

Camilla Uusi-Pietilä

**KASVATUSTIETEEN OPISKELIJOIDEN
KOKEMUKSIA PRO GRADU -
TUTKIELMAPROSESSISTA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Camilla Uusi-Pietilä: Kasvatustieteen opiskelijoiden kokemuksia pro gradu -tutkielmaprosessista
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2021

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden kokemuksia pro gradu -tutkielmaprosessista. Opinnäytetyönä tehtävä pro gradu -tutkielma on osa jokaisen maisteriopiskelijan opintopolkua ja se näyttäytyy monelle opiskelijalle ponnistelua ja sitoutumista vaativana urakkana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kuvaavat opinnäytetyöprosessia kokonaisuutena ja minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on graduprosessin aikana saadustaan ohjauksesta. Opiskelijoiden kokemusten pohjalta johdettiin opinnäyteprosessiin liittyviä kehittämiskohteita.

Teoriataustassa käsitellään opinnäytetyötä yliopistokontekstissa sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmasta. Keskeistä on opiskelijan ja ohjaajan välinen suhde sekä ohjaussuhteen osapuolten erilaiset roolit, velvollisuudet ja tavoitteet opinnäytetyöprosessissa. Lisäksi opiskelijan kompetenssia tehdä tutkimusta on taustoitettu minäpystyvyyden, itseohjautuvuuden ja opintoihin kiinnittymisen käsitteiden kautta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoilta keväällä 2020. Tutkimukseen osallistui yhteensä 19 opiskelijaa.

Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologinen. Aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Opiskelijoiden kokemusten luokittelussa sovellettiin opintoihin kiinnittymisen tasoja, jotka ovat opiskelija itse, opiskeluyhteisö ja yliopisto sekä elämismaailma. Näiden luokitusten alaluokkia yhdistämällä muodostui pääteemoiksi tutkielman päätulokset eli opinnäytetyöprosessin kehittämiskohteet.

Tutkimuksen perusteella opinnäytetyöprosessia tulisi kehittää parantamalla ohjaajan avun saavutettavuutta, lisäämällä ohjaussuhteen dialogisuutta, kehittämällä opiskelijoiden itseohjautuvuutta, haastamalla opiskelijoita suunnitelmallisuuteen sekä lisäämällä opinnäytteiden merkityksellisyyttä. Tulokset kertovat mielenkiintoista tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja tutkimus tarjoaa yliopistolle sekä opettajayhteisölle tietoa siitä, minkälainen kokemus pro gradu -työ on opiskelijoiden kokemana sekä antavat ideoita prosessin kehittämiseen. Tutkimusta olisi mielenkiintoista ja tarpeellista jatkaa vielä sisällyttämällä opetushenkilöstön kokemukset osaksi aineistoa.

Avainsanat: opinnäytetyöprosessi, graduohjaus, ohjaussuhde, minäpystyvyys, itseohjautuvuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPINNÄYTETYÖN OHJAUS	7
2.1	OHJAUS YLIOPISTOSSA	7
2.2	OHJAUSSUHDE	10
2.3	OHJAUKSEN DIALOGISUUS	11
2.4	OPINNÄYTETYÖ YLIOPISTOSSA	12
3	MAISTERIOPIKELIJAN VALMIUDET	15
3.1	MINÄPYSTYVYYS	15
3.2	ITSEOHJAUTUVUUS	18
3.3	OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN.....	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	TUTKIMUSONGELMA.....	24
4.2	TUTKIMUSOTE	24
4.3	AINEISTON KERÄÄMINEN JA AINEISTO.....	27
4.4	ANALYYSIMENETELMÄ JA ANALYYSIPROSESSI.....	30
5	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA GRADUPROSESSISTA	32
5.1	OPISKELIJA ITSE	32
5.2	OHJAUS JA OPISKELUYHTEISÖ.....	40
5.3	ELÄMISMAAILMA	47
5.4	KEHITTÄMISKOHTEET OPINNÄYTETYÖPROSESSISSA.....	49
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	55
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO	55
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	56
6.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	59
7	LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Yliopisto on korkeakouluinstituutio, jonka tavoitteena on saada aikaan kriittistä ajattelua, uuden tiedon tuottamista ja tiedon soveltamista (Lairio 2011). Lisäksi tehtävänä on kehittää opiskelijoiden tieteellistä ajattelua ja laaja-alaista osaamista. Opintojen suorittaminen ja oppiminen tapahtuu yliopistossa erilaisten kurssikokonaisuuksien myötä ja opintopistemäärällisesti suurimpana yhtenäisenä kokonaisuutena on pro gradu -tutkielman tekeminen osana ylemmän korkeakoulututkinnon syventäviä opintoja. Ylemmän korkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on, että opiskelija tuntee oman alansa ja tekemänsä opinnäytteen hyvin, opiskelijalla on tarvittavat valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen sekä edellytykset itsenäiseen ja vaativaan tieteelliseen työhön. Lisäksi opinnäytteen tavoitteena on osoittaa opiskelijan hyvät viestintä- ja kielitaidot oman alansa ja sitä soveltaviin tehtäviin (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas). Tutkielman tekemiseen liittyy siis paljon tärkeitä ja haastaviakin tavoitteita, mutta miten opiskelijat kokevat tämän kaiken käytännössä?

Yliopistolla opiskellessani olen päätenyt monesti osaksi keskustelua, jonka aiheena on pro gradu -tutkielman tekeminen. Keskustelussa kanssaopiskelijat ovat jakaneet tuntojaan, turhautumisiaan ja inspiraatioitaan. Selvää on, että opinnäytetyön tekeminen on työläs ja stressaava prosessi, jonka työstäminen saattaa esimerkiksi pitkittää valmistumista. Joillekin se on kertoman mukaan pakollinen paha ennen valmistumista, osalle taas pro gradu on ammatillisesti tärkeä etappi, jossa pääsee todella osoittamaan omat taitonsa tutkijana. Opiskelijat painivat eri haasteiden kanssa, kun toiselle aineiston kerääminen on tuottanut vaikeuksia ja toinen taas on kamppailut teoriataustan kanssa. Haasteiden vastapainona loistaa usein kuitenkin myös motivoivat onnistumisen kokemukset, joiden voimalla työ jaksetaan tehdä valmiiksi asti.

Opiskelijoiden omien lähtökohtien lisäksi 'kahvipöytäkeskusteluissa' on noussut esiin työskentely ohjaavan opettajan kanssa osana

opinnäytetyöprosessia. Kokemuksia on yhtä monta kuin opiskelijoitakin, mutta yksi asia on selvä: ohjauksesta tuntuu puuttuvan säännönmukaisuus. Kanssaopiskelijoiden kokemusten perusteella yliopistolla ei vaikuta olevan yhtenevää linjaa siitä, miten ohjausprosessin tulee kulkea käytännön tasolla, mitä siihen kuuluu sisältyä ja miten intensiivistä se on. Vaikka yliopiston taholta on laadittu melko selkeäkin kuvaus ohjaajan ja opiskelijan tehtävistä ja vastuista opinnäytetyöprosessin aikana, opiskelijat ovat usein tietämättömiä, mitä he voivat ohjaussuhteelta pyytää tai mihin on tyydyttävä. Yliopistojen opintojen ohjausta on kritisoitukin siitä, että toiminnasta puuttuu selkeä kokonaisnäkemys ohjauksen tavoitteista ja ohjauskäytäntöjen kehittämistä. (Lairio & Penttinen 2005, 23.) Tämä saattaa herättää tyytymättömyyttä opiskelijoissa sekä laskea ohjausta vaativien opinnäytetöiden tasoa opiskelijoista riippumatta. Opiskelijoiden yhdenvertaisuuden kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää kehittää ohjausta yhtenäisemmäksi, myös käytännön tasolla.

Pro gradu -tutkielmaprosessi on ollut myös esillä kansallisessa keskustelussa. Esimerkiksi Muurosen kirjoittamassa lehtiartikkelissa (Länsi-Savo 2017) Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori ja dosentti Juha T. Hakala toteaa, että vaikka yliopiston henkilöstön työmoraaali on korkea, kaikilla ohjausta antavilla professoreilla ei ole tarvittavaa pedagogista osaamista tai kykyä kohdata opiskelijoita. Näin ollen opiskelija jääkin helposti yksin työnsä kanssa, ja Hakala syyttääkin tästä epäkohdasta osin professorien kovaa työkiirettä. On kuitenkin aiheellista pysähtyä miettimään, onko ohjaajien ja ohjauksen kritisointi ja jopa suoranainen syyttäminen kohtuullista ja oikein. Liittyvätkö opinnäytetyössä koetut haasteet todella ohjauksellisiin epäkohtiin vai voisiko vastaus moneen haasteeseen löytyä sittenkin peilistä?

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista. Tutkielmassa pyritään selvittämään, miten opiskelijat kuvaavat graduprosessia kokonaisuutena ja minkälaisia onnistumisia, käännekohtia tai haasteita siihen on liittynyt. Tavoitteena on tuoda opiskelijoiden ääni kuuluviin, lisätä tietoisuutta opinnäytetyöprosessia edistävästä ja estävistä tekijöistä sekä tuoda esiin prosessissa havaittuja kehittämiskohteita. Tutkimuksessa tukeudutaan kirjallisuuteen ja aineistoa peilataan aiempaan teoreettiseen malliin. Sovellan Mäkisen ja Annalan (2011) opintoihin kiinnittymisen teoriaa aineiston teorialähtöisessä sisällönanalyysissä.

Tutkimuksen aineistona on yliopisto-opiskelijoiden vapaamuotoisia vastauksia verkkokyselylomakkeeseen.

Tutkimuksen tavoitteisiin pyritään vastaamaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Miten opiskelijat kuvaavat pro gradu -prosessia kokonaisuutena ja sen käännekohtia tai haasteita?
2. Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on graduprosessin aikana saadustaan ohjauksesta?
3. Mitä opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämiskohtia opiskelijoiden vastauksista on johdettavissa?

2 OPINNÄYTETYÖN OHJAUS

Tässä luvussa käydään läpi opinnäytetyön ohjaukseen liittyviä näkökulmia. Ohjausta käsitellään korkeakoulussa yleisellä tasolla sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Luvun alussa tarkastellaan yliopistopedagogiikkaa sekä ohjausta yliopistossa. Tämän jälkeen käsitellään tarkemmin ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutus- ja ohjaussuhdetta. Tämän jälkeen tarkastelun keskiössä on ohjauksen dialogisuus ja sen tavoittelemisen osana ohjaussuhdetta. Luvun lopussa käsitellään opinnäytetyön tekemistä osana yliopisto-opintoja sekä yliopiston tavoitteita pro gradu -työlle.

2.1 Ohjaus yliopistossa

Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat voivat vaihdella opettajakeskeisen ja opiskelijakeskeisen lähestymistavan välillä. Opiskelijakeskeinen lähestymistapa korostaa opiskelijan omaa ajattelua ja aktiivisuutta, kun taas opettajakeskeinen painottaa valmiiden sisältöjen oppimista ja opettajan toimintaa. Molemmat lähestymistavat ovat nähdäkseni tarpeen tilanteesta ja kontekstista riippuen. Opettajien opetukselliset lähestymistavat ovat yhteydessä yliopisto-opiskelijoiden oppimistuloksiin sekä siihen, miten opiskelijat kokevat opiskelun. Yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus kehittää opettajien opetustyyliä opiskelijalähtoisemmäksi, joka taas tukee opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimista. (Meriläinen 2015.)

Yliopistokontekstissa ohjauksen lähikäsitteinä käytetään esimerkiksi neuvontaa. Käsitteillä on kuitenkin merkittäviä eroja. Neuvonnalle tyypillisiä piirteitä ovat lyhytkestoisuus ja tiedonsiirtäminen. Kun opiskelija on määrittänyt kysymyksensä tai ongelmansa selkeästi ja hänellä on riittävät tietotaidot ja motivaatio ongelman ratkaisemiseksi itsenäisesti, neuvonta on sopiva toimintamuoto. Neuvonnassa on kyse lähinnä tiedon jakamisesta, kun taas ohjaus perustuu dialogisuuteen. Monesti neuvonnan ja ohjauksen raja on

epäselvä ja neuvonnasta siirrytään usein ohjaussuhteeseen. (Nummenmaa 2005, 91; Lairio & Penttinen 2005, 21.)

Korkeakoulujen opintojen ohjauksen tavoitteet voidaan jakaa kahteen pääryhmään: korkeakoulukeskeisiin ja opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin. Korkeakoulukeskeiset tavoitteet liittyvät pääosin määrällisiin opinto- ja tutkintotavoitteisiin. Tällöin tavoitteissa korostuu opintojen tehostaminen, opiskeluajan lyhentäminen ja keskeyttämisen ehkäisy. Opiskelijakeskeiset tavoitteet sisältävät opiskelijan tukemista päämäärätietoisessa opiskelussa ja kehittymistä oman alansa ammattilaiseksi sekä henkilökohtaisessa kasvussa ja kehityksessä. (Moitus ym. 2001, 24-25.) Opinnäytetyön ohjaamisessa kohtaavat nähdäkseni sekä opiskelijakeskeiset että korkeakoulukeskeiset tavoitteet. Esimerkiksi, maisterivaiheen opinnäytetyö sijoittuu usein maisteriopintojen toiseen lukuvuoteen eli ohjeellinen laatimisaika on noin yksi lukuvuosi (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas). Ohjauksessakin tuetaan usein yhden lukuvuoden aikataulussa pysymiseen. Tällä pyritään välttämään opiskeluajan venymistä ja toisaalta tuetaan opiskelijoiden tavoitteellista etenemistä opinnoissa.

Opiskelija tarvitsee ohjauskeskustelua, kun hän tarvitsee apua tulevien tehtävien määrittelyssä tai tavoitteidensa selkiinnyttämisessä. Ohjauskeskustelun ytimessä ovat usein ongelmien jäsentely ja ratkaisu sekä valintojen tekeminen. Ohjaajan tehtävä on ohjata opiskelijaa tekemään näkyväksi ja refleктоimaan tilannettaan, motiivejaan ja ajatuksiaan. (Nummenmaa 2005, 92.) Opinnäytetyöprosessissa ohjaajan rooli korostuu opiskelijan tehdessä päätöksiä, rajauksia ja valintoja tutkimuksensa suhteen. Vaikka opiskelijan tulee tehdä päätökset lopulta itse, on ohjaajan tuki ja apu usein tarpeen ennen päätöksentekoa. Opinnäytetyön kannalta on haitallista, mikäli ohjaaja tekee päätökset opiskelijan puolesta. Tällöin opiskelija ei osoita omaa osaamistaan vaan lähinnä tottelee annettuja ohjeita.

Ohjauksen alussa keskeistä on ohjauksen, ongelman tai avun tarpeen selvittäminen. Asiaa lähestytään opiskelijan lähtökohdista keskustellen ja ohjaajan esittämien tarkentavien kysymysten avulla. Ohjaajan ei ole hyvä tarjota heti valmiita vastauksia, vaan enemmänkin auttaa opiskelijaa selvittämään itse omat ongelmansa. Jos ohjaaja antaa liian nopeasti omat ratkaisuideansa, hän saattaa estää opiskelijan omaa ajattelutyötä. (Nummenmaa 2005, 95-96.)

Poikela (2003) käsittelee väitöskirjassaan ongelmalähtöistä oppimista, jonka idea on oppimisen käynnistäminen autenttisten, käytännöstä nousevien ongelmien, tilanteiden ja teemojen kautta. Parhaimmillaan opinnäytetyön ohjaus noudattaa siis pitkälti ongelmalähtöisen oppimisen traditiota, vaikka sitä ei tuoda ilmi pedagogisena ratkaisuna.

Uusien näkökulmien tuomiseksi ohjaajan on kyettävä asettumaan ohjattavan tilanteeseen ja samalla tarkasteltava työtä objektiivisesti. Myös opiskelijaa on haastettava ja rohkaistava tilanteen tarkasteluun eri perspektiiveistä. Kaikki opiskelijaa aktivoivat menetelmät auttavat, kuten esimerkiksi ohjaajan näkökulmasta tehdyt yhteenvedot kertovat opiskelijalle, millaisena tilanne näyttäytyy ohjaajalle. Ohjaavan opettajana tehtävä on tukea realististen, konkreettisten ja selkeiden tavoitteiden määrittelyssä. On kuitenkin tärkeää, että tavoitteet ja osatavoitteet ovat opiskelijan, eivät ohjaajan. (Nummenmaa 2005, 97-99.) Realististen tavoitteiden määrittelyssä on tärkeää huomioida opiskelijoiden yksilöllisyys ja eri elämäntilanteet, kaikkia ei voi sovittaa samaan muottiin.

Vaikka opiskelijalla olisi hyvin määritellyt ja perustellut tavoitteet, hänellä ei välttämättä ole keinoja tavoitteiden saavuttamiseen. Tätä tukemaan opiskelija laatii yhdessä ohjaajan kanssa toimintasuunnitelman sekä kartoittavat työskentelyä varten vaihtoehtoisia toimintatapoja (Nummenmaa 2005, 100). Erilaiset suunnitelmat, kuten ohjaussuunnitelma, tutkimussuunnitelma ja aikatauluihin liittyvät suunnitelmat helpottavat usein työn edistymistä ja tavoitteiden saavuttamista.

Opinnäytetyön valmistuessa ohjaussuhde päättyy, mutta ennen sitä prosessiin kuuluu vielä arviointi. Sekä ohjaaja että opiskelijan tulisi arvioida omaa työtään. Parhaimmilla arviointi on ollut läsnä koko tutkielmanprosessin ajan, mutta viimeistään työn loppuvaiheessa sen merkitys korostuu. Arvioinnin lähtökohtana on aiemmin yhdessä asetetut tavoitteet. (Nummenmaa 2005, 101.) Myös yliopiston yleiset arviointiperusteet opinnäytetyölle on hyvä käydä läpi. Opiskelija saattaa kokea arvioinnin epäoikeudenmukaiseksi tai vääräksi, mikäli kriteerit arvioinnin taustalla ei ole tuttuja.

Joskus ohjausprosessin kulkua tai sen tavoitteita ei suunnitella etukäteen, vaan niiden annetaan kehittyä tilanteen mukaan. Näin saattaa käydä esimerkiksi silloin, kun ohjaajan ja opiskelijan välillä tehtävä ohjaussuunnitelma

jää laatimatta. Etukäteen suunnitteleamattomassa ohjaussuhteessa ohjaajalla on merkittävä rooli prosessin hahmottamisessa, rakenteiden luomisessa ja jäsentämisessä sekä siirtymäkohtien selättämisessä. Tällaisessa ohjauksessa tavoitteellista on saavuttaa keskustelevalta tilalta, josta käsin prosessin on hyvä muodostua. (Vehviläinen 2014.)

2.2 Ohjaussuhde

Ohjaussuhteessa kohtaavat kaksi toimijaa, heidän intressinsä ja persoonansa. Yksilöllinen ohjaus on yksi tärkeimmistä ohjauksen toimintamuodoista ja sitä hyödynnetään merkittävästi myös tutkielmatyöskentelyssä. Kahdenvälisessä, esimerkiksi opiskelijan ja ohjaajan välisessä suhteessa tapahtuva ohjaus on yhteistoimintaa, jonka kohteena ovat ohjattavan kasvu-, oppimis-, työ- ja ongelmanratkaisuprosessit. (Vehviläinen 2014, 58.) Poikelan (2003) mukaan opettajan toimenkuvaan kuuluu oppimisen ohjaajana, tukijana ja resurssina toiminen, ei niinkään auktoriteetin tai tiedonjakajan rooli.

