

OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN EDISTÄMINEN  
OPINNÄYTETYÖN TEKEMISEN AVULLA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammatillisesti suuntautunut kasvatustiede  
Lisensiaatin tutkinto

Pirkko Timonen

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammatillisesti suuntautunut kasvatustiede

Timonen, Pirkko

OPISKELIJAN AMMATILLISEN KEHITYMISEN EDISTÄMINEN  
OPINNÄYTETYÖN TEKEMISEN AVULLA

Opinnäytetyö 92 sivua  
Toukokuu 2008

---

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: miten opinnäytetyön tekeminen kehittää opiskelijan ammatillista kasvua, miten yhteistyötä työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä voidaan lisätä ja miten opinnäytetyön ohjausprosessia voidaan parantaa. Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa on analysoitu, kuvattu ja kategorisoitu ohjaajien käsityksiä siitä, kuinka opinnäytetyö edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan tutkimus- ja kehittämistoimintaa ammattikorkeakoulussa sekä opinnäytetyötä. Lisäksi tarkastellaan asiantuntijuuden kehittymistä sekä työelämän käytäntöihin liittyvää kehittämistoimintaa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto käsitti kymmenen yksilöhaastattelua sekä yhden ryhmähaastattelun. Teemahaastattelut suoritettiin keväällä 2007 ja ryhmähaastattelu oli marraskuussa 2007. Tutkimuksessa haastateltiin kymmentä opettajaa, jotka ohjaavat majoitus-, ravitsemis- ja talousalan opinnäytetöitä. Tutkimuksen päätulokset jäsentyvät kuvauskategorioiksi, jotka ilmentävät tutkimusongelmittain ammatillisen kehittymisen edistämistä opinnäytetyön avulla. Kategoriat sisältävät aineistosta muodostettuja käsiteloukkia opinnäytetöiden ohjaajien näkökulmasta.

Tutkimus osoittaa, että opinnäytetyön tekeminen edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä. Kokonaisvaltainen asioiden hallinta ja kyky syventää omaa osaamista sisältyvät ammatilliseen kehittymiseen. Ongelmanratkaisutaitoja ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan opinnäytetyön tekemisprosessissa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt kehittävät myös työelämää. Tutkimusosaamisen opinnot kannattaa suorittaa juuri ennen varsinaisen opinnäytetyön tekemisen aloittamista. Opintoihin sisältyvän työharjoittelun ja opinnäytetyön tekemisen sitomista tiiviimmin toisiinsa pidettiin hyvänä. Elinkeinoelämä halutaan nykyistä enemmän mukaan opinnäytetyöprosessiin. Töiden hyödynnettävyyttä työelämässä pitää lisätä. Yksilöllistä opinnäytetyön ohjausta pidetään tärkeänä.

---

Asiasanat: asiantuntijuus, ammatillinen kehitys, työelämälähtöisyys, opinnäytetyö, ammattikorkeakoulu

## ABSTRACT

University of Tampere  
Faculty of Education  
Vocational Education

Timonen, Pirkko

### THE THESIS IMPROVES STUDENTS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Thesis p. 92

May 2008

---

This study was conducted to find answers to the following questions: How the thesis improves student's professional development? How the co-operation between working life and University of Applied Sciences could be improved? How the instructing period of the thesis could be improved? The phenomenographical approach of this study analyzed, described and categorized different tutors' opinions how the thesis improves student's professional developing. The theoretical concepts of this study were linked to research and development in University of Applied Sciences , thesis, development of expertise and examination of working life development.

The empirical data was gathered by 10 personal interviews and one group interview. The personal interviews were performed during spring 2007 and the group interview in autumn 2007. The group contained 10 teachers tutoring thesis in Hotel, Catering and Home Economic sector. The empirical main results are divided into categories, which progress the professional development with the help of theses. These categories provide a summarized picture of the research problems studied from the teachers' viewpoints.

The results can be concluded that working with thesis improves student's professional development. The comprehensive problem-solving and interactive skills are necessary for the student working with his/ her thesis. The thesis of University of Applied Sciences effect positively also on working life. Research studies should be performed just before starting with thesis. The results showed that Business is wanted to be involved more than currently in thesis process. The utilization of thesis in business should be increased. Personal guidance of thesis work is seen important.

---

Keywords: expertise, professional development, work-based learning, Bachelor's thesis, University of Applied Sciences

## TAULUKOT JA KUVIOT

<b>Taulukot</b>		<b>sivu</b>
Taulukko 1	Jatkotutkintojen keskeiset ominaispiirteet työelämän- edustajien mukaan	12
Taulukko 2	Opinnäytetöiden erot yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa eri lähtökohdista tarkasteltuina	15
Taulukko 3	Professionaalisen työn tunnusmerkit nyky-yhteiskunnassa	26
Taulukko 4	Asiantuntijuuden rooleja	32
Taulukko 5	Asiantuntijuuden määritelmiä	42
Taulukko 6	Tieteelliseen koulutukseen sisältyviä kompetensseja	48
<b>Kuviot</b>		
Kuvio 1	Asiantuntijuuden komponentit	29
Kuvio 2	Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmat	37
Kuvio 3	Opetussuunnitelman rakentuminen	49
Kuvio 4	Tutkimuksen keskeiset käsitteet	53
Kuvio 5	Ammatillinen kehittyminen	54

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	7
1.1 Lähtökohdat ja rajaaminen	7
1.2 Tutkimustehtävät ja tutkimusraportin rakenne	8
2 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA AMMATTIKORKEA- KOULUSSA	11
2.1 Tutkimus- ja kehittämistoiminnan profilointi	11
2.2 Pedagoginen kehittäminen	14
2.3 Yhteenveto	16
3 OPINNÄYTETYÖ AMMATTIKORKEAKOULUSSA	18
3.1 Opinnäytetyön ohjaus	18
3.2 Tutkimuksellisuus opinnäytetöissä	21
3.3 Yhteenveto	23
4 ASiantuntijaksi KEHITTYMINEN	25
4.1 Professionaalinen työ	25
4.2 Asiantuntijuuden määrittely	27
4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen	34
4.4 Ammatillinen kehittyminen	42
4.5 Yhteenveto	45
5 OPINNÄYTETYÖ TYÖELÄMÄN KONTEKSTISSA	47
5.1 Oppiminen ammattikorkeakoulussa ja työssä	47
5.2 Tietoa työelämän tarpeisiin	50
5.3 Tutkimusmalli ja tutkimuskysymykset	52
5.4 Yhteenveto	55

6 TOTEUTUS	57
6.1 Empiirisen tutkimuksen kohteet	57
6.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat	58
6.3 Teemahaastattelulomakkeen laadinta	61
6.4 Luotettavuustarkastelut	61
7 TULOKSET	65
7.1 Ammatillinen kehittyminen	65
7.2 Työelämän ja ammattikorkeakoulun välinen yhteistyö	67
7.3 Opinnäytetyön ohjauksen kehittäminen	72
7.4 Tulosten reflektointia asiantuntijaryhmässä	75
8 POHDINTA	78
LÄHTEET	84
LIITTEET	91

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Lähtökohdat ja rajaaminen

Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden perusta on eräs koulutuksen tavoitteista. Ammattikorkeakouluopetus alkoi Suomessa vuonna 1992, ja tällöin kaikkiin tutkintoihin päätettiin sisällyttää 15 opintopisteen laajuinen opinnäytetyö. Työelämän taito- ja tietovaatimukset luovat pohjan opinnäytetyölle. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheessa korostettiin tieteellistä ajattelua ja opinnoissa painotettiin valmiuksia tieteelliseen ajatteluun, ehkä jopa liikaakin. Tämä johtui siitä, että ammattikorkeakoulun ja yliopiston eroavuudesta oli aluksi epäselvyyttä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden vaatimukset eivät voi olla ainoastaan tieteellisiä. Opinnäytetöillä ja tutkimustoiminnalla on ammattikorkeakoululle haluttu luoda oma profiili (Helakorpi 1999, Stenvall 1999). Kehittyäkseen ammattikorkeakoulujen täytyy tarjota omanlaistaan kilpailukykyistä koulutusta tehdä tutkimus- ja kehitystoimintaa. Koulutuksen tavoitteena on, että opinnäytetyöt liittyvät läheisesti ammattialaan, sen käytäntöihin sekä käytäntöjen kehittämiseen (Pakarinen, Stenvall & Tolonen 2001, 14). Opinnäytetyöllä on kolme tehtävää: opiskelijan oppimisprosessi ja opetusprosessi, jolla tietoa välitetään. Näiden rinnalla on tärkeää myös opiskelijan ammatillisen kasvun kehittyminen.

Ammattikorkeakoulu veloitetaan Ammattikorkeakoululain perusteella soveltavaan tutkimus- ja kehittämistyöhön (Ammattikorkeakoululaki 2003). Työn tavoitteena on tuottaa uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta kehitymisestä. Käytäntöön soveltuvan luonteensa vuoksi tällainen tutkimus tukee ammattikorkeakoulujen koulutuksellista tehtävää. Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opiskelija, elinkeino ja ammattikorkeakoulu tekevät yhteistyötä ja tuottavat uutta tietoa ja osaamista kaikkien osapuolten käyttöön.

Opinnäytetyö on ammattikorkeakoulun kannalta kehittämistyön profiloimista sekä työelämän tutkimuksen kehittämistä. Tällä tavoin halutaan luoda uusia työelämään liittyviä toimintatapoja sekä metodeja opinnäytetöiden toteuttamiseksi. Tutkimuksen

teoreettiset lähtökohdat kiinnittyvät ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoimintaan, opinnäytetyöhön, asiantuntijaksi kehittymiseen sekä työelämän tarpeisiin tuotettavaan tietoon. Tässä tutkimuksessa ammatillisen kehittymisen näkökulmana on teorian ja empirian välinen vuoropuhelu. Fenomegrafinen tutkimusote kuvaa opinnäytetyön tekemisen avulla tapahtuvaa opiskelijan ammatillista kehittymistä.

Työskentelen Tampereella sijaitsevassa Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelmaa tarjoavassa Åkerlundinkadun toimipisteessä. Osa Pirkanmaan hotelli- ja ravintolaoppilaitoksesta liittyi Pirkanmaan ammattikorkeakouluun eli PIRAMKiin syksyllä 1998. Tällöin koulutusohjelman nimi oli palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelma. Elinkeinojen edustajilta, opiskelijoilta ja henkilöstöltä saatujen palautteiden perusteella aloitettiin hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelman suunnittelu lukuvuonna 2001 - 2002 ja syksyllä 2002 PIHRO:n yksikössä alkoi ko. koulutusohjelman toteuttaminen. Uuden koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan opetusta on tarjottu kuuden vuoden ajan.

Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden opetussuunnitelmaan sisältyy 15 opintopisteen opinnäytetyön tekeminen. Hotelli- ja ravintola-alan opiskelijat tekevät tämän työn pääsääntöisesti viimeisenä opintosuorituksena ennen restonomiksi valmistumistaan koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan. Työtehtäviini on kuulunut kahdeksan viimeisen vuoden aikana opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaaminen. PIRAMKin tavoitteena on, että mahdollisimman monet opinnäytetöistä tehtäisiin majoitus- ja ravitsemiselinkeinojen käyttöön. Rajaan työni koskemaan Pirkanmaan ammattikorkeakoulun majoitus-, ravitsemis- ja talousalan koulutusta.

## 1.2 Tutkimustehtävät ja työn rakenne

Opiskelijan ammatillista kehittymistä edistävä opinnäytetyö kehittää myös opiskelijan asiantuntijuutta. Opinnäytetyöprosessi edellyttää opiskelijalta oppimista sekä työelämäkontekstissa että ammatillisen kehittymisen edistymisen osoittamista. Reflektioiva oppiminen perustuu yhteisölliseen tutkimus- ja kehitystyöhön.



Tässä työssä tutkitaan

1. opinnäytetyön tekemisen yhteyttä opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen
2. yhteistyön lisäämistä työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä
3. keinoja ja mahdollisuuksia opinnäytetyöprosessin kehittämiseksi.

Tutkimusraportti rakentuu siten, että luvussa 1 esitellään pääpiirteittäin tutkimuksen lähtökohdat, tutkimustehtävät sekä raportin rakenne.

Luvussa 2 tutkitaan, millaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa ammattikorkeakouluilta odotetaan. Pelkät ammatilliset taidot eivät enää riitä, vaan myös vuorovaikutustaitoja tarvitaan. Vuonna 2005 työelämäneudustajille tehdyn jatkotutkimusten ominaispiirteitä kuvaavan tutkimuksen tulokset esitellään pääpiirteittäin. Pedagogisen kehittämisen tavoitteena on parantaa asiantuntijatehtäviin tähtäävän koulutuksen laatua. Luvussa kerrotaan myös yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden eroista.

Opinnäytetyötä käsitellään luvussa 3. Ohjausprosessia valotetaan monipuolisesti. Pöntinen 1999 (ks. s 19) jakaa ohjaajat kahteen eri tyyppiin:ideoijiin ja puurtajiin. Ammattikorkeakoulun opiskelijoille ei ole sopivaa lähdemateriaalia tutkimuksen tekemisestä. Suuri joukko ammattikorkeakoulun opettajia on ottanut ohjausmallinsa yliopistosta johtuen heidän omasta koulutustaustastaan. Opinnäytetyön tutkimuksellisuutta tarkastellaan Ammattikorkeakoululain pohjalta. Ammattikorkeakoulussa tehtävien opinnäytetöiden pitäisi olla aina elinkeinoelämään tehtäviä ja ammattikorkeakoulun lain mukaan elinkeinoon liittyviä.

Asiantuntijaksi kehittymistä pohditaan luvussa 4. Aluksi käsitellään asiantuntijuutta yleensä. Asiantuntijuutta käydään läpi teoreettisen, kokemuksellisen sekä itsesäätelytiedon avulla. Asiantuntijuuden kehittämisessä tarkastellaan noviisiin siirtymistä asiantuntijaksi. Ongelmanratkaisutaidot ovat asiantuntijuuden perusta, joka erottaa noviisin asiantuntijasta. Työelämän vaatima asiantuntijuus poikkeaa monin tavoin hyvästä koulusuorituksesta. Ammatillinen kehittyminen on nopeasti muuttuvan työelämän vaatimus. Oppimisstrategiat ovat onnistuneen ammatillisen kasvun väline.

Luvussa 5 tutkitaan työelämälähtöisen opinnäytetyön piirteitä. OECD on määrittänyt kolme osaamisvaatimusta, jotka velvoittavat kaikkia koulutuksen suunnittelijoita. Luvussa tarkastellaan myös tieteelliseen koulutukseen sisältyvää osaamista. Työn teoriaelementit ja tutkimuskysymykset kuvataan tässä luvussa.

Luvussa 6 kerrotaan fenomenografiasta tutkimusotteena sekä laadullisesta tutkimuksesta ylipäätään, mm. case-tutkimuksesta eli tapaustutkimuksesta. Tutkimusaineisto kuvataan lyhyesti. Teemahaastattelun kysymykset liittyvät ammatilliseen kehitykseen, ohjausprosessiin, vuorovaikutukseen, työelämän rooliin ohjausprosessissa sekä ammattikorkeakoulun ja yrityksen väliseen yhteistyöhön. Luvun lopussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tulosluvussa 7 saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Pohdintaluvussa 8 esitetään opinnäytetyöprosessiin konkreettisia kehittämisehdotuksia.

## 2 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTOIMINTA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Kaupin (2004, 190 – 195) mukaan osaamistarpeet muuttuvat jatkuvasti. Tämä edellyttää työelämän ja oppilaitosmaailman välistä tiivistä yhteistyötä ja kenties aivan uudenlaisten yhteistyömuotojen etsimistä. Tulevaisuuden haasteista selviäminen vaatii oppilaitosverkostolta kykyä ymmärtää riittävän syvästi työelämän jatkuvasti muuttuvia osaamistarpeita sekä kykyä vastata niihin joustavasti ja tehokkaasti.

Organisaatioiden yhteistyön tarve korostuu työelämän rakenteissa ja toiminnassa tulevaisuudessa. Uudet työpaikat tulevat syntymään ennusteiden mukaan etupäässä pienen ja keskisuuren teollisuuden piiriin sekä korkeaa osaamista vaativille aloille. Globaalissa kilpailukyvyssä asiakkaan arvoketjun ymmärtäminen ja tyytyväisyyden varmistaminen ovat keskeisiä kysymyksiä. Perinteisestä tuotannosta siirrytään laajempaan palvelutoimintaan, jonka tavoitteena on tuottaa asiakkaalle mahdollisimman suuri lisäarvo. Tällöin korostetaan yksilöiden laaja-alaista osaamista sekä sosiaalisia taitoja. (Kautto-Koivula 1995, 176, 177.)

Työtehtävien muutoksien Kauppi (2004, 190 - 195) näkee ilmenevän laajempina tehtäväalueina, monitaitoisuuden tarpeen kasvamisena ja projektipohjaisen työskentelyn lisäämisena. Tulevaisuuden työntekijöiltä odotetaan nykyistä korkeampaa ja samalla laajempaa osaamisprofiilia. Pelkät ammatilliset taidot eivät riitä. Entistä enemmän edellytetään mm. sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja, luovuutta, joustavuutta, ongelmanratkaisukykyä, oppimisen taitoja ja oikeaa asennetta ammatilliseen työskentelyyn ja laatuun.

### 2.1 Tutkimus- ja kehittämistoiminnan profilointi

Anttila (2005, 52) näkee ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan olevan soveltavaa tutkimustoimintaa sekä käytännöllistä kehittämistoimintaa. Tällöin luodaan kokonaan uutta toimintaa tai parannetaan jo olemassa olevaa. Lisäksi voidaan kehittää tuotantoon soveltuvia uusia ideoita tai tuotteita. Ongelmaksi tutkimus- ja kehittämistoiminnan eli t & k -toiminnan hoitamisessa saattavat nousta opiskelijoiden

toteuttamat t & k - hankkeet. Koulutuksen aikana opiskelijoille tarjotaan niukasti menetelmäopintoja. Tästä syystä soveltamista vaativien t & k - hankkeiden toteuttamisessa saattaa ilmetä ongelmia.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tuottaa ammatillisesti suuntautuneita korkeakoulututkintoja sekä työelämään ammatillisia asiantuntijoita. Toisena ammattikorkeakoulun tehtävänä on harjoittaa sekä työelämää että opetusta tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä. Opinnäytetyötutkimus on soveltavaa kehittämistyötä, koska ammattikorkeakoulut ovat ensisijaisesti oppilaitoksia. Tällaisen opinnäytetyön tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulun koulutuksellisia tavoitteita. Opinnäytetyön aiheen opiskelijat valitsevat pääsääntöisesti omasta työstään tai työyhteisöstään. Tällöin valintaperusteena on oma mielenkiinto tai haaste kehittää omaa toimialaa. Omaan työhön liittyvä tutkimus lisää opiskelijan motivaatiota sekä edesauttaa mielenkiinnon säilymistä koko opinnäytetyöprosessin ajan. (Pakarinen, Stenvall & Tolonen 2001, 11 - 14.)

Okkonen ja Neuvonen-Rauhala (2005, 208) ovat tutkineet vuonna 2005 ammattikorkeakoulun jatkotutkinnoista valmistuneiden opiskelijoiden työelämäyhteyksiä. Näihin opintoihin sisältyy 20 opintoviikon laajuinen opinnäytetyö, jonka ohjaamiseen työelämän edustajat osallistuvat.

TAULUKKO 1. Jatkotutkintojen keskeiset ominaispiirteet työelämäedustajien mukaan (Okkonen, Neuvonen – Rauhala 2005, 212)

Ominaispiirteet	Prosenttiosuus %	Lukumäärä kpl
Työelämälähtöisyys	39	30
Ammatillisuus ja soveltava osaaminen	23	17
Opiskelun käytännön toteutus	10	8
Kehittävä työote	7	5
Yhteistyö ja vuorovaikutus	5	4
Muut	16	12
<b>Yhteensä</b>	<b>100</b>	<b>76</b>

Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto on lähempänä käytännön työelämää kuin muut korkeakoulututkinnot (Taulukko 1.). Opinnäytetöiden aiheista Okkonen – Neuvosen ja Rauhalan (2005, 212 – 213) mukaan 85% valittiin opiskelijana olleiden työntekijöiden ehdotuksista. Erilaiset toiminnan kehittämishankkeet olivat tyypillisimpiä opinnäytetöiden aiheita. Yritykset hyötyivät opiskelijoiden tekemistä töistä. Ne katsoivat saaneensa konkreettisia ratkaisuja, toimintamalleja tai vahvistusta kehittämissuunnille. Tuloksia pystyttiin soveltamaan käytäntöön ja ne todettiin hyvin tehdyiksi.

Asetus 1995/256 määrittelee ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tavoitteeksi ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä.” Ammattikorkeakoulujaoston loppuraportissa (1995, 14) sanotaan, että ammattikorkeakoulut voivat ”koulutustehtävänsä rajoissa harjoittaa sekä ammattikorkeakouluopintoja tukevaa että ensisijaisesti alueellista ja paikallista työelämää palvelevaa tutkimus- ja kehitystyötä.” Opinnäytetyöksi loppuraportti määrittelee ”kehittämistehtävät, selvitykset, suunnittelutehtävät, tutkielmat ja tutkimusprojektien osat”.

Opetusministeriön vuonna 2003 antaman asetuksen (352/2003) mukaan ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia soveltaa taitojaan ja tietojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. Opinnäytetyön tekeminen lisää opiskelijan ammatillista erityisosaamista sekä työelämävalmiuksia. Ammatillisen tehtäväalueen keskeiset ongelmat, niiden ratkaisut, työelämän ja sen kehittämisen vaatimukset, oman alan tutkimustiedon soveltaminen sekä joustaminen uusissa ja muuttuvissa tilanteissa opitaan sekä teoriaopetuksen, harjoittelun että opinnäytetyöprosessin aikana. Opinnäytetyön luovaan työprosessiin kuuluvat mm. pohdiskelu, tuska, paniikin hetket sekä löytämisen riemu. Ohjaaja seuraa aitiopaikalta opiskelijan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä.

## 2.2 Pedagoginen kehittäminen

Yksi ammattikorkeakoulujärjestelmän tavoitteista on parantaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän koulutuksen laatua (Rask 2002, 31). 1990-luvulta alkaen korkeakoulujen merkitys alueidensa kehittämisessä on kasvanut oleellisesti. Ammattikorkeakoulun ja/tai yliopiston vahva rooli nähdään alueellisen kehityksen edellytyksenä. Opinnäytetyöt ovat sidoksissa alueelliseen kehittämiseen. Hämäläisen ja Kantolan (2002, 334) mukaan opetuksen kehittämisen ovat sivuuttaneet sekä aluekehitystehtävä että tutkimus- ja kehitystoiminta.

Valmistuvien opiskelijoiden opinnäytetyöt luokitellaan Opetusministeriön pyynnöstä kolmeen luokkaan: 1) työelämä maksaa työn tekemisestä ammattikorkeakoululle tai opiskelijalle, 2) työn ohjaajaksi on nimetty työelämän edustaja tai 3) työyhteisön on tarkoitus hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan ja tästä on tehty kirjallinen sopimus. (Alanen 2002, 180.) Nämä luokitukset tähtäävät sekä alueellisiin että yritys-elämää palveleviin opinnäytetöihin (Heinonen 2006, 26). Vuonna 2005 Suomessa tehdyistä opinnäytetöistä 76% oli hankkeistettuja eli tehty yhteistyössä työelämän kanssa. Tällaisten opinnäytetöiden lukumäärä on yksi ammattikorkeakoulun tuloksellisuusmittareista.

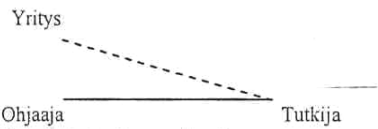
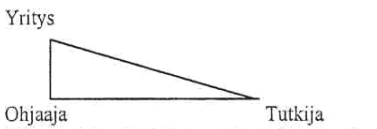
Ammattikorkeakoulussa opinnäytetyö on laajuudeltaan 15 opintopistettä, ja se laaditaan opintojen loppuvaiheessa. Opiskelijan tulee osoittaa, että hän on omaksunut koulutuksessa keskeiset työmenetelmät. Koska opinnäytetyö on ensisijaisesti ammatillisen kehittymisen väline, siitä ei ilmene ensimmäiseksi tutkimuksellisuus, vaan hyöty ja käytännöllisyys. Vaikka työ tehdään kiinteästi työelämään, siinä harjoitellaan tutkimukselliseen työhön liittyviä asioita esim. aiheen ideointia, sisällön suunnittelua, lähdeaineiston käyttöä, aiheen rajaamista, viitteiden merkintää ja hankkeen aikatauluttamista.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöt ovat kehitysvaiheessa. Työt eivät tuota uutta tieteellistä tietoa, vaan ne liittyvät tieteellisen tiedon soveltamiseen ja käytännön kehittämistyöhön. Heinonen (2006, 63) odottaa ammattikorkeakoulun jatkotutkintojen kehittävän ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaa. Tästä syystä käytännöllisen ja

tieteellisen tiedon vuoropuhelun oletetaan kasvavan tulevaisuudessa. Tämä tarkoittaa tieteellisen tiedon tuottamisen ja sen käytäntöön soveltamisen rajapinnan kasvamista.

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytetöiden eroja voidaan tarkastella esimerkiksi alueellisten yhteyksien valossa. Tarkastelukulma laajenee sekä tieteellisyyden ja yrityskeskeisyyden alueelle että tutkimustulosten objektiivisuuteen ja subjektiivisuuteen. Arvioinnin, ohjeistuksen, opinnäytetyön muodon, tieteenalakohtaisuuden, tieteellisen riippumattomuuden, tutkijan roolin ja valmistumisajan näkökulmista voidaan myös verrata opinnäytetyön lähtökohtia (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opinnäytetöiden erot yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa eri lähtökohdista tarkasteltuna. (Heinonen 2006, 66)

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

Opinnäytetöiden lähtökohtaiset erot ovat toisiinsa verrattavissa, vaikka tieteenalakohtaisuuden ja monitieteellisyyden vertailu ja mittaaminen on erittäin vaikeaa.

Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyöhön liittyvä aluekehitystyö sekä opinnäytetöiden painopistealueet ovat siirtymässä tuotteistamiseen, jossa otetaan huomioon elinkeinoelämän tarpeet. Työelämän kehittämisessä ja aluevaikuttamisessa ammattikorkeakouluilla on keskeinen rooli. (Salminen 2003, 24.) Ohjauksen aikana ohjaajat voivat välillisesti vaikuttaa lähialueen kehittämiseen. Stenvallin (1999, 24) tekemässä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjauksen tarkastelussa kävi ilmi, että ammattikorkeakoulujen kaikissa koulutusohjelmissa oli järjestetty opinnäytetöiden ohjausta. Opettajat arvioivat ohjaustyötä kahdella eri tavalla. Joillekin opettajille hyvä ohjaus oli opettajan taidonnäyte. Osa opettajista koki ohjauksen tavalliseksi opetustyöksi. Kielteisinä asioina kyselyssä nousi esille opinnäytetöiden aiheuttama lisätyö. Ohjaukseen käytetty aika oli pois joko varsinaisesta opetuksesta tai opettajien vapaa-ajasta. Opettajat pitivät ohjausta kielteisistä puolista huolimatta tarpeellisenä.

### 2.3 Yhteenveto

Nykyisin oppilaitoksissa hankittavat tiedot ja taidot eivät riitä tulevaisuudessa. Ammatilliseen osaamiseen liitetään taitojen lisäksi mm. ongelmanratkaisukyky ja luovuus. Näitä kykyjä opiskelija joutuu käyttämään opinnäytetyötä tehdessään. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta on soveltavaa kehittämistyötä, jossa koulutuksen tavoitteet ovat pääosassa. Vaikka kehittämistehtävä tehdään johonkin olemassa olevaan yritykseen, niin viimekädessä oppilaitoksen vastuulla on, että opinnäytetyö täyttää opinnäytetyölle asetetut kriteerit. Tällainen soveltava tutkimus tapahtuu jossain työelämän organisaatiossa. Yrityksen kannalta katsottuna yrityksen saamat oman toiminnan kehittämisehdotukset ovat tärkeämmässä roolissa kuin tutkimuksessa käytetyt menetelmät.



Opetusministeriön asetuksen mukaan ammattikorkeakoulusta valmistuneen henkilön pitäisi pystyä soveltamaan koulutuksen aikana hankkimaansa tieto – taitoa työelämän asiantuntijatehtävissä. Tällainen ammatillinen asiantuntijuus kehittyy osittain opinnäytetyön tekemisen avulla. Alueellisen kehittämisen merkitystä on korostettu jo 1990-luvun alusta saakka korkeakouluissa. Elinkeinoelämän tarpeiden huomioiminen ja huomioon ottaminen nykyistä paremmin on yksi tulevaisuuden haasteista opinnäytetöille.

Ammattikorkeakoulussa tehtäviä opinnäytetöitä ei pidä verrata yliopistossa tehtäviin töihin. Koska töiden lähtökohdat ovat erilaiset, niiden erot ovat selvästi havaittavissa. Ulkopuolisista sidoksista huolimatta ammattikorkeakouluissa tehtävissä töissä on pyrittävä objektiivisuuteen. Työn hyödynnettävyys yrityksessä on yksi opinnäytetöiden arviointikriteereistä ammattikorkeakoulussa (ks. luku 3.3). Vaikkeudeksi muodostuu se, että yleensä tässä vaiheessa yritys ei pysty kertomaan konkreettisia tuloksia, joita työn avulla on saatu aikaiseksi, koska työ on valmistunut äskettäin. Oppilaitokset eivät muutenkaan voi tietää, hyödynnetäänkö opiskelijan opinnäytetyötä vai ei todellisuudessa.

### 3 OPINNÄYTETYÖ AMMATTIKORKEAKOULUSSA

#### 3.1 Opinnäytetyön ohjaus

Opinnäytetyön ohjauksessa on Heinosen (2006, 67 – 68) mukaan aikaisemmin kiinnitetty huomiota vain siihen, kuinka ohjaaja vaikuttaa opiskelijan elämään. Johtamisteorioista löytyviä johtamiskäyttäytymisen malleja voidaan käyttää myös opinnäytetyöohjauksessa. Tätä kautta löytyy uusi ulottuvuus ohjaajan ja opiskelijan suhteen tasavertaiseen kuvaamiseen. Jokainen opinnäytetyö on sidoksissa tekijän omaan arvomaailmaan, tiedekuvaan ja tutkintoihin. Samoin ohjaaja on sidoksissa omaan tiedekuvaansa, tulkintoihinsa ja maailmankuvaansa. Joissain tapauksissa tämä saattaa rajoittaa opinnäytetöiden aiheiden valintaa ja töiden ohjausta. Monet ohjaajat pitävät opiskelijoita itseohjautuvina ja olettavat heidän tulevan ohjaukseen oman tarpeensa mukaan. Mikäli ohjausprosessiin ei sisälly ns. pakollisia ohjauksetoja tämä saattaa aiheuttaa sen, etteivät opiskelijat koe saavansa riittävästi ohjausta ja että ohjauksen laatu on huonoa. Toinen syy opiskelijan kokemaan ohjauksen puutteeseen on se, että ohjaaja ei halua antaa liikaa ohjeita ja täten suunnata työtä liikaa ohjaajan haluamaan suuntaan.

Ohjauksen organisointi, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus ohjattavan kanssa sekä sen ylläpitäminen ohjausprosessin aikana ovat opinnäytetyön ohjausprosessin keskeiset osaamisalueet (Hakala 1996). Ohjaustilanteen toimintatavat ja käytänteet muodostuvat ohjaajan kokemusten kautta. Ohjaajan itsensä saama opinnäytetyön ohjaus on luonut ohjaajalle kuvan hyvästä ohjauksesta sekä käsityksen ohjauksesta, jota hän arvostaa.

Opinnäytetyöprosessin vaikein vaihe on tutkimussuunnitelmavaihe, vaikka eniten aikaa vie tutkimusprosessi. Opiskelijoille tuottaa vaikeuksia löytää sopiva mittaväline, jolla aineistoa voisi tutkia monipuolisesti ja monitasoisesti. Syynä tähän on yleensä se, että metodiopinnoista on niin kauan aikaa, että opiskelijalla on vaikeuksia muistaa metodiopinnoistaan kovin hyvin. (Hakala 1996, 86.) Eroavuuksista huolimatta sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden tekemiseen liittyy monia samoja

ongelmia. Tutkimussuunnitelman tekeminen on kokemusteni perusteella myös ammattikorkeakoulun opiskelijoille vaikein vaihe opinnäytetyöprosessissa.

Tutkimustehtävän täsmentämisen merkitys ei selviä Hakalan (1996, 82) mukaan opiskelijalle kovin helposti. Tämä johtuu siitä, että opiskelija on tottunut vastaamaan valmiisiin kysymyksiin. Opinnäytetyössä opiskelija on tilanteessa, jossa hänen on laadittava itse tutkimuskysymykset ja vastattava niihin. Tilanne on uusi eikä välttämättä helppo opiskelijalle.

Pöntisen (1999, 112 ks. s 9) mukaan töiden ohjaajat voidaan jakaa kahteen tyyppiin. Ensimmäinen tyyppi on ideoija ja toinen puurtaja. Ideoija ei lue mielellään keskeneräistä työtä, vaan hän antaa ideoita ja vinkkejä sekä keskustelee mielellään opiskelijan kanssa kaikesta työhön liittyvästä. Puurtaja tekee samat asiat, mutta hän haluaa tutustua tekstiin kirjoitusvaiheessa. Silloin hänen on helpompi puuttua mahdollisiin epäkohtiin. Puurtaja tekee ohjausprosessissa enemmän töitä, mutta ohjauksen laadusta ei voi sen perusteella vetää johtopäätöksiä.

Ohjaajan tehtävänä on pitää opinnäytetyö koko ajan työn alla. Mikäli työn tekemiseen tulee pitkä tauko, aiheeseen on vaikeaa palata. Uudelleen orientoituminen aiheeseen on hidasta. Jotta opiskelijat pysyvät laatimassaan aikataulussa, jatkuva yhteydenpito ohjaajan ja opiskelijan välillä on tarpeellista. Ennen ohjaustilannetta opiskelijan on hyvä lähettää työversio ohjaajalle, jotta ohjaajalla on riittävästi aikaa tutustua siihen ja miettiä uusia ratkaisuja ennen ohjausta.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden malli on otettu yliopistosta (ks. luku 2.2 s 14). Stenvallin (1999, 12) mukaan opettajat pitävät opinnäytetyötä opiskelijan kypsyyskokeena. Stenvallin tutkimuksen mukaan tuloksista saattoi lisäksi päätellä, että jokaiselle koulutuslalle on kehittymässä tyypillinen opinnäytetyön aihe. Tämä johtuu siitä, että opettajat toistavat aikaisemmin opittua tai alan tapaa tehdä opinnäytetyö. Stenvall mainitsee myös sen, että opettaja on saattanut toimia pitkään toisen asteen opettajana ja tästä syystä hänelle on syntynyt käsitys opinnäytetyöstä aikaisempien kokemusten pohjalta.

Hakalan (2000, 12 - 13) mukaan ammattikorkeakoulun heikko kohta on opiskelijoille sopivan materiaalin puuttuminen. Yliopiston opiskelijoille on olemassa erilaisia raportoinnin ja tutkimustoiminnan oppaita. Ammattikorkeakoulussa ei ole yleispätevää ohjetta siitä, mitä tutkivaan työskentelyyn kuuluu ja kuinka kehittämistyöhön tulisi orientoitua. Opinnäytetyön ohjaajien koulutus tukee akateemista ajattelua. Stenvallin selvityksen mukaan miltei puolet vastaajista oli sitä mieltä, että vain kirjallinen tutkielma on hyvä opinnäytetyö. Neljäsosa opettajista totesi ammattikorkeakoulujen ottaneen liikaa mallia yliopiston tutkielmakäytännöstä. (Stenvall 1999, 15.)

Pedagogisesti opinnäytetyö totuttaa itsenäiseen työskentelyyn ja mahdollistaa opitun tiedon soveltamiseen käytäntöön. Opinnäytetöiden muodostaessa keskeisen osan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta on Kinnusen (2002, 245) mielestä tärkeää kehittää niiden ohjausta. Tästä syystä suurella joukolla ammattikorkeakoulun opettajia on tutkijan koulutus. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot tarjoavat opettajakunnalle mahdollisuuden relevantteihin jatko-opintoihin, jotka pätevöittävät yliopettajan tehtäviin. (Salminen 2002, 356 - 370.)

Asetuksessa (1995, 256) ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaaditaan soveltuva lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Salmisen mielestä (2002, 356 - 370) monilla aloilla ajatellaan, etteivät tutkijakoulutukseen painottuvat jatko-opinnot palvele ammattikorkeakoulussa työskentelevien ammatillista toimintaa. Kulttuurialoilla tämä asia tulee erityisesti esiin. Opettajat peräänkuuluttivat työelämäkeskeistä koulutus- ja tutkimuskulttuuria. Ammattikorkeakoulussa oli opinnäytetyön ohjaajina päätoimisia opettajia (Amkota-tilasto 2004) vuonna 2004 yhteensä 5878. Tohtorin tutkinto oli 388:lla, lisensiaatin tutkinto 616:lla, ylempi korkeakoulututkinto 3974:llä, alempi korkeakoulututkinto 205:llä, amk-tutkinto 188:lla ja jokin muu tutkinto 511:lla. Yliopettajia oli kaikista päätoimisista ammattikorkeakoulujen opettajista 955.

Opinnäytetyön tekeminen on alussa hankalaa. Hakala (2000, 15) on tutkimuksessaan löytänyt ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekemisestä 935 erillistä ongelmaa. Nämä hän jakoi sisällön mukaan kolmeen luokkaan: 1) opiskelijaa koskevat kommentit, 400 mainintaa 2) ohjausta ja ohjaajaa koskevat kommentit, 371 mainintaa sekä 3) opiskelijasta ja ohjaajasta riippumattomat ongelmat, 164 mainintaa. Kaikissa

opinnäytetöissä ei ole arvosana näkyvillä. Tämä johtuu opiskelijan oikeusturvasta. Lainatessaan opinnäytetyön kirjastosta opiskelija ei tiedä, onko työ hyvä vai huono. On suhteellista, mikä on hyvä / huono, ja se riippuu arvioitsijasta. Aloitteleva opinnäytetyöntekijä kopioi työn huonot ominaisuudet. Yleensä opinnäytetyö on ammattikorkeakoulun opiskelijan ensimmäinen tutkimus, ja siitä syystä siinä on virheitä, taitamattomuutta ja jopa suoranaisia puutteita. (Hakala 2000, 45.) Opinnäytetyö on luonteva tapa tutustua työelämään. Tämä näkökulma tuli selkeästi esille myös kyselyssä opettajille. Stenvallin (1999, 16) mielestä opinnäytetyöt ovat opiskelijoiden käyntikortteja ammattiin, niitä ei pitäisi sen takia pilata hutiloimalla.

### 3.2 Tutkimuksellisuus opinnäytetyössä

Vuoden 2003 Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) määritellään

Ammattikorkeakoulujen tehtäväksi 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.

Lampinen (2002, 67) mainitsee, että omissa ohjelmissaan ammattikorkeakoulut ovat painottaneet tutkimus- ja kehitystoimintaa joko oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittämiseen tai ammattikorkeakoulujen koulutustehtävään.

Opinnäytetöillä on keskeinen asema ammattikorkeakoulujen opetuksessa. Asetuksen 1995/256 mukaan töiden tavoitteena on ”kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä”.

Suurimmaksi osaksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta on yrityksille tehtävää ongelmanratkaisua, selvitystä, tai tutkimusta. Tällainen toiminta on paremminkin maksullista palvelutoimintaa. Vesterinen (2003, 59) ei pidä tutkimusosaa mitenkään merkittävänä

Vesterinen (2003, 61 - 62) jakaa tutkimus- ja kehittämistyön neljään alueeseen:

- a) käytännön teoria, joka on toimintaa todellisuudessa ohjaavaa käyttöteoriaa
- b) ammattikorkeakoulua koskeva tutkimus, jota tarvitaan oman toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen
- c) henkilöstön jatko-opintoihin liittyvä tutkimus, jota tehdään tiedekorkeakouluihin
- d) oppimiskokeilujen yhteydessä suoritettava tehtävä, joka liittyy yritysten kanssa tehtyihin käytännön projekteihin ja opetukseen.

Stenvallin (1999, 13 - 16) tutkimuksessa koulutusalat ilmoittivat opinnäytetöiden vastaavan niiden tavoitteita. Hyvänä opinnäytetyönä pidettiin pääsääntöisesti tutkielmaa. Erityisesti kaupan ja hallinnon alalla sekä sosiaali- ja terveysalalla suosittiin tutkielmia. Ammattikorkeakouluissa on kaksi erillistä opinnäytetyökulttuuria. Akateemisen kulttuurin edustajien mukaan työ on tutkielma, jossa on sekä tutkimuksellisuutta että teoriaosaamista. Ammatillisen kulttuurin edustajien mukaan työelämävastaavuus ja työn merkitys opiskelijoiden työllistymisessä ovat tärkeimpiä seikkoja. Kyselyn perusteella opettajilla ei ole yhteistä käsitystä opinnäytetyöstä.

Opinnäytetyön aihe tulee työelämästä, mutta oppilaitos vastaa työn kirjallisesta osuudesta ja työn valmistumisesta. Työpaikoilla ei aina järjestetä opinnäytetyönohjausta. Monissa tapauksissa yhteistyö elinkeinon kanssa tarkoittaa opettajan henkilökohtaisia suhteita yritykseen. Stenvall (1999, 28 - 29) korostaa elinkeinolle tehtävien opinnäytetöiden merkitystä opiskelijan ammatillisen pätevyyden kehittymisessä. Opettajien mielestä opinnäytetyö tuo ammatin oppimiseen oikean näkökulman. Opettajat kaipaavat eri koulutusalojen välille yhteisiä ohjeita opinnäytetyöprosessille. Opettajat ovat melko kokemattomia ohjaustehtävässä, siksi yhtenäinen ohjeistus helpottaa heidän toimintaansa.

Heinosen (2006, 153 - 155) mielestä parhaimmillaan opinnäytetyö on uutta luova ja käytännön työelämään pohjautuva ammatillinen tutkielma, jossa on selkeästi havaittavissa tieteellinen ote. Koulutusalan keskeiseen ongelmaan perehtyneisyys

tekee työstä opinnäytetyön. Opiskelija osoittaa valmiutensa soveltaa tietojaan ja taitojaan laajaan ongelmanratkaisutehtävään. Koska opinnäytetyö on itsenäinen tuotos, siitä ilmenee opiskelijan valmius itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja raportointiin.

### 3.3. Yhteenveto

Opinnäytetöiden ohjaajien aikaisempi kokemus on yhteydessä siihen, kuinka he hoitavat ohjausprosessin. Jokainen ohjaaja on henkilökohtaisesti luonut kuvan hyvästä opinnäytetyöohjauksesta. Ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat ovat suurimmaksi osaksi toimineet ennen opettajan uraansa elinkeinoelämän palveluksessa, kenties pitkiäkin aikoja. Tällaisten opettajien ohjaukseen vaikuttaa ilman muuta heidän oman ammattialansa.

Oman kokemukseni perusteella olen samaa mieltä Pöntisen (1999) kanssa siitä, että opinnäytetyön ohjaajat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toiset ovat ideoijia ja toiset ovat puurtajia. Oma toimipisteeni on pieni, mutta tässäkin joukossa on selvästi havaittavissa kyseinen kahtiajako. Osa ohjaajista on todella hyviä ideoijia ja vastaavasti toiset lukevat opiskelijoiden työt erittäin tarkasti ja antavat ohjeita kielioppivirheistä asiavirheisiin.

Osittain opinnäytetyön tekemisessä on samat ongelmat on sitten kyseessä yliopistolle tehtävä työ tai ammattikorkeakoululle tehtävä työ. Ammattikorkeakouluun majoitus-, ravitsemus- ja talousalan koulutuslalle hakeutuneet opiskelijat ovat oman kokemukseni mukaan enemmän ns. käsillä tekijöitä kuin yliopiston opiskelijat. Monet ko. koulutusalan ammattikorkeakoulun opiskelijat kokevat opinnäytetyön tekemisen erittäin vaikeana. Pelkästään näin laajan kirjallisen materiaalin tuottaminen tuntuu joistain opiskelijoista ylivoimaiselta suoritukselta. Jotta mahdollisimman monet opiskelijat saadaan valmistumaan, on kehitettävä ohjausprosessia nykyisestä.

Ammattikorkeakoulun on otettava huomioon, ettei opinnäytetyötä voida tehdä pelkästään elinkeinoelämän ehdoilla. Vaikka yhtenä opinnäytetöiden arviointikriteerinä on elinkeinoelämän työstä saama hyöty, niin mielessä on pidettävä

se, että jokaisen työn tulee täyttää kyseisen ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle asettamat kriteerit ennen kuin se voidaan hyväksyä. Työelämän hyödynnettävyys ei voi olla ainoa arviointikriteeri.



## 4 ASIANTUNTIJAKSI KEHITTYMINEN AMMATTIKORKAKOULUSSA

### 4.1 Professionaalinen työ

Eräsaaren (1997) käsityksen mukaan modernit yhteiskunnat perustuvat suurimmaksi osaksi tieteen ylläpitämälle rationaalisuudelle ja totuudelle. Tätä kautta on syntynyt professionaalinen traditio. Modernin yhteiskunnan tiedonkäsittelyssä ovat painottuneet normaalisuus, sosiaaliset faktat ja yhdenmukaisuus. Erojen ja ristiriitojen käsittelyä on ehkä kartettu tietoisesti. Erilaiset professionaaliset monopolit pystyvät yhä edelleen mahtiasemansa menettämistä huolimatta tehokkaasti manipuloimaan esimerkiksi koulutusta koskevia odotuksia.

Erikoistunutta tieteellistä tietoa työtehtäviinsä soveltavia ammattikuntia kutsutaan professioiksi. Ammatinharjoittajien järjestäytyminen ammattikunnan järjestön ympärille määrittää professiot ammattikunniksi. Esimerkkejä tästä ovat Suomen Lääkäriliitto ja Suomen Psykologiliitto. Professionaaliset järjestöt järjestävät mm. oman alansa koulutusta, valvovat jäsentensä ammattityötä ja yrittävät vaikuttaa päättäjiin ammattikuntansa aseman turvaamiseksi ja kehittämiseksi.

Moderneilla professioilla on niille ominaisia tunnuspiirteitä. Nykyään erityisalojen asiantuntijat eli ekspertit ovat professioiden edustajia. Professionalismi varjelee ja koettaa laajentaa ammatillisten ryhmien reviiriä sekä rakentaa rajamuureja kilpailevia ryhmiä vastaan. Ammatissa keskeisintä on erikoisala, ja ammatinharjoittaja samaistuu entistä vahvemmin siihen. Moderni professionaalinen tieto on teoreettista tietoa, joka koskee työn kohteeseen vaikuttavia keinoja. Tieteellisen tiedon perustalta ammattikunta yhtenäistyy. Ammattitoimintaan pääsyn edellytyksenä on erikoistunut koulutus ja tutkinto. Yhteiskuntaluokkien heiketessä professiot ja niiden jäsenet keskiluokkaistuvat. Professioammateille korkean statuksen yhteiskunnassa antavat sekä akateemisuus että tiede. (Konttinen 1997.)

Pystyäkseen soveltamaan tietoa toisistaan suurestikin poikkeaviin tapauksiin professionaalisen ammatinharjoittajan tulee hallita käytännöllisen tiedon lisäksi teoreettinen tieto. Professionaalinen asiantuntijuus edellyttää tieteellisen tiedon

soveltamista käytäntöön. Nykyään erityisalojen asiantuntijat eli ekspertit ovat professioiden edustajia. Professionalismi varjelee ja koettaa laajentaa ammatillisten ryhmien reviiriä sekä rakentaa rajamuureja kilpailevia ryhmiä vastaan. Konttinen (1997,55) esittelee nyky-yhteiskunnassa esiintyvät professionaalisen työn tunnusmerkit taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Professionaalisen työn tunnusmerkistö nyky-yhteiskunnassa (Konttinen 1997, 55)

Työn hahmottaminen	Tunnusmerkit
TYÖN KOHDE	Ainutkertainen, hankalasti selvitettäviä tekijöitä sisältävä monimutkainen tilanne tai ongelma. Ei voida käsitellä tehokkaasti rutiininomaisilla menetelmillä.
TYÖN PERUSTA	Abstrakti, systemaattinen ja teoreettinen tieto kyseiseltä alalta.
TYÖ TOIMINTANA	Tiedon soveltamisessa käytännön ongelmiin on kolme vaihetta: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ongelman määrittely erikoistuneen tiedon avulla</li> <li>2. Tietoon perustuva työskentely ongelman kanssa</li> <li>3. Ongelman käsittelystä seuraavat toimenpiteet</li> </ol>
TYÖN ORGANISOINTI	Laaja itsenäisyys työn järjestelyssä ja suunnittelussa on tehokkaan toiminnan edellytys. Yksityiskohtaiset ohjeet aiheuttavat helposti tehottomuutta. <p>Yhteistyö oman ja vieraan alan kollegoiden kanssa on tärkeää.</p>
TYÖN VAIKUTUKSIA	Jatkuva koulutus on tärkeää. Professionaalille ammatinharjoittajalle työ ja ammatti muodostuvat normaalisti tärkeäksi samaistumiskohteeksi ja leimaavat hänen habitustaan.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta käsitellään kolmesta näkökulmista. Ensimmäisessä näkökulmassa korostuu tiedollinen eli kognitiivinen alue. Keskeisenä ovat asiantuntijuuden eri komponentit, joita ovat omissa teoksissaan käsitelleet laajasti Scardamalia & Bereiter (2002, 2003), Eteläpelto (1997), Tynjälä (1999) sekä Frilander-Paavilainen (2005). Hiljaisen tiedon merkitys korostuu, kun havaitsee tai tulkitsee ei-sanallisia merkkejä ja ihmisten käyttäytymistä. Tällöin ihminen ei kykene suullisesti ilmaisemaan kaikkea tietämystään asiasta. Yksilön eri tilanteissa käyttämät ajatusmallit ovat hiljaista tietoa. Tällaiset ajatusmallit liittyvät käyttäytymiseen sekä siihen kuinka ymmärtää ympärillä olevan maailman. (Nikkanen & Kantola 2007, 80 - 81.) Toisessa näkökulmassa korostuu asiantuntijuuden kehittyminen. Noviiisivaiheesta asiantuntijavaiheeseen siirtymisen tärkein elementti on ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen. Kolmas näkökulma painottuu ammatilliseen kehittymiseen. Työn vaatimusten muuttuminen, työn haasteellisuus, palautteen saaminen ja oma urakehitys ovat ammatilliseen kehittymiseen sisältyviä asioita.

#### 4.2 Asiantuntijuuden määrittely

Viimeisen 20 vuoden aikana Tynjälän (1999, 4) mukaan tehdyn asiantuntijuustutkimuksen mukaan asiantuntija on moniulotteinen prototyyppi, jota voidaan kuvailla seuraavilla attribuuteilla:

- 1) kehittyneet ongelmanratkaisuprosessit
- 2) suuri tietomäärä
- 3) paljon tietoa organisaatiosta
- 4) kyky käyttää tietoa tehokkaasti
- 5) luovuuden kyky, joka ilmenee uuden tiedon tuottamisessa vanhan tiedon pohjalta
- 6) automatisoitu toiminta
- 7) käytännöllinen kyvykkyys.

