntautuneet tutkijat ovat tarkoittaneet käsitteellä eri asioita. (Konttinen 1991, 15.) Profioiden muodostukselle ja kehitykselle eli professionalisaatiolle on sekä Englannissa että Yhdysvalloissa ollut ominaista ammatillisten ryhmien suuri merkitys tietyissä historiallisissa avainvaiheissa. Järjestäytyneet ammatilliset ryhmät toimivat aktiivisesti saavuttaakseen profession statuksen ja siihen liittyvät etuoikeudet. Ne kehittivät myös itse institutionaalista ammatillista erityisharjaannusta ja siihen liittyvää koulutusta sekä vakuuttelivat suurta yleisöä ja valtiollisia päätöksentekijöitä pätevydestään erikoistuneiden palveluiden tuottajina. Ammatillisia ryhmiä on tulkittu samanaikaisesti sosiaaliseen kohoamiseen suuntautuvina ja ammatillisen monopoliaseman tavoitteluna. Siegrist (1990) on nimittänyt tätä kehityskulkua osuvasti professionalisaa-

tioksi alhaalta päin (professionalization from below). Erikoistuneiden palveluiden markkinat olivat angloamerikkalaisessa kehityskulussa modernien professioiden synnyn keskeinen näyttämö. Yleisemminkin kansalaisyhteiskunnan alue oli määräävä, ja valtion merkitys jäi kontinentaaliseen kehityskulkuun verrattuna toissijaiseksi ja luonteeltaan enemmänkin legitimoivaksi kuin organisoivaksi. (Konttinen 1991, 15–16.) Akateeminen noste -käsite on samankaltainen Siegristin alhaalta päin professionalisaatioksi -käsitteen kanssa. Se tarkoittaa sosiaalista kohoamista ammatillisten ryhmien keskuudessa.

Professionalisaatio ylhäältä päin (professionalization from above) näkyy Saksassa ja Ranskassa. Näissä maissa professionaalisten ammattien muotoutumista sääteli voimakas byrokraattinen valtio, joka kontrolloi, legitimoiti ja organisoiti koulutussisältöjä sekä pätevyysvaatimuksia. Korkeampi koulutusjärjestelmä oli valtion tiukassa määräysvallassa ja se organisoiti professionaalisten ammattien koulutuksen ja yhtenäisti tutkinnot. (Konttinen 1991, 16.) Professionalisaatio ylhäältä päin näkyy Suomessa valtion rahoituksen ohjaamistavassa yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin tai ainakin ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön välisissä kehityskeskusteluissa sekä yliopistojen tutkimusmäärärahoissa. Bolognan julistus (Liite 1) tukee myös tutkintojen yhtenäistämistä ja mahdollisesti valtion toivomaa kontrollia.

Vastakohtana angloamerikkalaisen kehitystien kansalaisyhteiskunta- tai markkinakeskeisyydelle on kontinentaalissa kehitystiessä keskeiseksi tullut valtio (Konttinen 1991). Markkinointi on mielletty enemmän ammattikorkeakoulujen tavaksi kertoa itsestään, ja yliopistot taas ovat perustaneet oman toimintansa siihen, että sitä ei tarvitse markkinoida ja että kaikki kaupallisuus on pahasta. Tässä saattaisi olla kyse soveltavan tutkimuksen ja perustutkimuksen ristiriidasta, jos soveltavassa tutkimuksessa on tilattu ja elinkeinosta lähtevä aihe, mutta yliopistojen tutkimus on rahoituksesta vapaata, eli valtion kustantamaa ja siten elinkeinon tai kenttään kiinnittymätöntä. Ammattikunnat eivät kuitenkaan ole sisäisesti yhtenäisiä kollektiiveja. Ne koostuvat, kuten Bucher ja Strauss (1961) sanovat, erilaisista ryhmistä, tavoitteiltaan enemmän tai vähemmän toisistaan eroavista segmenteistä, jotka käyvät kamppailua kentän hallinnasta. Modernin profession osalta professionaalisen järjestön hallinta yleensä merkitsee myös kentän hallintaa (Konttinen 1991, 17), jolloin kapea-alainen keskittyminen vain yhteen tapaan toimia heikentäisi myös kentän hallintaa.

Aristokratia samoin kuin muutkin traditionaaliset ryhmät tai niiden osat voivat menestyksekkäästi torjua nousevien ryhmien kasvua, toisin sanoen pitkittää vanhan järjestyksen säilymistä, tai ne voivat itse sopeutua yhteiskunnan uusiin tendensseihin. Perusstrategioita on kaksi, joita voi toteuttaa myös rinnakkain: a) ryhmän asemaa hierarkiassa alhaalta päin uhkaavien ryhmien nousun torjuminen sekä b) sopeutuminen kiinnittymällä nouseviin ryhmiin ja valtaamalla nousevia ryhmiä tai sektioita. Parkinin (1979) dikotomia soveltaen edellinen strategia on alaspäin suuntautuvaa sulkemista (exclusion); jälkimmäinen strategia on samalla kertaa sekä alaspäin suuntautuvaa poissulkemista että jossakin suhteessa etuoikeutettujen ryhmän aseman anastamista (usurpation). Anastamisen kautta sulkemisesta on kyse myös silloin, kun nousevat ryhmät suistavat vallasta perinteisiä ryhmiä. Vanhan järjestyksen koulutuksellisilla kvalifikaatioilla ei useinkaan ole merkitystä profession statuksen, sosiaalisten ja taloudellisten palkintojen kannalta, elleivät ne kytkeydy johtavan luokan välittömiin etunäkökohtiin. Profession asema on vahva, kun profession jäsenyys on samalla merkki kuulumisesta johtavaan statusryhmään. Johtava luokka ikään kuin luovuttaa statustaan ja privilegioitaan kyseiselle professionille tai sen osaryhmälle. Mainitun yhteyden puuttuminen merkitsee usein profession alhaisempaa statusta ja ylipäättään proletaarista luonnetta sekä pakottaa kehittämään ja vahvistamaan etuoikeuksiin ja statukseen nojaavaa pätevyyttä. Vanhan järjestyksen hei-

ketessä ja murtuessa profession määräytymisessä tapahtui radikaali muutos: syntyperä virallisena legitimoivana periaattina syrjäytyi ja tilalle tuli yksilöiden muodollinen tasavertaisuus yhdistettynä muodolliseen vapauteen. Muutos välittyi professioihin aikaisemman periaatteen rinnalle ja vihdoinkin vallitsevaksi käytännöksi muodostui kilpailu, jossa sosiaalisia palkintoja tavoiteltiin kvalifikaatioiden rationaalisilla pätevyyksillä. Profession edustajien oli asemaa tavoitellessaan vedottava hankintuihin ominaisuuksiin synnynnäisten asemasta. Prosessiin kytkeytyi kvalifikoitujen palveluiden markkinoiden olennainen kasvu. Vaikutus on vastavuoroinen: uusissa suhteissa professiot edistivät itse uuden periaatin vahvistumista, koska niiden menestys tuli siitä riippuvaiseksi. (Konttinen 1991, 20–23.) Professiot voivat erottua myös koulutuksen kautta. Koulutuksessa ammatillinen 'training' -tehtävä olisi Westermarckin (2002) mukaan järkevää jättää ammattikorkeakouluille ja yliopistojen keskittyä 'education' -tehtäväänsä omien arvojen pohjalta. Opinnäytetöissä se näkyisi ammatillisen osaamisen ja tieteellisen sivistyksen erona. Markkinoille näkyisi selkeä viesti, minkälaisia opinnäytetöitä voisi odottaa yliopistoilta ja millaisia ammattikorkeakouluista. Toinen kysymys onkin se, ovatko korkeakoulut itse valmiita tällaiseen jakoon.

Englannissa profession kehityskulun alku- ja päätekohtia kuvaavat Elliotin (1972, 14–57) käsitteet statusprofessio (high status profession) ja ammatillinen professio (occupational profession). Statusprofessio viittaa nimensä mukaisesti professioon, joka saa korkean statusensa kiinteästä yhteydestään yhteiskunnan hallitsevaan luokkaan. Esimerkiksi 1700-luvun Englannissa statusprofessio tuki luokan habitusta, antoi luokkaan kuulumisen symbolit ja korosti yhteyttä yläluokkaan. Statusprofession jäsen sai professionaaliset oikeudet johtavan luokan osana. Ammatillinen professio taas rakentui ammatilliseen pätevyyteen. Koska ammatillisella professionilla ei ollut johtavan luokan etuoikeutettua asemaa luontaisestaan, ammatillinen pätevyys jäi etuoikeuksien ainoaksi perusteeksi. Statusprofessionalismin koulutustavoitteet eivät sisällä välineellisiä erityiskvalifikaatioita, vaan korostavat oppineisuutta ja siihen liittyen luokan kulttuurisymbolien välitystehtävää. Ammatilliselle professionalismille on tyypillistä välineellisen kvalifikaation, markkinoitavissa olevan specialiteetin, luominen. Vetoamalla kilpailijoita parempaan pätevyyteen etuoikeudet rajoitetaan erityisharjoituksen saaneille. Uusweberiläisen teoriaperinteen mukaan tarvitaan kriteeri, jonka perusteella kilpailevat ammatilliset ryhmät voi sulkea etuoikeutetun aseman ulkopuolelle. Kriteerinä voi olla koulutus tai tutkinto. Monopolin vakiinnuttamisen ydin perustuu teoreettiseen tietoon, jota professionaalinen ammattikunta kehittää. Onnistuakseen ammattikunta organisoituu sisäisesti professionaaliseksi järjestöksi. (Ks. Konttinen 1991, 24.)

Weberillä Kulturmensch-professionaali kytkeytyy läheisesti johtaviin yhteiskuntaluokkiin. Kulturmensch-intellektuellin koulutus liittyy kyseisen kerrostuman kulttuurisen laadun ja habituksen välittämiseen. Ammatillisrationaaliset ainekset (Fachwissen) olivat tällaisessa Kulturmensch-tyyppisessä koulutuksessa toissijaisia tai jopa kokonaan puuttuivat. (Konttinen 1991, 26.) Fachwissen-tietotyyppin ja vastaavasti Fachmensch-koulutustyyppin intellektuellin yleistymisen ja täydellistymisen Weber kytkee länsimaisen kapitalismin voittokulkuun ja siihen kytkeytyvään byrokratisoitumiseen. Talous ja byrokratia tarvitsevat käyttöönsä erikoistunutta asiantietoa ja ovat keskeisiä voimia muunnettuna koulutusta ammatillis-rationaaliseksi. Puhtaimmillaan tätä koulutustyyppiä edustavat tekniset korkeakoulut, kauppa- ja korkeakoulut ja muut vastaavanlaiset erikoistuneet ammattikorkeakoulut, mutta Fachwissen ja Fachmensch työntyvät ennen pitkää myös perinteiseen akateemiseen maailmaan. Luonteeltaan sääntymäisen (ständischen) kulttuuri-ihmisen koulutusidealin hävittämiseen osallistuu myös yhteiskuntaelämän demokratisoituminen muun muassa virkamiesten nimityskäytännön vaihtuessa virkamiesvaaliksi. Ristiriidan vanhan Kulturmensch- ja uuden Fachmensch-tyyppisen koulutuksen välillä Weber määritteli kaikkien aikansa perustavanlaatuisen kou-

lutusta koskevien väittelyiden taustalla piileväksi ydinkysymykseksi. Konttisen mukaan Fachwissen ja Fachmensch työntyvät ennen pitkää akateemiseen maailmaan, mutta silloin ei ole kyseessä enää pelkästään akateeminen noste, vaan jokin muu ilmiö tai käsite, sillä silloin eivät ammattikorkeakoulut matki yliopistoa, vaan toisinpäin. Kyseessä on ammattikorkeakoulunoste.

Elliotin statusprofessio korosti oppineisuutta ja siihen liittyvää kulttuurisymbolien välitystehtävää. Samansuuntaisesta ulossulkemisesta suomalaisen yliopiston ja ammattikorkeakoulun välilläkin on kysymys. Yliopisto pitää tiukasti kiinni monisatavuotisesta traditiostaan ja tutkintojenmyöntämisoikeudestaan. Kyse on lopulta professioiden suojaamisesta eli yliopisto suojaa omia tutkintojaan ja työpaikkojaan ammattikorkeakouluja vastaan.

Weberin mukaan akateemisissa traditioissa akateemisesti koulutetut oppivat käyttämään oman alansa käsitteitä. Opinnäytetöiden akateemisessa nosteessa voisi olla kyse kulttuuri-ihmisten koulutusideaalin hävittämisestä sen omin ase-in (vrt. Weber 1987). Konkretian edellyttäminen perinteiseltä tutkielmatyypiseltä opinnäytetyöltä kyseenalaistaa juuri perustutkimuksen tarpeellisuuden, sillä perustutkimus ei välttämättä suoraan tue käytännön tarpeita, mutta soveltava tutkimus tekee näin. Raivio oli Helsingin yliopiston avajaispuheessaan syksyllä 2002 syystä huolissaan, jos soveltava tutkimus nousee perustutkimuksen edelle tiedekorkeakouluissa. Silloin ennemmin tai myöhemmin tutkimusta ja tiedettä tehdään yliopistolla pelkästään yritysmaailman varoin. Kuitenkin ammattikorkeakoulut olisivat omiaan siihen. Valtion rahoituksen ohjaaminen yliopistojen tutkimuksiin ja yksityisen rahoituksen ohjaaminen ammattikorkeakoulujen tutkimuksiin jakaisi kentän ammatillisiin ja akateemisiin tutkimuksiin.

Weberin käsitteet Kulturmensch ja Fachmensch kytkevät professiot hänen modernin yhteiskunnan ja kulttuurin rationaalistumisteemaansa. Käsiteparin toinen osa, Fachmensch, kytkeytyy läheisesti uusweberiläiseen monopolinäkökuulmaan (ks. tarkemmin Konttinen 1988), kun taas Kulturmensch sijoittuu kokonaan sen tarkastelualueen ulkopuolelle. (Konttinen 1991, 25.) Myös tiede vahvistuu välineenä, keinona päästä tiettyyn konkreettiseen tavoitteeseen, siis intellektuaalisena tekniikkana laajassa mielessä (ks. Weber 1987, 27), mikä tuottaa alati vahvistuvan perustan eksperttityypiselle harjaannukselle.

Weber korostaa ammatillisia intellektuelleja rationaalistumisen edistäjinä. He tekevät sen omista etunäkökohdistaan. Viitaten Saksan tilanteeseen Weber sanoi, että ”kun me kaikilta tahoilta saamme kuulla vaatimuksen laillisen opetussuunnitelman ja erityisen tutkinnon luomiseksi, ei tämän takana tietenkään ole äkillisesti herännyt ’opiskelijano’, vaan halu kyseiseen ammattiasemaan pääsyn rajoittamisesta ja sen monopolisoinnista tutkintotodistusten haltijain taholta” (Weber 1980, 11). Tästä samasta tilanteesta Suomessakin oli kyse, sillä ylioppilassuma 1970-luvun puolivälissä oli osaltaan panemassa nykyistä ammattikorkeakoulua liikkeelle. Lukioden tehtävänä oli ja on yhä yliopisto-opiskeluun valmistaminen. Lukion käyneiden yliopistoon pääsyn täyttymättömille toiveille oli 70-luvulla tehtävä jotain. Suomessa kouluttautuminen vaikuttaa yhä työllistymiseen, eli Weberin sanoin kyseessä ei ole niinkään opiskelijano vaan ammattiasemaan pääsyn rajoittaminen ja monopolisointi.

Käsite statusprofessio näyttää Konttisen (1991) mielestä tietyssä suhteessa olevan Weberin Kulturmensch-käsitettä laajempi. Statusprofessioon ei väistämättä liity Kulturmensch-tyyppistä koulutusta, sillä Kulturmensch-professio on aina myös statusprofessio. Professio voi olla korkean statuksen professio luokkamerkityksessä myös ilman siihen liittyvää klassista koulutusta. Johtavaan luok-

kaan perustuva status voi kiinnittyä muihin sosiaalisiin rakenteisiin ja symboleihin. Mahdollinen on myös Kulturmensch- ja Fachmensch-tyyppisen koulutuksen yhdistelmä. (Konttinen 1991, 27; WuG 578.) Tätä viimeistä voisi kutsua ammattikorkeakoulumalliksi, jos statusprofessio kytkee yhteen korkean statuksen ja liittyy muihin sosiaalisiin rakenteisiin sekä symboleihin. Ammattikorkeakoulu ei välttämättä luo korkeaa klassista koulutusta, sillä 3,5 vuoden opiskeluaika voidaan käyttää vain tarkalleen rajattuihin opintoihin, eikä siihen liity akateemista vapautta ja asioiden sisäistämistä. Yliopistot ovat pitäneet kiinni akateemisesta vapaudestaan ja pitkistä valmistumisajoista (ks. Pöntinen 1999, 113). Opinnäytetöissä yliopistot edustavat traditionaalista tiedettä ja ammattikorkeakoulut käytännöllistä tietoa eli sivistystä ja käytäntöä rinnakkain. Mutta kuten Konttinen esittää, on olemassa myös edellisten yhdistelmä, jossa yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat samanlaisia. Opinnäytetöissä voi siis olla ala tai alue, jossa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työt ovat samanlaisia.

”Modernin profession syntykehitys voidaan käsittää myös näiden kahden perustyyppin välisenä taisteluna, jota statusprofessiot hallitsivat vanhan järjestyksen vielä vallitessa. Kapitalistisen talouden vahvistuminen ja yhteiskunnan byrokratisoituminen lisäsivät ammatillisten professioiden mahdollisuuksia. Välivaiheen tai tasapainotilanteen jälkeen tilanne kypsyi lopulta modernien ammatillisten monopolien yleistymiseen ja statusprofessioiden syrjäytymiseen. Muutos ei siis yleensä tapahdu kaksijakoisena, äkillisenä siirtymisenä tyyppistä toiseen, vaan sisältää usein pitkänkin välivaiheen, joka tavalla tai toisella edustaa kompromissia, kummankin tyyppin legitimoitua asemaa ja rinnanoloa. Usein siirtymävaiheessa syntyvä ammatillinen professio pyrkii hyötymään statusprofession kulttuurisesta pääomasta ja aktiivisesti säilyttämään ammatillisen specialiteetin rinnalla statusta nostavia kulttuurisia määreitä. Mutta kehityksen toisessa päätepisteessä kuitenkin odottaa traditionaalisen herruusrakenteen määreistä puhdistettu ekspertti, tämän päivän neutraali asiantuntija, Fachmensch”. (Konttinen 1991, 27.) Weberin teoriasta ei suoraan saa tukea opinnäytetöiden erilaisuuteen ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa, jos Konttisen tulkinta on oikea. Konttinenhan näkee ”kehityksen päätepisteessä neutraalin asiantuntijan, Fachmenschin”. Ennemmin kyseessä on hegelmainen heiluri, ei siis päätepiste vaan heilurin toinen heilahduspää, josta se saattaa lähteä jälleen liikkeelle.

Ammattikorkeakoulujen kohdalla puhutaan akateemisesta nosteesta, academic drift, eli siitä, miten ammattikorkeakoulut jäljittelevät yliopistoja. Onko käytetty käsite sitten niin yksisuuntainen, kuin annetaan ymmärtää, eli toistavatko ammattikorkeakoulut sokeasti kaikkea yliopistomaailmaan kuuluvaa? Vai olisiko mahdollisesti olemassa vastinpari kyseiselle käsitteelle, akateemiselle nosteelle, joka asettuisi toiseen vaakakuppiin?

3.1.2 Akateeminen noste

Akateeminen noste (academic drift) mainitaan useissa lähteissä Trown kehittämäksi käsitteeksi (Ahola 1996; Pratt 1997). Itse Trown vastaa näin (29.9.2003):

“Termiä ’teoria’ käytetään usein antamaan arvokkuutta tai merkittävyyttä verrattuna muihin ajatuksiin. Sattumalta eräät ajatukset ovat todella tehokkaita auttaen ymmärtämään todellisia näkökohtia yhdistyen johdonmukaisesti muihin ajatuksiin, jotka myös selittävät tai ennustavat toisia näkökohtia. Tässä tapauksessa käytän mielelläni termiä ’teoria’ kuvaamaan tehokkaiden selittävien tai ennustavien ajatusten verkostoa. Mutta tällaisia ei ole paljoa yhteiskuntatieteissä!

Sitten käsitteeseen (ei teoriaan) 'akateeminen noste'. Olen saattanut muodostaa sen. En tiedä, olenko käyttänyt sitä silloin tällöin. Se viittaa monissa kansakunnissa havaittuun suuntaukseen, jonka mukaan ei-yliopistolliset korkeampaa opetusta antavat laitokset kuten opettajankoulutuslaitokset, teknilliset ammattikoulut, polytekniset opistot, kunnalliset oppilaitokset ja muut samankaltaiset oppilaitokset haluavat tulla 'yliopistoiksi'. Näissä oppilaitoksissa olevat ihmiset toivovat ja uskovat, että jos niistä tulee 'yliopistoja', ne saavuttavat myös yliopistojen korkean historiallisen aseman kaikkine yliopiston etuoikeuksineen mukaan lukien professorien, rehtorien ja muiden viranhaltijoiden nimittämisen, professorien korkeamman palkkatason ja kevyemmän opetusvelvollisuuden sekä tutkimustilat laboratorioineen ja kirjastoineen. Erittäin hierarkkisissa oppilaitosten muodostamisessa järjestelmissä, joissa on suuret asemaan liittyvät erot yliopistojen ja esimerkiksi polyteknillisten oppilaitosten välillä, ihmiset haluavat sitä ja työskentelevät sen eteen, että saavuttaisivat yliopistoissa työskentelevien henkilöiden aseman ja etuoikeudet. Tämä johtaa siihen, että nämä oppilaitokset korostavat tekemänsä tutkimuksen merkitystä (jopa huolimatta epäsuotuisista olosuhteista) ja myös yrittävät vaikuttaa hallitukseen ja ministeriöihin tai kehen vain, jolla on vaikutusvaltaa muuntaa ne yliopistoiksi. Jos tämä tapahtuu hitaasti asteittain, voimme kutsua sitä 'nosteeksi' kohti yliopistollista asemaa. Kyse on myös nosteesta pois aiemmasta asemasta ja luonteesta.

Ongelmana on, että nämä oppilaitokset usein menettävät osan omasta erityisestä luonteestaan – yliopistoksi muuntumisen toivossa oppilaitokset yrittävät tehdä 'tutkimusta' ja julkaista tuloksia samaan tapaan kuin vanhemmissa yliopistoissa menettäen samalla erityispiirteitään esimerkiksi insinöörien ja korkean tason teknikkojen kouluttajina, lääkäreitä alemman koulutuksen saaneiden terveysalan työntekijöiden kouluttajina tai monen muun hyödyllisen asian osaajina sekä ammatillisina kouluttajina. Mutta useimmiten ko. oppilaitosten opettajat eivät olleet saaneet koulutusta tutkimusentekoon ja tekevät tutkimusta huonosti; oppilaitoksissa ei myöskään ole hyviä välineitä tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi nämä kansakunnat menettävät aiemmin kouluttamiaan erittäin hyödyllisiä teknikkoja, ammattilaisia ja puoliammattilaisia. Kaiken kaikkiaan yliopistot ovat oppilasta kohden mitattuna paljon kalliimpia kuin muunlaiset oppilaitokset. Mikään kansakunta maailmassa ei ole tarpeeksi rikas kustantamaan kaikkea korkeamman tason koulutusta sillä kustannustasolla henkilöä kohden, joka on vallalla yliopistojen parhaimmistossa. Näin ollen jokainen oppilaitoksen korottaminen yliopistolliseen asemaan vähentää tutkimukseen käytössä olevan rahoituksen määrää, joten vähemmän varoja on käytössä vanhemmissa oppilaitoksissa (yliopistoissa), jotka alun perin suunniteltiin tutkimuslaitoksiksi.”

Trown mukaan akateeminen noste on käsite, ei niinkään teoria, joka on yleisesti käytössä. Tässä tutkimuksessa käsitellään lähinnä sitä, miltä opinnäytetyöt näyttävät yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyönohjaajien silmin. Akateeminen noste on kytköksissä opinnäytetöihin.

Prattin (1997) Britannian koulutusjärjestelmämuutostutkimuksessa tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen ja yliopistosektorin yhdistymistä yhdeksi kokonaisuudeksi vuonna 1992. Vuonna 1991 ammattikorkeakouluille annettiin lupa myöntää (akateemisia) tutkintoja ja seuraavana vuonna molemmat erillisinä toimineet järjestelmät yhdistettiin yhdeksi ja samaksi yliopistolliseksi järjestelmäksi. Britanniassa korkeakoulujen yhdistymiseen vaikuttanut argumentti liittyi opinnäytetöiden samanlaisuuteen. Tässä tutkimuksessa voidaan tarkastella sitä, ovatko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt samanlaisia tai erilaisia opinnäytetyönohjaajien mielestä.

Akateeminen noste on siitä erikoinen käsite, että kovin moni viittaa siihen, mutta sen alkuperää ei tiedetä. Kirjalliset lähteet viittaavat henkilöön (Ahola 1996; Pratt 1997; Rinne 2002), joka on sitä käyttänyt, mutta kysyttäessä ei myönnä itseään käsitteen alkuperäiseksi kehittäjäksi. Kirjallisia dokumentteja tarkasteltaessa Trow (1967) näyttäisi olevan ensimmäinen. Toisaalta käsite akateeminen noste on sävyiltään negatiivinen, ammattikorkeakouluja vähättelevä. Siksi on ymmärrettävää ettei kukaan halua olla kyseisen käsitteen kehittäjä. Akateeminen noste on kuitenkin yleistynyt käyttöön. Kirjallisia viittauksia ei löydy 1960-lukua varhaisemmalta ajalta, mikä viittaisi siihen, että käsite on syntynyt suunnilleen samoihin aikoihin, kun Brittein saarilla syntyi binäärijärjestelmä vuonna 1963 eli university ja polytechnic school -jako. Suomessa käsite academic drift (akateeminen noste) ilmestyi kirjallisiin tuotteisiin 1990-luvun alussa, samaan aikaan jolloin duaalijärjestelmämme syntyi. Opinnäytetyöt ja niiden erot ovat keskeisiä tässä kahtiajaossa.

Neuvot hyvistä tutkimusaiheista ja tutkimusongelmista vaihtelevat. Davisista (1980, 4–6) tutkimusaiheen on ylläpidettävä tutkijan kiinnostusta ja vastattava käytössä olevia resursseja. Madsen (1983, 23–27) on sitä mieltä, että tutkimusaiheen tulee olla tutkittavissa oleva, omaperäinen ja lisätävä tutkimusalueen tietoa (Sternberg 1981, 47–55). Tutkimusaiheen ja -ongelman on liityttävä sekä tutkijan omaan tutkimusalueeseen että ohjaajan intresseihin (Martin 1980, 8–11). Tutkimusongelman on oltava kohtuullisessa ajassa tutkittavissa, taattava tutkimusrahoitus ja tuettava ammatillista kehitystä (Davis & Parker 1979, 36–41) sekä vastattava opiskelijan kykyjä ja oltava eettisesti perusteltavissa (Blanton 1983, 75–76; Rudd 1985, 11–12). Tyypillisin opinnäytetyötutkimukselle asetettu vaatimus on, että sen tulisi olla tutkijan kontribuutio tutkimusalalleen. (Aittola 1995, 60.)

Eri tutkimustraditioiden edustajien käsitykset kontribuutiosta vaihtelevat abstrakteista ideaalikuvausista hyvin konkreettisiin suosituksiin. Madsenin (1983, 25–27) mielestä tutkimuksen tulisi tuottaa uusia tosiasioita tai periaatteita tai löytää uusia aikaisemmin tuntemattomia yhteyksiä. Lisäksi tutkimus voi esittää uusia tulkintoja tunnetuista tosiasioista. Hieman vaatimattomampia kriteereitä esittäneiden Davisin ja Parkerin (1979, 44–47) mielestä väitöskirjatutkimuksessa tulisi etsiä todisteita, selityksiä tai vastauksia merkittävään ongelmaan tai hypoteesiin. Tutkimuksen kontribuutio voi tällöin perustua käsitteen, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Vaihtoehtoisesti tutkimuksessa voidaan soveltaa uudentyyppistä analyysitapaa tai se voi tuottaa uuden kehittyneemmän tilasto- tai analyysimallin. Phillips ja Pugh (1987) tulkitsevat kontribuution suhteellisen vaatimattomasti: väitöskirjan tekemisessä on ensisijaisesti kyse tutkijankoulutuksesta. Väitöskirja on osoitus kyvystä tehdä tutkimusta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi teorian sovellusta toisiin olosuhteisiin tai asiaan, tai katsausta vähän tunnetusta historiallisesta tapahtumasta. Phillips ja Pugh edellyttävät, että osaaminen näytetään vakiintuneiden paradigmojen puitteissa ja vasta tohtorin tutkinnon jälkeen paradigmoja voidaan lähteä muuttamaan. Kuhnin ilmauksen mukaan, tutkija tekee normaalitiedettä. Hieman ristiriitaisesti oletetaan, että tutkija osoittaa, miksi ja millä tavoin tutkimuksen taustateoria tai teoreettiset jäsennykset ovat muuttuneet tutkimuksen aloitusvaiheesta. Kaiken kaikkiaan tutkijan tulee tietää, mitä omalla tutkimusalueella tapahtuu ja hänen tulee kyetä arvioimaan omaa työtään ja sen rajoituksia (Phillips & Pugh 1987; 31–33, 55–56).

Madsenin (1983) tutkimukselta vaatima ”uusi tosiasia tai periaate, tai uusi aikaisemmin tuntematon yhteys” liittyy tässä tutkimuksessa akateemisen nosteen vastinpariin, ammattikorkeakoulunosteseen. Näkevätkö opinnäytetyön ohjaajat yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt samanlaisina, jolloin akateemisen nosteen mukaisesti ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt olisivat kopioita yliopistojen opinnäytetoista. Madsenin mukaisesti tutkimus voi esittää uusia tulkin-

toja tunnetuista tosiasioista, mikä tässä tutkimuksessa vahvistaisi akateemisen nosteen näkymisen Suomen korkeakoulujen duaalijärjestelmän opinnäytetöissä.

Davisin ja Parkerin mukaisesti tulisi etsiä todisteita, selityksiä tai vastauksia merkittävään ongelmaan tai hypoteesiin. Hypoteesina tässä tutkimuksena on, että Suomessa on mahdollista sama, mikä tapahtui Brittein saarilla 1992, jolloin polytechnic schools ja university -sektorit yhdistyivät yhtenäiseksi yliopistojärjestelmäksi, kun polytechnic school -sektori sai luvan antaa tutkintonimikkeitä. Tämä perustui siihen, että Britanniassa ei nähty enää 26 vuoden jälkeen toisistaan erossa olleiden järjestelmien välillä eroja. Davisin ja Parkerin mukaan tutkimuksen kontribuutio voi perustua käsitteen, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kontribuutio perustuu käsitteeseen akateeminen noste.

”Akateemisuuden vetovoimaksi (academic drift) kutsuttu ilmiö vaikuttaa siten, että kaikkinaisissa koulutusmuodoissa erilaisista tehtävistä huolimatta tunnetaan suurta mieltymystä tieteellisinä pidettyjen toimintojen jäljittelyyn.” (Kivinen 1995.) Samasta asiasta kirjoittaa Nevala käyttämättä akateeminen noste -käsitettä. *”Suuntaus sekä Norjassa että Ruotsissa on ollut suomalaista kehitysmallia muistuttava: alemman kategorian korkeakoulut ovat innolla käynnistäneet yliopistollista opetusta, laajentaneet toimintaansa ja panostaneet perustutkimuksen tekemiseen. Ne ovat siis kurottamassa kohti yliopistosektorin statusta.”* (Nevala 1999, 105.) Akateeminen vetovoima tai akateeminen imu, on Rinteen (2002) mukaan *”Clarkin vuonna 1983 käyttämä termi, academic drift, jolla tarkoitetaan yleistä säännönmukaisuutta, jolla statukseltaan alemmaksi noteeratuilla opinahjoilla on voimakas pyrkimys jäljitellä ja omaksua ylemmän opinahjon toimintamalleja ja käytäntöjä sekä kurottaa statuksensa ylemmälle tasolle. Tämä piirre on selvästi nähtävissä eri maiden ammattikorkeakoululaitosten toiminnassa suhteessa yliopistolaitokseen. Suomessa markkinoiden vetovoima on pakottanut ylemmät opinahjot, kuten yliopistot, vastavuoroisesti omaksuma ja seuraamaan akateemiselta statukseltaan alemmaksi noteerattujen mutta markkinayhteyksiltään kiinteämpien opinahjojen käytäntöjä ja jäljittelemään monia työelämän välittömämpään yhteyteen nojautuvien ammattikorkeakoulujen menestysstrategioita”.* (Rinne 2002, 83.) Asia saattaisi olla toisinkin kuin Rinne sen esittää. Kun 20 yliopiston rinnalle tuli 30 ammattikorkeakoulua, tutkimusten rahoittajia ei syntynyt samassa tahdissa ja rahoitusmarkkinat kiristyivät. *”Yliopistojen rahoituksessa on lähdetty tielle, jossa tuloksellisuus pitkälti vaikuttaa rahoituksen jakautumiseen eri yliopistojen kesken.”* (Ihamuotila 1998.) Yliopistoissa huomattiin ammattikorkeakoulujen amerikkalaismainen markkinointi ja samalla opinnäytetöiden kysyntä, eli markkinoiden vetovoima -käsitettä käyttäen korkeakoulut vastasivat markkinoiden kysyntään ja lisäsivät mainontaa. Vaikka ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoittajat pidettäisiin erillään, ennen pitkää huomattaisiin, miten kukin tuo esille omia tutkimuksiaan ja opinnäytetöitään. Tutkimusten rahoittajat ovat tietoisia toisistaan ja mahdollisesti myös opinnäytetöiden eroista, mitä tässä tutkimuksessakin tutkitaan. Markkinoiden vetovoimaa voidaan kutsua ammattikorkeakoulujen tuomaksi vetovoimaksi.

Markkinoiden vetovoima ei ole uusi käsite korkeakoulukeskustelussa. Kivirauma ja Alladin sanovat: *”Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin enää kannu, tilalle on tullut erinomaisuuden tavoittelu”* (Alladin 1995) ja markkinoiden logiikka. (Kivirauma 2001.) Bowen (1980) ja Hölttä (1996, 56) nostivat esiin korkeakoulujen kustannustutkimukseen liittyvän mainemarkkinoiden merkityksen selittäessään koulutuksen kysyntää. Aution (1998, 195) mielestä koulutuspolitiikan markkinaistaminen, kilpailuttaminen sekä laatuajattelu tulivat Suomeen parin vuosikymmenen viiveellä.

Stenvall (1999) sanoo: ”Ammattikorkeakouluilla tutkimus- ja kehitystoiminta on opinnäytetyön tavoin Suomessa väljästi määritelty. Ammattikorkeakouluilla on kuitenkin taipumus jäljitellä yliopistojen akateemisia perinteitä, vaikka monet korkeakoulut on alun perin perustettu opetuslaitoksiksi. Yleistä kaikissa Euroopan maissa on, että opettajien tutkimusinnostus kasvaa henkilökunnan määrän ja koulutustason noustessa.” Myös Suomessa on havaittu samankaltaisia kehityssuuntauksia. Opettajat arvostavat korkeakoulujen akateemisia perinteitä ja haluavat ammattikorkeakouluilta voimakasta tutkimussuuntautuneisuutta (Lampinen & Stenvall 1996; Tulkki 1993; 1995). Muutamat opettajat pitävät ammattikorkeakoulua jopa yliopiston kaltaisena koulutus- ja tutkimuslaitoksena (Tulkki 1993, 148), vaikka Stenvallin (1999, 6) mukaan työelämän organisaatiot tilaavat tutkimukset edelleen tiedekorkeakouluilta. Stenvall saattaa nähdä akateeminen noste -käsitteen yksipuolisesti, koska näkee, että ”ammattikorkeakouluilla on kuitenkin taipumus jäljitellä yliopistojen akateemisia perinteitä”. Esimerkiksi Rinne (2002) viittaa markkinoiden vetovoimaan, johon reagoidakseen yliopistot ovat omaksuneet jotain ammattikorkeakouluilta.

3.1.3 Ammattikorkeakoulunoste

Akateemisen nosteen vastinpari olisi ammattikorkeakoulunoste (polytechnic drift), eli sellainen noste tai imu, joka syntyy yliopistoissa vastavetona ammattikorkeakoulujen toiminnalle. Rinne (2002, 85) konkretisoi niitä ulottuvuuksia ja paineita, joilla akateeminen vetovoima vääntää ammattikorkeakoulua ja markkinavetovoima puolestaan yliopistolaitosta tuottaa toimintojen ja käytäntöjen päällekkäisyyttä (Taulukko 7).

Taulukko 7. Esimerkkejä akateemisen vetovoiman ja markkinavetovoiman vaikutuksista kaksijakoisessa suomalaisessa korkeakoulutusjärjestelmässä. (Rinne 2002, 85)

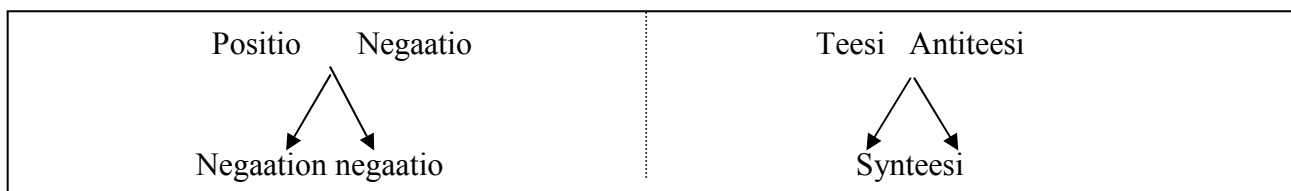
<i>Koveneva kilpailu jakautumattomilla markkinoilla</i>	
<i>Akateeminen vetovoima vääntää ammattikorkeakoulua</i>	<i>Markkinavetovoima vääntää yliopistoa</i>
Koulutuksen pidentäminen	Koulutuksen lyhentäminen ja tehostaminen
Jatkotutkinnot	Tutkinto- ja opintoviikkovolyymien kasvu
Tutkimuksen laajentaminen ja tutkimusyksiköt	Maksupalvelutoiminnan raju kasvu (sell or die)
Parhaiden opiskelijoiden houkuttelu	Ensi kertaa kilpailua opiskelijoista
Kansainvälistyminen ja 'dynaamisuus'	Medianäkyvyys ja markkinointi
Tutkintojen / opintojen korvaavuus ja vastaavuus	Dynaamisen imagon rakentaminen
Työmarkkinoiden avaaminen ja valtaaminen, etenkin julkisen sektorin tutkintolukkojen poistaminen	Välitön hyöty ja soveltavuus
Nimikepelit (professorit, tutkijayliopettajat)	Kansainvälisyys kilpailuvaltina
Uusi imagonrakennus	Hallinnon ammatillistaminen
Jatkuvat kehittämishankkeet	Opetusansiot / koulumaistuminen
Koon ja keskeisyyden kasvattaminen	Rekrytointikeskukset
Arviointijärjestelmä	Täydennyskoulutuskeskukset
	Teknologiakeskukset
	Läpätunkevat arviointijärjestelmät
	Autonomian rajoittaminen

Edellä kuvattu ja akateemista vetovoimaa ja markkinavetovoimaa voidaan kuvata myös käsitteillä akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste. Akateeminen vetovoima voi johtua muustakin kuin pelkästä jäljittelyn halusta, kuten Rinne (2002) sen ilmaisee. Suomessa ammattikorkeakoulut mahdollisesti jäljittelevät tiedekorkeakoulujen toimintamalleja siitä syystä, että opettajat, lehtorit ja yliopettajat ovat kaikki akateemisesti koulutettuja. Heillä on entuudestaan malli siitä, miten yliopistoissa toimitaan, mutta ei ehkä mallia, miten toimia ammattikorkeakoulumaisesti. Siinä tapauksessa,

että ammattikorkeakouluissa olisi kaikilla koulutusaloilla jo olemassa jatkokoulutusväylät, joilta jatkokouluttautuisi ammattikorkeakouluissa valmistuneita opettajia, mutta puuttuisi akateeminen tausta, syntyisi puhtaita ammattikorkeakoulumaisia ohjausmalleja. Tämä selviää, mikäli korkeakoulujärjestelmäämme 1.8.2005 vakinaistetut ylemmät amk-tutkinnot tulevat jatkossa sisältämään mahdollisuuden päteviyttä myös ammattikorkeakoulujen opettajiksi (OECD 2003, 218).

Akateeminen vetovoima (imu, noste) on mahdollisesti nähtävissä ammattikorkeakoulujen toiminnassa suhteessa yliopistoihin. Suomessa markkinoiden vetovoima on toisaalta pakottanut yliopistot omaksumaan ja seuraamaan markkinayhteyksiltään kiinteämpien ammattikorkeakoulujen käytäntöjä sekä jäljittelemään ammattikorkeakoulujen työelämästrategioita. Viime kädessä opinnäytetyöt ovat lähentyneet työelämän tarpeita sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa. Akateeminen imu tai noste saattaisi toimia toiseenkin suuntaan, eli markkinavetoisesti ammattikorkeakoulunosteenä. Mahdollisesti on myös olemassa keskitie, jossa vaikuttavat molemmat vetovoimat (ks. Kontinen 1991, 27). Kuten Hegel aikoinaan esitti, teesille löytyy tai syntyy antiteesi, joka johtaa synteisiin, josta aikaa myöten tulee uusi teesi ja liike jatkuu. Teesinä voisi tässä tapauksessa olla akateeminen noste ja antiteesinä ammattikorkeakoulunoste.

Hegelin filosofia on ensisijaisesti metodi, jolla voi ymmärtää historian kulkua. Hegelin mukaan historian kehitykseen vaikuttavat vastakohtien jännite, jonka äkkimuutos laukaisee. Tätä Hegel kutsui dialektiseksi kehitykseksi. Esille tuotu ajatus, positio, saa myös heti vastustajakseen toisen, negaation, jolloin erilaisten ajatustapojen välille syntyy jännitettä. Jännitteen laukaisee jokin kolmas ajatus, negaation negaatio, joka poimii molemmista aiemmista näkökohdista parhaat puolet (Kuvio 9).

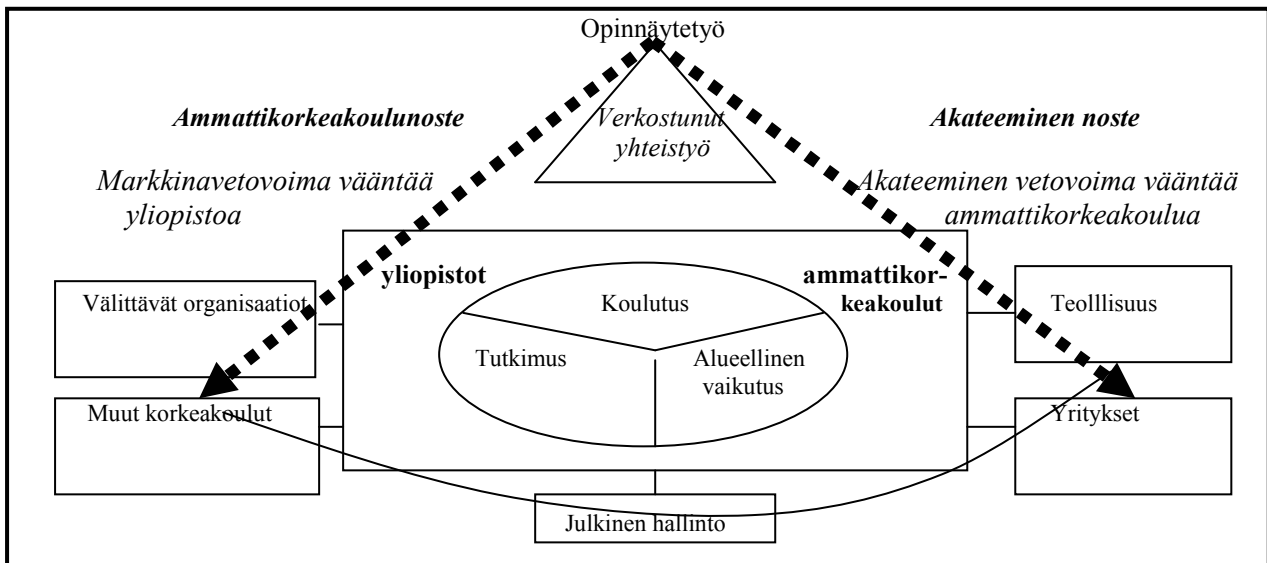


Kuvio 9. Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -heiluri

Hegelin voidaan sanoa väheksyneen ihmistä yksilönä, sillä hänen mielestään yksilö oli yhteisönsä orgaaninen osa. Hegelin mielestä ihmisen tiedon perusta ja ajattelu muuttuvat voimassa olevien aineellisten edellytysten mukaisesti sukupolvelta toiselle. Sen vuoksi ei voi väittää, että jokin tietty ajatus on aina ja ikuisesti oikein, vaikka se juuri tällä hetkellä olisikin oikein. (Suonsyrjä 12.11.2003.) Jin (yīn) ja jang (yáng) kiinalaisessa filosofiassa kertovat myös vastakkaisista, toisiaan täydentävistä perusvoimista. Jin symboloi naisellisuutta, negatiivisuutta, pimeyttä sekä passiivisuutta ja jang miehisyyttä, positiivisuutta, valoa sekä aktiivisuutta. Jin ja jang -käsitteissä on kuitenkin olennaista, ettei kumpikaan ole parempi kuin toinen. Jangia ei ole ilman jiniä ja päinvastoin. Tärkeintä on näiden elementtien välinen tasapaino (Jin ja jang 29.8.2004). Maailman historiassa on esimerkkejä kahden ääripään tasapainottelusta.

Hegelin teoriaa mukaillen voi yhdistää Markkulan (2001) ammatillisen verkostoitumisen kolmio opiskelijan, työelämän ja yliopiston välillä (Kuvio 4), Rinteen (2002) markkinavetovoiman ja akateemisen vetovoiman (Taulukko 7) käsitteisiin ja Kinnusen (2001) korkeakoulujen tärkeimmät yhteistyötahot (Kuvio 3) sekä Hegelin teorian heilurin (Kuvio 9). Hegelin heiluri kiinnittyy kuviossa opiskelijan opinnäytetyöhön, tutkimuksen aiheen mukaisesti. Heilurin ääripäät, teesi ja antiteesi,

asettavat vasemmalla yliopiston ja ammattikorkeakoulunosteen kohdalle sekä oikealla ammattikorkeakoulun ja akateemisen nosteen kohdalle (Kuvio 10).



Kuvio 10. Hegelin heiluri akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen välillä. (Mukaillen: Kinnunen 2001, 13; Markkula 2001; Rinne 2002, 85)

Edellä esitetty malli tuo teoreettista tarkennusta tähän asti yksipuolisesti ymmärrettyyn academic drift -käsitteeseen, eli ammattikorkeakouluihin vaikuttavaan akateemiseen nosteeseen. Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -teoriaan nojaten yliopistoon vaikuttaa ammattikorkeakoulunoste, siinä missä ammattikorkeakouluun vaikuttaa akateeminen noste. Heilurin synteesivaihe ei ole Suomessa näkyvissä. Heilahdus ääripäästä eli vanhasta ammattipistomaisuudesta kohti akateemisuutta on jo kuitenkin nähtävissä. Esimerkiksi Räisänen (2002, 142) tutki hoitotyöntekijöiden osaamista opistossa ennen ammattikorkeakoulua ja ammattikorkeakouluksi hyväksymisen jälkeen. Räisänen totesi, että ”hoitotyöntekijöiden koulutusta näyttää uhkaavan toisaalta se, että koulutusta kehitetään yhdensuuntaisesti yliopistokoulutuksen orientaation suuntaisesti, ja toisaalta se, että ammattikorkeakouluja kehitetään yhdensuuntaisesti ottamatta huomioon alojen tavoitteita ja opiskelijoiden oppimisen edellytyksiä ja toimintaympäristötekijöitä.” Hoitotyön toimintojen hallinta oli opiskelijoiden arvioimana kauttaaltaan parempi opistoasteella kuin ammattikorkeakoulussa (Räisänen 2002, 53) ja tulosten mukaan teoriaopetuksen ja kliinisen opetuksen välillä oli kuilu, joka näytti jopa kasvavan ammattikorkeakoulujen kehittämisen myötä (Räisänen 2002, 140). Räisänen tuloksiin viitaten puhtaasta ammatillisesta käsillä osaamisesta on opistosta ammattikorkeakouluun siirryttäessä siirrytty teoreettisempaan, akateemiseen asiantuntijuuteen. Esimerkiksi Englannissa vuonna 1963 alkanut kaksijakoinen polytechnic-university binäärimalli sulautui synteesiksi vuonna 1992, jolloin ammattikorkeakoulut (polytechnic schools) ja yliopistot (universities) sulautuivat yhdeksi yhteiseksi yliopistoksi (Pratt 1997).

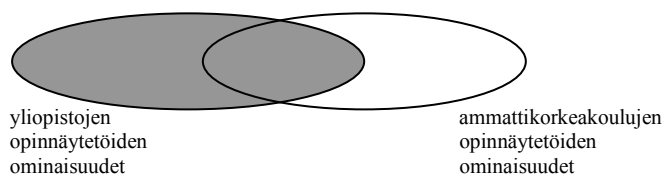
Historiallisesti suomalaisessa yliopistossa on jo aikaisemmin ollut näkyvissä ammattikorkeakoulunoste, sillä Helsingin kauppakorkeakoulussa ja Otaniemen teknillisessä korkeakoulussa ei nimes- sä ole yliopisto sanaa. Tekniikkaa ja kauppatieteitä ei pidetty yliopistoon sopivina tieteinä, joten Suomen Liikemiesten kauppaopiston ylioppilaslinjalta synnyttiin nykyinen Helsingin kauppakor-

keakoulu ja Helsingin teknillisestä opistosta syntyi Otaniemeen nykyinen teknillinen korkeakoulu. Teknillisen korkeakoulun ja kauppakorkeakoulun syntyhistoria muistuttaa sitä, mitä on tapahtunut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Argumentitkin näyttävät samoilta; kyseenalaistetaan nytkin jonkin alan olevan tiedettä, kuten esimerkiksi matkailutieteen (Lampinen 1998). Yliopistoon sulautumista on tapahtunut siis jo aiemmin, mutta korkeakouluja erotteleva ja vertailun mahdollistava malli syntyi vasta ammattikorkeakoulujen myötä duaalimallissa.

Tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa siihen, pitäisikö yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sulautua yhteen, vaan ainoastaan siihen, näkevätkö opinnäytetöiden ohjaajat ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä eroja tai samankaltaisuuksia. Jos opinnäytetöissä ei ole eroja, Suomen duaalijärjestelmä on päätyössä synteesiin. Esimerkiksi Englannissa korkeakoulut sulautuivat yhdeksi (Pratt 1997), eli ajautuivat synteesiin. Jos taas opinnäytetöillä on eroja korkeakoulujemme duaalimallissa, silloin ammattikorkeakoulut ja yliopistot eroavat opinnäytetöiden osalta toisistaan ja akateemisen nosteen rinnalla on olemassa ammattikorkeakoulunoste. Siinä tapauksessa, että on olemassa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä erottavia ominaisuuksia sekä lisäksi opinnäytetöitä yhdistäviä ominaisuuksia, heiluri on vasta lähtenyt liikkeelle ääripäistään. Tähän antaisi Räisäsen (2002) väitöskirjatutkimus viitteitä.

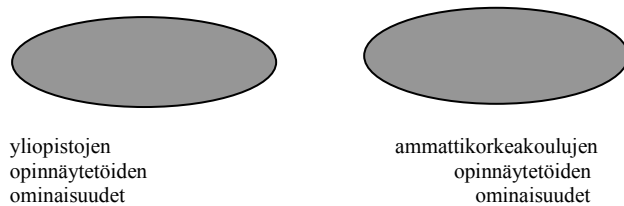
Käsitteen akateeminen noste rinnalle tuotu käsite ammattikorkeakoulunoste selittäisi vaihtelut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, jos kaikki muutokset eivät tapahdu ainoastaan ammattikorkeakouluissa ja akateemista maailmaa jäljittelemällä. Tämän tutkimuksen kohde tarkentui opinnäytetöihin ja ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen opinnäytetyöohjaajien mielipiteisiin niistä. Miten akateemisen nosteen rinnalle tuotu käsite ammattikorkeakoulunoste olisi perusteltavissa opinnäytetöissä? *Kahden erilaisen nosteen olemassaolon voi selittää kolmella esimerkillä:*

(1.) Opinnäytetöiden samankaltaisuudet ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa selittyisivät akateemisen nosteen kautta. Akateemisen nosteen selittäisi myös se, että jotkut yliopistojen opinnäytetyöt eroaisivat ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä, mutta muuten opinnäytetyöt olisivat samanlaisia (Kuvio 11). Tämä kuvastaisi sitä, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin ei vielä ole omaksuttu kaikkea yliopistojen opinnäytetöistä. Tällöin jotkin yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksista eroaisivat ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä ja vain jäljitellyt ominaisuudet opinnäytetöissä olisivat samoja.



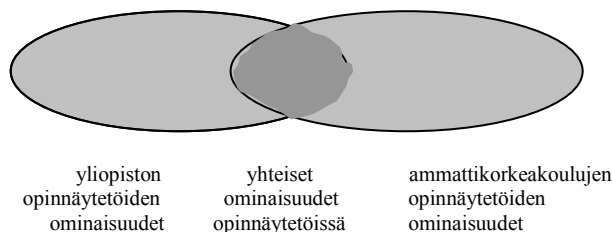
Kuvio 11. Pelkkien akateemisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä

(2.) Siinä tapauksessa, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä olisi ominaisuuksia, joita ei näy yliopistojen opinnäytetöissä ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksia, joita ei näy ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä, olisi olemassa korkeakoulujen duaalimalli, jossa on kaksi toisistaan erillistä korkeakoulua (Kuvio 12). Tässä tapauksessa akateeminen noste ei pitäisi paikkaansa. Opinnäytetyöt eivät muistuttaisi toisiaan millään lailla.



Kuvio 12. Toisistaan täysin erillisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä

(3.) Siinä tapauksessa, että akateemisen nosteen rinnalla on myös vastinpari ammattikorkeakoulunostea, yliopistojen opinnäytetöissä olisi akateemisiä piirteitä ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä omia piirteitä. Näiden lisäksi olisi myös yhteisiä piirteitä, jotka kuvaisivat sekä yliopiston opinnäytetöitä että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä (Kuvio 13). Tällöin ammattikorkeakoulumaiset piirteet olisivat osin samanlaisia kuin akateemiset piirteet eli yliopistot ja ammattikorkeakoulut jäljittelisivät opinnäytetöissä joitakin toistensa ominaisuuksia.



Kuvio 13. Ammattikorkeakoulumaisten ja akateemisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä, jos niillä on yhteisiä ja erottavia ominaisuuksia.

Edellä kuvatuista esimerkeistä ensimmäisessä (1.) tapauksessa (Kuvio 11) akateeminen noste on olemassa yksin ja ainoastaan, sillä yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat samassa formaatissa ja ainoa opinnäytetyön malli on akateeminen. Opinnäytetyöt muistuttavat akateemisiä opinnäytetöitä tai ovat niiden suoria kopioita.

Toisessa esimerkissä (2.) akateemisen nosteen olemassa olosta ei voi sanoa mitään. Täysin erillisissä ja toisistaan eroavissa opinnäytetöissä (Kuvio 12) akateeminen noste saattaa olla jossain ominaisuudessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, mutta se ei näy opinnäytetöissä, koska niillä ei ole samankaltaisuuksia. Akateemista nostetta ei näy tässä mallissa.

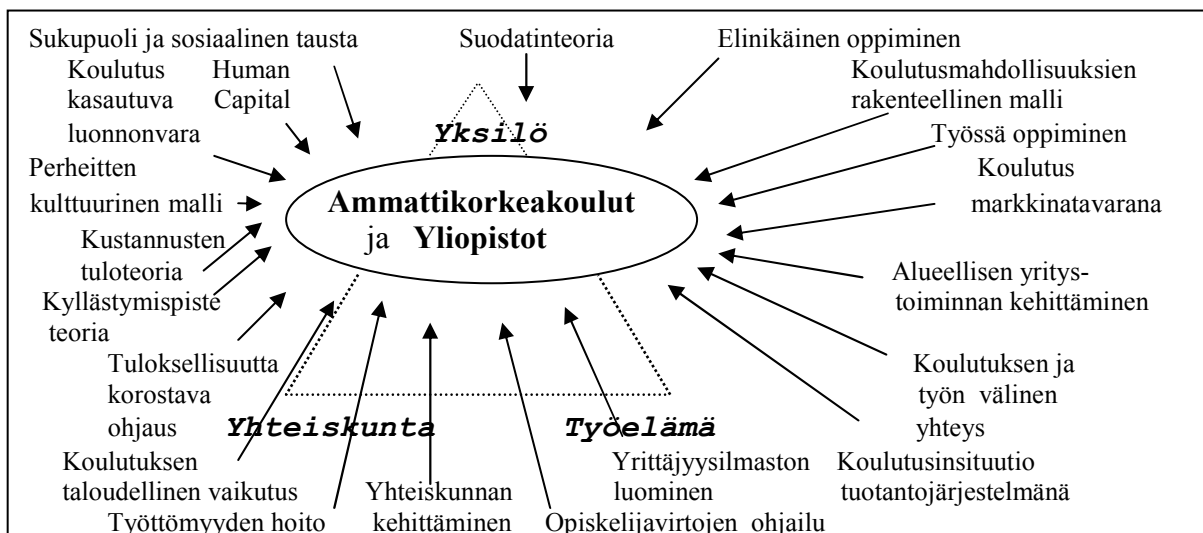
Kolmannessa esimerkissä (3.) akateeminen noste on näkyvässä opinnäytetöissä, sillä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on samankaltaisuuksia yliopistojen opinnäytetöihin nähden. On olemassa myös akateemisiä ominaisuuksia, joita ei näy ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Tässä kolmannessa esimerkissä näkyy myös ammattikorkeakoulumaisia ominaisuuksia, joita ei näy yliopistojen opinnäytetöissä (Kuvio 13). Yhteisten ja toisistaan eroavien, akateemisten ja ammattikorkeakoulumaisten ominaisuuksien olemassaolo todistaisi ammattikorkeakoulunosteen puolesta.

3.1.4 Suomen korkeakoulutusjärjestelmään liittyviä näkökulmia ja niiden vaikutus nosteheiluriin

Tässä alaluvussa tarkastellaan näkökulmia, joiden perusteella korkeakouluja on ohjattu tai ohjataan. Näillä teorioilla ja käsityksillä on vaikutusta akateeminen noste - ammattikorkeakoulunoste -heiluriin.

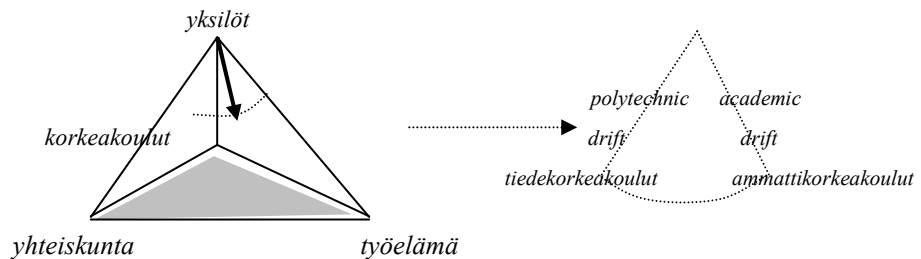
Tällä hetkellä ei ole olemassa varsinaisia teorioita, joiden mukaan tiede- ja ammattikorkeakouluja voisi erotella toisistaan. On vain malleja, kuten esimerkiksi duaali- tai binaarimalli, joiden perusteella on toimittu. Suomalaiseen korkeakoulujärjestelmän syntyyn liittyvät näkökulmat ja teoriat ovat vaikuttaneet samalla tavoin ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Rinne (2002, 84) sanookin, että ”tuskin edes valtiovalta, kykenee hallinnollisilla määräyksillään tai ’palkitsemisen ja rankaisemisen politiikallaan’ pitämään yliopistolaitosta ja ammattikorkeakoululaitosta statuskamppailujen tuoksinassa omilla eriytyneillä reviiereillään, vaikka juhlapuheiden tasolla näin sanoisikin tahtovansa. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen väliin kahden korkeakoulutuslohkon järjestelmään siirryttäessä pystytetyt muurit tulevatkin epäilemättä kansalaisten valintojen ja työmarkkinoiden kulkusuuntien pakottamina nopeaan tahtiin madaltumaan. Ammattikorkeakoulu ei näytä pysyvän sille osoitetussa eristetyssä tehtävässään. Yliopistot tahdotaan haastaa ja tutkimusta halutaan tehdä, ja toisaalta monet opiskelijat näyttävät käyttävän ammattikorkeakoulua vain jonotuspaikkana tai väliportaana yliopistoihin” (Ahola & Nurmi 1995; Nurmi 1997; Rinne 2002, 84; Stenström 1997).

Yhteiskunta haluaisi vaikuttaa korkeakouluihin monin tavoin ovathan opiskelijat tulevaisuuden toimijoita yhteiskunnassa. Valtio on menestyksekkäästi kohdistanut tutkimuksia toivomiinsa aiheisiin tai vaikuttanut valmistumisnopeuteen varainsiirroilla. Brittein saarilla valtion tehokkain yliopistoa ohjaileva instrumentti on ollut rahoitus (Pratt 1987). Korkeakouluihin, yhteiskuntaan ja yksilöön vaikuttavien näkökulmien pohjalta on siirrelty ja ohjailtu toimintaa sen mukaan, mikä valtion tilanteessa on ollut akuuteinta. Hegelin heiluri voi heilahdella kolmiulotteisesti (Kuvio 15), mutta opinäytetöiden ohjaajien mielipiteisiin opinäytetöistä, kaksiulotteinen malli (Kuvio 10) kuvaa heilahdeltua paremmin. Kuitenkin heiluria heilauttelevat tai liikuttelevat vallalla olevat näkökulmat, joiden pohjalta yritetään vaikuttaa korkeakoulujen toimintaan.



Kuvio 14. Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttaneita näkökulmia

Yhteiskunnan, työelämän ja yksilön muodostama kolmio (Kuvio 14) on nähtävissä Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttaneiden näkökulmien muodostamassa kuviossa. Rakenteen kolmiulotteisuus tulee paremmin näkyviin yksilön, korkeakoulujen, työelämän ja yhteiskunnan muodostamasta tetraedristä (Kuvio 15). Tämä johtuu siitä, että yliopisto on kuvattu keskelle ympyrää, kaiken keskustaan. Akateeminen noste - ammattikorkeakoulunoste -heiluri ei ole kaksiulotteinen heiluri, vaikka se tässä tutkimuksessa aineiston käsiteltävyyden ja esiteltävyyden takia esitelläänkin sellaisena. Pikemminkin on kyse kolmiulotteisesta mallista, jossa heiluriin vaikuttavat eri aikakausina päättäjien valitsemat suunnat. Näitä suuntia voidaan kutsua näkökulmiksi, joiden pohjalta tehdyt päätökset saavat heilurin heilahtamaan johonkin suuntaan. Pääsuuntina voivat olla yksilön, yhteiskunnan tai yritysten intressit ja niihin liittyvät teoriat. Heiluria voidaan kuvata kolmijalkana tai tetraedrillä, jonka kulmissa on yhteiskunta, yksilö, työelämä ja korkeakoulut. Teorioiden pääsuuntien jakautumista voidaan kuvata tetraedrin kaltaisena (Kuvio 15), jolloin heilurin nähdään roikkuvan kolmiulotteisen kehikon kulmasta. Heiluri voi roikkoa siitä kulmasta, jonka kautta asetelmaa tarkastellaan. Heilurin pituus ja samalla sen laajuus saattavat vaihdella tieteiden teoreettisuuden suhteen (Kuvio 16), eli tieteen sisällön ja laajuuden kasvaessa heilurin pituus ja heilahduksen laajuus kasvaa, mutta teoreettisuuden kasvaessa heiluri lyhenee Airaksisen (1994) pyramidimallin mukaisesti (Kuvio 16 ja Kuvio 15).



Kuvio 15. Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttavat neljä vetovoimaa tetraedrillä

Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttaneita näkökulmia, teorioita ja oletuksia on kuitenkin helpompi tarkastella kaksiulotteisena mallina (Kuvio 14), koska yksilöä, yhteiskuntaa ja työelämää voi silloin tarkastella yksityiskohtaisemmin.

Näkökulman vaikutus on usein sama sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa, sillä koulutusinstituutio ajatellaan tavallisesti yhtenäiseksi järjestelmäksi ja yhden näkökulman (Kuvio 14) kautta. Esimerkiksi käsite elinikäinen oppiminen ei erottele yliopistoa ja ammattikorkeakoulua toisistaan. Ammattikorkeakouluissa opettajat ja yliopettajat ovat ammattikorkeakoululain mukaan valmistuneet yliopistoista ja pätevöittäneet itsensä pedagogisesti. Yliopistoissa valmistutaan oman tieteenalan tutkijoiksi tai työelämään. Sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa opettavilla ja opin- näytetöitä ohjaavilla on sama perusta, yliopistopohja. Tiedekunta-ajattelu jää väistämättä akateemisesti koulutetun ja oman tiedekuntansa opinnot hyväksytysti läpäisseen tieteelliseen näkökulmaan ja ajattelutapaan. (Ylijoki 2002, 53–69.) Näkökulmat on jaettu tässä tarkastelussa kolmelle sektorille, joita edustavat *yksilö, työelämä ja yhteiskunta* (Kuvio 14). Näihin kolmeen sektoriin sijoittuneet teoriat ovat olleet vallalla sen mukaan, mikä niistä on vaikuttanut kyseisen ajanjakson ajattelutapaan, historiaan tai yhteiskunnalliseen ajatteluun. Olennaista on, missä kohtaa heiluri on synteisiin ja antiteesiin (yhteiskunnan ja työelämän) välillä kunakin historiallisena hetkenä on ollut.

1. *Yhteiskuntaan ja korkeakoulujen välisiin suhteisiin* vaikuttavia teorioita tai näkökulmia (Liite 2) ovat massakorkeakoulu (Trow 1988), taloudellinen vaikuttavuus (Denison 1962), inhimillinen pääoma (Becker 1964; Schultz 1963), suodatinteoriat (Arrow 1973), koulutuksen vaikuttavuus

(Blaug 1977), tuloksellisuutta korostava ohjaus (Garvin 1980) kustannusten tuloteoria (Bowen 1980), tehokkuus (Attiyeh & Lumsden 1974), opetusryhmien koko (Brinkman & Leslie 1985), opilaitosten yhdistäminen (Harman 1991) alueellinen vaikuttaminen (Goddard 2001; Vartia 2001), koulutusinstituutio tuotantjärjestelmänä (Autio 1998), kokeilulaki (Lampinen 2001) ja osaamiskeskukset (Kinnunen 2001).

2. *Yksilöiden ja korkeakoulujen välisiin suhteisiin* vaikuttavat (Liite 2) kyllästymispisteteoria (Raftery & Hout 1990), perheen kulttuuripääoma (Ahola 1996), sukupuoli ja sosiaalinen tausta (Bowles & Gintis 1975), elinikäinen oppiminen (Vartia 2001), koulutusmahdollisuuksien rakenteellinen malli (Rosenbaum 1986), opiskelijavirtojen ohjailu (Nevala 1999), työttömyyttä välittömästi poistavia (Rinne & Vanttaja 1999), ammattirakennemuutoksen koulutusstrategia (Rinne & Vanttaja 1999), oppiminen ja jatkuvaan muutokseen sopeutuminen (Rinne & Vanttaja 1999).

3. *Työelämän ja yritystoiminnan suhteesta korkeakouluihin* kertovat teoriat ja näkökulmat (Liite 2) korkeakoulujen yhdistämisestä yhteiskunnan kehittämiseen (Hölttä & Rekilä 1995), koulutuksen ja työn väliset kytkennät (Kogan & Brennan 1993), tutkimukset alueellisen yritystoiminnan kehittämiseen (Hölttä 1996), työssä oppiminen (Rinne & Vanttaja 1999), yritysten toimintaedellytyksien parantaminen yhteiskuntapolitiikalla (Lampinen 1998), yrittäjyysilmaston luominen ja erilaisten yrittäjävalmiuksien lisääminen (KM 1995), työn loppuminen ja uudelleen jakaminen sekä kansalaistyön kehittäminen (Rifkin 1995) ja koulutus kasautuvana luonnonvarana (Rinne & Vanttaja 1999, 90).

Korkeakoulurakenteisiin ovat jättäneet jälkensä yksilön, yhteiskunnan ja korkeakoulujen suhteisiin vaikuttaneet teoriat tai näkökulmat. Suomessa on voitu puhua massakorkeakoulusta (Trow 1974), sillä ainakin 20–30 % ikäluokasta pääsi jo 50-luvulla korkeakouluopetuksen piiriin. Nykyisin voitaisiin puhua universaalista korkeakoulusta (Liite 2), koska yli 30 % pääsee korkeakouluopetukseen. Suomessa oli tavoitteena, että 70 % ikäluokasta (Rinne 2002) saadaan korkeakoulutettua. Opinnäytetöiden määrät ovat kasvaneet samassa suhteessa.

Suuri osa koulutuksen haasteista liittyy yleisten avainkvalifikaatioiden ja yliammatillisten pätevyysvaatimusten kehittämiseen (Ruohotie 2002). Laaja-alaisuus ammatillisessa koulutuksessa on liitetty monialaiseen osaamiseen, työelämän edellyttämiin avainkvalifikaatioihin ja oman toiminnan yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtämiseen. Sama pätee sekä tiede- että ammattikorkeakouluihin. Ammattikorkeakouluilla saattaa olla etulyöntiasema, koska ne suunniteltiin alusta asti monialaisiksi, mikä mahdollistaisi monialaiset opinnäytetyöt.

Koulutuksen avulla hankitulla inhimillisen pääoman lisäyksellä (Becker 1964; Schultz 1963) huomattiin merkittävä vaikutus kasvuun, sillä empiiriset tutkimukset osoittivat koulutuksen määrän ja tulojen välillä vallitsevan positiivisen yhteyden. Suodatinteorian (Arrow 1973) keskeisen ajatuksen mukaan koulutuksen tärkein tehtävä oli lajitella ja suodattaa ihmiset eri koulutusurille ja sitä kautta erilaisiin tehtäviin. Tiede- ja ammattikorkeakoulujen kohdalla suodatinteoria vaikuttaisi siihen, minkälaisia asioita opinnäytetöissä käsiteltäisiin, tai mikä hyväksyttäisiin opinnäytetyöksi, jos ammattikorkeakouluissa opinnäytetöitä ohjailtaisiin työelämälähtöisyyteen ja yliopistoissa tieteenalalähtöisyyteen.

Koulutuksen suunnittelusta siirryttiin tuloksellisuutta korostavaan ohjaukseen ja tulosten arviointiin (Blaug 1977; Garvin 1980). Pääpaino siirtyi koulutusjärjestelmien sekä korkeakoulujen sisäiseen toimintaan ja sen tehokkuuteen. Kustannusten tuloteorian (Bowen 1980) mukaan yliopistojen yksikkökustannukset eivät määräydy tuotantoteknologian vaan käytettävien tulojen mukaan. Oppilaitoksien yhdistäminen tehokkuuden parantamiseksi (Harman 1991) näkyi eri opistojen yhdistämisessä ammattikorkeakouluiksi tai yliopistojen määrärahojen supistumisena. Tehokkuutta perättiin yhtäläisesti ammattikorkeakouluilta ja yliopistoilta. Opinnäytetöissä se näkyy kolmen ja puolen vuoden valmistumisaikana ammattikorkeakouluissa, eli mitään todella syvälle luotaavaa tutkimusta ei ammattikorkeakoulun 10 opintoviikon opinnäytetyössä pääse tekemään. Yliopistojen opiskelijoiden valmistumisaikoja on yritetty lyhentää viiteen vuoteen moneen otteeseen, mutta sitkeästi on pidetty kiinni akateemisesta vapaudesta ja pitkistä valmistumisajoista.

Suomalaisen aluepolitiikan mukaisesti sekä tiede- että ammattikorkeakouluja on hajasijoitettuna ympäri Suomea. Alueellista hyvinvointia on ripoteltu, jotta korkeakoulun ympäristöön säteilevä vaikutus olisi kaikkien ulottuvilla (Goddard 2001). Kaupungit, joiden ei ole ollut mahdollista saada omaa yliopistoa, ovat halunneet oman ammattikorkeakoulun alueelleen. Kuitenkin muutto kasvukeskuksiin, kuten pääkaupunkiseudulle, on kiihtynyt. Pääkaupunkiseudulla on yhdeksän yliopistoa ja kahdeksan ammattikorkeakoulua. Opinnäytetöiden aiheet ja yritykset, joihin opinnäytetöitä tehdään, ovat keskittyneet alueellisesti. Suomen kolmestakymmenestä ammattikorkeakoulusta yhdeksän, eli lähes 1/3, on keskittynyt Uudenmaan alueelle. Kilpailu synnyttää mahdollisesti parempia opinnäytetöitä, mutta korkeakoulujen opinnäytetöiden eroissa kilpailu saattaa näkyä vähemmän.

Korkeakoulu-uudistus lähti liikkeelle kokeilulain (Lampinen 2001) pohjalta eli ammattikorkeakoululakina. Opinnäytetöihin kokeilulainilla saattoi olla vaikutusta, sillä välttääkseen epäuskoisten käyttämää kilvenvaihto-termiä, tulevilta ammattikorkeakouluilta vaadittiin laadun kohottamista ja opettajien koulutustason nostoa. Pedagogisen pätevyyden saavuttamiseksi opettajat suorittivat 35 opintoviikon opinnot ja opinnäytetöiden laatu näkyi tutkimustyypisinä lopputöinä. Akateeminen noste rakennettiin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin ehkä vahingossakin sisään. Tämä näkyy tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tietynasteisena samankaltaisuutena. Samanlaistumista edisti sekin, että ammattikorkeakoulut suunnistivat myös tutkimus- ja kehittämistoiminnan kentälle ja olivat aktiivisia työelämysuhteiden kehittämisessä. (Numminen, Lampinen & Mykkänen 1996.)

Kyllästymispisteteorian (Raftery & Hout 1990) mukaan koulutuserot tasoittuvat vasta, kun ylempien tai etuoikeutettujen ryhmien lapset ovat hyödyntäneet koulutusmahdollisuuksien paraneamisen. Tämän jälkeen alemmista luokista lähtöisin olevat voivat osallistua ylimpään opetukseen. Suomessa yhteiskunnan nopea rakenteellinen muutos on estänyt kyllästymispisteen saavuttamisen, vaikka korkeakoulutuksen tarjonta on jatkuvasti kasvanut. Suomessa ylimmästä opetuksesta ovat hyötynneet eniten ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät (Nevala 1999). Kyllästymispisteteoria toimisi Suomessa, jos koulutus olisi maksullista, mutta laki kieltää maksullisuuden tällä hetkellä. Opinnäytetöihin kyllästymispisteteorialla ei mahdollisesti ole suoranaista vaikutusta Suomessa.

Ammattikorkeakoulutuksen painopiste on pääkaupunkiseudun ulkopuolella, missä väestön koulutus- ja tulotaso on alhaisempi (Lampinen 2002). Tämä osaltaan selittää sitä, että yliopistop opiskelijoiden vanhemmat ovat paremmin koulutettuja ja parempituloisia kuin ammattikorkeakouluopiskelijoiden. Perheen kulttuuripääoma ja sen kautta koulussa menestyminen vaikuttavat myös

ylioppilaiden koulutuspreferensseihin. Hyvistä lähtökohdista ponnistavat ja kirjoituksissa pärjäneet tähtäävät yliopistoihin, mutta vähäinen kulttuuripääoma ja huonompi menestys ohjaavat ammattikorkeakouluväylälle. Opinnäytetöihin ammattikorkeakoulutuksen painopiste tai perheen kulttuuripääoma ei vaikuttane ainakaan suoranaisesti, sillä opinnäytetyö on opiskelijan oma itsenäinen työ niin tiede- kuin ammattikorkeakoulussa. Tiede- ja ammattikorkeakouluun valikoituminen saattaa kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka tutkimuksellisesti vaikeita opinnäytetöitä opiskelija valitsee opintojensa loppuvaiheessa yliopistoissa verrattuna ammattikorkeakouluihin. Onhan yliopiston opinnäytetyö yli 25 opintoviikon suoritus ja ammattikorkeakoulun opinnäytetyö 10 opintoviikon työ. Tällä hetkellä opintoviikot lasketaan opintopisteinä.

Poliittiset päättäjät ovat integroimassa korkeakouluja entistä tiukemmin muun yhteiskunnan kehittämiseen. Suomessa ja Euroopan teollisuusmaissa ovat korostuneet alueelliset tehtävät ja korkeakoulujen vastuu inhimillisen pääoman luomisessa sekä koulutuksen että tutkimuksen avulla. (Godard 2001.) Korkeakoulujen vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeitä ovat koulutuksen ja työn väliset kytkennät sekä tutkimuksen vaikutukset alueellisen yritystoiminnan kehittämiseen. Opinnäytetöillä ja niiden kytkemisellä lähialueiden yrityksiin on ollut suora vaikutus tiede- ja ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystehtäviin, mutta varsinaista eroa alueellisuudella näiden korkeakoulumuotojen opinnäytetöiden välille ei ole synnytetty.

Työssä oppiminen oli ennen tavanomainen ja arvostettu ammattitaidon hankkimisen tapa (Rinne & Vanttaja 1999). Ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen siirryttyä työpaikan sijasta erilliseen koululaitokseen ongelmaksi on muodostunut koululaitoksen ja työelämän välinen kuilu. Työnantajat ovat usein valitelleet ammatillisen koulutuksen saaneiden puutteellisia taitoja. Yliopistoista valmistuneita on toisaalta moitittu liian teoreettisiksi. Käsillä tekemisen taitojen puutteesta syytetään sekä tiede- että ammattikorkeakouluja. Kuitenkin ammattikorkeakouluilla saattaisi olla etulyöntiasema käsityöluonteisten opinnäytetöiden tuottamisessa verrattuna esimerkiksi Helsingin yliopiston lähes 400-vuotiseen historiaan tehdä tiedekuntasidoksia opinnäytetöitä.

Yhteiskuntapolitiikan tehtävä on parantaa yritysten toimintaedellytyksiä (Rinne & Vanttaja 1999). Tässä tehtävässä tiede- ja ammattikorkeakouluilla on yhtäläinen tehtävä, eli on tarkoitus tuottaa osaavia työntekijöitä yhteiskuntaan. Opinnäytetöissä tämän pitäisi näkyä omaa ammattialaa kehittävinä opinnäytteinä sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa.

Mitään todella erottelevaa teoriaa tai näkökulmaa tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöille ei ole. Ei ole sellaista valmista teoriaa joka suoraan selittäisi opinnäytetöiden eroja. Tähän on syynä korkeakoulujen yhteinen historia ja se, että esitetyissä teorioissa ja näkemyksissä ovat korostetusti esillä asiat, jotka ovat vaikuttaneet yhtäläistävästi ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Yhdistäviä tekijöitä on, joista on esimerkkinä akateeminen noste. Tässä luvussa esiteltiin niitä mahdollisia näkökulmia tai teorioita, jotka saavat akateeminen noste - ammattikorkeakoulunoste -heilurin liikkeeseen.

3.2 Opinnäytetöiden ominaisuuksia

Tämän alaluvun attribuutteja eli opinnäytetöiden ominaisuuksia käytetään valitun tutkimusmenetelmän kysymyslomakkeissa. Tarkasteltavat opinnäytetöiden ominaisuudet ovat niitä, joita on tämän tutkimuksen conjoint-korteissa vertailtavina attribuutteina, eli tutkimukseen valittujen opinnäytetöiden ohjaajien opinnäytetöissä näkeminä ominaisuuksina.

3.2.1 Opinnäytetyö laadullisena tuotteena

Hakalan tutkimuksessa ohjaajien asenne heijastui opiskelijoihin: mitä korkeammalle ohjaajat arvottivat gradun, sitä tärkeämmäksi myös opiskelijat sen kyseisellä tieteenalalla kokivat. Ohjaajat tiedostivat tehtävänsä tärkeyden ja mielsivät tutkielmaopinnot keskeiseksi osaksi koulutusohjelmaa. Opiskelijan tukeminen tarkoitti paitsi tutkielman sisällön ja rakenteen ohjausta, myös opiskeluteknisiä vihjeitä. Ne näyttivät olevan hyvin keskeisiä, sillä sekä opiskelijoiden että ohjaajien mielestä ilman välttämättömimmän tekniikan ohjausta opinnäytteen tekeminen muodostui tavallistakin ahdistavammaksi kokemukseksi. (Hakala 1996, 75, 81.) Ohjauksen pitäisi kuitenkin olla sellaista, että tuloksena syntyvä opinnäytetyö on ohjattavan oman osaamisen työnäyte, ei ohjaajan.

Hörkkö (1995) kirjoitti Korkeakoulutiedon pääkirjoituksessa seuraavasti: *”Arviointitoiminta korkeakouluissa on kehittynyt vauhdilla. Opetuksen ja koulutuksen arvioinnin avulla tavoitellaan laadunvarmistuksen kriteereitä ja menetelmiä käytettäväksi vakiintuneena osana toimintaa. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys on noussut painokkaasti puheenaiheeksi. Tiivis yhteys nähdään perustana, jota ilman laaturjestelmä jäisi heiveröiseksi. Tutkimuksen ja opetuksen eriytymistä kasvattava kehitys on monen mielestä meilläkin jo uhka, johon on suhtauduttava vakavasti. Opetuksen ja opimisen laatu keskustelu jatkuu. Eräs sen tulos on, että ainakin Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Helsingin yliopistoissa on tehty päätöksiä, joilla veloitetaan hyvästä opettamisesta meritoituminen ottamaan huomioon virantäytöissä. Laadun käsitteeseen kuuluu myös vastuunottaminen ammattieettisestä opetuksesta koulutuksessa. Opetusministeriö on pyrkinyt kehittämään laatua ilmaisevia tulosindikaattoreita, joiden yhden osan muodostavat valittavat huippuyksiköt. Koulutuksen laadun ohella sen vaikuttavuutta pyritään mittaamaan muun muassa työllistymisellä. Yrittäjyyden koulutus on noussut haasteeksi.”* (Hörkkö 1995, 6.) Opinnäytetöiden laatu on yksi tärkeimmistä tutkimuksen ja opetuksen yhdistävistä mittareista, joka pitäisi ottaa myös mukaan arviointiin.

Kivisen (1995) artikkelin peruskysymys oli, miten saada yliopiston perustehtävät, tutkimus, opetus ja opiskelu järjestettyä parhaalla mahdollisella tavalla muuttuvissa oloissa? Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun yhteys. Kivisen mielestä, ”kun pidetään mielessä maan rajalliset resurssit – niin aineelliset kuin henkiset – on epäilemättä selvää, että Suomen korkeakoululaitos on syytä organisoida tavalla, joka ei sulje pois sen paremmin suurten joukkojen massamittaista koulutusta kuin tieteen eliittiin tähtäävän valikoituneemman vähemmistön erityistä harjaannuttamistakaan. Laatu ja määrä on saatava sopusointuun. Yliopiston käynti oli pitkään vain harvalukuiselle yläluokkalaiselle eliitille kuuluva luontainen etuoikeus. Vasta suurten ikäluokkien myötä korkeakoululaitos avautui laajoihin kansankerroksiin. Kohta korkeakoulutus on miltei kaikkien kansalaisyhteiskunnan, mikäli uskotaan opetusministeriön huppeisiin kaavailuihin sellaisesta tulevaisuudesta Suomesta, missä kahdelle kolmesta nuoresta varataan opiskelupaikka korkeakoulussa.” (Kivinen 1995, 7–8.) Olisiko yliopistollinen opinnäytetyö tämän pohjalta myös laadullinen meriitti? Onko sen ero ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin verrattuna se, että se on hio-tumpi, tieteellisempi ja tarkempi? Onhan yliopistotutkimuksen opinnäytetyö 25 opintoviikon suoritus

ja ammattikorkeakoulun opinnäytetyö 10 opintoviikon suoritus. Tämä ero vaikuttaa mahdollisesti työmarkkinoilla. Opinnäytetyöhön liittyvä laatu on kuitenkin monisyinen asia; laatu voidaan määrittellä monella tavalla, kuten myös ominaisuudet, joilla sitä voitaisiin mitata. Jos laatu käsitetään ominaisuudeksi, tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöissä on todennäköisesti laadullisia eroja.

3.2.2 Valmistumisajat tutkinnoissa

”Laitosten kannalta tärkeää ei yleensä ole niinkään gradun valmistumisen ajankohta kuin varmuus siitä, että se ylipäänsä valmistuu. Lyhyt valmistumisaika ei sinänsä lisää tutkintojen määrää. Erittäin valaisevalla analogialla ilmaistuna: kadulla ohi menevien autojen määrä ei lisäännä nopeuden kasvaessa, jos kadulle pääsevien autojen määrä säädellään vakioksi kadun alkupäässä olevilla liikennevaloilla. Eri asia on sitten, jos laitoksia ruvetaan sakottamaan liian hitaasta valmistumisesta tai nopeuteen tarjotaan porkkanoita – toistaiseksi näin ei kuitenkaan ole. Opiskelijan kannalta aikaperspektiivi sen sijaan on tärkeä. Siksi on syytä tarkkailla gradun etenemistä. Sivaltaapa opintotuen lopettamisuhan miekka tai ei, pitkittyvät tai kesken jäivät opinnot eivät yleensä ole muun elämän kannalta järkevä ratkaisu.” (Pöntinen 1999, 113.) Lehtosen (1999) mielestä hyvän tai sellaiseksi pyrkivän tieteellisen kirjoittamisen välttämätön ehto on se, että käytettävissä on riittävästi aikaa ihmettelyyn, kyselyyn, itse kirjoittamiseen ja jo kirjoitetun hiomiseen. Tässä mielessä hyvään tieteelliseen kirjoittamiseen pätee siis täsmälleen sama kuin kaikkeen muuhunkin hyvään kirjoittamiseen. Jos mieliä saada aikaan laadukasta jälkeä, siihen on oltava valmis uhraamaan sekä aikaa että vaivaa (Lehtonen 1999, 133), mutta ajan tuhlaaminen ei voi olla arvo itsessään.

Tekijä, joka vaikeuttaa yliopiston vaikutusten ja vaikuttavuuden määrittelyä, on tarkoituksenmukaisen aikaperspektiivin valinta. Mikä on tai minkä tulisi olla aikaväli, jolla alueen ja korkeakoulun välistä vuorovaikutusta on mielekästä tarkastella? Yksilötason vaikutuksista (työllistyminen, osaamisvaateet, urakehitys) voidaan saada luotettavaa tietoa 3–6 vuoden viiveellä esimerkiksi koulutuksen aloittamisesta. Tutkimustoiminnassa aikaväli on vähintään sama tai pitempi lukuun ottamatta konkreettista soveltavaa tutkimusta tai kehittämistyötä. Myös eri tieteenalojen välillä on suuria eroja. Tosin nopeissakin innovaatioissa perustutkimuksen ja välttämättömän perustietämyksen rakentaminen on aina pitkä prosessi. (Kinnunen 2001, 14.) Kuten Kinnusesta tarkoituksenmukaisen aikaperspektiivin valinta on vaikeaa, niin tässäkin tutkimuksessa. Yliopistoissa voi kauankin rakentaa perustietämystä (Pajala & Lampinen 2001; Silvonen 1992), mutta ammattikorkeakoulussa aika kuluu umpeen neljässä ja puolessa vuodessa.

Synnytetessä Suomen koulutusjärjestelmää, jossa molemmilla korkeakouluilla oli tietty laillinen asema ja tehtävät, ajateltiin, että myös opinnäytetyöskentelyn ongelmat samalla ratkeavat. Ajateltiin, että kun yliopisto sallii tietyn akateemisen vapauden esimerkiksi opintojen keston suhteen, tulisi ammattikorkeakoulujen olla tiukempia. Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat sisältävätkin melko tiukan näkemyksen siitä, kuinka kauan opiskelijan tulisi koulutuksessa viipyä. Samalla esiteltiin ajatuksia myös siitä, millaisia asioita kuuluu opinnäytetyöskentelyyn, kuinka tuohon työhön tulisi suhtautua ja miten pitkään aloitetun opinnäytteen äärellä olisi suotavaa viipyä. Kaikesta määrätietoisuudesta huolimatta huomattiin pian, että opinnäytetyöskentely tuotti melkoisia pulmia myös ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyöskentelyssä on ongelmia, vaikka sen kokonaislaajuus opintoviikoin mitattuna on pienempi kuin yliopiston pro gradu. Opintoviikkojen vähäisyydestä huolimatta opinnäytetyöskentelyssä on ammattikorkeakoulussakin kyse kohtuullisen kunnioitettavasta urakas-

ta. Ydin on siinä, että kysymys on ainutkertaisesta kymmenen opintoviikon prosessista. Siihen opiskelija ajautuu huolimatta siitä, onko hänellä opinnäytetyöskentelyn alkuvaiheessa millään tavalla riittäviä eväitä vastata tästä projektista. ”*Vaikka syytä opinnäytetyön venymisestä on turha säilyttää koulutusjärjestelmälle, yksittäiselle tiedekunnalle tai yksittäiselle laitokselle, 20 kuukauden työrupeama kertoo jotain tutkimuksellisten toimien edistymisestä. Ainakin kyse on melkoisesta epäsuhdasta suhteesta siihen, mitä sanotaan koulutusohjelmien opinto-oppaissa. Niistä luettuna pro gradu -tutkielma vastaa enimmillään noin 20 opintoviikon työskentelyä. Vaikka tuo parinkymmenen kuukauden aika tuskin tarkoittaa tehollista työaikaa, tulisi sen silti herättää joitakin kysymyksiä: miksi opinnäytetyöskentelyssä opintoviikoista tulee kuukausia? Olivatpa vastaukset millaisia tahansa, yliopistolaitos ei tässä suhteessa voi kerskata. Toivottavasti ammattikorkeakoululaitos pystyy kiertämään tämän ongelman.*” (Hakala 2000, 11 ja 15.) Opintoviikkojen suhteuttaminen opinnäytetöihin on vaikeaa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Sama ongelma oli tässä tutkimuksessa, sillä eri tiedekunnissa ja laitoksissa opintoviikko suhteutetaan eri tavoin tehtyyn työmäärään nähden. Opintoviikkojen käyttäminen mittarina ei siis ole yksiselitteistä.

Korkeakouluselvitykset (Silvonen 1992) osoittivat, että keskimääräiset perustutkinnon suoritusajat vaihtelevat suomalaisilla humanisteilla ja yhteiskuntatieteilijöillä 6,8–8,0 vuoteen. Syyt opintojen venymiseen olivat olleet hyvinkin moninaisia. Opiskelurupeamansa eri vaiheissa korkeakouluopintoihin kiinni päässeet nuoret aikuiset joutuivat selvittämään suuren määrän tiellensä asettuvia esteitä, joista itse asiassa mikä tai mitkä tahansa saattoivat aiheuttaa opintojen pitkittymistä. (Hakala 1996, 7; Rudd 1985). Tosin jo 1960-luvulla Pajalan ja Lempisen (2001, 7–8) mukaan oli halu lyhentää opiskeluaikojä korkeakoulutuksessa. Nuorison opiskelumahdollisuuksia haluttiin lisätä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja hyvinvoinnin parantamiseksi. Tavoitteena oli kansakunnan lahjakkuusreservien saaminen käyttöön. Koulutus ja yliopiston toiminta ymmärrettiin laajemminkin sijoitukseksi yhteiskunnan ja sen elinkeinoelämän tulevaisuuteen. Lyhyet valmistumisajat nähtiin kansantaloudellisesti tärkeäksi asiaksi.

Varsinkin opintojen päättövaiheeseen sijoittuvan opinnäytteen tekeminen on hyvin kivulloinen ja lukuisten turhaumien täyttämä prosessi. (Friedman 1987, 5.) Tutkielmasta on tullut syntipukki: sen kunniallinen loppuun saattaminen näyttää olevan useille suorastaan ylitsepääsemätön urakka (Hakala 1996, 8) ja tuskien tie näkyy opinnäytetyöhön kuluvan ajan venymisestä.