Tutkielmaprosessin ohjaussuhteessa, kuten muissakin ohjaussuhteissa, osapuolet panostavat eri tavoin. Vaikka ohjaussuhde on sopimuksellinen ja kumppanuuden kaltainen, se ei ole symmetrinen. Epäsymmetrian muodostavat muun muassa osapuolten ero kokemuksen, tiedon ja asiantuntijuuden suhteen. Tutkielman ohjaaminen on ohjaajalle toistuvaa työtä ja hän lähestyy käsillä olevaa prosessia ammatillisen toiminnan kohteena. Ohjattavalle eli opiskelijalle kokemus on henkilökohtaisempi ja todennäköisesti myös ainutkertainen. (Vehviläinen 2014, 59.)

Ohjaussuhteen ollessa institutionaalinen suhde, osapuolten väliset sitoumukset ovat yleensä kyseessä olevan instituution määrittelemiä. Esimerkiksi yliopistokontekstissa ohjausprosessiin vaikuttavat tieteellisen käytännön normit, yliopisto-opettajan työtä säätelevät puitteet ja ohjattavan rooli opiskelijana ja tutkinnon suorittajana (Vehviläinen 2014, 59). Ammatillisessa keskustelussa, kuten kahden välisessä ohjauskeskustelussa, voidaan opiskelijan rooli nähdä myös asiakkaana. Ohjaajan roolissa oleva henkilö antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota ja kiinnostustaan määräaikaisessa 'asiakkaan' roolissa olevalle henkilölle. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle mahdollisuus tutkia, keksiä ja kirkastaa tapoja toimia tehokkaammin ja paremmin. (Nummenmaa 2005.)

Asiakkuus-roolia on kuitenkin myös kritisoitu, koska toisin kuin opiskelijan rooliin, asiakkaan rooliin ei aina nähdä kuuluvat työntekoa tai vastuuta (Kangasniemi & Murtonen 2017). Yliopistopedagogisessa keskustelussa taas on korostettu yhä enemmän opiskelijan hahmottamista nuorempana kollegana (Lairio & Penttinen 2005, 38). Kollega-ajattelulla pyritään todennäköisesti vähentämään hierarkiaa ohjaajan ja opiskelijan välillä sekä luomaan matalamman kynnyksen vuorovaikutusta.

Kahdenkeskisessä ohjauskeskustelussa opiskelija ja ohjaava opettaja tulevat tilanteeseen eri lähtökohdista. Opinnäytetyön ohjaajana toimiva työntekijä toimii oman ammattinsa ja koulutuksensa antamalla pätevyydellä ja oikeudella. Ohjaajan valtuuksiin kuuluu myös valita omaan kokemukseensa ja koulutukseensa nojaten esimerkiksi keskustelun etenemistapa. Keskustelun tavoitteet määräytyvät kuitenkin lopulta opiskelijan tarpeista ja tavoitteista sekä esimerkiksi hänen sen hetkisestä elämäntilanteestaan. (Nummenmaa 2005, 90.)

2.3 Ohjauksen dialogisuus

Dialogiselle ohjaukselle ei ole yhtenäistä ja tyhjentävää määritelmää. Dialogi mielletään arkikielessä usein synonyymiksi kahden henkilön väliselle keskustelulle tai vuoropuhelulle. Dialogisen keskustelun luonteeseen kuuluu tiedon yhdessä etsimistä, keskinäistä luottamusta, toisen aitoa kuuntelua sekä vilpitöntä kiinnostusta toisen näkemyksiä kohtaan. Keskeistä ovat yhteiset oivallukset, osallistuminen, rehellisyys ja vastavuoroisuus. (Pietilä 2017.) Dialogi voidaan määritellä myös keskusteluksi, jossa ihmiset rakentavat yhdessä merkityksiä ja tulkintoja (Onnismaa 2008). Keskustelu eroaa dialogista sen monologisuuden takia. Monologissa keskustelijat pyrkivät pysymään omissa näkemyksissään ja puolustamaan niitä, kun taas dialogin tähtää eriävien näkemysten yhdistämiseen. (Sarja 2003.)

Tutkielmatyön ohjaus on parhaimmillaan dialogista. Sekä ohjaaja että opiskelija pohtivat yhdessä ratkaisuja opinnäytetyössä ilmeneviin haasteisiin ja keskustelevat työhön liittyvistä valinnoista. Molemmat osallistuvat työn edistämiseen ja tuovat esiin omat näkemyksensä aiheeseen liittyen. Dialogisuuden kannalta on tärkeää, että sekä ohjaaja että opiskelija ovat aidosti kiinnostuneita tutkielman aiheesta ja tutkimuksen edistämisestä. Ohjausta

voidaan kutsua kuitenkin dialogiseksi vasta silloin, kun vuorovaikutuksen päämääränä ei ole vain vastausten tai lopullisten johtopäätösten löytäminen vaan osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen. (Sarja 2003.)

Dialogisessa ohjaussuhteessa ohjaaja ja opiskelija määrittelevät yhdessä ohjausta vaativan ongelman, jonka ratkaisusta opiskelija on vastuussa. Dialogisessa ohjauksessa opiskelija ja opettaja voivat parhaimmillaan oppia toistensa kokemuksista ja reflektoinnista. (Lairio & Penttinen 2005, 21.) Dialogisessa ohjauksessa on siis tärkeintä, että molemmat/kaikki osapuolet tuovat omat ajatuksensa aiheesta ilmi sekä pyrkivät yhdistämään erilaiset näkemykset uudeksi, yhdessä luoduksi merkitykseksi tai tulkinnaksi.

2.4 Opinnäytetyö yliopistossa

Opinnäytetyön tekemisessä tiivistyy yliopistokoulutuksen perustehtävä: tieteellisen ja teoreettisen ajattelun kehittyminen, omaan tieteenalaan perehtyminen, tieteellinen viestintä ja tieteellisten metodien hallinta sekä edellä mainittujen soveltaminen tieteenalan kannalta relevantin ongelman ratkaisuun. Ylemmän korkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on, että opiskelijat tuntevat oman alansa ja tekemänsä opinnäytteen hyvin, opiskelijoilla on tarvittavat lähtökohdat tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen sekä edellytykset vaatimaan ja itsenäiseen tieteelliseen työskentelyyn. Lisäksi opinnäytteen tavoitteena on osoittaa opiskelijoiden hyvät viestintä- ja kielitaidot oman alansa ja sitä soveltaviin tehtäviin. (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas.)

Hakala (2017) on kirjoittanut graduoppaan maisterivaiheen opiskelijoille ja hän jakaa kirjassaan graduprosessin kolmeen päävaiheeseen: suunnittelu (1), aineiston hankinta (2) ja kirjoittaminen (3). Työn suunnitteluun kuuluu tämän jaottelun mukaan aiheen valinta ja rajaus, tutkimussuunnitelma, kirjallisuuden tavoittaminen ja lukeminen sekä teoriataustan laatiminen. Toiseen eli aineiston hankinnan vaiheeseen taas sisältyy tutkimustehtävän täsmentäminen, kirjallisuuden lukeminen ja teoriataustan laatiminen, aineiston hankinta, tutkimusmenetelmien opiskelija, valinta ja soveltaminen, tulosten luokittelu ja johtopäätökset. Viimeisessä eli kirjoittamisen vaiheessa keskeisenä on johtopäätösten jalostaminen, oikolukeminen, esitarkistus ja työn luovutus. Tässä

tutkimuksessa vaiheet on nimetty suunnitteluvaiheeksi (1), työstövaiheeksi (2) ja lopettamisvaiheeksi (3) mutta niiden sisällöt ja tehtävät noudattavat pitkälti Hakalan (2017) jaottelua. Tutkimuksen vaiheita käytettiin tämän tutkimuksen verkkokyselylomakkeen runkona.

Opinnäyteprosessissa opiskelijalla on Tampereen yliopiston ohjeistuksen mukaan vähintään yksi vastuuhjaaja, joka tukee opiskelijaa opinnäytteen tekemisen eri vaiheissa tutkielman sisällön ja tutkimusprosessin osalta. Ohjaava opettaja tuntee opinnäytteen arviointikriteerit ja keskustelee niistä ohjattavan kanssa. Ohjaajia voi vastuuhjaajan lisäksi olla muita, ja ohjaaja voi olla myös yliopiston ulkopuolinen henkilö. Yliopiston ohjeiden mukaan ohjaaja ja ohjattava laativat yhteistyössä ohjaussuunnitelman, johon määritellään osapuolten oikeudet, vastuut ja velvollisuudet. Suunnitelmassa määritetään myös opinnäytteen valmistumisen tavoiteaika, joka vaikuttaa ohjaussuhteen keston. (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas.)

Tutkimusopinnot, kuten pro gradu -tutkielma, ovat tieteellisen asiantuntijuuden oppimisen keskiössä. Opinnäytetyöt muodostuvat usein kriittisiksi tekijöiksi opiskelijoiden opintopolulla ja opintojen pitkittyminen tai jopa keskeyttäminen liittyvät usein opinnäytetyön loppuunsaattamiseen. (Nummenmaa & Soini 2009.)

Opiskelijoiden tulee tehdä ohjaajan kanssa ohjaussopimus ja olla aloitteellinen sopimuksen laatimisessa sekä päivittämisessä. Opiskelijat vastaavat itse tutkimustyön edistymisestä, noudattavat sovittuja aikatauluja sekä informoivat ohjaajaa kaikista muutoksista, jotka vaikuttavat työn aikatauluun ja valmistumiseen. Opiskelijoiden tulee tuntea ja noudattaa yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita omassa tutkimustyössään. Opiskelijoiden vastuulla on valmistautua ohjaustapaamisiin lähettämällä tekstit omalle ohjaajalleen hyvissä ajoin ennen tapaamista. Ohjattavan on oltava omatoiminen saadakseen tukea ja ohjausta, mutta samalla omatoiminen ja itsenäinen. (Tampereen yliopisto 2020.)

Yliopisto on määrittänyt ohjaajan vastuuksi tukea ja opastaa opiskelijaa tutkimusaiheen valinnassa, tutkimusongelmien määrittelemisessä, olemassa olevan tiedon kartoittamisessa, yksityiskohtaisen tutkimussuunnitelman laatimisessa ja tutkimuksen toteuttamisessa. Ohjaajan tehtävänä huolehtia, että ohjattavan tuottama kirjallinen tuotos noudattaa opinnäytteelle asetetut tieteelliset ja muodolliset vaatimukset. Ohjaaja myös neuvoon tutkimusaineiston

käytön sopimisessa ja säilyttämisessä. Ohjaajan on huolehdittava että sekä hänen oman opetuksensa että opiskelijan opinnäyte noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Myös opinnäytteen alkuperäisyyden tarkistaminen kuuluu ohjaajan velvollisuuksiin. (Tampereen yliopisto 2020.)

Ennen ohjaustapaamista ohjaajan on perehdyttävä opiskelijan lähettämään materiaaliin ja valmistauduttava tapaamiseen. Ohjaajan tulee noudattaa sovittuja aikatauluja ja vastattava ohjattavan esittämiin kysymyksiin ja palautepyyntöihin kohtuullisessa ajassa. Myös ohjattavan informoiminen ohjaukseen liittyvistä muutoksista sekä mahdollisen vartaistuen järjestäminen esimerkiksi ryhmäohjauksen muodossa kuuluvat ohjaajan velvollisuuksiin. (Tampereen yliopisto 2020.)

Tässä luvussa on käsitelty opinnäytetyön ohjaukseen liittyvää teoreettista taustaa sekä yliopiston virallisia linjauksia pro gradu -tutkielmaan liittyen. Olennaista tämän tutkimuksen kannalta on ymmärtää ohjauksen vuorovaikutteisuus ja sekä ohjaajan että opiskelijan aktiivinen rooli osana opinnäytetyöprosessia. Ohjaussuhde ja sen dialogisuus on merkittävässä osassa tämän tutkimuksen aineiston tarkastelua, erityisesti tarkasteltaessa opiskelijoiden kokemuksia ohjauksen ja opiskeluyhteisön tasolla. Opinnäytetyön vaiheet ja niihin liittyvät tehtävät ja sisällöt (Hakala 2017) ovat pohjana kyselylomakkeelle ja aineiston analyysissä opiskelijoiden kokemuksia jäsennetään osin myös näitä vaiheita hyödyntäen.

3 MAISTERIOPISELIJAN VALMIUDET

Ohjauksen lisäksi opinnäytetyöprosessissa keskeisessä roolissa on opiskelijan omat valmiudet tehdä tutkimusta. Ylemmän korkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoitteena on, että opiskelija osoittaa tuntevansa oman alansa ja tekemänsä opinnäytteen hyvin, opiskelijalla on tarvittavat valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen sekä edellytykset autonomiseen ja haastavaan tieteelliseen työskentelyyn (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas). Minäpystyvyys vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opiskelija suoriutuu itsenäisestä työskentelystä ja miten sinnikkäästi hän ponnistelee haastavan opinnäytetyön parissa. Käsittelenkin tässä luvussa opiskelijan minäpystyvyyttä pohjaten Albert Banduran (1997) sosiokognitiiviseen oppimisteoriaan sekä myöhempiin Banduran havaintoihin. Lisäksi käsittelen itseohjautuvuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä, koska opinnäytetyön toteuttaminen vaatii opiskelijoilta merkittäviä itsensä johtamisen taitoja.

3.1 *Minäpystyvyys*

Minäpystyvyys liittyy ihmisten uskoon ja kykyihin hallita omaa toimintaansa ja elämäänsä vaikuttaviin tapahtumiin. Ihmisen omat uskomukset henkilökohtaiseen tehokkuuteensa vaikuttavat elämän valintoihin, motivaatiotasoon, toiminnan laatuun, vastoinkäymisten sietokykyyn sekä alttiuteen stressille ja masennukselle. Minäpystyvyys on yksilön uskoa omiin kykyihinsä ja ominaisuuksiinsa, jotka mahdollistavat mukautumisen ja sopeutumisen erilaisissa ympäristöissä. Vahva pystyvyydentunne parantaa yksilön suorituskykyä sekä henkilökohtaista hyvinvointia monilla eri tavoin. Menestys lisää minäpystyvyyden tunnetta, kun taas epäonnistumiset heikentävät sitä, erityisesti minäpystyvyyden tunteen ollessa melko heikko eikä vielä

vakiintunut. Mitä tehokkaammaksi ihminen kokee itsensä, sitä paremmat ura- ja koulutusmahdollisuudet hänellä on. (Bandura 1989; Bandura 1994.)

Moni nykypäivän minäpystyvyyden käsitettä hyödyntävä keskustelu ja tutkimus pohjautuu Albert Banduran (1977) sosiokognitiiviselle oppimisteorialle. Banduran mukaanihmisen minäpystyvyyden kehitystä ohjaavat neljä pääprosesia: kognitiivinen, affektiivinen, motivaationaalinen ja valinnallinen prosessi. Minäpystyvyydellä on merkittävä rooli kognitiivisten, affektiivisten, motivoivien tekijöiden säätelyssä, joiden yhteisvaikutuksessa kehittyy opiskelijan kyky hallita oppimistaan ja älyllisiä saavutuksiaan (Zimmerman 1995, 225).

Kognitiiviset prosessit ovat tietojen hankkimiseen, järjestämiseen ja hyödyntämiseen liittyviä ajatteluprosesseja (Bandura 1994). Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat kognitiivisiin prosesseihin monella tapaa. Ajattelun tehtävä on antaa ihmiselle mahdollisuus ennustaa tapahtumien kulkua, ennakoida, asettaa tavoitteita ja siten luoda keinoja päivittäisten tilanteiden hallintaan. Tarkkailemalla oman toimintansa erilaisia vaikutuksia voi havaita, mitkä vastaukset ovat hyväksytyjä missäkin ympäristössä ja näin muokata käyttäytymistään sen mukaan. (Bandura 1977; Bandura 1989.)

Ihmisten uskomukset omasta tehokkuudestaan vaikuttavat siihen, miten korkeita tavoitteita itselle asetetaan ja miten sitoutuneita ihmiset ovat tavoitteisiinsa. Asetetut tavoitteet kohottavat motivaation tasoa ja johtavat näin parempiin tuloksiin. (Bandura 1989.) Vaatii voimakasta minäpystyvyyden tunnetta pysyäksään tehtäväsuuntautuneena myös tilanteissa, joissa ihminen kokee kiirettä, epäonnistumista tai vastoinkäymisiä (Bandura 1994).

Ihmisen minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon stressiä ja ahdistusta he kokevat uhkaavissa ja vaikeissa tilanteissa, ja miten se vaikuttaa heidän motivaatitasoonsa (Bandura 1994). Tunnereaktiot erilaisissa uhkaavissa tai kuormittavissa tilanteissa voivat vaikuttaa suorasti tai epäsuorasti ihmisen toimintaan muuttamalla ajattelun luonnetta ja suuntaa. Kokemus uhasta liittyy havaittuihin selviytymismahdollisuuksiin, ympäristön luotaantyöntäviin vaaranmerkkeihin ja hallinnantunteeseen. Ihminen, joka uskoo kykenevänsä hallitsemaan tilannetta ja mahdollisia uhkia, ei koe sitä häiritsevänä tai uhkaavana. Ihmiset, joilta puuttuu kontrollin tunne, kokevat tilanteen hyvin ahdistavana ja stressaavana (Bandura 1989). Minäpystyvyyden on siis avaintekijä

ajatteluprosessien hallitsemisessa, kun ihminen kohtaa ahdistavia tai stressaavia tilanteita (Bandura 1994).

Ihmisen motivaation tasoon ja sen säätelyyn vaikuttaa voimakkaasti hänen minäpystyvyyden tunteensa. Suurin osa ihmisen motivaatiosta syntyy kognitiivisesti (Bandura 1994). Motivaation taso heijastuu siihen, miten kovasti yksilö pyrkii tavoitteisiinsa ja miten kauan hän jaksaa jatkaa esteistä huolimatta. Mitä vahvempi minäpystyvyyden tunne on, sitä sitkeämmin ihminen ponnistelee saavuttaakseen tavoitteensa. Ihmiset, jotka epäilevät omaa kyvykkyyttään, laskevat tavoitteitaan, tyytyvät nopeasti keskinkertaisiin ratkaisuihin tai luovuttavat ennen aikaisesi. (Bandura 1989.) Lisäksi omaan tehokkuuteensa uskovat ihmiset pitävät epäonnistumisensa syynä riittämätöntä ponnistelua, kun taas heikolla minäpystyvyyden omaava ihminen epäonnistuessaan kyseenalaistaa omia kykyjään (Bandura 1994).

Uravalinta ja ammatillinen kehittyminen ovat yksi esimerkki siitä, miten minäpystyvyydensuskemukset vaikuttavat elämänpolkuun valintaprosessien kautta. Korkean minäpystyvyyden omaava ihminen harkitsee laajempia ja haastavampia uravaihtoehtoja ja menestyvät työelämässä paremmin kuin heikon minäpystyvyyden omaavat ihmiset. (Bandura 1994.) Ihmisen minäpystyvyys on yhteydessä myös saavutuksiin ja positiiviseen hyvinvointiin. Tämä voidaan havaita ihmisten arkisessa elämässä, jossa vastaan tulee runsaasti haasteita, vastoinkäymisiä ja epätasa-arvoa. Tärkeää ei ole epävarmuutta herättävät vaikeudet, vaan se, miten nopeasti minäpystyvyyden tunne palaa vaikeuksia kohdatessa. (Bandura 1989.)

Opiskelijoiden havaittua tehokkuutta ja itsesääntelyä lisää joustava opetussuunnitelma. Tehokkuutta voidaan lisätä myös muiden akateemisten ulottuvuuksien kautta, esimerkiksi lisäämällä opiskelijoiden valinnanvapautta oppimismenetelmien suhteen. Kun opiskelijoilla on sekä koulutus että mahdollisuus säädellä oppimistaan, he todennäköisemmin ottavat itse vastuun akateemisista saavutuksistaan. (Zimmerman 1995, 225-226.)

3.2 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuutta tarkasteltaessa on hyvä aloittaa tutustumalla Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoriaan, jossa keskeistä on nähdä yksilöt aktiivisina, itseään toteuttavina ja itseohjautuvina olentoina. Kuten aiemmin olen jo esitellyt, opinnäytetyön tekeminen ja siinä onnistuminen vaatii opiskelijalta juuri näitä itseohjautuvuusteorian mukaisia ominaisuuksia: kykyä itsenäiseen työskentelyyn, tavoitteiden asetteluun sekä aktiiviseen työtoteeseen.