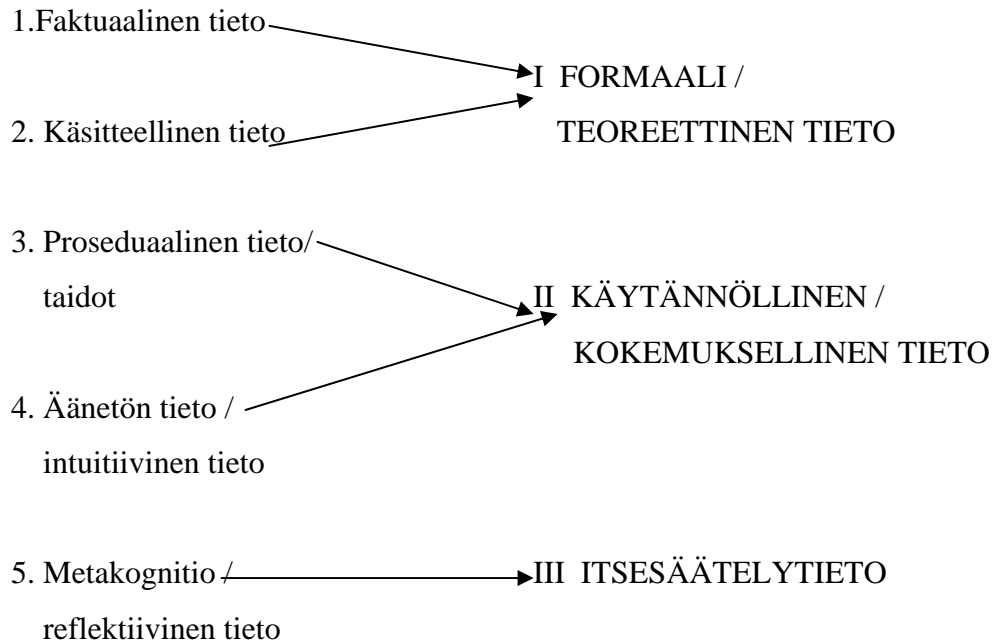
Prototyypin attribuutit voivat vaihdella eri aikoina ja eri alueilla. (Tynjälä 1999, 4)

Asiantuntijuus jaetaan tavallisesti kolmeen pääkomponenttiin: formaalinen tieto, praktinen tieto ja itseään säätelevä tieto (self-regulative knowledge). Formaalin tieto kuuluu kognitiivisen psykologian käyttämään deklaratiiiviseen tietoon. Se on perinteistä oppikirjatietoa, jota voidaan ilmaista käsitteellisesti ja käyttää eksplisiittisesti ratkaisujen perustana. Formaalia tietämystä saadaan haastattelemalla tai kyselemällä perusteluja toiminnalle. Peruskoulutuksella hankittu formaali tietämys on tarttumapintana kokemuksen kautta hankittavalle praktiselle tietämykselle. Tällaisella eksplisiittisellä ja faktuaalisella tiedolla on merkittävä rooli koulutuksessa ja oppimisessa, ja tästä syystä se muodostaa ammatillisen kompetenssin ytimen. (Tynjälä 1999, 4; Eteläpelto & Light 1999.)

Toinen olennainen asiantuntijuuden osa on praktinen tieto, jota usein kutsutaan proseduraaliseksi eli menettelytapatiedoksi. Se ilmenee taitoina tai tietämisenä siitä, kuinka jokin asia pitää tehdä. Formaalista tietoa voidaan kuvata universaalina ja eksplisiittisenä, vastaavasti praktinen tieto on henkilökohtaisempaa ja äänetöntä, siten myös vaistonvaraista ja vaikeasti ilmaistavissa olevaa. Toiminnallista praktinen tietämys on silloin, kun tietoa käytetään todellisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Tietämys on myös henkilökohtaista, koska se muodostuu subjektiivisesti merkityksellisistä kokemuksista. Kontekstuaalisuus ja situationaalisuus muodostuu siitä, että tietämys syntyy ja ilmenee parhaiten konkreettisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Praktinen tietämys voi olla hiljaista ja äänetöntä, koska usein päätöksenteko automatisoituu ja toimintavaiheet tiivistyvät. Tällaista tietoa käytetään tehtäessä arviointeja ja ennusteita käytännön tilanteista. Impressionistista praktinen tietämys on, koska se on ns. tuntumatiedon kaltaista. Monimutkaisissa arviointitilanteissa käytetään kyseistä tietoa, koska asiakasta koskevaa tietoa yhdistetään oletuksiin asiakkaan mahdollisista odotuksista ja tarpeista. (Eteläpelto 1997.)

Kolmas komponentti, itseään säätelevä tieto, muodostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä taidoista, joita yksilöt käyttävät valvoakseen ja arvioidakseen omaa toimintaansa. Se eroaa edellisistä siinä, että se liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja ohjaukseen. Metakognitiivinen tietämys tarkoittaa sitä, kuinka henkilö hallitsee ja organisoii itseään niin että hän saa tehtävän suoritetuksi. (Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto 1997; Eteläpelto & Light 1999; Tynjälä 1999, 4.)

Tynjälää mukaillen Frilander-Paavilainen on muodostanut asiantuntija käsitteen kolmen komponentin avulla.



KUVIO 1. Asiantuntijuuden komponentit (Frilander-Paavilainen 2005,6)

Kuvion 1 mukaan faktuaalinen tieto eli alan perustieto muodostaa perustan ammatilliselle asiantuntijuudelle. Teoreettinen tai käsitteellinen tieto on faktatietoa, johon kuuluvat mallit ja teorit. Edellä mainitut ovat ns. oppikirjatietoa, jota käytetään sekä opettamisessa että opiskelussa. Asiantuntijuus vaatii valmiin tiedon lisäksi uuden tiedon luomista. Jo pienet lapset tuottavat uutta tietoa oman kekseliäisyytensä kautta, ja aikuisikäisenä uutta tietoa tuotetaan kurinalaisen luovuuden avulla. Proseduaalinen eli käytännön kokemuksen kautta hankittava tieto on kolmas asiantuntijuuden elementti. Tällöin on kyseessä praktisen tiedon muodostaminen ja sen hallinta. Praktisen tiedon muodostumisen edellytyksenä on työyhteisöjäsenten vuorovaikutus työelämäkon-tekstissa. Asiantuntijuus edellyttää dialogikykyä sekä hyvää vuorovaikutusta työyhteisössä. Monissa tapauksissa proseduaalinen tieto on luonteeltaan hiljaista tai intuition kaltaista tietoa. Hiljainen tieto muodostuu kokemuksen kautta. Tällöin asiantuntija ratkaistessaan ongelmia hyödyntää aiemmin oppimaansa sekä tarttuu omaa tietämystään laajentaviin ongelmiin. Opiskelijoiden hiljaisen tiedon varanto on melko pieni, koska heiltä puuttuu usein käytännön

työkokemusta. (Frilander-Paavilainen 2005, 6; Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä & Nuutinen 1997.)

Asiantuntijuuteen liitettävällä itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan oman toiminnan ohjaamista ja säätelyä. Lisäksi sillä tarkoitetaan oman toiminnan tarkkailemista ja sen arvioimista. Ongelmanratkaisuprosessin ohjauksella asiantuntija voi syventää ymmärtämystään ja tuottaa uutta tietoa (Scardamalia & Bereiter 2002). Tiedonkäsittelytaidon kehittyminen edellyttää sitä, että opiskelija ottaa asteittain kannettavakseen vastuun toiminnan suunnittelusta, ohjauksesta ja arvioinnista. Bereiter ja Scardamalia (1989, 361 - 363) antavat kritiikkiä koululaitoksille siitä, että tavoitteet muutetaan tehtäviksi ja toiminnoiksi. Opiskelijat eivät tiedä tällöin tiedon konstruointia koskevia tavoitteita. Bereiter ja Scardamalia näkevät ongelmana asiantuntijuuden kehittymiselle koulutuksen keskittymisen formaalin tiedon käsittelyyn informaalisen tiedon jäädessä vähäiseksi. Tämä koskee sekä opiskelijoiden mukanaan tuomaa tietoa että asiantuntijuuden kehittymisessä tarvittavaa tietoa.

Scardamalian ja Bereiterin mukaan (2003, 1370 – 1373) asiantuntijuus on prosessi, jossa uutta tietoa luodaan asteittain etenevän ongelmanratkaisuprosessin avulla. Tällöin asiantuntija arvioi ja tulkitsee tutkivan työtöiden avulla omia kokemuksiaan. Pelkät kognitiiviset tiedot ja taidot eivät ole riittäviä, vaan opiskelijan täytyy ymmärtää myös kehitysprosessit. Jatkuva kehittyminen edellyttää laajempaa tietämystä ja osaamista ongelmien ratkaisemisessa. Opiskelija näkee ongelmanratkaisutilanteiden antavan mahdollisuuksia omalle kehittymiselleen, ja samanaikaisesti hän hyväksyy omat rajoitteensa. Uusissa tilanteissa on mahdollista hyödyntää uutta syntynyttä tietämystä. Tämä puolestaan auttaa uuden syntyvän ongelman ratkaisussa. Asiantuntija käsittelee ongelmia progressiivisesti, eli hän reflektoi käytettyjä menetelmiä, etsii erilaisia vaihtoehtoja ja arvioi vaihtoehtojen sopivuutta. (Bereiter & Scardamalia 1993, 97 - 98.) Työtä aloitteleva henkilö tarvitsee toimintaohjeet, ja hän noudattaa niitä pikku tarkasti. Asiantuntija puolestaan ei ajattele koko ajan tekemäänsä toimintaa, vaan hän toimii intuitiivisesti.

Työyhteisön yksittäisten jäsenten oppiminen ei enää riitä, vaan työntekijöiden täytyy oppia oppimaan toisiltaan. Yhteisöllisessä oppimisessa asiantuntijatieto jaetaan kaikkien kesken eli tieto muuttuu yhteiseksi (Nikkanen & Kantola 2007, 79; Nikkanen

2001, 63). Johonkin tiettyyn tilanteeseen liittyvä sisäinen tunne on hiljaisen tiedon löytymisen edellytys. Hiljaista tietoa saadaan tulkitsemalla ei-sanallisia merkkejä, ihmisten käyttäytymistä sekä yhteisön sosiaalisia käytäntöjä. Tällaisessa tilanteessa ihminen ei kykene suullisesti ilmaisemaan kaikkea tietämystään. (Nurminen 2000, 12 - 17, 107.)

Yksilön tietyissä tilanteissa käyttämät ajatusmallit muodostuvat hiljaisesta tiedosta. Nämä ajatusmallit ovat mielikuvia, syvällisiä olettamuksia sekä yleistyksiä, ja ne liittyvät siihen, kuinka ymmärtää maailmaa ja kuinka käyttäytyy siinä (Nikkanen 1986, 35.) Hiljaisen tiedon hyödyntäminen käytännön työssä edellyttää tiedon ymmärtämistä, sen esille saamista ja kriittistä arviointia. Kriittinen arviointi liittyy hiljaisen tiedon luotettavuuden arviointiin. Marsickin ja Watkinsin (1992) mukaan opiskelijat ja työpaikan ihmiset voivat käsitellessään hiljaista tietoa ymmärtää taustaoletuksia, jotka voivat vaikuttaa sekä ongelmien määrittämiseen että niiden ratkaisemiseen. Käytännön työnteossa onnistumiset, epäonnistumiset, korjaukset, muuttuvien käsitysten kokonaistulokset ja virhepäätelmät ovat äänetöntä osaamista tyypillisimmillään.

Hiljasta tietoa ja intuitiota käytettäessä saattaa syntyä myös ongelmatilanteita. Marsick ja Watkins (1992) näkevät hiljaisen tiedon rajoittavan ongelmanratkaisua, koska läsnä oleva tieto ei voi perustua ainoastaan henkilökohtaisiin hiljaisen tiedon arvoihin. Siihen liittyy aina kulttuurisia, poliittisia ja sosiaalisia reunaehtoja. Kiireen ja tehtävien kompleksisuuden vuoksi ongelmanratkaisutilanteissa päätöksiä joudutaan tekemään usein intuition varassa. Tällöin kokemuksen arviointi ja reflektointi saattavat unohtua. (Tynjälä ja Collin 2000, 295.)

Taulukossa 4 esitetään eri tutkijoiden määritteitä asiantuntijuuden ominaisuuksista.

## TAULUKKO 4. Asiantuntijuuden rooleja

Tutkija(t)	Roolit
Eteläpelto, A. & Light, P. (1999)	- tehtäväkeskeinen ekspertti
Pirttilä, P. (1997)	- tutkija - innovaattori - diagnostikko - valistaja - simulaattori - hoivaaja
Launis, K. (1994)	- yhteisöllinen asiantuntija - työryhmäosaaja - moniammatillisuuden korostaja
Eteläpelto, A. (1992)	- reflektiivinen asiantuntija - aktiivinen muutoksen hallitsija
Argyris, C. & Schön, D. (1989)	- menestyvä suunnittelija

Pirttilä (1997, 74) korostaa teoreettisen ajattelun keskeistä merkitystä asiantuntijatyössä. Hänen mukaansa asiantuntijat soveltavat teoriaa kuudessa erilaisessa roolissa. Tyypillinen asiantuntijarooli on tutkijan rooli. Tällöin asiantuntija tarkastelee asioita teorian valossa. Innovoivassa roolissa asiantuntija kehittää uuden tuotteen tai palvelun. Tässä prosessissa on erotettavissa kolme vaihetta: idea, tekninen soveltaminen ja yhteiskunnallinen markkinointi. Diagnostikko - asiantuntija esittää valmiin luokitusjärjestelmän avulla korjausehdotuksia käsiteltäviin ongelmiin. Valistajan roolissa asiantuntija nojaa erityistietämykseensä, mutta hän auttaa kuulijoita käsittämään esillä olevaa asiaa. Simulaattori - roolissa luodaan keinotekoinen todellisuus. Tavoitteena on matkia ja mallintaa todellisuutta symbolisesti. Simulaattorit ovat simulaatioita luovia asiantuntijoita. Hoivaaja on ihmisasiantuntija. Perinteisesti hoivatyö on ollut naisten kotityötä tai kirkon armeliaisuustyötä. Hoivatyö on ihmisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutustyötä. Tutkija, innovoija, diagnostikko ja simuloija toimivat kaikilla asiantuntijuuden kohdealueilla. Valistaja ja hoivaaja ovat ihmisten todellisuuden asiantuntijoita.



Tyypillinen asiantuntijan roolityyppi on tutkija. Hän tarkastelee teorian valossa asioita, ja hänen käyttämänsä kieli on vaikeaselkoista maallikolle. Yliopistossa ja tutkimuslaitoksissa suoritettavan tutkimustyön lisäksi tutkijan työ voidaan ymmärtää systemaattisena työmenetelmänä, jossa on teoriaperusta, rajattu ongelmanasettelu ja työn tulokset esitellään raporteina ja artikkeleina. (Pirttilä, Nuotio & Turjanmäki 1996, 32.)

Hyvässä asiantuntijatyössä keskeistä on Pirttilän ym. (1996, 31) näkemyksen mukaan teoreettinen ajattelu. Teoria ei ole aina tieteellistä teoriaa, vaan se voi olla joko simultaanisten mallien rakentamista tai teoriaa kokonaisvaltaisesta ihmisten hoivaamisesta. Asiantuntijat soveltavat teoriaa tutkijan, innovaattorin, diagnostikon, valistajan, simulaattorin ja hoivaajan toimintaroleissa. Arkityössä asiantuntijoiden teorian soveltaminen on sidoksissa moniin muihin asioihin, kuten ihmisten kohtaamiseen ja työmarkkinoihin. Teorian soveltaminen asiantuntijatyössä tarkoittaa sitä, että jokainen asiantuntija soveltaa ja kehittää teoriaa oman työkokemuksensa pohjalta.

Launis (1994, 36) esittelee yhteisöllisen asiantuntijuuden, joka rakentuu ainoastaan yhteisöllisesti. Tässä näkemyksessä työryhmäosaaminen sekä moniammatillisuus ovat kaikkien työryhmään kuuluvien yhteisessä käytössä. Moniammatillisessa tiimityöskentelyssä tämä toteutuu parhaiten. Tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen ja internetin yleistymisen myötä on mahdollistunut asiantuntijuuden jakamisen harjoittelu. Tämä on lisännyt yhteisöllistä vuorovaikutusta sekä parantanut opiskelijoiden välistä tiedon jakamista. Opiskelijayhteisöjen välinen kommunikaatio antaa uusia mahdollisuuksia rajoja ylittävään ja monikontekstiseen asiantuntijuuteen.

Asiantuntijuus on universaalia ja homogeenista. Yleisesti ottaen Engeström (1992, 5 – 6) näkee asiantuntijuuden perimmäisen olemuksen olevan kulttuurisesti ja historiallisesti muuttumattomissa kognitiivisissa mekanismeissa. Tavoitteena on tunnistaa asiantuntija määrättyllä alueella. Ei ole tarvetta eritellä erityyppisten asiantuntijuuksien vaihtelua. Asiantuntijuus muodostuu erillisten tehtävien ja taitojen vankasta yksilöllisestä osaamisesta. Asiantuntijuus hankitaan asiantuntijuuden sisäistämisen kautta. Tähän lisätään massiivinen määrä käytännön tehtävien

harjoituksia. Siihen ei sisälly taitojen ja tiedon kyselyä tai uudelleen käsitteellistämistä eikä kulttuurisesti uusien käytännön mallien tuottamista.

Tulevaisuuden työelämän vaatimien muutosten ennakointi on erittäin vaikeaa. Asiantuntijatiedon spesifejä sisältöjä on hankala määrittää. Varmaa on kuitenkin, että aktiivinen muutoksen hallinta kuuluu tulevaisuuden työntekijöiden vaatimukseen. Työntekijöiltä edellytetään tulevaisuudessa omakohtaiseen aktiivisuuteen perustuvaa tilanteiden ja työskentelyn tavoitteiden uudelleenarviointia. Reflektiivisenä asiantuntijana pidetään työntekijää, joka kykenee aktiiviseen muutoksen hallintaan ja joustavuuteen. Taitava ammattilainen on tietoinen omasta toiminnastaan, ja hän asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi. Teknis-rationaalisen asiantuntijan vastakohtana reflektiivinen asiantuntija muotoilee ja rajaa ongelmatilanteen yhä uudelleen ollen valmis joustavaan ja monitasoiseen dialogiin sen kanssa. (Eteläpelto 1992.)

#### 4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelevat sekä Tynjälä (2004) että Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 448 – 464) tiedon hankinnan, osallistumisen ja tiedonluomisen prosessina. Heidän mielestään työelämän asiantuntijuus ei ole vain henkilön mielensisäistä prosessia, vaan tärkeänä pidetään henkilön kykyä suhteuttaa oma osaamisensa yhteisön muiden jäsenten osaamiseen ja rajat ylittäen muiden yhteisöjen osaamiseen. Opinnäytetyössä opiskelija kehittää osaamistaan ja taitojaan dialogisessa prosessissa vastaamalla opinnäytetyöllään yhteisön asettamiin haasteisiin. Yhteisö voi kehittää toimintaansa ja luoda uusia toimintaa tukevia käytänteitä. Innovatiivinen tietoyhteisö tukee opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä käyttämällä tiedon tuottamisessa hyväkseen yksilön ja yhteisön aikaisempia saavutuksia.

Asiantuntijat soveltavat koulutuksen aikana hankkimaansa teoreettista tietämystä tavallisten ihmisten jokapäiväisiin ongelmiin. Asiantuntijoiden muodostamassa innovaatioketjussa tieteellinen tieto tuottaa erilaisia välineitä käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Ketjussa on kolme erillistä vaihetta: tutkimustyö, kehitystyö ja

soveltaminen. Asiantuntijuuden tulkitsijoiden toinen joukko ei pidä teoriaa ja teoreettista koulutusta keskeisenä asiantuntijoiden koulutuksessa tai toiminnassa. Asiantuntijuus perustuu tällöin tunteelle, tuntumalle ja intuitiolle. Asiantuntijuutta ei voi määrittellä sanallisesti eikä sitä voi opiskella teoreettisesti. Kokemuksen pohjalta ja luovan mielikuvituksen avulla ratkaistaan kaikki työssä esiin tulevat ongelmat. (Pirttilä ym. 1996.)

Noviisin siirtymistä asiantuntijaksi viiden eri tason kautta kuvaavat Dreyfus & Dreyfus (1986, 17 – 35) ja Tynjälä (1999, 5 – 6) seuraavasti:

1. Noviisi ratkaisee ongelmat sääntöjen ja toimintaohjeiden varassa.
2. Edistynyt aloittelija käyttää sisällöllisiä elementtejä ja kokemus yhdistyy kuvauksiin ja verbaalisiin ohjeisiin joustavalla tavalla.
3. Pätevällä ongelmaratkaisijalla on riittävästi tietoa nähdäkseen tärkeimmät asiat tilanteessa ja tehdäkseen päätökset joustavasti tilannetekijöiden pohjalta.
4. Taitava suorittaja käyttää visuaalisia kokemuksia sekä intuitiota.
5. Asiantuntija eli ekspertti toimii aikaisemman kokemuksen perusteella.

McCormickin ja Paechterin (1999, 90 - 91) tekemät tutkimukset osoittavat selvästi, että asiantuntijoiden tiedon rakenteella on merkittävä rooli heidän suorituksessaan. Asiantuntijoilla on paljon yleisesti saatavaa informaatiota. He ovat integroineet ja organisoineet nämä tiedot erittäin hyvin. Tiedon organisointi ilmenee esimerkiksi siinä, kuinka nopeasti asiantuntija tunnistaa ja kategorisoi asiat uudelleen. Asiantuntijuuden ymmärtäminen sallii joukon yleistyksiä sen luonteesta. Asiantuntijan pätevyys on hyvin erikoinen. Hänen suorituksensa tarkkuuden tuottaminen johtuu hänen päättelykyvystään. Ekspertti käsittää suuria ja merkittäviä kaavoja. Nämä kaavat ohjaavat ekspertin ajattelua jokapäiväisessä työskentelyssä. Kaavojen tunnistaminen tapahtuu niin nopeasti, että se vaikuttaa vaistonvaraiselta. Ongelmanratkaisu sisältää valikoivaa muistin käyttöä sekä yleisten ongelmanratkaisutaktiikoiden käyttämistä. Kun noviisit esittelevät paljon yleistiedon etsimistä ja prosessointia, asiantuntijat tunnistavat nopeasti kaavoja tai malleja, jotka helpottavat ongelmien lähestymistä. Vaikka oletettaisiin, että asiantuntijalla ja

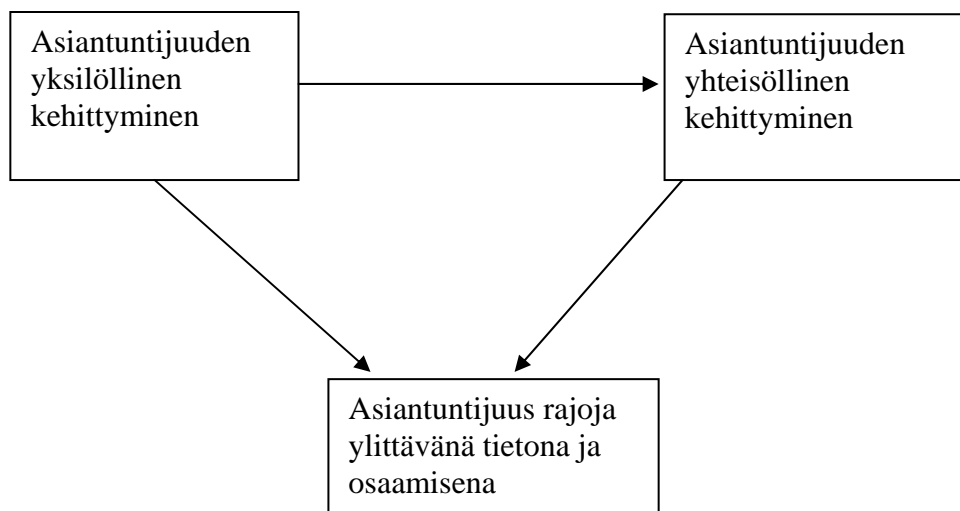
noviisilla olisi samanlainen kognitiivinen kapasiteetti, asiantuntijoiden suorituskyyky pohjaa heidän tietoihinsa, jotka on rakennettu mallien tunnistamisen ja päätelmien pohjalta.

Asiantuntijan tieto on menettelytapa- ja päämääräsuuntaista. Strukturoitu tieto on sidottu menettelytapoihin sekä käytön sääntöihin ja olosuhteisiin. Tämä toiminnallinen tieto on sidottu läheisesti ongelman tavoitteen päämäärään. Asiantuntijoilla ja noviiseilla voi olla samanlainen kompetenssi palauttaa mieleen erilaisia pieniä alaan sidottuja tietoja, mutta vain asiantuntijat kuvailevat informaation aiheita syy-seuraus -järjestyksessä, joka linkittää ongelmanratkaisussa tarvittavat tavoitteet ja alatavoitteet. Asiantuntijan tieto mahdollistaa itsestään säätelevien prosessien käytön. Ekspertit valvovat omia ongelmanratkaisutoimiaan, heillä on kyky astua askel taaksepäin sopivaan kohtaan sekä havainnoida päätösprosessejaan sekä suorituksiaan. Heidän itsetietoisuutensa tulee näkyviin huomion jakamisessa ja työhön liittyvän informaation palautteen tarkkuudessa. Taitavuus voi olla rutiininomaista tai joustavaa. Kompetenssiin vaikuttavat sekä tehtävien vaatimukset että työolot, vaikka asiantuntijan saavuttama taitavuus voi olla kontekstisidonnaista. Useimmissa olosuhteissa heidän suorituksensa tulevat rutiininomaisiksi yhtä hyvin kuin tehokkaiksi ja virheettömiksi. Toisissa olosuhteissa asiantuntijat kehittävät kapasiteettiaan opportunistiseen suunnitteluun. McCormick & Paechter (1999, 92) mainitsevat koulutuksen ja työn olosuhteiden vaatimusten voivan edistää tehokkaiden rutiinien ja joustavan asiantuntijuuden kombinaatiota.

Eteläpelto ja Light (1999) ovat analysoineet suunnittelija-asiantuntijoiden tiedonrakenteen ja ongelmanratkaisustrategioiden laadullisia vaihteluita. Analysoinnissa on käytetty asiantuntija – noviisi vertailuja seitsemän kuukauden aikana. Tänä aikana opiskelijat siirtyivät opintojen päättymisen jälkeen työelämään. Ekspertti – noviisi vertailu osoitti, että eksperttien suunnittelutehtävät ja informaatiojärjestelmän kehittyminen on paljon monimutkaisempia ja abstraktimmalla tasolla kuin noviiseilla. Aikajanana tutkimus osoitti, että ensimmäisen käytäntöön perustuvan kurssin aikana noviisit saavuttivat melkoisen määrän strategista kompetenssiä. Tässä he käyttävät apunaan kotoisia työkaluja ja metodeja. Käytännön kurssin aikana noviisit alkavat siirtyä ammattikeskeisistä strategioista kohti yksilöllisempiä ja interaktiivisia strategioita. Tällaisten strategioiden hyväksyminen

edistää ammattimaista tapaa huomioida konteksti, jossa asiakas vaikuttaa. Asiakkaiden tilannetta asiantuntijat ymmärtävät noviiseja paremmin.