Helsingin yliopiston opintotukitoimisto teki vuonna 2001 opintojen edistymistä koskevan selvityksen. Kohteena olivat opiskelijat, jotka eivät olleet suorittaneet opintotukilautakunnan määräämiä 2,5:tä opintoviikkoa opintotukikuukautta kohden. Ensimmäisen vuoden opiskelijoille edistymiskriteeri oli 2 opintoviikkoa tukikuukautta kohden. Opintoviikolla tarkoitetaan opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta. Tarkasteltavat ajanjaksot olivat lukuvuodet 1998–1999 ja 1999–2000. Lukuvuonna 1998–1999 seurantaan joutui 1703 opiskelijaa eli 5 % yliopiston läsnä olevista opiskelijoista. Lukuvuonna 1999–2000 seurannassa oli huomattavasti pienempi joukko eli yhteensä 1407 opiskelijaa, 4 % läsnä olevista opiskelijoista. (Kuvaja 2001.) Tiedekunnan kokoon nähden molempina vuosina opintojensa edistymistä joutuivat useimmin selvittämään oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Vastauksessaan moni oikeustieteilijä vetosi tiedekunnan opintojen vaativuuteen sekä siihen, että tiedekunnan opinnot suoritetaan perinteisesti suurina kokonaisuuksina. Muita harvemmin opintojen edistymistä koskevaan seurantaan joutuivat lääketieteen opiskelijat. Opiskelun ripeyttä selittää luultavasti se, että lääketieteen alalla opintojen suoritustapa on muita tieteenaloja koulumaisempi. Opintotuen maksamista jatkettiin, mikäli opiskelijan antama selvitys täytti opinto-

tukilautakunnan määrittämät syyt tuen maksamiselle. Hyväksyttäviä syitä olivat muun muassa pro gradu -työn tekeminen sekä oma tai lähiomaisen sairaus, josta oli lääkärintodistus. Opintotuen maksu katkaistiin, jos opiskelija ei vastannut selvityspyyntöön tai selvitys ei täyttänyt opintotukilautakunnan kriteerejä. (Kuvaja 2001.) Lääketiede muistuttaa aikataulutukseltaan ja koulumaisuudeltaan enemmän ammattikorkeakoulujen tutkintoa kuin muut yliopiston tiedekunnat. Ammattikorkeakouluissa koulumaisuus johtaa siihen, että opintojen edistyminen on nopeampaa kuin yliopistossa.

Luomala (2001) väittää, että yksi syy opintojen viivästyymiseen on opiskelijoiden työssäkäynti. Opiskelijoiden mukanaolo työelämässä ei sinänsä ole huono asia, mutta suomalaiset yliopisto-opiskelijat käyvät työssä opintoja ajatellen liian paljon, opintojärjestelmään huonosti sopivina aikoina ja usein myös varsinaiseen opinalaan liittymättömissä tehtävissä. Työssäkäynti ei aina ole ollut sen tason ongelma kuin se on nyt. Aikaisemmin opiskelijat yrittivät valmistua nopeasti ja ottivat lainaa rahoittaakseen opintonsa. Tilanne muuttui 1990-luvun alussa, jolloin opintorahan määrää korotettiin ja opintolainat sidottiin markkinakorkoihin. Tämä tapahtui aikana, jolloin markkinakorot olivat korkealla ja niiden liikkeet epävarmoja. Opiskelijoiden mieliin painettiin voimakas viesti: lainaa ei pidä missään tapauksessa ottaa. Kun opintorahat loppuivat, opiskelijat menivät töihin rahoittaakseen elantonsa. (Luomala 8.11.2001.) Sama työssäkäyntiongelma on sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Helsingin yliopiston tieteellinen neuvosto antoi 11.12.2000 julkilausuman etiikasta (Diaarinumero 1167/069/2000), joka alkoi seuraavasti: ”Yliopiston tieteellinen neuvosto korostaa korkeiden eettisten periaatteiden olevan välttämätön edellytys tutkimuksen tulevaisuudelle sekä tieteen sisäiselle kehitykselle ja asemalle yhteiskunnassa. Erilaisten eettisten ongelmien nousu julkisuuteen viime vuosina osoittaa, että laajemmalle tutkimuseettiselle keskustelulle on tarvetta... Kilpailu rahoituksesta ja viroista on koventunut, mikä näkyy kasvaneena paineena tuottaa nopeasti tuloksia...” Raha kytkeytyy opinnäytetöihin muuallakin kuin opiskeluaikaisessa työssäkäynnissä, sillä tieteellisen neuvoston kannanotto virkoihin, rahoitukseen ja tulosten nopeuteen kertoo taloudellisista ongelmista myös korkeakoulujen ylimmillä ja alimmilla tutkimustasoilla. Edellisen julkilausuman mukaisesti tutkimuksia ja opinnäytteitä halutaan nopeasti, ja raha näyttää vaikuttavan nopeuteen.

Väestöliiton perhebarometrin 2002 eli ”Väestönkehitys, perhe ja perheellistyminen Suomessa” mukaan yleisin syy lapsenhankinnan lykkäämiselle kaikilla alle 30-vuotiailla olivat keskeneräiset opinnot ja talouden epävarmuus. Talli (2002) luonnehti asiaa seuraavasti: ”*Suomen tavoite on nostaa koulutustasoa. Samalla huolestuttaa alhainen syntyvyys: mistä tulevat veronmaksajat. Nämä tavoitteet käyvät huonosti yhteen, kun opiskelijoiden vanhemmuutta tuetaan niin surkeasti. Suurempi osa naisista kouluttautuu pitkälle ja synnytyshalut lykkääntyvät. Näin ei ehkä olisi kaikkien kohdalla, jos toimeentulo olisi turvattu.*” Opinnäytetyö saattaa olla se viimeinen pysähdys opiskelevalle, nuorelle äidille, jos opinnot eivät ole muutenkaan sujuneet odotetussa ajassa.

Etenkin elinkeinoelämä on toivonut koulun aloittamisiän alentamista kuuteen vuoteen vedoten yhtäältä kansainväliseen vertailuun ja huolehtien toisaalta pitkistä koulutusajoista. Kansalaiset eivät tällaista tarvetta näe EVA:n (2001) tutkimuksen mukaan olevan. Vain viisi prosenttia vastaajista sijoitti uudistuksen annetuista vaihtoehdoista viiden tärkeimmän joukkoon. On mahdollista, että pitkät koulutusajat kuitenkin huolestuttavat: lähes puolet (45 %) pitää opintotukijärjestelmän kehittämistä kannustavammaksi viiden tärkeimmän kehityskohteen joukkoon kuuluvaksi. Tätä tukee sekin, että erityisesti ajatukseen yhtyvät alle 30-vuotiaat eivätkä niinkään vanhemmat sukupolvet.

(Vartia 2001, 64.) Edellisestä voidaan päätellä pitkien valmistumisaikojen huolestuttavan korkeakoulujen virkamiehiä ja ympäröivää yhteiskuntaa.

3.2.3 Tieto, tieteellisyys ja tiedonkäsitys opinnäytetöissä

Kyky luoda ja soveltaa tietoa on sekä yritysten että muiden tietoyhteiskunnan organisaatioiden menestyksen avaintekijöitä. Teollisella sivistyksellä, ymmärtämisellä, oivalluksella, kokemuksella ja oppimiskyvyllä on keskeinen merkitys työelämässä. (Manville & Ober 2003.) Tietämisestä on monenlaista. Shotter (1993) jakaa sen kolmeen tietämisen muotoon: knowing what, knowing how ja knowing from. Ensimmäistä voidaan nimittää asi tiedoksi, sillä se koskee tietoa asioista ja asioiden tiloista. Toista voidaan nimittää menetelmätiedoksi, sillä se koskee teknistä osaamista ja menetelmien hallintaa. Kolmas tietämisen muoto koskee itse tilanteesta nousevaa tietoa eli vuorovaikutusprosessista tulevaa palautetietoa. (Toivonen & Asikainen 2000, 132.) Opiskelijalle tieteen teoriat ja ideat ovat useimmiten uusia, mutta samalla opiskelija perehtyessään tutkimukseen ja kehittäessään taitojaan tutkijana luo itse uutta tietoa. Hänellä on näin samansuuntainen suhde todellisuuteen ja intressi luoda tietoa kuin sillä tiedeyhteisöllä, yliopistolla, jossa hän opiskelee. (Nuutinen 1998.) Yliopistoissa tiedeyhteisöjen vaikutus on voimakkaampi kuin ammattikorkeakouluissa, sillä ammattikorkeakouluissa yhden ainoan tiedeyhteisön vaikutus heikkenee. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat voivat olla diplomi-insinöörejä, ravitsemustieteilijöitä, elintarviketieteilijöitä tai ekonomia, jotka yhdessä opettavat matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla, mutta eivät taustoiltaan edusta yhtä ja samaa tiedeyhteisöä.

Tiedon tuottaminen on Suomalaisen (2003) mielestä perinteisesti ollut lähes yksinomaan tiedekorkeakoulujen tehtävänä. Tietoyhteiskuntakehityksen myötä tiedon tuottaminen on kuitenkin levinnyt lähes kaikkiin yhteiskunnan organisaatioihin. Tieteellisen tiedon rinnalle ovat nousseet teknologinen, teollinen ja yhteiskunnallinen tieto (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994). Tiedon tuottamisen leviäminen tiedekorkeakoulujen ulkopuolelle on vaikuttanut myös tiedon tuottamisen tapoihin (Suomala 2003, 95) esimerkiksi ammattikorkeakouluissa. Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2003) mielestä tieteen historiassa opetus ja tutkimus eriytyivät vähitellen täysin erilleen, mikä johti siihen, että yliopistossa keskustelu tieteen viimeisimmistä tuloksista ja niiden esittäminen opetustarkoituksessa muuttuivat toisistaan erillisiksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänteen 2003, 20.) Opetus ja tutkimus voivat yliopistossa olla erillisiä, ammattikorkeakoulussa saattaisi olla samoin. Opinnäytetöissä kohdataan silloin samat ohjausongelmat niin ammattikorkeakouluissa kuin yliopistossa. Tieto, tieteellisyys ja tiedon käsitys eivät kuitenkaan voi kulkea eri teitä kuin opetus ja tutkimus. Saaren (2002) mukaan hyvin perustellulla tosi uskomuksella ja konstruktionistisella tiedon käsityksellä ei ole välttämättä keskinäistä ristiriitaa. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus, joka erottaa sen luulosta, erehdyksestä tai arvauksesta. Tietoa voidaan lähestyä sen kontekstista käsin arkipäivän käsitteenä ja tieteellisenä galileilaisena eli selvittävänä ja teknisenä tai aristotelisena ymmärtävänä ja tulkitsevana. Tieto voi olla myös arkipäivän tietoa – sitä, mitä sanotaan todeksi. Se on juuri niin totta kuin sen ilmaisemme, jolloin kyseessä on naiivi realismi. (Saari 2002, 46.) Tietokäsityksillä eli epistemologioilla viitataan käsityksiin siitä, mitä tieto ja tietäminen ovat. Filosofian tutkimusalueena epistemologia sisältää inhimillisen tiedon alkuperän, luonteen, metodit ja perusteet. Psykologian ja kasvatustieteen näkökulmasta painopiste on henkilökohtaisten tietokäsitysten ja niiden kehittymisen tutkimisessa ja siinä kuinka yksilö hyödyntää tietokäsityksiään syventäessään ymmärrystään ympäröivästä maailmasta. Psykologia ja kasvatustiede ovat keskittyneet tutkimaan sitä, miten sitä arvioidaan, mistä tieto syntyy ja miten tietä-

minen ilmenee (Hofer 2002; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 72). Kasvatustiede ammatikorkeakouluopettajia yhdistävänä tieteenä voisi luoda esitetynlaisen käsityksen tiedosta ja tietämisestä ammattikorkeakoulujen opetusta yhdistäväksi tekijäksi.

Tietokäsityksen tutkimisen pioneeri Perry tutki 1950-luvun lopulla, miksi Harvardin yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemukset vaihtelivat voimakkaasti. Tutkimustensa pohjalta hän laati teoreettisen mallin aikuisten ja nuorten aikuisten tietokäsityksen kehittymisestä mustavalkoisesta dualistisesta kehittyneeseen ja moniulotteiseen, useita vaihtoehtoisia näkemyksiä sisältävään relativistiseen tietokäsitykseen. Perryn tutkimukset olivat lähtölaukaus seurantatutkimuksille, joiden avulla tutkijat muodostivat käsityksensä siitä, mikä osuus ihmisten henkilökohtaisilla tietokäsityksillä on heidän älyllisessä kehityksessään (Hofer 2002; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 73). Esimerkiksi Saaren (2002) mukaan informaation ja tiedon suhde voidaan määrittellä sen merkityksen kautta, mikä sillä on ihmiselle. Informaatio muuttuu tiedoksi ihmisen antaessa sille jonkin merkityksen tai position omassa käsitejärjestelmässään (Saari 2002, 45), joka muuttuu tietokäsityksen kehittyessä.

Pintrich (2002) määritteli tutkimustulostensa pohjalta henkilökohtaisen tietokäsityksen muodostuvan seuraavista neljästä osatekijästä: 1) *Tiedon varmuus*. Käsitykset ja uskomukset tiedon varmuudesta voidaan nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä on objektivistinen, mustavalkoinen käsitys tiedosta absoluuttisena ja varmana ja toisessa päässä puolestaan monitahoinen ja kehittynyt käsitys tiedosta ihmisten tuottamana ja epävarmana. Jatkumon puoliväliin voidaan sijoittaa relativistinen käsitys, jonka mukaan tieto on suhteellista ja tilannesidonnaista. 2) *Tiedon yksinkertaisuus*. Tieto voidaan nähdä joko yksinkertaisena ja konkreettisena tai kompleksisena, suhteellisena ja kontekstisidonnaisena. 3) *Tiedon lähde*. Tieto voidaan nähdä joko ulkopuolisilta auktoriteeteilta saaduksi tai henkilökohtaisesti muodostetuksi. 4) *Tietämisen perustelut*. Perusteluina voidaan käyttää joko tietoa, näyttöä eli evidenssiä tai päättelyä. Tutkimusten perusteella voidaan edelleen osoittaa, että epistemologinen ajattelu on alaspesifiä. Viimeaikainen epistemologinen tutkimus on painottanut yhä enemmän sitä, että ajattelu ja uskomukset näyttäisivät olevan alaspesifejä tai ainakin tiettyyn kontekstiin sidottuja. Tämä suuntaus on yhteydessä laajempaan psykologisen tutkimuksen valtavirtaan, joka painottaa käyttäytymisen, motivaation ja kognition alaspesifiyttä ja kontekstisidonnaisuutta. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että epistemologinen ajattelu muuttuu hienostuneemmaksi erilaisten kehitysvaiheiden tai tasojen kautta. Tietokäsitysten kehitykseen vaikuttavat sekä sisäiset psykologiset prosessit että ympäristöön liittyvät kontekstuaaliset tekijät. Henkilökohtaiset tietokäsitykset voivat joko edistää tai haitata opiskelijoiden akateemista menestystä vaikuttamalla erityisesti oppimiseen, motivaatioon ja kognitioon. Hienostunut tietokäsitys on yhteydessä laadukkaampien kognitiivisten strategioiden käyttöön, luetun tekstin syvällisempään ymmärtämiseen sekä parempaan opiskelumenestykseen. (Pintrich 2002; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 74.)

Opiskelijoiden käsitykset tiedosta ja tietämisestä vaikuttavat opiskeluun suuntautumiseen ja opinnoissa menestymiseen. Samoin opettajien tietokäsitykset vaikuttavat heidän käsityksiinsä oppimisesta ja opetuksesta, sekä siihen minkälaisen opetustavan he omaksuvat sekä kehittävät ja siihen, miten he ohjaavat opinnäytetyötä tai mitä uskomuksia heillä on opinnäytetyöstä. Yliopisto-opettajien tietokäsityksiä ja niiden yhteyttä heidän opetukseensa ei ole juuri tutkittu. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 74.) Ei ole myöskään tutkittu tietokäsityksien yhteyttä opinnäytetyöhön. Patrikainen (1999) tutki peruskoulun ala-asteiden luokanopettajien tieto- ja oppimiskäsityksiä. Opettajat painottivat joko suorituspainotteiseen pedagogiikkaan perustuvaa opettajuutta tai hu-

manistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvaa opettajuutta. Suorituspainotteisen pedagogisen näkemyksen omaava opettaja tulkitsee tiedon siirrettävän opettajalta opiskelijalle, ja opettajan oli suunniteltava ja toteutettava opetus niin, että hän pystyi arvioimaan, miten opiskelija oli omaksunut opettajan välittämän tiedon. Humanistis-konstruktivistisen pedagogisen näkemyksen omaavan opettajan tiedonkäsityksessä painottui opiskelijoiden aktiivinen rooli tiedon etsimisessä, muokkaamisessa ja ymmärtämisessä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 75.) Patrikaisen jaotteen mukaan, korkeakoulujen opinnäytetyön ohjaajat voitaisiin jakaa suorituspainotteisiksi tiedon jakajiksi tai opiskelijoiden tiedon etsimisen ja ymmärtämisen aktivoijiksi, jos dikotominen jako on käytännössä toimiva.

Sosiokonstruktivismissa tieto on yhteisesti jaettu ja muodostettu. Jokaisen yksilön tieto on osa ympäröivän yhteisön laajempaa tietojärjestelmää. Tieto muodostetaan ja rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa neuvotellen erilaisten asioiden ja ilmiöiden merkityksistä. Tieto rakentuu ympäröivästä kulttuurista ja siirtyy kulttuuriin sosiaalistumisen myötä oppijalle. Oppija omaksuu tietoa aktiivisesti prosessoiden ja vaikuttaen ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin ja näin edelleen muuttaen yhteistä tietoa. (Duffy & Cunningham 1998; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 107.) Yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt eroavat sosiokonstruktivistisessä mielessä toisistaan, sillä yliopistomaailmassa tieto liittyy yhteisön laajempaan tietojärjestelmään. Ammattikorkeakouluissa tieto saattaa olla eritysspesifimpää, sillä toimeksiantoina saadut opinnäytetyöaiheet voivat olla yrityksen kannalta arkaluonteisempia eivätkä silloin yleisesti jaettavissa olevia. Yrityshän saattaa teettää toimeksiantona opinnäytetyön, jossa tutkitaan juuri tälle kyseiselle yritykselle liittyvää osaamista, tuotetta, taitoa tai liiketoimintaa, jonka paljastuminen kilpailijoille voisi vahingoittaa yrityksen toimintaa. Yliopistomaailmassa pro gradu -työtä ei kannata tehdä salaisena tutkimuksena yritykselle, mikäli tavoitteena on tutkijan ura, jossa edistymistä mitataan kansainvälisillä julkaisuilla.

Bereiter ja Scardamalia ovat esittäneet kolme tiedon tyyppiä ja lajia. Heidän lähtökohtanaan tietotyyppien luokittelussa on ero muodollisen eli koulutuksen kautta hankitun ja epämuodollisen eli käytännön kokemusten kautta omaksutun tiedon välillä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 300.) Muodollinen tieto ei ole vain yksilön omaksumaa ja tuottamaa tietoa, vaan pikemminkin sillä tarkoitetaan tieteen tradition ja tutkimuksen, alan asiantuntijoiden yhdessä muodostamaa näkemystä alaa koskevasta tiedosta. Muodollinen tieto on tulosta tiedeyhteisön sosiaalisesta prosessista ja yhteisestä työstä, ja se voidaan ilmaista tekstinä tai kuviona, kaaviona tai laskelmina. Tieto on näin ollen jaettavissa asiantuntijoiden kesken, ja he voivat tarkastella sitä kriittisesti, esittää eriäviä mielipiteitä ja kehittää tutkimusta. Muodollinen tieto on helposti hallittavissa ja määriteltävissä olevaa tietoa. (Lehtinen & Kuusinen 2001.) Epämuodollinen tieto on asiantuntijan kokemuksen avulla omaksumaa tietoa, ja sitä on paljon vaikeampi kuvata tai määritellä kuin johonkin asiaan liittyvää teoreettista, deklarativista tietoa tai sitä, millaisia päättelyketjuja asiantuntija käyttää ajattelussaan. Tätä selittämättä jäävää asiantuntijan tietoa kutsutaan äänettömäksi tai hiljaiseksi tiedoksi (tacit knowledge). Bereiter ja Scardamalia ovat määritelleet kolmenlaisia epämuodollista tai äänetöntä tietoa: kokemuksellinen tieto, vaikutelmatieto ja itsesäätelytieto. He kutsuvat kokemukselliseksi tiedoksi toiminnan aikana kertynyttä ja syntynyttä tietoa, joka auttaa ihmisiä tekemään nopeasti käytännöllisiä ennakoita esimerkiksi asioiden välisistä vaikutussuhteista. Tämä tieto on syntynyt kokemuksen kautta, eikä ihminen voi omaksua sitä oppikirjoista. Toista epämuodollista tietoa Bereiter ja Scardamalia kutsuvat vaikutelmatiedoksi, koska tätä tietoa käytetään erilaisissa tilanteissa, joissa päätökset tehdään puutteellisten vihjeiden ja vaikutelmien pohjalta. (Lindblom-Ylänne &

Nevgi 2003, 301.) Sosiaalisiin käytäntöihin sisältyvä tieto on usein hiljaista tietoa (Polanyi 1958; 1969; Nonaka & Takeuchi, 1995), jonka tiedostaminen ja muuttaminen yhteisen keskustelun kohteeksi, siis käsitteelliseksi luomukseksi, vaatii yleensä paljon työtä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1997, 196.) Opinnäytetyössä epämuodollisen tiedon käyttäminen vaatii enemmän taustatyötä kuin muodollisen tiedon käyttö.

Kolmantena hiljaisen tai äänettömän tiedon tyyppinä Bereiter ja Scardamalia kuvaavat itsesäätelytiedon. Tämä tieto auttaa säätelemään ja ohjaamaan omaa toimintaamme, kontrolloimaan ja arvioimaan tekojemme seurauksia. Tähän tietoon viitataan myös puhuttaessa metakognitiosta, jolla tarkoitetaan tietoaamme kognitiivisista toiminnoistamme, tietoaamme siitä, miten opimme ja miten rakennamme tietoa, miten ajattelemme ja päätelemme. (Lehtinen & Kuusinen 2001.) Metakäsitteellinen tietoisuus eli tietoisuus omista käsityksistä ja kyvyistä on käsitteellisen muutoksen edellytys. Metakognitio voidaan jakaa 1) tietoaamme tietämisestämme ja 2) taitoaamme käyttää tätä tietoa toimintamme ohjaamisessa ja säätelyssä. Metakognitiivinen tieto sisältää kolmea erilaista tietotyyppiä. Ensimmäinen tietotyyppi on käsityksemme ja tietomme itsestämme tiedonkäsittelijänä. Toinen tietotyyppi on tietomme erilaisista tehtävistä ja siitä, miten ne suoritetaan. Kolmannen tietotyypin muodostavat tietomme strategioista ja toimintatavoista, joiden avulla voimme ohjata oppimistamme. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 302.) Tutkimuksissa on todettu, että asiantuntijoiden ongelmanratkaisutapa uusissa ja oudoissa ongelmatilanteissa muistuttaa aloittelijan ongelmanratkaisutapaa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1997) ja saattaa päättyä epämuodollisen tiedon käsittelyksi.

Ihminen ajattelee puhuessaan ensisijaisesti sitä, mitä sanoo. Kirjoittaessa on toisin: ihminen joutuu myös miettimään, miten asian sanoo. (Säljö 2001.) Tieteellinen kirjoittaminen on akateemisen asiantuntijan vaativin taito, sillä kirjoittaessaan joutuu yhdistämään tieteellisen tietonsa kirjallisen ilmaisun ja tieteellisen ajattelun taitoihinsa eli toimimaan tavallaan tietojensa ja taitojensa ääri rajoilla. Kirjoittaessaan joutuu hakemaan ja etsimään oman tieteellisen ajattelunsa ilmaisukeinoja ja jäsentämään sekä kehittämään ajatteluaan. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 302.) Tieteellisen ajattelun opittuaan voi olla vaikea ymmärtää ja ohjata toisen opinnäytetyötä, jos ohjattava ei kykene kommunikoidaan käsitteellisellä tasolla. Sama pätee sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opinnäytetyöohjaajiin. Molemmilla on akateeminen tutkinto ja ymmärrys tieteestä. Leinosen ja kumppaneiden (2002, 24–25) mukaan oppimisessa tiedon ja informaation merkitys syntyy vasta ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tiedon luominen on yhteisöllistä, ja tieto on saatava virtaamaan ihmisten välillä keskustelujen ja yhteisten kokemusten avulla.

Savilahden (Forssell 2003) mukaan tietoa tulee koko ajan lisää. Hänen mielestään uuden tiedon hankkiminen sinänsä, tiedon itsensä vuoksi, on moraalisesti oikein siitäkin huolimatta, että tietoa saatetaan joskus käyttää väärin. Kaikkea tietoa voidaan käyttää hyvään ja pahaan. Tutkijan kannalta olisi kuitenkin moraalitonta olla hankkimatta tietoa – tiedon hankkiminen on tutkijan tehtävä, Savilahti korostaa. Tiedonhankinnan on kuitenkin ilman muuta oltava oikeanlaista. (Forssell 2003.) Akateemisen tiedon formaali malli seuraa tiedeyhteisön tapaa tehdä tiedettä. Ammattikorkeakoulussa tieto voi olla ammattikohtaista ja epäspesifimpää, hiljaista tietoa, mutta sen ilmaiseminen kirjallisuudessa muodossa on myös vaikeampaa. Scrivenin (1986) mukaan ei ole perusteista vapaata tietoa. Sitä vastoin tiedolla on verkostomainen rakenne, jossa eri osat liittyvät toisiinsa suorasti tai epäsuorasti. Kaikki tiedon yksiköt riippuvat toisista tuottamalla merkityksiä, evidenssiä, menetelmiä tai puheenaiheita yhdessä. Validi tieteellinen tieto ei ole yhtä riippuvainen empiirisistä havainnoista kuin se on riippuvainen verkostosta, jonka osana se on. Jos sitten edelliseen liitetään arvopäätelmät,

Scriven toteaa, että todellisuuden verkosto ei ole jaettavissa todellisiin arvo-osiin, koska sellaiset käsitteet kuin totuus ja väärä (false), eivät ole terävästi erotettavissa oikeasta ja väärästä, validista ja invalidista, äänellisestä ja äänettömästä, hyvästä ja pahasta. Tiedon kannalta on siksi oleellista, että tosiasiallinen yhdistetään arvioitavuuteen, koska ero tiedon ja erehdyksen välillä on jo itsessään arvottavaa. (Scriven 1986, 40.) Kuitenkin Lancaster (1966) nimenomaisesti määrittelee että esineet ja asiat voidaan määritellä ominaisuuksiensa ryhminä. Kääntäen: jos on olemassa vastakkaiset elementit, joita voidaan kutsua attribuuteiksi, nämä ovat mitattavissa conjoint-analyysillä. Scriven kuvaakin tiedon käsitettä kvalitatiivisesti, ei kvantitatiivisesti. Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa ei haeta jyrkkiä vastakohtia, mutta kvantitatiivisessa siihen voi pyrkiä.

Saari (2002) käsittelee tietokäsitystä seuraavasti: ”Platoninen tietokäsityskin perustuu tiedon ja sen käsitteiden koetteluun tavoitteena toden löytäminen. Vaikka platoninen tiedon määrittely ei lähesty tietoa konstruktiona, se ei ole välttämättä sen kanssa ristiriidassa. Jokin on tällöin lähempänä luulosta, erehdyksestä ja arvauksesta eroavaa totuutta kuin valhetta/väärää. Se on silloin melkein tosi tai todempi kuin väärä tai vale. Kukaan tuskin haluaa väittää, että on tavoittanut tiedon tasolla toden, tosiolevaisen missään asiassa kokonaan tai ristiriidattomasti. Olemme voineet löytää jossain määrin ehjän totuuden, mutta tuskin ristiriidatonta. Samalla olemme jo ryhtyneet tarkoituksen konstruktioon. Lisäksi emme muista emmekä ymmärrä kaikkea tavoittamaamme yksikäsitteisesti oikein ja täydellisesti. Tietomme ja tietämisemme ovat siis vajaata ja täynnä sekä totta tukevia että sitä häiritseviä konstruktioita, jotka puolestaan liittyvät maailmankatsomukseemme, asenteisiimme, väriin arvauksiin ja ennakkoluuloihimme. Kaikki konstruktioimme ovat yritys nähdä tai piirtää kuva todesta, jota emme tarkkaan tiedä. Tavoitamme siis tosiolevaisesta substanssista vain hämärän kuvan ilmaistemalla sen käsityksenä tai mielipiteenä, mutta tosiolevainen pakenee otteestamme yrittäessämme saavuttaa sen täydellisesti. Tosiolevainen on ääretön. Tavoitamme ehkä jotain sen piirteistä, mutta emme itse sitä. Parhaimmillaan tavoitamme oman rajallisuutemme ja joudumme kumartamaan syvään toden edessä, joka näyttäytyy kuin peilistä tai varjon tavoin. Totuus on uskomuksellisessa mielessä sekä aineeton substanssi että tavoittamaton totuuskonstruktio, jotka joudumme hyväksymään ilman loogisen rationaliteetin ehtoja. Looginen rationaliteetti on sopimus rationaliteetin ehdoista, joilla ei ole välttämättä mitään tekemistä totuuden vaan rationaliteetin kanssa. Looginen rationaliteetti sanelee omat ehtonsa, mutta on samalla ehtojensa rajoittama. Looginen rationaliteetti tuottaa konventionaalista ennalta sidottuja kuvauksia ja päätelmiä todellisuudesta. Esimerkiksi paradoksaaliset alkuoletukset eivät ole sidottavissa loogisen rationaliteetin ehtoihin ja vaatimuksiin. Kuitenkaan tosi ja totuus eivät alistu rationaliteetin ehdoille. Voimme tuntea (know) totuuden, mutta emme tietää sitä. Siten voimme tavoittaa totuuden olemassaolon, mutta epistemologisesti vain latteuden siitä. Voi tietää jonkun olevan totta voi tietää jotain, mutta ei voi tietää jotakin an sich. Voi myös sanoa tuntevansa jotakin, mutta ei an sich siis itsessään sellaisena kuin se on ehjänä, vaan sellaisena kuin sen näkee tai ymmärtää ja liittyy sen omaan todellisuuden kokemiseen. Tällainenkin totuus on koeltavissa muiden totuuden arvioijien kanssa.” (Saari 2002, 46–47.)

Tieteenfilosofiassa esitetään yleensä kolme totuusteoriaa, joiden varassa totuuden käsite määritellään (Haaparanta & Niiniluoto 1986). Totuuden korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, jos se on todellisuuden kaltainen eli vastaa todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan tieteelliset väitteet ovat tosia, kun ne ovat johdonmukaisia ja yhteensopivia ennestään tuntemamme tiedon kanssa. Pragmaattinen totuusteoria perustuu pragmaattiseen filosofiaan, ja sillä on merkittävä asema tieteenfilosofisena lähtökohtana. Pragmaattinen totuusteoria korostaa käytäntöä ja toimintaa keskeisi-

nä totuuden kriteereinä. Tieto-käsitteelle voidaan antaa tarkennuksia – attribuutteja – joilla ne sijoitetaan eri tiedonaloille, kuten tutkimustieto, joka on paradigmaattisesti sitoutunut tieteenalaansa tai tilastotieto, jota koetellaan tilastollisin menetelmin. On uskomusjärjestelmiin ja uskoon perustuvaa tietoa, jonka koettelemiseen tarvitaan erityismenetelmiä. (Saari 2002, 49–50.) Tässä tutkimuksessa tieto on vastaajan käsitys tai mielipide tiedosta. Saareen viitaten conjoint-analyysin attribuutit vastaavat niitä mielipiteitä, jotka tämän tutkimuksen opinnäytetyöohjaajilla on annetuista ominaisuuksista. Nämä attribuutit värittyvät kunkin vastaajan omista tiedonkäsityksistä, joihin taas vaikuttaa hänen edustamansa tieteen traditio ja tapa käsitellä tietoa. Tässä tutkimuksessa käytetyt conjoint-korttien attribuutit ovat vastaajiensa käsityksiä opinnäytetyöstä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Attribuuteille ei ole pyydetty tarkempaa arvovarausta, vaan ainoastaan yksi ominaisuus, jolla kuvata opinnäytetyötä. Tieto ja tiedon käsitys saattavat siis vaihdella vastaajien kesken, mutta tulosten tulkinta on tutkijan oma.

Lampisen (2002) mielestä korkeakoulujen autonomiaa perustellaan yleensä tarpeella turvata niiden perustehtävien, tutkimuksen ja opetuksen harjoittaminen. Korkeakoulut tavoittelevat ihanteellisesti ymmärrettynä totuutta, jota ei voi saavuttaa ilman vapaata tutkimusta. Tieteen vapaa kehitys edellyttää, että tieteen sisäinen logiikka määrittelee, mitkä asiat hyväksytään tosiksi, mitä teorioita sovelletaan ja mitä hypoteeseja tutkitaan. Tiedon totuudellisuus edellyttää riippumattomuutta ulkopuolisista kontrolloijista. Koska korkeakouluopetus perustuu olennaisilta osiltaan tieteelliseen tutkimukseen, tästä seuraa myös korkeamman opetuksen riippumattomuuden vaatimus. (Lampinen 2002, 71.) Lampinen tarkoittaa yliopistoissa tehtävän tieteen riippumattomuutta. Ammattikorkeakoulussa opinnäytetöiden sidoksisuus yrityksen ohjaajaan, rahoitukseen tai ennakkosopimukselliseen hyödynnettävyyteen eivät kerro riippumattomuudesta. Tämä on ainakin yksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ero. Kivisen (1995) mielestä jatkuvasti hedelmällinen näkökulma korkeakoululaitokseen avautuu tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun yhteyttä täydentävää mallista, jonka juuret juontuvat parin sadan vuoden takaisesta saksalaisesta yliopistokäsityksestä. Vuoden 1810 ohjelmallisessa julistuksessaan Wilhelm von Humboldt tähdensi, miten opettajien ja opiskelijoiden suhde yliopistossa on ratkaisevasti erilainen kuin muissa kouluissa. Opettaja ei ole oppilasta varten, vaan molemmat ovat tiedettä varten. Tiedettä puolestaan ”tarkastellaan ja lakkaamatta etsitään jonakin ei vielä täysin selville saatuna asiana”. (Kivinen 1995, 9.) Tieteelliselle tiedolle on ominaista se, että tiede korjaa itse itseään (Metsämuuronen 2001). Oikea tieto saa vahvistusta uusista tutkimustuloksista, mutta väärä tieto kumoutuu tai sitä ei kyetä verifioimaan eli todentamaan. Tieteellisen tuloksen tulee olla jonkun toisen tutkijan tai tutkijaryhmän toistettavissa eli replikoitavissa. Ellei kukaan kykene saamaan samanlaista tai samansuuntaista tulosta samasta ilmiöstä samoilla menetelmillä, on epäilemättä tehty jossain virhe. Uusi tieto rakentuu vanhalle perustalle. Se mitä asiasta tiedetään jo ennestään, toimii uuden tiedon lähtömateriaalina. Erittäin harvoin tutkija voi kuvitella löytäneensä jotain niin poikkeuksellisen uutta, että kukaan ei ole aiemmin asiaan perehtynyt. (Metsämuuronen 2001, 9.) Ammattikorkeakoulussa kovin tieteelliseen pohdintaan ja tietojen etsimiseen ei ehdi nopean valmistumisajan takia. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä on valmistunut vasta vähän verrattuna yliopistollisiin opinnäytetöihin, sillä ammattikorkeakouluissa ei vielä ole ehtinyt muodostua tieteellistä tutkimustyön perinnettä.

Metsämuuronen (2001) väittää, että tieteelliselle tiedolle on ominaista se, että tieteellinen tieto ei ole totuus sikäli, että totuus on aina paljon laajempi kuin tutkimuksella kyetään havaitsemaan. Tiede ei myöskään ole erehtymätöntä, vaikkakin joillakuilla saattaa esiintyä eräänlaista tiedeuskovaisuutta – uskoa tieteen kaikkivoipaisuuteen ja erehtymättömyyteen. Tieteessä tieto on pyritty hankkimaan

mahdollisimman objektiivisesti ja puolueettomasti. Yleensä on vältetty subjektiivisia kannanottoja, joita on perinteisesti pidetty enemmän tai vähemmän spekulatiivisina arvailun tapaisina kommentteina asiasta. Toisaalta tieteellinen tiedonhankinta ei koskaan voi olla arvovapaata, vaan tutkijan käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta vaikuttavat voimakkaasti tieteellisiin tuloksiin (Metsämuuronen 2001, 11). Myöskään tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä vaan toisiinsa liittyneitä prosesseja Nummenmaan (2002) mukaan. Tieto, kognitio ja oppiminen nähdään sitoutuneena tiettyyn fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa ne ovat muotoutuneet tai johon ne viittaavat. Konteksti määrittelee merkityksen, ja tätä kautta sillä on voimakas rooli merkityksenantoprosessissa ja oppimisessa. Asiantuntijuus ja osaaminen yhteisöllisenä toimintana ilmenevät myös oppimisympäristön toimintakonteksteissa, joissa sitä voidaan kehittää edelleen. (Poikela 1999, Nummenmaa 2002, 135). Clarkin (1983) mukaan yliopisto työyhteisönä on sisäisesti varsin hajanainen ja se on jakautunut useiksi toisistaan riippumattomiksi työyhteisöiksi. Akateemisen työn kohde, tieto sekä tehtävä työ ovat tieteenalakohtaisesti eriytyneitä. Tästä syystä tieteenalojen välinen kommunikointi ja yhteistyö toteutuvat usein vaikeasti yksittäisen yliopiston sisällä. 'Ideali tieteiden välisestä tasavertaisesta vuorovaikutuksesta on kaukainen ajatus yliopistojen toiminnan arkipäivässä' (Hölttä 1991, 27). Käytännössä edellä mainittu tarkoittaa, että yliopistoissa työskentelevän tutkijan ja opettajan ensisijainen viiteryhmä on usein hänen oman alansa kansallinen ja kansainvälinen tieteenalalyhteisö eikä oma fyysinen työyhteisö yliopistokokonaisuutena. (Malkki 2002, 97.) Tieto ja tiedon käsitys eroavat tieteenalakohtaisesti, jolloin ammattikorkeakoulujen tieto ja tiedon käsitys eivät ole yhteneviä, vaikka monialaisina jonkinlainen konsensus on jokaisen ammattikorkeakoulun ollut pakko löytää ainakin opinnäytetyöohjeissaan opiskelijoille. Stenvallin (1999, 34) mukaan opinnäytetyökäytännöt eivät kuitenkaan ole ammattikorkeakouluissa yhteneviä.

Se mitä tutkija pitää todellisuutena, olevana ja näin ollen ylipäänsä tutkittavana asiana, vaikuttaa epäilemättä siihen, millaisia tuloksia hän saa. Tutkijan maailmankuva eli perususkomusten joukko, jota myös joskus paradigmatoksi nimitetään (Guba & Lincoln 1994, 107–108), on läsnä kaikessa siinä, millaisena hän maailman näkee, millaista totuutta tulokset edustavat, millaisia menetelmiä hän käyttää ja lopulta siihen, millaisia tuloksia hän saa. Vaatimus täydellisestä objektiivisuudesta on usean tieteen alalla lähinnä tieteen ihanne, tavoite, jota kohden pyritään. (Metsämuuronen 2001, 12.) Jos opinnäytetyössä pyritään syvään tieteelliseen tietoon, on kyse akateemisesta opinnäytetyöstä. Yliopistoissa tämä lienee itsestäänselvyys, mutta ammattikorkeakouluissa riippuu ohjaajan taidoista ja motivaatiosta, kuinka tarkkaan pitäydytään tieteellisessä ajattelussa, vai voidaanko mahdollisesti hyväksyä vähemmän tieteellinen tai luovempi opinnäytetyö.

Hakalan (1996) mukaan opiskelijoilla on usein se harhakäsitys, että tieteessä etsitään vain totuutta. Toki totuus on tieteellisen ajattelun lopullinen päämäärä, mutta tieteen äärellä työskentelevän tulisi otaksua, että totuus on usein kovin etäällä, vasta lukemattomien harhakäsitysten takana. Ehdottomana se on tuskin millään tieteenalalla saavutettavissa. Tulisi muistaa, ettei ole niinkään tärkeätä päästä lopulliseen totuuteen kuin vähentää totuutta varjostavien harhakäsitysten määrää, tunkeutua yhä syvemmälle kohti totuutta. Totuuteen pitäisi pyrkiä, mutta se voi vaatia aikaa. Yliopistoissa aikaa saattaa olla, ammattikorkeakouluissa mahdollisesti ei. Tieto ja tiedon käsitys ei kuitenkaan voi olla aikasidonnaista. Tutkijan tulisikin uskoa riittävästi ihmisjärkeen. Näin on opinnäytetyöskentelyssäkin, sillä opinnäytteitä saadaan aikaan vaivautuvalla järjenkäytöllä. Tieteen historiasa monet erheellisiltä vaikuttaneet väitteet ovat voineet olla tuottavia. Toisaalta hillitön huiskiminen ja kritiikitön subjektiivisuus on osattava erottaa tästä erheellisten väitteiden koettelusta. Puutteel-

lisiinakin epäilyttävät tiedot ovat synnyttäneet uusia näkemyksiä, jotka puolestaan ovat kyenneet voittamaan aikaisemman näkemyksen suhteellisen virheellisuuden. Nämä ovat jälleen johtaneet tutkivan mielen kohden uusia näkemyksiä. Näin tieteellinen ajattelu saa kehämäisen muodon. Se ikään kuin alkaa sen tiedon pohjalta, joka aiheesta tai ilmiöstä jo tiedetään. Näin tieteellisestä tutkimuksesta saadun tiedon määrä kumuloituu. (Hakala 1996, 38–39.) Tacit knowledge on sanatonta kumuloituvaa tietoa, mutta ammattiyhteisössä sitä ei ole usein kirjoitettu muistiin. Ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa on eroa tiedon käsityksessä, varsinkin mitä tulee tacit knowledgeen.

Tieteelliset tekstit eivät ole tutkijan lukupäiväkirjoja, eikä taustakirjallisuuden esittelyn tarkoitus ole vain osoittaa oppineisuutta. Kyse on oman työn asemoinnista tiedeyhteisön tietovarantojen kesellä ja oman tutkimuksen liittämistä laajempaan yhteisön narratiiviin (Aro 1999; Berkenkotter & Huckin 1995; Myers 1990). Akateeminen yhteisö on luonteeltaan suljettu ja jokaisen siihen mukaan haluavan on osoitettava pätevyytensä (Myers 1989). Tiedeyhteisö määrittelee, mitä tiede ja tieto ovat, ja yhteisön jäsenten on annettava oma panoksensa tässä määrittelyssä (Luukka 2002, 20–22). Kirjoitettu teksti asemoi kirjoittajansa ja tämän pätevyyden tiedeyhteisössä. Luukka määrittelee, että tieteellinen teksti on yksi kirjallisuuden lajeista. Tutkijat ovat tieteellisiä kirjailijoita. Tieteellisetkin tekstit eivät ainoastaan välitä tai objektiivisesti raportoi maailman ilmiöitä tai tutkimuksen etenemistä, vaan tieteen kieli rakentaa samalla käsitystämme tieteestä ja tieteellisyydestä, käsitystämme tieteentekijöistä, heidän asenteistaan ja keskinäisistä suhteistaan (Halliday & Martin 1993; Luukka 1995; Luukka 2002, 18). Teksti on tekijänsä näköinen ja kertoo myös lukijalle, mitä tieteentuntemusta se edustaa.

Tieteelliseen kirjoittamiseen pätee, että se on merkitysten tuottamista. Se ei ole mimeettistä eli jäljittelevää toimintaa, vaan pikemminkin poieettista eli tuottavaa toimintaa. Vaikka dokumentointi ja perusteleva kuuluvat tieteelliseen kirjoittamiseen, sen tehtävänä ei ole toistaa kohdetta sellaisenaan, objektiivisesti. Tieteellinen kirjoittaminen on kielellistä toimintaa ja sellaisenaan aivan samojen rajoitusten alaisena kuin kaikki muukin ihmisten kielellinen toiminta. Tieteentuntemuksen kieli ei ole siitä riippumatta olemassa olevien olioiden nimeämistä, vaan merkitysten aktiivista tuottamista, maailman tekemistä merkitykselliseksi jollakin tietyllä tavalla. (Lehtonen 1999, 134.) Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyö ei välttämättä ole kirjallisessa muodossa, mutta yliopistossa on. Yliopistojen opinnäytetöissä vaaditaan hyvää äidinkielen taitoa, ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä kielellisen ilmaisun rinnalle voi tehdä myös toiminnallisen opinnäytetyön.

Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan tiedon luomisen uusi teoria hyväksyy lähtökohdaksi perinteisen käsityksen, jonka mukaan tieto on hyvin perusteltu, tosi uskomus, justified true belief. Länsimainen epistemologia kiinnittää tässä päähuomion muodollisen logiikan ohjaamien propositionien totuusarvoihin, väittämien totuuteen. Uusi teoria sitä vastoin kiinnittää päähuomion määritelmän kahteen muuhun sanaan, eli siihen, että tieto on hyvin perusteltu uskomus. Tieto on sen mukaisesti totuuteen pyrkivän, henkilökohtaisesti perustellun uskomuksen dynaaminen, inhimillinen prosessi. Uuden teorian tärkeimpänä tieto-opillisena lähtökohtana on jaottelu sanattomaan ja eksplisiittiseen tietoon, joka on peräisin Michael Polanyin teoksesta *The Tacit Dimension* vuodelta 1966. Sanaton tieto on henkilökohtaista, kontekstisidonnaista ja sen vuoksi vaikeasti formalisoitavissa ja välitettävissä. Eksplisiittinen eli koodattu tieto viittaa sellaiseen tietoon, joka on ilmaistavissa formaalilla, systemaattisella tavalla. Eksplisiittistä tietoa voidaan tallentaa tietokoneiden muistilaitteilla ja välittää tietoliikenteen keinoin. Sanaton tieto sisältää sekä kognitiivista että teknisiä elementtejä. Tekniset elementit liittyvät käden taitoihin ja ammatilliseen osaamiseen, taitotietoon. Kognitiiviset

elementit keskittyvät mentaalisiin malleihin, joiden avulla ihmiset muodostavat toimivia malleja ympäröivästä maailmasta. Mentaaliset mallit, kuten kaaviot, paradigmat, perspektiivit, uskomukset ja näkökulmat, auttavat ihmisiä käsittämään ja määrittelemään maailmansa. On tärkeää korostaa, että sanattoman tiedon kognitiiviset elementit viittaavat sekä yksilön kuviin todellisuudesta että tulevaisuuden visioihin, siis sekä siihen, mitä on, että siihen mitä tulisi olla.

Ulkonaistaminen, externalization, on prosessi, jossa sanaton tieto artikuloidaan eksplisiittisiksi käsitteiksi. Prosessi on hyvin vaikea, mutta se on uuden tiedon luomisen kannalta avainasemassa. Sanattoman tiedon käsitteellistämiseksi käytetään apuna metaforia, analogioita ja malleja. Metafora toimii käytännössä ensimmäisenä portaana jonkin sisäisesti tunnetun, kielellisesti vaikeasti ilmais-tavan asian esille tuomisessa. Metaforan avulla ihminen muuntaa sisäisen mielikuvan ulkoiseksi ottamalla käyttöön kokonaan toiseen ilmiömaailmaan kuuluvia käsitteitä. Analogia on metaforaa täsmällisempi ilmaisun muoto. Siinä kuvattava kohde säilyttää tärkeimmät toiminnalliset ja raken-teelliset piirteet. Analogian käytöllä pyritään havainnollistamaan kohteen ja sen kuvauksen saman-kaltaisuutta kuitenkin niin, että myös erot ovat ymmärrettävissä. Malli ja siihen liittyvät käsitteet ovat tiedon ulkonaistamisen lopullinen tavoite. Kuvaukset ovat luonnollisesti tiedon tuotannon al-kuvvaiheessa vielä karkealla asteella. Ne on kuitenkin viety niin pitkälle, että tiedon muokkaamisen ja hyödyntämisen varsinaiset ammattilaiset voivat jatkaa tiedon edelleen käsittelyä. Oleellisin ja ratkaisevin vaihe on tehty, kun tiedot on pystytty eksplikoimaan sanattomasta muodosta ulkoiseen muotoon. (Nonaka & Takeuchi 1995.) Uusi tieto ei siis välttämättä ole alkuvaiheessaan muiden kuin varsinaisten ammattilaisten ymmärrettävissä ja hyödynnettävissä. Yliopistollisen tiedon taso saattaisi erottua ammattikorkeakoulun tiedon tasosta juuri siinä, että ammattikorkeakouluissa tuotet-tu uusi tieto on suoraan käytäntöön hyödynnettävissä, mutta yliopistollisen tiedon ymmärtäminen ja hyödyntäminen vaatii ehkä tulkitsijaansa eli käsitteistön ja tieteenalan ymmärtäjää. Ammattikor-keakouluissa löydetyn uuden tiedon olettaisi olevan välittömästi hyödynnettävissä ja ymmärrettä-vissä ilman välillisiä tulkintoja. Sanonta ”tieto on valtaa” on Baldaufin (1999, 18) mielestä vain osin totta tiimityöskentelyn ja verkostojen nykyisyydessä. *”Tieto on valtaa vain jaettuna, koska silloin siitä on mahdollisuus muodostua kilpailuetua. Onneksemme tieto on uusiutuva luonnonvara, joka vain jalostuu ja lisääntyy käyttämisestä ja jakamisesta.”*

Willis ja Dubin (1990) sanovat tiedon määrittelemisen sekavuudesta seuraavasti: *”Tiedon monimut-kaisuus. Uuden tiedon hankkiminen on erityisen vaikeaa näinä aikoina uuden informaation moni-mutkaisuuden vuoksi. Tämä vaikeus on ominaista suurelta osin siitä syystä, että eri alojen rajat menevät päällekkäin ja useat eri alojen tekijät ovat vuorovaikutuksessa toisten alojen kanssa. Rajat hämärtyvät ja vuorovaikutuksista tulee vieläkin pulmallisempia... Henkilön tiedon määrällä on ra-jallinen ikä: tieto on tarpeellista rajallisen ajan verran.”* (Willis & Dubin 1990, 15, 16.) Tiedon kestävyydestä ja uusiutumisesta Dubin (1990) sanoo seuraavaa: *”Ilmiömäinen uuden tiedon ja in-formaation kasvuvauhti tekee jatkuvasti vanhentuneeksi osan ammatillisesta tietoperustasta, erityi-sesti teknillisillä aloilla. Kaksi miljoonaa artikkelia julkaistaan vuosittain yhteensä 80000 eri läh-teessä. Jokaista henkilöä kohden, joka lukee tieteellisen artikkelin, 20 lukee vain yhteenvedon ja 500 lukee otsikon eikä sen enempää. Rockefeller yliopiston presidentti Baker osoitti (1983) että informaation määrä on saavuttanut tason, jossa sitä usein käsitellään olemalla välittämättä siitä. Yliopiston biofysiikan professori, vastuuntuntainen opettaja sekä huomattava tutkija sanoo, että hän ei voi käyttää samoja luentomuistiinpanojaan seuraavana vuonna opetuksessaan, sillä tutkimustu-lokset muuttuvat jatkuvasti. Koska oppikirjat vanhentuvat nopeasti, hän käyttää sen sijaan opetuk-sessaan tämänhetkisiä tieteellisiä artikkeleita.”* *”Tuplaantumisilmiö. Tieteellinen ja tekninen tieto*

lisääntyy 13 %:n vuosivauhdilla tuplaantuen 5,5–7 vuoden välein”. (Dubin 1990, 14; Naisbett 1982.) Ammatillinen oppiminen ei välttämättä uusiudu tacit knowledgen kautta, ellei ammatillinen koulutus tuota elinikäistä oppimista. Tiedon uusiutuessa omat tiedot on pakko päivittää ajan tasalle.

Hakala (1996) hahmottaa aikuistuvan nuoren ajattelun kehityksen keskeisiä piirteitä poimimalla eri lähtökohdista nousevia tapoja valottaa tieteellisen ajattelun kehityksen ongelmaa. Hakalan mielestä silmiinpistäväntä on se, että yksimielisyys on ollut lopulta kovin vähäistä, mitä tulee tieteelliseen ajatteluun, sen ominaispiirteisiin ja sitä tukevaan toimintaan. Hakala kysyykin: "Voidaanko tieteellisen, löytävän ajattelun suhteen löytää edes auttavaa yksituumaisuutta? Toki sentään jotain. Ainakin näennäinen yksimielisyys on saavutettu kuvattaessa tieteellisen työskentelyn yleisiä piirteitä. Tällöin tieteellinen työskentely on nähty eräänlaisena löytävänä diskurssina, jossa voidaan jatkuvasti erottaa ikään kuin kaksi ajattelun puolta. Yhtäältä mielikuvituksellinen ja luova, mutta toisaalta kriittinen ja ennakoiva." Luovuuden ja kriittisyyden jaolla ei kuitenkaan pystytä erottelemaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöitä. Tieteellisen löytämisen sattumanvaraisuus, tuokekseliäisyyden salamyhkäisyys näyttää olevan juuri se piirre, jonka useat tieteentekijät allekirjoittavat. Intuitio ja oivallus tulevat usein silloin, kun niitä vähiten odottaa, mutta harvoin silloin, kun niitä väkinäisesti pakotetaan. (Hakala 1996, 12–13.) Ajattelulle pitäisi jättää aikaa ja tilaa, jos tutkimukselta halutaan luovuutta ja uutta tietoa. Yliopisto tuntuisi silloin luontevammalta paikalta tiedon tuottamiselle kuin ammattikorkeakoulu, jossa valmistumisaika on rajallinen.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ei kuitenkaan voi lähteä arki ajattelun linjalle, sillä Hakalan (1996) mukaan liika yleistäminen leimaa arki ajattelua. ”Väite tai ajatus levitetään kattamaan reippaasti laajempi alue, kuin sen normaalioloissa tulisi peittää. Kaiken lisäksi ihmisen arkiset mielenliikkeet ovat usein surkuhupaisan lyhytjännitteisiä. Usein huomaamattamme jätämme päättelyn myös kesken. Arki ajattelija ei piittaa tieteellisistä päättelyn säännöistä eikä rakenna näkemystään aiemman tutkimustiedon varaan, koska ei edes tunne sitä. Hän luulottelee, uskottelee ja luo todellisuudesta harhaa, jossa asiat ovat irrallaan sekä yhteyksistään että mittakaavastaan.”

Ammattikorkeakoulussakin tiedon pitää olla eksaktia ja relevanttia kuten yliopistossa. Ei siis voi olla puhtaasti arki ajatteluun perustuvaa ammattikorkeakoulutiedettä, vaan tieteelliselle tiedolle on oltava samat kriteerit kuin yliopistossakin. Hakalan mukaan opinnäytteiden tekijät ovat malttamattomia kuulemaan, kuinka tieteellinen ajattelu eroaa arki ajattelusta. Tieteellinen ajattelu tähtää tieteen tekemiseen. Kokonaan eri asiaksi silti jää, mitä se kulloinkin on ja mihin se kykenee. Tieteellisen ajattelun kehto on Hakalan mielestä yliopisto: korkeakoulutuksen tavoitteisiin on aina kuulunut tieteellisen ajattelun taidon opettaminen. Opiskelijat kuulevat jo opintojen varhaisessa vaiheessa, että tieteellisen ajattelun ensisijaisena tarkoituksena on tarjota huolella perusteltu selitys ilmiölle, jonka tutkija on valinnut tarkastelunsa kohteeksi. Lopullisena päämääränä tieteessä ovat väittämät, jotka voivat toimia parhaina perusteluina. Tällaisia väittämiä tutkijoiden yhteisö käsittelee tieteellisenä tietona. Tieteellisen ajattelun piirteitä on hyödyllistä verrata jokapäiväiseen arki ajatteluun. Tieteellinen ajattelu ja arki ajattelu tuottavat tietoa yhdestä ja samasta todellisuudesta, ainoastaan niiden menetelmät eroavat. Niin ikään saavutettavat tiedon lajit, tieteellinen tieto ja arkitieto, eivät ole sama asia, mutta niillä on yhteisiä piirteitä ja ne täydentävät toisiaan. Oleellista on, että tieteellinen ajattelu eroaa arki ajattelusta. Arki ajattelusta poiketen tieteelliseen ajatteluun kuuluu itsekritiikki ja siten se asettaa kyseenalaiseksi myös itsensä. Tieteellinen ajattelu ei pohjimmiltaan eroa tavallisesta ajattelusta. Se on perustaltaan aivan samanlaista, mutta on kehiteltyt itselleen keinoja välttää arkisen havaitsemisen ongelmia. Siinä missä tieteellinen ajattelu etsii yhä uusia yhteyksiä, arki ajattelu tyy-

tyy toteamaan olevan. Tämä johtuu siitä hyvin yksinkertaisesta syystä, että moni arkisen elämän tilanne ei juuri spesialisoidumpaa tietoa kaipaakaan. (Hakala 1996, 32–33.) Hakala korostaa ajattelun kriittisyyttä eli tiedon kyseenalaistamista. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei ammatissa toimiessaan saisi ajatella kriittisesti. Tieteelliseen ajatteluun liittyy oikeanlainen tieto, mikä ei poissulje kriittistä suhtautumista tietoon arkielämässä. Arkiajattelu ja tietoon perustuva tieteellinen ajattelu ovat toisiinsa täydentäviä myös muussa kuin opinnäytetyössä. Vesterisen (2003) mielestä ammattikorkeakoulun henkilöstön on tunnettava hyvin työelämää, sen käytäntöjä ja opiskeltavien asioiden soveltamiskohteita, jottei opetus pohjautu yksipuolisesti vain sellaiseen kirjatietoon, joka kuvaa usein suuryritysten toimintaa. Suomalaiset yritykset ovat pääosin pieniä ja keskisuuria yrityksiä. Meiltä puuttuu vielä ammattikorkeakoulujen tarvitsemaa tietoa ja kirjallisuutta tältä osin. Kaikki uusin tieto ei tänä päivänä tule kirjoista, vaan suoraan käytännöstä, jonka kehitys voi kulkea kirjoihin ehtivän tiedon edellä. (Vesterinen 2003, 59.) Käytännön sanattoman tiedon ja arkiajattelun erottaminen toisistaan voi olla vielä vaikeampaa kuin tieteellisen tiedon ja arkitiedon.

Tieteellisen ajattelun edes tietyntasoinen hallinta edellyttää, että opiskelijan on selvitettävä itselleen, mikä kulloinkin tarkastelun kohteeksi nostetussa ongelmassa vaikuttaa irralliselta tai epäselvältä. Muutamat tieteen saralla ansioituneet ovat neuvoneet tutkijoita lähestymään kohdettaan joko syyttävän tuomarin tai salapoliisin asenteella. Hakalan mielestä yksi keskeinen tieteellisen asenteen tunnusmerkki onkin se, että opinnäytteen tekijä kykenee samanaikaisesti sekä luottamaan omiin kokemuksiinsa että epäilemään niitä. Laajasti ottaen koko tiedeinstituutio tarvitsee kehittyäkseen juuri järjestelmällistä epäilyä. (Hakala 1996, 36–37.) Ei ole olemassa puolittieteellistä ja kevyttieteellistä mallia, joka erikseen sopisi ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin. Tieteellisen tutkimuksen ammattikorkeakoulussa on oltava tieteellistä peruslähtökohdiltaan aivan samoin kuin yliopistossa.

3.2.4 Teoreettisuus opinnäytetöissä

Hakalan mielestä opinnäyte on luova, ja tuohon luovuuteen tulisi jo hanketta suunniteltaessa orientoitua (Hakala 2000, 67). Hakalan tutkimuksessa miltei kaikki tutkimustulosten käsittelyyn viittaava, toisin sanoen analyysimenetelmien oppiminen, menetelmien soveltaminen, aineiston käsittely mutta myös saatujen tulosten liittäminen teoriaan, koettiin jatkuvasti suhteellisen ongelmalliseksi nimenomaan kasvatustieteen opiskelijoiden keskuudessa (Hakala 1996, 95). Luovuutta rajoittaa liika kaavamaisuus, tietyt menetöt, käsittelytavat ja tieteenalan tapa toimia.

Tieto vaatii kohteekseen jotain muuttumatonta. Luuloja ja vaikutelmia meillä voi olla muuttuvista asioista. Tässä tulee tieteilijän kannalta jotain hyvin oleellista: luulon kohteet voivat aina häilyä, tiedon kohteet eivät. Ja tieto oli sitä, mihin Platon uskoi. Huomionarvoista on tapa, jolla hän esitteli kuulua ideaoppiaan ohjattavilleen: ajattelun parhaat tulokset saavutetaan vastakohtaparien, dikotomioiden avulla. (Hakala 1996, 20.) Esimerkiksi luovuuden vastakohta saattaisi olla teoreettisuus.

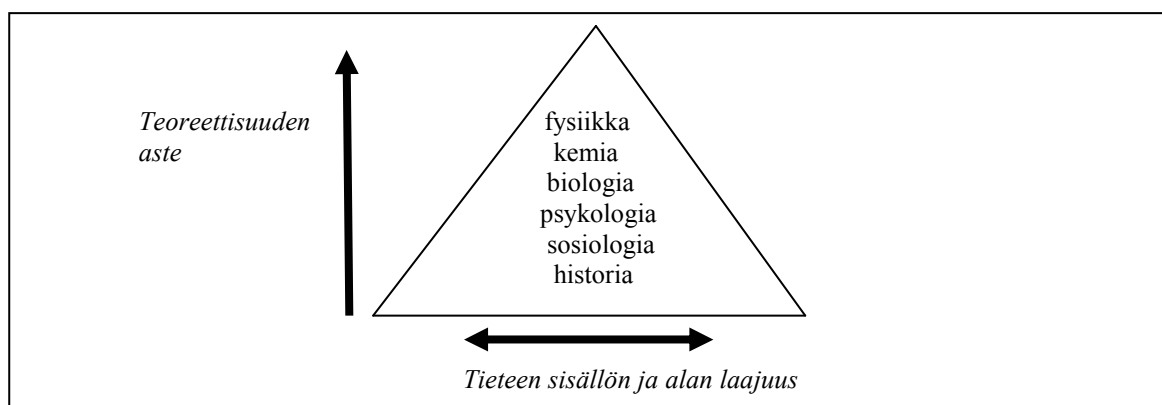
Jos ihminen suunnitellessaan ja ongelmatilanteissa eri vaihtoehtoja punnitessaan painottaa liikaa loogista päättelyä, hän vastaavasti samalla vaimentaa luovuuttaan. Ilmentääkseen täysipainoisena luovuus vaatii aivojen toiminnan vapautta, mutta myös niiden täysipainoista toimintaa. Mahdollisimman monipuolisten käytännön tietojen ja taitojen opiskelu ja omaksuminen vahvistaa luovaa ideointi- ja ratkaisukykyä (Hakala 2000, 80) mutta Hakalan mukaan pelkästään tietoa ja loogisuutta

korostava kasvatus ehkäisee luovuutta. Opinnäytetyöohjaajiksi tarvittaisiin ammattikorkeakoulun jatkotutkimuksen suorittaneita henkilöitä, joita ei ole sopeutettu akateemiseen ja tiukan loogiseen ajattelumaailmaan. Pratt (1997) tukee ajatusta, että osa ammattikorkeakoulujen opettajista olisi ammattikorkeakouluista valmistuneita.

Riippumatta ammattikorkeakoulun opinnäytetyön muodosta siihen tulee sisältyä teoreettisten lähtökohtien perustelu ja esittely. Kaikkiin opinnäytetöihin suositellaan kytkettäväksi empiirinen osuus, jota analysoimalla teoreettinen tieto sovelletaan käytännön ilmiöön. (Heikkilä 2001, 27.) Heikkilä ei sulje pois ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä teoreettisuutta. Tiukan akateemista teoriansäilytystä ei Heikkilä luultavasti tarkoita, vaan kirjallisia perusteita ja käsitteiden tarkennusta. Hakalan painottaa kirjallisuuden olevan tutkijalle ainoa peili, joka hänen tulisi tutkimusprosessin alkuvaiheessa omistaa. Opinnäytteen tekijän tulisi kirjallisuuden valossa osoittaa argumentaationsa oikeutetuksi. Näin myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Hakalan mielestä jokainen yksittäinenkin tieteenala on tieteen kohteena niin laaja, ettei kukaan tutkija, saati aloitteleva opinnäytteen tekijä, voi hallita edes oman erikoisalansa kaikkia tutkimussuuntia tai koulukuntia. Todellisessa tutkimustilanteessa jo teoreettisen taustan rakennusaineena ollut kirjallinen aineisto asettaa Hakalan (1996, 112, 128) mukaan rajoituksia sen suhteen, millaisiin kysymyksiin kohtuudella voidaan odottaa vastauksia. Tämä pätee niin ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen opinnäytetöissä.

Hakalan opinnäytetöihin liittyvä tutkimus osoitti, että opinnäytteen ohjaajat uskoivat opiskelijoilla olevan eniten ongelmia juuri siinä tutkielman tekemisen vaiheessa, jossa saatuja tuloksia olisi tullut liittää teoriaan. Sen sijaan juuri opinnäytetyöskentelynsä päättäneet opiskelijat kokivat tulosten liittämisen teoriaan ongelmallisiksi mutta eivät kuitenkaan samassa määrin kuin ohjaajat. (Hakala 1996, 178.) Ohjaajille itselleen teoreettisuus on mahdollisesti syvempää tieteellisyyttä kuin ohjattaville.

Tieteellisyyden ja teoreettisuuden syvyyttä voidaan tarkastella myös niiden eri asteina. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen syntyi looginen empirismi eli uuspositivismi. Sen katsottiin olevan tieteenfilosofiassa perustavaa laatua oleva suuntaus. Positivismia hallitsi ajatus tieteen ykseydestä, joka voidaan ilmaista tiedon pyramidina (Kuvio 16).



Kuvio 16. Tieteiden asettuminen teoreettisuuden asteen suhteen (Airaksinen 1994, 107)

Pyramidin (Kuvio 16) mukaisesti historian ja kulttuurin ilmiöt, jotka ovat lähinnä konkreettista elämänsaamaamme ja sitä, mitä todella tapahtuu, ovat laaja-alaisia ja käytännönläheisiä, kuten esimerkiksi sosiologia, psykologia ja muut ihmistieteet. Tieteen kehittyessä näkökulma siirtyy yhä

korkeammalle. Alhaalla pyramidissa alun perin oleva tiede pyrkii ylemmäs ja saavuttaa vähitellen kasvavan teoreettisuuden asteen. (Airaksinen 1994, 107.) Airaksisen kuvaileman positivistisen ajattelun mukaan, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt olisivat samanlaisia, jos pyramiditeoria pitäisi täysin paikkansa. Sen mukaan tieteissä vallitsisi ykseys, kun tieteen kehittyessä sekä muuttuessa yhä teoreettisemmaksi ja kapea-alaisemmaksi, eli opinnäytetöillä ei samalla teoreettisuuden asteella olisi eroja. Toisaalta positivistisesti ajateltuna tieteiden pyramidi voitaisiin jakaa keskeltä vaakatasossa kahtia. Yliopistoissa tieteiden kehittyessä ne muuttuisivat myös teoreettisemmiksi eli siirtyisivät pyramidissa ylöspäin, mutta ammattikorkeakouluissa tieteen sisällön ja alan laajuus pitäisivät ne pyramidin alapäässä, koska esimerkiksi tacit knowledge ei kovin teoreettisena ja käytännön läheisenä nousisi pyramidissa nopeasti ylöspäin. Vaarana tällaiselle jaottelulle on kuitenkin näennäistieteellisyys.

Positivismin tiedon pyramidi osoittaa, että eri tieteissä teorian ja tieteen sisällön ja alan laajuus vaihtelevat. Mitä korkeammalle tiedon pyramidissa jokin tiede voidaan kuvata, sitä teoreettisempaa se on ja samalla myös sisällöltään ja laajuudeltaan kapeaa verrattuna pyramidin alapäässä oleviin tieteisiin. Opinnäytetöiden ohjaajat saattavat siten nähdä oman tieteenalansa edustajina teoreettisuuden ja tieteen laaja-alaisuuden eri tavoin, verrattaessa yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa tieteitä keskenään. Opinnäytetöissä se näkyisi teoreettisuuden tai tieteen sisällön eroina.

3.2.5 Tutkimuksellisuus opinnäytetöissä

Liljander (2002, 29) kysyi Heinoselta, mikä erottaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkimus- ja kehittämistoiminnan toisistaan. Heinonen vastasi, että ”*se on jossain tapauksissa kuin veteen piirretty viiva. Mutta kyllähän erottelu lähtee siitä, että yliopistot tekevät tieteellistä tutkimusta ja ammattikorkeakoulut taas työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehittämistyötä. Peruslähtökohdat ovat erilaiset. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, mitkä tahot tutkimusta rahoittavat.*” Tarkkaa vastausta siitä, miten tutkimus ja kehitys tiede- ja ammattikorkeakouluissa erotetaan ei saatu Heinoselta, vain suuntaviivat, mitä ne voisivat olla. Raskin (2002, 38) mielestä ”*korkeakoulujen perustetävänä on kaikkialla antaa eri oppialojen ylintä opetusta. Sen lisäksi korkeakoulut harjoittavat tutkimusta. Yliopistoissa ja korkeakouluissa tulee siis aina olla opetuksen lisäksi myös tutkimusta. Vaikka tutkimus on luonteeltaan soveltavaa, ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehittämistoiminta perustuu siihen, että tutkimus täyttää tieteelliset kriteerit. Ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehittämistoiminta sitoutuu usein opetukseen palvelemaan koulutusta. Samalla tutkimus- ja kehitystyön tulee palvella maantieteellistä ympäristöä ja tukea työyhteisöjä.*” Rask määritteli ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitys- (t&k) toiminnan tarkemmin kuin Heinonen käyttämällä käsitettä soveltava tutkimus.

Raivolan (1995, 40) mukaan ”*tutkijat ja evaluoijat valittavat usein, ettei tuotettua informaatiota käytetä hyväksi päätöksenteossa. Virkamiehet ja poliitikot puolestaan toteavat, että tutkimustieto ei ole relevanttia eikä sitä voida lainkaan käyttää.*” Samansuuntaisesti Koski, Rouvinen ja Ylänttila (2002) sanovat, että Suomi ei suinkaan ole johtavia tieto- ja viestintäteknologian maita; Suomi tuottaa alan teknologiaa, mutta ei osaa käyttää itse tietoa tuottavasti. Toisaalta Raivolan mielestä ”*ratkaisujen onnistumisen ehtona on, että toimijat ymmärtävät niitä sosiaalisia prosesseja, joiden osallisina he ovat*” (Raivola 1995, 39–40). Raivolan sosiaalisten prosessien ymmärtäminen on samansuuntaista, mihin Rask viittaa maantieteellisen ympäristön palvelemisella, eli alueellisella vaikuttamisella.

Olisiko perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen välimaastoa, jossa ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt olisivat omimmillaan. Tutkimukset ryhmitellään yleisesti perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen ja kehittämistyöhön (Helakorpi 1999). Perustutkimuksen tuottaman tiedon arvion mittana ovat yksinomaan totuudenmukaisuus ja informatiivisuus. Soveltavassa tutkimuksessa korostuu tiedon välinearvo: totuuden ja informaation vaatimusten täyttämisen lisäksi tutkimustulosten tulee olla riittävän yksinkertaisia, helppokäyttöisiä, hyödyllisiä ja tehokkaita inhimillisen toiminnan kannalta. Kehittämistutkimukselle on ominaista (Marin 1980) pohjautuminen tehtyihin synteeseihin ja niiden soveltavuus kokeilukäyttöön. Kehittämistutkimusta ei aina pidetä varsinaisena tutkimustyönä ja usein siitä käytetäänkin nimitystä kehittämistyö. (Helakorpi 1999, 19–20; ks. myös Lampinen 2002, 69–70.) Kehittämistyö määritelmänä ei kuitenkaan ole niin tarkka kuin perustutkimus ja soveltava tutkimus.

Niiniluodon ja von Wrightin (1984) mielestä “soveltavan tutkimuksen tehtävänä on tuottaa hyödyllistä tietoa. Se pyrkii kertomaan, mitä tulisi tehdä, jotta asetettu tavoite saavutetaan”. Toisaalta jokaisen organisaation ja liikkeen johto tarvitsevat tehokkaasti toimiakseen informaatiojärjestelmän, jonka osana evaluaatiotoiminta on välttämätöntä. Jos evaluaatiota hallitsee voimakas päätöksentekoa avustava asenne, se on silloin manageriaalisen ideologian läpäisemää. Sitä käytetään yksittäisten ongelmien ratkaisuun, eikä se silloin ole edes soveltavaa tiedettä. Tavoitteen saavuttaminen ja evaluaatiotoiminta eivät vastaa aivan toisiaan, eli Niiniluodon ja von Wrightin soveltava tutkimus ja Raivolan evaluaatiotoiminta eivät tarkoittane samaa asiaa. Kuitenkin kumpaakin voidaan käyttää päätöksentekoa avustamaan, sillä “evaluoija on jatkuvasti organisaation johdon käskyläisenä: hän ottaa vastaan tehtävän, saa voimavarat sen suorittamiseen ja reagoi työssään tiedostamatta tai tietämättä johdon odotuksiin tuottaen odotusten mukaisen raportin, joka mahdollistaa jatkossakin sopimuksen lisätehtävistä organisaation palveluksessa” (Raivola 1995, 54). Edellinen voitaneen ymmärtää siten, että evaluaatiotoiminta mukautetaan yrityksen toiveiden mukaiseksi, ei tieteellisen tutkimuksen ajatusten mukaiseksi, jolloin tutkimustulosten pitäisi olla mahdollisimman objektiivisia eli ulkoisista pakotteista tai subjektiivisista ennakko-oletuksista vapaita.

Yliopistot ovat tieteellisen perustutkimuksen tyyssijoja (Helakorpi 1999, 4) ja ammattikorkeakoulut soveltavaan tieteeseen pohjautuvia, sillä ”ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön tavoitteeksi on yleisesti asetettu työelämän tarpeista lähtevä soveltava tutkimus- ja kehitystoiminta. Sen lähtökohdina ovat työelämän käytännölliset kysymykset ja tavoitteena alueellisten kehitysvaikeuksien aikaansaaminen erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten (PK) sektorin ja hyvinvointipalvelujen toimintaa edistämällä. Tavoitteena on luoda uusia tai parannettuja tuotteita, tuotantovälineitä tai -menetelmiä ja palveluja.” (Opetusministeriö 2001, 26; Rauhala 2002, 207.) Tämä karkea jako olisi suuntaa antava ammattikorkeakoulun ja yliopiston tutkimusten rajaksi, sillä esimerkiksi Helsingin yliopiston rehtori Raivio kantoi huolta perustutkimuksen asemasta yliopistossa: ”Vaarana on perustutkimuksen näivettyminen, sen myötä myös sovellusten hiipuminen ja tutkijankoulutuksen kärsiminen. Vapaa perustutkimus jää siis entistä enemmän yliopistojen ja sen rahoittaminen valtiotason vastuulle”. (Opettaja 20.9.2002.) Siinä missä yliopiston tutkimus voi olla sidonnaisuuksista vapaata, ammattikorkeakoulun tutkimukset saattavat olla hyvinkin sidottuja yrityksiin, yhteisöön tai aikaan, samoin kuin evaluaatiotutkimus.

Hirsjärven ym. (2000, 22) mukaan tarvitaan uutta tietoa, joka auttaa paremmin ymmärtämään ratkaisevien ongelmien luonnetta ja löytämään keinoja ongelmista selviämiseen. Tätä Hirsjärvi kut-

suu soveltavan tutkimuksen lähtökohdaksi, jossa pyritään johonkin käytännön tavoitteeseen. Soveltavan tutkimuksen ohella puhutaan myös perustutkimuksesta, joka ei pyri ensisijaisesti käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovelluksiin vaan etsii uutta tietoa tiedon itsensä vuoksi. Kekäle (2002, 81) sanoo ”perustieteiden olevan ensisijaisesti tieteenalan kehityksen perusteella (itse)ohjautuvia, kun taas soveltavat tieteet ohjautuvat enemmän ulkoisten vaikutteiden, esimerkiksi yhteiskunnan tai markkinoiden tarpeiden perusteella.” Tätä luokitusta on todennäköisesti käytetty Opetusministeriön (2001) määritelmässä puhuttaessa ammattikorkeakoululaissa soveltavasta tutkimuksesta.

Tiede- ja ammattikorkeakoulujen sisällä tutkimus ja tutkimuksen tekeminen nähdään toisin. Ainakin Lampisen (2002) mielestä sankaruus liittyy akateemiseen tutkimukseen. ”Ilmiselvää on, että yliopistoyhteisön korkeinta arvostusta nauttivat tutkijat, jotka menestyvät kansainvälisessä tieteellisessä yhteisössä. Yliopistojen toinen päätehtävä, opetus, ei nauti samaa arvonantoa. Niinpä sitä suorittavat pääasiassa hierarkiassa alemmat opettajat. Yliopistot ovat olleet kautta aikojen taitavia rakentamaan järjestelmiä, joissa professorit ovat voineet vapautua tutkimustyötä haittaavista opetus-tehtävistä. Näistä tunnetuin lienee amerikkalaisten tiedeyliopistojen kehittämä graduate fellow -järjestelmä, jossa opetus on keskitetty tutkijauraansa aloittaville nuorille tutkijoille.” Lampinen (2002, 65) jatkaa seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulut ymmärretään vahvemmin opetuslaitoksina, jotka eivät yhtä paljon kuin yliopistot nojaa tieteelliseen tutkimukseen. Ammattikorkeakoulun sankarirooli kuuluisi ideologian mukaan selvimmin korkeatasoisille opettajille. Sankaruutta voisi löytyä myös alueellisista kehittämistehtävistä tai tutkivasta opettajuudesta. On kuitenkin vaarana, että ammattikorkeakouluissa sankarinroolin saavat ennen pitkää yliopistojen tapaan akateemiset tutkijat. Jos kehitys pääsee etenemään vaiheeseen, jossa tutkimisesta on muodostunut kaikkia muita tärkeämpi sankarinrooli, ovat ammattikorkeakoulut asiallisesti sulautuneet yliopistoihin ja akateeminen imu on tehnyt lopullisesti tehtävänsä.” Lampinen tarkoittaa tämän hetken sankaruudella yliopiston tutkijoita, ja ammattikorkeakoulujen sankareilla opettajia. Jos opettajuus nousisikin arvostetuksi rooliksi, olisiko silloin olemassa akateemiselle imulle vastinpari?

Helakorpeen (1999) viitaten tutkimuksellisina näkökulmina voidaan erottaa kolmenlaisia hankkeita (Kinnunen ym. 1991): *Akateeminen perustutkimus*, jossa tavoitteet määritellään pelkästään tieteellisten intressien pohjalta ja johon ei liity minkään ulkopuolisen osapuolen kanssa sovittuja tavoitteita. *Sopimustutkimus*, joka perustuu siihen, että tutkittavista ongelmista on ainakin osittain sovittu jonkin ulkopuolisen tahon kanssa. Tällöin ulkopuolinen taho rahoittaa ainakin osittain tutkimusta. *Palvelututkimus*, jota sanotaan joskus myös tilaustutkimukseksi. Akateemisessa maailmassa tätä mallia on vierastettu ja nähty uhkana tieteen vapaudelle ja objektiivisuudelle, koska sen taustalla on tilaajan intressi. Kestävä palvelututkimus pohjautuu kuitenkin lähtökohdiltaan ja taustaltaan perustutkimukseen ja luotettavaan teoriaan, mutta se on käytännönläheistä. (Helakorpi 1999, 6.) Kinnusen ja Helakorven tutkimukselliset hankenäkökulmat voisivat toimia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä erottavina malleina. Kuitenkin akateemista perustutkimusta tehdään sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa, ainakin ammattikorkeakoulujen opettajat tekevät omina jatkotutkintoinaan myös sopimustutkimusta, sillä niin tiede- kuin ammattikorkeakoulut tekevät sopimuksia ulkopuolisten kanssa. Molemmat korkeakoulut vaikuttavat alueellisesti. Palvelututkimukseen ei erota tiede- ja ammattikorkeakouluja tarpeeksi hyvin toisistaan, sillä rajaa on vaikea vetää. Esimerkiksi yliopistojen puolella monet Teknillisen korkeakoulun diplomityöt ovat tilaustutkimuksia, kuten ammattikorkeakouluissa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opinnäytetyöt. Yliopistot ovat lähentyneet ammattikorkeakouluja tutkimuksellisesti ja rahoituksellisesti. Opinnäytetöiden tutkimuksellinen ero on ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa vaikeasti suoraan eroteltavissa,

mutta Kinnusen ja Helakorven näkökulma hankkeistukseen on lähellä opetusministeriön opinnäyte-
toita ohjaavaa mallia. Opetusministeriö ohjaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä sopimustutki-
muksen ja palvelututkimuksen suuntaan luokittelemalla opinnäytetyöt hankkeiksi seuraavan määri-
telmän mukaan. Hankkeistettuja opinnäytteitä ovat opinnäytetyöt, joissa täytyy yksi seuraavista
kriteereistä: 1) Työelämä maksaa joko ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2)
opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja tai 3) työyhteisön tarkoituksena on hyö-
dyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan ja tästä on kirjallisesti sovittu ennen opinnäy-
tetyön aloittamista. (Alanen 2002, 180.)

Tutkimuksen asteen ero opinnäytetyössä on jossain määrin häilyvä. Siukosen (27.5.1998) haas-
tattelussa Kallio sanoi tieteellisen ajattelun perusteisiin yltävän enintään 70 % korkeakouluopiskeli-
joista ja sanoo määrän kestävänsä kansainvälisen vertailun. Luku on useimmissa länsimaissa samalla
tasolla. Vielä kehittyneempään ajatteluun ei enää riitä pelkkä asioiden syy- ja seuraussuhteiden
ymmärtäminen, siis kausaalinen ajattelu. Pitäisi osata myös vertailla, oivaltaa ja yhdistää erilaisia
ajattelutapoja sekä erityisen painokkaasti tiedostaa oma ajattelunsa. Mallia kutsutaan metakausaali-
seksi ajatteluksi. Sen hallitsee vain viisi prosenttia korkeakouluopiskelijoista. Metakausaalisen ajat-
telun opiskelu on Kallion kokemusten perusteella raskasta työtä. Sen vuoksi hän ei suosittele erityi-
siä tieteellisen ajattelun kursseja lukioihin tai korkeakouluihin, vaan sellaisen pitäisi sisältyä aivan
tavalliseen opetukseen. Opettajien tasoa olisi Kallion mielestä nostettava siten, että he hallitsisivat
kasvatus- ja kehityspsykologiaa, tunnistaisivat oppilaiden eri kehitystasot ja ymmärtäisivät näiden
ajattelussa tapahtuvia muutoksia. Kallio huomasi, että suomalaisilta opiskelijoilta puuttuu keskus-
luperinne ja -taito. Kriittiset ryhmäkeskustelut ovat tieteellisen ajattelun kehittämisessä ydinasioita
ja niissä mietitään asioiden välisiä suhteita ja ruoditaan erilaisia ajattelumalleja. Opettajien olisi
osattava ohjata keskustelua ja herättää uusia kysymyksiä, jotka kehittävät oppilaiden päättelykykyä.
Kallio sanoo suomalaisten ajattelevan turhan yhtenäisesti, mikä näkyy valitettavasti myös korkea-
kouluopetuksessa. Maailmanlaajuinen tiedontulva ja kansainvälistyminen edellyttävät muutosta.
"Enää ei voida luottaa opetukseen, joka ei vaadi opiskelijoilta omaa prosessointia ja kriittistä arvi-
ointia annetusta tiedosta", hän korostaa. (Siukonen 27.5.1998) Kallio (1998) osoitti väitöskirjas-
saan, että tieteellistä ajattelua voidaan kuitenkin opettaa. (Ahola & Välimaa 2002, 25.) Siitä olisi
hyötyä korkeakoulumaailmassa, viimeistään opinnäytetyöskentelyssä.

Parhaimmillaan tutkimus tuottaa uutta tietoa. Edellä kuvattu metakausaalinen ajattelu on kuiten-
kin harvinaista, mutta Kallion mainitsemaa tavalliseen opetukseen sisällytettävää ajattelua voi olet-
taa löytävänsä yliopistomaailmasta. Ammattikorkeakoulun kolmeksi ja puoleksi vuodeksi määritel-
ty opiskelu ei mahdollista kovin pitkiä pohdintoja ja tieteellistä ajattelua. Kausaalisen ajattelun ja
käytännön syy-seuraus-suhteiden tarkastelun pitäisi kuitenkin Kallion oletusten mukaan toimia
ammattikorkeakoulututkimuksessakin, jos siihen pystyy 70 % opiskelijoista.

*"Korkeakoulujen perustehtävänä on kaikkialla antaa eri oppialojen ylintä opetusta. Sen lisäksi
korkeakoulut harjoittavat tutkimusta. Yliopistoissa ja korkeakouluissa tulee siis aina olla opetuksen
lisäksi myös tutkimusta. Vaikka tutkimus on luonteeltaan soveltavaa, ammattikorkeakouluissa tut-
kimus- ja kehittämistoiminta perustuu siihen, että tutkimus täyttää tieteelliset kriteerit. Ammattikor-
keakouluissa tutkimus- ja kehittämistoiminta sitoutuu usein opetukseen palvelemaan koulutusta.
Samalla tutkimus- ja kehitystyön tulee palvella maantieteellistä ympäristöä ja tukea työyhteisöjä.
Sen avulla voidaan auttaa yrityksiä uusien innovaatioiden kehittämistyössä ja levittämisessä".*
(Rask 2002, 38.)

Tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun eriyttämisellä korkeakouluja voitaisiin ehkä erotella toisistaan. Kivisen (1995) mukaan, jos ajatellaan opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun yhtyvän, silloin tutkimuksen sisään rakentuu opetus, opettajan ja tutkijan roolit yhtyvät, tutkimalla opitaan ja oppimisesta tulee tutkivaa. Yhteyttä rakentava ja ylläpitävä avaintekijä on laitoksissa tapahtuva tutkimusryhmien ja pidemmälle ehtineiden opiskelijoiden yhteydenpito ja yhteistoiminta. Ryhmä stimuloi kaikkien osapuolten intellektuaalisia toimintoja. Toisena ääripäänä voidaan ajatella tilannetta, jossa tutkimus, opetus ja opiskelu ovat kaikki toisistaan irrallaan. Silloin tutkijat yhtäällä tutkivat mitä tutkivat, toisaalla opettajat täyttävät opetusvelvollisuutensa kertaamalla vuodesta toiseen omia rutiinioppejaan, joita opiskelijat puolestaan pönttävät tentteihin saadakseen kokoon säädetyn määrän opintoviikkoja. (Kivinen 1995, 9.) Kuitenkin duaalimallissamme opetus nähdään ammattikorkeakouluissa tärkeimpänä ja tutkimus tulee vasta sen jälkeen. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että ammattikorkeakouluissa opettajat ovat järjestäytyneet Opettajien ammatilliseen järjestöön (OAJ) paljon lukuisammin kuin esimerkiksi yliopiston lehtorit. Ammattikorkeakoulujen opettajat katsovat edustavansa enemmän opettajaa kuin tutkijaa. Yliopistoissa OAJ:hin kuuluu vain pieni osa lehtoreista, eli he katsovat edustavansa enemmän tutkijoita kuin opettajia. Tällä hetkellä yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden määrien suhde (Taulukko 1) ja järjestäytyneiden opettajien suhde on selkeästi ammattikorkeakouluissa järjestäytyneiden opettajien painottama verrattuna yliopiston opettajiin. Vuonna 2001 (OAJ Fakta) suhde oli 20264 vs 1683.

Tutkijuuden ja opettajuuden ero painottuu tutkimusryhmissä. Kaikilla tieteenaloilla tutkijan uralle antautuvan on omaksuttava periaatteessa kahdenlaista taito- ja tietoinesta, eksplisiittisesti esimerkiksi erilaisilla metodikursseilla välitettäviä oppeja sekä informaalisen oppimisen ja sosiaalisaation kautta omaksuttavaa, ääneen lausumatonta ainesta. Jälkimmäisen omaksumisessa tutkimusryhmään kuuluminen on miltei korvaamaton asia. Viime kädessä tutkimustyötä oppii vain itse teossa aidossa tutkimusympäristössä. Vaikka humanistisissa tieteissä tutkimusta tehdäänkin luonnontieteitä enemmän yksittäisten tutkijoiden voimin, epäilemättä myös niissä ohjaaja-ohjattava suhde, mestari-kisälli-oppipoika -mallin mielessä on korvaamaton tieteenalan tosiasiallisia tutkimuskäytäntöjä opeteltaessa. (Kivinen 1995, 9.) Ammattikorkeakouluissa mestari-kisälli -malli vielä korostuu, koska välitettävä metodioppi on vähäistä.

Raskin (2002) mukaan korkeakoulut harjoittavat tutkimusta ja yliopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa tulee aina olla opetuksen lisäksi myös tutkimusta. Tutkimuksen tulee täyttää myös tieteelliset kriteerit. Opiskelijoita tulisi rohkaista suuntaamaan tieteellinen, problematisoiva ajattelunsa yhtä hyvin siihen, kuinka asiat eivät ole, kuin siihen, kuinka ne ovat. Jokaisesta opinnäytteestä tulisi löytyä tehtävänasettelu, joka on edes hieman toinen kuin aikaisemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa. Tähän opiskelijat tarvitsevat vapaata ideoiden tuottamista ja kokeilua, tieteellistä luovaa mielikuvitusta mutta usein myös ohjaajan asiantuntevaa tukea. (Hakala 1996, 40.) Täytyy muistaa, ettei ole olemassa mekanistista tapaa, jolla taataan valmisteilla olevan tutkimuksen onnistuneisuus tai innovatiivisuus. Tieteelliset kriteerit tuntemalla vapautuu kuitenkin opinnäytetyön tekijän energiaa itse opinnäytetyöhön ja samalla mahdollisesti myös luovaan ajatteluun.

Lampisen (2002) mielestä uusimmat kehityspiirteet tutkimuksen ominaispiirteitä koskevasta keskustelusta on jätetty sivuun. Tällaista näkökulmaa edustaa laajalti sovellettava jaottelu perustutkimukseen, soveltavaan tutkimukseen sekä kehitystoimintaan. OECD:n laatukäsikirja (frascati manual) luonnehtii näitä tutkimuksen tyyppejä seuraavasti: Perustutkimus on omaperäistä uuden tie-

teellisen tiedon etsintää ilman pyrkimystä nimenomaisiin käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovellutuksiin. Soveltava tutkimus on tiettyyn tavoitteeseen tähtäävää ja perustutkimuksen tuloksille rakentuvaa omaperäistä, tieteellistä tiedon etsintää. Kehitystyö on toimintaa, jonka tavoitteena on tutkimustulosten avulla saavuttaa uusia parannettuja tuotteita, tuotantovälineitä tai -menetelmiä ja palveluja. Lampisen mielestä ongelmallista tämän jaottelun suoraviivaisessa soveltamisessa ammattikorkeakoulujen toimintaan on, että ne sijoittuvat sen perusteella lähes pelkästään soveltavan tutkimuksen ja kehitystyön alueelle. Perustutkimusta, joka tähtää uusien lainalaisuuksien, menetelmien tai ilmiöiden löytämiseen, ei tehdä ammattikorkeakouluissa juuri lainkaan. Myös soveltava tutkimus, joka nojaisi perustutkimuksen tuloksiin, lienee melko harvinaista ammattikorkeakoulujen piirissä. (Lampinen 2002, 69–70.) Lampinen ehdottaa hienovaraisemmaksi tutkimustyyppien jaotteluksi uteliaisuus- ja sovellutussuuntautunutta tutkimusta. Lampisen mielestä kehitys tutkimuksen alueella on globaalisti siirtynyt yhä instrumentaalisempaan suuntaan.

Michael Gibbonsin (1994) mukaan perinteinen tieteenalasuuntautunut tutkimus on läpi tutkimisjärjestelmän saanut antaa tietä ongelmakeskeisemmälle tutkimukselle. Tutkimus on yhä enemmän kaupallistunut ja sitä arvioidaan enenevästi muilla kuin tieteen sisäisillä mittatikuilla. Samaan seikkaan kiinnittää huomiota Henry Wasser (2001). Hänen mukaansa liike-elämästä on tullut yhä selvemmin yliopistollisenkin tutkimuksen määrittäjä. Eurooppalaiselle korkeakoululaitokselle on hänen mukaansa ollut vanhastaan ominaista opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun kolmiyhteys. Amerikkalaisissa korkeakouluissa tämän korvasi jo 1800-luvulla opetuksen, tutkimuksen ja palvelutoiminnan kolmiyhteys. Molemmassa järjestelmissä ollaan nyt liukumassa Wasserin mukaan opetuksen, tutkimuksen ja liike-elämän uuteen yhteyteen. (Lampinen 2002, 69.) Alueellinen vaikuttavuus kytkee yritykset korkeakouluihin ja opinnäytetöihin. Lampisen ajatusta jatkaen tutkimus on globaalisti siirtymässä soveltavaan tutkimukseen ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa.

Tutkimusnäkökulmaa valitessaan opinnäyteentekijä joutuu täsmentämään argumentaationsa tavoitteen suhteessa kirjallisuudesta esiin nostamiinsa tulkintoihin. Tulkinnat ovat tässä avainsana. Tulkinnat ovat tärkeitä, ja niitä tulisi jo ohjauksen alkuvaiheessa painottaa, koska juuri niitä tulisi kyetä lukemisen aikana poimimaan. Totuus ja fakta ovat tässä suhteessa tieteen tekijälle usein taustalla häilyviä etiäisiä. Kaikki tutkimus on tulkintaa, ja tämä näkemys painottuu erityisesti sosiaali- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. (Hakala 1996, 138.) Tutkimus on tulkintaa selvitysluonteisissakin opinnäytetöissä, kuten ammattikorkeakouluissa. Lampisen (2002, 68) mukaan ammattikorkeakoulujen tutkimuksen luonnetta ja suuntautumista on meillä tarkasteltu suhteessa yliopistojen tehtävään. Ilkka Niiniluodon (1984, 68–71) mukaan yliopistojen tieteellisen toiminnan ideaali pohjaa ajatukseen, että tieto ja tiedon tavoittelemineen on itsearvoista, kun se ammattikorkeakoulujen kohdalla on painottunut välineellisesti. Ammattikorkeakoulut tavoittelevat Niiniluodon mukaan tiedon tavoittelun vastakohtana instrumentaalisia tavoitteita pyrkiessään vaikuttamaan yhteiskunnan muuttamiseen. Tässä jaottelussa kuvastuu vanha käsitys puhtaasta tiedeyliopistosta ja sen vastinparista.