Itseohjautuvuusteorian mukaan kolmen psykologisen perustarpeen täytyminen vaikuttaa ihmisen sisäisen motivaation syntyyn. Nämä perustarpeet ovat autonomisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys, ja nämä toimivat ihmisen hyvinvoinnin perustana. Ilman näiden läsnäoloa elämässä ihminen ei voi hyvin. Autonomia eli omaehtoisuuden kokemus tarkoittaa ihmisen vapauttaa päättää itse omista tekemisistään. Omaehtoisuuden edellytyksenä onkin toiminnan- ja valinnanvapaus, jolloin motivaatio lähtee ihmisen sisältä sen sijaan että tekeminen tuntuisi ulkoa ohjatulta. Toinen sisäisen motivaation lähde on kyvykkyys, eli ihmisen kokemus siitä, että osaa ja saa asioit aikaiseksi. Henkilö, joka kokee itsensä kyvykkääksi, uskoon pystyvänsä suoriutumaan annetusta tehtävästä menestyksekkäästi. Yhteisöllisyys taas on lähtöisin yksilön tarpeesta olla yhteydessä muihin ihmisiin. Ihmisen kokiessa, että hänestä välitetään ja hän voi olla syvässä yhteydessä ympärillä oleviin ihmisiin, syntyy hyvinvointia. (Ryan & Deci 2017.) Juho Norrena (2019) kirjoittaakin kirjassaan itseohjautuvuuden olevan pohjimmiltaan yksilön ominaisuus, joka on vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisöjen kanssa.

Savaspuro (2019, 25-26) on kirjassaan todennut itseohjautuvuuden erään määritelmän olevan ihmisen kykyä toimia ilman ulkopuolista ohjausta ja kontrollia. Asian voisi ilmaista myös niin, että ihminen on kykenevä johtamaan itseään. Toisilla on luontainen taipumus itsensä johtamiseen, toisten kohdalla se vaatii harjoittelua. Itsensäjohtamista on kuitenkin aina mahdollista oppia ja koulutusjärjestelmällä onkin yhteiskunnallisen vastuu huolehtia, että se tuottaa itseään ja omaa toimintaansa johtavia kansalaisia (Martela & Jarenko 2017, 319).

Ollakseen itseohjautuva, ihmisellä on oltava halu pysyä toiminnassaan liikkeellä ja toimia ilman ulkopuolelta tulevaan pakko. Lisäksi on oltava päämäärä eli tavoite, jota kohti ihminen itseohjautuu sekä tarvittava osaaminen, jolla

päämäärä on mahdollista tavoittaa. (Martela & Jarenko 2017.) Mikäli opinnäytetyöprosessissa opiskelijoilta puuttuu työskentelyyn tarvittavat taidot, hän tarvitsee niin paljon apua, ettei itseohjautuvuudella ei mahdollisuutta toteutua.

Itsensä johtamiseen kuuluu muun muassa ajanhallinta, tehtävien laatiminen, resurssien hallinta sekä priorisointi. Nämä ovat taitoja, jotka työelämässä työntekijä on saattanut ulkoistaa esimiehelleen. (Martela & Jarenko 2017.) Opinnäytetyöhön rinnastettaessa ohjaaja voidaan hyvinkin nähdä esimiehenä. Kun vastuu päätöksenteosta on ohjaajan sijaan opinnäytetyötä tekevällä opiskelijalla, saattaa itsensä kontrollointi, itsenäinen päätöksenteko ja oman työajan määrittäminen olla ihanan vapauttavia tekijöitä, mutta samalla myös kuormittavia vastuita. (Kiminki 2017, 318.) Keskeistä onkin, mitkä on opiskelijan taidot työskennellä vastuiden ja paineen vaikutuksen alaisena.

Heikki Pasanen (2001, 50-51) käsittelee artikkelissaan itseohjautuvuutta aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Hänestä itseohjautuvuus on väärin ymmärretty ja sitä käytetään synonyyminä yksinohjautuvuudelle ja yksinopiskelulle. Vaikka Pasanen kannattaa opetuskulttuurin kehitystä ja muutosta, hän kritisoi opetuksen ohentuneen monimuoto- ja etäopetuksen myötä. Opetuksen ohentaminen on ajanut opiskelijat suorittamaan koulutuksen vaatimusten kannalta tärkeitä tehtäviä yksin ilman laadukasta sisällöllistä palautetta. Samalla opiskelijalle jää yhä vähemmän mahdollisuuksia refleksiiviseen oppimiseen. Pasanen mukaan itseohjautuvuus vaatiikin aina responsia eli vastakaikua, ja siksi on erittäin tärkeää, että opiskelijan itseohjautuvuusyritykset eivät jää ilman palautetta tai huomiota.

Kiminki (2017) taas käsittelee artikkelissaan itseohjautuvuutta työelämäkontekstissa, mutta näen sen hyvinkin sovellettavaksi myös yliopisto-opintoihin ja opinnäytetyön ohjaamiseen, mikäli opiskelijaa voidaan tarkastella työntekijänä ja ohjaajaan esimiehenä. Itseohjautuakseen opiskelija tarvitsee selkeän suunnan ja merkityksen tekemiselleen, kuten esimerkiksi opinnäytetyöprosessilleen. Ohjaava opettaja vastaa tämän asian toteutumisesta, ei siis sanele työn suuntaa, aihetta, merkitystä tai muutakaan, vaan vastaa että edellä mainitut tekijät tulevat määritellyksi. (Kiminki 2017, 315.)

Ruoho (2003, 269-271) kirjoittaa artikkelissaan itseohjautuvuuden kehittämisestä tutkimuksen tekemisen näkökulmasta. Hänestä on epärealistista

vaatia, että opiskelija kykenisi ilman valmennusta ja motivointia itseohjautuvuuteen. Yksittäinen opettaja lisää opiskelijan itseohjautuvuutta esimerkiksi rohkaisemalla tätä rajaamaan tehtäviään niin, että opiskelija voi selviytyä niistä omien tietojensa ja taitojensa rajoissa. Näin opiskelijalla on mahdollisimman suuri todennäköisyys kokea onnistuneensa oppimiskokemuksessa.

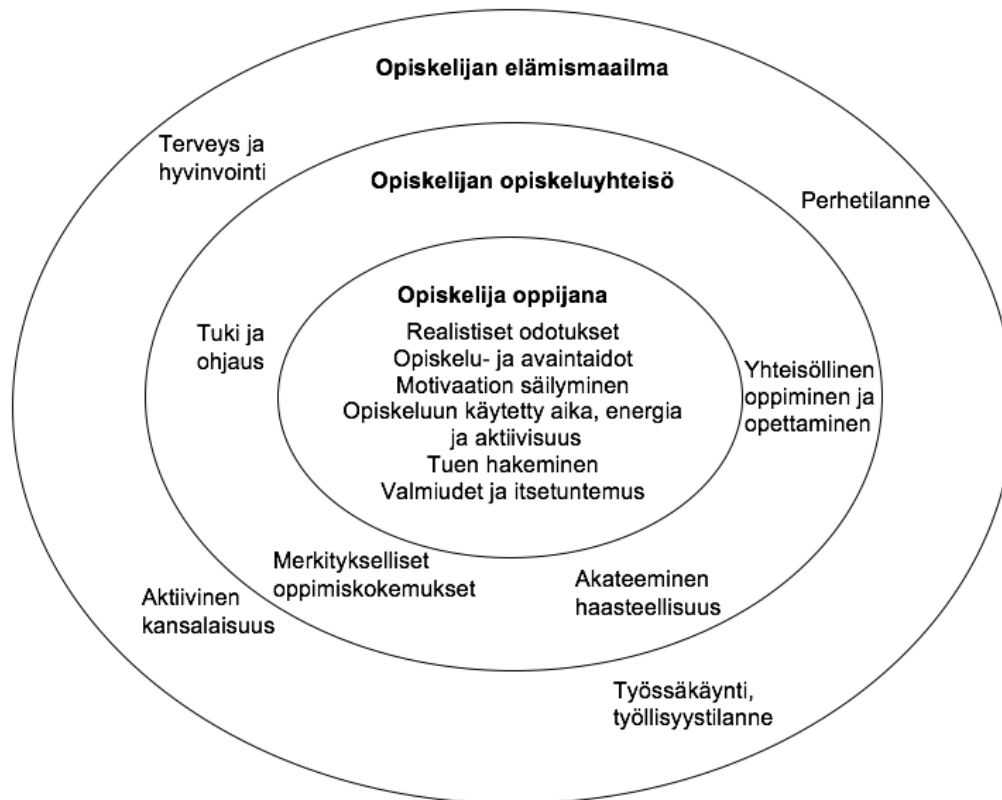
3.3 Opintoihin kiinnittyminen

Opiskelijat kulkevat yliopisto-opinnoissa omaa yksilöllistä opintopolkuaan, mutta kasvatustieteiden opintopolkua viitoittaa muita aloja vahvemmin määrätty etenemistahdit ja -muodot. Korhonen & Rautopuro (2012, 103) toteavat, että opettajankoulutuksen lisäksi myös esimerkiksi lääkäri- ja psykologikoulutus toteutetaan hyvin lukujärjestysorientoituneena ja näiden professioalojen opiskelijoiden opintopolut ovat keskenään yhteneviä. Opintopolkujen yhtenevyydestä huolimatta opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä voi olla hyvinkin suuria eroja. Opiskelijan opiskeluprosessi on hänen henkilökohtaisten ominaisuuksien ja yliopiston reunaehtojen, kuten opetussuunnitelman, kurssivaatimusten, opetusmuotojen ja arvioinnin, välistä vuoropuhelua. (Korhonen & Rautopuro 2012, 102.) Edellä mainitut tekijät liittyvät vahvasti myös opintoihin kiinnittymiseen. Tässä tutkielmassa käytän opintoihin kiinnittymisen käsitettä hieman suppeammin, kohdentaen kiinnittymistä vain pro gradu -opinnäytetyöprosessiin kaikkien yliopisto-opintojen sijaan.

Opintoihin kiinnittymisellä tarkoitetaan sekä opiskelijan omaa orientaatiota opintoihin liittyen että oppimisympäristön tapaa kiinnittää opiskelija opintoihin, muun muassa ohjauksella tai edistäen yhteisöllistä kiinnittymistä. Opintoihin kiinnittymisellä voidaan viitata myös yksilöä painottavaan tulkintaan siitä, minkälaisia opiskelijoiden kokemukset ovat opiskeluun liittyen ja mitkä tekijät edistävät tai ehkäisevät aktiivista ja täysipainoista opintoihin kiinnittymistä. Kiinnittymisessä on kyse niin opiskelijan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja toiminnasta oman oppimisensa edistämiseksi kuin opiskeluyhteisön ja opiskelijan muun elämismaailman luomista kiinnittymisen edellytyksistä. (Mäkinen & Annala 2011, 60.)

Seuraavassa Mäkisen ja Annalan (2011, 62) laatiman kuvion pohjalta muokatussa kuviossa (Kuvio 1) tarkastellaan yliopisto-opintoihin kiinnittymistä kolmella tasolla: yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja monitasoisella. Tätä jaottelua sovelletaan tämän tutkielman teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä.

Kuvio 1 Yliopisto-opintoihin kiinnittyminen Mäkistä & Annalaa (2011, 62) mukaillen



Yllä esitetyn kuvion keskellä tarkastellaan opiskelijaa oppijana ja yksilötason tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä opiskeluun. Näitä kiinnittymistä edistäviä tekijöitä ovat realistiset odotukset, valmiudet ja itsetuntemus, tuen hakeminen, opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus, motivaation säilyminen sekä opiskelu ja avaintaidot. Kuvion keskellä mainitut tekijät vaikuttavat opiskelijan asenteisiin, aktiiviseen osallistumiseen ja opiskelijaryhmiin liittymiseen. Näiden tekijöiden taustalla vaikuttavat opiskelijan omat odotukset, itsetuntemus, akateemiset valmiudet, opiskelutaidot ja motivaatio. (Mäkinen & Annala 2011, 63–66.)

Seuraavalla tasolla eli keskimmaisella kehällä tarkastellaan opiskelijayhteisöä opintoihin kiinnittävänä tekijänä. Mäkinen ja Annala (2011, 70-71) painottavat artikkelissaan opiskelijoiden ja opettajien välisen

vuorovaikutuksen tärkeyttä, joka onkin läheisesti yhteydessä myös tämän tutkielman kannalta keskeisinä teemoina esiintyvien ohjauksen ja tuen ulottuvuuksien kanssa. Opintoihin kiinnittymisen voidaan nähdä tarkoittavan keskitasolla esimerkiksi opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin resurssien suuntaamisessa. Tämä lisää vastavuoroisuutta, sitoutumista ja osallisuutta, joka näkyy esimerkiksi siinä, että sekä opettajat että opiskelijat ovat kiinnostuneita sekä oppimisesta että opetuksesta. Opettajilla onkin erityinen rooli opintoihin kiinnittymisen edistäjänä. Esimerkiksi opettajan pedagogiset ratkaisut, kiinnostus opetettavaa alaa kohtaan, selkeä tavoitteiden ja haasteiden asettelu, kunnioitus opiskelijoita kohtaan sekä asianmukaisen palautteen ja arvioinnin antaminen edesauttavat opetus- ja oppimisprosessin vastavuoroisuutta ja siten opintoihin kiinnittymistä. Lisäksi opettajan aito halu oppia opiskelijoiltaan on osa onnistunutta vastavuoroisuutta. Tämän tutkielman kontekstissa keskikehän tasolta nousee erityisesti esiin opinnäytetyön ohjaus, opettajalta saatu tuki sekä ohjaussuhde opiskelijan ja opettajan välillä.

Läpi opintojen kestävä yksilö- ja ryhmäohjaus tukee opiskelijan kasvua akateemisena asiantuntijana sekä auttaa onnistumaan opinnoissa. Laadukas tuki ja ohjaus vaikuttavat merkittävästi myös siihen, millaisen kokonaiskuvan opiskelija saa yliopistosta ja yliopisto-opiskelusta. Rohkaisevat ja luotettavat kontaktit opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön välillä edistää opintoihin kiinnittymistä. (Mäkinen & Annala 2011, 73.)

Opintojen haasteellisuus yhdistettynä yhteisölliseen oppimiseen toimii tehokkaana parina opintoihin kiinnittymisessä. Yhteisöllisyyttä ja kiinnittymistä edistää erityisesti yhteinen ponnistelu tavoitteiden saavuttamiseksi ja haasteiden voittamiseksi. Vuorovaikutus ja yhteisöllinen toiminta erilaisissa opiskelijaryhmissä edistää kiinnittymistä niin yhteisöön kuin oppimiseenkin. (Mäkinen & Annala 2011, 72–73.) Tällaisia merkityksellisiä kokemuksia voi syntyä seminaareissa sekä parin kanssa yhdessä toteutetussa graduprosessissa.

Uloimmalla kehällä on esitelty opiskelijan elämämaailmaan liittyviä tekijöitä, joilla on yhteys opintoihin kiinnittymiseen yksilöllisten elämäntilanteiden kautta. Elämämaailman tasolla yliopisto-opintoihin kiinnittymisen vaikuttavat suorasti tai epäsuorasti yhteiskunnalliset tekijät, kuten työllisyys ja työssäkäynti. Elämäntilanteen lisäksi terveyden ja hyvinvointiin liittyvät tekijät, esimerkiksi

psykososiaaliset haasteet, voivat vaikeuttaa opintoihin kiinnittymistä. Yleisimpiä opintoja hidastavia terveydellisiä tekijöitä ovat stressi, keskittymisvaikeudet ja jännittäminen (Mäkinen & Annala 2011, 66-67). Vallitseva koronapandemia on tällä hetkellä yksi hyvin merkittävä opiskelijan elämismaailmaan vaikuttava tekijä, joka näkyy myös tämän tutkielman tuloksissa.

Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista ymmärtää ihmisen minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä itseohjautuvuuden merkitystä osana opinnäytetyöprosessia. Opintoihin kiinnittyminen on tämän tutkimuksen kontekstissa käsitettävä suppeammin, koska kiinnittymisen teoria kohdennetaan vain pro gradu -tutkielmaan liittyviin opintoihin, ei kaikkiin opintoihin yleisesti. Sovellan Mäkisen ja Annalan (2011) opintoihin kiinnittymisen teoriaa aineiston teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokitelllessani opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessiin liittyen, etsien kokemuksista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä johtaessani opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämisideoita.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset ja sen, minkälaisilla metodologisilla valinnoilla tutkimuskysymyksiin on pyritty vastaamaan. Lisäksi kerron tätä tutkimusta varten kerätystä aineistosta, joka muodostuu yliopisto-opiskelijoiden vapaamuotoisista vastauksista verkkokyselylomakkeeseen. Luvun lopussa esittelen sisällönanalyttisen analyysimenetelmän sekä tämän tutkimuksen analyysiprosessin vaiheet. Tutkimuksen suunnittelu aloitettiin aiheen valitsemisella tammikuussa 2020 ja tutkielma saatettiin valmiiksi huhtikuussa 2021.

4.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni pääteemana on Tampereen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden kokemukset pro gradu -tutkielmaprosessista. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opiskelijat ovat kokeneet opinnäytetyöprosessin ja minkälaisia ohjaukseen, omaan työskentelyynsä ja itsensä johtamiseen liittyviä tekijöitä he nostavat esiin kokemuksistaan. Tutkimustehtävää lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Miten opiskelijat kuvaavat pro gradu -prosessia kokonaisuutena ja sen käännekohtia tai haasteita?
2. Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on graduprosessin aikana saadustaan ohjauksesta?
3. Mitä opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämiskohtia opiskelijoiden vastauksista on johdettavissa?

4.2 Tutkimusote

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa käytettävä aineisto on yksinkertaisesti ilmaistuna tekstiä. Teksti voi olla kuitenkin peräisin esimerkiksi

haastatteluista tai havainnoinnista, muistelmista, kirjeistä tai päiväkirjoista, kuvallisista tai audiitiivisista aineistoista. Laadullista tutkimusta verrataan usein määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa mainitaan usein hypoteesittomuus. Sillä tarkoitetaan, ettei tutkijalla ole ennalta päätettyjä olettamuksia tutkimuksen kohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998.) Vaikka tutkimuksessa ei ole kirjattuna selviä hypoteeseja, on tutkijan oltava tarkkana myös tutkimuksen teon eri vaiheissa, ettei ennakkoletukset vaikuta tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei useinkaan tutkita suuria joukkoja, kuten kvantitatiivisessa tutkimusstrategiassa, vaan pyritään kohdentamaan tutkimus pienempiin yksiköihin. Tästä syystä laadullinen tutkimus ei tuota täysin yleistettäviä tuloksia eikä yksilöiden väliset erot ole tilastollisesti merkitseviä. Vaikka laadullisella tutkimuksella ei pyritäkään saavuttamaan absoluuttisia ja yleistettäviä totuuksia, kvalitatiiviset tutkimukset tuottavat yhtä merkittäviä ratkaisuja erilaisiin tutkimusongelmiin kuin määrällinenkin tutkimus. (Alasuutari 2011.)

Laadullinen tutkimus pitää ihmisiä ennakoivina, tarkoitusta luovina olentoina, jotka rakentavat aktiivisesti omien tilanteidensa merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen ontologian mukaan ihmiset ovat tietoisia, tarkoituksellisia ja luovia teoissaan, ja merkitykset syntyvät sosiaalisista tilanteista, vuorovaikutuksesta ja neuvotteluista, joita käsitellään jokaisen osallistujan omien tulkintaprosessien kautta. Merkitykset, joita osallistujat käyttävät tilanteiden tulkitsemiseen, ovat kulttuuriin ja kontekstiin sidottuja. Tilanteen tulkinnassa ei ole yksittäisiä totuuksia. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 288.)