Bereiter & Scardamalia (1993, 26 - 28) tarkastelevat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä kolmesta eri näkökulmasta. Kognitiivinen eli tiedollinen alue korostuu yksilöllisen oppimisen näkökulmassa. Keskeistä oppimisessa on käytännön, teorian, metakognition ja reflektoinnin integrointi. Asiantuntijuuden yhteisöllisyyden kehittämisessä kiinnitetään huomiota opinnäytetyön kontekstuaalisuuden merkitykseen ja opiskelijan sosiaaliseen kenttään. Asiantuntijuus rajoja ylittävänä tietona ja osaamisena on kolmannen näkökulman tarkastelun kohteena. Keskeisenä pidetään oppilaitoksen ja työelämän rajojen ylittämisen ja tiedon muodostumisen ja siirtymisen problematiikkaa. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmat esitetään kuviossa 2.



KUVIO 2. Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmat (Frilander-Paavilainen 2005, 5)

Asiantuntijoiden menestyminen yksilöinä tai organisaatioina riippuu siitä, kuinka hyvin he ovat onnistuneet soveltamaan teoreettista tietämystään. Työmarkkinoilla heidän täytyy operoida oikein sekä organisoida ja ohjata toimintansa järkevästi. Asiantuntijan toiminnan pitää olla taloudellisesti kannattavaa, ja hänen täytyy hallita sosiaaliset vuorovaikutustaidot hyvin. Oikea eettinen toiminta on asiantuntijuuden edellytys. Jokaisen asiantuntijan pitäisi olla asiantuntija oman asiantuntijuutensa

suhteen. Mikäli joku näistä osa-alueista ei toteudu, asiantuntijan työ tulee kuoleutumaan pitkän ajan kuluessa (Pirttilä ym. 1996, 29.)

Oppimisen ja työkokemuksen avulla saavutetun asiantuntijuuden tutkimuksissa Eteläpellon (1992) asiantuntijuus ymmärretään tehtäväkeskeiseksi määrittävänä eksperttitytenä ja osaamisena. Verrattaessa asiantuntijan ja noviisin toimintatapoja asiantuntijoilla tarkoitetaan oman alansa osaavia, taitavia henkilöitä, joilla on pitkä työkokemus. Vähemmän työkokemusta omaava noviisi on vähemmän taitava henkilö tai vasta oppimisensa alkutaipaleella oleva henkilö.

Asiantuntijan ja noviisin ongelmanratkaisutapoja kuvaa Eteläpelto (1992) seuraavasti. Noviisit eivät ymmärrä ja havaitse ongelmaa laajana mielekkäänä kokonaisuutena. He kohdistavat havaintojen teon ilmiön kapea-alaisiin osiin. Asiantuntijat eli ekspertit muistavat ja hahmottavat ilmiön laajoina kokonaisuuksina. Noviisi ei kykene hahmottamaan kaikkea ongelman ratkaisuun liittyvää, koska hän näkee ongelman kontekstistaan irrallisena. Kokemuksen myötä ongelman laaja ja monitasoinen kontekstointi lisääntyy, ja tällöin asiantuntijat havaitsevat ongelman noviiseja monitahoisemmin. Tästä johtuen noviisi saattaa pitää ongelmaa helpommin ratkaistavana kuin asiantuntija.

Ongelmanratkaisua helpottaa ja nopeuttaa se, että asiantuntija pystyy keskittämään huomionsa ongelman kannalta olennaisiin ominaispiirteisiin ja jättää epäolennaiset seikat huomiotta. Ihmissuhdetyössä asiantuntija havaitsee nopeasti asiakkaan kannalta tärkeät asiat. Hoitotyössä asiantuntemuksen on väitetty perustuvan pitkälle kehittyneeseen intuition omaiseen havaintokykyyn. Palvelualoilla toisten henkilöiden tarpeiden ymmärtäminen on toiminnan lähtökohta. Tällöin keskeistä asiantuntijasuorituksen kannalta ovat valikoiva havainnointi ja asiantuntijuus, jotka ilmenevät pääasiallisesti ns. arviointikykyinä. (Eteläpelto 1992.)

Eteläpelto (1992) mainitsee asiantuntijoiden käyttävän paljon aikaa ongelman analysointiin ja määrittelyyn ennen sen ratkaisua. He rakentavat monitasoisen ja yksityiskohtaisen mallin, joka pitää sisällään sekä ongelmanratkaisun rajoitukset ja reunaehdot. Mitä avoimempi ongelma on, sitä enemmän tehtävän määrittelyvaihe korostuu. Asiantuntijatyölle tyypillisissä suunnittelu- ja kehittämistehtävissä

ongelman rajaamista, määrittelyä ja tavoitteiden asettelua pidetään työn onnistumisen kannalta kriittisimpänä vaiheena.

Henkilön aikaisempi asiaan liittyvä tietämys ja tietorakenne eli skeema selittävät pitkälti valikoivaa havainnoimista ja tehtävän laaja-alaista hahmottamista. Asiantuntijoilla Eteläpelto (1992) näkee olevan noviiseja enemmän ongelmanratkaisun kannalta tarkoituksenmukaisia ja yksityiskohtaisia skeemoja pitkäaikaisessa muistissa. Asiantuntijan tieto- ja käsiterakenteet ovat järjestäytyneet hierarkkisiksi, integroiduiksi ja laajoiksi kokonaisuuksiksi, joita on helppo käyttää. Tästä syystä asiantuntijan tietämys ongelmanratkaisussa on tarkoituksenmukaista ja se on helposti sovellettavissa olevassa muodossa.

Asiantuntijat ns. "syväprosessoivat" heille esitetyn tehtävän. Ongelmanratkaisutilanteissa asiantuntija käyttää omakohtaista asiaan liittyvää tietoa hyväkseen. Se on järjestäytynyt pitkäaikaismuistiin vahvoina skeemoina. Uusi tieto suhteutetaan aikaisempiin kokemuksiin, näkemyksiin ja tietoihin. Paradigmatapaukseksi kutsutaan aikaisemmista syntyneitä toimintaa ohjaavia yksittäisiä kokemuksia. Näillä Eteläpelto (1992) tarkoittaa vaikuttavista todellisista tilanteista syntyneitä kokemuksia, jotka suuntaavat henkilön ajattelua hyvin kokonaisvaltaiseksi siitä eteenpäin.

Työelämään siirryttyään noviisit ratkaisevat Eteläpellon (1992) mukaan ongelmia noudattamalla irrallisia sääntöjä ja toimintaohjeita. Pikku hiljaa henkilöiden omakohtaiset konkreettiset kokemukset ohjaavat enenevässä määrin heidän toimintaansa, ja asiantuntijuuden kehittyessä he alkavat käyttää sisällöllisiä elementtejä. Joustavuus lisääntyy siinä vaiheessa, kun noviisista asiantuntijaksi kehittyvä pystyy irrottautumaan toimintaa ohjaavista säännöistä ja huomioimaan konkreettiset edellytykset paremmin. Ns. äänetön tieto, jota on vaikea kuvata ja käsitteellistää, ohjaa asiantuntijan toimintaa. Asiantuntijajärjestelmiä rakennettaessa erotetaan deklariatiivinen eli kuvaileva ja proseduraalinen tieto toisistaan. Kuvailevalla "mitä" – tiedolla tarkoitetaan faktoja ja väittämiä kun taas "miten" – tieto tarkoittaa toimintaa ohjaavia sääntöjä ja algoritmeja, esimerkiksi tietokoneohjelmia.

Kolmesta erilaisesta näkökulmasta asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelevat Karila ja Ropo (1997, 152 – 153). Poikkileikkaustutkimusta ovat kehittäneet Dreyfus & Dreyfus (1986) (ks. s 37) sekä Berliner (1988). Saaduista tuloksista on mahdollista luokitella tyypillisiä kehitysvaiheita. Yksilöllisiä kehityseroja ja niihin liittyviä prosesseja ei tämä luokitus mahdollista. Reflektiivisyyden avulla kuvattu asiantuntijuuden kehittyminen on lisännyt suosiotaan varsinkin opettajatutkimuksen avulla. Oppimisen keskeinen mekanismi on reflektio sekä kriittinen analyysi omasta työstä, työyhteisöstä, ajattelusta ja ongelmanratkaisusta.

Karila (1994 ja 1997) on tutkinut lastentarhanopettajien asiantuntijuuden luonnetta ja kehittymistä. Lastentarhanopettajia ja opiskelijoita on havainnoitu luonnollisessa toimintaympäristössä ja heitä on haastateltu. Tutkimuksen mukaan asiantuntijuuden kehittymistä ei voida tarkastella ainoastaan yksilön tietämyksen näkökulmasta. Keskeisiksi tekijöiksi nousevat lisäksi toimintaympäristö ominaisuuksineen sekä henkilön minään ja elämänhistoriaan liittyvät seikat. Vuonna 1997 Karilan tekemän tutkimuksen mukaan asiantuntijuus rakentuu tietämyksen, minän, elämänhistorian ja toimintaympäristön välillä vallitsevien jännitteiden kautta.

Asiantuntijoita tuottavia kouluja kritisoidaan siitä, etteivät he auta opiskelijoita saavuttamaan taitoja, jotka ovat kompetensseja käytännön työelämässä. Toinen kritiikin kohde on se, etteivät koulut tuota päteviä käytännöntyön hallitsijoita. Väitettä perustellaan sillä, että ammatilliset roolit ovat parhaillaan radikaalisti muuttumassa. Eiliset ja tämän päivän ammatilliset taidot eivät riitä tulevaisuudessa. Amatit tarvitsevat innovaattoreita, jotka parantavat käytäntöjä ja selkeyttävät ammatillisia rooleja yhteiskunnassa. Sellaisten innovaattoreiden pitäisi opiskella mm. sitä, ketkä ovat asiakkaita, keiden kanssa ollaan yhteydessä, millainen on asiakkaan kanssa tehtävä sopimus ja millaisia rajoituksia ammatissa on. Asiantuntijat ovat menestyviä suunnittelijoita, jotka näyttävät taitonsa hallitsemalla ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita tavoilla, jotka kehittävät itsetuntemusta, oppimis- ja empatiakapasiteettia ja kykyä toimia konfliktitilanteissa. (Argyris & Schön 1989, 142 - 143.)

Nykyisin perinteisesti järjestetyn koulutuksen kautta asiantuntijaksi ei voi oppia, vaan siihen tarvitaan todellisessa toimintaympäristössä hankittua kokemusta.



Asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä pidetään opiskelijan omaa käytännöllistä toimintaa. Ammattikorkeakoulussa korostetaan omista virheitä oppimista, kykyä oppia kokemuksesta ja jatkuvaa itsensä testaamista. Persoonalliset hyveet kuten rehellisyys itseä kohtaan, kärsivällisyys, määrätietoisuus, periksi antamattomuus ja rohkeus edistävät asiantuntijaksi oppimista. (Eteläpelto 1997.)

Scardamalia ja Bereiter (1994, 265 - 283) sovelsivat intentionaalista oppimista jakamalla opiskelijat vuorovaikutteisiin ryhmiin. Tiedon jakaminen on tunnusomaista yhteisön tiedon rakentamiselle. Ryhmään kuuluvia jäseniä tuetaan tiedon konstruoinnissa ja yhteisen tietovaraston kehittämisessä. Opiskelijaryhmän toiminnan lähtökohtana ovat opiskelijoiden itsensä asettamat kysymykset. Ryhmän jäsenet etsivät vastauksia kysymyksiin, kehittävät väittämiä ja omia teorioitaan, etsivät todistusaineistoa teorioihin sekä kommentoivat toistensa tuotoksia. Opiskelijoiden toiminnan tavoitteena on tunnistaa ongelmat ja löytää niihin ratkaisut. Opiskelijat tuottavat tämän prosessin kautta uutta tietoa. Asiantuntijuuden kehitysprosessi ei pääty koskaan, vaan se on jatkuvaa progressiivista työskentelyä. Yhden oppijan mielessä tapahtuva oppimisprosessi ei ole varsinaisena kiinnostuksen kohteena, vaan huomio kiinnitetään yhteisölliseen reflektivaan tiedon rakennusprosessiin ja asiantuntijuuden jakamiseen tässä prosessissa. Yksilön oppimisen merkitystä ei vähätellä, vaan sen lisäksi ollaan kiinnostuneita yhteisön aikaansaannoksista. Bereiter (1997, 281 - 300) kutsuu kyseistä prosessia käsitteelliseksi luomiseksi. Se tähtää yhteisön osaamisen ja tiedon kehittämiseen. Oppiminen on Bereiterin mukaan vain yksilön oman tietoisuuden muuttamista.

Korkeakoulun koulutusmallissa tietojen omaksumisen yhteydessä välitetään perustietoa ja oletuksia toimintatapojen oppimisesta. Tutoroiva opetus ja opiskelu lähtevät opiskelijan tietämyksen pohjalta. Opiskelu ja opetus on ongelmaorientoitunutta. Opiskeltavien aineiden perustiedot on pyritty muodostamaan hierarkkisesti muodostuneiksi kokonaisuuksiksi. Aluksi opetellaan faktatiedot ja käsitteet, sitten käsitteelliset mallit sekä teoreettiset näkökulmat. Viimeisenä opiskellaan asiantuntijatyössä tarvittavat taidot. Tehokas tapa kehittää oppimisstrategioita ja metakognitiivisia taitoja on suorittaa opiskelujen alkuun sijoitettu opiskelumenetelmäkurssi. (Tynjälä & Nuutinen 1997.)

Taulukkoon 5 on koottu yhteen tutkijoiden tutkimustulosten kautta saatuja määritelmiä asiantuntijuudesta.

TAULUKKO 5. Asiantuntijuuden määritelmiä

Tutkija(t)	Määritelmät
Tynjälä, P. (2004) Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002)	oma osaaminen suhteutetaan muiden osaamiseen
McCormick, R. & Paechter, C. (1999)	tieto organisoitu ja integroitu
Pirttilä, P. (1996)	teoreettinen tietämyksen osoittaminen
Karila, K. (1994, 1997)	asiantuntijuutta tarkastellaan yksilön tietämyksen kautta
Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993)	yksilöllinen kehittyminen, yhteisöllinen kehittyminen, rajoja ylittävä tieto ja osaaminen
Engeström, Y. (1992)	universaali, homogeeninen, tunnistaa asiantuntijuuden määrätyllä alueella
Eteläpelto, A. (1992)	huomio ongelman kannalta olennaisiin ominaispiirteisiin
Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986)	toimii aikaisemman kokemuksen perusteella

#### 4.4 Ammatillinen kehittyminen

Nopeasti muuttuva työelämä vaatii työntekijöiltä jatkuvaa ammatillista kehittymistä sekä organisaatioilta uudenlaista organisaatiokulttuuria. Ammatillinen kehitys ja asiantuntijuus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Asiantuntijuus edellyttää aina kokemuksen hankkimista todellisesta toimintaympäristöstä (Eteläpelto 1997). Asiantuntijuutta käsitellään tässä työssä ammatillisena asiantuntijuutena. Se hankitaan opiskelujen aikana, ja sen kehittyminen jatkuu työtehtävien kautta. Ihanteena on, että yksilö kehittyy koko työelämässä oloaikansa. Tämä on mahdollista, jos hän kokee voitavansa kehittyä työssään jatkuvasti. Kokemusten mukaan kasvuprosessi muuttuu jossain

tapauksissa tehtävien rutiini hoitamiseksi. Työllä ei ole enää merkitystä ja työmotivaatio heikkenee. (Ruohotie 2000, 49.)

Ammatillisen kehitymisprosessin piirteitä ovat tavoitteellisuus, jatkuvuus ja systemaattisuus (Guskey 2000, 18). Pelkkä praktinen tieto ei riitä ammatilliseen kehittämiseen, vaan se edellyttää formaalisen tiedon lisäksi yksilön metakognitiivisten, konatiivisten ja affektiivisten kasvutekijöiden toimivuutta. Tiettyyn asiaan kohdistuvat tunnereaktiot ovat affekteja. Kehittymistä auttavat mentaaliset prosessit viittaavat konaatioon. Metakognitiivinen tietämys integroi ja suodattaa formaalia ja praktista tietoa asiantuntijaksi oppimisessa. (Eteläpelto 1997; Ruohotie 2000, 75 – 76; Ruohotie 2002; Ruohotie 2003)

Ammatillisen kehittymisen eri vaiheissa praktinen ja formaalitetieto ovat oppimisen kohteina eri tavoin ja niiden painotukset vaihtelevat. Varhaisessa asiantuntijuuden oppimisvaiheessa toinen tiedonmuodoista korostuu, korkeatasoista asiantuntijuutta leimaa integroituminen ja läheinen vuorovaikutus. (Laakkonen 2004, 30.) Asiantuntijoilla on myös ns. hiljaista tietoa (ks. s 32). Tynjälä (1999,139) kuvailee sitä sanattomaksi asiantuntijan strategiseksi tiedoksi.

Kehittyneet oppimisstrategiat ovat onnistuneen ammatillisen kehittymisen edellytys. Ruohotie (2000, 98) on todennut hyvien opiskelijoiden hyödyntävän metakognitiivisia strategioitaan tehokkaammin kuin heikot opiskelijat. Asiantuntijan oppimisprosessia kuvaa vahva luottamus omaan oppimiskykyyn sekä aktiivinen uuden tiedon konstruointi. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2001, 80 – 81) mukaan progressiivinen ongelmanratkaisu on keskeistä asiantuntijuudessa. Ympäristön tarjoamat riittävät haasteet kehittävät ongelmanratkaisutaitoja. Yrityksen ja erehdyksen kautta prosessi etenee, kunnes päästään osittain automatisoituneisiin toimintamalleihin. Kokemuksen ja kehittyneen rutiinin myötä vapautuvia voimavaroja sijoitetaan uudelleen vaativammalla tasolla olevien ongelmien ratkaisuun.

Ammatillista kehittymistä voi tarkastella myös urakehityksen kautta (Ruohotie 1996; 2000, 57 – 59). Yksilö alkaa tutkia omaa osaamistaan ja työtään sekä valmistella henkilökohtaista urasuunnitelmaa. Valintatietoisuutta vahvistavat ulkoinen informaatio ja ohjaus sekä kannuste ja palaute. Kokeilu, valinta, osittainen identiteetin

muutos, vakiintuminen, lisääntynyt sopeutumiskyky ja myönteinen käsitys itsestä toimijana ovat prosessin seuraavat vaiheet. Tämän jälkeen prosessi voi käynnistyä uudelleen. Urakehitystä tukee kasvua tukeva ympäristö.

Tutkimukset osoittavat (Ruohotie 2000, 53 – 54) henkilökunnan kasvumotivaation korreloivan positiivisesti työn kannustearvon ja vaikutusmahdollisuuksien kanssa. Kasvupotentiaalin käyttö lisääntyy tai vähenee työn itsensä ja sen vaikutusmahdollisuuksien mukaan. Haasteellinen työ antaa hyvän perustan itsensä kehittämiseksi, vastaavasti yksitoikkoinen työ estää sitä. Haasteellisissa tilanteissa työstä oppiminen on todennäköistä. Kehittävä vaikutus perustuu siihen, että tällaisissa tilanteissa on oppimismahdollisuuksia ja itse tilanteet motivoivat henkilöä oppimaan. Useat ammattilaiset pitävät työhön liittyvien ongelmien ratkomista antoisimpina oppimiskokemuksina.

Urarutiinin murtumisen jälkeen yksilö alkaa pohtia omaa uraansa ja sen vaihtoehtoja. Yksilö arvioi itseään ja omia arvojaan, tarpeitaan, harrastuksiaan ja taitojaan, etsii uramahdollisuuksia sekä arvioi uudelleen omaa työtään ja ammatiaan ammatillisen kasvuprosessin ensimmäisessä vaiheessa. Tätä vaihetta Ruohotie (2000, 57) kutsuu eksploratiiviseksi vaiheeksi. Tässä vaiheessa työntekijä arvioi ammatinsa ja työnsä perusteita, ammatillista identiteettiään sekä valmistelee omaa urasuunnitelmaansa. Kokeilut tuovat palautetta eksploratiiviseen prosessiin, ja tämän perusteella yksilö päättää, jääkö hän entiseen työhönsä vai vaihtaako hän työtehtäviä.

Nykyisten johtamisteorioiden mukaan ihmiset haluavat kehittää itseään mikäli heillä on siihen mahdollisuus. Henkilön sisäistä motivaatiota ylläpitävällä ja ammatillista kompetenssia vahvistavalla toiminnalla on Ruohotien (2000, 61) mukaan tehokkaan kehittämistoiminnan tunnuspiirteet. Oppimistavoitteiden pohjalta henkilö pyrkii lisäämään omaa pätevyyttään ja uuden asian hallintaa. Kannustava ja motivoiva ilmapiiri syntyy kasvua ja kehittymistä tukevassa organisaatiossa. Tällaisessa ilmapiirissä innovatiivisuus on luonnollinen osa jokapäiväistä työtä. Riskien ottaminen ja virheiden salliminen ovat kasvuorientoituneen ilmapiirin tunnuspiirteitä. Systemaattinen epäonnistumisesta rankaiseminen estää tehokkaasti uusien tietojen ja taitojen hankkimisen. Parhaassa tapauksessa organisaation ilmapiiri rohkaisee ammatilliseen uusiutumiseen ja innovatiivisuuteen.

#### 4.4 Yhteenveto

Asiantuntijoiden ongelmanratkaisutaidot ovat kehittyneet ja heillä on suuri tietomäärä omasta substanssistaan. Tätä tietoa he kykenevät käyttämään tehokkaasti ja luovasti luodessaan uutta tietoa. Asiantuntijan toiminta on automatisoitunutta. Formaalin oppikirjatieto luo tarttumapinnan kokemuksen kautta hankittavalle käytännölliselle tietämykselle. Itseään säätelevää tietoa henkilö käyttää arvioidakseen omaa toimintaansa. Teoreettinen tieto ei ole este ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle. Kaiken käytännön toiminnan pohjalta löytyy lopulta teoria.

Hiljaisella tiedolla on merkittävä rooli asiantuntijuudessa. Tällainen tieto ei ole ongelmatonta, koska se sisältää sekä kulttuurisia, poliittisia että sosiaalisia reunaehtoja. Tieto ei voi perustua vain henkilökohtaisiin hiljaisen tiedon arvoihin. Tavallisimmin hiljaista tietoa ovat käytännön työnteossa onnistumiset ja epäonnistumiset.

Noviisi noudattaa tarkasti toimintaohjeita ja ratkaisee esiin tulevat ongelmat sääntöjen kautta. Edistyttyään aloittelija yhdistää kokemuksen sanallisiin ohjeisiin joustavalla tavalla. Pätevä ongelmanratkaisija tekee päätökset tilannetekijöiden pohjalta. Intuitio ja visuaalinen kokemus ovat taitavan suorittajan työkaluja. Asiantuntija toimii aikaisempien kokemustensa perusteella. Asiantuntijoiden tehtävät ovat monimutkaisempia ja abstraktimpia kuin noviisien.

Teoreettisen tietämyksen soveltaminen on asiantuntijuuden menestymisen edellytys. Taloudellisesti kannattava toiminta ja hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat asiantuntijuuden peruspilareita. Asiantuntija kiinnittää huomionsa vain olennaisiin ongelman piirteisiin. Kaikki epäoleellinen jää vaille huomiota. Ns. äänetön tieto ohjaa asiantuntijan toimintaa. Asiantuntijuuden kehittämisprosessi on päättymätön.

Ammatillinen kehittämisprosessin kannalta pelkkä praktinen tieto ei ole riittävä, vaan tarvitaan lisäksi formaalista tietoa sekä metakognitiivisia, konatiivisia että affektiivisiä kasvutekijöitä. Luottamus omaan oppimiskykyyn ja aktiivinen uuden tiedon konstruointi ovat asiantuntijaksi oppimisen tärkeitä seikkoja. Yksilö voi tarkastella

ammattillista kehittymistä urakehityksen kautta. Tällöin oman osaamisen ja työn tutkiminen alkavat ja yksilö aloittaa oman urasuunnitelman valmistelun.

Yhteisöllisyys tulee majoitus-, ravitsemus- ja talousalalla hyvin esiin. Kokonaisuus on aina parempi kuin osiensa summa. Vaikka yksittäinen työntekijä tekisi oman työnsä erinomaisesti, asiakas luo kokonaiskäsityksen kyseisestä yrityksestä kaiken toiminnan pohjalta. Jos siivooja ei esim. ole siivonnut huonetta hyvin, asiakas alkaa epäillä onko kyseissä yrityksessä kaikki näin likaista. Majoitus-, ravitsemus- ja talousalalla toimitaan tiiminä, ja kaikkien tavoitteena on tuottaa asiakkaan haluamaan laadukasta palvelua.

## 5 OPINNÄYTETYÖ TYÖELÄMÄN KONTEKSTISSA

### 5.1. Oppiminen ammattikorkeakoulussa ja työssä

Koulusta ja työelämästä tulevien opiskelijoiden selviäminen työelämässä huolestuttaa työnantajia. Elinkeino ei halua vähentää teoriaopetusta tai lisätä tiettyjä ammatillisia taitoja. Elinkeino on täysin vakuuttunut, että oppilaitokset eivät riittävästi edistä opiskelijoita käyttämään tietoa. Ammattikorkeakoulussa tehtävä opinnäytetyö on osa normaalia ammattikorkeakouluopetusta ja osa soveltavaa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Opinnäytetyössä yhdistyvät ammattialan tutkiva työote, ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittyminen. Opinnäytetyön lähtökohta on, että opinnäytetyön tekeminen edistää opiskelijan ammatillista kehitystä ja siten kehittää myös opiskelijan asiantuntijuutta työn aihealueella

Työelämälähtöisyys on ammattikorkeakoulujen erityispiirre, ja niiden tehtävänä on vastata yhteiskunnan kasvaviin odotuksiin kouluttamalla asiantuntevaa työvoimaa tulevaisuuden työelämään. Koulutustehtävän toteuttaminen edellyttää työelämän kehityksen seuraamista ja ennakoimista. (Antikainen 2005, 35.)