3.2.5.1 Tutkimukset yliopistoissa

Yliopistotutkimuksella on pitkät perinteet Suomessa. Kallioisen (1997) mukaan 1960-luku oli Suomen yliopistolaitoksessa nopean muutoksen ja voimakkaan murroksen aikaa, niin kuin yhteiskunnassa yleisemminkin. Uusien virtausten mukaisesti tieteen haluttiin entistä enemmän hyödyttävän yleistä kehitystä ja hyvinvointia, mikä edellytti korkeakoulujen perinteisen omaehtoisen sääte-

lyn ottamista yhteiskunnan valvontaan. Tässä suhteessa 60-luku merkitsi yliopistojen kannalta siirtymistä ulkoapäin ohjattuun hallintokeskeiseen suunnitteluun, tai ainakin vakavaa yritystä siihen suuntaan. (Kallioinen 1997.) Lampisen (2002, 71) mukaan korkeakoulujen autonomiaa perustellaan yleensä tarpeella turvata niiden perustehtävien, tutkimuksen ja opetuksen harjoittaminen. Korkeakoulut tavoittelevat ihanteellisesti ymmärrettyä totuutta, jota ei voi saavuttaa ilman vapaata tutkimusta. Tieteen vapaa kehitys edellyttää, että tieteen sisäinen logiikka määrittelee, mitkä asiat hyväksytään tosiksi, mitä teorioita tutkimuksissa sovelletaan ja mitä hypoteeseja tutkitaan. Tiedon totuudellisuus edellyttää riippumattomuutta ulkopuolisista kontrolloijista. Koska korkeakouluopetus perustuu olennaisilta osiltaan tieteelliseen tutkimukseen, tästä seuraa myös korkeamman opetuksen riippumattomuuden vaatimus. (Lampinen 2002, 71.) Vastakkain ovat siis Kallioisen mainitsema ulkoinen ohjaus ja toisaalta riippumattomuus ulkopuolisista kontrolloijista. Opinnäytetöiden riippumattomuudessa saattaa olla kyse omasta ja toisaalta valtion rahoituksesta.

Professoriliitto painotti 1960-luvulla erityisesti asiantuntemuksen merkitystä korkeakoulujen toiminnassa, minkä kanssa myös opiskelijoiden osallistumisen oli oltava sopusoinnussa. Tässä mielessä yliopisto haluttiin nähdä yhteiskunnan palveluyksikkönä, jossa vastuu toiminnasta kuului ammattipätevyytensä nojalla tehtäviinsä nimetyille henkilökunnalle ja jossa opiskelijat olivat asiakkaina. Professoreiden piirissä vallitsi huoli tutkimuksen ja opetuksen autonomiasta. Oppituolien haltijat epäilivät yleisesti, että poliittisin perustein valitut laitosneuvostot voisivat varsin pitkälle määrätä tutkimushankkeiden, opetuksen tai vaikkapa kurssikirjallisuuden sisällöstä. Vastakkaisella puolella professoreita pidettiin taantumuksellisina. Suomessa professorit ovat kuitenkin nauttineet 1960-luvulla ja 1970-luvullakin kansainvälisesti katsoen harvinaisen suurta arvontoa verrattuna muihin ammattiryhmiin. Myöskään professoreiden asema tieteen kentällä tai osana akateemista organisaatiota ei näytä muuttuneen tapahtumien vuoksi (Kallioinen 1997). Tutkimusten tieteellisyydestä kantaa edustamansa tieteenalan professori viime kädessä vastuun. Laajemmin tieteellisen tutkimuksen laatua mittaa kansainvälisen tiedeyhteisön arvostus.

Yliopistossa opinnäytetyöt ovat kirjallisia dokumentteja, jotka perustuvat erilaisiin lähdeaineistoihin. Ydinaineiston ja vähemmän tärkeän lähteistön eroa tehtäessä lähestytään tutkimuksen ja kaunokirjallisuuden rajaa. Kaikki tutkimus on aina tutkimusta suhteessa johonkin aineistoon. Mutta aineisto kirjallisenakaan ei putoa missään tutkimusprosessin vaiheessa itsestään tutkijan päähän, vaan hänen täytyy se itse valikoida systemaattisen läpikäynnin ja tulkinnan kohteeksi. Tarkkaan ottaen tutkimus erottuu väljähköstä esseistiikasta tai pelkistä spekulatiivisista ajatuskokeista aineistosidonnaisuutensa vuoksi. Juuri se lopulta antaa tutkimukselle tietyn tarkkarajaisen tulkintakentän. (Hakala 1996, 175.) Siinä missä yliopiston tutkimus on suhteessa johonkin aineistoon, ammattikorkeakouluissa tuo aineisto saattaa puuttua tai se ei olekaan enää niin tarkkarajainen.

Lampisen (2002, 73) mielestä suomalainen yliopistolaitos ankkuroituukin tukevasti humboldtilaiseen perinteeseen. Tämä tarkoittaa tutkimuksen ensisijaista asemaa yliopistojen tehtävänä. Käytännössä humboldtilaisuus näkyy yliopistojen tehtävämäärityksissä; tutkimus on perinteisesti mainittu ennen opetusta. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2001, jolloin yliopistolaki (Asetus 1997/645) määritteli, että ”yliopistojen tehtävä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”. Näkemys korostaa Lampisen mukaan tutkimuksen vapautta ja vierastaa yhteiskuntaan sitoutuvaa ammatillisuutta. Kinnunen (2002) vertaa tiedekorkeakouluun ammattikorkeakoulun erityisyyttä, joka ilmenee toimintojen priorisoinnissa. Kinnusen mukaan yli-

opistosta voidaan ajatella, että opetus palvelee tutkimusta, eli esimerkiksi tutkijakoulutus on ensisijainen ja ammattikorkeakoulussa taas tutkimus palvelee opetusta. Tämän priorisoinnin seurauksena tiedonintressi on ammattikorkeakoulussa toisenlainen kuin yliopistossa. Ammattikorkeakoulun osalta tutkimustiedon pätevyyden testinä on sovellusarvo, ei niinkään tiedon merkitys jonkin yleisen teoreettisen vajauksen täyttämiseksi. (Kinnunen 2002, 242.) Lampisen ja Kinnusen ajatukset tukevat toisiaan, jos hyväksytään Kinnusen määritelmä erilaisesta tiedon intressistä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa.

3.2.5.2 Tutkimukset ammattikorkeakouluissa

Lampisen (2002) mukaan ”tutkimus- ja kehitystyön rooli lienee vaikeimpia ammattikorkeakoulujen asemaa määrittäviä kysymyksiä. Mitään itsestään selviä ratkaisumalleja tuskin on tarjolla. Ammattikorkeakoululainsäädäntöä luotaessa tutkimustoiminnasta pyrittiin laatimaan lausuma, joka tyydyttäisi sekä tutkimustoiminnan innokkaita kannattajia että sen vastustajia. Ammattikorkeakouluopintoja koskevan asetuksen (Asetus 1995/255) mukaan ”ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä”. Kuitenkin sekä ammattikorkeakoulut että yliopistot vaikuttavat alueellisesti tutkimustoimintansa kautta, eli kumpikin tukee työelämää.

Uusimmassa ammattikorkeakoululaissa (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), joka tuli voimaan tähän tutkimukseen vuonna 2001 kerätyn aineiston jälkeen, sanotaan seuraavaa. ”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.” Lain henki on siis pysynyt pitkälti samana kuin aikaisemmin.

Ammattikorkeakoulujen sisäisissä kehittämiskeskusteluissa on tuotu esille tarve kehittää ammatillisille korkeakouluille ominaisia tutkimuskäytäntöjä (Tutkimuksen asema 1992). Tutkijat ja opettajat ovat keskustelleet tutkimuksen soveltavasta luonteesta ja pienimuotoisuudesta perinteiseen akateemiseen tutkimukseen verrattuna (Honkakoski 1995; Lampinen & Stenvall 1996). Perinteisen tieteellisen tiedon rinnalle on haluttu käytännöllisen tiedon soveltamista. Samalla on keskusteltu tutkimustoiminnan käytöstä opetustyössä (Honkakoski 1995, 61). Keskustelussa on painottunut ammatillisesti tutkiva ote ja ammatillisen opetuksen uusi kehittäminen (Honkakoski 1995; Huttunen 1994; Stenvall 1999, 7), jotka kertovat halusta ammattikorkeakoulujen omaan tutkimukselliseen malliin. Tämä malli ei välttämättä ole samanlainen kuin yliopistoissa käytössä oleva malli.

Ammattikorkeakoulut ovat omissa ohjelmissaan painottaneet tutkimus- ja kehittämistoiminnan kehittämisen eri näkökulmia. ”*Joissakin ohjelmissa tutkimus- ja kehitystoiminta nähdään pelkästään keinona vaikuttaa oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittymiseen. Toiset taas näkevät tutkimus- ja kehittämistoiminnalla vahvempia yhteyksiä ammattikorkeakoulun koulutustehtävään. Mitään yhtenäistä käsityskantaa ei Suomeen ole ohjelmien pohjalta vielä syntynyt. Opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä on yleensä pidetty itsestään selvänä lähtökohtana, mutta eräisiin ammattikorkeakouluihin on perustettu myös puhtaita tutkijan toimia.*” (Lampinen 2002, 67.) Käytännön työelämä tekee asetelman vielä ongelmallisemmaksi, sillä yliopistot ovat lähestyneet yrityksiä ja työyhteisöjä samansuuntaisesti kuin ammattikorkeakoulutkin.

Vesterisen (2003) mukaan yliopistoissa on kritisoitu sitä, että ammattikorkeakoulujen opetuksen pitäisi perustua tutkimukseen. Pikemminkin on kannatettu ammattikorkeakoulututkimuksen keskitymistä työelämän tarpeisiin. Vesterinen näkee ammattikorkeakoulujen tutkimuksen tarpeelliseksi tiedon ja työelämän kehittämisen kannalta. Tutkimuksen lähtökohta on eri ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa: ammattikorkeakoulu tutkii käytäntöä mallintamalla ja luomalla käytännön teoriaa opetukseen, teoreettisen tutkimustiedon rinnalle. Tiedekorkeakoulut tuottavat teoreettista tutkimustietoa. Vesterisen mukaan näitä kahta tutkimusta ei tarvitse laittaa arvojärjestykseen, koska arvon määrittävät kummankinlaisen tiedon tarvitsijat. Vesterisen mielestä yliopistojen tehtävä on tieteellinen tutkimus ja ammattikorkeakoulujen tutkimus, joka kehittää työelämän vallitsevia käytäntöjä ja käsityksiä sekä tutkimusta joka käsitteellistää työelämän käytännön teoriaa. Ammattikorkeakoulujen tutkimus yhdistää ammatillisen ja tieteellisen tiedon kahdensuuntaisesti: tuo käytännöstä lisää tietoa haastamaan tieteellisen tiedon ja arvioi, onko tieteellisellä tiedolla jotain annettavaa käytäntöön tai käytännön tiedolla tieteseen. Toisaalta ammattikorkeakoulututkimus perustelee käytäntöön soveltamista tieteellisellä tutkimustiedolla. Ammattikorkeakoulututkimus tuo tieteellisen tiedon rinnalle soveltavaa, kokemuksen myötä jalostunutta osaamista ja toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa. (Vesterinen 2003, 58.) Saman asian ilmaisee Eteläpelto seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on luoda tieteellisen teorian rinnalle käytännön teoriaa” (Eteläpelto 1992, 26). Ekolan mukaan ”ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostuksessa on nähty keskeiseksi käytännöstä käsin tapahtuva teorianmuodostus eli praktinen teoreettinen tietämys” (Ekola 1992, 60).

Ammattikorkeakoulujen opetuksessa opinnäytetöillä on keskeinen asema. Ammattikorkeakouluasetus määrittää töiden tavoitteeksi ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä” (Asetus 1995/256). Korkeakouluneuvoston ammattikorkeakoulujaoston loppuraportissa todetaan, että ammattikorkeakoulut voivat ”koulutustehtävänsä rajoissa harjoittaa toisaalta ammattikorkeakouluopintoja tukevaa ja toisaalta ensisijaisesti alueellista ja paikallista työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä”. (Ammattikorkeakoulujaoston 1995, 14.) Raportti määrittelee opinnäytetyöksi ”suunnittelutehtävät, kehitystehtävät, selvitykset, tutkielmat ja osat tutkimusprojekteista” (Ammattikorkeakoulujaoston 1995, 47). Uusimmassa laissa (Ammattikorkeakoululaki 1.8.2003) ammattikorkeakoulujen soveltava tutkimus- ja kehitystyö palvelee ammattikorkeakouluopintoja ja niiden kehittämistä sekä tukee alueellista ja paikallista elinkeino- ja työelämää sekä aluekehitystä (Vesterinen 2003, 58).

Vesterisen (2003) mielestä monen ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminta on pääosin projektitoimintaa, jossa yksittäisille yritys- tai toimialaryppäille tehdään tutkimusta, selvitystä, ongelmanratkaisua tai uutta toimintamallia. Tällainen toiminta on pikemmin maksullista palvelutoimintaa kuin tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tutkimusosa ei tule kovin paljon esille. Jos tulee, niin tutkimuksellisuus hipoo tieteellistä tutkimusta, jolloin kysymyksessä on usein se, että opetushenkilöstö tekee tieteellistä jatkotutkintoaan tiedekorkeakouluun. (Vesterinen 2003, 59.) Opettajien jatkotutkinnot vaikuttavat ammattikorkeakouluissa ohjattavien opinnäytetöiden tutkimuksellisuuteen.

Vesterinen (2003) jakaa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan neljään alueeseen: 1) käytännön teoria, joka on toimintaa todellisuudessa ohjaavaa käyttöteoriaa 2) ammattikorkeakoulua koskeva tutkimus, jota tarvitaan oman toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen 3) henkilöstön jatko-opintoihin liittyvä tutkimus, jota tehdään tiedekorkeakouluihin ja 4) tutkimus- ja

kehittämistyö oppimiskokeilujen yhteydessä, mikä liittyy yritysten kanssa tehtyihin käytännön projekteihin ja opetukseen. (Vesterinen 2003, 61–62.) Vesterisen jako kattaa siis kaikki ammattikorkeakouluissa tehdyt tutkimukset, joista ensimmäinen liittyy lähinnä opiskelijoiden opinnäytetöihin. Ammattikorkeakoulujen opetuksen kehittämisessä tavoitteena on ollut, että opinnäytetyöt edistävät monialaisuutta ja tekevät koulutusohjelmia tunnetuksi työelämässä. On myös korostettu, että opiskelijat voivat opinnäytetyön avulla omaksua ongelmakeskeisen ajattelutavan ja luoda yhteyksiä työelämään (Ekola 1992; Lampinen & Stenvall 1996). Käytännössä opinnäytetyö on väljä eikä sillä ole yhtenäistä muotoa. Työ voi olla yhtä hyvin kirjallinen raportti, tuote, video tai esimerkiksi näyttely. Työt voivat myös liittyä laajempiin tutkimus- tai kehitysprojekteihin. Työn laajuus, 10 opintoviikkoa, on kuitenkin ammattikorkeakouluasetuksessa määritelty (Stenvall 1999, 6).

Prattin (1997) selvityksessä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimusten eroista todetaan seuraavasti: *”Tutkimuksen ja tutkimuksellisten tutkintojen merkitys, todellakin, tutkimuksen oikeuksellisuus ammattikorkeakouluissa oli jatkuvasti kiistanalainen asia. Tutkimushan oli eräs yliopistollisen sektorin avainominaisuus toisin kuin ammattikorkeakoulujen, joiden oli alusta alkaen valtiollisen politiikan mukaan rajoitettava vain ulkopuolisesta tarpeesta tai opetuksen tukemiseksi tehtävään tutkimukseen. Toisin kuin yliopistoja, niitä (ammattikorkeakouluja) ei erityisesti rahoitettu tutkimustarkoituksessa.* (Pratt 1997, 140.) *Ammattikorkeakoulujen tutkimuksen profiili nähtiin tärkeänä ylläpitämään akateemista mainetta, houkuttelemaan oikeanlaista henkilökuntaa, mahdollistamaan kurssitarjonnan kehittymistä, houkuttelemaan opiskelijoita (sekä alemman että ylemmän tutkinnon) ja tarjoamaan konsultoivaa alueellista palvelua.*” (Pratt 1997, 142.) Sama on nähtävissä myös Suomessa, sillä esimerkiksi viime vuosina valmistuneesta suuresta määrästä tohtoreita osa on työllistynyt ammattikorkeakoulujen yliopettajina ja lehtoreina.

Stenvallin (1999) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa opinnäytetöitä ei ole aiemmin paljoakaan tehty. Tekniikan ja liikenteen koulutuslohkoilla on tehty insinööritöitä ja kulttuurialan opiskelijoiden lopputyönä on saattanut olla nykyistä opinnäytetyötä muistuttava työ. Kaupan ja hallinnon alalla opinnäytetyöt eivät ole kuuluneet opetukseen. Monissa koulutusohjelmissa ensimmäinen opinnäytetöiden sukupolvi on nyt kasvamassa. Myös toisella asteella päättötyöt ovat tulleet ammatilliseen koulutukseen. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on opinnäytetyön tavoin Suomessa väljästi määritelty. Esimerkiksi opetusministeriön muistio (1992) toteaa, että tutkimuksen asema on eurooppalaisissa ammattikorkeakouluissa jatkuvasti keskustelun kohteena. Ammattikorkeakouluilla on kuitenkin taipumus jäljitellä yliopistojen akateemisia perinteitä, vaikka monet korkeakoulut on alun perin perustettu opetuslaitoksiksi. Yleistä kaikissa Euroopan maissa on, että opettajien tutkimusinnostus kasvaa henkilökunnan määrän ja koulutustason noustessa (Stenvall 1999, 6). Tätä tukee myös se, että opetusministeriön määrärahoista osa varattiin ammattikorkeakoulujen opettajien pätevyyskouluttautumiseen. Suomessa yliopistot kouluttavat myös ammattikorkeakouluihin sijoittuvat lisensiaatit ja tohtorit. Englannissa ammattikorkeakoulut kouluttavat itse omat tohtorinsa, mikä tukee ammattialan kehittymistä oman elinkeinon lähtökohdista käsin. Jatkokoulutusrahat ja niillä koulutetut tutkijat pysyvät samalla omassa talossa.

Myös Suomessa on havaittu samankaltaisia kehityssuuntauksia kuin Englannissa. Opettajat arvostavat korkeakoulujen akateemisia perinteitä ja haluavat ammattikorkeakouluilta voimakasta tutkimussuuntautuneisuutta (Lampinen & Stenvall 1996). Muutamat opettajat pitävät ammattikorkeakoulua jopa yliopiston kaltaisena koulutus- ja tutkimuslaitoksena (Tulkki 1993, 148). Niin siitä huolimatta, että työelämän organisaatiot tilaavat tutkimukset edelleen yliopistoilta (Stenvall 1999, 6).

Kaikissa ammattikorkeakouluissa opettajat ja opiskelijat tekevät tutkimus- ja kehitystyötä. Tutkimuksen käsite on ymmärretty laajasti työelämää koskeväksi kehittämistoiminnaksi (Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen 1992). Selvää on, että ammattikorkeakoulut tavoittelevat jatkuvasti uusia yhteistyömuotoja työelämän kanssa. Muutamat tutkijat ovat toivoneet ammattikorkeakouluille omia tutkimusohjelmia (Karppinen & Alarinta 1993), ja joihinkin ammattikorkeakouluihin on perustettu omia tutkimus- ja kehitysyksiköitä.

Ammattikorkeakoulujen sisäisissä kehittämiskeskusteluissa on myös tuotu esille tarve kehittää ammatillisille korkeakouluille ominaisia tutkimuskäytäntöjä (Tutkimuksen asema 1992). Tutkijat ja opettajat ovat keskustelleet tutkimuksen soveltavasta luonteesta ja pienimuotoisuudesta perinteiseen akateemiseen tutkimukseen verrattuna (Honkakoski 1995). Perinteisen tieteellisen tiedon rinnalle on haluttu käytännöllisen tiedon soveltamista. Samalla on keskusteltu tutkimustoiminnan käytöstä opetustyössä (Honkakoski 1995, 61). Keskustelussa on painottunut ammatillisesti tutkiva ote ja ammatillisen opetuksen uusi kehittäminen (Honkakoski ym. 1995, Stenvall 1999, 7). Ammattikorkeakoulujen kehittämisessä on korostettu voimakkaasti myös oppilaitosten työelämäyhteyksiä. On sanottu, että ammatillisen osaamisen kannalta on kehitettävä opettajien ja opiskelijoiden yhteyksiä työelämään (Stenvall 1999, 8). Samalla myös yliopistot ovat lähentyneet työelämää, huomattuaan työelämäyhteyksien tärkeyden niin rahoituksessa kuin markkinoinnissa. Ennen pitkää ammattikorkeakoulut ja yliopistot kilpailevat samoista markkinoista tutkimuksillaan ja tuotteillaan.

Ammatillisen opinnäytetyön luonteesta on Stenvallin (1999) mielestä Suomessa puhuttu vähän, ja ammattikorkeakouluissa keskustelu opinnäytetöistä on vasta alkamassa. Ammattikorkeakoulun pedagogiikkaa luonnehtivassa artikkelissa Huttunen (1994, 133) määrittelee opinnäytetyön tutkielmaksi, jossa on tieteellinen ote. Huttusen mukaan tällaisessa tutkielmassa perehdytään tieteellisen tutkimuksen periaatteisiin, logiikkaan, menetelmiin ja viestintään. Työn tuotoksen ei aina tarvitse olla kirjallinen. Luovuus, omaperäiset sovellukset ja kokeiluote sopivat Huttusen mielestä ammatilliseen opinnäytetyöhön. (Stenvall 1999, 10.) Yliopistojen opinnäytetöitä koskevassa opaskirjassa Hakala (1995) taas arvioi, että yliopistoissa tutkielmasta on tullut pitkäksi venyneiden korkeakouluopintojen syntipukki. Hakalan mielestä yliopistojen opiskelijat käyttävät liikaa aikaa tutkielman tekemiseen. Ammattikorkeakoulujen ei tulisi soveltaa yliopistojen mallia omaan opintäytetyöhön. Monelle ammattikorkeakoulun opiskelijalle kirjallisen tutkielman valmistaminen on aivan liian suuri työ (Stenvall 1999, 10), kun opinnäytetyö tehdään perinteisen akateemisen mallin mukaisesti.

Ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa ei yksityiskohtaisesti keskusteltu opinnäytetöiden merkityksestä opetuksessa. Esimerkiksi koulutuskokeilun seurantaryhmän (Väliaikaisten 1994) loppuraportissa todetaan, että opinnäytetyö on yksi keskeinen tapa liittää opiskelu työelämään. Tavoitteena oli, että työt tehdään pääosin elinkeinoelämän antamista aiheista. Työnjako tiede- ja taidekorkeakoulujen kanssa oli tarkoituksena kuitenkin ratkaista (1994, 21), mitä ei kuitenkaan ole vielä ehditty tehdä. Opetusministeriön raportissa lukuvuodelta 1994–1995 oli seuraavasti: *“koulut voivat tehostaa kehittämis- ja palvelukeskustensa toimintaa, jotta ne pysyisivät mukana muutoksessa”* (Nuorisoasteen koulutuskokeilut 1996, 78). Pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulujen arviointiraportti puolestaan toi esille, että ammattikorkeakoulun yleiset toimintaperiaatteet olisi vielä asetettava suunnittelussa keskeiselle sijalle (Research and development 1993). Ammattikorkeakoulukokeilujen seurantaryhmä (Nuorisoasteen koulutuskokeilut 1994) korostikin opinnäytetöiden ohjausjärjestelmän toimivuutta hyvänä ammattikorkeakoulun arviointikriteerinä. Korkeakouluneuvoston arvioinneissa opinnäytetöitä ei tarkemmin mainittu. Toimilupajaoston arvioissa ammattikorkeakou-

lun hyvä opinnäytetyökulttuuri ei ollut vakinaisen toimiluvan tai laajenemisen edellytyksenä. Opinnäytetyöt mainittiin vain silloin, kun arviointineuvosto ei ollut hyväksynyt toimiluvan laajenemista (esim. 167 syytä ammattikorkeakouluksi 1998). Ammattikorkeakoulujen kokeiluvaihe päättyi 1.8.2000, jonka jälkeen kaikki mukana olleet ammattikorkeakoulut vakinaistettiin. Keskustelu opinnäytetöistä jatkuu yhä, muun muassa Bolognan julistuksen (Liite 1) ylläpitämänä.

Stenvallin (1999) mielestä ammattikorkeakoulun tehtävänä ei ole perinteisen tieteellisen tutkimuksen harjoittaminen. Hänen mukaansa jatkuvasti on korostettu, että ammattikorkeakoulujen opetuksella ja myös opinnäytetöillä tulee olla käytäntöön soveltava luonne. Stenvallin mukaan hyvänä opinnäytetyönä pidetään kirjallista tutkielmaa. Suurin osa opinnäytetöistä tehdään yhteistyössä työelämän kanssa. Opettajien vastaukset kertovat, että opettajat pitävät opinnäytetyötä opiskelijan kypsyyskokeena. Osa korostaa, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetyössä opiskelijan on osoitettava tutkimuksellisia valmiuksia. (Stenvall 1999, 11, 12.) Juuri ennen ammattikorkeakoulujen vakinaistamisvaiheen loppua tehdyssä Stenvallin selvityksessä ammattikorkeakoulujen opettajat suosivat kirjallisia ja tutkimuksellisia opinnäytetöitä. Opinnäytetyön malli suosii akateemista tutkielmaa, eli kirjallista tuotosta ja tutkimuksellisia valmiuksia enemmän kuin ammatillisia taitoja ja muita kuin kirjallisia tuotoksia.

Stenvallille (1999) useimmat vastaajat ilmoittavat oman koulutusalsansa töiden vastaavan niille asetettuja tavoitteita. Vastaukset kertovat, että opettajat ohjaavat opiskelijoita tekemään kirjallisia töitä. Lähes puolet vastaajista katsoo, että hyvä opinnäytetyö on ensisijaisesti tutkielma. Pelkästään kirjallisia tutkielmia tekevien oppilaitosten määrä vastauksissa on noin 40 %. Tutkielman tekeminen näyttää olevan ominaista kaupan ja hallinnon koulutuslohkoilla sekä sosiaali- ja terveystalalla. Yksittäisissä koulutusohjelmissa tutkielman tekeminen kuitenkin vaihtelee. Stenvall tulkitsee saamiaan vastauksia siten, että ammattikorkeakouluihin on syntynyt kaksi opinnäytetyökulttuuria: akateeminen ja käytännöllinen. Ammatillisen opinnäytetyökulttuurin edustajat katsovat, että työn tarkoitus on opitun soveltamisessa eli käden taitojen käytössä. Vastaajat korostavat koulutuksen työelämävastaavuutta ja opinnäytetyön merkitystä opiskelijoiden työllistymisessä. Akateemisen työkuulttuurin edustajille opinnäytetyö merkitsee kirjallista tutkielmaa. Opettajat korostavat tutkimuksellisuutta ja teoriaosaamista. Osa opettajista on kiinnostunut ammattikorkeakoululle ominaisen kirjallisen tutkielmaperinteen kehittämisestä. Osalle opettajista tieteellisyys on turhaa hienostelua ja etäännyntä työelämästä. (Stenvall 1999, 13–16.) Stenvallin kyselystä tulee ilmi, että opettajat suhtautuvat eri tavalla opinnäytetyöhön. Heillä ei ole yhtenevää käsitystä opinnäytetyöstä.

Stenvallin (1999) mukaan työelämä vaikuttaa opinnäytetyön aiheeseen, vaikka oppilaitos vastaa työn kirjallisesta osuudesta ja työn loppuun saattamisesta. Työelämä vastaanottaa opiskelijan hyvin, vaikka ohjausta työpaikoilla ei aina ole järjestetty. Yhteistyö työelämän kanssa tarkoittaa usein perinnettä paikkakunnan työyhteisöjen tai yritysten kanssa ja opettajan henkilökohtaisia suhteita. Etenkin tekniikan ja kaupan aloilla tällaisia perinteitä on ylläpidetty tilaustöiden ja hautomoiden avulla. Stenvallin mielestä opinnäytetöitä tehdään runsaasti työelämälle ja töillä on tärkeä merkitys opiskelijan ammatillisen pätevyyden kehittämisessä. Yleistä on, että opiskelijat tekevät suuren osan töistään työharjoittelun aikana. Harjoittelupaikat vaikuttavat näin opinnäytetöiden sisältöön ja opiskelijan tapan etsiä ongelmanratkaisuja. Opettajat korostavat, että opinnäytetyö luo oikeaa näkökulmaa ammatin oppimiseen. Oppilaitosten omat tutkimus- ja tuotekehitysyksiköt vaikuttavat myönteisesti opinnäytetöitä tekevien opiskelijoiden asemaan työelämässä. Opettajat näyttävät arvostavan myös opiskelijoiden valitsemia töiden aiheita. Aiheiden tärkeys tai työn kohde määräytyvät

liikaakin työelämän mukaan. Toisella puolen vaikuttaa opinnäytetyön yrityskeskeisyys ja toisella puolella akateeminen kirjallinen malli ja tutkimuksellisuus. Opinnäytetyön ohjaajat eivät nähneet Stenvallin tutkimuksen mukaan mitään ristiriitaa esimerkiksi tulosten objektiivisuudessa. Stenvallin mielestä opinnäytetyön ja työelämän yhteyden luomisessa yksittäisen opettajan asema työn toteutuksen ohjaajana on tärkeä. Myös monissa koulutusohjelmissa opinnäytetyön kirjallinen muoto ja tekstin ulkoasu on tärkeä. Töiden erilaiset muotosovellukset eivät kuitenkaan selkeästi tule esille työelämäyhteyksiä koskevilla vastauksilla. Yli puolet vastaajista ilmoittaa, että yhteistyötä työelämän kanssa on runsaasti, ja noin 80–95 % opinnäytetöistä tehdään työelämän kanssa. (Stenvall 1999, 18.)

Ammatillisesti suuntautuvan opinnäytetyön olettaisi vaikuttavan myös opinnäytetyöntekijän töiden saantiin. Stenvallille (1999) opettajista vain osa vastaa kysymykseen, miten opinnäytetyöt vaikuttavat työllistymiseen. Ne jotka vastaavat, ilmoittavat opinnäytetöiden työllistävän vaikutuksen olevan vähäisen, noin 10 %. Muutamit ilmoittavat että työt eivät vaikuta työllistymiseen. Suurin osa vastaajista ilmoittaa, että opinnäytetöiden ohjeet on laadittu ensisijaisesti opiskelijoille ja vajaa puolet katsoo, että materiaali on tarkoitettu myös työelämälle. Muutama arvioi, että ohjeet on laadittu myös opettajille. Huonona asiana pidetään sitä, että koulutusohjelmien välille ei ole syntynyt yhtenäistä ohjeistoa. Ohjaajien kokemattomuus oppilaitoksissa on näkyvää, eikä opettajille ole järjestetty riittävästi koulutusta. Stenvallin saamien vastausten perusteella yleisin opinnäytetyön arviointimenetelmä on perinteinen numeroarviointi. Yhtenäistä käytäntöä opinnäytetöiden arviointiin ei ole muodostunut, vaikka koulutusohjelmien sisällä arviointikriteerit näyttävät olevan melko yhtenäiset. Opinnäytetöitä arvioidaan tavallisesti työseminaareissa ja loppuarvosanoihin. Opinnäytetöiden ohjaajien koulutus rakenne on Stenvallin tutkimuksessa samankaltainen kuin ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstön. Tohtoreiden ja lisensiaattien määrä on 10-20 % ammattikorkeakoulusta riippuen. Useimmiten opinnäytetyön ohjaajana toimii opettaja, jonka oppiaineesta opiskelija työnsä laatii (Stenvall 1999, 24, 28–29). Opinnäytetöiden ohjaajien kokemattomuus, yhtenäisen ohjeiston puute ja yhtenäisten arviointikriteerien puuttuminen kertovat ammattikorkeakoulujen opinnäytetyökulttuurin nuoruudesta. Vuonna 2001 ammattikorkeakoulujen yliopettajista on 46 % tohtoreita ja lisensiaatteja, eli alle puolet on päteviä, lehtoreista päteviä on 98 % (Opettaja 2001). Hakalan (2000) tutkimuksessa opettajat valittavat omaa tutkimusmenetelmäosaamistaan. Vasta jatkotutkintojen myötä tutkimusmenetelmät ja oman tieteenalan tapa tehdä tutkimuksia kristallisoituvat, eli tutkijat pääsevät tutkijanuransa alkuun. Opinnäytetyön ohjaajien epävarmuus Stenvallin mukaan kertoo mallien ja käytännön kokemuksen puutteesta, jos opinnäytetöiden ohjaukseen ei osata ammentaa kokemusta ammattiopiston ajoilta. Akateeminen noste, eli tiedekorkeakoulujen tapa toimia, näyttää ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajille olevan konkreettinen malli. Malli otetaan jostain, jos sitä ei itse ole kehitetty.

”Opinnäytetyö on sekä opinnäytetyö että tutkielma. Parhaimmillaan se voi olla uutta luova ja käytännön työelämään pohjautuva ammatillinen tutkielma, jossa on kuitenkin selvästi tieteellinen ote. Se on *opinnäytetyö* sikäli, että siinä opiskelija osoittaa perehtyneisyytensä johonkin koulutusalaansa keskeiseen ongelmakokonaisuuteen. Lisäksi hän osoittaa valmiutensa ja kypsyytensä käyttää ja soveltaa omaksumiaan tietoja ja taitoja yhteen laajahkoon ongelmanratkaisutehtävään. Myös hänen tiedonhankinta-, työnorganisointi- ja yhteistyökykynsä tulevat esille tämän prosessin yhteydessä. Opinnäytetyö on myös *tutkielma*, jossa perehdytään tieteellisen tutkimuksen periaatteisiin, logiikkaan, menetelmiin ja viestintään”. (Ekola 1992.) Opinnäytetyö voi olla alasta riippuen luonteeltaan hyvinkin monenlainen. Se voi olla suunnittelu- tai kehittelytyö, esimerkiksi koulutus-

suunnitelma, tai jonkin tuotteen tai prototyypin laatimistehtävä, jolloin tuotos ei olekaan kokonaan kirjallinen. Useimmiten se kuitenkin on tutkimus, joka voi vaihdella selvityksestä tieteelliseen eksperimenttiin. Opinnäytetyö on itsenäinen tuotos, josta käy nimenomaan ilmi opiskelijan valmius itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja siitä kertomiseen. Opinnäytetyö on itsenäinen työ tai tutkielma, jossa ammattikorkeakoulusta valmistuva opiskelija osoittaa valmiutensa ideoida ja ratkaista koulutusalansa ongelmia, yhdistää ja soveltaa koulutuksensa eri osa-alueiden tietoa, käyttää ammattialansa työ- ja esitystapoja, hankkii uutta tietoa, toteuttaa ammatillinen tutkimus, jossa on tieteellinen ote, viestiä selkeällä ja johdonmukaisella tavalla sekä kirjallisesti, kuvallisesti että suullisesti. (Ekola 1992.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön muoto on siten hyvin väljästi määritelty.

Akavan opiskelijavaltuuskunta (AOVA) herätti vuonna 1998 keskustelua korkeakoulutuksen profiilista. Kysyttiin, ”ovatko ammattikorkeakoulut ja yliopistot tuottamassa tutkintoja samoihin työelämän tehtäviin ja tarpeisiin“. AOVA:n seminaarissa puhuneen Törmälän mukaan korkeakoulujen ja yliopistojen toiminnan tärkeimpänä tavoitteena on uuden tiedon luominen. Ammattikorkeakoulujen tuli puolestaan valmentaa ihmisiä tämän uuden tiedon käyttäjiksi ja hyödyntäjiksi. Täten ammattikorkeakoulujen tavoitteena ei tulisi olla tutkimus, vaan tiedon soveltaminen työelämän haasteisiin ja ongelmiin. Ammattikorkeakoulutus ei ole yliopiston kilpailija, eikä sen Törmälänkään mielestä tulisi siihen edes pyrkiä, sillä lähtökohta kaikessa koulutuksessa on työelämän tarve. On turha kouluttaa tutkintoon, jos koulutus ei takaa työpaikkaa. (Pullola 1998.) Vuonna 1997 opetusministeriö määritteli ammattikorkeakoulujen opinnäytteille kahdella tavalla rajoituksia: opinnäytetöiden oli hyödynnettävä elinkeinoalan yrityksiä sekä yli 75 % opinnäytetöistä oli tehtävä yrityksiin tai yrityksissä. Opetusministeriö kerää vuosittaiset tiedot AMKOTA tietokantaan ja seuraa sitä kautta ammattikorkeakoulujen toimintaa. Opetusministeriö pyrkii valvomaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä ja niiden kohdistumista opiskeltuun alaan.

Puhuttaessa opinnäytetyöskentelyn arkijärkisyydestä, ei sillä tarkoiteta sitä, ettei näiden usein työelämästä nousevien kehittämisen- ja palveluhankkeiden lähestymistapa voisi olla tietyllä tavalla tutkimuksellista. Käsitteellä tieteellinen ja tutkimuksellinen voi siis olla selkeä ero. Tutkimuksellisuudella voimme tarkoittaa eräänlaista lipsumatonta perinpohjaisuutta ja analyttisyyttä mutta myös loogisuutta, jolla kapea-alaisia ja usein tilaajien tarpeista lähteviä kehittämistehtäviä tulisi kaikesta huolimatta toteuttaa. (Hakala 2000, 20.) Hakalan määritelmä tieteellisyydelle ja tutkimuksellisuu-delle voisi soveltua kuvaamaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetyön eroja.

3.2.6 Tutkimustyypit opinnäytetöissä

Niiniluoto ja von Wright (1984) esittävät, että ”soveltavan tutkimuksen tehtävänä on tuottaa hyödyllistä tietoa. Se pyrkii kertomaan, mitä tulisi tehdä, jotta asetettu tavoite saavutetaan.” Toisaalta ”jokaisen organisaation ja liikkeen johto tarvitsevat tehokkaasti toimiakseen informaatiojärjestelmän, jonka osana evaluaatiotoiminta on välttämätöntä. Jos evaluaatiota hallitsee voimakas päätöksentekoa avustava asenne, se on silloin manageriaalisen ideologian läpäisemää. Sitä käytetään yksittäisten ongelmien ratkaisuun, eikä se silloin ole edes soveltavaa tiedettä”. Kaikki ei ilmeisesti kuitenkaan synny hetkessä. Ehkä juuri tästä syystä ympäristön onkin usein perin vaikeata hyväksyä luovan yksilön, esimerkiksi tieteen tekijän, toimettomuutta luomisprosessin aikana. Wallas (1926) kuitenkin lohduttaa sanomalla, että tällainen toimettomuus on aina näennäistä. Kaiken aikaa ideat hau-tuvat, ja tämä prosessi vaatii usein myös vetäytymistä omiin oloihin (Hakala 1996, 48). Ajan ja

luomisprosessin yhteys olisi siis Hakalan mukaan nähtävissä. Niiniluodon ja von Wrightin mukaan soveltava tutkimus tarvitsee enemmän aikaa, kuin esimerkiksi evaluaatiotutkimus.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (2000) mukaan ”tutkimus on syntynyt inhimillisestä käytännöstä. Ihmisillä on aina ollut ongelmia, joiden ratkaisemiseen on pyritty mahdollisimman tehokkain menettelyin. Tutkimukseen ryhdytään usein siksi, että ongelmien ratkaiseminen ei sujukaan aivan jokapäiväisen ajattelun pohjalta. Tarvitaan uutta tietoa, joka auttaa paremmin ymmärtämään ratkaisutavien ongelmien luonnetta ja löytämään keinoja ongelmista selviämiseen. Tämä on usein niin sanotun soveltavan tutkimuksen lähtökohtana, jossa pyritään johonkin käytännön tavoitteeseen. Soveltavan tutkimuksen ohella puhutaan myös perustutkimuksesta, joka ei pyri ensisijaisesti käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovelluksiin vaan etsii uutta tieteellistä tietoa tiedon itsensä vuoksi”. (Hirsjärvi ym. 2000, 20–21.)

Uralla menestyneiden tieteentekijöiden omakohtaiset kertomukset osoittavat, että luovat ratkaisut vaativat yhtäältä tiettyä rentoutuneisuutta ja vapautunutta olotilaa, mutta toisaalta myös taustalla olevaa pakkoa, välttämättömyyttä. Toisaalta luovuuskirjallisuudesta voidaan poimia esimerkkejä, joiden mukaan ahdistaminen ja pakkotahtisuus eivät saa tulla ulkoapäin. Yhtäältä ideat vaativat tietyn pakon, mutta toisaalta on osoitettu, että luovien suoritusten taso laskee, kun tuotosten valmistuminen on sidottu tiukkoihin määräaikoihin tai kun työskennellään ulkoisten vaatimusten paineissa. Näin siitakin huolimatta, että yksilöt sietävät painetta eri tavoin. (Hakala 1996, 50–51.) Uutta luovien opinnäytetöiden paikka olisi Hakalan mukaan enemmän yliopistoissa kuin nopeammin ammattiin valmistavissa ammattikorkeakouluissa. Soveltava tutkimus sopisi paremmin ammattikorkeakouluihin ja uutta kehittävä perustutkimus yliopistoihin, vaikka myös yliopistossa tehdään soveltavaa tutkimusta. Vuoden 2003 ammattikorkeakoululaki määrittelee soveltavan tutkimuksen seuraavasti: ”*Ammattikorkeakoulujen soveltava tutkimus- ja kehitystyö palvelee ammattikorkeakouluopintoja ja niiden kehittämistä sekä tukee alueellista ja paikallista elinkeino- ja työelämää sekä aluekehitystä*” (Ammattikorkeakoululaki 1.8.2003). Tämä rajaa ammattikorkeakoulujen tutkimukset soveltaviksi ja paikallisiksi.

Tieteenalalla käytössä olevat menetelmät on yleensä mahdollista oppia kelvollisesti vain konkreettisten sovellusten kautta. Koulutusohjelman tarjoamat metodiopinnot eivät tähän tehtävään suoranaisesti valmenna. Hakalan mukaan useilla tieteenaloilla vallitsee suhteellisen vallaton metodologinen ekletismi. Tämän asenteen mukaisesti erityyppisiä menetelmiä sovelletaan ja yhdistellään paikoin hyvinkin mielivaltaisesti niiden omista tieteenfilosofisista taustaoletuksista välittämättä. (Hakala 1996, 143, 158.) ”Vaikka ensisijainen tarkoitukseni ei ole ottaa kantaa tähän ekletismiin, koetan muutamien lausein luonnostella kuvaa siitä, kuinka opinnäytetyöskentelyn ohjaaminen on sidoksissa tällaiseen ei-toivottuun perusasenteeseen. Vääjäämätön sidonnaisuus ilmenee esimerkiksi laitostarkastajien hyllyihin kootuista pro graduista. Näiden sinänsä uljaiden opinnäytetöiden ongelmanasettelua tyydyttämään koottua metodivalikoimaa on käytetty hyvin väljästi. Yksittäisen menetelmän käytön edellyttämää säännöstöä ei ole välttämättä kovinkaan tiukasti noudatettu. Esimerkiksi tilastollisia menetelmiä on sovellettu kyseisen menetelmän käytön tilastomatemaattisista ehdoista ja kriteereistä välittämättä tai vaihtoehtoisesti niiden merkitystä vähätellen.” (Hakala 1996, 158–159.)

Verrattaessa opetuksesta vastaavan ammattikorkeakoulun pätevyysvaatimukset täyttävää opettajaa ja opetuksesta vastaavaa yliopiston assistenttia, voi Hakalan (1996) kuvaama tilanne olla hyvin-

kin huolestuttava. Tutkijoita kouluttavan ja korkeimmasta opetuksesta vastaavan yliopiston tulisi tuottaa metodologiat paremmin osaavia henkilöitä kuin ammattikorkeakoulun, joka tuottaa ammattiin valmistavia ammattiosaajia. Ylipistojen opinnäytetöissä pitäisi näkyä hyvä menetelmällinen osaaminen, jos yliopistot tuottavat tutkijoita, joille tutkimustentekovälineet ovat metodikeskeisiä. Näin myös siksi, että yliopistoissa tuotetaan perustutkimusta, eli menetelmiä tutkia asioita, ja ammattikorkeakouluissa sovelletaan yliopistoissa kehitettyjä ja kokeiltuja menetelmiä. Ammattikorkeakoulujen soveltavissa tutkimuksissa käytetään olemassa olevia menetelmiä.

”Tietyn metodin käytön perustelut ovat usein olleet pinnallisia ja viestineet pikemminkin opiskelijoiden tiedon, taidon ja tahdon puutteesta kuin tutkimusasetelmaan paremmin istuvien analyysimenetelmien tosiasiallisesta puutteesta. Metodisen ekletismin tuntee siis usein juuri analyysimenetelmien valinnan perusteluista. Opinnäytteessä tehdyt ratkaisut perustellaan mieluummin käytännöllisesti kuin teoreettisesti. Tästä tietysti seuraa, että metodit ovat myös valmiissa opinnäytteessä pikemminkin mielivaltaisessa kuin teoreettisesti perustellussa suhteessa toisiinsa”. (Hakala 1996, 159.) *”Vaikka tutkimustoiminta saattaa vaikuttaa hyvinkin suunnitelmalliselta, ei se sitä useinkaan ole ollut. Analyysi ei ole syventynyt, vaan pahimmillaan tutkimuksen rakenne on entisestään pirstoutunut. Metodiset eväät ovat loppuneet riittämättömän tietämyksen mutta myös riittämättömän suunnittelun vuoksi.”* Hakalan mielestä uusiin menetelmiin tulee tutustua ja niiden käyttöympäristöihin sekä käytön ehtoihin tulee paneutua. Vaihteluna metodinen variointi on sallittua, kunhan vastuullisuus ja tutkijan lahjomaton etiikka eivät kärsi. (Hakala 1996, 159, 160.) Ammattikorkeakoulussa menetelmien variointi opinnäytetöissä olisi ehkä sallitumpaa kuin yliopistoissa, sillä ammattikorkeakoulu ei valmista tutkijoita. Toisaalta silloin opinnäytetöiden ohjaajilta vaaditaan enemmän menetelmätietämystä, jotta jonkin menetelmän käyttöympäristö on sovelias ja jotta itse menetelmää ei käytetä väärässä kohteessa. Ammattikorkeakoulun opettajan pätevyyteen kuuluu oman akateemisen perustutkimuksen lisäksi myös pedagogiset opinnot ja näihin molempiin sisältyy menetelmällisiä opintoja, eli menetelmäosaamista on.

Tutkittavat ilmiöt tulisi kyetä näkemään niin, että onnistutaan saamaan niiden väliset yhteydet riittävän täsmällisen ja mittaamiseen soveltuvan käsitejärjestelmän piiriin (Hakala 1996, 161). *”Kun opiskelijoita ruvetaan aineiston käsittelyn vaiheessa yllyttämään johonkin, olisi vähimmäisvaatimus tietysti, että tuo johonkin olisi olemassa. Moni aikaansa seuraava ohjaaja onkin havainnut eräitä ei-toivottuja piirteitä maailman metodimarkkinoilla, jotka näkyvät kyseisten teosten sisällön painotuksena. Kun kvantitatiiviset metodioppaat alkavat olla jo sisällöltään aikansa eläneitä ja keskittyvät lähes yksinomaan aineiston käsittelytekniikoihin, kvalitatiivisiin metodeihin pureutuvat oppaat näyttävät sen sijaan keskittyvän miltei tyystin aineiston keruuseen, eivätkä niinkään itse analyysitekniikoihin.”* Tällä hetkellä nimenomaan jälkimmäinen, laadullisen aineiston käsittelyyn keskittyvien oppaiden puuttumisen ongelma on suuri. Kun auttavakin metodiikkaan johdettava kirjallisuus on puutteellista, tämä johtaa usein siihen, että kaikki opinnäytteen tekijät tukeutuvat yksin ja samoihin metodisiin ohjenuoriin. Näin myös tutkimus yksipuolistuu ja kapeutuu. Toinen harmiteltava piirre on se, että opiskelijat ottavat metodit ikään kuin valmiiksi annettuina. Voi myös olla, ettei opinnäytteen tekijällä yksinkertaisesti ole riittävästi kykyä tai halua selvittää, millainen on perusluonteeltaan se ongelmakenttä, jota hän aikoo tutkia. *”Jos opinnäytteen tekijältä vaaditaan metodisten aseiden kohtuullista hallintaa ennen ratkaisevaa päätöstä, tulisi ohjaajan hallita vähintäänkin kymmenkertaisesti tuo samainen repertoari ja varmistaa siten oma metodinen selustansa. Tällaisen vaatimuksen rinnalla yllätykseni olikin melkoinen havaitessani tutkimuksessani, että ohjaajat kokevat itse oman ammattitaitonsa puutteelliseksi nimenomaan tässä suhteessa. He kaipaavat lisää me-*

todisia valmiuksia”. (Hakala 1996, 172–173.) Metodologisten opintojen syvyys saattaa olla erona ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä, sillä menetelmäopinnot voivat viedä vuosikin ja niiden todellinen hallitseminen vieläkin enemmän.

Pystytäänkö tutkimukset tekemään ilman tieteellistä tutkimusmetodia? Voiko ammattikorkeakoulututkimusta soveltaa suoraan käytäntöön, mutta kuitenkin työn arvioinnissa käyttää samoja perusteita kuin tieteellisen, yliopistollisen, tutkimuksen yhteydessä? Yrjölän (1995, 75) mukaan “oppilaitosten ylläpitäjien vastuu erityisesti asiakkailleen tulee lisääntymään. Asiakkaitahan ovat opiskelijat, oppilaiden vanhemmat, työelämä ja muut yhteiskunnan organisaatiot. Arvioinnin kautta oppilaitosten toiminta tulee entistä läpinäkyvämmäksi ja toiminnan kehittämisessä ja johtamisessa saavutettujen tulosten merkitys korostuu.” Mitä tuloksia ammattikorkeakoululla on esittää ulospäin? Sen omat tutkimukset eivät kilpaile yliopistotutkimuksen kanssa. Ainoat konkreettiset tutkimukset ovat useimmiten opinnäytetöinä tehtävät tutkielmat, joiden on oltava käytännönläheisiä, ammattialaansa auttavia ja selväpiirteisiä. Niiden tulee sisältää niitä samoja elementtejä kuin evaluaatiotutkimus. Ammattikorkeakoulujen tutkimustyötä voidaan arvioida niiden tuottamien opinnäytetöiden konkreettisuudella eli sillä, missä määrin ne ovat hyödyllisiä elinkeinoelämälle.

Yliopiston tulisi tutkimuksensa kautta olla kykenevämpi yhteiskunnallisten muutosten syvempään analyysiin. Kaivattu ero onkin ehkä tässä. Siinä missä ammattikorkeakoulu opinnäytteineen keskittyy selkeisiin sovelluksiin, suunnittelu- ja kehittämistehtäviin, tulisi yliopiston vahvistaa asemaansa perustutkimuksen saralla. Eräs ajankohtaisuuden karttamiseen kytkeytyvä yksityiskohta on esimerkiksi se, että opinnäytteissään eteenpäin pyrkivät opiskelijat eivät näytä käyttävän juuri lainkaan yleisempää sen paremmin kuin oppiaineeseensa erityisesti liittyvää lehdistöä. Nykyisistä opiskelijapolvista puuttuvat moiset, syvälle pyrkivät ajankohtaisen keskustelun, saati ajan merkkien pohtijat. (Hakala 2000, 46.) Toisaalta Kinnusen (2001) mukaan viime vuosisadan kiihtyvässä teknologisessä kehityksessä tiedeyhteisöjen rinnalla yritysten tuotekehitys- ja tutkimusaktiviteetti on suhteellisesti kasvanut. Hänen mukaansa näyttää siltä, että tulevaisuudessa perus- ja soveltavan tutkimuksen ja tuotekehityksen välinen raja on hämärtyvässä. (Kinnunen 2001, 7.) Kinnusen ajatuksen mukaisesti silloin myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkimusten ero on hämärtyvässä.

Raivio (2002) oli yliopiston avajaispuheessaan huolestunut perustutkimuksen asemasta. ”Vaikka tutkimus- ja kehittämistoiminnan kokonaisrahoitus on kiitettävästi kasvanut, niin kiitokset eivät kuulu valtiovallalle vaan liike-elämälle. Sen panostusten kasvu Suomessa on ollut nopeampaa kuin missään muussa maassa, ja tämän ansiosta saavutettu kokonaistaso on 3,3 % bruttokansantuotteesta, minkä vain Ruotsi ylittää. Samalla kuitenkin yritysten tuotesykli on lyhentynyt, kilpailu koventunut, ja strategisesta tutkimuksesta on pääosin luovuttu lyhytjänteisen tuotekehittelyn hyväksi. Myös Euroopan Unionin (EU) puiteohjelmissa ja tilaustutkimuksissa korostetaan sovellettua tutkimusta. Kun tutkimuksen kokonaisrahoituksesta 10 vuotta sitten yli 40 % tuli julkisista varoista, niin tämä osuus OECD- ja EU-maissa on nyt keskimäärin kolmannes, mutta Suomessa on pudottu jo tasolle 27 %. Vaarana on perustutkimuksen näivettyminen, sen myötä myös sovellusten hiipuminen ja tutkijankoulutuksen kärsiminen. Vapaa perustutkimus jää siis entistä enemmän yliopistojen ja sen rahoittaminen valtiovallan vastuulle. Oman maamme tutkimusrahoituksen vinoutuma korjautuisikin parhaiten siten, että Suomen Akatemian resursseja merkittävästi lisättäisiin, koska ne suuntautuvat pitkälti perustutkimukseen yliopistojen kautta.”

3.2.7 Käytännönläheisyys opinnäytetöissä

Stenvallin (1999) ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyvän tutkimuksen mukaan opinnäytetöiden käyttöarvo työelämässä on vielä pieni, mutta opettajat arvioivat, että työnantajien opinnäytetöitä kohtaan tuntema arvostus voi kasvaa ammattikorkeakoulujen kehittymisen myötä. Kun töiden taso nousee, työorganisaatiot kykenevät hyödyntämään opinnäytetöitä paremmin. Monet vastaajista ilmoittavat, että yritykset ja julkiset yhteisöt tekevät oppilaitoksille runsaasti tutkimusaloitteita ja projektitarjouksia. Yhteistyötä saatetaan tarjota jopa enemmän kuin mitä yksittäinen oppilaitos kykenee ottamaan vastaan. Parhaat työt saavat myös julkisuutta. Ylipäätään työelämä vaikuttaa töihin monella tavalla, myös töiden arviointiin. Työelämän edustajat osallistuvat ajoittain projektitöiden ohjaukseen. Vastuu töiden hyödyntämisestä jää kuitenkin yrityksille. (Stenvall 1999, 21.) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tehtävänasettelun tulisi nousta ammattikorkeakoulua ympäröivästä yhteiskunnasta. Niiden tulisi nousta yritys- ja elinkeinoelämästä ja näiden arkisesta kehittämistarpeesta – käytännön elävästä elämästä. (Hakala 2000, 18.) Yritysten kytkeminen opinnäytetöihin ohjaajien yrityskontaktien kautta lisää työelämän vuorovaikutusta.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöskentelyssä korostuvat markkinat, ja siksi myös kysymyksiä ja tutkimusongelmien tulisi olla konkreettisesti olemassa. Noita ongelmia ei tule opinnäytettä silmällä pitäen keksiä tai keinotekoisesti synnyttää. Jos opinnäytetyöllä on tilaaja, hän kiinnittää huomiota työn tulokseen, sen käytännölliseen hyötyyn. Jos työ on hänen näkökulmastaan onnistunut, sitä suurempi on myös toivo, että opinnäytteen tekijä työllistyy jonain päivänä juuri tuossa firmassa tai organisaatiossa. (Hakala 2000, 18.) Siinä on myös omat vaaransa, sillä nykyisin ihmiset eivät enää tee työraansa yhdessä työpaikassa, eli kovinkaan moni ei rakenna tulevaisuudenodotuksiaan yhden ainoan yrityksen varaan. Opinnäytetyöhän pitäisi olla kisällinäyte opiskelijan taidoista ja mahdollisesti kirjallisena tuotoksena näyttö oman alan tietämyksestä. Jos opinnäytetyön tekijä työllistyy opinnäytetyönsä kautta yritykseen, johon on sitä tekemässä, hän saattaa leimautua tuohon yritykseen pitemmäksi aikaa kuin on tarvetta oman kehittymisensä kannalta. Hankalampi tilanne syntyy, jos yritys vaatii, että työ tehdään salaiseksi. Tällöin opiskelija ei voi esittää opinnäytettään julkisesti ja edistää siten työllistymistään ja uralla edistymistään.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöskentelyn lähtökohdan tulisi olla riittävän konkreettinen. Sen tulisi olla sellainen sekä tilaajan että työn tekijän kannalta. Sellaiset arkipäivän ongelmat kuin höyrykattilan säätöjen pitävyys, rakennustyömaan jätteiden lajittelu, keskussairaalan sisäinen laskutus, poliklinikoiden jonotuskäytännön pettäminen tai pankkitoimihenkilöiden liikuntatarpeet voivat kukin mainiosti toimia opinnäytetyön käynnistämisen lähtökohtina. Ne kaikki voivat olla myös suurrehkon projektin keskusteemoja. Vaikka edellä luetellut aiheet elävästä työelämästä ovat vain esimerkkejä, ne ovat tyypillisesti kysymyksiä, joista syntyy kovin vähän esimerkiksi pro graduja. Itse asiassa ne ovat aiheita, joihin yliopisto ei tarjoa opiskelijoilleen edes eväitä tarttua. Juuri siksi ne ovat verrattomia ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kohteita (Hakala 2000, 18), kunhan opinnäytetyön ohjaaja kykenee ohjaamaan tämänkaltaisia opinnäytetöitä. Pitäytyminen akateemisen maailman kirjallisiin tutkielmiin on ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön ohjaajalle helpompaa kuin tuntemattomalle alueelle siirtyminen ja konkreettisten ongelmien tutkiminen. Tämä näkyy Stenvallin (1999) tutkimuksessa kirjallisten opinnäytetöiden suosimisena.

Vaikka luovuus on elintärkeää ja ansiokkaan opinnäytteen liikkeellepaneva voima, asiantuntija ei selviä tulevassa yhteiskunnassa pelkillä luovilla ideoilla. Luovuuden kanssa kulkee käsi kädessä

raaka realismi. Ideat on saatava paperille (Hakala 2000, 20). Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä (Asetus 1995/256). Parhaimmillaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöskentelyn tulisi kehittää taitoa löytää oleellinen epäoleellisen paljoudesta (Hakala 2000, 20), mikä pätee myös yliopiston opinnäytetöihin.

Ohjaus voi Churchmanin (1984) mukaan olla juuri sitä, että prosessi hahmotellaan tarkoituksellisesti lukuisten päätösten ketjuna ja autetaan opiskelijaa valitsemaan tarjolla olevista vaihtoehdoista järkevin tai edes lähes järkevin (Hakala 1996, 14). Prosessimaisuus korostuu Hakalan mukaan opinnäytetöissä. Tarkkaan ottaen kaikki opinnäytetyöt ovat prosesseja, sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Projektin ja prosessin ero on siinä, että projektilla on selvä aikataulu. Ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt voivat olla projekteja, koska valmistumisaika on määrätty, mutta prosesseja yliopistoissa, koska niiden opinnäytetöihin liittyy akateeminen vapaus.

Yliopisto lienee lopulta se, jolla tulisi tutkimuksensa ansiosta olla suurempi kyky yhteiskunnallisten muutosten syvempään analyysiin. Ehkä tässä on kaivattu ero. Siinä, missä parhaillaan syntymässä oleva ammattikorkeakoulu keskittyy opinnäytteineen selkeisiin sovelluksiin ja kehittämistehäviin, tulisi yliopiston vahvistaa asemaansa perustutkimuksen saralla – vaikkakaan se ei saisi kaihtaa tieteen sovellusta. Ehkä juuri tähän, tutkimuksellisen painopisteen asettamiseen liittyykin kritiikin siemen. Yliopistoissa ollaan opinnäytetyöskentelyn suhteen usein vanhakantaisia. Tämä koskee muutakin kuin aihevalintaa: vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen halutaan säilyttää arvokkaat opinnäytetöiden perinteet. Maailma muuttuu, mutta pro gradu tuntuu säilyttävän muotonsa. (Hakala 1996, 103.) Ammattikorkeakouluissa taas on erinomainen mahdollisuus tehdä yrityslähtöisempiä opinnäytetöitä ja siten osaltaan vastata nyky-yhteiskunnan haasteisiin.

3.2.8 Yhteenveto opinnäytetöihin liittyvistä attribuuteista

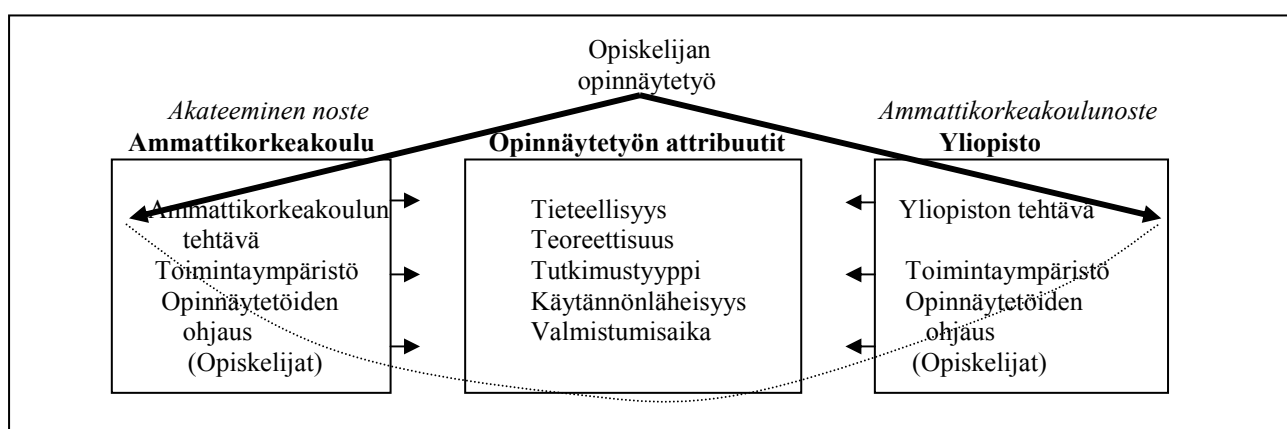
Opinnäytetöihin liittyvistä attribuuteista on hyvä muistaa Jungin (1964/2003) sanat: “Jokainen sana merkitsee hiukan eri asiaa eri ihmisille silloinkin vaikka heillä olisi sama kulttuurinen tausta. Suurimpia merkityksen erot ovat tietenkin silloin, kun ihmisten sosiaaliset, poliittiset, uskonnolliset tai psykologiset kokemukset ovat hyvin erilaisia. Niin kauan kuin käsitteitä tarkastellaan vain sanoina, erot ovat melkein huomaamattomia eivätkä näytele käytännössä mitään osaa. Mutta silloin kun tarvitaan täsmällistä määritelmää tai huolellista selitystä, voidaan joskus havaita mitä ällistyttävimpiä eroja paitsi termin puhtaasti älyllisessä ymmärtämisessä varsinkin sen emotionaalisessa sävyssä ja sovelluksessa. Yleensä nämä erot ovat tiedostamattomia eikä niitä sen vuoksi huomata. Kuitenkin se tosiasia, että ne ovat olemassa, osoittaa tietyn epävarmuuden varjostavan tietoisuuden kaikkein asiallisintakin sisältöä. Jopa kaikkein huolellisimminkin määritelty filosofinen tai matemaattinen käsite, joka ei mielestämme sisällä mitään enempää kuin mitä olemme siihen panneet, on siitä huolimatta enemmän kuin otaksumme. Se on psyykinen tapahtuma ja sellaisena osaksi tiedon ulottumattomissa. Jopa luvut, joita käytämme laskiessamme, ovat enemmän kuin yleensä kuvittelemme. Ne ovat samalla mytologisia aineksia, mutta siitä me emme yleensä ole yleensä tietoisia käyttäessämme lukuja käytännön tarkoituksiin. Jokaisella meidän tietoisien mielempien käsitteellä on toisin sanoen omat psyykkiset assosiaationsa.” (Jung 2003, 40) Tutkittavat ilmiöt tulisi nähdä niin, että saadaan niiden väliset yhteydet riittävän täsmällisen ja mittaamiseen soveltuvan käsitejärjestelmän piiriin (Hakala 1996, 161).

Tässä alaluvussa 3.2 tarkasteltiin opinnäytetöihin liittyvinä ominaisuuksina ohjausta, valmistusaikoja, tieteellisyyttä, teoreettisuutta, tutkimuksellisuutta, soveltavaa tutkimusta, perustutkimusta ja käytännönläheisyyttä (Kuvio 17). Näitä mainittuja attribuutteja käytettiin myös tämän tutkimuksen conjoint-korteissa. Menetelmä ja tutkimuksen toteutus on tarkemmin esitetty viidennessä pääluvussa (Kuvio 18).

4 TUTKIMUSMALLI SEKÄ TUTKIMUKSEN PÄÄ- JA ALAONGELMAT

Tutkimus kohdistettiin korkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiin opinnäytetöistä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Tutkimus rajattiin tiede- ja ammattikorkeakouluissa tehtyihin opinnäytetöihin. Opinnäytetöihin liittyviä attribuutteja verrattiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajien käsitysten kesken.

Näkökulma tässä tutkimuksessa on opinnäytetöiden ohjaajien, sillä tutkimuksessa keskityttiin kahden opinnäytetyön ohjaajaryhmän mielipiteisiin; yliopistojen opinnäytetöiden ohjauksesta viime kädessä vastaaviin professoreihin ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöohjaajiin, eli ammattikorkeakoulujen opettajiin ja yliopettajiin. Tutkimuksesta rajattiin pois opiskelijoiden ja elinkeinon harjoittajien käsitykset opinnäytetöistä (Kuvio 17).



Kuvio 17. Tutkimusmalli

Pää- ja alaongelmia tarkastellaan yhtenevien ja/tai eroavien ominaisuuksien suhteesta. Tämän tutkimuksen pääongelmaa lähestytään käsitteen academic drift eli akateeminen noste, kautta:

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhtenevät ominaisuudet opinnäytetöissä tarkoittaisivat sitä, 1) että ammattikorkeakoulut ovat omaksuneet yliopistojen opinnäytetöistä kaiken ja käsitteen akateeminen noste kautta ne näyttävät samanlaisilta tai 2) on olemassa kompromissialue ominaisuuksissa, jossa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt näyttävät samanlaisilta. Siis synteesi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä. (Kuvio 11.)

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden erot tarkoittaisivat sitä, että yliopistojen opinnäytetöillä on ominaisuuksia, joita ei mielletä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin kuuluviksi. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä olisi myös omia, yliopistojen opinnäytetöihin kuulumattomia ominaisuuksia. Jos yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä nähdään pelkästään eroavia ominaisuuksia (Kuvio 12.), akateeminen noste ei vaikuta – ainakaan opinnäytetöissä – sillä silloin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ei jäljitellä yliopistojen opinnäytetöitä tai niiden ominaisuuksia.

Siinä tapauksessa, että opinnäytetöissä nähdään pelkästään eroja, voidaan puhua puhtaasta dualijärjestelmästä (Kuvio 12). Siis kaksi erillistä korkeakoulujärjestelmää. Samalla se merkitsisi sitä, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut eivät kykenisi yhteisiin tutkimuksiin tai opinnäytetöihin,

koska puuttuisi yhteinen käsitteistö ja kieli, eli opinnäytetöiden ohjaajat näkisivät ainoastaan ammattikorkeakoulumaisia ja yliopistollisia opinnäytetöitä.

Jos ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä nähdään yhteisiä ominaisuuksia, sekä omia erottavia ominaisuuksia, on olemassa Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -teoriaan viitaten jokin akateeminen noston -käsitteelle vastakkainen käsite, joka selittäisi nuo eroavuudet. Synteesiin viitaten, yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä olisi silloin myös yhteneviä ominaisuuksia (Kuvio 13).

Tämän **tutkimuksen 1. pääongelma** on, *millaisia käsityksiä opinnäytetyön ohjaajilla on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä?*

Tutkimuksen 2. pääongelma on, *onko yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ohjaajien mielestä eroja tai samankaltaisuuksia.* Tätä 2. pääongelmaa tarkastellaan käsitteen academic drift, eli akateemisen noston kautta: onko akateeminen noste ainoa selittävä tekijä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden erojen välillä? Tähän 2. pääongelmaan vastataan kolmen alaongelman kautta. Neljänteen alaongelmaan vastataan kun kolmeen edellä mainittuun alaongelmaan on saatu vastaus.

(1) **Ensimmäinen alaongelma:** *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja?*

Sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa opinnäytetöiden ohjaajilla on akateeminen loppututkiminto, toisin sanoen heillä on yhtenevä käsitys, miltä yliopiston opinnäytetyö näyttää. Osa ammattikorkeakoulun opettajista on aikaisemmin toiminut myös opisto-opettajana. Vaikuttaako akateeminen tausta siihen, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt ovat samanlaisia, vai onko niissä sellaisia yksittäisiä eroja, joilla voidaan kuvata opinnäytetyötä ammattikorkeakoulumaiseksi tai yliopistomaiseksi. Onko olemassa yhtä yksittäistä, salienttia ominaisuutta, joka erottaisi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt toisistaan (Kuvio 20)?

(2) **Toinen alaongelma:** *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien mielestä erottaa nämä opinnäytetyöt toisistaan?*

Ammattikorkeakoulut muodostettiin Suomessa vanhoista opistoista tai niitä vastaavista instituuteista. Osalla suomalaisista yliopistoista on monisatavuotinen historia ja tieteellinen perinne. Onko olemassa sellaisten ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien näkemyksissä erottaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt toisistaan? Löytyykö diskreettien ominaisuuksien joukko, jota kutsutaan yhteisellä ominaisuudella ja joka erottaisi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt (Kuvio 20)?

(3) **Kolmas alaongelma:** *näkevätkö opinnäytetöiden ohjaajat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä yhteneviä ominaisuuksia?*

Ammattikorkeakoulun opettajilla on pedagoginen pätevyys. Vaikuttaako tämä pedagoginen tausta siihen, että ohjaajat näkevät ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt kasvatustieteen traditioon perustuvina tutkielminä (Kuvio 20)? Vai vaikuttaako näkemyksiin yliopistojen tiedekuntien keski-

näinen erilaisuus eli erilainen tapa ymmärtää, mikä on tiedettä ja tutkimusta? Toisin sanoen ohjaako opinnäytetyön ohjaajaa näkemys oman tieteenalan traditioista.

Yhtenä näkemyksenä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen samankaltaisuudelle on tuotu esiin käsite akateeminen noste, jonka mukaan ammattikorkeakoulut jäljittelevät toimintatapansa ja mallinsa yliopistolta. Onko ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuudet kopioitu yliopistoilta vai onko olemassa sellaisia ammattikorkeakoulumaisia opinnäytetöiden ominaisuuksia, jotka tukevat olettamusta myös toisenlaisen driftin (polytechnic drift) olemassaolosta.

(4) **Neljäs alaongelma:** *Miten ammattikorkeakoulunoste näkyy akateeminen noste -käsitteen rinnalla ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä?*

Tähän neljänteen alaongelmaan voidaan vastata vasta sitten, kun kolmeen edelliseen alaongelmaan on saatu vastaus opinnäytetöiden ominaisuuksien samankaltaisuudesta ja eroavuuksista. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksien eroja ja samankaltaisuuksia voidaan tällöin tarkastella yhdessä.

Tutkimuksen pääongelmia ja alaongelmia voi tarkastella (Kuvio 20) osittaishyödyn, suhteellisen merkityksen ja attribuuttien suhteellisen merkityksen kautta (Hu 1996; Metsämuuronen 2001, 64). Näiden samojen käsitteiden kautta saadaan vastaus tämän tutkimuksen 2. pääongelman kolmeen alaongelmaan, eli onko opinnäytetöissä yksittäisiä eroja, ominaisuuksien ryhmää ja yhteneviä ominaisuuksia (Kuvio 17).

5 TOTEUTUS

Tutkimuksen päämenetelmänä käytettiin conjoint-analyysiiä. Luvun alussa vertaillaan eri tutkimusmenetelmiä, conjoint-analyysin valintaa päätutkimusmenetelmäksi sekä kyseisen menetelmän tuomia etuja tutkimukselle. Tässä luvussa käydään myös lyhyesti läpi conjoint-analyysin valintaa, historiaa, eri conjoint mallit, miten menetelmä toimii, validiteetti ja reliabiliteetti sekä niiden liittyminen conjointiin. Conjoint-analyysi on yleistymässä Suomessa, mutta tarkempi menetelmäselitys katsottiin lukijan kannalta tarpeelliseksi.

5.1 Menetelmän valinta tähän tutkimukseen

Tämän tutkimuksen päämenetelmäksi valittiin conjoint-analyysi tutkimusaineiston ja lähestymistavan vuoksi. Aineiston keruussa on piirteitä fenomenografiasta, mutta tulosten toistettavuuden, vertailtavuuden ja mitattavuuden takia päädyttiin kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen. Fenomenografiassa on samankaltaisia piirteitä kuin conjoint-analyysissä, koska menetelmällisesti conjoint liikkuu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen rajapinnassa.

Tutkimuksessa vertailtiin opinnäytetöiden ominaisuuksia, attribuutteja. Attribuuttien vertailtavuus kahden ryhmän välillä (Kuvio 17) oli tutkimuksen perusedellytys. Menetelmäksi olisi käynyt monimuuttujaregressio, jos olisi löytynyt yksi ominaisuus, johon muita ominaisuuksia voi verrata. Tutkimuksessa verrattiin kuitenkin monta ominaisuutta keskenään ja tällaista salienttia, määräävää ominaisuutta ei tutkimuksen alussa tehdyn esitutkimuksen perusteella löytynyt. Pelkän regression pohjalta ei päästy liikkeelle sillä tutkimusmallin mukainen vertailtavuus olisi ollut vaikeaa. Conjoint-analyysillä voidaan kuitenkin vertailla useita ominaisuuksia keskenään.

Korrespondenssianalyysillä ja erotteluanalyysillä saadaan ominaisuuksia eroteltua, mutta aineistojen keskinäinen vertailu on vaikeaa. Tässä tutkimuksessa käytettiin näitä molempia menetelmiä (Kuvio 18), mutta kuten tuloksista myöhemmin ilmenee, aineisto meni monilta osiltaan päällekkäin. Osa ominaisuuksista erottui helpostikin, mutta pääosa attribuuteista sumppuuntui kuvallisessa esityksessä keskialueelle massaksi, josta yksittäisiä ominaisuuksia oli vaikea erottaa. Erottelevia ominaisuuksia on siis helpompi poimia kuvioden laidalta kuin etsiä yksiselitteisiä, yhteisiä ominaisuuksia. Tutkimusmallissa (Kuvio 17) haettiin erottelevuuden lisäksi yhtenevyyksiä, jolloin korrespondenssi- ja erotteluanalyysi tarvitsivat jonkin muun menetelmän tuekseen. Conjoint-analyysillä saatiin esiin sekä erot että yhtenevyydet.

Survey-menetelmäksi, aineiston keruutavaksi valittiin kirjekysely (Kuvio 18), koska se katsottiin luotettavaksi ja suhteellisen nopeaksi. Survey ei kuitenkaan ratkaissut itse analysointitapaa, vaikka sen kautta saatiinkin yksittäiset attribuutit lopullista analysointia varten. Lopulliset conjoint-kortit lähetettiin myös postitse vastattaviksi.

Delphi-menetelmällä, jossa alkukierroksen jälkeen toistokierroksilla asiantuntijaryhmän vastaukset saadaan konsensukseen ja yhteiseksi mielipiteeksi, attribuutit olisivat löytyneet. Vaikean aiheen takia toistokierroksia olisi voinut joutua jatkamaan pitkäänkin, ennen yhteisymmärrystä. Tällä hetkellä akuutti aihe olisi jakanut mielipiteitä, mutta samalla yhteisen näkemyksen löytyminen olisi voinut viedä kauan. Tulevaisuudentutkimuksessa on delphi-menetelmän rinnalla käytetty conjoint-analyysiiä, jossa on myös delphi-menetelmän kaltainen kierroksellisuus. Conjoint-analyysin ensimmä-

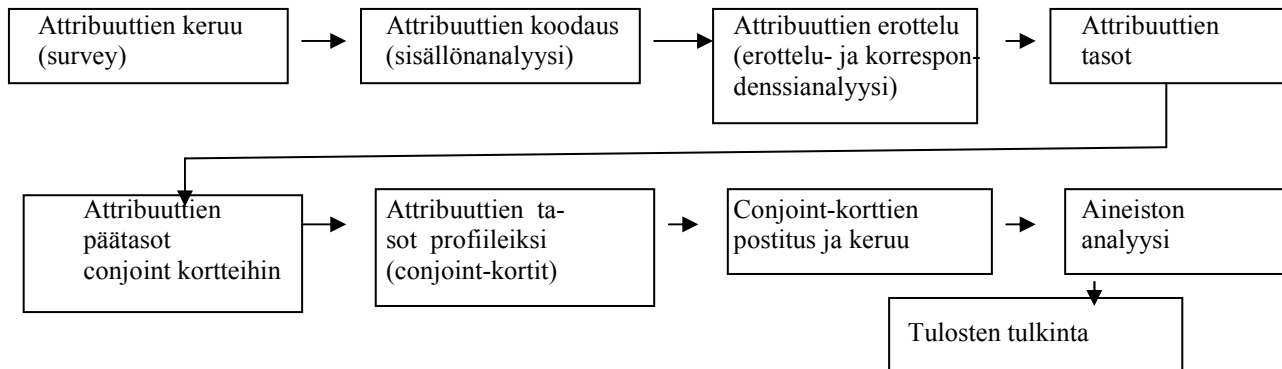
mäisellä kierroksella asiantuntijoilta kysytyt attribuutit voidaan kierrättää heille takaisin conjoint kortteina (Kuvio 18). Conjoint-analyysissä voi aineiston luotettavuutta parantaa asiantuntijakierroksella. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta hyödynnettiin.

Triangulaatiota eli useamman menetelmän käyttämistä voidaan käyttää conjoint-korttien attribuuttien analysointiin. Tässä tutkimuksessa kyselytutkimuksella selvitettyt attribuutit analysoitiin erottelu- ja korrespondenssianalyysillä. Conjoint-analyysin tuloksia verrattiin tutkimuksen lopussa vielä korrespondenssi- sekä erotteluanalyysillä saatuihin ja samalla toteutui myös triangulaatio.

Ominaisuuksien saattaminen verrannollisiksi ja yhteismitalliksi toi tutkimuksen alusta saakka ongelmia. Conjoint-analyysin kautta niistä selvisi useita, vaikkakaan menetelmäkirjallisuudessa ratkaisuja ei suoraan esitellä. Esimerkiksi sitä, miten verrataan kahta aineistoa rinnakkain, kuten tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksia graafisesti. Rinnakkaisten ja keskenään vertailtavien aineistojen idea syntyi Grönroosin (1984) gap-analyysistä, jossa odotettua ja saatua palvelua verrattiin toisiinsa (Heinonen 1998), itse gap-analyysiä ei käytetty tässä tutkimuksessa. Conjoint-analyysi näytti soveltuvan tähän tutkimukseen parhaiten.

Conjoint-analyysi toi useita etuja tälle tutkimukselle. Ensinnäkin conjoint-analyysillä saatiin esiin ominaisuusryhmiä, eli pääattributteja, joiden keskinäistä painoarvoa ja vertailtavuutta pystyttiin tarkastelemaan. Esimerkiksi valmistumisaikojen tai teoreettisuuden eri asteiden vastaavuutta ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Toiseksi voitiin tarkastella yksittäisiä attribuutteja ja nostaa esiin sellaisia ominaisuuksia, jotka selkeästi erottavat tai yhdistävät duaalimallissa opinnäytetöitä. Tarkastelukulmaa voitiin syventää pääattributeista, eli ominaisuusryhmistä yksittäisiin ominaisuuksiin eli tasoihin (Green 1984). Kolmanneksi kaikki ominaisuudet saatiin vertailukelpoiksi keskenään ja kahden eri vastaajaryhmän välillä (kts. Heinonen 1998). Neljänneksi conjoint-analyysillä voitiin tarkastella diskreettejä muuttujia keskenään, kunhan yksi muuttujista oli jatkuva. Vertailtaviksi sai esimerkiksi tieteellisyyden ja teoreettisuuden, joille on vaikea asettaa vertailtavia lukuarvoja (Anderson 1981). Viidenneksi vastaaja sai conjoint-korteissa vain murto-osan vaihtoehtoista vastattavakseen, mikä paransi tulosten luotettavuutta (Green & Rao 1971). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa 3125 ($=5*5*5*5*5$) vaihtoehtojen sijasta vastaajalle annettiin 25 conjoint-korttia arvoitettavaksi. Kuudenneksi tulokset saatiin esiin selkeinä graafeina ja lukuina, jotka conjoint-analyysiä vähemmän käyttäneellekin avautuvat.

Kapea-alainen psykometriikka käyttää lukuisia teorioita – ei niinkään tilastollista teoriaa, vaan myös teoriaa aineiston luonteen mukaan (Coombs 1964; Saari 2002, 88). Conjoint-analyysi on psykometrinen menetelmä, joka perustuu tiettyihin oletuksiin aineiston suhteen. Lancaster (1963) esitti arvioitavan asian koostuvan ryppästä attribuutteja (Anttila 1991). Esimerkiksi opinnäytetyö voidaan jakaa ryhmäksi sitä kuvailevia attribuutteja. Vastaajan attribuuttien preferenssijärjestys voidaan jälkikäteen todentaa ja arvioida conjoint korteista conjoint-analyysissä. Samaan conjoint-menetelmän perusajatukseen perustuu tämä tutkimus, eli opinnäytetyön attribuuttien arvottamiseen. Conjoint-analyysillä saadaan esille vastaajien preferenssitason, eli miten vastaajien mielissä attribuutit parhaiten kuvaavat jotain asiaa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan opinnäytetöiden ohjaajien näkemystä, mitkä ominaisuudet parhaiten kuvaavat ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä. Tulokset on esitellään tutkimuksen mukaisessa (Kuvio 18) kronologisessa järjestyksessä.



Kuvio 18. Tutkimusmenetelmät tähän tutkimukseen sekä tutkimuksen etenemisjärjestys (muokailtuna Metsämuuronen 2001, 61)

5.2. Conjoint-analyysi käsitteenä

Termi conjoint-analyysi tarkoittaa joko dekomposiittimallilla laskettuja osahyötyarvoja (part-worth utilities), yksittäisarvioinneista laskettuja hyötyarvoja tai diskreettien vaihtoehtojen väliltä laskettuja hyötyarvoja, jotka ovat olleet monivalintavaihtoehtoina kyselykorteissa (Louviere 1988, 93). Conjoint-tehtäviä voidaan pitää moniattribuuttiongelmina (Priem 1992; Krantz & Tversky 1971), analyysissä identifioidaan attribuuttien yhteydet toisiinsa ja niiden tasot vastaajien preferenssijärjestyksistä tutkittavan suhteen. Conjoint-korteissa esitellään attribuuttikombinaatioita tarkasteltavaksi (Hair, Anderson & Tatham 1987; Priem 1992). Conjoint-analyysi on yleistermi analyttisille tekniikoille, joilla avataan päätöstilanteissa yhteen nivoutuneita dekompositiomalleja. Mitattoman (nonmetric) conjoint-analyysin esittelivät Green ja Wind vuonna 1973, jossa aineisto kerätään paremmuusjärjestyksellisellä asteikolla. Vastauksista lasketaan osahyötyarvot – jotka ovat samoja kuin regressioanalyysissä beta-arvot – joilla saadaan näkyviin vastausten päävaikutusten kokonaisyötyarvot (Green & Wind 1973; Priem 1992). Mitta-asteikollisessa (metric) conjoint-analyysissä taas käytetään intervalliasteikollista aineistoa preferenssien tutkimiseen. Intervalliasteikollisesta aineistosta voidaan arvioida monilineaarista valintaa ja sen pää- sekä yhteisvaikutusta. Laskentamalli pohjautuu monimuuttujaregression virhekertoimeen, jonka avulla eri ominaisuuksien yhteisvaikutuksia voidaan verrata keskenään (Priem 1992).

5.2.1. Conjoint-analyysin historia

Vaikka lähdeaineisto vie 20-luvulle saakka, yleisesti hyväksytään vuosi 1964 conjoint-laskennan lähtökohdaksi, viitaten Lucen, psykologimatematiikan ja Tukeyn, tilastotieteilijän, seminaaripaperiin (Luce & Tukey 1964). Psykologimatematiikkojen conjoint mittauksia on käytetty tutkimuksissa, joissa riippumattomat ja riippuvat muuttujat laitetaan järjestykseen, lasketaan yhteisvaikutus riippumattomille muuttujille ja ennakkoon määritellylle komposiittimallille. (Green & Srinivasan 1978; Heinonen 1998). Conjoint-analyysi oli alkujaan psykometrinen, eli kasvatustieteen tutkimusmenetelmä.

Green ja Rao (1971) muokkasivat conjoint-analyysistä käytännön työkalun, jolla järjestysasteikollisena arvioitiin käyttäytymistä. Järjestysasteikkoon ja tutkimusasetelmaan perustuva teoria, kehittyi monen kirjoittajan avulla (Kruskal 1965; Luce & Tukey 1964; Tversky 1967) ja veti yhteen Krantz kumppaneineen (Krantz ym. 1971). Kuitenkin Louvieren (1988, 95) mielestä teoria ja käyt-

täntö järjestysasteikollisessa arvioinnissa olivat epärealistisia, koska menetelmä ja analyysi a) eivät perustu teoriaan ja b) menetelmästä puuttui virhekerroin, josta johtuen c) teoriaa ei voinut testata riittävästi.

Louvieren (1988) mukaan conjoint-tutkimuksista saadaan joko a) erittäin hyvin aineistoa kuvaavia tuloksia tai erittäin huonosti kuvaavia (high goodness-of-fit tai low badness-of-fit) b) useimmat mallit tuottavat lähes yhteneviä tuloksia ja c) väärä malli voi tuottaa sopivampia tuloksia kuin oikea malli väärästä aineistosta. Erityisesti faktoriaalistyypisissä kokeissa päävaikutuksia tai yksittäisiä otoksia voi laskea suuresta aineistosta. (Louviere 1988, 95.) Arvioitujen hyötyominaisuuksien, joilla simuloidaan oletettuja valintoja, käyttäminen on ongelmallista, koska täytyy olettaa että a) yksilöt pystyvät erottelemaan valintojaan ja ovat siinä johdonmukaisia b) vastaajilla ei ole arvioitavista ominaisuuksista ennakkoluuloja tai -oletuksia c) vastaajat tuntevat kaikki vaihtoehdot ja tutkittavat ominaisuudet ja d) vastaajia ei ole palkittu, vastausaika rajoitettu, tai vaikutettu heidän valintoihinsa. Perinteisessä conjoint-menetelmässä käytetään testaamatonta aineistoa ja monessa tapauksessa testaamattomia oletuksia tutkittavan aineiston ja valinnanvaihtoehtojen yhteyksistä. Louvieren (1988) mukaan tarvitaan sellaisia conjoint valintatehtäviä, jotka ovat vastaajalle helppoja täyttää ja joissa on hyvä ulkoinen validiteetti (Louviere 1988, 97, 99). Louvieren peräämää validiteettia parannettiin tässä tutkimuksessa siten, että attribuuttien eroja haettiin erottelu- ja korrespondenssianalyysillä vastaajilta pyydetyistä opinnäytetöiden ominaisuuksista. Vastaajien ennakkoluuloja ei voitu poistaa, sillä esimerkiksi jollakin yliopiston professorilla ei ollut käsitystä siitä, minkälaisia opinnäytetöitä ammattikorkeakouluissa tehdään. Yksi vastaaja ilmoitti tämän suoraan muuten tyhjässä vastauslomakkeessa. Se, että vastaajat tunsivat ja ymmärsivät kaikki conjoint-korttien vaihtoehdot, varmistettiin korttien lopussa kysymyksillä, miten he ymmärsivät tutkimuksessa käytetyt attribuutit. Vastaajat eivät saaneet korvausta vastauksistaan, heidän vastausaikaansa ei rajoitettu, vaikkakin myöhästyneitä pyydettiin jälkikäteen kirjeitse ja kortilla vastaamaan, eikä valintoihin vaikutettu millään tavoin, ainakaan tutkijan puolelta.

Conjoint-analyysi kehitettiin psykometriseksi menetelmäksi ihmistieteisiin, mutta nykyisin conjoint -analyysijä on käytetty myös tuotteen tai palvelun ominaisuuksien arviointiin (Cattin & Wittink 1982). Greenin ja Griegerin (1991) mukaan segmentointitutkimuksissa on ennako-oletuksena, että vastaajat ovat heterogeenisiä preferoissaan tuotetta, palvelua tai valintavaihtoehtoja. Preferenssien heterogeenisuus näkyy henkilökohtaisina (liittyen demografiaeroihin, psykograafisiin eroihin, tuotteen tai palvelun käyttöön, tämän hetkisenä lojaliteettina jne.) tai tilannesidonnaisina eroina ja näiden eri välimuotoina. Tässä tutkimuksessa vastaajien mielipiteet, taustayhteisöt, tiedekunta-ajattelu ja tieteellisen ajattelun käsitteistö kuvautuu samanlaiseksi segmenttien jaotteluksi, kuin mitä Green, Grieger, Cattin ja Wittink ovat tutkimuksissaan ajaneet takaa.

Conjoint-analyysi toimii hyvin valituissa segmenteissä. Ensiksikin conjoint-analyysissä vastaajan preferenssejä mitataan tutkittavan asian attribuuttitasoista. Toisekseen conjoint-analyysi on mikroton mittaamistekniikka; osahyödyt, eli preferenssien attribuuttitasot mitataan yksilötasolla. Kolmanneksi conjoint tutkimukset sisältävät tavallisesti vastaajien taustatiedot, eli demografiset ja psykograafiset tiedot. Kuitenkin täytyy muistaa, että vastaajan taustatiedot muuttuvat ajan kanssa, etenkin demografisesti, mikä ei enää myöhemmin välttämättä korreloi hyvin attribuuttien preferenssien kanssa. (Moore 1980). Neljänneksi jopa karkeimmissakin conjoint tutkimuksissa vastaajille on rakennettu valintasimulaatioita, joissa näkyy uusia vaihtoehtoja tutkittavasta aiheesta (Green & Krieger 1991). Tässä tutkimuksessa segmentti valittiin hyvin tarkkaan, sillä vastaajiksi oli valittu

opinnäytetöiden ohjaajia, joita oli yliopistoissa professorit ja ammattikorkeakouluissa opettajat ja yliopettajat.

Conjoint-analyysin tuloksista ei voi suoraan tehdä ryhmiä koskevia segmenttiosuusmalleja, useistakin syistä. Conjoint-mallit perustuvat preferensseihin tai oletuksiin, eivät aina todelliseen valintakäyttäytymiseen. On todennäköisesti olemassa attribuutteja, joita ei malliin ole otettu mukaan, mutta jotka vaikuttavat valintakäyttäytymiseen tai vaihtoehtojen valintaan. Tutkittava asia sekä siihen liittyvät odotukset ja ominaisuudet voidaan muotoilla conjoint tutkimuksessa niin, että ne sisältävät eroavuuksia ja linkkejä odotettuihin ominaisuuksiin. Uusien asioiden kehittäminen ja esitleminen voi viedä monia vuosia, jonka aikana tilanne onkin muuttunut ja systemaattiset muutokset vastaajien toiveissa ovat saaneet sijaa (Cattin & Wittink 1982). Tämänkin tutkimuksen tulokset antavat vain aineiston keruuhetken tilanteen, eli vastaajien mielipiteet ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä saattavat muuttua ajan kanssa.

Conjoint-analyysiä voitaisiin käyttää toisinkin, kuin mitä tässä tutkimuksessa esitetään, eli esimerkiksi hakemalla ne erot, joilla vahvistetaan opinnäytetöiden eroavaisuuksia. Onnistuneet yritykset ja yhteisöt käyttävät asiakaslähtöisiä ohjelmia, kehittäessään tuotteita asiakkaiden toiveiden mukaisiksi (Cooper 1986). Cooperin huomiota täydentäen conjoint-analyysillä olisi voitu hakea ne opinnäytetöiden ominaisuudet, joita korkeakoulujen asiakkaat toivoisivat niissä olevan. Opiskelijat rajattiin ulos tämän tutkimuksen alussa, mutta conjoint-analyysiä olisi voinut käyttää myös opiskelijoiden toiveiden ja odotusten mittaamiseen. Samoin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen alueellisen vaikutuksen mittaamiseen ammattialan harjoittajien mielipiteissä.