Tieteenfilosofia on metodi, jonka avulla tarkastellaan tieteeseen liittyviä käsityksiä kriittisesti, täsmentäen, perustelemalla tai kumoamalla. Tieteenfilosofisia kysymyksillä pyritään vastaamaan esimerkiksi siihen, mitä tiede voisi olla tai millaista sen pitäisi olla. (Haaparanta & Niiniluoto 2016.) Tämän tutkielma sijoittuu tieteenfilosofisella kentällä fenomenologiseen traditioon tutkimuksen keskiössä ollessa tutkittavien opiskelijoiden kokemukset. Analyysin ja tulkinnan taustalla vaikuttaa hermeneuttinen ulottuvuus.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole löytää universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavien ihmisten merkitysmaailmaa, esimerkiksi jonkin koulutusinstituution toimintakulttuuria. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeiset käsitteet ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologiassa käsitellään ihmisen kokemuksia suhteessa omaan todellisuuteensa eli ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Todellisuus ei kuitenkaan ole neutraali, vaan jokainen havainto näyttäytyy eri tavoin katsojasta ja hänen pyrkimyksistään, kiinnostuksestaan tai uskomuksistaan riippuen. Kokemukset muotoutuvat siis merkitysten mukaan ja juuri nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologiseen merkitysteoriaan sisältyy ajatus siitä, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen ja merkitykset muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuutta avaavat merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne ovat lähtöisin yhteisöstä, johon yksilö on kasvanut ja kasvatettu. (Laine 2001, 26-29.)

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttisen analyysin kohteena ovat ihmisten välinen kommunikaation maailma ja siellä ihmisten ilmaisut, sekä kielelliset että keholliset. Ilmaisujen sisältämiä merkityksiä voidaan lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Hermeneuttisen tulkinnan perustason muodostaa tutkittavan henkilön koettu elämä ja sen esiymmärrys, toisella tasolla on itse tutkimus, joka keskittyy ensimmäiseen tasoon. Toisella tasolla tutkija pyrkii siis refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään haastateltavan ensimmäisellä tasolla tuottamaan tietoa omista kokemuksistaan ja niihin liittyvästä ymmärryksestään. (Laine 2001, 29-31.) Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista ja kaiken ymmärryksen pohjana on aina aiemmin ymmärretty. Näin ymmärtäminen etenee niin sanottuna hermeneuttisen kehänä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Hermeneuttisen fenomenologian erityispiirteitä on sen tulkitseva luonne ja elettyihin kokemuksiin keskittyminen, tutkijakokemuksen sisällyttäminen analyysiin ja prosesseihin sekä reflektiivinen kirjoitusprosessi, joka ohjaa tietojen analysointia. Hermeneuttisen fenomenologian avulla pyritään ymmärtämään ihmiskokemuksen syvemmät kerrokset, jotka ovat mahdollisesti hämärtyneitä

pintatietoisuuden alle (Bynum & Varpio 2018) eli toisin sanoen tehdä jo ennestään tunnettu asia näkyväksi (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4.3 Aineiston kerääminen ja aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin huhti- ja toukokuussa 2020. Etsin haastateltavia ensin lähestymällä potentiaalisia vastaajia kahdessa kasvatustieteen opiskelijoiden Facebook-ryhmässä. Vastauksia tuli kuitenkin tätä kautta vain muutama, joten tutkimuskutsu välitettiin sähköpostin välityksellä myös kahden kurssin opiskelijoille, jotka edustivat tutkimusjoukkoa.

Kyselyyn vastasi yhteensä 19 opiskelijaa. Kyselyn saatteessa kerrottiin kyselyn olevan suunnattu henkilöille, jotka ovat tehneet pro gradu -työnsä Tampereen yliopistossa. Kyselyllä oli tarkoitus selvittää, minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla oli pro gradu -tutkielmatyön eri vaiheista. Vastaajia haastettiin pohtimaan opinnäytetyöprosessiin niin omasta työskentelystään käsin että ohjauksellisesta näkökulmasta. Kyselyyn pystyi vastaamaan anonymisti, joten ei ole mahdollista varmistaa, ovatko kaikki vastaajat olleet Tampereen yliopiston opiskelijoita tai onko heillä ollut kokemus graduprosessista. Kyselyssä ei kartoitettu vastaajien taustatietoja, kuten sukupuolta, ikää, työtilannetta tai muuta vastaavaa, koska näillä ei nähty olevan merkitystä tutkimuksen kannalta. Toivottavaa oli, että vastaajat kertoisivat kokonaisuudessaan mahdollisimman kuvailevasti kokemuksistaan. Yksittäisten vastausten pituus vaihteli kuudesta sanasta 264 sanaan. Yhteensä kirjallista aineistoa oli 14 sivua.

Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselyllä Microsoft Formsia käyttäen. Aineistonkeruumenetelmä koettiin olevan tutkittaville mahdollisimman vaivaton, sillä osallistujat voivat vastata kyselyyn itselleen sopivana ajankohtana, eikä aineiston kerääminen ole paikkaa sidoksissa. Kysely koostui neljästä avoimesta kysymyksestä, joiden pohjana toimi soveltaen Hakalan (2017) ryhmittely gradun kolmesta päävaiheesta. Verkkokyselylomake on esitettyä seuraavassa kuvankaappauksessa (Kuva 1).

Kuva 1 Verkkokyselylomake

1. Muistele gradun suunnitteluvaihetta (tavoitteiden ja aikataulun laatiminen, aiheen, näkökulman ja menetelmien valinta, seminaarit, tutkimussuunnitelma). Mikä sujui, entä mikä tuotti haastetta? Minkälaisia kokemuksia sinulle jäi ohjaajan osallistumisesta työn alkuvaiheeseen?



Kirjoita vastaus

2. Seuraavaksi muistele gradun työstövaihetta (kirjallisuuden lukeminen, teoriataustan laatiminen, aineistonhankinta, analyysi, tulokset). Minkälaisia kokemuksia sinulle jäi työhön ja työskentelyyn liittyvistä onnistumisista, haasteista ja käännekohtista? Pohdi sekä omaa että graduohjaajasi työskentelyä.

Kirjoita vastaus

3. Viimeiseksi muistele vielä gradun lopettamisvaihetta (oikoluku, esitarkistus, palautteen saaminen, muokkaaminen, irti päästäminen). Minkälaisia kokemuksia sinulle jäi työn viimeistelystä sekä ohjaajan palautteesta ja arvioinnista?

Kirjoita vastaus

4. Haluatko kertoa vielä muita graduun liittyviä kokemuksia, jotka eivät aiemmissa kysymyksissä tulleet esiin?

Kirjoita vastaus

Lomakehaastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen haastattelumuoto ja sitä käytetään enemmän kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mutta se soveltuu myös laadulliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lomakehaastattelu soveltuu tutkimuksiin, joissa tarkoituksena on selvittää rajattuun aiheeseen liittyviä mielipiteitä, näkemyksiä, kokemuksia tai käsityksiä (Vilka 2015). Jokaiselle kysymykselle tulee kuitenkin löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä ja niiden tulee olla tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lomakehaastattelulle on ominaista, että haastattelijä laatii ennalta kysymysten

muodon ja esitysjärjestyksen. Verkossa vastatessa osallistujat eivät kuitenkaan välttämättä vastaa kysymyksiin tutkijan suunnittelemissa järjestyksessä. Oletus on, että jokainen vastattu kysymys vaikuttaa tuleviin vastattaviin kysymyksiin, joten kyselyn alussa voidaan korostaa vastausjärjestyksen noudattamisen merkitystä. (Vilka 2015.) Tässä tutkimuksessa vastausjärjestyksellä kuitenkaan ei ollut niinkään merkitystä. Tärkeämpää oli, että osallistujat vastaisivat kaikkiin annettuihin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti.

Avointen kysymysten tavoitteena on saada mahdollisimman spontaaneja mielipiteitä (Vilka 2015). Avointen kysymysten avulla vastaajat voivat kertoa asioista omin sanoin haluamallaan tavalla. Avoimet kysymykset mahdollistavat myös monimutkaisiin kysymyksiin vastaamisen ilman rajoittavia tekijöitä, kuten vastausvaihtoehtoja. Avoimet kysymykset asettavat vastuun vastaajalle ja niiden tuottama tieto on parhaimmillaan rikasta, monipuolista ja yksilöllistä. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 475-476.) Vastaajat voivat kuitenkin vapaasti vaikuttaa siihen, miten monipuolisesti ja henkilökohtaisesti haluaavat kertoa kokemuksistaan.

Vastaajat tarvitsivat osallistuakseen vain mobiililaitteen tai tietokoneen sekä toimivan verkkoyhteyden. Sähköisessä aineistonkeruussa selkeä, kirjallinen ohjeistus on merkittävässä roolissa, sillä tutkija ei ole vastaamassa osallistujan kysymyksiin reaaliaikaisesti kuten esimerkiksi kasvokkain aineistoa kerätessä. Pyrinkin avaamaan ohjeet mahdollisimman selkeästi kyselylomakkeen alkuun.

Aineistonkeruun haasteena oli tavoittaa sopivat osallistujat. Monet juuri gradunsa jättäneet opiskelijat ovat juuri huokaisseet helpotuksesta kirjoitusurakan valmistuttua ja nauttivat yliopisto-opintojen valmiiksi saattamisesta. Näin ollen tutkittavia oli haastavaa saada osallistumaan tutkimukseen, joka vaatii heiltä kirjallista tuottamista. Toisaalta, monella tutkielmantekijällä saattaa olla paljonkin sanottavaa prosessin loputtua ja tutkimukseni mahdollisti väylän purkaa tunteita. Lisäksi se, miten tutkija kirjoittaa tai kertoo tutkimuksestaan, vaikuttaa merkittävästi siihen, saako hän tutkimukseensa tutkittavia. Tutkimusesitettä laatiessa on syytä huolehtia, että mahdolliset osallistujat saavat riittävästi tietoa tutkimuksesta, sen tavoitteesta, aineistonkeruun tavasta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta, käyttäjistä ja käyttöiästä. Informaatiotekstin tai suullisen informaation pohjalta tutkimukseen osallistuvien

ihmisten olisi ymmärrettävä, miksi ja mihin tarkoitukseen tutkimusaineisto kerätään, miten sitä muokataan ja säilytetään sekä kenellä on aineiston käyttöoikeus (Kuula 2011). Pyrin osallistujia lähestyessäni huomioimaan kaikki edellä mainitut seikat parhaani mukaan.

Verkkokyselyiden suosio on kasvanut internetin ja muun viestintäteknologian lisääntymisen myötä. Verkkokyselyiden suosiota selittää myös alhaiset toteuttamiskustannukset ja kyselyiden suunnittelu- ja analyysiohjelmien helppokäyttöisyys (Räsänen & Sarpila 2013). Tässä tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineisto verkossa erityisesti siksi, että maailmalla vallitseva koronavirusepidemia rajoitti ihmisten fyysistä tapaamista ja näin ollen myös fyysisesti järjestettävät haastattelutilanteet eivät tulleet kysymykseen.

4.4 Analyysimenetelmä ja analyysiprosessi

Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on menettelytapa, joka soveltuu erityisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen, mutta jota voidaan käyttää myös määrällisen tutkimusotteen mukaisesti. Sisällönanalyysillä pyritään luomaan tiivistetty, systemaattinen ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi korostetaan sisällöllisiä ja laadullisia merkityksiä. Sisältöluokat voivat olla lähtöisin tutkittavasta aineistosta tai teoreettisesta viitekehystä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan teoriasta poimittujen tai johdettujen käsitteiden avulla, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä sisältöluokat nousevat suoraan aineistosta. Luokitusrunko voi olla myös yhdistelmä aineisto- ja teorialähtöistä luokittelua. (Tuomi & Sarajarvi 2017.) Tässä tutkielmassa sisällönanalyysi toteutettiin teorialähtöisesti taustoittaen luokittelua Mäkisen ja Annalan (2011, 62) opintoihin kiinnittymisen tasoilla. Kiinnittymisen ylätasot on *opiskelija itse, opiskeluyhteisö ja yliopisto* sekä *elämismaailma*. Lisäksi luokittelussa hyödynnettiin osin myös kiinnittymisen alakäsitteitä, jotka nekin soveltuivat opinnäytetyöprosessiin liittyvien kokemusten tarkasteluun.

Verkkokyselylomakkeiden kautta saadut vastaukset olivat valmiiksi tekstimuotoisia, joten aineisto ei vaatinut esimerkiksi litterointia tai muuta esikäsitteilyä. Sisällönanalyysin aluksi aineistosta korostettiin suorat sitaatit eri

värein sen mukaan, mihin teorialähtöiseen yläkäsitteeseen kukin ilmaisu kuului. Yläkäsitteinä toimivat opintoihin kiinnittymisen tasot: opiskelija itse, yliopisto ja opiskeluyhteisö sekä elämismaailma. Opiskelijoiden kokemuksia kuvaavat, suorat sitaatit siirrettiin teemoittelutaulukkoon, jossa ne luokiteltiin tarkempiin teorialähtöisiin alakäsitteisiin. Näistä sitaateista valittiin ne, joiden sisällöt oli tutkielman kannalta merkityksellisimpiä. Teorialähtöisten luokitusten alle teemoiteltiin aineistolähtöiset alaluokat ja näitä luokituksia yhdistämällä saatiin pääteemoiksi tutkielman päätulokset eli opinnäytetyöprosessin kehittämiskohteet.

5 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA GRADUPROSESSISTA

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset. Tutkielman tulokset on luokiteltu teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin taustoittaen luokittelua Mäkisen ja Annalan (2011, 62) opintoihin kiinnittymisen tasoilla. Kiinnittymisen ylätasot ovat opiskelija itse, opiskeluyhteisö ja yliopisto sekä elämismaailma. Luokittelussa on hyödynnetty myös kiinnittymisen alakäsitteitä, siltä osin kuin ne soveltuivat opinnäytetyöprosessiin liittyvien kokemusten tarkasteluun. Näiden teorialähtöisten luokitusten alle on luotu aineistolähtöiset alaluokat. Tulosten tarkastelussa heijastuu osin myös kyselylomakkeen tutuksi tulleet, Hakalan (2017) kirjoittaman *Tulevan maisteriopiskelijan graduoppaan* päävaiheet eli suunnitteluvaihe, työskentelyvaihe ja lopettamisvaihe. Nämä kuitenkin kulkevat analyysissä lähinnä taustalla. Luokituksia yhdistämällä saatiin pääteemoiksi tutkielman päätulokset eli opinnäytetyöprosessin kehittämiskohteet, jotka esittelen luvun lopussa.

5.1 Opiskelija itse

5.1.1 Opiskelu- ja avaintaidot

1) Itseluottamuksen puute

”Vaikka tutkintomme ohjaa paljon tutkimusten tekemiseen, ei opiskelijalla itsellään kuitenkaan usein ole minkäänlaista käsitystä, miten hyvää tutkimusta kannattaa lähteä rakentamaan etenkin, jos aihe on ennestään tuntematon.” (Opiskelija 3)

Vaikka moni opiskelija näki kokemuksen kandityöstä olleen suureksi hyödyksi gradua tehdessä, oli moni kipuillut edeltävässä sitaatissa kuvatun asian kanssa. Opiskelijoille gradutyössä alkuun pääsemistä vaikeutti se, ettei heillä monen vuoden yliopisto-opintojen jälkeenkään ollut vielä selvillä, miten hyvään

tutkimukseen vaaditaan ja miten sen voi saavuttaa. Suunnitteluvaiheessa opinnäytetyöprosessia hidasti myös se, etteivät opiskelijat tieneet gradutyöskentelyyn liittyvistä käytännön asioista eikä niistä vastaajan mukaan kerrottu, ellei itse kysynyt.

*”Suunnitteluvaiheessa alku tuntui haastavalta, koska ei tiennyt yhtään mitä odottaa ja koko prosessi vaikutti ’käsittämättömän’ laajalta ja suuritöiseltä.”
(Opiskelija 5)*

Opinnäytetyön aloittaminen ja suunnittelu oli monelle vastaajalle vaikeaa. Opiskelijat joutuivat tukeutumaan ohjaajaan esimerkiksi tutkimussuunnitelmaa työstettäessä, koska hiellä ei ollut itsellään riittäviä tietoja ja taitoja suunnitelman laatimiseen. Myös valintojen tekeminen aiheeseen, menetelmiin, rajaamiseen ja työtapoihin liittyen vei aikaa, tuntui haastavalta ja viivästytti monen opiskelijan työn aloittamista. Muutama opiskelija kertoi aloitusvaiheen kestäneen jopa vuoden ja puolitoista, eikä työhön tuona aikana muodostunut kuin aihe tai idea gradun aiheesta. Aiheen lisäksi työn aloittamiseen vaikutti se, ettei seminaariin osallistuessa opiskelija vielä tiennyt, tekeekö työn yksin vai parin kanssa. Parin kanssa yhdessä sovitut ’pelisäännöt’ ja tavoitteet ovat tarpeen, mutta veivät tutkimussuunnitelman lisäksi jonkin verran aikaa ennen kuin varsinainen työ päästiin aloittamaan.

2) Aloituksen rimakauhua

Pro gradu -tutkielmasta oli monella myös ennakko-oletus suuritöisenä ja yksinäisenä työmaana, johon ryhtyminen ei houkuttellut ja sen aloittamista siirrettiin mielellään tuonnetmas. Tämän voidaan nähdä liittyvän sekä itseohjautuuteen että minäpystyvyyteen. Vahvalla minäpystyvyyden tunteella opiskelija tarttuu myös tehtäviin, jotka tuntuvat haastavilta. Omaan osaamiseensa ja kykyihinsä luottamalla hän uskoo selviytyvänsä haasteista (Bandura 1989). Itseohjautuva opiskelija taas pystyy johtamaan itseään myös epämiellyttävien ja vaikeidenkin tehtävien pariin välttelyn sijaan.

Erityisesti työskentelyvaihe yllätti monet opiskelijat itsenäisyydellään. Moni olisi toivonut ohjaajan osallistuvan enemmän, ja yksin puurtaminen tuntui henkisesti raskaalta. Itsenäisessä työssä myönnettiin olevan runsaasti vapautta ja muita etuja, mutta itsenäisen työskentelyn tuoma epävarmuus ja yksinäisyys

vaikuttivat osalla opinnäytetyön kirjoittamista estävästi. On ymmärrettävää, että opiskelijat toivovat ohjaajan olevan vahvasti läsnä opinnäyteprosessissa, mutta opiskelijan on kuitenkin tärkeää pohtia itsenäisesti työnsä ongelmakohtia, sillä ohjaajan tehtävä ei ole antaa suoraan oikeita vastauksia. Mikäli ohjaaja antaa liian nopeasti omat ratkaisuideansa, hän saattaa estää opiskelijan omaa ajattelutyötä (Nummenmaa 2005).

5.1.2 Aika, energia ja aktiivisuus

1) *Suunnitelmallisuus avainasemassa*

Oman työn aikatauluttaminen heti opinnäytetyöprosessin alussa oli monen kokemuksen mukaan avainasemassa. Osalle aikatauluttaminen tarkoitti päiväkohtaista suunnitelmaa, osalle tavoitteiden asettamisesta kuukausittain. Lähes kaikilla aikataulutuksen motiivina oli saada tutkielma mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti valmiiksi. Yhdessä vastauksessa opiskelija kertoi halunneensa aikataulun pidemmäksi, *"koska halusimme kunnolla paneutua tutkielman tekoon"* (Opiskelija 11).

Myös oma ajatustyö ja aiheen pohdinta hyvissä ajoin ennen graduseminaarin alkua koettiin tehokkaaksi ja prosessia jouduttavaksi. Erään vastaajan mukaan oli helpottavaa mennä ensimmäiseen seminaariin, kun tiesi valmiiksi oman aihepiirinsä ja oli lukenut aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Tällainen aktiivisuus edisti työhön ryhtymistä sekä opinnäytetyön tehokasta edistämistä.