OECD on määrittänyt työelämälähtöisesti kolme osaamisvaatimusta, jotka velvoittavat kaikkea koulutuksen suunnittelua. Karjalaisen, Jaakkolan, Alhan ja Lapinlammin (2003, 61) mukaan avainkompetensseiksi nimetyt ominaisuudet ovat

1. autonominen ja reflektiivinen toiminta
2. interaktiivisten työkalujen käyttö
3. heterogeenisessä ryhmässä toimiminen.

Henkilön täytyy tietää ja ottaa huomioon omassa toiminnassaan normit, merkitykset, arvot, riitit, sosiaaliset kontaktit ja pelisäännöt. Käyttämällä interaktiivisesti työkaluja henkilö lisää yksilöiden ja toimintaympäristöjen välistä dialogia. Ihmisten erilaisuus ja eri alojen asiantuntijoiden näkökulmien eroavuus täytyy ymmärtää ja henkilön oma toiminta täytyy sovittaa positiivisella tavalla muiden toimintaan. (Karjalainen ym. 2003.)

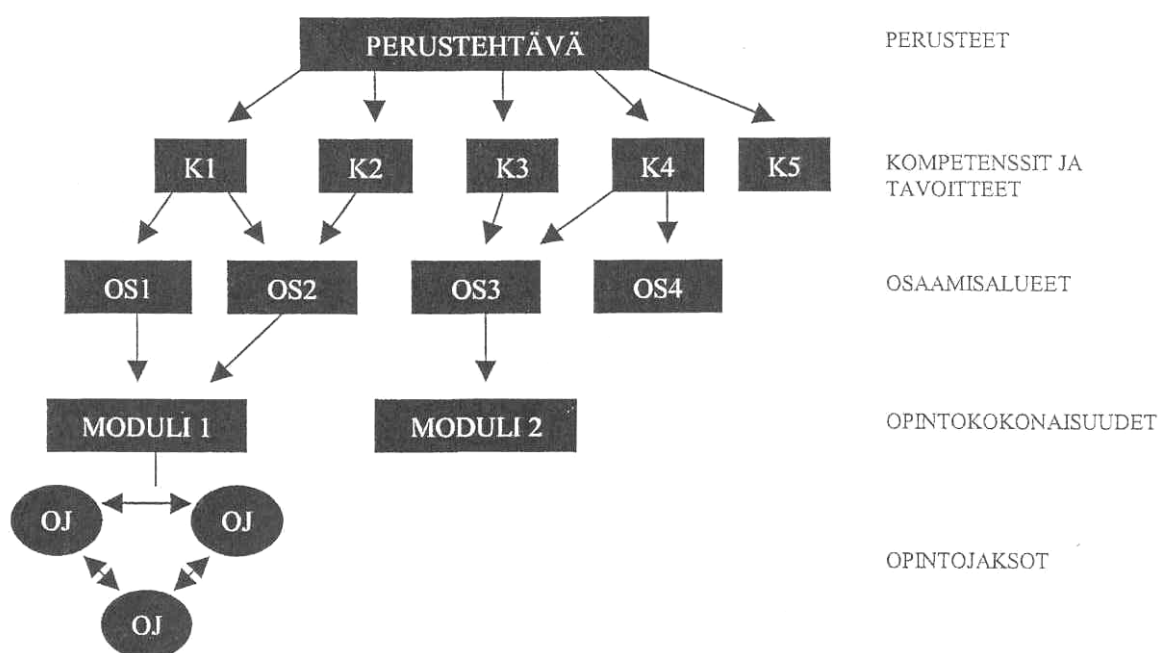
Ominaisuuksien määrittelyyn käytetään tieteen ja ammattielämän huippuasiantuntijoita. Kompetenssianalyysi tehdään erilaisilla kyselyillä ja haastatteluilla, joiden avulla selvitetään asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, mikä ja millainen osaaminen on keskeisintä. Aineisto kerätään suunnittelun pohjaksi ja yksimielisyyteen päätyminen jälkeen selvitetään, mikä erilaisissa ja ristiriitaisissa näkemyksissä on oleellisinta ja arvokkainta. Suomessa yleensä professorikunta on määrittänyt kompetenssit, eikä ulkopuolisia asiantuntijoita ole käytetty määrittämään asiantuntemuksen rakenteita. Osaamisvaatimusten suppea ja realistinen määrä määritellään kompetenssianalyysin kautta. Taulukko 6 auttaa jäsentämään kompetenssien etsimisessä. Analyysikehikossa on esimerkkinä kirjattu tieteelliseen koulutukseen sisältyvä perusosaaminen, joka koulutusohjelmissa kytkeytyy oppisisältöihin ja työskentelymenetelmiin. (Karjalainen ym. 2003, 62 - 63.)

TAULUKKO 6. Tieteelliseen koulutukseen sisältyviä kompetensseja (Karjalainen ym. 2003, 63)

Akateeminen koulutus-ohjelma	TIETEELLINEN	AMMATILLINEN	SOSIAALINEN	EETTINEN
TIEDOT	-tieteellinen tiedon käsite -tieteen historia ja menetelmät -tieteellinen maailmankuva -faktatietoa	-soveltavan tiedon ja tieteen käsite -tieteen suhde ammatillisiin työprosesseihin -faktatietoa	-käsitys yhteisöjen ja yhteiskunnan suhteesta tieteelliseen ja ammatilliseen toimintaan	-tieto virallisista ja epävirallisista tieteellisistä ja ammatillisista toimintaa ohjaavista pelisäännöistä
TAIDOT	-kyky lukea, tuottaa, veistiä ja käyttää tieteellistä tietoa -tieteen menetelmän käytön osaaminen -tieteellinen, luova, ongelmanratkaisukyky	-käytännöllinen, luova, ongelmanratkaisukyky -kyky lukea, tuottaa, viestiä ja käyttää tieteellistä tietoa työprosesseissa -konkreetteja taitoja	-taito toimia asiantuntijaryhmissä, moniammatillisissa ja – tieteellisissä ryhmässä sekä maallikoiden kanssa -viestintä- ja koulutustaidot	-eettisen toiminnan valmius -kyky tiedostaa ja tunnistaa toiminnan eettisesti merkityksellisiä osa-alueita ja tilanteita
ASENTEET	-kriittinen ja itsekriittinen asenne olemassa olevaan tietoon ja tieteen menettelytapoihin	-optimistinen asenne ongelmien ratkaistavuuteen -halukkuus työn kehittämiseen	-halu yhteistyöhön ja yhteisten sopimusten noudattamiseen	-halu noudattaa ja kehittää eettistä koodia -ihmisyyden ja ihmisarvon kunnioitus



Opetussuunnitelma kannattaa rakentaa yksittäisiä opintojaksoja laajemmiksi osaamisalueiksi. Suppeat yksittäiset opintojaksot aiheuttavat pirstaleisuutta koulutukseen. Pinnallinen oppiminen ja opitun aineksen unohtaminen on seurausta pirstaleisuudesta. Uusien tietojen sitominen aikaisemmin opittuun auttaa muistamisessa. Opetussuunnitelma on opetusta ja opiskelua auttava työväline. Seuraava käsitekartta (kuvio 3) havainnollistaa opetussuunnitelman etenemistä. (Karjalainen 2003.)



KUVIO 3. Opetussuunnitelman rakentuminen (Karjalainen 2003, 66)

Koulutuksen keskeiseksi ja tarpeelliseksi koettuja tietoja ja taitoja, jotka ovat oppimisen kannalta tärkeitä, kutsutaan ydinasioiksi. Badaranayken (2000, 560 - 563) mukaan ydintä voi olla

1. ammatillinen ydin eli käytännön työnhallinnan kannalta keskeinen asenne, taito ja tieto.
2. tieteellinen ydin eli oppiaineen sisällä oleva olemus
3. integroiva ydin eli monille eri oppiaineille ja käsityksille yhteinen
4. pakollinen ydin eli kaikille opiskelijoille pakollinen
5. minimiydin eli tietyn aineksen minimi hallinta
6. pragmaattinen ydin eli on käytännössä mahdollista opettaa tietyssä rajallisessa ajassa.

Karjalaisen ja hänen kollegoidensa (2003) mukaan ammatillisessa ytimessä tiedon käyttöarvon ratkaisevat ammatillisten ja käytännön työhön sekä tiedon soveltamiseen asetetut tavoitteet. Mikäli koulutukselle ei ole asetettu rajattuja ammatillisia tavoitteita, selvitetään mitkä ovat sellaisia ammatillisia valmiuksia, jotka ovat mahdollisimman monelle ammattikuvalla yhteisiä. Tällaiseen selvitykseen tarvitaan tietoa siitä, millaisiin tehtäviin valmistuneet henkilöt ovat sijoittuneet. Käsite ammatillinen voidaan korjata myös termillä käytännöllinen. Taidot-käsitettä voidaan myös käyttää ammatillisen synonyymina, jos käsite ammatillinen tuntuu koulutusalan kannalta vieraalta.

Kontekstisuuntautuneesta näkökulmasta koulu voidaan nähdä oppimisympäristönä, johon sisältyvät erilaisten oppimisprosessien vaikutusten kontekstit. Kognitiiviset tehtävät voidaan luoda kokeellisesti, tai ne voivat nousta esiin opetusohjelmasta ja tehtävien tekemisestä. Kuitenkaan ei pidä olettaa, että tehtävän määritelmä pysyy muuttumattomana luokassa annettujen ohjeiden mukaan. Tehtävät muuttuvat, mikäli ohjeiden sosiaalinen tilanne muuttuu. Kontekstuaalinen lähestymistapa käsittelee tehtävän ja laajemman kontekstitason välistä luontaista suhdetta. Luokkahuonejärjestelmä käsittää opiskelijat, opettajat ja opetuskontekstin. Se pitää sisällään opettajien havainnot opiskelijoiden kompetenssista ja opinto-ohjaustarpeesta, tehtäväympäristöstä, opiskelijoiden havainnot tehtävien vaikeudesta, opetus- ja oppimisprosessit sekä oppimisen. Koulujärjestelmä liittyy opiskelijat ryhmänä ja yksittäisten opiskelijoiden ammattiurat toisiinsa opiskelijoiden kulkiessa opetusjärjestelmän läpi. (Eklund-Myrskog 1996, 83 - 85.)

## 5.2 Tietoa työelämän tarpeisiin

Scribnerin (1999, 103) mukaan monet tutkijat ovat huolissaan siitä, mitä tietyn kulttuurin piirin kuuluvat ihmiset tietävät ja kuinka sellainen tieto tulee esiin. Debattia käydään siitä, esiintyykö tieto parhaimmillaan semanttisena verkostona, käsikirjoituksena vai kategorisena rakenteena. Osa tutkijoista tutkii tiedon käyttämistä älykkyystehtävissä, kun taas toiset yrittävät luonnehtia monimutkaiseen käyttäytymiseen liittyviä malleja kuten navigointia ja shakin pelaamista. He esittävät

ihmisen tiedon muistuttavan läheisesti tietokonetta. Tällaisella tietäjällä on suuri tiedon varasto ja ohjelmia, joilla voidaan suorittaa erilaisia testauksia. Tietäjä ei ole muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa eikä saa vaikutteita ympäristöstä.

On selvää, että tietämisen ja tekemisen välisen yhteyden osoittamiseen tarvitaan toinen käsitteellinen järjestelmä. Tällainen järjestelmä on toimintateoria. Neuvostoliittolainen psykologi Lev S. Vygotsky (1978) lanseerasi kyseisen teorian ja hänen seuraajansa kehittivät psykologiaa ja filosofiaa edelleen. Tässä teoriassa varsinaisesti mieltä eikä käyttäytymistä voida pitää yhteiskunnallisten ja psykologisten tieteiden analyysin pääasiallisena kategoriana. Pikemminkin teoria ehdottaa, että aloituspiste ja ensimmäinen analyysi pitäisi olla kulttuurisesti ohjattua ihmisten toimintaa tutkivaa. Toiminnot edustavat synteettistä, mentaalista ja käyttäytymisprosessia. Niitä voidaan tutkia molaarisella tasolla esimerkiksi tutkimalla taiteellisia toimintoja, työtoimintoja tai pelitoimintoja. Lisäksi niitä voidaan analysoida alempien tasojen termeillä, kuten päämäärätavoitteiset toiminnot tai erityiset toiminnot, joita tutkitaan tieteellisesti. (Scribner 1999, 104.)

Scribner (1999, 104) esittelee tiedon olennaisena toimintojen komponenttina yhdessä teknologioiden (työkalut ja merkkijärjestelmät) ja toiminnallisten taitojen kanssa. Tiedolla ja toiminnalla on resiprookkinen suhde. Päämäärätavoitteinen toiminta opastaa ympäristöstä tulevan informaation valintaa ja sen organisoimista käsillä olevaan tehtävään. Organisoitu tieto vuorostaan opastaa päämäärätavoitteista toimintaa. Jokaisessa toiminnan segmentissä nämä molemmat prosessit esiintyvät yhtä aikaa, mutta niitä voidaan analysoida erikseen silloin, kun toinen tai toinen on dominoivassa asemassa.

Koulutuksessa praktisen tiedon opettamisella ja oppimisella on tärkeä rooli McCormickin näkemyksen perusteella. Ensiksikin koulumaailman ulkopuolella oleva asiantuntija tyypillisesti käyttää tällaista tietoa. Toiseksi tärkeäksi tekijäksi nousee näkemys oppimisesta ja sen yhteydestä tietoon. Yksi opettajana toimimisen lähtökohta on opettaa akateemista tai teoreettista tietoa, koska se sopii kaikkiin tilanteisiin. Praktista tietoa voidaan käyttää vain rajoitetuissa tilanteissa. Teoreettisen tiedon oletetaan olevan monitekstuaalista, ja siitä syystä se voidaan siirtää opetustilanteesta ja käyttää käytännön tilanteissa koulumaailman ulkopuolella. McCormick väittää, ettei

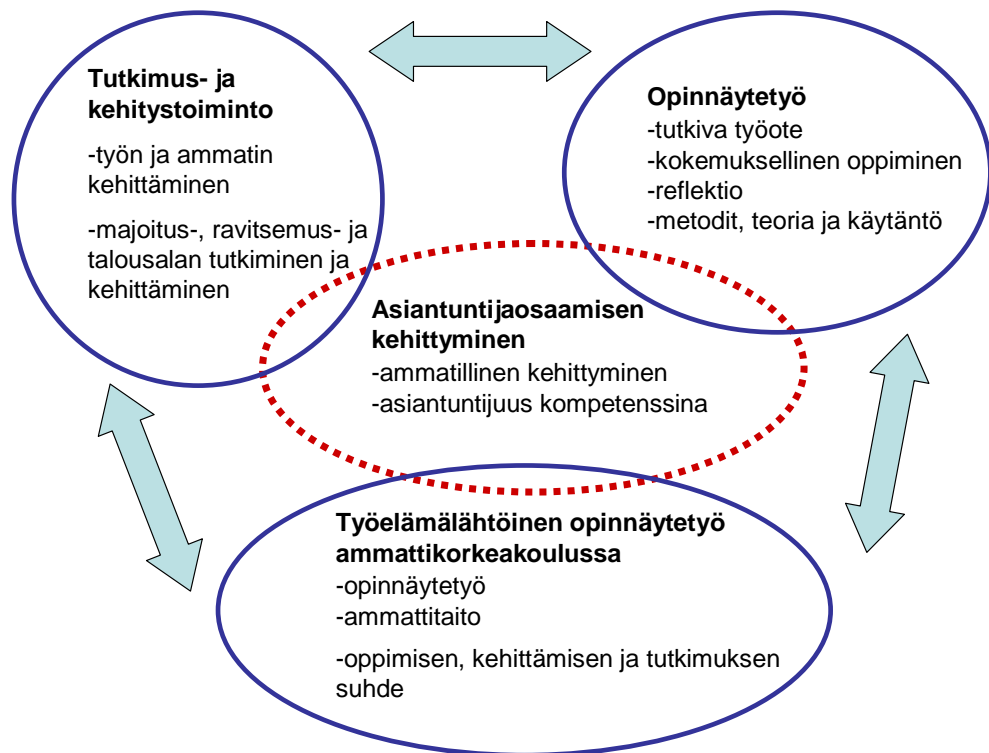
asia ole näin yksinkertainen. Tätä ei pidä tulkita hyökkäyksenä teoreettisen tiedon opettamista vastaan, vaan vetoomuksena praktisen tiedon opettamisen puolesta.

Tärkeimpänä kysymyksenä McCormick (1999) pitää opetusinstituutioiden ulkopuolella käytettävän akateemisen tiedon laajuutta, ei sitä, sopiiko se jonkin ammattitehtävän suorittamiseen. Työnantajat ovat pitkään olleet huolissaan siitä, etteivät kouluista ja yliopistoista tulevat opiskelijat selviä työelämän tehtävistä. He eivät pyydä vähentämään teoriaopetusta, eivätkä myöskään opettamaan opiskelijoille tiettyjä ammatillisia taitoja. Työnantajat ovat vakuuttuneita siitä, ettei oppilaitoksissa edistetä opiskelijoita käyttämään tietoa.

### 5.3 Tutkimusmalli ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen teoreettinen osuus tuo esiin työelämäkontekstissa tehtävän opinnäytetyön yhteyden opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on harjoittaa sekä työelämää että opetusta tukevaa tutkimus- ja kehitystoimintaa. Ensisijaisesti ammattikorkeakoulun tutkimustoiminta on soveltavaa kehitystyötä, jolloin työn tavoitteena on tukea koulutuksellisia tavoitteita. Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulussa tehtävät opinnäytetyöt nähdään sekä osana ammattikorkeakouluopetusta että osana ammattikorkeakoulun soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Ammattialan tutkiva työote sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun kehittyminen yhdistyvät ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä.

Ammattikorkeakoulun asiantuntijuutta ja ammatillista kehittymistä edistävä tieto pohjautuu praktisen tiedon ja konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitäsnäkökulmaan. Käytännöllinen, metakognitiivinen ja teoreettinen tietoaaines yhdistyvät asiantuntijatiedossa. (ks. Eteläpelto 1997). Tutkimustyössä etusijalla ovat käytännön tehtäviin soveltavat tutkimustyöt, jotka tapahtuvat enimmäkseen työelämän organisaatioissa.

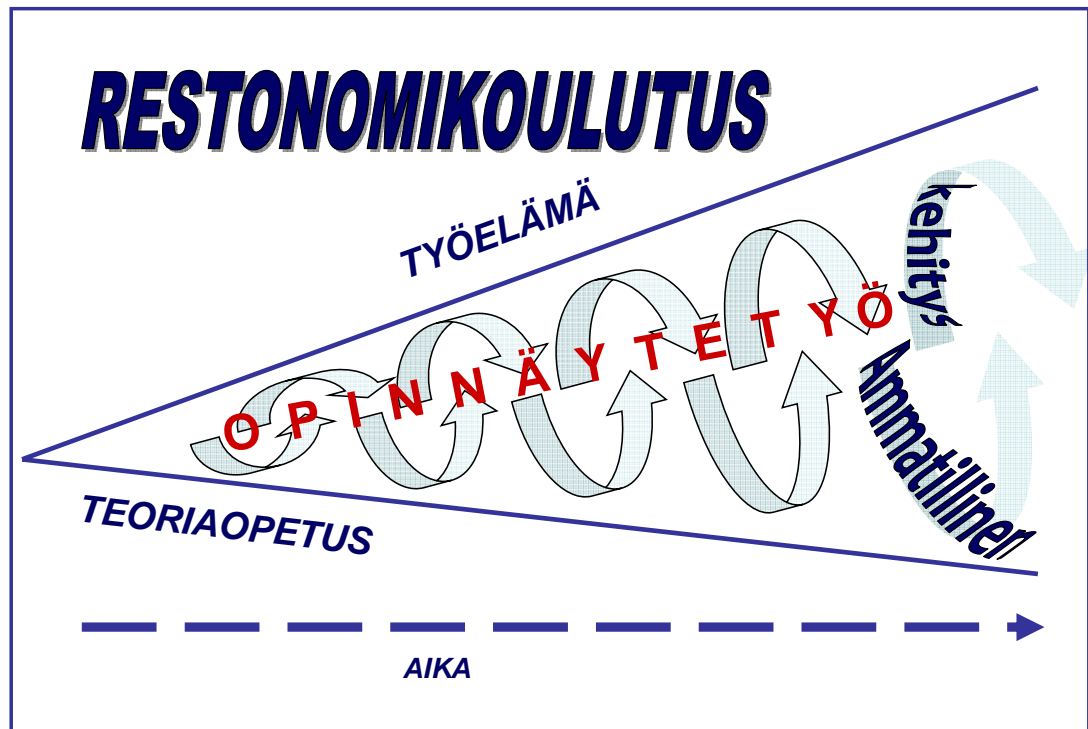


KUVIO 4. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Lähtökohtana työssä kuvio 4 mukaan on, että ammattikorkeakoulussa tehtävä opinnäytetyö edistää opiskelijan ammatillista kehitystä ja sitä kautta kehittää myös opiskelijan asiantuntijuutta. Opinnäytetyö on prosessi, joka vaatii opiskelijalta oppimista työelämän kontekstissa sekä osoitusta ammatillisen kehittymisen edistymisestä. Yhteisöllinen tutkimus- ja kehitystyö pohjautuu refleктоivaan oppimiseen. Kehittävä työn tutkimus edustaa näkemystä yhteisöllisestä tutkimus- ja kehitystyöstä. Nykyisin työelämässä asiantuntijuuden kehittymistä ja ammatillista kasvua arvioidaan oppimis- ja tuottamisvalmiuksien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen tarkastelu kiinnittyy teoreettisiin lähtökohtiin työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä ammattikorkeakoulussa, tutkimus- ja kehitystoiminnasta ja asiantuntijaosaamisen kehittymisestä.

Kuvion 5 mukaan opiskelijan ammatillinen kehitys alkaa samaan aikaan koulutuksen kanssa. Oppilaitoksessa annettavan opetuksen myötä alkaa opiskelijan ammatillinen kehitys. Opiskelija suorittaa opintoihin sisältyvät harjoittelut majoitus- ja ravitsemisasetuksen alaisissa työpaikoissa. Opiskelijan ammatillinen kehitys lisääntyy

hänen hankkimansa työkokemuksen myötä. Koulutuksen päättymisen jälkeen jatkuu henkilön ammatillinen kehitys työn tekemisen myötä.



KUVIO 5. Ammatillinen kehittyminen

Kuvion 4 mukaisesti tutkimuksen teoreettinen tarkastelu kiinnittyy teoreettisiin lähtökohtiin työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä ammattikorkeakoulussa, tutkimus- ja kehitystoiminnasta ja asiantuntijaosaamisen kehittymisestä.

Tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessia tarkastellaan opinnäytetyön ohjaajien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen osuus mallintaa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä sekä ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä työelämäkontekstissa. Empiirisen osuuden lähtökohtana on kuvata, kuinka opinnäytetöiden ohjaajat näkevät opinnäytetyön tekemisen edistävän opiskelijan ammatillista kehittymistä. Empiiriset tutkimuskohteet on valittu opinnäytetöiden opettajista, jotka ohjaavat majoitus-, ravitsemus- ja talousalaan liittyviä opinnäytetöitä.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat kiinnittyvät ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kontekstiin. Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät tarkentuvat tutkimuskysymyksiksi seuraavasti:

Aluksi halutaan tutkimuskysymyksellä tutkia yhtäältä, millaisia käsityksiä opinnäytetöitä ohjaavilla opettajilla on opinnäytetyön tavoitteista ja toisaalta millaiset asiat opinnäytetyön tekemisessä edistävät tai haittaavat opiskelijan ammatillista kasvua. Ensimmäinen täsmennetty tutkimuskysymys kuuluu seuraavasti:

1. Miten opinnäytetyö kehittää opiskelijan ammatillista kasvua?

Seuraavaksi halutaan tutkia opettajien käsityksiä työelämän edustajien antamasta opinnäytetyön ohjauksesta ja siitä millaista on työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyö ohjausprosessin aikana. Sitä vastaava tutkimuskysymys esitetään seuraavasti:

2. Miten voidaan lisätä yhteistyötä työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä?

Viimeisenä halutaan tutkia opettajien käsityksiä siitä, kuinka opinnäytetyöprosessia ja ohjausta voitaisiin kehittää. Kolmas täsmennetty tutkimuskysymys kuuluu seuraavasti:

3. Miten opinnäytetyön ohjausprosessia on mahdollista kehittää?

#### 5.4 Yhteenveto

Ammattikorkeakoulujen erityispiirre ja tehtävä on olla työelämälähtöinen. Opetussuunnitelmaan kannattaa sisällyttää yksittäisiä opintojaksoja laajempia osaamisalueita. Opetussuunnitelma suunnitellaan opetusta ja opiskelua auttavaksi työvälineeksi. Ydinasioita oppimisessa ovat tiedot, taidot ja asenteet, jotka ovat työnhallinnan kannalta keskeisiä. Eri opintojaksoilla ja käsityksillä on yhteinen integroiva ydin. Kaikille opiskelijoille pakolliset opinnot muodostavat pakollisen ytimen ja minimiydin on tietyn asian minimihallinta. Pragmaattinen ydin muodostuu siitä, mitä on mahdollista opettaa tietyssä rajallisessa ajassa.

Tieto on toimintojen olennainen komponentti yhdessä teknologian ja toiminnallisten taitojen kanssa. Informaation valinta ja sen organisoiminen käsillä olevaan tehtävään opastavat päämäärätavoitteista toimintaa. Päämäärätavoitteista toimintaa opastaa organisoitu tieto.

Praktisen tiedon opettamisen tärkeyttä ei pidä unohtaa, vaikka kyseistä tietoa ei voi käyttää kuin rajoitetuissa tilanteissa. Työnantajat ovat huolissaan kouluista ja yliopistoista valmistuneiden selviämisestä työelämän tehtävissä. Asiantuntijat käyttävät praktista tietoa. Teoria tiedon opettamista ei saa unohtaa, koska tällaista tietoa voi käyttää kaikissa tilanteissa. Näiden kahden tietotyypin opetusta tulisi olla sopivassa suhteessa riippuen siitä millaisiin työtehtäviin opiskelijat siirtyvät valmistumisensa jälkeen.