Tutkittavan asian kiinnostavuus vastaajalle, eli kuinka paljon hyödynnettäviä ominaisuuksia siihen lisätään, riippuu myös asian nykyisistä ominaisuuksista. Toisin sanoen preferenssit ovat tuotteen tai asian attribuuttien yhdistelmä. Tuottaakseen maksimimäärän hyötyä, pitäisi tehdä tuote, palvelu tai asia, jossa olisi optimoitu sen attribuuttien yhdistelmä (De Bont 1991). Tässä opinnäyte-työtutkimuksessa se tarkoittaa sitä, conjoint-analyysin tuloksista voitaisiin luoda eniten ammattikorkeakoulumaista opinnäytetyötä sekä yliopistomaista opinnäytetyötä simuloiva malli, joissa näkyvät selvimmin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden erot. Kokonaisfaktoriaalisessa conjointissa (full factorial design) kaikki mahdolliset attribuuttien kombinaatiot, joita asiasta voidaan esittää, löytyvät päämallin attribuuttien profiileista. Kontrastina, osittaisfaktoriaalisessa esityksessä (fractional factorial designs) vain osa päämallista heijastuu attribuuttien tasoihin (De Bont 1992, 30). Tässä tutkimuksessa käytettiin full factorial designia, eli kaikki attribuuttitasot saatiin näkyviin. Siten vertailtavina oli kaikki mahdolliset opinnäytetöitä kuvaavat ominaisuudet, eli attribuutit, jotka conjoint-kortteihin tulivat valituiksi.

Finnin (1985, 37) mukaan ”Ennustettavuus riippuu siitä, miten tutkimuksessa annetut ominaisuudet kuvaavat samaa asiaa kuin varsinainen tuote.” Uudet tuotekonseptit pitäisi esitellä niin realistisesti kuin mahdollista. Kun vastaajille esitellään tuotteita, joista on vain rajoitetusti tietoa, heidän on vaikea arvioida niitä. (De Bont 1992, 20.) Tuotteena on tässä tutkimuksessa opinnäytetyö. Ammattikorkeakouluissa työskentelevillä oli etuasema, sillä heille ammattikorkeakoulun opinnäytetyö oli huomattavasti tutumpi arvioitava asia kuin yliopistoissa toimiville. Muutamassa yliopistolta tullessa täytetyssä conjoint-kortissa oli reunahuomautuksena, että vastaaja ei kykene täyttämään kysymyslomaketta eli conjoint-korttia, koska ei tunne ammattikorkeakoulua tarpeeksi hyvin. Nämä kortit jouduttiin hylkäämään. Triesscheijn (1982) mukaan vastaajat ovat joskus kykenemättömiä

hahmottamaan, miltä uusi tuote näyttää. Tässä tapauksessa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä voi olla vaikea hahmottaa, jos niitä ei ole koskaan nähnyt. Tutkimus, jossa on ollut mukana huonosti täyttyneitä toiveita, voi olla pohjana uuden tuotteen ominaisuuksille (Roozenburg & Eekels 1991). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että yliopistoissa tehdään perustutkimusta, mutta ammattikorkeakouluissa pääasiassa soveltavaa tutkimusta. Kuitenkin vastaaja saattaa itse preferoida soveltavaa tutkimusta, jos hänen oman näkemyksensä mukaan yliopisto tuottaa soveltavaa tutkimusta.

Attribuuttien pitäisi perustua tuotteen käyttäjän vastauksiin. Attribuuteiksi pitäisi valita kaikkein relevanteimmat, eli kaikkein potentiaalisimmat ominaisuudet (Cattin & Wittink 1982) tutkimuksen kannalta. Cattin ja Wittink viittaavat edellä markkinatutkimuksiin, mutta samaa ajatusta on sovellettu tässä tutkimuksessa opinnäytetöihin. Conjoint-korteissa käytetyt attribuutit kerättiin samoilta henkilöiltä, jotka olivat mukana myös lopullisessa conjoint-analyysissä. Myös siten, että vastaajina olivat ne, jotka ohjaavat opinnäytetöitä, joilla siten pitäisi olla vahvin ymmärrys opinnäytetöistä. Saaren (2002, 46) viitaten tässä tutkimuksessa attribuuttien käsitteellinen ymmärtäminen riippuu vastaajasta, eli conjoint-korteissa käytetyistä attribuuteista eivät vastaajat ajattele samalla tavalla, vaan siihen vaikuttaa tieto ja tiedon olemus kyseisestä attribuutista sekä paikan ja ajan suhde. Tieto merkitsee eri tiedekunnissa eri asioita, mutta keskenään ne ovat verrattavissa. Varsinkin jos vastaaja on ollut vaikuttamassa attribuuttien valintaan edeltä käsin, kuten tässä tutkimuksessa.

Finnin (1985) termistössä hyöty tarkoittaa yksilön arviota määrästä hyötyä, joka tulee esille tutkittavasta asiasta. Hyödyn määrä voidaan johtaa esimerkiksi tuotteesta attribuuttien kautta, joka taas johtuu siitä miten hyvin yksilö tuntee tuotteen – siis kykynä arvioida erilaisia puolia uudesta tuotteesta, poikkeamana marginaalisesta hyödystä. Myös kuvakielen rikkaus, jota tutkittavassa yhteisössä tuotteesta käytetään, vaikuttaa hyödyn määrään. Finnin mukaan hyöty voi olla myös lopputuloksena kulutusprosessissa. Tässä tutkimuksessa Finnin esittämä tuote on opinnäytetyö ja hyöty vastaa ominaisuutta, joka parhaiten kuvaa kyseistä opinnäytetyötä tiede- tai ammattikorkeakoulussa. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, ammattikorkeakoulujen vastaajat saattavat nähdä paremmin tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden erot, sillä he ovat tehneet opinnäytetyön yliopistoon ja ovat arvioineet toisten tekemiä opinnäytetöitä ammattikorkeakouluissa. Yliopistoissa toimivilla ei mahdollisesti ole ollut mahdollisuutta nähdä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, eli heidän arvionsa voivat perustua oletuksiin. Kuitenkin Reynoldsin ja Gutmansin (1984) mielestä kuluttajat kykenevät erottamaan tuotteen muodolliset ja psykofyysiset ominaisuudet tietyistä tuoteominaisuuksista (De Bont 1992, 29), eli opinnäytetyön muodolliset ja fyysiset ominaisuudet ovat helpoja vastaajille. Abstraktit ominaisuudet eivät mahdollisesti ole, mutta nyt vastaajajoukko on akateemisen koulutuksen saaneita ihmisiä, joille abstraktien ominaisuuksien pitäisi olla melko selkeitä asioita.

Testatakseen tuotteen hyväksyttävyyttä potentiaalisten tai tulevien kuluttajien silmissä, heidät täytyy saada käyttämään ja arvioimaan tuotetta. Vaikkakin tulevat käyttäjät ovat kaikkein toivottuimmat tuotetestattavat. (De Jonge & Opendijk van Veen 1982.) Tarkemmin määriteltynä tuleville käyttäjille on jo tiettyjä odotuksia ja haluja käyttää tarjottua tuotetta. Mikä ei pidä paikkaansa mahdollisiin käyttäjäkandidaatteihin (De Bont 1991). De Bontin ajatusta jatkaen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä olisi voinut kierrättää vastaajilla tässä tutkimuksessa, ja konkreettinen opinnäytetyö olisi ollut arvioitavana. Kuitenkin eri tiedekunnat ja niiden tieteellinen ajattelutapa eroavat toisistaan (Becher 1989; Ylijoki 2002, 53–69), jolloin jokaisen tiedekunnan

opinnäytetyöesimerkki olisi pitänyt saada mukaan arvioitavaksi ja työ olisi paisunut mahdottomaksi. Niinpä tutkimusasetelmassa pyydettiin arvioimaan opinnäytetöitä mielikuvan perusteella.

Eri conjoint-menetelmien vastauksissa voi olla heterogeenisuutta. Vastaajien segmentoinnilla saadaan kuitenkin suurin validius tulosten ennustettavuudesta. Ennakkoon määritellyjä segmenttejä on käytetty esimerkiksi Euroopassa tehdyissä tutkimuksissa (Wittink ym. 1994). Green ja Grieger (1991) raportoivat kuitenkin huonoista tuloksista, käytettäessä ennakkoon valittuja segmenttejä. Tässä tutkimuksessa oli valittuna kaksi segmenttiä, ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajat ja yliopistojen opinnäytetöiden ohjaajat. Wittinkin ryhmän ajatuksen pohjalta oletettiin, että saman ryhmän sisältä tulisi heterogeenisia vastauksia. Toisaalta Green ja Grieger eivät tutkimuksissaan eroja havainneet.

Realismin asteella on kaksi puolta, aikaisemman tuotekonseptin erot sekä todellisten tuotteiden yksittäisten tietojen määrä ja niiden esitystapa vaikuttavat vastaajan vastauksiin. Mitä enemmän tietoa annetaan sitä realistisempi tuote saadaan (De Bont 1992, 18). Meyer (1987) osoitti että vastaaja, joka tietää paljon tuotteesta on parempi arvioimaan kuin se, jolla on hyvin vähän tietoa kyseisestä asiasta (De Bont 1992, 35; Maheswaran & Sternthal 1990). Opinnäytetöiden vertailussa ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön ohjaajat ovat saattaneet olla tässä tutkimuksessa motivoituneempia vastaamaan kuin yliopistojen opinnäytetyön ohjaajat, johtuen siitä, että ammattikorkeakouluissa on ohjaajilla enemmän tietoa näiden kahden opinnäytetyön eroista.

Saman linjan mukaisesti Finn (1985) sanoo, että on tarpeen sisällyttää vastaajien ominaisuudet mukaan, koska eri vastaajat arvioivat samaa aihetta eri tavalla (De Bont 1992, 27). Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöohjaajien erojen oletettiin tulevan tässä tutkimuksessa esiin ja Finnin mukaisesti vastaajien taustatiedot kerättiin attribuuttien keruuvaiheessa. Ramsey (1926) tutki subjektiivista todennäköisyyttä päätöksentekotilanteessa, epävarmuuden vallitessa: hänen mukaansa vastaus on riippuvainen tilanteesta, jossa yksilö tekee päätöksensä tulevaisuudenodotuksistaan, joten hänen päätöksensä ovat epävarmoja (Darnell & Evans 1990, 13). Psykologisissa tutkimuksissa havainto tai käsitys attribuuteista, ei itse attribuutti sinällään, ovat vastaajalle tärkeitä (Anderson 1981) ja Lancasterin mukaan (1966; 1971) tuote voidaan ymmärtää kimpuksi ominaisuuksia. Hyväksymällä Ramseyen ajatus vastaajien epävarmuudesta ja Andersonin havainto vastaajan käsityksistä attribuuteista, opinnäytetöiden arvioinnissa on kyse mielipiteestä. Siis vaikka vastaajalla ei olisikaan konkreettista opinnäytetyötä arvioitavana, hänelle on kuitenkin syntynyt käsitys, miltä ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetyön pitäisi näyttää. Vastaaja vastaa siis oman käsityksensä kautta, omana mielipiteenään, joiden eroja voidaan arvioida conjoint-analyysissä. Wittinkin ym. (1994) tutkimus osoitti että valintavaihtoehtojen tasoille annetulla attribuutilla voi olla suurempi vaikutus tutkimuksessa tehdyille valintapäätöksille kuin tutkimukseen valitulla conjoint-menetelmällä.

Crawford (1985) osoitti, että luomalla ominaisuuseroja, voidaan kehittää uusi tuote. Silloin uuden tuotteen muutokset eivät sisällä muutoksia sen ulkoisissa ominaisuuksissa, mutta viestinnällisissä ominaisuuksissa, joilla tuotetta markkinoidaan. Opinnäytetöiden markkinointi elinkeinolle ammattikorkeakouluista ja yliopistoista voidaan erottaa viestinnällisin keinoin. Tässä tutkimuksessa tulee esille ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden eroja ja yhteneväisyyksiä, joita voidaan käyttää viestinnässä hyväksi. Mahajanin ja kumppaneiden (Mahajan ym. 1982) tutkimuksessa nousi esiin Crawfordin ajatukselle vastakkaisia huomioita. Esimerkiksi hinnan pudotus tietys-

sä tuotemerkissä voi vaikuttaa uuteen kuluttajaryhmään, joiden tuotteesta toiseen vaihtaminen saattaa erota siitä, minkälaista se oli alkuperäisessä käyttäjäryhmässä. Hinnan lasku saattaa vaikuttaa nykykäyttäjiin siten, että he siirtyvät toiseen tuotteeseen, jolloin muutosten hallinta tulevaisuudessa kasvattaa investointeja. Toinen huomio on nykyisten parametrien sopivuus jaetussa segmentissä, eli pitäisikö muuttuneessa tilanteessa tehdä toinenkin segmentti. Opinnäytetöissä tämä tarkoittaa sitä, että molempien korkeakoulujen pyrkiessä samoille markkinoille, sekä tiede- että ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt kilpailevat samoista asiakkaista. Ennemmin tai myöhemmin kumpikin korkeakoulu tarjoaa valmistuvia opinnäytetöitä samoin argumentein ja samoille alueellisille päättäjille. Selkeillä opinnäytetöissä näkyvillä eroilla markkinat voidaan jakaa ammattikorkeakoulu- ja yliopistosegmentteihin.

5.2.2. Conjoint-analyysimalleja

Conjoint-analyysi on ollut yleisnimi teorioille ja menetelmille, joita käytetään suunnitteluun, esittelyyn ja analyysitulosten arviointiin (Green & Srinivasan 1978) tai vaihtoehtoaineiston tutkimiseen (Louviere & Hensher 1982). Avainasia liittyy metodologiaan, jolla yksilön preferenssit hajotetaan preferenssipisteiksi tuotteittain ja ominaisuuksittain. Käytettäessä pääominaisuusmallia (main effects model), attribuuttitaso preferenssipisteet ovat riippumattomia toisista attribuuteista. Tyypillisessä conjoint-tietokonesovelluksessa, attribuuttiasetelma määrittää yksittäisistä preferenssiarvioinneista (Cattin & Wittink 1982).

Greenin ja Srinivasanin (1990) mukaan conjoint-analyysissä on kolme arviointirakennetta: komposiittimalli (itsearvioiden), dekomposiittimalli (yleisin conjoint-analyysi) ja komposiittidekomposiittimallin yhdelmä (esimerkiksi hybridi ja ACA mallit).

Komposiittimallissa vastaaja antaa arvot attribuuttitasoille ja käyttää näitä attribuutteja preferoidessaan ominaisuustasojen ja attribuuttikeräymien profiileja. Dekomposiittimallissa arvioidaan tarkastelukohteen monimuuttujia, arvottamalla attribuuttitasoja. Kummassakin menetelmässä valitaan eri vaihtoehtoja, joita verrataan alkuperäiseen attribuuttiin. Yksilöllisten valintojen mallinnuksesta ja ennusteen simuloinnista on suurta hyötyä arvioitaessa muutoksen vaikutusta tuotteen ominaisuuksiin ja hintaan (Green & Srinivasan 1990; Huber ym. 1992). Dekomposiitti ja komposiittimallissa vastauksia hyödynnetään arvioinnissa. Preferenssien ja attribuuttien tärkeyttä mittaavissa arviointilomakkeissa käytetään usein intervalliaskeikkoo. Vastaaja valitsee sen vaihtoehdon eri mahdollisuuksien joukosta, mistä hän eniten pitää. Toisaalta valinnan ja päätöksen välillä näyttää olevan kategorisointia eriasteisista preferensseistä, joten monet tutkijat painottavat psykologista taustaa valinnan ja päätöksen välillä. (Huber ym. 1993.)

Komposiittimallit (De Bont 1992, 50) Konseptitestauksen yhteydessä käytetään komposiittitekniikoita. Green ja Srinivasan (1978) kutsuvat sitä itsearviointimalliksi (self-explicated model). Kokonaishyöty lasketaan painotetuilla summilla, joista arvioidaan attribuuttitasot.

Dekomposiittimalli (De Bont 1992, 51) eroaa tietyissä kohdissa komposiittitekniikasta. Kokonaishyöty arvioidaan tai rankataan attribuuttitasoilla erilaisina hajotettuina esityksinä. Tilastollisia menetelmiä käytetään attribuuttien tärkeyden (herkkyuden) ja attribuuttitasojen preferointiin (parth-worths) kokonaishyötyarvoista.

Hybridi conjoint-analyysi (Green 1984) malli kehitettiin suurten attribuutti ja attribuuttitasojen määrän arviointiin conjoint-analyysillä. Tarkoituksena oli (ala) ryhmien arviointi osahyötymalleista (parth-worth) sekä yksilölliset erot itsearvioinneista ja niiden hyödyistä. Vastaaja arvioi attribuuttitasoja, antamalla attribuuteille painoarvon ortogonaalisesti tuotetuista malleista. ACA:ssa (Johnson 1987) vastaaja arvioi pareittain attribuuttitasoja ja attribuutteja, joista osahyödyt lasketaan.

Kontrastina hybridimalliin (Green, 1984; Green ym. 1981) Adaptive Conjoint Analysis (ACA) mallissa (Johnson 1987) kerätään rajoitettu määrä kokonais- tai osittaisprofieja, joista lasketaan itsearvioinnin osittaishyödyt (ACA-mallissa) tai arvioidaan ryhmiteltyjä parametrejä (hybridi malli). Viimeksi mainituissa hybridimalleissa tarvitsee vähemmän aineistoa kuin bayesialaisissa malleissa, joten ne ovat kaupallisesti suositumpia.

Greenin ja Srinivasan (1990) esittelivät kolme mallia, joilla attribuuttien arvot lasketaan preferensseistä: vektorimalli (lineaarinen) ideaalipistemalli (lineaarinen ja neliöity) ja osittaishyötymalli (paloiteltu lineaarinen). Yhdistetyssä mallissa käytetään muutamien attribuuttien osittaishyötymallia, kun muut attribuutit seuraavat vektori- tai ideaalipistemallia. Vektorimallissa arvioidaan parametrejä lineaarisella funktiolla, kun taas osittaishyötymallissa voidaan arvioida suuria parametrimääriä, koska se sallii kaikkein yleisimmän funktiomuodon. Ideaalipistemalli on näiden kahden mallin välissä (Green & Srinivasan 1990, 4).

Survey-tutkimuksissa käytetään eniten (Cattin & Wittink 1982) osittaishyötymallia (part-worth model), jossa preferoidut ominaisuudet ajatellaan rakentuneen arvoista (worths) ja sen komponenteista (attribuuttitasot). Jatkuvilla muuttujilla etsitään attribuuttien preferenssivaikutukset ja attribuutit mitataan vähintään intervalliasteikolla. Hybridimallissa käytetään lineaarista arviointiasteikkoa attribuuttitasoja ja attribuuttien tärkeyttä mitattaessa. (Cattin & Wittink 1982, 47.) Conjoint-malleista ja conjoint-analyysissä käytetyistä käsitteistä on tarkemmin lisensiaatintyössä Gap Analysis in Pubs Between Customers and Workers (Heinonen 1998).

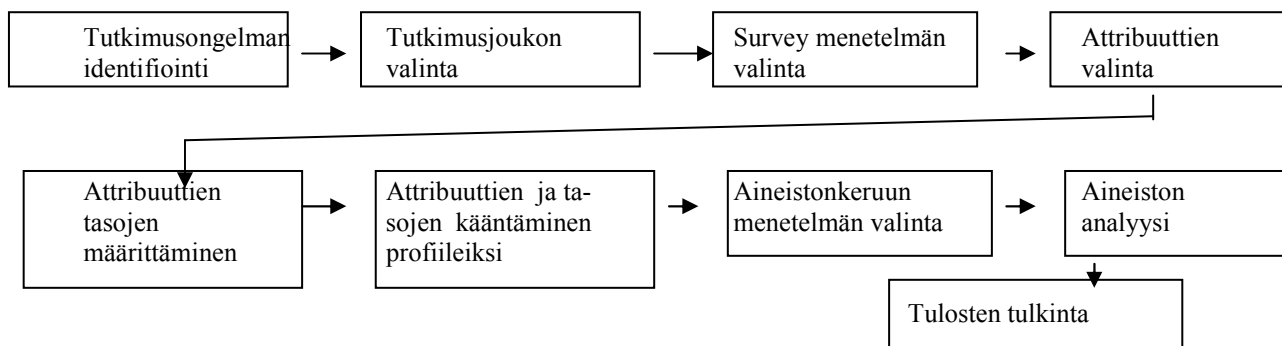
5.2.3. Aineistonkeruumenetelmät conjoint-analyysissä

Cattin ja Wittinkin (1982) mukaan aineistoa kerätään kahdella vaihtoehdoisella menetelmällä, eli kokonaisprofiili (full profile) ja konseptin arviointi (concept evaluation) malleilla. Green ja Srinivasan (1978 ja 1990) kutsuvat näitä aineistonkeruumenetelmiä kokonaisprofiili- (full profile) ja vaihtoehdo- (trade-of tai two-attribute-at-a-time) aineistonkeruumalleiksi. Cattin ja Wittink (1982) pitivät parhaimpana kokonaisprofiilimallia, koska se on realistisin ja asetelma on näkyvässä. Muut, vähemmän merkitykselliset syyt tämän menetelmän valitsemiseksi ovat sen nopeus, helppo ohjattavuus, validiteetti, mukavuus haastattelijalle, analyysin joustavuus ja väsyttämättömyys. Myös mahdollisuus moniin attribuutteihin, haastattelunopeus ja selkeys (Cattin & Wittink 1982). Vastausaika riippuu vastaajasta ja kysymyksistä. Esimerkiksi Reibstein, Bateson ja Bouldingsin (1988) tutkimuksessa vastausaika oli keskimäärin 35 minuuttia kokonaisprofiili tai vaihtoehdokysymyslomakkeilla. Parivertailussa vastausaika oli keskimäärin 50 minuuttia (Reibstein ym. 1988, 277). Tämän kokonaisprofiilimallilla tehdyn tutkimuksen vastausaikaa ei voinut mitata, sillä conjoint-kortit lähetettiin postitse vastaajille. Akaah ja Korgaonkarin (1988) mukaan conjoint-analyysissä otoskoko on tyypillisesti ollut alle 100 (SPSS 1995). Liukon (1994, 39, 43) mukaan huolellisella tutkimusasetelmalla ja vastaajaryhmän rajauksella on monissa conjoint tutkimuksissa saatu jo noin 30 vastaajan otoksilla hyviä tuloksia. Tarkalla ryhmän valinnalla ja kysymysten suunnittelulla voidaan parin-

kymmenen alan asiantuntijan otosta pitää monesti jo suuntaa antavana. Tässä tutkimuksessa vastaajat valittiin erityisen tarkasti, ja heitä voi kaikkia pitää opinnäytetyön ohjauksen asiantuntijoina. Myös conjoint-kortteihin valitut attribuutit kysyttiin vastaajilta itseltään, mikä lisäsi luotettavuutta.

Suhteutettuna tämän tutkimuksen kulkua Metsämuurosen (2001) malliin, toimittiin seuraavasti. Aluksi tutkija päätti, mitkä ominaisuudet ovat oleellisia attribuutteja (Green & Srinivasan 1978, 105). Attribuutit kysyttiin asiantuntijoilta yksittäisinä ominaisuuksina opinnäytetöistä. Saatiin joukko tärkeitä ja oleellisia attribuutteja. Attribuutit koodattiin ja analysoitiin korrespondenssianalyysillä ja erotteluanalyysillä. Toisessa vaiheessa tutkija etsi kullekin ominaispiirteelle viisi todellista, konkreettista ja käytännöllistä luokkaa. Kolmannessa vaiheessa muodostettiin asetelma, joka kuvattiin kortille. Kortteja muodostettiin sarjaa kohden 25, joista jokaisessa oli erilainen kombinaatio attribuuteista. Kortisarjoja tehtiin kaksi, toinen ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä ja toinen yliopistojen. Neljännessä vaiheessa tutkija antoi kortit analysoitavaksi valituille asiantuntijoille. Tässä tutkimuksessa kortit lähetettiin samoille asiantuntijoille, joilta kysyttiin jo aikaisemmin oleellisia attribuutteja. Yksittäiset asiantuntijat vertasivat kortteja toisiinsa ja preferoivat niitä keskenään. Korteille annettiin opinnäytetöitä luonnehtivia pisteitä, nolasta kymmeneen. Ohjelmisto laski regressioanalyysillä suotavimmuusjärjestyksen, asiantuntijoiden vastausten yhdenmukaisuuden indikaattoreita (reliabiliteetin) sekä antoi graafisen kuvan asiantuntijoiden mielipiteistä.

Metsämuurosen tekemä conjoint-analyysi kulki yhdeksän toimenpiteen kautta. Tämän tutkimuksen kulku näytti samanlaiselta kuin Metsämuurosen malli (Kuvio 19.). Metsämuurosen esityksessä lähdettiin ongelman identifiointista. Tutkimusjoukon, survey-menetelmän ja attribuuttien valinnan jälkeen attribuutit siirrettiin conjoint-kortteihin ja kerättiin aineisto, analysoitiin ja tulkittiin.



Kuvio 19. Conjoint-analyysin kulku (Metsämuuronen 2001, 61)

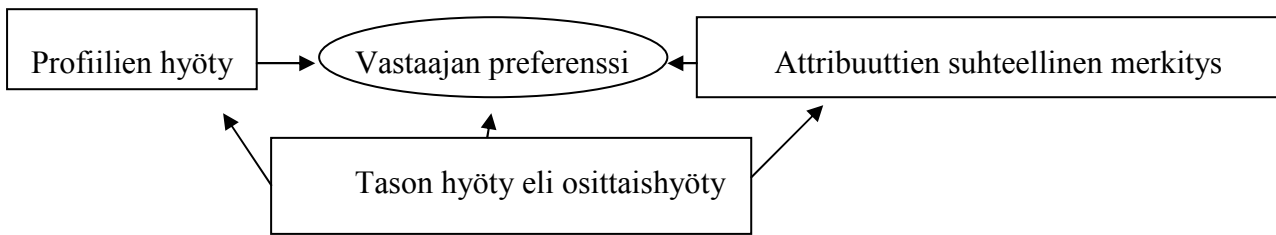
Conjoint-analyysi aloitetaan kohteen valinnalla. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde oli opinnäytetyö. Tarkka tutkimuskohde helpottaa oleellisten attribuuttien ja niiden tasojen valintaa. Tutkimusjoukon täsmällisellä valinnalla eli otannalla saadaan mukaan mahdollisimman edustava joukko vastaajia. Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko oli opinnäytetyön ohjaajat yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Survey-tekniikalla tarkoitetaan kirjeitse, haastatteleamalla puhelimitse, henkilökohtaisesti tapaamalla tai tietokoneen avulla kerättyä aineistoa. Tämän tutkimuksen attribuutit kerättiin avoimilla kysymyksillä kirjeitse. Mainitut survey-tekniikan toimenpiteet eivät sinällään ole tyypillisiä vain conjoint-analyysitutkimuksille, vaan koskevat kaikkia survey-tutkimuksia. (Metsämuuronen 2001, 62.)

Ensimmäinen conjoint-analyysitutkimukselle tyypillinen piirre on tuotteen attribuuttien valinta. Pitäisi löytää sellaiset attribuutit, jotka ovat oleellisia itse tuotteen kuluttajan kannalta. Tuotteen

attribuuttien luetteleminen saattaa olla helppoa, mutta merkityksettömien attribuuttien karsiminen on huomattavasti vaikeampaa (Green & Srinivasan 1978, 105). Oleellisia attribuutteja voidaan etsiä monella tavalla. Kuluttajaperusteisissa valintamenettelyissä kuluttajia tarkkaillaan tai heiltä kysellään suoraan tai epäsuoraan heidän mielestään keskeisiä attribuutteja. Tutkijaperusteisissa menetelmissä kokeen suorittajat valitsevat itse sellaisia attribuutteja, joilla arvelevat olevan merkitystä päätöksessä. Toisenlainen tapa löytää oleelliset attributit on yleisesti tunnettujen monimuuttujamenetelmien avulla, joilla muuttujajoukkoa voi pienentää. Näitä tekniikoita ovat pääkomponentti- ja faktorianalyysi (Harman 1976; Mustonen 1995), erottelu- ja luokitteluanalyysi (Korhonen & Sadeniemi 1992; Mustonen 1995) sekä ryhmittely- eli klusterianalyysi (Mustonen 1995). Tässä tutkimuksessa käytettiin conjoint-korttien attribuuttien valintaan erotteluanalyysiä (discriminant analysis) ja korrespondenssianalyysiä (correspondence analysis). Tavallisesti conjoint-analyysissä haetaan vastaajien preferenssitasoja ja attribuutteja, jotta saataisiin asioita tai palveluja, jotka parhaiten vastaavat vastaajien toiveita. Tässä tutkimuksessa pääpaino oli kahden eri opinnäytetyön ohjaajaryhmän mielipide-erojen mittaamisessa. Tehtävänä oli tutkia, näkevätkö opinnäytetyön ohjaajat eroja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytteissä. Erotteluanalyysi sopi tarkoitukseen erinomaisesti samoin korrespondenssianalyysi. Molemmilla menetelmillä aineistoa voi tutkia sekä graafisesti että lukumatriisilla ja samoilla menetelmillä saatiin triangulaatio tähän tutkimukseen.

Attribuuttien tasot selvitetään yleensä joko pilottitutkimuksella tai asiantuntijoita kuulemalla. Attribuuttien todellisten tasojen löytäminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta (Green & Srinivasan 1978, 110). Esitutkimuksen etuna on se, että samalla kun selvitetään attribuuttien todellisia tasoja, voidaan testata onko käytetyn mittarin terminologia vastaajille ymmärrettävä. Attribuuttien tasojen tulee olla mahdollisimman yksikäsitteisiä, uskottavia, erotettavia ja edustavia. (Metsämuuronen 2001, 63.) Attribuuttien tasojen kääntäminen profiileiksi tarkoittaa erilaisten vaihtoehtojen kokoamista kortin muotoon (Kuvio 26.). Itse tutkimuksen kannalta olisi oleellista, että mukaan saataisiin mahdollisimman monta attribuuttia ja useita erilaisia tasoja (Metsämuuronen 2001, 62).

Aineisto voidaan kerätä eri tavoin. Valittavana on malleihin, kuviin, sanalliseen kuvaukseen tai nykyään multimediaan perustuvia aineistonkeruumenetelmiä. Vastaajille voi antaa tuotteeseen liittyviä kuvia tai materiaalia katsottavaksi. Voidaan tarjota myös pelkkä kirjoitettu kuvaus tuotteen ominaisuuksista. Oleellista on, että vastaajat ymmärtävät vaihtoehtojen erot. Vastaajat vertaavat attribuuttiyhdistelmiä toisiinsa ja ilmaisevat preferenssinsä niiden suhteen. Attribuuttien yhdistelmät voidaan esittää vastaajille kolmella eri tavalla, joita on esitelty Green kollegoineen (Green & Srinivasan 1978) sekä Wittink kollegoineen (Wittink ym. 1994). Nämä kolme tapaa Metsämuuronen esittää täyden kuvauksen (full profile) lähestymistapana, kaksi attribuuttia kerrallaan (two-attributes-at-a-time) lähestymistapana sekä itseilmaisu (self explicated) lähestymistapana. Näistä todellista valintatilannetta parhaiten simuloi full profile. Vastaaja vastaa usean attribuutin väliltä. Menetelmä saattaa olla vastaajalle vaativa. Kaksi attribuuttia kerrallaan lähestymistapaa pidetään helppona mutta ikävyyttävänä, sillä vertailuja on paljon, eikä vastustilanne vastaa todellisuutta (Green & Srinivasan 1978, 618). Itseilmaisu lähestymistavassa vastaaja määrittelee itse attributit. Ongelma on vastaajien vertailemisen hankaluus, mikäli jokaisella on hieman erilaiset attributit (Metsämuuronen 2001, 63). Conjoint-korttien vastauksia ei siis voi vertailla kahden eri ryhmän kesken, jos niissä on käytetty eri attribuutteja, jolloin tässäkin tutkimuksessa ei olisi pystynyt vertailemaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöohjaajien mielipiteitä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin full profile conjoint-malliin.



Kuvio 20. Preferenssin mittaaminen conjoint-analyysissä (Hu 1996)

Osittaishyödyn, suhteellisen merkityksen ja profiilin hyödyn katsotaan vaikuttavan vastaajan preferensseihin (Kuvio 20) profiilien hyödyn, attribuuttien suhteellisen merkityksen ja osittaishyötyjen kautta (Hu 1996; Metsämuuronen 2001, 64). Conjoint-analyysin käsitteet ovat pysyneet pitkälti samoina kun psykologi Luce (1964) toi ne kasvatustieteellisiin tutkimuksiin. Edellä mainittujen käsitteiden kautta saadaan vastaus tämän tutkimuksen 2. pääongelman kolmeen alaongelmaan, eli onko opinnäytetöissä yksittäisiä eroja, ominaisuuksien ryhmää ja yhteneviä ominaisuuksia (Kuvio 17). Yksittäiset erot ovat tässä tutkimuksessa yksittäisiä attribuutteja, eli attribuuttien suhteellisia merkityksiä. Ominaisuuksien ryhmä on pääattribuuttien ryhmä eli osittaishyötyjen taso ja profiilit ovat attribuuttiryhmän kokonaisuuksia, joita verrataan kahden ryhmän välillä (Kuvio 20 ja 17).

5.2.4. Attribuuttien keskinäisten suhteiden laskeminen

Lancasterin (1966) mukaan tuote on muodostunut ominaisuusrypäistä, attribuuteista. Kun vastaajia pyydetään arvioimaan attribuuttiprofiileja, on paras attribuuttitasojen määrä 5–6 attribuuttia (De Bont 1992; Green & Srinivasan 1978). Scottin ja Wrightin (1976) tutkimuksissa sekä myös Cattin ja Weinberger (1980) osoittivat, että attribuuttien määrällä (6 verrattuna 9) on negatiivinen vaikutus tulosten validiteetin. Greenin ja Srinivasanin (1990) mukaan full-profile menetelmää pitäisi suosia niin kauan kun conjoint -tutkimuksessa käytettävien attribuuttien määrä pysyy pienenä, eli alle kuutena. Suurempaan attribuuttijoukkoon he suosittelivat vaihtoehtomatriiseja ja sulautettuja malleja. Ainostaan sellaisiin tutkimuksiin, joissa on yli 10 attribuuttia, he suosittivat ACA-menetelmää tai vastaavia (Wittink ym. 1994, 48). Tässä tutkimuksessa attribuuttitasoja oli 6 ja menetelmänä full-profile conjoint-analyysi.

Cattin ja Wittinkin (1982) tutkimuksen mukaan conjoint-menetelmän realistisuus on kiinni vastaajan mahdollisuuksista ja tahdosta tuottaa oikeita preferenssiarviointeja. Tämä on conjoint-analyysin ongelma, jos verrataan valintamallia muihin tutkimuksiin, joissa preferoidaan arvoja. Niiden vastaajien tulokset ovat eronneet toisistaan, joissa arviointitehtävän aihe ei ole kiinnostanut (Cattin & Wittink 1982). Itsearviointimalleissa on heikompi ulkoinen validiteetti, verrattuna muihin conjoint malleihin (Cattin, Gelfand & Danes (1981).

Järjestysasteikoilla saa conjoint-korteissa parhaimman reliabiliteetin (Green & Srinivasan 1978). Cattin ja Wittinkin (1982) tutkimuksessa tutkijat valitsivat järjestysasteikon seuraavista syistä: helppokäyttöisyys, helppo johdettavuus ja halu viedä arviointitehtävä lähelle kuluttajan käyttäytymistä. Luokitteluasteikkoja suosivat muutamat tutkijat, koska heidän mukaansa ne eivät vie aikaa haastateltavalta ja luokitteluasteikot ovat haastateltavalle mukavia sekä analysointi helppoa. (Cattin & Wittink 1982.) Käytettäessä järjestysasteikkoa, tutkijan pitäisi huomioida, että attribuuttitasojen

määrä saattaa systemaattisesti vaikuttaa tuloksiin. Hienosäätö on tarpeen, ennen kuin attribuutteja vertaillaan keskenään tasojen kanssa (Wittink ym. 1982). Conjoint-analyyseissä käytetyistä matemaattisista malleista on enemmän lisensiaatintyössä ”Gap Analysis in Pubs Between Customers and Workers” (Heinonen 1998).

5.2.5. Reliabiliteetti ja validiteetti conjoint-menetelmässä

Drenthin (1980) mukaan termi reliabiliteetti kattaa laajan alueen erilaisia, ei systemaattisia virheitä, joilla muuttujia mitataan, tai mitataan kahden tai useamman muuttujan yhteyttä toisiinsa. Validiteetti tarkastelee sitä, tutkiiko esitelty muuttuja kyseistä aihetta. (De Bont 1992). Conjoint-analyysin suosio perustuu ainakin jossain määrin sen hyvään reliabiliteettiin ja validiteettiin verrattuna yksinkertaisempiin ja halvempiin tekniikoihin, kuten esimerkiksi itse kerättyjen attribuuttien painoihin (Leigh ym. 1984, 456). Kuitenkin Leigh, Mackay ja Summers (1984) raportoivat tutkimuksensa tuloksista, joissa verrattiin testattujen ja uudelleen testattujen reliabiliteettia sekä validiteettia useilla eri tekniikoilla, vertaamalla itsearvioituihin painotuksiin dikotomisilla attribuutteilla. Löydöksistä ei pystytty osoittamaan suurempaa reliabiliteettia ja validiteettia conjoint-analyysien kohdalla (Leigh ym. 1984).

Hagerty (1985, 170) osoitti, että pienimmän neliösumman menetelmä antaa todellisimman mallin vastauksista. Wittink ja Cattin (1982) näyttivät, että pienimmän neliösumman conjoint-mallissa on erittäin hyvä validiteetti. Hagerty (1985, 180) osoitti että tyypillinen R^2 conjoint arvo on noin 0,85. Lähes jokainen conjoint-tutkimus tarkastelee aineiston heterogeenisuutta ja käyttää jollakin tasolla regressiomalleja osahyötyjä arvioidessaan. (Hagerty 1985, 182.) Aiheesta on enemmän lisensiaatin tutkimuksessani (Heinonen 1998; www.Metodix.com).

Conjoint-analyysiä tekniikkana ei ole rajusti kritisoitu mutta käyttäjät ovat huomauttaneet sopivien attribuuttien löytämisestä ja siihen panostamisesta (Metsämuuronen 2001, 21). Conjoint-analyysin idea on siinä, että vastaaja joutuu mahdollisimman todelliseen valintatilanteeseen. Matemaattiselta kannalta tekniikan tärkeimpinä etuina on pidetty sitä, että se vaatii syöttötietoina vain järjestyksen eli ordinaalisasteikollista tietoa. Tuloksista saadaan jo intervalliasteikolla tulkittavaa tietoa (Anttila ym. 1980, 393–399). Kun pyritään selittämään kuluttajan preferenssejä, voidaan selittävinä muuttujina käyttää monenlaista kvantitatiivista ja kvalitatiivista tietoa (Metsämuuronen 2001, 61).

Lähes kaikissa conjoint sovelluksissa käytetään ortogonaalisia asetelmia kokonaisprofiilimalleihin (Green & Srinivasan 1978; Green ym. 1988, 392). Ortogonaalinen asetelma on järjestelmä, johon saadaan mukaan kaikki mahdolliset attribuuttien yhdistelmät, sekä arvioidaan myös osahyödyt päävaikutuksista. Vaikutus toiseen, eli yhden osahyödyn tason ominaisuuden vaikutus toiseen ominaisuuteen pitäisi olla mahdollisimman pieni. Ortogonaalisessa asetelmassa jokaisella tasolla yhden ominaisuuden vaikutus näkyy ainakin jollain tavoin, mutta on kuitenkin riippumaton päävaikutukselle (SPSS 1995). Ortogonaalisuudella vähennetään kysymyskorttien määrää. Jaetulla faktorimallilla (fractional factorial design) vähennetään vastaajien uupumusta. Kaikki sellaiset tutkimusasetelmat, joilla voi vähentää vastaajien työtä, kiinnostavat tutkijoita, koska useiden profiilien esittäminen lisää monimuuttujien määrää sekä attribuuttien ja tasojen määriä (Reibstein ym. 1988). Ortogonaalisilla asetelmilla conjoint-korttien määrä vähenee ja vastaajien keskittymiskyky ja vastausten luotettavuus on parempi, verrattuna siihen, että heille esitetään kaikki vastausvaihtoehdot.

Ortogonaalinen erottelu, jolla rajoitetaan attribuuttien vaikutuksia ja yhteyksiä toisiinsa, voidaan ratkaista ortogonaalisten muuttujien taulukon avulla. Ortogonaalisessa erottelussa attribuuttien keskinäisten yhteyksien ja vaikutuksien rajoittaminen perustuu ortogonaalisten polynomien termien riippumattomuuteen toisesta saman polynomien termistä. Regressiokerroin voidaan ratkaista tietokoneella muista erillään, jolloin jokaista muuttujaa voi tarkastella yksittäin (Green & Rao 1971; Green ym. 1978). Tässä tutkimuksessa käytetty conjoint-ohjelma (SPSS 1995) tukeutuu ortogonaalisiin malleihin.

5.2.6. Yhteenvedo conjoint-analyysistä

Conjoint-analyysi tarkoittaa joko dekomposiittimallilla laskettuja osahyötyjä, yksittäisarvioinneista laskettuja hyötyjä tai diskreettien vaihtoehtojen hyötyarvoja, monivalintavaihtoehtokyselykorteista. Conjoint-analyysi on yleistermi tekniikoille joilla avataan päätöstilanteissa yhteen nivoutuneita dekompositiomalleja. Mitattomassa conjoint-analyysissä aineisto kerätään paremmuusjärjestyksellisellä asteikolla. Vastauksista lasketaan osahyötyarvot, regressioanalyysin beta-arvot, joilla saadaan vastaajien vastausten päävaikutusten kokonaishyötyarvot (Green & Wind 1973; Priem 1992). Mitta-asteikollisessa conjoint-analyysissä käytetään intervalliasteikollista aineistoa preferenssien tutkimiseen. Intervalliasteikollisesta aineistosta voidaan arvioida monilineaarista valintaa, sen päävaikutusta sekä yhteisvaikutusta. Monimuuttujaregression virhekertoimella voi ominaisuuksien yhteisvaikutuksia verrata keskenään (Priem 1992).

Conjoint-tehtävät ovat moniattribuuttiongelmia. Analyysissä identifioidaan attribuuttien yhteydet toisiinsa ja niiden tasot vastaajien preferenssijärjestyksistä. Opinnäytetöiden ominaisuuksien erojen mittaamisessa voidaan ajatella, että meillä on tuote, jonka nimi on opinnäyte. Opinnäyte muodostuu erilaisista ominaisuuksista, attribuuteista. Vaihtoehtoisissa opinnäytetöissä näiden attribuuttien tasot ovat erilaisia. Teknisesti ajatellen asiantuntijat siis arvottavat erilaisia enemmän tai vähemmän todennäköisiä opinnäytetöitä, joissa yhtä aikaa esitellään opinnäytetöiden attribuuttien tasojen kombinaatioita. Asiantuntijoina tässä tutkimuksessa ovat opinnäytetöiden ohjaajat eli yliopistossa professorit ja muut jatkotutkimuksen suorittaneet opettajat ja tutkijat sekä ammattikorkeakouluissa opettajat ja yliopettajat.

5.3 Aineiston keruu

Tässä alaluvussa kerrotaan miten aineisto tähän tutkimukseen kerättiin. Ensin kerättiin aineisto sisällönanalyysiin. Seuraavaksi saadut attribuutit käsiteltiin korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä ja erottuneet attribuutit sijoitettiin conjoint-kortteihin. Conjoint-korttien keruu ja attribuuttien valinnan luotettavuus esitellään viimeiseksi.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ohjaajien käsityksiä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä Suomessa sekä mitä mahdollisia eroja niissä on toisiinsa. Tehtävä rajattiin opinnäytetöiden ohjaajina toimineiden ammattilaisten antamiin vastauksiin ja vastauksina pyydettyihin ominaisuuksiin. Näitä annettuja ominaisuuksia eli attribuutteja verrattiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kesken.

Tutkimustehtävässä haettiin ensin sopivat attribuutit conjoint-kortteja varten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajilta (Liite 11). Saadut vastaukset luokiteltiin ja niiden pohjalta tehtiin kysymyslomakkeet, eli conjoint-kortit (Liite 9). Conjoint-kortit lähetettiin alkuperäisille vastaajille sekä hiukan tätä ryhmää laajemmalle ohjaajajoukolle arvioitaviksi. Tutkimuksessa haettiin conjoint-korteilla ominaisuuseroja, eli attribuuttieroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä.

Attribuuttien analysointimenetelmää voidaan kutsua sisällön analyysiksi, sillä sisällön analyysin avulla tutkitaan kielellistä aineistoa, jossa erilaisten sisällöllisten luokittelujen avulla analysoidaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja rakenteita. Sisällön analyysi voidaan toteuttaa määrällisen tai laadullisen tutkimusotteen mukaisesti. Tutkimusongelma ja teoreettinen viitekehys on lähtökohdana sisältöluokkien valinnalle ja määrittelylle. Sisältöluokat voidaan rakentaa myös tutkittavan aineiston pohjalta tai ne voidaan muodostaa ulkopuolista käsitejärjestelmää, viitekehystä tai teoriaa käyttäen. (Seitamaa-Hakkarainen 2002.) Kvantifiointavassa sisällön analyysissä selkeillä analyysisäännöillä varmistetaan luokituksen reliabilisuus. Aineisto analysoidaan koodaamalla aineisto muuttujaluokkiin, jotka luodaan ennen aineiston analyysiä eikä niitä enää analyysivaiheessa muuteta. Luokitteluluokat rakennetaan toisensa poissulkeviksi. Hyvin tiukasti strukturoitu luokittelusysteemi muistuttaa monivalintaista kyselylomaketta. (Seitamaa-Hakkarainen, 2003.) Tässä tutkimuksessa conjoint-kortteihin tarvittavat attribuutit koodattiin edellä esitetystä vastaajien lomakkeista, jotka kerättiin ensimmäisen aineiston keruukierroksella.

5.3.1 Aineiston keruu sisällönanalyysiin

Vastauslomakkeet numeroitiin juoksevasti, jotta vastaajan lomake voitiin tarvittaessa henkilöidä. Samalla tiedettiin kenelle lähettää muistutuskortti, joka lähetettiin kerran. Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa, ensimmäisellä kierroksella haettiin avoimilla kysymyksillä mielipiteitä opinnäytetöiden eroista. Samalla haettiin attribuutteja seuraavan kierroksen conjoint-analyysiä varten (Liite 11). Toisella kierroksella haettiin vastaukset conjoint-kortteihin (Liite 9).

Ensimmäisen kyselykierroksen kysymyslomakkeessa oli yhteensä kuusi kysymystä (Liite 11). Ensimmäinen kysymys oli ”Kuvaile yhdellä sanalla – yhdellä ominaisuudella – ammattikorkeakouluissa tehtävää opinnäytetyötä.” Toinen kysymys oli ”Kuvaile yhdellä sanalla – yhdellä ominaisuudella – yliopistoissa tehtävää opinnäytetyötä.” Kolmas kysymys oli ”Mikä on mielestäsi suurin ero yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tehtävän opinnäytetyön välillä.” Neljännessä kysymyksessä haettiin vastaajien jakautumista yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Viides kysymys oli vaihtoehtoinen ”Vastaa opinnäytetyön ohjauksesta”, ”Avustan opinnäytetyön ohjauksessa” ja ”En ole mukana opinnäytetyön ohjauksessa”. Kuudentena kysyttiin, kuinka monta vuotta vastaaja oli ohjannut opinnäytetöitä.

Kolmella ensimmäisellä kysymyksellä haettiin yhtä sanaa ja tarkennettuna yhtä ominaisuutta, joka kuvailisi opinnäytetyötä. Näillä ominaisuuksilla, tai attribuuteilla ja attribuuttitasoilla, kuten niitä kutsutaan conjoint-analyysissä, haettiin vastaajien käsitystä tai näkemyseroa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden välillä. Tällä survey-tyyppisellä aloituksella kartoitettiin alkutilanne, sekä toisen kierroksen conjoint-analyysiin tarvittavat attribuutit.

Ensimmäinen kyselykierron ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa tehtiin keväällä 2000. Kyselylomakkeet (Liite 11) palautuivat maalisi- ja huhtikuun aikana, suurin osa maaliskuun 15. päivän lähellä. Kaiken kaikkiaan kysymyslomakkeita lähetettiin 128 kappaletta. Kaikki kysymyslomakkeet postitettiin yliopiston tai ammattikorkeakoulun viralliseen osoitteeseen ja jokaisessa kysymyslomakkeessa oli postimerkillä varustettu palautuskuori mukana.

Taulukko 8. Yliopistoihin lähetetyt kysymyslomakkeet

Helsingin yliopisto	4	Jyväskylän yliopisto	4
Lapin yliopisto	7	Oulun yliopisto	4
Svenska Handelshögskolan	2	Teknillinen korkeakoulu	7
Tampereen teknillinen korkeakoulu	2	Joensuun yliopisto	4
Helsingin kauppakorkeakoulu	2	Kuopion yliopisto	4
Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu	4	Sibelius Akatemia	4
Taideteollinen korkeakoulu	5	Tampereen yliopisto	5
Turun kauppakorkeakoulu	4	Turun yliopisto	4
Åbo Akademi	2	Kuvataideakatemia	1
Vaasan yliopisto	1	Teatterikorkeakoulu	1

Yliopistoihin lähetettiin yhteensä 71 kysymyslomaketta (Taulukko 8). Vastaajat edustivat tieteinä farmasiaa (1), humanistista (9), käyttäytymistiedettä (10), lääketiedettä (3), maatalousmetsätiedettä (2), matemaattis-luonnontiedettä (2), oikeustiedettä (1), valtiotiedettä (8), tekniikkaa (9), musiikkitiedettä (2), taloustiedettä (11) ja taidetta (1). Vastaajista 12 tiedekuntatausta oli tuntematon. Tiedekunnista kaikki muut, paitsi teologinen ja biotieteellinen olivat edustettuina. Kysymyslomakkeiden vastaanottajat valittiin siten, että jokaiseen yliopistoon soitettiin edeltä käsin ja tiedusteltiin mahdollisuutta olla mukana tutkimuksessa. Professoreiden valinta tutkimukseen perustui siihen olettamukseen, että jokainen professori vastaa oman tieteenalansa korkeinta tietämystä ja samalla vastaa tiedekuntansa opinnäytetöiden tasosta. Perustuen siihen, että ”ohjaajat ovat useimmilla tieteenaloilla pääosin professorikuntaa” (Hakala 1996, 76).

Ennako-oletus ei aivan pitänyt paikkaansa, sillä esimerkiksi yksi professori lähetti kohteliaan tiedon, että ei vastaa opinnäytetöistä tiedekunnassaan palauttaen tyhjän kysymyslomakkeen. Yhteensä kysymyslomakkeita palautui yliopistoista 23 kappaletta huhtikuun viimeiseen päivään mennessä.

Ammattikorkeakouluista Pohjois-Savon ammattikorkeakouluun lähetettiin kolme, Espoon-Vantaan teknilliseen, Haaga Instituutin, Kajaanin, Pohjois-Karjalan, Helsingin liiketalouden, Mikkelin, Turun, Kymenlaakson, Keski-Pohjanmaan, Seinäjoen, Jyväskylän, Satakunnan, Rovaniemen, Hämeen, Oulun seudun, Tampereen, Kemi-Tornion, Etelä-Karjalan ja Vaasan ammattikorkeakouluihin kaksi kysymyslomaketta kuhunkin. Yrkeshögskolan Sydvästiin, Svenska yrkeshögskolaniin ja Arcada-Nylands svenska yrkeshögskolaniin lähetettiin kaksi kysymyslomaketta sekä Lahden ammattikorkeakouluun yksi kysymyslomake. Vuoden 2000 alussa vielä väliaikaisina ammattikorkeakouluina toimiville ammattikorkeakouluille lähetettiin kysymyslomakkeet seuraavasti: va. Diakonia-ammattikorkeakoululle ja Itä-Uudenmaan va. ammattikorkeakoululle kaksi, Helsingin, Varsinais-suomen, Espoon-Vantaan, Pirkanmaan ja Humanistiselle va. ammattikorkeakoululle yksi kysymyslomake. Kysymyslomakkeet lähetettiin pääsääntöisesti ammattikorkeakoulujen ja va. ammattikorkeakoulujen rehtoreille. Mukaan pyydettiin myös kehitysjohtajia tai opinnäytetöistä vastaavia henkilöitä. Jokaisesta yksiköstä tiedusteltiin ennakkoon puhelimitse mahdollisuutta olla mukana tutkimuksessa. Kysymyslomakkeita lähetettiin ammattikorkeakouluille ja va. ammattikorkeakou-

luille yhteensä 57. Jokaisessa kuoressa oli mukana myös kirje, jossa pyydettiin antamaan kysymyslomake sellaisille henkilöille, jotka ohjasivat opinnäytetöitä kyseisessä ammattikorkeakoulussa. Kyselylomakkeissa pyydettiin vastaajaa antamaan myös henkilötietonsa, jotta varmistuttiin siitä, kenelle lomake oli mennyt. Ammattikorkeakouluista ja va. ammattikorkeakouluista kysymyslomakkeita palautui takaisin 64 huhtikuun loppuun mennessä.

Yhteensä ammattikorkeakouluista, va. ammattikorkeakouluista ja yliopistoista palautui 87 kysymyslomaketta (Taulukko 9). Vastaajakato oli 32 % (128:stä kysymyslomakkeesta 41 jäi palautumatta). Aineistoa käsiteltäessä, ammattikorkeakouluista ja va. ammattikorkeakouluista käytettiin yhteistä nimitystä ammattikorkeakoulu ja yliopistoista sekä tiedekorkeakouluista käytettiin yhteistä nimitystä yliopisto.

Taulukko 9. Attribuuttien kerääminen kyselylomakkeella

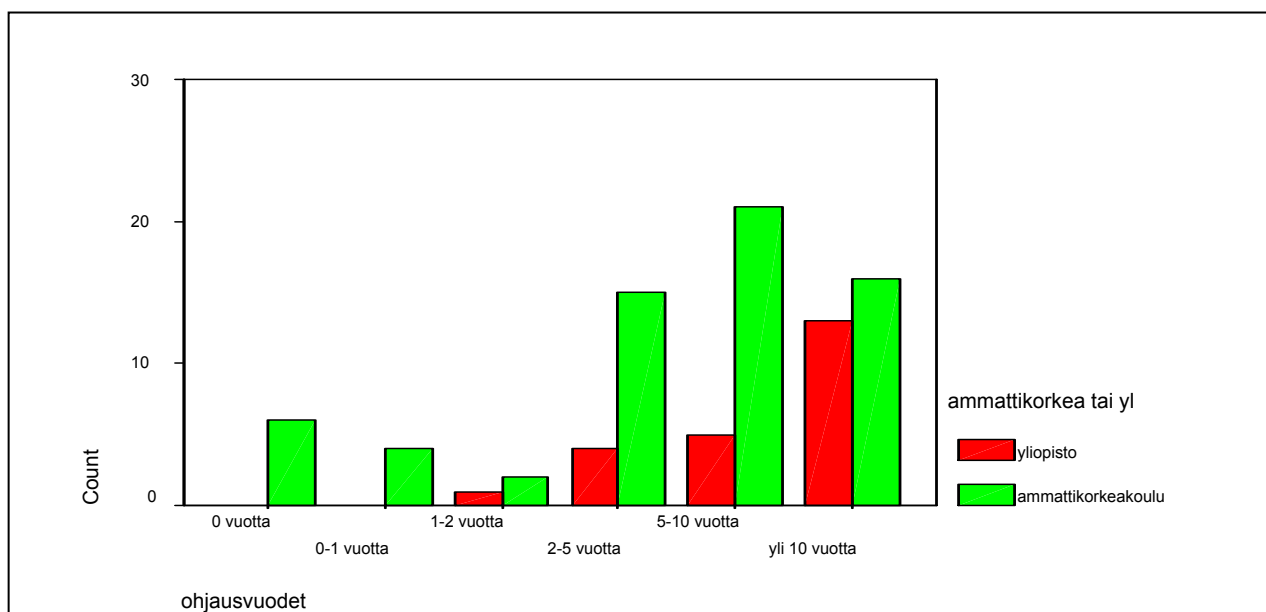
	Lähetettyjä kysymyskuoria	Palautuneita kysymyslomakkeita
Yliopistot	71	23
Ammattikorkeakoulut	57	64
Yhteensä	128	87

Muutamasta ammattikorkeakoulusta tuli samassa vastauskuoressa enemmän kuin yhden opinnäytetyön ohjaajan kysymyslomake täytettynä takaisin, mikä näkyy lähetettyjen kysymyskuorien (57) ja palautettujen kysymyslomakkeiden (64) erona ammattikorkeakoulujen kohdalla (Taulukko 9.) Palautettujen kysymyslomakkeiden määrä ei aivan vastaa tiede- ja ammattikorkeakoulujen suhdetta Suomessa, sillä yliopistoja on 22 ja ammattikorkeakouluja 30. Suhde on 42 % / 58 % (22/52 vs. 30/52). Palautuneiden lomakkeiden suhde oli 26 % / 74 % (23/87 vs 64/87), eli ammattikorkeakouluista lähetettiin enemmän takaisin täytettyjä kysymyslomakkeita kuin yliopistoista (Taulukko 9). Yliopistoihin lähetettiin kuitenkin enemmän kysymyslomakkeita kuin ammattikorkeakouluihin, suhteessa 55 % / 45 % (71/128 vs 57/128). Tämä johtui ennako-oletuksesta, että yliopistoissa ei tunneta ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, jolloin ammattikorkeakouluihin liittyviin kysymyksiin ei pystytäkään vastaamaan. Toisaalta taas ammattikorkeakouluissa toimivilla opinnäytetyöohjaajilla on kaikilla akateeminen loppututkiminto, eli he tuntevat oman opinnäytetyönsä kautta yliopiston opinnäytetöitä sekä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, joita ohjaavat. Ennako-odotuksen mukaisesti yliopistoista olisi palautunut vähemmän täytettyjä kysymyslomakkeita. Oletus osoittautui oikeaksi (Taulukko 9). Ammattikorkeakoulujen päätoimisia opettajia oli vuonna 2001 yhteensä 5597 ja professoreita 2175, eli päätoimisia ammattikorkeakouluopettajia oli 2,6 kertaisesti professoreihin nähden, palautuneita kysymyslomakkeita tuli 2,8 kertaisesti ammattikorkeakouluista enemmän kuin yliopistoista. Kysymyslomakkeiden määrä vastaa aika lähelle samaa suhdetta, joka on ammattikorkeakoulujen päätoimisten opettajien ja yliopistojen professoreiden välillä; siis henkilöitä jotka oletuksen mukaan ohjaavat korkeakoulujen opinnäytetöitä. Ammattikorkeakouluihin lähetettyihin kirjekuoriin liitettiin mukaan muutama ylimääräinen kysymyslomake, sillä vaikka ennakkoon tiedusteltiin, ketkä ohjaavat opinnäytetöitä, eri ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön ohjaajakäytänteet vaihtelivat. Toisissa ammattikorkeakouluissa ohjaajina toimi esimerkiksi opettajia, yliopettajia, tutkimuspäällikkö, vararehtori tai vastaava henkilö, mutta pääsääntöisesti kuitenkin opettajat ja yliopettajat eli päätoimiset opettajat.

5.3.2 Vastaajaryhmien erot

Ensimmäisen kysymyslomakkeen (Liite 11) vastausten taustamuuttujat analysoitiin ristiintaulukoinnilla. Kaikista 87 vastaajasta 40 oli naisia ja 47 miehiä. Yliopistolta vastaajista oli 2 naista ja 21 miestä. Ammattikorkeakoulun vastaajista 38 oli naisia ja 26 miehiä. Vastaajista oli $\frac{1}{4}$ osa oli yliopistoilta ja $\frac{3}{4}$ osa ammattikorkeakouluista.

Yliopistolla opinnäytetöiden ohjaajista suurin osa oli toiminut tehtävässä yli 10 vuotta, ammattikorkeakoulun ohjaajista valtaosalla oli alle 10 vuoden kokemus opinnäytetöiden ohjaamisesta (Kuvio 21).



Kuvio 21. Vastaajien ohjausvuodet opinnäytetöiden ohjaajana yliopistolla tai ammattikorkeakoulussa

Opinnäytetöiden ohjaukseen liittyvä kysymys oli kolmijakoinen. Kolme vaihtoehtoista vastausta olivat; vastaako ohjauksesta, avustaako ohjauksessa tai ei ole mukana ohjauksessa. Kysymyksellä haluttiin varmistaa se, miten hyvin vastaajat olivat mukana opinnäytetöiden ohjauksessa. Mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei vastaaja olisi pystynyt vastaamaan jatkossa esitettyihin kysymyksiin. Ristiintaulukoimalla yliopistojen, ja ammattikorkeakoulujen vastauksia, prosentuaalinen jakauma näytti siltä, että yliopistojen vastaajista 78 % (18/23) vastasi opinnäytetöiden ohjauksesta, kaksi avusti ohjauksessa ja kolme vastaajaa eivät olleet mukana opinnäytetöiden ohjauksessa. Ammattikorkeakoulujen vastaajista 67 % (43/64) vastasi opinnäytetöiden ohjauksesta, kahdeksan avusti ohjauksessa ja 13 ei ollut mukana opinnäytetöiden ohjauksessa.

5.3.3 Conjoint-korttien keruu

Sisällönanalyyseissä koodatut attribuutit käsiteltiin korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä. Erottuneet attribuutit sijoitettiin conjoint-kortteihin. Conjoint-kortit palautuskuorineen lähetettiin ensimmäisen kerran kevään 2001 lopussa ja pyydettiin palauttamaan 15.5.2001 mennessä. Palautuspyynnöstä muistuttava postikortti lähetettiin kesäkuussa 2001 ja toinen conjoint-korttinippu lähetettiin kaikille niille, joilta vastausta ei ollut vielä tullut. Viimeinen palautuspäivä oli 30.10.2001, jonka jälkeen kaikki palautetut conjoint-kortit analysoitiin SPSS 6.1.3. Categories-ohjelmalla. Aineiston käsittelyyn tarvittavat syntaksit rakennettiin ohjelmiston sisään. Kaiken kaikkiaan 22 suomalaisesta yliopistoista palautui 35 conjoint-korttinippua (Taulukko 10) ja 30 suomalaisesta ammattikorkeakoulusta palautui 45 conjoint-korttinippua. Neljä korttinippua hylättiin joko vajaiden vastausten tai väärin täyttämisen takia.

Taulukko 10. Palautetut conjoint-kortit

	Lähetettyjä conjoint-korttinippuja	Palautuneita conjoint-korttinippuja
Yliopistot	36	35
Ammattikorkeakoulut	64	49
Yhteensä	100	84

Ammatti- ja tiedekorkeakoulujen suhde Suomessa on 30/22 (1,36) ja palautettujen conjoint-korttien suhde 49/35 (1,40), eli tiede- ja ammattikorkeakouluista palautuneiden conjoint-korttien suhde vastaa aika lähelle tiede- ja ammattikorkeakoulujen jakaumaa Suomessa.

5.3.4 Conjoint-korttien attribuuttien valintaan kerätyn aineiston luotettavuus

Validiteetti kuvaa missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä mitä pitikin mitata. Kysely- ja haastattelututkimuksissa siihen vaikuttaa ensisijaisesti, miten onnistuneita kysymykset ovat eli voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. Validius liittyy aina sovellusalueen teoriaan ja sen käsitteisiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Ulkoisesti validissa tutkimuksessa myös muut tutkijat tulkitsevat kyseiset tutkimustulokset samalla tavoin. (Heikkilä 2001, 186.) Validiteetti määritellään myös kyvyksi antaa pätevää tietoa siitä, mitä halutaan mitata (Eskola 1981, 85; Nikkanen 1986, 84–87; Valkonen 1981, 67; Vesterinen 2001, 87). Siis sama asia hiukan eri tavalla ilmaistuna.

Vaikka käsitteet onnistuttaisiin selkeästi rajaamaan, on varsinkin abstraktien käsitteiden kuvaamiseen löydettävä rajallinen määrä kysymyksiä, jotka kattavat koko käsitteen. Joskus on vaikea sanoa, onko tässä täysin onnistuttu. Selkeissäkin asioissa voi esiintyä systemaattista virhettä. Systemaattinen virhe on satunnaisvirhettä paljon vaarallisempi. Sen vaikutus ei vähene otoskoon kasvassa ja sen suuruutta on vaikea arvioida. Kato aiheuttaa usein tuloksiin vääristymää, joka voi olla systemaattista. Kadon osuus sekä se, millaisiin ryhmiin se kohdistuu, on aina selvitettävä. Systemaattinen virhe syntyy jostakin aineiston keräämiseen liittyvästä tekijästä, joka pyrkii vaikuttamaan koko aineistoon samanaikaisesti. Mahdollinen virhelähde survey-tutkimuksissa on valehteleminen. Useimmiten valehtelu tai muistivirheet aiheuttavat satunnaisvirheitä ja alentavat näin reliabiliteettia,

mutta valehtelu voi olla myös systemaattista asioiden kaunistelua tai vähättelemistä. Jos mittatuloksessa on systemaattista virhettä, alenevat yleensä sekä reliabiliteetti että validiteetti. (Heikkilä 2001, 186–187.) Validiteettia on Pekka Kososen (2002) mukaan totuttu pitämään psykometrisenä, mittauksen laatuun rajoittuvana käsitteenä. Uusin keskustelu määrittelee validiteetin laajemmin: missä määrin menetelmä tai mittaustapa antaa kulloinkin käyttökelpoista ja mielekästä tietoa päätöksentekoa varten (Mabon 2002, 147–150; Messick 1994; Nummenmaa ym. 1996, 203–209). Näin palataan käsitteen juurille. Taustalla on latinan verbi valea; olla vahva, olla kunnossa. Validi tarkoittaa kunnossa olevaa tai tosiasioihin perusteltavaa, asiallisesti pätevää. (Kosonen 2002, 28.)

Mittauksen reliabiliteetti määritellään kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Jos mitaustulokset ovat samat, niin mittaus on reliabeli. Tutkimuksen ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toteutettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. Alhainen reliabiliteetti alentaa myös mittarin validiteettia, mutta reliabiliteetti on riippumaton validiudesta. (Heikkilä 2001, 187.) Luotettavuutta arvioitaessa voidaan kiinnittää huomiota Mäkelän (1998, 47) mukaan myös aineiston riittävyteen, merkittävyyteen ja kattavuuteen sekä analyysin toistettavuuteen ja arvioitavuuteen. Puutteellinen reliabiliteetti johtuu yleensä satunnaisvirheistä. Otanta sekä erilaiset mittaus- ja käsittelyvirheet aiheuttavat satunnaisvirheitä. Tulosten tarkkuus riippuu tiettyyn rajaan saakka otoksen koosta. Mitä pienempi otos on, sitä sattumanvaraisempia tuloksia saadaan, esimerkiksi epätarkkaa tietoa todellisesta keskiarvosta. Keskiarvon luottamusväli siis kasvaa otoskoon pienenytessä ja samansuuntaisesti otoskoko vaikuttaa myös suhteellisten osuuksien luottamusväleihin.

Tässä tutkimuksessa oli kaksi otantaa. Ensimmäisen perusjoukon otos sisälsi pitkälti samoja henkilöitä kuin oli toisessa otoksessa. Ensimmäisellä kierroksella, jolloin vastaajilta pyydettiin opinnäytetöitä kuvaavia ja erottelevia attribuutteja, kysymyslomakkeita palautui lähelle ammattikorkeakoulujen päätoimisten opettajien ja yliopistojen professoreiden suhdetta. Siis määrinä sitä suhdetta, jotka korkeakouluissa ohjaavat opinnäytetöitä. Toisen kierroksen, eli conjoint-korttien palautusmäärät vastasivat ositetussa otannassa aika lähelle tiede- ja ammattikorkeakoulujen määrän suhdetta. Siis suhdetta, joka kuvaa suomalaisten ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen määrällistä eroa. Näillä kahdella, hiukan toisistaan eroavalla ositetulla otannalla tasapainotettiin kysymyslomakkeiden määrällistä suhdetta, jotta vastaukset olisivat verrannollisia keskenään.

Reliabiliteettia voidaan tarkastella mittauksen jälkeen. Reliabiliteetti määritellään käytännössä kahden riippumattoman mittauksen korrelaatioksi. Mitataan samaa asiaa kahdella tai useammalla kysymyksellä – käytetään kontrollikysymystä – ja lasketaan niiden välinen korrelaatiokerroin. Korrelaatio on luotettavassa mittauksessa lähellä ykköstä. Käytettäessä summa- tai keskiarvomuuttujaa, joka koostuu useasta samaa asiaa mittaavasta osiomuuttujasta – esimerkiksi useammasta eri väitteestä – voi korrelaatioita tutkia korrelaatiokertoimien avulla. Jätetään pois osio, joka korreloi huonosti yhdistettyyn muuttujaan. (Heikkilä 2001, 187.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin conjoint-osassa Hagertyn (1985) esittelemää Pearsonin korrelaatiokerrointarkastelua ja tarkennettua korrelaatiokertoimen determinatiokerrointa, eli selitystasetta R^2 . Attribuuttien keräyskierrokselta conjoint-kortteihin valitut attribuutit ja niiden sopivuus kertautuvat viimeistään conjoint-analyysissä, joka tulee näkyviin determinatiokertoimessa.

Conjoint-analyysi on Lucen ja Tukeyn (Luce & Tukey 1964) mukaan psykometrinen menetelmä ja Kososeen (2002) viitaten conjoint-tutkimuksessa voitaisiin silloin rajoittaa mittauksen laadun tarkasteluun, tarkasteltaessa tulosten validiteettia. Heikkilän (2001) esittämä vastaajakato oli odotettavissa, sillä joillekin vastaajille ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt eivät olleet tuttuja. Vastaajat kuitenkin ilmoittivat sen viimeistään conjoint-kortteihin vastatessaan tai jättivät vastaamatta. Heikkilän mainitsemasta vastausten vähättelystä tai vääristämisestä ei voi välttyä, vaikkakaan kysymykset eivät olleet tässä tutkimuksessa siinä muodossa, että vääristämiseen tai vähättelyyn olisi vastaajilla ollut tarvetta. Conjoint-korteissa vastauksia on vaikea muunnella, se onnistuu ainoastaan attribuuttien valintakierroksella. Toisaalta vähättelystä olisi ollut hyötyä tässä tutkimuksessa, jos sitä olisi esiintynyt, sillä ensimmäisen aineistonkeruun tarkoituksena oli hakea attribuutteja, jotka mahdollisimman hyvin erottelisivat kahden eri korkeakoulutyypin opinnäytetyön ominaisuuksia toisistaan.

Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti oli hyvä, sillä korrelaatio oli 0,984 (Pearsonin R) merkitsevyystasolla 0,001 ja Kendallin tau 0,871 merkitsevyystasolla 0,001 ammattikorkeakoulujen conjoint-analyysissä. Yliopistojen conjoint-analyysissä (Liite 12) Pearsonin R oli 0,884 (merkitsevyystasolla 0,001) ja Kendallin tau 0,691 (merkitsevyystasolla 0,001). Hagerty (1985, 180) osoitti että conjoint-analyysissä on hyvä reliabiliteetti, sillä tyypillinen R^2 arvo on 0,85. Ammattikorkeakoulujen conjoint-analyysissä se oli 0,968 ja yliopistojen conjoint-analyysissä 0,781. Kahdella varmistuskortilla (hold out cards) varmistettiin aineiston onnistuminen. Kyseisissä korteissa (hold out) oli ennako-oletuksena vastaajien melko todennäköisesti preferoimat vaihtoehdot attribuutteina ja oletus osoittautui oikeaksi, sillä kyseisten kahden kortin Kendallin tau oli 1,000 kummassakin aineistossa (Liite 12). Regressiomallia voidaan tarkastella selitystason R^2 avulla, jota kutsutaan myös determinaatikertoimeksi. Eri tieteenaloilla erilaisille aineistoille analysoidut regressiomallit voivat saada hyväksyttäviä, mutta toisistaan suuresti poikkeavia selitystasoteitoja. Esimerkiksi taloustieteissä aikasarjoja analysoidessa voidaan helposti päästä 90 % selitystasoteitoihin, kun taas kasvatustieteissä ja psykologiassa 20 %–30 %:n (0,20–0,30) selitystasoteitoja voivat olla tyydyttäviä. (Nummenmaa, Kontinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 314.)

Aineiston validiutta lisättiin sillä, että conjoint-korteissa käytetyt attribuutit kerättiin samoilta vastaajilta, joista suurin osa vastasi myös lopullisiin conjoint-kortteihin. Validiteettia parannettiin vielä siten, että conjoint-korttien lopussa, viimeisellä sivulla – siis ei ennen, jotta ennakkokäsitystä ennen conjoint-korttien täyttämistä ei pääsisi syntymään vastaajien mieleen – kysyttiin vastaajilta vielä jälkikäteen, miten he ymmärsivät conjoint-korteissa käytetyt attribuutit, eli selitystä kullekin käsitteelle. Näitä vastauksia verrattiin siihen, ymmärrettiinkö käytetyt attribuutit samalla tavalla kummassakin vastaajaryhmässä. Vastaukset olivat samoja kuin ensimmäisellä kierroksella (Liite 10). Ahosen (1995, 129, 153) mukaan aineiston kohdalla validiteetti merkitsee ensinnäkin aitoutta. Aitous edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Tämä varmistettiin edellä esitetyillä lisäkysymyksillä, jotta nähtäisiin ymmärsivätkö vastaajat attribuutit samalla tavalla, kuten tapahtui.

6 TULOKSET

Tässä kuudennessa pääluvussa esitellään tulokset. Tuloksia tarkastellaan yksityiskohtaisemmin pohdinnassa. Tulokset esitellään tutkimuksen etenemisjärjestyksessä (Kuvio 18), eli seuraa tutkimuksen kronologista järjestystä. Ensinnä esitellään sisällönanalyysin tulokset, eli korrespondenssi- ja erotteluanalyysijä varten koodatut attribuutit. Korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä haettiin mahdollisimman hyvin erottuvia attribuutteja, joita käytettiin päämenetelmässä eli conjoint-analyysissä. Conjoint-analyysin tulokset esitellään tämän luvun lopussa.

6.1 Sisällönanalyysin tulokset

Sisällönanalyysissä tarkasteltiin kolmea kysymystä. Ensimmäisessä pyydettiin yhtä kuvailevaa sanaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä, toisessa kysymyksessä pyydettiin yhtä ominaisuutta yliopistoissa tehtävistä opinnäytetöistä ja kolmannessa pyydettiin kertomaan suurin ero yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tehtävien opinnäytetöiden välillä. Vastaukset koodattiin jatkotarkastelua varten.

6.1.1 Sisällönanalyysin yhtäläiset vastaukset ammattikorkeakouluista ja yliopistoista

Poimimalla koodatuista vastauksista (Liite 10) ne vastaukset, joissa molemmilla – sekä yliopiston edustajilla että ammattikorkeakoulun edustajilla – on omat mielipiteet tai näkemykset, on seuraavassa otettu esiin käytännönläheisyys. Käytännönläheisyyden opinnäytetöiden eroina mainitsee kahdeksan ammattikorkeakoulun vastaajaa ja yksi yliopiston vastaaja. Teoreettisuuden erona mainitsee kaksi yliopiston ja neljä ammattikorkeakoulun vastaajaa. Käytännönläheisyyden ja teoreettisuuden vastakkaisina pareina mainitsee yksi henkilö yliopistolta ja seitsemän ammattikorkeakoulusta. Tieteellisyyden eroina mainitsee neljä henkilöä yliopistolta ja kolmelta ammattikorkeakoululta. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden näkyminen selvityksinä ja yliopiston opinnäytetöiden tieteellisinä tutkimuksina mainitsee yksi yliopiston ja yksi ammattikorkeakoulun edustaja. Tämän **tutkimuksen 1. pääongelma** oli, *millaisia käsityksiä opinnäytetyön ohjaajilla on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä*. Seuraavissa alaluvuissa saadaan esitettyyn ensimmäiseen pääongelmaan vastaus.

Molemmissa ryhmissä, siis ammattikorkeakoulun ja yliopiston edustajien vastauksissa, mainitaan ominaisuuksina käytännönläheisyys, teoreettisuus, tieteellisyys, selvitys ja tutkimus (Liite 10). Näillä ominaisuuksilla saataisiin conjoint-analyysissä todennäköisesti selkeitä eroja opinnäytetöiden välille tämän vastaajajoukon kesken, koska molemmat ryhmät tunnistavat ne (Taulukko 12). Näitä samoja ominaisuuksia vastaajia pyydettiin vielä uudelleen tarkentamaan conjoint-korttien lopussa (Liite 9).

6.1.2 Sisällönanalyysi ammattikorkeakouluista tulleissa vastauksissa mainituista eroavuuksista

Vastaajaryhmien vastauksista löytyi eroja. Tarkastellaan erikseen ammattikorkeakouluista tulleita mainintoja, joita ei mainita yliopistoilta tulleissa vastauksissa. Ammattikorkeakouluista tulleissa vastauksissa kolme mainitsee opinnäytetöiden hyödynnettävyyden, viisi opinnäytetyön laajuuden ja opintoviikkomäärän sekä kolme mainitsee eroina työelämälähtöisyyden. Kolme mainitsee ammatti-

korkeakoulujen opinnäytetöiden pohjautuvan soveltavaan ja yliopiston perustutkimukseen, neljä vertaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä käytännöllisiksi ja yliopiston opinnäytetöitä tieteelliseksi, kolme sanoo ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden keskittyvän työelämään ja yliopistojen opinnäytetöiden uuden luomiseen. Kolmessa ammattikorkeasta tulleessa vastauksessa opinnäytetöiden eroina mainitaan, että ammattikorkeakouluissa tehdään työelämälähtöisiä ja yliopistoissa tieteellisiä tutkielmia. Kaksi mainitsee ammattikorkeakouluissa tehtävien opinnäytetöiden olevan vaihtelevia ja yliopistoissa on näkyvissä tutkimusote. Kaksi vastaajaa sanoo eron olevan opinnäytetöiden näkökulmassa.

Näissä vastaajien mainitsemissa ominaisuuksissa – joita ei ollut yliopistoilta tulleissa vastauksissa – on viitattu hyödynnettävyyteen, laajuuteen, työelämälähtöisyyteen, soveltavuuteen, käytännöllisyyteen, vaihtelevuuteen ja näkökulmaan. Saattaa olla, että näitä ominaisuuksia ei ole pohdittu yliopistomaailmassa, tai ne eivät vain ole tuntuneet erilaistavilta ominaisuuksilta yliopiston vastaajien mielessä (Taulukko 11).

Yksittäisinä mainintoina, joille ei ollut vastaavuutta yliopistoista tulleissa vastauksissa, on mainittuna sellaisia erottavia ominaisuuksia, kuten ammattikorkeakouluissa sovelletaan jo tiedettyjä, yliopistoissa tieteellistä uutta. Yliopistossa kehitetään tieteenalaa, mutta ammattikorkeakouluissa kehitetään käytäntöä. Yksi vastaajista mainitsi erona sen, että ammattikorkeakouluissa opinnäytetöissä näkyy ajankohtaisuus, pyrkimystä konkretiaan. Yhdessä mainitaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden käytännöllisyys ja yliopistojen tieteellisyys. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöstä on yksi maininta syvänä mutta suppeana ja yliopiston laajana mutta pinnallisena. Yliopistoissa perustutkimusta, ammattikorkeakouluissa aihe yrityksistä mainitaan yhdessä vastauksessa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöstä mainitaan, että ne ovat täyttä ammattiasiaa, ongelmapohjaisia, ne ovat myös ongelmanasettelultaan rajatumpia ja soveltavaa tutkimusta joka on kiinteästi mukana työelämässä. Ammattikorkeakoulujen ja yliopiston opinnäytetöiden eroina mainitaan se, että ammattikorkeakoulu on tulosorientoitunut ja yliopisto tutkimusorientoitunut, myös se, että ammattikorkean opinnäytetyö on työelämälähtöinen ja yliopiston tieteellinen tutkielma. Opinnäytetöiden erona mainitaan kerran oppineisuuden laatu. Yliopistolla ja ammattikorkeakoululla mainittiin molempien olevan opinnäyte, mutta ammattikorkeakoulussa sen lisäksi työelämäyhteys (Liite 10).

6.1.3 Sisällönanalyysi yliopistoista tulleissa vastauksissa mainituista eroavuuksista

Yliopistoilta tulleissa vastauksissa oli yksittäisiä mainintoja, joilla ei ollut suoraa vastaavuutta ammattikorkeakouluilta tulleisiin vastauksiin. Yksi maininta oli, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden ero on pieni. Yksi maininta oli syventymisen taso ja yliopistossa on parempi pohjakoulutus. Yksi vastaus oli, että vastaajalla ei ole tuntumaa ammattikorkeakoulun opinnäytteisiin. Yhdessä yliopistolta tulleessa vastauksessa mainittiin, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on kiinteä työelämäyhteys. Yliopistoissa opinnäytetyöt ovat syvällisiä ja analyttisiä sekä laaja-alaisia. Yliopistojen opinnäytetöissä tulee esiin konteksti ja kontekstualisointi, niissä on selkeä ambitiotaso. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ja yliopistojen opinnäytetöissä erona on tieteellisyys ja ei-tieteellisyys. Samoin niiden eroina näkyy teoreettisuuden ja tieteellisyyden aste (Liite 10).

Yliopiston edustajien opinnäytetöiden erojen mainintoina oli samansuuntaisia määritelmiä kuin ammattikorkeakouluista tulleissakin, eli syventymisen taso, työelämäyhteys, syvällisyys, analytti-

syys tieteellisyys ja teoreettisuus (Taulukko 11). Ehkä yllättävin, varsinkin kun se on yliopiston edustajan vastauksesta, on maininta ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden vain pienestä erosta (Liite 10).

Taulukko 11. Vastaajien käsityksiä opinnäytetöistä sisällönanalyysissä (Liite 10 ja Taulukko 12)

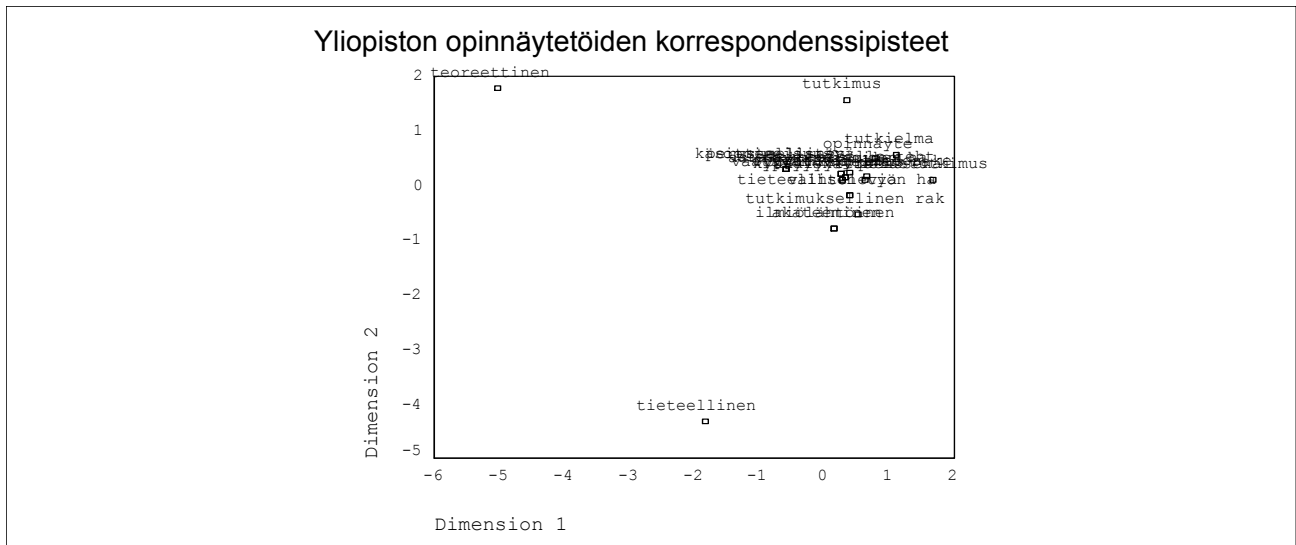
Ammattikorkeakoulu	Yhtäläiset	Yliopisto
hyödynnettävyys, suppea tutkielma, käytännöllisyys työelämälähtöisyys, kehittävä vaihtelevuus, näkökulma ammattialaan keskittyvä ongelmalähtöinen, ammatillähtöinen tulosorientoitunut, monialainen ajankohtainen, soveltava	Käytännönläheisyys Teoreettisuus Tieteellisyys Tutkimus Selvitys	syventymisen taso, teoreettisuus työelämäyhteys, perustutkimus syvällisyys, tutkimus analyttisyys, tutkiva tieteellisyys, laaja teoreettisuus, pinnallinen perustutkimus, uutta tuottava tieteenalaa kehittävä

6.2 Korrespondenssianalyysi opinnäytetöitä kuvaavista attribuuteista

Koodattu aineisto (Liite 10) käsiteltiin korrespondenssianalyysillä. Korrespondenssianalyysiin valittiin kaksi muuttujaryhmää, eli ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt ja niiden muuttujat vertailtaviksi. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyössä oli 20 muuttujaa, yliopistojen opinnäytetyössä 23 muuttujaa.

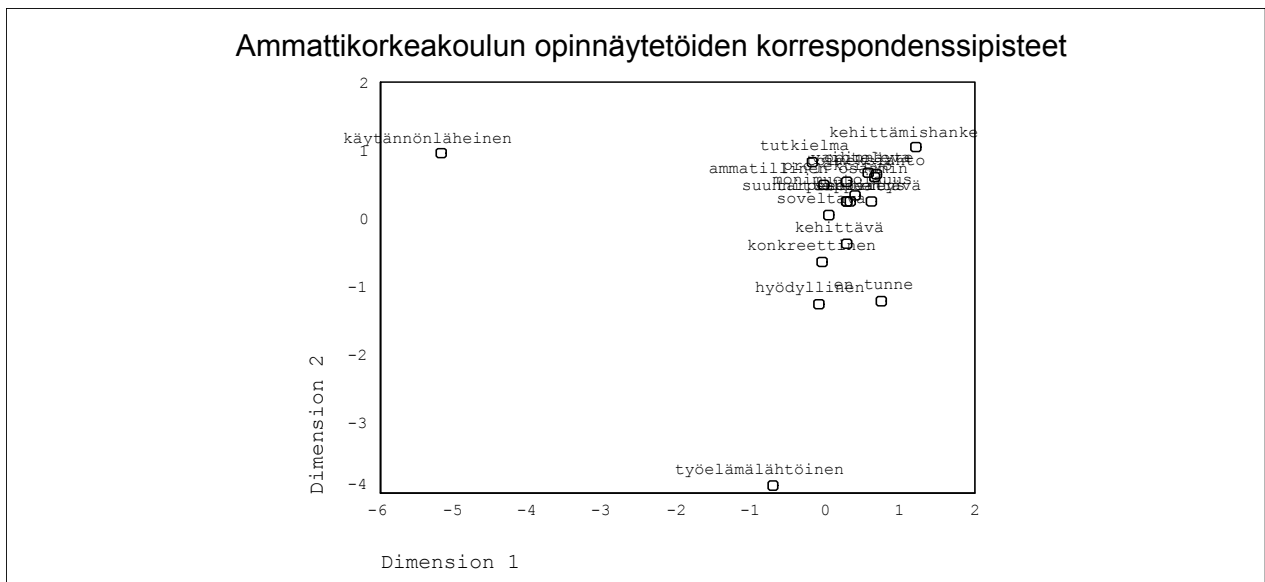
Korrespondenssianalyysia käytetään visuaalisessa esittämisessä. Analyysin tuloksena on n-ulotteinen, useimmiten 2-ulotteinen kuvio, jossa sekä rivi- että sarakemuuttujilla on omat koordinaattinsa. Algoritmi perustuu havaittujen ja odotettujen frekvenssien erotukselle. Kuvio tulkitaan niin, että lähekkäin olevat kategoriat ovat eniten samanlaisia jakaumaltaan ja päinvastoin (Vehkalahti 2002). Lähelle sentroidia sijoittuvat, eli origoa lähinnä olevat kuvaavat keskimääräisiä opinnäytetöitä. Korrespondenssiaineisto kuvataan usein kaksiulotteisesti, jolloin ensimmäinen dimensio (dimension 1) esityskoordinaatistossa on 1. akseli, joka kuvaa vaaka-akselia (Liite 6).

Korrespondenssianalyysissä käytettiin yksinkertaista 6 klusterin ratkaisumallia, johon hyödynnettiin arviointimatriisia. Klusterointimenetelmässä arvona käytettiin lähintä naapuriarvoa, joka saatiin Pearsonin korrelaatiokertoimesta. Käytettyjen arvojen korrespondenssitaulukko (Liite 3) ja korrespondenssianalyysin singulaarihajotelma (Liite 4) on liitteenä. Yliopiston opinnäytetöitä kuvaavien attribuuttien rivimuuttujissa korrespondenssianalyysiä varten (Kuvio 22, Liite 5), nähdään että mittakaavapisteissä teoreettisuus, tieteellisyys ja perustutkimus erottuvat aineistossa.



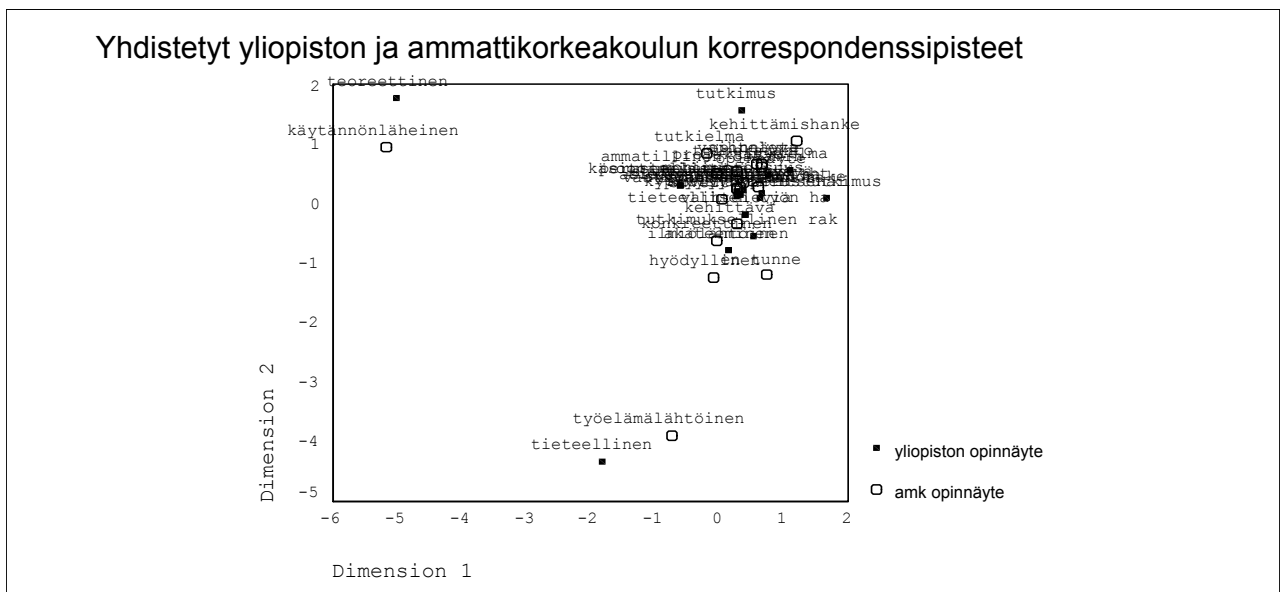
Kuvio 22. Yliopiston opinnäytetöitä kuvaavat attribuutit kaksiulotteisessa (dimension) korrespondenssiesityskoordinaatistossa.

Kuvion muuttujaulottuvuudet (dimension 1 ja dimension 2) on yhdistetty (Liite 5) samaan kaksiulotteiseen koordinaatistoon (Kuvio 22). Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavissa attribuuteissa mittakaavapisteet käytännönläheinen, kehittämishanke ja työelämälähtöinen erottuvat aineistosta (Kuvio 22 ja Liite 6), sillä niiden mittakaavapisteet ovat huomattavasti suuremmat kuin naapureiden, eli vierekkäisten lukujen.



Kuvio 23. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavat attribuutit kaksiulotteisessa (dimension) korrespondenssiesityskoordinaatistossa.

Kuvion muuttujaulottuvuudet (dimension 1 ja dimension 2) on yhdistetty (Liite 6) samaan kaksiulotteiseen koordinaatistoon (Kuvio 23). Kaksiulotteisten pisteiden avulla (Liite 6 ja Liite 7) kummastakin aineistosta saadaan graafinen esitys, jotka voidaan yhdistää (Kuvio 22 ja 23) samaan kuvaajaan (Kuvio 24).



Kuvio 24. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöiden attribuuttien korrespondenssiesiyskoordinaatit päällekkäin.