"- - ...aiheen ollessa sydäntä lähellä niihin paneutuminen oli hyvin mielenkiintoista." (Opiskelija 11)

Työskentelyvaiheen aikatauluun vaikutti se, että kaikki eivät suunnitelleet opinnäytetyöprosessia kovin tarkasti tai ollenkaan. Ja vaikka suunnitelma olisi tehty, se saattoi muuttua vielä moneen kertaan prosessin aikana.

"Tuntuu, että erityisesti heikohko suunnittelu ja epäselvät päämäärät olivat osasyinä aikataulujen kaatumisessa; gradua ei ollut kiva tehdä". (Opiskelija 14)

2) Rajalliset resurssit

Aikataulussa pysyminen oli vastausten perusteella vaikeaa myös siksi, ettei tiukkoja deadlineja ollut eikä prosessia juurikaan pilkottu osiin. Aikataulu koettiin osin myös niin tiukaksi, ettei työtä ehtinyt toteuttamaan toivomallaan tavalla. Eräskin opiskelija olisi toivonut enemmän dialogia ohjaajan kanssa, mutta rajallisen ajan vuoksi se ei ollut mahdollista.

”Ohjaajan panos oli kuitenkin melko suurpiirteistä, ja melko pian huomasin, että tässä itsenäisen työn osuus on kuitenkin huomattavasti suurempi kuin aiemmissa opinnoissa.” (Opiskelija 13)

Opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, miten paljon aikaa työn viimeistelyyn kului. Oman tekstin lukeminen tuntui turhauttavalta ja sille tuli nopeasti 'sokeaksi'. Vastaajista tuntui, että työstä löytyy loputtomasti muokattavaa.

”Muokkasin siis työtäni niin pitkälle kun vain ehdin, mutta palautin sen silti määräpäivänä, vaikka tietooni jäi muutamia kohtia, jotka olisi vielä kaivanneet enemmän muokkausta ja hiontaa. Se tuntui vähän epämiellyttävältä, koska kyse ei ollut siitä, ettenkö olisi osannut niitä muokkauksia tehdä...” (Opiskelija 5)

Lopettamisvaiheeseen liittyvissä vastauksissa nousi eniten esiin aikatauluun ja kiireeseen liittyvät haasteet. Moni vastaaja olisi halunnut työstää opinnäytettään vielä lisää, mutta rajallisten aikaresurssien tai lähestyvän viimeisen palautuspäivän vuoksi kaikille korjauksille ei jäänyt aikaa.

”Yllättävän työlääksi osoittautui tekstin oikolukeminen ja muokkaaminen sen jälkeen, kun lisäsin työn turnit-ohjelmaan. Minulla meni monta päivää lauseiden vääntelyssä ja kääntelyssä, jotta lauseet eivät olisi liian yhtäläisiä muiden tekstien ja opinnäytetöiden kanssa. Tämä oli raivostuttavin osa tarkistusta ja kun sain tekstiä muokattua tarpeeksi, olin jo niin kypsä, että halusin vain työn pois.” (Opiskelija 14)

Opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, miten paljon aikaa työn viimeistelyyn kului. Oman tekstin lukeminen tuntui turhauttavalta ja sille tuli nopeasti 'sokeaksi'. Vastaajista tuntui, että työstä löytyy loputtomasti muokattavaa.

”Tuntui, että aina voisi tehdä ja tehdä vaan, eikä mikään riitä.” (Opiskelija 16)

Osa opiskelijoista kertoi olleensa henkisesti niin väsyneitä pitkään opinnäytetyöprosessiin, ettei heillä riittänyt enää voimia viimeistelyyn. Irti

päästäminen oli monelle vaikea ja samalla helpottava hetki. Osa viivytti työn palauttamista päiviä, koska se tuntui niin jännittävältä ja samalla lopulliselta.

5.1.3 Tuen hakeminen

1) Yhteydenpito etäaikana

”Lisäksi tein graduani korona-aikana poikkeusoloissa, jolloin ohjaajan kanssa viestittelemisen oli riippuvaista sähköpostista. Koin, että kaikkiin kysymyksiini ei täten vastattu ja työskentelin paljolti oman tietoni varassa.” (Opiskelija 11)

Opinnäytetyöntöyön työstövaiheessa opiskelijat kokivat haasteeksi yhteydenpidon ohjaajan kanssa. Korona-epidemian vuoksi yhteydenpito oli monella vastaajalla lähinnä etänä, joka toi vuorovaikutukseen omat haasteensa. Opiskelijat toivat esiin, että ohjaajalta oli vaikeaa saada täsmällisiä ohjeita, koska keskusteluyhteyttä ei juurikaan ollut. Apua olisi kaivattu enemmän myös oikeanlaisen kirjallisuuden pariin, mutta joko apua ei kehdattu pyytää tai sitten ohjaaja ei osannut auttaa.

2) Ohjaajan pelkoa

”En ehkä päässyt oikean lähdekirjallisuuden pariin, enkä osannut tai uskaltanut pyytää ohjaajalta apua. Koin, että en tiedä tarpeeksi ja että olen liian nuori, enkä yhtä hyvä tässä kuin muut graduntekijät.” (Opiskelija 11)

”En onnistunut parantamaan tekstiä ohjaajan mieleiseksi, ilmeisestikään, enkä onnistunut seuraamaan hänen suurpiirteistä ohjeistustaan. Kerta toisensa jälkeen tekstini ei tuntunut hänen mielestään juurikaan parantuneen, ja tuntui että kysymykseni olivat hänelle ajanhukkaa; tuntui että jouduin pyytämään anteeksi, että mulla oli ongelmia.” (Opiskelija 13)

Eräs opiskelija kertoi työskennelleensä omasta mielestään liian itsenäisesti, vaikka ohjaaja olisi varmasti auttanut pyydettyä. Hän kuitenkin koki nuoren ikänsä vuoksi alemmuuden tunnetta suhteessa seminaarin muihin osallistujiin. Hän myös pelkäsi, ettei ohjaaja ota häntä tosissaan. Epävarmuuden ja alemmuudentunne aiheutti muillekin vastaajille kynnystä lähestyä ohjaajaa. Erityisesti kun graduprosessi oli päässyt opiskelijoilla venymään ja viimeisestä keskustelusta ohjaajan kanssa oli kulunut jopa yli vuosi, yhteydenotto tuntui jopa kiusalliselta.

”Työstövaiheessa tein lähes kaiken ilman ohjaajan tukea, sillä olin venyttänyt gradua jo niin pitkään, että kynnys lähestyä ohjaajaa, oli muodostunut. - - Kun olin saanut työn lähes valmiiksi, lähestyin ensimmäistä kertaa vuoteen ohjaajaani.” (Opiskelija 14)

”Pelkäsin ohjaajani unohtavan minut kokonaan.” (Opiskelija 9)

Kaikki opiskelijat eivät saaneet apua vaikka sitä kovasti hakivatkin. Eräs opiskelija kertoi oman tutkimusasetelmansa ja käyttämänsä vieraskielisen aineiston olleen niin vierasta koko tiedekunnassa, ettei yrityksistään huolimatta löytänyt ihmistä, joka olisi osannut auttaa häntä. Näin ollen opiskelija toteutti opinnäytetyönsä parhaalla mahdollisella osaamisellaan itsenäisesti. Asioiden selvittely ja avun hakeminen vei kuitenkin runsaasti aikaa ja venytti suunniteltua aikataulua.

Yksi vastaajista kertoi graduohjaajansa vaihtuneen kesken prosessin, mutta hänelle ei oltu ilmoitettu asiasta vaan sai tietää asiasta pyytäessään apua gradunsa kanssa. Uuden ohjaajan selvittäminen jäi opiskelijan vastuulle ja tämä tuntui vastaajasta epäoikeudenmukaiselta.

5.1.4 Motivaation säilyminen

1) Ennakoimalla eteenpäin

”Sama aihe kuin kandissa, joten aihe, näkökulma, tutkimusmenetelmät ja aineiston valinta olivat helppoja pohtia.” (Opiskelija 11)

Vastaajat kokivat tehokkaaksi pro gradu -tutkielman tekemisen samasta aihepiiristä kuin kandidattitutkielman. Näin meneteltäessä kandidatin merkityksen koettiin nousevan, koska se toimi 'pohjana' gradulle.

Oman työn aikatauluttaminen heti opinnäytetyöprosessin alussa oli monen kokemuksen mukaan avainasemassa. Osalle aikatauluttaminen tarkoitti päiväkohtaista suunnitelmaa, osalle tavoitteiden asettamisesta kuukausittain. Lähes kaikilla aikataulutuksen motiivina oli saada tutkielma mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti valmiiksi. Yhdessä vastauksessa opiskelija kertoi halunneensa aikataulun pidemmäksi, *”koska halusimme kunnolla paneutua tutkielman tekoon”* (Opiskelija 11).

Myös oma ajatustyö ja aiheen pohdinta hyvissä ajoin ennen graduseminaarin alkua koettiin tehokkaaksi ja prosessia jouduttavaksi. Erään

vastaajan mukaan oli helpottavaa mennä ensimmäiseen seminaariin, kun tiesi valmiiksi oman aihepiirinsä ja oli lukenut aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

"- - ...aiheen ollessa sydäntä lähellä niihin paneutuminen oli hyvin mielenkiintoista." (Opiskelija 11)

2) Kiinnostava aihe

Opiskelijoiden vastauksissa oli runsaasti mainintoja siitä, miten opiskelija itse omalla toiminnallaan pystyi edistämään opinnäytetyöprosessia. Ensinnäkin mielenkiintoisen aiheen löytäminen ja valitseminen auttoi motivoitumaan ja työskentelemään määrätietoisesti opinnäytetyön parissa.

"Gradun teoriatausta oli minulle kandin perusteella aika tuttu, joten sain kerättyä aineiston ilman teoriataustan kirjoittamista etukäteen. Laajensin gradussani teoriataustaa ja muutin sitä hieman, mutta minulle oli jo kertynyt ymmärrys aiheesta kandin myötä. Sen vuoksi prosessi eteni vauhdilla." (Opiskelija 8)

Usein saman aihepiirin käsittely kuin kandytyössä koettiin graduprosessia edistäväksi ja mielekkääksi tavaksi toteuttaa opinnäytetyö.

3) Onnistumisia

"Onnistumisen kokemus tuli siitä, että pärjäsin yksin ihan hyvin." (Opiskelija 1)

"Onnistumisen tunne tuli kun sain riittävän aineiston kerättyä verrattain nopeasti ja pääsi sitä kautta etenemään työssä." (Opiskelija 2)

"Teorian kirjoittaminen oli graduprosessini lempparivaihe ja koin siinä eniten onnistumisen kokemuksia." (Opiskelija 9)

Moni vastaaja mainitsi onnistumisen kokemukset motivoivina ja näin opinnäytetyötä edistävinä tekijöinä. Oman osaamisen huomaaminen ja mahdollinen kehitys omissa taidoissa tuo mielihyvää ja lisää motivaatiota. Menestys ja onnistumiset lisäävät ihmisen minäpystyvyyden ja tehokkuuden tunnetta sekä kannustaa jatkamaan (Bandura 1989). Myös omien työskentelytapojen tunnistaminen ja vahvuuksien hyödyntäminen ilmeni vastauksissa opinnäyteprosessia edistävänä tekijänä. Eräs opiskelija kertoi huomanneensa, ettei kirjoitustyöstä saanut pitää liian pitkiä taukoja. Toinen taas

kertoi juuri tarvinneensa pidemmän hengähdystauon kirjoittamisesta, jotta pystyi uudelleen löytämään motivaation opinnäytetyöhön.

Eryteisesti onnistumiset aineistonkeruussa ja -analyysissä nousi esiin vastauksissa. Toisinaan yllättävät käännteet voivat toimia merkittävinä ponnahduslautoina eteenpäin työssä. Opinnäytetyö tempasi aivan erityisellä tavalla eräänkin vastaajan mukaansa, kun hän sai yllättäen huomattavasti enemmän vastauksia kuin oli odottanut saavansa. Toisen vastaajan kohdalla analyysivaiheen tuomat uudet näkökulmat saivatkin teemoittelemaan aineiston aivan uudelle tavalla.

4) Tärkeydentunne

Opiskelijoiden on toisinaan vaikeaa ymmärtää pro gradu -tutkielman merkitys osana opintoja. Osalle tutkimuksen tekeminen tuntuu lähes turhalta, tai vähintään hyvin irralliselta muihin opintoihin nähden. Eräs vastaaja kertoi motivoituneensa juurikin siitä, että tilaustyönä tehdystä gradusta *”on hyötyä myös muille”* (Opiskelija 8).

Muutamassa vastauksessa mainittiin *flow-kokemus* tai että *”työ vei mukanaa”*, jolloin työ eteni vauhdilla eteenpäin ja opiskelijat olivat opinnäytetyön tekemisestä hyvin innoissaan. Opiskelijoille on kuitenkin tärkeää kokea tärkeydentunnetta; heidän työllään on jotain yhteiskunnallista tai tieteellistä merkitystä ja heidän ponnistelunsa huomataan.

5) Irti päästämisen ihanuus

”Irtipäästämistä helpotti tiukka dedis, eli oli pakko kill my darlings ja jättää muutama lillukanvarsi pois.” (Opiskelija 7)

Moni vastaaja toi esiin opinnäytetyön loppuvaiheessa ilmenevän väsymyksen ja toisinaan jopa turhautumisen, jolloin motivaatio työn edistämiseen oli vähissä. Oman tekstin uudelleen lukeminen ja hiominen toistuvasti pakotti lähinnä saamaan työn vain nopeasti valmiiksi. Eräs vastaaja kertoi viilanneensa kandidattutkielmaansa aivan liian pitkään ja olikin nyt gradutyön kohdalla kokeneempi ja osasi päästää oikeassa vaiheessa irti. Opinnäytetyön työstäminen prosessin loppuvaiheessa oli monelle raskas vaihe ja 'irti päästäminen' oli lähes poikkeuksetta kaikille asiasta maininneille vastaajille helpotus.

”Gradun tekemisessä isoin päätös oli, kun päätin saada työn valmiiksi ja valmistua. Kirjoitin työn neljässä kuukaudessa valmiiksi.” (Opiskelija 14)

Muutama vastaaja kertoi kuitenkin opinnäyteprosessin olleen aina loppuun asti mielekäs ja innostava prosessi.

”Pro gradu ei ole tuntunut pakkopullalta vaan mielenkiintoiselta tutkimusprojektilta.” (Opiskelija 11)

5.2 Ohjaus ja opiskeluyhteisö

5.2.1 Tuki ja ohjaus

1) Valinnanvaikeus

”Ohjaaja laittoi hyvin alkuun, ja tartuin hänen ehdottamaan aiheeseen. Alku oli ruusuista, ja kiinnostava aihe ja ohjaajan oma kiinnostus aiheeseen, sai aikaan sen, että juttu tuntui kivalta.” (Opiskelija 13)

Moni vastaaja toi esiin ohjaajan merkityksen aiheen valinnassa ja rajaamisessa. Myös tutkimusmenetelmien valinnassa ohjaajan apu auttoi opiskelijoita eteenpäin opinnäytetyöprosessissa. Ohjaaja osoitti opiskelijoille suuntaviivoja, - - *ku itsellä ei ollut hajuakaan (Opiskelija 1)*. Ohjaajan tukeuduttiin myös esimerkiksi haastattelurungon luomisessa, tutkittavien tavoittamisessa ja aiempien tutkimusten löytämisessä. Myös ohjaajan antamat teoriavinkit olivat suureksi avuksi.

Eräässä graduprosessissa ohjaajalla oli ollut merkittävä rooli myös yhteistyökumppanien löytämisessä, kun opiskelija halusi toteuttaa tutkimuksensa toimeksiantona johonkin organisaatioon. Opettajan verkostojen ja kollegoiden hyödyntäminen nähtiin opinnäytetyöprosessia edistävänä tekijänä, joista tosin vain harva vastaajista oli päässyt hyötymään. Oman graduohjaajan lisäksi opiskelijat keroivat saaneensa ohjausta ja apua muilta yliopiston henkilökunnan jäseniltä, kuten eri kurssien opettajilta.

”Kandityön ohjaajana toiminut lehtori vinkkasi, että eräs kaupunki haluaisi opinnäytetyön tietystä aiheesta ja päätin tarttua tarjoukseen.” (Opiskelija 8)

2) Yksilöllisempää ohjausta

Ohjaajalta saatava henkilökohtainen ohjaus on osa opinnäytetyöprosessia ja yksilöllinen ohjaus onkin yksi tärkeimmistä ohjauksen muodoista. Moni

vastaajista koki, että ohjaajan neuvot ja apu oli tarvittaessa saatavilla. Jokaisella opiskelijalla on kuitenkin yksilölliset tarpeet ohjauksen suhteen eikä jokainen tarvitse ohjaajan tukea yhtä paljon. Eräs opiskelija kertoi saaneensa ohjausta vain graduprosessinsa kahden viimeisen viikon aikana, mutta samalla kertoi tämän olleen juuri oikea tapa hänelle; hän halusi toimia työskentelyvaiheessa itsenäisesti osoittaakseen opinnäytetyölle ominainen ”mitä olen oppinut”. Näin ollen hän kaipasi ohjaajan kommentteja vasta juuri ennen työn palautusta.

Muutama vastaaja kertoi kokeneensa hieman ristiriitaisia tunteita ohjeukseen liittyen. Toisaalta he nauttivat itsenäisyydestä ja omien päätösten tekemisestä, toisaalta työtä olisi saattanut helpottaa ohjaajan antamat neuvot.

”Ohjaajamme ei puuttunut tai antanut ideoita, mikä oli hyvä ja huono juttu. Toisaalta olisimme kaivanneet annettua runkoa, toisaalta teimme nyt kaiken itse ja hyvin vapaasti.” (Opiskelija 10)

Eräs opiskelija tosin toi vastauksessaan ilmi, että olisi kaivannut enemmän henkilökohtaista ohjausta samaan aikaan seminaarien kanssa. Usein henkilökohtainen ohjaus tapahtui vasta seminaarien jälkeen, itsenäisen työskentelyn vaiheessa. Muutama opiskelija toivoi myös käytännönläheisempää ohjausta. Heistä opinnäyteprosessia olisi edistänyt vielä entisestään ohjaajan konkreettiset ehdotukset ja vinkit, joita olisi voinut suoraan soveltaa omassa työssä. Näiden vastaajien mielestä ohjaajan apu jäi monesti irralliseksi eikä näin auttanut työssä eteenpäin. Ohjaajan henkilökohtainen kiinnostus opiskelijan opinnäytetyön aiheeseen oli lähes poikkeuksetta positiivinen asia. Myös ohjaussuhteen jatkuvuus kandityöstä graduun vaikutti myönteisesti graduprosessiin. Tutun ohjaajan kanssa työskentely koettiin tehokkaaksi ja kommunikaatio helpoksi.

”Ohjaaja antoi tilaan itsenäiselle työskentelylle, mutta toimi koko ajan eräänlaisena näkymättömänä selkänäjana jokaisessa vaiheessa.” (Opiskelija 7)

Ohjaajalle osallistui mielestäni riittävästi eli oli tavoitettavissa tarvittaessa, mutta muuten saimme toimia hyvin itsenäisesti. (Opiskelija 17)

Ohjaajan saavutettavuus oli opiskelijoista tärkeää. Tapaamisissa hoidettiin sekä kasvokkain että etäyhteyksien välityksellä. Monesti opiskelijoille kuitenkin riitti myös se, että opettaja kommentoi vain kirjallisesti sen hetkistä työtä.