## 6 TOTEUTUS

### 6.1 Empiirisen tutkimuksen kohteet

Pirkanmaan ammattikorkeakoulu eli PIRAMK aloitti toimintansa vuonna 1997 väliaikaisena ammattikorkeakouluna. Vakinaistamisen jälkeen 1.8.2000 monialainen palvelualojen koulutukseen keskittynyt ammattikorkeakoulu toimii Tampereen lisäksi Ikaalisissa, Mäntässä ja Virroilla. Opiskelijoita on noin 4000. Koulutusaloja on kuusi, ja koulutusohjelmia Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa on 19, joista kolme on englanninkielisiä. (Pirkanmaan ammattikorkeakoulu 2007).

Majoitus- ravitsemus- ja talousalan koulutusallalla on yhteensä 17 henkilöä, jotka ohjaavat opinnäytetöitä. Haastateltavat henkilöt valittiin koulutuspäälliköiden kanssa yhteistyössä. Yksi haastatteluun valittu opettaja oli pitkällä sairauslomalla, joten hänen tilalleen pyydettiin toinen henkilö. Henkilökohtaiseen haastatteluun valittiin kymmenen (10) opettajaa. Kaikki haastatteluun pyytämäni opettajat halusivat osallistua tutkimukseeni. Ryhmähaastatteluun osallistui kuusi opinnäytetöitä ohjaavaa opettajaa.

Tutkimuksessa haastateltiin majoitus-, ravitsemus- ja talousalan eli marata-alan opettajia, jotka ohjaavat restonomien (AMK) opinnäytetöitä Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa. Haastatteluun osallistui seitsemän naista (7) ja kolme (3) miestä. Kohderyhmän valintaan vaikutti se, että itse toimin samalla koulutusallalla opettajana. Koska majoitus-, ravitsemis- ja talousalan toimipisteet ovat pieniä kooltaan, kaikki yksiköissä työskentelevät opettajat ovat mukana opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjausprosessissa.

Ylempi korkeakoulututkinto on seitsemällä haastateltavalla. Työkokemuksen pituus opettajatyössä vaihtelee kolmen (3) vuoden ja yli 20 vuoden välillä. Ohjattavien opinnäytetöiden määrät vaihtelevat. Kahdella ohjaajalla on ollut ohjattavia töitä noin kymmenen kappaletta ja vastaavasti kaksi ohjaajaa oli ohjannut satoja opinnäytetöitä. Ohjausprosessissa opettajat olivat olleet mukana siitä saakka, kun he olivat tulleet Pirkanmaan ammattikorkeakoulun palvelukseen. Kauimmin ohjausprosessissa

mukana olleet ovat aloittaneet ohjauksen vuonna 1997 ja lyhyin ohjausprosessi-kokemus on kolme (3) vuotta.

Yksilökohtaiset teemahaastattelut (liite 1) suoritettiin Pirkanmaan ammattikorkeakoulun Koulukadun ja Åkerlundinkadun toimipisteissä toukokuussa 2007. Haastattelussa oli kaksi teemaa. Ensimmäinen käsitteli opinnäytetyön ohjausprosessia ja toinen opinnäytetyön ohjauksen aikana tapahtuvaa yhteistyötä työelämän kanssa. Haastattelut kestivät 45 minuutista 1h 15 minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin ja sen jälkeen litteroitiin.

Ryhmähaastattelu suoritettiin Åkerlundinkadun toimipisteessä marraskuussa 2007 (liite 2). Haastattelussa teemoina olivat ammatillinen kehittyminen, työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyö sekä ohjauksen kehittäminen. Haastattelu kesti 45 minuuttia. Nauhoituksen pohjalta haastattelu litteroitiin.

## 6.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen tutkimus on muodostunut Denzinin ja Lincolnin (2000, 8-10) mukaan fyysisen ja sosiaalisen tieteen positivismiin ja postpositivismiin perinteen kautta. Positivismiin mukaan todellisuus on jossain tuolla tutkimusta varten, kun taas postpositivistit väittävät, ettei todellisuutta voida koskaan ymmärtää täydellisesti, vaan vain summittaisesti. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen erot ovat kysymystavoissa. Kvantitatiivinen tutkimus käyttää kysymyksissä syiden ja vaikutusten lähestymistapaa.

Marton ja Booth (1997, 116 – 121) esittelevät fenomenografisen näkökulman seuraavasti:

1. Tutkimuskohde on kokemus, joka eroaa jostakin tai jota verrataan johonkin.
2. Ensimmäisen asteen kuvauksessa ei huomioida henkilön kokemusta maailmasta. Toisen asteen kuvauksessa tarkastellaan toisen ihmisen kokemusta.

3. Kuvaus on fysikaalinen asia ja kokemukset muodostavat sisäisen suhteen maailman ja yksilön välille.
4. Tutkimuksen tehtävä on paljastaa erilaisia variaatioita, laadullisesti erilaisia kokemustapoja välittämättä, ovatko erot yksilöiden välillä tai yhdellä yksilöllä (between or within individuals).
5. Tulokset voivat olla kuvauskategorioita. Yksilön kokemus on yksilön näkökulma ilmiöön. Jokaisen kuvauskategorian pitäisi kertoa jokin erityinen kokemustavan ilmiöstä. Näiden kategorioiden pitäisi olla loogisessa suhteessa toisiinsa.
6. Aineiston keruu ja analysointi ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa.

Fenomenografista tutkimusotetta käytettäessä aineisto kerätään usein teemahaastattelun avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 – 48). Teemahaastattelussa teemat ovat samat kaikille haastateltaville. Tavoitteena on tutkia, kuinka merkitykset ovat rakentuneet. Yksilöhaastattelujen runko (liite 1) sisälsi kaksi tutkimusongelmien mukaista perusteemaa ja muutaman jokaista tutkimusongelmaa jäsentävän kysymyksen. Haastatteluaineiston analysoinnissa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografiassa analysoidaan ihmisten subjektiiviselle tietoisuudelle perustuvaa todellisuutta. Marton (1988, 144) näkee kyseisen menetelmän sopivan opinnäytetyöprosessin tutkimiseen, koska silloin päästään ilmiön merkityssisältöihin ja käsitysmaailmaan. Käsitys ymmärretään ihmisten ja maailman välisenä suhteena. Käsityksen muodostumiseen tarvitaan subjektin ja objektin välinen yhteys. Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään subjektina, ajattelevana ja ulkopuolelle reagoivana yksilönä. Tällöin muodostuu erilaisia käsityksiä ja kokemisen tapoja.

Laadullisen tutkimuksen suunnittelu keskittyy tutkimuksen kysymyksiin ja tutkimuksen tarkoitukseen eli siihen millaista informaatiota luultavimmin saadaan vastaukseksi tutkimus-kysymyksiin sekä millaiset strategiat ovat siinä tehokkaimpia. Denzin ja Lincoln (2000, 21 – 22) yhdistävät joustavilla ohjeilla ensin teoreettiset paradigmat kyselyn strategioihin ja sitten vasta he keräävät empiiristä tutkimusmateriaalia. Tutkimuksen suunnittelu asettaa tutkijat empiiriseen maailmaan ja yhdistää heidät erilaisten ihmisten, ryhmien ja relevanttien materiaalien, kuten dokumenttien ja arkistojen, kanssa. Kyselyn strategiat saavat aikaan paradigmoissa toimintaa. Samanaikaisesti tutkijan täytyy olla tietoinen siitä, millaisia tiedon

keräämismenetelmiä hän käyttää ja kuinka hän analysoi tulokset. Tapaustutkimuksessa esimerkiksi käytetään haastattelua, havainnointia ja dokumenttien analyysiä.

Tapaustutkimukset voivat olla sisäisiä, välineellisiä ja kollektiivisia. Sisäinen tapaus kiinnostaa tutkijaa siksi, että hän haluaa ymmärtää paremmin tämän yksittäisen tapauksen. Tapaus ei edusta mitään toista tapausta, vaan tämä kyseinen tapaus on itsessään kiinnostava. Tutkimukseni tulee olemaan sisäinen tapaustutkimus.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on Ahosen (1994, 115) mukaan neljä vaihetta. Aluksi tutkija kiinnittää huomiota asiaan, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa hän perehtyy asiaan teoreettisesti ja jäsentää siinä olevia näkökulmia. Kolmannessa vaiheessa tutkija selvittää ihmisten käsityksiä asiasta, ja lopuksi hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja kokoaa niitä vielä kuvauskategorioiksi.

Yksilöhaastattelut luettiin ensimmäisen kerran toukokuussa 2007. Teoreettista tietämystä lisättiin jo aikaisemmin perehtymällä ammatilliseen kehittymiseen, opinnäytetyöhön sekä tutkimus- ja kehitystoimintaan ammattikorkeakoulussa liittyvään kirjallisuuteen. Ensimmäisellä kerralla ei tehty mitään muistiinpanoja. Toisella lukukerralla käytettiin erivärisiä yliviivaustuseja, joilla nostettiin esiin merkityksellisiä ilmauksia. Merkitysyhteys oli usein lause. Liuskat leikattiin irti värien mukaan ja liimattiin huoneentauluksi. Näin hahmoteltiin ensimmäisen kerran erilaisia teemoja. Kiinnostus kohdistuu ainoastaan sisällöllisesti ja laadullisesti erilaisiin ilmaisuihin. Viimeiseksi verrattiin saatuja merkityksiä tutkimustehtävään. Aineiston analyysin tulkintayksikkö ei ole mekaanisesti määritelty alue vaan ajatusyhteys. Kuvauskategoriat nousevat tekstistä, eivätkä ne ole valmiiden luokitusten mukaisia. Aineisto perustuu ainoastaan litteroituihin teksteihin.

Kuvauskategoriat nimettiin haastatteluteemojen mukaan seuraavasti: 1) ammatillinen kehittyminen, 2) työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyö ja 3) ohjauksen kehittäminen. Kategorioiden muodostumiskriteerinä on Martonin ja Boothin (1997) mukaan niiden looginen suhde toisiinsa. Kuvauskategoriat muodostettiin sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Kategoria kuvaa laajaa asian ylätasoa, jolloin

horisontaalisuus näkyy kategorioiden tasona ja vastaavasti toinen kategoria kuvaa pientä yksityiskohtaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen tuloksen.

### 6.3 Teemahaastattelulomakkeen laadinta

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston keräämiseen suositellaan teemahaastattelua. Teemahaastattelu antaa väljyyttä enemmän kuin strukturoitu haastattelu, ja se on tiukempi kuin avoin haastattelu. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastatteluna, koska kaikilla haastateltavilla ovat samat teemat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 – 48.)

Teemahaastattelun kautta saan mielestäni vastukset asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimus on rajattu koskemaan opettajia, jotka ohjaavat tällä hetkellä majoitus-, ravitsemis- ja talousalaan liittyviä opinnäytetöitä. Koska olen itse mukana ohjausprosessissa, omia kokemuksiani hyödyntäen ja lähdemateriaaliin tutustuttuani päädyin kahteen teemaan. Ensimmäinen teema on ohjausprosessi. Teeman kysymykset nousevat esiin luvuista 3.1 (opinnäytetyön ohjaus) ja 4 (asiantuntijaksi kehittyminen ammattikorkeakoulussa). Toinen teema on yhteistyö työelämän kanssa. Tähän teeman sisältyvät kysymykset nousevat teoriaosuuden luvuista 2 (tutkimus- ja kehittämistoiminta ammattikorkeakoulussa) ja 5 (opinnäytetyö työelämän kontekstissa). Ryhmähaastattelun teemat nousivat yksilöhaastatteluiden pohjalta esiin.

### 6.4 Luotettavuustarkastelut

Fenomenografisessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu tarkoittaa aineiston analyysin ja käsittekkategorioiden arviointia. Aineisto hankittiin haastattelemalla, joka on tyypillinen fenomenografisen aineiston keruutapa. Haastattelujen tarkastelunäkökulmaksi valittiin opinnäytetöitä ohjaavien opettajien käsitykset siitä, kuinka opinnäytetyön tekeminen on yhteydessä opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Haastatteluaineisto perustuu kymmeneen (10) yksilöhaastatteluun ja yhteen ryhmähaastatteluun. Aineistonkeruun vaiheessa saturaatiopiste oli nähtävissä

seitsemännen haastattelun jälkeen. Tämä ilmeni lausumien tietyn puheen toistona. Mahdollisimman monipuolisen analyysin varmistamiseksi haastateltiin vielä kolmea ohjaajaa. Teemahaastattelun sisältörunko perustui tutkimuksen tavoitteisiin. Tämä tekniikka on sopiva, koska tutkimuksessa halutaan tuoda esiin henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia tietyn ilmiön oleellisia piirteitä. Kyseinen tekniikka lisäsi myös omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkijan pitää esittää esioletuksiin johtaneet henkilökohtaiset kokemukset. Käytännön kokemus opinnäytetyöprosessista loi pohjan haastattelujen sujuvalle etenemiselle. Haastattelut olivat moniulotteisia ja sisältörikkaita. Keskustelua johdateltiin jatkamalla haastateltavan antamista vihjeistä. Tarkentavat lisäkysymykset eri näkökulmista antoivat vastauksiin lisää syvyyttä. Muutamia opettajia haastattelutilanne jännitti, jolloin ns. lämmittelypuheenvuoro auttoi jännityksen purkamiseen. Haastattelun jälkeen monet haastateltavat kertoivat, etteivät he ole tulleet ajatelleeksi aikaisemmin asioita haastattelussa kysytyltä kantilta.

Haastattelut kestivät 45 minuutista 1 tuntiin viiteentoista minuuttiin. Tutkija tunsu haastateltavat entuudestaan, mikä haastattelutilanteessa vähensi haastateltavien jännittämistä. Haastattelut nauhoitettiin sanelukoneella ja nauhat purettiin sanatarkaksi tekstiksi. Tällöin analyysissa voidaan käyttää koko materiaalia. Läheinen ja luottamuksellinen suhde syntyi aikaisemman tuttavuutemme perusteella. Haastattelija toimi aktiivisena kuuntelijana lisäkysymyksiä esittäen, jolloin tutkija tarkisti omaa ymmärtämistään. Haastattelut suoritin kaikki itse, koska Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan useiden haastattelijoiden käyttäminen lisää haastattelijoista johtuvia virhelähteitä.

Kysymykset oli suunniteltu niin, että opinnäytetyöprosessista voitiin keskustella useamman kysymyksen pohjalta, kuitenkin edeten haastattelutilanteessa haastateltavan ehdoilla. Kysymyksiä tarkennettiin, mikäli haastateltava ilmaisi, ettei hän ollut ymmärtänyt kysymystä. Haastatteluissa haastateltaville pyrittiin luomaan mahdollisimman miellyttävä ilmapiiri. Syvällisen ja runsaan aineiston saamiseksi haastattelija pyrki olemaan kannustava ja rohkaiseva. Haastattelujen onnistuminen vaikuttaa sisäiseen luotettavuuteen. Mahdollisimman kiireettömässä ja ilmapiiriltään

leppoisassa haastattelutilanteessa haastateltavat todennäköisesti kertovat aidosti ja avoimesti ajatuksiaan (Järvinen 1990, 68).

Luotettavuuden lisäämiseksi järjestettiin ryhmähaastattelu osalle yksilöhaastattelun henkilöistä. Ryhmähaastattelu vahvistaa ilmiöstä saatua tietoa. Lisäksi saadaan selville aikaisempaa syvällisempää tietoa. Triangulaatiota on neljää eri tyyppiä. Eskola ja Suoranta (1998, 69 - 70) erottaa triangulaatiossa aineistotriangulaation, tutkijatriangulaation, teoriatriangulaation ja menetelmätriangulaation. Tässä tutkimuksessa on kyse aineistotriangulaatiosta, koska tässä tutkimuksessa käytetään sekä yksilö- että ryhmähaastattelua. Tutkimusta voidaan kutsua aika- ja paikkatriangulaatioksi, koska samoja henkilöitä haastatellaan uudelleen eri vuorokaudenaikana ja fyysisesti eri tilassa.

Eklund-Myrskog (1996, 110) esittää luotettavuuden lisäämiseksi käyttämään fenomenografisessa tutkimuksessa toista riippumatonta tutkijaa, joka analysoisi aineiston tutkijan tekemien kategorioiden pohjalta uudelleen. Tutkimuksessa ei käytetty toista tutkijaa, vaan kategoriat perustuvat yhden tutkijan analyysiin. Tutkijan on osattava tulkita haastateltavien vastaukset kontekstin valossa. Kahdeksan vuoden mittainen kokemus opinnäytetöiden ohjauksesta auttoi sekä aineiston kontekstin ymmärtämisessä että haastattelujen toteuttamisessa. Tässäkin työssä voidaan esittää kritiikkiä, joka on tyypillistä kaikelle empiiriselle tutkimukselle, tiedon subjekti-objekti -suhteesta.

Aineiston sisällön korostuminen toiminnan kustannuksella on yksi fenomenografisen menetelmän kritiikin kohteista (Gröhn 1993, 27 - 29). Tutkimuksen vaarana on kognitivismi, jolloin todellinen toiminta jää toisarvoiseen asemaan käsitteiden tutkimisen vuoksi. Tällainen ongelma on tunnistettavissa myös tässä tutkimuksessa. Tutkijan oma ajattelu ja toiminta ovat muuttuneet käsitysten tutkimisen myötä, mutta missä määrin käsitykset ovat siirtyneet opinnäytetyön ohjausprosessiin, selviää tulevaisuudessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole olemassa vain yhtä totuutta, vaan haastateltavien puheet ilmaisevat ihmisten käsityksiä totuudesta (ks. Järvinen & Järvinen 1996; Häkkinen 1996). Tarkoituksena on kuvata tutkittavan ilmiön

todellisuutta sellaisena kuin haastateltavien joukko sen sillä hetkellä käsittää. Haastateltava ja haastattelija ovat tietoisia olentoja, jotka osaavat kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä ja konstruoida käsityksistä ilmiöitä.

Olen käsittänyt tutkimuskohteen, opiskelijan ammatillisen kehittymisen opinnäytetyöprosessin aikana, osittain oman kokemukseni ja arkiymmärrykseni pohjalta. Taustalla on ollut subjektiivinen näkemykseni opinnäytetyön ohjausprosessista. Tosiasia on, että esiymmärrykseni tutkimuskohteesta ja omat kokemukseni opinnäytetöiden ohjausprosessista ovat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun, haastatteluihin sekä tutkimusprosessin aikana tehtyihin valintoihin ja tulkintoihin.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa käsitysten kategorisointi ja käsittekuvaukset antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimustiedon siirrettävyyttä ja tulosten merkitystä käytännössä. Tutkijan onnistuminen käsitysten kuvaamisessa ja kategorisoinnissa on fenomenografisen tutkimuksen haaste. Luotettavuuden näkökulmasta on hyvä kysyä, ovatko tutkimuksessa esitetyt tulkinnat ainoat mahdolliset. Kategorisointiin perustuva analyysi järjestää empiirisen aineiston kontekstiin sidotuksi kuvaukseksi. Tässä tutkimuksessa analysointi koski vain ammattikorkeakoulun majoitus-, ravitsemis- ja talousalan opinnäytetyökontekstia. Eri ammattialoilla opinnäytetyöprosessin tulkinnat voivat saada toisenlaisia ulottuvuuksia. Aineisto on kerätty vain yhden ammattikorkeakoulun yhden koulutusalan opinnäyteprosessista, jolloin aineiston erilaiset piirteet on väistämättä sidottu tämän ammattikorkeakoulun kontekstiin.

Tutkijan käsitysten muuttuminen ja oppiminen tutkimusprosessin aikana on tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle. Tutkimuksen aikana oma käsitykseni ja ymmärtämisen prosessini ovat kehittyneet ja muuttuneet (ks. Marton & Booth 1997, 129). Näkemykseni opinnäytetyöprosessista on moniulotteisempi ja kriittisempi kuin aikaisemmin. Tutkimus osoitti tekijälleen myös sen, että opinnäytetyöprosessi ammattikorkeakoulussa on osa toimivaa opetussuunnitelmaa. Tutkimus vahvisti käsityksiäni siitä, että opinnäytetyöprosessi edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä.



## 7 TULOKSET

### 7.1 Ammatillisen kasvun kehittyminen

Haastatellut opettajat eivät nähneet ammatillista kehittymistä vain substanssiin liittyvänä, vaan laajempänä kokonaisuutena. Haastateltavilla oli hyvin yhdenmukainen käsitys siitä, miksi ammattikorkeakoulun opintoihin sisältyy opinnäytetyön tekeminen. Haastateltavat totesivat, että työn tarkoituksena on sisäistää aikaisempina vuosina opittuja asioita. Erityisesti painotettiin opinnäytetöiden työelämää kehittävää merkitystä. Koska opinnäytetyön tekemisprosessi on pitkäkestoinen, opiskelijoilta vaaditaan kykyä tavoitteelliseen työskentelyyn, kokonaisvaltaista asioiden hallintaa sekä teoreettisen ja käytännön tiedon yhdistämistä.

*”Opinnäytetyön yksi tarkoitus on koota yhteen opiskelijoiden tietoja ja taitoja opiskelujen ajalta mitä on hankkinut, tavallaan opiskelija näyttää sillä sen osaamisensa, kokoava tekijä koko koulutuksessa.”*

*”No ainakin tavoitteen antaminen jonkinlainen kokonaisvaltainen asioiden hallintana, sillä tavalla että osaa yhdistellä asioita ja syventää sitä omaa osaamistaan taikka tuoda enemmän esille sitä omaa osaamistaan.”*

Opinnäytetyön aiheen syvällisempi käsittely sekä tiedon muokkaaminen uudeksi tiedoksi ovat tärkeitä ammatillisen kehittymisen välineitä. Kokonaisvaltainen asioiden hallinta ja kyky syventää omaa osaamistaan sisältyvät ammatilliseen kehittymiseen. Kriittiseksi tekijäksi nousee opiskelijan valitsema aihe. Työn aiheen täytyy olla sellainen, että opiskelija on siitä kiinnostunut ja haluaa tehdä opinnäytetyönsä kyseisestä aiheesta. Aihealue löytyy silloin sellaiselta aihealueelta, johon opiskelija tulevassa työssään haluaa suuntautua tai jostain aivan uudesta aihealueesta, mihin opiskelija haluaa kurkistaa. Tiedon soveltamista opiskelija tekee hakiessaan teoriatieta ja pohtiessaan sitä oman työnsä aiheen kannalta. Asiantuntijuus opinnäytetyön aiheen alueella alkaa kehittyä pikku hiljaa. Opinnäytetyö voi osoittaa opiskelijan osaamista hänen valitsemassaan aiheessa.

Ammatillisen kehittymisen esteenä pidetään sitä, että opiskelijat tekevät oman työnsä jonkin toisen työn mallin mukaan. Ympäri Suomea tehdään projektiluoteisia opinnäytetöitä, joissa jokainen opiskelija tuottaa projektiin yksittäisen mekaanisen työn, johon on olemassa paljon valmiita malleja. Tällöin käytännössä opiskelija muuttaa työhön tietyt tiedot. Muutoin opinnäytetyöt ovat identtisiä keskenään.

Työn aiheen valinta voi olla opiskelijoille vaikeaa. Valitsemastaan aiheesta opiskelija ei pääse liikkeelle. Jos aihe on saatu elinkeinosta, toimeksiantajasta johtuvista seikoista opiskelija voi joutua vaihtamaan aihetta. Tällainen prosessi voi olla opiskelijalle työläs eikä hän enää jaksaa kiinnostua koko aiheesta. Aihealueen pitäisi liittyä läheisesti opiskelijan omaan ammattialaan. Jos opiskelijan motivaatio on kadonnut, työn tekemisestä tulee erittäin vaikeaa.

Opiskelijan sitoutuminen työn tekemiseen ei ole sataprosenttista, vaikka ohjaajat niin toivovat. Utopistinen aikataulu saattaa hidastaa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Mikäli opiskelija päättää etukäteen liian tiukan aikataulun työnsä tekemiselle ja pitää siitä härkämäisesti kiinni, niin silloin hänelle on tärkeintä ainoastaan saada hyväksyttävä arvosana ja muu prosessiin liittyvä on yhdentekevää. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen saattaa estyä, mikäli opiskelija takertuu pikkutarkkoihin asioihin ja yksityiskohtiin. Haittaavana tekijänä mainittiin myös kirjallisen tuottamisen vaikeus. Opiskelijalle saattaa tulla tunne, ettei hän olekaan ammatillisesti kovin pätevä, koska hän ei pysty tuottamaan niin hyvää kirjallista tuotosta kuin haluaisi.

Tiedonhallinnan ja tutkimuksen tekemiseen liittyviä valmiuksia tarvitaan opinnäytetyön tekemiseen. Opinnäytetyön tekemisessä noudatetaan muodollisia ohjeita sekä vaaditaan äidinkielen oikeaa kirjoitustaitoa. Teorian tutkiminen ja soveltaminen käytäntöön liittyvät erityisesti elinkeinon tehtäviin opinnäytetöihin. Lähdemateriaalin tulva pakottaa opiskelijat lähdekritiikkiin. Opiskelija soveltaa teoriaa oman tutkimusongelmansa ratkaisemiseksi. Ongelmanratkaisutaitoja tarvitaan, kun yrityksille suunnitellaan erilaisia kehittämissuunnitelmia. Tulevassa työssään opiskelijat joutuvat ratkaisemaan päivittäin pienempiä tai suurempia työpaikalla esiintyviä ongelmia. Opiskelijan pitkäjänteisyydestä on etua opinnäytetyön

tekemisessä. Myös vuorovaikutustaidot ja yhteistyökyky nousivat haastatteluissa esiin valmiuksina, joita opinnäytetyön tavoitteet korostavat.

Työelämään tehtävien opinnäytetöiden kautta opiskelijat edistävät työpaikan toimintojen tuntemista ja omaa uralla etenemistään. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö nähdään enemmän työelämää kehittävänä kuin tiedekorkeakoulujen opinnäytetyöt.

*”Se että piiloudutaan sen teorian taakse, koska työt on erilaisia, tekijät ovat erilaisia jotkut saattaa tehdä niin että löytää hyvin sitä tietoa mutta oma tuotos jää olemattomaksi, että ei olla päästy siihen asti että tiedettäisiin mitä ollaan tekemässä. Työ saattaa jäädä liian teoreettiseksi koska ei osata tehdä käytännössä. Sitä teoriaa tulee niin kuin ylimäärin ja sitä tulee pieni siivu että käytännössäkin tehtiin jotain. Se tarttisi saada tasapainoon se asia. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä pitää olla teoriaa, mutta se ei saa olla pelkkää teoriaa.”*

Opiskelija saattaa peittää opinnäytetyötä tehdessään teoriaosuudella sitä, ettei hän osaa tehdä asioita käytännössä. Tällöin opinnäytetyöhön tulee vain pieni osio siitä, kuinka käytännössä tehtiin jokin toiminto. Teoriaosuuden ja käytännön osuuden pitäisi olla keskenään tasapainossa.