Kuviossa muuttujaulottuvuuksiin (dimension 1 ja dimension 2) on yhdistetty ammattikorkeakoulu- (Liite 5, Kuvio 22) ja yliopistoaineisto (Liite 6, Kuvio 23) yhteen ja samaan kaksiulotteiseen koordinaatistoon. Attribuuttien luetteleminen saattaa olla helppoa, mutta merkityksettömien attribuuttien karsiminen on huomattavasti vaikeampaa (Green & Srinivasan 1978, 105). Jotta conjoint-kortteihin valittavat attribuutit erottuisivat mahdollisimman selvästi lopullisessa analyysissä toisistaan, tässä tutkimuksessa hyödynnetään korrespondenssianalyysiä. Korrespondenssianalyysissä jää yliopiston ja ammattikorkeakoulu muuttujaryhmien muuttujista selkeästi näkyviin kuusi attribuuttia. Yliopiston opinnäytetyötä koskevassa attribuuttiaineistossa teoreettisuus, tieteellisyys, tutkielma ja perustutkimus erottuvat. (Liite 5). Ammattikorkeakoulun attribuuttiaineistossa erottuvat käytännönläheinen, kehittämishanke ja työelämälähtöinen. (Liite 6)

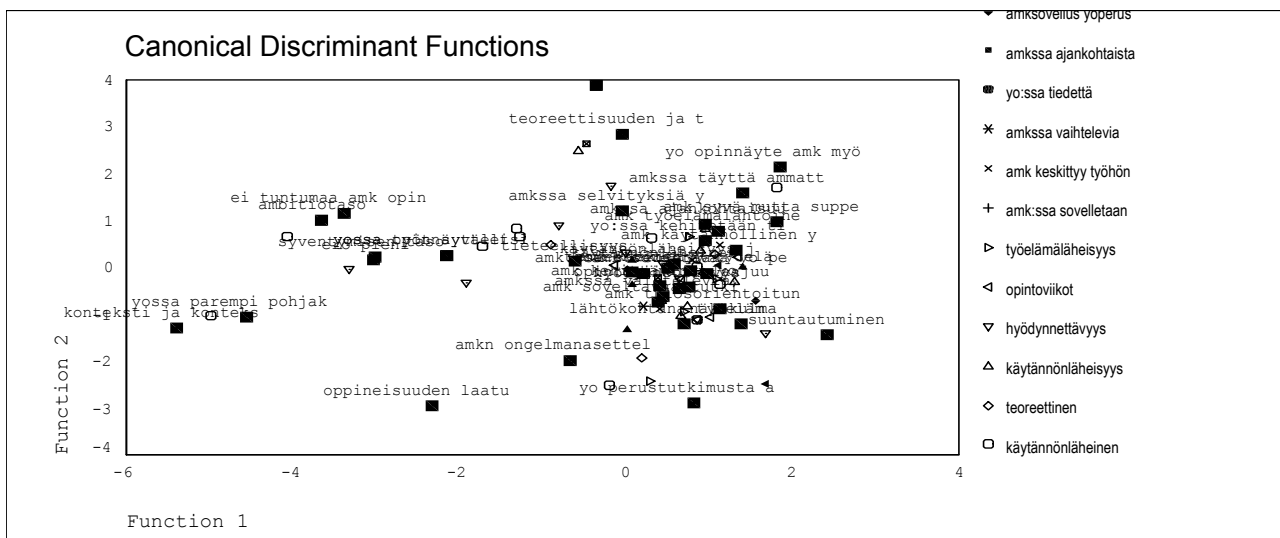
Yhdistetyssä aineistossa, korrespondenssianalyysin kuvaajissa, mainitut kuusi attribuuttia erottuvat selvästi erilleen kokonaisaineistosta. (Kuvio 24). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli hakea tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajien mielipide-eroja opinnäytetöistä ja tässä korrespondenssianalyysissä nuo erot tulevat näkyviin. Kuvioista (Kuvio 24) voidaan nähdä, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetyötä ja yliopistojen opinnäytetyötä kuvaavat attribuutit kasautuvat samaan pisteeseen, kuvaten samaa asiaa. Näillä kasauman sisälle jääneillä ominaisuuksilla ei opinnäytetöiden eroja mahdollisesti saataisi esiin, mutta kasauman ulkopuolelle jääneistä attribuuteista olisi hyötyä conjoint-korttien attribuutteina. Nämä attribuutit todennäköisesti ovat niitä ominaisuuksia, joilla ammattikorkeakoulut ja yliopistot erottuvat toisistaan. Toisaalta aineisto antaa selviä viitteitä myös siitä, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä on ohjaajien mielestä myös yhteisiä ominaisuuksia. Korrespondenssianalyysin tuloksia voidaan jo pitää suuntaa antavina. Valitsemalla nämä attribuutit conjoint-kortteihin, voidaan tarkistaa tulos triangulaation kautta, eli toisella empiirisellä kokeella.

6.3 Erotteluanalyysi opinnäytetöiden attribuuteista

Erotteluanalyysissä käytettiin seitsemää muuttujaryhmää: ammattikorkeakoulu tai yliopisto, ammattikorkeakoulun opinnäytetyö, yliopiston opinnäytetyö, yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ero, opinnäytetyön ohjaus, ohjausvuodet ja sukupuoli. Näissä muuttujaryhmissä ammattikorkeakoulu ja yliopisto oli 2 vaihtoehtoa, 20 vaihtoehtoa oli muuttujaryhmässä ammattikorkeakoulun opinnäytetyö, 23 vaihtoehtoa oli muuttujaryhmässä yliopiston opinnäytetyö, 38 vaihtoehtoa oli muuttujaryhmässä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ero, muuttujaryhmässä opinnäytetöiden ohjaus oli 3 vaihtoehtoa, ohjausvuodet muuttujaryhmässä 6 vaihtoehtoa ja sukupuoli muuttujaryhmässä 2 vaihtoehtoa.

Erotteluanalyysissä havainnot jaetaan ryhmiin muuttujan arvojen perusteella. Tämä muuttuja on laatuasteikollinen tai muuten suhteellisen vähän erilaisia arvoja saava. Analyysin tehtävänä on löytää sellaiset erottelufunktiot, eli alkuperäisten muuttujien lineaarikombinaatiot, jotka parhaiten karakterisoivat ryhmien välisiä eroja. Näitä funktioita voidaan käyttää myös uusien havaintojen luokitteluun.

Muuttujaryhmät saatiin kyselylomakkeeseen (Liite 11) saaduista vastauksista, jotka koodattiin muuttujien vaihtoehdoiksi erotteluanalyysiä varten. Ryhmittelyn pohjana olivat muuttujaryhmä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden erot, eli aineisto operationalisoitiin 38 vaihtoehdon välillä, jotka kuvasivat yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden eroja. Erotteluanalyysi tehtiin keskiarvojen vertailun ja ryhmien välisellä korrelaatiolla. Aineistosta haettiin ryhmien välistä muuttujien hajontaa (Liite 7 ja Liite 8) ja aineisto kuvattiin myös graafisesti.



Kuvio 25. Erotteluanalyysin attribootit erottelufunktioiden (functions) graafisena esityksenä.

Erotteluanalyysin kuusi ryhmäkeskipisteiden (Liite 8) ympärille keskittynyttä ryhmää näkyy erottelufunktioiden (Function 1 ja Function 2) kuviossa (Kuvio 25). Erotteluanalyysissä attribootit kasautuivat keskialueelle (Kuvio 25), mikä kertoo ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöistä löytyvistä mahdollisista yhteisistä attribuuteista. Aineistosta erottui soveltava, perustutkimus, tutkimus, työelämäyhteys, laajuus, suuntautuminen, käytännöllinen ja tieteellinen (Liite 8). Muutamia attribuutteja ei voitu hyödyntää conjoint-korteissa, niiden moniselitteisyyden takia. Tuloksena oli lähes samoja attribuutteja joita saatiin korrespondenssianalyysissä. Erottelu- ja korres-

pondenssianalyysijä käytettiin rinnan, jotta nähtäisiin tuottaako jompi kumpi menetelmistä paremmin erottuvia attribuutteja graafisessa muodossa. Suuria poikkeamia ei ollut. Yhdistetyssä, attribuutikohtaisessa tarkastelussa eroja saatiin esiin (Kuvio 25), mutta ne eivät kuitenkaan poikkea niistä, mitä tuli jo esille korrespondenssianalyysissä (Kuvio 24). Yksistään erotteluanalyysin ja korrespondenssianalyysin avulla saatiin esille ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöohjaajien mielipide-eroja opinnäytetöistä. Ensimmäiseen tässä tutkimuksessa esitettyyn kysymykseen ”onko tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja” olisi näiden kahden tutkimusmenetelmän avulla voinut vastata. Eroja oli havaittavissa (Kuvio 24 ja 25), kuten esimerkiksi tieteellisyys, tutkimus ja perustutkimus. Näistä tarkemmin tulosten pohdinnassa, pääluvussa 7.

6.4 Attribuutit conjoint-kortteihin

Yhteisiä mainintoja ei tällä vastaajajoukolla ollut kovin monta, sillä käytännönläheisen, teoreettisen, tieteellisen, tutkimuksen ja selvityksen mainitseminen sekä ammattikorkeakouluilta ja yliopistoilta tulleissa vastauksissa – siis molemmissa samansuuntaisina vastauksina – kertonee siitä, että varsinaiset opinnäytetöihin liittyvät erot ovat vasta nyt muovautumassa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välille. Nämä edellä mainitut viisi ominaisuutta oli mainittu 32 vastauksessa kaikista 87:stä, eli 37 prosentissa kaikista vastauksista.

Yllättävän monessa ammattikorkeakoulusta tulleessa vastauksessa päädyttiin samanlaiseen vastaukseen, sillä esimerkiksi edellä mainituista yhteisistä ominaisuuksista 23 vastausta (23/32), eli 70 % tuli ammattikorkeakouluista. Tämä saattaisi johtua siitä, että ammattikorkeakoulut olivat juuri päässeet vakinaistamisvaiheensa läpi, eli joutuneet miettimään opetusministeriölle olemassaolonsa oikeutusta. Opinnäytetöiden sijoittuminen tähän kenttään oli siis vielä tuoreessa muistissa ammattikorkeakoulun edustajilla. Tosin esimerkiksi yhdessä yliopistolta tulleessa kysymyslomakkeessa sanotaan suoraan, että vastaajalla ei ollut tuntumaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin.

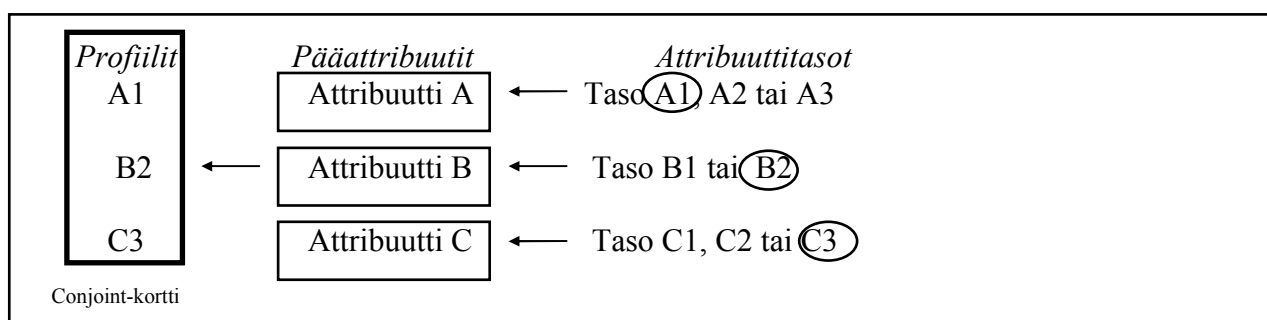
Näiden mainittujen ominaisuuksien pohjalta voidaan rakentaa tasot conjoint-korteissa tarvittaviin attribuutteihin ja attribuuttitasoihin. Tässä vaiheessa ei voida ottaa kantaa siihen, kuinka synonyymeinä vastaajat pitävät esimerkiksi teoreettisuutta ja tieteellisyyttä, tai käytännönläheisyyttä ja työelämälähtöisyyttä. Oletettavaa kuitenkin on, että joidenkin sanojen merkitys vastaajille on sama. Conjoint-analyysissä näille ominaisuuksille voidaan määritellä tasot, sillä niitä voidaan käsitellä kuten diskreettejä ominaisuuksia. Yhden ominaisuuden on kuitenkin oltava jatkuva, jotta laskennallinen määrittely onnistuu. Rinteen (2002) mallissa (Taulukko 7) mainitaan yliopistoihin vaikuttavan markkinavetoisuuden kohdalla ensimmäisenä koulutuksen lyhentäminen ja tehostaminen. Korkeakoulusta valmistuminen ja pitkittyvä opiskelu ovat joillakin kiinni opinnäytetyön valmistumisesta. Valmistumisaika on jatkuva muuttuja ja liittyy oleellisesti opinnäytetyöhön.

Eniten mainittuja ominaisuuksia olivat tämän aineiston pohjalta: *Käytännönläheinen, Teoreettinen, Tutkimus, Tieteellinen ja Selvitys*, joista voidaan rakentaa neljä attribuuttia ja kerätä vastauksista niiden tasot. Viides attribuutti on oltava jatkuva, jotta conjoint-kortit saadaan tehtyä. Viidenneksi attribuutiksi valittiin valmistumisaika (Taulukko 12).

Taulukko 12. Conjoint-kortteihin valitut attribuutit ja niiden tasot

Käytännönläheisyys; ongelmalähtöinen, tulosorientoitunut, ajankohtainen, hyödynnettävissä, työelämlähtöinen.
Tieteellisyys; kehittävä, tutkiva, ammattilähtöinen, selvittävä, analyttinen.
Teoreettisuus; laaja, syvälinen, suppea, pinnallinen, monialainen.
Tutkimustyyppiltään; perustutkimus, soveltava tutkimus, uutta tuottava, ammattialaan keskittyvä, tieteenalaa kehittävä
Valmistumisaika; 3,5 vuotta, 4,5 vuotta 5,5 vuotta, 6,5 vuotta, 7,5 vuotta

Ensimmäisen kierroksen, eli attribuuttien valinnan jälkeen, toinen kierros tehtiin siten, että ensimmäisellä kierroksella mukana olleille lähetettiin conjoint-kortit vastattaviksi ja samalla kysyttiin tarkempaa määritelmää pääattribuuteille. Conjoint-kortit rakennettiin siten, että toisessa conjoint-kortisarjassa kysyttiin mielipidettä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä ja toisessa yliopistojen opinnäytetöistä. Ainoa ero korttisarjojen välillä oli, että toista sarjaa tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen ja toista yliopistojen näkökulmasta, eli miten korttisarjat kuvasivat kyseistä opinnäytetyötä. Näitä kahta korttisarjaa ja niiden tuloksia verrattiin keskenään.



Kuvio 26. Profiilit, pääattribuutit ja niiden tasot conjoint-korteissa.

Conjoint-korttien attribuutit ja käytetyt tasot rakentuvat conjoint ohjelmassa (Kuvio 26). Tekstissä mainituista attribuuteista voidaan käyttää myös nimitystä pääattribuutti ja tässä tutkimuksessa käytetyistä tasoista nimeä attribuuttitasot. Vastaajille tulevien conjoint-korttien profiilit rakentuvat attribuuttitasojen eri kombinaatioista. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa Käytännönläheisyys on yksi viidestä pääattribuutista ja Käytännönläheisyyden attribuuttitasoja ovat ongelmalähtöinen, tulosorientoitunut, ajankohtainen, hyödynnettävissä oleva ja työelämlähtöinen (Taulukko 12). Näitä attribuuttitasoja conjoint ohjelma vaihtelee conjoint-kortteihin, niin että kunkin pääattribuutin kaikki attribuuttitasot käytetään.

6.5 Conjoint-analyysin tulokset

Sisällönanalyysissä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyön ohjaajat näkivät yhtäläisesti ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden eroina käytännönläheisyyden, teoreettisuuden, tieteellisyden, selvityksellisyyden ja tutkimuksellisuuden (Liite 10). Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä pidettiin käytännönläheisinä selvityksinä ja yliopistojen opinnäytetöitä teoreettisina ja tieteellisinä tutkimuksina. Yliopistojen opinnäytetyöt nähtiin syvälinisinä, analyttisinä

ja laajoina, joissa tieteellisyys korostuu. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön ohjaajat näkivät ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä hyödynnettävyyden, työelämälähtöisyyden ja käytännölläheisyyden. Sisällönanalyysissä saatuja opinnäytetöiden ominaisuuksia voitiin pitää alustavina tuloksina ja vastauksina opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiin opinnäytetöistä. Sisällönanalyysistä saadut vastaukset ovat kuitenkin spontaaneja käsityksiä opinnäytetöistä, sillä vastaajilta puuttui konkreettinen vertailukohde, eli mahdollisuus peilata omia näkemyksiään muiden käsityksiin opinnäytetöistä. Erottelu- ja korrespondenssianalyysillä sisällönanalyysissä koodatut opinnäytetöiden ominaisuudet saatiin esiin, mutta vasta conjoint-analyysillä opinnäytetöiden attribuuttien erot sekä yhtenevyydet saatiin näkyviin ja keskenään yhteismitallisiksi.

6.5.1 Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksien erottuminen

Ensimmäinen alaongelma, *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja*, selviää attribuuttien painotuksesta. Ensimmäisessä conjoint-analyysiajossa saatiin näkyviin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä erottuvat ominaisuudet.

Ensimmäinen conjoint-analyysiajo tehtiin ammattikorkeakouluista tulleille korteille. (Huom. *Pääattribuutit* on kirjoitettu tekstissä isolla alkukirjaimella, erotuksena pääattribuuttien *tasojen* kanssa, jotka on kirjoitettu pienellä alkukirjaimella.)

Taulukko 13. Conjoint-korttien pääattribuutit ammattikorkeakouluajossa

AMMATTIKORKEAKOULUT			
Factor	Model	Levels	Label
KAYTANNO	d	5	käytännölläheisyys
TIEDE	d	5	tieteellisyys
TEORIA	d	5	teoreettisuus
TUTKIMUS	d	5	tutkimustyyppiltään
AIKA	l<	5	valmistumisaika

(Models: d=discrete, l=linear, i=ideal, ai=antiideal, <=less, >=more)
All the factors are orthogonal.

Pääattribuuteista (Factor) *Käytännölläheisyys*, *Tieteellisyys*, *Teoreettisuus* ja *Tutkimustyyppiä* käytettiin conjoint ajossa diskreetteinä muuttujina ja *Valmistumisaikaa* lyhyempää aikaa preferoivana lineaarisena muuttujana. Kaikilla pääattribuuteilla oli viisi muuttujatasoa (Levels).

Pääattribuutteina oli sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen conjoint-korteissa *Käytännölläheisyys*, *Tieteellisyys*, *Teoreettisuus*, *Tutkimustyyppi* ja *Valmistumisaika* (Taulukko 13). Kummassakin korttisarjassa oli samat pääattribuutit, jotta conjoint-kortit olisivat vertailukelpoisia. Pääattribuutin *Käytännölläheisyys* tasoina oli *ongelmalähtöinen*, *tulosorientoitunut*, *ajankohtainen*, *hyödynnettävissä* ja *työelämälähtöinen* (Taulukko 14). Tulokset esitellään Pääattribuuttien painoarvon (averaged importance) mukaisessa järjestyksessä. Järjestys on myös sama kuin pääattribuuttien ajojärjestys (Taulukko 13) conjoint-analyysissä. Poikkeuksena järjestyksestä on *Valmistumisaika* (Taulukko 19), joka on ylimääräinen ajo diskreeteillä arvoilla Valmistumisajoista (Taulukko 18).

Taulukko 14. Pääattribuutti *Käytännönläheisyys* ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
6,82	-,0222	KAYTANNO	käytännönläheisyys
	-,3511	"	ongelmalähtöinen
	,0844	"	tulosorientoitunut
	,0844	"	ajankohtainen
	,2044	"	hyödynnettävissä työelämlähtöinen

Keskimääräinen paino (averaged importance) pääattribuutilla *Käytännönläheisyys* oli 6.82, joka ammattikorkeakoulujen kohdalla oli kaikkein pienin tutkituista viidestä pääattribuutista. Ammattikorkeakoulujen kohdalla ongelmalähtöinen ja tulosorientoitunut olivat molemmat negatiivisesti ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavia ominaisuuksia. Parhaiten viidestä *Käytännönläheisyyttä* kuvaavasta tasosta ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä oli *työelämlähtöisyys*. Myös tasot *ajankohtainen* ja *hyödynnettävyys* kuvasivat vastaajien mielestä positiivisesti ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä.

Toiseksi alin keskimääräinen paino ammattikorkeakoulujen kohdalla oli pääattribuutilla *Tieteellisyys*, 14.18. Tämän pääattribuutin tasoina oli *kehittävä, tutkiva, ammattilähtöinen, selvittävä ja analyttinen*. (Taulukko 15).

Taulukko 15. Pääattribuutti *Tieteellisyys* ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
14,18	-,0844	TIEDE	tieteellisyys
	-,4978	"	kehittävä
	,6578	"	tutkiva
	,0356	"	ammattilähtöinen
	-,1111	"	selvittävä analyttinen

Pääattribuutin *Tieteellisyys* tasoista *kehittävä, tutkiva ja analyttinen* olivat tutkimusaineiston mukaan negatiivisella hyötyarvolla (Utility) ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavia ominaisuuksia. Eniten näistä tasoista opinnäytetöitä kuvasi taso *ammattilähtöinen* ja seuraavaksi eniten *selvittävä*. (Taulukko 15).

Kolmanneksi eniten ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvasi pääattribuuttitaso *Teoreettisuus* keskimääräisellä painolla 14.29. (Taulukko 16)

Taulukko 16. Pääattribuutti *Teoreettisuus* ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
14,29	-,5200	TEORIA	teoreettisuus
	-,2089	"	laaja
	,6444	"	syvällinen
	-,0178	"	suppea
	,1022	"	pinnallinen
			monialainen

Pääattribuutin *Teoreettisuus* tasoista *laaja*, *syvällinen* ja *pinnallinen* kuvasivat negatiivisella hyötyarvolla vastaajien mielikuvissa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä. Parhaiten kuvasi taso *suppea* ja seuraavaksi eniten *monialainen* (Taulukko 16).

Toiseksi korkein keskimääräinen paino oli pääattribuutilla *Tutkimustyyppi*, tasoinaan *perustutkimus*, *soveltava tutkimus*, *uutta tuottava*, *ammattialaan keskittyvä* ja *tieteenalaa kehittävä*. Keskimääräinen paino oli 23.24. Vähiten ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvasi pääattribuutin *Tutkimustyyppi* tasoista *perustutkimus* ja *tieteenalaa kehittävä*. Positiivisesti ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tutkimustyyppinä kuvasivat tasot *ammattialaan keskittyvä*, *soveltava tutkimus* ja *uutta tuottava*. (Taulukko 17)

Taulukko 17. Pääattribuutti *Tutkimustyyppi* ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
23,24	-1,1333	TUTKIMUS	tutkimustyyppiltään
	,5556	"	perustutkimus
	,4133	"	soveltava tutkimus
	,7600	"	uutta tuottava
	-,5956	"	ammattialaan keskittyvä
			tieteenalaa kehittävä

Pääattribuuteista *Valmistumisajalla* oli keskimääräinen paino 41.47, korkein kuvaamassa vastaajien mielikuvaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä. Pääattribuutin *Valmistumisaika* tasoina olivat lineaariset muuttujat *3,5 vuotta*, *4,5 vuotta*, *5,5 vuotta*, *6,5 vuotta* ja *7,5 vuotta*. Kaikki tasot olivat negatiivisella hyötyarvolla värittyneitä vastaajien mielissä, joista vähiten negatiivinen oli *3,5 vuotta*. (Taulukko 18)

Taulukko 18. Pääattribuutti *Valmistumisaika* ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
41,47	-2,9571	AIKA	valmistumisaika
	-3,8020	"	3,5 vuotta
	-4,6469	"	4,5 vuotta
	-5,4918	"	5,5 vuotta
	-6,3367	"	6,5 vuotta
			7,5 vuotta

Alkuperäisessä ajossa ammattikorkeakoulujen conjoint-korteissa käytettiin muille pääattribuuttitasoille diskreettejä arvoja, mutta *Valmistumisaikalle* lineaarisuutta. Conjoint-korteissa oli vastaajilta kuitenkin selviä viestejä, että ammattikorkeakoulujen valmistumisaajat ovat 3,5–4,5 vuoden välissä. Jotta molemmat conjoint-korttisarjat olisivat vertailukelpoisia keskenään, päädyttiin kuitenkin käyttämään tasoja 3,5–7,5 vuotta, sillä esitestissä ongelmia ei ilmennyt. Oli olemassa mahdollisuus, että vastaajat eivät näkisikään annettua viittä valmistumisaikatasoa mahdollisina vaihtoehtoina eli ne eivät muodostaisi lineaarisia muuttujia vastaajien mielessä. Aineistolle tehtiin edellisestä johtuen ylimääräinen ajo (Taulukko 19), jossa kaikki pääattribuutit olivat diskreettejä.

Vain diskreettejä muuttujia sisältävässä conjoint ajossa ammattikorkeakoulujen pääattribuuttien keskimääräisten painoarvojen järjestys pysyi samana, vaikka ne muuttuivatkin hiukan. Myös kaikkien muiden pääattribuuttien tasojen hyötyarvot (Utility) pysyivät samoina, mutta pääattribuutti Valmistumisaajan hyötyarvot muuttuivat. (Taulukko 19)

Taulukko 19. Pääattribuutti *Valmistumisaika* - diskreettinä muuttujana - ja sen tasot ammattikorkeakouluaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
		AIKA	valmistumisaika
40,46	1,4978	"	3,5 vuotta
	1,0933	"	4,5 vuotta
	,0267	"	5,5 vuotta
	-,8756	"	6,5 vuotta
	-1,7422	"	7,5 vuotta

Tässä ajossa (Taulukko 19) tulee esille se, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavissa *Valmistumisaika* pääattribuutin tasoissa eniten preferoitui 3,5 vuotta ja seuraavaksi 4,5 vuotta ja 5,5 vuotta vielä hiukan positiivisena, mutta tasot 6,5 vuotta negatiivisena ja 7,5 vuotta kaikkein negatiivisimpana näistä viidestä *Valmistumisaikaa* kuvaavista pääattribuutin tasoista. (Taulukko 18).

6.5.2 Yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksien erottuminen

Toisessa conjoint-analyysiajossa saatiin näkyviin yliopistojen opinnäytetöissä erottuvat ominaisuudet ja samalla tarkennusta ensimmäiseen alaongelmaan, *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja*. Pääattribuutit esitellään painoarvon (averaged importance) mukaisessa järjestyksessä.

Pääattribuutteina yliopistojen conjoint-korteissa olivat *Käytännönläheisyys, Tieteellisyys, Teoreettisuus, Tutkimustyyppi ja Valmistumisaika* (Taulukko 20). Pääattribuutit olivat muuten samoja yliopistojen aineiston conjoint ajossa kuin ammattikorkeakoulujenkin, mutta pääattribuutti *Valmistumisaika* oli pidempää aikaa preferoivana lineaarisena muuttujana, muut diskreettejä. (Huom. *Pääattribuutit* on kirjoitettu tekstissä isolla alkukirjaimella, erotuksena pääattribuuttien *tasojen* kanssa, jotka on kirjoitettu pienellä alkukirjaimella.)

Taulukko 20. Conjoint-korttien Pääattribuutit yliopistoajossa.

YLIOPISTOT			
Factor	Model	Levels	Label
KAYTANNO	d	5	käytännönläheisyys
TIEDE	d	5	tieteellisyys
TEORIA	d	5	teoreettisuus
TUTKIMUS	d	5	tutkimustyyppiltään
AIKA	l>	5	valmistumisaika

(Models: d=discrete, l=linear, i=ideal, ai=antiideal, <=less, >=more)
All the factors are orthogonal.

Pääattribuuteista *Valmistumisajalla* oli keskimääräinen paino 14.88, kaikkein matalin kaikista viidestä pääattribuutista kuvaamassa vastaajien mielikuvaa yliopistojen opinnäytetöitä. Pääattribuutin *Valmistumisaika* tasoina olivat lineaariset muuttujat *3,5 vuotta*, *4,5 vuotta*, *5,5 vuotta*, *6,5 vuotta* ja *7,5 vuotta*. Kaikki tasot olivat positiivisesti värityneitä vastaajien mielissä, joista vähiten positiivinen oli *3,5 vuotta* ja kaikkein positiivisin *7,5 vuotta* (Taulukko 21).

Taulukko 21. Pääattribuutti *Valmistumisaika* ja sen tasot yliopistoaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
14,88	,5820	AIKA	valmistumisaika
	,7483	"	3,5 vuotta
	,9146	"	4,5 vuotta
	1,0809	"	5,5 vuotta
	1,2471	"	6,5 vuotta

Pääattribuutin *Käytännönläheisyys* tasoina oli *ongelmalähtöinen*, *tulosorientoitunut*, *ajankohtainen*, *hyödynnettävissä* ja *työelämälähtöinen* (Taulukko 22).

Taulukko 22. Pääattribuutti *Käytännönläheisyys* ja sen tasot yliopistoaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
16,49	,3097	KAYTANNO	käytännönläheisyys
	-,0960	"	ongelmalähtöinen
	,1669	"	tulosorientoitunut
	,0469	"	ajankohtainen
	-,4274	"	hyödynnettävissä työelämälähtöinen

Keskimääräinen paino oli pääattribuutilla *Käytännönläheisyys* 16.49, joka yliopistojen kohdalla oli toiseksi pienin tutkituista viidestä pääattribuutista. Yliopistojen kohdalla *työelämälähtöinen* ja *tulosorientoitunut* kuvasivat vastaajien mielissä negatiivisesti yliopistojen opinnäytetöitä. Parhaiten viidestä *Käytännönläheisyyttä* kuvaavasta tasosta yliopistojen opinnäytetöissä *ongelmalähtöisyys*, *ajankohtaisuus* ja *hyödynnettävyys* kuvasivat vastaajien mielestä positiivisesti yliopistojen opinnäytetöitä (Taulukko 22).

Kolmanneksi eniten, tai vähiten, viidestä pääattribuutista *Tieteellisyys* kuvasi yliopiston opinnäytetöitä keskimääräisellä painoarvolla 18.66 (Taulukko 23). Pääattribuutin *Tieteellisyys* tasoista

ammattilähtöinen, kehittävä ja selvittävä olivat tutkimusaineiston mukaan negatiivisesti yliopiston opinnäytetöitä kuvaavia ominaisuuksia. Eniten näistä tasoista yliopiston opinnäytetöitä kuvasi taso *analyttinen* ja seuraavaksi eniten *tutkiva*. (Taulukko 23).

Taulukko 23. Pääattribuutti *Tieteellisyys* ja sen tasot yliopistoaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
18,66	-,1017	TIEDE	tieteellisyys
	,2126	"	kehittävä
	-,4560	"	tutkiva
	-,0331	"	ammattilähtöinen
	,3783	"	selvittävä
			analyttinen

Toiseksi korkein keskimääräinen paino oli pääattribuutilla *Tutkimustyyppi*, tasoinaan *perustutkimus, soveltava tutkimus, uutta tuottava, ammattialaan keskittyvä ja tieteenalaa kehittävä*. Keskimääräinen paino oli 19.30. Vähiten yliopistojen opinnäytetöitä kuvasi vastaajien mielestä pääattribuutin *Tutkimustyyppi* tasoista *perustutkimus* ja *ammattialaan keskittyvä*. Positiivisesti yliopistojen opinnäytetöiden tutkimustyyppinä kuvasivat tasot *uutta tuottava, soveltava tutkimus* ja *tieteenalaa kehittävä* (Taulukko 24).

Taulukko 24. Pääattribuutti *Tutkimustyyppi* ja sen tasot yliopistoaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
19,30	-,4903	TUTKIMUS	tutkimustyyppiltään
	,1954	"	perustutkimus
	,3726	"	soveltava tutkimus
	-,1417	"	uutta tuottava
	,0640	"	ammattialaan keskittyvä
			tieteenalaa kehittävä

Eniten yliopistojen opinnäytetöitä kuvasi pääattribuuttitaso *Teoreettisuus* keskimääräisellä painolla 30.67 (Taulukko 25).

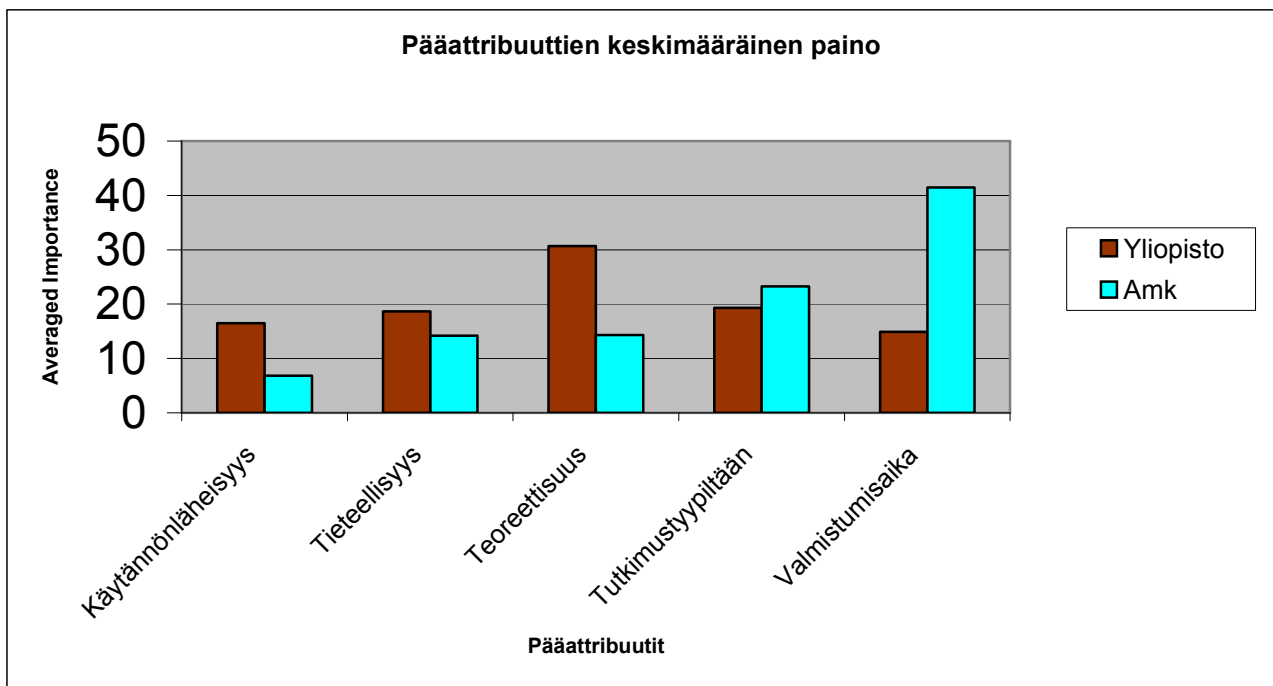
Taulukko 25. Pääattribuutti *Teoreettisuus* ja sen tasot yliopistoaineistossa

Averaged Importance	Utility	Factor	
30,67	,3440	TEORIA	teoreettisuus
	,6354	"	laaja
	-,4160	"	syvälinen
	-,7360	"	suppea
	,1726	"	pinnallinen
			monialainen

Pääattribuutin *Teoreettisuus* tasoista *suppea* ja *pinnallinen* kuvasivat negatiivisesti vastaajien mielikuvissa yliopistojen opinnäytetöitä. Parhaiten kuvasi taso *syvälinen*, sitten *laaja* ja seuraavaksi *monialainen* (Taulukko 25).

6.5.3 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuudet yhdessä

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aineistojen vertaaminen toisiinsa on mahdollista, jos molempia aineistoja käsitellään samalla tavalla. Tässä aluvussa valmistumisaikoja käsitellään molempien aineistojen kohdalla lineaarisina muuttujina, eli pääattribuutin Valmistumisaika tasoina. Muut pääattribuutit ovat diskreettejä muuttujia.



Kuvio 27. Pääattribuuttien keskimääräinen painoarvo (Averaged Importance) yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa

Toiseen alaongelmaan, *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien mielestä erottaa nämä opinnäytetyöt toisistaan*, saadaan vastaus, tarkastelemalla ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen aineistoja rinnakkain. Ominaisuuksien ryhmät ovat samoja kuin conjoint-korttien pääattribuutit, jotka rakentuvat tasoista, eli yksittäisistä ominaisuuksista.

Valmistumisaikojen keskimääräistä painokerrointa (Averaged Importance) verrattaessa ammattikorkeakouluissa se saa kaikkein korkeimman arvon, mutta yliopistojen keskimääräisistä painokerroimista se on tutkituista pääattribuuteista kaikkein pienin. (Kuvio 27). Yliopistojen opinnäytetöissä valmistumisaika merkitsee tai kuvaa opinnäytetyötä annetuista attribuuteista siis kaikkein vähiten vastaajien mielestä, mutta ammattikorkeakouluissa valmistumisaika kuvaa opinnäytetyötä kaikkein eniten.

Pääattribuuteista *Teoreettisuus* saa keskimääräisistä painokertoimista yliopistoilla kaikkein korkeimman keskimääräisen painokertoimen, mutta ammattikorkeakouluissa vasta kolmanneksi tärkein.

keimmän ja lähes saman kuin toiseksi pienimmän ammattikorkeakouluissa saaneen *Tieteellisyyden*. (Kuvio 27)

Päätribuuteista *Tutkimustyyppi* nousee sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa toiseksi korkeimmaksi keskimääräisissä painokertoimissa. Päätribuutti *Käytännönläheisyys* jää keskimääräisissä painokertoimissa viimeiseksi ammattikorkeakouluissa ja toiseksi viimeiseksi yliopistoissa. Päätribuutti *Tieteellisyys* saa toiseksi pienimmän keskimääräisen painokertoimen ammattikorkeakouluissa ja kolmanneksi suurimman – tai kolmanneksi pienimmän – yliopiston painokertoimissa.

6.5.4 Opinnäytetöiden päätribuuttien tasojen vertailu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä

Päätribuutteja tarkastelemalla (Kuvio 27) saadaan näkyviin, miten attribuutit painottuvat ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä. Vertailemalla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aineistoja rinnakkain, saadaan vastaus myös kolmanteen alaongelmaan, *näkevätkö opinnäytetöiden ohjaajat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä yhteneviä ominaisuuksia*.

Tarkasteltaessa päätribuuttia *Teoreettisuus* ja sen tasoja, nähdään (Liite 12) että yliopiston aineistossa teoreettisuus nousee korkeimmaksi ja tämän päätribuutin tasoista syvällisyys korkeimmalle, sitten laajuus ja kolmanneksi monialaisuus. Nämä kolme tasoa ovat positiivisia yliopiston *Teoreettisuus* päätribuutin aineistossa. Tasoista suppeus ja pinnallisuus eivät vastaajien mukaan kuvaa yliopiston opinnäytetöitä.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä päätribuutin *Teoreettisuus* tasoista suppeus ja monialaisuus kuvaavat niitä parhaiten vastaajien mielestä. Suppeus kaikkein eniten. Vastaajien vastausten mukaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä eivät kuvaa pinnallisuus, syvällisyys, eikä laajuus.

Ei kovin yllättävää, että vastaajien mielestä yliopiston opinnäytetöitä kuvaa syvällisyys ja laajuus, kun taas ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaa suppeus. Kumpaakaan, siis ei yliopiston, eikä ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä kuvaa ominaisuus pinnallinen vastaajien mielestä. Kumpaakin opinnäytetyötä, siis sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun, kuvaa monialaisuus.

Päätribuutti *Tutkimustyyppi* nousee keskimääräiseltä painoarvoltaan sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun vastauksissa toiseksi korkeimmalle. Kummassakin korkeakoulutyypissä opinnäytetöitä pidetään tutkimuksellisinä. Tutkimuksellisuuden ero näkyy niiden tasoissa, sillä ammattikorkeakouluissa korkeimmaksi tasoksi nousee ammattialaan keskittyvä, sitten tulee soveltava tutkimus ja kolmanneksi uutta tuottava. Vastaajien mielestä ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä ei kuvaa tieteenalaa kehittävä eikä perustutkimus. Näistä päätribuutin *Tutkimustyyppi* tasoista perustutkimus kuvaa ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä vähiten.

Yllätyksellisesti myös yliopiston aineistossa perustutkimus nousee kaikkein vähiten yliopiston opinnäytetöitä kuvaavaksi vastaajien mielestä. Tähän lienee selityksenä se, että käsitettä perustutkimus ei yliopiston vastaajien mielessä ole käsitetty oikein – tai siinä muodossa kuin sitä on käytetty kuvaamaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden määrittelyssä ammattikorkeakoululaissa. Yliopistoissa ei ehkä ole oltu niin kiinnostuneita ammattikorkeakouluihin liittyvistä

lakisäädöksistä, että termi olisi tullut tutuksi. Ammattikorkeakouluissa taas soveltava ja perustutkimuksen ero käsitteinä on tullut tutuksi ammattikorkeakoulukokeilun yhteydessä tehtyjen lupahakemusten kautta. Yliopistoaineistossa pääattribuutin *Tutkimustyyppi* vastaajien mielestä eniten yliopiston opinnäytetöitä kuvaava ominaisuus on uutta tuottava. Seuraavaksi soveltava tutkimus ja kolmanneksi tieteenalaa kehittävä. Yliopiston opinnäytetyötä taas ei kuvaa vastaajien mielestä jo edellä mainittu perustutkimus sekä ammattialaan keskittyvä.

Pääattribuutti *Tieteellisyys* on yliopiston aineistossa keskimääräiseltä painokertoimeltaan kolmanneksi korkein, pääattribuuttien *Teoreettisuus* ja *Tutkimustyyppi* jälkeen. Pääattribuutin *Tieteellisyys* tasoista yliopiston opinnäytetyötä kuvaavat tasot analyttinen ja tutkiva. Vastaajien mielestä yliopiston opinnäytetyötä eivät kuvaa tasot selvittävä, kehittävä ja ammatilähtöinen. Näistä ammatilähtöinen oli kaikkein vähiten kuvaava.

Ammattikorkeakouluaineistossa pääattribuutti *Tieteellisyys* on toiseksi viimeisenä kaikista viidestä pääattribuutista. Pääattribuutin *Tieteellisyys* tasoista ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavat vastaajien mielestä tasot ammatilähtöinen ja selvittävä. Kehittävä, analyttinen ja tutkiva eivät vastaajien mielestä kuvaa ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä. Yllättävää on että vastaajien mielestä pääattribuutin *Tieteellisyys* tasoista kehittävä ei kuvaa vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen, eikä yliopistojen opinnäytetöitä.

Pääattribuuteista *Käytännönläheisyys* on yliopiston aineistossa keskimääräiseltä painoarvoltaan neljäntenä, eli toiseksi viimeisenä, ennen valmistumisaikaa. Tämän pääattribuutin tasoista ongelmalähtöinen, ajankohtainen ja hyödynnettävissä oleva kuvaavat vastaajien mielestä yliopiston opinnäytetöitä. Työelämlähtöinen ja tulorientoitunut eivät kuvaa vastaajien mielestä yliopiston opinnäytetöitä. Työelämlähtöisyys oli kaikkein vähiten kuvaava.

Ammattikorkeakouluissa pääattribuutin *Käytännönläheisyys* tasoista työelämlähtöisyys, hyödynnettävyys ja ajankohtaisuus kuvasivat vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä. Työelämlähtöisyys kaikkein eniten. Tulorientoitunut ja ongelmalähtöisyys eivät kuvanneet vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä.

On yllättävää, että pääattribuutti *Käytännönläheisyys* on ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä vastaajien mielestä viimeisellä sijalla kaikista viidestä annetusta pääattribuutista ja taso tulorientoitunut tämän pääattribuutin tasoista kuvaa vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kaikkein vähiten.

Pääattribuuteista *Tutkimustyyppi* on ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa keskimääräisesti painotettuna (Kuvio 27) kaikkein lähimpänä toisiaan, ja *Valmistumisaika* kaikkein erottavin pääattribuutti. Toiseen alaongelmaan, *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien mielestä erottaa nämä opinnäytetyöt toisistaan*, eniten erottavin opinnäytetyön ominaisuuksien ryhmä on *Valmistumisaika*.

Kolmanteen alaongelmaan, *näkevätkö opinnäytetöiden ohjaajat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä yhteneviä ominaisuuksia*, yhtenevinä ominaisuuksina (conjoint tasoina) nähtiin monialaisuus, soveltava, uutta tuottava, ajankohtainen ja hyödynnettävissä oleva.

Neljänteen alaongelmaan, *miten ammattikorkeakoulunoste näkyy akateeminen noste -käsitteen rinnalla ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä*, voidaan vastata kun 2. pääongelman kolmeen alaongelmaan saatiin vastaus opinnäytetöiden ominaisuuksien samankaltaisuuksista ja eroavuuksista. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksien eroja ja samankaltaisuuksia voidaan tällöin tarkastella yhdessä. Näihin samankaltaisuuksiin ja eroavuuksiin otetaan kantaa pohdinnassa (Kuvio 30), yhdistettäessä kolmen alaongelman ratkaisut samaan kuvioon (Kuvio 29).

Conjoint-korttien lopussa (Liite 9) pyydettiin vastaajilta tarkka ja selkeäsanainen määritelmä käsitteille, joita käytettiin conjoint-korttien attribuutteina. Vastaukset (Liite 10, lopussa) eivät eronneet aikaisemmin vastatuista, eli vastaajat eivät olleet muuttaneet käsityksiään käytetyistä attribuuteista.

7 POHDINTA

Tässä pohdintaluvussa arvioidaan saatuja tuloksia. Ensin tarkastellaan käsitteen akateeminen noste kautta opinnäytetöitä, esitellään päätulos sekä vastataan esitettyihin alaongelmiin. Alaluvut seuraavat conjoint-korteissa käytettyjä pääattribuutteja ja saatuja tuloksia verrataan teoriaosan kirjallisuuteen, alalukuun 3.2. Seuraavaksi tarkastellaan aineiston ja tutkimuksen luotettavuutta, sekä conjoint-menetelmän kehittämistä.

7.1 Tutkimuksen lähtökohdista

Davisiin ja Parkeriin (1979) viitaten, väitöskirjatutkimuksessa tulisi etsiä todisteita, selityksiä tai vastauksia merkittävään ongelmaan tai hypoteesiin. Tutkimuksen kontribuutio voi tällöin perustua *käsitteen*, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Vaihtoehtoisesti tutkimuksessa voidaan soveltaa uudentyyppistä analyysitapaa tai se voi tuottaa uuden kehittyneemmän tilasto- tai analyysimallin. Tutkimuksen tarkastelukulmana oli Trown vuonna 1974 käyttämä *käsite* akateeminen noste ja sen selittävyys yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Tutkittavana olivat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin.

Tutkimusmenetelmään tarvittavat attribuutit, conjoint-kortteja varten, pyydettiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajilta. Vastaukset luokiteltiin ja analysoitiin korrespondenssi- sekä erotteluanalyysillä. Analyysien pohjalta valittiin pääattribuutit ja niiden tasot conjoint-kortteihin, jotka lähetettiin takaisin alkuperäisille vastaajille. Conjoint-analyysillä tarkasteltiin ohjaajien näkemysten mukaisia attribuuttieroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä.

7.2. Tulosten arviointia

Tässä alaluvussa pohditaan tuloksia, alkaen tutkimuksen teoreettisesta lähtökohdasta, käsitteestä akateeminen noste. Seuraavaksi pohditaan päätuloksia, vastaamalla esitettyihin pääongelmiin ja niiden alaongelmiin. Lopuksi tarkastellaan conjoint-analyysissä käytettyjä pääattribuutteja omissa alaluvuissaan ja näiden ominaisuuksien yhteyttä opinnäytetöihin. Pääattribuuttien käsittelyjärjestys on sama kuin alaluvussa 3.2.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin Trown vuonna 1974 käyttämää käsitettä, akateemista nostetta ja sen näkymistä opinnäytetöissä ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetyöohjaajien silmin. Ovatko opinnäytetyöt opinnäytetyönohjaajien mielestä samanlaisia, eli näkevätkö opinnäytetyön ohjaajat opinnäytetyöt samanlaisina ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Seuraavaksi tarkastellaan, miten tässä tutkimuksessa sovellettiin analyysitapaa uudentyyppisesti, käyttämällä conjoint-analyysiä kahden eri ryhmän mielipiteen tarkasteluun. Conjoint-analyysiä on viime aikoina käytetty uusien tuotteiden kehittämiseen ja markkinatutkimuksiin, mutta tässä työssä sitä käytettiin ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöistä saatujen mielikuvien tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa palattiin conjoint-analyysin alkuperäiseen käyttöympäristöön, psykometriaan ja valintatilanteeseen.

Teorian kehittäminen. Akateemisen nosteen rinnalla voidaan käyttää käsitettä ammattikorkeakoulunoste, sillä yliopistot Suomessa ovat omineet asioita ammattikorkeakoulun puolelta (ammattikorkeakoulunoste), siinä missä ammattikorkeakoulut ovat lainanneet asioita yliopiston puolelta

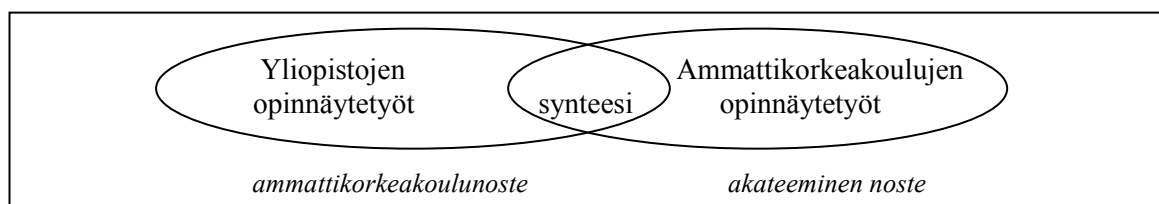
(akateeminen noste). Tähän voi viitata Rinteen (2002, 85) taulukolla, jossa hän konkretisoi niitä ulottuvuuksia ja paineita, joilla akateeminen vetovoima vääntää ammattikorkeakoulua ja markkina-vetovoima puolestaan yliopistolaitosta tuottaen toimintojen ja käytäntöjen päällekkäisyyttä (Taulukko 7). ”Erittäin harvoin tutkija voi kuvitella löytäneensä jotain niin poikkeuksellisen uutta, että kukaan ei ole aiemmin asiaan perehtynyt.” (Metsämuuronen 2001, 9). Tässäkin tapauksessa nostetta ovat monet sivunneet (Trow 1974; Autio 1998, 195; Hölttä 1996, 56; Kivinen 1995; Kivirauma 2001; Lampinen 2002, 65; Lampinen & Stenvall 1996; Nevala 1999, 105; Rinne 2002, 83; Stenvall 1999, 6; Tulkki 1993, 148). Vastaavanlaisia ammattikorkeakoulunoste – akateeminen noste pareja on käytetty toisen nimisinä muissa yhteyksissä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa on aikaisemmin mainittu erilaisia käsitepareja (Kuvio 28).

Uusplatonikot (Hakala 1996)	Vapaat taiteet	Mekaaniset taiteet
Elliot (1972)	Statusprofessio	Ammatillinen professio
Hellberg (1978)	Asiantuntijatieto	Ammattimonopoli
Weber (1985)	Kulturmensch	Fachmensch
Lampinen (2001)	Akateeminen yliopisto	Professionaalinen amk
Westermarch (2002)	Education	Training

Kuvio 28. Käsitepareja akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen rinnalla

Vapaat taiteet (Hakala 1996), statusprofessio (Elliot 1972), asiantuntijatieto (Hellberg 1978), Kulturmensch (Weber 1985), akateeminen yliopisto (Lampinen 2001) ja education (Westermarch 2002) voisivat kytkeytyvät yliopistoon (Kuvio 28) ja niiden vastineet ammattikorkeakouluun. Toisaalta ”Oleellista näyttää olevan se, että asiantuntijuuden ja käytännön toimijan välinen ero on hämärtynyt. Roolien sekoittuminen näyttää olevan julkisesti tunnustettu ja hyväksytty asia.” (Ahola & Välimaa 2002, 9–10; Teichler 2000). Edelliseen viitaten akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen välinen ero voi olla hämärä, eli joissakin tapauksissa niillä on yhteinen, tasavertainen alue. Rinteen taulukko ja tämän tutkimuksen tulokset antavat uudenlaisen tutkimuskulman. Asian voi nähdä Hegelin periaatteen kautta, eli on olemassa teesi, jolle vastinparina syntyy antiteesi ja joka johtaa näiden kahden yhtenevyyteen eli synteisiin. Vähitellen synteisistä tulee jälleen teesi ja kuvio heilahtaa jälleen.

Hegelin periaatteen kautta tarkastellen akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen välillä saattaisi käydä samoin eli on syntymässä näiden kahden synteesi. Se johtaisi samaan tilanteeseen kuin Englannissa 1992 eli yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhdistymiseen. Kahden eri koulujärjestelmän synteisiin (Kuvio 29).



Kuvio 29. Akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä

Säilyttääkseen omaleimaisuutensa, yliopistojen pitäisi korostaa yliopistomaisuuttaan ja ammattikorkeakoulujen omaleimaisuuttaan, jotta suomalainen duaalijärjestelmä säilyisi. Kuitenkaan se ei ole mahdollista, ellei kumpikin tunne toistensa tapaa toimia. Yhtenevyyksien välttämiseksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kannattaisi toimia yhdessä, jotta ne osaisivat välttää sellaisia asioita, jotka rikkovat duaalimallin. Tässä tutkimuksessa asia tulee esille saaduista vastauksissa siten, että eräs yliopiston professori kirjoitti conjoint-korttiin, että ei tunne ammattikorkeakoulujen opinnytöitä ja jätti vastaamatta ammattikorkeakoulujen opinnytöitä koskeviin kysymyksiin. Ammattikorkeakoulujen opinnytöiden ohjaajat taas tuntevat hyvin yliopistojen opinnytetyöt, sillä osalla heistä on akateemista koulutusta kahdesti, eli ensin omalta tieteenalalta ja sen päälle kasvatustieteellistä (pedagogista) koulutusta. Yliopistoilla on opettajien pedagogisista pätevyyksistä hyötyä ja ammattikorkeakoulujen opettajien kanssa käydyissä keskusteluissakin käsitteet olisivat silloin samoja (kasvatustieteellisiä). Onneksi osassa yliopistoista on jo reagoitu ja virantäytöissä huomioidaan myös kasvatustieteen opinnot, tehtyjen tutkimusten lisäksi (Levander 2003, 482).

Yliopistoilla on Suomessa monisatavuotiset perinteet, mutta ammattikorkeakoulujärjestelmä on vasta saavuttamassa kymmenen vuoden iän. Aikaa ei ole vielä kulunut tarpeeksi Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -heilurin heilahdukselle, tai akateeminen noste - ammattikorkeakoulunoste liikkeelle. Tosin on muistettava, että synteessin kautta ammattikorkeakouluihin saattaa syntyä aivan uusi tieteenhaara, tai tapa tehdä opinnytöitä. Stenvallin (1999) ammattikorkeakouluopettajista tekemä opinnytetyöohjaajien kahtiajakautunut opinnytetyömaailma käytännön ja akateemisiin opinnytetyöihin on tästä hyvä esimerkki. Osa opettajista kulkee akateemisten opinnytöiden viitoittamaa, tutkielmatyypistä tietä ja osa on jättäytynyt opistoaikojen, entisten ammattioppilaitosten, käytännön opinnytöiden tielle. Kummassakin on puolensa. Stenvall jakaa vastaajien vastaukset kahteen kategoriaan, mutta jos Hegelin heiluri olisi jo toiminut, olisi näkyvissä ollut kolmaskin ryhmä, eli akateemisen tutkimuksen ja ammatillisen käsillä tekemisen välinen synteesi. Tässä tutkimuksessa nuo kolme aluetta tulevat näkyviin (Kuvio 29 ja Kuvio 30). Kuitenkin on muistettava, että suomalainen duaalijärjestelmä on vielä nuori, samoin ammattikorkeakoulujen opinnytetyöt. ”On yleinen harhaluulo kuvitella, että se, minkä me tiedämme tänään, on kaikki mistä voimme koskaan tietää. Mikään ei ole haavoittuvampi kuin tieteellinen teoria, joka on vain hetkellinen yritys selittää tosiasiat eikä suinkaan mikään ikuinen totuus.” (Jung 1964/2003, 92.)

Vastauksena tutkimuksen 1. pääongelmaan eli, *millaisia käsityksiä opinnytetyön ohjaajilla on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnytöistä*, voidaan tuloksista todeta, että molemmissa ryhmissä, siis ammattikorkeakoulun ja yliopiston edustajien vastauksissa, nähdään opinnytöiden ominaisuuksina käytännönläheisyys, teoreettisuus, tieteellisyys, selvityksellisyys ja tutkimuksellisuus (Liite 10). Ensimmäiseen pääongelmaan saatiin vastaus conjoint-analyysiin tarvittavia attribuutteja tutkittaessa. Attribuutit valittiin korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä.

Vain ammattikorkeakouluihin liittyvissä vastauksissa on mainittu hyödynnettävyys, laajuus, työelämälähtöisyys, soveltavuus, käytännöllisyys, vaihtelevuus ja näkökulma. Yksittäisinä mainintoina, joille ei ollut vastaavuutta yliopistoilta tulleissa vastauksissa, mainittiin sellaisia erottavia ominaisuuksia, kuten ammattikorkeakouluissa sovelletaan jo tiedettyjä, yliopistoissa tieteellistä uutta. Yliopistossa kehitetään tieteenalaa, mutta ammattikorkeakouluissa kehitetään käytäntöä. Ammattikorkeakouluissa opinnytöissä näkyy ajankohtaisuus, pyrkimystä konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen opinnytöissä nähtiin käytännöllisyys ja yliopistoissa tieteellisyys. Ammattikorkeakoulujen opinnytöitä pidettiin syvinä mutta suppeina ja yliopiston laajoina mutta pinnallisina.

Yliopistoissa tehtiin perustutkimusta, ammattikorkeakouluissa saatiin aihe yrityksistä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on täyttä ammattiasiaa, ne ovat ongelmapohjaisia sekä myös ongelmanasettelultaan rajatumpia ja soveltavaa tutkimusta, joka on kiinteästi mukana työelämässä. Ammattikorkeakoulujen ja yliopiston opinnäytetöiden eroina mainittiin se, että ammattikorkeakoulu on tulosorientoitunut ja yliopisto tutkimusorientoitunut, myös se, että ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on työelämälähtöinen ja yliopiston tieteellinen tutkielma. Opinnäytetöiden erona mainitaan oppineisuuden laatu. Yliopistolla ja ammattikorkeakoululla mainittiin molempien opinnäytetöiden olevan opinnäyte, mutta ammattikorkeakoulussa sillä on lisäksi työelämäyhteys (Liite 10). Erotteluanalyysillä ja korrespondenssianalyysillä saatiin selville opinnäytetyönohjaajien näkemyksiä opinnäytetöistä, mutta näkemyksien keskinäiseen vertailtavuuteen yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden välillä tarvittiin tarkempaa tutkimusmenetelmää, conjoint-analyysia.

Tämän tutkimuksen *päätulos* on, vastauksena toiseen pääongelmaan *onko yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ohjaajien mielestä eroja tai samankaltaisuuksia*, että huolimatta ammatti- ja yliopistojen opinnäytetyönohjaajien samanlaisesta yliopistotaustasta, eli akateemisesta koulutuksesta, ammatti- ja tiedekorkeakoulujen *opinnäytetöissä on vastaajien mielestä selviä eroja*. Akateeminen noste ei ole muokannut opinnäytetöitä täysin samanlaisiksi Suomen duaalijärjestelmässä (Kuvio 11). Opinnäytetöissä nähdään myös yhtenevyyksiä, joiden kautta ammattikorkeakoulut ja yliopistot voivat lähestyä toisiaan (Kuvio 30) ja joissa näkyy akateeminen noste tai ammattikorkeakoulunoste. Toinen pääongelma ja sen alaongelmat ratkaistiin conjoint-analyysillä, ensimmäisen pääongelman ratkaisuun riitti erotteluanalyysi ja korrespondenssianalyysi.

Ensimmäinen alaongelma, jolla 2. pääongelmaan haettiin vastausta, oli 1) *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä yksittäisiä eroja?* Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä on yksittäisiä eroja (Kuvio 12), kun yksittäisenä erona pidetään attribuuttia, joka kuvaa paremmin tiede- tai ammattikorkeakoulua. Suurin yksittäinen erottava tekijä oli valmistumisaika.

Toinen alaongelma oli, 2) *onko ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä ominaisuuksien ryhmä, joka ohjaajien mielestä erottaa nämä opinnäytetyöt toisistaan?* Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on sellaisia ominaisuuksia vastaajien mielestä, että nämä opinnäytetyöt eroavat toisistaan (Kuvio 12). Tuloksiin viitaten ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tieteellisyys nähtiin ammattilähtöisyytenä ja selvittävänä, mutta yliopistojen opinnäytetöiden tieteellisyys nähtiin analyttisyytenä ja tutkivuutena (Taulukko 21 ja Taulukko 26). Tieteellisyys ammattikorkeakouluissa ja tieteellisyys yliopistoissa voidaan siis nähdä eri tavalla. Suurin erottuva ominaisuuksien ryhmä oli valmistumisaika.

Kolmas alaongelma oli, 3) *näkevätkö ohjaajat opinnäytetöissä yhteneviä ominaisuuksia?* Huolimatta ammattikorkeakoulujen opettajien samanlaisesta pedagogisesta (kasvatustieteellisestä) taustakoulutuksesta ja yliopistojen tiedekuntien keskinäisestä erilaisuudesta? Tuloksista nähdään, että monialaisuus ja hyödynnettävyys nähdään molemmissa, sekä tiede- että ammatinkorkeakoulun opinnäytetöissä yhteisiksi ominaisuuksiksi (Kuvio 30).

Tässä tutkimuksessa esitettiin toisena pääongelmana, että onko *suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden välillä ohjaajien mielestä eroja tai samankaltaisuuksia*, koska korkeakoulujärjestelmämme historia on yhteinen (Kuvio 16) samoin opettajien koulutus.

Vastaus on, että opinnäytetöiden ohjaajat näkevät opinnäytetöissä eroja. Korkeakoulujärjestelmän historia on yhtenevä, mutta duaalijärjestelmän syntyyn oleellisesti vaikuttaneita teorioita ei tuotu vastauksissa esiin. Esimerkiksi elinikäistä oppimista, inhimillisen pääoman lisäystä, perheen kulttuuripääomaa tai akateemista nostetta ei kukaan vastaajista tarjonnut opinnäytetyötä kuvaavaksi attribuutiksi conjoint-kortteihin. Opinnäytetöiden erot tulivat esiin jo erottelu- ja korrespondenssi-analyysissä, mutta tarkentamalla samoja attribuutteja conjoint-analyysissä, huomattiin myös, että tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on yhteneväisyyksiäkin. Selvästi erottavia ominaisuuksia olivat valmistumisaika, tieteenalaa kehittävä ja ammattialaa kehittävä, joista esimerkiksi pitkää valmistumisaikaa pidetään akateemisena vapautena samoin kuin akateemista työtä tieteenalaa kehittävä. Edellä mainitut liittyvät yliopiston historiaan ja traditioihin. Ammattikorkeakouluun taas liitettiin nopea valmistuminen ja ammattialan kehittäminen, jotka eivät ainakaan suoranaisesti liity akateemiseen maailmaan ja sen historiaan, mutta voidaan liittää ammattikorkeakouluun. Historia ja opettajien koulutus ovat olleet vaikuttamatta siihen, että opinnäytetyöohjaajien mielestä suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä erot olisivat olemattomia.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä suurin ero on valmistumisajassa, eli ammattikorkeakoulujen valmistumisajat saavat vastaajilta kaikkein suurimman painokertoimen, mutta yliopistoissa se on tutkituista pääattribuuteista kaikkein pienin. Ammattikorkeakouluista oletetaan valmistuvan 3,5 ja 4,5 vuoden välissä, eli kyseessä on selkeä putkitutkinto, josta valmistutaan ammattiin. Yliopiston vastaajilla on mahdollisesti mielessä akateeminen kypsyminen ja kiireetön tieteen tutkiminen, sillä vastaajat preferoivat pitkiä valmistumisaikoja yliopistossa.

Opinnäytetyötä kuvaavista pääattribuuteista teoreettisuus saa keskimääräisistä painokertoimista yliopistoissa kaikkein korkeimman kertoimen, mutta ammattikorkeakouluissa vasta kolmanneksi tärkeimmän. Opinnäytetöiden teoreettisuus nousee siis selkeästi esille yliopistojen opinnäytetöissä vastaajien mielestä, mutta ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä se tulee vasta valmistumisaikojen ja tutkimustyyppien jälkeen. Teoreettisuuden tasot kuvastavat vielä paremmin akateemista opinnäytetyötä, eli syvällisyyttä ja laajuutta. Mikä on linjassa valmistumisajan kanssa.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavat seuraavat ominaisuudet: Valmistumisaika 3,5 tai 4,5 vuotta. Tutkimustyyppiltään ammattialaan keskittyvää, soveltavaa ja uutta tuottavaa. Teoreettisesti suppea ja monialainen. Tieteellisyydeltään ammatilähtöinen ja selvittävä. Käytännönläheisyydeltään työelämlähtöinen, hyödynnettävissä ja ajankohtainen (Taulukko 26.).

Taulukko 26. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset ammattikorkeakoulujen opinnäytetyötä kuvaavista ominaisuuksista

Valmistumisaika	3,5 tai 4,5 vuotta
Tutkimustyyppiltään	ammattialaan keskittyvä, uutta tuottava ja soveltava
Teoreettisuudeltaan	suppea ja monialainen
Tieteellisyydeltään	ammatilähtöinen ja selvittävä
Käytännönläheisyys	työelämlähtöinen, ajankohtainen ja hyödynnettävissä oleva

Yliopistojen opinnäytetöitä kuvaavat vastaajien mielestä seuraavat ominaisuudet: Teoreettisesti syvällisiä, laajoja ja monialaisia. Tutkimustyyppiltään uutta tuottavia, soveltavia ja tieteenalaa kehittäviä. Tieteellisesti analyyttisiä ja tutkivia. Käytännönläheisyydeltään ongelmalähtöisiä, ajankohtai-

sia ja hyödynnettävissä olevia. Valmistumisaika lähempänä 7,5 vuotta kuin 3,5 vuotta (Taulukko 27.).

Taulukko 27. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset yliopistojen opinnäytetyötä kuvaavista ominaisuuksista

Valmistumisaika	7,5 vuotta
Tutkimustyyppiltään	tieteenalaa kehittävä, uutta tuottava ja soveltava
Teoreettisuudeltaan	syvällinen, laaja ja monialainen
Tieteellisyydeltään	analyyttinen ja tutkiva
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen, ajankohtainen ja hyödynnettävissä olevia

Yhteisiä ominaisuuksia sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opinnäytetöille on vastaajien mielestä tutkimustyyppinä soveltava ja uutta tuottava. Vastaus paljastanee sen, että vastaajat eivät kaikki ole tietoisia perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen erosta, sillä soveltavaa tutkimusta tarjotaan molempiin, siis sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opinnäytetöihin. Toisaalta kyse voi olla siitäkin, että yliopistoissa ei haluta tuottaa pelkästään perustutkimusta, tai perustutkimusta ei katsota yliopistossa niin arvokkaaksi kuin soveltavaa tutkimusta.

Se että molemmissa opinnäytetöissä sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun vastaajat näkevät opinnäytetyöt tutkimustyyppiltään uutta tuottaviksi, johtuu todennäköisesti siitä, että käsite tutkimus ymmärretään hiukan toisin yliopistolla ja ammattikorkeakoulussa. Niiniluodon ja von Wrightin (1984) mielestä soveltavan tutkimuksen tehtävänä on tuottaa hyödyllistä tietoa, joka ”pyrkii kertomaan, mitä tulisi tehdä, jotta asetettu tavoite saavutetaan.” Samoin toisin ymmärretään myös tutkimustyyppi. Tämän näkee siitä, että vaikka yliopistolla pitäisi syntyä perustutkimusta ja ammattikorkeakouluissa soveltavaa tutkimusta, niin vastaajien mukaan molemmissa tehdään soveltavaa tutkimusta.

Tuotettua informaatiota ei välttämättä osata hyödyntää päätöksenteossa, jos virkamiehet ja poliitikot toteavat, että tutkimustieto ei ole relevanttia eikä sitä voida käyttää (Raivola 1995). Stenvallin (1999) ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöselvityksessä opinnäytetöiden käyttöarvo työelämässä oli vielä pieni, mutta opettajat arvioivat, että työnantajien opinnäytetöiden arvostus kasvaa ammattikorkeakoulujen kehittyessä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä markkinat korostuvat, ja kysymyksien, tutkimusongelmien tulisi olla jo olemassa. Kun opinnäytetyöllä on tilaaja, ongelmia ei pidä keksiä tai keinotekoisesti synnyttää. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tulisi olla riittävän konkreettinen sekä tilaajan että työn tekijän kannalta. Ammattikorkeakouluissa voidaan tuottaa tutkimuksia, mutta ei välttämättä tieteellisiä tutkimuksia (Hakala 2000). Tämän mukaan sekä ammattikorkeakoulut että yliopistot tuottavat tutkimustyyppiltään uutta tuottavia opinnäytetöitä ja vastaukset tukevat Hakalan ajatusta. Opinnäytetöiden tutkimustyyppien erot näkyvät tässä tutkimuksessa myös niiden tieteellisyyden tasossa. Vastaajien mielestä yliopistojen opinnäytetöiden tieteellisyys näkyy analyyttisyytenä ja tutkivana. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tieteellisyys taas nähtiin vastaajien mielestä ammatilähtöisyytenä ja selvittävytenä. Tieteellisyys yliopistoissa on siis analyyttistä ja tutkivaa, mutta ammattikorkeakouluissa ammatilähtöisyyttä ja selvittävää, haettaessa opinnäytetöiden tieteellisyttä. Yliopistojen opinnäytetöiden tieteellisyytenä ei nähdä ammatilähtöisyyttä tai selvittävyttä, eikä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tieteellisyytenä analyytti-

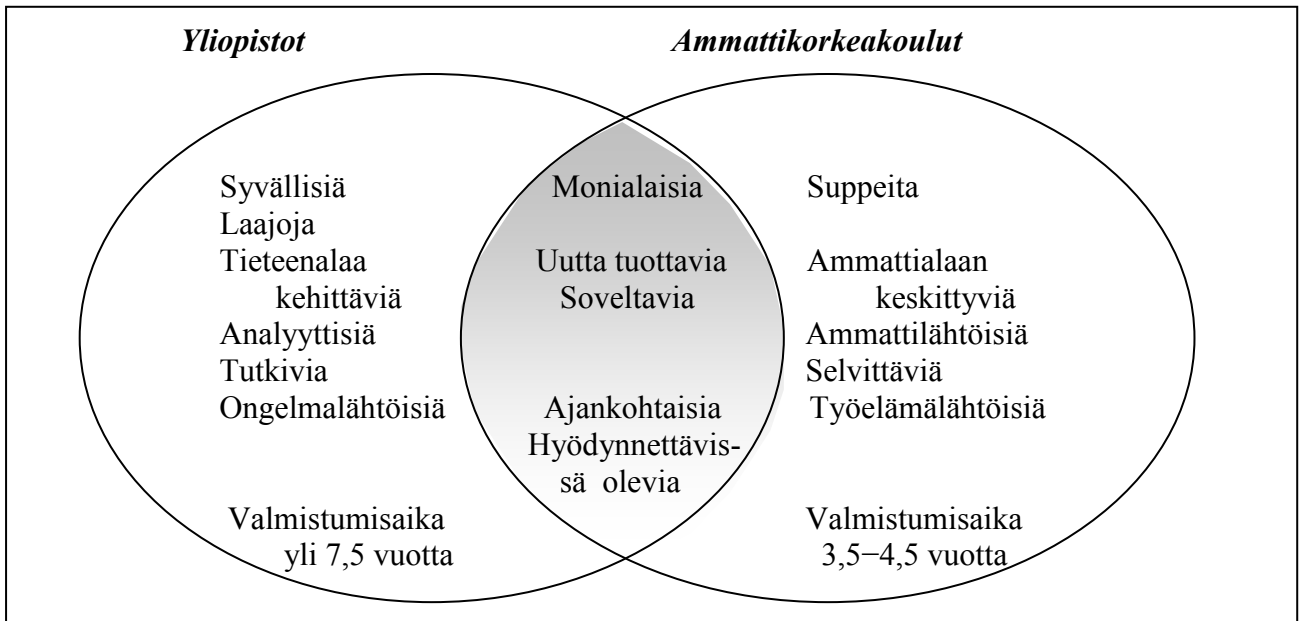
syyttä tai tutkivuutta. Mahdollisesti Raivolan virkamiehet ja poliitikot näkisivät ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tieteellisyyden nykyisin relevantimpana.

Tutkimustyyppien erona yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä on vastaajien mielestä se, että ammattikorkeakouluissa opinnäytetyöt tutkimustyyppiltään ovat ammattialaan keskittyviä ja yliopistoissa tieteenalaa kehittäviä. Vastauksissa näkyy selkeä jako tieteenalan kehittämisen ja ammattialaan keskittymisen välillä, sillä nämä ominaisuudet ovat ristikkäin kuvattuina negatiivisia, sillä yliopiston opinnäytetöitä kuvaavana tieteenalaa kehittävä on ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavana vastaajien mielestä negatiivinen, eli se ei kuvaa niitä. Samoin ammattialaan keskittyminen kuvaa vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, mutta ei yliopistojen opinnäytetöitä. Opinnäytetöiden käyttöarvo työelämälle, kuten Stenvall sen ilmaisi, saattaisi ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä olla lähempänä kuin aikaisemmin, jos opinnäytetyöohjaajien mielipiteillä on siihen vaikutusta.

Helakorven (1999) ja Kinnusen ym. (1991) opinnäytetöiden jakoa tutkimuksellisesti kolmenlaisiin hankkeisiin, eli akateemiseen perustutkimukseen, sopimustutkimukseen ja palvelututkimukseen ei tässä tutkimuksessa tullut esille. Opinnäytetöiden ohjaajat eivät tarjonneet sopimustutkimusta tai palvelututkimusta opinnäytetöitä erottaviksi ominaisuuksiksi. Mikä saattaa johtua siitä, että kaksi viime mainittua käsitettä ei ole yleisesti käytössä, tai vastaajat eivät miellä niitä opinnäytetöihin liittyviksi.

Yhteisenä teoreettisena ominaisuutena yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä vastaajat näkivät monialaisuuden. Erottavana tekijänä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä nähtiin opinnäytetöiden suppea teoreettisuus, ja yliopistojen opinnäytetöiden teoreettisuus taas syvällisyytenä ja laajuutena (Kuvio 30). Opinnäytetöiden teoreettisuuden vastakkaisina pareina oli ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden teoreettisuuden suppeus ja yliopistojen teoreettisuuden syvällisyys sekä laajuus. Yliopistojen pitkällä valmistumisajalla ja opinnäytetöiden laajalla ja syvällisellä teoriolla voidaan nähdä yhteys, sillä ammattikorkeakoulujen lyhyt valmistumisaika sekä opinnäytetöiden suppea teoreettisuus näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Yliopistosta valmistutaan hitaasti, jos opinnäytetyöhön kerättävä aineisto on laajaa ja syvällistä, mutta ammattikorkeakoulusta valmistutaan nopeasti, koska opinnäytetöissä on teoriaa suppeasti.

Käytännönläheisyydeltään yliopistojen opinnäytetyöt ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt nähdään molemmat ajankohtaisina ja hyödynnettävissä olevina. Vaikka Hakala (2000) moittiikin yliopistojen opinnäytetöiden ajankohtaisuutta, niin vastaajina toimineet opinnäytetöiden ohjaajat näkevät ne kuitenkin ajankohtaisina. Saattaa olla, että valmistumisaikajänne vaikuttaa tähänkin, sillä ammattikorkeakouluista valmistutaan 3,5–4,5 vuodessa ja elinkeinon siirtynyt henkilö pystyy nopeasti hyödyntämään opinnäytetyössä tarkastelemaansa asiaa. Yliopiston opinnäytetöiden syvällisyys ja laajuus saattavat viedä tekijältään aikaa, mutta suhteessa muihin yliopistolta valmistuviin, käytetty aika nähdään hyödyllisenä, eikä sitä suhteuteta vastaajien mielessä ammattikorkeakouluista valmistuvien valmistumisnopeuteen. Selkeä ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden käytännönläheisyydessä nähtiin ongelmälähtöisyydessä ja työelämälähtöisyydessä, sillä ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt katsottiin käytännöllisyydeltään työelämälähtöisiksi ja yliopistojen opinnäytetyöt käytännönläheisyydeltään ongelmälähtöisiksi. Vastaajien näkemys tukee ammattikorkeakoulu- ja yliopistolakia, sekä näiden korkeakoulujen perustehtäviä.



Kuvio 30. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemykset yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eroista ja yhtäläisyyksistä.

Kallio (1998) huomasi, että suomalaisilta opiskelijoilta puuttuu keskusteluperinne ja -taito. Kuitenkin kriittiset ryhmäkeskustelut ovat tieteellisen ajattelun kehittämisessä ydinasioita. Kallio peräsikin sitä, että opettajien olisi osattava ohjata keskustelua ja herättää uusia kysymyksiä, jotka kehittävät päättelykykyä. Kallio sanoikin suomalaisten ajattelevan turhan yhtenäisesti ja ajattelutavan näkyvän myös korkeakouluopetuksessa. ”Enää ei voi luottaa opetukseen, joka ei vaadi opiskelijoilta omaa prosessointia ja kriittistä arviointia annetusta tiedosta.” Yksi päättelykykyä kasvattava malli on problem based learning, eli ongelmakeskeinen ajattelu. Tässä tutkimuksessa vastaajat näkivät ongelmalähtöisen ajattelun vain yliopistollisiin opinnäytetöihin liittyvänä ominaisuutena (Kuvio 30).

Neljäs tämän tutkimuksen alaongelma oli, *miten ammattikorkeakoulunoste näkyy akateeminen noste -käsitteen rinnalla korkeakoulujen opinnäytetöissä*. Tuloksiin viitaten (Kuvio 30) voidaan sanoa, että on olemassa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liitettäviä ominaisuuksia ja yliopistojen opinnäytetöihin liitettäviä ominaisuuksia, sekä näiden yhteisiä ominaisuuksia (Kuvio 13). Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa viitattiin Konttisen (1991, 27) Kulturmensch ja Fachmensch -tyyppisen koulutuksen yhdistelmään sekä Hakalaan (2000, 10) ”korkeakoulumuotojen opinnäytetyöskentelyssä on yhteisiäkin piirteitä, mutta muutamat lainalaisuudet tai sovinnaisuussäädökset, jotka ovat voimassa yliopiston opinnäytetyöskentelyssä, eivät tunnu pätevän ammattikorkeakoulussa, ja sama pätee myös toisinpäin.” Tulokset tukevat Konttisen ja Hakalan aikaisempia huomioita.

Ammattikorkeakoulunosteen näkee graafisista kuvaajista (Kuviot 12, 13 ja 14). Pelkkien akateemisten ominaisuuksien näkyminen opinnäytetöissä puhuisi yksinomaan akateemisen nosteen olemassaolosta (Kuvio 11). Akateemisen nosteen puuttuminen kokonaan näkyisi täysin erilaisina ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöinä (Kuvio 12). Tämä tutkimus osoittaa, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä on sekä yhteisiä että toisistaan erottuvia

ominaisuuksia (Kuvio 30), mikä tukee akateemisen nosteen ja ammattikorkeakoulunosteen olemassaoloa (Kuvio 13).

Rinne (2002) käyttää käsitteitä akateeminen vetovoima ja markkinavetovoima (Taulukko 7), jotka sivuavat myös opinnäytetöitä. Koulutuksen lyhentäminen ja tehostaminen, välitön hyöty ja soveltavuus sekä tutkimuksen laajentaminen ja tutkimusyksiköt (Taulukko 7) liittyvät opinnäytetöihin. Tämän tutkimuksen conjoint-korteissa käytettiin melkein vastaavina käsitteinä valmistumisai-kaa, soveltavaa tutkimusta, ammattilähtöisyyttä ja tutkimustyyppiä. Markkinavetovoimaa voi kut-sua myös ammattikorkeakoulunosteeksi, sillä opinnäytetöihin liittyvin osin tämän tutkimuksen tu-lokset tukevat Rinteen esitystä.

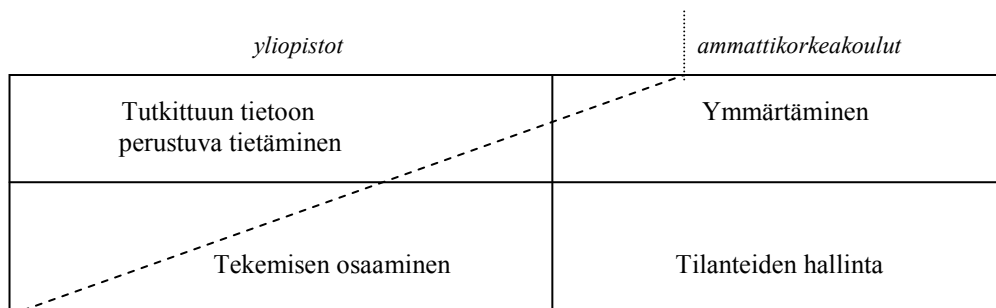
Suomalaisten yhtenäiseen ajatteluun on voinut johtaa se, että massakoulutuksessa, kuten sen Kinnunen (2001) ilmaisee (ks. myös Rinne 2002; Trow 1974), tuotetaan tietoa massan tarpeisiin tai vielä tarkemmin massamaisina luentoina suurille joukoille, joissa opettajilla ei ole mahdollisuutta tarkastella kunkin henkilökohtaista oppimista. Ammattikorkeakouluissa monissa opinnäytetöissä tarkastellaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä ja arvioidaan opinnäytetyössä. Kalliota (1998) mukaillen tieteellisen ajattelun kehittyminen vie kuitenkin kauan, eikä välttämättä näy vielä 10 opintoviikon opinnäytetyössä. Ajattelutapa on jo syntynyt aikaisemmin. Toisaalta jos asiantunti-juus pitäisi katsoa muuten kuin mitä tutkielmatyyppisestä opinnäytetyöstä on nähtävissä, tai ”toi-senlaisesta opinnäytteestä kuin tutkielmatyyppisestä” kuten Hakala (1996) jakaa ammattikorkea-koulujen opinnäytetyöt. Ei liene ihme, jos suuri osa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä on tut-kielmatyyppisiä, sillä ohjaajalle on oman akateemisen taustansa takia helpoin ohjata tutkielmatyypp-istä opinnäytetyötä, koska ohjaaja on itsekin tehnyt aikoinaan tutkielman opinnäytetyönään. Sten-vallin (1999) selvityksessä pelkästään kirjallisia tutkielmia tekeviä ammattikorkeakouluja oli 40 % Suomessa ja lähes puolet vastaajista katsoi, että hyvä opinnäytetyö on ensisijaisesti tutkielma. Aka-teemisella pohjakoulutuksella saattaa olla tähän syynsä, sillä esimerkiksi ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaajalla on pätevyysvaatimuksena akateeminen loppututkinto ja pedagoginen kou-lutus. Tätä lieventää kuitenkin se seikka, että pätevyysvaatimukseen kuuluu myös vähintään 3 vuo-den toimiminen ammattialan tehtävissä vastaavassa elinkeinossa, eli käytännön ongelmat ammat-tialasta eivät voi olla aivan tuntemattomia ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjaajalle.

Tutkimustulos (Kuvio 30) on samansuuntainen, kuin mitä Teichler (2000) sekä Ahola ja Väli-maa (2002) esittelevät asiantuntijuuden luonteesta ja ideaalityypeistä (Taulukko 3). Bereiterin ja Scardamalian luokittelussakin oli ero muodollisen eli koulutuksen kautta hankitun ja epämuodolli-sen eli käytännön kokemusten kautta omaksutun tiedon välillä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003) Samoin Kyrön (2003) näkemykset tieteellisen tiedon ja käytännöllisen tiedon orientaatioista (Tau-lukko 2) akateemisten tutkintojen eri asteilla. Samansuuntaisia tulosten kanssa ovat soveltava tut-kimus (Taulukko 2 ja Kuvio 30), mutta erona on uusi tieto. Kyrön käytännön tiedon orientaatio (Taulukko 2) on lähellä tämän tutkimuksen tuloksissa nähtävää ammattilähtöisyyttä ja käytännön tietoa. Tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet eivät ole aivan samoja, mitä Ahola ja Välimaa sekä Kyrö käyttävät, mutta asiantuntijuuden luonne metodologiapainotteisuudesta sovellusten kehittämi-seen näkyy samana kolmikenttänä, kuin tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden erot ja samankaltaisuudet (Kuvio 30). Eli on näkyvissä alueet, joilla korostuu asiantuntijuus ja toisessa päässä teoria. Samoin kuin korostuu ammattikorkeakoulumaisuus ja yliopistomaisuus sekä yhtäläi-syyksien alue. Kuitenkin Ahola ja Välimaa (2002, 9–10) toteavat, että ”oleellista näyttää olevan se, että asiantuntijuuden ja käytännön toimijan välinen ero on hämärtynyt. Roolien sekoittuminen näyt-

tää olevan julkisesti tunnustettu ja hyväksytty asia”. Edelliseen viitaten Hegelin teesi-antiteesi-synteesi -heilurin ja siitä johdetun akateeminen noste ja ammattikorkeakoulunoste -heilurin keskellä roolit sekoittuisivat. Opinnäytetöiden samankaltaisuuksien alueella (Kuvio 30) roolit sekoittuisivat.

Tutkimustuloksesta (Kuvio 30) näkyisi mahdollisesti Konttisen professiot, jos ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa tehtyjä opinnäytetöitä kuvattaisiin etuoikeutena ja statuksena tietynlaisiin tutkimuksiin tai professioiden keskinäisenä statusasemana. Konttinen (1991) määritteli professionaalisen järjestelmän kolmeksi osatekijäksi: professionaalisen kerrostuman määrällinen kokoonpano, professioiden keskinäiset statusasemat ja yliopisto-, korkeakouluinstituutio sekä muut valtion ja yksityisten professionaaliset koululaitokset. Yksittäiset professiot ovat kokonaisuuden osana ja kenttä ymmärretään näyttämönä, jossa etuoikeudet ja status ovat jatkuvan kamppailun kohteena. Kokonaisuus rakentuu yhteydessään yhteiskuntaluokkiin, ja kontinentaalinen kehityskulku yhteydessä valtiobyrokratiaan. (Konttinen 1991.) Tetraedrimallissa (Kuvio 15) ja tuloksissa (Kuvio 30) toistuu sama, eli yhteiskunta, työelämä ja korkeakoulut kilpailevat keskenään.

Perryn (1970) yliopistollisen oppimisen kolmannessa tasossa on yhteys myös Raijn (2000) ammattikorkeakoulumaiseen oppimiseen, sillä Raijn mallissa (Kuvio 2 ja 29) vain vasen yläkulma (Kuvio 31) kuvaa perusteltua, tieteellistä ajattelua, kolme muuta ammatillisen oppimisen tasoa, jotka eivät saavuttaisi yliopistossa akateemiselta tutkimukselta vaadittavaa tasoa. Hakala (2000) sanoo saman yliopistojen opinnäytetöistä, ”tieteellinen tutkimus on aina suhteessa johonkin kirjalliseen tuotokseen.” Yliopistossa kirjallinen tuotos on määräävämpi kuin ammattikorkeakouluissa, joissa tekninen osaaminen tai ymmärtäminen jostain aiheesta voi riittää sopivana tuotoksena opinnäytetyöksi, mutta jolle ei anneta kirjallisessa muodossa niin korkeaa painoarvoa kuin yliopistoissa. Siis selkeä ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden välillä.



Kuvio 31. Ammattikorkeakoulumainen opinnäytetyö (Raijta 2000 mukailten)

Raijn (2000) oppimisajatus kuvaa hyvin sitä miten laaja-alaisesti ammattikorkeakoulu pystyy opiskelijoiden opinnäytetöitä tuottamaan. Vaikkakin Raij esittelee ammattikorkeakoulumaisen osaamisen jakaantumisesta neljään aihealueeseen (Kuvio 2) asia voidaan nähdä myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eroina yliopistoihin (Kuvio 31). Saman asian sanoo Hakala (2000) ammattikorkeakoulujen kahden tyyppisistä opinnäytetöistä, jotka hän jakaa tutkielmatyyppisiin ja muihin. Perryn (1970) yliopistollisen oppimisen kolmessa tasossa, viimeinen taso on se, joka yliopistossa on opiskelijan mahdollisuus saavuttaa ja tämä samainen oppiminen pitäisi näkyä myös yliopistojen opinnäytetöissä. Tässä tutkimuksessa se ilmenee siten, että vastaajien mukaan yliopistojen opinnäytetyöt eroavat ammattikorkeakoulujen vastaavista syvällisyydellä, laajuudella, analyttisyydellä ja tieteenalaa kehittävydellä (Kuvio 30).

Jos ammattikorkeakouluissa opinnäytetyön ohjaaja ei pitäydy tiedekunta-ajattelun muokkaamis- sa tutkielmatyypeissä ja rohkeus riittää muunkinlaisiin opinnäytetöihin kuin akateemisiin tutkiel- miin, niin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä on suuremmat mahdollisuudet muuntua kuin yliopistoilla. Sillä ”kapea-alainen erikoistuminen estää luovuuden toteutumista organisaatioissa ja yhteiskunnassa. Esimerkiksi tieteenalojen ja muiden symbolisten järjestelmien yhä voimakkaampi eriytyminen merkitsee samalla myös eristäytymistä ja luovuuden mahdollisuuksien vähentymistä.” (Suurla 2001, 62). Mikä ei tarkoita sitä, että yliopistojen pitäisi muuttaa vuosisatoja toiminutta tie- teellistä ajatteluaan, vaan sitä että ammattikorkeakouluilla on mahdollisuus tehdä muunkinlaista tutkimusta kuin kapea-alaisesti ohjaajataustaista tiedekuntamallia kopioimalla. Tässä tutkimuksessa (Kuvio 30) nähdään, että monialaisia, uutta tuottavia ja ajankohtaisia opinnäytetöitä tuotetaan vas- taajien mukaan sekä tiede- että ammattikorkeakouluissa.

Tieteellisiä tutkimuksia tarvitaan, sopien yliopistojen opinnäytetöihin, kuitenkin rajaamatta ammattikorkeakouluista pois tutkielmatyypisiä opinnäytetöitä. Ihamuotilan (1998) mukaan koko yliopiston kivijalka on tieteellinen tutkimus. Sen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa, ja sille raken- tuu myös akateeminen opetus. Opinnäyte on Hakalan (1996) mukaan lyhyt ekskursion tieteentekoon, ja myös sitä koskevan keskustelun tuleekin olla tieteellisesti sävytettyä ja Vadenin (1999) mielestä tieteen soveltajaksi tai tutkijaksi valmistuminen oikeastaan alkaa viimeistään gradusta. Ammatti- korkeakoulujen jatkotutkinnot saattavat johtaa tutkijoiden uralle, jos ammattikorkeakoulujen jatko- tutkinnot ovat vastaavia maisterintutkintojen kanssa. Niihin liittyisi pian mukaan tieteenalan jargon ja tutkijaksi valmistautuminen, jos ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden välil- lä ei ole selvä kaikille osapuolille. Tässä tutkimuksessa tieteenalaa kehittävät opinnäytetyöt miellet- tiin yliopistojen mutta ei ammattikorkeakoulujen opinnäytteiden ominaisuudeksi (Kuvio 27). Yllät- tävänä voidaan kuitenkin pitää sitä, että opinnäytetöiden ohjaajat, eli vastaajat tässä tutkimuksessa pitivät molempien korkeakoulutyypien opinnäytetöitä soveltavana tutkimuksena (Kuvio 30).

On huomattava, että tieteellisen ajattelun oppiminen vie kauan (Perry 1970) ja kaikille meta- kausaalinen ajattelu ei onnistu (Kallio 1998). Ammattikorkeakouluissa ei tieteellisen ajattelun op- pimiseen ole aikaakaan, sillä valmistumisaika on 3,5–4,5 vuotta. Yliopiston pitkät valmistumisajat tukevat enemmän tieteellisen ajattelun oppimista ja akateemista kypsymistä. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että vastaajat mieltävät ammattikorkeakoulujen valmistumisajat lyhyiksi, eli noiksi mainituiksi 3,5–4,5 vuodeksi, mutta yliopistojen kohdalla valmistumisaikoja pidettiin pitkinä, vastausvaihtoehdoista yli 7,5 vuotena, jopa pitempinä, sillä 7,5 vuotta oli pisin valintavaih- toehto. Lisäksi on huomattava, että yliopistovastauksista suuri osa tuli professoreilta, jotka edusta- vat oman oppiaineensa huippua. Hakalan (1996) mukaan professoreiden ja jatkotutkintojen suorit- taneiden välillä ei juuri ole eroa, eli professorit eivät olleet muita tieteentekijöitä nopeampia opiske- lijoita tai jatkotutkielmien kasaajia sekä ohjaajat edustavat useimmilla tieteenaloilla pääosin profes- sorikuntaa ja ovat näin ollen pitkän linjan tieteilijöitä. Syvällinen tietämys omasta alastaan on hyvä, sillä ”ohjaajalla on myös muodollisesti suurempi kompetenssi oppiaineessa ja mahdollisesti, mutta ei välttämättä, enemmän kompetenssia siinä aiheessa, josta opiskelija kirjoittaa”. (Liljeström 1999, 100.) Tulokset tukevat esiteltyä kirjallisuutta, eli ammattikorkeakouluista odotetaan valmistuvan nopeasti, mutta akateemiselle kypsyydelle jätetään aikaa kehittyä. Toisaalta ammattikorkeakou- lunoste näkyy siinä, että yliopistoista haluttaisiin opiskelijoiden valmistuvan nopeammin, sillä aika ajoin pitkät valmistumisajat nousevat keskustelun aiheeksi. Kivisen (2001) mukaan suomalaisten maisterintutkinto on pitkä ja suomalaiset aloittavat opintonsa myöhään. Suomalaisten pitkä koulut- tautumisaika ei välttämättä ole huono asia, jos se lisää opiskelijoissa metakausaalista ajattelua.