3) Ohjaaja holhoajana

Ohjaajan apu työn aikataulutuksessa ja muussa suunnittelussa nousi esiin useassa vastauksessa. Oman työskentelyn suunnittelemisen ja mahdollisimman tarkan tutkimussuunnitelman vaatiminen ohjaajan toimesta koettiin positiivisena. Moni olisi oikeastaan toivonut ohjaajaltaan vielä tiukempia aikatauluja. Toimeksiantona tehdyssä gradussa juuri yhteistyötahon antamat raamit aikataulun suhteen auttoi työstämään opinnäytettä tehokkaasti. ”

”Ei vaadittu tutkimussuunnitelmaa eikä aikataulun laatimista, kaikki vastuu oli itsellä mikä hankaloitti alkuun pääsemistä.” (Opiskelija 2)

”Tutkimussuunnitelmaa ei vaadittu seminaareissa, vaan sen tekeminen tuli esiin vasta, kun hain kaupungilta tutkimuslupaa. Kysyin ohjaajalta tuolloin apua, jolloin sain apua sen tekemiseen. Tällöin seminaaria oli kulunut lähes vuosi. Tähän olisin kaivannut apua aiemmin.” (Opiskelija 9)

Monet vastaajat olisivat kaivanneet juuri ohjaajalta selkeämpää raamia aikataulujen laatimiseen ja kokivat olleensa melko yksin asian kanssa. Kaikki graduohjaajat eivät myöskään vaatineet tutkimussuunnitelmaa, mikä vaikeutti opiskelijoiden mukaan alkuun pääsemistä. Nummenmaan (2005) mukaan ohjaavan opettajan tehtävä on tukea opiskelijaa realististen, konkreettisten ja selkeiden tavoitteiden asettelussa. Tämän kyselyn perusteella tutkimussuunnitelman tekeminen saattoi tulla kuitenkin vastaan vasta esimerkiksi vasta tutkimuslupaa hakiessa. Hyvin suunniteltua ja aikataulutettua tutkimusta on kevyempää lähteä työstämään kuin suunnittelematonta. Ohjaajien ja heidän vaatimustasonsa välillä oli selkeästi merkittäviä eroja.

4) Valmiita vastauksia

Työskentelyvaiheessa opiskelijat kokivat ohjaajan edistävän prosessia konkreettisilla vinkeillä ja ehdotuksilla. Esimerkiksi hyödyllisten lähteiden ja sivustojen vinkkaaminen sekä teorianäkökulmien avaaminen oli opiskelijoille hyödyksi. Myös apu menetelmien valinnassa, aineistonhankinnassa ja analyysivaiheessa oli opiskelijoiden mukaan tärkeää. Tärkeää oli, että neuvot oli kohdennettu suoraan opiskelijan työhön. Neuvojen kattavuus ja määrä graduprosessissa vaihteli opiskelijoiden vastauksissa. Osa koki hyväksi sen, että

ohjaaja oli melko vähän ja lähinnä vain pyydettyinä mukana graduprosessissa, osa olisi kaivannut ohjausta enemmän. Lairion ja Penttisen (2015) mukaan neuvonnassa on kyse lähinnä tiedon jakamista, kun taas ohjaus perustuu dialogisuuteen. Opiskelijoiden vastausten perusteella ohjaukseen liittyvä dialogisuus oli hyvin vähäistä.

Dialogi ohjaajan ja opiskelijan välillä ei juurikaan noussut esiin työskentelyvaiheeseen liittyvissä vastauksissa. Muutama opiskelija toi esiin ”ajatusten vaihtamista” ja ”keskustelua”, mutta muuten ohjaus näyttöäytyi pitkälti ylhäältä alapäin tapahtuvana neuvojen antamisena, eikä niinkään pohdintana, jonka päämääränä on rakentaa yhdessä uusia merkityksiä ja tulkintoja, uutta tietoa.

Opiskelijan haastaminen vielä työn loppusuoralla vaatii sekä ohjaajalta ja opiskelijalta enemmän, mutta on oppimisen ja kehityksen kannalta huomattavasti tehokkaampaa. Toisaalta ’valmiit vastaukset’ jouduttavat usein gradun loppuun saattamista, ja tähän pitkän prosessin jälkeen opiskelijat mielellään tarttuvat. Kuten Meriläinen (2015) on artikkelissaan todennut, opiskelijakeskeinen lähestymistapa korostaa opiskelijan omaa ajattelua ja aktiivisuutta, kun taas opettajakeskeinen painottaa valmiiden sisältöjen oppimista ja opettajan toimintaa. Kumpi on opintojen viime metreillä tärkeämpää juuri ennen kuin opiskelija siirtyy työelämään?

5) Inhimillisuus

Palautteen saaminen omasta työstä on usein kehittävää, kun palaute annetaan taidolla ja hyvää tarkoittaen. Vastaajien mukaan graduohjaajalta kriittinen palaute kehitti työtä eteenpäin, ja positiivinen palaute vahvisti minäpystyvyyden tunnetta sekä kannusti jatkamaan työssä eteenpäin.

Erään vastaajan graduprosessi venyi aikataulullisesti hänestä riippumattomista syistä, ja opiskelijasta oli huojentavaa, että ohjaajat pystyivät antamaan inhimillistä ymmärrystä tilanteelle. Myös kannustus vaikeassa tilanteessa tuntui opiskelijasta voimaannuttavalta.

Lopettamisvaihe oli intensiivinen, tässä vaiheessa sain palautetta tiiviisti ja ohjaajan kanssa yhteydenpitoa oli paljon. (Opiskelija 2)

Lopettamisvaiheeseen liittyen opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin ohjaajalta saatu palaute. Moni vastaaja koki ohjaajan olleen eniten läsnä juuri opinnäytetyöprosessin loppusuoralla. Ohjaajalta saatu palaute auttoi opiskelijoita viimeistelemään ja vielä hieman parantamaan työtä. Opiskelijat kokivat hyödylliseksi tarkan ja yksityiskohtaisen, kriittisen mutta samalla rakentavan palautteen. Vastausten perusteella ohjaaja oli työn lopettamisvaiheessa kaikista vaativin työtä kohtaan ja luki tekstiä tarkemmin kuin koskaan aiemmin. Eräs opiskelija kertoi ohjaajan melko suoran palautteen tuntuneen kovan työn jälkeen melko pahalta, mutta jälkikäteen ymmärsi ohjaajan halunneen opiskelijan parasta. Osa opiskelijoista oli ohjaajan kanssa yhteydessä loppuvaiheessa lähinnä sähköisesti, toisille loppuvaihe piti sisällään monia henkilökohtaisia tapaamisia ohjaajan kanssa.

Ohjaajastani minulle jäi hyvä fiilis: hän ei antanut minulle suoraan "oikeita vastauksia" vaan antoi minun itse päätellä ja pohtia ohjaten oikeaan suuntaan. (Opiskelija 14)

Ohjaajan antama palaute oli kuitenkin kattava ja sain kerralla tehtyä ison määrän korjauksia. Ohjaaja tarkisti vielä tekemäni korjaukset, jonka jälkeen seuraava lähettämäni tiedosto oli valmis gradu. (Opiskelija 12)

Ohjaajan apu työn 'irti päästämässä' nousi esiin useassa vastauksessa. Pitkän prosessin jälkeen voi olla vaikeaa huomata työn tulleen vihdoin valmiiksi. Ohjaajan hyväksyntä työn palauttamiselle oli selvästi monelle vastaajalle helpotus.

Ohjaaja kyllä ansiokkaasti piti huolen, että irtipäästäminen onnistuu, sillä kysyi parin päivän jälkee palautteesta, että missä työ viipyy tarkistuksesta. (Opiskelija 6)

Arvioinnin oikeudenmukaisuus mainittiin useassa vastauksessa. Opiskelijaa tyydyttävä arvosana oli opinnäytetyöprosessin loppuhuipennus ja tuntui vastaajista palkitsevalta. Myös lopputarkistuksen sujuvuus ja nopeus saivat vastaajilta kiittelyä.

6) Kriittinen kommentointi

Opiskelijat kokivat ohjaajien olleen kiireisiä ja kuormittuneita, ja tämä vaikutti heikentävästi palautteenantoon ja kommentointiin. Kiirettä selitettiin usein etäopetuksen tuomalla lisäkuormalla.

"Ohjaaja vastaili nopeasti sähköposteihin, mutta monesti vastasi vain osaan esittämistäni kysymyksistä. Tämä oli välillä turhauttavaa, mutta ymmärsin hänen olevan erittäin työllistetty." (Opiskelija 12)

Osa opiskelijoista koki raskaaksi sen, että ohjaaja antoi työn loppuvaiheessa hyvin suuria muutosehdotuksia. Muutosehdotukset saattoivat liittyä esimerkiksi työn tiivistämiseen lähes 1/3 alkuperäisestä tai opiskelijan kirjoitustyyliin. Osa tarttui muutosehdotuksiin, osa päätti palauttaa työn sellaisenaan ja 'tyytyä' saamaansa arvosanaan.

"Harmittamaan minua jäi se, että sain korjauksia vielä viime hetkillä osioista/kohdista, jotka ovat olleet jo valmiina pitkään ja jotka ohjaaja on jo lukenut. Siitä tuli turhaantunut olo." (Opiskelija 9)

Jotkut vastaajat olisivat kaivanneet enemmän ja kattavampia ohjeita. Osasta tuntui, että pelkät Word-kommentit eivät auttaneet riittävästi, vaan olisi kaivannut keskusteluyhteyttä ohjaajan kanssa. Toisinaan opiskelijat pyytävät ohjaajalta kommentteja tiettyä arvosanatavoitetta silmälläpitäen. Näin ohjaaja pystyy kertomaan, mitkä korjaukset on tarpeen, jotta kyseinen arvosana on mahdollista tavoittaa. Myös tämän kyselyn vastaajissa oli niitä, jotka kertoivat ohjaajalle suoraan arvosanatavoitteensa ja pyysivät kommentteja suhteessa arvosanaan. Epäreiluuden tunne valtasi osan opiskelijoista lopullisen arvosanan jälkeen, kun työ olikin arvioitu tähdättyä arvosanaa alemmaksi. Palautteessa oli kommentteja virheistä, joista ohjaaja ei ollut koskaan aiemmin maininnut.

"Eikä näistä virheistä ja puutteista kuitenkaan ollut missään vaiheessa puhetta tai hän ei ohjannut korjaamaan tai lisäämään sisällöllisesti mitään. Tästä tuli vähän huijattu olo ja harmitti, sillä olisin voinut osan näistä kohdista vielä kuitenkin korjata halutessani ja mahdollisesti parantaa arvosanaa." (Opiskelija 3)

7) Ohjaajan rajalliset resurssit

Kyselyyn vastanneet opiskelijat olisivat halunneet ohjaajan paneutuvan työhön enemmän jo heti alusta alkaen, jotta työ oli heti lähtenyt rakentumaan oikeaan suuntaan eikä opiskelijalle olisi muodostunut tunnetta yksinäisyydestä.

”Ohjaaja olisi voinut asiantuntijana ohjata vielä selkeämmin, miten tutkimuskysymyksiä yms olisi tullut muotoilla paremmin yms, sillä ohjaaja ei näistä maininnut suunnitteluvaiheessa mitään, vaikka niistä erikseen kysyn, mutta lopulta gradun arvioinnissa kysymyksenasettelu yms olivat ohjaajan mielestä huonot.” (Opiskelija 3)

Ohjaajan vähäistä osallistumista selitettiin vastauksissa myös sillä, että ohjaaja ei ollut varsinaisesti opiskelijan valitseman aiheen asiantuntija, eikä yhteistyö näin ollen lähtenyt sujumaan kovin lennokkaasti. Dialogin muodostumisen kannalta olisi tärkeää, että sekä ohjaaja että opiskelija ovat aidosti kiinnostuneita tutkielman aiheesta ja tutkimuksen edistämisestä (Sarja 2003). Toisaalta ohjaaja ei saa myöskään olla liian innokas vaan hänen tulee jättää opiskelijalle riittävästi omaa tilaa työstää aihettaan ja suunnitella tulevaan opinnäytetyötään.

”Ehkä hyvä olisi ollut hieman rauhoittelevampi ohjausote, jolloin rajallisen ajankin gradun tekijällä olisi ollut malttia ensin miettiä ja punnita asioita.” (Opiskelija 6)

Myös etäohjauksen puutteellisuus nousi esiin vastauksissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2020 etäopetukseen siirtymisen kynnyksellä, jolloin moni opetushenkilöstöön kuuluva oli vasta opettelemassa uusia sähköisiä alustoja ja uusia etäopetuksen vaatimia työtapoja. On valitettavaa, että tämän murrosvaiheen takia opiskelijalle on jäänyt tunne, että *”mihinkään ei oikeen saanut apua”* (Opiskelija 4).

5.2.2 Yhteisöllinen oppiminen

1) Voimaannuttavat graduseminaarit

Henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi graduseminaarit ovat osa opinnäytetyöprosessia ja ohjausta. Osa opiskelijoista kertoi seminaarien olleen hyödyllisiä niiden kannustavan ja yhteisöllisen ilmapiirin ansiosta. Oman työn esittely sekä vertaistuen ja -palautteen saaminen koettiin prosessia edistäväksi. Muiden seminaarilaisten kanssa käydyt keskustelut omasta tutkimusaiheesta avasi erään opiskelijan mukaan uusia näkökulmia ja auttoi selkeyttämään omia ajatuksia tutkimukseen liittyen. Muutama opiskelija olisi toivonut enemmän gradutapaamisia, koska kokivat vertaistuen merkittävänä työn edistymisen ja oman jaksamisen kannalta.

5.3 Elämämaailma

5.3.1 Terveys ja hyvinvointi

1) Korona-arki

Keväällä 2020, tutkielman aineiston keruun aikoihin alkanut Covid19-pandemia vaikutti monen opiskelijan kokemukseen opinnäytetyöprosessista. Opiskelijoiden arkeen poikkeusolot näyttäytyivät yksinäisyytenä ja uusien opiskelukäytäntöjen opetteluna. Lähes poikkeuksetta koronapandemia oli vaikuttanut kielteisesti pro gradun -työskentelyyn. Esimerkiksi ohjauksen siirtyminen täysin sähköiseen ympäristöön, aineiston hankinnan vaikeutuminen kirjastojen sulkeuduttua ja sosiaalisen tuen vähentyminen tai puuttuminen kokonaan koettiin opinnäytetyötä estäviksi muutoksiksi. Lisäksi opiskelijoiden henkinen jaksaminen itsenäisen opiskelun keskellä heijastui luonnollisesti myös opinnäytetyön työstämiseen.

5.3.2 Perhe ja parisuhde

1) Tukea ja apua lähipiiristä

Eräs opiskelija myönsi vastauksessaan, ettei hänelle lopulta uuden työn ja perhe-elämän rinnalla ollut enää yksinkertaisesti aikaa parannella työtä ohjaajan kommenttien pohjalta. Vaikka perhe-elämä vaikutti vievän runsaasti aikaa ja energiaa, oli kotiväestä osin myös apua opinnäytetyön tekemisessä. Muutamassa vastauksessa mainittiin perheenjäsenten ja sukulaisten apu esimerkiksi työ oikolukemisessa ja metodologian ymmärtämisessä. Ystävien ja opiskelukavereiden apu ja vertaistuki nousi esiin useammin.

"Pyysin poikaystävääni oikolukemaan gradun läpi ja hänestä olikin suuri apu, koska hän osasi suomen kielen kieliopin erittäin hyvin. Poikaystävänäni oli henkisenä tukena, kun muutin word-tiedoston PDF-muotoon, lähetin työn Turnit-tarkistukseen ja palautin lopullisen työn arviointiin. Minua helpotti henkisellä tasolla, kun joku varmisti, että toimin oikein." (Opiskelija 8)

"Käyttämäni analyysimenetelmä oli minulle uusi, mutta puolisoni osasi neuvoa minua sen soveltamisessa." (Opiskelija 9)

Lisäksi parityönä tehty gradu oli poikkeuksetta positiivinen kokemus. Graduparin kanssa oli voimaannuttavaa jakaa tuntemuksia ja saada kannustusta. Lisäksi jaettu kokemus opinnäytetyön eteen tehdyistä ponnisteluista loi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisäsi me-henkeä.

5.3.3 Muut opinnot ja työelämä

1) Tasapainoilua

Opinnäytetyöprosessia edisti monen vastaajan mukaan aiemmat opinnot. Kandidatutkielman lisäksi nousi esiin Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden syventävä tutkimusprosessi -kurssi (KASS30). Osa opiskelijoista kävi kurssia samanaikaisesti gradutyönsä työstämisen kanssa ja kokivat kurssista olleen iso apu. Lisäksi kirjaston järjestämä tiedonhankintakoulutus oli auttanut kirjallisuuden ja teoriataustan löytämisessä ja hyödyntämisessä.

"Muiden opintojen takia graduprosessi venyi puoli vuotta pidemmäksi kuin mitä ohjeissa oli." (Opiskelija 7)

Tasapainoilu työ- ja perhe-elämän sekä opintojen välillä oli monelle vaikeaa. Aikaa ja voimia ei tuntunut riittävän kaikkeen, joka johti toisinaan alisuoriutumiseen. Opiskelijoiden oli välillä tietoisesti valittava, mihin opintoihin ja kursseihin pystyisivät rajallisilla resursseillaan panostamaan.

Opinnäytetyöprosessia haastoi ja aikataulua venytti opiskelijasta riippumattomat seikat, kuten tutkittavien henkilöiden löytäminen. Opinnäytetöihin on monesti melko vaikeaa saada osallistujia, ja tämänkin kyselyn vastaajat havaitsivat saman ongelman.

Moni vastaaja oli gradun lopettamisvaiheessa jo siirtynyt työelämään ja näin opiskelutyölle ei enää ollut mahdollista antaa kaikkea aikaa. Myös tasapainottelu muiden yliopisto-opintojen ja gradun välillä oli vaikeaa. Osaa opiskelijoista on jäänyt harmittamaan, että joutui palauttamaan työn 'keskeneräisenä' tietäen mitä korjauksia työstä jäi viimeistelemättä.

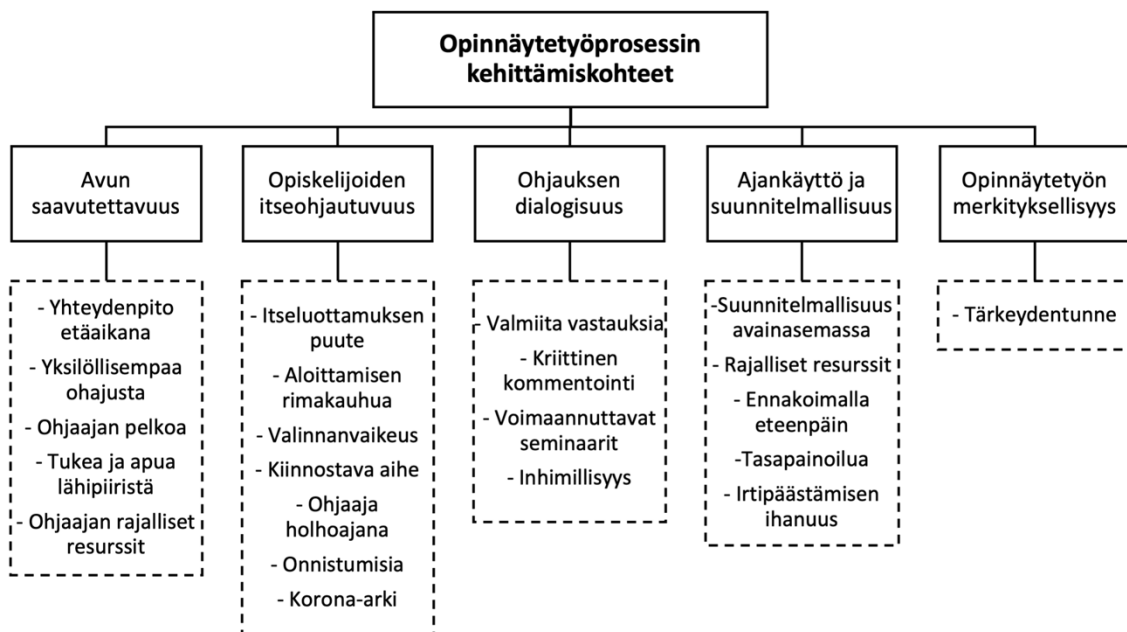
Lisäksi keväällä 2020 alkanut korona-epidemia aiheutti monelle haasteita opinnoissa etenemisessä. Muun muassa aihetta ja aineistonkeruutapaa jouduttiin vaihtamaan poikkeusolojen alettua. Opiskelijat kokivat jääneensä

poikkeusolojen vuoksi todella yksin opintojensa kanssa ja henkinen jaksaminen oli koetuksella.