## 7.2 Työelämän ja ammattikorkeakoulun välinen yhteistyö

Työharjoittelun suorittamisen ja opinnäytetyön tekemisen yhdistämistä pidetään järkevänä. Opiskelijoita kehoitetaan kysymään harjoittelupaikasta opinnäytetyön aihetta.

*”Sehän olisi ihanne tilanne, että ne kulkisivat käsi kädessä. Se edellyttäisi, että työharjoittelua ei niinkään tehtäisi taloudellisten intressien ja muiden omien intressien näkökulmasta, vaan meillä olisi tarjolla harjoittelupaikkoja esim. isoista hotelliketjuista, joissa*

*kiertäisivät kaikki osastot ja kansainvälisiä paikkoja ja käytettäisiin niitä harjoittelupaikkoina.”*

*”Se on niin paljon kiinni siitä tuleeko sieltä harjoittelupaikasta selkeää toimeksiantoa tehdä joku opinnäytetyö. Onko tarvetta ettei tarvitse keinotekoisesti lähteä hakemaan väkisin sinne jälkimmäiseen paikkaan tekemään jotakin työtä, joka ei sitten välttämättä anna opiskelijalle mitään eikä välttämättä ole mitään hyötyä harjoittelupaikkaankaan”*

Työharjoittelun suorittaminen ja opinnäytetyön tekeminen ovat sidoksissa jo nyt toisiinsa. Osa opiskelijoista tekee opinnäytetyönsä siihen yritykseen, jossa he suorittavat syventäviin opintoihin liittyvän esimiesharjoittelun. Yhteistyö toimii tällä hetkellä pääasiallisesti niin, että työpaikka antaa aiheen opinnäytetyöhön. Opiskelija voi itse kysyä löytyisikö hänen työpaikastaan opinnäytetyön aihetta. Yrityksestä voidaan ottaa yhteyttä oppilaitokseen ja sitä kautta saadaan yritykseltä aihe. Mikäli yrityksessä on tarvetta lähteä kehittämään jotain aluetta, työn aihe löytyy helposti. Ohjaajien mielestä ei kannata lähteä keksimään keinotekoisia aiheita opinnäytetyöille.

Työelämän rooli opinnäytetyön ohjausprosessissa on melko vähäinen. Suurin osa yrityksistä vain allekirjoittaa sopimuspaperin työn tekemisestä. Opiskelija tekee itsenäisesti opinnäytetyötään ja antaa sen yritykselle kommentoitavaksi. Kaikissa tapauksissa yrityksiltä ei saada kommentteja keskeneräisistä töistä. Harvoissa tapauksissa yrityksen edustaja on osallistunut ohjausprosessiin muutoin kuin olemalla yhteydessä opiskelijan kanssa. Vuoropuhelu oppilaitoksen ohjaajan ja elinkeinon edustajan kanssa on ollut melko vähäistä. Työelämän edustajat eivät ole haastattelun mukaan sitoutuneet ohjausprosessiin. Heitä kiinnostaa ensisijaisesti hyöty, jota he voivat työstä saada. Muut opinnäytetyöhön liittyvät asiat on jätetty oppilaitoksen edustajien vastuulle. Työelämän aktiivisempaa roolia ohjausprosessissa estävänä tekijänä nähdään opinnäytetyön tekeminen yritykselle, johon opiskelija ei ole työsuhteessa. Joskin tällaisissa tapauksissa opinnäytetyöstä saattaa tulla objektiivisempi kuin opiskelijan ollessa työsuhteessa yritykseen.

Haastattelujen mukaan opinnäytetyöhön oleellisesti liittyvää teoriaosuutta elinkeinon edustajat eivät juuri arvosta. Yritykset ovat huomattavasti kiinnostuneempia

konkreettisista tuloksista, joita voidaan hyödyntää suoraan yritysten toiminnassa. Työn teoriaisuus sisältää usein tietoa, jota yrityksessä voitaisiin soveltaa käytäntöön. Syynä arvostuksen vähäisyyteen mainitaan ammattiala. Majoitus-, ravitsemus- ja talousalaa pidetään niin hektisenä ammattialana, ettei siellä esimiehillä ole aikaa paneutua opinnäytetyössä muuhun kuin siitä saatavaan konkreettiseen hyötyyn. Marata-alalla työskentelee esimiesasemassa paljon henkilöitä, joiden työnkuvaan sisältyy esimiestyön lisäksi suorittavaa työtä. Tästä syystä konkretia kiinnostaa heitä, vastaavasti työn teoriaisuus saattaa jäädä heille kaukaiseksi. Elinkeinoelämän edustajilla ei ole selkeää kuvaa siitä, millainen ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on.

Opinnäytetöiden nähdään hyödyntävän elinkeinoelämää. Suurin osa töistä tehdään elinkeinoelämän marata-alan yrityksille. Töitä voidaan käyttää yrityksen jatkuvaan kehittämiseen.

*”Opinnäytetöitä ei hyödynnetä tarpeeksi. Mun mielestäni meillähän pitäisi olla jono tuolla oven ulkopuolella ravintola- ja hotelliyrittäjiä, jotka haluavat saada meiltä opinnäytetöitä. Varsinkin kun meille ei tarvitse maksaa niistä.”*

*”Kyllähän niitä aiheita aika paljon sieltä tulee tavalla taikka toisella, taitaa melkein kaikki olla lähtöisin sieltä. Eri asia miten niitä loppujen lopuksi hyödynnetään niitä valmiita töitä, mun mielestäni se jää vähän heikoksi.”*

Ongelmaksi ohjaajat eivät nähneet aiheiden saamista elinkeinosta vaan sen, kuinka elinkeino hyödyntää teettämiään töitä. Otetaanko niitä koskaan todella käyttöön vai laitetaanko ne mappiin pölyyntymään, eikä kukaan käytä niitä yrityksen toiminnan kehittämiseen? Lakisäätteisiä opinnäytetöitä kuten turvallisuussuunnitelmaa ja omavalvontasuunnitelmaa hyödynnetään. Ihannetilanteessa opinnäytetyön esitystilanteessa työelämän edustaja kertoisi, mitkä kehittämis ehdotukset on jo otettu käyttöön. Aikuisopiskelijoiden tekemiä oman organisaation kehittämistöitä on hyödynnetty erittäin hyvin.

*”Kyllä näkisin että on hyötyä. Tietysti se on niin kuin aina, opiskelijat ovat eri tasoisia, on vaatimattomimpia, keskivertoja että aivan huippuja, se vaikuttaa myös tulosten käyttökelpoisuuteen. Valtaosa tehdään työelämään, ja uskon että niistä on hyötyä, aikuisopiskelijoilla aika usein työt on oman organisaation kehittämistä. Ja kun ne on saanut oppia uusia asioita opiskelun myötä, ne pystyy sitä heti viemään sinne työpaikalleen. Näkisin että on hyötyä, kysymys on otetaanko sitä käyttöön missä laajuudessa.”*

Huonoimmillaan yhteistyösuhde työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä on vain nimien laittamista sopimuspapereihin. Parhaimmillaan yrityksen edustaja on mukana ohjausprosessissa, ja hän antaa omia kommenttejaan sekä osallistuu opinnäytetyön arviointiin. Yhtenä töiden arvioimiskriteerinä on esimerkiksi työn hyödynnettävyys elinkeinossa.

Usein opinnäytetöissä on opiskelija linkkinä yrityksen ja ammattikorkeakoulun välillä. Tällöin opiskelijalla on melkoinen vastuu siitä, kuinka hän markkinoi oppilaitosta yritykselle. Ammattikorkeakoululla on yhteistyötä yritysten kanssa. Nämä opettajien luomat henkilökohtaiset kontaktit ovat oleellisessa asemassa yhteistyökuviossa. Yrityksiin on helpompi olla yhteydessä, kun tietää ja tuntee yrityksen edustajat jo ennestään. Opinnäytetyö saattaa syntyä jonkin ison hankkeen osana, tai opinnäytetyön kautta ei kehity muuta yhteistyötä. Vaikka yritykset ottavat yhteyttä ammattikorkeakouluun tarjotakseen aiheita opinnäytetyöhön, suurimmaksi osaksi yhteyden saaminen tapahtuu niin, että ammattikorkeakoulun puolelta täytyy osoittaa aktiivisuutta ja ottaa yhteyttä elinkeinoelämään. Yhteistyösuhteen syntymistä vaikeuttaa se, että opiskelijat ovat yleensä opintojensa loppuvaiheessa jo muuttaneet asuinpaikkakuntaa. Kaikki opiskelijat eivät ole edes Pirkanmaalta, joten yrityksen ja ammattikorkeakoulun yhteistyön parantaminen on melko vaikeaa.

Opinnäytetyön tekemisellä yritykseen on kahdella tavalla seurauksia opiskelijoiden työllistymiseen. Opiskelijat tekevät opinnäytetyönsä usein yrityksille, joihin he ovat jo työsuhteessa. Opiskelijat voivat myydä omia kompetenssejaan opinnäytetyön tekemisen avulla. Tällä tavoin he edistävät omia etenemismahdollisuuksiaan yrityksessä.

*”Periaatteessahan opinnäytetyön tekeminen mahdollistaa sen, että yrityksellä on erinomainen mahdollisuus arvioida opiskelijan osaamista ja miten sitä yrityksessä voitaisiin hyödyntää. Hyvien töiden kohdalla siitä on ihan varmasti hyötyä.”*

*”Monesti työt ovat sellaisia jossa, jonka organisaatiot ovat sellaisia, että niiden kanssa tehdään muutakin yhteistyötä. Tää on vaan yhdenlainen kuvio sitä kokonaisuutta. Saattaa olla että jonkun ison hankkeen kautta syntyy useita opinnäytetöitä ja siellä on koko ajan se yhteistyö ja tää on vaan niin kuin yksi osa sitä. Tällaisia on paljon. On myös sellaisia että tämä on ihan ainutlaatuinen kokemus ja saattaa olla että jää, että ei sen ihmeempää yhteistyötä tehdä, opiskelijan itse hankkima kohde ja se ei tavallaan ole niin syvällistä. Jakauma on mielestäni iso.”*

Toisaalta opinnäytetyön tekemisellä ei ole vaikutusta opiskelijan työllistymiseen, koska työpaikka on jo olemassa. Haastatteluissa tuli esiin kaksi tapausta, joissa opiskelija sai uuden työpaikan opinnäytetyön tekemisen avulla. Ensimmäisessä tapauksessa opiskelija pääsi töihin seminaariin, jossa oli mukana kaksi eri yritystä. Seminaarin kautta opiskelijalle löytyi opinnäytetyön aihe. Työn valmistumisen jälkeen kumpikin yritys halusi palkata opiskelijan, ja hän solmi työsuhteen toiseen yritykseen. Toisessa tapauksessa opiskelija oli vakituiseissa työsuhteissa erääseen yritykseen, mutta teki opinnäytetyönsä eräälle yhtymälle. Työn valmistumisen jälkeen opiskelija kertoi siirtyvänsä yhtymän palvelukseen kyseisen vuoden elokuun ensimmäinen päivä. Työpaikkaa oli tarjottu hänelle hyvin tehdyn opinnäytetyön ansiosta.

Opiskelijoita kannustetaan käyttämään opinnäytetyötä osana portfolioa hakiessaan työpaikkaa. Tällä hetkellä opiskelijat eivät ohjaajien mukaan hyödynnä opinnäytetyötään työpaikkaa hakiessaan. Koska itse työ on laaja, tiivistelmän avulla työnantaja saisi käsityksen aiheesta, johon opiskelija on perehtynyt muita enemmän. Jos opiskelija miettii aiheen valintaa oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa kautta tai millaiseen työhön hän haluaa mennä opintojen jälkeen, opinnäytetyö olisi näissä tapauksissa oiva ammatillisen kehittymisen osoituksen väline.

### 7.3 Opinnäytetyön ohjauksen kehittäminen

Opinnäytetyön ohjausprosessi on aina uusi tilanne jokaisen opiskelijan kanssa. Opiskelijan omilla tavoitteilla ja motivoituneisuudella on suuri merkitys ohjausprosessin onnistumisessa.

*”Ne riippuu hirveesti siitä ohjattavasta. Miten hän on asettanut tavoitteensa ja motiivinsa, onko tarkoitus saada vaan ne opintopisteet vai onko oikeasti tavoitteena myös itse kehittyä ammatillisesti ja tietysti sen aiheen osuus vaikuttaa hirveesti siihen, jos aihe on valittu oikein ja se kiinnostaa ja siitä löytyy tavallaan suht helposti ja pääsee eteenpäin. Silloinhan se motivoi sitä työn tekijää, se heijastuu myöskin siinä ohjausprosessissa. Kokemukset on laidasta laitaan. Äärilaita on se että ei mene alkua pidemmälle ja sitten on niitä mitkä menee ihan loistavasti.”*

*”Jaa, ensimmäiseksi pitäisi saada opiskelijat kiinni liekaan. Että he olisivat läsnä ja se aikataulutus siinä varmasti tarttisi ohjata opiskelijaa enemmän, että he aloittaisivat sen työnsä riittävän ajoissa. Sillä tavalla ohjata sitä prosessia, että pätkä kerrallaan mutta kuinka? Ehkä se kaikkein tärkein on että pitää niistä opiskelijoista kiinni ja aloittaa riittävän ajoissa.”*

Yksilöllisen ohjauksen tärkeys tuli haastatteluista ilmi. Mikäli opiskelijat tekevät töitään samasta aihepiiristä, suositeltiin ryhmäohjausta.

Ohjaajat kokevat itsensä tukihenkilöiksi, jotka antavat neuvoja opiskelijoille työn edetessä. Kun opiskelija on ymmärtänyt saamansa neuvon, ja sen huomaa opinnäytetyössä, ohjaajat tuntevat onnistumisen riemua. Ohjaajalla koettiin olevan suuri merkitys opiskelijalle. Itseohjautuvuutta pidetään tärkeänä ominaisuutena opinnäytetyön tekemisessä.

Opiskelijoiden erilaisuudesta johtuen jotkut opiskelijat eivät käy opinnäytetyön ohjauksessa ja esittävät omasta mielestään valmiin työn. Tällöin työssä saattaa olla paljon virheitä ja työtä täytyy korjata monelta osin. Mikäli opiskelija ei ole itseohjautuva, ohjaajan kannattaa tehdä opiskelijan kanssa yhdessä tarkka



suunnitelma, milloin opiskelija lähettää työnsä ohjaajalle ja koska hän tulee ohjaukseen. Tällä tavoin autetaan opiskelijoita saamaan opinnäytetyönsä valmiiksi laaditussa aikataulussa.

Konstruktivistinen oppimisenäkemyks on vallalla ohjaajien keskuudessa. Joissain ohjaustilanteissa siihen sekoittuu behavioristista oppimisenäkemyksä. Varsinkin opiskelijat, jotka eivät panosta opinnäytetyöhön kovinkaan paljon tarvitsevat rungon työilleen, jotta he saavat aloitettua opinnäytetyöprosessinsa. Vaikka opintojen aikana opiskelijat laativat erilaisia raportteja ja esseitä ja he joutuvat pohtimaan, millaista lähdemateriaalia niissä kannattaa käyttää, joillakin opiskelijoilla on suuria vaikeuksia tuottaa kirjallista lähdemateriaaliin perustuvaa asiatekstiä.

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa toimii hyvin. Henkilökohtaisia ohjaustapaamisia pidetään parempina kuin sähköpostin välityksellä annettavaa ohjausta. Nuorisoasteen opiskelijat ovat aktiivisemmin yhteydessä ohjaajiinsa kuin aikuiskoulutuksessa olevat opiskelijat. Aikuiskoulutuksen piirissä oleville muunto-opiskelijoille sähköpostilla suoritettavaa opinnäytetyön ohjausta pidettiin onnistuneena. Syynä tähän nähtiin se, että aikuisopiskelijat ovat vakituksessa työsuhteessa ympäri Etelä-Suomea ja kulkeminen Tampereelle saattaa olla hankalaa. Osa opiskelijoista ei osallistu ohjaustapaamisiin. Tällaisten opiskelijoiden kohdalla ohjaajat näkevät tiukemman kontrollin hyvänä asiana. Aikataulun pitäisi olla sidottu enemmän nimenomaan opiskelijan omaan aikatauluun, ei niinkään ohjaajan aikatauluun.

Useamman ohjaajan järjestelmää pidetään hyvänä. Toimipisteissä on erilaisia käytäntöjä, kuinka ohjaus hoidetaan. Ohjaajat ovat mukana ohjausprosessissa heti alusta lähtien, tai ykkösohjaaja aloittaa ohjausprosessin ja myöhemmin kakksohjaaja tulee mukaan prosessiin. Kontrollia työn etenemisen seuraamiseen kaivattiin nykyistä enemmän. Yhtenä keinona haastatteluissa nousi esiin, että opiskelijat kävisivät kuuntelemassa tietyn määrän opinnäytetyöseminaareja. Työelämä halutaan mukaan nykyistä enemmän koko opinnäytetyöprosessiin. Hyvänä nähdään työelämän edustajan osallistuminen tutkimussuunnitelma-seminaariin, tällöin hän voi tuoda esiin työelämän toiveita ja tarpeita opinnäytetyöhön.

Johdonmukaisuutta lisäävänä tekijänä nähdään kahden ohjaajan käyttämistä. Opiskelijan oikeusturvan kannalta on tärkeää, että työn lukee kaksi eri henkilöä. Opiskelijoiden osallistumista työn rakennetta, lähdeviitteitä yms. koskevaan ohjaustilaisuuteen pitää aktivoida. Kyseiset asiat eivät ole opiskelijoille selviä ja ohjaajat joutuvat jatkuvasti kertomaan samat asiat uudelleen ja uudelleen. Tällainen syö ohjaajien resurssia aivan turhaan.

*” Jos ajatellaan puhtaasti niitä asetteluja, sillähän ei ole sisällön kanssa mitään tekemistä. Jokuhan voi käyttää hyvinkin sääntillisesti jotakin väärää asettelumallia, mutta jos se näkisi että oma työ on osa jotakin isompaa kokonaisuutta, että kaikki muutkin työt on samanlaisia, ehkä se sitten jotenkin motivoisi. Sitten toisaalta sehän on hirveen kurja tilanne siinä vaiheessa kun näitä töitä tehdään niin jos asettelusta tulee hirveän korkea kynnyks ei se onnistukaan. Sitten siitä työstä tulee hirveän vaikea tehdä ja mä pelkään aina sitä että koko työ kaatuu siihen, että siellä on jotain tällaisia että ei osata merkitä jotain jotka on hyvin yksinkertaisia ja helppoja asioita loppujen lopuksi.”*

Opiskelijoiden toivotaan tekevän nykyistä enemmän toiminnallisia töitä yrityksille.

*”Kun opiskelijat tekee työpaikoilleen erilaisia juttuja, niin ne tekee ja raportoi enemmänkin toiminnallisen puolen. Että ne tekis enemmän tuotoksia ja se opinnäytetyö syntyy niiden tuotosten lomassa siten, että tuotoksia voi oikeasti käyttää hyödyksi.”*

Opinnäytetyöohjausprosessia pidetään hyvin jäsenyneenä. Ideaseminaarin kehittämiseksi ehdotettiin kahden erillisen ideaseminaarin pitämistä. Ensimmäinen seminaari olisi sellaisille opiskelijoille, joilla ei ole mitään käsitystä aiheesta, josta he aloittaisivat työnsä tekemisen. Tämä voisi olla vapaamuotoinen aivoriihitilaisuus. Varsinainen ideaseminaari olisi niille opiskelijoille, joilla on jo aihe tiedossaan.

#### 7.4 Tulosten reflektointia asiantuntijaryhmässä

Kaikilla elinkeinon tehtävillä opinnäytetöillä on mahdollista kehittää yrityksen toimintaa, mutta ammattikorkeakoulu ei voi vaikuttaa siihen, hyödyntääkö yritys teettämänsä opinnäytetyön vai ei. Osaltaan tämän katsottiin johtuvan siitä, ettei yritysten edustajilla ole realistista käsitystä opinnäytetyöstä ja sen vaatimuksista. Työnantaja ajattelee asioita enemmän käytännön kuin teorian kannalta. Varsinkin pienissä majoitus- ja ravitsemisalan yrityksissä esimiehen aika menee arjen rutiinin pyörittämiseen.

Opinnäytetyön nähtiin edistävän opiskelijan laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa asioiden hallintaa. Kuinka hyvin opiskelija onnistuu tässä, riippuu täysin hänen omasta motivaatiostaan ja asenteestaan.

*” Ja se mikä on opiskelijan käsitys siitä omasta eksperttiedustaan joka on kaikilla pikkuisen erilainen, jollekulle riittää että se on tällä tasolla ja jollekulle se on paljon korkeammalla.”*

*”Kiinnostava aihe imaisee opiskelijan mukaansa eikä hän silloin laske työn tekemiseen käyttämiään tunteja.”*

Työelämälähtöisessä opinnäytetyössä opiskelijan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot korostuvat. Haastattelussa ilmeni, ettei vuorovaikutustaitojen kehittymistä pidetty varsinaisena opinnäytetyön tavoitteena, vaan se tulee ikään kuin sivutuotteena. Opiskelijoiden itsensä suorittamassa opinnäytetöiden aiheiden markkinoinnissa vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä roolissa. Töiden aiheiden parhaaksi markkinointikanavaksi haastattelussa nousi opiskelijoiden itsensä suorittamana markkinointi. Toisena merkittävänä vuorovaikutustaitoja kehittävä opinnäytetyönä nähtiin koulutustilaisuuden pitäminen. Haastateltavat näkivät, että koska töiden aiheet ovat niin erilaisia, eivät tavoitteetkaan voi olla yhteismitallisia.

Työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä pidetään sitä, etteivät elinkeinon edustajat tiedä, mitä restonomien koulutus pitää sisällään. Pelkästään Pirkanmaan ammattikorkeakoulusta valmistuu restonomeja kolmesta eri

koulutusohjelmasta. Elinkeinoelämän on vaikea sisäistää, mitä eroa näillä restonomien koulutuksilla on. Hyvänä asiana nähtiin se, että oppilaitoksesta käytäisiin markkinoimassa opinnäytetyön tekomahdollisuuksia yrityksissä. Kerran vuodessa oppilaitos voisi järjestää opinnäytetöiden esittelytilaisuuden, jossa kerrottaisiin ulkopuolisille, millaisia töitä on oppilaitoksessa tehty aikaisemmin.

Opiskelijan tehdessä omaan työpaikkaansa opinnäytetyötä aiheen valintaan ei paneuduta riittävästi.

*”Kyllä niitä on paljon, jotka tekee sinne omaan työpaikkaan, ja tuntuu siltä että he ovat heittäneet sille omalle esimiehelle, että voinko tehdä tästä aiheesta opinnäytetyön ja esimies juu, sen kummempaa ajattelematta edes miten tätä hyödynnettäisiin, mitä etua siitä on yritykselle. Miten sitä voitaisiin käyttää yrityksen kehittämisen välineenä. Se jää sinne sitten. Se on luojassaan tapahtuuko nyt jotain. Tai toisaalta ne odottaa että kun sinne tulee se pumaska että kun sen luen, se itsellään muuttuu toiminnaksi.”*

Tällaisissa tapauksissa työtä ei luultavasti hyödynnetä yrityksessä lainkaan. Aikatauluongelmien vuoksi yrityksen edustajia on vaikea saada mukaan konkreettiseen ohjausprosessiin. Ohjaavilla opettajilla on valmiiksi olemassa verkosto, jota heidän kannattaisi hyödyntää eli opettajat rantautuisivat työelämään tapaamaan omia opiskelukavereitaan ja entisiä oppilaitaan.

*”Mutta meillä on hirveästi opiskelijoita jotka tekevät sinne omaan työpaikkaansa, mikä on jo tuttu ennestään ja se opinnäytetyö saattaa olla juuri se askel jolla mä pääsen nousemaan yhden askeleen ylemmäs.”*

Opiskelijat eivät hyödynnä opinnäytetöitä työpaikkaa hakiessaan. Osaltaan tämä johtuu siitä, ettei opiskelijan tarvitse välttämättä hakea työpaikkaa, koska hänellä on ns. jalka työpaikan oven välissä ja silloin hänen ei tarvitse hakea työpaikkaa. Ylempiä tehtäviä hakiessaan eri yrityksestä opiskelija joutuu hakemaan työpaikkaa. Tällöin ansioluettelossa olisi hyvä olla maininta aiheesta, josta opinnäytetyö on tehty.

Työnantaja saattaa olla kiinnostunut työn aiheesta, vaikkei häntä kiinnosta se, kuinka aihetta on käsitelty.

Opinnäytetyön yksilöohjausta pidetään erittäin tärkeänä. Opiskelijat kaipaavat henkilöä, joka auttaa heitä siinä vaiheessa, kun työ ei tunnu etenevän lainkaan. Sähköpostilla annettua palautetta ei pidetty hyvänä, vaikka olosuhteiden pakosta joskus joudutaan niinkin tekemään. Kahdestaan jutellessa ja opiskelijalle oikeita kysymyksiä esitettäessä opiskelijalle ratkeaa monia asioita ja hän pääsee eteenpäin työssään.

*” Kyllä siinä henkilökohtaisessa ohjauksessa suurin osa on sitä taputtelua, että kyllä tää ihan hyvin sujuu että jatka näin. Vaikka kritiikkiäkin pitää antaa niin siellä sähköpostissa ei sitä taputtelua juuri ole.”*

*”On hyvä että on joku ihminen jolle tulla sitä näyttämään ja osaa kertoa miten etenet. Se on kuitenkin iso juttu opiskelijalle ja kyllä ne selkeesti kaipaa sitä.”*

Työn etenemisen kontrollointi ei vaikuta opiskelijan itseohjautuvuuteen. Kaikissa tehtävissä on välietappeja. Itseohjautuvuus näkyy jossain ihan muussa.