Rahoitus ja valmistumisajat ovat yhteydessä toisiinsa. Vanhassa Valtion Opintotukikeskus (VOTK) järjestelmässä opiskelijan piti suorittaa vuodessa vähintään 30 opintoviikkoa, saadakseen opintolainaa pankista täysimääräisenä. Ongelma oli siinä, että 4 vuotta kertaa 30 opintoviikkoa tekee yhteensä 120 opintoviikkoa ja ammattikorkeakoulututkinnon opintoviikkomäärä oli 140–160 opintoviikkoa. Tämä tarkoitti sitä, että opintoviikkojen suorittaminen VOTKin mukaisessa tahdissa ei taannut valmistumista vaadittavassa 3,5 vuodessa ammattikorkeakoulututkintoon. Valtio ei siis käyttänyt ohjaamisoikeuttaan, vaikka jo Englannissa 1966 todettiin rahoitusjärjestelyjen olevan erittäin tehokas keino ohjata ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toimintaa. Suomessa valtio yksipuolisesti kontrolloi korkeakouluja, mutta ei opiskelijoita valmistumaan ajoissa, jonka se olisi voinut tehdä esimerkiksi VOTKin kautta. Vuonna 2005 opintoviikkojen käyttö päättyi ja Suomi siirtyi Bolognan sopimuksen mukaisiin opintopisteisiin (Liite 1). Muutoksen myötä valtion olisi kannattanut perusteellisesti tarkistaa opintotukijärjestelmäänsä.

Valmistumisaika erotti tässä tutkimuksessa eniten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opin-
näytetöitä toisistaan. Tarkennettuna kyse oli ajasta, joka opiskelijalla kului siihen, että hän valmistui
tutkintoonsa. Tutkimusmenetelmään valittu valmistumisaika olisi voitu ottaa mukaan toisellakin
tapaa, mutta esitestissä valmistumisaika oli vastaajille yksiselitteisin ominaisuus. Aikaa mittaava
attribuutti olisi voinut olla opintoviikko, joka oli käytössä vuonna 2001, eli tämän tutkimuksen ai-
neiston keruun aikoihin. Asia olisi tullut esille uudestaan siinä vaiheessa, jos otokseen olisi otettu
mukaan myös opiskelijat, mutta ammattikorkeakoulujen iän – vasta vuodesta 1995 aloittivat en-
simmäiset ammattikorkeakoulut – takia otos rajattiin vain yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen
opin-
näytetöiden ohjaajiin. Osa opiskelijoista mittasi opiskeluaikanaan valmistumisnopeuttaan opin-
toviikkoina. Tähän oli monia syitä: Valtion Opintotukikeskus (VOTK) myönsi opintolainaa vuosit-
tain suoritettujen opintoviikkojen mukaan. Tästä johtuen jotkut opiskelijat tarkastelivat, kuinka
monta opintoviikkoa kustakin opintojaksosta sai, eikä välttämättä mitä opintosisältöjä tai kokonai-
suuksia hallitsivat kunkin opintojakson jälkeen. Tästä seurasi myös se, että 10 opintoviikon opin-
näytetyö ammattikorkeakoulussa tai 25 opintoviikon opin-
näytetyö yliopistolla suhteutui opiskelijan
mielessä aikaisemman kokemuksen mukaan. Siis siihen kuinka hyvin opintoviikot olivat vastanneet
opetukseen tai oppimista vastaaviin suoritteisiin tutkintoon liittyvissä opinnoissa. Aikaisemmat
opintojaksot sekä niiden arvostus näkyivät viimeistään siinä miten opiskelija suhteutti opin-
näytetyönsä, siihen liittyvät opintoviikot ja opin-
näytetyön arvostuksen toisiinsa. Helposti opintoviikkonsa
koonnut opiskelija oletti saavansa opin-
näytetyönsä helposti suoritetuksi. Toisaalta Hakalan (2000)
mukaan opiskelijat arvostivat opin-
näytetyötä samassa suhteessa kuin heidän ohjaajansa arvosti sitä. Opintoviikot eivät siis välttämättä näkyneet opiskelijan silmissä kalenteriviikkoina, jos opin-
näytetyön ohjaaja arvosti ohjaustehtäväänsä ja itse opin-
näytetyötä.

Ohjaajille opintoviikot eivät välttämättä näkyneet samalla tavalla. Opintoviikkojen määrä opin-
tojaksoa kohden ei opettajalle määräytyneenkään ehkä sen mukaan kuinka paljon työtä tai luentosalii-
aikaa siihen kului, vaan siten miten opettaja itse ajatteli opintojaksonsa vaativuuden. Tämä näkyi
esimerkiksi siinä, että tiedekuntien opintoviikkomäärät eivät olleet samassa suhteessa toisiinsa, eli
niitä oli vaikea verrata. Tästä samasta syystä tässä tutkimuksessa ei voitu käyttää opintoviikkoja
vaan yksiselitteisempää valmistumisaikaa conjoint-korttien pääattribuuttina. Huolimatta siitä, että
Raivolon (2000) mukaan myös valmistumisaika erosi tiedekunnittain.

Opintoviikoilla (vuoden 2005 jälkeen opintopisteillä), opintolainalla ja valmistumisnopeudella oli kuitenkin selkeästi nähtävä yhteys, joka viime kädessä määräytyi Valtion opintolainan suuruudesta, korkeakoulujen opintoviikkojen suhteesta työmäärään ja vaikeusasteeseen. Opintolainaa pitäisi olla tarpeeksi, jotta opiskelijoiden ei tarvitsisi olla työssä opiskelun ohessa ja VOTK:in lainamääritteissä opintoviikkoja pitäisi olla vuosittain suurempi määrä, jotta sillä olisi vaikutusta valmistumisnopeuteen. Siis siten että 140–160 opintoviikkoa täytyisi samassa nopeudessa kuin kussakin tiedekunnassa on tarkoitus valmistua. Ammattikorkeakoulusta pitäisi valmistua 3,5 vuodessa eli ammattikorkeakoulussa pitäisi suorittaa vähintään 35 opintoviikkoa lukukaudessa, jotta VOTK:in lainahtojen mukaan opiskelijat valmistuisivat viimeistään 4 vuodessa.

Yhteiskunnan, työelämän ja yksilön välillä on yhteys, eli ne eivät ole toisistaan erillään toimivia yksiköitä. Valmistumisajoilla, yritysten ja yhteisöjen työntekijätarpeilla ja yksilön työllistymisellä on yhteys toisiinsa. Markkulan (2001) kolmio kuvaa hyvin korkeakoulun, elinkeinon ja yksilön suhdetta toisiinsa. Tässä tutkimuksessa esitetty yhteys korkeakoulujen, yhteiskunnan, yksilön ja elinkeinon välillä (Kuvio 10) on samansuuntainen kuin Markkulalla (Kuvio 4), mutta työelämä ja yhteiskunta ovat teorioitten ja oletusten muodostamassa viitekehyksessä selkeästi erotettavissa omiksi elementeikseen. Markkulan kuvio tarkentaa yhteiskunnan, elinkeinon, korkeakoulujen ja yksilöiden yhteyksiä toisiinsa korkeakoulukentässä. Kolmio toimii niin yliopistojen kuin ammattikorkeakoulujenkin kohdalla.

Ammattikorkeakoulut ovat kytköksissä yrityksiin opinnäytetöiden ja tutkimustensa kautta, mikä käy ilmi tässäkin tutkimuksessa. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden erottavina ominaisuuksina vastaajat näkivät ammattialaan keskittymisen, ammattilähtöisyyden ja työelämälähtöisyyden (Kuvio 24). Raivolan (1995) mukaan tutkijat valittivat informaation käyttämättömyyttä päätöksissä ja Stenvallin (1999) tutkimuksessa opettajat arvioivat työnantajien arvostuksen opinnäytetöihin kasvavan ammattikorkeakoulujen kehittymisen myötä sekä Hakalan (2000) mukaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tulisi olla riittävän konkreettisia. Tulokset tukevat opinnäytetöiden käytännölläisyyttä, eli Raivolan peräämää yrityksille käyttökelpoista informaatiota ja Hakalan konkreettisuutta.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat lähentyneet elinkeinoelämää, sillä Stenvallin (1999) mukaan ”yli puolet vastaajista ilmoitti, että yhteistyötä työelämän kanssa oli runsaasti ja noin 80–95 % opinnäytetöistä ammattikorkeakouluissa tehtiin työelämän kanssa” ja ”kaikissa ammattikorkeakouluissa opettajat ja opiskelijat tekevät tutkimus- ja kehittämistyötä. Tutkimuksen käsite on ymmärretty laajasti työelämää koskevaksi kehittämistoiminnaksi” (Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen 1992). Eli tutkimusta ei enää nähdä erillisenä instituutiona yhteiskunnassa vaan tärkeänä osana sitä. Siis samansuuntaisesti kuin Markkulan (2001) kolmio kuvaa yhteyttä yhteiskunnan, korkeakoulun ja yksilön välillä.

Päättötyö on toisen asteen amatillisen oppilaitoksen lopputyö, kahden opintoviikon kokonaisuus. Opistojen muututtua ammattikorkeakouluiksi, kutsuttiin muutamissa niissä opinnäytetyötä päättötyöksi, vaikka ammattikorkeakoululaissa nimenomaisesti mainitaan opinnäytetyö. Tämä merkinnee sitä, että opettajat toivat ammattikorkeakouluihin mukanaan opistoaikaista ajattelua. Jotkut mahdollisesti jopa ajattelivat opinnäytetöiden olevan samoja kuin opistoaikaisten päättötöiden, vaikka opetusministeriö siirtymävaiheessa haki ammattikorkeakouluilta selkeitä laatuvaateita, ennen ammattikorkeakouluiksi hyväksymistä. Toisaalta ne opettajat, jotka näkivät opinnäytetöiden

laadun kasvun lähentymiseksi yliopistollisia tutkielmia, korostivat yliopistollista tutkimusta ja sen traditionaalisia muotoja. Ei siis mitenkään ihme jos termistö tai käsitteistö ei ole yhtenevä ammattikorkeakoulujen välillä. Kuitenkin ammattiin ja ammattialaan keskittyminen (Kuvio 30) näkyy vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin vertailtavana ominaisuutena – pääattribuuttina – käytännönläheisyyttä, mitä ei mahdollisesti vastaajien mielissä pidetty samana kuin Hakalan (2000) mainitsema käytännöllisyys, sillä sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen vastauksissa tämä attribuutti oli preferoitu viimeiseksi viidestä pääattribuutista. Robertson (1999) korosti, että julkisten voimavarojen huomattavistakaan satsauksista korkeakouluihin ei suoraviivaisesti seuraa tavoiteltavaa aluetaloudellista kehitystä, lukuun ottamatta perinteisiä julkipalveluja, kuten koulutusta ja terveyttä. Kuitenkin julkiset ja yksityiset tahot ovat pitkin 90-lukua korostaneet sitä, että tulevaisuus on osaajien maailma, jossa oppia omaksuneet korjaavat hedelmät. Tätä tulkintaa tukee Vartiaan (2001) viitatun se, että johdonmukaisin selittäjä väestöryhmittäisessä tarkastelussa perustuu koulutukseen; mitä vähemmän koulutusta, sitä voimakkaammin näkee vastakkainasettelun. Se että vastaajat näkivät käytännönläheisyyden tässä tutkimuksessa viimeiseksi valittavista pääattribuuteista voi kertoa siitä, että vastaajat pitävät opinnäytetöitä vielä hiukan irrallaan käytännöstä. Robertsonin mainitsema suoraviivainen aluetaloudellinen kehitys ei ehkä ole nähtävissä opinnäytetöissä suoraan. Koulutettujen ja vähemmän koulutettujen ajatukset saattavat eriytyä tulevaisuudessa enemmänkin, mukaan lukien käsitys siitä, mitä on käytännönläheinen tutkimus ja mikä ei.

Hyvistä lähtökohdista ponnistavat ja hyvin kirjoituksissa pärjänneet tähtäävät korkeakouluihin ja yliopistoihin. Vähäinen kulttuuripääoma ja huonompi menestys puolestaan ohjaavat ammattikorkeakouluväylälle (Ahola 1996). Tiede- ja ammattikorkeakouluihin hakeutuneiden eroissa valikoituminen molemmille koulutuslinjoille on paljolti samansuuntaista; ammattikorkeakoulujen valintaprosessikin näyttää suosivan ylempien yhteiskuntaluokkien jäseniä (Nurmi 1998). Yliopistoihin näyttää valikoituvan enemmän nuoria, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeakoulututkinto (15 %), ammattikorkeakouluihin päässeiden osalta luku jäi lähes puoleen (8 %). Vastaavasti taas nuoria, joiden vanhemmista vain toisella on ammattikoulutus pääsi ammattikorkeakouluihin 28 %, mutta yliopistoihin vain 20 % (Nurmi 1998). Kodin ilmapiiri saattaa vaikuttaa siihen, miten nuoret imevät akateemisesti koulutetussa perheessä myös akateemista ajattelua. Vanhempien odotukset saattavat johtaa siihen, että jollakin tasolla akateemisuutta myös viestitään ja suositaan. Ammattikoulutetuissa perheissä viestitetään ja suositaan mahdollisesti ammatillisuutta, tai sitten ammattikoulutetuissa perheissä ei akateemista maailmaa tunneta. Tässä tutkimuksessa tulee esille se, että ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt miellettiin vastaajien mielestä ammattialaan keskittyviksi ja ammattilähtöisiksi. Yliopistojen opinnäytetyöt taas tieteenalaa kehittäviksi ja tutkiviksi (Kuvio 26). Jako ammattialaan keskittymiseen ja akateemiseen tutkimiseen on nähtävissä vastaajien vastauksissa, vaikkakaan vastaajina ei ollut opiskelijoiden vanhempia vaan ainoastaan opinnäytetöiden ohjaajia.

Ammattikorkeakoulun opettajien on oltava ensisijaisesti opettajia, jotka hallitsevat työelämäkontaktit, kykenevät ohjaamaan opiskelijoidensa opinnäytetöitä, harjoittelua ja osallistumista tutkimus- ja kehitysohjon (Rask 2001). Toisaalta (Hakala 1996) opinnäytetyön ohjaaja on, kuten tieentekijäkin, aikansa lapsi, mikä on hyvä pitää mielessä, mihin ja mistä opinnäytetöitä ohjaavan opettajan taidot ja tiedot rakentuvat. Hakalan mielestä ammattikorkeakoulutuksen eräs heikko kohta opinnäytetyöprosessissa on ammattikorkeakouluopiskelijaa tukevan materiaalin puuttuminen. Hakalan mukaan ammattikorkeakouluissa on kymmenittäin erilaisia raportoinnin ja tutkimustoiminnan

oppaita, mutta lähes jokainen niistä on kirjoitettu yliopistojen opiskelijoita silmällä pitäen. Opinnäytetyöoppaat on usein kirjoitettu tutkielmatyypillisille opinnäytetöille ja ohjaajien itsensä kirjoittamina. Oppaisiin on kiteytynyt kirjoittajan oma tiedekunta-ajattelu. Sillä (Vadén 1999) yliopiston yleiset ympäristötekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi kuva gradusta opiskelijan mielessä muodostuu. Vaikka gradun tekoa säätelevät uskomukset, kyvyt ja taidot rakentuvat hyvin olennaisesti oppimisympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja siinä vallitsevista käyttäytymismalleista, myös muut tekijät ovat tärkeitä. Opinnäytteen tekijäkin on sidottu omiin arvoasetelmiinsa, tulkintoihinsa, tiedekuvaansa ja omaan maailmankuvaansa (Hakala 1996). Vähimmäisvaatimuksena on, että sekä arki-ajattelijan että tieteellisen ajattelijan on, tullakseen ymmärretyksi, ilmaistava uudet ajatuksensa oman aikansa hengessä. Tämän tutkimuksen tuloksissa yhteneväinen ajattelu näkyi korrespondenssianalyysissä (Kuvio 24) ja erotteluanalyysissä (Kuvio 25), sillä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä kuvaavissa graafisissa esityksissä suurin osa ominaisuuksista näkyy keskittymänä. Monet opinnäytetöiden attribuuteista kuvaavat sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opinnäytetöitä. Opinnäytetöitä erottavia ominaisuuksia on vähemmän tämän tutkimuksen opinnäytetöiden ohjaajien mielestä. Conjoint-kortteihin valitut attribuutit valikoitiin sellaisista ominaisuuksista, jotka kuvasivat opinnäytetyötä, mutta erottuvat joukosta. Hakalan ja Vadénin mainitsemat yleiset ympäristötekijät ja oman aikansa henki näkyvät vielä lopputuloksessakin, sillä vaikka attribuuttiaineistoa karsittiin sopivien attribuuttien löytämiseksi, niin conjoint-analyysissä löytyi vielä sekä ammatti- että yliopistojen opinnäytetöissä näkyviä yhteisiä ominaisuuksia, kuten uutta tuottavia ja soveltavia (Kuvio 30). Silti soveltavaa tutkimusta pidetään kirjallisuuden mukaan (esim. Hirsjärvi 2001) ammattikorkeakoulun käytännönläheistä opinnäytetyötä kuvaavana ja perustutkimusta yliopiston opinnäytetyötä kuvaavana ominaisuutena.

Hakalan (1996) mielestä suomalainen yliopisto-opetus on kauttaaltaan korkeatasoista, mutta ohjaajilla ei ole aina riittävää tietoa opinnäytettään työstävän nuoren ajattelun lainalaisuuksista. Häneltä puuttuu usein myös tieto opiskelijaa tukevan tuloksellisen ohjauksen piirteistä (Taulukko 5 ja 6, Kuvio 6 ja 8). Moni ohjaaja ei Hakalan mukaan ajatellut, että ohjausta voitaisiin jäsenellä ja suunnitelmallista esimerkiksi tutkimusprosessin näkökulmasta. Kuitenkin ammattikorkeakouluissa suunnitelmallisuus on pakon sanelemaa, mikäli opiskelijan halutaan valmistuvan 3,5 vuodessa. Tämä oli myös tämän tutkimuksen vastaajien oletuksena, mikä näkyi vastausten painottumisena 3,5 vuoteen.

Yliopistot ja niiden tuottama tieto nähdään osana innovaatiojärjestelmää ja taloudellista kasvua, mutta yliopistojen kaupallistumiselle on esteitä, sillä Suomessa ei vielä vuonna 2001 ollut lakia, joka takaisi yliopistojen taloudellisen itsenäisyyden (Häyrinen-Alestalo 2001). Kivinen (1995) muistuttaakin maan rajallisista resursseista, niin aineellisista kuin henkisistä, jonka mukaan Suomen korkeakoululaitos on syytä organisoida tavalla, joka ei sulje pois sen paremmin suurten joukkojen massamittaista koulutusta kuin tieteen eliitin harjaantumista, peräen laadun ja määrän sopusointua. Nuorille haluttiin tarjota toinen korkeatasoinen vaihtoehto luomalla perinteisten yliopistotutkintojen rinnalle käytännöllisemmin ja ammatillisemmin suuntautunut korkeakoulututkinto. Käytännönläheisen ja ammatillisemman ammattikorkeakoulun sekä yliopistojen taloudellisen epäitsenäisyyden yhdistämisellä syntyisi Suomeen sopusointuinen pari (Opetusministeriö 1999). Tämän tutkimuksen vastausten mukaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liitetään työelämä- ja ammatilähtöisyys sekä yliopistojen opinnäytetöihin analyttisyys ja syvällisyys (Kuvio 30). Yhdistämällä nämä molempien taidot yritykset saisivat ammattikorkeakouluista nopeasti käytännön tietoa, joka varmistuisi yliopistojen syvällisellä analyysillä. Ammattikorkeakoulujen valmistumisnopeus ja opinnäytetöiden

ammattialaan keskittyminen sekä yliopistojen opinnäytetöiden syvällisyys ja laajuus tuottaisivat yhteistyössä elinkeinoa ja yhteiskuntaa hyödyntävää tietoa. Toinen hiukan viiveellä, mutta analyytisesti ja tieteellisen tutkivasti, toinen taas nopeasti ja suppeasti, jotka yhdessä voisivat tukea toisiinsa. Sillä samankaltaisuutena yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä nähtiin monialaisuus, ajankohtaisuus ja hyödynnettävissä olevuus.

Seuraavien alalukujen nimissä esiintyvät tämän tutkimuksen conjoint-kortteissa käytetyt pääattribuutit. Attribuutit käsitellään samassa järjestyksessä, kuin alaluvussa 3.2 esiteltiin opinnäytetöiden ominaisuuksia valmistumisaika, tieteellisyys, teoreettisuus, tutkimuksellisuus, tutkimustyyppi ja käytännönläheisyys.

7.2.1 Valmistumisajat ja opinnäytetyö

Lehtosen (1999) mielestä hyvän, tieteellisen kirjoittamisen välttämätön ehto on riittävä aika ihmettelyyn, kyselyyn, itse kirjoittamiseen ja jo kirjoitetun hiomiseen. Tosin Pöntisen (1999) mielestä laitosten kannalta tärkeää ei yleensä ole niinkään gradun valmistumisen ajankohta kuin varmuus siitä, että se ylipäänsä valmistuu. Yliopistoissa pitkät valmistumisajat näyttävät itsestään selvyyksiltä, mikä tulee ilmi tässäkin tutkimuksessa. On hyvä huomata, että vastaajina oli opinnäytetyön ohjaajia, eikä opiskelijoita, eli ohjaajat itse suosivat pitkiä valmistumisaikoja. Tieteellinen ajattelu vaatii kypsymistä, ja 7,5 vuoden valmistumisaika tuntuu luontevalta yliopistossa, viitaten tämän tutkimuksen tuloksiin. Hakalan (2000) mukaan ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat sisältävät melko tiukan näkemyksen siitä, kuinka kauan koulutusputkessa opiskelijan tulisi viipyä. Ammattikorkeakouluissa nopea ammattiin valmistuminen on tämän tutkimuksen tärkein attribuutti kaikista tutkituista ominaisuuksista. Siinä missä yliopistoista valmistuu syvällisesti perehtyneitä henkilöitä, ammattikorkeakouluista valmistutaan nopeasti ja tehokkaasti. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset ovat suoraan suhteessa valmistumisajan ja opinnäytetyön opintoviikkojen kanssa. Ammattikorkeakoulujen 10 opintoviikon ja yliopistojen 25 opintoviikon opinnäytetyö on suorassa suhteessa vastaajien yli 7,5 vuoden valmistumisaikaan yliopistossa ja 3,5–4,5 vuoden valmistumisaikaan ammattikorkeakoulussa. Se, että valmistumisaika ammattikorkeakoulussa on salientti muuttuja, kertoo kuitenkin paljon opinnäytetyön luonteesta. Tarkoittaahan se, että opinnäytetyönohjaajien mielestä ammattikorkeakoulussa pitää opinnäytetyön ja ammattiin valmistua nopeasti. Yliopistojen opinnäytetyön teoreettisuus oli eniten määräävä tekijä, joka ei ole vastakkainen nopealle valmistumiselle, mutta saattaa vaikuttaa siihen. Teoreettinen pohdiskelu opinnäytetyössä saattaa viedä aikaa.

Pitkä valmistumisaika ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Pajalan ja Lampisen (2001, 7–8) mukaan jo 1960-luvulla opiskeluaikoja haluttiin lyhentää korkeakoulutuksessa. Nuorison opiskelumahdollisuuksia haluttiin lisätä ja lahjakkuusreservit saada käyttöön. Lyhyet valmistumisajat nähtiin kansantaloudellisesti tärkeiksi. Ihamuotilan (1998) mielestä työllistyminen osoittaa, kuinka hyvät valmiudet eri oppiaineissa on annettu opiskelijoille heidän tuleviin ja usein uusiinkin ammatteihin. Opinnäytetöiden roikkuminen ja valmistumisen viivästyminen saattaa kertoa myös työpaikkojen puutteesta.

Perryn (1970) ja Kallion (1998) malleissa on mielenkiintoinen yhteys. Perryn mukaan opiskelijan tieteellinen ajattelu kehittyy kolmessa vaiheessa ja opiskelija kehittyy yliopistossa ainakin toiselle tasolle ajattelussaan. Perry tieteellisen tason kolmannelle kehitysvaiheelle, omakohtaisten tieteellisten näkökulmien kehittymiselle, on Perryn mukaan ominaista se, että opiskelijat alkavat vähin

erin ottaa teoreettisin perustein kantaa joidenkin näkökulmien puolesta ja jopa omaksua niitä itselleen. Tämä kolmas taso olisi lähellä Kallion (1998) mainitsemaa metakausaalista ajattelua, jonka hallitsee vain viisi % korkeakouluopiskelijoista. Siis taso, jolle pääseminen vaatii kypsymistä tieteelliseen ajatteluun. Tieteellinen ajattelu vaatii pitkäaikaista kypsyttelyä. Tässä tutkimuksessa yliopiston opinnäytetöihin liittyi syvällisyys, laajuus ja tutkivuus, jotka tukevat Perryn mallia.

Luomalan (2001) selvityksessä opiskelijoiden työssäkäynti selkeästi yli muiden vaikutti opintojen viivästymiseen. Työssäkäynti ei aina ole ollut sen tason ongelma kuin se on nyt, sillä aikaisemmin opiskelijat yrittivät valmistua nopeasti ja ottivat lainaa rahoittaakseen opintonsa. Helsingin yliopiston tieteellisen neuvoston julkilausumassa (2000) perättiin korkeiden eettisten periaatteiden perään. Yhdeksi syyksi mainittiin kilpailu tutkimusten rahoituksesta, mikä näkyi kasvaneena paineena tuottaa nopeasti tuloksia. Valtion ja VOTKin olisi syytä tarkistaa opiskelijoiden opintolainajärjestelyjä, jos yliopistojen tutkimusten eettisyydelle on sillä vaikutusta. Kääntäen voidaan kysyä, miten nopea valmistuminen vaikuttaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin. Siihen ei tämä tutkimus anna vastausta, mutta nähdään, että ammattikorkeakouluista valmistutaan opinnäyte-työohjaajien mielestä nopeasti ja se näkyy tuloksista vielä erittäin selvästi ja vahvimpana ominaisuutena. Yliopistojen opinnäytetöihin taas liittyy hyvin selkeästi hidas valmistuminen.

7.2.2 Tieteellisyys ja opinnäytetyö

Humboldtin (1810) mukaan yliopistossa opettaja ei ole oppilasta varten, vaan molemmat ovat tiedettä varten. Tieteellinen työskentely ilmenee, tai tulisi ilmetä, ennen muuta tutkijan tavassa ajatella ja tästä tavasta ajatella seuraa piirteitä, jotka näkyvät tieteentekijän toiminnassa (Hakala 1996), eli Hakalan mielestä yleisesti puhutaan tieteellisestä toiminnasta. Hakalan (2000) mukaan pro gradu on yliopistossa tietynlainen instituutio ja sen on tullut olla selvästi tieteellinen tutkimus ja laatijalla vahva tieteellinen orientaatio suhteessa tarkastelemaansa tutkimuskohteeseen. Tässä tutkimuksessa yliopistojen opinnäytetöiden tieteellisyys tulee esille siinä, että tieteenalaa kehittävä ominaisuus katsottiin yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuudeksi, mutta ei ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuudeksi. (Kuvio 30)

Tieteellisen ajattelun perusteisiin yltää Suomessa enintään 70 % korkeakouluopiskelijoista (Kallio 1998). Vielä kehittyneempään ajatteluun ei enää riitä pelkkä asioiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen, siis kausaalinen ajattelu, vaan pitäisi osata myös vertailla, oivaltaa ja yhdistää erilaisia ajattelutapoja sekä erityisen painokkaasti tiedostaa oma ajattelunsa. Mallia kutsutaan metakausaaliseksi ajatteluksi ja sen hallitsee vain viisi % korkeakouluopiskelijoista. Opettajien tasoa olisi Kallion mielestä nostettava siten, että he hallitsisivat kasvatus- ja kehityspsykologiaa, tunnistaisivat oppilaiden eri kehitystasot ja ymmärtäisivät näiden ajattelussa tapahtuvia muutoksia. Kallio tarkoittaa korkeakouluilla yliopistoja, mutta yhtä hyvin hän voisi tarkoittaa myös ammattikorkeakouluja. Pedagogisella koulutuksella ainakin ammattikorkeakoulujen opettajat saavat kasvatus- ja kehityspsykologiaa tiedollisesti. Ongelma vain on se, että yliopistoissa niitä taitoja saatettaisiin tarvita enemmän, koska yliopistoissa opiskeleminen kestää kauemmin ja opiskelijoilla olisi mahdollista saavuttaa tieteellinen ajattelu oikeansuuntaisella opetuksella – opiskelemalla metakausaalista ajattelua. Ammattikorkeakoulun 3,5 vuoden putkitutkinto voi olla metakausaalisen ajattelun opiskeluun liian lyhyt. Hakalan tutkimuksessa opiskelijoilla oli eroja eri tieteiden välillä tutkimustehtävän määrittelyn ongelmallisuudessa, taustakirjallisuuden ymmärtämisessä, analyysimenetelmien oppi-

misessa ja niiden soveltamisessa sekä omien tulosten synteessissä (Hakala 1996, 94), joista vasta viimeinen liittyy metakausaaliseen ajatteluun.

Tieteelliselle tiedolle on ominaista se, että tiede korjaa itse itseään ja se mitä asiasta tiedetään jo ennestään, toimii uuden tiedon lähtömateriaalina. Perinteisesti tieteelliselle tiedolle on ollut ominaista, että tieto on pyritty hankkimaan mahdollisimman objektiivisesti ja puolueettomasti (Metsämuuronen 2001). Toisaalta tieteellinen tieto ei koskaan voi olla arvovapaata, vaan tutkijan omaksumat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta vaikuttavat voimakkaasti tieteellisiin tuloksiin. Tiedekunnittainen ajattelu ja ympäristö voivat siis vaikuttaa siihen mitkä käsitykset tutkija ja ohjaaja ovat omaksuneet tieteestä. Tässä tutkimuksessa ammattialaan keskittyminen ja työelämälähtöisyys nähtiin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuudeksi. Siihen miten objektiivisina voidaan pitää tutkimuksia, jotka tehdään yrityksille ja yritysten toimeksiannosta, ei saada tässä tutkimuksessa vastausta. Yliopistojen opinnäytetyöt nähtiin tieteenalaa kehittävinä ja analyttisinä, eli niillä ainakin haetaan Metsämuurosen mainitsemaa puolueettomuutta ja objektiivisuutta.

Tutkijan maailma on perususkomusten joukko, jota myös joskus paradigmaksi nimitetään (Guba & Lincoln 1994), joka on läsnä kaikessa siinä, millaisena hän maailman näkee, millaista totuutta tulokset edustavat, millaisia menetelmiä hän käyttää ja lopulta siinä, millaisia tuloksia hän saa. Lehtosen (1999) mielestä tieteelliseen kirjoittamiseen pätee, että se on merkitysten tuottamista, eli tieteellinen kirjoittaminen on kielellistä toimintaa. Hakalalle (1996) tieteellisen kirjoittamisen yksi päämäärä on tiedonvälitys ja tieteellinen dialogi, vaikka opinnäyte kirjoitetaankin lähinnä itseä varten. Ainakin silloin jos opinnäytteen tekijä yliopistolla harjoittelee tutkijan ammattia varten, hän kirjoittaa sitä itselleen. Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyö yleisesti tehdään yritysten tarpeisiin, eli ammattikorkeakoulun opinnäytetyö tehdään lähinnä lukijaa varten ja sellaiseen muotoon, että elinkeinossa kyseistä opinnäytetyötä tarvitseva ymmärtää lukemaansa tekstiä. Tutkimustulosten mukaisesti tämä näkyy ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ammattialaan keskittymisenä ja yliopistojen opinnäytetöiden tieteenalaa kehittävinä ominaisuuksina (Kuvio 30).

Tiedon luomisen uusi teoria (Nonaka & Takeuchi 1995) hyväksyy lähtökohdaksi perinteisen käsityksen, jonka mukaan tieto on hyvin perusteltu, tosi uskomus. Sanaton tieto on henkilökohtaista, kontekstisidonnaista ja sen vuoksi vaikeasti formalisoitavissa ja välitettävissä. Eksplisiittinen eli koodattu tieto viittaa sellaiseen tietoon, joka on ilmaistavissa formaalilla, systemaattisella tavalla. Eksplisiittistä tietoa voidaan tallentaa tietokoneiden muistilaitteilla ja välittää tietoliikenteen keinoin. Sanaton tieto sisältää sekä kognitiivisia että teknisiä elementtejä. Tekniset elementit liittyvät käden taitoihin ja ammatilliseen osaamiseen, taitotietoon. Ammattikorkeakouluissa sanaton tieto on helpompi hyväksyä opinnäytetyönkin pohjaksi kuin yliopistossa, koska Lehtosen (1999) mukaan tieteellinen kirjoittaminen on kielellistä toimintaa. Tässä tutkimuksessa se näkyy siinä, että vastaajien mukaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyy ammattilähtöisyys ja ammattialaan keskittyminen, kuten sen Nonaka ja Takeuchi (1995) ilmaisevat ammatillisena osaamisena, taitotietona.

Yhteisö ja yhteisyys ovat yhdeltä tärkeältä ulottuvuudeltaan symbolisia tiloja, jotka rajaavat ilmiötä ja ihmisiä sisä- ja ulkopuolelleen. Tiedon ja ajattelun muodot perustuvat todellisuuden jakamiseen erilaisiin kategorioihin, jotka antavat sisällön ja rajat sille, mitä pidetään ja mitä ei pidetä tietona (Durkheim 1990; Koski 2002, 37). Ammattikorkeakouluilla itsellään ei syntyhetkellään ollut

yhteistä käsitettä tieto, muualla kuin opettajiensa mielessä. Yliopistoilla taas oli monivuotinen traditio ja tiedeyhteisön hyväksymä käsitys tiedosta.

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetyö eroaa siinä, että tieteellinen ajattelu tähtää tieteen tekemiseen (Hakala 1996). Yliopisto-opetuksen tavoitteisiin on aina kuulunut tieteellisen ajattelun taidon opettaminen ja tieteellisen ajattelun ensisijaisena tarkoituksena on tarjota huolella perusteltu selitys ilmiölle, jonka tutkija on valinnut tarkastelunsa kohteeksi. Tieteellinen ajattelu on asian ytimen itsensä ymmärtämistä ja yliopiston opinnäytetyö tulee suunnata hiven toisin kuin ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Kuitenkin molemmissa välittyvät kirjoittajan havainnot ja havaintojen pohjalta aikaansaadut johtopäätökset. Samoin ne molemmat viestivät opiskelutovereille ja toisinaan myös toisille tutkijoille. Sen sijaan selviä harjoitelmia opinnäytteet ovat Hakalan mukaan siinä mielessä, että usein tutkielmien muotoilu, tulosten esitystapa ja tulosten suhteuttaminen muihin tuloksiin nousevat keskeisemmiksi kuin pelkkien tulosten esittäminen. Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy Hakalan esittämä kahtiajakaisuus, sillä vastaajien mielestä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksia ovat suppeus, selvittävyys ja työelämälähtöisyys. Yliopistojen opinnäytetöihin vastaajien mielestä liittyvät syvällisyys, tieteenalan kehittävyys ja tutkivuus (Kuvio 30).

7.2.3 Teorettisuus ja opinnäytetyö

Ihminen suunnitellessaan ja ongelmatilanteissa eri vaihtoehtoja punnitessaan painottaa liikaa loogista päättelyä, jolloin hän vastaavasti samalla vaimentaa luovuuttaan (Hakala 2000) ja todellisessa tutkimustilanteessa jo teoreettisen taustan rakennusaineena ollut kirjallinen aineisto asettaa rajoituksia sen suhteen, millaisiin kysymyksiin kohtuudella voidaan odottaa vastauksia (Hakala 1996). Nopeissa käytännön tilanteissa ei aina ole aikaa teoreettiselle pohdiskelulle ja näin toimissaan ihminen ei välttämättä huomaa toimivansa intuitionsa pohjalta. Tieteellinen ajattelu ei lähde impulsiivisen intuition pohjalta. Kivisen (1995) mielestä tutkimustyötä oppiikin vain itse teossa, aidossa tutkimusympäristössä.

Kaikki tutkimus on aina tutkimusta suhteessa johonkin aineistoon (Hakala 1996) ja tutkimuskökulmaa valitessaan opinnäytteentekijä täsmentää argumentaationsa tavoitteen suhteessa kirjallisuudesta esiin nostamiinsa tulkintoihin. Kirjoittamisen merkitystä tutkimuksen teossa on helppo perustella, sillä mikään tutkimus ei ole parempi kuin siitä kirjoitettu teksti (Väliaverronon 1999). Opinnäyte kuten mikä tahansa tutkimus on olemassa tekstinä ja sitä arvioidaan nimenomaan tekstinä. Edellinen rajoittaa tieteellisen tekstin teorioiden kautta tulkitsemiseksi.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa Rask (2002) sitoutui siihen, että ammattikorkeakoulu-jatkotutkinnot rinnastetaan ylempään korkeakoulututkintoon. Rinnastuksella ammattikorkeakoulu-opiskelijalle avautuu myös väylä pätevyitä ammattikorkeakoulun lehtorin virkaan. Samalla lähenyy ohjaajan ja opiskelijan oman alan ammatillinen osaaminen ja tiedon siirtyminen opinnäytetöihin. Siirrytään lähemmäksi käytännön tietoutta kuin teoriaa.

Kriittisyyden taitoa käyttäessään tutkija näkee ja viime kädessä osoittaa ne perustavaa laatua olevat väitteet ja periaatteet, joiden varassa hän itse toimii ja joiden varaan koko opinnäytekonstruktiota rakennetaan. Laajasti ottaen tiede kokonaisuudessaan lepää tämän saman kysymisen taidon varassa (Hakala 1996). Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan samalla on käsiteltävä myös asioiden ja merkitysten tausta. Käsittelyä ja paperille saatettuja ajatuksia täytyy siis alituisesti perustella. Tässä

tutkimuksessa teoreettisuutta tarkasteltiin opinnäytetöiden syvällisyyden ja laajuuden kautta. Molemmat ominaisuudet miellettiin yliopiston opinnäytetöihin kuuluviksi, mutta ei ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksiksi. Teoreettisuus sai pääattribuuteista kaikkein korkeimman painokertoimen yliopiston opinnäytetöiden ominaisuutena. Vastaajien mielestä teoreettisuus kuuluu ehdottomasti yliopiston opinnäytetöihin ja tukee niin Hakalan (1996) kuin Väliiverrosen (1999) ajatuksia.

7.2.4 Tutkimuksellisuus ja opinnäytetyö

Kivinen (1995) spekuloi tilanteella, jossa tutkimus, opetus ja opiskelu ovat kaikki toisistaan irrallaan. Silloin tutkijat yhtäältä tutkivat mitä tutkivat, toisaalta opettajat täyttävät opetusvelvollisuutensa kertaamalla vuodesta toiseen omia rutiiniopeppejaan, joita opiskelijat puolestaan pönttävät tentteihin saadakseen kokoon säädetyn määrän opintoviikkoja. Kivisen mukaan ympäristöllä – siis tutkimuksen, opiskelun ja opetuksen luomalla ympäristöllä – on merkitystä siihen mitä tutkijan ymmärtämä tutkimus on tai tarvitaan tietynlainen tutkimus, jotta tutkimusta ylipäättään voi syntyä.

Hakalan (1996) mielestä tutkimusprosessin ja sen ohjaamisen ongelmat ovat tyystin samanlaisia myös tieteellisissä jatko-opinnoissa. Ongelmat ovat hyvin yhtäläisiä paitsi eri tieteenaloilla, myös koulutusjärjestelmämme eri lohkoilla. Jos ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajien tausta on heidän oman tiedekuntansa taustaa ja jatko-opiskelussa ongelmat ovat samoja kuin perustutkimuksen ohjauksessa, ammattikorkeakoulujen tutkielmatyypisessä opinnäytetyössä on samat opinnäytetyöohjauksen ongelmat kuin yliopiston opinnäytetyössä. Ohjaajan tuntiessa tutkielmatyypisen opinnäytetyön ongelmat, on kaiketi helpompaa ohjata tutkielmatyypisiä opinnäytetöitä kuin muunlaisia opinnäytetöitä.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on työ, tutkimus, kehittämis- tai suunnitteluhanke, jonka opiskelija laatii opintojensa loppuvaiheessa osoittaakseen, että on ymmärtänyt koulutusohjelmansa keskeisimmät työmenetelmät (Hakala 2000). Opinnäyte on Hakalan mielestä ammatillisen kehittämisen väline, eikä siitä ensimmäisenä ilmenekään sen tutkimuksellisuus, vaan tietynlainen arkinen järkevyyt, hyöty ja käytännöllisyys. Kuitenkin Stenvallin (1999) tutkimuksessa pelkästään kirjallisia tutkielmia tekevien oppilaitosten määrä ammattikorkeakouluissa oli 40 %. Puhtaasti tutkielmatyypisiä opinnäytetöitä tehdään ammattikorkeakouluissa huomattavasti enemmän kuin muunlaisia opinnäytetöitä. Hakalan peräämä järkevyyt, hyöty ja käytännöllisyys saattavat jäädä taka-alalle, jos tutkielmatyypinen opinnäytetyö tarkoittaa tiedekunta-ajattelun rajoittamaa tieteellistä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liitettiin ammatillisuus ja käytännönläheisyys. Siis lähes samoja asioita, joita Hakala tuo esille arkisena järkevyytenä, hyötynä ja käytännöllisyytenä.

Ammatillisissa oppilaitoksissa ei opinnäytetöitä ole aiemmin paljoakaan tehty ja ammattikorkeakouluilla on taipumus jäljitellä yliopistojen akateemisia perinteitä, vaikka monet korkeakoulut on alun perin perustettu opetuslaitoksiksi (Stenvall 1999). Pratt (1996) tuo saman asian esille termillä akateeminen noste. Hakalan (2000) tutkimuksessa asiantuntijoiden vastaukset ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä jakoivat ne karkeasti kahteen luokkaan: tutkimuksiin ja muihin töihin. Kuitenkin on muistettava, että ”tutkimuksen käsite (ammattikorkeakouluissa) on ymmärretty laajasti työelämää koskeväksi kehittämistoiminnaksi” (Väliäikaisten ammattikorkeakoulujen 1992). Tässä saattavat törmätä ohjaavan opettajan taustat toisiinsa, sillä toisaalta vanhoista opistoista muututtaes-

sa ammattikorkeakouluiksi opettajat toivat mahdollisesti mukanaan opistoaikaisen päättötyöajattelun ja toisaalta ammattikorkeakoululain mukaisesti pätevytykseen opisto-opettajan oli hankittava itselleen pedagoginen pätevyys, eli kasvatustieteellinen opiskelu ja samalla siteitä kasvatustieteelliseen tiedekunta-ajatteluun. ”Yksilön kohdalla voidaan helpommin havaita tiedon rakentuminen esimerkiksi konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukainen uuden tiedon rakentuminen vanhan pohjalle ja olemassa olevan kokemustiedon päälle”. (Suurla 2000, 16.) Kokemus opistoaikojen päättötöistä ja uusi koulutus kasvatustieteelliseen ajatteluun voi olla ristiriidassa yksilön omien kokemusten kanssa opinnäytetöistä. Tai minkälaisena hän itse näkee opinnäytetyön ammattikorkeakoulussa. Tämän tutkimuksen mukaan vastaajat kuitenkin selkeästi rajaavat ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuudet toisistaan (Kuvio 30).

Hyperintentiolla tarkoitetaan ylyrittämistä, joka esimerkiksi koetilanteessa johtaa heikkoon keskittymiseen ja kokeessa epäonnistumiseen. (Marton 1982; Marton & Säljö 1976.) Opinnäytetyössä hyperintention tarkoittaisi epäoleellisen pikkutiedon keräämistä ja kokonaisuuden kadottamista. Ammattikorkeakouluissa lyhyempi valmistumisaika voi vaikuttaa hyperintention syntyyn opinnäytetöissä. Akateeminen vapaus ja ammattikorkeakouluja pitempi syventymisaika opinnäytetyöhön pitävät kokonaisuuden paremmin kasassa yliopistoissa.

7.2.5 Eri tutkimustyyppit opinnäytetyössä

Opinnäytetöiden aiheiden ajankohtaisuus on yksi niistä kysymyksistä, joiden äärellä yliopistot eivät ole päässeet röyhistelemään (Hakala 2000). Yliopisto lienee Hakalan mukaan kuitenkin lopulta se, jonka tulisi tutkimuksensa kautta olla kykenevämpi yhteiskunnallisten muutosten syvempään analyysiin. Kaivattu ero onkin ehkä tässä, eli siinä missä ammattikorkeakoulu opinnäytteen keskittyy selkeisiin sovelluksiin, suunnittelu- ja kehittämistehtäviin, tulisi yliopiston vahvistaa asemaansa perustutkimuksen saralla. Eräs ajankohtaisuuteen kytkeytyvä yksityiskohta on esimerkiksi se, että opinnäytteissään eteenpäin pyrkivät opiskelijat eivät näytä käyttävän juuri lainkaan yleisempää sen paremmin kuin oppiaineeseensa erityisesti liittyvää lehdistöä. Ihamuotilan (1998) mukaan koko yliopiston kivijalka on tieteellinen tutkimus. Sen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa, ja sille rakentuu myös akateeminen opetus. Niiniluodon ja von Wrightin (1985) mielestä soveltavan tutkimuksen tehtävänä on tuottaa hyödyllistä tietoa. Se pyrkii kertomaan, mitä tulisi tehdä, jotta asetettu tavoite saavutetaan. Opetusministeriön (2001) muistiossa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön tavoitteeksi oli asetettu työelämän tarpeista lähtevä soveltava tutkimus- ja kehitystoiminta. Tämän tutkimuksen mielenkiintoinen seikka liittyy soveltavaan tutkimukseen, sillä vastaajat katsoivat, että soveltava tutkimus sopii sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opinnäytetöihin. On muistettava, että Raivio (2002) oli huolestunut Helsingin yliopiston avajaispuheessaan perustutkimuksen asemasta. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen ero olisi selkeä raja tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden välille, tässä tutkimuksessa tuota eroa eivät vastaajat nähneet. Raivion on syytäkin olla huolissaan.

Tässä tutkimuksessa yliopiston opinnäytetyöt nähtiin tutkimustyyppiltään uutta tuottavina, soveltavina ja tieteenalaa kehittävinä. Ero ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin oli ainoastaan tieteenalaa kehittävä, eli myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt nähtiin uutta tuottavina ja soveltavina. Tutkimustyyppit yhdistävät siis yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä toisiinsa. Oikeastaan siinä ei ole mitään ihmeellistä, jos ajatellaan asiaa kauempaa perspektiivistä; ammattikorkeakoulujen ohjaavat opettajat ovat saaneet oman koulutuksensa yliopistoissa ja jos yliopistoissa

ainoastaan kehitetään omaa tieteenalaa, tutkimustyyppit otetaan silloin todennäköisesti annettuina. Tarkennettuna, ammattikorkeakouluissa jo olemassa olevia tutkimustyyppjejä ei käyda muuttamaan.

Asiassa on myös puolensa. Perustutkimusta rahoitetaan valtion puolelta ja soveltavaa yritysmaailmasta. Kilpailutilanne tutkimusten rahoittajista on johtanut siihen, että valtio käyttää hyväksituntemaansa keinoa, rahoitusta, suunnatakseen yliopistojen tutkimusta. Huippututkimusyksiköille jaetaan vähäisiä varoja, joilla perustutkimusta pitäisi tuottaa. Samaa niukkuuden menetelmää sovelletaan, jonka toimivuuden huomasivat myös englantilaiset ohjaillessaan omia polytechnic- ja university-tutkimuksia; lopputuloksena oli yhdistyminen. Niukkuuden keskellä sekä tiede- että ammattikorkeakoulut suuntaavat tutkimuksensa yritysten tarpeisiin, koska yrityksiltä rahaa on jaettavissa ja perustutkimus Suomessa näivettyy. Samalla voidaan kysyä objektiivisuuden perään – harva yritys haluaa rahoittaa tutkimusta, jonka tulokset ovat sitä itseään vastaan. Soveltava tutkimus rahoittaa itse itsensä, mutta millä hinnalla.

7.2.6 Käytännönläheisyys ja opinnäytetyö

Stenvall (1999) löysi ammattikorkeakouluihin syntyneet kaksi opinnäytetyökulttuuria: akateemisen ja käytännöllisen. Ammatillisen opinnäytetyökulttuurin edustajat katsoivat, että työn tarkoitus oli opitun soveltamisessa eli käden taitojen käytössä. Tällöin vastaajat korostivat koulutuksen työelämävastaavuutta ja opinnäytetyön merkitystä opiskelijoiden työllistymisessä. Akateemisen työkuulttuurin edustajille opinnäytetyö merkitsi kirjallista tutkielmaa. Stenvallin tulokset menevät samansuuntaisesti Hakalan (2000) ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöjaottelun, tutkimukset ja muut työt, kanssa. Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin esiin hyvin mielenkiintoinen seikka. Vastaajat sekä yliopistoista että ammattikorkeakouluista pitivät opinnäytetöitä hyödynnettävissä olevina. Asiaa täytyy tarkastella laaja-alaisemmin, eli on huomioitava, miten vastaajat ovat ymmärtäneet hyödynnettävyyden. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksista tulee esiin ammatialaan keskittyvä, ammatilähtöisyys ja työelämälähtöisyys. Vastaajat ovat siis mieltäneet ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ammatialaan keskittyviksi ja siten kyseistä ammatialaa hyödyntäviksi sekä käytännönläheisiksi opinnäytetöiksi. Yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksista esiin nousee tieteenalaa kehittävä, ongelmalähtöinen, tutkiva ja analyttinen. Siis lähinnä akateemisuutta ja tieteellisyyttä korostava tutkiminen eli tieteenalaa hyödyntävä käytännönläheisyys. Nämä kahdella eri tavalla ymmärrettävää käytännönläheisyyttä eivät ole vastakkaisia toisilleen, mutta niillä tarkoitetaan erilaista käytännönläheisyyttä, joka eroaa kummalta puolelta asiaa tarkastellaan; siis työelämästä vai yliopistosta käsin. Kosken (2002) mukaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellen yliopistojen tehtävistä on tällä hetkellä korostunut erityisesti korkeakoulutetun työvoiman tuottaminen työmarkkinoille, joka kertoo vahvasta uskosta korkeakoulutukseen ja taloudellisen kasvun väliseen yhteyteen. Työelämälähtöisyys on läsnä sekä tiede- että ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Tässä tutkimuksessa vastaajilta jäi perustutkimus taka-alalle sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa.

Stenvallin (1999) selvityksessä yli puolet vastaajista ilmoitti, että yhteistyötä työelämän kanssa oli runsaasti ja noin 80–95 % opinnäytetöistä tehtiin työelämän kanssa. Kaikissa ammattikorkeakouluissa opettajat ja opiskelijat tekevät tutkimus- ja kehittämistyötä. Tutkimuksen käsite on ymmärretty laajasti työelämää koskevaksi kehittämistoiminnaksi. (Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen 1992). Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia. (Kuvio 30)

Tässä tutkimuksessa käytännönläheisyyttä tarkasteltiin myös opinnäytetöiden ajankohtaisuudella. Vastausten mukaan sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt nähtiin ajankohtaisina. Tässäkin kohtaa vastauksia on tarkasteltava eri perspektiiveistä. Ammattikorkeakouluista valmistetaan 3,5–4,5 vuodessa, jolloin valmistuneen ammattikorkeakoululaisen tietämys on viimeisen 3,5 vuoden ajalta ja mahdollisesti vielä tuoreessa muistissa. Myöskään opinnäytetyö ei ole ammattikorkeakoulussa kuin 10 opintoviikkoa, joten siihen kerätty tieto on suppeaa, selvitysluonteista ja ammattialaan keskittyntä. Todennäköisesti myös ajankohtaista tietoa ja käytännönläheistä, vaikka Hakala (2000) sanookin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ajankohtaisuuden karttamiseen kytkeytyvä yksityiskohta on esimerkiksi se, että opinnäytteissään eteenpäin pyrkivät opiskelijat eivät näytä käyttävän juuri lainkaan yleisempää sen paremmin kuin oppiaineeseensa erityisesti liittyvää lehdistöä.

Yliopistoista valmistetaan yli 7,5 vuodessa tämän tutkimuksen mukaan, mutta on huomioitava että tiedekuntien valmistumisajoissa on eroa. Yliopistoissa tietoa kypsytetään ja aiheeseen perehdytään syvällisesti sekä laajasti. Analyyttinen ja tutkiva opinnäytetyö vie aikaa, mutta se on myös tieteenalaa kehittävää ja ongelmalähtöistä. Taustatietojen ja tarkkuuden huomioiden yliopiston opinnäytetyö on ajankohtainen. Kuitenkin verrattaessa keskenään, toinen näistä opinnäytetöistä valmistuu nopeammin ja toinen taas on tarkempi ja analyttisempi. Kummallekin ajankohtaisuus merkitsee hiukan eri asiaa.

Ihamuotilasta (1998) työllistyminen osoittaa eri oppiaineiden valmiuksia tuleviin ja uusiin ammatteihin. Ihamuotilan mielestä itsenäisiksi yrittäjiksi ryhtyneille olisi annettava puolitoistakertainen paino muihin verrattuna, koska luomalla työpaikkansa, he työllistävät ajan mittaan myös muita. Ihamuotilan ajattelussa on ammattikorkeakoulunosteen piirteitä.

7.2.7 Opinnäytetöiden ohjaajia erottavat ominaisuudet

Soveltava tutkimus opinnäytetyöhön liittyvänä ominaisuutena oli molempien vastaajaryhmien mukaan yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyvä ominaisuus. Kuitenkin Stenvallin (1999) mielestä ammattikorkeakoulun tehtävänä ei ole perinteisen tieteellisen tutkimuksen harjoittaminen. Jatkuvasti on korostettu, että ammattikorkeakoulujen opetuksella ja myös opinnäytetöillä tulee olla käytäntöön soveltava luonne. Tämän tutkimuksen tulosta täytyykin tarkastella siltä kannalta, miten vastaajat ovat ymmärtäneet soveltavan tutkimuksen. Ensinnäkin ammattikorkeakoulujen puolella käsite soveltava tutkimus on tullut selväksi ainakin jollain tasolla, kuten sen Stenvall ilmaisee, mutta yliopiston sisällä asiaa ei ole mahdollisesti edes pohdittu. Olisiko ollut syytäkään. Ammattikorkeakoulujen edustajille perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen ero on tullut esille ammattikorkeakoululaista. Toisaalta on myös huomattava, että ammattikorkeakoulu on suhteellisen nuori Suomessa, eli ammattikorkeakoulujen opettajat ja samalla siis opinnäytetyön ohjaajat ovat pätevoittäneet itsensä vaaditun kolmen vuoden siirtymäajan sisällä. Siis hakeneet ja suorittaneet pedagogisen pätevyyden opiskelemalla, jos sitä ei ole aikaisemmin ollut. Ammattikorkeakouluissa taas pätevoitymisen, tai lähinnä pedagogisten valmiuksien mukana on syntynyt yhteinen kommunikointiväline – kasvatustieteellinen perusta – jonka kautta ajatuksia on voinut vaihtaa yhteisen kielen kautta. Soveltava tutkimus on käsitteenä yksi niistä.

Lampisen (2002) sanoin Suomessa vain yliopistokoulutus tuottaa kelpoisuuden ammattikorkeakoulujen opettajan tehtäviin ja vaara akateemisten arvojen kulkeutumiseen ammattikorkeakoulujen

sisään on tästä syystä erityisen suuri. Lampisen ajatusta tukee se seikka, että yliopistojen opinnäyte-
töitä ohjaa professori, joka on ylin oman tieteenalansa edustaja. Ammattikorkeakouluissa opinnäy-
tetöitä ohjaavat opettajat ja yliopettajat, joilla on kaikilla akateeminen loppututkinto ja he ovat
useimmiten olleet oman tieteenalansa professorin ohjattavana ja vievät tämän tieteenalan opinnäyte-
työtraditiota eteenpäin. Yliopistoissa tiedetään, että tieteenalan professori viime kädessä vastaa ky-
seisen tieteen opinnäytetöistä. Ammattikorkeakouluissa ei kaikille tieteenaloille riitä opettajia tai
yliopettajia ohjaamaan juuri tietyn tieteenalan opinnäytetöihin. Esimerkiksi elintarviketieteiden li-
sensiaatteja ja tohtoreita ei ole valmistunut niin paljon, että jokaiseen Suomen 30 ammattikorkea-
kouluun, joista 22:ssä valmistuu restonomeja (matkailu-, ravitsemis- ja talousalan amk-tutkinnon
suorittaneita), löytyisi elintarviketieteiden jatkotutkinnon suorittanut yliopettaja. Tarkennettuna hei-
tä oli valmistunut vuoteen 2002 alle kymmenen. Opinnäytetöiden ohjaajilla on kummassakin duaalimallin korkeakoulussa kuitenkin paljon yhteistä, esimerkiksi akateemisuus. Osa opinnäytetöiden ohjaajista voisi olla ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon suorittaneita opettajia (ks. Pratt 1997, 171), sillä Hakala pelkäsi luovuuden katoamista tiukan akateemisista opinnäytetöistä. Luovuus saat-
taisi ammattikorkeakouluissa lisääntyä jatkotutkinnon suorittaneiden ammattikorkeakoululaisten
opettajien ja opinnäytetyöohjaajien myötä. Samalla helpotettaisiin yliopistojen ristiriitaista tilannet-
ta, eli muille syntyneitä velvoitetta kouluttaa opettajia kilpailijan tarpeisiin, eli yliopiston kasvatus-
tieteellisestä ammattikorkeakoulun opettajiksi. Toisaalta säilytetään tieteenalan käsitys tieteestä,
mutta säilytetään samalla myös kilpailu tutkimusmarkkinoilla. On kuitenkin muistettava, että am-
mattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjausta on edelleen kehitettävä ja Kinnusen (2002) mukaan
tätä tarkoitusta varten merkittävällä osalla ammattikorkeakoulujen opettajista on tutkijan koulutus.

Sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa on alun alkujaan ollut samoja yhdensuuntaisia
toiveita (Kuvio 1) niin valtiolla kuin korkeakoulujärjestelmällä. Englannissa yhteiset toiveet johtivat
siihen, että vuonna 1992 ammattikorkeakoulut ja yliopistot yhdistettiin (Pratt 1997), sillä eroja ei
selkeästi enää ollut. Saksassa toisaalta on pidetty ammattikorkeakoulut ja yliopistot tiukasti erillään,
vaikka toiminta tapahtuikin samoissa rakennuksissa. On erittäin hyvä, että ammattikorkeakoulujen
ja yliopistojen opinnäytetöiden erot ovat selkeästi nähtävissä Suomessa.

Kuitenkaan opinnäytetöiden eroja ei kannata kovin paljon vahvistaa, sillä muutoin toivottava
yhteistoiminta ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä tyrehtyy. Pikemminkin pitäisi vahvis-
taa niitä yhteisiä opinnäytetöiden ominaisuuksia, joita tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi. Opinnäyte-
töiden yhteisiksi ominaisuuksiksi katsottiin monialaisuus, uuden tuottavuus, soveltavuus, ajankoh-
taisuus ja hyödynnettävyys. Yhteisten opinnäytetöiden ominaisuuksien kautta ammattikorkeakoulu-
jen ja yliopistojen yhteiset projektit ja työelämäyhteydet on myös hyödynnettävissä.

Asiantuntijuus tuo uusia haasteita johtamiseen ja yhteistoimintaan. Tieto on valtaa (Teikari
1999). ”Jos valtaa ei jaeta, yhteisö näivettyy. Aikaisemmin riitti, että johto ajatteli ja päätti ja muut
tekivät sen, mitä johto huomasi pyytää. Nyt pitää kaikkien viisauden olla mukana. Tähän tarvitaan
toisenlaista johtamista kuin ennen. Kun toimintaa lähdetään kehittämään yhteisössä niin, että vas-
tuuta ja valtaa siirretään ihmisille, ihmisiin täytyy luottaa.” Duaalimallisissa molemmat korkeakoulut
(kuvio 1) pyrkivät mahdollisimman hyvään tulokseen. Työmarkkinoilla tästä syntyy ongelma, sillä
nyt kaikki valmistuvat asiantuntijat pitäisi saattaa mukaan työelämään, varsinkin kun opetusministe-
riön (1999) mukaisesti yli 60 % tulevista ikäluokista on korkeakoulutettuja. Patruunajohtaminen ei
enää onnistu asiantuntijaorganisaatioissa, jossa valtaosa on korkeakoulutettuja. Valitetaan että puut-
tuu ne varsinaiset työntekijät, kun kaikki ovat korkeakoulutettuja (Ahola 1997), mutta ei huomata-

kaan kokonaisuudesta. Ehkäpä asia onkin pian toisinpäin; puuttuu osaavia johtajia, jotka kykenevät ohjaamaan vertaistaan asiantuntijaryhmää. Asiantuntijaryhmää ei voi johtaa ylhäältä alaspäin vaan mukana muiden kanssa. Opinnäytetyöohjauksessa viimeistään ohjaajan pitäisi huomioida tämä eli opinnäytetyöohjauksessa ohjataan elinkeinon tulevaa asiantuntijaa. Näin kummassakin, eli tiede- ja ammattikorkeakoulussa. Yliopistosta valmistuu lisäksi vielä tutkijoita tiedemaailmaan.

7.3 Tutkimuksen luotettavuudesta

Kirjoituksen ymmärrettävyys ei riipu yksinomaan sanojen ymmärrettävyydestä, ikään kuin ne olisivat muusta elämästä irrallisia informaation välittämisen yksiköitä, vaan myös siitä, onko kirjoituksen taustana oleva käytäntö ymmärrettävissä. Asetelma pätee myös tieteellisten tekstien ymmärrettävyyteen. Kykenemme seuraamaan jokseenkin vaivattomasti oman alamme tekstejä, koska osaamme eläytyä niiden perustana oleviin toiminnallisiin käytäntöihin. Kykenemme lukemaan kaukokirjallisuutta, koska se nojautuu yleisinhimillisiin elämäkäytäntöihin. Sen sijaan tutkimusmenetelmiltään erikoistuneen oudon alan tekstejä on vaikea ymmärtää, koska alan tutkimuskäytännöt ovat vieraat (Haila 2002, 119–120). Conjoint-menetelmä on tunnettu kansainvälisesti, mutta ei vielä kuulu tunnetuimpien monimuuttujamenetelmien joukkoon Suomessa ja monivaiheisen analyysin eri osien seuraaminen voi ensimmäisellä kerralla olla vaikeaa. Toisekseen teoreettisessa mallissa on yhdistelty eri tieteenalojen käsitteitä toisiinsa, kuten Hegelin teesi-antiteesi, akateeminen noste, markkinavetovoima ja heiluria heiluttavat eri näkökulmat. Kolmanneksi teoriaosassa on kerrottu kasvatustieteen käsitteistä ja sitten conjoint-menetelmän teoriassa matemaattisista käsitteistä eri asioita, kytkeillä ne molemmat yhteen. Hailan (2002) sanoin ymmärrettävyys ei riipu yksinomaan sanojen ymmärrettävyydestä vaan myös siitä, onko kirjoituksen tausta ymmärrettävissä. Se vaikuttaa myös siihen, miten luotettavana lukija tuloksia ja lukemaansa pitää.

7.3.1. Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Tämän tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan, eli akateemisen nosteen käyttäminen tarkastelussa on tämän tutkimuksen vahvuus ja heikkous. Tämä tutkimus on tehty ammattikasvatuksen alalta ja Madsenin (1983) sanoin tutkimusaiheen on lisättävä tietoa tutkimusalueelta. Ensinnäkin akateeminen noste on käsite, joka on ollut käytössä niin pitkään, että sen alkuperäiseksi esittäjäksi on mainittu monia eri henkilöitä – esimerkiksi Trow 1974 ja Clark 1983 – jotka eivät kuitenkaan myönnä käsitettä kehittäneensä. Se on kuitenkin käsite, joka on vakiintunut käyttöön (Gellert 1996, 312; Kivinen 1995; Nevala 1999, 105; Rinne 2002, 83; Whitburn ym. 1976). Madsen (1983, 25–27) perää kuitenkin uusien tosiasioitten tai usein aikaisemmin tuntemattomien yhteyksien perään. Käsite ammattikorkeakoulunostesta, käsitteen akateeminen noste vastinpariksi, on tällainen uusi yhteys. Asia on osoitettu tämän tutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa ja tutkimuksella. Davisin ja Parkerin (1979) mukaan väitöskirjan kontribuutio voi perustua käsitteen, teorian tai mallin tukemiseen tai hylkäämiseen. Tämän tutkimuksen kontribuutio on uusi käsite ja nosteen mallinnus. Ammattikorkeakoulunostetta käsitteenä ei kukaan ole aikaisemmin käyttänyt, vaikka samansuuntaista ajattelua on ollut olemassa. Esimerkiksi Rinne (2002) monen muun tavoin (Autio 1998, 195; Bowen 1980; Hölttä 1996, 56; Kivirauma 2001) puhuu markkinavetovoimasta, huomaamatta että luettelomaisesti (Taulukko 7) markkinavetovoimaa kuvaavat käsitteet ja asiat eivät ole markkinoinnin tai markkina(tieteen) käsitteitä. Ne ovat akateemisen vetovoiman (academic drift) vastakkaisia puolia.

Uuden käsitteen käyttäminen – ammattikorkeakoulunoste – tässä tutkimuksessa muodostuneessa teoriassa ja nopeasti muuttuvassa suomalaisessa korkeakoulukentässä joutuvat koetukselle vasta käytännössä. Bolognan julistuksen (Liite 1) ympärillä käytävään keskusteluun tämä tutkimus tuo oman lisänsä. On huomattava, että käsitettä ammattikorkeakoulunoste ei voisi olla olemassa ilman vastinpariaan akateeminen noste. Akateeminen noste on käsitteenä jo vakiintunut käyttöön.

Triangulaatio. Menetelmällisesti tuloksia tukee triangulaatio, jossa conjoint-kortteihin tarvittavia attribuutteja tarkasteltiin korrespondenssianalyysillä ja erotteluanalyysillä. Kahdella eri menetelmällä valittiin attribuutit conjoint-kortteihin. Conjoint-analyysissä haetaan mahdollisimman hyvin erottuvia attribuutteja (Cattin & Wittink 1982), ja kahdella menetelmällä varmistettiin attribuuttien erottuvuus. Tutkimuksessa käytettiin yhteensä kolmea eri menetelmää: erotteluanalyysiä, korrespondenssianalyysiä ja conjoint-analyysiä. Sisällönanalyysillä ominaisuudet koodattiin ja ryhmiteltiin pääluokkiinsa, pääattribuuteihin ja niiden alaluokkiin, tasoihin. Sisällönanalyysiin päädyttiin sen takia, että vastaajilta avoimilla kysymyksillä kerätyt attribuutit saatiin tarkemmin sijoitettua conjoint-korttien luokkiin.

Aineiston keruun luotettavuus. Attribuuttikierroksen, eli ensimmäisen kyselykierroksen palautettujen lomakkeiden suhde vastasi hyvin lähelle ammattikorkeakoulujen päätoimisten opettajien ja yliopistojen professoreiden määrällistä suhdetta. Jälkimmäisen kierroksen palautetut conjoint-kortit vastasivat hyvin lähelle suomalaisten ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen suhdetta. Greenin ja Srinivasan (1978) mukaan paras attribuuttitasojen määrä conjoint-korteissa on 5–6, joka toteutui myös tässä tutkimuksessa (Liite 9). Finn (1985) peräsi kaikkein relevanteimpien attribuuttien perään ja tämä varmistettiin kahdella eri menetelmällä, korrespondenssi- ja erotteluanalyysillä. Mooren (1980) mukaan conjoint-analyysi toimii hyvin valikoidussa segmentissä. Tässä tutkimuksessa oli vastaajina ainoastaan opinnäytetöiden ohjaajia, jotka olivat jo valikoituneet tehtäviinsä aikaisemmin ammattikorkeakoulun pätevyysvaatimusten tai yliopiston professoriuden kautta. Segmenttiä voidaan kuvata erittäin valikoiduksi. SPSS:n Categories-ohjelma rakentaa conjoint-kortit ortogonaalisen asetelman avulla, joka vähentää vastauskorttien määrää ja lisää samalla tutkimuksen luotettavuutta (Reibstein ym. 1988). Opinnäytetyön ominaisuuksissa eivät vastaajat tuoneet ainuttakaan ominaisuutta, joka olisi viitannut työn tekijään tai mahdollisesti tunteisiin. Opinnäytetyö nähtiin selkeästi teknisenä suorituksena, viitaten saatuihin opinnäytetöiden ominaisuuksiin. Opinnäytetyö nähtiin ohjaajan mielipiteenä tieteenalansa edustajan silmin, eli ohjaaja tieteenalansa edustajana, ei ohjattaviensa edustajana. Vastaajat olivat ymmärtäneet tehtävänannon oikein, mikä myös lisää aineistossa käytettyjen attribuuttien luotettavuutta. Aineiston keruuta ja luotettavuutta on tarkasteltu aikaisemmin alaluvussa 5.3.

Conjoint-analyysin luotettavuus. Conjoint-analyysin luotettavuutta on tarkasteltu aikaisemmin alaluvuissa 5.2.5 ja 5.3.4. Conjoint on psykometrinen menetelmä, joka perustuu tiettyihin oletuksiin aineiston suhteen. Lancaster (1963) esitti arvioitavan asian koostuvan ryppäästä attribuutteja, joten tässä tutkimuksessa attribuutit pyydettiin vastaajilta suoraan siinä muodossa kuin niitä voitaisiin käyttää lopullisissa conjoint-korteissa, eli yksittäisinä attribuutteina, ei lauseina. Yhden sanan vastauksista on helpompi siirtää tarvittava attribuutti kortteihin, kuin jos analysoitavana olisi ollut avoimen kysymyksen lause. Mooren mukaan conjoint-analyysi toimii hyvin valikoiduissa segmenteissä. Ensiksikin conjoint-analyysissä vastaajan preferenssejä mitataan tutkittavan asian attribuuttitasoista. Toisekseen conjoint-analyysi on mikrotason mittaamistekniikka; osahyödyt, eli preferenssien attribuuttitasot mitataan yksilötasolla. Kolmanneksi conjoint tutkimukset sisältävät tavallisesti

vastaajien taustatiedot, eli demografiset ja psykograafiset tiedot. Kuitenkin täytyy muistaa, että vastaajan taustatiedot muuttuvat ajan kanssa, etenkin demografisesti, mikä ei enää myöhemmin välttämättä korreloi hyvin attribuuttien preferenssien kanssa. (Moore 1980). Tässä tutkimuksessa segmentti oli hyvin tarkkaan valittu, sillä vastaajiksi oli valittu vain opinnäytetöiden ohjaajia, joita oli yliopistoissa professorit ja ammattikorkeakouluissa opettajat ja yliopettajat. Sen varmistaminen, vastasiko joku muu kuin suljetun kirjekuoren päälle kirjoitettu henkilö conjoint-kortteihin, ei pystytä varmistamaan, mutta kirjesalaisuuteen luottaen melko todennäköisesti kuitenkin. Vastaajien taustamuuttujat kysyttiin ja analysoitiin ristiintaulukoimalla, samalla varmistettiin Mooren mainitsema taustamuuttujien varmistaminen eli aineiston luotettavuustarkastelu.

Hagerty (1985) osoitti, että pienimmän neliösumman menetelmä antaa todellisimman mallin vastauksista. Wittink ja Cattin (1982) näyttivät, että pienimmän neliösumman conjoint-mallissa on erittäin hyvä validiteetti. Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti oli hyvä, sillä korrelaatio oli 0,984 (Pearsonin R) merkitsevyydestä 0,001 ja Kendallin tau 0,871 merkitsevyydestä 0,001 ammattikorkeakoulujen conjoint-analyysissä (Liite 12). Yliopistojen conjoint-analyysissä Pearsonin R oli 0,884 (merkitsevyydestä 0,001) ja Kendallin tau 0,691 (merkitsevyydestä 0,001). Determinaatiokerroin tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluaineiston conjoint-analyysissä oli 0,968 ja yliopistoaineiston conjoint-analyysissä 0,781. Kahdella varmistuskortilla (hold out cards) varmistettiin aineiston luotettavuus. Kyseisissä korteissa, kortit 26 ja 27 (Liite 9), oli ennako-oletuksena vastaajien melko todennäköisesti preferoimat vaihtoehdot attribuutteina. Oletus osoittautui oikeaksi, Kendallin tau oli 1,000.

Aineiston validiutta lisättiin siten, että conjoint-korttien attribuutit kerättiin samoilta vastaajilta, joista suurin osa vastasi myös lopullisiin conjoint-kortteihin. Valittujen attribuuttien ymmärtämisessä ei siten tullut ongelmia, koska ne olivat samoja, joita vastaajat olivat itse valinneet aikaisemmin korteissa kysyttäviksi. Tulkinnanvaraisuus olisi kasvanut, jos attribuuttien valinnassa olisi ollut eri henkilöitä kuin lopullisten conjoint-korttien täyttäjissä, koska sama attribuutti olisi voinut merkitä eri henkilöille eri asioita. Validiteettia parannettiin vielä siten, että conjoint-korttien lopussa, viimeisellä sivulla – siis ei ennen, jotta ennakkokäsitystä ennen conjoint-korttien täyttämistä ei pääsisi syntymään – kysyttiin vastaajilta vielä jälkikäteen, miten he ymmärsivät conjoint-korteissa käytetyt attribuutit, eli selitystä kullekin käsitteelle. Näitä vastauksia verrattiin siihen, ymmärrettiinkö käytetyt attribuutit samalla tavalla kummassakin vastaajaryhmässä. Ahosen (1995, 129, 153) mukaan aineiston kohdalla validiteetti merkitsee ensinnäkin aitoutta. Aitous edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Tämä varmistettiin edellä esitetyillä lisäkysymyksillä, jotta nähtäisiin ymmärsivätkö vastaajat attribuutit samalla tavalla, kuten tapahtui. Vastaukset olivat samoja (Liite 10) kuin ensimmäiseksi kerätyssä attribuuttiaineistossa.

7.3.2. Conjoint-menetelmän kehittämisestä

Varmuutta tutkimukseen lisäävät: täydentävien menetelmien käyttö, kuten triangulaatio, jossa yhden menetelmän puutteet korvataan toisen menetelmän eduilla; asteittain toistaminen, split-half-menettelyä muistuttava menetelmä, jossa kaksi tutkijaa tai ryhmää tutkii saman aineiston toisistaan riippumatta; varmuustarkastus, jossa riippumaton tutkija selvittää yksityiskohtaisesti sekä tutkimuksen kulun, prosessin että tulokset, aineiston, siitä tehdyt tulkinnat ja päätökset. (Saari 2002, 230) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin klassista asetelmaa, eli kahden ryhmän vertailua toisiinsa. Con-

joint-korttien attribuuttien valinnassa käytettiin kahta menetelmää rinnan, jolloin triangulaatio syntyi niiden välillä.

Avoimien kysymysten suosijat perustelevat valintaansa sillä, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään, kun taas monivalintatyypiset kysymykset kahlitsevat vastaajan valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin. Monivalintatehtävien suosijat taas ajattelevat, että avoimet kysymykset tuottavat aineiston, joka on sisällöltään erittäin kirjavaa ja luotettavuudeltaan kyseenalaista ja jota on vaikea käsitellä, koodata (Hirsjärvi ym. 2000, 197). Toisaalta myös ”kun me yritämme tulkita toisen ihmisen symboleja, meitä lähes poikkeuksetta haittaa pyrkimys täyttää ymmärtämistemme väistämättömät aukot projektiolla – toisin sanoen otaksumalla, että myös toinen havaitsee ja ajattelee samoin kuin me.” (Jung 1964/2003, 61) Tässä tutkimuksessa attribuutit haettiin avoimilla kysymyksillä, tosin vastaus rajattiin yhteen ainoaan attribuuttiin, jota osa vastaajista noudattikin. Kvantitatiivinen tutkimusote näkyy conjoint-korttien attribuuttivalinnoissa, sillä niiden koodaus vastauslomakkeilta muutti aineiston tilastollisesti käsiteltävään muotoon ja conjoint-kortteihin sopivaksi.

Tässä tutkimuksessa conjoint-analyysi täydentyi korrespondenssianalyysillä attribuuttien valinnassa. Valinnat varmistettiin erotteluanalyysillä. Triangulaatiolla saatiin syvyyttä aineiston tulkintaan ja attribuuttien valintaan. Ensimmäinen tämän tutkimuksen aineisto haettiin survey-menetelmällä, kysymyslomakkeella, johon vastaajia pyydettiin antamaan opinnäytetöitä kuvaavia ominaisuuksia. Vastaukset koodattiin, analysoitiin korrespondenssianalyysillä sekä erotteluanalyysillä ja attribuutit siirrettiin conjoint-kortteihin.

Opinnäytetyön pelkkien erojen mittaamiseen, lähinnä opinnäytetyöohjaajien mielipide-erojen mittaamiseen olisi ollut erilaisia menetelmiä. Yhteisten ominaisuuksien ja erojen löytäminen samanaikaisesti olisi kuitenkin ollut vaikeaa. Conjoint-analyysissä saadaan yhteen edellisen lisäksi kaksi vertaista arviointia, eli samat kysymyslomakkeet tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajille ja mikä tärkeää: täysin samat kysymykset näille kahdelle ryhmälle. Dialogisen arvioinnin ongelma on siinä, että kuulija saattaa ymmärtää kuulemansa väärin, mutta arviointilomakkeessa vaihtoehdot ovat yksiselitteisiä ja keskenään verrattavissa.

Saaren mukaan tutkimus kasvattaa ensisijaisesti itseymmärrystä. Sillä tulkitessamme tekstejä, käytämme samalla tulkitsijan valtaa, arvottamisen ja arvioitsijan valtaa. Tutkijan tulee kuitenkin tehdä tämä niin, että lukija voi päätellä, minkälainen tulkitsija on, pystyykö hän perustelemaan tulkintansa ja tulkitsemiseen liittyvät yhteydet. (Saari 2002, 117) Bourdieun (1985) mukaan kaikki merkityksen määrittäminen on eräänlaista symbolista valtaa. Foucault’lainen valta on kaksijakoinen: valta käsitetään yhtäältä kyvyksi ja toisaalta dominaatioksi. Vallan ei tarvitse tällöin olla vaikutusvaltaa toisen yli tai kykyä aiheuttaa muutoksia, vaan valta on suhde yksilöiden tai ryhmien välillä. Produktiivinen valta ei tarkoita lannistamista tai tukahduttamista, vaan tuottamista yleensä. Vallan eri tyyppisiä voidaan lähestyä tarkastelemalla tekstejä esimerkiksi sen suhteen, mistä teksti ammentaa totuuskäsityksensä (kuka tekstissä puhuu, mistä ja millä tavalla) ja siihen, miten teksteissä luokitellaan ja arvotetaan tietoa (Saari 2002, 118; Valtonen 1998, 104). Tämän tutkimuksen aihealuetta tarkasteltaessa on huomattava, että opinnäytetyön ohjaajat käyttävät valtaa. Valtaa ohjata opinnäytetyö tiedekunnan tai ammattikorkeakoulun opinnäytetyön mallin mukaiseksi.

Tässä tutkimuksessa tutkija käytti myös valtaa, tulkitsemalla vastaajien antamia attribuutteja ja valitsemalla niistä parhaimmat conjoint-kortteja varten. Toki tulkintaan ja valintaan on ollut käytössä menetelmiä, mutta lopulta tutkija itse tekee päätökset, varsinkin valintojen rajapinnalla liikuttaessa. ”Kollektiivinen muisti ei tavoita todellisuuden substanssia, vaan konstruoi sosiaalisen todellisuuden. Kollektivismi sitoutuu yleensä yhteen sosiaalikonstruktioon ja tavoittaa vain vaatimattoman ja värittömän kuvan todellisuuden spektristä.” (Saari 2002, 61) Voitaneen ajatella, että tässä tutkimuksessa vastaajien antamat attribuutit kuvaavan vain osittain todellisuutta, mutta ovat kuitenkin sidoksissa siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jota vastaaja itse edustaa. Opinnäytetöiden attribuutit ovat siis sitä todellisuutta, jossa vastaaja elää ja ovat hänen näkemyksensä mukaisia, kertoen ainakin osittain kuvauksen oman sosiaalisen ympäristönsä käsityksestä, tiede- tai ammattikorkeakoulussa.

Pattonin (1998) mukaan aina läsnä olevaa poliittista, taloudellista ja rodullista ilmastoa, jossa yhteisö jatkuvasti yrittää arvioida itseään, ei pidä koskaan aliarvioida tai unohtaa. Tämä auttaa välttämään myös yhteisön harhaisia epäonnistumisen attribuutioita (Patton 1998). On siis hyväksyttävä se, että yhteisön poliittiset, taloudelliset ja rodulliset ilmastot vaikuttavat myös siihen, mitä ominaisuuksia esimerkiksi opinnäytetyölle annetaan. Opinnäytetyöt aiheuttavat varsinkin ammattikorkeakouluissa jatkuvasti miksi kysymyksiä ja opinnäytetöiden aiheet saattavat liittyä tapahtumiin, toimintoihin ja kokemuksiin. Ammattikorkeakouluympäristössä opinnäytetyöt hakevat vielä muotoaan, eli niihin liittyy vielä kognitiivisia rakenteita, skeemoja ja uskomuksia, joita ohjaajat tuovat mukanaan omista tiedekuntataustoistaan ohjausprosessiin. Attribuutiot tässä tutkimuksessa liittyivät opinnäytetöitä kuvaaviin attribuutteihin, niiden ominaisuuksiin. Attribuutiot näyttäytyvät tässä tutkimuksessa niinä uskomuksina, skeemoina ja käsityksinä, mitä yksilöt ovat omaksuneet omissa yhteisöissään, ohjattaen opinnäytetöitä. Opinnäytetyö ja siihen liitettävät attribuutit sisältävät siis muitakin odotuksia ja oletuksia kuin mitä tässä tutkimuksessa pyydettiin vastaajilta konkretisoitavina ominaisuuksina.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin olemassa olevaa conjoint-ohjelmaa. Validiutta tarkastellaan conjoint-ohjelmissa eri tavoin. Reliabiliteettia voi tarkastella esimerkiksi Pearsonin korrelaatiolla sekä Kendallin tauilla ja niiden merkitsevyydellä. Regressiopohjaisessa conjoint-ohjelmissa voidaan laskea myös determinaatikerroin. Lisäksi conjoint-ohjelmissa käytetään hold out -kortteja, jotka lisätään conjoint-kortteihin mukaan, mutta eivät ole itse analyysissä mukana. Näillä hold out -kortteilla voidaan tarkastella, miten hyvin ne vastaavat saatuja preferenssitasoja. Tässä tutkimuksessa hold out -korttien tasot vastasivat erittäin hyvin sitä miten vastaajat preferoivat omia vastausvaihtoehtojaan; kortteja lisättiin kaksi varsinaisten vastauskorttien jatkeeksi. Toinen korteista vastasi hyvin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ominaisuuksia ja toinen yliopistojen opinnäytetöiden ominaisuuksia. Vastaajien vaihtoehdot menivät yksiin korttien valintojen kanssa. Hold out -kortit ovat toimiva menetelmä conjoint-analyysin luotettavuustarkasteluun.

Metsämuuronen (2001) mainitsi conjoint-menetelmän ongelmaksi sen, että attribuutit – siis valitut ominaisuudet conjoint-korteissa – eivät aina ole vastaajille yksiselitteisiä. Huolimatta siitä että ominaisuudet kerättiin ensin asiantuntijaryhmältä, joka myös itse vastasi valmiisiin conjoint-kortteihin. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin jo aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyä tutkimusasetelmaa (Heinonen 1998) jossa conjoint-kortit jaettiin kahdelle eri ryhmälle, conjoint-korttien ollessa täysin samat, mutta vastaajaryhmien vastauksia verrattiin keskenään. Menetelmällä saavutettiin se etu, että vertailtaessa kahden ryhmän vastauksia keskenään, niiden keskinäiset erot saatiin

conjoint-analyysissä selkeästi esiin. Metsämuurosen (2001) esittämä ongelma, ymmärtävätkö vastaajat annetut attribuutit samoin ratkaistiin siten, että vastaajia pyydettiin conjoint-korttien viimeisellä sivulla määrittelemään käytetyt attribuutit vielä kertaalleen. Näin saatiin selville se, ymmärsivätkö vastaajat heille esitetyt attribuutit samoin, vaikka olivatkin alussa niitä ehdottamassa mukaan conjoint-kortteihin. Vastaukset olivat yhteneviä ensimmäisen kierroksen, eli conjoint-kortteihin tarvittavien attribuuttien keräilykierroksen vastauksien kanssa. Tällä varmistettiin myös se, että vastaajat olivat ymmärtäneet annetut attribuutit oikein, eli samalla tavalla kuin muut. Vastaavanlaista tarkistusta ei ole aikaisemmin ollut käytössä muissa conjoint-analyysissä.

Attribuuttien erottelevuutta haettiin tässä tutkimuksessa erottelu- ja korrespondenssianalyysillä. Varmistettiin, että conjoint-kortteihin valitut attribuutit erottuvat selvästi toisistaan. Samalla tehtiin triangulaatio, eli käytettiin ainakin kahta eri menetelmää. Erottelu- ja korrespondenssianalyysissä saatiin jo esille samoja attribuutteja kuin lopullisessa conjoint-analyysissäkin. Graafisessa esityksessä oli vain se ongelma, että attribuuttien kasautuessa kuvaajalla, niitä oli vaikea tulkita itse kuvasta. Vaikka graafinen esitys muuten onkin selkeä, yksittäiset attribuutit joutui katsomaan SPSS-matriisista, eli analyysien tuottamista luvuista.

Valmistumisajan käyttäminen conjoint-korteissa tuotti ongelmia, sillä diskreettien muuttujien rinnalle piti saada yksi jatkuva muuttuja, jotta aineistoa olisi voinut vertailla muillakin conjoint-menetelmillä jälkikäteen. Wittink (1982) tosin totesi, että eri conjoint-menetelmillä tehdyt kokeet osoittivat vastausten olevan yhteneviä. Valmistumisajan noustua salientiksi muuttujaksi, eli sitä preferoitiin kaikkein eniten, tarkastelumenetelmää muutettiin hiukan. Valmistumisajat muutettiin myös diskreeteiksi, jolloin attribuuttien tasot pysyivät lähes samoina, mutta pääattribuuttina valmistumisaika vahvistui. Tavallaan muunnos oli oikeutettu, sillä regressiomallissa jatkuva muuttuja nousee riippumattomaksi muuttujaksi ja muut riippuviksi, eli silloin opinnäytetyötä olisi suoraan verrattu siihen, miten nopeasti kukin valmistuu tutkintoonsa. Valmistumisajan muuttaminen diskreetiksi muuttujaksi, aineistossa ei silloin tapahtunut tällaista muunnosta, vaan kaikki attribuutit olivat tasavahvuisia, eli kukin verrattavissa keskenään, eikä suhteessa johonkin tiettyyn attribuuttiin. Conjoint-korttien laskutavasta on enemmän lisensiaatintyössä Gap Analysis Between Customers and Workers (Heinonen 1998). Full profile conjoint-menetelmää käytettäessä kannattaa tarkistaa aineisto molemmilla sovelluksilla.

Conjoint-menetelmiin tutustunut saattaisi kysyä, miksi tässä tutkimuksessa ei käytetty Johnsonin (1995) kehittämään Adaptiv Conjoint Analysis (ACA) -menetelmää. Kyseisessä menetelmässä vastaaja määrittelee itse attribuutit ja niiden tasot, jolloin vastauksia voi pitää luotettavampina. Ongelmana oli se, että ACA-menetelmässä attribuutteja ei voi verrata keskenään, eli kahden ryhmän conjoint-kortteja on vaikea vertailla keskenään, koska attribuutit eivät ole samoja. Sama huomattiin jo vuonna 1998 (Heinonen) Pub asiakkaiden ja henkilökunnan palvelun laadun mittauksessa.

Conjoint-kortteja tässä tutkimuksessa oli paljon, eli yhteensä 25 kappaletta molemmissa osioissa. Vaikka ortogonaalisia asetelmia käytetäänkin juuri vastauskorttien vähentämiseen, tässä tutkimuksessa tutkimusasetelman vertailtavuuden takia kortteja tuli yhteensä 50. Melkoinen määrä vastattavaksi kenelle tahansa, mutta validiteettitarkastelussa korttien määrällä ei näyttänyt olevan suoranaista vaikutusta vastauksiin. Vastaajakato kertoo kuitenkin sen, että kortteja oli liikaa. Green (1971) suositteli, että 6 attribuuttitasoa on maksimi, jota tässäkin tutkimuksessa noudatettiin. Kort-

timäärän noustua 50:een, ja vastaajakadon kasvaessa samaten, Greenin suositusta voidaan pitää oikeutettuna.

Erottelu- ja korrespondenssianalyysin käyttäminen attribuuttien erotteluun toimi hyvin. Jälkikäteen tarkasteltuna toinen olisi jo yksinään riittänyt, sillä kumpikin menetelmä erotteli tarvittavat attribuutit tarpeeksi selkeästi conjoint-kortteihin. Mustosen (1995) mukaan oleellisten attribuuttien erotteluun voi käyttää erotteluanalyysiä. Tässä tutkimuksessa korrespondenssianalyysi näytti toimivan myös. Tämä tutkimus olisi onnistunut pitkälti myös näillä kahdella menetelmällä, sillä niistä saadut tulokset tukivat conjoint-analyysissä tullutta (Kuvio 27). Samat attribuutit erottuivat sekä korrespondenssianalyysissä että conjoint-analyysissä. Tosin vasta conjoint-analyysissä nämä kaksi vastaajaryhmää saatiin verrannollisiksi keskenään, koska he arvioivat samoja vaihtoehtoja keskenään, eivätkä enää ainoastaan tuottaneet attribuutteja, kuten tämän tutkimuksen erottelu- ja korrespondenssianalyysiin. Samalla myös aineiston reliabiliteettia parannettiin kahdella eri menetelmällä, eli conjoint-kortteihin valittujen attribuuttien valintaa.

Tutkimusasetelman olisi voinut tehdä toisinkin, ottamalla opiskelijat mukaan. Saaren (2002) mukaan ”opiskelija on aito asiakas siinä määrin kuin hän tuottaa koulutukselle lisäarvoa, verovaroja tai maksaa koulutuksestaan itse. Opiskelija on yhteiskunnan tarjoaman hyvän edun nauttija. Opiskelijan hankkima henkinen pääoma on tietysti pääomaa myös yhteiskunnalle ja tuottaa henkistä ja materiaalista hyvinvointia koko yhteiskunnan hyväksi. Opiskelijoiden vaatimukset koulutuksen tarjoajalta ovat joiltakin osin yksipuolisia vaatimuksia, jotka tosin ovat ymmärrettäviä ja tarpeellisia koulutuksen kehittämiseksi. Opiskelijaa voisi pitää koulutuksen toteutumana, jossa reunaehtona on potentiaalisen toteutumisen arviointi toisin sanoen, kohtaavatko tarjottu koulutus ja opiskelijan potentiaali toivottavalla tavalla. Ehkä opiskelijoiden kohdalla tulisikin puhua koulutuksen käyttäjärviöinnistä, ei niinkään itsearviointia”. (Saari 2002, 204–205.)

Opinnäytetyön ohjattavan, eli tiedekorkeakoulun tai ammattikorkeakoulun opiskelijan mielipide jätettiin pois tästä tutkimuksesta. Opiskelija ei valmistuttuaan ole enää opiskelija ja yleensä opinnäytetyö on viimeinen riitti ennen valmistumista (Hakala 1996). Valmistumisajat vaihtelevat tiedekunnittain ja valmistumisvaiheen pituudet myös. Conjoint-korteissa käytettyä valmistumisaikaa olisi ollut vaikea kysyä opiskelijoilta. Tähän tutkimukseen otettiin mukaan ne henkilöt, jotka ohjaavat opinnäytetyötä, siis sellaisia henkilöitä jotka ovat itse tehneet opinnäytetyön ja ohjaavat opinnäytetöitä, jotta vastaajien mielipiteisiin ei vaikuta vääristävä oletukset tai odotukset.

7.4. Johtopäätökset

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erot kapenevat. Molemmat lähentyvät toisiaan, markkinavetoisuuden ja tieteellisyyden kautta. Kuitenkaan täydellinen samankaltaisuus ei näy opinnäytetöissä, mikä tulee ilmi tässä tutkimuksessa eli ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöissä on opinnäytetöiden ohjaajien mielestä eroja. Academic drift eli akateeminen noste ei vaikuta ainakaan niin täysipainoisesti, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetyöt muistuttaisivat opinnäytetyönohjaajien mielestä toisiaan. Yhteneväisyyksiä on, eli vastauksissa (Kuvio 30) on yhteisiä piirteitä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden välillä. Voidaan puhua opinnäytetöiden lähentymisestä (Kuvio 13 ja Kuvio 29) joidenkin opinnäytetöiden ominaisuuksien kohdalla.