5.4 Kehittämiskohteet opinnäytetyöprosessissa

Edellä esitettyjä luokituksia yhdistämällä pystyttiin johtamaan tutkielman päätulokset eli opinnäytetyöprosessin kehittämiskohteet. Luokitusten yhdistäminen on havainnollistettu alla olevassa kuviossa (Kuvio 2). Tämän aineiston pohjalta opinnäytetyöprosessia tulisi kehittää parantamalla ohjauksen ja avun saavutettavuutta, kehittämällä opiskelijoiden taitoa johtaa itseään ja työskennellä itsenäisesti, lisäämällä ohjaussuhteen dialogisuutta, tukemalla opiskelijoita suunnitelmallisuuteen ja lisäämällä opinnäytetyön merkityksellisyyttä osana maisterivaiheen opintoja. Nämä kehittämiskohteet avataan tarkemmin seuraavaksi.

Kuvio 2 Kehittämiskohteet opinnäytetyöprosessissa



5.4.1 Avun saavutettavuus

Vastausten perusteella opiskelijat kokivat ohjaajan usein etäiseksi ja vaikeaksi tavoittaa. Tähän vaikutti moni asia. Ensinnäkin korkeakoulujen siirryttyä etäopetukseen globaalin koronapandemian vuoksi tapaamiset ja keskustelu ohjaajan ja opiskelijan välillä on tapahtunut lähes poikkeuksessa sähköisessä ympäristössä. Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä etäopetus oli juuri alkanut ja poikkeustila oli aivan uusi tilanne. Nyt, lähes vuosi aineiston keräämisen jälkeen etäopetus on edelleen vallitseva opetusmuoto ja on todennäköistä, että etäopetusta tullaan jatkamaan myös koronatilanteen normalisoiduttua. Toivottavaa on, että viimeisen vuoden aikana sekä opetushenkilöstö että opiskelijat ovat saaneet riittävästi kohdennettua opetusta sähköisten alustojen käyttöön ja niitä hyödynnetään sujuvasti ja monipuolisesti. Mikäli näin ei ole, yliopiston taholta olisi tarjottava tarvittava koulutus ja vertaistuki tietoteknisten taitojen oppimiseen.

Ohjaajan lähestyminen opinnäytetyöprosessin aikana oli osalle opiskelijoista vaikeaa, jopa vaivaannuttavaa. Ohjaajaa ei haluttu vaivata liian pienellä asialla ja epävarmuus tai tietämättömyys koettiin laskevan omaa uskottavuutta ohjaajan silmissä. Koska ohjaava opettaja myös arvioi valmista opinnäytetyötä, ei ongelmia tai osaamattomuutta haluttu tuoda hänen tietoonsa. Asetelma ohjaajan ja opiskelija välillä voidaankin näiden kokemusten pohjalta tulkita selvästi hierarkkiseksi, eikä juurikaa kollegiaaliseksi, kuten Lairio ja Penttinen (2005) sitä ideaalitalanteessa kuvaavat. Haasteena onkin, miten rikkoa ohjaajan ja opiskelijan välistä hierarkkiseksi koettua kuilua, jotta vuorovaikutus ja keskustelu voisi tapahtua mahdollisimman matavalla kynnyksellä.

Miten sitten parantaa ohjaajan ja avun saavutettavuutta etäopetuksen aikakaudella, kun opiskelija ei voi vain astella ohjaajan työhuoneelle tai tavata tätä yliopiston kampuksella? Ensinnäkin yhteisistä käytännöistä on tärkeää sopia heti ohjaussuhteen alkuvaiheessa. Ohjaajan on hyvä kertoa, mitä viestintäkanavia hän käyttää, jotta opiskelija osaa lähestyä oikeaa reittiä. On myös tärkeää käydä läpi, mitä opiskelijalta odotetaan tutkielman tekijänä. Opiskelija ja ohjaajan välisen ohjaussuunnitelman laatiminen jää monesti tekemättä, vaikka se todennäköisesti auttaisi merkittävästi ohjaussuhteen kehittymistä vuorovaikutteiseksi ja toimivaksi. Olisikin hyvä, että osapuolet

olisivat toisilleen avoimia siinä, mitä tavoitteita ja toiveita ohjaussuhteeseen liittyy kummankin näkökulmasta ja asiat kirjattaisiin ylös molempien nähtäväksi.

5.4.2 Itseohjautuvuus ja itsenäinen työskentely

Opiskelijoiden vastauksia nousi esiin, että pro gradu -tutkielman tekemisen itsenäisyys yllätti monet. Vastaajien mielestä yliopisto-opinnot eivät olleet valmistelleet riittävästi tulevaan loppukoitokseen ja opinnäytetyöprosessin alettua he kokivat jääneensä pulaan. He olisivat halunneet yhtä intensiivistä tukea kuin tarkkaan aikataulutetuilla kursseilla tai kandidaatintutkielmassa.

Vastauksista muodostui vaikutelma, että opiskelijoilla saattaa paikoitellen olla vääristynyt kuva ohjaajan roolista. Kuten Poikela (2003) on todennut, opettajan toimenkuvaan kuuluu toimia oppimisen ohjaajana, tukijana ja resurssina, ei auktoriteettina tai tiedonjakajana oleminen. Maisterivaiheen opiskelijat ovat kuitenkin aikuisia henkilöitä, jotka ovat opiskelleet usean vuoden ajan yliopistossa ja joiden oletetaan hallitsevan tutkielman tekemisen käytännöt ja normit sekä kykenevän itsenäiseen työskentelyyn. Vastausten perusteella opiskelijat olisivat kuitenkin odottaneet ohjaajan vahtivan aikataulussa pysymistä ja työn etenemistä. He pettyivät, kun ohjaaja ei antanutkaan valmiita vastauksia opinnäytetyössä kohdattuihin ongelmiin vaan haastoi heitä löytämään ratkaisut itse. Nummenmaa (2005) tuo esiin opiskelijan roolin näkemisen ns. asiakkaana, jolloin ohjaajan roolissa oleva henkilö antaa huomiota ja kiinnostustaan 'asiakkaan' roolissa olevalle opiskelijalle. Tämän tutkimuksen tulosten valossa Kangasniemen ja Murtosen (2017) kritiikki asiakkuus-roolia kohtaan on kuitenkin hyvin perusteltua, koska asiakkaan roolin ei välttämättä nähdä kuuluvaksi työtেকoa tai vastuuta.

Miten siis tukea opiskelijoita itsenäisempään työotteeseen? Nähdäkseni ohjaajien ja opiskelijoiden välillä on merkittäviä näkemyseroja molempien osapuolten rooleista. Vaikka Tampereen yliopisto verkkosivuillakin on eritelty ohjaajan ja opiskelijan tehtävät, ei tämä tieto joko ole saavuttanut osapuolia tai sitten sen sisäistämisessä on haasteita. Väärinymmärryksiä vähentäisi merkittävästi, mikäli kaikki ohjaajat todella toimisivat saman ohjeistuksen mukaan sen sijaan, että ohjaajien käytännöissä ja ohjausintensiteetissä olisi huomattavaa hajontaa. Ymmärrettävästi opiskelijat kokevat epäoikeudenmukaiseksi tilanteen,

jossa toisessa graduryhmässä opiskeleva ystävä kertoo tavanneensa ohjaajansa jo neljännen kerran, kun toinen oli samassa ajassa saanut sovittua juuri ja juuri yhden tapaamisen oman ohjaajansa kanssa. Tasalaatuinen ja yhdenvertainen ohjaus pitäisi taata kaikille opiskelijoille ja tähän tulisi olla selkeä ohjeistus yliopiston taholta.

Ohjaajan roolista huolimatta pro gradu -tutkielma on ennen kaikkea opinnäytetyö, jossa opiskelija itsenäisesti osoittaa osaamistaan, ilman ulkopuolista pakkoa. Ollakseen itseohjautuva, opiskelijalla tulee olla tarvittava osaaminen, tavoitteita sekä halu toteuttaa tutkielmatyötä (Martela & Jarenko 2017). Tämän tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että osalla maisterivaiheen opiskelijoista on kuitenkin puutteelliset valmiudet tutkielmatyöskentelyyn.

Vaikka opinnäyteprosessin keskiössä on opiskelijan itsenäinen työskentely, ei itseohjautuvuutta saisi sekoittaa Pasasen (2001) sanoin yksinopiskeluun. Etäopetuksen vallitessa on riskinä, että opiskelijat jäävät opintojensa kanssa todella yksin. Nekin, jotka ovat taitavia suuntaamaan omaa työskentelyään ja ovat erittäin itseohjautuvia, kaipaavat vertaistukea ja vuorovaikutusta opetushenkilöstön ja muiden opiskelijoiden kanssa.

5.4.3 Dialogisuuden lisääminen

Itseohjautuvuuden lisääntyessä ja ohjaajan antamien 'oikeiden vastausten' vähentyessä, jää enemmän tilaa dialogin syntymiselle. Tutkielmatyön ohjaus onkin parhaimmillaan, kun sekä ohjaaja että opiskelija pohtivat yhdessä ratkaisuja opinnäytetyössä ilmeneviin haasteisiin ja keskustelevat työhön liittyvistä valinnoista. Pietilää (2017) mukailen dialogi on yhdessä etsimistä, keskinäiseksi luottamusta, toisen aitoa kuuntelua sekä yhteisiä oivalluksia, osallistumista, rehellisyyttä ja vastavuoroisuutta. Dialogin käyminen on mahdollista esimerkiksi sähköpostin välityksellä, mutta vielä syvempään vuoropuheluun päästään reaaliaikaisessa keskustelussa, jolloin puheenvuorojen ei tarvitse olla yhtä harkittuja kuin kirjallisessa viestinnässä ja ajatusten jakamiselle on matalampi kynnyks. Näin etäopetuksen aikana reaaliaikainen keskustelu tarkoittaa useimmiten ääni- tai videopuhelua.

Aidon dialogin syntyminen on haastavaa erityisesti tiukkojen aikataulutavoitteiden keskellä. Useat tämänkin tutkielman kyselyyn vastanneista opiskelijoista kertoi graduprosessiin liittyvistä rajallisista aikaresursseista ja kiireestä työn tekemisen suhteen. Kun opinnäytetyön tekemisestä tulee suorituspainotteinen, on vaikeaa pysähtyä dialogiseen keskusteluun aiheen ympärillä. Jotta dialogille olisi tilaa prosessissa, olisi aikataulu laadittava riittävän väljäksi, ja toisaalta sinne olisi hyvä istuttaa tavoitteita juuri dialogisuuden suhteen. Ohjaajan lisäksi hedelmällistä dialogia voi käydä muun yliopiston henkilökunnan, opiskelukavereiden tai läheisten ihmisten kanssa. Vaikka aiheen tuntemus auttaa syventämään keskustelua, saattaa olla hyödyllistä saada myös 'out of the box' -näkökulmia henkilöltä, jolle aihe ei ole entuudestaan tuttu. Keskustelukumppanista riippumatta keskeistä on omien näkemysten puolustamisen sijaan tähdätä eriävien näkemysten yhdistämiseen (Sarja 2003).

5.4.4 Ajankäyttö ja suunnitelmallisuus

Tulosten mukaan opiskelijat kamppailivat opinnäytetyön aikataulutuksen ja aikataulussa pysymisen suhteen. Joidenkin vastaajien kohdalla aikaa tuntui olevan liian vähän, toiset eivät taas osanneet käyttää suunniteltua aikaresurssia riittävän tehokkaasti. Monelle olisi ollut tarpeen esimerkiksi ohjaajalta tullut aikatauluraami tai muu runko työn edistämiseksi tehokkaasti. Tämä on todennäköisesti tulosta siitä, että muut opinnot kasvatustieteiden tiedekunnassa on usein aikataulutettu yliopiston taholta eikä kaikki opiskelijat näin ollen opintojen aikana opi ja totu kovin itsenäiseen aikataulutukseen.

Valmiin aikataulurungon kaipaaminen on hieman ristiriidassa Zimmermanın (1995) havaintojen suhteen, sillä hänen mukaansa opiskelijoiden tehokkuutta ja itsesääntelyä lisää juurikin joustava opetussuunnitelma, jossa on tilaa omille valinnoille ja yksilöllisille aikatauluille. Onko kuitenkin niin, että yliopisto-opinnot eivät lähtökohtaisesti kannusta opiskelijoita riittävän itsenäisiksi, vaan ensimmäinen todella itsenäinen suoritus on vasta opintojen loppuvaiheessa tehtävä opinnäytetyö?

Kuten aiemmin tässä luvussa mainitsin, ohjaajien käytännöissä ja työskentelytavoissa on merkittäviä eroja. Yliopiston opetushenkilöstö nauttii tietysti melko laajasta työn autonomiasta, mutta tämä ei saisi olla heijastua

kielteisesti opiskelijoiden opiskeluprosesseihin. Eräs merkittävä ero ohjaajien toiminnassa on se, että kaikki ohjaajat eivät vaadi opiskelijoilta tutkimussuunnitelmaa opinnäytetyönprosessin alkuvaiheessa. Ilman tutkimussuunnitelmaa on toki mahdollista toteuttaa onnistunut tutkielma, mutta kattavasta suunnitelmasta on kiistatta apua työn edistämisessä. Nähdäkseni tutkimussuunnitelman vaatimatta jättäminen on ohjaajalta niin sanottu 'karhunpalvelus' opiskelijalle.

5.4.5 Opinnäytetyön merkityksellisyys

Moni opiskelija toi vastauksissaan esiin, että pro gradu -tutkielma on saanut aivan liian iso roolin maisterivaiheen opinnoissa. Gradu koetaan jopa *'elämää suuremmaksi missioksi'* (Opiskelija 7), vaikka todellisuudessa kyse on opinnäytetyöstä. Opiskelijoiden mukaan gradu tulisi nähdä enemmän oppimisprosessina ja opintosuorituksena muiden joukossa. Yliopiston ohjeistuksien mukaan opinnäytetyön tavoitteena on osoittaa oman alansa tuntemus sekä valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen. Opinnäytetyön tekeminen edellyttää valmiuksia itsenäiseen ja vaativaan tieteelliseen työhön, ja tavoitteena on osoittaa opiskelijan hyvät viestintä- ja kielitaidot oman alansa ja sitä soveltaviin tehtäviin. (Tampereen yliopisto, Opiskelijan opas.)

Vastauksissa nousi esiin myös gradu merkityksettömyyden kokemus tutkimuksen tekijän näkökulmasta. Useat kokemukset osoittavat, että esimerkiksi yrityksille tai järjestöille toimeksiantona tehdyt tutkielmat motivoivat opiskelijoita huomattavasti enemmän, kuin *'vain tiedekunnan arkistoon päätyvät'* (Opiskelija 19). Opiskelijat janoavat tunnetta, että heidän ponnistelullaan ja työllään opinnäytteen parissa on jokin todellinen hyötynäkökulma.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia pro gradu - tutkielmaprosessista. Kyselylomakkeella kerätyllä aineistolla pyrittiin löytämään vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Miten opiskelijat kuvaavat pro gradu -prosessia kokonaisuutena ja sen käännekohtia tai haasteita?
2. Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on graduprosessin aikana saadusta ohjauksesta?
3. Mitä opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämiskohtia opiskelijoiden vastauksista on johdettavissa?

Opiskelijat kuvasivat opinnäytetyöprosessia haastavana, itsenäisenä ja toisinaan myös palkitsevana kokemuksena. Vastauksissaan opiskelijat toivat monipuolisesti esiin prosessin aikana kohtaamiaan haasteita, onnistumisia ja käännekohtia. Pinnalla oli erityisesti opinnäytetyön aiheen ja menetelmien valitsemisen vaikeus, sopivan lähdeaineiston löytäminen sekä tutkielman teoriataustan laatiminen. Monet opiskelijat olivat melko epävarmoja omasta osaamisestaan ja tiedoistaan, ja tämä saattoi pitkittää työ aloittamista. Aineiston keräämiseen liittyen mainittiin toistuvasti vaikeus löytää sopivia osallistujia. Onnistumisten kokemusten merkitys työn edistymisen kannalta ja motivaation säilymiseksi nousi esiin monessa vastauksessa. Myös kiinnostavan aiheen valitseminen ja läheisiltä saatu tuki edistivät opinnäytetyön tekemistä.

Ohjaukseen liittyen opiskelijat kokivat haastavaksi ohjaajan saavutettavuuden ja lähestymisen. Opinnäytetyötä edisti vuorovaikutus ohjaajan kanssa mahdollisimman 'matalla kynnyksellä'. Myös yhteistyö tutun ohjaajan oli poikkeuksetta työskentelyä edistävä tekijä. Opiskelijoilla oli ohjauksesta sekä

positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Joillekin ohjaus ei ollut tarpeen vaan olivat onnistuneet työstämään opinnäytteensä hyvin itsenäisesti. Toiset olisivat kaivanneet kipeästi enemmän tukea ja apua työskentelyn aikana, mutta eivät olleet joko osanneet pyytää ohjausta tai jostain syystä olivat jääneet ilman ohjaajan apua.

Opiskelijoiden vastausten pohjalta pystyttiin johtamaan vastaus myös siihen, mitä opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämiskohtia opiskelijoiden kokemuksista on pääteltävissä. Tulosten perusteella opinnäytetyön ohjaukseen liittyviä kehittämiskohteita on ohjaajan avun saavutettavuuden parantaminen sekä ohjaussuhteen dialogisuuden lisääminen. Monet opiskelijat olivat tyytymättömiä ohjaajan työskentelyyn ja olisivat toivoneet ohjaussuhteelta enemmän vastavuoroisuutta ja keskustelua. Ne, jotka olivat tyytyväisiä ohjaussuhteeseen, kokivat sen auttaneen työskentelyssä merkittävästi.

Opiskelijoiden taitoihin ja heidän työskentelyynsä liittyen kehittämistä olisi erityisesti itseohjautuvuudessa ja itsenäisessä työskentelyssä, suunnitelmien laatimisessa sekä aikatauluihin sitoutumisessa. Hyvin usein opiskelijat kohtasivat haasteita, koska heillä ei yksinkertaisesti ollut kompetenssia tehdä itsenäisesti toteutettavaa opinnäytetyötä. Lisäksi huomionarvoinen tulos on, että opiskelijat kaipaisivat opinnäytetyöhön lisää merkityksellisyyttä, joka motivoisi ja sitouttaisi prosessiin.

6.2 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa opiskelleiden henkilöiden kokemuksia pro gradu - tutkielmaprosessista. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia siihen, miten opiskelijat kuvaavat pro gradu -prosessia kokonaisuutena ja minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on graduprosessin aikana saadusta ohjauksesta. Näiden kokemusten pohjalta johdettiin tutkimuksen päätuloksiksi opinnäytetyöprosessiin liittyviä kehittämiskohteita. Tutkielma toi ajantasaista tietoa ja mahdollisesti uusia näkökulmia opiskelijoiden kokemuksista.