Opinnäytetyön rungon laatimisen helpottamiseksi pitäisi käydä opiskelijoiden kanssa läpi eri aiheista tehtyjä opinnäytetöitä. Mikäli opiskelija tekee opinnäytetyönsä aiheesta, josta on työ jo aikaisemmin tehty, hän saa apua rungon laatimisessa tutustumalla aikaisemmin tehtyyn työhön.

Opiskelijat lukevat ensimmäisenä vuonna vanhoja opinnäytetöitä ja opponoivat niitä. Opiskelijoilta täytyy vaatia kirjalliset tuotokset opinnäytetyömallin mukaan tehtynä aina, kun he palauttavat kirjallisia tuotoksiaan. Tämä auttaa heitä omaksumaan lähteiden merkinnän sekä oikean asettelumallin. Tämä siitä syystä, että vaikka opinnäytetyö voi olla muodoltaan ei kirjallinen, esim. cd-rom, niin työhön sisältyy tapauskohtaisesti aina myös tietyn laajuinen kirjallinen osuus.

## 8 POHDINTA

**Elinkeino edustajilla** ei ole selkeää kuvaa siitä, millaisia valmiuksia restonomeilla on. Elinkeinoelämän edustajia tavatessani olen huomannut, etteivät he tiedä, ovatko heidän kesätyöntekijänsä ammattikorkeakoulun opiskelijoita vai toisen asteen opiskelijoita. Tästä epäselvyydestä ei voi syyttää ainoastaan elinkeino edustajia. Ammattikorkeakouluista valmistuu useista eri koulutusohjelmista restonomi-nimikkeen omaavia henkilöitä. Yhtenä keinona tällaisten epäselvyyksien poistamiseen oppilaitos voisi järjestää ns. markkinointitilaisuuksia, joissa elinkeino edustajille selvitettäisiin, millaisia valmiuksia milläkin restonomi -ryhmällä on. Tällaisissa tilaisuuksissa voisivat opiskelijat tai entiset opiskelijat esitellä myös opinnäytetöitä elinkeino edustajille. Erityisesti hyvin onnistuneista toiminnallisista opinnäytetöistä kannattaisi kertoa tarkemmin. Kokemukseni mukaan yrittäjät ovat kiinnostuneita tällaisesta konkreettisesta toiminnasta. Ammattikorkeakoulun tutkimukset nähdään ammattialaansa auttavina, käytännönläheisinä tutkimuksina. Tällöin myös lain määräämä elinkeinoelämän kehittäminen toteutuisi.

Opinnäytetyön avulla opiskelija sisäistää koko koulutuksen aikana oppimansa asiat. Taitojen kehittymisen myötä opiskelijan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen alkaa. **Opinnäytetyön aihe** tulee elinkeinoelämästä, mutta oppilaitos vastaa työn kirjallisesta osuudesta ja työn valmistumisesta. Aiheen valintaan pitää paneutua huolella. Nykyistä enemmän aiheen valinnassa pitäisi kiinnittää huomiota työn hyödynnettävyyteen. Elinkeinoelämään tehtävistä töistä yritysten pitäisi ottaa kaikki mahdollinen hyöty irti. Koska yritykset eivät maksa oppilaitokselle teettämistään töistä, tämä olisi yritykselle edullista kehittämistoimintaa.

Jotta opiskelija saisi oman opinnäytetyönsä valmiiksi suunnittelemassaan aikataulussa, aiheen valinnalla on erittäin suuri merkitys. Oma kiinnostus ja **motivaatio työn tekemiseen** ovat tärkeimpiä asioita työn valmistumisen kannalta. Opiskelijan omaan työhön liittyvä aihe lisää opiskelijan motivaatiota ja auttaa mielenkiinnon säilymistä koko prosessin ajan. Mikäli opiskelija tekee opinnäytetyönsä johonkin isompaan projektiin liittyen, saattaa olla, että hän tekee työn mekaanisesti valmiin mallin mukaan. Aiheen valinnan pitäisi olla sellainen, että opiskelija tulevassa työssään tarvitsisi sellaista tietoa tai että hän haluaa tutustua

johonkin täysin uuteen aihealueeseen. Koska opinnäytetyön tekeminen on pitkäkestoinen projekti, kannattaa opiskelijan kanssa yhdessä sopia tietyistä aikataulullisia välietapeista. Ohjaustilanteessa sovitaan **selkeästi ajallisista tavoitteista** eli siitä, mihin mennessä mikäkin osio on valmis. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuus alkavat kehittyä hitaasti sitä mukaa, kun hän perehtyy teorian tietoon ja pohtii, kuinka voisi soveltaa sitä omaan työhönsä. Liian tiukka aikataulu ja pieniin yksityiskohtiin takertuminen saattavat hidastaa opiskelijan ammatillista ja asiantuntijuuden kehittymistä.

Ongelmanratkaisutaitoja tarvitaan opinnäytetyön tekemisessä. Elinkeinolle tehtävissä opinnäytetöissä **tutkitaan teoriaa ja sitä sovelletaan käytäntöön**. Teoreettinen ajattelu on tärkeää asiantuntijatyössä. Vaikka yleisesti tutkielmaa pidetään hyvänä opinnäytetyön muotona, olen asiasta eri mieltä. Hotelli- ja ravintola-alan koulutusohjelmassa opiskelijat tekevät tapaustutkimuksista hyviä opinnäytetöitä. Koska majoitus-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijoilla on yleensä vahva kädentaito, toimintatutkimukset ovat heidät vahvuusalueitaan.

Erilaisissa yrityksille suunnatuissa kehittämissuunnitelmissa opiskelija tarvitsee **ongelmanratkaisutaitoja**. Asiantuntijat pystyvät keskittämään huomionsa ongelman olennaisiin piirteisiin, jolloin ongelmanratkaisu helpottuu ja nopeutuu. Asiantuntijuutta kuvataan monilla eri attribuuteilla. Yksi niistä on kehittyneet ongelmanratkaisuprosessit. **Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot** lisääntyvät opinnäytetyön tekemisen aikana varsinkin, jos työ tehdään elinkeinon. Päivittäisessä työssä majoitus- ja ravitsemusalalla ratkaistaan joko isompia tai pienempiä ongelmia.

Opiskelijan kannattaa **hyödyntää opinnäytetyön tekeminen** työpaikkaa hakiessaan. Helpoimmin se onnistuu niin, että opiskelija merkitsee työn tekemisen ja työn nimen omaan ansioluetteloon. Opinnäytetyötä kannattaa käyttää myös portfoliona työpaikkaa haettaessa. Työpaikan saanti saattaa ratketa kyseisen aiheen asiantuntijuuden perusteella, kuten joissain tapauksissa on jo nyt tapahtunutkin.

**Työharjoittelu ja opinnäytetyön tekeminen** on hyvä sopia **nykyistä tiukemmin toisiinsa**. Tähän saakka yrityksen panos on ollut ainoastaan aiheen antavana osapuolena tai sopimuspaperin allekirjoittajana. Elinkeinojen edustajat on hyvä saada

mukaan tutkimussuunnitelmaseminaariin, jolloin he kertoisivat tarkasti yrityksen asettamat toiveet työlle. Tällöin heti alussa olisi kaikilla osapuolilla selkeä käsitys siitä, mitä opinnäytetyöltä vaaditaan. Samoin silloin heidän kanssaan voisi sopia ohjauskäytännöstä eli siitä, missä määrin elinkeinon edustaja osallistuu ohjausprosessiin. Majoitus- ja ravitsemisalalan yrityksissä esimiehet ovat mukana osittain suorittavassa työssä, joten he eivät voi olla mukana prosessissa jatkuvasti. Työn tekemisen aikana heiltä olisi hyvä saada kommentteja ainakin kerran, ja työn valmistumisen jälkeen he olisivat mukana työn esittelytilaisuudessa ja ellei tämä ole mahdollista edustaja lähettäisi kirjalliset kommentit.

Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa on sovittu samasta opinnäytetyön ohjausressursista jokaisen työn kohdalla koulutusohjelmasta riippumatta. Harjoittelua koskee sama sääntö. Majoitus- ja ravitsemusalalla opiskelijat saavat tällä hetkellä **palkalliset harjoittelupaikat** helposti. Koska opiskelijat ovat työsuhteessa yritykseen, heitä ei käydä tapaamassa harjoittelun aikana, ellei opiskelijalla ole jonkinlaisia ongelmia harjoittelun suorittamisessa. Harjoitteluresurssin käyttöä voisi muuttaa niin, että harjoittelun **ohjaaja kävisi työpaikalla tapaamassa elinkeinon edustajia** ja kertomassa heille restonomien koulutuksesta ja erityisesti opinnäytetyöstä. Tällaisen tilaisuuden ei tarvitse olla virallinen kokous tms. tilaisuus, vaan vapaamuotoinen kahvihetki jossa ohjaaja voisi kertoa tarkemmin, millaisia töitä opiskelijat ovat aikaisemmin tehneet. Yhdessä pohtien saattaisi löytyä sellaisia opinnäytetyön aiheita, joita yritykset todella käyttäisivät hyödykseen tulevaisuudessa. Näin voitaisiin hyödyntää opettajien henkilökohtaisia suhteita elinkeinon ja opinnäytetyöt täyttäisivät ammattikorkeakoulun vaatimuksen työelämän kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta liittyy joko oman maantieteellisen vaikutusalueen kehittämiseen tai ammattikorkeakoulujen koulutustehtävään.

Osalle opiskelijoista työn aloittaminen tuottaa **vaikeuksia**. Kokemukseni mukaan majoitus- ja ravitsemisalalla olevat opiskelijat ovat pääsääntöisesti ns. käsillä tekijöitä ja kirjallisen materiaalin tuottaminen saattaa olla heille vaikeaa. Laajan työn tekeminen voi tuntua todella vaikealta. Jotta opiskelijat pääsisivät alkuun työssään, he tarvitsevat apua työn tutkimussuunnitelman laatimisessa. Koska majoitus-, ravitsemus- ja talousalalle hakeutuvat opiskelijat ovat enemmän ns. kädentaitajia,



kaikkien tutkimusosaamiseen liittyvien opintojen pitäisi olla niin konkreettisella tasolla, että opiskelijat ymmärtäisivät, millainen prosessi tutkimuksen tekeminen on. Tutkimusosaamisesta ei pidä tehdä liian ”tieteellistä”, koska tällöin opiskelija toteaa asian olevan liian vaikeaa. Kaikki esimerkit joita tuntien aikana käytetään, pitäisi olla hotelli- ja ravintola-alaan liittyviä.

Opiskelijoiden on **vaikea päästä alkuun opinnäytetyöprosessissa**. Olisi hyvä, jos opiskelijoille olisi tarjolla ammattikorkeakoulun opiskelijoille suunnattua tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta. Yliopiston opiskelijoille suunnatut teokset ovat usein liian tieteellisiä. Kahden erillisen ideaseminaarin järjestäminen auttaa myös opiskelijoiden aloitustuskaa. Ensimmäinen ideaseminaari on sellaisille opiskelijoille, joilla ei ole aihetta lainkaan tai joilla ei ole selkeää kuvaa opinnäytetyön aiheesta, ja toinen ideaseminaari olisi sellaisille opiskelijoille, joilla aihe on jo selvillä.

**Tutkimusosaamisen** ensimmäisellä kontaktikerralla on hyvä käyttää valmiita opinnäytetöitä apuna, kun tarkastellaan opinnäytetyön rakennetta. Näihin opintoihin sisältyisi myös lyhyt kertaus tiedon hausta ja viestintätaitojen opettaja kävisi läpi työn asetteluun ja lähdemerkintöihin liittyvät asiat. Näin kaikkien opiskelijoiden olisi pakko käydä kuuntelemassa kyseiset luennot. Kokemukseni mukaan juuri näissä asioissa on ilmennyt puutteita nykyisin. Opinnäytetyön muutoseikat opiskellaan ensimmäisen lukuvuoden aikana. Kaikkien opettajien pitäisi vaatia, että kaikissa kirjallisissa tehtävissä käytetään tätä samaa mallia. Näin opiskelijat tottuvat käyttämään oikeaa mallia, ennen kuin he aloittavat varsinaisen opinnäytetyön tekemisen.

Kaikki opiskelijat eivät ole itseohjautuvia. Tällaisissa tapauksissa ohjaajan/ohjaajien kannattaa laatia tarkka aikataulu, jonka mukaan opiskelija etenee. Tämä auttaa opiskelijaa saamaan työnsä valmiiksi normaalina opiskeluaikana. Tällainen määräaikojen noudattaminen ei vähennä mielestäni opiskelijan itseohjautuvuutta. **Ohjaajan tehtävä** on huolehtia siitä, että opinnäytetyö on koko ajan työn alla. Työn uudelleen aloittaminen pitkän tauon jälkeen on hankalaa. Henkilökohtainen ohjaus on tärkeää, ja sitä tarvitsevat kaikki opiskelijat. Ohjaajat ovat opiskelijan tukihenkilöitä työn tekemisprosessissa. Sähköpostin kautta annettu palaute ei ole yhtä tehokasta,

koska väärät tulkintamahdollisuudet lisääntyvät silloin, kun asia on pelkän kirjallisen viestin varassa.

Työssä **kannattaa käyttää kahta ohjaajaa**. Opiskelijoiden oikeusturvan kannalta on hyvä, että kaksi opettajaa on selvillä työn etenemisestä ja että arvioinnissa on mukana vähintään kaksi henkilöä. Ohjaajista toinen keskittyy enemmän työn aiheeseen ja toinen opettaja painottaa enemmän sitä, että työ täyttää opinnäytetyölle asetettavat vaatimukset. Hyviä opinnäytetöitä kannattaa esitellä alan ammattilehdissä. Ohjauksessa kannattaa käyttää erilaisia ohjausmenetelmiä. Opiskelujen loppuvaiheessa olevat opiskelijat ovat usein kokopäivätyössä. Heidän työpaikansa saattavat olla ympäri Suomea tai peräti ulkomailla. Tällöin ohjaus tapahtuu miltei kokonaan sähköpostin välityksellä. Tällainen ohjaustapa saattaa aiheuttaa ohjeiden väärinymmärrystä. Yksilöohjaustilanteessa kannattaa pyrkiä siihen, että molemmat työnohjaajat ovat paikalla. Tällöin kaikki ohjausprosessissa mukana olevat henkilöt tietävät, millaisista asioista on ohjauksessa sovittu.

Tällä hetkellä opiskelijat eivät tutustu **Pirkanmaan ammattikorkeakoulun laatukäsikirjassa** oleviin opinnäytetyön arviointiohjeisiin. Jotta opiskelijat saisivat oikean käsityksen opinnäytetyön arviointikriteereistä, ne pitää käydä läpi ohjausprosessin alussa. Mielestäni jokaisessa toimipisteessä pitäisi olla opinnäytetyönohjaukseen vastuuhenkilö. Tällä tarkoitan sellaista henkilöä, joka lukee kaikki yksikössä tehtävät opinnäytetyöt läpi ja osallistuu näiden töiden arviointiin. Kun jokaisessa toimipisteessä on tällainen henkilö, saadaan töistä tasavertaisempia arvioinnin suhteen.

Majoitus-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoilla opinnäytetyön tekeminen on kokemukseni perusteella useimmille opiskelijoille viimeinen opintosuoritus. Ohjaajien pitäisi huolehtia siitä, että **opiskelijat saadaan valmistumaan** normaalin opiskeluajan puitteissa tai että he ylipäättään valmistuvat restonomeiksi. Nykyisin oppilaitos saa 75% rahoituksestaan aloittavien opiskelijoiden mukaan ja loput saadaan sen mukaan kuinka paljon opiskelijoita valmistuu oppilaitoksesta. Oppilaitoksen tulevaisuuden turvaamiseksi opinnäytetöiden valmiiksi saaminen on erittäin tärkeää.

Fenomenografisessa tutkimuksessa sisältöanalyysin aineistokategoriat eivät muodosta teoreettista sitoutumista aineiston ja arvioiden tulkinnan välille (Eskola & Suoranta 1998, 168). Aineiston validiutta arvioitaessa tutkitaan kuinka hankittu aineisto vastaa empiiristä maailmaa ja kuinka luotettavan kuvan se antaa maailmasta. Se, kuinka hyvin tutkijan luoma teoreettinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä vastaa todellisuutta, tarkoittaa johtopäätösten validiutta. Haastattelujen sanatarkka litterointi, useat aineiston lukukerrat ja analyysin selostaminen varmistavat validiteettia.

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti on korvattu varmuuden käsitteellä ja vahvistusta käytetään objektiivisuuden sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 166 – 167). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu siihen, kuinka luotettavia tulkintoja tutkija pystyy tekemään tutkimusaineistosta. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija haastattelee tutkittavaa henkilöä, niin tätä tutkimusta ei voi toistaa sellaisenaan. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että haastattelut ja tulkinnat teki yksi tutkija. Tästä syystä todellisuus ja tulkinta vastaavat toisiaan.

Tutkimuksella ei saatu selville mitään uutta mullistavaa tietoa, mutta tutkimus verifioi olemassa olevaa tietoa. Tutkimus on vahvistanut tietämystä siitä, että ammattikorkeakoululla on vielä kehittämistä työelämäsuhteissa (Frialnder-Paavilainen 2005, 188). Tutkimustuloksista nousi selkeästi esiin kehittämisehdotuksia siitä, kuinka Pirkanmaan ammattikorkeakoulun majoitus-, ravitsemis- ja talousalan opinnäytetyön ohjausprosessia voidaan kehittää tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 – 160.
- Alanen, P. 2002. Ammattikorkeakouluista osaavaa työvoimaa kuntasektorin ja alueen elinkeinoelämän tarpeisiin. Teoksessa J.P. Linjander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 180 – 181.
- Ammattikorkeakoululaki 1.8.2003.
- Amkota taulukko 2004. <http://amkota.minedu.fi:8080/> luettu 11.2.2007.
- Ammattikorkeakoulujaoston loppuraportti. 1995. Korkeakouluneuvosto. Ammattikorkeakoulujaosto. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 7.
- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Anttila, P. 2005. Tutkimuksellinen orientoituminen ammattikorkeakoulujen t & k – toiminnan haasteena. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 7,4, 52 – 62.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. 1995. § 1995/256.
- Asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003. (352/2003)
- Argyris, C. & Schön, D. 1989. Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. United States of America: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Badaranayke, R. 2000. The Concept and practicability of a core curriculum in basic medical education. Medical Teacher 22,6, 560 – 563.
- Bereiter, C. 1997. Situated cognition and how to overcome it. Teoksessa D. Kirshner & J.A. Whitson.(toim.) Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwah, NJ:Erlbaum, 281 – 300.
- Bereiter, C.& Scardamalia, M. 1989.Intentional learning as a goal of instruction. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) The Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 361 – 363.
- Bereiter, C.& Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chigaco: Open Court.
- Berliner, d.C. 1988. Implacations of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Teoksessa New directions for teacher assessment.

- Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. NJ: Educational Testing service, 40 – 42.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications.
- Dreyfus, H.& Dreyfus, S.1986. Mind over Machine. Oxford: Basil Blackwell.
- Earut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press.
- Eklund-Myrskog, G. 1996. Students´ Ideas of Learning. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Engeström, Y. 1992 Interactive Expertice Studies in Distributed Working Intelligence. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? . Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto Muuttuva Asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 62 – 72.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 11 – 37.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto Muuttuva Asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 89 – 99.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) Learning in context: Towards a new framework, 155 – 162.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1 – 32.
- Guskey, T. 2000. Evaluating Professional Development. California: Corwin Press, Inc.
- Hakala, J. 1996. Opinnäytetyö 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, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6.
- Heinonen, J.E.A. 2006. Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Helakorpi, S. 1999. Opinnäytetyö ja toimintatutkimus ammattikorkeakouluissa. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D118. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu; teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2. Kuopio: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K., Kantola, I. 2002. Mitä arvioinnit kertovat ammattikorkeakouluista. Teoksessa J-P Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 317 – 337.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Karila, K. 1994. Asiantuntijuus ja konteksti. Tapaustutkimus lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta erilaisissa päiväkotikonteksteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Karila, K. 1997. Lapsirakkaasta aloittelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Lastentarhaopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto Muuttuva Asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 152 – 153.

- Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha K. & Lapinlampi, T. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetustyö. Oulu: Oulun yliopisto, 61 – 73.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: WS Bookwell, 190 – 195.
- Kautto-Koivula, K. 1995. Työelämä ammattikorkeakoulujen haasteena. Teoksessa O. Lampinen Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Tammer-Paino Oy, 174 – 182.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 236 – 255.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto Muuttuva Asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 48 – 57.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 66 - 67.
- Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. STAKES:in tutkimuksia 50. Jyväskylä.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. 1992. Continuous learning in the workplace. *Adult learning* 3 (4), 9 – 34, 293 – 297.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 116 – 121.
- Marton, F., Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- McCormick, R. 1999 *Practical Knowledge: A View from the Snooker Table*. Teoksessa R. McCormick & C. Paechter *Learning Knowledge*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 112 – 113.

- McCormick, R. & Paechter, C. 1999. Learning and Knowledge. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 91 - 92.
- Nikkanen, P. 1986. Tuntikehysjärjestelmän ja tasokurssijärjestelmän tuotoksia koskeva seurantatutkimus. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Raportteja 369.
- Nikkanen, P. 2001. Effectiveness and Improvement in a Learning Organization. Teoksessa E. Kimonen (Ed.) Curriculum Approaches. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 55 – 76.
- Nikkanen, P., Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa S. Saari ja T. Varis. Ammatillinen kasvu. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 78 – 91.
- Nurminen, R. 2000. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E.Yhteiskuntatieteet 80. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Pakarinen, T., Stenvall, K. & Tolonen, K. 2001. Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pirkanmaan ammattikorkeakoulu 2007. <http://www.piramk.fi/> luettu 1.6.2007.
- Pirttilä, P., Nuotio, J. & Turjanmäki, E. 1996. Asiantuntijan elämän edellytykset ja kuoleman synnit. Teoksessa P. Pirttilä, E. Kontinen, J. Nuotio & E. Turjanmäki. Asiantuntijuuden anatomia. Pieksämäki: Raamattutalo, 11 – 14.
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttien ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes. & A. Eteläpelto. Muuttuva Asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 29 – 81.
- 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, 112 – 114.
- Okkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Voimavarana työelämälähtöisyys. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 208 - 213.
- Opetusministeriö. 2006. Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä; ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita, 31 – 41.



- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development in Organisations. In P. Ruohotie & P.P.Grimmett (eds.) Professional Growth and development: Directions, Delivery and Dilemmas. Vancouver: Career Education Center, 9 – 69, 433 - 434.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. The Development of Competence and Qualifications as the Objective of Vocational Higher Education. In H. Niemi & P. Ruohotie (eds.) Theoretical Understanding for Learning in Virtual University. Hämeenlinna: RCVE, 53 – 98.
- Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisuja 1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 64 – 79.
- 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, 356 – 370.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1994. Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265 – 283.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2002. Knowledge building. In *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan reference, USA, 1370 – 1373.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2003. Knowledge building. In *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan reference, USA, 1370 – 1373.
- Scribner, S. 1999. Knowledge at Work. Teoksessa McCormick, R. & Paechter, C. *Learning and Knowledge*. London: Paul Chapman Publishing, 103 – 104.
- Stenvall, K. 1999. Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepoliittisen osaston julkaisusarja 63. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 160 – 179.
- Tynjälä, P. 1999. Towards Expert Knowledge? *International Journal of Educational Research*, 31, 5, 4-5.

- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174 – 190.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö-pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 293 – 305.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulussa. . Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto *Muuttuva Asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 184 – 187.
- Vesterinen, M-L. 2003. Ammattikorkeakoulujen T & K –toiminnalla monta tehtävää. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1, 57 – 63.
- Vygostsky, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

## LIITTEET

### Yksilöhaastattelujen teemahaastattelurunko

### LIITE 1

#### Taustatiedot:

- koulutus
- opettajakokemukseen pituus
- montako työtä ohjannut
- kuinka kauan ollut mukana ohjausprosessissa

#### Tutkimuskysymykset:

1. Miten opinnäytetyö kehittää opiskelijan ammatillista kasvua?
2. Miten yhteistyötä työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä voidaan lisätä?
3. Miten opinnäytetyön ohjausprosessia voidaan parantaa?

## OHJAUSPROSESSI

Miksi opintoihin sisältyy opinnäytetyön tekeminen?

Millaisia valmiuksia työn tavoitteet korostavat?

Millaiset asiat opinnäytetyön tekemisessä edistävät/estävät ammatillista kehitystä?

Millaisia kokemuksia sinulla on ohjausprosessista?

Kuinka pedagoginen ajattelusi vaikuttaa ohjausprosessiin?

Kuinka vuorovaikutus toimii opiskelijan kanssa?

Kuinka ohjausprosessia voidaan kehittää?

## YHTEISTYÖ TYÖELÄMÄN KANSSA

Kuinka työharjoittelua voitaisiin kehittää opinnäytetyön näkökulmasta?

Millainen rooli työelämällä oli opinnäytetyöprosessissa?

Mitä työelämän edustajat ajattelevat teorian ja käytännön suhteesta opinnäytetyössä?

Millaista hyötyä opinnäytetöistä on työelämälle?

Millainen yhteistyösuhde muodostui yrityksen ja AMK:n välille opinnäytetyöprosessisi aikana/ansioista?

Kuinka opinnäytetyön tekeminen vaikuttaa opiskelijan työllistymiseen?

**AMMATILLINEN KEHITYS**

1. Opinnäytetyön merkitys työelämän kehitykselle
2. Miten opinnäytetyö syventää opiskelijan kokonaisvaltaista asioiden hallintaa?
3. Kuinka opinnäytetyön tavoitteet korostavat opiskelijan vuorovaikutustaitoja ja yhteistyökykyä?

**TYÖELÄMÄN JA AMMATTIKORKEAKOULUN YHTEISTYÖ**

4. Miten elinkeino voisi hyödyntää teettämiään opinnäytetöitä?
5. Miten voidaan edistää ammattikorkeakoulun ja elinkeinon yhteistyötä opinnäytetyön ohjausprosessissa?
6. Kuinka opiskelijat voisivat hyödyntää opinnäytetyötä työpaikkaa hakiessaan?

**OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN**

7. Miten tärkeänä koette opinnäytetyön yksilöohjauksen?
8. Miten koette työn etenemisen kontrolloinnin vaikuttavan opiskelijan itseohjautuvuuteen?
9. Kuinka ohjausprosessin alkuvaiheessa voidaan opiskelijoita auttaa työn rungon laatimisessa?