Mitä uutta tämä tutkimus toi? Tämän tutkimuksen 2. pääongelmaa tarkasteltiin käsitteen academic drift eli akateemisen nosteen kautta: onko akateeminen noste ainoa selittävä tekijä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöiden erojen välillä. Voidaan vastata, että akateemisen nosteen rinnalla tai lähinnä vastinparina voidaan nähdä ammattikorkeakoulunoste (Kuvio 13). Siinä missä ammattikorkeakoulu jäljittelee yliopistoa (akateeminen noste), myös yliopiston toiminta lähentyy ammattikorkeakoulun markkinavoimia (ammattikorkeakoulunoste). Tämän tutkimuksen tuloksissa se näkyi opinnäytetöiden yliopistomaisissa tutkielmissa (akateeminen noste) mutta myös ammattikorkeakouluihin liittyvinä (ammattikorkeakoulunoste) sekä näiden samankaltaisuuksina (synteesi). Siihen tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa, pitäisikö yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden olla samanlaisia tai erilaisia. Tuloksiin viitaten voidaan kuitenkin osoittaa eroja ja samankaltaisuuksia. Uutena asiana tieteen käsitteistöön tämä tutkimus tuo käsitteen ammattikorkeakoulunoste, polytechnic drift.

Ammattimaisessa työssä toimiminen edesauttaa alan tuntemusta ja ammattialan oppimista. Pedagoginen pätevyys saattaa luoda ongelman, jos ammattikorkeakoulussa pitää saada tehdyksi luovia ja uudenlaisia tapoja tarkastella asioita. Tämä johtuu siitä, että jokaisella opettajalla on pätevoidytyään akateeminen tutkinto ja sitä kautta kyseisen tieteenalan tapa tutkia asioita. Ei ole huono asia, jos tarkoituksena on tuottaa tutkimuksia kyseiselle tieteenalalle, eikä varsinkaan silloin, jos kyseessä on akateeminen tutkimus yliopistolle. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle siitä saattaa tulla rasite, sillä akateeminen tausta ja yliopistollinen opetus ovat opettaneet tekemään tiettyyn muottiin tehtyjä kirjallisia tutkimuksia ja tutkielmia. Ei ole ihme, jos suurin osa ammattikorkeakoulujen ohjaajista teettää opiskelijoilla pienimuotoisia tutkimuksia – pikku graduja. Tämä tutkimus osoittaa, että opinnäytetöissä nähdään erojakin.

Pedagoginen pätevyys saattaisi kaventaa opinnäytetöiden eroja. Kyseessä on kasvatustieteellinen eli kasvatustieteellisen tiedekunnan antama tai hyväksymä opetus, jossain sellaisessa oppilaitoksessa tai koulussa, jossa opettaja voi pedagogisesti pätevoidytyä. Jos tämä pedagoginen pätevoidyminen on toiminut oikein tiukan tieteenalan traditioiden mukaisesti, pitäisi pedagogisesti pätevoidytneen osata myös kasvatustieteellinen tieteellinen ajattelu. Useimmilla pedagoginen pätevoidyminen on kaikkein viimeisin kouluttautuminen, koska ensin on valmistuttu ensimmäisestä akateemisesta koitoksesta eli perustutkinnosta. Kasvatustieteellinen pätevoidyminen, eli pedagoginen pätevyys tuo samalla myös kasvatustieteellisen ajattelun ja tutkimustraditiot. Opettajien perustutkinnoistaan tuomat tiedekuntien ajattelutavat sulautuvat ammattikorkeakouluissa toisiinsa, sillä vaikka tiedekunnissa on eroja, sama kasvatustieteellinen, pakollinen koulutus mahdollistaa ainakin yhden yhteisen kielen, kasvatustieteellisen käsitteistön.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista voisi valmistua oman ammattialan opettajia ammattikorkeakouluihin. Kuten Manville ja Ober (2003) totesivat, kyky luoda ja soveltaa tietoa on sekä yritysten että muiden tietoyhteiskunnan organisaatioiden menestyksen avaintekijöitä. Unohtamatta sitä, että teollisella sivistyksellä, ymmärtämisellä, oivalluksella, kokemuksella ja oppimiskyvyllä on keskeinen merkitys työelämässä. Tieteellinen tietämys tarvitsee rinnalleen myös käytännön tietämystä. Ammattikorkeakoulu voisi rajata jo opettajista saakka osan ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon suorittaneista opettajakuntaan, säilyttäen siten ammatillisen läheisyyden.

Olisiko ammattikorkeakoulun opettajista osa epäpäteviä, jos akateeminen loppututkinto puuttuu? Kääntäen voisi kysyä, eikö silloin luoteta siihen opetukseen, jota ammattikorkeakoulussa on

annettu, eli kyseenalaistetaan oma ammattikorkeakoulun opetus omilta opiskelijoilta. Raskin (2002) mukaan jatkotutkinnot ovat välttämättömiä ammattikorkeakoulujen oman kehittymisen kannalta, sillä ne antavat korkeakoululle mahdollisuuden kouluttaa itse osan omasta opettajakunnastaan. Nykyisin lehtorit ja yliopettajat rekrytoidaan yliopistotutkinnon suorittaneista ja tällä tavalla kaikki opettajat eivät välttämättä ole sisäistäneet ammattikorkeakoulujen toiminnan lähtökohtia.

Oikeustieteen, tekniikan, kauppatieteen tai lääketieteen opinnot ovat Ruostetsaaren (1992) mukaan väylä suomalaisen eliittiin, yhteiskuntaelämän johtaville paikoille. Lääketiede ja oikeustiede eivät näy ammattikorkeakouluissa elitistisinä tieteinä, koska niitä ei opeteta ammattikorkeakouluissa. Lääkäreiden 6 vuoden valmistumisputki yliopistolla muistuttaa kuitenkin ammattikorkeakoulujen 3,5 vuoden valmistumisputkea, kun muilla yliopiston tieteenaloilla on valmistumisnopeuksissa suuria vaihteluja. Ennakoitavalla valmistumisajalla mitaten lääketiede on lähempänä ammattikorkeakouluja kuin muut yliopiston tieteenalat. Kauppatieteitä ja insinööritieteitä opetetaan yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Elitistinen tieteenala näkyy ammattikorkeakoulujen opettajien palkkauksessa, sillä kauppatieteen ja tekniikan opettajilla on korkeampi taulukkopalkka kuin muilla opettajilla. Liljanderin tutkimukseen viitaten näyttäisi siltä, että ammattikorkeakouluissa näkyy ainakin opinnäytetyön ohjaajien kohdalla palkkojen ja siten tieteenalojen elitistisyys. Tasapalkkaisuus edistäisi duaalimallia, Suomen kahden korkeakoulumallin tasavertaisuutta. Eripalkkaisuus tukee vanhaa yliopiston rakennetta ja samalla ammattikorkeakoulun sekä yliopiston erilaisuutta ainakin opinnäytetyöohjaajien kohdalla.

Yliopistoissa on huomattu kilpailutilanne, eli tutkijatradiioon ei ole aikaisemmin kuulunut opetustaitojen ihannointi. Tilanne on muuttumassa, sillä nykyisin pedagogisia taitoja suositaan yliopiston virantäytössä. Ennemmin tai myöhemmin se johtaa siihen, että yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on ihmisiä, jotka kykenevät arvioimaan toistensa toimintaa ja tutkimuksia ristiin, samoin käsittein ja kriteerein. Mikä tärkeintä, pystyvät toimimaan yhdessä ja ymmärtävät ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen erot tutkimusmaailmassa tai ainakin opinnäytetöissä.

Massavalmistumisessa, jos se tehdään valmistumisaikataulun ehdoilla, tuotetaan nopeasti, mutta ei välttämättä syvällisesti mietittyjä ratkaisuja. Ammattikorkeakoulujen 3,5 vuoden valmistusajoissa ei siis rakenteellisesti voisi näin tapahtua, verrattuna akateemiseen vapauteen, eli yliopistoissa hitaasti kypsyttään synnytettyihin tutkimuksiin. Yliopistoilla on myös yritetty nopeuttaa valmistumista, ja syvällisten pohdintojen etu ollaan menettämässä. Kuitenkin, jos ajatellaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen eroja, ammattiin valmistavassa ammattikorkeakoulussa opetus on pääsijalla, jolloin opiskelijoita voi nopeammin ohjata ammattiinsa. Yliopistoissa tutkiminen ja tutkimus ovat pääsijalla, jolloin perustutkimukseen pitäisi sijoittaa lisää valtion varoja, jotta tulevilla tutkijoilla on aikaa kypsyttää ja hioa tutkimuksiaan. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastaajat ovat hyväksyneet akateemisen vapauden eli pitkät valmistusajat yliopistoissa, mutta ammattikorkeakouluista odotetaan valmistuvan nopeasti, 3,5 vuodessa.

On erittäin hyvä, että opinnäytetöiden laatua tarkkaillaan ulkopuolisen silmin, esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston välityksellä, sillä jos opinnäytetyötä ohjaa, arvioi ja tarkastelee samat henkilöt, saman koulun sisällä, on olemassa vaara, että oman ohjauksen, arvioinnin ja tarkastelun kautta on sokea tekemilleen mahdollisille virheille. Saattaisi jopa niin, että opinnäytetöitä tulee massavalmistumisissa pintapuolisia ja harkitsemattomia yleistyksiä. Vaarana on myös opinnäytetöiden laadun lasku ja samalla myös menetetty arvostus. Yliopistoissa perustutkimukselle pitäisi saada lisää varoja tai yliopisto-opiskelijoiden opintolainaan muutoksia. Valmistumisaikoihin voisi vaikuttaa VOTkin (Valtion opintotukilainakeskus) vuosittaisen opintoviikkomäärän kautta, eli

huomioiden 4 vuoden valmistuminen, opintoviikkoja pitäisi suorittaa vähintään 40 opintoviikkoa (60 opintopistettä) vuodessa ammattikorkeakoulussa. Nopeammin valmistuvia pitäisi tukea, vaikka pienemmällä lainan korolla tai vastaavalla.

Ammattikorkeakouluihin asetettiin toiveita, että ammatillisiin ongelmiin, kehitystehtäviin ja kysymyksiin tuotettaisiin vastauksia. Liian tieteellisten ja kauan kestävien tutkimusten hyödynnettävyys ajan pitkeydessä ei enää tuo toivottuja tuloksia – aika kuluu ohi esitetystä ratkaisusta. Ammattikorkeakouluissa opettajien omat työelämäyhteydet, pakollinen työelämässä toimiminen ja pedagoginen pätevyys olivat yksi ratkaisu työelämän ja tutkimustoiminnan lähentämiseksi. Entä sitten, kun opettaja on toiminut työssään samassa opetuspaikassa toistakymmentä vuotta, missä on silloin hänen käytännön työelämäosaamisensa?

Tieto uusiutuu kiihtyvään tahtiin, myös työelämä uusiutuu siinä samalla. Opettajan pitäisi uusiutuakseen käydä tietyin välein oppiainettaan vastaavassa käytännön työelämässä, nähdäkseen muuttuneen maailman. Yliopistojen viisivuotisten virkojen rinnalle ammattikorkeakouluissa olisi rakennettava samanlainen uusiutumismalli, eli ammattikorkeakouluissa opettajien olisi työskenneltävä tietyin aikavälein edustamallaan alalla työelämässä ja palattava vasta sitten takaisin tehtäväänsä. Opistoista ammattikorkeakouluiksi muuttuessaan, opettajien pätevyysiin lisättiin kolme vuotta ammatissa toimiminen, pedagoginen pätevyys ja akateeminen loppututkinto. Luopajärven (2002) mukaan opettajien työelämäkokemuksen ajantasaistamiseksi ja lisäämiseksi heille tulisi järjestää mahdollisuus työelämäharjoitteluun. Olisiko ammattikorkeakoulujen opettajille vaikea löytää työpaikkaa omasta elinkeinosta? Joutuvathan opiskelijatkin etsimään ammattikorkeakouluopinnoisaan harjoittelupaikan, saadakseen 6 kuukauden harjoittelujakson suoritettua. Onhan hänellä pätevyytensä osoittamiseen tutkinto. Siinä missä ammattikorkeakouluissa etsitään opiskelijoille harjoittelupaikkoja, samoin voitaisiin etsiä myös opettajille.

Opinnäytetöissä oli eroja tämän tutkimuksen mukaan, mutta myös yhtäläisyyksiä. Tiede- ja ammattikorkeakoulut liikkuvat samoissa yrityksissä etsimässä opinnäytetyön aiheita. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ammattilähtöisyys, käytännönläheisyys, selvitysluonteisuus ja valmistumisaika on hyvä pitää esillä. Yliopistojen opinnäytetöiden tieteen alaa kehittävä, analyyttisyys, syvällisyys ja laajuus pitää muistaa myös huomioida. Duaalimalli toimii hyvin, kun opinnäytetöissä huomioidaan ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen erot sekä omaleimaisuudet opinnäytetöissä.

Raivio (2002) kantoi yliopiston avajaispuheessaan huolta perustutkimuksesta ja sen rahoituksesta. Tämä tutkimus lisää tuota huolta, sillä vastaajat näkivät yliopiston tutkimuksen luonteen enemmän soveltavaksi kuin perustutkimukseksi. Molemmat kilpailevat nykykehityksen mukana samoista yrityksistä – tai lähinnä niiden tutkimusrahoista – jos kukaan ei huolehdi perustutkimuksesta Suomessa. Liiketoiminnan rahoittamista tutkimuksista voidaan kysyä, ovatko ne objektiivisia kaikissa kannanotoissaan. Voisiko joku yritys rahoittaa perustutkimusta, vai ovatko yritysidoonaiset tutkimukset vääjäämättä sovellettuja tutkimuksia? Tämä tutkimus ei anna edelliseen kysymykseen vastausta, vaikka tuokin esille perustutkimuksen puutteen. Jos ei ole perustutkimusta, niin kohta ei ole mitään soveltaa.

7.5 Uusia tutkimusaiheita

Tämä tutkimus kannattaisi tehdä myös yrittäjien ja opiskelijoiden kesken, eli kanavoimalla myös heidän mielipiteet korkeakoulujen opinnäytetöihin. Tällöin saataisiin mukaan myös asiakkaan

mielipide. Samalla elinkeinoelämästä tullut opinnäytetöiden ohjaaja tietäisi mitä tai miten muut elinkeinosta käsin toimivat opinnäytetöiden ohjaajat ajattelevat ja toimivat.

Nyt jo valmistuneita opinnäytetöitä voisi vertailla tiedekunnittain, mutta ristikkäinvertailu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden välillä saattaa olla vaikeaa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista teetättää kaksi opinnäytetyötä samasta aiheesta, joista toinen tehtäisiin ammattikorkeakoulussa ja toinen yliopistolla. Silloin vertailukelpoisuus tulisi konkreettisesti esiin.

Toinen tutkimusaihe liittyy saksalaisten, englantilaisten ja hollantilaisten korkeakoulujärjestelmien vertailuun suomalaisen kanssa. Toistamalla professoreiden haastattelut ulkomailla, olisi ainakin jollain tavoin mahdollista haarukoida niitä sudenkuoppia, joita nuorella duaalijärjestelmällämme on edessään.

Hakala (1996) toi esille ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden kaksinaisjaon tutkielmiin ja muihin. Tällä hetkellä monissa ammattikorkeakouluissa tehdään näitä muun tyyppisiä opinnäytetöitä. Mitä nämä muunlaiset opinnäytetyöt ovat ja millä perusteilla niitä on tehty, on hyvin ajankohtainen aihe, joka tuli esille tämän tutkimuksen aikana. Hyötyä olisi ainakin siinä, mitä kaikkea ammattikorkeakouluissa voidaan opinnäytetöinä tehdä ja samalla annetaan tilaa yliopistojen jatkaa tutkimuksellisia opinnäytetöitään.

Tämä tutkimus toi viitteitä siitä, millä tavoin tiede- ja ammattikorkeakoulut voisivat toimia yhdessä, mutta kartoitusta aiheesta ei ole. Yhteistoimintaa on, mutta yhteisiä opinnäytetöitä harvassa.

Opettajien työelämäyhteydet ja oma työelämäkokemus on hyvä tutkimusaihe. Monessa suhteessa opinnäytetöiden käytännön soveltuvuus saattaisi olla kiinni siitä, ymmärtääkö ohjaaja omaa alaansa ja onko hän toiminut siellä palkkatyössä, sillä ohjaajalla on vaikutusta ohjattaviinsa.

Conjoint-analyysi on vielä harvinaisen vähän käytetty tutkimusmenetelmä Suomessa, vaikka kansainvälisiä tutkimuksia on runsaasti. Menetelmällisesti conjoint on yksinkertainen ja nopea, jos perusteet ja pohjatyö on tehty kunnolla. Tämä tutkimus antoi viitteitä myös muihin, kuin tuotekehitys- ja markkinointitutkimuksiin, joista suuri osa conjoint-analyyseistä on tällä hetkellä tehty, vaikka conjoint-analyysin historia onkin lähtenyt liikkeelle psykometrisistä mittauksista, eli kasvatustieteestä.

Perustutkimuksen ja sovellettavan tutkimuksen rahoitusmallit kaipaisivat tarkennusta. Perustutkimusta ja siihen liittyviä rahastoja (valtion tuki), joissa lahjoittajaa ei tuoda näkyviin, kaivattaisiin tutkimusten objektiivisuuden takia lisää. Muutoin kaikki tutkimus on pian liike-elämäjohtoista ja soveltavaa tutkimusta.

Tutkimusta, miten turhaumat väärästä opiskelupaikasta näkyisivät opinnäytetöissä, ei ole tehty. Aihe olisi mielenkiintoinen jo siitäkin syystä, että opinto-ohjaajat saisivat konkreettista suuntaa tehtävälleen. Turhautunut opiskelija ei kovin hyvin innostu opinnäytetyön tekemisestä. Korjaako ammattikorkeakoulu syntyneen kouluttautumistarpeen, vai onko ammattikorkeakoulu joillekin vain ponnistuslauta yliopistoon, ei vielä ole nähtävissä, sillä ammattikorkeakoulut ovat olleet Suomessa vasta kymmenen vuotta.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi syntynyt, jos tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä ei olisi nähty opinnäytetyöohjaajien mielestä eroja. Oltaisiinko tilanteessa, mikä johdatti vuonna 1992 Englannin ammattikorkeakoulut (polytechnic schools) ja yliopistot (universities) yhdeksi ja samaksi yliopistolliseksi järjestelmäksi.? Tässä tutkimuksessa opinnäytetöillä oli eroja ja yhtenevyyksiä. Koska opinnäytetöissä nähdään yhtenevyyksiä, miten näiden ominaisuuksien kautta tiede- ja ammattikorkeakoulut voisivat hyödyntää toinen toistensa osaamista, yhdessä?

Fenomenografian ja conjoint-analyysin kehittäminen yhdessä saattaisi parantaa kumpaakin menetelmää. Menetelmällisesti niissä on monia yhteneviä piirteitä. Fenomenografiassa aineiston keruu ja conjoint-analyysissä loppuanalysointi ovat kunnossa. Yhdistettynä niistä saisi todella hyvän menetelmän. Molemmat menetelmät ovat myös osa kasvatustieteellistä tutkimusperinnettä.

Airaksisen (1994) tieteiden teoreettisuuden pyramidikuvion (Kuvio 16) ja korkeakoulujärjestelmään vaikuttavien neljän vetovoiman tetraedrikuvion yhdistelmää (Kuvio 15) voisi hioa pidemmälle. Kolmiulotteisella mallilla voisi tarkastella heilurin heilahduksen leveyttä, jos heiluriin löydetään sopivat mitta-asteikot. Duaalimalli saisi silloin myös syvyyttä.

LÄHTEET

- 167 syytä ammattikorkeakouluksi. 1998. Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4. Helsinki.
- Aguilar-Gaxiola, S. 1984. The roles of mentors in the lives of graduate students. ERIC ED 244529
- Ahola, S. 1996. Different but equal. Eli mikä ammattikorkeakoulussa on erilaista. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Erilaistuva korkeakoulutus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37-49.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus 31. Turku: Turun yliopisto
- Ahola, S & Välimaa, J. 2002. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Airaksinen, T. 1994. Johdatusta filosofiaan. Helsinki: Otava
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy.
- Aittola, T. 1990. Kehittääkö yliopisto opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? Kasvatus 5-6, 337-346.
- Akaah, I. & Korgaonkar, P.K. 1988. A conjoint investigation of the relative importance of risk believers in direct marketing. Journal of Advertising Research 28. 1988 August-September, 38-44.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Opetusmoniste B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, P. 2002. Ammattikorkeakouluista osaavaa työvoimaa kuntasektorin ja alueen elinkeinoelämän tarpeisiin. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 171-181.
- Alasuutari, P. 1994 Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 2002. Tutkimuksesta kirjaksi. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty. Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino, 149-159.
- Alestalo, M. 1995. Yliopisto tulosnormien kahleissa. Yliopisto uusiksi.
- Alladin, I. 1995. Equality and excellence in education: Contradictions of recent educational reforms. Teoksessa J. Zajda, K. Bacchus & N. Kach (toim.) Excellence and quality in education. Albert Park: James Nicholas Publishers, 23-33.
- Allan, J. 1996. Learning outcomes in higher education. Studies in Higher Education 21, 93-108.
- Alleman, E. Cochran, J. Doverspike, J. & Newman, I. 1984. Enriching mentoring relationships. The Personnel and Guidance Journal 62, 329-335.
- Amkota taulukko 2001. <<http://www.csc.fi/amkota/taulukot/v.2001x/>> 7.10.2002
- Ammattikorkeakoulujaoston loppuraportti. 1995 Korkeakouluneuvosto. Ammattikorkeakoulujaosto. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston

- julkaisuja 7.
- Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan suuntaviivat. 6.9.1994
Ammattikorkeakoululaki 2003. 2003/351 § 4 1.8.2003
- An assessment of American education. 1991. The Harris Education Research Council. New York.
- Anderson, N.H. 1981. Foundations of information integration theory. New York: Academic Press.
- Anttila, M. van der Heuvel R.R & Möller K. 1980. Conjoint measurement for marketing management. *European Journal of Marketing* 14. 1980, July. 379-408.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2004. Jäikö hyvinvointivaltio historian? *Tiede* 7. Helsinki: Sanoma Magazines, 44-47.
- Aro, J. 1999, Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. *Acta Universitatis Tamperensis* 654. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Arrow, K. 1973. Higher education as a filter. *Journal of Public Economics* 2 (3), 193-219.
- Asetus korkeakoulututkintojen järjestämisestä. 1994. § 1994/203.
- Asetus ammattikorkeakoulujen tehtävästä. 2003. § 2003/351.
- Asetus ammattikorkeakoulun päätoimisen opettajan tehtävistä. 2003. § 2003/352.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. 1995. § 1995/256.
- Asetus kelpoisuusvaatimuksista. 1993. Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä. § 1993/309.
- Asetus korkeakoululaitoksen kehittämisestä. 1986. § 1986/1052.
- Asetus korkeakoulututkintojen asemasta. 1998. § 1998/464.
- Asetus opiskelijapaikkojen alueellisesta jakautumisesta. 1966. § 1966/455.
- Asetus sisäänpääsyn rajoittamisesta. 1962. § 1962/211.
- Astin, A.W. 1985. Achieving educational excellence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkins, M. 1995. What should we be assessing? Teoksessa P. Knight. *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, 25-33.
- Atk tilastot 2002. <<http://www.helsinki.fi/atk/tilasto/tao/discr.html>> 23.9.2002.
- Attiyeh, R. & Lumsden, K.G. 1974. Educational production and human capital formation. Teoksessa K.G. Lumsden (toim.) *Efficiency in universities*. Amsterdam: The La Paz Papers, 131-145.
- Audi, R. 1995. *The Cambridge dictionary of philosophy*. USA, Cambridge: Cambridge University Press.
- Autio, T. 1998. Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. *Aikuiskasvatus* 18 (3), 188-199.
- Autio, V-M. 1990. Korkeakoululaitos kasvun ja hajasijoituksen tielle. Opetusministeriön historia V; Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa. Helsinki, 224-282.
- Baldauf, S. 1999. Elinikäinen oppiminen on ihmisenä kasvamista. Teoksessa L.M. Ojala (toim.) *Oppimisen etu*. WSOY. *Ekonomia-sarja*. Porvoo.
- Baltes, P.B. 1987. Theoretical propositions of life-span. On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology* 23 (5), 611-626.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. *Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, G. 1964. Human capital: A theoretical and empirical analysis - With special

- reference to education. Princeton: Princeton University Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berkenkotter, C. & Huckin T. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bertilsson, M. 1991. *From university to comprehensive higher education. On the widening gap between "Lehre und Leben"*. *Studies on Higher Education and Research* 1.
- Björk, L. & Räsänen, C. 1996. *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkstrand, G. 1997. *Universitetens aktuella utmaningar*. *Yliopistotieto* 25. (4), 15-18.
- Blackburn, R.T. Chapman, D.W. & Cameron, S.M. 1981. "Cloning" in academe: Mentorship and academic careers. *Research in Higher Education* 15, 315-327
- Blanton, J. 1983. *Midwifing the dissertation*. *Teaching of Psychology* 10, 74-77.
- Blaug, M. 1977. *Recurrent education – the New Jerusalem*. *Higher Education* 2, 277-301.
- Blaug, M. 1985. *Where are we now in the economics of education*. *Economics of Education Review* 4, 17-28.
- Boice, R. 1990. *Professors as writers. A self-help guide to productive writing course*. Stillwater, Oklahoma: New Forum Press.
- De Bont, C.J.P.M. 1992 *Consumer evaluations of early product-concepts*. *Dissertation* 181. 13.
- Borgen, W.A. Pollard, D.E. Amundson, N.E. & Westwood, M.J. 1989. *Employment groups. The counselling connection*. Toronto: Lugin.
- Bowden, J. & Marton, F. 1998. *The university of learning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Bowen, H.R. 1977. *Investment in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowen, H.R. 1980. *The costs of higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1975. *The problem with human capital theory. A marxian critique*. *American Economic Review* 65, 74-82.
- Boys, C.J. 1984. *Expectations of higher education: A survey of students' attitudes*. Brunel University.
- Brinkman, P.T. & Leslie 1985. *Economies of scale in higher education. Fifty years of research*. ASHE 1985 Annual meeting paper.
- Brodkey, L. 1987. *Academic writing as social practice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bucher, R. & Strauss A. 1961. *Professions in process*. *American Journal of Sociology* 66, 325-334.
- Busch, J.W. 1985. *Mentoring in graduate schools of education: mentor perceptions*. *American Educational Research Journal* 22, 257-265
- Carey, S. 1985. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Mass. : HUP.
- Carnevale, A.P. 1989. *Workplace basics: The skills employers want*. U.S. Department of Labour Employment and Training Administration.

- Cattin, P. & Weinberger, M. 1980. Some validity and reliability issues in the measurement of attribute utilities. *Association for Consumer Research* 7, 780-783.
- Cattin, P. & Wittink, D.R. 1982. Commercial use of conjoint analysis. *A Survey. Journal of Marketing* 46. Summer 1982. 44-53.
- Cattin, P. Gelfand, A.E. & Danes, J. 1981. A simple Bayesian procedure for estimation in a conjoint model. Working Paper No 10-81. Center for Research and Management Development. Connecticut: University of Connecticut.
- Cheung, M.Y.M 1999. The process of innovation adoption and teacher development. *Evaluation Research in Education* 13, 55-75.
- Chisholm, L. & Hurrelman, K. 1993. Youth transitions in Britain on the threshold of a "New Europe". *Education Policy* 8 (1), 29-41.
- Churchill, G.A. 1995. Appendix 9B: Conjoint measurement. *Marketing Research: Methodological Foundations*. 6. painos. Orlando, Florida: The Dryden Press, 505-523.
- Churchman, C. W. 1984. *The systems approach*. New York: Dell Publishing Co. Inc.
- Clark, B. 1983. *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, C.M. & Florio-Ruane, S. 2001. Conversation as support for teaching in new ways. Teoksessa C.M. Clark (toim.) *Talking shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College, 1-15.
- Clausen, J.A. 1986. *The Life Course. A sociological perspective*. Prentice-Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Clyne, M. 1987. Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics* 11 (5), 61-66.
- Coleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Coombs, C. 1964. *A theory of data*. New York: John Wiley.
- Crane, M. 1991. *Conjoint analysis: A guide for designing & interpreting conjoint studies*. Austin, Texas: IntelliQuest, inc.
- Crawford, C.M. 1985. A new positioning typology. *Journal of Product Innovation Management* 4, 243-253
- Cushner, K. & Bristlin, R.W. 1996. *Intercultural interactions. A practical guide*. 2. painos. Thousand Oaks. London: Sage.
- Dahlheimer, R. 1995. 25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 81-89.
- Dale, R. 1986. Perspectives in policy making, in the third-level course; module I: *Introducing education policy: principles and perspectives*. Milton Keynes: The Open University.
- Darnell, A.C. & Evans, J.L. 1990. *The limits of econometrics*. Brookfield, Vermont: Gower Publishing Company. 173.

- David, T. Patel, L. Burdett, K & Rangachari, P. 1999. Problem-based learning in medicine. Worcester: Royal Society of Medicine Press Ltd.
- Davis, G.B & Parker, C.A. 1979. Writing the doctoral dissertation: A systematic approach. New York: Barrons's Educational Series.
- Davis, R.M. 1980. Thesis projects in sciences and engineering: A complete guide for problem selection to final presentation. New York: St. Martin's.
- Denison, E.F. 1962. Sources of economic growth in the United States and the alternates before us. Committee for Economic Development. Supplementary paper. New York.
- Dewey, J. 1933. How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.
- Diaarinumero 1167/096/2000 Helsingin yliopiston tieteellisen neuvoston julkilausuma etiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. 1983. Strategies for discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Dowd K.O. & Liedtka, J. 1994. What corporation seek in MBA hires. A survey. The Magazine of the Graduate Management Admission Council. 1994 Winter. 2.
- Dreyfus, H & Dreyfus, R. 1986. Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basil Blackwell.
- Dubin, S. 1990. Maintaining competence through updating. Teoksessa S. Willis & S. Dubin (toim.) Maintaining professional competence. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 306-314.
- Duffy & Cunningham 1998. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Teoksessa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Vantaa: WSOY, 82-115.
- Education in Finland. 1999. Ministry of education. National board of education. Helsinki: Sävyaino.
- Ekola, J. 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Elder, G.H. Jr. 1987. Families and lives. Some developments in life-course studies. Journal of Family History 12 (1-3), 179-199.
- Elder, G.H. Jr. 1994. Time, human agency, and social change. Perspectives on the life-course. Social Psychology Quarterly 57, 4-15.
- Elliot, P. 1972. The sociology of professions. London: MacMillan.
- Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Entwistle, A. & Entwistle, N. 1992. Experiences of understanding in revising for degree examinations. Learning and Instruction. 2, 1-2.
- Entwistle, N. 1996. Motivational factors in students' approach to learning. Teoksessa R. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, 21-51.
- Entwistle, N. 1997. Metacognitive and strategic awareness of learning processes and understanding. Esitelmä EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) –kongressissa 26.8-30.8.1997. Kreikka, Ateena.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. Understanding student learning. London:

- Croom Helm.
- Ertola, T. & Väisänen, M. 1997. Koulutus investointihyödykkeenä. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) OECD -maiden koulutuspolitiikan analyysi. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät. Juva: WSOY
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19-43.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Euroopan korkeakoulualueen toteuttaminen 2003. Julkilausuma. Korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssi 19.9.2003. Berliini.
- Finn, A. 1985. A Theory of the consumer evaluation process for new product concepts. Teoksessa J.N. Sheth (toim.) Research in consumer behavior, 35-65.
- Forssell, J. 2003. Hyppäävien geenien metsästäjä. Tiede 2, 38-41.
- Foster, E. & Stephenson, J. 1998. Work-based learning and universities in the U.K. A review of current practice and trends. Higher Education Research & Development 17, 155-170.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Friedman, A. 1987. Industry and labour. Class struggle at work and monopoly capitalism. London: Macmillan.
- Garvin, D.A. 1980. The economics of university behavior. New York: Academic Press.
- Gellert, C. 1996. Recent trends in German higher education. European Journal of Education 3, 311-319.
- Gibbons, M. Limoges, C. Nowotny, H. Schwartzman, S. Scott, P. & Trow, M. 1994. The new production of knowledge. London: Sage.
- Gibson, J. 1986. The ecological approach to visual perception. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Girves, J.E. & Wemmerus V. 1988. Developing models of graduate student degree progress. Journal of Higher Education 59, 163-189.
- Goddard, J. 2001. The regional contribution of higher education: Specification of regional reports.
- Green, P.E. 1984. Hybrid models for conjoint analysis. An expository review. Journal of Marketing Research 21, 155-169.
- Green, P.E. Goldberg, S.M. & Montemayor, M. 1981. A hybrid utility estimation model for conjoint analysis. Journal of Marketing 43, 83-91.
- Green, P.E. & Grieger, A.M. 1991. Segmenting markets with conjoint analysis. Journal of Marketing 55. 1991 October. 20-31.
- Green, P.E. & Rao, V.R. 1971. Conjoint measurement for quantifying judgmental data. Journal of Marketing Research 8, 355-636.
- Green, P.E. & Srinivasan, V. 1978. Conjoint analysis in consumer research: Issues and outlook. Journal of Consumer Research 5. 1978 September. 103-123
- Green, P.E. & Srinivasan, V. 1990. Conjoint analysis in marketing. New developments with implications for research and practice. Journal

- of Marketing 54. 1990 October. 3-19.
- Green, P.E. & Wind, Y. 1973. Multiattribute decisions in marketing. Hinsdale II: Dryden Press, 335-348.
- Grow, G. 1991. The staged self-directed learning model. Teoksessa H.B. Long and Associates Self-direct learning: Consensus & conflict. Oklahoma. 199-226.
- Gröhn, T. 1984. Oppimisprosessi ja opiskelustrategiat korkeakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Sovellusalueena kotitalouden opetus. Tutkimussuunnitelma ja teoreettinen viitekehys. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994 Fourth generation evaluation. Newberry Park, CA: Sage Publications.
- Guskey, T.R. 2000 Evaluating professional development. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Habermas, J. 1990. Yliopiston idea -oppimisprosesseja. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopistojen ajatusta etsimässä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö (OTUS) ry. Helsinki: Gaudeamus, 178-198.
- Hager, P. & Gonczi, A. 1996. What is competence? Medical Teacher 18, 15-18.
- Hagerty, M.R. 1985. Improving the predictive power of conjoint analysis. The use of factor analysis and cluster analysis. Journal of Marketing Research 22. 1985 May. 168-184.
- Haila, Y. 2002. Englanniksi kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen ja O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 119-134.
- Hair, J.F. Anderson, R.E & Tatham, R.I. 1987. Multivariate analysis. New York: Macmillan.
- Hair, J.F. Anderson, R.E. Tatham, R.L. & Black, W.C. 1995. Conjoint analysis. multivariate data analysis: with readings. 4. painos. Prentice-Hall, NJ: Englewood Cliffs.
- Hakala, J. 1995. (toim.) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki.
- Hakala, J. 1996. Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hakala, J. 2000. Opinnäyte luovasti. Kehittämisen- ja tutkimustyön opas. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hakkarainen, P. 1982. Arviointi aikuiskoulutuksessa osa II. Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B. Numero 20b.
- Hakkarainen, K. 2001. Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 16-52.

- Hakkarainen, K. & Järvelä S. 2002. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 241-256.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 1997. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Halliday, M.A.K. & Martin James 1993. *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Handel, A. 1990. Formative encounters in early adulthood: mentoring relationships in a writer's autobiographical reconstruction of his past self. *Human Development* 33, 289-306.
- Harman, G. 1991. Institutional amalgamations in of the binary system in Australia. *Higher Education Quarterly* 45 (2), 176-198.
- Harman, H.H. 1976. *Modern factor analysis 3. painos*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hautala, J. 1996. Ylläpidon muutoksesta monialaistumiseen näkökulmia laajenevaan ammattikorkeakoulun hallintoon ja yhteistyöhön. *Applied Research I*. Turku: Turku Polytechnic.
- Heath, R. 1978. Personality and the development of students in higher education. Teoksessa C.A. Parker (toim.) *Encouraging development in college students*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Heikkilä, E-M. 1991. Ylioppilassuman synty Suomessa. Lukiosta koulutus- ja työmarkkinolle siirtyvien oppilasvirtojen kehitys 1800-luvun lopulta 1980-luvulle. Kasvatustieteen projektityö. Turku: Turun yliopisto.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita. 328.
- Heinonen, J. E.A. 1998. Gap analysis in pubs between customers and workers. *Lisensiaatintyö*. Helsinki: Helsingin Yliopisto. 187.
- Heinonen, O-P. 1998. Oikeutta opetukseen ei voida syrjäyttää. *Helsingin Sanomat* 18.4.1998, A7.
- Helakorpi, S. 1999. Opinnäytetyö ja tutkimustoiminta ammattikorkeakouluissa. *Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:118*. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helasvuo, M-L. 1992. Kuka komentaa ja ketä? Pala generatiivisen syntaksin terminologiaa haarukassa. Teoksessa L. Harvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onnikki (toim.) *Metafora: ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314-327.
- Helenius, B. Hämäläinen, E. & Tuunainen, J. toim. 1996. *Kohti McDonalds -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Hellberg I. 1978. *Studier i professionell organisation*. Sociologiska institutionen. Monografi 20. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Higher education in Europe 1993*. Teoksessa C. Gellert (toim.) London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hofer, B. 2002. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. Teoksessa B. Hofer & P. Pintrich (toim.) Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Honka, J. 1993. Ammattikorkeakoulu tiedon ja osaamisen Suomea rakentamaan. Korkeakoulutieto 3, 27-29.
- Honkakoski, A. 1995. Sosiaali ja terveyslalan ammattikorkeakoulutus. Taustaraportti kansainvälistä arviointia varten. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakokeilut. Raportti 4. Helsinki.
- Honkimäki, S. 2001. Going to school at university? Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish higher education in transition. Perspectives on massification and globalisation. Institute for Educational Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä Printing House, 91-110.
- Horn Jr., R.A. & Carr, A.A. 2000. Providing systemic change fo schools: Towards professional development through moral conversation. Systems Research and Behavioral Science 17 (3), 255-272.
- House, E. 1995. Environmental education policies: In-depth studies in five countries. Teoksessa CERI. Environmental learning for the 21st century. Centre for Education Research and Innovation. Paris: OECD, 79-93.
- Houtsonen, J. 1996. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen. Kahden saamelasinaisen tapaukset. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37 vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 217-248.
- Howard, K. & Sharp, J.A. 1995. The management of a student research project. Aldershot: Gover.
- Hu, C. 1996. Conjoint analysis page. <www.nwvada.edu/~huc/html/doca.html#b2. Upd.> 14.3.1996.
- Huber, J. Wittink, D.R. Fiedler, J.A. & Miller, J. 1993. The effectiveness of alternative preference elicitation procedures in predicting choice. Journal of Marketing Research 30. 1993 February. 105-114.
- Hunter, L.C. 1981. Employers' perceptions of demand. Teoksessa R. Lindley (toim.) Higher education and the labour market. Guildford: SRHE.
- Huttunen, J. 1994. Päättötyö ja sen ohjaaminen. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo.
- Hyvärinen, M. 2002. Kirjoittaminen toimintana. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 65-80.
- Hyyppä, H. 1997. Työnohjaus kurkottaa organisaation rakenteiden taakse. Työn tuuli, 27-32.
- Hämäläinen, K. & Kantola, I. 2002. Mitä arvioinnit kertovat ammattikorkeakouluista. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 317-337.
- Hölttä, S. 1991. Tulostavasti korkeakoulu – teoriaa ja konkretiaa.

- Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 8. 25-94.
- Hölttä, S. 1996. Yliopiston vaikuttavuus. Vaikuttavuuden tutkimuksesta korkeakoulujen vaikuttavuuden arviointiin. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Eriilaistuva korkeakoulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 53-69.
- Hölttä, S. & Pulliainen, K. 1996. The changing regional role of universities. *Tertiary Education and Management* 2 (2), 119-126.
- Hölttä, S. & Rekilä, E. 1995. University – victim of recession and engine of recovery. Teoksessa *The world on the move and higher education in transition. Selected papers from the Conference Organized by IMHE/OECD; August 23-25.1995.* Prague: Central European University and Center for Higher Education Studies in Prague.
- Hörkkö, S-L 1995. Pääkirjoitus. *Korkeakoulutieto* 1.
- Ihamuotila, R. 1998. *Helsingin Sanomat* 18.2.1998, A1.
- Ihonen, M. 2002. Tieteellinen kirja-arvio. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 179-191.
- Isokorpi, T. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima, 111-128.
- Jaraus K.H. 1990. The German professions in history and theory. Teoksessa G.Cocks & K.H. Jaraus (toim.) *German professions 1800-1950*. Oxford: Oxford University Press, 3-8.
- Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisuja 1. Turku: Painosalama.
- Jin ja Jang. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Jin_ja_jang/> 29.8.2004.
- Johnson, R.M. 1987. Adaptive conjoint analysis. Sawtooth Software conference on perpetual mapping, Conjoint analysis and computer interviewing. Ketchum, ID: Sawtooth Software, 253-265.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 109-118.
- Jolkkonen, A. 1995. Tasa-arvosta yrittäjämäärään. *Hyvinvointivaltion murros ja muuttuva korkeakoulupoliittinen retoriikka*. *Kasvatus* 3, 224-233.
- De Jonge, L. & Opendijk van Veen, W.M. 1982. The prospective buyer of consumer durables. Groningen: Doctoral Thesis of State University of Groningen.
- Jorgenson, D. W. & Fraumeni, B. M. 1992. Investment in education and U.S. economic growth. *The Scandinavian Journal of Economics* 94. Supplement 51-70.
- Juhila, K. Jokinen, A. & Suoninen, E. 2002. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jung, C.G. 1964/2003. Yhteys piilotajuntaan. Teoksessa Freeman, J (toim.) *Symbolit, Piilotajunnan kieli*. Helsinki: Otava, 18-103.

- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaivola, T. Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. 2003. Uudistukset ja niiden omaksuminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY Helsinki. Vantaa: Dark Oy, 29-51.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallinen, M. 1995. Change and stability. Natural philosophy at the academy of Turku (1640-1713). Societas Historica Finlandiae. Studia Historica 51. Helsinki.
- Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. Studies in Education, Psychology and Social Research 139. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulutuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallioinen, M. 1997. Yliopistotaistelu yhdisti professorit. Tiedepolitiikka 3. 5. artikkeli.
- Karisto, A. & Montén, S. 1996. Lukioon vai ei? Tutkimus alueellisista eroista Helsingin lukionkäynnissä ja lukiolakkausten vaikutuksista. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 6. Helsinki.
- Karisto, A. & Montén, S. 1997. Jakomäestä Kulosaareen. Pedagogisen eetoksen ja lukionkäynnin aluevaihtelut Helsingissä. Sosiologia 2. 99-112.
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Oulun yliopisto. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Karppinen, P. & Alarinta, J. 1993. Ammattikorkeakoulun ja työelämän uudet yhteistyömahdollisuudet. Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus. Raportteja ja artikkeleita 21. Seinäjoki.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell, 207-220.
- Kasvio, A. 1997 Finland's road to the information society. <<http://www.uta.fi/-ttanka/finland.htm>> Antti Kasvio's Home Page. Information Society Research Centre. Tampere.
- Kekäle, J. 2002. Johtaminen eri tieteenalakulttuureissa. Teoksessa S. Ahola, & J. Välimaa (toim.) Heimoja, Hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 75-93.
- Kember, D. 1997. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. Learning and Instruction 7, 255-275.
- Ketonen, K. 1994. Luonnos vastaukseksi kysymykseen: mikä on yliopisto? Teoksessa J-P Liljander (toim.) Erilaistuva korkeakoulutus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 39.
- Kinnunen, J. 2001. Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Kriteerejä vuorovaikutteisuuden arvottamiselle. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta

- tekniikan alalla. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, J. Laitinen, A. Husso, H. Teittinen, T. & Nerg, P. 1998. Kuopion yliopiston vaikuttavuus. Itsearviointiraportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 21. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Kinnunen, M. 1999. Tutkimusmenetelmien taikaa. Teoksessa M. Kinnunen, & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 115-128.
- Kinnunen, M. 2002. Artikkelin kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 135-146.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) 1999. Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kinnunen, M. & Löytty O. 2002. Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kinnunen, M. Perälä, A. & Rautio, P. 1991. Projektitutkijan opas. Korkeakoulualan assistenttien ja tutkijain liitto KATL. VAPK-kustannus. Helsinki.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1990. Pohjoinen. Oulu.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800-1900 -luvulla. Turun yliopiston julkaisusarja C. Osa 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O. 1995. Miten saada yliopiston perustehtävät, tutkimus, opetus ja opiskelu järjestettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Teoksessa S-L Höökkö (toim.) Yliopisto, tutkimus ja tutkimusyliopisto. Korkeakoulutieto 1.
- Kivinen, O. 2001. Yliopistomme kestävät vertailun. Vieraskynä -palsta. Helsinki: Helsingin Sanomat 25.11.2001, A2.
- Kivinen, O & Rinne, R. 1991. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 55-84.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 5. Helsinki.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuserojen pysyvyys. Sosiologia 2, 90-105.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoista koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- KM 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki 1975/28.
- KM 1983. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki 1983/62.
- KM 1995. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa. I osamietintö. Helsinki 1995/13.
- KM 1997. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Helsinki 1997/14.

- Kogan, M. & Brennan, J. 1993. Higher education and the world of work: An overview. *Higher Education in Europe* XVIII 2, 2-23.
- Koistinen, P. 2003. Kansainvälinen harjoittelu osana ammattikorkeakoulutusta. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima Oy, 206-221.
- Koivisto, J. Kylämä, M. Listenmaa, J & Vainio, L. 2002. Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. <[http:// www.shh.fi/studier/puh/material/virtuaalisten raportti.pdf](http://www.shh.fi/studier/puh/material/virtuaalisten_raportti.pdf)> 27.6.2002.
- Kolbe, L. 1996. Eliitti, traditio ja murros. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta 1960-1990. Keuruu: Otava.
- Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympyröissä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima Oy, 153-169.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere:Vastapaino.
- Korhonen, M. 2000 Oma elämäkertä itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 57-69.
- Korhonen M & Sadeniemi L 1992. Additional SURVO 84C operations 1. SURVO 84C Contributions 5. Department of Statistic, University of Helsinki. Helsinki: University of Helsinki.
- Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi 2001. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisu 5. Helsinki: Edita.
- Korkeakoulutilaston konetaulu 1996/67. SVT.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. 1999. Itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen vuosikymmen. Teoksessa R. Grönstrand (toim.) *Kasvava aikuinen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 8-23.
- Koski, H. Rouvinen, P. & Ylä-Anttila P. 2002. Mitä ”uudesta taloudesta” jäi. *Tieto & Talous*. Sitran julkaisusarja. Helsinki: Edita.
- Kosonen, P. 2002. Opiskelijavalinnan laatu – monitahoinen haaste. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2002*. Forssa: Painotalo Auranen.
- Kota 2002. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/99KOTA2001.pdf>> 7.10.2002
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima, 13-23.
- Krantz, D.H. ja Tversky, A. 1971. Conjoint-measurement analysis of composition rules in psychology. *Psychological Review*, 342-365.
- Kruskal, J.B. 1965. Analysis of factorial experiments by estimating monotone transformations of the data. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B* 27, 251-263.
- Kurtakko, K & Mutka A. 1995. Paluuta entiseen ei ole. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kuusinen, K-L. 2000. Kognitiivinen psykoterapia ohjauksen viittekehysenä.

- Teoksessa Onnismaa H., Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 83-105.
- Kuvaja, M. 2001. Opintojen edistymisissä tiedekuntaakohtaisia eroja. Helsingin yliopiston opintotukitoimisto. Helsingin yliopiston tiedote 31.8.2001
- Kyrö, P. 2003 <<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index.>> 12.12.2003
- Käis, J. 1937. Uuden koulun työtapoja. Omatoimisuus ja työohjeiden käyttö kouluopetuksessa. Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja III. Helsinki: Otava.
- Köhler, H. 1992. Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Studien und Berichte 53. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Laakkonen, R. 1994. Keskiasteen opettajasta korkea-asteen opettajaksi. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lahdes, E. 1991. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 183-190.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen: Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen arviointia. Tutkimuslauseita 4. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H., Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-177.
- Laki Helsingin yliopistosta. 1991. § 1991/854.
- Lampinen O. 1992. The utilization of social science research in public policy. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lampinen, O. 2001. Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? Aikuiskasvatus 3, 229-235.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J-P Liljander (toim.) Omalla tiellä; Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 60-79.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut, vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Gaudeamus, 26-80.
- Lampinen, O. & Stenvall, K. 1996. Uuteen opinnäytetyöhön. Keskustelu muistio ammattikorkeakoulujen ja nuorisasteen koulutuksen kehittämisestä 9. Opetusministeriö. Helsinki.
- Lancaster, K.J. 1966. A new approach to consumer theory. Journal of Political Economy 74, 132-157.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Juva: Atena.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1998. Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka. Juva: WSOY.

- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Lehtonen, M. 1999. Sinun tekstisi eivät ole sinun tekstejäsi. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 115-131.
- Lehtonen, M. 2002. Kirjoittamisen mielihyvä. Teoksessa: M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 195-201.
- Lehtonen, R. 1999. Tähtäimessä tulevaisuus. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 16.
- Leigh, T.W. MacKay, D.B & Summers, J.O. 1984. Reliability and validity of conjoint analysis and self-explicated weights: A comparison. *Journal of Marketing Research* 21. 1984 November. 456-462.
- Leino, P. 1983. Näkökulmia kertomusten tutkimiseen. *Pieksämäki: Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 35, 5-18.
- Leino, P. 2002. Mielikuvat kielikuvien takana. Teoksessa P. Leino, L. Tainio, A. Ontermaa, T. Kelomäki & M. Jaakkola (toim.) *Mittoa, muotoja, merkityksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 498-515.
- Leinonen, N. Partanen, & T. Palviainen, P. 2002. *Tiimiakatemia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lempinen, P. 2002. Ammattikorkeakoulut laajensivat kuvaa korkeakouluopiskelijasta. Teoksessa J-PLiljander (toim.) *Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita, 142-154.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. *Opiskelijatutkimus 2000*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 21.
- Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 452-467.
- Levander, L. Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 171-202.
- Lindblom-Ylänne, S. 1999. Studying in a traditional medical curriculum – study success, orientations to studying and problems that arise. Academic dissertation. Helsinki: Helsinki University Printing House.
- Lindblom-Ylänne, S. & Iivanainen, A. 2003. Ongelmalähtöinen oppiminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 356-375.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY Helsinki. Vantaa: Dark,

253-267.

- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisympäristöt. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 54-66.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 314-325.
- Lindblom-Ylänne, S. Lonka, K & Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 268-294.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 67-81.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 468-478.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark, 116-137.
- Liljander, J-P. 2002. Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita.
- Liljander, J-P. 2002. AMK-Uudistus kymmenessä vuodessa korkeakouluksi. Teoksessa J-P. Liljander (toim.). 2002. Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 10-20.
- Liljander, J-P. 2002, 'Älkää vilkuilko sivuillenne'; Tavoitteena omaleimainen korkeakoulu, Olli-Pekka Heinosen haastattelu. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 22-30.
- Liljeström, M. 1999. Parempi peikko ohjauksessa kuin pakkopulla suussa. Teoksessa Iso gee, gradua ei jätetä. M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 99-106.
- Lipponen, P. 1995. Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma 13.4.1995 (www.vn.fi)
- Liukko, T. 1994. Asiakastarve ohjaamaan kehitystä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 1995. Epistemologies, conceptions of learning and study success in two domains; medicine and psychology. European Association for Research on Learning and Instruction –congress. Nijmegen, The Netherlands. 26.-31.8.1995.

- Louviere, J.J. 1988. Conjoint analysis modelling of stated preferences. *Journal of Transport Economics and Policy*. January 1988. 93-119
- Louviere, J.J. & Hensher, D.A. 1982. On the design and analysis of simulated choice or allocation experiments in travel choice modelling. *Transport Research Record* 890, 11-17.
- Lowe, R. 1997. *Schooling and social change 1964-1990*. London and New York: Routledge.
- Luce, R.D. & Tukey, J.W. 1964. Simultaneous conjoint measurement: A new type of fundamental measurement. *Journal of Mathematical Psychology* 1, 1-27.
- Luomala, E. 2001. Opiskeluajan lyhentämiseen on keinoja. Helsinki: Helsingin Sanomat. 8.11.2001, A5.
- Luostarinen, H. 1994. Uudistuva lopputyö. Teoksessa M. Tuominen (toim.) William Blake, Pekka Puupää ja hän eli keskusteluja intuitiosta, oivalluksesta ja analyysistä. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C2.
- Luukka, M.-R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin. *Jyväskylä Studies in Communication* 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa: M. Kinnunen, ja O. Löytty (toim.) 2002. Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13-28.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden menestyjän taidot. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Juva: WSOY, 19-24.
- Luukkonen, J. 1995. Ohjauksen historiaa. Teoksessa J. Luukkonen & E.-L. Kronqvist (toim.) Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana: Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 63.
- Lyons, W. Scroggins, D. & Bonham-Rule, P. 1990. The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education* 15, 277-285.
- Löytty, O. 1999. Aluksi. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7-14.
- Mabon, H. 2002. Arbetspsykologisk testning. Om urvalsmetoder i arbetslivet. Psykologiförlaget AB.
- MacLellan, E. 2001. Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessments & Evaluation in Higher Education* 26, 307-318.
- Madsen, D. 1983. *Successful dissertations and theses: A guide to graduate student research from proposal to completion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mahajan, V. Green, P.E. & Goldberg, S.M. 1982. A conjoint model for measuring self- and cross-price/demand relationships. *Journal of Marketing Research*. August 1982, 334-343.
- Maheswaran, D. & Sternthal, B. 1990. The effects of knowledge, motivation, and type of message on ad processing and product judgements. *Journal of Consumer Research* 17, 66-73.

- Majava, A. & Saikkonen, S. 2002. Opintojen ohjaus: Sosiologian opiskelijoiden näkökulma. Tuella ja taidolla -hanke. Selvityksiä 3. Helsingin yliopiston sosiologian laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experimental learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Malkki, P. 2002. Strategia-ajattelun lähtökohtia yliopiston johtamisessa. Teoksessa Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 95-105.
- Manville, B. & Ober, J. 2003. Beyond empowerment: building a company of citizens. *Harvard Business Review*. 2003 January. 48-53.
- Marin, M. 1980. Ammattikasvatusta koskeva tutkimuspolitiikka. Teoksessa M. Taalas (toim.) Keskiasteen koulunuudistus 4. Ammattikasvatus ja tutkimus 1980. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Markkula, M. 2001. Suomalaisten menestyksen perusteet. Ylivoimaisen osaajan työkalupakki. Teknillisen korkeakoulun 20-vuotisjuhlaseminaari, Koulutuskeskus Dipoli. 21.11.2001.
- Martin, R. 1980. Writing and defending a theses or dissertation in psychology and education. Springfield, Illinois: Thomas.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instruactional science* 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 177-200.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning III. Experience and conceptualisation. Department of Education 8. Göteborg: University of Göteborg.
- Marton, F. 1986. Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28-49.
- Marton, F & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Marton, F. & Wenestam, C.G. 1984. Att uppfatta sin omvärld. Stockholm: AEV.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (toim.) 1997. The experience of learning. Toinen painos. Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- Mauranen, A. 1993. Cultural differences in academic rhetoric. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide. London: Falmer Press.
- Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 18-31.
- Merriam, S. Thomas, T.K. & Zeph, C.P. 1987. Mentoring in higher education: What we know now. *The Review of Higher Education* 11, 199-210.
- Merton, R. 1973. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations. Chigago: University of Chigago Press.
- Messick, S. 1994. Foundations of validity: Meaning and consequences

- in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment* 10.
- Metsämuuronen, J. 2001. Sosiaali- ja terveystieteiden tulevaisuutta etsimässä. *Tulevaisuus -sarja*. International Methelp Ky. Viro.
- Meyer, R.J. 1987. The learning of multiattribute judgment policies. *Journal of Consumer Research* 14, 155-173.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 17-37.
- Mikkonen, J. 2000. Opintoviikon ongelmat. Helsingin yliopiston opintoasiaintoimiston julkaisu 20. Helsinki: Yliopistopaino.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusirauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu* 13. Helsinki: Edita.
- Mustonen, S. 1995. Tilastolliset monimuuttujamenetelmät. Survo Systems Ltd. Oulu: Oulun yliopiston kirjapaino.
- Myers, G. 1989. The pragmatics of politeness in scientific knowledge. *Applied Linguistics* 10, 1-35.
- Myers, G. 1990. *Writing biology. Text in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Mäenpää, H. 2002. Ammattikorkeakoululain säädännön kipukohtia. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita, 42-58.
- Mäkelä, K. 1998. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummeruksen kirjapaino.
- Mäkinen, R. & Valkonen, S. 1988. Vuoden 1980 ylioppilaiden sijoittuminen lukion jälkeiseen koulutukseen. *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit*, 13-49.
- Mälkiä, M. 1997. Kieli, yhteisöllisyys ja valta. Näkökulmia alan tutkimusperinteen kehittämiseksi. Teoksessa M. Mälkiä & J. Stenvall (toim.) *Kielen vallassa. Näkökulmia politiikan, uskonnon ja julkishallinnon kieleen*. Tampere: Tampere University Press, 17-48.
- Naisbett, J. 1982. *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. New York: Warner Books. Teoksessa S.L Willis & S.S. Dubin (toim.) *Maintaining professional competence*. San Francisco. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Neave, G. 1985. Elite and mass higher education in Britain. A regressive model? *Comparative Education Review* 29 (3), 347-361.
- Neave, G & van Vught, F.A. 1991. Conclusion. *Prometheus Bound*, 239-255.
- Nevala, A. 1983. Joensuun korkeakoulun perustamisvaiheet. Pohjois-Karjalan yliopistoseura. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, A. 1996. Korkeakoulutukseen osallistumisen alueelliset erot Suomessa. *Erillaistuva korkeakoulutus*, 19-36.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Suomen Historiallinen seura. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki.

- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark Oy, 82-115.
- Nevgi, A. Lindblom-Ylänne, S. & Kurhila, J. 2003. Yliopisto-opetusta verkossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY. Vantaa: Dark Oy, 403-425.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A3. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1985. Tutkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioinnissa. Valtion koulutuskeskus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Nikkanen, P. 1986. Tuntikehysjärjestelmän ja tasokursisjärjestelmän tuotoksia koskeva seurantatutkimus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 369. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Nikkanen, P. 2000. Ammatilliset opettajakorkeakoulut tuloksellisina oppivina organisaatioina. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4, 4-8.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nordström T. 1998. Korvaako määrä laadun? Alimenta 5.
- Nummenmaa, A-R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 128-141.
- Nummenmaa, T. Konttinen, R. Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Keuruu: Otava.
- Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: WSOY.
- Numminen U, Lampinen O. & Mykkänen T. 1996. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakokeilut. Raportti 6. Lukuvuosi 1994-1995. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakokeilut. 1994. Koulutuskokeilujen seurantaraportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 36.
- Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. 1996. Raportti 6. Lukuvuosi 1994-95. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Nurmi, J. 1997. Suo siellä, vetelä täällä. Karsinnan kauhut ja avoimuuden ansat ylikuumentuneilla koulutusmarkkinoilla. Yliopistotieto 3, 20-26.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laajeneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turku: Turun yliopisto.
- Nuutinen, A. 1986. Oppimisen tuntemus avaa uusia mahdollisuuksia

- opetuksen kehittämiseen. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 59-71.
- Nuutinen, A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija – uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Teoksessa A. Nuutinen & H.-K. Kumpulainen (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5-16.
- Nyyssölä, K. 1999. Koulutuksesta työelämään siirtymisen murros ja huono-osaisuus. Yhteiskuntapolitiikka 64 (2), 161-181.
- OAJ Fakta 2001. <www.oaj.fi> 16.11.2001
- Onnismaa, J. Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell.
- Onnismaa, J. Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell.
- Opettaja 26.10.2001, 6.
- Opettaja 20.9.2002. Huoli perustutkimuksesta.
- Opetushallitus 1999. Education in Finland. Helsinki: Sävy-paino 1999.
- OPM 1998. Elinikäisen oppimisen rahoittaminen. Suomen maaraportti OECD:lle. Helsinki.
- OPM 1999. Education in Finland. Helsinki: Sävy-paino.
- OPM 2001. Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 28. Helsinki.
- OPM 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 7. Helsinki.
- Orelma, A. 1996. Insinööri-koulutus epävarmuuden yhteiskunnassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 36.
- Paakkola, E. 1992. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14. Helsinki:Helsingin yliopisto, 65-73.
- Paananen, S. 1992. Monimuoto-opiskelijoiden itseopiskelu avoimessa korkeakoulussa. Lahden tutkimuskeskuksen tutkimuksia 4. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 22. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pakarinen, T. & Stenvall, K. 2001. Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.
- Palonen, M. 2003. Ammattikorkeakoulut kansainvälisen toimintaympäristön muutoksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4, 10-19.

- Palonen, T., Rinne, R. & Kivinen, O. 1992. Korkeakoulujärjestelmä ja reformipolitiikka. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus 12. Turku: Turun yliopisto.
- Parkin, F. 1979. Marxism and class theory. A Bourgeoisie critique. London: Tavistock Publications.
- Patja, K. 1999. Ohjattavana selviytymisen strategioita. Teoksessa K. Patja, I. Huhtaniemi, E. Ikonen & K. Kontula (toim.) Kohti karonkkaa: Neuvoja väitöskirjaa tekeville. Helsinki: Duodecim.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paulet, R. 1988. Counselling distance learners. Tech Trends 32, 26-28.
- Paye, J-C. 1996. Policies for a knowledge-based economy. The OECD Observer. 1996 June-July. 4-5.
- Peavy, R.V. 1993. Envisioning the future. Worklife and counselling. Canadian Journal of Counselling 27, 123-139.
- Peavy, R.V. 1997. Sosiodynaaminen ohjaus. Canada, Victoria: Trafford Publishers. Suomeksi: Sosiodynaaminen ohjaus. Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suomentanut P. Auvinen. Työministeriö. Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Pelkonen, A. 2001. Yliopistot ja innovaatiopolitiikan haasteet. Sosiologia 3, 161-173.
- Perry, W. 1970. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Persistent Inequality 1993. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Teoksessa Y. Shavit ja H.P. Blossfeld (toim.). Boulder Press.
- Phillips, D.C. 1995. The good, the bad, and the ugly. The many faces of contructivism. Educational Researcher 24, 5-12.
- Phillips, E.M. & Pugh, D.S. 1987. How to get a Ph.D. Milton Keynes: Open University Press.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, J. Pasanen & T. Spangar (toim) Ohjaus ammattina ja tieteeanalana 2. Ohjauksen toimintakentät. PS-kustannus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 34-43.
- Pintrich, P. 2002. Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. Teoksessa B. Hofer & Pintrich (toim.) Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 389-414.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis. 675.
- Poikela, E. & Öystilä, S. 2002. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Polanyi, M. 1958. Personal knowledge. Chicago: The University of

- Chicago Press.
- Portelli, A. 1998. What makes oral history different. Teoksessa R. Perks & A. Thomson, (toim.) *The oral history reader*. Routledge, London and New York, 63-74.
- Pratt, J. 1995. Ison Britannian kokemukset ammattikorkeakoulusta. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 90-103.
- Pratt, J. 1997. *The Polytechnic experiment 1965-1992*. The Society for Research into higher Education & Open University Press. UK, Suffolk: St Edmundsbury Press Ltd. 360.
- Priem, R.L. 1992. An application of metric conjoint analysis for the evaluation of top managers' individual strategic decision making processes: A research note. *Strategic Management Journal* 13, 143-151.
- Professoriliitto 2002. <http://www.professoriliitto.fi/linkit_full.html> 7.10.2002
- Psacharopoulos, G. 1982. Education as investment. *Finance & Development*. 1982 September.
- Psacharopoulos, G. 1988 Education and development. A review. *Research Observer* 3.
- Pullola, J. 1998. Liika on liikaa -ammattikorkeakoulut kärsivät inflaation. *Alimenta* 5.
- Puro, U. & Matikainen, J. 2000. Dialogi – yhdessä ajattelemisen taito. Työväen sivistysliitto TSL ry.
- Pöntinen, S. 1999. Tutkielman ohjaus. Sosiaalinen suhde, tieteellistä luomista vai kivireki? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Iso Gee, gradua ei jätetä. Vastapaino*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 99-107.
- Queralt, M. 1982. The role of mentor in the career development of university faculty members and academic administration. ERIC, ED 216614.
- Raftery, A.E. & Hout, M. 1990. *Maximally maintained inequality, expansion, reform and opportunity in Irish education 1921-1975*. Madrid.
- Raij, K. 2000. *Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by students nurse*. Väitöskirjatyö. Helsinki: University of Helsinki.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima Oy, 42-58.
- Raivio, K. 2002. *Huoli perustutkimuksesta. Yliopiston avajaispuhe 20.9.2002*.
- Raivola, R. 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa*. Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi*. Gummerus Kirjapaino, 21-60.
- Raivola, R. Himberg, T. Lappalainen, A. Mustonen, K. & Varmola, T. 2002. *Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3. Helsinki: Edita.

- Ramsey, F.P. 1926. Truth and Probability. Teoksessa H.E. Kyburg & H.G. Smolker (toim.) Studies in Subjective Probability. New York: Wiley.
- Rantanen, H. 1988. Oppimisorientaatiot ja opiskeluympäristö. Teoksessa A. Nuutinen & A. Sarja (toim.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45-56.
- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 31-41.
- Rauhala, P. 2002. Ammattikorkeakoulujen rooli metropolialueen kehittämisstrategioissa. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 199-214.
- Rauste von Wright, M & von Wright, J.1983. a pedagogical experiment in higher education. T-groups in the training of psychologists. Psychological Research Reports 58. Turku: University of Turku.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Kasvatus 22, 273-278.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reibstein, D. Bateson, J.E.G. & Boulding, W. 1988. Conjoint analysis reliability: Empirical findings. Marketing Science 7, 271-286.
- Reichert, S. & Tauch, C. 2003. Trends in learning structures in European higher education III. Bologna four years after: steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Draft summary. EUA Graz Convention 29-31.5.2003
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa: Research and development project for a monitoring and quality assessment system for polytechnics. 1993. Report on project phase 1, part 2. External evaluation. Espoo: Espoo-Vantaa Institute of Technology. 1993 November. 140-170.
- Reynolds, T.J. & Gutman, J. 1984. Advertising is Image Management. Journal of Advertising Research 24, 27-37.
- Rifkin, J. 1995. The end of work. The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era. New York: A. Jeremy P. Tarcher/Putnam Book.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 80-106.
- Rinne, R. & Vanttaja M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikka osaston julkaisusarja. Helsinki.
- Robinson, E. 1968. The new polytechnics. Harmondsworth: Penguin Books.
- Roizen, J. & Jepson, m. 1985. Degrees for jobs: Employers' expectations of higher education. Guildford: SRHE and NFER-Nelson.
- Ronkainen, J. 1992. Tutkinnosta pääsykokeeseen. Numerus clausus -järjestelmä ja Helsingin yliopistossa opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden tausta 1924-1968.

- Suomen historian pro gradu -tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Roozenburg, N. & Eekels, J. 1991. Produktontwerpen, structuur en methoden. Utrecht: Lemma.
- Rosenbaum, J.E. 1986. Institutional career structures and the social construction of ability. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 139-171.
- Rudd, E. 1985. A new look at postgraduate failure. Guilford: SRHE & NFER-Nelson
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene. Helsinki: Edita, 108-127.
- Ruohotie, P. & Saari, S. 2000. Ammatillisen opettajakoulutuksen arviointi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4, 41-47.
- Ruostetsaari, I. 1992. Vallan ytimessä. Tutkimus suomalaisesta valtaeliitistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rutonen, M. 2002. Rehtori Jorma Sipilä: Yliopisto-opetus ei saa kärsiä uusista tehtävistä. *Opettaja* 28.6.2002, 26-31.
- Räisänen, A. 2000. Diplomityön salaaminen vastoin lakia. *Mielipide*. Helsingin Sanomat 7.4.2000, A2.
- Räisänen, A. 2002. Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Helsinki: Hakapaino.
- Saari, S. 2002. Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus kouluhallinnon prosessina. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salminen, H. 2002. Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 356-370.
- Salminen, H. 2003. Aikuiskoulutuksen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita. Helsinki: Edita Prima, 24-35.
- Sampson, J.P. 1999. Effective design and use on internet-based career resources and services: a North American perspective. Plenary paper presented at the 47th annual conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance in Wellington, New Zealand.
- Sands, R.G. Parson, A.L. & Duane, J. 1991. Faculty mentoring faculty in public university. *Journal of Higher Education* 62, 174-193.
- Saukkonen, P. 1984. Mistä tyyli syntyy? Porvoo: WSOY.
- Savilahti 2005. Haastattelussa artikkeliin Forssell, J. 2003. Hyppäävien geenien metsästäjä. *Tiede* 2, 38-41.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1986. Writing. Teoksessa R.F. Dillon & R.J. Sternberg (toim.) *Cognition and instruction*. NY: Academic Press, 59-81.

- Scardamalia, M & Bereiter, C. 1991 Literate expertise. Teoksessa K.A. Andersson & J. Smith (toim.) *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits.* Cambridge, MA: Cambridge University Press, 172-194.
- Schröder, H. 1986. Teksti, argumentaatio, kulttuuri. Ajatuksia tieteellisen tekstin konstruktiiivisesta diskurssianalyysistä. Teoksessa L. Lautamatti & S. Takala (toim.) *FinLan vuosikirja 43.* Jyväskylä: AfinLA, 91-109.
- Schultz, T. W. 1963. *The economic value of education.* New York. Columbia: University Press.
- Schultz, T.W. 1977. *Human capital theory. Power and ideology in education.* London.
- Schutte, F. & van der Sijde, P. (toim.) 2000. *The University and its region.* Enschede: Twente University Press.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic books.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass
- Scott, P. 1995. *The meanings of higher education.* Buckingham: Open University Press.
- Scott, J.E. & Wright, P. 1976. Modelling an organizational buyer's product evaluation strategy: Validity and procedural considerations. *Journal of Marketing Research* 13, 211-224.
- Scriven, M.S. 1986. Probative logic. Paper presented at the first international Conference of Argumentation. Amsterdam.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization.* Doubleday. New York.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. <<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/index>> 3.9.2003
- Shadish, W.R. Cook, T.D. & Leviton, L.C. 1991. *Foundations of program evaluation. Theories of practice.* Newbury Park, CA: Sage.
- Sidani, S. & Sechrest, L. 1999. Putting program theory into operation. *American Journal of Evaluation.* Spring-Summer 1999, 227-239.
- Siegrist, H. 1990. Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity. Teoksessa M. Burrage & R. Torstendahl (toim.) *Professions in theory and history.* London: Sage Publications, 177-202.
- Siikala, A.-L. 1987. Kertomus, kerronta, kulttuuri. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri.* Helsinki: Gaudeamus
- Silvonen, J. 1992. Perustutkintojen suoritusajat – pitkittymisongelman artikulointi. Korkeakoulujen perustutkintojen suoritusaikojen pitkittyminen korkeakoulupoliittisena ja empiirisenä ongelmana. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö. Työpapereita.* Teoksessa J. Hakala (toim.) *Opinnäyte ja sen ohjaaminen* Tampere: Gaudeamus, 102-104.
- Sipilä, J. 1996. *Asiantuntijapalvelujen tuotteistaminen.* Porvoo: WSOY. 151.
- Sipilä, A. 2000. *Itsensä myynnin huippuja: Harvard.* Helsingin Sanomat 4.4.2000, D2.
- Siukonen, T. 1998. Väitöstutkimus kannustaa tiedon krittiseen vertailuun. *Helsingin sanomat* 27.5.1998, D5.

- Siurala, L. 1983. Koulutuksellinen tasa-arvoisuus. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D-65. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen sisältä ulos, Ammatinvalinnanohjaus kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa J. Onnismaa, J. Pasanen & T. Spangar (toim) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. PS-kustannus. Porvoo: WS Bookwell, 14-23.
- SPSS 1995. Statistical Package for Social Sciences. SPSS inc.
- Sternberg, D. 1981. How to complete and survive a doctoral dissertation. New York: St, Martin's.
- Stenström, M-L. 1997. Educational and gender equality in vocational education: The case of commercial education in Finland. Institute for Educational Research. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Stenvall, K. 1999. Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepoliittisen osaston julkaisusarja 63. Helsinki.
- Stewart, W.A.C. 1989. Higher education in postwar Britain. Hong Kong: MacMillan.
- Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristöinä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki: Edita Prima, 95-108.
- Suonsyrjä K. 2003. <<http://www.info.tampere.fi/yrausko/yrauskohtm/et/hegel.htm>> 12.11.2003.
- Suurla, R. 2001. Avauksia tietämyksen hallintaan. Eduskunnan kanslian julkaisu 1. Helsinki: Edita.
- SVT 1992. Suomen virallinen tilasto. Koulutus ja tutkimus SVT 1992:12.
- SVT 1995. Suomen virallinen tilasto Koulutus 1995:14, Korkeakoulut 1995.
- SVT IX, Oppikoulut 1949-1950, Koulutus ja tutkimus 1992:14, Koulutus 1996:2.
- Swales, J.M. & Feak, C.B. 1994. Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Säljö, R. 1994. Minding action: conceiving of the world versus participating in cultural practices. Nordisk Pedagogik 14, 71-80.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki. WSOY. Juva: WS Bookwell.
- Säntti, J. 1999 Helsingin Sanomat 26.1.1999, A5.
- Tainio, L. 2002. Tieteellisen tekstin sukupuolet. Teoksessa M. Kinnunen, & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 51-63.
- Talli, R. 2002. Joka viides nainen jäämässä lapsettomaksi. Helsingin Sanomat 25.9.2002, A7.
- Teichler, U. 1988. Changing patterns of higher education system. The experience of three decades. Higher Education Policy Series 5. London.
- Teichler, U. 2000. Higher education research and its institutional basis. Teoksessa S. Schwarz & U. Teichler (toim.) The institutional basis of higher education research. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 13-24.
- Teikari, V. 1999. Yhteiskunnan muutos ja yliopistoyksikön selviytymishaasteet.

Aikuiskasvatus 1. 95-99.

- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto: Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 17.
- Toivonen, V-M, & Asikainen, R. 2000. Osaamisen ohjaajana – NLP ja inhimillisen taidon mallittaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell, 106-136.
- Trow, M. 1988. Comparative perspectives on higher education policy in the UK and occupational attainment in 21 countries. *Cross-National Research in Sociology*, 373-394.
- Trow, M. 2003 <trow@socrates.Berkeley.edu> 29.9.2003.
- Triesscheijn, E.W.M. 1982. De rol van martondenzoek bij industriele vormgeving. *Tidschrift voor Marketing*, 28-31.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Raportti 18. Turku: Turun yliopisto.
- Tulkki, P. 1995. Ammattikorkeakoulut ja työelämä. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Gaudeamus/Otatieto.
- Tulonen, H. 1999. Opiskelija tarvitsee kiinteämpää yhteyttä yliopiston laitoksiin. Selvitys kertoo ohjauksen tarpeesta. Helsingin Sanomat 26.1.1999, A7.
- Tuominen-Halomo, A. 2001. Mensan jäsenistö yltää professoreista baarimikkoihin. Espoo: Länsiväylä 28.10.2001, 20.
- Tutkimuksen asema ja tehtävät väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa. 1992. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Opetusministeriö. Helsinki: Edita Prima.
- Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. 2004. Opetusministeriön työryhmuistioita ja selvityksiä 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tversky, A. 1967. A general theory of polynomial conjoint measurement. *Journal of Mathematical Psychology* 4, 1-20.
- Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.) Writing as a learning tool. Integrating theory and practice. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 7-22.
- Tynjälä, P. 2002. Kirjoittamalla oppiminen – konstruktivistista yliopistopedagogiikkaa tavoitteena asiantuntijatiedon kehittyminen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 127-148.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törrönen J. 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino, 29-49.

- Uusitalo, H. 1998 Tiede, tutkimus ja tutkielma – johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vadén, T. 1999. Kun gradusta tulee liian iso. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 35-45.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valtanan, T. 1998. Suomessa on tuhansittain viittä vaille maistereita. Helsingin Sanomat 31.3.1998, A2.
- Valtonen, S. 1998. Työ teksteissä, tekstit talouskriisissä. Tausta-ajatuksia mediatekstien kriittiseen analyysiin. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varmola, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 371-382.
- Vartia, P. 2001. Erilaisuuksien Suomi, Raportti suomalaisten asenteista 2001. EVA. Taloustieto Oy. Vantaa: Yliopistopaino.
- Vehkalahti, K. 2002. <<http://www.valt.helsinki.fi/staff/mmattila/verkesit/luento5/tsld017.htm>> 23.9.2002.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Ventola, E. & Mauranen A. 1990. Tutkijat ja englanniksi kirjoittaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesterinen, M-L. 2003. Ammattikorkeakoulujen T&K –toiminnalla monta tehtävää. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1, 57-63.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakouluissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Viitala, T. 1991. Ymmärtävätkö yliopisto-opiskelijat lukemansa? Käyttäytymistieteiden laitos. Acta Universitatis Ouluensis series E 6. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen oppinäytetyö. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino
- Volanen, M.V. 1989. Mietteitä aikuiskoulutuksesta. Kasvatus 20, 290-296.
- VP 1992 . Valtiopäivien asiakirja A5.
- Vygotsky, L. 1934/1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: W&G
- Vygotsky, L. 1987. The collected works of L.S.Vygotsky (Vol 1.). Problems of general psychology including the volume Thinking and Speech. Teoksessa R.W. Reiber, A.S. Carton (toim.). New York: Plenum.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counseling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 34. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen kokeilun tulosten arviointi ja ehdotukset

- kehittämistoimenpiteiksi. 1994. Koulutuskokeilujen seurantaryhmä 14.3.1994. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12. Helsinki.
- Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen seuranta ja arviointi sekä arvioinnissa käytettävä kriteeristö. 1992. Koulutuskokeilujen seurantaryhmä 7.12.1992. Opetusministeriön työryhmien muistioita 45.
- Välimaa, J. (toim.) 2001. Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Institute for Educational Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Väliverronen, E. 1999. Kirjoittajan valta. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 131-141.
- Väliverronen, E. 2002. Kirjoittaminen prosessina. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 83-94.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki. WSOY.Vantaa: Dark, 428-451.
- Wallas, G. 1926. The Art of Thought. New York: Franklin Watts
- Wasser, H. 2001. The twenty-first century university. Some reservations. Higher Education Review 33, 47-56.
- Watts, A. 1996. Socio-political ideologies in guidance. Teoksessa A.G Watts, B. Law, J.Killeen, J.Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 351-365.
- Weber, M. 1985. Wirtschaft und gesellschaft. Grundriss der verstehenden soziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Westermarck, H. 2002. Yliopiston opettaja opettakoon. Helsingin Sanomat 28.8.2002, A5.
- Whitburn, J. Mealing, M. & Cox, C. 1976. People in polytechnics. Guildford: SRHE.
- Wilenius, R. 1990. Uuteen kulttuuriin. Helsinki: Suomen antroposofinen seura.
- Willis, S.L. & Dubin S.S. 1990. Maintaining professional competence. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Wilson, B. 1996. Constructivist learning environments: case studies in instructional design. Educational Technology Publications. NJ: Englewood Cliffs.
- Wittgenstein, L. 1953. Philosophische untersuchungen. Into English: G.E.M Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Wittink, D.R. & Cattin, P. 1982. Commercial use of conjoint analysis: A survey. Journal of Marketing 46. 1982 Summer, 44-53.
- Wittink, D.R. Vriens, M. & Burhenne, W. 1994. Commercial use of conjoint analysis in Europe: Results and critical reflections. International Journal of Research in Marketing 11, 41-52.
- Ylijoki, O-H. 1999. Graduntekemisen ilot ja surut. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Iso gee, gradua ei jätetä. Vastapaino. Tampere: Tammer-Paino Oy, 17-33.
- Ylijoki, O-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola &

J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 53-72.

Yliopistolaki. 1997. § 1997/645.

Yrjölä, P. 1995. Isoveli valvoo – Mikäli valvoo, niin miten? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Gummerus Kirjapaino, 63-76.

LIITTEET

LIITE 1. Bolognan julistus

BOLOGNAN PROSESSI

Tausta

Bolognan prosessi sai alkunsa 1998, kun Saksan, Ranskan, Italian ja Iso-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisoinnista, ns. Sorbonnen julistus.

Jo Sorbonnen julistuksen aikoihin päätettiin, että seuraavaksi vuodeksi valmistellaan uusi julistus, jonka allekirjoittajiksi kutsuttaisiin mahdollisimman monen Euroopan maan opetusministeri. Tämä Bolognan julistukseksi kutsutun asiakirjan allekirjoitti Bolognassa kesäkuussa 1999 yhteensä 29 Euroopan maan opetusministerit.

Bolognan prosessin tavoitteet

Bolognan julistuksen perimmäinen tavoite on synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tarkoituksena on lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Tavoitteeseen pyritään lähinnä kuudella tavoitteella:

- **Ymmärrettävät tutkintorakenteet.** Tässä työkaluina käytetään erityisesti ECTS (European Credit Transfer System) -opintosuoritusten siirto- ja mitoitustutkintojen liitettä.
- **Yhdenmukaiset tutkintorakenteet.** Tutkintorakennetta kehitetään pääsääntöisesti kahden syklin mallin pohjalle. Ensimmäisen syklin tutkinto on kolmi- nelivuotinen bachelor-tason tutkinto, jonka pitäisi olla relevantti myös eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Toisen syklin muodostavat master-tason ja tohtorin tutkinnot, jotka ovat molemmat jatkotutkintoja.
- **Opintojen mitoitustutkintojen käyttöönotto.** Otetaan käyttöön ECTS-yhteensopivat opintojen mitoitustutkintojen järjestelmät. Useassa Euroopan maassa ei ole ollut käytössä opintojen mitoitusta, vaan tutkintojen laajuus on ilmoitettu vuosina tai lukukausina.
- **Liikkuvuuden lisääminen.** Opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden ja korkeakoulujen muun henkilökunnan liikkuvuuden esteiden poistaminen ja liikkuvuuden olennainen lisääminen.
- **Laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus.** Lisätään laadunarviointiin liittyvää eurooppalaista yhteistyötä yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi
- **Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus.** Monipuolisen kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen tiivistäminen, kieli- ja kulttuurikoulutus.

Prosessin seuranta

Prosessin seuranta ja työohjelman laatimista varten on muodostettu seurantaryhmä (Bologna Follow-up group), jossa on edustaja kustakin prosessiin osallistuvasta maasta. Ryhmä kokoontuu muutamana kerran vuodessa ja ryhmässä sovitaan, mitä kansainvälisiä tilaisuuksia prosessin puitteissa järjestetään, mitä selvityksiä laaditaan ja miten prosessin etenemisestä raportoidaan ministereille.

Ensimmäinen ministeritasoinen seurantakokous järjestettiin Prahassa toukokuussa 2001. Siellä hyväksyttiin menettelytavat prosessin laajentamiselle ja muutama uusi maa hyväksyttiin mukaan. Alkuperäisiin tavoitteisiin lisättiin opiskelijoiden osallistuminen prosessiin, elinikäinen oppiminen sekä yhteisten tutkintojen (joint degrees) luominen. Erityistä huomiota Prahan kokouksessa kiinnitettiin laadunarvioinnin eurooppalaiseen yhteistyöhön. Toinen seurantakokous järjestettiin Berliinissä syyskuussa 2003.

Prosessin eteneminen Suomessa ja muualla

Yliopistojen suhtautuminen Bolognan julistukseen oli Suomessa varsin kielteistä julistuksen allekirjoittamisen jälkeen. Tilanne on kuitenkin olennaisesti muuttunut, ja yliopistot ovat aktiivisesti läheneet kehittämään valmiuksiaan osallistua Euroopan korkeakoulutusalueen luomiseen. Ammattikorkeakoulut ovat suhtautuneet alusta alkaen myönteisesti prosessiin.

Yliopistojen tutkintorakenteen uudistaminen ja koko korkeakoululaitosta koskeva kansainvälisen toiminnan strategia ovat ne keskeiset keinot, joilla Suomen yliopistojen asemaa Euroopan korkeakoulutusalueella pyritään vahvistamaan. Laadunvarmistuspolitiikan vahvistaminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ovat myös keskeisellä sijalla. Suomessa uusi kaksiportainen tutkintorakenne otetaan käyttöön yliopistoissa 1.8.2005.

Opetusministeriö ei ole pitänyt tarkoituksenmukaisena luoda kaksiportaista tutkintorakennetta ammattikorkeakouluihin, vaan on pidetty perusteltuna, että ammattikorkeakoulututkinnot säilyvät nykyisen laajuusina. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnon asema korkeakoulututkintojen järjestelmässä tulee määritellä selkeästi. Opintojen mitoitus on tarkoitus ammattikorkeakouluissakin muuttaa ECTS-pohjaiseksi yhtä aikaa yliopistojen kanssa.

Suomessa yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat laajasti ottaneet käyttöön tutkintotodistuksen liitteen (diploma supplement). Kyseessä on EU:n, Euroopan neuvoston ja UNESCO:n yhteisesti suunnittelema liite, joka antaa lisätietoja opiskelijan suorittamista opinnoista, tutkinnon statuksesta ja tutkinnon tuottamasta kelpoisuudesta jatko-opinnoissa ja työelämässä. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat asetuksen nojalla velvoitettu antamaan tällainen liite opiskelijalle pyydettyäessä.

Suomalaiset korkeakoulut ovat käyttäneet ECTS-järjestelmää opintosuoritusten siirtojärjestelmänä kansainvälisen opiskelijavaihdon toteuttamisessa. Järjestelmän käyttö on osoittanut oman opinto- viikkojärjestelmämme ongelmat erityisesti yliopistoissa, ja siksi tutkintorakennemuutoksessa siirrytäänkin suoraan ECTS-pohjaiseen mitoitukseen.

Tutkintorakenteet Euroopassa ovat kehittymässä Bolognan suuntaisiksi, ja bachelor-master - rakenteesta on tulossa vallitseva malli. Tutkintojen laajuudet ja pituudet kuitenkin vaihtelevat, yleisimmät rakenteet ovat 3+2 vuotta tai 4+1 vuosi. ECTS ja tutkintotodistuksen liite ovat käytössä useissa maissa.

Laadunvarmistusjärjestelmät ja niiden tunnustaminen ovat hallinneet Bolognan prosessia viime aikoina. Useissa maissa on otettu käyttöön erilaisia akkreditointijärjestelmiä, jotka monessa maassa ovatkin olleet tarpeen, kun korkeakoululaitos on ollut muutosten kourissa. Suomessa Korkeakoulujen arviointineuvosto on ollut erittäin aktiivinen alan yhteistyössä.

Liite 2. AKATEEMINEN NOSTE – AMMATTIKORKEAKOULUNOSTE -HEILURIN LIIKKEESEEN VAIKUTTAVIA VOIMIA

Seuraavat näkökulmat liittyvät kuvion ”Suomen korkeakoulujärjestelmään vaikuttaneita näkökulmia” (Kuvio 14) tetraedrimalliin, eli niihin käsityksiin, teorioihin ja näkökulmiin, jotka saavat akateeminen noste – ammattikorkeakoulunoste -heilurin liikkeeseen. Näkökulmat tai käsitteet on erotettu tekstissä kursivoilla.

Trow'n (1974) lanseeraamasta käsitteestä 'massakorkeakoulu' on Rinteen (2002, 80) mielestä tullut todellisuutta ympäri maailmaa jo ajat sitten. Alun perin Trow puhui eliittiyliopistosta (korkeintaan 5 % ikäluokasta), massakorkeakoulusta (20–30 %) ja universaalista korkeakoulusta (yli 30 %). Jo 1970-luvun alussa hän arvioi korkeakoulutuksen kasvavan kohti universaalia vaihetta. Ammattikorkeakoulujen yhteydessä Suomessa on puhuttu siitä, että 60 % ikäluokasta saadaan korkeakoulutettua, eli kyse on universaalista korkeakoulusta. Korkeakoulun läpikäyneiltä odotetaan tiettyä kompetenssia työhönsä. Työn edellyttämällä *kompetenssilla* tarkoitetaan vaatimuksia, jotka ovat tosiasiallisia ja välttämättömiä tiettyyn työhön liittyvien tehtävien hoitamisessa. Todelliset vaatimukset poikkeavat toisistaan työtehtävistä riippuen: samankin ammattialan sisällä eri työpaikoilla työn kehitysvaiheet ja kompetenssivaatimukset etenevät eri tahtiin, usein hyvinkin kompleksisesti keskenään limittyen. (Ruohotie 2002, 109.) Työelämän edustajat voivat odottaa opinnäytetöiltä aivan eri asioita kuin tiede- tai ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajat. Kuitenkin tiedekunta-ajattelu jää väistämättä akateemisesti koulutetun ja oman tiedekuntansa hyväksytysti läpäisseen tieteelliseen näkökulmaan ja ajattelutapaan (Ylijoki 2002, 53–69), joka vaikuttaa opinnäytetyön ohjaajan suhtautumiseen opinnäytetyöhön.

Koulutus nähdään *inhimillisen pääoman* tuottamisena (Paye 1996), eli koulutusta voi tarkastella investointihyödykkeenä, jolloin korostetaan taloudellisia näkökohtia. Investointi käsitteenä ja koulutuksen kysyntää ohjaavana voimana perustuu ihmillisen pääoman teoriaan. Sen kehittivät Schultz, Becker ja eräät uusklassisen koulukunnan taloustieteilijät. Heidän tarkoituksenaan oli selittää koulutusvuosien ja työmarkkinoilla saatujen ansioiden suhdetta. Aluksi ihmillisen pääoman kertyminen nähtiin fyysisen pääoman investointien sivutuotteena, mutta myöhemmin teorioihin sisällytettiin panostukset tiedon kartuttamiseen. Koulutusta alettiin pitää investointina, jolla vaikutetaan työn tuottavuuteen ja lopulta elintasoon (Leiponen 1996, 18; Saari 2002, 140–141). Koulutus investointihyödykkeenä on alkujaan taloustieteilijöiden luoma teoria. Siihen perustuen, valtiojohtoisten korkeakoulujen pitäisi korostaa koulutusta taloudellisena investointina, jotta kansalaisista saataisiin entistä kyvykkäämpiä verojen maksajia. Siis lähtökohdiltaan ei niinkään filosofinen, vaan reaalityöelöllinen näkökanta elinikäiselle oppimiselle. Opinnäytetyöt ovat investointihyödykkeiden näkökulmasta valmistuvien käyntikortteja työelämään.

Human capitalin lisääntyessä myös henkinen markkina-arvo lisääntyy. Myös toisenlaisia käsityksiä ihmellisestä pääomasta on esitetty: suodatinteoriat katsovat, että koulutus on ihmisessä jo syntymästä saakka oleva ja pääoma ei katu koulutuksen seurauksena, vaan koulutus tarjoaa paikan näyttää kykyjä ja saada niille muodollinen tunnustus (Elliot 1991). Ihmellisellä pääomalla on muihin tuotantotekijöihin verrattuna poikkeuksellisia ominaisuuksia. Se ei kulu käytettäessä, vaan lisääntyy. Ihmellinen pääoma sisältää myös ihmillisiä ominaisuuksia: se voi sairastua, se vanhenee ja lopulta kuolee (Ertola & Väisänen 1997, 19; Saari 2002, 141). Samalla myös eriarvoistuminen kasvaa, sillä tiedetään jo nyt, että ne joilla jo koulutusta on, kasvattavat ihmillistä pääomaansa

(Vartia 2000). Teknokraattis-meritokraattinen ideologia lisäsi koulutuksen tavoitteeksi taloudellisen tehtävän eli investoinnin taloudelliseen pääomaan, jolloin koulutus paransi yksilön ja yhteiskunnan taloudellista kilpailukykyä (Alladin 1995, 23–26). Kivirauma siteeraa Alladinia: ”Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin enää kannaa”. Tilalle on tullut ”erinomaisuuden tavoittelu” (Alladin 1995) ja markkinoiden logiikka (Kivirauma 2001). Nykyinen koulutuspoliittinen ajattelu korostaa oppimisen tärkeyttä. Oppiminen halutaan nähdä eliniän kestäväenä kehittymisenä. Yhteiskunnan nopeat muutokset korostavat sekä korkeaa peruskoulutusta että monipuolista ammatillista valmiutta. (Ertola & Väisänen 1997, 26.) Yhteiskunnalla, työelämällä ja yksilöllä on keskinäinen yhteys, joka on yhteydessä korkeakouluihin. Näihin liittyvät teoriat ja näkemykset on jaettu seuraavassa tarkastelussa kolmelle sektorille, joita edustavat 1. *yhteiskunta*, 2. *yksilö* ja 3. *työelämä*. Näihin kolmeen sektoriin sijoittuneet teoriat ovat olleet vallalla sen mukaan, mikä niistä on vaikuttanut ajanjakson ajattelutapaan, historiaan tai yhteiskunnalliseen ajatteluun (Kuvio 14). Tai mahdollisesti siihen, miten valtion on halunnut ohjailta koulutusta. Kyseinen kolmijako näkyy myös pyramidikuvion (Kuvio 15) kulmissa.