Tutkielman tulokset ovat osin melko kriittisiä sekä opiskelijaa että ohjaajaa kohtaan. Koska kyseessä on pienen otannan laadullinen tutkimus, ei tulokset ole yleistettävissä eikä kritiikki näin ollen kohdistu automaattisesti kaikki ohjaajiin ja

opiskelijoihin. On kuitenkin selvästi havaittavissa, että monien opiskelijoiden asenteissa ja taidoissa olisi runsaasti kehitettävää, jotta opinnäytetyöprosessi voisi edetä ja onnistua paremmin. Ohjaajien toimesta yhdenvertaisen ohjauksen tarjoaminen kaikille opiskelijoille ei ainakaan toistaiseksi toteudu ja tähän epäkohtaan olisi tärkeä tarttua opinnäytetyöprosessia kehitettäessä. On mielestäni kuitenkin selvää, että ohjaukseen liittyvä kritiikki opiskelijoiden kahvipöytäkeskusteluissa on liioittelua; hyvin usein työskentelyä jarruttaa opiskelijan omat vajavaiset taidot tai kielteinen suhtautuminen koko gradutyöhön.

Tulosten perusteella todettiin, että opinnäytetyöprosessia tulisi kehittää parantamalla ohjaajien saavutettavuutta. Opiskelijat kokevat ohjaajan usein etäiseksi ja avun pyytäminen on monelle vaikeaa, jopa vaivaannuttavaa. Tähän on useita syitä, mutta yksi merkittävä ja tässäkin aineistossa esiin noussut tekijä on ohjaussuhteen hierarkkisuus. Vaikka ohjaajan ei tulisi olla auktoriteetin roolissa (Poikela 2003), tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijat kokevat ohjaavan opettajan helposti tahona, jolle ei haluta näyttää vaikeuksia tai osaamattomuutta. Tämä havainto on merkittävässä ristiriidassa sen tavoitteen kanssa, että ohjauskeskustelujen keskiössä jäsenetään opiskelijan kohtaamia ongelmia, mietitään niille yhdessä ratkaisuja ja tehdään valintoja etenemistä varten (Nummenmaa 2005, 92).

Avun saavutettavuutta haastaa myös se, että ohjaajat eivät vastaa opiskelijoiden mielestä kysymyksiin riittävän nopeasti tai vastaukset ovat hyvin niukkoja ja puutteellisia. Syynä tähän voi olla esimerkiksi inhimillisesti ohjaajan kiire tai valitettavampana syynä ohjaajan välinpitämättömyys opiskelijan työtä kohtaan. Edellä mainittuihin ongelmiin ei voida kuitenkaan tarttua, ellei opiskelijat tuo tyytymättömyyttään ilmi suoraan ohjaajalleen tai tarvittaessa tämän esimiehelle tai muulle tiedekunnan työntekijälle. Vaikka ohjaajan avun saavutettavuus kuulostaa pitkälti ohjaajien työn ja toimintatapojen ongelmalta, on myös opiskelijoiden kehityttävä avun pyytäjänä. On ymmärrettävä, ettei ohjaaja voi tietää avun tarpeesta, ellei sitä tuoda hänen tietoonsa selkeästi. Opiskelijan on osattava itse eritellä ja sanoittaa, mihin hän tarvitsee juuri sillä hetkellä ohjausta tai tukea. Tässä, kuten monessa muussakin kehittämiskohdassa, opiskelijan rooli aktiivisena toimijana korostuu.

Toinen kehitettävä tema opinnäytetyöprosessissa on ohjaussuhteen dialogisuuden lisääminen. Tämän tutkimuksen mukaan dialogisuutta opiskelijan

ja ohjaajan välillä on hyvin vähän, jos ollenkaan. Syynä on monesti kiireen aiheuttama tunne siitä, ettei aidolle dialogille ole aikaa. Dialogisuutta vähentää merkittävästi myös se, että ohjaaja antaa herkästi 'oikeita vastauksia' eli lähinnä jakaa tietoa sen sijaan, että opiskelija ja ohjaaja syventyisivät yhdessä pohtimaan ratkaisuja opinnäytetyöhön liittyen. Tulos on hyvin valitettava, koska esimerkiksi Sarja (2003) on todennut tutkielmatyön ohjauksen olevan parhaimmillaan juuri dialogista, jolloin ohjaussuhteen osapuolet tuovat omat ajatuksensa ilmi pyrkien yhdistämään erilaisia näkemykset uudeksi, yhdessä luoduksi merkitykseksi tai tulkinnaksi.

Tutkimus osoitti, että pro gradu -tutkielman tekeminen koetaan haastavaksi työn itsenäisen luonteen vuoksi. Vaikuttaa siltä, ettei kaikilla opiskelijoilla yksinkertaisesti ole tarvittavaa kompetenssia itsenäisen tutkielmatyön toteuttamiseen. Opiskelijoilta puuttuu taito johtaa itseään ja työskentelyään, ja lisäksi usko omaan osaamiseen ja onnistumiseen on joillain opiskelijoilla melko heikko. Opiskelijoilta puuttuu myös työhön liittyvä kontrollin tunne ja tämä aiheuttaa Banduran (1898) mukaan sen, että asia koetaan stressaava ja ahdistavana. Minäpystyvyyden ja itseohjautuvuuden loistaessa poissaolollaan työskentely nojautuu niin vahvasti ohjaavaan opettajaan, että voidaanko enää puhua opinnäytetyöstä? Tätä ongelmaa ei kuitenkaan voida alkaa korjaamaan vasta maisteriopiskelijan opintojen loppumetreillä, vaan itseohjautuvuuteen tulisi haastaa yliopisto-opintojen alkuvaiheesta alkaen, jotta opiskelijat saisivat kehittää taitojaan opiskeluvuosien aikana. Jaan Ruohon (2003) kanssa kritiikin sitä kohtaan, ettei opiskelijalta voida vaatia itseohjautuvuutta ilman asianmukaista valmentamista ja motivointia.

Opinnäytetyön toteuttaminen itse laaditun suunnitelman pohjalta, asetettujen tavoitteiden eteen ponnistelu ja aikatauluihin sitoutuminen on monelle opiskelijalle vaikeaa. Haasteeksi muodostuu yleisimmin se, että opinnäytetyöprosessista puuttuu usein ulkopuolinen pakko ja työhön sitoutuminen täytyy tulla opiskelijasta itsestään. Lisäksi kiire ja tasapainoilu muiden aikaa vaativien tehtävien kanssa haastaa opinnäytetyöprosessia. Banduran (1989) mukaan mitä vahvempi minäpystyvyyden tunne on, sitä sitkeämmin ihminen ponnistelee saavuttaakseen tavoitteensa. Ne, jotka eivät usko omiin kykyihinsä, laskevat tavoitteitaan, tyytyvät nopeasti keskinkertaisiin ratkaisuihin tai luovuttavat kokonaan. Tästä voisi siis päätellä, että vahvistamalla

opiskelijoiden minäpystyvyyden tunnetta, myös määrätietoinen työskentely tavoitteiden eteen olisi tehokkaampaa.

Tärkeä ja huomionarvoinen havainto tutkimuksessa oli, että opiskelijat janoavat opinnäytetöille enemmän merkityksellisyyttä. Monelle työ on merkityksellinen vasta, kun siitä on jotain suoraa hyötyä esimerkiksi organisaatiolle, projektille tai yhteisölle tai että työllä on jokin yhteiskunnallinen merkitys. Pro gradun näkeminen oppimisprosessina ja osana ammatillista kehitystä ei selvästi ole opiskelijoille riittävän merkityksellistä.

Ennako-oletukseni tutkimusta aloittaessani oli, että suurempi osa opiskelijoiden kielteisistä kokemuksista ohjaukseen liittyen selittäisi opinnäytetyössä koettuja ongelmia. Moni vastaaja koki kyllä opinnäytetyön ohjauksen ongelmallisena, mutta rivien välistä oli luettavissa kuitenkin opiskelijoiden oma rooli opinnäytetyötä estävänä tekijänä. Yllätyin huomattessani, miten moni opinnäytetyön haasteista ja samalla kehittämiskohteista liittyikin todellisuudessa opiskelijoiden omaan osaamiseen ja työskentelyyn. On jopa huolestuttavaa, miten merkittäviä puutteita maisterivaiheen opiskelijoilla onkaan opinnäytetyöhön vaadittavissa työskentelytaidoissa. Vaikean tilanteesta tekee nähdäkseni se, että opiskelijat eivät ole täysin tietoisia omasta kompetenssistaan ja syyttävätkin herkästi ohjaajaa, mikäli opinnäytetyöprosessi ei etene suunnitellusti.

6.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Podin tässä osiossa tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta, aluksi tarkastellen tulosten uskottavuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkija tarkastaa vastaavatko hänen omat käsitteensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998). Tutkielman tekijänä tiedostan olevani osa luokanopettajaopiskelijoiden yhteisöä ja siksi täysin neutraalin ja objektiivisen näkökulman ylläpitäminen tutkielmaa tehdessä olikin toisinaan haastavaa. Omien näkemysten ja oletusten huomioiminen mahdollisti kuitenkin ennakkokäsitysten tiedostamisen. Luokanopettajaopintojen lisäksi omat kokemukset opinnäytetyöprosessista nostivat päätään tutkimusta tehdessä ja jouduin tietoisesti pyrkimään objektiivisempaan näkemykseen. Toisaalta käsiteltävän aiheen ja kasvatustieteen tuttuus saattoivat olla juuri tutkielmaa edistäviä tekijöitä,

koska aiheen lähestyminen tuntui luontevalta ja selkeältä. Oma käsitykseni opinnäytetyöprosessiin liittyvistä kokemuksista ei olleet aivan linjassa haastateltavien opiskelijoiden kanssa, ja olikin tärkeää tutkimuksen uskottavuuden kannalta tiedostaa tämä ero. On mahdotonta poissulkea sitä tosiasiaa, että olen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelija ja lisäksi pro gradu -tutkielmaa työstävä henkilö. Oma taustani opiskelijana on siis saattanut vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen, tulkintoihin tai asetelmiin.

Myös tutkimustulosten siirrettävyys voidaan nähdä yhtenä tutkimuksena luotettavuuskriteerinä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten kontekstisidonnaisuuden pohtimista ja sitä kutsutaan myös yleistettävyydeksi (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimukseen osallistui 19 entistä tai nykyistä yliopisto-opiskelijaa, joten pienen otannan vuoksi tutkimus ei tuottanut yleistettävää tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan edes pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan painotus on ilmiön tai tapahtuman syvällisessä ymmärtämisessä ja tulkinnassa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusotteen suppeudesta huolimatta opiskelijoiden kokemukset ovat todellisia ja pelkästään tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opinnäytetyöprosessissa, ohjaajien toiminnassa ja opiskelijoiden valmiuksissa on rutkasti kehitettävää. Vastaukset näihin haasteisiin ei ole lainkaan yksiselitteisiä, mutta tämän tutkimuksen havainnot opiskelijoiden kokemuksista voivat toimia pilottina ja näyttää suuntaa laajemmalle tutkimukselle.

Tutkimuksen aineisto kerättiin maailmanlaajuisen Covid-19 pandemian aiheuttaman poikkeusolojen vallitessa. Tämä aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva tekijä on väistämättä vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin ja näin ollen on huomioitava esimerkiksi tutkimuksen siirrettävyyden suhteen. Tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan parantaa esimerkiksi mahdollisilla vertailuasetelmilla (Eskola & Suoranta 1998). Tämän tutkimuksen tuloksia olisi voitu verrata esimerkiksi erilaisiin yliopistossa ennen koronaepidemiaa kerättyihin opintojaksopalautteisiin graduseminaareihin tai -ohjaukseen liittyen. Tätä vertailumahdollisuutta ei kuitenkaan tämän tutkimuksen yhteydessä selvitetty.

Yksi yleistettävyyden kriteeri on aineiston tarkoituksenmukainen kerääminen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että vastaajien kokemusmaailma on suhteellisen samanlainen, heillä on kokemusta tutkimuksen aihepiiristä ja he

suhtautuvat myönteisesti tai kiinnostuksella tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1998.) Tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavia pyrittiin tavoittamaan juuri siitä näkökulmasta, että heillä kaikilla olisi tuore kokemus opinnäytetyöprosessista ja halua kertoa siitä omasta näkökulmastaan.

Laadullisessa tutkimuksessa, pienen otannan vuoksi on erityisen tärkeää, että vastaajien valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen osallistumiskutsua jaettiin sosiaalisen median ryhmissä sekä yliopiston kursseilla, joissa oletettiin olevan tutkimuksen kannalta sopivia mahdollisia vastaajia. Vastaajia ei kuitenkaan valikoitu eikä vastaamista muuten rajoitettu. Tutkimuksen luotettavuuteen onkin saattanut vaikuttaa se, ettei kyselylomakkeeseen vastanneiden henkilöiden tietoja kerätty eikä vastaaminen vaatinut mitään todennusta. Näin ollen kyselyyn on saattanut vastata esimerkiksi henkilöitä, joilla ei ollut pyydettyä kokemusta pro gradu -tutkielman tekemisestä tai jotka eivät välttämättä olleet kasvatustieteiden tiedekunnan tai Tampereen yliopiston opiskelijoita.

Olen raportoinut tutkimukseni tuottamaa tietoa mahdollisimman tarkasti ja avoimesti sekä pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä koko prosessin ajan. Tutkimustani varten kerättyä aineistoa on säilytetty sähköisessä muodossa salasanan takana ja aineisto loppuraporttia lukuun ottamatta hävitettiin asianmukaisesti työn valmistumisen jälkeen. Pyrin tutkimuksessani huomiomaan erityisesti tutkittavien yksityisyyden sekä itsemääräämisoikeuden, sillä tutkittavilla tulee olla oikeus määrätä, mitä tietoja he antavat tutkimukseni käyttöön (Kuula 2011). Lisäksi erityistä huomiota tulee kiinnittää ihmisten anonymiteettiin sekä haastattelujen luottamuksellisuuteen. Tutkimukseen osallistuminen ei vaatinut osallistujilta mitään tunnistetietoja, ja kyselyaineisto hävitettiin asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua. Opiskelijat pystyivät myös itse määrittämään, mitä kokemuksia toivat kyselyssä esiin.

Tutkimukseni keskittyessä opiskelijoiden kokemuksiin ja siihen liittyvään yliopiston taholta tarjottavaan ohjaukseen, tutkimukseni tuotti myös yliopistoa ja sen opettajia kohtaan kriittistä tietoa. Tutkimuksessa aineistosta poistettiin kaikki yksilöivä tieto, jolla yksittäiset henkilöt olisi mahdollista tunnistaa. Eettiset valinnat ovat kontekstiin ja tilanteeseen sidoksissa, jolloin vaikuttavat tekijät voivat olla niin sosiaalisia, kulttuurisia, institutionaalisia tai henkilökohtaisia. Etiikka on läsnä tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tutkijana on pohdittava valintoja

eettisestä näkökulmasta niin tutkimusaiheeseen, menetelmiin, kirjoitustyyliin kuin raportointiin liittyen (Cohen, Manion & Morrison 2018, 111). On esimerkiksi tärkeää huomioida, että jo pelkästään kriittinen kirjoittamistyyli voi leimata tutkittavien edustaman ryhmän, vaikka yksittäisiä henkilöitä ei tutkimusjulkaisusta voikaan tunnistaa (Kuula 2011, 63). Esimerkiksi ohjaukseen liittyvää kritiikkiä ei näin ollen voi yleistää kaikkiin ohjaajiin.

Opinnäytetyöprosessiin liittyviä kokemuksia olisi kiinnostavaa tutkia jatkossa niiden opiskelijoiden näkökulmasta, jotka ovat työstäneet koko pro gradu -tutkielman koronaviruksen poikkeusaikana. Nämä opiskelijat ovat mitä todennäköisimmin osallistuneet seminaarityöskentelyyn, ohjaustapaamisiin ja mahdolliseen parityöskentelyyn etäyhteyksien välityksellä. Etäopiskelun vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksiin voisi verrata ennen esimerkiksi korona-aikaa kerättyihin opintojaksopalautteisiin.

Jatkotutkimuksissa olisi relevanttia kerätä myös ohjaajien kokemuksia aiheeseen liittyen. Tämä tutkimus antoi melko yksipuolisen kuvan opinnäytetyöprosessista opiskelijoiden näkökulmasta ja olisikin tärkeää kuulla ohjaajan roolissa työskenteleviä henkilöitä. Kuten Nummenmaa (2005, 90) kirjoittaa, opinnäytetyön ohjaajan toimii oman ammattinsa ja koulutuksensa antamalla pätevyydellä ja oikeudella. Opinnäytetyön ohjaaminen on ohjaajalle hänen ammatillisen toimintansa kohde (Vehviläinen 2014, 59) ja lisäksi siihen ei liity samanlaista ainutkertaisuuden kokemusta kuin opiskelijalla. Ohjaajien kokemusten kuuleminen olisi tärkeää kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Jatkotutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää yliopiston opinnäytetyöohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa, jotta tulevaisuudessa voitaisiin taata opiskelijoille vieläkin tasavertaisempaa ohjausta.

7 LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa Ramachaudran V. S. (toim.) *Encyclopedia of human behavior*, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. Teoksessa *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bynum, W. & Varpio, L. (2018). When I say...hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252-253.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M. Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Juvenes Print.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hakala, J. (2017). *Tulevan maisterin graduopas*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuri etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kangasniemi, M. & Murtonen, M. (2017). Yliopistotoimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista. *Yliopistopedagogiikka* 24(1), 3-10.
- Kiminki, J. (2017). Kohti itseohjautuvampaa tulevaisuutta. Teoksessa Martela, F. & Jarenko, K. (toim.) *Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa?* Helsinki: Alma Talent Oy

Korhonen, V. & Rautopuro, J. (2012). Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus, 100-123. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

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

Lairio, M. (2011). Valmistuminen tavoiteajassa ja työllistyminen korkea-asteen strategisina tavoitteina. Teoksessa Jääskelä, P. & Nissilä, P. (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa, 142-145. Oy Fram Ab. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47638/978-951-39-4301-1.pdf?sequence=1>

Lairio, M. & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa Nummenmaa A. & Lairio, M. & Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä, 19-44. Tampere: Juvenes Print

Martela, F. & Jarenko, K. (2017). Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? Helsinki: Alma Talent Oy

Meriläinen, M. (2015). Pedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajien opetusajatteluun. Yliopistopedagogiikka 22(2), 3-13.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkänen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (2001). Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Helsinki: Edita Oyj.

Muuronen, M. (2017). Yliopiston tarkkailuluokasta tulikin lahjakkaiden kannustusprojekti – Moni gradu jää roikkumaan, koska opiskelija vaatii itseltään liikaa. Verkkolähde Länsi-Savo, 22.10.2017. Viitattu 25.3.2020 <https://lansi-savo.fi/uutiset/lahella/ae96809f-fea2-4c05-b859-98d4d0cd788e>

Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, 59– 73. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R. (2005). Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa Nummenmaa A. & Lairio, M. & Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä, 89-102. Tampere: Juvenes Print.

Norrena, J. (2019). Oman oppimisen kapteeni. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Onnismaa, J. (2008). Ohjauksen perusteita korkeakoulussa. Teoksessa Piirainen, A. (toim.) Ohjaus Learning by doing -toimintamallissa. Vantaa: Edita Prima Oy.

Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 21(1), 46-55.

Pietilä, A-M. (2017). Dialogisuus tieteellisen oppimisen perustana. Tutkiva Hoitotyö, 15(3), 41-42.

Poikela, S. (2003). Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66398/951-44-5661-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ryan, R. & Deci. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American psychologist, 55(1), 68-78.

Ryan, R. & Deci, E. (2017). Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guildford Press.

Sarja, A. (2003). Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Savaspuro, M. (2019). Itseohjautuvuus tuli työpaikoille, mutta kukaan ei kertonut, miten sellainen ollaan. Helsinki: Alma Talent Oy

Tampereen yliopisto. Opiskelijan opas. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.3.2020
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=3109>

Tampereen yliopisto. Opiskelijan opas. Opiskelijan ja ohjaajan vastuut ja oikeudet opinnäyteprosessissa. Viitattu 14.4.2020
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=3385>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyö opas. Helsinki: Gaudeamus Oy.