1. Yhteiskunta ja valtio suhteessa korkeakouluihin

Yhteiskuntaan ja korkeakoulujen välisiin suhteisiin vaikuttavia teorioita ovat taloudellinen vaikuttavuus, inhimillinen pääoma, suodatinteoria, koulutuksen vaikuttavuus, kustannusten tuloteoria, tehokkuus, alueellinen vaikuttaminen, koulutusinstituutio tuotantjärjestelmänä, kokeilulaki ja osaamiskeskukset.

Höltän (1996) mukaan *koulutuksen taloudellisen vaikuttavuuden* tutkimuksen juuret olivat 1960-luvun Amerikkalaisessa taloustieteellisessä kasvututkimuksessa. Denisonin (1962) tutkimuksessa havaittiin, että toisen maailmansodan jälkeistä Yhdysvaltojen kansantalouden kasvua ei kokonaan pystytty selittämään fyysisten tuotannontekijöiden lisäyksellä. Koulutuksella hankitulla inhimillisellä pääomalla huomattiin merkittävä vaikutus kasvuun. Koulutuksen ja taloudellisen kasvun yhteydet ovat nousseet uudelleen esiin kasvututkimuksen myötä (Jorgenson & Fraumeni 1992; Hölttä 1996, 54). Toisaalta Sipilä (1996) muistuttaa, että varastoon opiskelu on vaikeaa. On helppompaa opiskella uusia asioita, jos sille on selvä tavoite ja tarkoitus. Kun tavoitteena on markkinoille tarjottava tuote, koulutus ja itseopiskelu saavat aivan uuden motivaation. Tuotteistaminen on siten oppimisen keskeinen apuväline (Sipilä 1996, 17), jota voidaan hyödyntää oppinnäytetoissa.

Läntisten teollisuusmaiden yhteiskuntapoliittisessa päätöksenteossa koulutus nähtiin keskeisenä yhteiskunnan infrastruktuuriin kuuluvana investointina. Empiiriset tutkimukset osoittivat koulutuksen määrän ja tulojen välillä positiivisen yhteyden. Tämän tulkittiin johtuvan koulutuksella hankitun inhimillisen pääoman lisäyksestä. *Inhimillisen pääoman teorian* kulmakivinä pidetään etenkin Schultzin (1963) ja Beckerin (1964) tutkimuksia. Koulutusinvestointien tuottoaste osoittautui korkeammaksi kuin vaihtoehtoisten, fyysiseen infrastruktuuriin kohdistuvien julkisten investointien tuottoaste (Psacharopoulos 1982; Hölttä 1996, 54). Vartian (2001) raportissa Erilaisuuksien Suomi, valtaenemmistö suomalaisista oli huolissaan eriarvoistumisesta. Näkemys tuli esille niin yksilö- kuin aluetasolla. Huoli koski yhtä lailla toteutunutta kuin tulevaakin yhteiskuntakehitystä. Erityisen voimakkaiksi nähtiin rikkaiden ja köyhien, koulutettujen ja kouluttamattomien sekä kasvukeskusten ja syrjäseutujen välinen vastakohtaisuus. Nämä kansalaisten arjessa tuntuvat ristiriidat ovat samalla

poliittisia kysymyksiä. (Vartia 2001, 10.) Kouluttautuminen kannattaa yksilötasolla, mutta jakaa ja eriarvoistaa samalla kansakuntaa, viitaten Vartian ja Höltän raportteihin.

Arrow'n (1973) *suodatinteorialla* (Kuvio 14) täydennettiin ja monipuolistettiin human capital -teoriaa (Arrow 1973, 193–194). Suodatinteoriassa koulutuksen tärkein tehtävä oli lajitella ja suodattaa ihmiset koulutusurille ja tehtäviin. Arrowin mukaan koulutusdiplomit, tutkinnot ja arvosanat, ovat työmarkkinoilla tarvittavia ilmauksia yksilön kyvykkyydestä, vaikka ne eivät suoranaisesti todistakaan todellisista taidoista (Arrow 1973, 193–194, 202, 215; Kivinen & Rinne 1995, 90–91). Nevalaa (1999) lainaten koulutusportaat valikoivat nuorisjoukkoa niin, että ylimmässä opetuksessa aloittaneet eivät vastaa sosioekonomiselta koostumukseltaan muuta väestöä. Lajittelu jatkuu korkeakoulutuksen sisällä ja voidaan puhua korkeakoulutuksella syrjäytymisestä. Suodattaminen ja lajittelu ovat koko koulutusjärjestelmän mittaisia prosesseja, joiden vaikutus on voimakkain alemmilla koulutusportilla. Ylimpään opetukseen pääseminen takaa parhaimmat mahdollisuudet hyvään yhteiskunnalliseen asemaan. Korkeakoulutukseen pääsy Suomessa on monen valikoitumisprosessin tulos ja ylimmällä opetuksellakin on suodattava ja lajitteluvaikutus. (Nevala 1999, 222–223, 225.) Duaalijärjestelmässämme suodatin ja lajitteluteoria näkyy yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden vanhempien taustakoulutuksessa. Toisaalta duaalijärjestelmämme kumpaa-kin korkeakoulua kutsutaan Nevalan mainitsemaksi ylimmäksi opetuksesi ja samalle ikäluokalle tarjottu 60 % korkeakoulumahdollisuus mahdollistaa sen suurimmalle osalle. Teollisuusmaiden koulutuspolitiikka muuttui rinnan *koulutuksen vaikuttavuuden* tutkimuksen kanssa. Puhtaaseen panos-tuotosajatteluun pohjautuva koulutussuunnittelu ei toiminutkaan teorioiden mukaisesti, sillä koulutuksen määrällinen lisääminen ei johtanut toivottuihin inhimillisen pääoman teorian mukaisiin tuloksiin, talouden kasvuun. Työmarkkinoiden muutokset osoittautuivat nopeammiksi kuin suunnittelumallit edellyttivät. Koko suunnitteluparadigma joutui voimakkaan arvostelun kohteeksi. Sekä koulutuspolitiikasta päättävät että tutkijat kritisoivat taloustieteellistä lähestymistapaa koulutuksen vaikuttavuuteen sen kapea-alaisuudesta ja keskittymisestä pelkästään mitattaviin tuotoksiin ja vaikutuksiin (Blaug 1977, 1985; Hölttä 1996, 56). Sama kritiikki jatkuu yhä.

Koulutuksen suunnittelusta siirryttiin *tuloksellisuutta korostavaan ohjaukseen* ja tulosten arviointiin. Huomio kiinnitettiin koulutusjärjestelmien sekä korkeakoulujen ja oppilaitosten sisäiseen toimintaan ja tehokkuuteen (Garvin 1980). Eri maiden ministeriöissä kehitettiin tulos- ja laatuindikaattoreita sekä evaluaatiomenetelmiä, mikä edellytti yhteistyötä tutkijoiden kanssa. Bowen (1980) esitti korkeakoulujen *kustannusten tuloteoria* hypoteesin, jonka mukaan yliopistojen yksikkökustannukset eivät määräydy tuotantoteknologian vaan käytettävissä olevien tulojen mukaan. Hypoteesi pohjautui empiiriseen amerikkalaisten korkeakoulujen kustannustutkimukseen ja nosti esille mainemarkkinoiden merkityksen koulutuksen kysynnässä. (Hölttä 1996, 56.) Ammattikorkeakoulujen markkinointikampanjoihin yliopistotkin ovat reagoineet. Mainemarkkinoilla saattaa olla merkitystä ainakin tiede- ja ammattikorkeakoulujen välisissä eroavaisuuksissa opiskelijan silmin. Toisaalta Autio (1998, 195) totesi koulutuspolitiikan markkinaistamisen, kilpailuttamisen ja laatuajattelun teemojen tulleen Suomeen parin vuosikymmenen viiveellä Yhdysvalloista, jossa käsitys *koulutusinstituutista tuotantjärjestelmänä* yleistyi jo 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Koulutus ja oppiminen nähtiin yksilöllisen sekä yhteiskunnallisen edistyksen katalysaattorina ja koulutuksen arveltiin lisäävän yksilöiden kilpailukykyä, elämisen laatua ja ongelmanratkaisukykyä. Organisaatioille se merkitsi työvoiman suurempaa joustavuutta ja kilpailussa menestymistä.

Koulutuksen kustannusten kasvaessa ja valtioiden supistaessa koulutusmenojaan koulutusinstituutioiden *tehokkuuden lisääminen* otettiin koulutusjärjestelmien kehittämisen kohteeksi. Taloustieteen käsittein ja menetelmin tehokkuutta tarkasteltiin sisäisellä tuotantofunktiolla (Attiyeh & Lumsden 1974), esimerkiksi yksikön ja opetusryhmien koon vaikutuksia oppilaitosten ja yliopistojen toiminnan tehokkuuteen (Brinkman & Leslie 1985). Monissa maissa oppilaitoksia yhdistettiin ja kokoa suurennettiin koulutusjärjestelmän tehokkuuden parantamiseksi (Harman 1991). Tarkasteltiin, mitkä välilliset ja välittömät tekijät vaikuttavat koulutusorganisaatioiden toiminnan tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen. Suomessa ammattikorkeakouluja synnyttäessä opistoja ja ammattikouluja yhdistettiin toisiinsa, luomalla monikulttuurisia yhteenliittymiä. Yliopistoja ei ole yhdistelty, pikemminkin hajasijoitettu Suomeen. Tällä hetkellä ammattikorkeakoulujen yksiköitä on Suomessa enemmän kuin yliopistojen (Liiten 2003).

Astin (1985) korosti fyysisen, henkisen ja kulttuurisen oppimisympäristön merkitystä korkeakouluopinnoissa menestymisessä. Vaikuttavuuteen liittyviä tehokkuustutkimuksia ovat koulutusjärjestelmien ohjaus, rahoitus- ja budjetointimallit, oppilaitosten ja korkeakoulujen johtaminen, informaatiojärjestelmät ja arviointimenetelmät (Hölttä 1995). Myös teknologian kehityksen kautta tuotantoprosessien tehostumisen vaikutuksia kasvuun on tarkasteltu (Jorgenson & Fraumeni 1992). Tutkimuksella ja koulutuksella voidaan selittää merkittävä osa talouden tehostumiseen vaikuttavista innovaatioista (Bowen 1977; Hölttä 1996, 57), joita myös näinä päivinä tuetaan.

Vartian (2001) mielestä julkisten palveluiden ohella *aluepolitiikka* on ollut suomalaisen hyvinvointijärjestelmän peruspilareita. Maassamuutto on ollut viime vuosien keskeinen kehitysilmio Suomessa. Ristiriitoja kartoittavassa Vartian tutkimuksessa kasvukeskuksien ja syrjäseutujen välinen jännite nousi kärkitilalle. Kolme neljästä (75 %) arvioi suuren osan maaseutua autoituvan neljännesvuosisadan kuluttua. Tukea olisi suunnattava alueille, joista ihmiset lähtevät kuin kasvukeskuksiin, joihin he päätyvät. (Vartia 2001, 50.) EVA:n tutkimuksessa väittämään ”muuttoliikettä kasvukeskuksiin tulisi hillitä, vaikka se edellyttäisi suuria kustannuksia aiheuttavia aluepoliittisia tukitoimia” vastaajat ovat huomanneet eriarvoistuvan yhteiskunnan Suomessa. Näihin tuloksiin viitaten korkeakouluilla ja niiden yhteiskuntaa palvelevilla opinnäytetöillä saattaisi olla kansalaisten tuki. Laaja korkeakouluverkko olisi paikallisine opinnäytetöineen alueellinen tuki.

Edellinen on samassa linjassa Goddardin (2001) ajatuksen kanssa ammattikorkeakoulujen kolmesta tehtävästä, eli opetuksesta, tutkimuksesta ja alueellisesta vaikuttamisesta. Suomen 30 ammattikorkeakoulua on levittäytynyt laajemmalle kuin 20 yliopistoa, eli niillä on siten enemmän alueellista vaikuttavuutta. Korkeakoulujen oletetaan toimivan alueellisina kasvun tyyssijoina, jolloin ne tukisivat myös alueellista kehittämistä ja kansalaisten toiveita tuen suuntaamisesta alueille, joilta ihmiset ovat muuttamassa pois. Tällä hetkellä muuttotappioalueita ovat syrjäseudut ja muuttovoittoisia korkeakoulukaupungit. Niistä suurimpana pääkaupunkiseutu, jossa on lähes kolmannes (8/30) kaikista ammattikorkeakouluista.

EVAn tutkimuksen kysymykseen ”julkisen talouden tärkeimmät kehittämiskohteet” oli ensimmäisenä terveydenhuolto, toisena poliisi/sisäinen turvallisuus, kolmantena sosiaaliturva ja neljäntenä koulutus ja tutkimus kaikkiaan kolmestatoista vaihtoehdosta (Yhdyskuntatutkimus OY 2001; Vartia 2001, 52). Vartian (2001) mukaan sotien jälkeinen elin- ja elämisentason nousu selittyy koulutustason nousulla. Vahva peruskoulutus nopeutti 1990-luvun osajia valmistumaan. Neljä viidestä (79 %) oli sitä mieltä, että Suomen huikea menestys maailmalla perustui korkeatasoiseen ja tasa-

arvoiseen koulutukseemme. (Vartia 2001, 61.) Kansalaisilla on käsitys siitä, että koulutus tuo menestystä. Tämän suuntainen ajattelu näkyy myös aikuiskoulutuksen kausissa, Alanen (1992, 10–15) erotti maamme aikuiskoulutuspolitiikan kehityksessä kolme vaihetta. 1920-luvulta 1960-luvulle ulottuvaa jakso oli myötäilevän sivistyspolitiikan kausi. 1970-luvulta 1980-luvun puoliväliin elettiin suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan aikakautta. Tämän jälkeen Suomessa siirryttiin markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen aikakauteen (Rinne & Vanttaja 1999, 11). Taustalla on koulutusta kaikille -ajattelu. Korkeakoulujen duaalimalli tukee myös tätä ajatusta, mutta samalla lisääntyy koulutuksen markkinointi tulevien opiskelijoiden suuntaan.

Julkinen koulutusjärjestelmä saa EVA:n (2001) tutkimuksessa kansalaisilta selkeän puollon. Tämä on johdonmukaista, kun hyvinvointivaltio on muutoinkin suomalaisten mieleen. Varsin harvat haikailevat sponsorirahoitusta kouluihin tai lukukausimaksuja, koulutusjärjestelmän osittaisesta yksityistämisestä puhumattakaan. Koska koulutus ei julkisen talouden priorisoinnissa nouse aivan tärkeimpään kärkeen, merkitsee se Vartian (2001) mukaan sitä, että koulutukseen ei kaiken kaikkiaan haluta panostaa enää kovin paljoa nykyistä enempää (Vartia 2001, 63–64). Se voi tarkoittaa myös sitä, että julkinen talous haluaa korkeakoulujen itse ottavan vastuuta käyttämistään varoista. Esimerkiksi muuttavan koulutusta markkinavoimien ohjaamaksi ja kilpailuttamaan opinnäytetöitä.

Kuitenkin Lampinen (2002, 64) toteaa, että ”Suomessa valittu duaalimalli tukee ammattikorkeakoulujen omaleimaisuutta vahvemmin kuin mikään kilpaileva korkeakoulumalli. Tänä päivänä tunnetaan luonnolliselta että meillä päädyttiin monista vaihtoehdoista juuri duaalimalliin.” Duaalimallia pitäisi Lampisen mukaan korkeakoulujen omaleimaisuudella korostaa. Esimerkiksi Westermarckin mukaan ”yliopistojen tulee pidättäytyä niissä rooleissa, jotka ovat mahdollisia tieteellisen tutkimuksen pohjalta, eikä hämärtää kuvaansa osallistumalla hankkeisiin, joihin niillä ei aina ole edes pätevyyttä. Ammatillinen ’training’ -tehtävä on jätettävä ammattikorkeakouluille. Yliopistojen tulisi keskittyä ’education’ tehtäväänsä omien arvojensa pohjalta”. (Westermarck 2002, A5.) Westermarck tuo esille training/education vastakkaisasetelman, joka on hyvä pohja opetuksen tason määrittelyyn ammatti- ja tiedekorkeakouluissa. Kuitenkaan se ei vielä rajaa eroa näiden kahden korkeakoulun opinnäytetöihin.

Englannissa ammattikorkeakoulujen tehtävä vuonna 1968 oli sama kuin Suomen ylioppilassuunnan purkaminen vuonna 1991, eli ”*Robinson (1968) näki ammattikorkeakoulupolitiikan massakoulutuksen alkuna*” (Pratt 1997, 108). Englantilaisessa ammattikorkeakoulujärjestelmässä oli myös selkeä ero: ”*Ammattikorkeakoulut (Englannissa) olivat erityisasemassa 2-portaisessa koulutusjärjestelmässä muuhun maailmaan nähden voidessaan tarjota edellytyksiä tohtorintutkintoon aivan alusta alkaen. Kaikissa muissa maissa tämä oli yliopistollinen yksinoikeus*”. (Pratt 1997, 139.) Suoraan mallia ei siis Englannista voi ottaa.

Alankomaissa, Englannissa ja Italiassa yritykset pitivät ympäristötekijöitä innovatiivisuuden kannalta tärkeinä. Yritykset korostivat paikallisten koulutus- ja tutkimuskeskusten tärkeyttä innovaatioiden syntymiselle. Yrittäjien mukaan tärkeimmät ympäristötekijät olivat ammattitaitoisen työvoiman saatavuus ja koulutusyhteistyö sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta paikallisten yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa. Perusteltu johtopäätös oli, että uudenlainen verkottuminen ja alueellisten klustereiden rakentaminen oli muodostumassa tehokkaan aluetalouden avaimeksi, joka korostaa erilaisen osaamisen integroitumisen välttämättömyyttä, sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisiä mer-

kityksiä (Höltkä 2000). Korkeakoulujen yksiköt ovat uuden talouden innovaatioprosessien erottamattomia osatekijöitä (Kinnunen 2001, 15) ja alueellinen verkostoituminen saattaa olla sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen kohtalonkysymys. Kumpikin on lähentynyt yrityksiä ja suosituimmuusaseman saavuttaminen voi jossain vaiheessa muuttua molempien kilpajuoksuksi.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ympärille muodostetuista osaamis- ja teknologiakeskuksesta uskotaan muodostuvan ytimiä tulevaisuuden talouden ja hyvinvoinnin kasvulle, jolle Suomen tiede- ja teknologiapolitiikka keskeisimmiltä osiltaan perustuu (Kinnunen 2001, 6) Korkeakoulujen ja alueen sosioekonomisen hyvinvoinnin ja talouden välinen keskinäissuhde ei ole kuitenkaan niin suoraviivainen kuin optimistisimmat näkemykset antavat ymmärtää. Robertson korostaa länsimaisiin vertailuihin pohjaten, että julkiset voimavarat korkeakouluihin eivät suoraviivaisesti seuraa tavoiteltavaa aluetaloudellista kehitystä, lukuun ottamatta perinteisiä julkipalveluja (koulutus, terveys). Osa panostuksista menee hukkaan tai on käytettyihin voimavaroihin nähden tehotonta. Siksi korkeakoulutukseen panostavat sidosryhmät haluavat tietää täsmällisemmin, miten investoinnit todella hyödyttävät yhteiskuntaa. Korkeakouluilla ei ole enää koskematon vapaan tieteenharjoittamisen autonomia (Kinnunen 2001, 7–8), sidosryhmät haluavat myös hyötyä siitä. Pelkästään markkinavoimien riepotteluksi ei olla onneksi menty, sillä tutkimustoimintaa rahoitetaan yhä julkisinkin varoin.

Innovatiivista aluetta tai alueen innovatiivisuuden edellytyksiä voisi tarkastella useammallakin käsitteistöllä. Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden kannalta (Kinnunen 2001, 15) voi yhtä hyvin soveltaa Johanssonin (1984) yritysten verkostomaista yhteistyötä, Charlesin ja Beenworthin (2000) alueellisen kilpailukyvyyn mallia tai Goddardin (1997; 1999; 2000) mallia oppivasta alueesta (learning region). Alueellinen vaikuttavuus on yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden yhteinen ominaisuus.

2. Yksilöiden ja korkeakoulujen suhde Suomessa

Yksilöiden ja korkeakoulujen välisiin suhteisiin vaikuttavat kyllästymispisteteoria, perheen kulttuuripääoma, sukupuoli ja sosiaalinen tausta, elinikäinen oppiminen, koulutusmahdollisuuksien rakenteellinen malli, opiskelijavirtojen ohjailu, työttömyyttä välittömästi poistava malli, ammattirakennemuutoksen koulutusstrategia, oppiminen ja jatkuvaan muutokseen sopeutuminen.

Rafteryn ja Houtin (1990) *kyllästymispisteteorian* mukaan koulutuserojen tasoittuminen ei automatisoidu, vaikka koulutusmahdollisuuksia parannettaisiin. Koulutuserot tasoittuvat vasta, kun ylempien tai etuoikeutettujen ryhmien lapset ovat hyödyntäneet koulutusmahdollisuuksien paraneamisen. Näiden ryhmien lapset osallistuvat koulutukseen erittäin kattavasti. Tämän jälkeen koulutusmahdollisuuksien parantuminen lisää myös alempien luokkien osallistumista ylimpään opetukseen. Koulutusmahdollisuuksien lisääminen ylläpitää tai vahvistaa sosioekonomisten ryhmien koulutuseroja, koska ylimmät ryhmät hyötyvät eniten uusien koulutuspaikkojen syntymisestä (Raftery & Hout 1990). Suomen korkeakoulutuksessa ei Nevalan (1999) mukaan ole minkään sosioekonomisen ryhmän osallistuminen yltänyt kyllästymispisteeseen. Yhteiskunnan nopea rakenteellinen muutos on estänyt kyllästymispisteen saavuttamisen, vaikka korkeakoulutuksen tarjonta on jatkuvasti kasvanut. Sen vaikutusta on kuitenkin heikentänyt ylioppilaiden määrän kasvusta johtunut kilpailu korkeakoulupaikoista. (Nevala 1999, 224.) Kyllästymispisteteorian näkökulmasta voi tulki-

ta viime vuosikymmenten isojen uudistusten ja korkeakoulutuksen laajentamisen muuttaneen valikoinnin ja sosioekonomisen taustan kytkeä vähemmän kuin aikoinaan uskottiin. Eriarvoisuus on vähentynyt, mutta samalla piiloutunut korkeakoulutuksen sisälle. Ylimmän opetuksen laajentumisesta ovatkin uusien opiskelijoiden lukumäärällä mitattuna hyötynneet eniten ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät. (Nevala 1999, 225.) Kyllästymispiste toimisi näkyvästi Suomessa, jos koulutus olisi maksullista, mutta laki kieltää sen tällä hetkellä. Toisaalta vuodesta 1991 korkeakouluopiskelijat eivät ole nostaneet opintolainaa samassa suhteessa kuin aikaisemmin, jolloin vanhempien varakuudella saattaa olla vaikutusta, kumpaan korkeakouluun opiskelija tähtää.

Ahola (1996) väittää että koulutuksessa valikoitumisen tuttuja säännönmukaisuuksien tavoin *perheen kulttuuripääoma* ja sen mahdollistama koulussa menestyminen vaikuttavat selvästi ylioppilaiden koulutuspreferensseihin. Hyvistä lähtökohdista ponnistavat ja hyvin kirjoituksissa pärjänneet tähtäävät yliopistoihin. Vähäinen kulttuuripääoma ja huonompi menestys ohjaavat ammattikorkeakouluväylälle. Aholasta näyttää siltä, että koulutushierarkioiden sosiaalinen valikoivuus toistuu myös ammattikorkeakoulu-uudistuksen kohdalla. Monet yliopistoon tähyävät joutuvat koulutuskilvan takia koukkaamaan ammattikouluväylän kautta, mikä vaikuttaa heidän myöhempiin suunnitelmiinsa tai odotuksiinsa. Ahola hahmotteli ammattikorkeakoulun roolia kolmella ulottuvuudella; valikoituminen, valitseminen ja ohjautuminen (Ahola 1996, 46). Toisaalta Lempisen (2002, 143) mukaan yliopistoista poiketen ammattikorkeakoulutuksen painopiste sijaitsee pääkaupunkiseudun ulkopuolella, missä väestön koulutus- ja tulotaso on alhaisempi. Tämä osaltaan selittää sitä, että yliopisto-opiskelijoiden vanhemmat ovat paremmin koulutettuja ja parempituloisia kuin ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden. Yliopisto-opiskelijoiden isistä noin neljänneksellä on vain perusasteen koulutus mutta vajaalla kolmanneksella korkeakoulutus. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden isistä on perusasteen koulutus vajaalla 40 prosentilla ja korkeakoulutus noin 12 prosentilla (Lehtonen 1999; Lempinen & Tiilikainen 2001).

Koulutustasojen erot koetaan Suomessa ristiriitojen luojaksi EVA:n raportissa. Tämä lienee heijastusta siitä, kuinka korostetaan, että tulevaisuus on osaajien ja oppia omaksuneiden maailma. Tulokintaa tukee se, että johdonmukaisin selittäjä väestöryhmittäisessä tarkastelussa perustuu koulutukseen; mitä vähemmän koulutusta, sitä voimakkaammin näkee vastakkainasettelun. Vastaajan ikä ei vaikuta arvioon. (Vartia 2001, 16.) Vuonna 1992 EVA:n asennetutkimuksessa kysymykseen ”yhteiskunnallisten ristiriitojen voimakkuus hyvin koulutettujen ja huonosti koulutettujen välillä” ristiriitoja piti voimakkaana 43 % kun vuonna 2000 ristiriitoja piti voimakkaana 74 % suomalaisista (Vartia 2001, 18). Vastaajilta tiedusteltiin myös kantaa kahteen globaalistumisen erityisvaikutukseen. Joka toinen (52 %) arveli halpatyövoiman maiden vievän työpaikkoja Suomesta. Huoli oli selkeästi sidoksissa ikään ja koulutustasoon: vanhemmat ja vähän koulutetut kokivat työpaikat uhatuiksi. (Vartia 2001, 60.) Vartian mukaan koulutuksesta ja osaamisesta käytävä yhteiskunnallinen keskustelu on pysynyt vilkkaana vuodesta toiseen. Paljon esillä olevia aiheita ovat peruskoulun antamat valmiudet ja opettajien asema sekä tehtävät, teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen suhde, huippukeskustelu (huippuosajat, huippuyksiköt korkeakouluissa, koulutusmenot maailman huippua) ja aikakeskustelu (yhtäältä se, että elämä on jatkuvaa kouluttautumista ja oppimista ja toisaalta se, että suomalaiset valmistuvat työelämään kansainvälisesti vertaillen vanhoina, mutta jäävät eläkkeelle nuorina). Kuitenkin koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mielestä *elinikäisen oppimisen* periaatteen tärkeys korostuu entisestään tietoyhteiskuntaan siirryttäessä (KM 1995, 13, 3–4).

Rosenbaum (1986) nimeää kaksi *koulutusmahdollisuuksien rakenteellista mallia*, kilpailuun perustuvan mallin ja tuetun eli sponsoroidun mallin (Rosenbaum 1986, 141–142). Edelliselle on ominaista vapaa kilpailu ja vapaa valikoituminen eri koulutusreiteille. Tuetun tai sponsoroidun liikkuvuuden mallissa on keskeistä sponsorin, esimerkiksi perhe, tuki koulutusuralla etenemiselle. Eliittiväylille valikoituvat erotetaan muista jo varhaisessa vaiheessa. Varhainen valinta eliittiin johtavalle reitille takaa, että vain pieni ryhmä yltää yhteiskunnan korkeimmille portaille. Vapaaseen kilpailuun perustuvaa koulutusmallia tuskin voidaan puhtaana soveltaa missään, sillä eri perustein, ei vain kyvykkyyden pohjalta, tapahtuvaa valikointia sisältyy jokaiseen koulutusjärjestelmään. Toisaalta vapaa malli on lähellä perinteisintä käsitystä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Sponsoroidun liikkuvuuden malli puolestaan on tasa-arvon kannalta ongelmallisin, sillä koulutusuran varhaisen vaiheen valikoinnilla on vankin yhteys perheen sosioekonomiseen asemaan. Näin ollen tuetun liikkuvuuden malli muotoutuu helposti yhteiskunnallisten ja sosioekonomisten rakenteiden uusintamisväyläksi.

Rakenteellisessa mallissa valikoituminen tapahtuu varhaisessa vaiheessa (Rosenbaum 1986, 144–146). Ensimmäisten kouluvuosien menestyksen pohjalta tehdyt luokitukset asettavat rajat, joiden sisällä yksilön on liikuttava valinnoissaan. Koulussa tehdyt luokitukset vaikuttavat lopulta enemmän kuin lahjakkuus tai yritteliäisyys yksilön koulutus- ja työuraan. Rakenteellisessa teoriassa yksilön kyvykkyys jää vähälle huomiolle. Samoin on asia human capital -teoriassa, joka peruslähtökohdiltaan oli lähellä vapaan liikkuvuuden mallia. Lähtökohtana oli, että yksilön menestys vapaalla pelikentällä on paljolti riippuvainen omasta itsestä. Koulutus on yksilön investointi omien kilpailumahdollisuuksien parantamiseksi (Rosenbaum 1986, 143–144). Yhteiskuntien tasolle nostettuna human capital -teoria uskoi, että kansakunta on sitä varakkaampi ja kilpailukykyisempi mitä paremmin ja pitemmälle koulutettuja sen jäsenet ovat (Schultz 1977; Nevala 1999, 220). Tämä teoria näyttää olleen vallalla myös Suomessa, sillä muutoinhan meillä ei olisi tällä hetkellä 50 korkeakoulua vajaan 6 miljoonan asukkaan maassa.

Suomalainen yhteiskunta sopeutui 1990-luvulla kansainvälistymisen, integraation ja uusliberalistiseen talouspolitiikkaan. Korkeakoulutukselle uusi yhteiskunnallinen tilanne merkitsi isoissa linjoissa sitoutumista, edistämään kansainvälistä kilpailukykyä ja taloudellista kasvua, nykyisen yhteiskuntapolitiikan superideologioita. Hyvinvointivaltion periaatteiden mukaisesti korkeakoulutuksesta rakentui massoja käsittelevä suurjärjestelmä. Korkeakoulupolitiikan painopiste oli ylimmän opetuksen määrällisessä kehittämisessä. Keskeisimmät keinot olivat koulutustarjonnan lisääminen ja sisäänpääsyn rajoittaminen; laajasti ottaen *opiskelijavirtojen ohjailu*. Opiskelijavirtojen ohjaaminen, yhteiskunnan ja alueellisen kehittämisen kannalta, nousi korkeakoulupolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi (Nevala 1999, 226) 1980-luvulla. Ammattikorkeakoulu on elävä kuva opiskelijavirtojen ohjailusta Suomessa. Sisäänpääsykokeita on myös ammattikorkeakouluissa, eli ohjailu jatkuu koko korkeakoulusektorilla. Ohjailulla ei kuitenkaan ole suoraa vaikutusta opinnäytetöihin, mutta välillinen kuitenkin.

Aikuiskoulutuksen keskeinen asema työ- ja tuotantotoiminnassa kirjattiin vuoden 1969 Koulutusrakennekomitean mietintöön. Aikuiskoulutuskomitean mukaan “kaikkia muita koulutustehtäviä ensisijaisempia on *työttömyyttä välittömästi poistava* tai ehkäisevä perus- ja lisäkoulutus” (KM 1975, 28; Rinne & Vanttaja 1999, 22). Hallituksen ohjelmassa 1995 korostui aikuiskoulutuksen merkitys massatyöttömyyden *seurausten* torjunnassa. Esiin nousi elinikäinen oppiminen, syrjäytymisen estäminen sekä koulutukseen kannustaminen ja aktivoiminen (Rinne ja Vanttaja 1999, 29). Vuonna 1987 opetusministeri Taxell luotsasi maata uusiin koulutuspoliittisiin avauksiin

(1987–1991). Finlandia-talossa esitellyissä, Taxellin visioiksi kutsutuissa suunnitelmissa kehiteltiin maahan saksalaisperustaisen Fachhochschule-systeemin pohjalta binaarikorkeakoulujärjestelmää, ruotsalaisperäisen ikäluokan kattavan linjajakoisen lukioluokan perustalta yhtenäistä keskiasteen nuorisokoulujärjestelmää ja amerikkalaisperäisen tutkijakoulutusjärjestelmän pohjalta tieteellistä jatkokoulutusjärjestelmää. Esityksistä ammattikorkeakoulumalli ja tieteellisten jatkotutkintojen koulumaistamisen malli saivat tukea. (Rinne & Vanttaja 1999, 31.)

Osallistumistutkimus (KM 1997, 14) osoitti oppimismahdollisuuksia käyttävän hyväkseen ne, joilla on hyvä koulutustausta ja asema työelämässä. *Elinikäisen oppimisen* ideologian mukaan on siirryttävä avoimempiin oppimisympäristöihin, joissa oppijalla on mahdollisuus ja vapaus päättää oppimisen tavoitteista, paikasta ja aikataulusta. Tämä lisää oppijoiden tarvetta erilaiseen neuvontaan ja tukeen. “Ennen kaikkea tukea tarvitaan siksi, että itsenäinen toimiminen avoimissa oppimisympäristöissä edellyttää oppijoilta sellaista itseohjautuvuutta, jonka vain osa oppijoista on elämäkokemuksensa mukana kehittänyt” (KM 1997, 30). Osaaminen ja kyky kehittää uutta osaamista määrittää ihmisen aseman työmarkkinoilla. Vastuu oppimisesta ja työllistymisestä siirtyy ihmiselle itselleen. Osaamisen ja oppimishalun erot muuntuvat kasvaviksi tuloeroiksi ja uhkana on syrjäytyvien määrän kasvu entisestään (Rinne & Vanttaja 1999, 93), tai sitten 60 % ikäluokasta ollessa korkeakoulutettuja, syrjäytyminen on pienempää. Rinteen ja Vanttajan (1999) mukaan koulutuksen tehtäväksi asettuu entistä selvemmin tiettyjen kansalaisvalmiuksien *oppiminen ja jatkuvaan muutokseen sopeuttaminen*” (Rinne & Vanttaja 1999, 74–75). Siis lähelle elinkeinon toivomia piirteitä.

Koulutuksesta itsestään on tullut *markkinatavaraa*, jota myydään ja ostetaan kuin kaupallista tuotetta. Koulutuskeskustelussa vilahtelee yritysmaailmasta tuttuja käsitteitä. Koulutuksen kentillä astelevat opiskelijoiden ja opettajien sijasta asiakkaat ja palvelujen tuottajat. Arvioinnin kohteena ovat koulutuksen tehokkuus, vaikuttavuus ja laatu. Vaikka usko koulutuksen kaikinpuoliseen hyödyllisyyteen on edelleenkin vankka, halutaan vakuudeksi nyt myös konkreettista evidenssiä – selvää näyttöä toiminnan tuloksista ja tehokkuudesta. Pelkästään hyvät tavoitteet eivät enää riitä oppilaitoksen olemassaolon oikeutukseksi. (Rinne & Vanttaja 1999, 131.)

Osalla korkeakouluihin hakijoista statushakuisuus ja yliopistojen preferoiminen ovat yhteydessä perheen pääomiin. Koulutukseen kohdistetut odotukset on virittyneet korkealle: vähän kaikkea odotetaan ja paljon. Valtaosa niistä, jotka odottivat teoreettisuutta odottivat myös käytännönläheisyyttä. Ammattikorkeakouluilta odotetaan enemmän käytännönläheisyyttä. (Ahola 1996, 47.) Kaikkia odotuksia on vaikea toteuttaa. Pahimmillaan ammattikorkeakouluilta odotetaan yhtä teoreettista ja tieteellistä opetusta kuin yliopistoissa, jolloin pettymyksiltä ei voi välttyä. Räisäsen (2002, 53) väitöskirjassa opistotason opiskelijoiden käytännön taidot olivat paremmat kuin ammattikorkeakouluista valmistuneilla, vertailtaessa opistoasteen ja ammattikorkeakouluista valmistuneiden hoitotyön toimintojen hallintaa.

Tausta, koulutuskokemukset ja koulutusodotukset vaikuttavat Aholan (1996, 47) mielestä siihen, miten nuoret näkevät ammattikorkeakoulun roolin ja paikan koulutusjärjestelmässä muiden korkeakoulujen rinnalla. Aholasta (1996) on tuskin luultavaa, että suomalainen duaalimalli pystyisi parempaan kuin Saksalaisen yhtenäiskorkeakoulun epäonnistuminen ‘equal’ -periaatteen toteuttajana. Oma kysymyksensä hänen mukaansa on se, mihin yhteiskunnallisiin asemiin 60-prosenttisesti korkeakoulutettu ikäluokka sijoittuu. “Nobody has yet suggested the slogan ‘higher education for all’ and the reason for this is that nobody has yet dared to think of ‘careers for all’, kirjoitti jo Robinson

(1968, 12) aikalaispamfletissaan (Ahola 1996, 47), toteaa Ahola kritiikissään ammattikorkeakouluista. Duaalimalliin saattaa sisältyä toteutumattomia toiveita.

3. Työelämän ja yritystoiminnan suhde korkeakouluihin

Työelämän ja korkeakoulujen välisiin suhteisiin vaikuttavia teorioita ovat yhteiskunnan kehittäminen, koulutuksen ja työn väliset kytkennät, alueellisen yritystoiminnan kehittäminen, työssä oppiminen, yhteiskuntapolitiikan tehtävä parantaa yritysten toimintaedellytyksiä, yrittäjyysilmaston luominen, koulutuksen laadun kohottaminen, teesit työn loppumisesta ja koulutus kasautuvana luonnonvarana.

Höltän mukaan OECD-maiden poliittiset päättäjät ovat integroimassa korkeakouluja entistä tiukemmin *yhteiskunnan kehittämiseen* (Kuvio 14). Suomessa ja muissa läntisen Euroopan teollisuusmaissa korostuvat uudistuvat alueelliset tehtävät, korkeakoulujen vastuu yhteiskunnallisesti relevantin inhimillisen pääoman luomisessa sekä koulutustehtävien että tutkimuksen avulla (Hölttä & Rekilä 1995; Hölttä & Pulliainen 1996). Korkeakoulujen vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeiksi nousivat *koulutuksen ja työn väliset kytkennät* (Kogan & Brennan 1993) sekä tutkimuksen vaikutukset *alueellisen yritystoiminnan kehittämiseen* (Hölttä 1996, 58). Vartian (2001) EVA:n tutkimuksessa kasvukeskusten ja syrjäseutujen välinen ristiriita Suomessa koettiin kaikkein voimakkaimmaksi. Ani harvassa yhteiskunnallisessa kysymyksessä kansalaiset arvioivat asiaa näin yksituumaisesti. Vahvasti jännitteiseksi koettiin Vartiaisen tutkimuksessa myös rikkaat vastaan köyhät ja syntyperäiset vastaan maahanmuuttajat -asetelmat. Nämä kaikki heijastavat julkista keskustelua ja kehitystä yhteiskunnassa. Rikkaita ja maahanmuuttajia on maassamme suhteellisen vähän. Maassamuuttajia on sitäkin enemmän. (Vartia 2001, 16) Suomi on tähän mennessä hoitanut hyvin alueellisen tasapainottamisen, esimerkiksi yliopistot ja ammattikorkeakoulut on hajasijoittuneet hyvin ympäri Suomea. Samalla yritykset ovat hyötäneet ammattitaitoisesta työvoimasta ja paikallisesta tutkimusyhteistyöstä. Työttömyystilastojen valossa alueellinen vaikuttavuus ei ehkä olekaan ollut odotetunlainen.

Vaikka työssä hankitun ammattitaidon todetaankin usein korvaavan ammatillisen peruskoulutuksen, nähdään peruskoulutuksen laadun ja määrän vaikuttavan työssä oppimiseen (KM 1983, 131). *Työssä oppiminen* oli ennen tavanomainen ja arvostettu ammattitaidon hankkimisen tapa. Ammattitaidon siirtäminen sukupolvelta toiselle tapahtui työtä tekemällä, kun ammattinsa taitavat mestarit opastivat nuoria noviiseja ammatin hallintaan. Ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen siirryttyä työpaikasta erilliseen koululaitokseen, ongelmaksi muodostui koululaitoksen ja työelämän kuilu. Työnantajat ovat valitelleet ammatillisen koulutuksen saaneiden puutteellisia taitoja. Samanaikaisesti käytännön työssä pätevöitynyttä on alettu nimittää kouluttamattomaksi työntekijäksi ja lyöty häneen osaamattomuuden leimaa. Koulutuksen ja työelämän välinen kuilu on suhteellisen uusi ongelma, joka on noussut entistä näkyvämmiin esille (Rinne & Vanttaja 1999, 43). Toisaalta kouluista on valitettu työharjoittelupaikkojen puutetta. Kertoen siitä, että koulujen ja työnantajien kanssakäynti ei suju vielä mutkattomasti.

Osmo Lampisen (1998, 73) mukaan koulutuspolitiikan ajattelutapojen taustalla on johtavien teollisuusmaiden luoma uusi taloudellinen ideologia. Sen keskeisiä iskulauseita ovat markkinaohjautuvuus, privatisointi, deregulaatio ja joustavuus. Uudessa ajattelumallissa vanhojen makrotaloudellisten työllisyyden ja kysynnän ylläpidon tilalle nostettiin yritysmaailman toimintaehdot ja joustava

vuus. Yhteiskuntapolitiikan tehtävä on *parantaa yritysten toimintaedellytyksiä*. Samalla makrotaloudelliseen kehitykseen puuttumista pidetään vahingollisena ja kilpailua vääristävänä. (Rinne & Vanttaja 1999, 56.) Eli taustalla piilee koulutetun väestön luominen yhteiskuntaan.

Yrittäjyysilmaston luominen (Kuvio 14) ja yrittäjävalmiuksien lisääminen koulutuksessa alentaa oman yrityksen perustamiskynnystä ja vahvistaa sisäistä yrittäjyyttä (KM 1995, 13, 11). Koulutuspaikkojen kokonaismäärä vuosituhannen alussa olisi pitänyt mitoittaa siten, että koko peruskoulun päättävälle ikäluokalle voitaisiin tarjota toisen asteen koulutus lukiossa tai ammatillisissa opinnoissa ja 60 prosentille ikäluokasta ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa tai korkeakouluissa (KM 1995, 13, 26). Tuo prosenttimäärä ylitettiin reippaasti, eli päädyttiin lähes 80 prosenttiin korkeakouluissa opiskelevia vuosituhannen vaihteessa.

Koulutusasteen kohottamisen sijasta tuli Lieden (1995) mukaan keskittyä *laadun kohottamiseen*. Kehittää koulutuksen ja työn vuorovaikutusta, lisätä valinnanmahdollisuuksia ja opettajien lisäkoulutusta. Lieden mukaan maassamme tarvittaisiin enemmän vankkaa käytäntöön ja käsityötaitoon perustuvaa ammattiosaamista, jonka antajana ammattikorkeakoulu tai yliopisto ei ole tarkoituksenmukainen (KM 1995, 13; Rinne & Vanttaja 1999, 58).

Yhdysvaltalaisen taloustutkijan Rifkinin (1995) teesit *työn loppumista* enteilevät uhkakuvat pitävät sisässään työn uudelleen jakamisen ja kansalaistyön kehittämisen (Rifkin 1995). Tässäkään vaihtoehdossa koulutus ei auta, koska se ei luo työpaikkoja, vaan parantaa yksilön kilpailuasemaa työmarkkinoilla. Huipulla ei ole tilaa kaikille, eikä kaikista voida kouluttaa työllistyviä huippuosajia (Rinne & Vanttaja 1999, 60). Kuitenkin elinikäisen oppimisen komiteamietinnössä (KM 1997, 14) nähtiin koulutus keinona, jolla vastataan kaikkiin suuriin yhteiskunnallisiin ongelmiin.

“Työttömillä ja työttömyysuhan alla olevilla aikuisilla on useimmiten selvästi heikompi koulutustaso kuin työllisillä. Korkea koulutus on ollut suhteellisen hyvä suoja työttömyyttä vastaan. Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen voimakas lisääntyminen antaisi aiheen olettaa, että aikuiskoulutukseen olisivat voimakkaasti etenkin 1990-luvulla tarttuneet myös ne aikuiset, joiden koulutustaso on suhteellisen matala ja näin aikuiskoulutuspolitiikan julkilausutut päämäärät alkaisivat toteutua. Aikuiskoulutukseen osallistumista koskevat tutkimukset ja selvitykset ovat kuitenkin säännönmukaisesti osoittaneet niin Suomessa kuin muualla maailmassa, että *koulutus on kasautuva luonnonvara*. Osallistuminen koulutukseen on sitä todennäköisempää, mitä pidempi yleissivistävä peruskoulutus ja ammatillinen pohjakoulutus henkilöllä on. Vähiten aikuiskoulutukseen osallistuvat jo ennestäänkin vähän kouluttautuneet väestöryhmät, vaikka juuri ne ovat pitkään olleet aikuiskoulutuspolitiikan retoriikkapuheen erityiskohteena” (Blomqvist ym. 1997; Rinne & Vanttaja 1999, 90). Tavoite, että 60 % valmistuvasta ikäluokasta pääsee korkeakoulutukseen, on mahdollisesti tasaannuttanut tätä kasautuvan luonnonvaran käsitettä.

Toisin kuin preferenssit, koulutusodotukset eivät juuri näytä olevan yhteydessä sosiaaliseen taustaan. Tuloksissa näkyy lähinnä korkean kulttuuripääoman, korkeakoulutasolla opiskelun ja keskimääräistä vähäisempien odotusten kytkeytyminen toisiinsa. Sosiaalisen valikoitumisen kasautuvat mekanismit (paljon kulttuuripääomaa – hyvä koulumenestys – ei tarvitse koukuta ammattikouluväylään – statushakuisuus – yliopistosektorin preferointi) ovat paljon vahvemmat kuin hakijoiden ammatillisen suuntautuneisuuden taikka heidän koulutusodotustensa vaikutukset (Ahola 1996, 47).

Tulevaisuudessa yritykset saattavat odottaa pidempään ammattitaitoisia työntekijöitä kuin aikaisemmin, jos koulutusodotukset odotuttavat ja pitkittävät kouluttautumista.

Edellä on lyhyesti käsitelty niitä kolmea suuntaa, joihin akateeminen noste – ammattikorkeakoulunoste -heiluri on heilautellut korkeakouluja yhteiskunnan, yksilön tai työelämän nimissä tai teorioina (Kuvio 15). On kuitenkin hyvä muistaa Annelin Anttosen ja Jorma Sipilän lausahdus *Tiede* 2004-lehdessä: ”Historiasta on hyvä oppia ainakin se, etteivät mitkään poliittiset ja ideologiset trendit jää pysyviksi.” (Anttonen & Sipilä 2004, 47)

Liite 3 Korrespondenssitaulukko

Correspondence Table

	ammattikorkean opinnäyte																				
	tänn					elän				matillihittä			onim			unnit					
yliopiston	heine	reetti	innä	heksia	jektii	kielntöin	htelev	tadyllir	saamin	hankhittä	kreetti	beellin	isuuppe	tunelvi	tehtäve	Ma					
käytännö	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
teoreettin	11	0	0	0	0	1	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
opinnäyt	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
tutkielma	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3
tutkimus	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6
tieteellin	12	0	0	0	0	0	10	0	3	2	1	0	1	1	0	0	0	3	1	0	34
tiedeyhte	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
tutkimuk	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
perustutk	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5
ilmiöläht	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
akateem	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
analyytti	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
syventäv	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
oppimisk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
asiakoko	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
oppineisi	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
täysipain	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
perustee	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
vaihtelev	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
tieteellis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
käsitteell	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
vaativan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
kypsyysr	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Active M	28	0	2	2	1	2	17	2	8	2	4	3	2	1	1	1	1	6	3	1	87

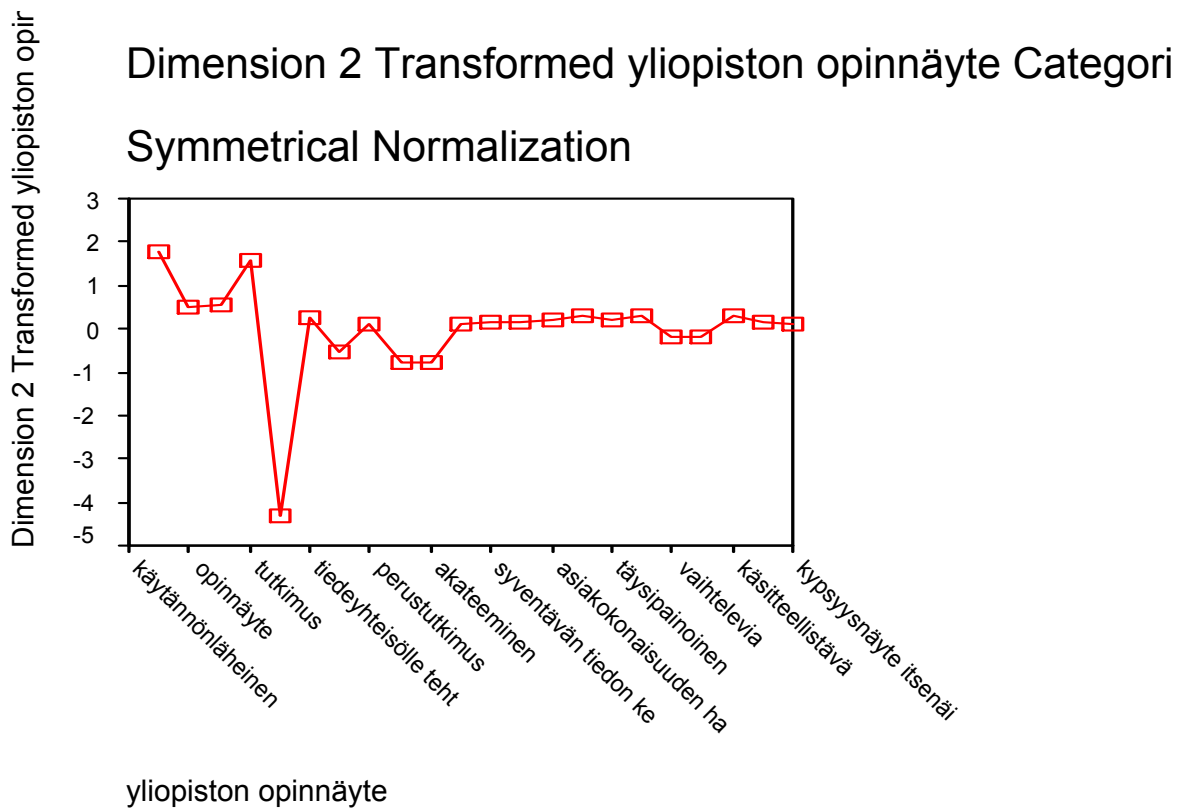
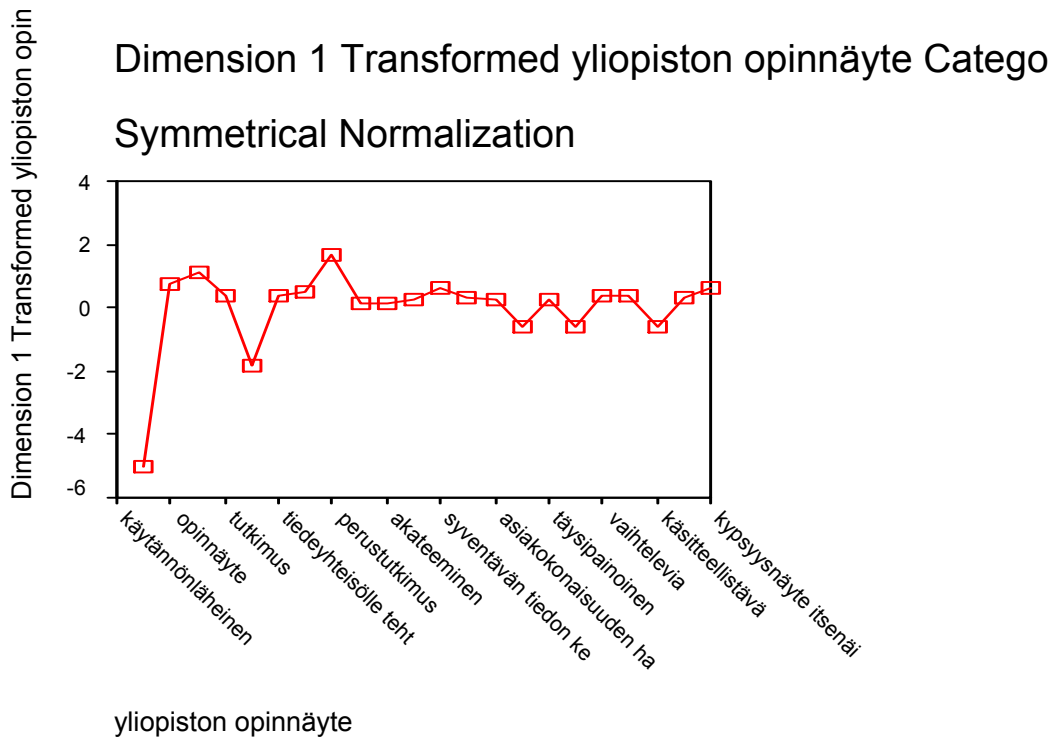
Liite 4. Korrespondenssianalyysin singulaarihajotelma

Summary

Dimension	Singular Value	Inertia	Proportion of Inertia		Confidence Singular Value	
			Accounted for	Cumulative	Standard Deviation	Correlation
1	1,578	2,489	,449	,449	,370	,355
2	1,172	1,373	,247	,696	,226	
3	,662	,438	,079	,775		
4	,514	,264	,048	,823		
5	,470	,221	,040	,863		
6	,428	,183	,033	,896		
7	,382	,146	,026	,922		
8	,354	,125	,023	,945		
9	,287	,082	,015	,959		
10	,256	,066	,012	,971		
11	,247	,061	,011	,982		
12	,196	,039	,007	,989		
13	,186	,034	,006	,995		
14	,136	,018	,003	,999		
15	,083	,007	,001	1,000		
Total		5,546	1,000	1,000		

Korrespondenssianalyysia käytetään visuaalisessa esittämisessä. Analyysin tuloksena on useimmiten 2-ulotteinen kuvio, jossa sekä rivi- että sarakemuuttujilla on omat koordinaattinsa. Algoritmi perustuu havaittujen ja odotettujen frekvenssien erotukselle. Kuvio tulkitaan niin, että lähekkäin olevat kategoriat ovat eniten samanlaisia jakaumaltaan ja päinvastoin.

Liite 5. Korrespondenssianalyysin kaksiulotteiseen mallin hajotelmat yliopiston opinnäytetöiden attribuuteista



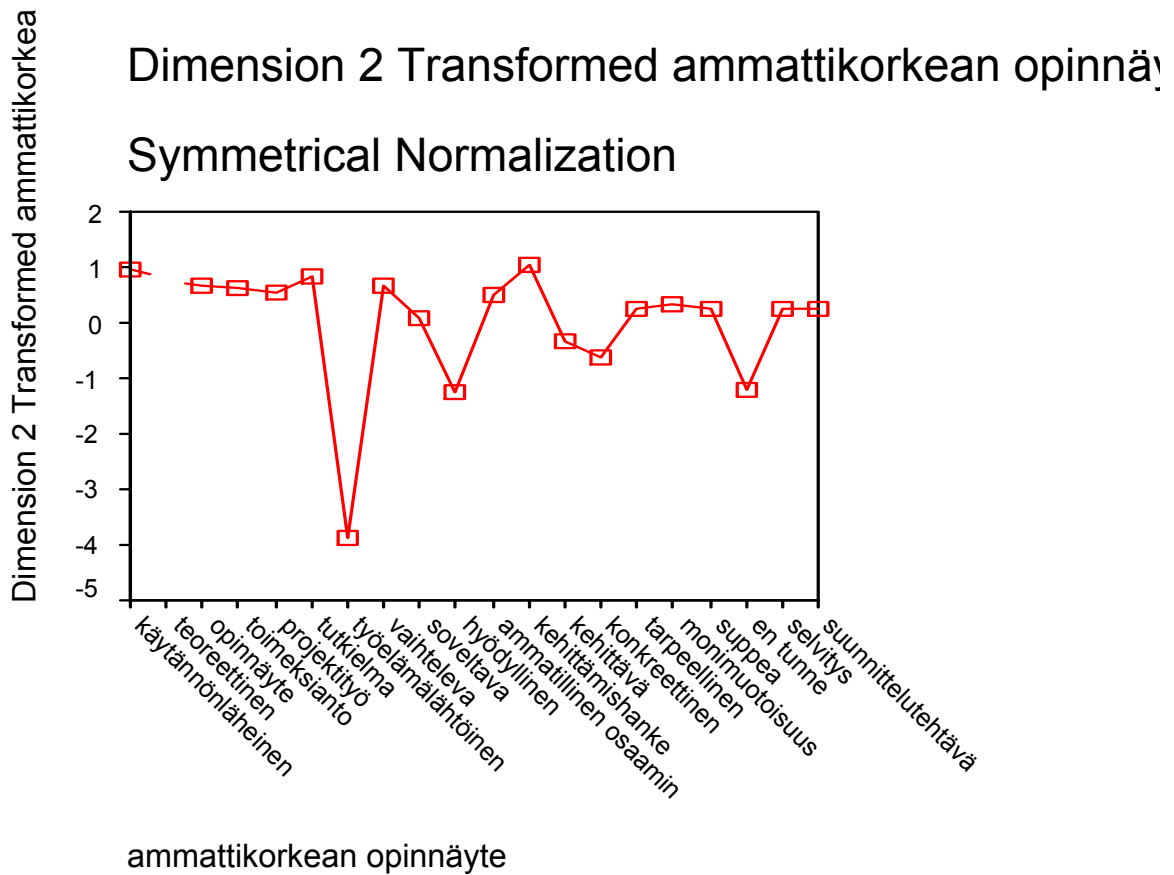
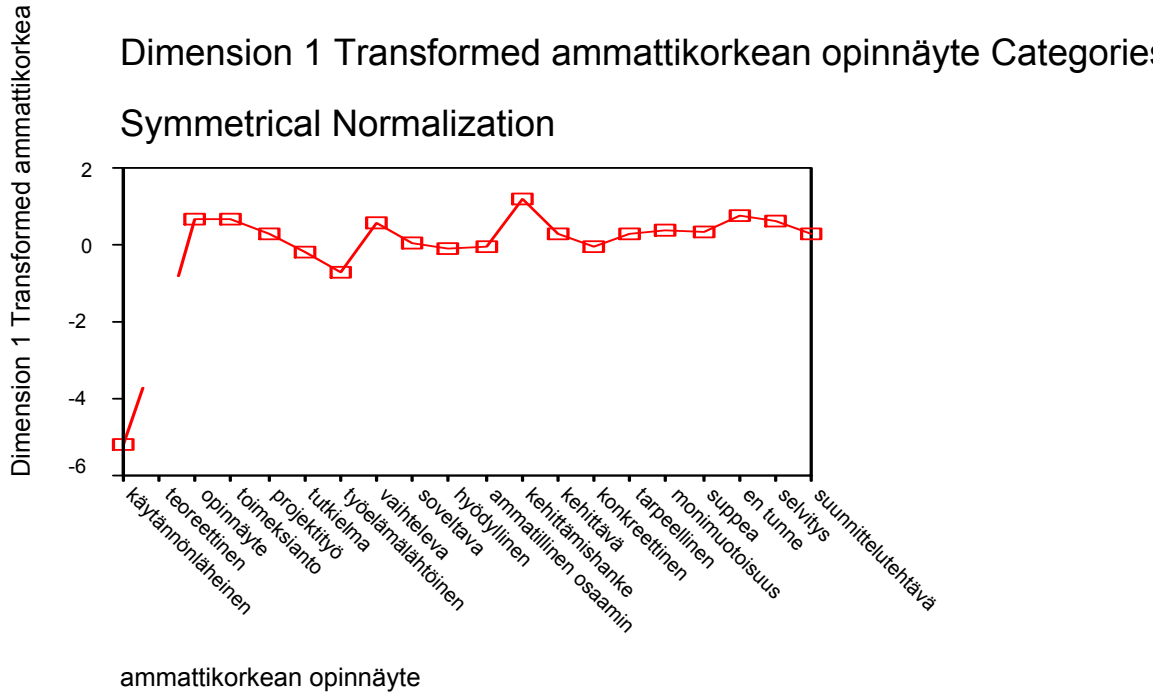
Yliopiston opinnäytetöitä kuvaavien attribuuttien operationalisointi korrespondenssianalysiin

Overview Row Points ^a

yliopiston opinnäyte	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution				
		1	2		Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
					1	2	1	2	Total
käytännönläheinen	,043	,	,	,	,	,	,	,	,
teoreettinen	,043	-5,015	1,779	1,902	,693	,117	,907	,085	,992
opinnäyte	,043	,772	,485	,272	,016	,009	,150	,044	,194
tutkielma	,043	1,098	,561	,247	,033	,012	,336	,065	,401
tutkimus	,043	,351	1,566	,299	,003	,091	,028	,418	,446
tieteellinen	,043	-1,832	-4,321	1,195	,092	,693	,193	,796	,989
tiedeyhteisölle teht	,043	,384	,235	,068	,004	,002	,149	,041	,191
tutkimuksellinen rak	,043	,522	-,536	,108	,008	,011	,173	,135	,308
perustutkimus	,043	1,663	,100	,523	,076	,000	,363	,001	,364
ilmiölähtöinen	,043	,152	-,781	,047	,001	,023	,034	,662	,696
akateeminen	,043	,152	-,781	,047	,001	,023	,034	,662	,696
analyttinen	,043	,280	,111	,060	,002	,000	,091	,010	,101
syventävän tiedon ke	,043	,646	,170	,153	,012	,001	,187	,010	,197
oppimiskokemus	,043	,319	,154	,069	,003	,001	,101	,017	,118
asiakokonaisuuden ha	,043	,269	,210	,065	,002	,002	,076	,035	,111
oppineisuus	,043	-,595	,310	,032	,010	,004	,768	,155	,923
täysipainoinen	,043	,269	,210	,065	,002	,002	,076	,035	,111
perusteellinen	,043	-,595	,310	,032	,010	,004	,768	,155	,923
vaihtelevia	,043	,398	-,176	,062	,004	,001	,174	,025	,200
tieteellisen työn ha	,043	,398	-,176	,062	,004	,001	,174	,025	,200
käsitteellistävä	,043	-,595	,310	,032	,010	,004	,768	,155	,923
vaativan ongelman ra	,043	,319	,154	,069	,003	,001	,101	,017	,118
kypsyysnäyte itsenäi	,043	,639	,107	,139	,011	,000	,202	,004	,206
Active Total	1,000			5,546	1,000	1,000			

a. Symmetrical normalization

Liite 6. Korrespondenssianalyysin kaksiulotteiseen mallin hajotelmat ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden attribuuteista



Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä kuvaavat attribuutit korrespondenssianalysiin

Overview Column Points ^a

ammattikorkean opinnäyte	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution				
		1	2		Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		Total
					1	2	1	2	
käytännönläheinen	,050	-5,184	,953	2,177	,851	,039	,973	,024	,998
teoreettinen	,050	,	,	,	,	,	,	,	,
opinnäyte	,050	,669	,654	,283	,014	,018	,125	,089	,213
toimeksianto	,050	,660	,620	,161	,014	,016	,213	,140	,353
projektityö	,050	,273	,539	,065	,002	,012	,090	,262	,352
tutkielma	,050	-,194	,834	,116	,001	,030	,025	,350	,375
työelämälähtöinen	,050	-,725	-3,883	,960	,017	,643	,043	,920	,963
vaihteleva	,050	,571	,666	,150	,010	,019	,172	,173	,345
soveltava	,050	,039	,070	,240	,000	,000	,001	,001	,002
hyödyllinen	,050	-,090	-1,232	,104	,000	,065	,006	,857	,863
ammattillinen osaamin	,050	-,032	,511	,144	,000	,011	,001	,106	,107
kehittämishanke	,050	1,202	1,042	,351	,046	,046	,325	,181	,506
kehittävä	,050	,271	-,351	,072	,002	,005	,081	,101	,181
konkreettinen	,050	-,045	-,616	,026	,000	,016	,006	,857	,863
tarpeellinen	,050	,268	,262	,072	,002	,003	,079	,056	,135
monimuotoisuus	,050	,382	,342	,069	,005	,005	,166	,099	,265
suppea	,050	,316	,265	,071	,003	,003	,112	,058	,170
en tunne	,050	,740	-1,201	,297	,017	,062	,145	,284	,430
selvitys	,050	,610	,265	,116	,012	,003	,253	,035	,288
suunnittelutehtävä	,050	,268	,262	,072	,002	,003	,079	,056	,135
Active Total	1,000			5,546	1,000	1,000			

a. Symmetrical normalization

Liite 7. Erotteluanalyysiaineiston yhteenveto Summary of Canonical Discriminant Functions

Erottelufunktion ominaisarvojen (eigenvalue) korrelaation erottelupistemäärä (canonical correlation).

Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	3,720 ^a	44,9	44,9	,888
2	1,895 ^a	22,9	67,8	,809
3	1,050 ^a	12,7	80,5	,716
4	,789 ^a	9,5	90,0	,664
5	,539 ^a	6,5	96,6	,592
6	,286 ^a	3,4	100,0	,471

a. First 6 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1 through 6	,010	294,204	222	,001
2 through 6	,048	194,881	180	,212
3 through 6	,138	126,841	140	,780
4 through 6	,283	80,887	102	,939
5 through 6	,506	43,656	66	,985
6	,778	16,075	32	,991

Erotteluanalyysissä etsitään mahdollisimman suurta ryhmien välistä vaihtelua suhteessa ryhmien sisäiseen vaihteluun. Mitä suurempi kerroin standardoidulla muuttujalla on erottelufunktiossa, sitä tärkeämpi osuus sillä on erottelufunktiossa.

Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients

	Function					
	1	2	3	4	5	6
ammattikorkea tai yliopisto	,641	-,558	,731	,276	-,281	,016
ammattikorkean opinnäyte	,510	,724	,073	,657	-,481	-,013
yliopiston opinnäyte	-,940	-,447	,500	,008	-,178	,397
opinnäytetön ohjaus	,032	-,379	-,507	,523	,577	,298
ohjausvuodet	-,265	,133	,734	,377	,635	-,155
sukupuoli	,110	,704	-,092	-,346	,488	,696

Liite 8. Erottelufunktioiden arvot ryhmäkeskipisteissä

Functions at Group Centroids

yopiston ja amkin optiön ero	Function					
	1	2	3	4	5	6
käytännönläheinen	,513	-2,53E-02	,340	2,296E-02	,241	-5,96E-02
teoreettinen	7,813E-02	-,112	-,538	-,589	,622	-,193
käytännönläheisyys ja teoreettisuus	,576	8,185E-02	,203	-,379	,194	-7,24E-02
hyödynnettävyys	,649	-,437	,840	-,209	-,257	-,583
opintoviikot, laajuus	,749	-,430	,156	-,376	-3,25E-02	6,638E-02
lähtökohtana työelämä amk:ssa sovelletaan jo tiedettyjä, yo:ssa tieteellistä uutta	,691	-1,205	-,398	8,719E-02	-,105	4,402E-02
amk keskittyy työelämään yo uuden luomiseen amkssa vaihtelevia, yossa tutkimusote	,780	-8,70E-02	,273	,284	-,128	,385
yo:ssa kehitetään tieteenalaa amkissa kehitetään käytäntöä amkssa	,436	-,617	1,370	,513	-,682	-,968
ajankohtaisuus,pyrkimys konkretiaan	,949	,564	,346	-,690	-,270	,534
amk soveltavaa yo perustutkimusta	,949	,920	,886	-,188	-6,06E-04	,422
amk kehittäminen yo tutkimus	,397	-,380	,798	,322	-3,80E-02	6,567E-02
amk käytännöllinen yo tieteellinen	1,320	,378	-,680	-1,217	-1,158	,751
näkökulma	1,391	-1,220	-,878	,416	-,846	-,533
amk syvä mutta suppea yo laaja mutta pinnallinen	1,814	,976	-,114	-,698	-,106	,169
yo perustutkimusta amk yrityksistä aihe	,816	-2,899	-2,418	-,138	-,535	,270
amkssa täyttä ammattiasiaa, ongelmasta	1,412	1,578	,952	,409	-,438	,410
amkn ongelmanasettelultaan rajatun	-,669	-1,999	,944	2,144	,740	,259
amk soveltavaa tutkimusta joka kiinteästi työelämässä	,384	-,739	-,637	,686	1,120	1,589
tieteellisyys	-,619	,141	-,957	,787	,429	,158
amk tulosorientoitunut yo tutkimusorientoitunut	1,124	-,884	,178	2,489	,764	-,387
amk työelämälähtöinen yo tieteellinen tutkielma	1,114	,763	,535	-,517	8,067E-02	,341
suuntautuminen	2,423	-1,434	-2,773	,809	-1,071	-,114
amkssa selvityksiä yossa tieteellisiä tutkimuksia	-4,13E-02	1,198	-,120	-,145	-,146	-,296
yo opinnäyte amk myös työelämäyhteys	1,845	2,140	1,261	,907	-8,65E-02	,115
oppineisuuden laatu	-2,319	-2,967	1,964	,512	,519	,253
ero pieni	-3,041	,158	-,885	-,607	-1,629	,208
syventymisen taso	-3,020	,227	-,492	,193	-,412	7,662E-02
yossa parempi pohjakoulutus	-4,555	-1,074	,124	-1,272	9,189E-02	,106
ei tuntumaa amk opinnäytteisiin	-3,381	1,151	,978	1,022	-,991	4,977E-02
amkssa kiinteä työelämäyhteys	-,349	3,891	-,703	,310	,512	,246
yossa työt syvällisiä ja analyttisiä	-2,144	,255	-,745	-1,031	1,027	-1,098
yossa opinnäytteet laaja-alaisia	-2,144	,255	-,745	-1,031	1,027	-1,098
konteksti ja kontekstuaalisointi	-5,390	-1,290	,983	-1,004	,413	,272
ambitiotaso	-3,660	1,012	,836	1,003	-1,732	,427
tieteellisyys ja ei tieteellisyys	-,349	3,891	-,703	,310	,512	,246
teoreettisuuden ja tieteellisyden aste	-4,26E-02	2,828	-,737	1,113	-,465	-1,323

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Liite 9. Conjoint-kortit ja saatekirje

Onko opinnäytetöissä eroja?

Parahin vastaaja,

Noin vuosi sitten osallistuit kyselyyn, jolla kartoitettiin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opinnäytetöitä erottavia ominaisuuksia. Ensimmäisellä kierroksella haettiin attribuutteja, joita voitaisiin käyttää conjoint-menetelmän osana. Tämä tutkimus on suoraan jatkoa sille. Tutkimustulokset julkaistaan Tampereen yliopiston väitöskirjatyössä.

Pyytäisin Sinua täyttämään tässä mukana seuraavat kysymyslomakkeet ja conjoint-kortit sekä postittamaan ne oheisessa kirjekuoressa 31.10.2001 mennessä.

Kiitän jo ennakoon ystävällisestä suhtautumisesta
tutkimustyöhöni!

Espoossa 1.10.2001

Jarmo Heinonen

Ohjeet:

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viittä opinnäytetyön ominaisuutta. Nämä ovat valmistumisaika (opiskeluaika), käytännönläheisyys, teoreettisuus, tieteellisyys, ja tutkimustyyppi.

Valmistumisaikaa, eli opiskeluun kulunutta aikaa tutkitaan vuosina. Vaihtoehtoina on 3,5 vuotta, 4,5 vuotta, 5,5 vuotta, 6,5 vuotta ja 7,5 vuotta.

Käytännönläheisyyttä tutkitaan viidellä vaihtoehdolla. Vaihtoehtoina on työelämälähtöinen, tulosorientoitunut, ajankohtainen, hyödynnettävyys ja ongelmalähtöinen.

Opinnäytetyön *teoreettisuutta* tutkitaan viidellä vaihtoehdolla. Nämä ovat monialainen, pinnallinen, laaja, suppea ja syvälinen.

Tieteellisyyttä tutkitaan viiden vaihtoehdon kautta. Tieteellisyyden tasoja on viisi; kehittävä, analyttinen, tutkiva, selvittävä ja ammattilähtöinen.

Tutkimustyyppiä tutkitaan viidellä vaihtoehdolla. Ammattialaan keskittymisellä, soveltavalla tutkimuksella, uutta tuottavalla, tieteenalaa kehittäväällä ja perustutkimuksella.

Kortisarjoja on kaksi, toinen yliopistojen ja toinen ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä. Kortteja on yhteensä 25 kappaletta (kummassakin sarjassa). Joka kortissa on kuvattuna yksi opinnäytetyö ominaisuuksineen. Pääattribuutit ovat vasemmalla ja niiden tasot oikealla.

Pisteytä kortit siten, että ympyröit kortin asteikolta sen luvun, joka mielestäsi parhaiten luonnehtii kyseistä opinnäytetyötä.

Conjoint -kortisarja 1. Ammattikorkeakoulut

Kortti 1.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	5,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 2.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 3.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	tulosorientoinut
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyyppiään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 4.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyyppiään	tieteenalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 5.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännölläisyys	tulosorientoinut
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 6.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyyppiään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 7.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	4,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimusympirään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 8.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	7,5 vuotta
Käytännönläheisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimusympirään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 9.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	6,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimusympirään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 10.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännönläheisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimusympirään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 11.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	6,5 vuotta
Käytännönläheisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimusympirään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 12.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	4,5 vuotta
Käytännönläheisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimusympirään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 13.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	7,5 vuotta
Käytännönläheisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	monilainen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 14.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	4,5 vuotta
Käytännönläheisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	selvitävä
Tutkimustyyppiltään	tieteenala kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 15.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännönläheisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	syvällinen
Tieteellisyys	selvitävä
Tutkimustyyppiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 16.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiltään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 17.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	6,5 vuotta
Käytännönläheisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiltään	tieteenala kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 18.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *ammattikorkeakoulussa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskeluaika)	3,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	monilainen
Tieteellisyys	selvitävä
Tutkimustyyppiltään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 19.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännönläheisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiään	tieteenalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 22.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	6,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyyppiään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 20.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	5,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiään	tieteenalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 23.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 21.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	selvitävä
Tutkimustyyppiään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 24.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännönläheisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 25.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	6,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 26.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	orgaanilähtöinen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiään	tieteenalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 27.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua ammattikorkeakoulussa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimustyyppiään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Conjoint-kortisarja 2. Yliopistot**Kortti 1.**

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua yliopistossa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 2.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua yliopistossa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 3.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua yliopistossa tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusikä (opiskeluaika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyyppiään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 4.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännöllisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	tukiva
Tutkimustyyppiltään	tieteenalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 5.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännöllisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiltään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 6.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännöllisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	tukiva
Tutkimustyyppiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 7.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännöllisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyyppiltään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 8.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännöllisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyyppiltään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 9.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöopistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistumisaika (opiskelu-aika)	6,5 vuotta
Käytännöllisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyyppiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 10.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	5,5 vuotta
Käytännölläisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyypiltään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 11.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	6,5 vuotta
Käytännölläisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimustyypiltään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 12.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimustyypiltään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 13.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyypiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 14.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimustyypiltään	tieteonalaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 15.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpiistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	5,5 vuotta
Käytännölläisyys	tulosorientoitunut
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimustyypiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 16.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännöllisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimusympilään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 17.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	6,5 vuotta
Käytännöllisyys	tulosen toteutus
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimusympilään	tieteentaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 18.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	3,5 vuotta
Käytännöllisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimusympilään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 19.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	3,5 vuotta
Käytännöllisyys	hyödynnettävissä
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimusympilään	tieteentaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 20.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	5,5 vuotta
Käytännöllisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	analyttinen
Tutkimusympilään	tieteentaa kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 21.

Ympyröi alarivin numeroasteikolla se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yläopistossa* tehtyä opinnoytetyötä

Valmistusaika (opiskeluaika)	7,5 vuotta
Käytännöllisyys	ongelmalähtöinen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimusympilään	ammattitaitoa keskitettyä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lain-
sikkaan opin-
noytetyötä

Kuvaa opinnoy-
tetyötä erittäin
hyvin

Kortti 22.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	6,5 vuotta
Käytännölläisyys	ongelmallainen
Teoreettisuus	syvälinen
Tieteellisyys	tutkiva
Tutkimustyypiltään	soveltava tutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 23.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	3,5 vuotta
Käytännölläisyys	ongelmallainen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	kehittävä
Tutkimustyypiltään	perustutkimus

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 24.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	ongelmallainen
Teoreettisuus	suppea
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyypiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 25.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	6,5 vuotta
Käytännölläisyys	työelämälähtöinen
Teoreettisuus	monialainen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyypiltään	ammattialaan keskittyvä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 26.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	4,5 vuotta
Käytännölläisyys	ongelmallainen
Teoreettisuus	pinnallinen
Tieteellisyys	ammattilähtöinen
Tutkimustyypiltään	tieteonalaan kehittävä

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Kortti 27.

Ympyröi alarivin numeroasteikolta se lukuarvo joka parhaiten mielestäsi luonnehtii alla kuvattua *yhöpistossa* tehtyä opinnäytetyötä

Valmistusaika (opiskelu-aika)	7,5 vuotta
Käytännölläisyys	ajankohtainen
Teoreettisuus	laaja
Tieteellisyys	selvittävä
Tutkimustyypiltään	uutta tuottava

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ei kuvaa lainkaan opinnäytetyötä

Kuvaa opinnäytetyötä erittäin hyvin

Vastaa seuraaviin kysymyksiin tarkasti ja selkeäsanaisesti.

1. Miten selität käsitteen käytännönläheinen?

2. Miten selität käsitteen teoreettinen?

3. Miten selität käsitteen tieteellinen?

4. Miten selität käsitteen tutkimus?

5. Miten selität käsitteen selvitys?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 10 Attribuuttien valinta conjoint-kortteihin

	<i>ammattikorkeakoulun opinnäyte</i>	<i>yliopiston opinnäyte</i>	<i>yopiston ja amkin opityön ero</i>
1	ammattillinen osaaminen	täysipainoinen	ero pieni
2	suppea	syventävän tiedon kehittäminen	syventymisen taso
3	käytännönläheinen	perusteellinen	yossa parempi pohjakoulutus
4	käytännönläheinen	tieteellinen	tieteellisyys
5	en tunne	vaihtelevia	ei tuntumaa amk opinnäytteisiin
6	en tunne	tieteellinen	amkssa kiinteä työelämäyhteys
7	en tunne	tieteellisen työn harjoittelu	tieteellisyys
8	käytännönläheinen	teoreettinen	käytännönläheinen
9	selvitys	tieteellinen	amkssa selvityksiä yossa tieteellisiä tutkimuksia
10	käytännönläheinen	teoreettinen	teoreettinen
11	käytännönläheinen	tieteellinen	yossa työt syvällisiä ja analyttisiä
12	käytännönläheinen	tieteellinen	yossa opinnäytteet laaja-alaisia
13	selvitys	tutkimus	tieteellisyys
14	käytännönläheinen	käsitteellistävä	konteksti ja kontekstualisointi
15	opinnäyte	opinnäyte	syventymisen taso
16	suunnittelutehtävä	vaativan ongelman ratkaisu	ambitiotaso
17	ammattillinen osaaminen	tieteellinen	tieteellisyys
18	en tunne	tieteellinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
19	tutkielma	kypsyysnäyte itsenäisen tiedon kokoamisesta ja analysoimisesta	syventymisen taso
20	käytännönläheinen	tieteellinen	teoreettinen
21	en tunne	tieteellinen	tieteellisyys ja ei tieteellisyys
22	en tunne	kypsyysnäyte itsenäisen tiedon kokoamisesta ja analysoimisesta	syventymisen taso
23	selvitys	tutkielma	teoreettisuuden ja tieteellisyyden aste
24	käytännönläheinen	teoreettinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
25	käytännönläheinen	teoreettinen	hyödynnettävyys
26	opinnäyte	opinnäyte	opintoviikot, laajuus
27	toimeksianto	tutkielma	lähtökohtana työelämä
28	projektityö	tutkimus	opintoviikot, laajuus
29	tutkielma	teoreettinen	käytännönläheinen
30	käytännönläheinen	tieteellinen	amk:ssa sovelletaan jo tiedettyjä, yo:ssa tieteellistä uutta
31	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk keskittyy työelämään yo uuden luomiseen
32	toimeksianto	tiedeyhteisölle tehty	hyödynnettävyys
33	vaihteleva	tutkimus	amkssa vaihtelevia, yossa tutkimusote

34	vaihteleva	tutkimuksellinen rakenne	amkssa vaihtelevia, jossa tutkimusote
35	työelämälähtöinen	tieteellinen	yo:ssa kehitetään tieteenalaa amkissa kehitetään käytäntöä
36	soveltava	perustutkimus	lähtökohtana työelämä
37	soveltava	tieteellinen	amkssa ajankohtaisuus,pyrkimys konkretiaan
38	käytännönläheinen	tieteellinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
39	työelämälähtöinen	tieteellinen	teoreettinen
40	käytännönläheinen	tieteellinen	amk soveltavaa yo perustutkimusta
41	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk soveltavaa yo perustutkimusta
42	työelämälähtöinen	ilmiölähtöinen	amk kehittäminen yo tutkimus
43	hyödyllinen	tieteellinen	amk soveltavaa yo perustutkimusta
44	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk käytännöllinen yo tieteellinen
45	ammattillinen osaaminen	teoreettinen	käytännönläheinen
46	soveltava	tieteellinen	käytännönläheinen
47	käytännönläheinen	teoreettinen	opintoviikot, laajuus
48	työelämälähtöinen	tieteellinen	opintoviikot, laajuus
49	kehittämishanke	perustutkimus	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
50	työelämälähtöinen	akateeminen	opintoviikot, laajuus
51	hyödyllinen	tieteellinen	hyödynnettävyys
52	käytännönläheinen	teoreettinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
53	käytännönläheinen	teoreettinen	käytännönläheinen
54	kehittävä	tieteellinen	näkökulma
55	soveltava	teoreettinen	amk kehittäminen yo tutkimus
56	työelämälähtöinen	teoreettinen	amk syvä mutta suppea yo laaja mutta pinnallinen
57	soveltava	perustutkimus	käytännönläheinen
58	käytännönläheinen	teoreettinen	teoreettinen
59	käytännönläheinen	tieteellinen	yo perustutkimusta amk yrityksistä aihe
60	työelämälähtöinen	tieteellinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus
61	konkreettinen	tieteellinen	amkssa täyttä ammattiasiaa, ongelmasta
62	soveltava	analyttinen	amkn ongelmanasettelultaan rajatutumat
63	käytännönläheinen	teoreettinen	näkökulma
64	työelämälähtöinen	perustutkimus	amk soveltavaa tutkimusta joka kiinteästi työelämässä
65	kehittävä	syventävän tiedon kehittäminen	amk kehittäminen yo tutkimus
66	työelämälähtöinen	teoreettinen	tieteellisyys
67	käytännönläheinen	tutkimus	lähtökohtana työelämä
68	kehittämishanke	perustutkimus	amk keskittyy työelämään yo uuden luomiseen
69	kehittämishanke	tutkimus	amk tulorientoitunut yo tutkimus-

				orentoitunut
70	käytännönläheinen	tutkimus	amk kehittäminen yo tutkimus	
71	soveltava	tieteellinen		käytännönläheinen
72	tarpeellinen	oppimiskokemus		tieteellisyys
73	käytännönläheinen	tieteellinen	käytännönläheisyys ja teoreettisuus	
74	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk työelämälähtöinen yo	tieteellinen tutkielma
75	ammattillinen osaaminen	asiakokonaisuuden hallinta		käytännönläheinen
76	työelämälähtöinen	tutkimuksellinen rakenne		teoreettinen
77	soveltava	teoreettinen		suuntautuminen
78	työelämälähtöinen	teoreettinen	amk työelämälähtöinen yo	tieteellinen tutkielma
79	käytännönläheinen	teoreettinen		teoreettinen
80	käytännönläheinen	tieteellinen		tieteellisyys
81	käytännönläheinen	tieteellinen	amkssa selvityksiä yossa	tieteellisiä tutkimuksia
82	monimuotoisuus	tutkielma	yo oppinäyte amk myös	työelämäyhteys
83	käytännönläheinen	teoreettinen	käytännönläheisyys ja	teoreettisuus
84	käytännönläheinen	oppineisuus		oppineisuuden laatu
85	käytännönläheinen	tieteellinen		käytännönläheinen
86	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk työelämälähtöinen yo	tieteellinen tutkielma
87	työelämälähtöinen	tieteellinen	amk keskittyy työelämään yo	uuden luomiseen

Miten selität käsitteen

1. käytännönläheinen?

Vastauksia: ongelmalähtöinen, ajankohtainen, hyödynnettävissä, työelämälähtöinen

2. teoreettinen?

Vastauksia: laaja, syvälinen

3. tieteellinen?

Vastauksia: kehittävä, tutkiva, analyttinen

4. tutkimus?

Vastauksia: perustutkimus, soveltava tutkimus, uutta tuottava, tieteenalaa kehittävä

5. selvitys?

Vastauksia: selvittävä, pinnallinen

Liite 11. Kysymyslomake, attribuuttien keräily conjoint-kortteihin

Onko opinnäytetöissä eroja?

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan eroja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä *). Tutkimustulokset julkaistaan Tampereen yliopiston väitöskirjatyössä. Tässä ensimmäisessä osassa haetaan attribuutteja conjoint-analyysiin. Voisitko jättää osoitetietosi lomakkeen lopussa, conjoint kyselylomakkeen postitusta varten? Kaikki tiedot, kuten antamasi osoitetiedot jäävät luottamuksellisiksi, eikä niitä yksilöidä väitöskirjassa. Kiitos avustasi!

1. Kuvaile yhdellä sanalla (yhdellä ominaisuudella) ammattikorkeakouluissa tehtäviä opinnäytetyötä:

2. Kuvaile yhdellä sanalla (yhdellä ominaisuudella) yliopistoissa tehtävää opinnäytetyötä:

3. Mikä on mielestäsi suurin ero yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tehtävän opinnäytetyön välillä:

4. Olen töissä yliopistossa ammattikorkeakoulussa
(rastita yksi vaihtoehto)

5. Vastaan opinnäytetyön ohjauksesta
Avustan opinnäytetyön ohjauksessa
En ole mukana opinnäytetyön ohjauksessa

6. Olen ohjannut _____ vuoden ajan opinnäytetöitä.

*) Tässä tutkimuksessa opinnäytetyöllä tarkoitetaan valmistumisvaiheen lopussa, yliopistoissa tehtäviä pro gradu töitä tai ammattikorkeakouluissa tehtäviä opinnäytetöitä.

.....

Lopullisen tutkimuslomakkeen postitusta varten:

Nimi _____

Osoite _____

Postinumero ja postitoimipaikka _____

Liite 12. SPSS 6.1.3 Conjoint ajot

AMMATTIKORKEAKOULUT

Factor	Model	Levels	Label
KAYTANNO	d	5	käytännönläheisyys
TIEDE	d	5	tieteellisyys
TEORIA	d	5	teoreettisuus
TUTKIMUS	d	5	tutkimustyyppiltään
AIKA	l<	5	valmistumisaika

(Models: d=discrete, l=linear, i=ideal, ai=antiideal, <=less, >=more) All the factors are orthogonal.

Averaged Importance	Utility	Factor	
6,82	-"(tm) " " -,0222 -"~ -,3511 " ,0844 " ,0844 " ,2044 "	KAYTANNO	käytännönläheisyys ongelmalähtöinen tulorientoitunut ajankohtainen hyödynnettävissä työelämälähtöinen
14,18	-""(tm) " " -,0844 -""~ -,4978 " ,6578 " ,0356 " -,1111 "	TIEDE	tieteellisyys kehittävä tutkiva ammattilähtöinen selvittävä analyyttinen
14,29	-""(tm) " " -,5200 -""~ -,2089 " ,6444 " -,0178 " ,1022 "	TEORIA	teoreettisuus laaja syvälinen suppea pinnallinen monialainen
"23,24"	-""""(tm) -1,1333 -""""~ ,5556 " ,4133 " ,7600 " -,5956 "	TUTKIMUS	tutkimustyyppiltään perustutkimus soveltava tutkimus utta tuottava ammattialaan keskitt tieteenalaa kehittäv
"41,47"	-""""""(tm) -2,9571 -""""""~ -3,8020 " -4,6469 " -5,4918 " -6,3367 " B = -,8449 " 9,1980	AIKA	valmistumisaika 3,5 vuotta 4,5 vuotta 5,5 vuotta 6,5 vuotta 7,5 vuotta
		CONSTANT	
Pearson's R	= ,979		Significance = ,0000
Kendall's tau	= ,871		Significance = ,0000
Kendall's tau	= 1,000 for 2 holdouts		Significance = ,

SUBFILE SUMMARY
No reversals occurred in this split file group.

YLIOPISTOT

Factor	Model	Levels	Label
KAYTANNO	d	5	käytännönläheisyys
TIEDE	d	5	tieteellisyys
TEORIA	d	5	teoreettisuus
TUTKIMUS	d	5	tutkimustyyppiltään
AIKA	l<	5	valmistumisaika

(Models: d=discrete, l=linear, i=ideal, ai=antiideal, <=less, >=more) All the factors are orthogonal.

Averaged

Importance	Utility	Factor	
-"""" (tm)		KAYTANNO	käytännönläheisyys
16,49"	" ,3097	"-	ongelmalähtöinen
-""""~	-,0960	"	tulosorientoitunut
"	,1669	"-	ajankohtainen
"	,0469	"	hyödynnettävissä
"	-,4274	"-	työelämälähtöinen
"			
-"""" (tm)		TIEDE	tieteellisyys
"18,66"	-,1017	"	kehittävä
-""""~	,2126	"-	tutkiva
"	-,4560	"-	ammattilähtöinen
"	-,0331	"	selvittävä
"	,3783	"-	analyyttinen
"			
-"""" (tm)		TEORIA	teoreettisuus
"30,67"	" ,3440	"-	laaja
-""""~	,6354	"--	syvälinen
"	-,4160	"	suppea
"	-,7360	--"	pinnallinen
"	,1726	"-	monialainen
"			
-"""" (tm)		TUTKIMUS	tutkimustyyppiltään
"19,30"	-,4903	--"	perustutkimus
-""""~	,1954	"-	soveltava tutkimus
"	,3726	"-	uutta tuottava
"	-,1417	"	ammattialaan keskitt
"	,0640	"	tieteenalaa kehittävä
"			
-"""" (tm)		AIKA	valmistumisaika
14,88"	" ,5820	"--	3,5 vuotta
-""""~	,7483	"--	4,5 vuotta
"	,9146	"---	5,5 vuotta
"	1,0809	"---	6,5 vuotta
"	1,2471	"----	7,5 vuotta
" B =	,1663		
	4,4271	CONSTANT	
Pearson's R	= ,884		Significance = ,0000
Kendall's tau	= ,691		Significance = ,0000
Kendall's tau	= 1,000 for 2 holdouts		Significance = ,

SUBFILE SUMMARY

Reversal Summary: 1 subjects had 1 reversals.

Reversals by factor:

AIKA	1,	TUTKIMUS	0,	TEORIA	0,	TIEDE	0
KAYTANNO	0						

Reversal index:

Page	Reversals	Subject
4	1	

YLIOPISTOT

Factor	Model	Levels	Label
KAYTANNO	d	5	käytännönläheisyys
TIEDE	d	5	tieteellisyys
TEORIA	d	5	teoreettisuus
TUTKIMUS	d	5	tutkimustyyppiltään
AIKA	l>	5	valmistumisaika

(Models: d=discrete, l=linear, i=ideal, ai=antiideal, <=less, >=more)

All the factors are orthogonal.

Averaged Importance	Utility	Factor	
-"""" (tm)		KAYTANNO	käytännönläheisyys
16,49"	" ,3097	"-	ongelmalähtöinen
-""""~	-,0960	"	tulosorientoitunut
"	,1669	"-	ajankohtainen
"	,0469	"	hyödynnettävissä
"	-,4274	"-	työelämälähtöinen
"			
-"""" (tm)		TIEDE	tieteellisyys
"18,66"	-,1017	"	kehittävä
-""""~	,2126	"-	tutkiva
"	-,4560	"-	ammattilähtöinen
"	-,0331	"	selvittävä
"	,3783	"-	analyyttinen
"			
-"""" (tm)		TEORIA	teoreettisuus
"30,67"	" ,3440	"-	laaja
-""""~	,6354	"--	syvälinen
"	-,4160	"	suppea
"	-,7360	--"	pinnallinen
"	,1726	"-	monialainen
"			
-"""" (tm)		TUTKIMUS	tutkimustyyppiltään
"19,30"	-,4903	--"	perustutkimus
-""""~	,1954	"-	soveltava tutkimus
"	,3726	"-	uutta tuottava
"	-,1417	"	ammattialaan keskitt
"	,0640	"	tieteenalaa kehittävä
"			
-"""" (tm)		AIKA	valmistumisaika
14,88"	" ,5820	"--	3,5 vuotta
-""""~	,7483	"--	4,5 vuotta
"	,9146	"---	5,5 vuotta
"	1,0809	"---	6,5 vuotta
"	1,2471	"----	7,5 vuotta
"	B = ,1663		
"	4,4271	CONSTANT	
Pearson's R	= ,884		Significance = ,0000
Kendall's tau	= ,691		Significance = ,0000
Kendall's tau	= 1,000 for 2 holdouts		Significance = ,

SUBFILE SUMMARY

No reversals occurred in this split file group.